



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA
Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale
Ciclo XXXIII

Diventare psicologi tra teoria, motivazione e pratica.
Percorsi formativi e processi di costruzione dell'identità
professionale in studenti di psicologia.

Coordinatore
Chiar.ma Prof.ssa Laura Fruggeri

Tutor
Chiar.ma Prof.ssa Tiziana Mancini

Dottorando: Annalisa Tonarelli

<i>Introduzione</i>	7
PARTE PRIMA: FONDAMENTI TEORICI	
<i>Capitolo 1. Lo Scenario di riferimento</i>	13
1.1 Una società lavorativa in continuo cambiamento	13
1.2 La Psicologia in Italia	15
1.3 Cambiamenti nel mondo universitario	18
1.4 La Nuova Riforma da un punto di vista delle facoltà di Psicologia: dissensi o consensi? Titubanze o speranze?	21
1.5 Identikit del laureato in Psicologia in Italia (AlmaLaurea)	25
1.6 Profilo occupazionale degli studenti dell'Ateneo di Parma a un anno dalla laurea	30
<i>Capitolo 2. Per una cultura della formazione dell'Identità professionale</i>	35
2.1 Le funzioni della formazione	35
2.2 I contesti della formazione	37
2.3 Le componenti della Formazione (Sapere, Saper Essere, Saper Fare)	39
2.4 La formazione universitaria	41
2.5 Processi formativi e formazione dell'identità	43
<i>Capitolo 3. L'identità professionale</i>	47
3.1 Processo di formazione e costruzione dell'identità professionale: Teoria e Modelli di Riferimento	47
3.2 L' Identità Professionale nel contesto formativo	54
3.3 Immagini della professione di psicologo: dalle definizioni giuridiche al senso Comune	58

PARTE SECONDA: LA RICERCA

<i>Capitolo 4. La Ricerca</i>	65
4.1 Razionale teorico	66
4.1.1 Modelli teorici utilizzati per lo studio dei processi di formazione/costruzione dell'identità professionale di psicologo	66
4.1.2 Componenti del processo formativo che possono incidere sui processi di formazione/ costruzione dell'identità professionale di psicologo	70
4.2 Metodologia	72
4.2.1 Obiettivi generali	72
4.2.2 Disegno della ricerca	73
4.2.3 Partecipanti	75
4.2.4 Lo strumento e le procedure di rilevazione	79
4.3 Le definizioni operative e la validazione delle scale	80
4.3.1 L'identità professionale: il processo	80
4.3.2 L'identità professionale: l'esito	89
4.3.3 Le componenti formative	92
<i>Conclusioni</i>	107
<i>Capitolo 5. Primo studio. I cambiamenti nei processi di costruzione dell'identità professionale</i>	
5.1. Modelli teorici di riferimento	109
5.2 Gli studi sull'identità professionale	115
5.3 Alcuni aspetti critici	119
5.4 Metodologia della ricerca	121
5.4.1 Obiettivi e ipotesi	121
5.4.2 Partecipanti	122
5.4.3 Strumenti di rilevazione	123
5.5 Analisi dei dati	125
5.5.1 Analisi preliminari	125
5.5.2 Verifica degli obiettivi e delle ipotesi	133

<i>Conclusioni</i>	142
<i>Discussione</i>	144
<i>Capitolo 6. Processi Formativi e Processi Identitari a Confronto</i>	147
6.1 Il sapere, il sapere essere e il saper fare come componenti formative implicate nei processi di professionalizzazione	147
6.1.1. I saperi	148
6.1.2 Il sapere essere	151
6.1.3 Il Saper Fare	156
6.2 Primo studio: i saperi, il saper essere e il saper fare come presupposto dei processi di costruzione dell'identità professionale	
6.2.1 Introduzione	160
6.2.2 Metodologia della ricerca	164
6.3 Analisi dei dati	167
6.3.1 Analisi Preliminari	167
6.3.2 Verifica delle ipotesi	174
<i>Conclusioni</i>	232
6.4 Secondo Studio	236
6.4.1 Obiettivi e ipotesi	236
6.4.2 Procedure metodologiche	237
6.4.3 Lo strumento e procedure di rilevazione	238
6.4.4 Analisi Preliminari	238
6.4.5 Analisi dei dati	239
<i>Conclusioni</i>	240
<i>Discussioni</i>	241
<i>Conclusioni</i>	246
<i>Bibliografia</i>	253
<i>APPENDICE A</i>	279

Introduzione

Una delle motivazioni che ha portato al cambiamento della riforma del sistema universitario è legata all'esigenza di collegare la formazione universitaria alle richieste, sempre più insistenti e specialistiche, provenienti non solo dal mondo del lavoro, ma anche come verrà sottolineato nel *primo capitolo*, dal Governo attraverso decreti legislativi che intendono favorire le nuove tipologie di contratto e training formativi iperspecializzanti e professionalizzanti.

Né un semplice collegamento tra università e mondo del lavoro, né l'offerta di curricula in cui i saperi tradizionali delle discipline si incontrano con le aspettative di un mondo del lavoro sempre più caratterizzato da mobilità e competenze trasversali esauriscono tuttavia il compito dell'università. Le università, infatti, sono sempre più impegnate ad interrogarsi su come accompagnare la transizione dei propri studenti verso le realtà produttive. Questo processo di transizione pone un problema di cambiamento culturale che implica una nuova convivenza sociale tra giovani, università e mondo del lavoro.

A fronte di tale situazione, se da un lato l'incremento degli standard della formazione professionale di base, il miglioramento dell'offerta di formazione specialistica, la promozione di programmi formativi per neo-laureati e neo-lavoratori sono da sempre considerati come obiettivi irrinunciabili per fare crescere produttività e competitività del sistema lavorativo, dall'altro per l'emancipazione sociale e lo sviluppo delle persone e per migliorare la qualità del lavoro, ora questi non sembrano più sufficienti.

L'Università, la formazione, il mercato del lavoro, oltre a chiamare in causa il rapporto di incontro/scambio tra questi universi, richiede anche la considerazione della "cultura" dei giovani verso la loro professione. E' per analizzarla più da vicino ed avere un'idea delle difficoltà che essi incontrano nella attuale congettura storica ed economica, che all'interno del *primo capitolo* verranno presentate, in generale, le mappature riferite al profilo dei giovani laureati in Psicologia in Italia e al profilo occupazionale a un anno dalla laurea in Psicologia presso l'Ateneo di Parma (dati AlmaLaurea, 2010). E', infatti, al percorso verso la professione di psicologo che questo lavoro

si è interessato. Articolata attraverso uno studio longitudinale affiancato ad uno correlazionale, la ricerca che verrà presentata nella seconda parte di questo lavoro (*capitolo quattro*), si è posta l'obiettivo di analizzare se e come i processi di costruzione dell'identità professionale di psicologo trovano nella formazione universitaria risorse e/o ostacoli alla loro realizzazione. Più nello specifico la parte empirica di questo lavoro ha voluto verificare come le componenti formative dei saperi, del saper fare, del saper essere di specifici corsi di laurea triennale possono incidere sui processi e sui contenuti attraverso cui gli studenti procedono nel formare/costruire la loro identità professionale futura.

Gli studi più specifici condotti nell'ambito della formazione hanno infatti ormai da tempo evidenziato l'importanza dei *Saperi, Saper fare e Saper essere*. Questi tre costrutti verranno descritti all'interno del *secondo capitolo* delineando come e attraverso questa trilogia formativa vari contributi hanno evidenziato come essi permettano di formare persone professionalite e costituiscano pertanto elementi che possono sostanziare un percorso di costruzione dell'identità professionale.

La scelta professionale e il relativo percorso di formazione è, infatti, un aspetto centrale del processo di costruzione dell'identità professionale di un individuo. Come sarà indicato nel *capitolo tre*, è una scelta in cui il piano razionale si intreccia fortemente a quello più autoriflessivo dei sentimenti di identità delle rappresentazioni immaginarie del futuro lavoro e delle relative aspettative personali (Erickson, 1964). Identità professionale che a fronte di uno scenario in continua morfogenesi sia da un punto di vista lavorativo, formativo che personale, è opportuno considerare come un costrutto multidimensionale, dinamico e contestuale (Ashmore, Deaux, McLaughlin-Volpe, 2004).

Entrando nel vivo della ricerca che è stata condotta e che verrà presentata nella seconda parte della tesi, si è scelto di articolarela nella forma di articoli scientifici per dare alla mole dei dati e degli studi presentati una organizzazione più omogenea e in linea con la più recente letteratura sul tema. E' per questo motivo che gli aspetti teorici delineati nella prima parte del lavoro sono limitati a delineare il quadro sociale, economico, normativo e concettuale all'interno del quale la ricerca è stata condotta. Per lo stesso motivo abbiamo scelto di presentare il piano generale della ricerca con i suoi obiettivi, metodi, partecipanti e con la verifica delle proprietà psicometriche delle scale utilizzate nel *quarto capitolo*.

Integrando riferimenti più legati alla psicologia sociale e modelli sviluppati nell'ambito della psicologia della formazione, è stato quindi elaborato e implementato un progetto di ricerca che ha coinvolto un gruppo di studenti di psicologia che nell'a.a. 2006/07 si sono iscritti al primo anno della Laurea Triennale in Psicologia dell'Università di Parma che sono stati seguiti fino al loro terzo anno di iscrizione allo stesso percorso (*primo e secondo studio*) e, nell'a.a. 2008/09 un analogo gruppo di studenti iscritto al terzo anno di una Laurea Triennale in Psicologia presso l'Ateneo di Bergamo (*terzo studio*). L'obiettivo che la ricerca dottorale ha inteso realizzare è stato quello di analizzare il processo di formazione/costruzione dell'identità professionale degli studenti ancora in formazione rilevando se e in che misura tale processo è legato ai percorsi formativi in cui gli studenti stessi sono implicati; questi ultimi distinti concettualmente e dal punto di vista operativo nelle dimensioni dei saperi, del saper essere e del saper fare. Un obiettivo, questo, che è stato realizzato attraverso la somministrazione di un questionario costruito ad hoc riproposto nel primo, nel secondo e nel terzo anno dei percorsi di studi individuati, il quale ha evidenziato interessanti risultati che verranno descritti nei capitoli di riferimento.

Nello specifico, il progetto dottorale ha preso avvio da una critica dei modelli stadiali/evolutivi e/o statici che hanno analizzato il costrutto di identità professionale. Nell'ambito della psicologia sociale, la molteplicità degli approcci e delle teorie che hanno preso in considerazione l'identità nelle sue diverse declinazioni – tra cui anche quella professionale – riflettono, infatti, la complessità del costrutto e la pluralità delle componenti implicate nel suo studio, come verrà affrontato sia nel secondo capitolo teorico che nei razionali teorici su cui sono stati articolati i due capitoli (*capitolo quinto e sesto*) della parte empirica.

Nel *capitolo quinto*, da una approfondita disamina delle ricerche che hanno studiato l'identità professionale, si è potuto infatti carpire che la maggior parte delle ricerche condotte sugli psicologi, si sono focalizzate soprattutto sulle loro caratteristiche e funzioni. Solo più recentemente l'interesse è stato rivolto anche agli studenti di psicologia. Inoltre, anche questi studi ultimi studi hanno comunque spesso assunto il concetto di identità professionale in modo statico, analizzandolo come un insieme di percezioni e aspettative, stereotipate, nei confronti della professione e del ruolo sociale che essa occupa. Soprattutto, essi hanno trascurato la relazione tra i processi/contesti formativi e quella dei processi/identitari sul versante dell'identità professionale. È alla luce di questi aspetti critici che è stato scelto di considerare il costrutto di identità professionale sia attraverso una dimensione processuale, misurata facendo riferimento

all'approccio motivazionale delineato da Marcia attraverso il *Paradigma degli stati di identità*, sia attraverso una dimensione più statica di tipo cognitivo-rappresentazionale e riferibile alla teoria dei Sé Possibili di Markus e Nurius (1986). Questo considerando i processi e gli esiti identitari come inseriti in contesti formativi – quelli universitari – in grado di orientarli. Anche questi ultimi (contesti formativi) sono stati analizzati nelle loro diverse componenti; in particolare attraverso la distinzione tra *saperi*, *saper fare* e *saper essere* elaborata all'interno delle riflessioni elaborate dalla psicologia della formazione (*Cap. 6*).

PARTE PRIMA: FONDAMENTI TEORICI

Capitolo 1

Lo Scenario di riferimento

1.1 Una società lavorativa in continuo cambiamento

Inserirsi nel mercato del lavoro, cercare e trovare una occupazione e sviluppare una carriera lavorativa soddisfacente costituiscono le tappe di un percorso assai complesso da seguire senza un'opportuna preparazione (Depolo, 1998) e senza le risorse necessarie per raggiungere lo scopo principale. Il *divenire lavoratore* rappresenta, infatti, il terreno esemplare per mettere alla prova se stessi e la propria identità personale e sociale, ma anche per verificare le competenze sviluppate nel periodo pre-lavorativo, attraverso la formazione, nonché per specializzarsi affinando tali competenze attraverso e nel corso dell'esperienza lavorativa. Tuttavia, se i tipi di lavoro, le modalità contrattuali sono legati alle tendenze e alle situazioni socio-economiche complesse che caratterizzano la nostra società all'interno di un questo momento storico, anche le problematiche connesse a questo processo sono soggette alle molteplici difficoltà della società contemporanea.

La realtà sociale odierna sembra mostrare e di conseguenza comportare un rischio definito da Sarchielli (1993) di "estraneazione". Facendo riferimento anche solo alla prospettiva lavorativa si possono, infatti, ravvisare drastici e continui cambiamenti delle tecnologie e dei modi di lavoro, delle forme di interazione sociale e di convivenza organizzativa, delle norme e delle regole sociali. Allo stesso modo anche i ruoli, seppur scontati, risultano influenzati dalle differenti aspettative ed attribuzioni e, soprattutto, dalla comparsa e dal divenire di molteplici rappresentazioni della realtà sociale, talvolta talmente forti da indurre modifiche negli stili di pensiero e di azione delle persone. Le riflessioni sociologiche ed economiche odierne concordano, infatti, nel rilevare che il mondo del lavoro è soggetto a trasformazioni sempre più profonde (Merlini, Bonoli, 2010). Come non citare, ad esempio, alcune recenti bibliografie che trattano e definiscono tale cambiamento "Metamorfosi del Lavoro" (Gorz, 1992), "la Fine del lavoro" (Rifkin, 1995), "Società senza lavoro" (Mèda,1997), "Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro" (Beck,2000) e "Reinventare il lavoro" (Laville, 2005). Sicuramente possono sembrare titoli drastici, pur tuttavia testimoniano il fatto che stiamo vivendo in una società in cui il lavoro, ancora oggi considerato attività centrale, sta subendo progressive metamorfosi. Parlare di società del lavoro significa anche sottolineare come

rileva Jean-Francois Bickel (pag. 29, 2001) *“il ruolo centrale esercitato dal lavoro nella struttura d’insieme della società, nell’organizzazione dei tempi di lavoro, nella definizione delle identità individuali e collettive, nelle aspirazioni e nei progetti di vita, nell’universo simbolico e nelle rappresentazioni collettive”*.

Partendo da questa concettualizzazione del lavoro dinamica e in perenne evoluzione, si può considerare il fatto che anche la sua rappresentazione sociale è in continuo mutamento. Bauman (2002) sostiene, a tal esempio, che nella società contemporanea non esiste più la predestinazione, intesa come fenomeno statico, ma gli individui elaborano un *progetto di vita*, caratterizzato dai processi di vocazione e di scelta. L’identità professionale in tal senso non è predefinita, ma deve essere costruita, smontata, adattata e riadattata a seconda dei mutamenti sociali. Ed anche la formazione necessaria a costruire tali identità non può non essere soggetta a tali continui cambiamenti.

Questo aspetto di vulnerabilità si concilia con alcune esigenze che sembrano sottendere il costruito di identità e quindi anche quello del suo aspetto lavorativo-professionale.

Orsenigo insieme al gruppo di ricerca APS (2002) ha delineato come i servizi, le aziende e i singoli attori organizzativi, s’interrogano in termini crescenti sulle origini e solidità della loro identità, definendo l’appartenenza e la carriera come elementi capaci d’individuare e dare un nome ad una parte importante di sé. L’essere parte di un’organizzazione “con un nome”, risulta, nel loro studio, un elemento assai significativo nel costituire un’identità lavorativa. D’altro canto potersi rappresentare una carriera, vedere un tracciato alle nostre spalle ed uno da percorrere, aiuta a pensare la propria identità come un divenire su un tracciato. Un tracciato organizzativo o sociale, in una certa misura predeterminato, da dovere o poter seguire per “arrivare”. Arrivare ad essere qualcuno in termini lavorativi-professionali.

Come la costruzione dell’identità professionale interloquisce e si adatta alla flessibilità data dai molteplici cambiamenti che caratterizzano sia il mondo sociale che lavorativo diventa pertanto, oggi come in altre epoche storiche, un fenomeno di grande interesse sia sul piano individuale, sia su quello sociale. Di conseguenza anche su quello della ricerca empirica. Viviamo in contesti sociali ed organizzativi caratterizzati da fenomeni sociali complessi e contraddittori. Si chiedono persone flessibili e nel contempo si vuole del personale assolutamente prevedibile (Beck, 2000).

Tuttavia, come la maggior parte degli studi psicologici e sociali hanno evidenziato, gli individui hanno bisogno di sistemi di riconoscimento, di relazioni in cui rispecchiarsi, per avere un’identità.

Ed è proprio e paradossalmente in un mondo attraversato da tanta incertezza che si manifesta, con più urgenza ed intensità il bisogno di sicurezza, di riconoscimento, di contenimento. Questi bisogni si sono sviluppati in modo esponenziale nella nostra società che ha permesso e costretto all'individualizzazione. Più siamo sollecitati ad essere individui autonomi, capaci di essere soli, responsabili delle proprie condizioni e non più esiti di destini familiari e sociali, più ci troviamo, paradossalmente, soli e bisognosi di riconoscimento (Orsenigo, 2002; Orsenigo, Tassinari, 2005).

Sorge quindi a questo punto spontanee le domande: *all'interno di tale condizione strutturale improntata alla flessibilità, esistono luoghi in cui potersi riconoscere? Con chi identificarsi? E quali luoghi permettono all'individuo di poter costruire e sviluppare al meglio la propria identità professionale?*

Uno di questi luoghi è senza dubbio rappresentato dai contesti della formazione e, tra questi, dall'università che come vedremo nei successivi paragrafi è stata oggetto anch'essa di molti cambiamenti, ma prima di esaminare il panorama accademico occorre delineare i cambiamenti avvenuti all'interno della psicologia in Italia.

1.2 La Psicologia in Italia

Lo sviluppo della disciplina psicologica in Italia ha affrontato periodi di profonda e fertile attività, alternati da fasi di immobilità e arresto culturale. Il primo periodo di rilievo si colloca a cavallo tra la fine dell'800 e l'inizio del 900. In quegli anni la Psicologia si è sviluppata come disciplina filosofica ed empirica, con un riferimento privilegiato all'ambito sperimentale che rimarrà in un primo momento più teorico che applicativo. Secondo Marhaba (1981) furono le correnti di pensiero filosofico come il positivismo, l'evoluzionismo, la scuola di Wundt, il pragmatismo ed infine l'epistemologia post-positivistica, ad esercitare la loro prima influenza sul neonato movimento.

La connotazione peculiare dei primi decenni di sviluppo della disciplina è data dal suo carattere puramente concettuale e non professionale; la psicologia inizierà a rappresentare una professione solo dopo la seconda guerra mondiale.

Per quanto riguarda il contesto italiano la prima Società Italiana di Psicologia nasce nel 1910 a Firenze; il primo congresso di Psicologia si terrà a Torino nel 1911. Paradossalmente, i decenni che seguirono furono testimoni di una involuzione della psicologia, tanto che lo stesso Perussia (1994)

li definisce periodi di oscuramento. Proprio nel 1938, in seguito ad un Regio decreto sulle università, viene tolto l'aggettivo sperimentale all'insegnamento universitario di psicologia. Le aspre polemiche tra psicologi e filosofi che caratterizzarono quegli anni ridussero non soltanto il numero di cattedre di Psicologia, ma costrinsero la psicologia stessa ad occupare un ruolo più marginale, essendo essa vista ormai come una metafisica materialistica ovvero come una filosofia approssimativa e minore. In tale prospettiva la psicologia veniva percepita come una pseudoscienza o scienza mancata in quanto non filosofica. Solo il dopoguerra permetterà alla disciplina di rinascere. In concomitanza, riprenderanno attivamente i contatti fra gli psicologi italiani e quelli internazionali.

Negli stessi anni la Società Italiana di Psicologia perde il carattere di gruppo misto fra psichiatri e filosofi per diventare ufficialmente un'associazione di psicologi, per lo più accademici. All'epoca, del resto, la maggior parte dei professionisti è rappresentata da ricercatori universitari più che da clinici, benché la società comprenda al proprio interno due diverse forme di affiliazione: quella degli accademici e quella dei professionisti, dove i primi hanno per statuto un peso maggiore dei secondi.

Nel 1960 la Società Italiana di Psicologia cambia statuto e nome diventando la Società Italiana di Psicologia Scientifica. Negli anni Settanta si avvertono inoltre fasi di progettazioni, di riforme innovative nel campo dei servizi, sostenute da una critica serrata degli usi discriminatori e contenitivi delle scienze sociali e delle tecniche in uso anche in ambito psicologico (Sarchielli, 2002). Nel 1967 la SIPs sospende il suo congresso a causa di contrasti interni e due anni dopo viene paralizzata a seguito di una mozione di scioglimento, successivamente contraddetta da un referendum postale.

Gli evidenti segnali di una crisi interna dell'associazione varcano i propri confini per coinvolgere il lavoro dello psicologo, il suo ruolo e il riconoscimento delle sue possibili funzioni sociali. *“Lo psicologo abbandona il ruolo di tecnico neutrale, portatore di strumenti di indagine e di intervento che non vengono messi in discussione né nei loro presupposti né nei loro fini. Viene meno la mentalità assistenziale e si afferma la concezione del diritto ai servizi sociali e sanitari e a una gestione diretta. Si passa dall'intervento 'terapeutico', a breve termine sull'individuo, a quello conoscitivo, a lungo termine, sulla comunità”* (Bagnara, Castelfranchi, Legrenzi, Minguzzi, Misiti, Parisi, 1975, p. 287).

Ulteriore e significativa tappa nella storia della professione psicologica italiana è rappresentata dalla nascita e dal conseguente sviluppo di regolari corsi di Laurea dall'anno accademico 1971-72. La presenza di un corso di Laurea specifico per una disciplina rappresenta, oltre che un netto incremento delle opportunità di sviluppo qualitativo e quantitativo, anche l'occasione di costituire un'entità sociale e professionale per i suoi membri che certo non risultava, fino ad all'ora, ben definita (Perussia, 1994).

Sul ruolo dell'insegnamento della psicologia resterà per molti anni una profonda polemica tra gli psicologi universitari. L'aspetto più dibattuto rimarrà l'improvvisazione didattica, la mancanza di un modello formativo chiaro e l'incapacità di fornire le effettive esigenze professionali. Critiche pesanti, spesso incapaci di uscire da un'ottica microdisciplinare che, comunque, non sembrano produrre alternative progettuali attendibili (Sarchielli, 2002).

Si avvertono anche tra i professionisti dissapori riguardanti la psicologia come materia di insegnamento, dimostrati anche dal fatto che i temi ricorrenti dei congressi della SIPs, riunitasi ad Acireale prima (1979) e successivamente ad Urbino (1981) erano appunto di progettare una riforma dell'ordine degli studi che valorizzasse l'acquisizione di conoscenze e capacità operative anche ampliando la durata del ciclo formativo universitario e disseminando le sedi formative in tutto il paese (Legrenzi, 2000). Ma il percorso formativo unitario non garantirà un "prodotto" soddisfacente rispetto ai bisogni di azione professionale. Kanisza (1981) sollecitava a tal proposito a prendere una maggior consapevolezza delle difficoltà che i laureati avrebbero incontrato nel lavoro avendo la sensazione di *"aver ottenuto una preparazione e un titolo non corrispondenti a una precisa professionalità"* (p. 352).

L'esigenza di una sostanziale modifica dell'assetto formativo universitario delineato negli anni settanta, culmina nell'elaborazione della Tabella XV sull'ordine degli studi nel 1985. Essa prevede il prolungamento a cinque anni del corso di Laurea, l'introduzione di un biennio propedeutico e di quattro indirizzi triennali (psicologia generale e sperimentale, psicologia dello sviluppo e dell'educazione, psicologia clinica e di comunità, psicologia del lavoro e delle organizzazioni). Tuttavia, la discrepanza tra mondo della formazione di base e mondo della professione restava tutt'altro che risolta; le due entità restavano infatti separate e procedevano in maniera indipendente. Basti pensare al perdurare della contrapposizione tra accademici e professionisti e alla diffusione di metodologie e tecniche di intervento professionale ormai innumerevoli, scarsamente conosciute in ambito universitario, che di fatto portavano a configurare l'esistenza di

molteplici psicologie con limitate possibilità di comunicazione reciproca (Perussia, 1994). Solo più tardi si potrà ravvisare la diffusione di una nuova figura di psicologo nell'ambito industriale, lavorativo e organizzativo (Petter, 1990).

L'anno accademico 2001/02, come verrà descritto in maniera dettagliata nel paragrafo successivo, è stato testimone dell'entrata in vigore di un nuovo ordinamento didattico a cui tutti i corsi di laurea si sono adeguati, nei programmi e nelle strutture. Tale ordinamento ha determinato profondi cambiamenti che hanno interessato non solo i docenti, ma anche gli studenti e il loro modo di concepire l'Università. L'espressione di questa riforma universitaria si traduce nei decreti ministeriali del 3 novembre 1999, n° 509 *"regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei"*, e il D.M. del 28 novembre 2000, *"determinazione delle classi delle lauree universitarie specialistiche"*.

1.3 Cambiamenti nel mondo universitario.

Negli ultimi 10 anni l'università italiana è stata oggetto di numerosi cambiamenti formativi come è stato evidenziato precedentemente. L'architettura generale degli studi universitari in Italia è stata profondamente rinnovata, per non dire rivoluzionata, dalla riforma messa a punto e approvata durante la legislatura 1996-2001. Nella prima parte della legislatura furono preparati gli strumenti legislativi e culturali necessari.

Il Parlamento, approvando le leggi "Bassanini", delegificò la materia della struttura della didattica universitaria licenziando a fine 1997 un importante documento di strategia e politica universitarie (<http://www.miur.it/progprop/autonomi/auton.htm>) in cui erano stati analizzati i problemi principali dell'università italiana e ne erano suggerite possibili soluzioni anche alla luce delle esperienze degli altri Paesi dell'Unione Europea.

Nel giugno 1998 una dichiarazione congiunta siglata alla Sorbona tra i ministri di Italia, Francia, Germania e Gran Bretagna (<http://www.miur.it/progprop/autonomi/sorbona/sorbi.htm>) sanciva l'impegno dei quattro Stati a promuovere uno sforzo di integrazione dei loro sistemi universitari, non rinunciando né alla ricchezza della diversità delle esperienze e della storia di ciascun Paese in campo universitario, né al valore di armonizzare le diverse architetture in modo da facilitare la

mobilità interna di studenti e professori, l'occupabilità dei laureati e la riconoscibilità esterna di un sistema universitario europeo.

All'inizio del 1999 il nuovo ministro Ortensio Zecchino nominò alcuni gruppi di lavoro incaricati di stendere una bozza del testo dei regolamenti della riforma.

In questo quadro temporale non vanno dimenticate le leggi n. 4 del 14 gennaio 1999 e n. 370 del 19 ottobre 1999 con cui il Parlamento completava il quadro della legge necessaria per la riforma, includendovi anche il delicato ma cruciale problema del rapporto tra nuova architettura degli studi e accesso agli ordini professionali.

Né va dimenticata la Dichiarazione di Bologna (<http://www.miur.it/convegni/bologna99/dichiarazione/italiano.htm>) con cui nel giugno 1999 i ministri di ben 31 Paesi europei, facendo propri, ampliando e chiarendo i contenuti della Dichiarazione della Sorbona, sottoscrissero l'impegno a realizzare entro il primo decennio del 2000 uno "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" secondo linee unitarie e con precisi obiettivi condivisi.

Sulla base delle proposte dei gruppi di lavoro il ministro redasse gli schemi dei decreti ministeriali contenenti i regolamenti, su cui si aprì e dura tuttora un intenso dibattito politico e culturale nelle università e nella società. Al termine del lungo iter previsto per i regolamenti derivanti dalla delegificazione, furono emanati i decreti ministeriali che varavano definitivamente la riforma. Il primo, contenente il quadro generale della nuova architettura degli studi, è il decreto n. 509 del 3 novembre 1999; seguirono poi i decreti sulle lauree e sulle lauree specialistiche (in tutte le aree tranne quella sanitaria) rispettivamente il 4 agosto 2000 e il 28 novembre 2000. Nello specifico l'espressione di questa riforma universitaria si traduce nei decreti ministeriali del 3 novembre 1999, n° 509 *"regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei"*, e il D.M. del 28 novembre 2000, *"determinazione delle classi delle lauree universitarie specialistiche"*.

Il neo sistema universitario istituito ha comportato profonde rivisitazioni che, discostandosi dall'immobilismo degli anni passati, sono state orientate a creare un'offerta formativa molto più vicina al modello europeo. Con la finalità di incrementare la percentuale di studenti che portano a termine la propria carriera accademica, il percorso formativo è stato ridotto dai precedenti cinque anni, agli attuali tre, al termine dei quali è previsto il rilascio del titolo di studio di laurea di primo livello. Ad essa seguono, a discrezione dello studente, ulteriori due anni di laurea specialistica (ad eccezione delle facoltà inserite nell'area sanitaria, dove tutto resta invariato). L'avvento di questa

nuova riforma ha portato con sé dibattiti, ancora aperti e attuali, che saranno oggetto di studio del paragrafo successivo.

Un'ulteriore Decreto Ministeriale (D.M. 270, art.4; 2004) ha previsto che i corsi di studio dello stesso livello, comunque denominati dagli atenei, aventi gli stessi obiettivi formativi qualificanti e le conseguenti attività formative indispensabili, vengano raggruppati in classi di appartenenza.

Infine, con decreto del Presidente della Repubblica n. 328 del 5 giugno 2001, è stata riformata la disciplina per l'accesso agli ordini professionali differenziando le norme relative ai nuovi titoli universitari (laurea e laurea specialistica). Tali decreti possono essere tutti reperiti in <http://www.miur.it/normativa/frameset.html>.

L'Università ha iniziato, a tal proposito, un processo di graduale trasformazione della propria offerta formativa e degli ordinamenti dei corsi di studio, per adeguarli ai contenuti e alle norme del Decreto Ministeriale (DM) 270/04, attraverso principali cambiamenti del decreto precedente D.M: 509/99 come ad esempio, l'incremento dell'autonomia delle università nella definizione della propria offerta formativa, attraverso la riduzione del numero di CFU vincolati a livello nazionale; la netta separazione della Laurea magistrale, costruita su 120 CFU; l'obbligo di una formazione comune iniziale per un totale di 60 CFU per gli studenti di tutti i corsi di laurea attivati in una stessa classe o, almeno, per gruppi omogenei di essi e la possibilità di una differenziazione tra percorsi più professionalizzanti e percorsi più orientati alla formazione generale e metodologica. Entrando nello specifico, nella parte riguardante il percorso professionalizzante, il DM 270/04 ha imposto l'articolazione standardizzata degli obiettivi formativi che dovrebbero costituire: 1) conoscenza e capacità di comprensione (Knowledge and Understanding); 2) conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding); 3) capacità di apprendimento (learning skill); 4) autonomia di giudizio (making judgements); 5) abilità comunicative (communication skills).

L'ordinamento didattico individua inoltre le modalità per raggiungere gli obiettivi formativi e i principali campi occupazionali dei laureati, in coerenza con quelli della classe di appartenenza, attribuendo e distribuendo i CFU tra sei categorie di attività formative (corsi di insegnamento, seminari, esercitazioni pratiche o di laboratorio, attività didattiche a piccoli gruppi, tutorato, orientamento, tirocini, progetti, elaborati finali e tesi per i corsi di laurea specialistica/magistrale, attività di studio individuale e di auto-apprendimento), che uno studente deve affrontare durante il suo percorso universitario per il raggiungimento del titolo.

Approntate dal ministero tutte le fonti normative, le università hanno rapidamente modificato i loro regolamenti didattici per adeguarli alla riforma. Per le lauree questo processo è stato completato da quasi tutte le università ed in tutte le discipline (ad eccezione di quelle sanitarie) entro l'estate 2001, cosicché nel settembre 2001, col nuovo anno accademico, gli studenti si immatricolarono già (o si trasferirono) nei nuovi corsi di laurea. Nell'autunno 2001 gli atenei procedettero anche all'inserimento nei regolamenti didattici di ateneo delle lauree specialistiche. Quindi si può dire che la riforma costruita e varata nel 1999-2000 inizia la sua navigazione con l'anno accademico 2001/2002

(Stefani,2000;<http://www.campusone.it/data/allegati/table/87/La%20riforma%20universitaria.pdf>).

1.4 La Nuova Riforma all'interno delle facoltà di Psicologia: dissensi o consensi? Titubanze o speranze?

Dopo avere esaminato i cambiamenti della Riforma universitaria questo paragrafo intende evidenziare quali discussioni e dibattiti ha suscitato all'interno del mondo universitario e nello specifico all'interno dello scenario delle Facoltà di Psicologia, per poi evidenziare nel paragrafo successivo quali miglioramenti o peggioramenti ha portato anche sul piano della performance accademica degli studenti di Psicologia attraverso studi condotti dal Consorzio "Almalaurea" (dati 2010) e relativi ai percorsi e al profilo professionale degli studenti laureati nelle facoltà italiane di Psicologia.

Il nuovo assetto delle lauree universitarie, con particolare riferimento alla "classe delle lauree nelle scienze psicologiche", ha sviluppato un dibattito molto articolato (Legrenzi, 2000; 2001; Sarchielli, 2000; Bosio e Kaneklin, 2001; Cornoldi e Mosconi, 2001; Romano e Quaglino, 2001; Marhaba, 2001), che via via continua a suscitare speranze e titubanze rispetto alla struttura, al funzionamento e all'impatto che la nuova riforma (3 + 2) ha sulla formazione e professione dello psicologo.

Come scrive in un articolo Trombetta (2001) certamente le lauree triennali possono offrire maggiori possibilità per progettare e formare nuove figure professionali, a condizione che queste siano compatibili con un adeguato assetto professionale della psicologia, appetibili sul piano

occupazionale e che aderiscono alle richieste dal mercato di lavoro. A tal proposito, già dai primi corsi di Laurea di Psicologia sorti in Italia si avvertiva l'esigenza di sviluppare una formazione universitaria che potesse rispondere alle richieste provenienti dal mondo professionale, ossia una formazione "professionale"

Da parte di alcuni autori è stata in particolare denunciata la rincorsa frettolosa a definire titoli professionali solo di facciata (Sarchielli, 2000), ma anche la necessità di costruire un'identità socialmente condivisa della professione psicologica (Bosio, Kaneklin, 2001). Accanto ad opinioni più orientate a riconoscere alla formazione triennale prevalentemente il compito di trasmettere una adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici di carattere generale (Sarchielli, 2000), c'è chi ha sostenuto con più forza la possibilità che l'università possa farsi carico sia del progetto formativo che di quello professionalizzante (Bosio, Kaneklin, 2001), fino ad arrivare a sostenere favorevolmente il principio di un'università in grado di fornire agli studenti "un sistema di professioni" (Romano, Quaglino, 2001).

Entrando nel vivo di tale dibattito si evidenzia meglio quale impatto abbia avuto la nuova riforma nel mondo accademico. Nello specifico, Sarchielli (2000, pag. 235) sottolinea che *"tra le novità e potenzialità del nuovo sistema l'introduzione dei crediti ha rappresentato un elemento innovativo che permette di velocizzare la carriera universitaria e di recuperare, con impegni aggiuntivi, le lacune di apprendimento riducendo i rischi di allungare la durata reale degli studi"*. Trombetta (2001) aggiunge inoltre che la nuova riforma con l'introduzione delle attività formative rende il percorso accademico più operativo, in quanto lo studente inizia a prendere consapevolezza delle implicazioni teoriche e metodologiche prima carpite solo a livello teorico.

Se da un lato tale "rivoluzione universitaria" ha portato con sé molte speranze non possiamo nascondere le perplessità evidenziate da altri autori. Come sottolinea lo stesso Trombetta (2001), le indicazioni della nuova riforma relative al conferimento di uno standard minimo che accomuna tutte le lauree della classe delle scienze psicologiche, da un lato cerca di mantenere il valore legale del titolo di studio, ma dall'altro lato può certamente essere percepito come un livello oltre il quale *"è difficile andare"*; come, allo stesso modo, l'organizzazione e la valutazione dei crediti formativi e delle attività pratiche formative (esercitazioni di laboratorio; tirocini pratico professionali)

richiedono al corpo docente un impegno molto oneroso sia per il rapporto non equo tra il numero dei docenti e il numero degli studenti iscritti, sia perché tale sistema di valutazione richiede un

continuo monitoraggio degli apprendimenti e delle iniziali expertise degli studenti, a tal punto che agli studenti è richiesta una partecipazione assidua all'università. Partecipazione che non viene favorita dalle strutture dei corsi di laurea in psicologia, in quanto alcune non possiedono ancora tutte quelle strutture (laboratori, biblioteche...) nelle quali compiere e monitorare l'apprendimento richiesto dalla riforma.

Sarchielli (pag. 232, 2000) sottolinea la non chiara percezione che emerge rispetto al nuovo sistema universitario. Infatti l'Autore spiega che *“questo schema richiama troppo, almeno per il primo livello, l'esperienza dei diplomi universitari di derivazione ingegneristica o di agraria ed economia, i quali hanno o hanno avuto un buon successo proprio perché mirati a livelli professionali già esistenti di fatto o assimilabili ad analoghe figure professionali europee”*.

Bosio e Kaneklin (2001), rispetto al nuovo sistema 3+2, evidenziano soprattutto i rischi che possono crearsi se si considerano i due livelli formativi non comunicanti e non progressivi fra loro. Per questo preferiscono pensare a una laurea di primo livello finalizzata all'acquisizione di conoscenze pratiche di base espresse dai settori disciplinari della psicologia, anziché a progetti di formazione più specificamente definiti nella prospettiva di un contesto d'impiego. Aggiungono inoltre che lo studente dovrebbe aspirare a diventare psicologo solo dopo avere conseguito anche il percorso specialistico. Questi autori tendono, infatti, a considerare l'orientare in senso professionale come un ragionevole obiettivo del nuovo sistema formativo delle lauree in psicologia, a patto che vengano prese in considerazione certe condizioni. Le riserve concernono essenzialmente la capacità e la volontà, da parte dell'università, di farsi carico sia del progetto formativo che di quello professionalizzante. Ciò significa che il mondo accademico dovrà farsi promotore anche di quegli ambiti che si trovano allo stato nascente. Se già questo risulta essere un'impresa ardua, gli autori si chiedono come ciò risulti attuabile attraverso una formazione triennale che rischia una scarsa differenziazione con i restanti due anni di specializzazione.

Fondamentale è anche la soluzione ipotizzata da Romano e Quaglino (2001, pag. 242), i quali evidenziano la necessità di offrire agli studenti *“un sistema di professioni capaci di produrre sapere e di raccordarsi, dove sia necessario e opportuno, ai saperi di base”*. In sostanza l'università diventerebbe *“l'officina della ricerca universitaria”*, officina intesa come luogo lavorativo che produce menti sempre più competenti. Per Quaglino e Romano vi sono officine che fabbricano prodotti meravigliosi per i quali non vi è mercato, ciò significa che l'esistenza di un settore non è sufficiente per produrre forme di sapere utili sul piano professionale. Il risultato finale che si

auspica, quindi, è quello di *“unire l’università nella pratica professionale e integrare, quanto possibile, la comunità scientifica e quella professionale”*. Una dimostrazione della validità di questo è rappresentata dai politecnici, che uniscono la ricerca accademica di base allo sviluppo di attività produttive professionali. Romano e Quaglino sottolineavano che alla base rimane la necessità di una formazione triennale opportunamente modulata tra triennio e biennio, tenendo conto delle diverse specializzazioni. Quindi, secondo gli autori, dovevano far parte del piano di studi solamente quelle materie pertinenti con ciò che lo studente sarebbe andato a fare. Il tutto, ovviamente, accompagnato da una didattica innovativa, che cerchi di costruire forme di apprendimento basate sulla pratica.

Ma per realizzare questa sinergia le implicazioni organizzativo-istituzionali, derivate soprattutto dal riconoscere una strutturale connessione tra produzione di conoscenza e condizioni di utilizzo della stessa in determinati contesti pratici, dovrebbero essere tradotte nella sostanziale legittimazione delle organizzazioni esterne all’università come luoghi di produzione di conoscenza significativa. Una concezione della conoscenza ripresa anche da Lanzara (2006) e intesa attraverso due prospettive: una considerata come possesso e come prodotto (*Knowledge*) depositata in saperi disciplinari ed elaborazioni simbolico-culturali, l’altra considerata come processo ed uso dinamico all’interno di un campo di significati che si attiva in un sistema di attività pratiche (Engeström, 1987). I contesti e le realtà operative ed organizzative secondo Scaratti (2007, pag. 436) diventano pertanto *“non solo i luoghi di destinazione degli studenti in uscita, ma interlocutori e co-costruttori di processi legati al conoscere e all’apprendere, aprendo all’interno delle comunità scientifiche e professionali di riferimento un’articolazione di opportunità di confronto e di dialogo. I saperi che servono sono, in questo caso, anche quelli che entrano dall’esterno, sia attraverso figure professionali (Tutor) che condividono e accompagnano momenti formativi con gli studenti, sia attraverso modalità di produzione di conoscenza orientate all’azione, all’osservazione di contesti operativi, alla valorizzazione di esperienze e conoscenze situate”*.

Promuovere dunque l’acquisizione di una conoscenza situata orientata all’azione richiede forse la consapevolezza che una siffatta configurazione tra conoscenza e micro/macro sistemi economici sociali, non costituisca un dato scontato e diffuso nella pratica formativa universitaria, bensì qualcosa da costruire ad esempio attrezzando future figure professionali ad *“abitare le organizzazioni”* (volendo riprendere il filo conduttore di questa rassegna) con una disposizione

mentale orientata alla ricerca ed alla costruzione congiunta e situata di conoscenze che prendono in considerazione sia i *Saperi* da un punto di vista accademico che i *saperi* più tecnici.

1.5 Identikit del laureato in Psicologia in Italia (AlmaLaurea)

Il seguente paragrafo intende prendere in considerazione il profilo dei laureati italiani in Psicologia, post riforma, grazie ai dati forniti dal Consorzio AlmaLaurea (<http://www.almalaurea.it/>) a cui aderiscono 60 Atenei di tutta Italia.

La realtà osservata dal Consorzio AlmaLaurea con la nuova indagine sul profilo dei laureati usciti dalle Facoltà di Psicologia nel 2009 ha rilevato un orizzonte assai interessante¹. Tale indagine ha coinvolto 8591 laureati in Psicologia presso i 12 Atenei Italiani consorziati e nello specifico l'Ateneo di Parma, di Bologna, di Chieti e Pescara, dell'Aquila, di Milano S. Raffaele, di Napoli Seconda Università, di Padova, di Roma La Sapienza, di Torino, di Trieste e della Valle d'Aosta. Di questi 8277 ex studenti hanno compilato il questionario online fornito dal consorzio al fine di delinearne sia il profilo accademico terminato che il profilo professionale. E nello specifico 4732 provenienti dalla Laurea di primo livello, 3106 dalla Laurea specialistica e 439 dal corso pre-riforma (che però in questo caso non verrà preso in considerazione)

Riportando la definizione presa da Alma Laurea "l'identikit del laureato in Psicologia al 2009", ha evidenziato a livello anagrafico che tendenzialmente sono soprattutto le femmine a scegliere e quindi a laurearsi ad un corso di Psicologia. Come evidenzia la Tab. 1.1, infatti, l'82,1 % delle femmine ha conseguito una laurea di primo livello e con quasi la stessa percentuale (84,1%) la laurea specialistica. Gli studenti alla Laurea di primo livello hanno un'età media pari a 25,6 e provengono per più di un terzo (36,1%) da Altre regioni rispetto all'Ateneo scelto, allo stesso modo anche i laureati alla Specialistica. Considerando gli studenti provenienti dai corsi pre-riforma si osserva un'età media superiore pari a 32,6 rispetto agli altri corsi.

¹ Non è un caso che sia stato considerato come anno di indagine il 2009. La ragione è legata ai partecipanti della ricerca (cap. 4) che proprio in quell'anno terminavano il proprio iter accademico.

Tab.1.1 Identikit Anagrafico dei Laureati in psicologia (considerando 12 Atenei Italiani che hanno aderito all'indagine)

Laureati al 2009	Laurea di Primo livello	Laurea Specialistica	Laurea Pre_Riforma	Totale
Sesso	F = 82,1% M = 17,9%	F = 84,8% M = 15,2%	F = 81,6%; M = 18,4%	F = 83,1%; M = 16,9%
Età Media alla Laurea	M = 25,6	M = 27,2	M = 32,6	M = 26,6
Provenienza Straniera	1,8%	1,6%	1,6%	1,7%
Residenza: stessa provincia della sede degli studi	30,2%	31,0%	29,7%	30,4%
Residenza: altra provincia della stessa regione	30,2%	31,0%	35,9%	30,8%
Residenza: altre regioni	36,1%	42,5%	34%	38,4%

Il titolo accademico risulta sempre più appannaggio di giovani provenienti da famiglie in cui la laurea entra per la prima volta in casa. Ciò riguarda circa 70 laureati su cento sia per la laurea di primo livello che specialistica.

Rispetto al curriculum pregresso dei laureati in psicologia, come si osserva in dettaglio dalla Tab.1.2, gli ex studenti provengono soprattutto da Licei rispetto alla minoranza che ha conseguito una Maturità Tecnica professionale.

Tab.1.2 Curriculum pregresso laureati in psicologia in Italia

Studi secondari superiori diploma	Laurea di primo livello	Laurea Specialistica	Laurea Pre_Riforma	Totale
liceo classico	18,9%	21,5%	20,6%	20,0%
liceo linguistico	7,9%	6,4%	7,2%	7,3%
liceo scientifico	35,0%	35,6%	30,7%	34,9%
liceo socio-psico-pedagogico o ist. magistrale	20,9%	20,9%	16,7%	20,7%
tecnico	12,9%	12,2%	18,1%	12,9%
professionale	2,3%	1,2%	3,5%	1,9%
istruzione artistica	1,0%	0,9%	1,9%	1,9%
titolo estero	1,2%	1,2%	1%	1,0%
Voto di diploma (Medie, in 100-mi)	81,5	82,5	75	75,0

Mentre, rispetto alla riuscita negli studi universitari l'indagine ha mostrato che il 17% dei laureati di primo livello ha avuto esperienze universitarie precedenti, di cui solo il 4,4% portate a termine con successo. Naturalmente, sono soprattutto i laureati provenienti dalla specialistica con una percentuale del 99,2% ad avere conseguito ad un altro titolo universitario, si presume nella stragrande maggioranza dei casi la laurea di primo livello.

Rispetto al Curriculum attuale l'indagine condotta da AlmaLaurea ha evidenziato che sono soprattutto i Laureati della specialistica a mostrare una performance più elevata rispetto ai laureati di primo livello come evidenzia la Tab. 1.3. Nello specifico gli studenti provenienti da un percorso a lungo raggio (3+2) hanno conseguito la laurea specialistica con voti più alti e con un punteggio finale pari a 107,2 rispetto al 98,6 di coloro che hanno conseguito la laurea triennale, ma anche di coloro che hanno conseguito una laurea pre-riforma (97,5) che si attestano su valori analoghi agli studenti della laurea triennale. Inoltre si evidenzia che gli studenti provenienti dalla Laurea di primo livello mostrano maggiore difficoltà nel conseguimento del percorso accademico, seppur i maggior ritardatari sembrano essere gli studenti "pre_riforma" mostrando una media di 6 anni di ritardo (Tab.1.3).

Tab.1.3 Curriculum attuale laureati in psicologia in Italia

Curriculum attuale	Laurea di primo livello	Laurea Specialistica	Laurea Pre-Riforma	Totale
<i>Punteggio degli esami (medie)</i>	25,5	27,5	25,3	26,2
<i>Voto di laurea (medie)</i>	98,6	107,2	97,5	101,8
<i>Durata degli studi (medie, in anni)</i>	4,4	2,7	11,5	4,2
<i>Ritardo alla laurea (medie, in anni)</i>	1,1	0,4	6,1	1,1
<i>Indice di ritardo (rapporto fra ritardo e durata legale del corso) (medie)</i>	0,36	0,21	1,22	0,35
<i>Mesi impiegati per la tesi/prova finale (medie)</i>	4,5	8,3	11,2	6,4

Le motivazioni che spingono uno studente a iscriversi al corso di psicologia possono essere differenti. AlmaLaurea ha evidenziato, considerando tutto il campione (si veda la Tab. 1.4 per un'analisi più dettagliata) che sono soprattutto motivazioni soltanto o prevalentemente di tipo culturale a spingere gli studenti alla scelta di tale corso (83,4%). Quelle prevalentemente o solo professionalizzanti sono meno spesso indicate (43,4%)

Tab.1.4 Motivazioni alla scelta del corso in Psicologia in Italia

Motivazioni alla scelta del corso in Psicologia	Laurea di primo livello	Laurea Specialistica	Laurea pre-riforma	Totale
<i>fattori sia culturali sia professionalizzanti</i>	38,1%	39,6%	45,8%	39,1%
<i>fattori prevalentemente culturali</i>	46,9%	40%	46,5%	44,3%
<i>fattori prevalentemente professionalizzanti</i>	3,9%	5,4%	1,6%	4,3%
<i>né gli uni né gli altri</i>	10,3%	14,7%	5,7%	11,7%

Per quanto riguarda l'esperienza pratica formativa svolta durante l'iter accademico, dai dati presentati online si evince che il 76,8% degli studenti ha svolto i tirocini riconosciuti e previsti dal corso di studi, dei quali il 18,3% ha ritenuto più opportuno svolgerlo presso l'università, rispetto al 58,2% che ha deciso di svolgerlo in un contesto al di fuori dell'ambiente accademico. Il 6,3% del totale degli studenti hanno svolto periodi di studio all'estero nel corso degli studi universitari. In particolar modo sono stati soprattutto gli studenti "pre- riforma" e coloro che hanno conseguito la laurea specialistica con una percentuale pari al 7,3% ad avere partecipato ad esperienze all'estero, rispetto al 5,5% degli studenti appartenenti alla laurea di primo livello.

Inoltre si è rilevato che il 79,4% degli studenti che hanno compilato il questionario ha avuto esperienze lavorative durante gli studi, solamente il 14,3% ha svolto un lavoro coerente agli studi scelti. La percentuale è analoga nei diversi percorsi.

Complessivamente gli studenti hanno espresso una buona soddisfazione (rispondendo "più sì che no" alla relativa domanda del questionario) per l'esperienza universitaria conclusa (53,8%); il 31,9% degli studenti sono stati pienamente soddisfatti. Questo in modo abbastanza indipendente dalla laurea di primo o secondo livello. Minore soddisfazione si riscontra tra gli studenti fuori corso del vecchio ordinamento. Come si evince nel dettaglio dalla Tabella 1.5 gli ex studenti sembrano aver percepito durante l'iter accademico una buona soddisfazione rispetto ai rapporti con i docenti, soprattutto gli studenti della specialistica, dato che farebbe pensare che il numero degli studenti nelle aule sia rilevante per costruire relazioni funzionali tra docente e studente. Inoltre si evidenzia che la maggior parte degli studenti intervistati si iscriverebbe nuovamente al corso di laurea scelto.

Tab.1.5 Soddisfazione complessiva degli studenti iscritti ad un corso di laurea in Psicologia

valutazione	laurea di primo livello	laurea specialistica	Laurea Pre-Riforma	totale
<i>Sono complessivamente soddisfatti del corso di laurea (%)</i>				
decisamente sì	30,1	35,9	23,9%	31,9
più sì che no	54,9	51,4	59%	53,8
<i>Sono soddisfatti dei rapporti con i docenti in generale (%)</i>				
decisamente sì	14,3	18,9	15,9%	16,1
più sì che no	63,4	64,3	57,6%	63,5
<i>Sono soddisfatti dei rapporti con gli studenti (%)</i>				
decisamente sì	57,1	59,2	46,9%	57,4
più sì che no	36,5	35,5	47,8%	36,7
<i>Valutazione delle aule (%)</i>				
sempre o quasi sempre adeguate	20,3	26,4	14,6%	22,3
spesso adeguate	45,5	44,8	45,6%	45,3
<i>Si iscriverebbero di nuovo all'università? (%)</i>				
sì, allo stesso corso dell'Ateneo	68,2	77,9	65,1%	71,7
sì, ma ad un altro corso dell'Ateneo	10,9	6,8	6,2%	9,1
sì, allo stesso corso ma in un altro Ateneo	13,9	9	18%	12,3
sì, ma ad un altro corso e in un altro Ateneo	5,3	3,9	5,9%	4,8
non si iscriverebbero più all'università	1,1	1,8	4,1%	1,5

Rispetto alla prospettiva di lavoro, alla domanda relativa agli aspetti ritenuti rilevanti al fine di ricercare un lavoro, la maggior parte degli studenti ha evidenziato come l'acquisizione di professionalità (82,7%), la stabilità e sicurezza del posto di lavoro (65,9%) e la coerenza con gli studi (59,8%) possano essere ritenuti criteri importanti per la scelta occupazionale, seppur si evidenzia che il 51,6% non mostra alcuna preferenza nel tipo di lavoro cercato, ad eccezione del contratto che preferirebbero a tempo pieno (82,8%)

In conclusione dopo aver delineato l'identikit dello studente di psicologia è interessante tracciare il profilo occupazionale di tali studenti, che verrà esaminato considerando sempre i dati forniti da AlmaLaurea ma nello specifico quelli riferiti agli studenti di Psicologia di Parma laureati nel 2008 (*par.1.5*), escludendo in questo caso i dati riferiti agli studenti pre-riforma in quanto non considerati per l'anno 2009 da Alma Laurea.

1.6 Profilo occupazionale degli studenti dell'Ateneo di Parma a un anno dalla laurea

Gli studenti laureati in Psicologia riescono a trovare un lavoro o rimarranno nel "baratro" della precarietà per molto tempo?

Dalle analisi condotte dal Consorzio AlmaLaurea (dati 2009), prendendo in considerazione il profilo occupazionale dei laureati in Psicologia presso l'Ateneo di Parma, essendo oggetto di studio del progetto dottorale, si è potuto evidenziare che dei 208 laureati 196 hanno risposto alle interviste fornite online da Amalaura. Il campione intervistato è costituito da 16,8% maschi e da 83,2 % femmine con età media complessiva pari a 26 anni. Tali studenti sono usciti dal corso di Laurea nell'anno accademico 2008 con un voto medio di laurea pari a 102,4.

Rispetto alla formazione post laurea gli studenti intervistati hanno dichiarato di aver continuato gli studi frequentando Scuole di specializzazione (4,1%), Master universitari di I livello (3,6%), "altro tipo di master" (3,6%), ma la maggior parte di essi hanno partecipato ad attività formative di tirocinio (36,7%) previste dal piano di studi.

Per quanto riguarda la loro occupazione lavorativa emerge apparentemente un sostanziale panorama positivo, infatti il 50% lavora, il 17,3% non lavora ma sta cercando e il 32,7% non lavora ma non sta neppure cercando. Sono soprattutto le laureate (51,5%) ad aver trovato un posto di lavoro rispetto ai loro colleghi maschi (41,9%). Non a caso ho voluto sottolineare che emerge un quadro sostanzialmente positivo, in quanto se osserviamo il tipo di lavoro dei laureati in psicologia ci rendiamo conto che solamente il 12% dei laureati ha trovato un impiego nell'ambito della Psicologia, che il 34,7% ritiene che per il lavoro che stanno svolgendo il tipo di laurea appena conseguito è poco o addirittura per nulla efficace, il 41,8% ha dichiarato che solamente in misura ridotta ha utilizzato e gli è stata richiesta la laurea per l'attuale lavoro e infine il 28,6 % ha evidenziato la poca utilità del titolo conseguito.

Rispetto all'ingresso del lavoro la maggior parte dei neo psicologi prosegue il lavoro iniziato prima della laurea (43,9%) mentre il 32,7% è riuscito a trovare lavoro dopo la laurea dopo circa 4 mesi (in media).

Le caratteristiche dell'attuale lavoro evidenziano che la maggior parte sono lavori part-time (72,4%) e a contratto atipico (60,2%), soprattutto in settori privati (72,4%). Inoltre si evidenzia che i Neo psicologi trovano soprattutto lavoro o continuano un lavoro all'interno dell'area commerciale (tengo a sottolineare che la didascalia riportata in Alma Laurea descrive tale area: "comprende anche alberghi e altri pubblici servizi") (20,4%) e solamente il 4,1% nella sanità e il 25,5% nell'istruzione e ricerca.

Interessante è ciò che emerge dall'indagine ossia che molti dei nuovi psicologi trovano lavoro in ambito non prettamente conforme alla laurea conseguita. I motivi possono essere molteplici: la "crisi" o dal fatto reale comune che tutti i laureati trovano difficoltà nel reperire un lavoro, ma è anche vero che dalle interviste molti di loro stanno proseguendo nel loro percorso formativo e quindi la loro scelta lavorativa potrebbe essere dettata e influenzata dalla loro disponibilità temporale. Riprendendo il topic dei nostri studi, quest'ultima ipotesi farebbe pensare che forse tali ex studenti si trovano ancora in un percorso di costruzione identitaria professionale di psicologo.

Si potrebbe concludere con una domanda: la riforma universitaria è stato un fallimento e per qualcuno un vero e proprio disastro?

La realtà osservata dal Consorzio AlmaLaurea appena descritta, unita a quella relativa alla condizione occupazionale potrebbe costituire un punto di riferimento importante per aiutare i giovani ad orientarsi; i docenti universitari a verificare i risultati del proprio impegno; i responsabili locali e nazionali delle università a programmare, migliorare e a correggere lacune o criticità, il mondo produttivo a conoscere meglio le caratteristiche del mondo accademico italiano, valorizzandolo di più e meglio, pur suggerendo sempre possibili modifiche utili a rendere l'Università italiana "al passo con i tempi in maniera funzionale".

Rispetto alla vecchia riforma, il numero degli studenti di Psicologia sembra mostrare un incremento rilevante mentre allo stesso tempo si è ridotta considerevolmente l'età alla laurea. Gli studenti della nuova riforma sembrano riuscire a laurearsi nei tempi rispetto a coloro provenienti dal vecchio ordinamento. Probabilmente tale progresso è dovuto all'aumento della frequenza alle lezioni e al fatto che si è evidenziato un miglioramento nel rapporto con il mondo produttivo triplicando le esperienze di stage durante gli studi. Inoltre si è riscontrato che l'introduzione dei

percorsi più brevi rispetto al vecchio Ordinamento ha avuto probabilmente l'effetto di scoraggiare la partecipazione degli studenti a programmi di scambio con università estere o comunque la conduzione di soggiorni di studio all'estero.

A tal proposito si possono riportare i dati di una ricerca condotta da Mancini (2007) al fine di evidenziare attraverso la riflessione che gli studenti riescono a rielaborare su di sé o sulla propria esperienza universitaria, se nel corso del triennio se sia o meno possibile ravvisare segnali che fanno presupporre almeno l'avvio del processo di costruzione dell'identità professionale e se questi segnali risultano doversi nel momento in cui gli studenti del nuovo ordinamento vengono messi a confronto con quelli del vecchio ordinamento. L'Autrice ha rilevato un piccolo gap identitario a sfavore degli studenti iscritti al nuovo ordinamento: essi risultano infatti meno interessati ed impegnati nella costruzione di questo aspetto identitario rispetto agli studenti coetanei del vecchio ordinamento. Sono invece più portati soprattutto con l'avvicinarsi della conclusione a mettere in atto strategie disfunzionali che posso forse essere considerate come una delle cause che contribuiscono a "congelare" in parte – e forse solo momentaneamente - il naturale processo di costruzione dell'identità professionale. Motivo per cui Mancini ha delineato come sia presumibile pensare che il corso di laurea triennale non sia sufficientemente in grado di farsi carico sia del progetto formativo che di quello professionalizzante, cosa di cui, d'altro canto, sembrano consapevoli gli stessi studenti. Infatti la maggior parte di essi (8 su 10) ha risposto in maniera negativa alla domanda: Il corso di laurea che sta frequentando è sufficiente per svolgere la professione di psicologo?.

Per quanto riguarda la condizione occupazionale dei laureati, tornando all'indagine Alma Laurea del 2008, come abbiamo già sottolineato il quadro che emerge è solo apparentemente positivo. Infatti solo la metà degli studenti già lavora, mentre alcuni o stanno ancora formandosi o stanno cercando un'occupazione coerente al titolo conseguito. Non possiamo inoltre dimenticare che dai dati emerge che il tipo di lavoro trovato è poco o addirittura per nulla efficace rispetto al titolo conseguito. Ma uno dei risultati che sembrano rispecchiare la reale realtà lavorativa odierna è che la maggior parte dei laureati in psicologia lavora proseguendo l'occupazione iniziata prima della laurea. Dato che sottolinea come è difficile e complesso riuscire a trovare un lavoro inerente alla materia in cui ci si è specializzati e soprattutto i pochi che ce l'hanno fatta, "i fortunati" sembrano esserlo perché sono partiti avvantaggiati nel loro percorso formativo/occupazionale, in quanto già presentavano un lavoro coerente con la Psicologia.

Come si evidenzia da questa disamina dei cambiamenti avvenuti sia nel mondo del lavoro, sia nella strutturazione dei corsi universitari, una delle esigenze che oggi si impongono come prioritarie al fine di una buona preparazione al mondo del lavoro è quella connessa con il processo di professionalizzazione. Tale processo, come vedremo dalla letteratura esaminata nel capitolo successivo, è complesso e, in quanto tale, non può non tener conto delle capacità operative (**SAPER FARE**), delle disposizioni individuali (**SAPER ESSERE**) e delle conoscenze prettamente dottrinali (**SAPERI**).

Capitolo 2

Per una cultura della formazione dell'Identità professionale

Negli ultimi anni il grande tema della formazione in ambito professionale è stato l'oggetto di studio di numerose ricerche e di molteplici punti di vista per quanto riguarda, soprattutto, la sua definizione. La formazione, infatti, è uno degli strumenti che le diverse forze in campo nella competizione culturale e sociale hanno utilizzato per affermarsi e consolidarsi (SIFORP, 2000).

2.1 Le funzioni della formazione

Partendo dalla definizione di formazione, ma in specifico dalle definizioni che sono state date della "funzione della formazione" si possono individuare una molteplicità di scopi. Tra quelli più importanti ricordiamo la definizione della *formazione intesa come produzione di conoscenze e accrescimento del sapere*, questo ultimo considerato come un processo che ha il compito di fornire le basi prettamente accademiche del sapere (Castelli, Venini, 2004).

In questa prospettiva il termine formazione si associa quindi a educazione, indottrinamento, omologazione, influenzamento, acculturazione e socializzazione, ciò a prescindere dalle motivazioni di business o di utile immediato che possono essere sottese alle singole iniziative ed attività (Togni, Cubico, Bellotto, 2007). Questo tipo di significato attribuito alla funzione della formazione è prevalentemente di livello quantitativo (Quaglino, Carrozzì, 1998; Castelli, 2002; Castelli, Venini, 2004).

Altri delineano il processo di formazione come *miglioramento degli aspetti della vita sociale*. In tal senso la formazione è intesa come costruzione di relazioni sociali specifiche durante l'iter formativo, relazioni caratterizzate dalla relazione e dal confronto. Lo scopo è quello di migliorare anche quelle abilità sociali ritenute adeguate per raggiungere un obiettivo (Quaglino, Carrozzì, 1998). Questo tipo di processo di formazione, che potremmo definire di natura più squisitamente psicosociale, offre l'opportunità agli individui di conoscersi, di confrontare le proprie esperienze psicosociali e le personali motivazioni che li spingono a fare scelte e raggiungere obiettivi, favorendo in questo modo una tendenza all'esplorazione, all'analisi e alla ricerca.

In questa prospettiva l'evoluzione dei singoli e delle organizzazioni non è realizzabile separatamente: il cambiamento è reso possibile e passa attraverso l'analisi e la rielaborazione dei sistemi di valori, delle strutture personali ed organizzative. La formazione psicosociale si pone, pertanto, come prassi di intervento che consente, attraverso l'analisi della fenomenologia professionale, sociale e organizzativa, una lettura dei problemi strutturali, organizzativi e istituzionali di un contesto lavorativo al fine di facilitarne la comprensione e di favorire i processi di cambiamento. Come sostiene Avallone (2000), promuovere formazione significa *“intervenire a livello profondo globale, attivare un processo finalizzato a rendere individui e gruppi soggetti attivi di cambiamento, sia a livello individuale che organizzativo, non attraverso l'adesione a un modello preconstituito ed esterno a sé, ma mediante l'elaborazione autonoma e nel confronto con altri di una propria strategia di intervento, alimentata da un costante arricchimento del patrimonio cognitivo, dall'analisi della dinamica emotiva e motivazionale, dalla consapevolezza del proprio ruolo professionale ed organizzativo”* (pag.17) .

Sempre secondo Avallone, la *formazione psicosociale* si configura, quindi, come un intervento sul cambiamento individuale e organizzativo, sul processo di apprendimento dell'individuo adulto, sulla capacità di comprensione e di controllo delle dinamiche intra e intersoggettive, sulla dinamica istituzionale che regola l'esperienza dei rapporti interindividuali e organizzativi. L'alternanza tra formazione e lavoro consente in questo quadro di riferimento l'approfondimento di conoscenze e l'implementazione di capacità che trovano nel fatto operativo sia il momento di verifica e di sintesi sia, al tempo stesso, la fonte di nuove istanze di interrogazione e di comprensione in un processo circolare che termina con la riappropriazione da parte degli utenti dei motivi che avevano fondato la richiesta, la domanda di intervento.

Soprattutto negli ultimi anni, il diffondersi della mentalità scientifica e l'affermarsi di valori congruenti con lo sviluppo tecnologico hanno tuttavia fatto emergere una concezione di formazione intesa come sempre più proiettata verso l'efficacia e l'efficienza dell'individuo da un punto di vista professionale-specializzato (SIPORF, 2000). In questo senso le finalità della formazione diventano più concrete ed operative, finalizzate alla preparazione professionale; esse si esplicitano in momenti di trasmissione e acquisizione di un sapere più tecnico e specialistico che si ritiene vincolante per un efficace prestazione di lavoro (Fraccaroli, 2007).

2.2 I contesti della formazione

I contesti in cui può avvenire il processo di formazione possono essere molteplici, come differenti sono le tipologie o le tecniche di formazione connesse con il luogo in cui avviene tale processo. Essi possono essere contesti professionali o di lavoro o contesti più legati alle proprie risorse personali, familiari e sociali. Il contesto di formazione che qui ci interessa analizzare è quello educativo, nella fattispecie quello dell'Università.

Nonostante lo scopo comune a tutti questi contesti sia quello di migliorare la competenza del soggetto sia a livello qualitativo che quantitativo, prevalgono per ciascuno specifiche funzionalità diverse.

La formazione all'interno delle aziende ha lo scopo di far apprendere nuove conoscenze, migliorare le competenze e le abilità, fare adottare comportamenti più funzionali e fare acquisire i valori professionali. La formazione all'interno di questo contesto viene quindi concepita soprattutto come uno dei modi per implementare l'efficacia e l'efficienza dell'organizzazione. Tale assunto corrisponde ad esplicite dichiarazioni della committenza ed al fatto che gli obiettivi di apprendimento che scandiscono l'intervento formativo servono direttamente a rendere la performance degli attori organizzativi più funzionale all'incremento qualitativo e quantitativo per il quale lavorano.

Per quanto riguarda la formazione più legata all'esperienza personale, essa viene definita come "Autoformazione" e fa riferimento in letteratura principalmente a caratteristiche individuali quali le motivazioni, il senso di autoefficacia, agli obiettivi e le strategie di coping messe in atto dal soggetto.

La formazione nei contesti educativi, soprattutto quella universitaria, è infine finalizzata principalmente a fornire ed ad arricchire i saperi e le conoscenze a livello soprattutto di tipo contenutistico e accademico. Ciononostante, come meglio vedremo nel *par. 2.4*, soprattutto come conseguenza della riforma a cui sopra si è fatto riferimento, la funzione di fornire anche competenze professionalizzanti sta diventando anche all'interno di questo contesto una caratteristica importante. Ad essa si aggiungono, come accade in qualsiasi altro contesto formativo, quelle dimensioni personali che possono favorire o ostacolare il processo di autoformazione.

Motivo per cui emerge, infatti, che gli studenti, attualmente, si trovino a sostare in percorsi professionali di transizione, scarsamente orientati e consapevoli, in quanto l'università, secondo alcuni autori (Bosio, Kaneklin, 2001) non fornisce le basi richieste da questi percorsi. Proprio per queste ragioni, si sta sviluppando un nuovo fenomeno all'interno dell'università definito come "neo-professionalismo", inteso come avvenimento che permetterebbe agli studenti di iniziare a costruirsi una propria identità professionale già durante l'iter accademico, in modo da essere "capaci" di fronteggiare situazioni lavorative complesse, ad elevata variabilità e scarsa governabilità (Prandstraller, 1994; Bosio, Kaneklin, 2001; Romano, Quaglino, 2001; Sarchielli, Fraccaroli, 2002; Bosio, 2004). I saperi che servono sono in questo caso pensati a supporto di una capacità professionale intesa come interpretazione intelligente delle situazioni, come disposizione ad un "lavoro indiziario" (Ginzburg, 1979; Zanarini, 2002), come capacità di ascolto della realtà e di costruzione dialogica dei possibili significati ad essa attribuiti. Saperi, quindi, non solo concettualistici e accademici, ma saperi che riguardano l'apprendimento di abilità sia pratiche che sociali. In tal senso l'Università diventerebbe la sede non solo in cui poter acquisire le conoscenze dichiarative, ma anche quelle procedurali, che caratterizzano maggiormente i contesti professionali, valorizzando, inoltre, le disposizioni individuali ossia tutte le attitudini personali, le motivazioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti del lavoro, in modo da preparare giovani sempre più in grado di affrontare un mondo del lavoro sempre più complesso.

Fondamentale, in tal caso, è il contributo che Kaneklin, Scaratti e Bruno (2006) hanno fornito a riguardo dei dispositivi formativi che dovrebbero essere attuati all'interno dell'università per garantire una " *costruzione di una conoscenza situata orientata all'azione e di un personale progetto professionale*" (p. 435). Per poterla garantire gli Autori sostengono che l'apprendimento all'interno dell'università dovrebbe essere in grado di enfatizzare le dimensioni sociali, negoziali e di costruzione reciproca sottese ai processi di produzione e ri-produzione della conoscenza, dovrebbe essere basato sulla pratica e sulla necessità di "far sperimentare" agli studenti, al fine di un accesso a conoscenze significative, a esperienze di socialità fra più membri di un contesto organizzativo e in funzione della condivisione di pratiche comuni e della costruzione negoziata di repertori di significati condivisi (Zuccheromaglio, Alby, 2006). Formulano, inoltre, una nuova concezione della conoscenza, che dovrebbe essere definita come "conoscenza in azione" (Scaratti, 2005), strutturalmente situata (legata ai contesti, alle esperienze dei soggetti, agli usi locali e linguistici, all'intreccio di interessi, alle relazioni interpersonali) e socialmente costruita (in quanto

negoziata tra una pluralità di soggetti che attivano costanti processi conversazionali di mediazione, scambio, fruizione, nell'ambito delle pratiche operative e lavorative in cui sono impegnati).

2.3 Le componenti della Formazione (*Sapere, Saper Essere, Saper Fare*)

Dalle definizioni di formazione e dalle richieste di abilità che il neolavoratore o lo studente deve avere per inserirsi nel mondo del lavoro, il processo di formazione può quindi essere categorizzato in tre principali componenti formative corrispondenti ad altrettante funzioni che a cui essa dovrebbe assolvere (Goguelin, Cavozi, Dubost, Enriquez, 1972; Quaglino, Carrozi, 1998; Castelli, Venini, 2004; Bosio, 2004). Esse verranno affrontate in maniera dettagliata in questo paragrafo. Le componenti formative chiamate in causa, saranno anche gli elementi operativi fondamentali per studiare e misurare il processo di costruzione dell'identità professionale nel contesto della formazione universitaria come verrà delineato in maniera dettagliata nella sezione di ricerca (*parte seconda*).

Esse, quindi, sono: i **saperi**, il **saper fare** e il **saper essere**.

La prima componente formativa professionalizzante, i "**Saperi**", comprende il bagaglio di conoscenze teoriche, empiriche e tecniche che la formazione universitaria dovrebbe promuovere, fornire e ampliare in modo che lo studente possa avere una immagine complessa, seppur teorica, del suo futuro professionale (Munari, 2003; Kaneklin, *et al.*, 2006; Scaratti, 2007). Competenza che è stata definita da Quaglino e Carrozi (1998) una "Conoscenza dichiarativa" (*Know What*) e riguarda un sapere di tipo più teorico, nozionistico ed accademico soprattutto in merito al lavoro, ai compiti, al ruolo e al contesto. Alcuni Autori, come Kaneklin *et al.*, (2006) e Scaratti (2007), sostengono che l'*università* dovrebbe avere la funzione di trasmettere i saperi, le conoscenze dichiarative disciplinari non come una operazione di *messa in forma* (funzionale ad una miglior conformità alle regole, alle condizioni, alle prassi e alle tecniche), ma come *morfogenesi* orientata a far emergere nei soggetti nuovi ed originali modi di pensare e di agire. Ciò affinché lo studente possa essere capace di sostenere il futuro dialogo con scenari sempre più caratterizzati da novità, complessità, turbolenza, nella consapevolezza del "*carattere fondamentale imprevedibile dell'emergenza di tale o tal altra forma di organizzazione, sia essa cognitiva, psicologica o sociale*"

(Munari, 2003, p.60). L'obiettivo del *sapere* indica quindi un miglioramento a livello quantitativo di dati di conoscenza, di nozioni e di elementi concettuali.

La seconda componente formativa riguarda il **saper fare**, una conoscenza procedurale tipicamente e ipoteticamente più connessa ad una formazione di tipo professionale, quindi legata alle pratiche connesse alla professionalità. In analogia a quanto riferito all'ambito lavorativo, il saper fare è inteso come conoscenza tecnica, specializzata e metodologica (Noe,1998; Wexley, Latham, 2001), definita anche, "Cultura organizzativa" che prevede di fornire competenze definite come "*conoscenze procedurali*" (Know How) che si riferiscono ai metodi, alle procedure, ai ragionamenti sul come fare e sulla capacità di applicazione delle conoscenze (Fraccaroli,2007). Tipo di conoscenza che si costruisce soprattutto attraverso le azioni e le esperienze (Castelli, Venini, 2004).

Lo scopo del *saper fare*, nell'ambito della formazione, viene inteso come un miglioramento a livello qualitativo di specifiche capacità, competenze, tecniche, relazionate alle modalità particolari richieste per svolgere un particolare lavoro o alla modalità di affrontare i problemi connessi ad un particolare ruolo istituzionale o professionale (Carli, 1995, 1996, 1997; Ronco, 1996; Carli, Panicia, 1999). È una conoscenza operativa e concreta, finalizzata a specifiche pratiche professionali (Fugate, Kinicki e Ashforth, 2004; Fraccaroli, 2007).

Il saper fare viene definito anche come risorsa operativa, ossia capacità di eseguire lavori predefiniti, efficacia tecnica delle soluzioni adottate attraverso abilità di problem solving e attraverso l'integrazione di specializzazioni altamente operative (Battistelli, Majer, Odoardi, 2009). In questo senso si parla di "Apprendimento organizzato" (Bauman, 2002) che si riferisce alla necessità che l'acquisizione di conoscenze venga messo in pratica, trasferito in modalità operative, fatto cultura per essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali. L'organizzazione che apprende e che garantisce un apprendimento è per Bauman quella che valorizza gli apprendimenti individuali assicurando un grado elevato di autonomia alle persone.

Infine, ultimo ma non meno importante è l'**essere**, componente formativa che riguarda le disposizioni individuali, le motivazioni, il senso di autoefficacia, la scelta degli obiettivi, le strategie di coping messe in atto, le attitudini personali (mentali, fisiche e sensoriali), le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti della professione, la stima e l'immagine di sé (Polanyi, 1967; Pellerey, 1983; Rullani, 2004; Castelli, Venini, 2004; Bosio, 2004; Gherardi, Nicolini, 2004;

Fraccaroli, 2007). Come sostiene Sarchielli (2007) *l'essere*, componente formativa più soggettiva/personale, diventa una delle componenti del processo di maturazione e si avvale delle stesse risorse cognitive, affettive e relazionali che sostengono il processo educativo e di apprendimento, permettendo all'individuo, in questo modo, di migliorare e approfondire la conoscenza di sé, del proprio comportamento e delle proprie relazioni non solo sociali (Castelli, Venini, 2004), ma anche con i propri colleghi attraverso l'acquisizione della capacità di lavorare all'interno di un gruppo o di un'equipe in maniera cooperativa, analizzando i bisogni di ogni singolo membro (Battistelli, Majer e Odoardi,1992).

2.4 La formazione universitaria

Come abbiamo già evidenziato (*par. 2.2*), la formazione universitaria, pur finalizzata principalmente a fornire saperi, non può più esimersi dal considerare tra i suoi scopi prioritari anche lo sviluppo di competenze professionalizzanti. A ragione dell'importanza che la competenza del *saper fare* gioca nei processi formativi universitari, alcuni autori hanno sottolineato come si stia sviluppando all'interno dell'università la tendenza a promuovere una forma di "neo-professionalismo", orientata a sviluppare negli studenti una propria identità professionale già durante l'iter accademico, in modo da essere "capaci" di fronteggiare situazioni lavorative complesse, ad elevata variabilità e scarsa governabilità (Prandstraller, 1994, 2003; Bosio, Kaneklin, 2001; Romano, Quaglino, 2001; Sarchielli, Fraccaroli, 2002; Bosio, 2004). I saperi che servono a questo scopo sono pensati a supporto di una capacità professionale intesa come interpretazione intelligente delle situazioni, come disposizione ad un "lavoro indiziario" (Ginzburg, 1979; Zanarini, 2002), come capacità di ascolto della realtà e di costruzione dialogica dei possibili significati ad essa attribuiti. Saperi, quindi, non solo concettualistici e accademici, ma che riguardano anche l'apprendimento di abilità sia pratiche che sociali. In tal senso l'Università sta diventando, almeno nelle intenzioni, la sede in cui poter acquisire non solo le conoscenze dichiarative (Sapere), ma anche quelle procedurali (Saper fare) che in genere caratterizzano maggiormente i contesti professionali. Tutto questo senza trascurare la valorizzazione delle disposizioni individuali ossia di tutte le attitudini personali, le motivazioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti del lavoro, funzionali a preparare i giovani ad affrontare un mondo del lavoro sempre più complesso.

Per garantire una *“costruzione di una conoscenza situata orientata all’azione e di un personale progetto professionale”* (p.435), Kaneklin, Scaratti e Bruno (2006) sostengono che l’apprendimento all’interno dell’università dovrebbe essere in grado di enfatizzare le dimensioni sociali, negoziali e di costruzione reciproca sottese ai processi di produzione e ri-produzione della conoscenza, dovrebbe essere basato sulla pratica e sulla necessità di *“far sperimentare”*, al fine di un accesso a conoscenze significative, a esperienze di socialità fra più membri di un contesto organizzativo e in funzione della condivisione di pratiche comuni e della costruzione negoziata di repertori di significati condivisi (Zucchermaglio, Alby, 2006). Formulano, inoltre, una nuova concezione della conoscenza, che dovrebbe essere definita come *“conoscenza in azione”* (Scaratti, 2005), strutturalmente situata (legata ai contesti, alle esperienze dei soggetti, agli usi locali e linguistici, all’intreccio di interessi, alle relazioni interpersonali) e socialmente costruita (in quanto negoziata tra una pluralità di soggetti che attivano costanti processi conversazionali di mediazione, scambio, fruizione, nell’ambito delle pratiche operative e lavorative in cui sono impegnati).

Secondo Bauman (2002) durante il percorso di studi universitario acquistano rilevanza anche le modalità attraverso le quali le persone tentano di governare il proprio processo di apprendimento (stili e strategie di apprendimento); gioca un ruolo decisivo la consapevolezza che l’individuo costruisce sul processo di acquisizione delle competenze (meta-competenze); riveste importanza la capacità dei singoli di andare oltre le informazioni ricevute e di generare nuova conoscenza (apprendimento generativo). Esempio emblematico che si riferisce al processo di apprendimento delineato da Bauman (2002) è quello della conoscenza *“tacita”* (Polanyi, 1967), acquisita e depositata nella pratica ed in grado di supportare capacità ed abilità delle persone che *“vanno ben oltre le conoscenze codificate che imparano nei libri di testo, che depositano nei brevetti o che scrivono nei progetti ingegneristici”* (Rullani, 2004, p. 310).

Infine, risultano importanti anche le strategie di coping messe in atto dalle persone per raggiungere i propri obiettivi prefissati, per adattarsi a nuovi contesti e per fronteggiare problematiche che potrebbero presentarsi in un nuovo lavoro (Ginzburg, 1979; Zanarini, 2002; Munari, 2003; Lanzara, 2006).

2.5 Processi formativi e formazione dell'identità

Partendo da queste “macrofunzioni” rappresentanti il processo di formazione, la competenza individuale può quindi essere intesa come un insieme di conoscenze, abilità ed atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito lavorativo.

Anche se non recente, significativo è in tal senso il contributo fornito da McGehee (1949) considerato il primo sistematico bilancio relativo allo studio degli aspetti psicologici del processo di formazione. L'analisi della letteratura condotta dall'Autore verte su un confronto tra la produzione scientifica riferita al processo di *Training* e la produzione divulgativa riferita più generalmente alla formazione prettamente pratica-professionale. Le fonti dell'analisi sono state tratte dai “*Psychological Abstract*” per quanto riguarda la letteratura più strettamente di matrice psicologica e da una serie di riviste statunitensi di studi manageriali e formativi per quanto riguarda il materiale divulgativo. Il suo sforzo è stato quello di inserire l'attività formativa all'interno di un processo nel quale diventa importante definire una serie di metodi e di tecniche. L'Autore ha disegnato così un “programma di lavoro” in cui si riassumono le problematiche che caratterizzavano la formazione di quegli anni: la figura di chi deve essere formato ossia l'utente; il contenuto della formazione, riferito al tema dell'analisi del lavoro e delle varie metodologie che possono essere utilizzate per condurre l'analisi del fabbisogno formativo di una organizzazione; i metodi che devono essere utilizzati all'interno di tale processo comprensivi della strutturazione del disegno formativo, della definizione delle unità didattiche e della loro sequenza e a chi deve essere il formatore, costituiscono le principali problematiche individuate da questo Autore.

Nonostante queste problematiche siano ancora di grande interesse, la novità che caratterizza invece le ultime ricerche è l'importanza assegnata al contesto in cui l'attività di training si innesta (Fugate, *et al.*, 2004). Una critica che viene oggi rivolta alla formazione intesa come attività educativa è quella relativa ad una presente mancanza di una solida teoria sull'efficacia organizzativa della formazione stessa. I recenti modelli costruttivisti, pur offrendo interessanti proposte sull'evoluzione della conoscenza organizzativa, non sembrano implicare al loro interno una teoria della tecnica fondante l'azione formativa atta alla realizzazione delle nuove proposte (Carli, Panicia, 1999). La formazione, sembra così continuare a navigare nelle incerte acque che dividono individuo e organizzazione, senza approdare né all'una sponda né all'altra. Non può approdare alla sponda dell'individuo, perché sarebbe un ritorno mesto alla formazione scolastica e alla sua congenita scissione dalla società organizzata; e non è ancora in grado di approdare alla

sponda dell'organizzazione perché manca una teoria della relazione individuo-contesto organizzativo (Ronco, 1996).

Il primo passo fatto in tale divisione è stato quello di mettere in discussione lo stereotipo individualista. Come sottolinea Carli (1995, 1996, 1997), il contesto di lavoro è una presenza ineliminabile nella realtà psicologica. Attraverso l'analisi delle funzioni del processo di formazione si può infatti osservare che il contesto riveste un'influenza particolare sull'individuo, sulle sue scelte personali e professionali, sulle sue motivazioni, sui suoi comportamenti.

Ulteriore problema relativo ai processi formativi diretti allo sviluppo di competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni delineato da Pellerey (2007), riguarda *“la capacità di far evolvere le competenze acquisite in determinati contesti, trasferendole mediante la loro estensione o applicazione a situazioni non ancora affrontate o a contesti operativi che si differenziano più o meno fortemente da quelli già famigliari. Molte teorie esplicative sono state proposte ma in gran parte sul piano pratico formativo esse non hanno trovato ancora molti riscontri fecondi e affidabili”*. L'importanza dell'argomento è abbastanza evidente: quanto si acquisisce in uno specifico contesto formativo viene manifestato qualitativamente durante il corso della propria esperienza e carriera lavorativa sulla base della sua utilizzabilità nel fronteggiare situazioni che inevitabilmente tendono a modificarsi nel tempo in termini di tecnologie coinvolte, di organizzazione dell'attività, di relazioni istituzionali e interpersonali, di tipologia di servizi, di prodotti e di processi produttivi. Ma tale utilizzabilità non dipende soltanto dalle conoscenze dichiarative acquisite, perché entra anche in gioco il patrimonio di risorse interne disponibile. Entrano qui in gioco non solo le conoscenze concettuali e operative acquisite significativamente e stabilmente, ma anche l'insieme delle convinzioni, delle motivazioni, delle aspirazioni e dei desideri; inoltre, la flessibilità intellettuale, la sensibilità al contesto specifico e la volizione, intesa quest'ultima come capacità di perseguire con costanza, sistematicità e perseveranza le scelte effettuate (Pellerey, 2008). Come aveva già evidenziato Mendelsohn (1995), la formazione dovrebbe quindi essere mirata all'acquisizione di competenze specifiche, più o meno immediatamente spendibili e utili ai fini di prestazioni professionali, ma in cui la *“dimensione essenziale”* (saper essere) di un individuo trova la sua espressione nella messa in pratica (saper fare).

È essenziale recuperare, quindi, l'idea che la formazione, così come la cultura e l'identità, in questo caso professionale, consista in uno sviluppo, cioè in una progressione di potenzialità intrinseche:

in quanto corrispettivo del termine greco *paideia*, infatti, la “formazione (Bildung) è un formare nel senso dell'imprimere alla cosa il carattere del suo sviluppo” (Heidegger, 1986, p.172). Motivo per cui “la formazione richiede tempo e l'identità alla quale essa dà luogo non è un dato, ma una pratica sempre in via di costruzione di sé medesima” (Bayart, 1996, p.98). Quindi in tal senso l'identità è ciò che (in una prospettiva “psico-pedagogica”), acquisendo competenze, si configura attraverso il proprio agire, la propria cultura e il proprio potenziamento disposizionale. In questo caso viene in luce il significato dell'unità di essere, sapere e fare (Merlini, Bonoli, 2010).

In conclusione ci sembra importante ed interessante sottolineare, sulla base di quanto presentato in questo capitolo, come i processi di formazione caratterizzati sia dai *saperi* generali, che dal *saper far* che dal *saper essere*, abbiano un'influenza rilevante sul processo di costruzione dell'identità lavorativa/professionale. In questa prospettiva che enfatizza le diverse componenti dei processi formativi, la principale funzione della formazione è quella di far sì che la “competenza” possa essere assimilata attraverso le tendenze comportamentali ed esperienziali dell'individuo. E' in questo senso che la formazione plasma l'identità professionale della persona, le sue motivazioni, i suoi atteggiamenti, rendendola capace, come sottolineava Pellery (1983), di utilizzare tutte le risorse di cui dispone.

Per capire meglio come a partire dai processi formativi possa avviarsi il processo di costruzione dell'identità professionale è tuttavia necessario soffermarsi su quest'ultimo costrutto – identità professionale – al fine di delineare quali sono le definizioni e i principali modelli teorici presenti nella letteratura ad orientamento psicosociale. Questo sarà quindi il tema affrontato nel capitolo seguente.

Capitolo 3

L'Identità Professionale

Dopo avere delineato e definito nel capitolo precedente la funzione del processo di formazione, l'obiettivo di tale capitolo è quello di descrivere i principali modelli teorici utili a fornire una chiave di lettura dell'interazione contesto-soggetto emersa precedentemente tenendo sempre in considerazione le tre macrofunzioni del processo formativo (Sapere; Sapere Essere; Saper fare), in modo da poter delineare l'identità professionale all'interno di un contesto formativo.

3.1 Processo di formazione e costruzione dell'identità professionale: Teoria e Modelli di Riferimento

Se ci fermiamo a delineare la rappresentazione di sé stessi e il processo di formazione e costruzione dell'identità non in astratto, ma collegate alla propria scelta professionale, essenziali risultano sia il percorso di socializzazione formale scandito dall'iter formativo, sia il processo più personale di costruzione di un proprio progetto di vita.

L'immagine di sé e il processo di costruzione dell'identità sono temi affrontati in numerosi studi e coinvolti in altrettanto numerosi e ancora oggi aperti dibattiti scientifici. In questo senso ci si trova immersi in un vasto arcipelago di approcci, modelli e metodologie di indagine (Mancini, 2001). All'interno di questo complesso panorama è quindi utile evidenziare i principali nodi problematici che hanno caratterizzato lo studio dell'identità e delineare i paradigmi teorici che possono fungere da cornice per lo studio più specifico dell'identità professionale.

Una prima problematica presa in considerazione riguarda il riferimento, spesso equivalente, ai termini sé e identità. Come evidenzia Mancini (2001), nella letteratura internazionale si riscontra un uso prevalente di terminologie riguardanti il concetto di sé soprattutto nel filone della psicologia sociale americana, precisamente nella Social Cognition, mentre all'interno della psicologia sociale europea viene utilizzato prevalentemente il concetto di identità. In tale letteratura i due termini tendono a richiamare contenuti e processi diversi. Il sé negli studi iniziali di Gordon (1968) e di Gergen (1971) viene infatti definito come un contenitore, una sintesi di

pensieri, sentimenti, di diversi aspetti e livelli di identità (Palmonari, 1989; Amerio, 1995). L'identità invece, secondo una prospettiva maggiormente fenomenologica, viene intesa come quel sentimento di se stessi che si genera e si mantiene nell'esperienza di differenti contesti e situazioni e nella storia dell'individuo (Erikson, 1968; Marcia, 1993). Un'ulteriore specificazione riferisce il sentimento di identità all'esperienza che il soggetto vive circa la continuità nel tempo e nello spazio del proprio sé (Palmonari, 1989).

A fronte di questa multidimensionalità dell'identità, ai fini della ricerca presentata in questo lavoro, diventa utile fare riferimento a modelli teorici derivanti da approcci diversi: infatti, ogni prospettiva porta elementi che contribuiscono ad una visione complessa ed integrata dell'identità, sia a livello contenutistico, sia a livello strutturale, sia, infine, a livello processuale.

Tra le prospettive teoriche presenti in letteratura, l'approccio motivazionale delineato da Marcia (1966) ci sembra un riferimento utile soprattutto per l'analisi del *processo* di costruzione dell'identità professionale. In uno scenario in continua morfogenesi, come è stato descritto il mondo del lavoro nel primo capitolo, si assiste al tramonto del mito della predestinazione e all'ascesa della necessità di costruirsi un progetto di vita. Le trasformazioni inevitabili del mercato del lavoro comportano, come precedentemente delineato, continui cambiamenti sul processo di formazione professionale. Infatti, l'identità professionale e lavorativa non è più data una volta per tutte, considerata una dimensione statica nel tempo, ma diventa una parte dinamica dell'immagine di sé soggetta a mutazioni e ricostruzioni costanti a seconda delle fluttuazioni e alle richieste da parte del mercato del lavoro. Marcia (1966, 1994), attraverso l'elaborazione del modello degli stati d'identità, coglie proprio questo aspetto dinamico dell'identità, nel suo sviluppo e nella sua formazione, individuandone i possibili esiti attraverso i quattro stati di moratoria, diffusione, acquisizione e blocco dell'identità. Pur focalizzandosi principalmente su soggetti in età evolutiva o comunque adolescenziale, questo modello risulta appropriato anche per l'indagine della costruzione dell'identità professionale e quindi applicabile anche a soggetti adulti o su giovani che si stanno preparando al mondo del lavoro.

Riprendendo il pensiero di Erikson (1968), Marcia (1966) sostiene che la scintilla che attiva il processo di costruzione d'identità è rappresentata da un evento, definito da Erikson (1968) crisi d'identità, che spinge l'individuo ad interrogarsi sulla propria posizione ideologica, occupazionale, sessuale e interpersonale derivatagli dall'infanzia. Tale fase critica spingerà la struttura cognitiva preesistente ad un processo di modificazione, alternato da due momenti: la rottura, dove appunto

abbiamo il disequilibrio dei valori, ruoli, bisogni e pensieri precedentemente raggiunti; l'integrazione dei nuovi elementi all'interno della struttura d'identità (Marcia, 1989; Stephen, Fraser, Marcia, 1992). Consolidata l'integrazione (ego-sintesi), in accordo con i valori e le norme del contesto sociale, termina il processo di esplorazione delle alternative identitarie; conseguentemente si ha, tramite la manifestazione degli impegni assunti, la nuova configurazione della struttura dell'identità. Tale nuova configurazione rappresenta la sintesi tra il concetto di sé attuale e l'azione delle istanze sociali interagenti con l'individuo. L'elaborazione degli eventi critici che ogni individuo si trova ad affrontare in riferimento ai diversi ambiti identitari, avviene quindi, per questo modello teorico, secondo un'istanza dialettica fra la struttura cognitiva del soggetto organizzata in valori, abilità, storie interazionali e ambizioni future da un lato, i processi di esplorazione, scelta ed impegno di particolari valori e le occasioni di ruolo offerte dall'ambiente con cui l'individuo stesso interagisce (Mancini, 2001). Costruire e sviluppare una propria identità anche professionale consente quindi al soggetto di conoscere le proprie potenzialità e le proprie possibilità proiettandosi verso la realizzazione di un progetto di vita tra quelli "resi possibili" dalle alternative che il contesto sociale offre.

Costruire un progetto di vita in relazione all'ambito professionale significa tuttavia anche costruirsi una propria immagine di sé strutturata su compiti e rappresentazioni orientate al futuro. Riprendendo l'approccio cognitivista un punto di riferimento utile a cogliere la dinamica del sé sottesa a questa dimensione identitaria è il modello della Markus (1977) che chiama in causa il concetto dei sé possibili, il concetto di sé operativo e la dinamica di interazione persona-ambiente in cui il sé si costruisce. Negli studi della Markus viene dato particolare risalto agli aspetti dinamici che intervengono nei processi di strutturazione e ristrutturazione dell'immagine di sé e delle dimensioni (schemi di sé) che tendono a caratterizzarla. Una di queste dimensioni, di natura affettivo-cognitiva può essere rappresentata dal sé riferito alla sfera lavorativo-professionale.

E' attraverso il concetto di sé operativo che l'autrice tenta di dare una risposta al problema dei cambiamenti che avvengono a livello del concetto di sé (Markus, 1977; Markus, Nurius, 1986). La Markus ipotizza, a tal proposito, l'esistenza di un concetto di sé caratterizzato allo stesso tempo da fluidità e da continuità: accanto ad un nucleo stabile e duraturo nel tempo, che garantisce alla persona un senso di identità e di continuità nel tempo e nello spazio, vi è anche una fluidità di alcuni aspetti del sé e dell'identità, che tendono a modificarsi in funzione degli elementi resi attivi da una determinata situazione sociale. Da questo modello si delinea così la presenza di un intenso

scambio dinamico tra il sé e il contesto socio-relazionale esterno, per cui eventi esterni (distinti in cambiamenti temporanei o cambiamenti duraturi) possono contribuire a modificare i nostri schemi mentali interni (Markus e Wurf, 1987). In tal senso è possibile ipotizzare che eventi formativi esterni, come ad esempio un percorso di formazione universitaria, possano contribuire a strutturare e ri-strutturare le immagini di sé orientate alla professione futura. Questo introduce un ulteriore importante aspetto della teoria socio-cognitiva sul sé elaborata dalla Markus, ovvero le nozioni riferite a quelle immagini di sé che la persona proietta nel futuro, quindi alle immagini ideali di sé.

Le prime formulazioni delle concezioni di sé ideale sono dovute a Sigmund Freud (1925), Karen Horney (1950) e Rogers (1951), i quali parlavano di un Ego-ideale; da questi scritti Rosenberg (1979) coglie due principali categorie di immagini ideali, ovvero quella del sé probabilmente realizzabile e quella delle immagini esaltate del sé. E' Higgins (1983) a occuparsi più sistematicamente dell'argomento, ipotizzando l'esistenza di tre grandi categorie di concezioni di sé possibili: sé ideali, cioè in possesso di tutti gli attributi che una persona desidera avere; sé imperativi, comprendenti tutte le caratteristiche che una persona ritiene di dover possedere in base agli standard propri e altrui; e i sé attuali, composti dagli attributi che una persona percepisce in se stessa ad un dato momento. Nella formulazione proposta da Markus e Nurius (1986), i sé possibili sono le componenti del sistema del sé orientate al futuro. Essi contengono le rappresentazioni di ciò che le persone vorrebbero o temono di diventare (sé desiderato, sé temuto). In quanto rappresentazioni di un sé proiettato in possibili stati futuri, esse possono direzionare e favorire la realizzazione degli obiettivi che il soggetto si pone, ad esempio orientare e direzionare gli sforzi che una persona dovrà compiere per realizzare i suoi obiettivi professionali. Agendo sulla motivazione, i sé possibili assolvono infatti alla funzione di promuovere dei comportamenti finalizzati a ridurre (nel caso dei sé desiderati) o ad aumentare (nel caso dei sé temuti) la discrepanza. E' quindi implicita una valutazione dello stato del sé attuale, che agirà da parametro di confronto verso la meta da raggiungere. In un articolo, Cantor, Norem, Noendenthal, Langston e Brower (1987) introducono l'importanza che la valutazione positiva o negativa del compito ha sugli esiti generati dalla discrepanza percepita tra le diverse tipologie di sé. Cross e Markus (1991), hanno sottolineato a tal proposito che gli obiettivi individuati dai sé possibili devono essere riferiti ad ambiti considerati importanti, devono essere chiari e vicini al sé attuale,

ma soprattutto di ragionevole difficoltà, altrimenti si possono verificare conseguenze negative sulla stima di sé e sul livello di soddisfazione personale.

Lo studio dei contenuti su cui si strutturano le immagini di sé riferite ad una identità professionale non ancora acquisita (come ad esempio quella di studenti in formazione), ma in corso di strutturazione/costruzione diventa quindi, all'interno di tale prospettiva, un aspetto importante al fine di cogliere la vicinanza o lontananza dei sé strutturati dagli individui "in formazione" dalle mete che un percorso formativo si prefigge di raggiungere. Infatti, un importante aspetto suggerito dalla ricerca sui sé possibili è che essi sono soggetti a cambiamenti nel corso della vita umana, cambiamenti che possono essere visti come funzionali o al servizio della protezione e del mantenimento di un concetto positivo di sé (Cross, Markus, 1991). Le persone possono quindi modificare il contenuto dei propri sé possibili ed evitare così che discrepanze prolungate e croniche tra se reali e sé possibili in ambiti importanti e nuovi della propria esistenza possano generare sentimenti di insoddisfazione e sintomi disadattivi. In questo senso, anche i percorsi formativi possono contribuire a ri-strutturare i contenuti dei sé possibili al fine di renderli maggiormente funzionali al raggiungimento degli obiettivi professionalizzanti.

Un altro spunto interessante derivante dalla prospettiva socio-cognitiva è quello che cerca di analizzare cosa accade quando una persona è desiderosa di "possedere" una certa identità, ma non ha ancora completato il percorso che ne garantisce il conseguimento. Secondo il modello del completamento simbolico di Wicklund e Gollwitzer (1982), una persona che abbia scelto di realizzare, anche se in termini potenziali, un'importante identità (ad esempio, diventare psicologo) e sia determinata nel voler acquisire quest'identità, anche se non possiede ancora il simbolo che ne rappresenta il definitivo possesso "formale" (ad esempio, la laurea), sarà motivata a compensare questo stato di incompletezza con simboli sostitutivi. Nessuna ricerca ha tuttavia fino ad oggi analizzato quali sono i "simboli sostitutivi" che possono essere ostentati dagli studenti a tal proposito.

Un altro aspetto che occorre considerare, riferendoci ai contenuti e ai processi attraverso i quali si strutturano le immagini di sé riferite all'ambito professionale, è che l'interazione dell'individuo con il contesto sociale più generale e con quello accademico più in particolare, si collega anche con le rappresentazioni che si è costruito nel corso della sua esperienza, rappresentazioni che contribuiscono a definire il valore che viene attribuito alla scelta fatta. Il numero di esperienze e la qualità delle esperienze diventeranno quindi decisive nell'attribuzione di valore alle proprie scelte

identitarie e, attraverso esso, sulla capacità di autoregolarsi, indirizzando i propri sforzi e mantenendo l'impegno richiesto per il raggiungimento degli obiettivi (Markus, Wurf, 1990). I principi di valore, le aspettative e le rappresentazioni riferite al lavoro come generale attività umana prendono forma e si consolidano già nel corso della fase pre-lavorativa, durante il processo di socializzazione occupazionale "anticipatoria" regolato da agenzie quali la scuola, la famiglia, i gruppi amicali. Chi si affaccia per la prima volta sul mercato del lavoro è, quindi, "dotato", oltre che di conoscenze e abilità professionali differenziate, anche di orientamenti e aspettative occupazionali che intervengono a definire i percorsi e le scelte occupazionali (Sarchielli, Depolo, Fraccaroli, Colasanto, 1991). Emerge quindi in modo chiaro come nel processo decisionale futuro svolgano un ruolo determinante sia le rappresentazioni che l'individuo possiede di se stesso, sia le rappresentazioni dei rapporti attraverso cui il soggetto si relaziona con il mondo circostante (Castelli, Venini, 2004). E' su questo aspetto che ci sembra importante la prospettiva teorica del socio-interazionismo. Come sostenne Mead (1934), il sé si forma nel corso dell'interazione con altri appartenenti allo stesso gruppo o alla stessa comunità a cui l'individuo stesso appartiene, attraverso l'interiorizzazione delle risposte, socialmente condivise, che i nostri atteggiamenti suscitano negli altri, così come in noi stessi. Questa prospettiva definisce quindi il sé sociale sia nel contenuto, sia nel processo e si differenzia, pertanto, da quella di Tomè (1972) che definisce l'immagine propria come la consapevolezza di sé secondo il proprio punto di vista; essa è costituita dall'insieme di caratteristiche che il soggetto ritiene di possedere: disposizioni, abitudini, capacità, atteggiamenti.

L'importanza del contesto sociale e culturale come matrice entro il quale il sé si sviluppa è stata sviluppata dagli approcci socio-costruzionisti, oltreché, come vedremo in seguito, da quelli ispirati alla teoria dell'identità sociale (Tajfel, Turner, 1979) e alla teoria della categorizzazione del sé (Turner, 1987) che rimandano direttamente alla questione del problema del rapporto tra identità personale e sociale (Turner, 1987; Deschamps, 1996; Deaux, Reid, Mizrahi, Ethier, 1995).

Da una prospettiva sociocostruzionista Greenwood (1994) parla dell'identità intesa come un progetto, integrando le dimensioni sociale e relazionale con gli aspetti più personali dell'identità. La realizzazione e l'attuazione di tale progetto, motivato da scopi personali ed individuali, avviene all'interno di ambienti costituiti da collettività e gruppi sociali, attraverso la relazione, i discorsi e le narrazioni. Il socio-costruzionismo, infatti, pone l'enfasi sul discorso come veicolo attraverso il quale il sé e il mondo sono interconnessi e sul modo in cui tali discorsi si realizzano nelle relazioni

sociali (Gergen, 1985, 2001). L'identità è dunque strettamente collegata all'appartenenza a collettività sociali che forniscono ai membri che ne fanno parte le risorse per la formazione e il mantenimento del proprio progetto identitario.

Gli aspetti dell'appartenenza e la loro importanza rispetto alla costruzione dell'identità sono stati in particolare sviluppati da Tajfel (1981) che colloca i suoi studi nell'ambito delle relazioni intergruppi, e si concentra in modo particolare sul concetto di identità sociale, definito come "quella parte dell'immagine di sé che deriva dall'appartenenza a gruppi e a categorie sociali". Secondo la teoria dell'identità sociale, il bisogno di mantenere una stima positiva di sé è il motore del comportamento intergruppi (Tajfel, Turner, 1979). Tale stima positiva di sé viene tuttavia acquisita attraverso un processo di confronto sociale. È quindi evidente, nella teoria dell'identità sociale, la centralità attribuita al concetto di autostima e di autocategorizzazione per il mantenimento e la costruzione dell'identità sociale e dei comportamenti sociali ad essa direttamente collegati. L'autostima positiva rappresenta d'altro canto, come abbiamo visto nel capitolo precedente, una caratteristica centrale del processo di autoformazione dove l'autocategorizzazione né rappresenta sicuramente un presupposto. Infatti, come sostiene Mancini (2001) l'individuo cerca di raggiungere e mantenere un'identità sociale positiva cercando di appartenere o rimanere in un gruppo (o più gruppi) sociale, fino a quando questo soddisfa, sostiene e valorizza gli aspetti valutati positivamente della loro identità sociale, e cioè fino a quando il gruppo è in grado di garantire, ai propri membri, un'identità sociale soddisfacente (p.104). Quindi, a tale esempio, sulla base delle ipotesi che "contraddistinguono" questa rassegna, si potrebbe auspicare che l'inserimento all'interno di un ambiente lavorativo o comunque all'interno di un contesto professionale vissuto in maniera positiva potrebbe far sì che questa percezione contribuisca a costruire o a sviluppare una identità professionale.

Brown (2006) sottolinea, inoltre, come l'autocategorizzazione sia importante in quanto si riferisce al fatto che l'essere riconosciuto dall'esterno come gruppo o come parte di un gruppo fa sì che l'individuo costruisca la propria identità sociale. In ogni caso tale teoria costituisce senza dubbio un punto di riferimento imprescindibile per affrontare l'identità professionale. Essa mette in evidenza, infatti, come l'identità sia strutturata su livelli differenti (personali e sociali), e come tali livelli siano strettamente legati al contesto e alla appartenenza a gruppi che, nel caso specifico dell'identità professionale, possono riguardare un particolare contesto socio-lavorativo.

Successivamente Tajfel (1981), lungo il continuum interpersonale-intergruppi, colloca due visioni delle dinamiche sociali: mobilità sociale e cambiamento sociale e due livelli di implicazione del sé: identità personale e identità sociale, dualità che sarà ripresa nel paragrafo successivo per delineare come queste due dimensioni appartenenti all'immagine di sé derivino anche dall'esperienza lavorativa, per poi addentrarci in maniera più profonda all'interno del complesso costruito dell'identità professionale.

3.2 L' Identità Professionale nel contesto formativo

Partendo dalle molteplici teorie di riferimento, tracciate nel paragrafo precedente e utili a fornirci una chiave di lettura dell'interazione contesto-soggetto, è opportuno affrontare, delineare e definire più nello specifico l'identità professionale all'interno del contesto formativo. Lo faremo attraverso l'analisi e il confronto delle principali teorie che hanno preso in considerazione lo studio dell'identità professionale considerando i diversi livelli - personali e sociali – di cui essa si compone e con cui e attraverso cui si struttura.

L'ambiente lavorativo è, senza dubbio, uno dei più importanti luoghi che caratterizza la vita quotidiana di un individuo e quindi anche uno dei principali contesti che contribuiscono a strutturare l'immagine che l'individuo ha di se stesso in relazione al proprio ambito professionale. Proprio per questo motivo, si può pensare che tale ambiente abbia ripercussioni importanti sia sugli aspetti personali, sia sugli aspetti sociali dell'identità professionale. L'ambiente lavorativo inteso in senso lato (quindi in modo da includere anche l'ambiente deputato alla formazione professionale) incide sull'*identità personale*, in quanto impatta sulla sfera della motivazione, del bisogno di autorealizzazione, del bisogno di sostegno economico e sociale, non dimenticando che è anche una delle fonti principali di benessere/malessere della persona. L'ambiente lavorativo è anche direttamente connesso all'*identità sociale*, in quanto parte dell'immagine di sé, come sostiene Tajfel (1981), che deriva dall'appartenenza a gruppi e categorie sociali e in maniera specifica dall'appartenenza ad un contesto lavorativo. Già da queste considerazioni deriva il fatto che l'Identità Professionale non può essere circoscritta ad una unica dimensione identitaria, ma

deve essere più opportunamente considerata come una sub-dimensione del più ampio concetto di sé.

Per quanto riguarda l'aspetto sociale dell'identità professionale, definita come quella parte dell'immagine di sé derivante dall'appartenenza a un determinato contesto lavorativo, essa si concretizza nel fatto di frequentare quasi regolarmente un certo luogo di lavoro, di sviluppare una rete di relazioni tra colleghi, di impersonare un determinato ruolo, di svolgere specifiche mansioni e, in una prospettiva più in generale, di ricoprire una determinata posizione all'interno del sistema socio-economico e del mercato del lavoro. In tale definizione si sottolinea quindi l'importanza del contesto. Un'altra definizione che sottolinea l'importanza del contesto, definisce l'identità professionale come: *“un insieme di auto rappresentazioni che il soggetto sviluppa in rapporto all'attività lavorativa; si sviluppa gradualmente nel corso della socializzazione al lavoro e può leggersi come una dimensione dell'identità sociale* (Castelli, Venini, 2004, p.36). Anche Blin (1997) sostiene, ad esempio, come la dimensione professionale emerga nel contesto lavorativo. Riprendendo la Teoria della categorizzazione del Sé (Turner, 1987), l'Autore sostiene che i vari contesti sono importanti perché attivano in ordine di preferenza livelli identitari che sono rilevanti e salienti rispetto alla situazione data. La funzione del contesto nella costruzione dell'identità professionale è quella di creare una rete di relazioni interpersonali e di sviluppare competenze professionali all'interno dell'organizzazione di appartenenza.

Si è tuttavia osservato che, insieme al contesto, sono importanti anche gli aspetti motivazionali, il bisogno di autostima, perché gli individui desiderano autovalutarsi ed essere valutati positivamente (Leary, 2002; Leary, McDonald, 2003; Brown, 2006; Brown, Capozza, 2006). Oltre agli aspetti sociali, contestuali e di appartenenza (approccio sociale), occorre quindi non tralasciare, nel definire l'identità professionale, gli aspetti prettamente personali come le motivazioni, le cognizioni e le immagini di sé (approccio cognitivo) e tutti quegli elementi collegati al sentimento di identità e ai bisogni di autorealizzazione (approccio motivazionale). Per Dubar (1991) sono l'intenzionalità e gli aspetti motivazionali le pietre necessarie per costruire l'identità professionale. Infatti, quest'ultima, non rappresenta solo una identità circoscritta al contesto lavorativo, ma viene considerata come una proiezione di sé nel futuro, una importante base per la carriera futura. Dubar analizza dunque l'identità professionale non confondendola con l'identità sociale, anche se, adottando una prospettiva sociologica, le considera strettamente correlate

soprattutto per quanto riguarda la tematica dello status sociale, in quanto entrambe sono il prodotto della cultura dove l'individuo nasce e vive.

Ecco allora che la definizione di identità sociale di Tajfel (1981), all'interno della quale si può cogliere un aspetto dell'identità professionale, ossia quello legato all'identificazione con l'azienda/gruppo di lavoro, non può bastare a definire la complessità e multicomponenzialità di tale costrutto. Autori più recenti suggeriscono d'altro conto una definizione multicomponenziale dello stesso costrutto di identità sociale (Ashmore, *et al.*, 2004).

La multidimensionalità diventa quindi la strategia teorica attraverso la quale quindi è necessario articolare le diverse componenti e i diversi livelli di un costrutto come quello di identità professionale. Le diverse componenti di questo costrutto multidimensionale si possono in particolare analizzare considerando i livelli di spiegazione individuati e studiati da Doise (1986). L'identità professionale attraversando campi disciplinari diversi è infatti costituita dai valori personali, dalle motivazioni, dai bisogni e dagli obiettivi che si prefigge un individuo (*Livello Intrapersonale*); emerge e viene attuata all'interno delle relazioni interpersonali e vis a vis (*Livello Interpersonale*); a *Livello di Posizione*, l'identità professionale si connota nel senso individuato da Tajfel per definire l'identità sociale, in cui l'elemento cruciale è l'appartenenza a categorie, gruppi e contesti organizzativi. Infine, ultimo ma non meno importante, è il *Livello socio-culturale*, in cui la costruzione e le componenti dell'identità professionale sono influenzate, intrinsecamente, dai significati, dai modelli culturali, dalle norme e dai valori prodotti e condivisi all'interno di una determinata comunità.

Oltre alla sua multidimensionalità che investe anche più aspetti della vita sociale e personale, è inoltre necessario considerare l'identità professionale vista come concetto dinamico e in costante cambiamento (Gioia, Schultz, Corley, 2000).

Ne consegue che l'adozione di un modello teorico improntato alla complessità e alla multidimensionalità diventa quindi una necessità se si vuole considerare l'identità professionale un oggetto di studio multiforme inserito all'interno di un contesto ampiamente articolato e mutevole come quello professionale-lavorativo.

Alcuni primi tentativi in questa direzione sono presenti in letteratura. Anadon, Bouchard, Gohier e Chevrier (2001) hanno elaborato, ad esempio, un modello dinamico ed interattivo sul processo di costruzione dell'identità professionale, che prevede l'articolazione di due livelli: individuale e sociale. Queste due dimensioni vengono attuate all'interno di tale modello attraverso due processi

congiunti: un primo processo è quello di identificazione, o appartenenza, che si costruisce per mezzo della relazione con i gruppi di appartenenza e con le rappresentazioni sociali, le norme e i valori che fondano la comunità di appartenenza. Il secondo processo, definito di identizzazione o singolarità, prevede un maggior riferimento al sé come persona e ai processi di costruzione intraindividuale dell'identità. Attraverso questi due processi, secondo gli Autori, l'individuo costruisce la propria identità lavorativa.

Altri autori (Kaneklin e Scaratti, 1998, ad esempio) per sottolineare il passaggio da una concezione monodimensionale a una visione multidimensionale del costrutto dell'identità professionale hanno studiato la componente intraindividuale attraverso un approccio di tipo narrativo, che considera appunto la costruzione dell'identità come una negoziazione di discorsi e di storie su se stessi che gli individui si raccontano all'interno di un contesto socio-relazionale e culturale (Gergen, 1994; 2001; Mantovani, 1998). Secondo Gergen (1994), infatti, un aspetto principale della vita sociale è costituito dalla rete di identità che si sostengono reciprocamente e le identità, in questo caso, sono il prodotto di narrazioni cooperative all'interno di un determinato contesto. Partendo da questa analisi, è opportuno considerare come lo studio del processo di formazione dell'identità professionale si stia evolvendo verso questa dimensione. Kaneklin e Scaratti (1998), ad esempio, hanno adottato la prospettiva narrativa come ottica attraverso cui guardare alla dimensione formativa, nell'intento di sottolineare l'importanza di una visione multidimensionale dell'identità professionale e di dimostrare come il contesto organizzativo abbia una valenza particolare nel processo di costruzione dell'identità lavorativa. La formazione, intesa come dimensione inerente ai processi di crescita ed evoluzione professionale degli individui nei loro diversi contesti organizzativi di appartenenza, risulta particolarmente attraversata da dinamiche narrative, connesse alle modalità di attribuzione di senso a eventi e a situazioni. Il punto di vista narrativo, connesso alla strutturale modalità di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà che i soggetti sperimentano e condividono nella loro quotidiana esperienza di rapporto con il mondo, consente di collocare la funzione formativa connessa alla costruzione dell'identità professionale all'interno di una duplice tensione: quella relativa all'esigenza di andare in profondità nell'analisi di problemi ed eventi, di acquisire caratteristiche di specificità e di specializzazione, e quella inerente alla prospettiva di restituire ai soggetti una maggior capacità di collocarsi all'interno di processi più generali e complessi, individuando percorsi e storie esistenziali e lavorative più soddisfacenti e significative (Kaneklin, Scaratti, 1998). Si tratta in altri termini, di esercitare uno sguardo sui

fenomeni che si sviluppano quando si affrontano percorsi di costruzione dell'identità personale/professionale, ossia quando ci si misura con processi di apprendimento legati a dimensioni trasformative profonde (Olivetti, Manoukian, 1997). Significa, inoltre, creare occasioni conversazionali che valorizzino i processi di interpretazione e "disambiguazione" che sono presenti nei multiformi scenari formativi. Gli attori sociali cercano così di identificare le chiavi di comprensione, di promuovere una possibile regolazione e sintonia, di confrontarsi attraverso l'ascolto reciproco, sviluppando processi di negozialità, di cooperazione/conflitto dei vari punti di vista in funzione di approssimazioni più convergenti e condivise, mai definitive o ultimative. L'identità professionale, in questa ottica, viene costruita e ricostruita attraverso il confronto reciproco tra gli attori sociali inseriti all'interno di un contesto. Contesto che come abbiamo visto nel secondo capitolo deve fare i conti con le nuove esigenze e richieste riguardanti il *sapere*, il *saper fare* e il *sapere essere*.

3.3 Immagini della professione di psicologo: dalle definizioni giuridiche al senso comune

Questo lavoro parte dell'idea di analizzare l'interazione tra processi formativi e processi identitari riferiti ad una specifica professionalità: quella di psicologo. Per questo motivo nel tracciare lo scenario generale di riferimento della ricerca che verrà presentata, ci sembra importante anche mettere in luce l'immagine professionale dello psicologo che emerge dai quadri normativi, così come dal senso comune e, soprattutto, come essa porti ancora oggi con sé significati molteplici e "confusivi".

Partiamo dalla definizione giuridica e normativa della professione di psicologo al fine di comprendere e chiarire al meglio i contorni di tale professione anche a fronte di quell'arcipelago di interpretazioni distorte che tendono a generare confusione.

Sulla professione di psicologo esistono innumerevoli riferimenti legislativi che spaziano tra vari livelli ed argomenti: dall'orientamento all'istituzione professionale, alla gestione delle forze armate, al turismo, alla valutazione paesaggistica e ambientale/ergonomica (Perussia, 1994).

La definizione normativa più rappresentativa la si ritrova nella Legge 18 febbraio 1989, n° 56, legge che norma l'Ordinamento della professione di psicologo. Il modo in cui è stata formulata rende

efficacemente l'idea della professione di psicologo presente nella nostra società. Secondo l'art.1 *“La professione di psicologo comprende l'uso degli strumenti conoscitivi e di intervento per la prevenzione, la diagnosi, le attività di abilitazione – riabilitazione e di sostegno in ambito psicologico rivolte, alla persona, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità. Comprende altresì le attività di sperimentazione, ricerca e didattica in tale ambito.”*

L'esercizio dell'attività psicoterapeutica è trattata nell'art.4, dove si dice: *“ L'esercizio dell'attività psicoterapeutica è subordinato a una specifica formazione professionale, da acquisirsi, dopo il conseguimento della laurea in psicologia o in medicina e chirurgia, mediante corsi di formazione quadriennali che prevedano adeguata formazione e addestramento in psicoterapia, attivati ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982....”*.

La legge prevede, inoltre, un insieme di norme transitorie relative a un *“esame di Stato relativo per titoli”*, finalizzato a costituire il primo nucleo dell'Ordine degli Psicologi. Le categorie ammesse a questa sanatoria hanno compreso in sostanza: professori e ricercatori universitari di psicologia; laureati specializzati in psicologia; laureati dipendenti di ruolo dello Stato operanti *“in materia psicologica”* o *“attinente alla psicologia”*; laureati in qualsiasi disciplina da almeno sette anni che svolgano effettivamente qualche attività psicologica pubblica o privata; individui che, indipendentemente dal titolo di studio, abbiano raggiunto chiara fama psicologica per almeno tre anni. Attualmente l'esame di stato costituisce il canale di accesso alla professione di psicologo ed è rigidamente ed unicamente legato al possesso di una laurea in Psicologia.

Perussia (1994) ha sottolineato come la regolamentazione legale della professione psicologo abbia rappresentato un'evoluzione rispetto ad un passato in cui l'attività terapeutica era svolta in modo incontrollato anche da figure prive di qualsiasi qualifica professionalizzante. Ciononostante tale professione rimane ancora oggi scarsamente definita almeno nell'immaginario collettivo. Questo è almeno quanto emerge da alcuni studi condotti. Già negli anni Ottanta, Palmonari (1981) aveva d'altro canto osservato una generalizzata sfiducia da parte degli studenti nei confronti delle scienze come base per la professione di psicologo.

Consultando il nuovo dizionario Zingarelli alla voce psicologo troviamo: *“studioso di psicologia”*; *“chi conosce l'anima umana”*; allo stesso tempo, cercando la definizione all'interno del dizionario specifico di Psicologia *“Garzanti”*, si riscontra che pur trovando varie definizioni e teorie riguardanti tutte le discipline psicologiche, la voce di *“psicologo”* è inesistente. Anche Perussia e Bonaiuto (1995), basandosi su un campione di 44 noti dizionari statunitensi specializzati nel

campo della psicologia, hanno preso in considerazione tutte le definizioni di termini che si riferiscono specificamente allo psicologo, al psicoanalista, al psichiatra e al psicoterapeuta. Gli elementi che caratterizzano tali definizioni vengono ricondotti, in primo luogo, al fatto che lo psicologo ha eseguito un corso di formazione in psicologia almeno fino al livello di master oppure di dottorato. Una parte del profilo dello psicologo riguarda, oltre che un livello di preparazione formale, le sue curiosità intellettuali. Da questo punto di vista lo psicologo appare come una persona che coltiva genericamente un interesse culturale per la psicologia; in alcuni casi, tale impegno viene più specificamente indicato come studio o come approfondimento. Frequente è anche il riferimento all'insegnamento ed al lavoro universitario, mentre è meno sottolineata la dimensione applicativa. Infine, un elemento poco citato in tali dizionari, ma senza dubbio di rilievo, è il fatto che lo psicologo non è un medico, ovvero non ne possiede alcune caratteristiche e prerogative. Perussia e Bonaiuto sottolineano come tali definizioni siano molto generali e sintetiche, ma soprattutto storicamente arretrate rispetto alla realtà attuale della professione: in particolare il riferimento all'insegnamento, allo studio e alla ricerca sono molto più frequenti che non alla pratica e all'applicazione.

Anche Lombardo, Cavalieri, DeMassis (1995) hanno messo in luce come erano soprattutto gli aspetti affettivi e relazionali a caratterizzare l'immagine professionale dello psicologo (psicologo-missionario; psicologo-buon genitore; psicologo-medico-robot; cfr. par. successivo). Il senso di incertezza riguardante l'immagine della professione è stata ricontrata, infine, anche tra gli studenti di psicologia (Sarchielli, Fraccaroli, 2002).

Se c'è, in generale, poca chiarezza tra i professionisti o gli aspiranti della professione su cosa faccia uno psicologo, non ci si può certo aspettare immagini chiare da parte del pubblico di non esperti. La loro immagine risentirà dell'immagine stessa che gli psicologi contribuiscono a diffondere. L'insieme dei dati che emergono a questo proposito da diverse ricerche condotte in altri contesti nazionali (Guest, 1978; Grossak 1954; McNeil, 1959; Lofton, 1972; Dollinger, Thelen, 1978; Webb, Speer, 1985, 1986; Wood, Jones, Benjamin, 1986; Webb, 1989) evidenzia come una parte significativa della popolazione nutra dubbi sull'effettivo statuto scientifico della psicologia e delle sue basi. Pur considerata come una disciplina interessante, gli psicologi vengono considerati meno affidabili rispetto agli altri professionisti, in particolare gli psichiatri. Anche tra i professionisti si osserva dai dati che vi è una maggiore identificazione con il concetto di "hard science" (fisici, chimici, biologi e anche medici) e una tendenza a sviluppare un'immagine della psicologia meno

favorevole di quella percepita dal senso comune, o da altri professionisti meno scientifici. Non è chiaro da questi studi, quanto la psicologia sia considerata applicabile utilmente alla vita, al di là del suo interesse culturale; la fiducia nella sua efficacia sembra essere tendenzialmente limitata. Benjamin (1986) sottolinea, inoltre, come allo straordinario aumento di popolarità della psicologia abbia corrisposto, solo in parte, un analogo crescita presso il pubblico della consapevolezza di che cosa sia la psicologia effettivamente. Petter (1980) delinea come il problema principale che impedisce *“che gli psicologi laureati entrino proficuamente in contatto con coloro che avrebbero necessità di un intervento psicologico sia il carattere ancora incerto o ambiguo, o distorto che la figura dello psicologo ha, sia per i potenziali fruitori delle sue prestazioni, sia per quegli amministratori di Enti pubblici che potrebbero favorirne l’impiego nei vari settori”*. (p. 40). Più in generale, il pubblico italiano mostra delle evidenti difficoltà a capire che cosa sia uno psicologo, se non fa della clinica. La ricerca psicologica di base raggiunge di fatto una visibilità nettamente inferiore rispetto alla componente clinico - psicopatologica del movimento (Perussia, 1994). Si giunge a determinare assai di frequente una *“riduttiva e indebita identificazione: psicologia = psicologia applicata = psicologia clinica = psicoterapia”* (Favretto e Majer, 1990).

La situazione è ulteriormente complicata dalla propensione popolare a confondere la psicologia clinica con la psicoterapia e la psicoterapia con la psicoanalisi. Ci troviamo di fronte al fenomeno definito *clinical bias* (Korn, Lewandoski, 1981; Ceci, Mancini; 1999; Fruggeri, Mancini, Ceci, 2000), cioè alla diffusissima opinione secondo cui gli psicologi sono fondamentalmente dei clinici, quindi degli operatori pratici più che dei ricercatori di base. Tale fraintendimento riguarda anche gli studenti di psicologia, che nutrono spesso aspettative irrealistiche verso la psicoterapia, specie individuale, quando invece le loro potenziali opportunità di lavoro si distribuiscono in una gamma assai più ampia di interventi (Perussia, 1994).

Per certi aspetti, la psicologia in azione sembra coincidere con un’interpretazione saccente di qualsiasi cosa. Ne è un esempio la provocatoria definizione dello psicologo delineata da Muraro (1974): *“il competente: quello che sa sempre quello che riguarda gli altri”*. Tutto questo contribuisce a creare ancora più confusione tra il pubblico dei non addetti, dovendosi questi confrontare con una disciplina che spazia tra più settori diversificati tra di loro; non è facile, quindi, determinare a quale tipo di psicologia i soggetti intervistati si stanno di volta in volta riferendo.

In conclusione, l'immagine dello psicologo porta ancora con sé significati e attribuzioni non chiare e sempre più soggette a confusione, quindi lo scopo della ricerca che è stata condotta e che verrà presentata nel prossimo capitolo, sarà proprio quello di indagare come coloro che saranno gli "addetti alla professione" costruiscono attraverso il percorso formativo deputato alla sua preparazione, la loro idea di quale tipo di psicologo vorranno diventare. Riteniamo che attraverso lo studio dei processi di costruzione dell'identità professionale di psicologo anche la sua definizione possa essere in parte resa più "comprensibile".

PARTE SECONDA: LA RICERCA

Capitolo 4

La ricerca

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, la molteplicità degli approcci e delle teorie che hanno preso in considerazione l'identità riflettono la complessità del fenomeno studiato e la pluralità delle componenti implicate nel suo studio (Mancini, 2001; 2010). Appare quindi evidente che gli elementi cognitivi, emotivi, comportamentali, motivazionali e quelli riguardanti i sistemi di esperienze che si strutturano attraverso l'interazione, assumano, per ogni paradigma e teoria un diverso peso e una nuova dimensione.

Tra le molteplici teorie di riferimento, infatti, che si sono occupate prevalentemente dello studio dell'identità (*vedi capitolo 3*), l'approccio motivazionale delineato da Marcia attraverso il *Paradigma degli stati di identità* e l'approccio socio-cognitivo declinato nella teoria dei Sé Possibili di Markus e Nurius (1986) ci sembrano quelle più utili per l'analisi del processo di costruzione dell'identità professionale. E' partendo da questi due modelli teorici che in questa ricerca sono state operazionalizzate e misurate alcune dimensioni del costrutto di identità professionale: quella più processuale, declinata attraverso gli indicatori utilizzati all'interno delle più recenti revisioni del paradigma degli stati di identità, e quella più strutturale-contenutistica concettualizzata attraverso le nozioni di sé attuale e sé possibili di Markus e Nurius.

Partendo da questi riferimenti teorici, l'obiettivo principale della ricerca è stato quello di analizzare il processo di formazione/costruzione dell'identità professionale in studenti ancora in formazione, nello specifico, in studenti che stanno frequentando il corso di laurea triennale in psicologia, nonché quello di rilevare se e in che misura tale processo è legato ai percorsi formativi in cui gli studenti sono implicati; questi ultimi distinti concettualmente e dal punto di vista operativo nelle dimensioni dei *saperi*, del *saper essere* e del *saper fare*. Al fine di cogliere al meglio il "divenire" del processo di formazione/costruzione dell'identità professionale di psicologo, è stato realizzato uno studio longitudinale.

In questo capitolo, dopo aver giustificato la scelta dei modelli teorici utilizzati, verranno presentati i costrutti principali della ricerca e le loro definizioni operative, gli obiettivi generali e specifici, il

tipo di disegno e le relative fasi di applicazione. Al fine di rendere più snella la lettura dei prossimi capitoli, verranno qui presentate anche le principali caratteristiche dei partecipanti alla ricerca, gli strumenti utilizzati e le loro proprietà psicometriche.

4.1 Razionale teorico

4.1.1 Modelli teorici utilizzati per lo studio dei processi di formazione/costruzione dell'identità professionale di psicologo

L'elaborazione degli eventi critici che ogni individuo si trova ad affrontare nell'adolescenza, non è solo confinata all'ambito intrapsichico, come sottinteso dai modelli strettamente cognitivo-sociali, ma avviene secondo un'istanza dialettica che sussiste fra la struttura cognitiva organizzata in valori, abilità, storie interazionali e ambizioni future da un lato e i processi di esplorazione e impegno strettamente interconnessi alle interazioni con l'ambiente sociale dall'altro (Mancini, 2001; 2010). Per questi motivi il modello degli stati d'identità è stato considerato come adatto ad indagare le dinamiche sottostanti ad un ambito di rilievo come la costruzione dell'identità rispetto alle future scelte verso il mondo del lavoro o dell'università. Esso rappresenta, infatti, un modello utile a cogliere le dinamiche coinvolte nelle scelte e nei meccanismi di sviluppo dell'identità in diversi ambiti, tra i quali anche quello legato alla scelta della futura professione. L'identità professionale e il *life-project* (progetto di vita) hanno un ruolo essenziale per i giovani ed in particolare per gli studenti universitari, fornendo loro i punti di riferimento dai quali elaborare le strategie e costruire i propri percorsi (Ceci, Mancini, 1999; Fruggeri, Mancini, Ceci, 2000; Mancini, 2001; Tonarelli, Mancini, 2009; Mancini, 2010). La mancanza di una prospettiva professionale tende, infatti, a privare i soggetti della spinta motivazionale ad intraprendere un percorso professionale significativo e degli ancoraggi alle immagini di sé attuali e potenziali (Mancini, 2001). Se, pur, il Paradigma degli Stati di Identità è stato utilizzato principalmente su soggetti in età evolutiva o comunque adolescenziale, esso risulta appropriato anche per l'indagine della costruzione dell'identità professionale e quindi applicabile anche a soggetti adulti o su giovani adulti che si stanno preparando al mondo del lavoro. Infatti, numerose ricerche e sviluppi recenti della Teoria di Marcia hanno riconosciuto l'importanza di studiare il processo di costruzione dell'identità non solo negli adolescenti, ma anche nei giovani adulti (Adams, Fitch, 1982; Kroger, 1995; Meeus e Dekovic, 1995; Lewis, 2003; Fadjukoff, Pulkkinen, Kokko, 2005). Non mancano

inoltre in letteratura esempi che hanno applicato tale modello allo studio dei processi di formazione/costruzione dell'identità in ambiti legati alle scelte scolastiche o professionali (Breakwell, 1986;1992; De Pieri, Tonolo, 1990; Archer, 1993; Wallace-Brouscious, Serafica, Osipow, 1994; Meeus, Deković, 1995; Meeus, Deković, Iedema, 1997; Mancini, 1996; 1999; Secchiaroli, Mancini, 1996; Ceci, Mancini, 1999; De Goede, Sprujt, Iedema, Meeus, 1999; Fruggeri, Mancini, Ceci, 2000;).

Infatti, il modello di Marcia ha dato l'avvio a una quantità impressionante di ricerche riguardanti lo studio dello sviluppo dell'identità (Waterman, 1982; Meeus, 1996; Berzonsky, Adams, 1999). Tuttavia, tali Autori hanno privilegiato un concetto statico di formazione identitaria, definita piuttosto come caratteristica disposizionale (Cotè, Levine, 1988; Van Hoof, 1999). Da qui nasce l'esigenza proposta dagli approcci socio-cognitivi di studiare lo sviluppo identitario privilegiando soprattutto l'aspetto processuale (Berzonsky, 1989; 1990; Kerpelman, Pittman, Lamke, 1997; Bosma, Kunnen, 2001). Questa visione "processuale" relativa alla formazione identitaria ha influenzato il fatto che alcuni Autori proponessero nuovi ampliamenti del modello di Marcia(*per un maggior approfondimento si veda cap.5*), come ad esempio Luyckx, Goossens, Soenens, Byers e Vansteenkiste, (2005) che hanno colto attraverso le loro ricerche, altre dimensioni, che sono appunto: *Exploration in-breadth*, *Esplorazione in-depth*, *Commitment making e Identification with commitment*. Crocetti, Rubini, Luycks e Meeus (2008) hanno individuato, invece, tre processi attraverso i quali l'identità si costruisce: *l'impegno (Identification with commitment)* che riguarda le scelte fatte negli ambiti rilevanti dell'identità e come gli individui si identificano con tali scelte; *l'esplorazione in profondità (Exploration in depth)* si riferisce, invece, al confronto degli impegni con altre alternative disponibili e rappresenta una modalità di vivere l'impegno attivamente, per esempio riflettendo su di esso, cercando informazioni o confrontandosi con altre persone; la *riconsiderazione dell'impegno* che fa riferimento ai tentativi degli individui di confrontare i loro impegni con altre alternative disponibili e agli sforzi di cambiare gli impegni assunti in quanto non più soddisfacenti.

Come abbiamo precedentemente sottolineato numerosi sono gli ampliamenti al modello classico degli stati di identità proposti negli ultimi anni (Schwartz, Montgomery, 2002; Luyckx, et al., 2005; Schwartz, Cotè, Arnett, 2005; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, Beyers, 2008; Fadjukoff, et all., 2007; Crocetti, et all., 2008). Essi verranno sviluppati maggiormente nei capitoli successivi (Vedi cap 5 e cap.6). Questi ampliamenti hanno indubbiamente contribuito a migliorare la capacità

del modello di cogliere in modo più approfondito i processi di costruzione dell'identità e le modalità con cui i relativi esiti tendono a strutturarsi in diversi ambiti identitari e in diverse tipologie di soggetti. Tuttavia, riteniamo che essi non siano ancora riusciti a cogliere la dimensione interpersonale e sociale implicata nei processi di costruzione dell'identità, continuando di fatto a privilegiare, come già aveva fatto Marcia, il livello intra-individuale di questo processo. Tali livelli, che richiamano ai rispettivi livelli dell'analisi psicosociale di Doise (1986) (vedi cap. 3), risultano particolarmente salienti per l'analisi di alcuni domini identitari ed in particolare di quelli che, tra le diverse dimensioni implicate, chiamano in causa anche quelle dell'appartenenza a gruppi o categorie sociali, quali ad esempio il dominio dell'identità etnica e sicuramente anche quello connesso con l'identità professionale (Ashmore, Deaux, McLaughlin-Volpe, 2004; Deaux, 1996; Waters, 1990).

Per tale motivo, occupandoci dei processi di costruzione dell'identità professionale di studenti in formazione, tale ricerca ha inteso anche proporre un ulteriore ampliamento del Paradigma degli Stati d'identità di Marcia (1993) con l'introduzione di due nuove dimensioni (Mancini, 1996; 2001; 2010; Tonarelli, Mancini, 2009) che, come verrà precisato successivamente (*vd. par. 4.3.1*), richiamano ai processi di identificazione sociale e a quelli connessi con le "pratiche" direttamente agite e funzionali ai processi di formazione/costruzione dell'identità.

Più precisamente i processi di formazione/costruzione dell'identità professionale nel corso del triennio verranno misurati sulla base di quattro variabili: *Affermazione, Esplorazione in depth, Identificazione con l'impegno, Pratiche* (*vd Par.4.4.1*).

L'utilizzo del modello di Marcia sarà in questa ricerca funzionale a cogliere, quindi, l'aspetto dinamico e processuale dell'identità, cioè l'identità professionale di psicologo nel corso del suo sviluppo e della sua formazione. Tuttavia, l'idea di cogliere la multidimensionalità di questo costrutto, ci ha portato ad affiancare un modello teorico di studio dell'identità professionale degli studenti di psicologia che fosse in grado di cogliere anche il livello più propriamente cognitivo-rappresentazionale dell'immagine di se stessi. Tale livello può essere sintetizzato nelle dimensioni dei sé professionali possibili, intesi come "guide" motivazionali in grado di orientare comportamenti e strategie di azione funzionali al raggiungimento dell'immagine "immaginata" del sé. E' in questo senso che abbiamo ritenuto utile la teoria dei Sé possibili di Markus e Nurius (1986): come sostiene tale teoria i sé possibili, quando vicini al sé attuale, importanti e di relativa

difficoltà, possono orientare il soggetto nella scelta delle strategie più adeguate a raggiungere gli obiettivi prefissati. Essi contengono, infatti, le rappresentazioni di ciò che le persone dovrebbero, vorrebbero o temono di diventare. In quanto rappresentazioni di un sé proiettato in possibili stati futuri, esse possono direzionare e favorire la realizzazione degli obiettivi che il soggetto si pone, ad esempio orientare e direzionare gli sforzi che una persona dovrà compiere per realizzare la sua scelta professionale. Agendo sulla motivazione, i sé possibili assolvono infatti alla funzione di promuovere dei comportamenti finalizzati a ridurre (nel caso dei sé desiderati) o ad aumentare (nel caso dei sé temuti) la discrepanza. Le dimensioni dei sé possibili (nel nostro caso professionali futuri), come verrà descritto successivamente all'interno del paragrafo dedicato agli strumenti di rilevazione, sono state misurate attraverso la tecnica del Chi sei Tu (Kuhn, McPartland, 1954) orientata a rilevare sia l'immagine attuale (di se stessi come studenti) sia quella desiderata (di se stessi come futuri psicologi).

Al fine di sottolineare la novità della ricerca condotta e soprattutto per verificare l'esistenza di indagini scientifiche che hanno approfondito tale argomento i capitoli successivi saranno dedicati anche ad una accurata disamina degli studi che hanno soprattutto cercato di indagare quali fossero i meccanismi basilari per la costruzione dell'identità professionale. Come vedremo soprattutto nel cap.5 , tali ricerche si sono occupate prevalentemente di soggetti già inseriti nel mondo del lavoro. Dai loro risultati, è emerso, in generale, che il processo di formazione identitario professionale è avvenuto prevalentemente, secondo i soggetti contattati, durante i loro tirocini o stage forniti dall'università nei contesti lavorativi. Per questo motivo e anche al fine di superare alcuni dei limiti presenti in tali ricerche – in prima istanza il fatto che non abbiano mai preso in considerazione l'identità professionale degli aspiranti psicologi – tale studio ha analizzato se, come e in che misura le componenti formative dei saperi, del saper fare e del saper essere, durante il percorso formativo universitario, incidono sui processi di formazione dell'identità professionale.

4.1.2 Componenti del processo formativo che possono incidere sui processi di formazione/costruzione dell'identità professionale di psicologo

Come abbiamo già evidenziato nella prima parte della tesi (cfr. cap.2) tre sono le principali componenti attraverso le quali la letteratura tende a scomporre il processo formativo: la componente dei *"saperi"*, quella del *"saper essere"* e quella del *"saper fare"* (Goguelin, Cavozi, Dubost, Enriquez, 1972; Quaglino, Carrozzi, 1998; Castelli, Venini, 2004; Bosio, 2004).

Rinviando ai capitoli successivi la rassegna più dettagliata delle ricerche che hanno analizzato l'impatto che tali componenti possono avere sui processi di formazione dell'identità professionale in generale e su quella dello psicologo in particolare (cfr. cap. 6), forniamo qui di seguito le definizioni concettuali, poi tradotti in definizioni operative (cfr. par. 4.3), che abbiamo utilizzato in questa ricerca al fine di misurare l'impatto che tali componenti della formazione hanno sui processi di formazione/costruzione dell'identità professionale negli aspiranti psicologi.

I Saperi

La prima componente formativa professionalizzante, quella dei **"Saperi"**, è stata in letteratura definita come l'insieme di conoscenze teoriche, empiriche e tecniche che la formazione universitaria dovrebbe promuovere, fornire e ampliare in modo che lo studente possa avere una mappatura complessa, seppur teorica, del suo futuro professionale (Munari, 2003; Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006; Scaratti,2007). Competenza che, come abbiamo già precisato, è stata definita da Quaglino e Carrozzi (1998) una *"Conoscenza dichiarativa"* (Know What) e riguarda un sapere di tipo più teorico, nozionistico ed accademico soprattutto in merito al lavoro, ai compiti, al ruolo e al contesto.

Saper Fare

La seconda componente formativa riguarda il **saper fare**, una conoscenza procedurale tipicamente e ipoteticamente più connessa ad una formazione di tipo professionale quindi legata alle pratiche connesse alla professionalità. In analogia a quanto riferito all'ambito lavorativo il *saper fare* è inteso come una conoscenza tecnica, specializzata e metodologica (Noe,1998; Wexley, Latham, 2001), definita anche, *"Cultura organizzativa"*: essa prevede di fornire competenze definite come *"conoscenze procedurali"* (Know How) che si riferiscono ai metodi, alle procedure, ai ragionamenti sul come fare e sulla capacità di applicazione delle conoscenze (Fraccaroli, 2007). Questo tipo di

conoscenza, infatti, si costruisce soprattutto attraverso le azioni e le esperienze (Castelli, Venini, 2004). Per questo motivo Scaratti (2005), la definisce come “conoscenza in azione” (Scaratti, 2005), strutturalmente situata (legata ai contesti, alle esperienze dei soggetti, agli usi locali e linguistici, all’intreccio di interessi, alle relazioni interpersonali) e socialmente costruita (in quanto negoziata tra una pluralità di soggetti che attivano costanti processi conversazionali di mediazione, scambio, fruizione, nell’ambito delle pratiche operative e lavorative in cui sono impegnati).

Lo scopo del *saper fare*, nell’ambito della formazione, viene più specificatamente inteso come un miglioramento a livello qualitativo di specifiche capacità, competenze, tecniche, relazionate alle modalità particolari richieste per svolgere un particolare lavoro o alla modalità di affrontare i problemi connessi ad un particolare ruolo istituzionale o professionale (Carli, 1995, 1996, 1997; Ronco, 1996; Carli, Paniccia, 1999). È una conoscenza operativa e concreta finalizzata a specifiche pratiche professionali (Fugate, Kinicki e Ashforth, 2004; Fraccaroli, 2007).

Saper Essere

Infine, ultimo ma non meno importante è il **Saper Essere**, componente formativa che riguarda le disposizioni individuali, le motivazioni, il senso di autoefficacia, la scelta degli obiettivi, le strategie di coping messe in atto, le attitudini personali (mentali, fisiche e sensoriali), le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti della professione, la stima e l’immagine di sé (Polanyi, 1967; Pellery, 1983; Rullani, 2004; Castelli, Venini, 2004; Bosio, 2004; Gherardi, Nicolini, 2004; Fraccaroli, 2007).

Come sostiene Sarchielli (2007) l’*essere* è la componente formativa più soggettiva/ personale. Essa diventa una delle componenti del processo di maturazione e si avvale delle stesse risorse cognitive, affettive e relazionali che sostengono il processo educativo e di apprendimento, permettendo all’individuo, in questo modo, di migliorare e approfondire la conoscenza di sé, del proprio comportamento e delle proprie relazioni sociali (Castelli, Venini, 2004).

4.2 Metodologia

4.2.1 Obiettivi generali

Alla luce dei modelli teorici e degli studi presentati nel seguente capitolo, l'obiettivo principale della ricerca è stato quello di analizzare il processo di formazione/costruzione dell'identità professionale in studenti ancora in formazione. Nello specifico, in studenti che stanno frequentando il corso di laurea triennale in psicologia, nonché quello di rilevare se e in che misura tale processo è legato ai percorsi formativi in cui gli studenti sono implicati, questi ultimi distinti concettualmente e dal punto di vista operativo nelle dimensioni dei saperi, del saper essere e del saper fare.

Al fine di raggiungere questo obiettivo sono stati realizzati tre studi: due di tipo longitudinale o diacronici (Ruspini, 2004), uno cross-sectional (o sincronico). Il terzo studio nasce in particolare dall'esigenza di indagare più approfonditamente se e come la dimensione formativa del *saper fare* incide sui percorsi di costruzione dell'identità professionale di psicologo.

Nella figura 4.1 è presentato il modello della ricerca con i costrutti che sono stati analizzati e le relazioni ipotizzate tra di essi. Come si può notare, il processo di costruzione dell'identità è stato analizzato all'interno di un contesto formativo che è appunto quello universitario al fine di verificare se e come le tre componenti formative, che sono appunto i saperi, il saper fare e il saper essere, impattano su tale processo.

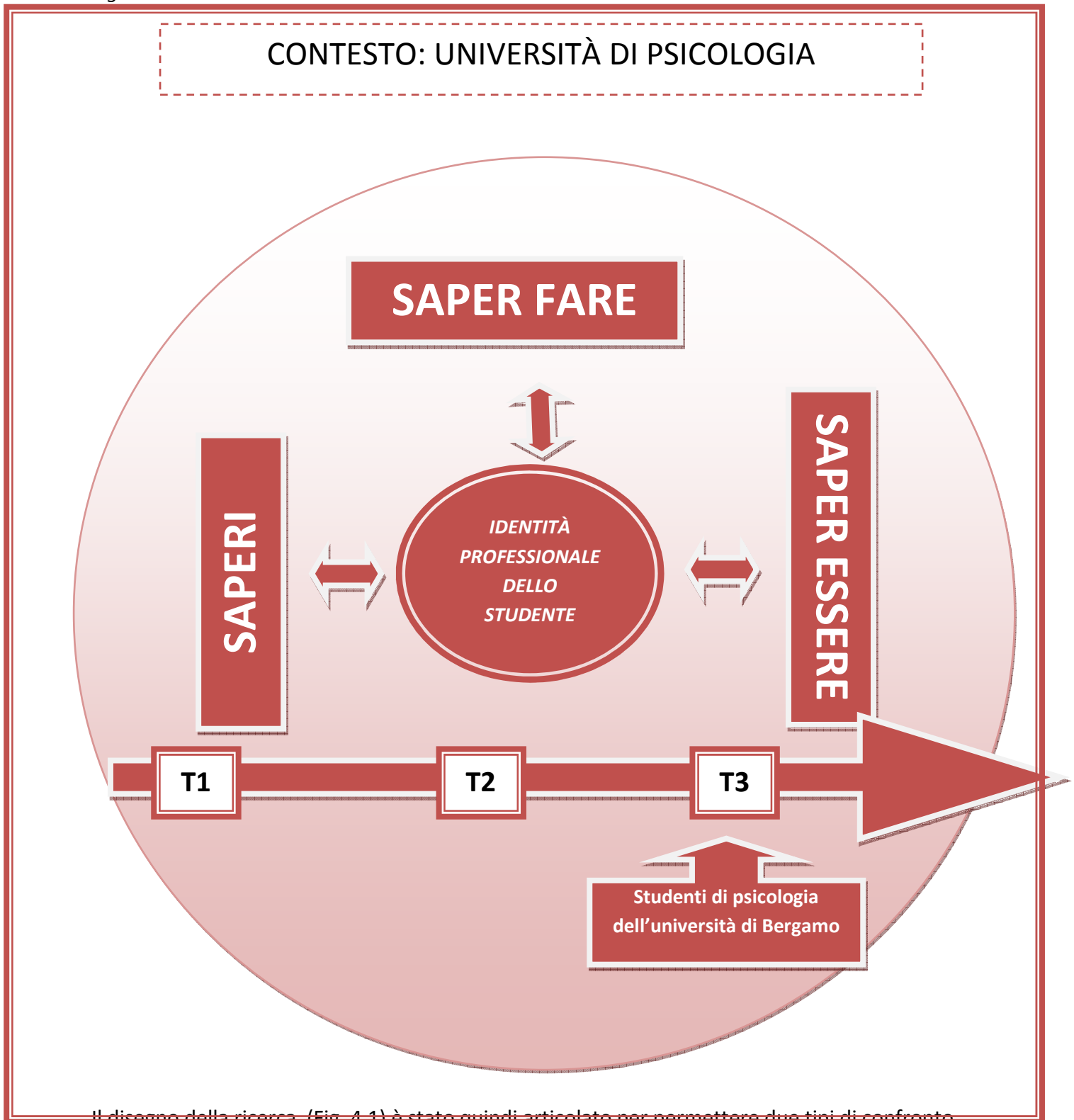
Il *primo studio*, di natura longitudinale (cap. 5), ha inteso analizzare se e come i processi e i contenuti dell'identità professionale, e quelli più attuali connessi con l'identità di studente, si modificano nel corso del triennio.

Il *secondo studio* anch'esso longitudinale (cap.6), è stato svolto al fine di evidenziare se le componenti formative dei saperi, del saper essere e del saper fare avessero un'influenza sul processo di costruzione dell'identità professionale.

Il *terzo studio* cross-sectional (cap.6) ha previsto invece il coinvolgimento al tempo 3 di un altro gruppo di studenti di psicologia che hanno frequentato il terzo anno presso la Facoltà di Psicologia di Bergamo.

4.2.2 Disegno della ricerca

Fig. 4.1 Modello della ricerca



Il disegno della ricerca (Fig. 4.1) è stato quindi articolato per permettere due tipi di confronto.

Il primo, di tipo *longitudinale* (cap.5), ha lo scopo di studiare il processo di costruzione dell'identità professionale lungo l'iter-formativo di studenti iscritti nell'a.a. 2006/7 al primo anno del Corso di Laurea in Psicologia dell'Università di Parma. Il corso di laurea considerato offriva agli studenti le principali conoscenze di base della disciplina psicologica. In particolare esso si strutturava nel corso dei tre anni sulla conoscenza dei principali modelli teorici utili alla comprensione dello sviluppo individuale, normale e patologico e delle relazioni interpersonali; della metodologia della ricerca nei settori tipici della psicologia sociale, clinica e dello sviluppo; delle tecniche e delle procedure di analisi e di valutazione sia nel campo delle relazioni evolutive, interpersonali e di gruppo che in ambito clinico, infine, delle tecniche di analisi e gestione dei contesti socio-istituzionali. Il piano formativo richiedeva, inoltre, la frequenza a laboratori e tirocini atti ad approfondire le conoscenze acquisite durante l'iter accademico integrandole con quelle di tipo applicativo.

Il secondo tipo di confronto, previsto dal disegno della ricerca, è quello *cross-sectional* (cap.6). Esso è stato realizzato confrontando le risposte che al terzo anno di corso la corte degli studenti che hanno partecipato alla ricerca longitudinale ha fornito, con quelle rilevate in un gruppo di studenti iscritti al terzo anno del un corso di laurea triennale in Psicologia della Facoltà di Scienze della Formazione di Bergamo. Il corso di laurea scelto per questo tipo di confronto era strutturato principalmente da discipline teoriche e quindi soprattutto privilegiava la componente formativa dei saperi, in quanto come evidenzia il piano formativo dell'a.a. 2006/2007, gli studenti erano obbligati a sostenere: sei esami per un totale di 30 CFU; attività didattica a scelta per un totale di 4 CFU; un tirocinio previsto solamente al terzo anno (10 CFU) e non erano presenti laboratori obbligatori.

Al contrario la Facoltà di psicologia di Parma prevedeva durante l'anno accademico 2006/2007 un piano formativo caratterizzato da cinque discipline per un totale di 30 CFU, esercitazioni pratiche e tirocini obbligatori per un ammontare complessivo di 15 crediti, al fine di permettere allo studente un coinvolgimento sistematico sia sul piano teorico che operativo e l'acquisizione sul campo delle tecniche e degli strumenti professionalizzanti propri delle discipline psicologiche.

4.2.3 Partecipanti

Studio longitudinale

Al fine di cogliere al meglio il “divenire” del processo di formazione/costruzione dell’identità professionale di psicologo, è stato quindi realizzato uno studio longitudinale. A tale ricerca ha partecipato un gruppo di 155 studenti immatricolati nell’a.a 2006/07 alla triennale in Scienze del Comportamento e delle Relazioni Interpersonali e Sociali (Classe L24) della Facoltà di Psicologia di Parma. Tale gruppo, rappresenta il 65,68% degli studenti che si sono immatricolati in tale anno accademico (N. 236). A tali studenti è stato somministrato durante il II Semestre, e più precisamente nel mese di Aprile del loro primo anno di corso (Wave 1; A.A. 2006-07), il questionario semi-strutturato che verrà successivamente descritto (*vedi Appendice A; par.4.2.4*). Gli studenti che hanno partecipato alla prima wave sono costituiti per l’11,6 % di Maschi e l’88,4% Femmine; essi/e hanno una età media pari a 20,41 anni (d.s.= 3,89; range di età= 19-49 anni; Tab. 4.1).

Gli stessi studenti sono stati ricontattati via e-mail durante la fine del loro primo semestre del II anno di frequenza e sempre nel mese di Aprile (II semestre) è stato nuovamente somministrato il medesimo questionario (Wave 2; A.A. 2007-08). Il numero di studenti di cui è stato possibile stabilire un contatto per questa seconda wave è pari a 68 (43,8% rispetto alla prima wave). L’alto tasso di mortalità, pari al 56,13% (87 studenti), può essere solo in parte giustificato. Infatti, il 12,64 % (N. 11) dei mancanti, erano assenti alla somministrazione per cause immotivate, l’11,5% (N. 10) erano gli studenti trasferiti ad altre Facoltà di Psicologia, il 9,19 % (N. 8) quelli che hanno dichiarato di avere abbandonato gli studi per motivi soprattutto economici e l’11,5 % (N. 10) quelli che hanno affermato di avere cambiato tipologia di Facoltà (3 studenti si sono iscritti alla facoltà di Scienze della Formazione). Dei restanti 30,9 % per 8 non è stato possibile reperire la motivazione della mancata rilevazione.

I partecipanti alla seconda wave sono rappresentati per il 7,4% da maschi e per il 92,6 % da femmine; essi hanno una età media pari a 21,34 anni (d.s.= 3,42 ; range di età = 20-46 anni). Agli studenti è stato somministrato lo stesso questionario presentato durante il primo anno di frequenza.

Infine, sempre nel secondo semestre (mesi di aprile, maggio e giugno) dell’anno accademico 2008/9 gli studenti che hanno partecipato alla prima rilevazione sono stati nuovamente

ricontattati per la terza somministrazione (Wave 3; A.A. 2008-09). Nonostante il lieve aumento (7,10%) relativo al reperimento degli studenti contattati rispetto alla seconda wave, si assiste anche in questo caso ad una mortalità del campione pari al 49,03% (N. 76) rispetto alla prima rilevazione, mortalità a cui è stata difficile desumerne la causa, in quanto gli studenti durante la fase di rilevazione non hanno risposto alle e-mail. In questa wave sono stati raccolti complessivamente 79 questionari. Dei quali completati dal 6,3% dei maschi e dal 93,7 % delle femmine, con un'età media pari a 21,76 anni (d.s.= 1,36; range di età = 21-30 anni).

Tabella 4.1 – descrizione degli studenti di Psicologia di Parma

WAVE A.A	Wave 1 2006/07	Wave 2 2007/08	Wave 3 2008/09
N.	155	68	79
SESSO	M: 11,6% F: 88,4%	M: 7,4% F: 92,6%	M:6,3% F:93,7
ETÀ	Età Media: 20,40 (DS: 3,89) Range: 19 – 49 anni	Età Media: 21,34 (DS: 3,42) Range: 20 – 46 anni	Età Media: 21,76 (DS: 1,31) Range: 21 – 30 anni
Tasso mortalità rispetto alla wave 1		56,13 %	49,03%

Ai fini delle analisi che verranno presentate nei cap. 5 e 6, i partecipanti oggetto di studio di tale ricerca sono stati successivamente suddivisi in due gruppi a seconda della loro partecipazione alle diverse wave previste dal disegno longitudinale (tabella 4.2). Questo ha permesso un confronto tra gli studenti di cui sono state reperite tutto il percorso longitudinale o almeno di quello iniziale (wave 1) e finale (wave 3) e quelli di cui si hanno informazioni relative solo alla prima wave. Il gruppo di soggetti che ha partecipato almeno alla prima e terza rilevazione è stato denominato *gruppo longitudinale*. Esso è composto da N . 79 studenti ed è rappresentato da 6,3% maschi e 93,7% femmine con età media pari a 19,82 anni (d.s.=1,32). L'altro gruppo, composto da N. 76 studenti, è stato definito *gruppo di controllo*: esso è costituito da 17,1 % maschi e 82,9% femmine con età media equivalente a 21,01(d.s.=5,34).

Tab. 4.2 Studio longitudinale: caratteristiche del gruppo longitudinale (GL) e di controllo (CC).

Gruppo longitudinale (w1,w2,w3) e (w1,w3) GL	Gruppo di controllo non longitudinale(w1) e (w1,w2) CC
N79	N76
M: 6,3% F: 93,7%	M: 17,1 % F: 82,9%
Età media: 19,82 anni (DS: 1,32) Range: 19-28 anni	Età media: 21,01 (DS: 5,34) Range: 19-49 anni

Le differenze tra i due gruppi rispetto alla loro distribuzione per genere e per età si avvicinano alla significatività statistica. Infatti, i maschi risultano leggermente sottorappresentati nel GL rispetto al CC [$\chi^2 (1) = 4.39$, $p_{\text{esatta}} = .05$].

Per quanto riguarda l'età, essa risulta significativamente superiore nel GC rispetto al GL [$F (153) = 10,16$, $p = .002$].

Ampliamento dello studio longitudinale ad un gruppo di studenti iscritti al corso di laurea quinquennale in Scienze Veterinarie a Parma

In questo studio, oltre agli studenti di psicologia già descritti, è stato coinvolto un gruppo di studenti della Facoltà di Medicina-Veterinaria dello stesso Ateneo; questo soltanto al fine di ottenere una più ampia verifica delle proprietà psicometriche degli strumenti utilizzati per misurare il costrutto di identità professionale.

Il disegno della ricerca per questo gruppo di studenti è lo stesso di quello longitudinale già descritto: esso ha previsto quindi tre rilevazioni effettuate a partire dall'a.a. 2006/07 nel secondo semestre del primo, secondo, terzo anno di iscrizione al Corso di Laurea Specialistica a ciclo unico in Medicina Veterinaria dell'Università degli studi di Parma. Quest'ultimo gruppo, durante la prima rilevazione, è rappresentato per il 37,7% da maschi e per il 60,3 % da femmine; essi hanno una età media pari a 20,1 anni (d.s.= 3,70 ; range di età = 19-31 anni). Mentre, gli studenti che hanno risposto al questionario durante la seconda rilevazione (a.a. 2007/2008) sono costituiti per il 32,6% da maschi e per il 67,4% da femmine con un'età media pari a 21 (d.s.= 1,69; range di età = 20-29 anni) presentando un tasso di mortalità non giustificato pari al 24,6 % (N. 15). Infine, sempre nel secondo semestre (mesi di aprile, maggio e giugno) dell'anno accademico 2008/9 gli studenti della Facoltà Medicina- Veterinaria che hanno partecipato alla prima rilevazione sono stati nuovamente ricontattati per la terza somministrazione (Wave 3; A.A. 2008-09). In questa wave sono stati raccolti complessivamente 39 questionari. Dei quali completati dal 41% dei maschi e dal 59% delle

femmine, con un'età media pari a 22 anni (d.s.= 1,7; range di età = 21-30 anni). La percentuale di mortalità del campione rispetto alla prima rilevazione è pari a 30,06% e anche in questo in caso è stato difficile reperire le cause (Tabella 4.3).

Tab 4.3 – Descrizione studenti di Medicina Veterinaria di Parma a confronto nelle tre rilevazioni

	WAVE 1	WAVE 2	WAVE 3
A.A.	2006/2007	2007/2008	2008/2009
N.	61	46	39
SESSO	M:37,7% F:60,3%	M:32,6% F:67,4%	M: 41% F:59%
ETÁ	20,1(DS: 3,70)	21 (DS: 1,68)	22 (DS: 1,7)
MEDIA	Range 19-31	Range:20-29	Range:21-30

Studio cross-sectional

Il secondo tipo di confronto, di tipo Cross-sectional, si è proposto di verificare se Corsi di Laurea in Psicologia che attribuiscono diversa importanza alla dimensione del saper fare nella loro offerta didattica, incidono in modo diverso sull'identità professionale in costruzione. I risultati di questo confronto saranno oggetto di attenzione del cap.6.

A tale studio hanno partecipato i 79 studenti di psicologia iscritti al terzo anno del Corso di Laurea triennale a Parma che hanno partecipato alla terza wave dello studio longitudinale e un gruppo di 30 studenti iscritti al terzo anno del Corso di laurea della Facoltà di Psicologia dell'Università degli studi di Bergamo. A questi ultimi è stato somministrato durante il secondo semestre dell'a.a. 2009/2010 lo stesso questionario utilizzato per lo studio longitudinale sugli studenti di Psicologia di Parma. La terza wave dello studio longitudinale è stata tuttavia realizzata nell'a.a. 2008/09.

Rispetto alle loro caratteristiche socio-demografiche i due gruppi non presentano differenze statisticamente significative, tranne che per l'età che risulta più elevata negli studenti di Bergamo [$F(107) = 30,74, p = .000$]. Il gruppo degli studenti di Bergamo (Tabella 4.4) è composto da 79 studenti di cui il 6,3% da maschi e il 93,6% da femmine con un'età media pari a 22 anni (d.s.=1,36; Range=21-30 anni).

Tab. 4.4 – Confronto tra gli studenti di Psicologia di Bergamo vs studenti di Psicologia di Parma

Wave 3	Facoltà Psicologia di Bergamo (a.a.2009/2010)	Facoltà Psicologia di Parma (a.a. 2008/2009)
N.	30	79
Sesso	M=20% F=80%	M:6,3% F:93,6%
Età media	24,93 (d.s.=6,93) Range=21-48 anni	22 (d.s=1.36) Range:21-30 anni

4.2.4 Lo strumento e procedure di rilevazione

Sia per la rilevazione longitudinale che per il confronto cross-sectional è stato utilizzato sempre il medesimo strumento, ossia un questionario strutturato autocompilato composto da diverse aree finalizzate ciascuna a rilevare:

- › *l'immagine che gli studenti hanno di sé*
- › *le motivazioni alla scelta del corso di studi e alla continuazione dello stesso corso*
- › *l'immagine attuale e ideale che gli studenti hanno di se stessi in quanto studenti*
- › *l'immagine di sé in quanto futuri psicologi*
- › *le aspettative nei confronti del corso di studi, la soddisfazione e le intenzioni di continuazione/abbandono*
- › *il curriculum pregresso (tipologia diploma e voto diploma) e il curriculum attuale (frequenza, superamento, voto degli esami)*
- › *i tempi dedicati alle attività universitarie ed extra-universitarie (budget-time)*
- › *i dati socio-anagrafici (età, sesso, città di provenienza...)*

La descrizione più puntuale delle scale incluse nel questionario verrà effettuata nei paragrafi successivi. Il questionario nella sua completezza è presentato nell'appendice A.

Tutti gli studenti, per ogni rilevazione, sono stati contattati attraverso le e-mail personali rilasciate durante la prima wave. A ogni studente è stato richiesto di compilare il suo codice identificativo creato attraverso la prima e l'ultima lettera del nome del padre, della madre, del nonno paterno e

materno e della nonna materna e paterna per potere associare le risposte fornite alla prima wave con quelle successive, in quanto il questionario somministrato era in forma anonima.

4.3 Le definizioni operative e la validazione delle scale

Come verrà ampiamente descritto nel capitolo 5 e alla luce degli studi presentati precedentemente, molte ricerche si sono preoccupate di analizzare soprattutto le caratteristiche e le funzioni degli psicologi; solo più recentemente l'interesse è stato rivolto anche agli studenti di psicologia. Tuttavia, anche questi studi hanno spesso assunto il concetto di identità professionale in modo statico, analizzandolo come un insieme di percezioni e aspettative, stereotipate, nei confronti della professione e del ruolo sociale che essa occupa. Soprattutto, essi hanno trascurato la relazione tra i processi e i contesti formativi (mondo lavoro; mondo università; mondo personale) e quella tra i processi e gli esiti identitari sul versante dell'identità professionale.

Alla luce di questi aspetti critici, si è scelto di operationalizzare il costrutto di identità professionale sia attraverso una dimensione processuale, sia attraverso una dimensione più "statica" di tipo cognitivo-rappresentazionale. Questo considerando i processi e gli esiti identitari – sul versante dell'identità professionale – come inseriti in contesti formativi – quelli universitari – in grado di orientarli.

In questo paragrafo verranno fornite le definizioni operative dei costrutti utilizzati nella ricerca e già concettualizzati nei parr. 4.1 e 4.2.

4.3.1 L'identità professionale: il processo

Come abbiamo già sottolineato, il costrutto di **Identità Professionale** è stato operationalizzato e misurato attraverso i costrutti riferiti a due principali approcci teorici: il paradigma degli stati di identità di Marcia (1966) e la teoria dei sé possibili di Markus e Nurius (1986).

In particolare, l'approccio motivazionale delineato da Marcia (1966) è stato declinato attraverso 4 sottodimensioni che fanno riferimento agli sviluppi più recenti di tale modello teorico. Le prime due dimensioni si riferiscono ad un livello di analisi di tipo inter-personale e sociale e

costituiscono, pertanto, un aspetto di innovazione rispetto alle dimensioni intra-individuali tradizionalmente considerate in questo modello teorico. Esse sono:

- le **Pratiche** (o esplorazione attiva), che riguardano tutte le possibili attività che permetterebbero all'individuo di sperimentare attraverso "il fare" quali sono le possibili implicazioni della sua scelta identitaria (per esempio diventare uno psicologo). Inoltre tale dimensione, richiama ad azioni che sono per lo più funzionali al processo di esplorazione di quelle scelte che riguardano le diverse modalità con cui lo stessa scelta identitaria può essere realizzata (i contenuti degli impegni; Bosma, 1984). Il processo sotteso all'esplorazione attiva è quello del confronto sociale e/o con gli standard che possono essere percepiti come "esempi" di realizzazione della scelta identitaria effettuata.
- l'**Affermazione** (o identificazione categoriale), riguarda la misurazione dell'importanza che una persona attribuisce ad una determinata identità (ad esempio a quella dello psicologo) e il sentimento di orgoglio per la consapevolezza di appartenere alla categoria sociale a cui tale professionalità fa riferimento. Nello specifico questa dimensione va a misurare ad esempio quanto è importante per lo studente diventare psicologo e se è orgoglioso di diventarlo.

Le altre due dimensioni utilizzare per declinare il processo di formazione/costruzione dell'identità professionale fanno invece riferimento alle dimensioni tradizionali del paradigma degli stati di identità e misurano l'aspetto più prettamente intra-individuale del processo. Esse sono:

- l'**Esplorazione in profondità** (esplorazione cognitiva) che si riferisce ad una condizione per mantenere e validare i propri impegni assunti confrontandoli con altre alternative disponibili (Meeus, 1996) (ad es. *Le capita di pensare ai vantaggi e agli svantaggi che comporta il fatto di diventare psicologo; Fa attenzione a ciò che pensano o dicono gli altri su psicologi?*)
- l'**Identificazione con l'Impegno**, relativa al fatto che il soggetto una volta identificatosi con la scelta fatta acquisisce una maggiore sicurezza e fiducia in sé e anche nelle sue prospettive future (Meeus, 1996). Nello specifico tale dimensione intende misurare ad esempio se pensarsi come futuro/a psicologo/ aiuta lo studente a capire meglio chi è oppure gli dà sicurezza nella vita.

Le quattro dimensioni sono già state misurate in uno studio precedente condotto su un gruppo di studenti ancora in formazione da Tonarelli e Mancini (2009). In tale studio il Questionario sugli

stati di identità professionale (QSI-P; Mancini, 2007) appositamente costruito ha mostrato buone proprietà psicometriche. Una parziale revisione di tale questionario viene proposta in questa ricerca attraverso la costruzione del QSI-Pr (versione ridotta). Si tratta di una scala a 16 item (4 per ogni dimensione) espressi in forma interrogativa a cui i partecipanti sono invitati a rispondere utilizzando una scala likert a 5 punti auto-ancorata ai poli 1 = per niente e 5 = moltissimo. Il QSI-Pr è stato utilizzato in questa ricerca sia per misurare i processi di formazione/costruzione dell'identità di studente (D. 6, QSI-Sr), sia per rilevare i processi di formazione/costruzione dell'identità di psicologo (D. 11, QSI-Pr).

In ambedue le scale, 8 item sono stati ripresi e riadattati da precedenti studi (Meeus, 1996) e sono quelli che misurano l'esplorazione in profondità (4 item: es. i2, *quanto essere studente di psicologia è per lei fonte di preoccupazione*) e l'identificazione con l'impegno assunto (4 item: es. i4 *Essere uno studente di psicologia lo aiuta a capire chi è?*). Gli altri 8 item, invece, misurano le Pratiche (4 item; es. i5 *Legge libri e/o guarda film a contenuto psicologico?*) e l'Affermazione (4 item; i9 *È orgoglioso di essere uno studente di Psicologia?*) e derivano da alcune scale sviluppate soprattutto nell'ambito degli studi sull'identità etnica, in particolare dal MEIM di Phinney (1992) per quanto riguarda la dimensione delle pratiche, e dalla scala sull'identificazione di Brown et al. (1996) per quanto riguarda la sottoscala dell'Affermazione.

La validazione delle scale QSI-Sr e QSI-Pr

La validità e l'attendibilità delle scale QSI-Sr e QSI-Pr è stata verificata utilizzando sia il gruppo degli studenti di psicologia che quello degli studenti di medicina-veterinaria per l'arco temporale 2006/7 e 2008/9 (tre wave).

La validità di costrutto è stata in particolare verificata attraverso l'analisi fattoriale dell'asse principale condotta sui 16 item delle due scale separatamente, definendo il numero dei fattori da estrarre pari a 4 e ruotando ortogonalmente (varimax con normalizzazione di Kaiser) i fattori estratti. Tale analisi è stata applicata sulla totalità dei partecipanti (psicologi e veterinari) ad ogni singola wave del disegno longitudinale. Su ciascuna delle 4 dimensioni emerse ad ogni wave è stato infine calcolato l'alpha di Cronbach.

Come si osserva dalle tabelle sottostanti (*Tab. 4.5 e Tab. 4.6*), l'analisi fattoriale esplorativa ha confermato in tutte e tre le rilevazioni (Wave) e sia per quanto riguarda le analisi condotte sulla rappresentazione che gli studenti hanno in quanto tali (QSI-Sr) che in quanto futuri

psicologi/medici veterinari (QSI-Pr), la struttura a 4 dimensioni ipotizzata. Infatti, le 4 diverse dimensioni sintetizzate sono risultate:

- *l’Affermazione*, ovvero l’essere orgogliosi, contenti di diventare uno psicologo (4 item; saturazioni sono comprese nella wave 1 tra .850 e .555; nella wave 2 tra .818 e 302; nella wave 3 tra .907 e 654);
- *l’Identificazione con l’impegno*, ovvero la fiducia, la sicurezza in se stessi e nella vita che gli studenti dichiarano di ricavare dal pensarsi come futuri psicologi (4 item; saturazioni sono comprese nella wave 1 tra .812 e .287; nella wave 2 tra .841 e 397; nella wave 3 tra .854 e .067);
- *le Pratiche*, cioè la ricerca attiva di informazioni di carattere psicologico attraverso la frequentazioni di contesti specifici (4 item; le saturazioni sono comprese nella wave 1 tra .626 e .267; nella wave 2 tra .629 e 270; nella wave 3 tra .850 e .320);
- *l’Esplorazione in Profondità* che riguarda l’attività di riflessione e ponderazione dei vantaggi e degli svantaggi che l’essere un futuro psicologo può comportare (4 item; le saturazioni nella wave 1 sono comprese tra .667 e .377; nella wave 2 tra .702 e .409; nella wave 3 tra .574 e .021).

Oltre all’Esplorazione in profondità e all’Identificazione con l’impegno, anche le Pratiche e l’Affermazione costituiscono, pertanto, dimensioni utili allo studio del processo di costruzione dell’identità professionale. Tali dimensioni si distinguono infatti in tutte e sei le analisi effettuate, presentando valori di coerenza interna, misurati attraverso l’alpha di Cronbach, accettabili ad eccezione che sulle sottoscale dell’Esplorazione in profondità che di rilevazione in rilevazione (dalla w1 alla w3) sembrano perdere parte della loro coerenza interna sia rispetto alla dimensione dello studente (*Tab. 4.5*), sia rispetto a quella del futuro professionista (*Tab.4.6*)².

² Infatti, per interpretare tale coefficiente, come ricorda Barbaranelli (pag. 241; 2007), non esistono regole statistiche ma si segue una regola pratica secondo la quale valori uguali almeno a .90 vengono considerati *ottimi*, valori compresi tra .80 e .90 *molto buoni*; valori compresi tra .70 e .80 *buoni*, valori compresi tra .60 e .70 *sufficienti* e valori inferiori a .60 *inadeguati*.

Tab. 4.5: validità di costrutto (analisi dell'asse principale) della scala relativa alla condizione di Studente (QSI-Sr): statistiche descrittive, varianza spiegata dopo la rotazione e coerenza intera della scala (α di Cronbach)

WAVE	FATTORI	M	DS	N	% var.	α
W1	Affermazione	4.30	.66	216	15,13	.83
	Identificazione con l'Impegno	3.00	.70	216	12,49	.75
	Pratiche	2.46	.62	216	8,38	.61
	Esplorazione in profondità	3.19	.77	216	8.08	.58
W2	Affermazione	4,18	.65	113	15,24	.79
	Identificazione con l'Impegno	2,87	.67	113	16,89	.71
	Pratiche	2.63	.65	113	11.75	.60
	Esplorazione in profondità	3.22	.76	113	13,34	.63
W3	Affermazione	4.12	.75	118	17,98	.87
	Identificazione con l'Impegno	2,87	.63	118	13,61	.63
	Pratiche	2,68	.74	118	14.01	.71
	Esplorazione in profondità	3.31	.67	118	15,07	.44

Tab.4.6: validità di costrutto (analisi fattoriale) della scala relativa alla condizione di futuro Psicologo e Medico Veterinario (QSI-Pr): statistiche descrittive, varianza spiegata e coerenza intera della scala (α di Cronbach)

WAVE	FATTORI	M	DS	N	% var.	α
W1	Affermazione	4.22	.59	215	13.75	.78
	Identificazione con l'Impegno	3.39	.70	215	13.17	.77
	Pratiche	2.97	.71	215	9.84	.69
	Esplorazione in profondità	3.39	.71	215	8.76	.61
W2	Affermazione	3.80	.90	113	13.82	.75
	Identificazione con l'Impegno	3.17	.67	113	13.47	.75
	Pratiche	2.97	.71	113	11.05	.71
	Esplorazione in profondità	3.47	.65	113	7.63	.53
W3	Affermazione	4.11	.64	118	15.53	.79
	Identificazione con l'Impegno	3.15	.69	118	12.62	.75
	Pratiche	3.15	.70	118	12.60	.74
	Esplorazione in profondità	3.50	.62	118	10.34	.48

La tenuta della struttura dello strumento nel tempo (attendibilità) è stata verificata attraverso l'applicazione del coefficiente di congruenza fattoriale rc , che è un indice di somiglianza fattoriale, applicato tra le tre diverse wave sui quattro fattori estratti. Come si può vedere dalle tabelle 4.7 e 4.8 tale somiglianza appare buona o eccellente³, sia per quanto riguarda la scala per gli studenti che per i futuri psicologi/veterinari, ancora una volta ad eccezione della somiglianza del fattore dell'Esplorazione in depth che tende a collocarsi al limite nel passaggio dalla prima alla terza wave per quanto riguarda le dimensioni analizzate per la condizione di studente mentre dalla seconda alla terza wave per la condizione di futuri professionisti.

Tab.4.7 Indice di congruenza fattoriale tra le diverse wave (QSI-Sr)

	Affermazione	Riconsiderazione dell'Impegno	Pratiche	Esplorazione in depth
W1 /W2	.91	.95	.95	.90
W2 /W3	.98	.81	.92	.79
W1 /W3	.94	.88	.96	.69

Tab.4.8 Indice di congruenza fattoriale tra le diverse wave (QSI-Pr)

	Affermazione	Riconsiderazione dell'Impegno	Pratiche	Esplorazione in depth
W1 /W2	.93	.94	.95	.94
W2 /W3	.94	.93	.93	.82
W1 /W3	.98	.92	.93	.87

Al fine di verificare l'invarianza strutturale della struttura a quattro fattori tra i due gruppi di soggetti che hanno partecipato allo studio longitudinale (psicologi e veterinari) sono state infine condotte alcune analisi fattoriali confermatorie di tipo multigruppo rispettivamente sulle risposte fornite rispetto alla dimensione dello studente e per quelle relative alla dimensione dello psicologo. Tutte queste analisi sono state applicate sulla matrice trasposta (ricostruita considerando tutte le risposte fornite dai partecipanti indipendentemente dalla wave in cui esse sono state rilevate; matrice stringing-out) in cui si è provveduto ad eliminare i casi che presentavano un valore mancante e gli outliers multivariati (indice di Mah > 37.69, $p < .001$). Le

³ Secondo i criteri suggeriti da MacCallum, Widaman, Zhang & Hong (1999): .98-1.00 = *eccellente*; .92-.98 = *buono*; .82-.92 = *al limite*; .68-.82 = *basso*; sotto al .68 = *inaccettabile*).

osservazioni valide per l'analisi della scala applicata alla dimensione dello studente (QSI-Sr) sono pari a 431 di cui 294 appartenenti al gruppo degli psicologi e 137 al gruppo dei Medici Veterinari. Le osservazioni valide per l'analisi della scala applicata alla dimensione dello psicologo (QSI-Pr) sono pari a 436 di cui 294 appartenenti al gruppo degli psicologi e 142 al gruppo dei Medici Veterinari.

Rispetto all'analisi fattoriale confermativa multigruppo effettuata tramite i modelli ad equazioni strutturali, non avendo un numero di soggetti sufficienti per verificare l'intero modello (a quattro fattori)⁴, si è proceduto alla verifica di due modelli separati sia nel caso della scala applicata alla dimensione dello "studente" che in quello della scala applicata alla dimensione dello "psicologo" o "veterinario":

- modello 1: variabili osservate e latenti relative all'impegno e affermazione
- modello 2: variabili osservate e latenti relative all'esplorazione e pratiche

La verifica del primo modello (1) applicato alla dimensione dello **studente** mette in evidenza che tutte le variabili osservate saturano significativamente i due fattori latenti (Impegno e Affermazione) con valori standardizzati compresi tra .67 e .88 sul fattore dell'Affermazione e tra .28 e .86 su quello dell'Impegno per il gruppo degli studenti iscritti a Psicologia e compresi tra .66 e .83 sul fattore dell'Affermazione e tra .42 e .77 su quello dell'Impegno per il gruppo degli studenti iscritti a Veterinaria⁵. In entrambi i gruppi i due fattori latenti risultano significativamente correlati ($r = .62$ per gli aspiranti psicologi e $r = .53$ per gli aspiranti veterinari, per $p < .001$). Gli indici di fit (*vedi tabella 4.8a*) del modello risultano abbastanza adeguati e dimostrano quindi che si può assumere l'invarianza strutturale del modello 1 tra i due gruppi di partecipanti.

Tab.4.8a Indici di Fit del primo modello (SEM) applicato alla dimensione dello studente

χ^2	DF	p	GFI	TLI	RMSEA	P	CFI	RMR	PNFI
115,88	38	.000	.93	.91	.07	.014	.94	.048	.662

⁴ E' stata applicata la regola che per convenzione spiega che l'ampiezza campionaria deve essere $50 + 8$ che moltiplica il numero delle variabili del modello. Oppure si parla di 15 casi per variabile osservata o di 5 casi per parametro da stimare (Bentler e Chou, 1987; Chiesi, Menzione, Primi, 2005). Nel nostro caso l'applicazione di entrambe le prime due regole ($50 + 8 * 16 = 178$, oppure $15 * 16 = 240$) ha suggerito l'opportunità di separare l'analisi in due modelli a causa del basso numero di soggetti nel gruppo degli studenti di Veterinaria.

⁵ Dove non diversamente indicato tutti le variabili osservati predicano significativamente per $p < .001$ i relativi fattori latenti.

Per quanto riguarda il secondo modello (2) applicato alla dimensione dello **studente** si nota che, sia nel caso degli studenti di psicologia che hanno partecipato allo studio che in quello degli studenti di veterinaria, gli indici di fit (*Tab.4.8b*) evidenziano un buon adattamento del modello ai dati, e quindi una invarianza strutturale tra i due gruppi di partecipanti. I valori standardizzati sono compresi tra .36 e .73 sul fattore delle Pratiche e tra .38 e .73 (tutti significativi per $p < .001$) su quello dell'Esplorazione per il gruppo degli studenti iscritti a Psicologia e compresi tra .26 e .77 sul fattore delle Pratiche e tra .30 e .76 (con valori di p compresi tra .018 e .004) su quello dell'Impegno per il gruppo degli studenti iscritti a Veterinaria. Solo nel gruppo degli psicologi e non anche in quello dei veterinari i due fattori latenti risultano significativamente correlati ($r = .23$, per $p < .05$).

Tab.4.8b Indici di Fit del secondo modello (SEM) applicato alla dimensione dello studente

χ^2	DF	p	GFI	TLI	RMSEA	P	CFI	RMR	PNFI
64,63	38	.004	.97	.90	.04	.82	.93	.08	.58

La verifica del primo modello (1) applicata alla dimensione del **futuro "psicologo/veterinario"** mette in evidenza che tutte le variabili osservate saturano significativamente i due fattori latenti (Impegno e Affermazione) con valori standardizzati compresi tra .40 e .91 sul fattore dell'Affermazione e tra .30 e .82 su quello dell'Impegno per il gruppo degli studenti iscritti a Psicologia e compresi tra .23 ($p = .009$) e .91 sul fattore dell'Affermazione e tra .42 e .87 su quello dell'Impegno per il gruppo degli studenti iscritti a Veterinaria⁶. In entrambi i gruppi i due fattori latenti risultano significativamente correlati ($r = .56$ per gli aspiranti psicologi e $r = .50$ per gli aspiranti veterinari, per $p < .001$). Gli indici di fit (*vedi tabella 4.9a*) del modello risultano adeguati e dimostrano quindi che si può assumere l'invarianza strutturale del modello 1 tra i due gruppi di partecipanti.

Tab.4.9a Indici di Fit del primo modello (SEM) applicato alla dimensione del futuro psicologo/veterinario

χ^2	DF	p	GFI	TLI	RMSEA	P	CFI	RMR	PNFI
67,896	38	.002	.962	.969	.043	.759	.979	.052	.647

⁶ Dove non diversamente indicato tutti le variabili osservate predicano significativamente per $p < .001$ i relativi fattori latenti.

Le stesse considerazioni possono essere estese al secondo modello (2) applicato alla dimensione dello “**psicologo/veterinario**” dove si nota che, sia nel caso degli studenti di psicologia che hanno partecipato allo studio che in quello degli studenti di veterinaria, è l’item E2 (per pesi di regressione standardizzati rispettivamente pari a .39, $p < .001$ e .31, $p < .01$) a fornire un contributo meno rilevante, ma sempre statisticamente significativo, alla formazione del fattore latente dell’esplorazione. I valori standardizzati sono compresi tra .39 e .80 sul fattore delle Pratiche e tra .38 e .93 su quello dell’Esplorazione per il gruppo degli studenti iscritti a Psicologia e compresi tra .44 e .97 sul fattore delle Pratiche e tra .31 e .61 su quello dell’Impegno per il gruppo degli studenti iscritti a Veterinaria. Per questo gruppo di partecipante le variabili osservate saturano il fattore dell’Esplorazione con valori di $p < .01$. Solo nel gruppo degli psicologi i due fattori latenti risultano significativamente correlati ($r = .28$, per $p < .001$). In questo modello gli errori degli item 5 e 16 del fattore delle pratiche correlano significativamente tra di loro in entrambi i gruppi ($r = .30$ per $p < .001$ per gli aspiranti psicologi e $r = .35$ per $p < .01$ per gli aspiranti veterinari).

Anche in questo caso come si osserva nella tabella riportata qui di seguito (*Tab.4.9b*), gli indici di fit del modello risultato sostanzialmente adeguati a sostenere dal punto di vista statistico l’invarianza strutturale tra i due gruppi di partecipanti.

Tab.4.9b Indici di Fit del secondo modello (SEM) applicato alla dimensione del futuro psicologo/veterinario

χ^2	DF	p	GFI	TLI	RMSEA	P	CFI	RMR	PNFI
78,525	36	.000	.959	.882	.052	.388	.924	.072	.561

Quindi si potrebbe dire che la struttura si mantiene nei due sottocampioni e che quindi lo strumento presenta un buon grado di attendibilità sia sulle due dimensioni dell’impegno/affermazione che su quelle dell’esplorazione/pratiche.

4.3.2 L'identità professionale: l'esito

A livello più propriamente cognitivo-rappresentazionale l'immagine di se stessi proiettata nel proprio futuro professionale può essere sintetizzata anche dalle dimensioni dei sé professionali possibili. E' in questo senso è utile operationalizzare la teoria dei Sé possibili di Markus e Nurius (1986).

Le dimensioni dei sé possibili sono state in questa ricerca misurate attraverso la tecnica del Chi sei Tu (Kuhn, McPartland, 1954) orientata a rilevare sia l'immagine attuale (di se stessi come studenti), sia quella desiderata (di se stessi come futuri professionisti). In questo caso sono state codificate e sottoposte a verifica della attendibilità attraverso l'accordo tra giudici solamente le risposte fornite dagli studenti di Psicologia che hanno partecipato allo studio longitudinale.

Le risposte emerse sia dal *"In quanto studente di Psicologia, chi sei tu?"* che dal *"Chi sarai tu in quanto futuro psicologo?"* sono state classificate da due giudici indipendenti in 24 categorie dopo avere costruito, attraverso una prima analisi del materiale, una unica griglia di codifica con le relative definizioni operative (*vedi tab. 4.11*). La concordanza tra i due giudici indipendenti è stata calcolata su un terzo delle risposte complessivamente raccolte (su un totale teorico di 9300) selezionate attraverso un campionamento casuale. Essa è stata statisticamente controllata attraverso l'indice di concordanza Kappa di Cohen, utile per confrontare le classificazioni effettuate sugli stessi dati da valutatori differenti (Barbaranelli, 2007). Il Kappa è risultato altamente significativo ($p < .001$) con un punteggio pari a $.81^7$ sul totale delle risposte fornite indipendentemente dalla dimensione del sé (studente vs. psicologo) considerata.

Dalle risposte fornite al Chi sei tu categorizzate nelle 24 categorie sono stati ricavati due indicatori per ciascuna categoria di contenuto semantico individuata. Il primo fa riferimento, per ciascun soggetto in ciascuna wave, al numero di volte che quella dimensione di contenuto è stata utilizzata per rispondere alle due domande del questionario (Chi sei tu in quanto studente e Chi sarai tu in quanto futuro psicologo) e misura il peso delle categorie che in letteratura (Levine, 2003) è stato considerato come un indicatore della complessità del sé descritto dai soggetti; nel nostro studio

⁷ Ricordiamo che il valore del Kappa deve essere uguale per lo meno a .60 per segnalare un sostanziale accordo nelle classificazioni (Barbaranelli, p.109; 2007).

esso indica il numero di categorie utilizzate per rappresentarsi sia come studente che come psicologo.

Il secondo indicatore si riferisce, sempre per ciascun soggetto in ciascuna wave, alla posizione media che ciascun tipo di risposta ha ottenuto tra le 10 risposte possibili al Chi sei tu. Questo ultimo indicatore è stato considerato come un indice della centralità attribuita alle diverse categorie di contenuto (Gurin e Markus, 1988), un termine introdotto da Rosenberg (1979) che si riferisce alla centralità psicologica. Si pensa in quest'ottica che gli elementi di Identità varino a seconda di quanto siano centrali o marginali, cardinali o secondari. La centralità percepita indica in altri termini l'importanza che assume un elemento nella struttura complessiva dell'Identità di un individuo. L'organizzazione gerarchica degli elementi si struttura in base alla variazione della centralità percepita (Stryker e Serpe, 1994; Manzi, Regaglia, Vignoles, 2006).

Tab.4.11 Definizione operativa delle 24 categorie di contenuto attraverso cui sono state codificate le risposte al Chi sei tu?

n.	Categorie	Definizione operativa
1	AGGIORNATO_INFORMATO	completare e rinnovare la propria preparazione professionale; per estensione, adeguarsi ai tempi. Acquisire maggiori informazioni attraverso anche la partecipazione di convegni o seminari, letture, l'intenzionalità di voler sviluppare e aumentare la quantità di conoscenze pregresse. es: "Aggiornata alla ricerca di nuove tematiche"; "in costante approfondimento"
2	AMMIRAZIONE-RISPETTO-STIMA_DERIVATA	Essere guardato con ammirazione.Sentirsi stimato e apprezzato da altre persone per il lavoro che ha scelto, es:"persona degna di fiducia"; "ascoltata";"famoso"; "conosciuto"
3	AMMIRAZIONE-RISPETTO-STIMA-PERSONALE	Apprezzare se stessi essere orgoglioso di se stesso per la scelta fatta di diventare psicologo"brava"; "importante"; "onorato" "orgogliosa" "soddisfatto di me"
4	ATTENZIONE-SCRUPOLOSITÀ	Colui che presta attenzione Es:"arguto"; "attenta"; "attenta ad ascoltare gli altri"
5	CERTEZZE-FUTURE-LIVELLO INTRAINDIVIDUALE	Sicurezze personali; buoni e certi propositi futuri; ES:"adulto"; "avrò più conoscenze circa le mie capacità e i miei limiti"; "capace di capire me stessa"; "capire più facilmente il comportamento umano"; "capace di accettare me stessa e gli altri"; "consapevole"; "in grado di capire me stessa"
6	COMPETENZE	Qualità di essere competenti; percepirsi adeguati per la professione ossia avere le competenze funzionali per... ES: "abile"; "capace"; "capace di ascoltare"; "capace di aiutare gli altri"; "capace di offrire soluzioni"
7	CONTATTO-VICINANZA_ANIMALE-NATURA	Essere a contatto con...; avere relazioni con...; Es: "in rapporto con le persone bisognose"; "vicino alle persone bisognose" "vicina ai pazienti"
8	DISPONIBILITÀ	Colui che è a disposizione; ES: "aperta al dialogo"; "di aiuto per le persone che vorranno venire a parlare e a confidarsi con me e non solo"; "di aiuto";"disponibile"
9	NOTE PERSONALE	Qualità; caratteristica personale, naturale o appresa. ES: "accogliente"; "affabile";"altruista";"aperta";"ascoltatrice"
10	GIUSTIZIA-POLITICHE	virtù per cui si dà a ciascuno ciò che gli è dovuto; virtù etica e deontologicamente professionale. ES: "più oggettivo nel valutare le situazioni mie e altrui"; "un ascoltatore imparziale sopra le parti"; "privo di pregiudizi"
11	IMPEGNO-IMPEGNATO-OCCUPATO	Mole di lavoro, mole di occupazione, quantità di tempo speso nel lavoro. ES: "impegnata"; "impegnata nel lavoro sociale"; "occupata"; "lavoratrice"
12	LIVELLO PERSONALE-INDIVIDUALE	Sentirsi qualcuno come ad esempio figura familiare e importanza della persona a livello individuale. ES: "buon genitore"; "moglie e madre"; "donna"; "padre"; "una persona, non una cura miracolosa"
13	MOTIVAZIONE	Esprimere i valori, motivi per cui si è fatta una scelta e si continua a perpetuarla. ES: "determinato"; "motivato"
14	PASSIONE-APPASSIONATO	Alto grado di interesse. ES:"interessata ai problemi altrui" "interessato nel capire il comportamento altrui"; "sempre affascinata"

15	PREOCCUPAZIONI FUTURE-WORRY	Rimugini; pensieri negativi; paure e preoccupazioni; ansie. ES: "disoccupato" "angosciata" ; "dubbiosa di saper svolgere al meglio la mia professione"
16	PREPARATO	In grado di sostenere un lavoro richiesto. ES: "preparata"; "istruita riguardo il mio lavoro futuro"; "qualificata";
17	PROSPETTIVE-LUOGO-LAVORATIVO	Logisticamente dove si trova o si troverà...ES: "tornata a casa"; "sempre vicino alla mia famiglia"
18	REALIZZAZIONE ECONOMICA-INDIPENDENZA ECONOMICA	Condizione di chi può mantenersi economicamente e sentirsi autonomo e indipendente. ES: "ben pagato"; "remunerata"; "più autonoma economicamente"
19	REALIZZAZIONE-AFFERMAZIONE	Realizzare un sogno o un obiettivo prefissato, avere successo. ES: "realizzato"; "psicologa in carriera"; "orgogliosa di avere intrapreso questo ambito lavorativo"
20	RESPONSABILITÀ	Essere consapevole delle proprie azioni; ES: "responsabile"; "serio"; "ligio al dovere"
21	RISPOSTE-FUORVIANTI	Risposta non pertinente che non è adeguata alla domanda presentata e ironiche Es: "decentrata"; "in grado preservarmi" mai completamente convinta perché ritengo che la psicologia "meglio di Mc Gyver"
22	SODDISFAZIONE PERSONALE	un'esperienza soggettiva di piacere, costituita per lo più dall'emozione che accompagna il raggiungimento di una meta. ES: "soddisfatto/a"; "soddisfatta di ciò che riesco a dare alle altre persone"
23	SPECIALIZZAZIONE-QUALIFICA	acquisizione di una preparazione specifica in un certo ambito e qualifica attuale e futura ES: "criminologo"; "dottore"; "laureato"
24	STATUS EMOTIVO	sentimento forte che può provocare alterazioni fisiologiche e psichiche ES: "contenta"; "tranquilla"; "entusiasta"
25	MISSING	Risposte mancanti

4.3.3 Le componenti formative

I saperi

Sulla base delle ricerche riportate precedentemente la componente formativa relativa ai **Saperi** che riguarda prettamente le conoscenze dichiarative disciplinari ed interdisciplinari è stata misurata attraverso l'analisi del *curriculum studi progresso* e precisamente richiedendo la tipologia e il voto del titolo di studio conseguito.

Inoltre è stato considerato anche il *curriculum attuale* ossia è stato richiesto di indicare, data una lista dei corsi previsti dal piano formativo dell'anno accademico in corso, quali lezioni lo studente aveva frequentato, quali esami superato o non superato, il voto ottenuto espresso in trentesimi e il numero totale di quante volte lo stesso studente ha sostenuto il medesimo esame.

Ai fini della verifica delle ipotesi che verranno presentate nel capitolo 6, i dati relativi al curriculum pregresso sono stati raccolti alla prima wave, quelli relativi al curriculum attuale hanno considerato tutti e tre gli anni di corso degli studenti contattati. Sono stati quindi costruiti i seguenti indicatori di sintesi:

- *diploma di maturità* suddiviso in umanistica e tecnica-scientifica
- *voto maturità* espresso in 100esimi e ricodificato anche in due categorie in funzione che i valori espressi in centesimi si collocassero al di sotto o al di sopra della classe mediana.
- *frequenza esami* espressa in numero di esami frequentati e ricodificata anche in due categorie anche in questo caso a seconda della classe mediana delle lezioni che i partecipanti hanno dichiarato di avere frequentato nel corso del triennio.
- *esami sostenuti* espressi in numero e ricodificati anche in questo caso in due categorie in base alla classe mediana;
- *media voto esami* espresso in 30esimi e ricodificato in due categorie sulla base del voto mediano degli esami sostenuti dal primo al terzo anno.

Saper essere

Partendo dalla sua definizione concettuale, il costrutto del Saper Essere è stato in particolar modo studiato attraverso due aspetti principali: l'ambito motivazionale e quello relazionale.

L'*ambito motivazionale* è stato misurato attraverso diverse scale e domande del questionario che fanno riferimento a tre diversi aspetti:

- le *motivazioni alla scelta* e alla *continuazione* degli studi in psicologia
- la *motivazione ad abbandonare* gli studi in psicologia
- le *strategie di coping* utilizzate per essere lo studente di psicologia o per diventare lo psicologo descritto attraverso il Chi sei tu?

L'analisi delle *motivazioni alla scelta del corso di studi* (D. 5) e alla *continuazione* dello stesso corso (D. 8) è stata effettuata chiedendo agli studenti di ricostruire quali fossero state al momento dell'iscrizione al corso di laurea le loro principali motivazioni e perché continuavano a frequentare il Corso di studi in Psicologia. Per quanto riguarda la motivazione alla scelta del corso, nonostante tale domanda sia stata riproposta ad ogni singola wave, soltanto le risposte fornite alla prima rilevazione saranno qui considerate, consapevoli del fatto che in tale wave gli studenti avessero un

ricordo più reale rispetto alle motivazioni che, qualche mese prima, li avevano spinti a scegliere il corso di Laurea in Psicologia.

Per l'analisi della validità della scala relativa alle motivazioni alla continuazione del corso è stata invece considerata la matrice ricostruita considerando per ogni soggetto le risposte fornite a ciascuna delle tre rilevazioni effettuate (stringing-out). Ciò ha permesso di ricostruire la struttura comune tra le tre rilevazioni e quindi anche di ricostruire indicatori di sintesi che fossero confrontabili sulla dimensione longitudinale.

Nel dettaglio questi aspetti motivazionali che hanno condotto alla scelta del percorso di studi o che continuano a sostenerla, sono stati misurati attraverso una scala a 5 punti (1= Assolutamente falso; 5= Assolutamente vero) composta da 21 item per le motivazioni che hanno portato ad iscriversi al corso di studi di psicologia e da 24 item per quelle per cui continuano a frequentare.

Le motivazioni della scelta universitaria

Sulle risposte fornite dai partecipanti (N. 149) alla prima wave ai 21 item della scale delle motivazioni alla scelta, è stata effettuata una analisi fattoriale con fattorizzazione dell'asse principale. Da tale analisi è risultato che alcuni item (item 4; item 13; item 16; item 17; ~~item 18~~) mostravano una comunaltà iniziale inferiore del 20 % che si riduce dopo l'estrazione al di sotto del 15%. Motivo per cui si è provveduto a toglierli dalle successive analisi. L'analisi fattoriale dell'asse principale con rotazione varimax effettuata sugli item rimanenti (17) presenta una buona misura di adeguatezza campionaria (KMO = .757): l'analisi ha estratto 4 fattori i cui autovalori reali superano lo 0,95% di quelli simulati attraverso una Parallel Analysis. Essi spiegano complessivamente il 61,53% della varianza e confermano nel loro significato quelli ricavati da precedenti studi (Mancini, 2007).

Il primo fattore (Tab. 4.12) denominato *Interesse per la Psicologia (F1)* è saturato da 6 item che riguardano le motivazioni relative alla soddisfazione personale, al fatto di sentirsi realizzato e all'interesse per lo studio psicologico. La correlazione media inter-item togliendo l'item 18 che presenta un punteggio fattoriale inferiore a .40, è pari a .41 e la coerenza interna risulta accettabile ($\alpha=.72$).

L'Interesse per gli altri- aiuto agli altri (F2) è saturato da 4 item che riguardano le motivazioni legate al volere apprendere e sviluppare competenze prettamente psicologiche per poter essere di

aiuto o per poter comprendere meglio gli altri e, più in generale, il comportamento umano. La correlazione media inter item pari a .40 e una coerenza interna accettabile ($\alpha=.73$).

Il terzo fattore denominato *Attitudine psicologica (F3)* è rappresentato dalla passione personale per la materia scelta ed accorpa tre item che presentano una coerenza interna accettabile ($\alpha=.75$) e una correlazione media inter-item pari a .43.

Il quarto fattore denominato *Sbocco professionale* e saturato da 4 item, è maggiormente ancorato alla rappresentazione futura occupazionale/professionale e fa riferimento alle opportunità in termini di status e di guadagno che tale professione o più semplicemente il raggiungimento della laurea potrebbe comportare. La correlazione media inter item pari a .42 a la coerenza interna accettabile ($\alpha=.75$).

Tab.4.12 *Analisi fattoriale (dell'asse principale) delle motivazioni alla scelta (punteggi alla W1, saturazioni dopo la rotazione varimax e coerenza interna delle sottoscale)*

	Fattore			
	1	2	3	4
<i>Per soddisfazione personale D11</i>	,622			
<i>Per sentirmi realizzato/a D14</i>	,512			
<i>Perché non sono riuscito/a ad iscrivermi ad altre facoltà D7</i>	-,505			
<i>Perché nutro interesse verso lo studio della mente e del comportamento umano D12</i>	,485			
<i>Per arricchire la mia cultura D10</i>	,394			
<i>Perché volevo conoscere e capire meglio me stesso/a D18</i>	,346			
<i>Perché volevo conoscere più a fondo gli altri D21</i>		,423		
<i>Perché volevo aiutare le persone in difficoltà D15</i>		,813		
<i>Perché volevo acquisire competenze per aiutare gli altri D1</i>		,721		
<i>Perché volevo lavorare nel sociale D5</i>		,569		
<i>Perché ero affascinato dalla psicologia D9</i>			,717	
<i>Perché mi sentivo portato/a per la psicologia D3</i>			,671	
<i>Perché volevo realizzare un mio sogno D8</i>			,669	
<i>Per svolgere in futuro una professione ben remunerata D6</i>				,668
<i>Per avere uno sbocco professionale D2</i>				,660
<i>Per conseguire un titolo di studio D20</i>				,597
<i>Perché aspiravo ad una carriera soddisfacente D19</i>				,573
Alpha di Cronbach	.71	.73	.75	.75
Correlazione inter item	.41	.40	.43	.42

I punteggi di sintesi ricostruiti a partire dall'analisi fattoriale utilizzando come metodo la media ponderata degli item che saturano al meglio ciascuna dimensione sono stati utilizzati all'interno di una analisi dei cluster (quick cluster) per evidenziare e quindi classificare i soggetti in gruppi omogenei rispetto alle motivazioni per cui hanno scelto il corso di studi. Tale analisi ha evidenziato la soluzione a due cluster come quella più adeguata sia rispetto alla distribuzione dei soggetti sia rispetto al contenuto della classificazione effettuata. Il primo gruppo è formato da 75 soggetti che presentano valori medio bassi su tutte e quattro le categorie motivazionali. Per questo motivo sono stati definiti come quelli "a basse motivazioni". Viceversa il secondo gruppo presenta valori medi sulle quattro motivazioni significativamente più alti ($p < .001$, Anova) di quelli del primo gruppo. Formato da 80 studenti, esso è stato definito come "ad alte motivazioni" (tab. 4.13).

Tab. 4.13 Analisi dei cluster (K-means) condotta sulle Motivazioni alla scelta (medie sui due cluster)

Motivazioni alla scelta	Numero di cluster del caso		
	Basse motivazioni N. 75	Alte motivazioni N. 80	Totale
	M	M	M
<i>F1_ Interesse per psicologia</i>	3,84	4,48	4,17
<i>F2_ Attitudine psicologia</i>	3,95	4,59	4,28
<i>F3_ Interesse altri</i>	3,73	4,11	3,93
<i>F4_ Sbocco professionale</i>	2,29	3,47	2,90

Le motivazioni per la continuazione degli studi

Per quanto riguarda, invece, la motivazione relativa alla continuazione a frequentare il corso di studi (D.8), sulla matrice stringing-out è stata effettuata una analisi fattoriale con fattorizzazione dell'asse principale (rotazione varimax).

L'analisi fattoriale ha estratto 4 fattori (KMO = ,837) con autovalori reali superano lo 0,95% di quelli simulati dalla parallel analysis. Essi spiegano complessivamente il 44,42% della varianza confermando risultati di precedenti studi (Mancini, 2007).

Il fattore denominato *Interesse per la Psicologia (F1)* è saturato da 8 item e accorpa l'attitudine e l'interesse per la psicologia dei motivi alla scelta a cui si aggiunge la volontà a continuare a studiare psicologia, e denota inoltre l'amore per la psicologia. Il punteggio di sintesi costruito sulla

scala mostra una correlazione media inter-item pari a .40 e una coerenza interna accettabile ($\alpha=.86$).

L'Interesse per gli altri- aiuto agli altri (F2) è saturato da 4 item che evidenziano il volere continuare tale corso per sviluppare maggiori competenze prettamente psicologiche. Il punteggio di sintesi costruito sulla scala mostra una correlazione media inter-item pari a .40 e una coerenza interna accettabile ($\alpha=.82$).

Il terzo fattore definito come *Sbocco professionale (ad alto profilo)* è saturato da 3 item che si riferiscono all'aspirare una carriera professionale legata alla psicologia, motivo per cui continuano a frequentare la facoltà di psicologia. In questo fattore non è stato computato l'item 18 in quanto poco coerente con il significato della dimensione. Il punteggio di sintesi costruito sulla scala mostra una correlazione media inter-item pari a .33 e una coerenza interna accettabile ($\alpha=.80$).

Il fattore Motivi contingenti (F4) è saturato da 4 item e si riferisce alle motivazioni estrinseche che portano lo studente a continuare a frequentare il corso di psicologia. Il punteggio di sintesi costruito sulla scala mostra una correlazione media inter-item pari a .24 e una coerenza interna accettabile ($\alpha=.62$).

Tab 4.14 Analisi fattoriale (dell'asse principale) delle motivazioni alla continuazione (matrice stringing-out, saturazioni dopo la rotazione varimax e coerenza interna delle sottoscale)

DOMANDA 8	F1	F2	F3	F4
<i>Perché mi sento portato/a per la psicologia D3</i>	,582			
<i>Perché voglio realizzare un mio sogno D8</i>	,713			
<i>Perché sono affascinato dalla psicologia D9</i>	,765			
<i>Per arricchire la mia cultura D10</i>	,493			
<i>Perché mi da soddisfazione d11</i>	,718			
<i>Perché nutro interesse verso lo studio della mente e del comportamento umano D12</i>	,725			
<i>Perché voglio continuare a studiare la psicologia D13</i>	,656			
<i>Per sentirmi realizzato/a D14</i>	,580			
<i>Perché voglio acquisire metodologie scientifiche D16</i>	,280			
<i>Perché voglio acquisire competenze per aiutare gli altri D1</i>		,822		
<i>Perché voglio lavorare nel sociale D5</i>		,553		
<i>Perché voglio aiutare le persone in difficoltà D15</i>		,870		
<i>Perché voglio conoscere più a fondo gli altri D22</i>		,538		
<i>Per avere uno sbocco professionale D2</i>			,674	
<i>Per svolgere in futuro una professione ben remunerata D6</i>			,692	
<i>Perché non sono ancora riuscito/a ad iscrivermi ad altre facoltà D7</i>			,236	
<i>Perché voglio conoscere e capire meglio me stesso/a D18</i>			.538	
<i>Perché aspiro ad una carriera soddisfacente D19</i>			,674	
<i>Perché è la sede più vicina a casa D4</i>				.254
<i>Perché qui ho molti amici D17</i>				.266
<i>Per esigenze lavorative D20</i>				,438
<i>Per conseguire un titolo di studio D21</i>				,526
<i>Perché non voglio mettere in discussione la scelta fatta D23</i>				,436
<i>Perché tutto sommato vado abbastanza bene D24</i>				,479
ALPHA DI CRONBACH	.86	.82	.80	.62
MEDIA CORR. INTER-ITEM	.40	.40	.33	.24

Considerando soltanto i 79 soggetti del gruppo longitudinale e i 4 punteggi di sintesi sulle motivazioni alla continuazione rilevati alla wave 3, è stata condotta un'analisi dei cluster (k-means) che ha evidenziato due diversi gruppi: quelli altamente motivati a continuare (38) e quelli a più Bassa motivazione (41).

Le motivazioni all'abbandono degli studi

Per rilevare la *motivazione ad abbandonare gli studi* è stato chiesto quale era il loro orientamento attuale verso il corso di studi che stavano frequentando ossia se pensavano di abbandonare il corso prima della conclusione del triennio (D.12).

Le frequenze di risposta registrate nelle tre diverse wave indicano che la stragrande maggioranza dei partecipanti (più di 9 su 10 indipendentemente dalle rilevazioni) ha dichiarato di voler concludere il percorso di laurea triennale per iscriversi poi alla laurea magistrale. Per questo

motivo questa variabile non è stata considerata come un indicatore attendibile della motivazione ad abbandonare gli studi.

Per rilevare questo aspetto è stato chiesto anche agli studenti di indicare quanto spesso capitava loro di pensare di volere abbandonare gli studi in Psicologia (D.25) e gli studi in generale (D.26) attraverso una scala Likert a 5 punti (1= mai; 2= raramente; 3= qualche volta; 4= spesso; 5= sempre). Le correlazioni tra le due variabili all'interno delle tre wave risultano rispettivamente pari a .45 (DF = 155), .71 (DF = 67) e .42 (DF = 79), tutte positive e altamente significative ($p < .001$) dal punto di vista statistico. Le risposte fornite alle due domande sono state quindi, wave per wave, sintetizzate in un unico indicatore a sua volta sintetizzato, sulla base della media ponderata delle tre rilevazioni, in quello generale denominato "*motivi alla rinuncia*".

Le strategie di coping

Un ulteriore ambito considerato al fine di misurare la dimensione del saper essere relativa all'ambito motivazionale è stata quella delle *strategie di coping* che gli studenti hanno dichiarato di mettere in atto per essere lo studente (D7) e diventare lo psicologo che hanno descritto attraverso il chi sei tu (D10). Le strategie di coping riferite alle due dimensioni del sé sono state misurate attraverso due scale composte rispettivamente da 20 item (coping studente; C-s) e 21 item (coping psicologo; C-p) misurati attraverso una scala Likert a 5 punti (1= mai; 5= sempre). Anche in questo caso gli item che compongono le scale C-s e C-p sono stati riadattati da precedenti ricerche (Fruggeri, Mancini, Ceci; 2000).

Al fine di verificare le proprietà psicometriche delle due scale, su ciascuna di esse, utilizzando la matrice string-out che accorpa per ogni soggetto le risposte fornite a tutte le rilevazioni (wave) disponibili, è stata condotta un'analisi fattoriale con fattorizzazione dell'asse principale estraendo soltanto i fattori i cui autovalori reali superavano lo 0,95% di quelli simulati attraverso la parallel analysis e applicando ai fattori estratti la rotazione ortogonale (Varimax).

Per quanto riguarda la scala sulle strategie di coping utilizzate per essere lo studente descritto (C-s), l'analisi fattoriale dell'asse principale (KMO = .74) ha evidenziato 3 fattori con autovalori statisticamente significativi (su sei con autovalore > 1) con un alpha inferiore al 5% globale (2,5% per ogni coda). Essi spiegano complessivamente il 28,69% della varianza. Tre sono gli item (4, 17,14) che non saturano in modo rilevante alcun fattore: tutti presentano una comunalità

inferiore al 15% dopo l'estrazione dei fattori e non sono stati considerati nella ricostruzione dei punteggi di sintesi.

Il primo fattore (*Tab.4.15*) denominato *Problem solving (F1)* è saturato da 7 item che riguardano strategie adottate come: coltivare e approfondire tematiche prettamente psicologiche, applicare le nozioni imparate all'università, osservare le cose da diversi punti di vista, lavorare su se stessi, cercare di immaginare il proprio futuro professionale. La coerenza interna di questa sottoscale è accettabile ($\alpha=.77$); la correlazione media inter item è pari a .33.

Il secondo fattore accorpa le strategie "*Funzionali rispetto al buon studente*"; esso è saturato da 6 item che riguardano strategie che possono essere ritenute adeguate per uno studente. La correlazione media inter item è bassa (.25), così come la coerenza interna ($\alpha=.66$).

Il terzo fattore è composto dagli item che denotano la ricerca o richiesta del "*Supporto sociale*". Esso è saturato da 4 item specifici riferiti all'esperienza delle relazioni e del confronto con i propri compagni di corso. La correlazione media inter item pari a .29 e la coerenza interna ($\alpha=.62$) risulta ai limiti dell'accettabilità.

Tab. 4.15 Analisi fattoriale (dell'asse principale) delle strategie di coping (punteggi alla W1, saturazioni dopo la rotazione varimax e coerenza interna delle sottoscale)

DOMANDA 7	F1	F2	F3
<i>D_8w1 Mi sforzo di comprendere gli altri sviluppando la mia capacità di ascoltare le persone</i>	,647	,121	,121
<i>D9w1 Applico ciò che studio alla realtà che mi circonda</i>	,629		
<i>d7_3w1 Lavoro su me stesso</i>	,624		
<i>d7_18w1 Osservo persone e situazioni sociali facendo attenzione a ciò che prima non notavo</i>	,583	,156	
<i>d7_13w1 Osservo le cose da diversi punti di vista</i>	,569	,123	
<i>d7_12w1 Cerco immaginare il mio futuro professionale</i>	,485	,161	
<i>d7_2w1 Mi tengo documentato leggendo riviste specializzate, libri o documenti sulle competenze professionali dello psicologo</i>	,417		,209
<i>d7_4w1 Evito di rivolgere su me stesso o sugli altri le nozioni apprese studiando</i>	-,346		,157
<i>d7_17w1 Faccio esperienze pratiche in ambito sociale</i>	,217		,141
<i>d7_20w1 Mi impegno al meglio nello studio</i>	,210	,706	,159
<i>d7_5w1 Tralascio di studiare alcune parti degli esami</i>		-,568	
<i>d7_19w1 Seguo le lezioni con attenzione, senza distrarmi chiacchierando o pensando ad altro</i>	,169	,469	
<i>d7_10w1 Mi presento agli esami anche quando non sono preparato</i>		-,398	,135
<i>d7_7w1 Studio per completare la mia formazione accademica</i>	,218	,384	,160
<i>d7_15w1 Pianifico per tempo le sessioni in cui sostenere gli esami</i>	,111	,379	,278
<i>d7_14w1 Salto le lezioni per studiare</i>		-,277	
<i>d7_1w1 Intrattengo rapporti sociali con i miei compagni di corso</i>	,103		,709
<i>d7_6w1 Mi confronto con i miei compagni di corso anche per chiarimenti che vanno al di là del corso di studi</i>	,108		,571
<i>d7_11w1 Evito di frequentare i miei compagni di corso fuori dall'Università</i>			-,433
<i>d7_16w1 Cerco l'aiuto degli altri per far fronte alle difficoltà che mi si presentano</i>			,426

Per quanto riguarda la scala sulle strategie di coping utilizzate per essere il futuro psicologo descritto (C-p), l'analisi fattoriale dell'asse principale (KMO =.782) ha evidenziato 4 fattori con autovalori statisticamente significativi (su sette con autovalore > 1) con un alpha inferiore al 5% globale (2,5% per ogni coda). Essi spiegano complessivamente il 43,38% della varianza.

Tre item (4, 15, 18) non saturano in modo rilevante alcun fattore: tutti presentano una comunalità inferiore al 15% dopo l'estrazione dei fattori e punteggi fattoriali inferiori a .35. Per questo motivo non sono stati considerati nel computo degli indicatori di sintesi.

Il primo fattore (Tab.4.16) denominato *Problem solving (F1)* è saturato da 6 item che riguardano strategie adottate come: coltivare e approfondire tematiche prettamente psicologiche, applicare le nozioni imparate all'università, osservare le cose da diversi punti di vista, lavorare su se stessi, cercare di immaginare il proprio futuro professionale. La coerenza interna di questa sottoscale è accettabile ($\alpha=.80$); la correlazione media inter item è pari a .40.

Il secondo fattore accorpa le strategie *Funzionali allo studio*; esso è saturato da 6 item che riguardano strategie che possono essere ritenute adeguate per uno studente che vuole diventare uno psicologo, come impegnarsi al meglio, seguire le lezioni con attenzione, non presentarsi agli esami quando non si è preparati e non tralasciare alcune parti dell'esame. La correlazione media inter item è bassa (.25), così come la coerenza interna ($\alpha=.67$).

Il terzo fattore è composto dagli item che denotano la ricerca o richiesta del "*Supporto sociale*". Esso è saturato da 4 item specifici riferiti all'esperienza delle relazioni e del confronto con i propri compagni di corso. La correlazione media inter item pari a .31 e la coerenza interna ($\alpha=.64$) risulta accettabile.

Il quarto fattore denominato "*Apprendimento specialistico*" è saturato da 2 item specifici relativi alle modalità attraverso cui lo studente integra gli apprendimenti per diventare uno psicologo. La correlazione media inter item pari a .40 e la coerenza interna ($\alpha=.56$) risulta al limite dell'accettabilità.

Tab.4.16 Analisi fattoriale (dell'asse principale) delle strategie di coping (punteggi alla W1, saturazioni dopo la rotazione varimax e coerenza interna delle sottoscale)

DOMANDA 10	F1	F2	F3	F4
d10_9w1 Applico le nozioni apprese, alla realtà che mi circonda	,772			
d10_8w1 Mi sforzo di comprendere gli altri sviluppando la mia capacità di ascoltare le persone	,708			
d10_19w1 Osservo persone e situazioni sociali facendo attenzione a ciò che prima non notavo	,625			
d10_3w1 Lavoro su me stesso.	,596			
d10_14w1 Osservo le cose da diversi punti di vista	,518	,		
d10_13w1 Cerco di immaginare il mio futuro professionale	,436			
d10_4w1 Evito di rivolgere su me stesso/a o sugli altri le nozioni apprese studiando	-,385			
d10_16w1 Mi impegno al meglio nello studio		,669		
d10_5w1 Tralascio di studiare alcune parti degli esami		-,565		
d10_20w1 Seguo le lezioni con attenzione, senza distrarmi chiacchierando o pensando ad altro		,479		
d10_10w1 Mi presento agli esami anche quando non sono preparato		-,415		
d10_2w1 Studio per completare la mia formazione accademica		,375		,
d10_11w1 Ho pianificato per tempo la sessione in cui concluderò i miei studi		,358		
d10_15w1 Salto le lezioni per studiare	,169	-,297		
d10_17w1 Mi confronto con i miei compagni di corso anche per chiarimenti, consigli che vanno al di là del corso di studi			,715	
d10_1w1 Intrattengo rapporti sociali con i miei compagni di corso			,652	
d10_6w1 Evito di frequentare i miei compagni di corso fuori dall'Università			-,480	
d10_12w1 Cerco l'aiuto degli altri per far fronte alle difficoltà che mi si presentano			,405	
d10_18w1 Faccio esperienze pratiche in ambito sociale	,203	,123	,279	,265
d10_7w1 Mi tengo documentato leggendo riviste specializzate, libri o documenti sulle competenze professionali dello psicologo	,171			,635
d10_21w1 Integro i libri di testo obbligatori per l'esame con altre letture di approfondimento				,493

Vista la sostanziale costanza nelle strategie di coping utilizzate nelle diverse wave e rispetto ai due bersagli, si è ritenuto ammissibile effettuare una analisi dei cluster (basata sulle medie) utilizzando la matrice stringing out (cioè a prescindere dalla distinzione tra wave e da quella tra bersagli). La soluzione migliore dal punto di vista della leggibilità dell'output è quella a tre gruppi. In essa emergono dall'analisi dei cluster 3 gruppi di soggetti che si differenziano sulla base della frequenza

con cui hanno dichiarato di aver utilizzato le diverse categorie di strategie di coping ricavate dall'analisi fattoriale. Come si può vedere dalla Tab. 4.17 il primo gruppo dei soggetti (N. 99) mostra punteggi meno elevati su tutti e sette gli indicatori utilizzati per l'analisi, motivo per cui è stato definito come quello "dei poco attivi". Il secondo cluster è composto da 143 soggetti che rispetto agli altri sottolineano di avere messo in atto soprattutto *strategie di coping orientate al supporto sociale*, infine il terzo gruppo composto da 54 studenti si caratterizza per avere dichiarato di aver messo in atto significativamente più spesso degli altri gruppi di *strategie orientate al problem solving e allo studio*.

La distribuzione nei tre gruppi degli studenti non si differenzia significativamente in funzione delle 3 wave di rilevazione.

Tab. 4.17 Analisi dei cluster (K-means) condotta sulle strategie di coping (medie sui tre cluster)

Strategie di coping	Numero di cluster del caso		
	Poco attivi	Strategie orientate al supporto sociale	Strategie orientate al problem solving e allo studio
<i>problem solving (studente)</i>	3,18	3,93	4,04
<i>Supporto sociale (studente)</i>	3,58	4,21	3,18
<i>Funzionali rispetto al buon studente (studente)</i>	3,52	3,97	4,12
<i>Problem solving (futuro psicologo)</i>	3,46	4,20	4,31
<i>Supporto sociale (futuro psicologo)</i>	3,53	4,23	3,19
<i>Funzionali allo studio (futuro psicologo)</i>	3,46	3,99	4,14
<i>Apprendimento specialistico (futuro psicologo)</i>	2,23	2,78	3,36

Tab. 4.18 confronto N. strategie di coping durante i tre anni

Wave	Strategie di coping		
	poco attivi	orientati al supporto sociale	orientati al problem solving e allo studio
1	47	76	28
2	30	26	10
3	22	41	16

Il secondo ambito considerato nella dimensione del saper essere è quello *relazionale e delle attività universitarie e non*.

Esso è stato indagato attraverso lo strumento del budget-time con cui è stato chiesto ai partecipanti di indicare il tempo speso, nella giornata precedente a quella della rilevazione in tutta una serie di attività universitarie (es. studio, lezioni, ricevimento studenti, chiacchiere con colleghi, tempi di spostamento, ecc) ed extra universitarie (di volontariato, sportive, politiche e di altro genere). E' stato inoltre chiesto ai partecipanti di indicare a che ora nella giornata tipo si erano alzati ed erano andati a letto, nonché di indicare quante ore settimanali dall'inizio dell'anno accademico (D30) avevano mediamente dedicato allo studio.

Le attività universitarie rilevate attraverso il budget time sono state riaccorpate nelle seguenti categorie: attività di studio (frequenza lezioni universitarie; studio personale; ricevimento docenti; attività personali nel laboratorio di informatica; ricerche bibliografiche e studio in biblioteca), relazionali (studio insieme ad altri colleghi, chiacchiere con colleghi dell'università, mensa e bar dello studente), logistiche (spostamento per recarsi all'università e rientro a casa, tempi di attesa), frequenza tirocinio e laboratori. Le attività extrauniversitarie sono state riaccorpate in: attività lavorative retribuite, attività di volontariato (attività politica; sindacale; ambientalista e di volontariato), strutturate (corsi o attività di formazione non universitari; corsi di lingua straniera; corsi come danza, musica e recitazione; sport; partecipazioni ad attività universitarie), sociali e politiche, tempo libero non strutturato (svago; attività al computer come chat, giochi, social network; lettura di quotidiani e altre letture non universitarie), cura personale.

Per ciascuna delle 10 categorie di attività sono stati calcolati i minuti nella giornata tipo e la percentuale del tempo ad esse dedicati (fatto 100 il numero complessivo delle ore della giornata⁸). Oltre alle 10 misure nelle tre diverse rilevazioni, sono state anche calcolate le misure di sintesi alla terza rilevazione ricostruite attraverso la media ponderata delle porzioni di tempo dedicate alle diverse categorie di attività nelle giornate tipo descritte nelle diverse rilevazioni.

⁸ In 13 casi (su 155; 8,4%) sono state registrate delle incongruenze tra la somma dei tempi dedicati alle diverse attività dichiarate e il tempo complessivo (misurato in minuti) della giornata tipo. Tutte le incongruenze sono state corrette, dopo una attenta valutazione ed interpretazione dei possibili errori, riallocando il tempo nelle diverse categorie in modo tale da ottenere una somma delle attività pari al 100% dei minuti complessivi della giornata.

SAPER FARE

Nella sezione “Curriculum studi attuale” vi è una sezione in cui è richiesto allo studente di rispondere inoltre se ha frequentato tutti i laboratori e tirocini previsti nel piano di studi del suo corso di Laurea a cui è iscritto. Tale componente formativa, come precedentemente descritto, verrà analizzata in maniera dettagliata nel capitolo relativo al confronto cross-sectional (vedere cap.6). Gli indicatori utilizzati nello specifico per misurare la dimensione del saper fare sono i tempi dedicati alle esercitazioni di laboratorio e al tirocinio dichiarati dagli studenti all’interno della sezione budget time nella descrizione di una giornata tipo. Inoltre sono state considerati il numero sia dei tirocini che delle esercitazioni (curriculum attuale) che gli studenti hanno frequentato durante la triennale previsti dal piano didattico.

Come verrà descritto nel capitolo 6 rispetto per misurare tale componente è stato condotto un ulteriore studi con lo scopo di verificare se percorsi di formazione diversi possono incidere in maniera significativa sul processo di formazione identitario professionale, ossia corsi di laurea in psicologia che attribuiscono una maggiore importanza alla dimensione del saper fare nella loro offerta didattica (Parma), risultino più adeguati per il percorso di formazione dell’identità professionale dello studente rispetto a corsi di Laurea prediligono all’interno del piano di studi discipline prettamente teoriche (Bergamo).

Conclusione

In conclusione, alla luce dei modelli teorici e degli studi presentati il seguente capitolo ha avuto lo scopo di illustrare il piano complessivo della ricerca, gli strumenti, gli studenti che vi hanno partecipato. Oltre a ciò nel capitolo sono state presentate le proprietà psicometriche delle scale e le modalità attraverso le quali sono stati ricostruiti gli indicatori che verranno utilizzati nei capitoli successivi per la verifica degli obiettivi e delle ipotesi dei diversi studi.

Più nello specifico l'obiettivo generale della ricerca che è stato quello di verificare come si sviluppa il processo di costruzione dell'identità professionale nel corso dei tre anni destinati alla laurea di primo livello in Psicologia e come le componenti formative dei saperi, del saper fare, del saper essere di specifici corsi di laurea triennale possono incidere sui processi e sui contenuti attraverso cui gli studenti procedono nel formare/costruire la loro identità professionale futura.

Al fine di raggiungere questo obiettivo, come descritto nel seguente capitolo, sono stati realizzati tre studi: due di tipo longitudinale o diacronici, uno cross-sectional (o sincronico). Quest'ultimo studio è nato in particolare dall'esigenza di indagare in maniera più approfondita se e come la dimensione formativa del *saper fare* incide sui percorsi di costruzione dell'identità professionale di psicologo.

Entrando nel vivo della ricerca che è stata condotta e che verrà presentata nei capitoli successivi della tesi, si è scelto di articolarla, nella forma di articoli scientifici per dare alla mole dei dati e degli studi presentati una organizzazione più omogenea e in linea con la più recente letteratura sul tema. Per lo stesso motivo è stato scelto di presentare in questo capitolo, il piano generale della ricerca con i suoi obiettivi, metodi, partecipanti e con la verifica delle proprietà psicometriche delle scale utilizzate.

Capitolo 5

Primo studio. I cambiamenti nei processi di costruzione dell'identità professionale

A fronte di uno scenario in continua morfogenesi sia da un punto di vista lavorativo e formativo che personale, l'identità professionale tende sempre più a configurarsi come un aspetto complesso dell'immagine che la persona ha di sé: essa si struttura in diverse componenti rilevabili a partire dai differenti livelli di spiegazione delineati precedentemente. Gli aspetti multidimensionali che strutturano quella parte dell'identità legata alle scelte in ambito formativo-professionale si combinano così in modo dinamico dando sostanza e forma a diverse traiettorie di costruzione dell'immagine professionale futura di sé. E' proprio partendo da questi presupposti di multidimensionalità e di dinamicità dei contenuti e dei processi identitari associati alla dimensione professionale del sé che il presente studio si è proposto di analizzarne il suo processo di costruzione durante l'iter accademico, più nello specifico nel corso dei tre anni della laurea triennale in psicologia.

5.1. Modelli teorici di riferimento

In uno scenario in continua morfogenesi, come è stato descritto il mondo del lavoro nel *primo capitolo* si assiste al tramonto del mito della predestinazione e all'ascesa della necessità di costruirsi un progetto di vita (Bauman, 2002). Le trasformazioni inevitabili del mercato del lavoro comportano, così, continui cambiamenti sul processo di formazione professionale. Infatti, l'identità professionale e lavorativa non è più data una volta per tutte, considerata una dimensione statica nel tempo, ma diventa una parte dinamica dell'immagine di sé soggetta a mutazioni e ricostruzioni costanti a seconda delle fluttuazioni e delle richieste da parte del mercato del lavoro.

Il costrutto dell'**Identità Professionale** è stato in questo studio operazionalizzato tenendo conto degli studi e delle teorie di riferimento delineate nel capitolo precedente (*cfr. 4.3.1*). Più nello

specifico, lo studio dei processi di costruzione della dimensione professionale dell'identità è stato analizzato prendendo a riferimento i più recenti ampliamenti del paradigma degli stati di identità di Marcia (1966; cfr. 3.1 e cfr. 4.1.1) e, per quanto riguarda l'analisi dei cambiamenti nei contenuti che tendono a strutturare l'immagine futura professionale di sé (il *sé possibile*), l'approccio socio-cognitivo di Markus e Nurius (1986). L'approccio motivazionale delineato da Marcia (1966) ci è sembrato, infatti, un riferimento utile soprattutto per l'analisi e lo studio del *processo* di costruzione dell'identità professionale nel corso dei tre anni di formazione.

Il modello si ispira alla tradizione psicoanalitica ed eriksoniana che delineava la formazione dell'identità come processo attraverso il quale l'adolescente, dopo aver sperimentato differenti ruoli e possibili identificazioni, individua in diversi ambiti della sua vita (occupazionale, ideologico, religioso) delle scelte importanti verso cui impegnarsi. L'adolescenza è un periodo evolutivo durante il quale gli individui devono confrontarsi con molti compiti di sviluppo, il più significativo dei quali è la costruzione della propria identità (Erikson, 1968). Secondo Erikson (1959; 1968) il dilemma da affrontare riguarda la tensione fra identità e diffusione dell'identità. Acquisire un'identità significava, per questo autore, sviluppare un "io" autonomo, capace di iniziare e portare a termine un impegno preso, scelto fra diverse alternative e in linea con i propri interessi, talenti e valori. Se il processo di costruzione dell'identità riesce con successo, l'individuo avrà un sé ben definito, coerente e distinto da quello degli altri. Se invece tale processo non avviene con successo, l'individuo passerà da una identificazione a un'altra, provando ruoli sociali diversi, senza riuscire a trovarne uno su cui investire stabilmente le proprie energie.

Marcia (1966) ha operazionalizzato tale processo attraverso due indicatori comportamentali, ossia *l'esplorazione* delle alternative identitarie, definita come la valutazione di varie alternative finalizzata ad arrivare a una decisione sui propri obiettivi, valori e atteggiamenti, e *l'impegno* nei confronti delle scelte fatte, che implica fare una chiara scelta sugli ambiti dell'identità e intraprendere un'attività significativa diretta all'implementazione di tale scelta. Combinando le due dimensioni dell'esplorazione e dell'impegno Marcia ha proposto quattro possibili stati dell'identità: *acquisizione* (impegno assunto dopo aver esplorato varie alternative); *blocco* (impegno assunto senza aver esplorato varie alternative); *moratorium* (non è stato assunto alcun impegno, ma è in corso l'esplorazione delle varie possibilità); *diffusione* (mancanza di impegno e di esplorazione).

Negli ultimi venti anni vari autori (Bosma, 1985; Berzonsky, 1989; Meeus, 1996; Berzonsky e Adams, 1999; Meeus, Iedema, Helsen, Vollebergh, 1999; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006) hanno proposto degli sviluppi del modello di Marcia al fine di coglierne maggiormente la dinamicità; altri autori, invece, si sono focalizzati soprattutto sulla definizione dell'età nella quale i conflitti identitari vengono tendenzialmente risolti. Alcuni di loro indicano a tal proposito la tarda adolescenza come momento definitivo per la formazione identitaria (Marcia, 1980), altri tendono a prediligere l'intero arco adolescenziale come periodo in cui l'identità si forma (Archer, 1982; Marcia, 1993; Bosma, 1985; Meeus, Deković, 1995; Mancini, 1996, 1999, 2001, 2010). Ad esempio, lo studio condotto dalla Archer (1982) ha evidenziato che è soprattutto durante la media adolescenza che gli individui prendono decisioni rispetto alle proprie scelte occupazionali. Anche i risultati riportati da una ricerca condotta da Meeus e Deković (1995) hanno evidenziato che, in un campione di adolescenti olandesi in età compresa tra i 14 e i 24 anni, i soggetti strutturavano un'identità scolastica e professionale durante la media adolescenza.

A tal proposito, secondo Bosma (1985; 1992), gli adolescenti attribuiscono un'importanza maggiore ad alcune aree e ad alcuni contenuti dipendentemente dai bisogni di cambiamento percepiti e anche dalle possibilità che l'ambiente sociale gli offre. Motivo per cui alcuni adolescenti prediligono aspetti diversi anche all'interno di una stessa area ad esempio quella professionale. Infatti, per l'Autore le dimensioni rilevanti che devono essere considerate per lo studio dei processi identitari sono tre e riguardano: il contenuto espresso dagli adolescenti attraverso il loro impegno, l'intensità di tale impegno e la quantità di esplorazione che mettono in atto per intraprendere un'attività significativa diretta al raggiungimento della scelta identitaria. Riprendendo Bosma, Jackson (1990, p. 5) sottolinea che *“a causa dei cambiamenti maturativi ed ambientali, l'adolescente è continuamente messo a confronto con nuove possibilità, scelte, alternative ed avverte il bisogno di assumere nuovi impegni, o di rimuovere quelli già presi. In conseguenza di ciò lo sviluppo dell'identità nella adolescenza è visto come l'insieme dei cambiamenti concernenti il contenuto e l'intensità degli impegni assunti, la quantità di esplorazione necessaria per giungere e a realizzare o cambiare tali impegni: in pratica un processo di assunzione di impegni e di confronti in aree rilevanti della vita”*. Bosma (1985, 1992), infine, ha evidenziato che gli adolescenti tendono a prediligere la scuola e il lavoro futuro come aree rilevanti per la costruzione dell'identità.

Sul versante dei cambiamenti dinamici dell'identità, Crocetti, Rubini e Meeus (2008) hanno proposto un modello che considera l'interazione tra tre processi: l'impegno (*identification with commitment*), l'esplorazione in profondità (*exploration in depth*) e la *riconsiderazione dell'impegno*. Nello specifico, l'impegno fa riferimento alle scelte fatte negli ambiti rilevanti dell'identità e alla misura in cui gli individui si identificano con tali scelte. L'esplorazione in profondità rappresenta una modalità di vivere l'impegno attivamente, per esempio riflettendo su di esso, cercando informazioni o confrontandosi con altre persone. La riconsiderazione dell'impegno fa riferimento ai tentativi degli individui di confrontare i loro impegni con altre alternative disponibili e agli sforzi di cambiare gli impegni assunti in quanto non più soddisfacenti. Questa concettualizzazione implica una doppia valutazione degli impegni presi (Crocetti, Schwartz, Fermani, Meeus, 2010): attraverso l'esplorazione in profondità un adolescente valuta se l'impegno assunto è veramente corrispondente ai suoi interessi e valori e, di conseguenza, decide se mantenerlo o meno; mediante la riconsiderazione dell'impegno, invece, considera la possibilità di rinunciare all'impegno assunto per orientarsi verso altre scelte che avverte come più corrispondenti alle sue caratteristiche e aspirazioni. Il concetto di riconsiderazione dell'impegno da un lato è simile al costrutto di esplorazione proposto da Marcia (1966), in quanto entrambi i concetti fanno riferimento alla ricerca di nuovi impegni, dall'altro lato se ne differenzia, in quanto la riconsiderazione dell'impegno è un processo più specifico che parte dalla valutazione degli impegni attuali e non da una generica mancanza di impegni (Meeus, van de Schoot, Keijsers, Schwartz, Brande, 2010). In un loro studio condotto nei Paesi Bassi è emerso, infatti, che dalla combinazione di questi tre processi è possibile ottenere, mediante un sistema di classificazione datadriven, cinque stati dell'identità (Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008): *acquisizione* (elevato impegno, elevata esplorazione, bassa riconsiderazione); *chiusura* (impegno moderato, bassa esplorazione, bassa riconsiderazione); *moratorium classico* (basso impegno, bassa esplorazione, alta riconsiderazione); *moratorium di ricerca* (elevato impegno, elevata esplorazione, elevata riconsiderazione); *diffusione* (basso impegno, bassa esplorazione, bassa riconsiderazione). Gli adolescenti che si trovano in questi cinque stati presentano profili chiaramente differenziati in termini di caratteristiche di personalità, manifestazione di problemi psicosociali e qualità del rapporto con i genitori.

Luyckx, Goossens, Soenens, Byers, Vansteenkiste, (2005) hanno presentato, invece, nel loro studio un ampliamento della teoria originale di Marcia cogliendo altre dimensioni che di volta in volta

sono state collegate ad altri livelli dell'analisi psicosociale, che sono appunto: *Exploration in-breath*, in cui i soggetti riflettono circa ai propri obiettivi futuri, cercando di prefigurarsi per potere scegliere la strada migliore da percorrere per raggiungerli. Coloro che si trovano in uno stato di *Exploration in-depth* hanno ben chiaro il loro progetto futuro a tal punto che lavorando su sé stessi e impegnandosi maggiormente pensano di realizzarlo. Per coloro invece che si trovano in uno stato di *Identification with commitment*, poter pianificare il proprio futuro aumenta il proprio senso di sicurezza, mentre nello stato di *Commitment making* gli individui mettono in atto azioni e comportamenti per poterlo raggiungere. Gli stessi autori (Luyckx, Goossens, Soenens, Byers, Vansteenkiste, 2008) in un secondo studio hanno aggiunto ad esse una quinta dimensione definita *Ruminative Exploration*. Coloro che si trovano in questo stato sono molto dubbiosi e preoccupati circa il loro futuro.

In termini evolutivi la teoria degli Stati di Identità ipotizza che con l'età la dimensione dello stato di diffusione diminuisca, mentre al contrario aumenti lo stato di acquisizione (Waterman, 1993). Infatti, Luyckx, et al. (2008) dimostrarono nei loro studi che dopo i primi tre anni di università sia il *commitment making* che *l'exploration in breath* aumentavano col passare del tempo. Osservarono solamente al finire degli studi un avvio di acquisizione dell'identità da parte degli studenti.

Altri studi, invece, hanno esplorato i modelli di sviluppo identitario e la sua stabilità nel corso del tempo sia negli adolescenti che nei giovani adulti (Adams, Fitch, 1982; Kroger, 1995; Fadjukoff, Pulkkinen, Kokko, 2005; Lewis, 2003) evidenziando che lo stato di moratoria generalmente tende a scomparire quando il soggetto entra in uno stato di acquisizione, dato che trova conferma dai risultati ottenuti da studi precedenti (Kroger, Haslett, 1987;1991; Whitbourne, VanManen, 1996; Rulkimen, Kokko,2000).

Nonostante numerosi siano quindi gli studi che hanno ampliato la teoria di Marcia, diverse domande rimangono, ancora, senza alcuna risposta (Al-Owida, Green, Kroger, 2009; Kroger, Martinussen, Marcia, 2010). Questo è vero soprattutto per quanto riguarda la formazione dell'identità professionale che, come altri aspetti dell'identità (ad esempio quella etnico-culturale) rappresenta una dimensione in cui i processi intra-individuali sono strettamente intrecciati con quelli relazionali e sociali. L'elaborazione degli eventi critici che ogni individuo si trova ad affrontare nell'adolescenza, non è, infatti, concepibile come unicamente confinata all'ambito intrapsichico, come sottinteso dai modelli strettamente cognitivo-sociali, ma avviene secondo

un'istanza dialettica che sussiste fra la struttura cognitiva organizzata in valori, abilità, storie interazionali e ambizioni future da un lato e i processi di esplorazione e impegno strettamente interconnessi alle interazioni con l'ambiente dall'altro (Mancini, 2001).

Alla luce di queste riflessioni, abbiamo quindi ritenuto che le più recenti revisioni del modello degli stati d'identità potessero essere adeguate ad indagare le dinamiche sottostanti ad un ambito di rilievo come le future scelte verso il mondo del lavoro maturate nel corso dell'esperienza universitaria. Come altre ricerche hanno già evidenziato, per gli studenti universitari l'identità professionale riveste un ruolo essenziale durante la loro esperienza formativa, fornendo loro un punto di riferimento preciso rispetto al quale elaborare strategie e costruire la propria identità professionale (Ceci, Mancini, 1999; Fruggeri, Mancini, Ceci, 2000). La mancanza di prospettive professionali future sembra, al contrario, privare gli individui di quei punti di ancoraggio che sono in grado di confermare in senso positivo le immagini di sé attuali e potenziali (Mancini, 2001). La crisi che ne deriva rischia di generare nei soggetti sentimenti di inefficacia e di minaccia (Breakwell, 1986, 1992), aumentando il rischio di disagio psicologico e diminuendo la possibilità di costruire e formare un'identità professionale (Meeus, Deković, Iedema, 1997; De Goede, 1999).

Nonostante i loro vantaggi, i più recenti ampliamenti del paradigma degli stati di identità sopra citati non sono riusciti a cogliere la dimensione interpersonale e sociale dei processi di costruzione dell'identità, privilegiando, come già aveva fatto Marcia, il livello intra-individuale di questo processo. Tali dimensioni, che richiamano ai rispettivi livelli dell'analisi psicosociale di Doise (1986), risultano particolarmente salienti per alcuni domini identitari, quali ad esempio quello legato all'identità etnica (Mancini, 2006) e sicuramente anche quello connesso con l'identità professionale. Per tale motivo, occupandoci dei processi di costruzione dell'identità professionale di studenti in formazione, in questa ricerca abbiamo optato per un ulteriore ampliamento del Paradigma degli Stati d'identità di Marcia (1993). Proposto da Mancini e collaboratori (1996; 2001; 2010; Tonarelli, Mancini, 2009), esso ha introdotto due nuove dimensioni (cfr. 4.3.1)

La prima è definita come **Pratiche** (o **esplorazione attiva**). Con ciò si intendono tutte le possibili attività che permetterebbero all'individuo di sperimentare attraverso "il fare" quali sono le possibili implicazioni della sua scelta identitaria (per esempio diventare uno psicologo). Diversamente dal *Commitment making* che come abbiamo già visto comporta la messa in atto di azioni e comportamenti utili a raggiungere lo scopo desiderato, la dimensione delle *pratiche* richiama ad azioni che sono per lo più funzionali al processo di esplorazione, in questo caso non

delle scelte disponibili in termini identitari (come accade nell'esplorazione *in breath*), ma piuttosto di quelle che riguardano le diverse modalità con cui lo stessa scelta identitaria può essere realizzata (i contenuti degli impegni; Bosma, 1984). Il processo sotteso all'esplorazione attiva è quello del confronto sociale e/o con gli standard che possono essere percepiti come "esempi" di realizzazione della scelta identitaria effettuata.

La seconda dimensione è quella dell'**Affermazione** (o **Appartenenza**) intesa come l'importanza e il sentimento di orgoglio che un soggetto attribuisce alla sua scelta identitaria in virtù della possibilità che essa offre di percepirsi come appartenenti ad una categoria sociale valutata come positiva. Si tratta di una dimensione che non può non essere presa in considerazione quando si studiano i processi di costruzione di quegli aspetti o domini identitari – come è il caso dell'identità professionale – che implicano anche l'appartenenza a determinate categorie sociali. Il processo che rende conto di questa dimensione è quello dell'identificazione sociale (Tajfel, 1981).

A queste dimensioni che misurano il processo di costruzione dell'identità a livello interpersonale-sociale, tale ampliamento affianca altre due dimensioni misurate in letteratura e riferite al livello intra-individuale.

L'**Esplorazione in-depth** (o esplorazione in profondità) che, come hanno evidenziato Meeus (2010) e Luyckx e coll. (2005), si riferisce a quell'esplorazione che si attiva quando i soggetti hanno ben chiaro il loro progetto futuro e lavorano su sé stessi attraverso un processo di riflessione cognitiva per valutare se la loro scelta corrisponde realmente ai propri interessi e valori.

L'**Identification with commitment** relativa al fatto che la scelta fatta conferisce al soggetto che si identifica con essa sicurezza, fiducia in se stessi e nel futuro.

5.2 Gli studi sull'identità professionale

Dopo avere delineato quelli che sono stati in questo studio i paradigmi teorici di riferimento, prendiamo più puntualmente in rassegna gli studi che si sono occupati dei processi di definizione e costruzione dell'identità professionale e quelli che hanno considerato nello specifico l'identità professionale dello psicologo, per evidenziarne aspetti di forza e punti di debolezza.

Vari studi internazionali hanno cercato di indagare quali fossero i meccanismi basilari per la costruzione dell'identità professionale e lo hanno fatto nella maggior parte dei casi nei neo-

laureati. Dai risultati è emerso, in generale, che il processo di formazione è avvenuto prevalentemente, secondo i soggetti contattati, durante tirocini o stage forniti dall'università nei contesti lavorativi (come ad esempio: Shaw, Gupta, Delery, 2005; Gunz, Gunz, 2007). Pur tuttavia vorrei sottolineare che questi studi sono stati fatti raccogliendo informazioni sulla base del ricordo esperienziale universitario e non prendendo in considerazione il pensiero degli studenti ancora in formazione.

Altri studi hanno indagato quali fossero i fattori all'interno del percorso scolastico che potevano in un qualche modo influenzare l'aspirazione e la scelta professionale di studenti che frequentavano una scuola superiore americana. Dai risultati di questi studi (Tang, Pan, Newmeyer, 2008) si è potuto delineare il riconoscimento del proprio senso di autoefficacia come elemento chiave all'interno del processo di costruzione dell'identità professionale. Bathmaker e James (2005) hanno mostrato, invece, come la scelta del corso universitario futuro da parte di studenti frequentanti la Middle-School, dipendeva soprattutto dagli interessi personali e dagli esiti curriculari pregressi.

Da un punto di vista metodologico, diversi sono gli strumenti che sono stati utilizzati in questo tipo di letteratura. Monrouxe (2009) ha privilegiato ad esempio, a differenza degli altri studi condotti in gran parte attraverso la somministrazione di questionari (Bathmaker e James, 2005; Tang, Pan, Newmeyer, 2008) o interviste (Dannels, 2000; Taylor, White, 2000; Chreim, Williams, Djokoto-Asem, Janz, 2003; Clegg, 2004; Lisimberty, 2006; Martini, 2005; Shaw *et al.* 2005; Gunz, Gunz, 2007; Bozalek, Matthews, 2009; Cyphert, 2009), l'utilizzo di strumenti narrativi - come gli audio diari - per studiare identità professionale in studenti iscritti alla Facoltà di Medicina. Mentre nella ricerca condotta da Bozalek e Matthews (2009) si evidenzia come l'e-learning sia uno strumento che permetta di fornire le occasioni per esplorare l'effetto che i fattori culturali ed economici possono avere sull'identità personale e professionale in studenti adulti appartenenti a due differenti società, Sud Africa e USA.

Si tratta di studi internazionali interessanti, ma che non hanno preso in considerazione l'identità professionale dello psicologo, bensì quella di avvocati (Shaw *et al.* 2005; Gunz, Gunz, 2007), ingegneri (Dannels, 2000), fisici (Chreim *et al.* 2003), insegnanti (Dannels, 2000; Taylor, White, 2000; Martini, 2005; Clegg, 2004; Lisimberty, 2006; Bozalek, Matthews, 2009; Cyphert, 2009), veterinari (Lammers, Garcia, 2009); infermieri (Guseva, Dombrovskis, Kokina, 2009) e professionisti sanitari (Merini, Bonoli, 2010). Un altro aspetto da sottolineare è che essi hanno privilegiato soprattutto individui già inseriti in un contesto lavorativo e non anche studenti ancora in formazione.

Studi interessanti che si sono ispirati soprattutto ad approcci e modelli prettamente cognitivi (Dannels,2000; Taylor, White, 2000; Martini, 2005; Lisimberty, 2006) e sociali (Guseva *et al.*, 2009; Bozalek, Matthews, 2009; Cyphert, 2009)

Dalla disamina della letteratura si può quindi osservare che l'identità è stata oggetto d'interesse di molti ricercatori che si sono ispirati a diversi modelli teorici. Non mancano tuttavia anche ricerche che hanno utilizzato il Paradigma degli stati d'identità di Marcia. Come è noto, infatti, l'identità vocazionale/professionale ha costituito da Erikson (1969) in avanti uno dei principali domini su cui tale modello è stato applicato. In questo dominio, come negli altri classicamente studiati in questo tipo di letteratura (cfr. 3.1 a tal proposito Marcia et al., 1993), diversi sono gli aspetti attraverso cui è stato affrontato il processo di formazione/costruzione dell'identità: alcuni hanno privilegiato l'analisi dei compiti di sviluppo e delle strategie di coping considerati i principali indicatori dei processi identitari (Bosma, 1985; 1992; Mancini, 1996); altri hanno spostato l'attenzione invece sui contesti sociali che influenzerebbero in maniera determinante il processo di costruzione dell'identità (Adams, Marshall, 1996; Baumeister, Muraven, 1996; Côtè, 1996); altri ancora (Berzonsky, 1988; 1993; Berzonsky, Kenneth, Niemeyer, 1990) si sono interessati allo studio della struttura identitaria operazionalizzandola in processo (modi attraverso cui gli individui codificano le informazioni relative a sé stessi), struttura (come l'identità viene organizzata) e contenuto (tutte le informazioni relative all'identità costruita); infine ci sono anche studi che si sono occupati di misurare empiricamente la forza delle connessioni tra i tre livelli con cui lo stesso Marcia (1993) ha declinato la nozione di identità: astratto, fenomenologico e comportamentale. E', infatti, solo a quest'ultimo livello che il paradigma degli stati di identità è stato operazionalizzato. Mancini (1996, 1997, 2001, 2010), a tal proposito, ha messo a punto uno schema concettuale con lo scopo di integrare i costrutti teorici e metodologici del Paradigma degli stati di identità con quelli derivanti da altri modelli teorici distinguendo due livelli del concetto di identità: *processo* e *prodotto*. L'identità definita come "processo" si riferisce al livello comportamentale descritto da Marcia, attraverso cui le persone costruiscono la propria identità; l'identità come "prodotto" corrisponde invece al risultato o all'esito del processo identitario e può essere rilevato attraverso le caratteristiche, le idee, gli stati d'animo e le esperienze con le quali gli individui descrivono l'immagine che hanno di se stessi. Ci sembra importante sottolineare come l'analisi dei contenuti che strutturano l'immagine che una persona può avere di se stessa in generale e di sé in relazione ad un ambito specifico di sua competenza, sia stata a nostro avviso ben rilevata dall'approccio socio-cognitivo, in particolare da quello di Markus e coll. (1977). Come evidenziato nel *terzo capitolo*, il modello di Markus (1977) e Markus, Nurius, (1986) delinea la presenza di un intenso scambio dinamico tra il sé e il contesto socio-relazionale esterno, per cui eventi esterni (distinti in cambiamenti temporanei o cambiamenti duraturi) possono contribuire a modificare i nostri schemi mentali interni (Markus e Wurf,

1987). Markus e Nurius (1986), inoltre definiscono i *sé possibili* (cfr. 3.1) come le rappresentazioni cognitive che le persone costruiscono riguardo a ciò che possono, vogliono o temono di diventare. Agendo sulle motivazioni tali “manifestazioni cognitive” assolvono alla funzione di promuovere comportamenti al fine di ridurre (*sé desiderati*) o aumentare (*sé temuti*) le discrepanze percepite tra il *sé* attuale e il *sé* possibile/futuro. Riferendosi a tale modello, Cantor e collaboratori (1987) hanno condotto uno studio longitudinale (tre anni), su un campione di 147 soggetti iscritti al college, a cui sono stati somministrati diversi strumenti (questionari, interviste...) al fine di prevedere i diversi effetti delle discrepanze che si rilevavano tra le diverse dimensioni del *sé*. Dai risultati di tale studio è emersa una maggiore fonte di stress tra il *sé* attuale e il *sé* ideale riscontrata soprattutto nei domini considerati “minacciosi”, al contrario una maggiore positività se tali domini venivano considerati come funzionali e fonte di motivazione per l’individuo.

Un altro studio condotto da Manzi, Regaglia e Vignoles (2006) che ha proposto un’ampliamento del modello originale di Markus e Nurius (1986) integrato con la teoria dei processi identitari della Breakwell (1986), ha mostrato che è il bisogno di mantenere e/o aumentare l’autostima, il senso di efficacia, la continuità, la distintività, l’appartenenza ed il bisogno di senso, a determinare l’importanza che un elemento assume all’interno della struttura complessiva dell’Identità di un individuo. Tali bisogni/motivazioni sono stati applicati alle immagini future di *Sé* al fine di predire l’importanza assunta dagli elementi identitari espressi nei *sé* possibili all’interno dei singoli individui. Nonostante gli autori non abbiano rilevato effetti equivalenti per ciascuna motivazione considerata, nessuna di essa si è dimostrata ridondante rispetto alle altre e tutte in qualche modo predittive della centralità assunta dalle dimensioni possibili del *sé*. Motivo per cui gli autori hanno concluso affermando che sarebbe necessario prendere in considerazione tutte e sei le motivazioni (autostima, senso di autoefficacia, bisogno di continuità, distintività, appartenenza ed il senso) in una teoria completa sulle motivazioni identitarie.

Come vedremo successivamente, la dimensione dei *Sé* Possibili è stata in questo studio rilevata attraverso le risposte che i soggetti hanno fornite al “chi sei tu?”.

Tornando agli studi che hanno applicato il paradigma degli stati di identità al dominio vocazionale/professionale, i risultati mettono in evidenza che il processo di costruzione dell’identità si avvia già durante l’età adolescenziale (Meeus, Deković, 1995; Mancini, 1996), anche se la maggior parte di questi studi sono stati condotti all’interno di disegni di ricerca di tipo cross-sectional. Questa tendenza è stata confermata anche da una recente meta-analisi effettuata da Kroger, Martinussen e Marcia (2010), su 124 ricerche condotte al fine di studiare ed esaminare i modelli di sviluppo dell’identità e comparse dal 1966 al

2005 nei maggiori database internazionali (PsicINFO, Eric...). Come evidenziano gli autori, solamente pochi studi sono stati affrontati attraverso una metodologia di tipo longitudinale. Ma il dato più interessante derivante da questa meta-analisi riguarda il fatto che l'identità studiata attraverso studi longitudinali tende a rimanere stabile durante l'adolescenza, mentre mostra maggiori variazioni se analizzata attraverso studi cross sectional.

5.3 Alcuni aspetti critici

Come abbiamo già precisato nell'introduzione di questo capitolo e in quelli precedenti (*cf.* 4.2.1), uno degli obiettivi di questo progetto di ricerca è stato quello di considerare il costrutto dell'identità come un costrutto multidimensionale, dinamico e contestuale. Infatti, le scelte professionali e di conseguenza i processi con cui la propria identità professionale viene a strutturarsi nel tempo – ad esempio quello destinato alla preparazione alla futura professione - e in un determinato contesto – come può essere a livello macro quello storico, politico e culturale, a livello più micro quello del contesto universitario scelto per la propria formazione – non avvengono soltanto a livello intraindividuale, attraverso un processo di autoriflessione consapevole sulle proprie scelte, ma vanno ad intrecciarsi fortemente con gli aspetti relazionali, con le attività espletate e con le appartenenze da cui le persone possono ricavare, come sostiene la SIT, immagini positive di sé. Questo all'interno di uno scenario in continua morfogenesi sia da un punto di vista lavorativo-formativo che personale i cui esiti sui processi di costruzione dell'identità professionale rimangono ancora oggi in gran parte inesplorati.

Proprio per questi motivi assumendo molteplici punti di vista, o meglio differenti livelli di spiegazione (Doise, 1986), abbiamo ritenuto opportuno privilegiare l'analisi del *processo di formazione/costruzione dell'identità professionale*, nello specifico di quella che gli studenti iscritti ad un corso di laurea triennale in psicologia vanno formando/costruendo nel corso del triennio.

Come è stato evidenziato precedentemente sono pochi gli studi condotti attraverso metodologie di tipo longitudinale al fine di studiare e misurare i processi di costruzione dell'identità. Ragione per la quale è stato scelto di studiare l'identità professionale attraverso un disegno longitudinale, cioè al fine di misurare come cambia tale processo nel tempo.

Studiare i processi di formazione/costruzione dell'identità professionale negli studenti di psicologia, non è affatto un tema scontato. Dall'analisi della letteratura italiana che si è occupata dell'identità professionale degli psicologi si può infatti evidenziare come la maggior parte delle ricerche si siano concentrate principalmente sulla rappresentazione sociale della psicologia (Trentini, 1977; Lo Cascio, 1977; Bartolomei, Wiemand; 1979; Palmonari, 1981; Rossati, 1981; Blandino, 2000; Carli, Panicia,Salvatori, 2004) e meno sull'identità professionale degli psicologi; ancora meno sui processi della sua costruzione/formazione. Anche le poche ricerche che si sono riferite al costrutto di identità (Boschi, Falorni, Loprieno, 1977; Lo Cascio, 1977; Cavadi, Bellotto, 1983; Pediconi, Rossi,1998; Ceci, Mancini, 1999; Ceci, 1999; Gianardi, 2001), raramente lo hanno considerato nei termini di un processo in dinamica evoluzione, privilegiando piuttosto un concetto statico di identità professionale, spesso analizzato come un insieme di percezioni e aspettative, stereotipate, nei confronti della professione e del ruolo sociale che essa occupa (Mancini, 2007; 2010). Infatti, molte ricerche condotte principalmente nel contesto italiano (si veda anche cap 4) si sono focalizzate principalmente sullo studio delle caratteristiche e delle funzioni degli psicologi (ad esempio: Trentini, 1977; Lo Cascio, 1977; Bartolomei, Wiemand, 1979; Palmonari, 1981; Rossati ,1981; Blandino, 2000; Carli, Panicia,Salvatori, 2004); solo più recentemente l'interesse è stato rivolto anche agli studenti di psicologia (Tang, Pan, Newmeyer, 2008). Inoltre, come meglio vedremo nel capitolo successivo, anche questi studi oltre ad aver considerato e assunto il concetto di identità professionale in maniera statica, hanno trascurato la relazione tra i processi e i contesti formativi (mondo lavoro; mondo università; mondo personale) e quella tra i processi e gli esiti identitari sul versante dell'identità professionale.

E' proprio per superare tale staticità che abbiamo scelto di utilizzare un disegno di tipo longitudinale e di operazionalizzare il costrutto di identità professionale non solo attraverso una dimensione più "statica", nel nostro caso di tipo cognitivo-rappresentazionale, ma anche attraverso una dimensione processuale colta attraverso gli indicatori comportamentali dell'esplorazione in profondità, dell'identificazione con l'impegno, dell'affermazione e delle pratiche e, soprattutto, di analizzare entrambe le dimensioni all'interno di un disegno di tipo longitudinale.

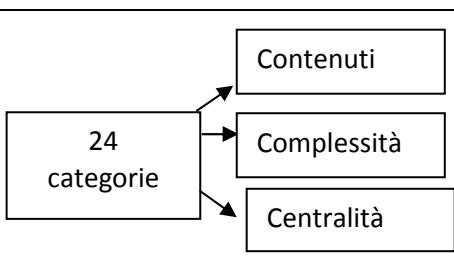
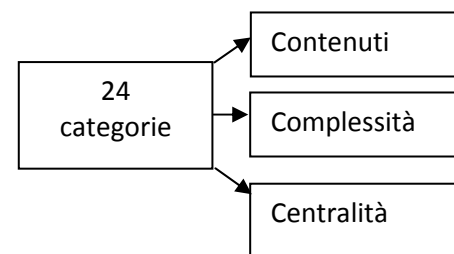
5.4 Metodologia della ricerca

5.4.1 Obiettivi e ipotesi

Alla luce delle teorie di riferimento, delle ricerche e delle critiche precedentemente descritte, questo studio intende analizzare se e come cambiano sia gli indicatori del processo di costruzione dell'identità professionale sia gli esiti identitari, nel corso dei primi tre anni di frequenza universitaria all'interno del Corso di Laurea in Psicologia dell'Università di Parma. L'obiettivo di ricerca è stato realizzato attraverso uno studio di tipo longitudinale che ha previsto tre rilevazioni a distanza di un anno (W1= a.a. 2006/2007; W2= a.a. 2007/2008; W3=a.a. 2008/2009).

Come evidenzia il modello della ricerca (Tab. 5.2) sono state prese in considerazione quelle parti di sé che si attivano in un contesto come quello deputato alla formazione universitaria analizzando le rappresentazioni che i soggetti hanno di sé e i comportamenti orientati all'identità che essi tendono a mettere in atto sia rispetto alla dimensione identitaria dell'essere studente, sia rispetto a quella del diventare un futuro psicologo. Tali rappresentazioni sono stati misurati, come vedremo nella sezione apposita, attraverso l'analisi delle risposte date dagli studenti al chi sei tu, che sono state codificate in 24 categorie. I comportamenti orientati all'identità sono invece stati rilevati attraverso una scala a 16 item.

Tab. 5.2 Modello della ricerca

	PROCESSO	PRODOTTO	
STUDENTI	Affermazione		W1
	Identification with commitment		W2
	Esploration in depth		W3
	Pratiche		
FUTURI PSICOLOGI	Affermazione		W1
	Identification with commitment		W2
	Esploration in depth		W3
	Pratiche		

L'ipotesi che questo studio intende verificare è che il processo di costruzione dell'identità professionale di psicologo non si concluda al terzo anno di frequenza, cioè avvicinandosi al conseguimento della laurea di primo livello, ma mostri comunque un "avvio" rispetto a come tale identità veniva immaginata nel momento dell'iscrizione (cioè al primo anno di frequenza). Al contrario è presumibile ipotizzare che alla fine del terzo anno gli studenti abbiano acquisito – o siano ormai prossimi ad acquisire – la loro identità di studenti. Più nello specifico, sulla base della teoria degli stati di identità, possiamo ipotizzare che:

H1: dal t1 al t3 gli studenti presentino punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e dell'Esplorazione e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto alla dimensione del *futuro psicologo*

H2: dal t1 al t3 gli studenti presentino punteggi più bassi sugli indicatori delle Pratiche e dell'Esplorazione e punteggi più alti su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto alla dimensione dello *studente*.

Al fine di rilevare quale è il trend che caratterizza i processi di costruzione dell'identità di studente e di quella professionale nel corso dei tre anni, saranno prese in considerazione anche le variazioni riportate in ogni singola wave.

Un ulteriore obiettivo di questo studio sarà inoltre quello di analizzare se e come cambiano dal primo al terzo anno (e nelle tappe intermedie) i contenuti con cui gli studenti si rappresentano il proprio sé attuale (in quanto studenti) e quello futuro (in quanto futuri psicologi).

5.4.2 Partecipanti

A tale studio di natura longitudinale hanno partecipato un gruppo di 155 studenti (11,6% M., 88,4% F.) immatricolati nell'a.a. 2006/07 al primo anno della triennale in Scienze del Comportamento e delle Relazioni Interpersonali e Sociali (Classe L24) della Facoltà di Psicologia di Parma.

Come descritto nel cap. 4 (par. 4.3.3), per gli scopi che questo studio si prefigge di raggiungere, i partecipanti allo studio sono stati distinti in due gruppi omogenei sulla base della loro partecipazione alle diverse wave. Il gruppo di studenti che ha partecipato almeno alla prima e alla terza rilevazione (W1 e W3), se non anche alla seconda (W1, W2 e W3) è denominato gruppo longitudinale (GL). Esso è rappresentato da N. 79 studenti di cui il 6,3% maschi e 93,7% femmine

con età media pari a 19,82 anni ($DS=1,32$). L'altro gruppo, costituito da N. 76 studenti di cui il 17,1 % maschi e l'82,9% femmine con una età media equivalente a 21,01 ($DS=5,34$), è definito gruppo di controllo (GC). Esso è costituito dagli studenti che hanno partecipato solo alla prima (W1) o anche alla seconda rilevazione (W2), come mostrato nella tabella 5.3.

Tab. 5.3 Caratteristiche dei partecipanti (confronto tra gruppo longitudinale e di controllo)

GL (w1,w2,w3) e (w1,w3)	GC (w1) e (w1,w2)
79	76
M: 6,3% F: 93,7%	M: 17,1 % F: 82,9%
Età media: 19,82 anni DS: 1,32 Range: 19-28 anni	Età media: 21,01 DS: 5,34 Range: 19-49 anni

Nel paragrafo 5.5.1 (analisi preliminari) i due gruppi verranno confrontati al fine di rilevare eventuali analogie o differenze sugli indicatori qui considerati.

5.4.3 Strumenti di rilevazione

Gli studenti sono stati invitati a rispondere alle domande del questionario descritto nel capitolo 4 (e riportato in Appendice A), seguendo le procedure già evidenziate nel par 4.2.4.

Il questionario è composto da diverse parti. Quelle che rispondono agli obiettivi di ricerca di questo studio, riguardano le operazionalizzazioni del costrutto di identità professionale.

Più nello specifico, al fine di analizzare il processo di costruzione dell'identità professionale, è stata somministrata una revisione del Questionario sugli stati di identità professionale (QSI-P; Mancini, 2007) appositamente costruita "QSI-Pr ". Si tratta di una scala a 16 item (4 per ogni dimensione) espressi in forma interrogativa a cui i partecipanti sono invitati a rispondere utilizzando una scala likert a 5 punti auto-ancorata ai poli 1 = per niente e 5 = moltissimo. Il QSI-Pr (D. 11) è stato utilizzato in questa ricerca anche per misurare i processi di formazione/costruzione dell'identità di studente (D. 6, QSI-Sr). In entrambe le versioni della scala, 4 item misurano l'esplorazione in profondità (es. i2, *quanto essere studente di psicologia è per lei fonte di preoccupazione*), 4 l'identificazione con l'impegno assunto (es. i4 *Essere uno studente di psicologia lo aiuta a capire chi è?*), 4 le Pratiche (es. i5 *Legge libri e/o guarda film a contenuto psicologico?*) e 4 l'Affermazione (i9 *È orgoglioso di essere uno studente di Psicologia?*). Le proprietà psicometriche di questo

strumento, ampiamente descritte nel cap. 4 (par.4.2.4), hanno evidenziato una buona attendibilità e validità di entrambe le scale.

Le dimensioni di contenuto dell'identità professionale sono state misurate attraverso la tecnica del Chi sei Tu (Kuhn, McPartland, 1954) applicata sia per rilevare l'immagine attuale (di se stessi come studenti), sia quella desiderata (di se stessi come futuri professionisti). Le risposte emerse sia dal *"In quanto studente di Psicologia, chi sei tu?"* che dal *"Chi sarai tu in quanto futuro psicologo?"* sono state classificate da due giudici indipendenti in 24 categorie presentando una buona concordanza (Kappa di Cohen=.81, $p < .001$) sul totale delle risposte fornite indipendentemente dalla dimensione del sé (studente vs. psicologo) considerata (Barbaranelli, 2007).

Dalla risposte fornite al Chi sei tu sono stati ricavati due indicatori per ciascuna delle 24 categorie categoria di contenuto semantiche individuate. Il primo fa riferimento, per ciascun soggetto in ciascuna wave, al numero di volte che quella dimensione di contenuto è stata utilizzata per rispondere alle due domande del questionario e misura il peso delle categorie che in letteratura (Levine, 2003) è stato considerato come un indicatore della complessità del sé descritto dai soggetti; nel nostro studio esso indica il numero di categorie utilizzate per rappresentarsi sia come studente che come psicologo.

Il secondo indicatore si riferisce, sempre per ciascuna delle 24 categorie di contenuto rilevate in ciascun soggetto e all'interno di ciascuna delle tre wave, alla posizione media che ciascun tipo di risposta ha ottenuto tra le 10 risposte possibili al Chi sei tu. Questo ultimo indicatore è stato considerato come un indice della centralità (valori più bassi indicano nel nostro caso una maggiore centralità e viceversa) attribuita alle diverse categorie di contenuto (Gurin e Markus, 1988), un termine introdotto da Rosenberg (1979) che si riferisce alla centralità psicologica. Si pensa in quest'ottica che gli elementi di Identità varino a seconda di quanto siano centrali o marginali, cardinali o secondari. La centralità percepita indica in altri termini l'importanza che assume un elemento nella struttura complessiva dell'Identità di un individuo.

E' stato infine costruito anche un indicatore sintetico di complessità del sé che conta, indipendentemente dal numero di volte con cui ciascuna delle 24 categorie è stata utilizzata, il numero complessivo (su 10 possibili) di categorie diverse che gli studenti hanno utilizzato per descriversi.

5.5 *Analisi dei dati*

Prima di rispondere agli obiettivi e alle ipotesi descritte, sono state condotte alcune analisi preliminari per verificare la presenza di differenze tra il GL e il GC negli indicatori identitari considerati; i due gruppi sono stati confrontati attraverso t Student su campioni indipendenti con il programma SPSS.

Per verificare le ipotesi relative ai cambiamenti che si verificano nei processi di costruzione dell'identità professionale e nei suoi contenuti nelle tre rilevazioni sono state condotte analisi t test per campioni appaiati sia per quanto riguarda la dimensione dello studente che del futuro psicologo. La stessa statistica è stata utilizzata sia per rilevare le differenze a più lungo raggio, ossia tra w1 e w3, sia per analizzare sul sottocampione di 46 soggetti di cui si possiedono le informazioni relative a tutte e tre le rilevazioni, i trend che emergono tra ogni singola wave.

5.5.1 *Analisi preliminari*

Al fine di verificare se esistessero differenze significative tra i due gruppi (GL, GC) di riferimento sono state condotte alcune analisi preliminari su tutti gli indicatori identitari costruiti, prendendo in considerazione soltanto le risposte fornite alla prima rilevazione (Wave 1).

Per quanto riguarda il processo di formazione dell'identità dello **studente**, tali analisi – effettuate attraverso il t Student su campioni indipendenti - hanno evidenziato, come si evince dalla Tab. 5.4, che non sono presenti differenze statisticamente significative tra i due gruppi sui punteggi dell'*Affermazione* e dell'*Identificazione con l'impegno*; ci sono, invece, differenze statisticamente significative sul fattore dell'*Esplorazione in profondità*, che risulta significativamente [$t(153) = 2,44$, $p_{\text{esatta}} = .016$] più agita nel gruppo longitudinale ($M = 3,51$) che nel gruppo di controllo ($M = 3,27$) e sul fattore delle *Pratiche*, le quali tendono anch'esse ad essere più frequentemente dichiarate come agite dal gruppo longitudinale ($M = 3,93$) che da quello di controllo ($M = 3,78$), in questo caso con differenze tendenti alla significatività statistica [$t(153) = 1,88$, $p_{\text{esatta}} = .061$].

Tab. 5.4 Confronto tra GL e GC sugli indicatori del processo di costruzione dell'identità di studente (medie e deviazioni standard)

Dimensioni (Wave1)	GC (N.76)	GL (N.79)
	M (DS)	M (DS)
AFFERMAZIONE	2,55 (0,57)	2,63 (0,48)
IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO	2,36 (0,62)	2,40 (0,47)
PRATICHE	3,78 (0,57)	3,93 (0,44)
ESPLORAZIONE IN PROFONDITA'	3,27 (0,62)	3,51 (0,61)

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative tra il GL e il GC rispetto ai quattro indicatori comportamentali utilizzati per lo studio dei processi di costruzione dell'identità di futuro psicologo (Tab.5.5).

Tab. 5.5 Confronto tra GL e GC sugli indicatori del processo di costruzione dell'identità professionale (medie e deviazioni standard)

Dimensioni (Wave1)	GC (N.76)	GL (N.79)
	M (DS)	M (DS)
AFFERMAZIONE	4,13 (0,64)	4,27 (0,53)
IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO	3,41 (0,64)	3,406(0,71)
PRATICHE	2,90 (0,66)	2,98 (0,72)
ESPLORAZIONE IN PROFONDITA'	3,42 (0,72)	3,56 (0,62)

Le analisi preliminari condotte al fine di verificare la presenza di differenze statisticamente significative tra il GL e il GC rispetto agli indicatori degli esiti identitari relativi alla dimensione dello **studente** non hanno mostrato nessuna variazione statisticamente significativa né per quanto riguarda la dimensione della rilevanza (complessità), né per quanto concerne quella delle centralità attribuita a ciascuna delle 24 categorie di contenuto, né rispetto all'indicatore di sintesi sulla complessità del sé. Seppure dai risultati si evidenziano differenze che si avvicinano alla significatività per quanto riguarda le risposte include nella categoria *Giustizia* come ad esempio *"l'essere più oggettivo nel valutare le situazioni mie e altrui"* che sembra essere sovrastimata dal GC [$t(153) = 1,88; p = .062$].

Come si può osservare dalla tabella 5.6, in generale gli studenti tendono maggiormente a descriversi attraverso le motivazioni per cui hanno scelto di essere studenti di Psicologia, come ad

esempio l'essere "determinato" e "motivato" in quanto studente. Frequenti sono anche i riferimenti alle caratteristiche personali ritenute adatta a tale tipo di professione (*NOTE_PERSONALE*), che si uniscono ad espressioni che rinviano alla *PASSIONE* per la psicologia. Stupisce un po' constatare, invece, che tra i contenuti meno utilizzati per descrivere se stessi in quanto studenti si trovino la realizzazione sia personale che economica e, in misura inferiore, anche la preparazione, l'impegno e la specializzazione.

Tab. 5.6 Confronto tra GL e GC sul peso attribuito alle 24 categorie di contenuto utilizzare per descriversi in quanto **studenti** (valori medi)

CATEGORIE_STUDENTE (Wave 1)	GC M (DS)	GL M(DS)	Totale (M)
MOTIVAZIONE	3,74 (4,61)	4,92 (5,65)	4,34
NOTE_PERSONALE	2,34 (2,02)	2,39 (2,31)	2,37
PASSIONE	1,2 (1,09)	1,03 (0,90)	1,11
DISPONIBILITÀ	0,53 (0,96)	0,58 (0,74)	0,55
WORRY	0,58 (1,18)	0,52 (1,07)	0,55
SCRUPOLOSITÀ	0,51 (0,51)	0,57 (0,74)	0,54
CERTEZZA FUTURA	0,42 (0,73)	0,35 (0,75)	0,39
SODDISFAZIONE PERSONALE	0,26 (0,55)	0,34 (0,62)	0,3
STATUS EMOTIVO	0,3 (0,71)	0,29 (0,55)	0,3
COMPETENZE	0,25 (0,52)	0,28 (0,5)	0,26
AGGIORNATO_INFORMATO	0,2 (0,40)	0,3 (0,56)	0,25
SPECIALIZZAZIONE	0,24 (0,61)	0,18 (0,50)	0,21
IMPEGNO	0,2 (0,46)	0,2 (0,43)	0,2
STIMA PERSONALE	0,17 (0,41)	0,16 (0,41)	0,17
LIVELLO_PERSONALE	0,09 (0,33)	0,14 (0,38)	0,12
RESPONSABILITÀ	0,12 (0,40)	0,10 (0,30)	0,11
LUOGO_LAV	0,08 (0,31)	0,10 (0,30)	0,09
GIUSTIZIA	0,12 (0,32)	0,04 (0,19)	0,08
STIMA DERIVATA	0,05 (0,22)	0,04 (0,19)	0,05
RISPOSTE_FUORVIANI	0,04 (0,19)	0,06 (0,29)	0,05
REALIZZAZIONE_ECONOMICA	0,05 (0,22)	0,03 (0,15)	0,04
PREPARATO	0,04 (0,25)	0,01 (0,11)	0,03
REALIZZAZIONE	0,04 (0,19)	0,03 (0,16)	0,03
CONTATTO	-	-	-

Se si considera quanto le diverse dimensioni risultano centrali nella rappresentazione che gli studenti hanno fornito di sé (Tab. 5.7), non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

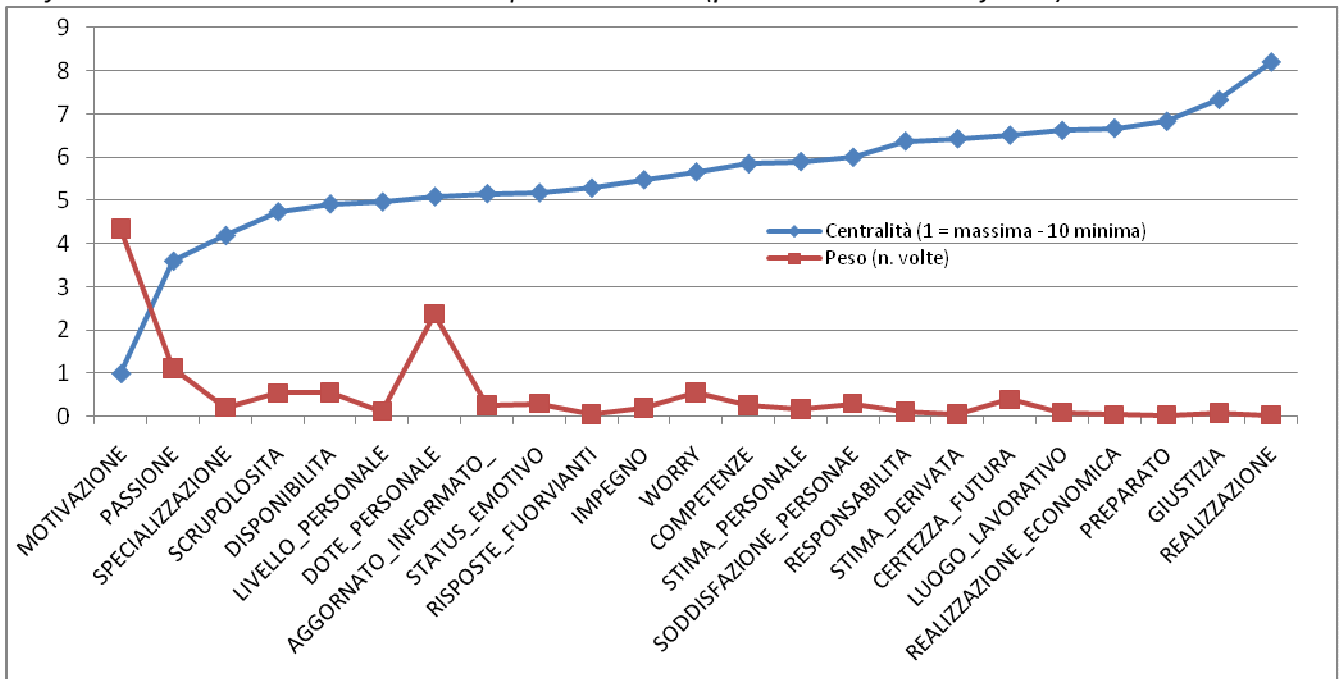
Come si può osservare dalla tabella, i contenuti più centrali si riferiscono principalmente alle motivazioni che hanno spinto gli studenti iniziare probabilmente tale percorso e si denota una rilevanza per le caratteristiche personali come ad esempio l'altruismo, la tolleranza e l'apertura

mentale. Mentre al contrario categorie relative alla realizzazione professionale non sembrano centrali per essere studenti di psicologia, così come la realizzazione economica, il luogo fisico in cui si svolgerà la professione, la preparazione.

Tab. 5.7 confronto GL e GC sulla centralità percepita delle 24 dimensioni utilizzate per descriversi in quanto **studenti** (valori medi)

CATEGORIE_STUDENTE (Wave 1)	GC M (DS)	GL M (DS)	Totale (M)
MOTIVAZIONE	1,00 (-)	1,00 (-)	1,00
PASSIONE_C	3,51 (2)	3,70 (2,22)	3,60
SPECIALIZZAZIONE_C	3,45 (3,25)	5,15 (3,45)	4,19
SCRUPOLOSITA_C	4,27 (1,96)	5,10 (2,97)	4,74
DISPONIBILITA_C	4,71 (2,73)	5,05 (2,67)	4,92
LIVELLO_PERSONALE_C	4,67 (2,25)	5,15 (2,03)	4,97
DOTE_PERSONALE_C	5,31 (2,11)	4,85 (2,12)	5,09
AGGORNATO_INFORMATO_C_	5,33 (1,83)	5,04 (2,63)	5,16
STATUS_EMOTIVO_C	5,50 (2,78)	4,92 (2,54)	5,18
RISPOSTE_FUORVIANTI_C	5,00 (2)	5,50 (1,29)	5,29
IMPEGNO_C	5,23 (3,11)	5,70 (2,73)	5,48
WORRY_C	5,78 (2,45)	5,54 (2,09)	5,66
COMPETENZE_C	5,91 (2,66)	5,81 (3,12)	5,85
STIMA_PERSONALE_C	5,63 (1,64)	6,17 3,56)	5,90
SODDISFAZIONE_PERSONAE_C	5,84 (2,71)	6,12 (2,77)	6,00
RESPONSABILITA_C	5,79 (3,05)	6,88 (2,64)	6,37
STIMA_DERIVATA_C	7,25 (2,98)	5,33 (1,53)	6,43
CERTEZZA_FUTURA_C	6,78 (2,27)	6,17 (2,05)	6,51
LUOGO_LAVORATIVO_C	6,60 (1,81)	6,63 (2,20)	6,62
REALIZZAZIONE_ECONOMICA_C	6,50 (2,64)	7,00 (2,83)	6,67
PREPARATO_C	5,25 (2,47)	10,00 (-)	6,83
GIUSTIZIA_C	7,00 (2,78)	8,33 (2,08)	7,33
REALIZZAZIONE_C	8,33 (2,88)	8,00 (-)	8,20
CONTATTO_C	- (-)	- (-)	.

Graf. 5.1 Trend dei contenuti identitari in quanto studente (peso e centralità a confronto)



Emergono differenze significative per quanto riguarda gli esiti identitari della dimensione del **futuro psicologo**. Infatti, rispetto alla dimensione del contenuto, *l'aspetto motivazionale* risulta maggiormente citato come aspetto descrittivo del sé dal GL rispetto al GC [$t(153) = 2,5; p = .042$], così come la categoria relativa all'acquisire maggiori informazioni come ad esempio convegni, seminari, letture definita come *l'Aggiornato Informato* [$t(153) = 1,74; p = .084$], mentre la *certezza futura* ossia la sicurezza e la consapevolezza anche della scelta del corso fatta, sembra essere tendenzialmente più utilizzata dal GC rispetto al GL [$t(153) = 1,9; p = .055$] (Tab.5.8).

Tab. 5.8 confronto tra GL e GC rispetto gli esiti identitari della dimensione del futuro psicologo: peso attribuito alle 24 categorie di contenuto (media)

CATEGORIE_FUTURO PSICOLOGO (Wave 1)	GC M (DS)	GL M(DS)	Totale (M)
MOTIVAZIONE	0,99 (2,87)	2,16 (4,13)	1,59
DOTE_PERSONALE	1,28 (1,48)	1,28 (1,53)	1,28
COMPETENZE	1,07 (1,03)	1,30 (1,22)	1,19
DISPONIBILITÀ	0,80 (0,76)	0,84 (0,80)	0,82
SCRUPOLOSITÀ	0,50 (0,77)	0,49 (0,78)	0,50
CERTEZZA_FUTURA	0,61 (0,78)	0,38 (0,66)	0,49
SODDISFAZIONE_PERSONALE	0,43 (0,78)	0,44 (0,63)	0,44
AGGIORNATO_INFORMATO	0,28 (0,48)	0,43 (0,61)	0,35
SPECIALIZZAZIONE	0,30 (0,67)	0,38 (0,68)	0,34
REALIZZAZIONE	0,32 (0,57)	0,34 (0,55)	0,33
GIUSTIZIA	0,34 (0,53)	0,28 (0,57)	0,31
IMPEGNO	0,20 (0,40)	0,25 (0,46)	0,23
RESPONSABILITÀ	0,29 (0,74)	0,15 (0,39)	0,22
PREPARATO	0,22 (0,42)	0,20 (0,40)	0,21
STIMA_DERIVATA	0,18 (0,45)	0,16 (0,43)	0,17
PASSIONE	0,18 (0,43)	0,15 (0,40)	0,17
STIMA_PERSONALE	0,18 (0,48)	0,14 (0,34)	0,16
REALIZZAZIONE_ECONOMICA	0,17 (0,41)	0,15 (0,36)	0,16
STATUS_EMOTIVO	0,13 (0,37)	0,16 (0,37)	0,15
WORRY	0,13 (0,44)	0,14 (0,50)	0,14
LIVELLO_PERSONALE	0,13 (0,41)	0,08 (0,31)	0,10
CONTATTO	0,03 (0,16)	0,04 (0,19)	0,03
RISPOSTE_FUORVIANTI	0,03 (0,16)	-	0,01
LUOGO_LAVORATIVO	0,01 (0,11)	-	0,01

Rispetto ai contenuti si evidenzia che gli studenti tendono a utilizzare in maniera rilevante contenuti relativi alla motivazione sia quando si descrivono come studenti che in quanto futuri psicologi. Nello specifico gli studenti prediligono descriversi nella rappresentazione reale attraverso categorie come la passione, riferita al fatto di avere un importante interesse verso la materia scelta, le doti personali, le competenze e ancora la disponibilità e la scrupolosità. L'ordine di rango riferito alle risposte più spesso citate, non sembra quindi cambiare in modo rilevante in funzione della descrizione attuale – in quanto studenti – o di quella futura del sé – in quanto futuri psicologi. Questo accade anche se gli studenti si descrivono in una prospettiva futura utilizzano un po' più frequentemente contenuti che riguardano principalmente caratteristiche più legate al ruolo professionale, ad esempio la competenza e l'aggiornamento.

Non emergono invece molte differenze statisticamente significative rispetto alla centralità attribuita ai diversi contenuti della rappresentazione di sé stessi in quanto futuri psicologi. L'unica differenza statisticamente significativa è quella relativa alla DISPONIBILITÀ' [t(94) =3,10; p = .003]

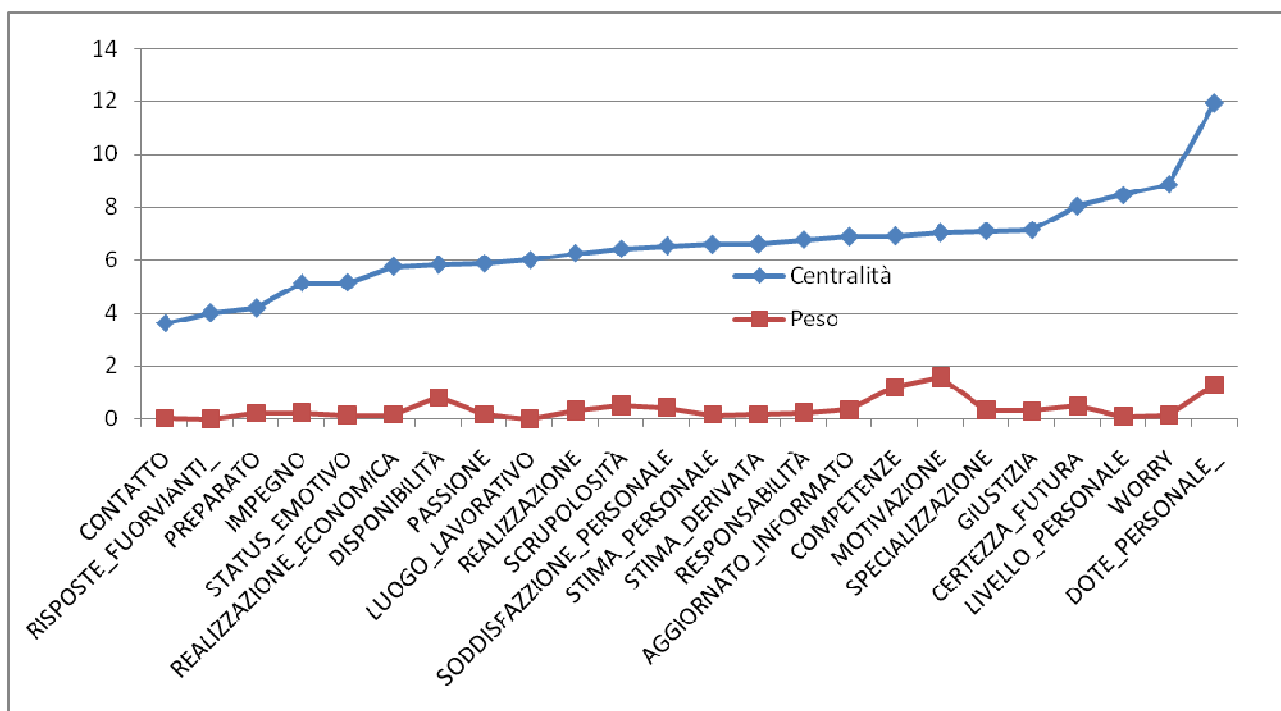
che risulta più centrale nel GL rispetto a quello di controllo. Vicine alla significatività statistica sono anche le differenze che emergono nella centralità attribuita alla SODDISFAZIONE PERSONALE [$t(52) = 1,76, p = .085$] ancora una volta più centrale nel GI che nel GC (tabella 5.9).

Indipendentemente dai gruppi considerati si evidenzia che gli studenti tendono ad assegnare una maggior rilevanza alle motivazioni e al contatto ossia all'essere vicini ai pazienti, che diventano per loro più centrali, mentre al contrario il livello personale e la giustizia rimangono più periferiche.

Tab. 5.9 confronto GL e GC rispetto alla centralità percepita delle 24 dimensioni con cui i partecipanti si descrivono come futuri psicologi (media)

CATEGORIE_FUTURO PSICOLOGO (Wave 1)	GC M (DS)	GL M(DS)	Totale (M)
CONTATTO_C	5,5 (4,95)	2,33 (1,53)	3,6
RISPOSTE_FUORVIANI_C_	4 84,24)	-	4
PREPARATO_C	4,06 (2,81)	4,31 (2,70)	4,18
IMPEGNO_C	4,60 (2,53)	5,53 (2,79)	5,12
STATUS_EMOTIVO_C	5,44 (4,09)	4,92 (3,09)	5,14
REALIZZAZIONE_ECONOMICA_C	6 (3,99)	5,5 (3,68)	5,75
DISPONIBILITÀ_C	6,53 (4,04)	5,14 (4,66)	5,82
PASSIONE_C	5,92 (2,90)	5,82 (2,48)	5,87
LUOGO_LAVORATIVO_C	6 (-)	-	6
REALIZZAZIONE_C	5,95 (3,99)	6,5 (3,68)	6,25
SCRUPOLOSITÀ_C	6,11 (4,51)	6,71 (5,34)	6,41
SODDISFAZIONE_PERSONALE_C	7,79 (5,34)	5,53 (4,15)	6,54
STIMA_PERSONALE_C	7,18 (3,86)	6 (2,32)	6,59
STIMA_DERIVATA_C	6,08 (3,05)	7,18 (4,81)	6,61
RESPONSABILITÀ_C	7,4 (5,46)	5,91 (4,15)	6,77
AGGIORNATO_INFORMATO_C	6,05 (2,96)	7,45 (4,58)	6,88
COMPETENZE_C	6,75 (5)	7,05 (5,67)	6,91
MOTIVAZIONE_C	5,77 (4,65)	7,77 (4,24)	7,03
SPECIALIZZAZIONE_C	7,65 (4,71)	6,7 (4,74)	7,1
GIUSTIZIA_C	6,96 (4,14)	7,39 (3,48)	7,14
CERTEZZA_FUTURA_C	7,91 (4,66)	8,22 (3,93)	8,04
LIVELLO_PERSONALE_C	9,13 (2,10)	7,40 (3,97)	8,46
WORRY_C	8,71 (3,68)	9 (6,60)	8,86
NOTE_PERSONALE_C_	6,70 (3,46)	8,18 (5,67)	11,94

Graf. 5.2 Trend dei contenuti identitari relativi all'identità in quanto futuro psicologo (peso e centralità a confronto)



Rispetto all'indice di complessità sia per quanto riguarda il futuro psicologo che per lo studente non emergono differenze statisticamente significative come si evidenzia dalla Tab. 5.10.

Tab. 5.10 Confronto tra GL e GC rispetto alla complessità della dimensione dello studente e dello psicologo (media)

	GC M (DS)	GL M (DS)
COMPLESSITÀ STUDENTE	5,35(2)	5,44 (1,98)
COMPLESSITÀ PSICOLOGO	5,76 (2,36)	5,87 (2,20)

In conclusione, dalle analisi non emergono differenze molto rilevanti tra coloro che fanno parte del gruppo longitudinale e quelli del gruppo di controllo. Le uniche differenze rilevate riguardano le dimensioni processuali dell'esplorazione e delle pratiche rispetto all'identità di studente che, come abbiamo visto, denotano una maggiore curiosità ed attivismo da parte degli studenti che hanno partecipato al disegno longitudinale, e alcune categorie di contenuto utilizzate per descriversi in quanto futuri psicologi. In questo ultimo caso i dati hanno evidenziato che un

maggior attenzione e una maggior centralità attribuita alle caratteristiche motivazionali e all'apertura all'informazione/aggiornamento da parte degli studenti del gruppo longitudinale.

5.5.2 Verifica degli obiettivi e delle ipotesi

L'identità come processo

Per analizzare il processo di formazione dell'identità a più lungo raggio, ossia tra la wave 1 e la wave 3, sono stati presi in considerazione tutti i soggetti del GL (N.79).

Dai risultati si evince che rispetto alla dimensione identitaria dell'essere **studenti**, i partecipanti dal primo al terzo anno tendono ad aumentare in maniera significativa la frequenza con cui sentono che essere studenti è per loro importante e fonte di orgoglio cioè l'*affermazione* [$t_{w1-w3}(78) = 13,85$; $p = .000$] ed anche che essere studenti gli dà fiducia nella vita e in se stessi, cioè l'*identificazione con l'impegno* [$t_{w1-w3}(78) = 3,24$; $p = .002$], mentre si riducono in maniera statisticamente significativa le *pratiche* [$t_{w1-w3}(78) = 7,84$; $p = .000$], come si può vedere dalla tabella 5.11.

Tab. 5.11 Cambiamenti nei processi di costruzione dell'identità di studente dalla w1 alla w3 (N. 79, medie e deviazioni standard)

DIMENSIONE_STUDENTE	W1	W3
	M (DS)	M (DS)
<i>Affermazione</i>	2,63 (0,48)	3,95 (0,74)
<i>Identificazione con l'impegno</i>	2,40 (0,47)	2,62 (0,57)
<i>Esplorazione in profondità</i>	3,51 (0,61)	3,35 (0,68)
<i>Pratiche</i>	3,93 (0,44)	2,98 (1,00)

Al fine di verificare i trend di cambiamento nel corso dei tre anni sono state fatte ulteriori analisi prendendo in considerazione i soggetti che hanno partecipato a tutte e tre le rilevazioni (N. 46).

Per quanto riguarda la dimensione identitaria dello **studente** si evince dai risultati che l'*Identificazione con l'impegno* tende ad aumentare in modo statisticamente significativo nel passaggio dal primo al secondo anno [$t_{w1-w2}(45) = 3,30$; $p = .002$], per poi attestarsi su valori medi analoghi a quelli registrati nella w2, nel terzo anno (fig. 5.1a). Per quanto riguarda la dimensione relativa alle *Pratiche* si registra invece un andamento inverso: gli studenti tendono a ridurre in

modo significativo la messa in atto di comportamenti legati a pratiche pertinenti rispetto all'essere studenti passando dal primo al secondo anno [$t_{w1-w2}(78) = 11,92$; $p = .000$], per poi tornare a valorizzarle tra il secondo e il terzo anno di frequenza [$t_{w2-w3}(45) = 2,09$; $p = .042$; fig. 5.1c]. Non si registrano invece variazioni statisticamente significative nella frequenza con cui, da wave a wave, i partecipanti hanno dichiarato di avere messo in atto processi di riflessione che denotano *l'Identificazione con l'impegno e l'Esplorazione in profondità*: il trend si mantiene infatti costante di anno in anno e, rispettivamente, al di sotto della mediana teorica della scala per quanto riguarda la dimensione dell'impegno (fig. 5.1b) e appena al di sopra di essa per quanto riguarda quella dell'esplorazione in profondità (fig. 5.1c). Alla fine del terzo anno si evidenzia una maggior variabilità rispetto alle pratiche determinata da una maggior deviazione.

Fig. 5.1a Trend relativo all'Affermazione in quanto studente (cambiamenti nei tre anni)

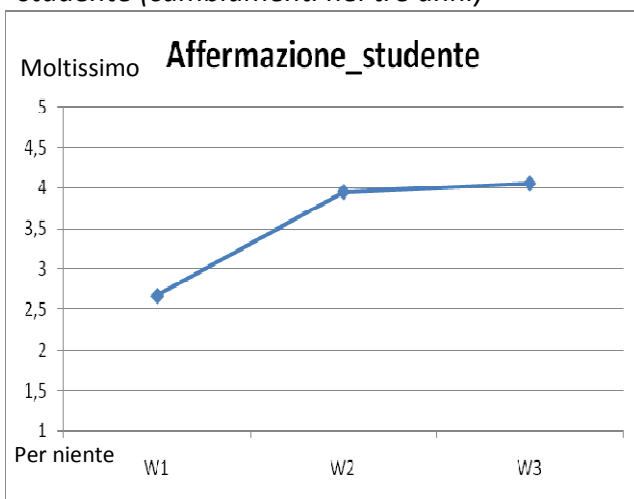


Fig. 5.1b Trend relativo all'Impegno in quanto studente (cambiamenti nei tre anni)

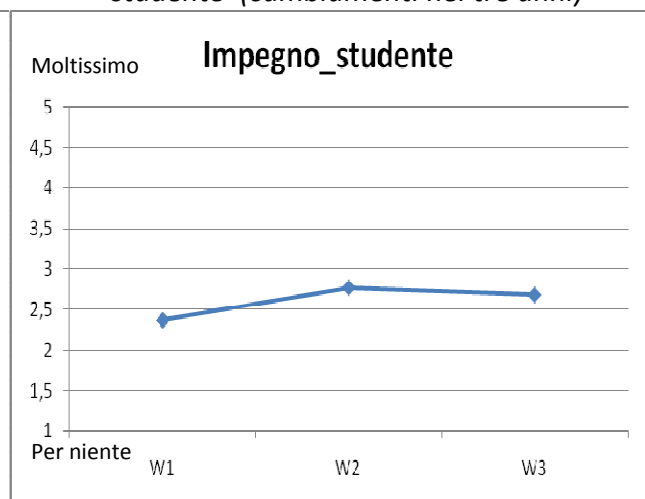


Fig. 5.1c Trend relativo all'Esplorazione in quanto studente (cambiamenti nei tre anni)

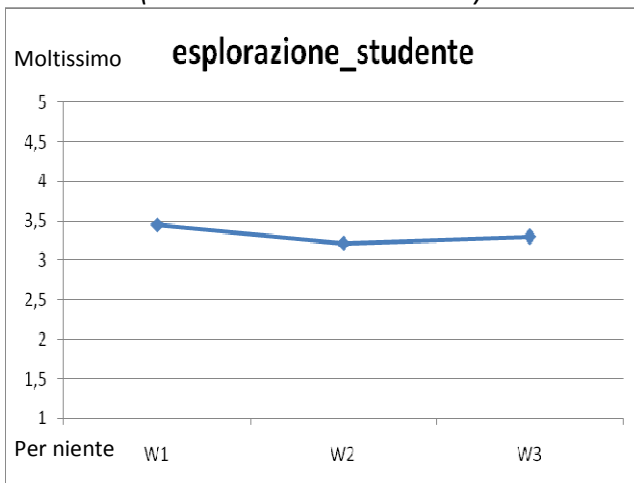
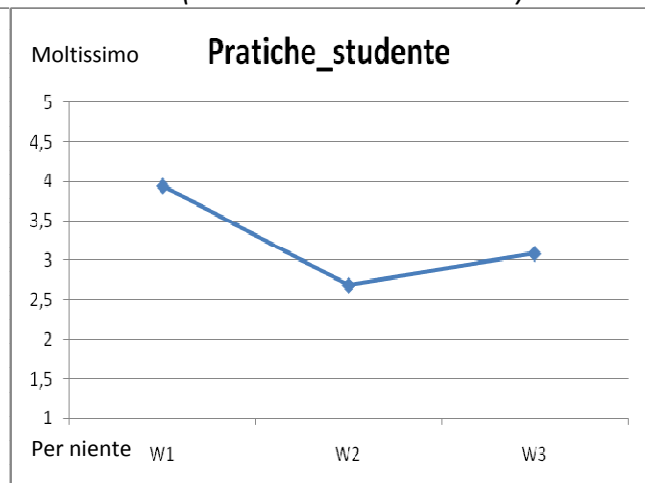


Fig. 5.1d Trend relativo alle pratiche in quanto studente (cambiamenti nei tre anni)



Per quanto riguarda invece la dimensione identitaria del **futuro psicologo**, gli studenti sembrano mostrare un calo significativo rispetto all'*Affermazione* [$t_{w1-w3}(78) = 2,16$; $p = .003$] e all'*Identificazione con l'impegno* [$t_{w1-w3}(78) = 3,74$; $p = .000$] dal primo al terzo anno, mentre si evidenzia un aumento tendenzialmente significativo delle *Pratiche* [$t_{w1-w3}(78) = 1,97$; $p = .052$], come si evince dalla tabella 5.12.

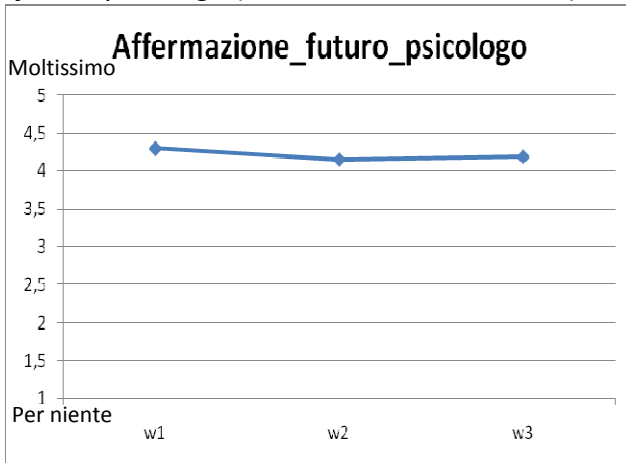
Tab. 5.12 Cambiamenti nei processi di costruzione dell'identità di psicologo dalla w1 alla w3 (N. 79, medie e deviazioni standard)

DIMENSIONE_ FUTURO PSICOLOGO (N.79)	W1	W3
	M (DS)	M (DS)
<i>Affermazione</i>	4,27 (0,53)	4,11 (0,63)
<i>Identificazione con l'impegno</i>	3,46 (0,71)	3,17 (0,63)
<i>Esplorazione in profondità</i>	3,56 (0,62)	3,60 (0,59)
<i>Pratiche</i>	2,98 (0,72)	3,14 (0,66)

Per quanto riguarda l'analisi dei cambiamenti da wave a wave, l'unica variazione statisticamente significativa che è stata registrata è quella relativa all'*Identificazione con l'impegno*. Come si può vedere dalla figura 5.2b, gli studenti mostrano un calo significativo nella dimensione dell'impegno che si evidenzia nel passaggio dal primo al secondo anno [$t_{w1-w2}(45) = 3,57$; $p = .001$].

Fig. 5.2a Trend relativo all'Affermazione in quanto Fig. 5.2b Trend relativo alle pratiche in quanto

futuro psicologo (cambiamenti nei tre anni)



futuro psicologo (cambiamenti nei tre anni)

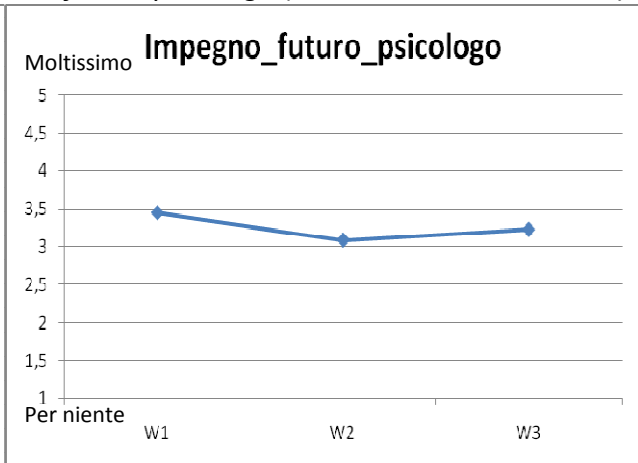


Fig. 5.2c Trend relativo alle pratiche in quanto futuro psicologo

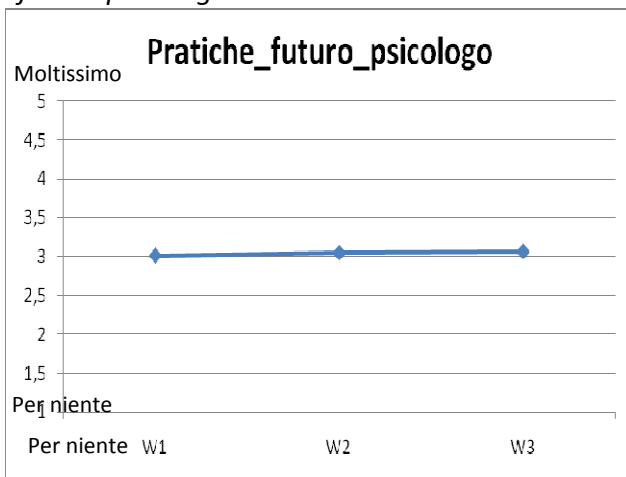
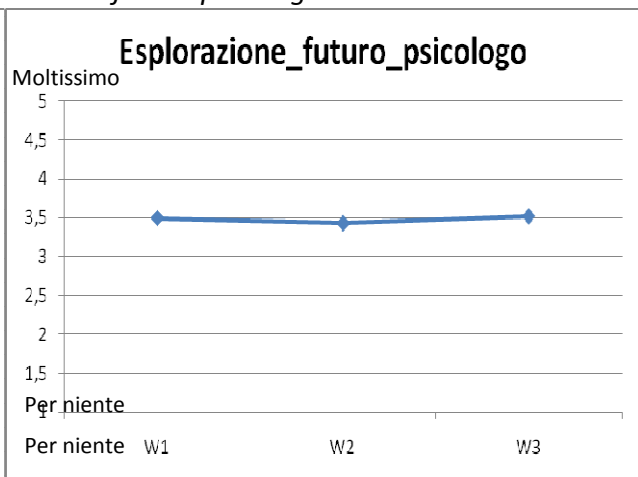


Fig. 5.2d Trend relativo all'Esplorazione in quanto futuro psicologo



Sembrerebbe, pertanto, che diversamente dai processi che sottostanno alla formazione dell'identità di studente, quelli relativi all'identità professionale seguono un percorso più lento i cui effetti sono registrabili soltanto nel periodo più lungo, nel nostro caso dalla wave 1 alla wave 3. Il confronto tra gli andamenti rilevati rispetto alle due dimensioni identitarie considerate fa infatti supporre che l'avvio del processo di costruzione dell'identità professionale nel corso del triennio – avvio testimoniato dalla riduzione dell'affermazione e dell'impegno e dal concomitante aumento delle pratiche – vada di pari passo con l'acquisizione dell'identità di studente – come evidenziato dall'aumento dell'affermazione e dell'impegno e dalla concomitante riduzione delle pratiche.

L'identità come prodotto

Per quanto riguarda la dimensione relativa al contenuto delle descrizioni che i partecipanti del gruppo longitudinale (N. 79) hanno fornito di se stessi come **studenti**, dall'analisi dei dati effettuata attraverso il t di Student su campioni appaiati considerando il confronto tra w1 e w3 (Tab. 5.9), si evidenzia una diminuzione significativa nel passaggio dal primo al terzo anno rispetto alle categorie relative alla *Disponibilità* [$t(78) = 2,07$; $p = .041$] e quindi al fatto di sentirsi un punto di riferimento per gli altri ad esempio; allo stesso modo diminuisce la *Passione* [$t_{w1-w3}(78) = 2,11$; $p = .038$] ossia l'interesse che suscita la Psicologia nello studente, come anche il *Luogo-lavorativo* definito come prospettiva logistica in cui si trova lo studente o in quale luogo si troverà a lavorare nel futuro (ad esempio "tornata a casa"; "sempre vicino alla mia famiglia") [$t_{w1-w3}(78) = 2,04$; $p = .045$] e l'importanza di essere imparziali rappresentata dalla categoria *Giustizia* [$t_{w1-w3}(78) = -2,17$; $p = .033$], mentre si evidenzia un aumento significativo nel descriversi attraverso l'*Impegno* [$t_{w1-w3}(78) = 2,47$; $p = .015$] come a titolo di esempio "essere molto occupato e impegnato" (Tab. 5.13).

Tab. 5.13 Cambiamenti nei contenuti di costruzione dell'identità di studente dalla w1 alla w3 (N. 79, medie e deviazioni standard)

CATEGORIE STUDENTE (N.79)	W1	W3
	M (DS)	M (DS)
DISPONIBILITÀ	0,58 (0,74)	0,38 (0,72)
GIUSTIZIA	0,03 (0,19)	0,11 (0,35)
IMPEGNO	0,20 (0,43)	0,38 (0,56)
PASSIONE	1,02 (0,9)	0,76 (0,85)
LUOGO_LAVORATIVO	0,10 (0,3)	0,05 (0,22)

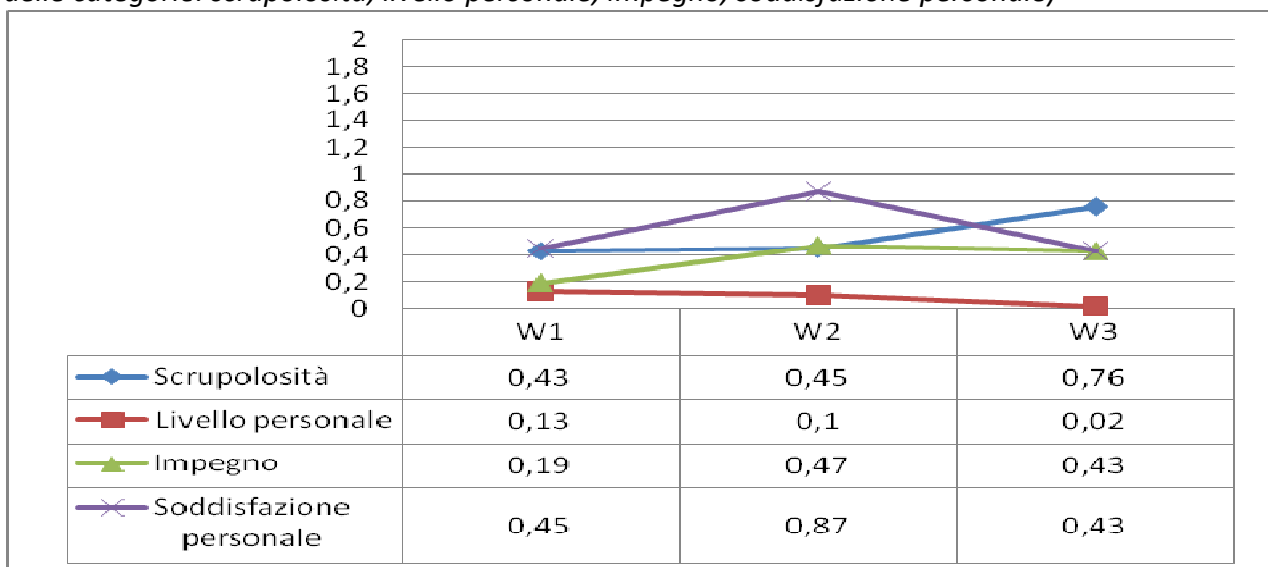
Considerando l'indicatore sintetico di *complessità del sé* non emergono tuttavia differenze statisticamente significative in funzione delle due rilevazioni (w1, M = 5,44 – w2 M = 5,14).

Relativamente alla *Centralità percepita*, non emergono variazioni temporali risultate statisticamente significative dalla prima alla terza wave.

Per verificare ed evidenziare i trend di cambiamento nel corso dei tre anni state anche in questo caso condotte ulteriori analisi statistiche prendendo in considerazione il gruppo di studenti che ha partecipato a tutte e tre le rilevazioni (N.46).

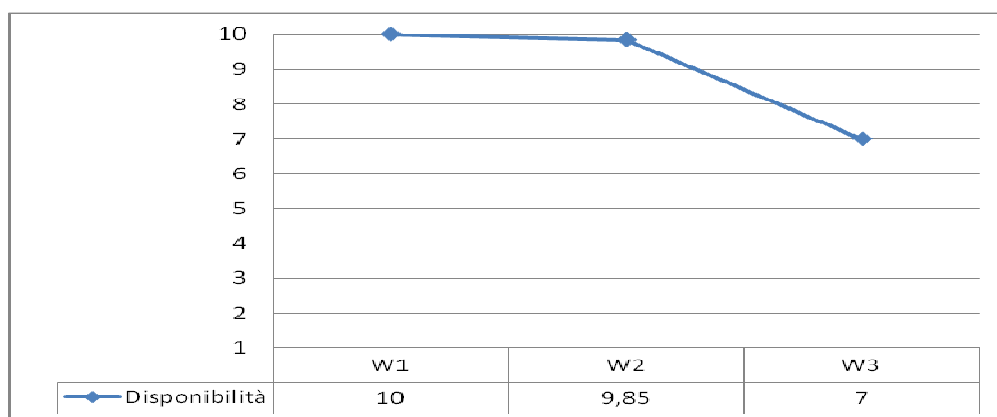
I dati sembrano mostrare che rispetto al contenuto della rappresentazione di sé in quanto **studenti** i partecipanti si rappresentano mostrandosi più scrupolosi e attenti nel passaggio dal secondo al terzo anno [$M_{w2} = 0,45$; $M_{w3} = 0,76$; $t_{w2-w3}(45)=2,84$; $p=.007$], mentre attribuiscono una maggior attenzione alle caratteristiche che denotano impegno passando dal primo al secondo anno di corso [$M_{w1} = 0,19$; $M_{w2} = 0,47$; $t_{w1-w2}(45) =3,52$; $p = .001$]. Avvicinandosi alla fine del triennio tali studenti si descriverebbero meno attraverso caratteristiche personali [$M_{w2}= 0,10$; $M_{w3}=0,02$][$t_{w2-w3}(45) =2,07$; $p = .04$] che richiamano alla soddisfazione personale [$M_{w2} = 0,87$; $M_{w3}= 0,43$; $t_{w2-w3}(45) =3,68$; $p = .001$] che vengono citate significativamente di più passando dal primo al secondo anno di corso [$M_{w1}= 0,45$; $M_{w2}= 0,87$; $t_{w1-w2}(45) =3,03$; $p = .004$].

Fig. 5.3 Trend dei contenuti identitari in quanto studente dalla w1 alla w3 (cambiamenti nei tre anni delle categorie: scrupolosità, livello personale, impegno, soddisfazione personale)



Rispetto alla *centralità percepita* dei diversi contenuti all'interno dell'immagine di sé in quanto **studenti**, l'unica variazione temporale che è risultata tendente alla significatività è quella relativa all'uso della categoria "Disponibilità" [$t_{w2-w3}(6) =1,98$; $p = .094$] che tende a diventare più centrale dalla seconda alla terza wave ($M_{w2}=9,85$; $M_{w3}= 7$).

Fig. 5.4 Trend della categoria "Disponibilità" in quanto studente dalla w1 alla w3 (cambiamenti nei tre anni)



Gli studenti rappresentano il proprio sé ideale futuro (**Psicologo**) soprattutto accentuando i riferimenti alle caratteristiche che richiamano all'essere attenti e scrupolosi [*Scrupolosità* $t_{w1-w3}(78) = 2,44$; $p = .017$]. Passando dal primo al terzo i partecipanti hanno enfatizzato di più soprattutto le caratteristiche personali ritenute essenziali per diventare uno psicologo [*Dote personale* $t_{w1-w3}(78) = 2,48$; $p = .015$] come ad esempio l'esser accoglienti e altruisti; inoltre sempre più citato dalla prima alla terza wave diventa l'essere rigorosi nel lavoro e ligi al dovere, caratteristiche codificate nella categoria della *Responsabilità* [$t_{w1-w3}(78) = 2,18$; $p = .032$]. Diminuiscono invece significativamente i contenuti che richiamano alla *Realizzazione* lavorativa futura [$t_{w1-w3}(78) = 1,99$; $p = .049$], il *Livello Personale* [$t_{w1-w3}(78) = 1,92$; $p = .058$] e i riferimenti alla *Specializzazione* [$t_{w1-w3}(78) = 1,92$; $p = .057$] che mostrano un calo tendenzialmente significativo nel passaggio dalla prima alla terza wave (Tab. 5.14).

Tab. 5.14 Cambiamenti dei contenuti identitari in quanto futuro psicologo dalla w1 alla w3 (media, deviazioni standard)

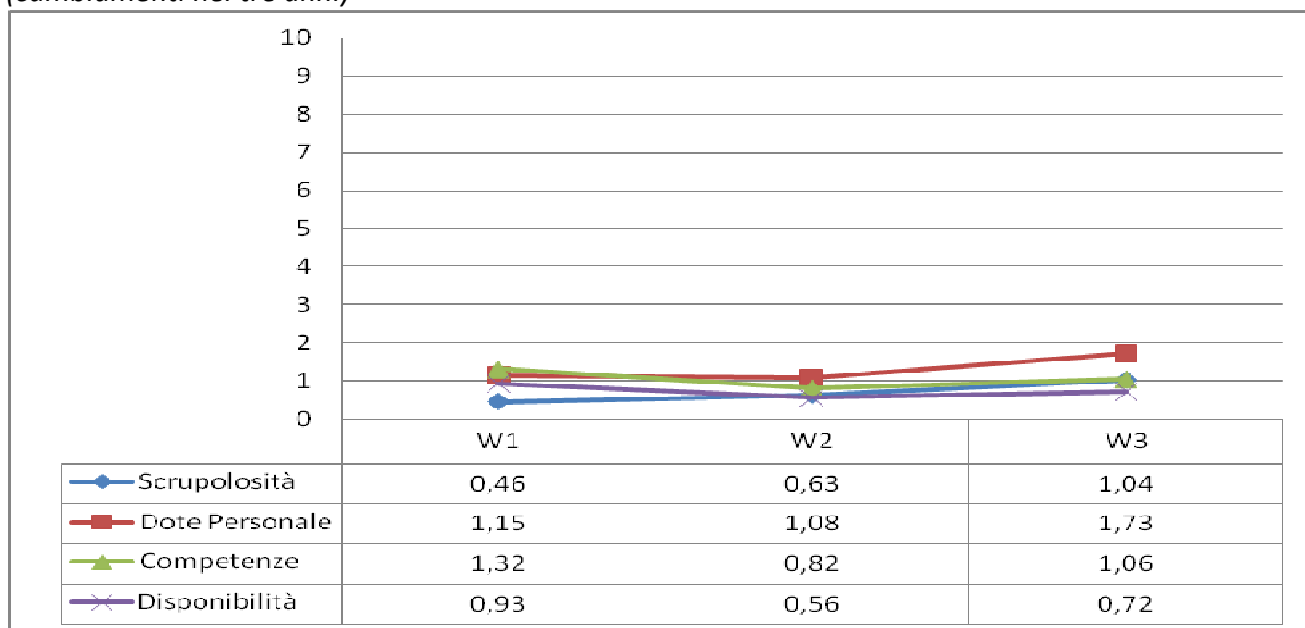
CATEGORIE FUTURO PSICOLOGO (N.79)	W1	W3
	M (DS)	M (DS)
SCRUPOLOSITÀ	0,5 (0,78)	0,81 (0,94)
COMPETENZE	0,27 (0,55)	0,34 (0,65)
NOTE_PERSONALE	1,27 (1,53)	1,86 (1,87)
LIVELLO_PERSONALE	0,07 (0,31)	0,01 (0,11)
REALIZZAZIONE	0,34 (0,55)	0,21 (0,44)
RESPONSABILITÀ	0,15 (0,39)	0,28 (0,47)
SPECIALIZZAZIONE	0,38 (0,68)	0,21 (0,59)

Considerando l'indicatore sintetico di *complessità del sé* anche in questo caso non emergono differenze statisticamente significative in funzione delle due rilevazioni (w1, M = 5,87 – w3 M = 5,68).

Rispetto alla *centralità* attribuita alle diverse categorie autodescrittive di sé in quanto futuri psicologi non emergono differenze statisticamente significative

Rispetto all'analisi dei trend, si evidenzia una più frequente tendenza a descriversi utilizzando caratteristiche riconducibili alla *Scrupolosità* [$M_{w2} = 0,63$, $M_{w3} = 1,04$; $t_{w2-w3}(45) = 2,86$; $p = .006$] e una maggiore importanza attribuita alle qualità personali (*dote personale*) nel passaggio dal secondo al terzo anno [$M_{w2} = 1,08$; $M_{w3} = 1,73$; $t_{w2-w3}(45) = 2,68$; $p = .001$]. Mentre nel passaggio dal primo al secondo anno si assiste ad una riduzione delle caratteristiche legate alle *competenze* ($M_{w1} = 1,32$; $M_{w2} = 0,82$) [$t_{w1-w2}(45) = 2,35$; $p = .023$] e del rappresentarsi come *disponibili* ($M_{w1} = 0,93$; $M_{w2} = 0,56$) [$t_{w1-w2}(45) = 3,13$; $p = .022$]; fig. 5.5.

Fig.5.5 Cambiamenti dei contenuti identitari in quanto futuro psicologo dalla w1 alla w3 (cambiamenti nei tre anni)



L'indicatore sintetico di complessità del sé non subisce variazioni di trend significative rispetto alla dimensione dello studente, ma si registrano invece cambiamenti significativi in quella del *futuro psicologo* che si riduce dalla w1 (M = 5,74) alla w2 (M = 4,67; [$t_{w1-w2}(45) = 3,29$; $p = .002$]), per poi tornare su livelli analoghi a quella del primo anno nella w3 (M = 5,76; [$t_{w2-w3}(45) = -3,26$; $p = .002$]).

Mentre rispetto alla *centralità percepita* dei contenuti riferiti all'immagine di sé in **quanto futuri psicologi**, gli studenti, sembrano utilizzare maggiormente nel passaggio dal secondo al terzo anno alla categorie relative alla *Dote Personale* ($M_{w2}:9,93$; $M_{w3}: 14,10$) [$t_{w2-w3}(19) = -2,47$; $p = .023$] e seppur tendente alla significatività si evidenzia una maggior rilevanza dal secondo al terzo anno rispetto alla sicurezza e certezza relativa al futuro determinata dalla categoria "*Certezza futura*" ($M_{w2}:6$; $M_{w3}: 8,50$) [$t_{w2-w3}(3) = -2,88$; $p = .063$].

Conclusioni

Come abbiamo osservato dalle analisi preliminari in linea generale i due gruppi considerati (GL vs GC) non sembrano evidenziare differenze statisticamente significative. Le uniche differenze rilevate riguardano le dimensioni processuali dell'esplorazione e delle pratiche rispetto all'identità di studente che, come abbiamo visto denotano una maggiore curiosità ed attivismo da parte degli studenti che hanno partecipato al disegno longitudinale, e alcune categorie di contenuto utilizzate per descriversi in quanto futuri psicologi. In questo ultimo caso i dati hanno evidenziato una maggiore attenzione e una maggiore centralità attribuita alle caratteristiche motivazionali e all'apertura all'informazione/aggiornamento da parte degli studenti del gruppo longitudinale.

Analizzando invece il processo di costruzione dell'identità professionale a più lungo raggio si è potuto osservare che rispetto alla dimensione dell'essere studenti i partecipanti tendono ad aumentare in maniera significativa la frequenza con cui dichiarano di mettere in atto comportamenti finalizzati all'*affermazione* e all'*identificazione con l'impegno*, mentre si riducono in maniera statisticamente significativa le *pratiche*. Inoltre si evidenzia una maggior varianza verso la conclusione della triennale: infatti aumenta la variabilità rispetto alle tendenze di risposta su tutti i 4 indicatori soprattutto relativamente alle pratiche e alla affermazione. Al contrario rispetto alla dimensione del futuro psicologo i risultati evidenziano un trend opposto. Infatti, se aumentano da un lato le pratiche dall'altro diminuiscono sia l'Affermazione che l'Identificazione con l'impegno.

Si potrebbe quindi affermare che nel passaggio dal primo al terzo anno, emerge la presenza di un processo di maturazione sia degli aspetti identitari relativi alla dimensione di studente, sia di quelli legati all'immagine di futuro psicologo. Tuttavia, molto diverse sono le tendenze rilevate rispetto alle due dimensioni identitarie. Infatti, se nel caso dell'identità di studente, gli andamenti delle variabili considerate lasciano supporre un processo che si avvia alla conclusione ovvero *all'acquisizione dell'identità*, nel caso dell'identità di psicologo si evidenzia con più probabilità un passaggio da uno stadio di chiusura ad uno stato in cui le scelte precedentemente fatte e le immagini iniziali della professione lasciano spazio all'esplorazione attiva delle diverse possibilità e caratteristiche che la propria identità professionale futura potrebbe assumere, ad uno stadio che la teoria di Marcia definirebbe quindi di moratoria dell'identità.

Come è stato rilevato anche in ricerche precedenti (Ceci, 1999; Gianardi, 2002; Fornaro, 2003; Landini, 2005), in questo studio si è infatti riscontrato un progressivo aumento dell'affermazione e

dell'impegno nell'identità di studenti, associato ad una concomitante riduzione della tendenza ad esplorare attivamente, attraverso la partecipazione ad attività di vario tipo, le caratteristiche e le conseguenze che la condizione di studente comporta.

Al contrario, le dimensioni identificatorie e legate all'impegno riferite all'identità futura professionale si riducono nel corso dei tre anni. Aumentano tuttavia in questo caso le pratiche, dimostrando una messa in discussione delle proprie scelte identitarie future. E' presumibile ipotizzare che gli studenti passino quindi da una identità più ingenua riscontrata al primo anno di corso, ad una identità forse più matura e consapevole dei propri obiettivi futuri al termine del terzo anno.

Tali dati ottenuti confermano, in parte e soprattutto rispetto all'identità in quanto studente, studi precedenti i quali ipotizzavano che con l'età la dimensione dello stato di diffusione diminuiva e al contrario aumentava lo stato di acquisizione (Waterman, 1993). Infatti, Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens e Beyers (2008) dimostrarono nei loro studi che dopo i primi tre anni di università sia il *commitment making* che *l'exploration in breadth* aumentavano col passare del tempo. Osservarono, infatti, solamente al finire degli studi, un avvio di acquisizione dell'identità da parte degli studenti.

Lo studio dell'identità come prodotto, effettuato attraverso il contenuto delle descrizioni che i partecipanti del gruppo longitudinale hanno fornito di se stessi come studenti, ha evidenziato un calo significativo nel passaggio dal primo al terzo anno rispetto al descriversi come un valido aiuto per gli altri e alla propensione di volere aiutare le persone. Tale riduzione è accompagnata anche da descrizioni che denotano un minor entusiasmo e interesse per la materia scelta seppure si evidenzia un aumento significativo di risposte che richiamano al proprio impegno. Gli studenti inoltre sembrano evidenziare col passare degli anni una riduzione significativa relativa all'importanza attribuita nell'essere politicamente corretti in quanto studenti.

Considerando l'indicatore sintetico di *complessità del sé* non emergono tuttavia differenze statisticamente significative in funzione delle due rilevazioni sia per quanto riguarda l'essere studenti che rispetto all'essere psicologi.

Invece, gli studenti sembrano apparire più "maturi" verso la fine del corso nel momento in cui rappresentano il proprio sé ideale futuro. Infatti tendono ad enfatizzare qualità come l'attenzione e la scrupolosità; inoltre prediligono caratteristiche personali come l'altruismo, l'essere tolleranti e aperti all'ascolto. Rispetto al lavoro futuro sottolineano quanto è importante essere ligi al dovere,

consapevoli dei propri errori e rigorosi nel lavoro. I cambiamenti registrati nel corso del triennio sembrano quindi evidenziare la tendenza ad assumere come tratto autodescrittivo del sé una maggior responsabilità e maturità. In questo passaggio, tuttavia, si evidenzia anche una minor attenzione rispetto alla propria realizzazione professionale e alla specializzazione. Dato che trova conferma anche in altre ricerche riportate precedentemente (Ceci, Mancini, 1999; Fruggeri, Mancini, Ceci, 2000).

Discussione

Quali sono i punti centrali di questo primo studio relativo ai percorsi di costruzione dell'identità professionale nel corso del triennio di Psicologia di Parma?

Rispetto alle analisi preliminari, occorre considerare che le differenze rilevate tendono a rispecchiare il fatto che una porzione della mortalità del campione possa essere attribuita ad abbandoni o cambi nei percorsi formativi. In questo senso ci sembra plausibile interpretare le differenze evidenziate tra il gruppo di controllo e quello longitudinale come un indicatore dell'importanza che l'apertura al nuovo e la motivazione ad apprendere può avere nel contenere i rischi di drop-out.

Ma rispetto all'ipotesi se nel corso del triennio l'identità professionale degli studenti di psicologia tende o meno a strutturarsi, i risultati che abbiamo presentato sembrano mettere in evidenza come nel corso dell'iter accademico si assista solo ad timido avvio dei processi di costruzione dell'identità professionale. Mentre, come delineato anche nelle conclusioni, analizzando il processo di costruzione dell'identità dello studente si è potuto osservare un processo che sembra giungere alla fine del terzo anno a maturazione, almeno secondo quanto si può desumere applicando il modello di Marcia. Sempre rispetto all'identità di studente si evidenzia tuttavia anche una maggior variabilità verso la conclusione della triennale, forse segnale che non proprio tutti gli studenti considerati giungono in questa fase del loro percorso formativo ad *acquisire* questo aspetto della loro identità. Ci sembra importante comunque sottolineare, almeno sulla base di quanto emerge dai dati, come la presunta acquisizione dell'identità di studente alla fine del terzo anno sembri portare con sé anche una sorta di rinuncia a continuare ad esplorare le diverse possibilità e i diversi possibili modi di essere studenti. Un aspetto che, probabilmente, potrebbe

anche essere controproducente, nel senso di non aprire l'interesse verso altre possibilità di cambiamento.

Nella sostanza, se da un lato essere sicuri e certi del proprio impegno sentendosi inoltre parte del gruppo di studenti che si stanno formando in psicologia potrebbe essere funzionale al percorso di studi, almeno nel senso di sostenere gli sforzi e l'impegno in questa direzione, dall'altro tale sicurezza, unita ad una parziale riduzione della tendenza ad esplorare, potrebbe far perdere agli studenti di vista punti di vista e prospettive diverse riguardo a come si può essere o diventare uno studente "ideale". D'altro canto, in termini di valori assoluti, la cui riduzione sia l'esplorazione che delle pratiche nel triennio è piuttosto modesta e comunque sempre al di sopra o quasi dell'impegno che resta, invece, sempre decisamente più al di sotto della mediana teorica. Quindi forse un piccolo rischio di cristallizzazione dell'identità di studente al t3 c'è, ma esso non sembra poi così evidente.

Considerando i trend nel breve periodo, cioè i cambiamenti registrati di anno in anno, i risultati dello studio mettono in evidenza come i processi identitari relativi all'essere studenti sembrano avviarsi in maniera più repentina rispetto a quelli relativi alla dimensione del futuro psicologo. Infatti, già nei primi anni universitari gli studenti tendono ad aumentare in maniera significativa la frequenza con cui dichiarano di mettere in atto comportamenti finalizzati all'*affermazione* e all'*identificazione con l'impegno*, mentre si riducono in maniera statisticamente significativa le *pratiche*. Al contrario i processi che sottostanno alla formazione dell'identità professionale sembrano seguire un percorso più lento i cui effetti sono registrabili soltanto nel periodo più lungo, nel nostro caso dalla wave 1 alla wave 3.

In sintesi, il confronto tra gli andamenti rilevati rispetto alle due dimensioni identitarie considerate fa quindi supporre che l'avvio del processo di costruzione dell'identità professionale nel corso del triennio (avvio testimoniato dalla riduzione dell'affermazione e dell'impegno e dal concomitante aumento delle pratiche) vada di pari passo con l'acquisizione dell'identità di studente (evidenziato dall'aumento dell'affermazione e dell'impegno e dalla concomitante riduzione delle pratiche). Ma i processi che strutturano l'identità di studente e i loro esiti giocano o no un ruolo importante nella costruzione dell'identità professionale o si siamo di fronte allo sviluppo di due dimensioni separate del sé? Credo che tale domanda possa essere chiarita attraverso le analisi presentate nel capitolo successivo e soprattutto attraverso i risultati riscontrati nel secondo studio relativo al saper fare.

CAPITOLO 6

Processi Formativi e Processi Identitari a Confronto

Una delle motivazioni che ha portato al cambiamento della riforma del sistema universitario (D.I. 29-11-2007 e D.D. 21-11-2008) è legata all'esigenza di collegare la formazione universitaria alle richieste, sempre più insistenti e specialistiche, provenienti non solo dal mondo del lavoro, ma anche come è stato sottolineato nel primo capitolo, dal Governo attraverso decreti legislativi che intendono favorire le nuove tipologie di contratto e training formativi iperspecializzanti e professionalizzanti.

La formazione è oggi più che mai considerata il "processo" più interessante dell'attuale sviluppo sociale ed economico italiano. Non solo, è nella formazione e nei sistemi e processi in cui essa si svolge che si può individuare il volano dello sviluppo futuro. E' per questo motivo che ad essa vengono spesso affidati obiettivi delicatissimi e spesso quasi irrealizzabili (Battistelli, Majer, Odoardi, 1992). Se la *formazione* assume il significato di azione mirante allo sviluppo delle abilità dell'individuo e non solo (Avallone, 2000) e se la *professionalità* può essere interpretata come un aggregato di conoscenze e capacità che ogni singolo individuo detiene (Castelli, 1981; Castelli, Venini, 2004) come abbiamo già ampiamente evidenziato nel secondo capitolo, diventa allora importante poter analizzare insieme formazione e professionalità. Un obiettivo, quest'ultimo, che si declina in quello più specifico qui perseguito e consistente nell'analizzare come le componenti formative dei saperi, del saper essere e del saper fare con cui tale costrutto è stato in letteratura analizzato, impattano nel processo di costruzione dell'identità professionale di un gruppo di aspiranti psicologi.

Prendendo a riferimento il Paradigma degli stati di identità di Marcia (1966) che ci permette di rilevare i processi con cui le componenti del sistema del sé orientate al futuro professionale tendono a strutturarsi (cfr. cap. 5), vedremo in particolare se, come e con quale intensità le componenti formative possono incidere sui processi e sulle diverse dimensioni del costrutto di identità professionale. Prima di procedere alla verifica empirica di tali relazioni utilizzando i dati raccolti attraverso lo studio longitudinale, occorre ora evidenziare come i due costrutti – identità professionale e formazione – e la loro relazione siano stati affrontati in letteratura, prendendo in particolare considerazione gli studi che hanno orientato la propria attenzione soprattutto all'identità professionale dello psicologo analizzandola attraverso le componenti formative professionalizzanti precedentemente definite sia concettualmente che operativamente (cfr. cap. 4, par.4.3.2).

6.1 Il sapere, il sapere essere e il saper fare come componenti formative implicate nei processi di professionalizzazione.

6.1.1. I saperi

Per analizzare lo status di psicologo alcuni studi hanno preso in considerazione soprattutto la componente formativa del *Sapere* che riguarda prettamente le conoscenze dichiarative disciplinari ed interdisciplinari (Munari, 2003; Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006; Scaratti, 2007). Si possono a tal proposito citare gli studi condotti in Italia sia da Trentini (1977) che da Palmonari (1981). Da tali ricerche è emerso che la rappresentazione professionale dello psicologo veniva all'epoca identificata con quella dell'operatore dipendente da enti locali, con quella dell'attivista politico e soprattutto con lo psicoanalista. Si evidenziava, inoltre, una sfiducia nei confronti delle scienze psicologiche – quindi dei saperi - come base per la professione, sfiducia che risentiva, ovviamente, del clima culturale allora fortemente critico nei confronti delle potenzialità professionali dello psicologo e della crisi di riferimenti politico-sociali nella quale si dibattevano coloro che operavano nei servizi territoriali.

Sempre in quegli anni Rossati (1981) incominciò a delineare alcune preferenze delle psicologhe donne e degli psicologi uomini per ambiti specifici della disciplina psicologica. Attraverso un campione costituito da 100 soggetti mostrò in particolare come la percentuale di psicologi di sesso femminile tendeva ad aumentare con la diminuzione dell'età dei soggetti, evidenziando, inoltre, una tendenza delle operatrici di sesso femminile ad occupare maggiormente i settori della psicologia scolastica (F = 26%, M = 15%) e dell'insegnamento e della ricerca all'interno dell'università (F = 11%, M = 9%). Al contrario il sesso maschile emergeva prevalentemente nei settori della psicologia del lavoro (F = 4%, M = 11%) e della devianza sociale e criminale (F = 0%, M = 4%). A questo proposito anche Lo Cascio (1977) ha riscontrato una ulteriore differenza significativa a proposito dei principali interessi professionali dei due sessi. È risultato, infatti, che le psicologhe si orientavano maggiormente verso la psicopedagogia e campi affini, mentre gli psicologi si interessavano principalmente a campi connessi alla psicosociologia.

La dimensione dei saperi misurata in questi studi in modo piuttosto indiretto costituisce indubbiamente il principale limite di queste ricerche a cui si aggiunge anche quello di avere fornito solo vaghe indicazioni sulla popolazione degli psicologi così come era venuta a costituirsi dopo il massiccio inserimento nel mercato del lavoro dei laureati in psicologia, nonché quello di non essersi interrogate rispetto all'impatto che i saperi potevano avere avuto sui processi di costruzione dell'identità professionale degli psicologi contattati e quindi anche sulle loro più concrete scelte occupazionali.

Sempre rispetto alla dimensione dei saperi, componente importante dei processi formativi, non possono non essere citati alcuni studi realizzati prima della riforma dei cicli universitari sulla predittività delle prove d'ingresso rispetto al rendimento accademico, i cui risultati ne hanno evidenziato la relativa scarsa validità predittiva (Giossi, Bertani, 1997; Arcuri, Soresi, 1997). Dopo la riforma dei cicli universitari tale interesse è stato riattivato all'interno del Corso di Laurea in "Scienze del Comportamento e delle Relazioni Interpersonali e Sociali" a Parma. Utilizzando dati di archivio, Pinelli, Mancini, Tonarelli (2007) e Pinelli, Pelosi, Michelini e Tonarelli (2009) hanno analizzato i risultati alle prove di ingresso dell'intera popolazione dei candidati dall'anno accademico 2001/2002 al 2005/2006, per un totale di 3.602 candidati alla prova di ammissione e 1.486 iscritti dall'anno accademico 2001/2002 fino al 2007 al fine di rilevare i fattori maggiormente predittivi del rendimento accademico degli studenti in psicologia. In linea generale e focalizzandoci soprattutto sui risultati pertinenti rispetto alla nostra ricerca i risultati hanno rilevato che gli studenti provenienti dal liceo scientifico ($31,2 \pm 4,2\%$) e dalle magistrali o da altri licei socio-psico-pedagogici ($19,0 \pm 7,1\%$) costituiscono la maggioranza degli iscritti di psicologia di quegli anni, seguiti dagli studenti con diploma liceo classico ($15,4 \pm 1,5\%$) e di altro tipo di liceo ($16,0 \pm 4,9\%$). La minoranza tra gli iscritti è rappresentata dagli studenti con maturità tecnica ($9,0 \pm 2,8\%$) e professionale ($9,0 \pm 4,2\%$), che sono anche le categorie che presentano la maggiore discrepanza tra candidati alla prova d'ingresso (rispettivamente $13,5 \pm 5,0\%$ e $13,9 \pm 2,6\%$) e studenti effettivamente iscritti. La predittività della prova di selezione sul successivo rendimento accademico non ha mostrato, in accordo con gli studi precedenti, risultati incoraggianti: la percentuale di varianza predetta ha sempre evidenziato un punteggio inferiore al 10%. Così come i punteggi ottenuti nelle singole aree della prova d'ingresso. Infatti, la percentuale di varianza predetta arrivava a un massimo di 9,9% sul numero di esami sostenuti e sulla proporzione di crediti al I anno, mentre risultava addirittura non significativa sul numero di esami e sulla proporzione di crediti al III anno. Dai risultati ottenuti emergeva che erano il voto di maturità e il genere le variabili maggiormente predittive del punteggio alla prova di selezione, sebbene solo per una quantità modesta di varianza (inferiore al 10%); mentre, introducendo anche il tipo di diploma, si arrivava a spiegare più di un quarto della varianza dello stesso punteggio (Michelini, 2010).

Altri Studi condotti presso l'Ateneo di Torino da Briante e Garsia (1995) e Briante e Romano (1997) hanno indicato che gli studenti provenienti dai licei, forti di curricula indirizzati al proseguimento

degli studi, ottenevano maggior successo nella performance universitaria rispetto a chi aveva frequentato istituti tecnici, commerciali o professionali, più orientati all'acquisizione di conoscenze professionali.

L'importanza che i saperi pregressi rivestono sulle abilità accademiche è stata confermata anche a livello internazionale. Dalla disamina della letteratura, si evidenzia infatti che sono 753 gli studi - per un totale di 21905 soggetti analizzati - che hanno evidenziato che le abilità accademiche precedenti l'ingresso all'università hanno un impatto significativo sul rendimento accademico successivo (Huxham, Lipton e Hamilton, 1980; Ronai, Golman, Shamks, Schafer e Brunner, 1984; Markert, 1985; Glaser, Hojat, Veloski, Blacklow e Goepp, 1992; Minnin, Friedman, Skipper, Kalishman e Snyder, 1993; Ferguson, James, Madeley, 2002). Dati che sono stati confermati anche dai risultati ottenuti dalla ricerca proposta da Lumb e Vail (2004): infatti gli autori hanno evidenziato che i risultati accademici valutati prima dell'iscrizione all'università risultavano predittivi della performance alla scuola di medicina per una percentuale di varianza compresa tra il 6% e il 23%.

Sempre sul piano internazionale, altre ricerche hanno mostrato che i voti di diploma e i punteggi ai test d'ingresso correlano con i risultati agli esami ottenuti durante l'iter accademico (Silver e Hodgson, 1997; Huff, Koenig, Treptau e Sireci, 1999; Veloski, Callahan, Xu, Hojat e Nash, 2000; Kulatunga-Moruzi e Norman, 2002; McGaghie, 2002; Albanese, Snow, Skochelak, Huggett, Farrel, 2003; Julian, 2005).

In conclusione, tutti questi studi sembrano quindi confermare l'importanza dei saperi acquisiti durante le scuole superiori sulla performance universitaria, ma al pari di quelli precedentemente italiani citati e riguardanti le preferenze degli psicologi per i diversi ambiti di applicazione delle conoscenze psicologiche, non ci dicono nulla rispetto a come questi saperi e quelli acquisiti durante l'esperienza universitaria possono influenzare i processi e gli esiti sul versante della costruzione dell'identità professionale che è una delle ipotesi che questo studio intende verificare.

6.1.2 Il sapere essere

La seconda componente formativa si riferisce al Saper Essere. Essa include le disposizioni individuali, le motivazioni, il senso di autoefficacia, la scelta degli obiettivi, le strategie di coping messe in atto, le attitudini personali (mentali, fisiche e sensoriali), le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti della professione, la stima e l'immagine di sé (Polanyi, 1967; Pellerrey, 1983; Rullani, 2004; Castelli, Venini, 2004; Bosio, 2004; Gherardi, Nicolini, 2004; Fraccaroli, 2007).

Gli studi che si sono focalizzati principalmente sulla dimensione del *Saper essere* hanno privilegiato l'analisi degli *aspetti motivazionali*. Ricordiamo a tal proposito la ricerca condotta da Losito e Sassone (1981) che ha preso in considerazione due aspetti: la condizione occupazionale dei neolaureati e le motivazioni che stanno alla base del percorso universitario scelto. Su un campione di 154 laureati in Psicologia all'Università di Roma, risultò che la scelta universitaria non aveva lo scopo esclusivamente di risolvere i propri problemi personali o quelli delle persone vicine, ma che tale decisione sembrava al contrario maggiormente legata ad aspetti più materiali della professione dello psicologo quali la possibilità di lavorare e guadagnare.

Sempre in questo ambito, Converso e De Piccoli (1990) hanno utilizzato l'analisi delle motivazioni che avevano condotto gli studenti frequentanti il Corso di Laurea in psicologia di Torino a scegliere questo tipo di formazione per individuare specifiche tipologie degli studenti. In questo studio, gli studenti più impegnati nel sociale dichiararono di essersi orientati verso questa professione per la possibilità di carriera ed il prestigio che la professione poteva in un qualche modo offrire. Un altro gruppo di studenti affermarono che la scelta era legata al desiderio di poter professionalizzare la propria vocazione all'aiuto. Gli studenti "politicizzati" avevano invece fatto riferimento ad un esercizio professionale che fosse capace di produrre cambiamento sociale; altri, ancora, manifestarono un interesse relativo per la disciplina descrivendola come hobby culturale. Come sottolineano Profita e Maniscalchi (1995), in genere gli studenti sono convinti che la scelta del corso di psicologia venga fatta tenendo conto più delle proprie qualità personali (attitudine all'ascolto, empatia) che del desiderio di acquisire abilità professionali.

Allo stesso modo, Lombardo, Cavalieri e De Massis (1995) hanno analizzato come in un gruppo di studenti di Roma venisse definita e rappresentata l'immagine dello psicologo. Emersero in particolare, da questo studio, tre diverse immagini: *lo psicologo-missionario*, il quale vive per ascoltare, comprendere ed aiutare gli altri; mosso da qualità personali, per lo più innate, mette in secondo piano la retribuzione economica. In secondo luogo *lo psicologo-buongenitore* è colui che

risulta predisposto, meglio di altri professionisti, alla relazionalità; coltivando l'affiliazione si connota come in grado di gestire la dipendenza dell'utente attraverso la disponibilità di un sé-contenitore delle ansie e dei problemi di chi si rivolge a lui per un aiuto. Infine, lo *psicologo medico-robot* idealizza l'asetticità della professione senza concedere nulla alle emozioni; esso possiede i mezzi atti al controllo delle emozioni, disponendo di tecniche che gli permettono di non coinvolgersi troppo nel rapporto con gli altri.

Uno studio condotto da Pediconi e Rossi (1998) su un campione di studenti iscritti presso a Facoltà di Psicologia di Urbino ha mirato ad analizzare, attraverso un questionario composto da una serie di domande aperte, il legame tra la scelta formativa degli studenti e il significato della "rappresentazione sociale" e del ruolo professionale dello psicologo. Le informazioni raccolte attraverso il questionario erano distinte in diverse aree: *area motivazionale* che mirava a indagare le motivazioni e l'iter personale che il soggetto ha percorso per arrivare ad iscriversi al corso di psicologia, *area socio-anagrafica* che conteneva i dati personali ed il curriculum del soggetto, *area della formazione* che mirava ad indagare sulle aspettative del soggetto nei confronti del corso di laurea, infine, *area della rappresentazione della professione* in cui il soggetto descriveva la propria immagine futura di probabile psicologo. Gli autori partivano dall'ipotesi che ciò che indirizza lo studente alla scelta del corso di laurea in psicologia sia l'immagine più popolare della psicanalisi, quella dello psichiatra (o dello psicologo) demiurgo dei misteri della mente umana, elemento di grande *successo* sui giovani diplomati che ancora non hanno scelto quale corso universitario frequentare. Le risposte date dai soggetti sono state dagli autori suddivise in cinque categorie: *gli umanisti* che tendevano ad enfatizzare gli aspetti umani della psicologia come le emozioni e le relazioni, i *tecnici* che davano maggiore importanza agli aspetti scientifici e di ricerca, gli *assistenziali* che qualificavano la professione in termini di aiuto, ritenendo indispensabile la competenza nel fornire sostegno a cura del disagio psichico ai soggetti bisognosi, gli *intellettuali* affermavano le qualità morali e sociali della psicologia come elemento guida della società, gli *indecisi* che sembravano non avere particolari motivazioni o rappresentazioni della professione. L'ultima categoria merita una attenta analisi; gli autori stessi dichiararono come gli *indecisi* sembravano alla ricerca di una formazione che soddisfacesse più profonde aspirazioni personali e relazionali. Tuttavia, in essi, superficiali rimanevano le aspettative, concentrate sullo studio delle discipline. Pediconi e Rossi hanno concluso affermando il sospetto che i soggetti appartenenti a quest'ultima categoria o avessero intrapreso un corso di studi sbagliato, oppure che la scelta ad un corso di studi rispetto ad un altro non mostrasse per loro alcuna differenza, "*considerando l'università come parcheggio per l'avvento di tempi migliori*".

Sempre considerando il piano delle rappresentazioni o immagini della psicologia e della professioni di psicologo, Mancini e collaboratori hanno condotto una serie di ricerche al fine di evidenziare come gli

studenti iscritti al corso di laurea in Psicologia a Parma rappresentassero se stessi in quanto studenti, come futuri psicologi e come studenti ideali di psicologia. L'ipotesi di fondo di questi studi era in questo caso quella di vedere come le une si connettessero alle altre, delineando così, seppure in modo indiretto, come questi studenti si rappresentavano il loro processo di formazione. La prima ricerca (Ceci e Mancini, 1999) è stata suddivisa in tre studi. Il primo studio si basava sull'utilizzo di un'intervista semi strutturata che ha visto coinvolti 23 studenti del biennio di psicologia interrogati in merito alle immagini che essi avevano della psicologia in quanto disciplina, ai motivi che li avevano spinti ad iscriversi al corso di laurea in Psicologia e a quelli per cui avevano deciso di continuare il corso degli studi, alle percezioni rispetto agli strumenti e competenze che uno psicologo dovrebbe possedere e, infine, alle intenzioni rispetto a cosa pensavano di fare una volta conseguita la laurea in psicologia. E' sulla base di questo primo studio qualitativo, che è stato costruito un questionario semistrutturato, somministrato a 86 studenti (78 femmine e 8 maschi) del secondo anno di psicologia di Parma e ad un gruppo di studenti iscritti al corso di laurea in Scienze Politiche dell'Università di Bologna. In questo studio sono state in particolare indagate, attraverso la tecnica del Chi sei tu? anche le rappresentazioni che gli studenti avevano di se stessi in quanto studenti attuali, studenti ideali e in quanto futuri psicologi o scienziati sociali. L'elaborazione dei dati relativi alle risposte fornite dagli studenti di psicologia ha evidenziato che i partecipanti tendevano a descriversi nella condizione presente di studente attraverso pratiche strettamente legate allo status e ruolo di studente e nella condizione di futuro psicologo attraverso le caratteristiche tipiche dello psicologo clinico, confermando così l'esistenza di una rappresentazione piuttosto stereotipata e orientata in senso clinico dell'immagine di sé in quanto futuro psicologo. Da questo studio è inoltre emersa una discrepanza rilevante tra le immagini di sé orientate al sé presente e quelle riferite al sé futuro, oltre che una incoerenza tra le immagini di sé in quanto studente effettivo e in quanto studente ideale. Tali incoerenze, secondo gli autori, fanno supporre che lo "scollamento", che non investe soltanto la dimensione del futuro (del sé ideale o reale), ma riguarda anche la dimensione del presente desiderato (dello studente ideale), possa non favorire l'individuazione e la messa in atto di strategie di coping funzionali rispetto al percorso formativo intrapreso. Le autrici conclusero affermando che la scelta e la frequenza del corso di laurea non sembravano per questi studenti dettate da obiettivi concreti e finalizzati al raggiungimento dello scopo professionale, ma piuttosto era il corso di laurea a rappresentare per questi studenti il luogo dove maturare tali obiettivi.

Lo scopo di verificare le connessioni emergenti tra il concetto di sé e l'elaborazione delle strategie utilizzate per affrontare i life tasks che permettono agli studenti di psicologia avvicinarsi progressivamente alle loro identità professionali desiderate, cioè ai compiti e alle caratteristiche che vengono associati all'immagine che essi hanno di sé in quanto futuri psicologi, è stato sviluppato in una ricerca condotta sempre all'interno del corso di laurea in Psicologia di Parma da Gianardi (2001). Anche questa ricerca ha preso in considerazione sia le immagini dello studente ideale, che richiamano a compiti evolutivi strettamente

attuali, sia le immagini ideali di sé più lontane nel tempo, cioè quelle che concorrono a formare l'identità professionale futura di psicologo. A tali immagini questa ricerca ha tuttavia associato anche l'analisi delle strategie che gli stessi studenti dichiaravano di mettere in atto per "raggiungere" l'immagine di sé che avevano descritto. Il campione, formato da 552 studenti, era costituito da: 262 studenti frequentanti il secondo anno del corso di laurea in Psicologia dell'università di Parma nell'anno accademico 1999 – 2000, 168 frequentanti il secondo anno del corso in Psicologia nell'anno accademico 2000 – 2001, 39 studenti frequentanti il corso di Assistente sociale dell'università di Bologna e 41 studenti del corso di Laurea in Scienze Politiche dell'Università di Bologna. Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati era un questionario semi-strutturato costituito da domande in gran parte aperte: alcune, strutturate secondo la tecnica del "Chi sei tu?" realizzata da Bugenthal e Zelen (1950) e ripresa da Kuhn e Mc Partland (1954), miravano a ricostruire le immagini di sé nelle diverse dimensioni temporali; altre erano finalizzate a ricostruire le strategie di coping che gli studenti utilizzavano per avvicinarsi all'immagine di sé descritta.

Anche i risultati di questa ricerca ha confermato come l'università venisse vista dagli studenti come uno spazio transizionale di creazione e strutturazione di mete specifiche anziché come luogo di formazione rispetto ad obiettivi professionali già costruiti (dato che conferma quindi le conclusioni di Mancini, Ceci, 1999). Il primo aspetto evidenziato riguardava, infatti, la confusione e l'indeterminatezza dei partecipanti nell'identificare le immagini e i ruoli peculiari della futura professione. Le indicazioni fornite in particolare dagli studenti di psicologia hanno evidenziato la presenza di obiettivi caratterizzati da un'alta genericità che, in quanto tali, non appaiono in grado di suggerire percorsi precisi né di motivare gli studenti alla prosecuzione della formazione accademica e successiva all'università. Sul versante delle strategie di coping rilevate attraverso un'analisi del contenuto effettuata sulle risposte fornite dai partecipanti, i risultati hanno permesso di distinguere quattro tipi di strategie: quelle basate sul *Problem solving* consistenti nel sviluppare la capacità di ascolto, lavorare su se stessi, osservare da punti di vista diversi, applicare le teorie apprese alla realtà, impegnarsi nel sociale, adeguare il proprio carattere alla professione; quelle basate sul *Supporto sociale* come ad esempio cercare l'aiuto, confrontarsi per consigli, avere rapporti sociali con i compagni di corso, cercare l'aiuto dei compagni; le strategie basate sull'*Apprendimento* che raggruppavano risposte come studiare, impegnarsi, tenersi documentati; le strategie *Disfunzionali* come ad esempio saltare le lezioni anche per studiare, fare esami senza essere preparati. In un successivo studio, di natura longitudinale e condotto sugli studenti del corso di laurea triennale attraverso la costruzione di una scala basata sui precedenti risultati, Mancini (2001) ha evidenziato che le strategie basate sul *Problem solving* tendevano a rimanere

stabili nel corso dei tre anni, quelle basate sul *Supporto sociale* risultano più spesso praticate soprattutto nel secondo anno, diminuendo di nuovo nel passaggio dal secondo al terzo anno. Al secondo anno aumentava anche il ricorso all'apprendimento di nozioni che tendeva a rimanere poi costante nel passaggio dal secondo al terzo anno. Ma il dato forse meno atteso riguardava l'aumento progressivo nel corso dei tre anni delle *Strategie disfunzionali*, ovvero di quelle basate sulla ricerca di "espedienti" finalizzati, probabilmente, ad una il più possibile rapida chiusura di questo corso di studi.

Più recentemente, nell'ambito degli studi interessati a rilevare i fattori predittivi del rendimento accademico degli studenti, Michelini (2010) ha condotto uno studio finalizzato a misurare l'impatto che, oltre alla performance alla prova d'ingresso, alcune dimensioni strettamente connesse con il Saper essere – come la personalità, le strategie cognitive e metacognitive, l'autoregolazione dell'apprendimento, l'autoefficacia, la motivazione, l'ansia da esame, gli stili di apprendimento, lo stress, le strategie di coping e le capacità di problem solving, valutati nelle prime settimane di lezione del primo anno - potessero essere predittive del successivo rendimento degli studenti. I risultati hanno evidenziato scarse relazioni predittive tra questi costrutti e la performance accademica oggettiva, misurate attraverso la media dei voti agli esami e il numero di esami sostenuti che sono risultate dalle analisi molto deboli sin dalle prime indagini.

Anche sul piano internazionale, diverse sono le ricerche che indipendentemente dalla scelta del percorso "psicologia" hanno evidenziato come la costruzione di una specifica identità professionale non possa realizzarsi in modo funzionale in mancanza dell'individuazione di piani di azione adeguati (Breakwell, 1986, 1992; Wallace-Brouscious, Serafica, Osipow, 1994; Meeus, Decović, Iedema, 1997; De Goede, 1999). Gli studi condotti dalla Breackwell (1986; 1992), hanno inoltre evidenziato come l'assenza di un obiettivo professionale futuro possa mettere a dura prova l'immagine di sé, fino a provocare nell'individuo una vera e propria crisi identitaria, incrementando in tal modo la probabilità di raggiungere alti livelli di disagio psicologico e allo stesso tempo diminuendo la sicurezza di raggiungere una propria identità solida.

Altri studi hanno anche evidenziato come tipi di personalità maggiormente legate all'estroversione (Lacorte e Risuci, 1993) e alla coscienziosità (Ferguson, Sanders, O'Hehir, James, 2000) mostrerebbero performance e abilità accademiche migliori e di successo. Così allo stesso modo stili di apprendimento adeguato sarebbero predittivi di un miglior esito finale conseguito attraverso il raggiungimento della laurea (Tooth, Tonge e McManus, 1989; McManus, 1998).

Sul versante motivazionale, infine, Willoughby, Arnold e Calkins (1981) hanno dimostrato che tra le motivazioni che spingono gli studenti a iscriversi ad un corso di laurea, le scelte femminili sarebbero legate maggiormente a fattori estrinseci, come ad esempio l'aiuto o la cura verso gli altri, mentre i maschi valutano tali scelte considerando maggiormente motivazionali prettamente personali, come la realizzazione economica e il successo lavorativo. Lo stesso studio inoltre ha evidenziato che entrambe le motivazioni considerate hanno mostrato una buona predittività rispetto ad un miglior conseguimento finale alla Laurea.

6.1.3 Il Saper Fare

Ultima componente formativa, ma non meno importante è il Saper fare, definita nel secondo capitolo come conoscenza procedurale tipicamente più connessa ad una formazione di tipo professionale e quindi legata prettamente alle pratiche professionali (Noe, 1998, Fraccaroli, 2007). In questo ambito, gli studi condotti sugli psicologi, hanno evidenziato soprattutto l'importanza e il valore formativo attribuibile alle esperienze di tirocinio.

Da una ricerca condotta da Bosio (2004) su un campione di 800 laureati presso la facoltà di Psicologia dell'Ateneo degli studi di Milano contattati attraverso interviste, è emerso che il tirocinio, esperienza pratica professionalizzante prevista dal piano di studi, offriva ampi spazi di lavoro sulla rappresentazione di sé come futuro psicologo; in particolare modo attraverso l'attività "immaginativa", gli studenti hanno riferito di avere potuto anticipare le proprie azioni future, organizzandole e pianificandole nella formulazione di un progetto ipotetico riferito al proprio futuro professionalizzante. Invece altri studenti, sempre all'interno della medesima ricerca, hanno descritto tale esperienza come deludente in quanto è in essa che è avvenuto la messa in discussione dell'immagine iniziale e originale che li aveva spinti alla scelta del corso in psicologia. Per Bosio (2004), resta il fatto che acquisire una maggior consapevolezza professionale durante l'esperienza del tirocinio, porta gli studenti ad assumere di una posizione più attiva e immaginativa di quanto non avvenga normalmente entro i percorsi formativi tradizionali.

Sempre in relazione agli aspetti professionalizzanti delle esperienze di tirocinio, possiamo citare una recente ricerca condotta dall'Ordine degli psicologi dell'Emilia Romagna (2008) (Tonarelli, 2010; Report non pubblicato). Essa è stata realizzata al fine di evidenziare eventuali criticità riscontrate nelle sedi convenzionate dall'Ordine relativamente allo svolgimento del tirocinio professionalizzante. L'obiettivo era quello di evidenziare punti di forza, lacune, problematiche e possibili suggerimenti forniti sia dal tirocinante stesso che del tutor delle strutture dove si

svolgeva, nel rispetto delle norme vigenti (L.170/03; L.196/97; L.56/89; DPR328/01; Codice Deontologico degli Psicologi Italiani), l'esperienza di tirocinio. Per far fronte a tale compito la commissione dei tirocini ha predisposto due questionari di valutazione sull'esperienza formativa che sono stati somministrati rispettivamente, uno ai tirocinanti che avevano conseguito la laurea presso le facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Bologna/Cesena e l'altro ai tirocinanti provenienti da Parma. È stato inoltre somministrato lo stesso questionario ai relativi tutor presso le diverse sedi di tirocinio convenzionate. Nello specifico l'intento era quello di monitorare qualitativamente le sedi di tirocinio attivate nel corso del 2007-2008 e 2008-2009. Dalle analisi è risultato che, considerando gli ex studenti delle Facoltà che hanno partecipato a tale ricerca, la maggior parte dei tirocinanti ha valutato l'esperienza del tirocinio come altamente formativa: infatti, delle 218 esperienze di tirocinio registrate dall'Ateneo di Parma, ben il 43,6% dei tirocinanti ha ritenuto di aver migliorato *molto* le proprie competenze metodologiche e tecniche e il 20% circa *moltissimo*. Solo un tirocinante non ha ritenuto il tirocinio un'esperienza che ha migliorato le proprie competenze metodologiche e tecniche e 7 lo hanno comunque ritenuto un'esperienza *poco* significativa al riguardo. Risultati positivi che rispecchiano anche le valutazioni riferite dagli ex studenti della Facoltà di Psicologia di Bologna, infatti, è emerso che delle 164 esperienze di tirocinio il 53% ritiene di aver potuto approfondire ed integrare con l'aiuto del tutor le conoscenze teoriche e solo 5 studenti, al contrario, hanno ritenuto tale esperienza per niente formativa. Inoltre, sia il 45% (Ateneo di Bologna) che il 42,2% (Ateneo di Parma) di tali esperienze sono state per gli studenti un'occasione attraverso la quale i tirocinanti hanno potuto *applicare le specifiche competenze metodologiche e tecniche* proprie della professione di psicologo. Nonostante l'1,8% dei tirocinanti provenienti dalla Facoltà di psicologia di Bologna (N. 3) ha dichiarato di non aver potuto verificare come si lavora in un contesto lavorativo dall'osservazione del lavoro del tutor perché troppo occupato nel lavoro, si evidenzia però che il 48,2% dei tirocini siano stati altamente significativi per i tirocinanti e il 42,7% hanno evidenziato molta *disponibilità da parte del tutor*. L'esperienza degli ex-studenti "Parmensi", presso un contesto altamente organizzato ha permesso al tirocinante di migliorare molto le proprie capacità e di orientarsi sulle future prospettive personali formativo/lavorativo. Dai dati è emerso inoltre che il 45,9% su 207 tirocinanti ha ritenuto che la struttura importante per una formazione pratica adeguata: infatti, il 43,1% dei tirocinanti ha valutato come molto utile e formativa questa esperienza per l'orientamento rispetto alle proprie future prospettive formativo/lavorative. Solo 8 esperienze sono state ritenute non adeguatamente

formative. Allo stesso modo il 42,1% dell'esperienze formative degli ex studenti "Bolognesi" hanno permesso di lavorare in autonomia sotto la supervisione del tutor, al contrario 6 tirocinanti hanno evidenziato che per loro questo non gli è stato possibile farlo.

Anche dalla analisi dei dati del questionario auto compilato da parte dei tutor di riferimento si evidenzia un sostanziale e prevalente giudizio positivo nei confronti del lavoro dei tirocinanti provenienti sia dalla Facoltà di psicologia di Parma (circa il 70% dei 218 questionari presi in esame) che dalla Facoltà di psicologia di Bologna (circa il 44,5% dei 164 questionari presi in esame). La maggior parte dei tirocinanti, infatti, ha mostrato, per i Tutor, *accuratezza nello svolgere i compiti assegnati* (PR=66,1%;BO=57,9%), *assiduità di impegno personale* (PR=72%; BO=61%), *impegno nel cercare spiegazioni* (PR=61,5%; BO=58,5%) e *nel richiedere approfondimenti sugli strumenti* (PR=68,8%; BO=58,5%). Inoltre si evidenzia un alto grado di *abilità da parte dei tirocinanti nell'utilizzo di alcuni strumenti professionali* (PR=50,9%; domanda prevista solo per l'ateneo di Parma) dato importante che si contrappone alle richieste insistenti da parte degli ex studenti di inserire all'interno del piano di studi materie riguardanti l'approfondimento e l'utilizzo di tecniche dei test. Occorre sottolineare che, nonostante i giudizi positivi da parte dei tutor, dei 218 questionari visionati solo 51 di questi sono stati completati nelle sezione relative ai suggerimenti ritenuti importanti ai fini di migliorare sia la preparazione teorica e pratica del tirocinante che l'organizzazione delle attività di tirocinio nel rapporto tra università e sedi. Inoltre dei 165 questionari incompleti, 63 di questi hanno evidenziato che i tutor hanno fornito a tutti i quesiti la risposta ottimale massima (misurata attraverso scala Likert quella con punteggio equivalente a 5), da cui si potrebbe dedurre che o gli item del questionario sono difficilmente discriminabili e quindi i tutor hanno avuto difficoltà nell'esprimere la valutazione oppure il giudizio da parte dei tutor non è stato sempre approfondito.

Dalle analisi delle risposte fornite dai tutor dei tirocinanti provenienti da Bologna, si evidenzia che gli ex studenti hanno compreso adeguatamente *le modalità di lavoro all'interno di un contesto organizzato* (51,8%), *osservando sia le tecniche presentate dal tutor* (40,9%) che *lavorando in piena autonomia* sotto la supervisione del tutor (39,6%) per una media di 20 ore settimanali. I tirocinanti inoltre, nel corso dell'esperienza di tirocinio, hanno potuto *interagire* con il contesto lavorativo attraverso anche le relazioni professionali sviluppate *con gli altri professionisti* (40,2%) e *con gli altri tirocinanti* presenti nella stessa sede (47%).

Sul piano della letteratura internazionale non sono state rilevate ricerche che hanno analizzato l'impatto che la dimensione del saper fare può avere sul processo di costruzione dell'identità professionale. Tale letteratura ha infatti privilegiato soprattutto studi condotti all'interno di contesti e ambiti prettamente lavorativi.

6.1.4 Gli aspetti critici della letteratura

In sintesi le ricerche sopra citate hanno mostrato che i *saperi*, soprattutto quelli relativi al curriculum pregresso, il *saper essere*, soprattutto nella sua dimensione motivazionale e, infine, il *sapere fare*, hanno un impatto significativo su aspetti legati alla performance accademica e, parzialmente su quelli connessi con al processo di socializzazione anticipatoria rispetto alle competenze legate al futuro ruolo professionale. Ma al di là di questa generica affermazione, non si possono trascurare alcune criticità presenti in queste ricerche. In primo luogo manca in tutti questi studi l'attenzione per lo studio dei processi attraverso i quali gli studenti e i neolaureati costruiscono, nel tempo, la loro identità professionale. La formazione richiede infatti tempo e la necessità che il suo intervento stesso abbia una continuità e progettualità. In tal senso ci sembra di rilevare che negli studi esaminati scarsa risulta l'attenzione per il ruolo che i processi formativi possono giocare nel processo di costruzione dell'identità. Questo lo si evince, ad esempio, se si considera che i questionari utilizzati nella maggior parte delle ricerche descritte sono stati somministrati a posteriori, ossia a percorso accademico terminato, utilizzando il ricordo pregresso di professionisti e non prendendo in considerazione i partecipanti durante il loro iter formativo. Inoltre, nessuna ricerca ha direttamente studiato l'impatto che le componenti formative possono avere sulla costruzione dell'identità professionale.

Un ulteriore limite riscontrabile in queste ricerche riguarda l'attenzione che esse hanno dedicato ad una o due componenti formative o a singoli aspetti di esse, senza mai prenderle in considerazione nella loro complessità, nei loro reciproci rapporti, oltre che per l'impatto che possono avere sui processi di costruzione dell'identità professionale.

Per questi motivi la presente ricerca si pone lo scopo di studiare, attraverso due studi, il rapporto tra i Saperi, il Saper essere, il Saper fare e la costruzione dell'identità professionale in studenti di psicologia ancora in formazione. Il primo studio, di natura longitudinale, ha permesso, come verrà ampiamente descritto nel corso di tale capitolo, di evidenziare come tali componenti impattassero sul processo formativo professionale identitario. Il secondo studio, di natura cross-

sectional, ha verificato in modo più specifico e attraverso il confronto con studenti sempre di psicologia ma di un diverso corso di laurea, l'impatto che il saper fare può avere sui processi di costruzione dell'identità professionale. Nello specifico attraverso questo secondo studio si è voluto verificare se corsi di laurea in psicologia che attribuiscono una diversa importanza alla dimensione del saper fare nella loro offerta didattica, influenzano in modo differente il percorso di formazione dell'identità professionale dello studente.

6.2 Primo studio: i saperi, il saper essere e il saper fare come presupposto dei processi di costruzione dell'identità professionale

6.2.1 Introduzione

Alla luce dei modelli teorici e degli studi presentati nel seguente capitolo, questo primo studio è nato allo scopo di analizzare il processo di formazione/costruzione dell'identità professionale in studenti ancora in formazione e nello specifico di rilevare se e in che misura tale processo è legato ai percorsi formativi in cui gli studenti sono implicati, questi ultimi distinti concettualmente e dal punto di vista operativo nelle dimensioni dei saperi, del saper essere e del saper fare.

6.2.2 Metodologia della ricerca

a) Obiettivi

L'obiettivo principale di questo studio è quindi quello di analizzare se e come le componenti formative, soprattutto quelle dei Saperi (*Know What*), del saper essere (*Know how to be*) e del saper fare (*Know How*) impattano sul processo di costruzione dell'identità di studenti ancora in formazione. La ricerca intende in particolare verificare se uno studente nel percorso formativo abbreviato (triennale) è in grado di avviare il processo di costruzione della propria identità professionale. Nel dettaglio, se alla fine del terzo anno vi siano segnali che fanno ravvisare un avanzamento sul versante della costruzione dell'identità professionale e se questo avanzamento possa essere imputato, oltre al "naturale" percorso evolutivo (cfr. cap. 5), anche alla qualità del percorso formativo intrapreso dagli studenti. Quindi tale ricerca propone di verificare se una formazione qualitativamente "migliore" in termini di saperi acquisiti, di caratteristiche motivazionali, strategiche e personali messe in campo dagli studenti e in termini di esperienze

pratiche guidate, avvantaggi lo studente nel processo di costruzione dell'identità professionale. Anche alla luce dei risultati dello studio precedente (cfr. cap. 5) che hanno evidenziato un progressivo aumento, nel corso del triennio, delle *Pratiche* legate al futuro ruolo di psicologo e una concomitante riduzione dell'*Affermazione* e della *Identificazione con l'impegno*, ci si aspetta che queste tendenze risultino maggiormente accentuate tra gli studenti che presentano punteggi più elevati su tutti gli indicatori che costruiti partendo dalle misure con cui i costrutti di *Saperi*, *Saper Essere* e *saper fare* sono stati operazionalizzati (cfr. par. 6.1.1).

Sulla base dei risultati conseguiti nel primo studio (cfr. cap. 5) e della letteratura, è possibile avanzare alcune ipotesi specifiche che orienteranno l'analisi dei dati. Più nello specifico, per quanto riguarda la componente formativa dei "**Saperi**", si ipotizza che:

H_{1.1}: il percorso di formazione dell'identità professionale risulti più avanzato tra coloro che rispetto ai saperi pregressi sono partiti avvantaggiati, ossia che gli studenti che hanno ottenuto un punteggio di maturità più elevato presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che hanno ottenuto un punteggio di maturità più basso.

H_{1.2}: la scelta di un percorso pregresso relativo alla tipologia del diploma (umanistico/scientifico vs tecnico/professionale) possa impattare sulla qualità del processo di costruzione dell'identità professionale, ossia che gli studenti che hanno frequentato una scuola secondaria superiore di tipo prettamente umanistico/scientifico presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che hanno conseguito un titolo di studi più tecnico e professionale.

H_{1.3}: il percorso di formazione dell'identità professionale risulti più avanzato tra coloro che, rispetto ai saperi attuali, sono più avvantaggiati. Più nello specifico: che gli studenti che hanno frequentato più assiduamente le lezioni universitarie presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che hanno partecipato solamente ad alcune lezioni o a nessuna.

H_{1.4}: che gli studenti che hanno superato un numero di esami universitari più elevato presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli

dell’Affermazione e dell’Identificazione con l’impegno rispetto agli studenti che ne hanno superato un numero più basso.

H_{1.5}: che gli studenti che hanno conseguito un punteggio più elevato agli esami universitari presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell’Affermazione e dell’Identificazione con l’impegno rispetto agli studenti che hanno ottenuto un punteggio agli esami più basso.

H_{1.6}: che gli studenti che hanno assegnato un maggior periodo di tempo dall’inizio dell’anno accademico allo studio presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell’Affermazione e dell’Identificazione con l’impegno rispetto agli studenti che hanno dedicato allo studio meno tempo.

Prendendo in considerazione la seconda componente formativa relativa al “**Saper Essere**”, si ipotizza che:

H_{2.1}: il percorso di formazione dell’identità professionale risulti più avanzato tra coloro che, rispetto al saper essere, sono risultati altamente motivati alla scelta iniziale del Corso di Laurea; ossia che gli studenti più motivati presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell’Affermazione e dell’Identificazione con l’impegno rispetto agli studenti meno motivati alla scelta iniziale.

H_{2.2}: che gli studenti che sono risultati più altamente motivati a continuare a frequentare il Corso di Laurea in Psicologia presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell’Affermazione e dell’Identificazione con l’impegno rispetto agli studenti meno motivati a proseguire il corso.

H_{2.3}: che gli studenti che sono risultati meno motivati a volere abbandonare il Corso di Laurea in Psicologia presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell’Affermazione e dell’Identificazione con l’impegno rispetto agli studenti altamente motivati a rinunciare al corso.

H_{2.4}: che gli studenti che hanno dichiarato di mettere in atto più spesso strategie di coping funzionali all'essere studente e/o al diventare lo psicologo che hanno descritto, presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che prediligono l'utilizzo di strategie di coping meno funzionali.

H_{2.5}: che, nell'ambito relazionale, gli studenti che sono risultati più attivi nelle attività universitarie, e soprattutto in quelle che riguardano lo studio e le attività relazionali presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti meno attivi.

H_{2.6}: che gli studenti che sono risultati più attivi in alcune attività extra-universitarie più coerenti con il percorso di studi ad esempio le attività politiche e di volontariato presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che spendono i loro tempo in attività extrauniversitarie meno pertinenti quali ad esempio in attività strutturate e non nel tempo libero e nelle attività lavorative retribuite e relativa alla cura personale.

Per quanto riguarda l'ultima componente formativa relativa al **"Saper fare"** si ipotizza che:

H_{3.1}: il percorso di formazione dell'identità professionale risulti più avanzato tra coloro che, rispetto al saper fare, hanno dichiarato di partecipare più attivamente alle esperienze pratiche professionalizzanti e ai tirocini curriculari previsti dal piano di studi del corso di laurea. In particolare che questi presentino al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che non hanno partecipato o comunque con meno assiduità e impegno.

Infine si ipotizza che:

H₄: le modalità attraverso le quali gli studenti strutturano la propria identità di studenti possano essere ritenuti precursori significativi dell'identità professionale futura. In particolare si ipotizza che il processo di costruzione dell'identità di studente misurato alla fine del primo anno (w1) attraverso

gli indicatori dell’Affermazione, dell’identificazione con l’impegno, delle Pratiche e dell’Esplorazione in profondità, possa predire la posizione degli studenti sugli stessi indicatori riferiti alla dimensione del futuro psicologo misurati alla fine del terzo anno (w3).

b) Partecipanti

Gli studenti che hanno partecipato a questa ricerca sono gli stessi del primo studio longitudinale. Il campione è pertanto costituito da 155 studenti iscritti alla Facoltà di psicologia di Parma che hanno partecipato alle tre rilevazioni effettuate a distanza di un anno una dall’altra quando frequentavano rispettivamente il primo, il secondo e il terzo anno del Corso della laurea triennale in Scienze del Comportamento e delle Relazioni Interpersonali e Sociali (*cf. tab 4.1*). Di questi studenti, come è stato precisato nel cap. 5 (*cf. tab. 5.3*), solo i 79 che sono stati inclusi nel gruppo longitudinale (GL) saranno considerati per la verifica delle ipotesi; i restanti 76 (GC) verranno utilizzati solo per un confronto preliminare (*cf. par. 6.3.1*).

c) Strumenti

Le scale del questionario (*cf. Appendice A*) utilizzate per questo studio sono quelle costruite per misurare le dimensioni dei saperi, del saper fare e del saper essere e quella utilizzata per analizzare il processo di costruzione dell’identità professionale dello psicologo (e dello studente), già descritte nel capitolo 4.

Più in particolare per quanto riguarda la dimensione formativa dei *Saperi*, le conoscenze dichiarative disciplinari ed interdisciplinari sono state misurate attraverso l’analisi del *curriculum studi pregresso* (tipo e voto di maturità) e *di quello attuale* per il quale è stato richiesto di indicare, data una lista dei corsi previsti dal piano formativo dell’anno accademico in corso, le lezioni universitarie frequentate, gli esami sostenuti e superati e il voto ottenuto espresso in trentesimi.

La dimensione del *Saper essere* è stata studiata attraverso due aspetti principali: l’ambito motivazionale e quello relazionale.

L’*ambito motivazionale* è stato misurato attraverso l’analisi delle motivazioni alla scelta del corso di studi misurate durante la prima rilevazione (21 item su una scala a 5 punti) e alla continuazione dello stesso corso misurate in tutte e tre le wave (24 item su una scala a 5 punti). Come abbiamo

già evidenziato nel cap. 4, l'analisi fattoriale ha evidenziato la presenza di 4 fattori in entrambi i casi. Per le motivazioni alla scelta rispettivamente: *Interesse per la Psicologia* (6 item, $\alpha=.72$), *Interesse per gli altri-aiuto agli altri* (4 item, $\alpha=.73$), *Attitudine psicologica* (3 item, $\alpha=.75$) e *Sbocco professionale* (4 item, $\alpha=.75$). Per le motivazioni alla continuazione rispettivamente: *Interesse per la Psicologia* (9 item, $\alpha=.86$), *Motivi contingenti* (6 item, $\alpha=.62$), *Interesse per gli altri-aiuto agli altri* (4 item, $\alpha=.82$), *Sbocco professionale ad alto profilo* (5 item, $\alpha=.80$). L'analisi dei cluster condotta separatamente sulle motivazioni alla scelta e alla rinuncia (cfr. cap. 4), ha in entrambi i casi permesso di individuare due gruppi di soggetti: quelli scarsamente motivati e quelli altamente motivati. Essi verranno utilizzati per la verifica delle ipotesi.

La misura *motivi alla rinuncia* è stata costruita utilizzando le risposte fornite rispetto a quanto spesso capita agli studenti di pensare di volere abbandonare gli studi in Psicologia e gli studi in generale, entrambe misurate attraverso una scala Likert a 5 punti (1= mai; 2= raramente; 3= qualche volta; 4= spesso; 5= sempre).

Al fine di misurare la dimensione del Saper essere relativa all'ambito motivazionale sono state prese in considerazione anche le due scale relative alle *strategie di coping* che gli studenti hanno dichiarato di mettere in atto per essere lo studente che sono (coping studente; C-s, 20 item) e diventare lo psicologo che hanno descritto attraverso il chi sei tu (coping psicologo; C-p, 21 item) entrambe misurate attraverso una scala Likert a 5 punti (1= mai; 5= sempre) e riadattate da precedenti ricerche (Fruggeri, Mancini, Ceci; 2000). Come descritto nel cap. 4, l'analisi fattoriale sulla C-s ha evidenziato 3 fattori: *Problem solving* (7 item, $\alpha=.77$), *Strategie funzionali rispetto al buon studente* (6 item, $\alpha=.66$), *Supporto sociale* (4 item, $\alpha=.62$). Quella sulla C-p ha fatto emergere 4 fattori quasi del tutto sovrapponibili: *Problem solving* (6 item, $\alpha=.80$); *Strategie funzionali allo studio* (6 item, $\alpha=.67$), *Supporto sociale* (4 item, $\alpha=.64$) e *Apprendimento specialistico* saturato da 2 item specifici relativi alle modalità attraverso cui lo studente integra gli apprendimenti per diventare uno psicologo ($\alpha=.56$). L'analisi dei cluster condotta su tutte le risposte fornite indipendentemente dalla wave e dal tipo di identità (studente vs. psicologo) a cui sono state riferite, ha permesso di individuare due gruppi di soggetti: quelli orientati all'uso frequente di strategie di coping adattive (orientate al problem solving e alla ricerca di supporto sociale) e quelli definiti come poco attivi in quanto hanno dichiarato di mettere in atto meno frequentemente tutte le strategie descritte. La collocazione dei soggetti al t3, verrà utilizzata per la verifica delle ipotesi.

Il secondo ambito considerato nella dimensione del Saper essere è quello *relazionale e delle attività universitarie e non*. Esso è stato indagato attraverso lo strumento del budget-time con cui è stato chiesto ai partecipanti di indicare il tempo speso, nella giornata precedente a quella della rilevazione, in tutta una serie di attività universitarie - riaccorpate in attività di studio, relazionali, logistiche - ed extra universitarie – riaccorpate in attività lavorative retribuite, attività di volontariato, strutturate, sociali e politiche, tempo libero non strutturato e cura personale – di cui sono stati calcolati i minuti nella giornata tipo e la percentuale del tempo ad esse dedicati (fatto 10 il numero complessivo delle ore della giornata). E' stato inoltre chiesto ai partecipanti di indicare quante ore settimanali dall'inizio dell'anno accademico (D30) avevano mediamente dedicato allo studio.

La frequenza e il numero delle attività di laboratorio e di tirocinio costituiscono, infine, gli indicatori utilizzati per misurare la componente formativa del Saper fare.

Per una analisi sintetica degli indicatori utilizzati nelle analisi preliminari così come nella verifica delle ipotesi si veda la tab.6.1.

Tab.6.1 Indicatori di riferimento per misurare le componenti formative

COMPONENTI FORMATIVE	DIMENSIONI
SAPERI	Voto_maturità
	Frequenza esami totali
	N. esami sostenuti totali
	Voto esami totale
SAPER ESSERE	AMBITO MOTIVAZIONALE
	Motivazione alla scelta (W1)
	Motivazione alla continuazione (W3)
	Motivazione alla rinuncia agli studi
	Strategie di coping (W3)
	AMBITO RELAZIONALE E DELLE ATTIVITÀ
	Attività di studio
	Attività relazionale
	Attività logistiche
	Attività lavorativa retribuita
	Attività politiche- sociali
	Attività strutturate
	Attività tempo libero
	Attività cura personale
Studio settimanale dall'inizio dell'anno	
SAPER FARE	Attività di esercitazione di laboratorio (Buget time, tot frequenza t3)
	Attività di tirocinio (Buget time, tot frequenza t3)

6.3 Analisi dei dati

Per verificare se vi fossero differenze significative tra il GL e il GC rispetto agli indicatori con cui le componenti formative sono state misurate, si è proceduto con le analisi preliminari attraverso t Test per Campioni Indipendenti effettuate con il programma statistico SPSS.

Ciascun indicatore, misurato su una scala ad intervalli supposti equivalenti, è stato quindi ricodificato in una variabile categoriale (dicotomica nella maggior parte dei casi) utilizzata per classificare i partecipanti del GL in sottogruppi e procedere alla verifica delle ipotesi formulate. Per la costruzione di gruppi omogenei di soggetti su ciascuna delle variabili relative ai processi formativi si è proceduto alla ditocotomizzazione considerando la mediana all'interno dei 79 partecipanti del GL come punto di rottura della distribuzione. Solo in alcuni casi (motivazioni e strategie di coping), è stata utilizzata la classificazione dei soggetti risultate dall'analisi dei cluster.

Per la verifica delle ipotesi un Modello Lineare Generalizzato a Misure ripetute e successive alle analisi t Test per Campioni appaiati e Indipendenti sono state applicate per verificare ognuna delle ipotesi formulate, ossia per verificare se ciascuna dimensione dei processi formativi avesse o meno un impatto significativo sulle differenze riscontrate tra la prima e l'ultima wave sugli indicatori dell'Affermazione, dell'Identificazione con l'Impegno e delle Pratiche.

Per verificare l'ultima ipotesi relativa ai precursori identitari del processo di costruzione dell'identità professionale (H4) si è scelto di utilizzare l'analisi della Regressione Lineare Multipla

6.3.1 Analisi Preliminari

Per quanto riguarda la componente relativa ai **Saperi**, le analisi preliminari evidenziano che i gruppi GL e GC mostrano differenze statisticamente significative sul curriculum pregresso, sia rispetto al tipo di diploma (*Tab.6.2*) [$\chi^2(155) = 27,09$; $p_{\text{esatta}} = .000$], sia rispetto all'esito finale misurato attraverso il voto di maturità [$t(153) = 4,17$; $p = .000$].

Infatti, come evidenzia la tabella 6.2 se circa un terzo degli studenti indipendentemente dalla loro collocazione nei due gruppi hanno conseguito una maturità presso una Scuola Superiore liceale, sono soprattutto gli studenti del GL a provenire da un Liceo Classico (GL=25,3% vs GC= 2,6%), mentre, al contrario il 35,5% degli studenti del GC proviene da una Maturità Scientifica, rispetto al 29,1% del gruppo Longitudinale. La stessa discrepanza si riscontra se prendiamo in

considerazione la percentuale degli studenti provenienti dalla maturità Linguistica (GL = 8,9% vs GC= 27,6%). Sono invece soprattutto gli studenti del GL (21,5% vs GC = 18,4%) ad essersi formati presso una Scuola Superiore Psicopedagogica e Magistrale (GC= 2,6%; GL= 7,6%). Rispetto alla scelta di una formazione pregressa più tipicamente tecnica/professionale, risultano lievi differenze per quanto riguarda la maturità professionale (GL= 2,5%; GC= 2,6%), mentre sono soprattutto gli studenti del GC (7,9%) ad aver conseguito una maturità professionale rispetto agli studenti del GL(3,8%).

Rispetto al *voto di maturità* è il GL a presentare il punteggio medio più elevato (M = 85,74 vs. 77,82 del GC).

Tab. 6.2 Confronto GL e GC rispetto al curriculum pregresso (tipo e voto di maturità).

DIPLOMA DI MATURITÀ	GL (N.79)	GC(N.76)
Maturità classica	25,3% (20)	2,6% (2)
Maturità scientifica	29,1% (23)	35,5% (27)
Maturità artistica	1,3% (1)	2,6% (2)
Maturità linguistica	8,9% (7)	27,6% (21)
Maturità psico-pedagogica	21,5% (17)	18,4% (14)
Maturità magistrale	7,6% (6)	2,6% (2)
Maturità professionale	2,5% (2)	2,6 % (2)
Maturità tecnica	3,8% (3)	7,9% (6)
Voto Diploma	M=85,74; DS=12,06	M=77,82; DS=11,56

Per quanto riguarda il *curriculum attuale* misurato al t1 (primo anno; tab.6.3), non si evincono differenze statisticamente significative tra i due gruppi in merito alla frequenza delle lezioni universitarie che in entrambi i casi si attesta su valori medi di poco superiori a 5 lezioni frequentate (GC = 5,18, GL = 5,54). Mentre per quanto riguarda il numero degli esami superati si evidenziano differenze significative [$t(148,71) = -2,69$; $p = .008$] che pongono gli studenti del GL (M =1,48) in una posizione di vantaggio rispetto a quelli del GC (M =1,07). Il voto medio ottenuto agli esami universitari non evidenzia invece differenze statisticamente significative tra i due gruppi

presi in considerazione, anche se il GL presenta una valutazione media leggermente superiore (M =25,11) rispetto a quella del CC (M = 24,69).

Tab. 6.3 Confronto GL e GC rispetto al curriculum attuale (frequenza lezioni, esami superati, esami voto esami).

Curriculum Attuale	GL (N.79) M (DS)	GC(N.76) M(DS)
Frequenza Lezioni	85,75 (12,06)	5,18 (1,73)
Esami superati	1,48 (1,02)	1,08 (0,83)
Voto Esami	25,12 (2,96)	24,70 (2,80)

In sintesi, gli studenti del GL sembrano vantare un curriculum pregresso di migliore qualità rispetto a quello degli studenti del GC. Allo stesso modo gli studenti del GL sembrano andare meglio durante il percorso universitario rispetto agli studenti del GC.

Per quanto riguarda la componente formativa del **Saper essere** (tab.6.4) rispetto all'ambito motivazionale e nello specifico riferendoci alla *motivazione iniziale* non emergono differenze statisticamente significative tra GC e GL in nessuno dei 4 fattori estratti. Nel caso delle motivazioni a continuare soltanto quelle legate al desiderio di aiutare gli altri [$t(153) = 2,54$; $p = .012$] mostrano differenze statisticamente significative a favore del GL (M = 4,15 vs. 3,84 del GC).

Neppure la *motivazione alla rinuncia e all'abbandono* di tale corso ha mostrato differenze rilevanti tra i due gruppi presi in esame.

Tab. 6.4 Confronto GL e GC rispetto al Sapere Essere (motivazioni alla scelta, motivazioni alla continuazione e motivazione all'abbandono)

Saper Essere	GL (N.79) M (DS)	GC(N.76) M(DS)
Motivazione alla scelta:		
Interesse per la Psicologia	4,08 (0,48)	4,08 (0,48)
Attitudine psicologia	4,33 (0,67)	4,22 (0,63)
interesse per gli altri/aiuto agli altri	4,03 (0,65)	3,82 (0,67)
Sbocco professionale	2,95 (0,79)	2,85 (0,84)
Motivazione alla continuazione:		
Interesse per la psicologia	4,08 (0,50)	3,95 (0,61)
interesse per gli altri/aiuto agli altri	4,15 (0,66)	3,84 (0,84)
sbocco professionale	3,31 (0,80)	3,19 (1)
motivi contingenti	2,48 (0,78)	2,27 (0,76)
Motivazione all'abbandono	1,68 (0,68)	1,80 (0,74)

Analizzando le *strategie di coping* utilizzate per essere lo studente di psicologia descritto attraverso il "Chi sei tu", dai risultati si evince che il GL (M = 3,90) utilizza significativamente più spesso del GC (M = 3,64), le strategie funzionali ad essere un buon studente [$t(153) = -2,99$; $p = .003$]. Allo stesso modo, rispetto alle strategie utilizzate per diventare lo psicologo descritto attraverso il "Chi sei tu", il GL (M = 3,90) ha dichiarato di utilizzare significativamente più spesso del GC (M = 3,63) [$t(150) = -2,94$; $p = .004$] strategie funzionali allo studio.

Tab. 6.5 Confronto GL e GC rispetto al Sapere Essere (Strategie di coping)

Saper Essere	GL (N.79) M (DS)	GC(N.76) M(DS)
Strategie di coping (studente)		
Problem solving	3,93 (0,55)	3,79 (0,60)
Supporto sociale	3,91 (0,62)	3,76 (0,72)
Studio funzionale	3,89 (0,52)	3,63 (0,52)
Strategie di coping (futuro psicologo)		
Problem solving	4,04 (0,57)	3,88 (0,63)
Supporto sociale	3,91(0,64)	3,77 (0,71)
Studio funzionale	3,90 (0,55)	3,63 (0,56)
Apprendimento specialistico	2,77 (0,84)	2,75 (0,89)

Il tempo dedicato dall'inizio dell'anno allo studio è risultato, dalle analisi, significativamente differente [$t(149) = 1,99$; $p = .048$] tra il GC (M = 12,61) e GL (M = 14,75) e più alto in questo ultimo.

Al contrario non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi analizzati rispetto alla percentuale di tempo dedicato alle dieci categorie di attività dichiarate nel budget-time. E' interessante comunque notare come circa 1/3 del tempo della giornata tipo al t1 sia stato dedicato da entrambi i gruppi alle attività di studio, circa 1/10 a quelle relazionali all'interno dell'università; una proporzione più o meno analoga a quella dedicata alla "cura personale" (è ricordare che solo pochi studenti hanno espressamente indicato attività incluse in questa categoria). Dal 6 al 7% è il tempo dedicato alle attività logistiche universitarie, porzioni inferiori di tempo ad altre attività. In particolare occorre segnalare che le differenze che emergono rispetto alla percentuale di tempo che i partecipanti dei due gruppi hanno dichiarato di aver dedicato alle attività lavorative, a quelle del tempo libero e a quelle politiche e di volontariato, si avvicinano alla significatività statistica ($p < .10$) e mettono in evidenza nei primi due casi porzioni più ampie nel GC, nel terzo nel GL.

Tab.6.6 confronto GL e GC rispetto alle % attività dichiarate.

ATTIVITÀ:	GL (N.79)	GC (76)
% DI MINUTI DELLA GIORNATA TIPO (w1)	M (DS)	M (DS)
<i>di Studio</i>	30,33 (9,58)	27,81 (13,21)
<i>Relazionali Universitarie</i>	11,70 (10,02)	10,85 (10,53)
<i>Logistiche</i>	7,63 (8,16)	6,40 (7,18)
<i>Lavorative</i>	0,85 (6,07)	3,31 (10,80)
<i>Politiche-Sociali</i>	1,12 (5,33)	0,07 (0,65)
<i>Strutturate</i>	2,87 (5,37)	3,57 (6,69)
<i>di Tempo Libero</i>	3,60 (6,35)	5,62 (8,36)
<i>Cura Personale</i>	11,06 (2,59)	10,92 (4,77)
<i>Tirocini (% tempo)</i>	0,90 (4,38)	0,50 (2,50)
<i>Laboratori(% tempo)</i>	–	–
<i>Tirocini (frequenza)</i>	0,90 (0,15)	0,60 (0,25)
<i>Laboratori (frequenza)</i>	–	–

Come già indicato nella sezione “Analisi dei dati”, prima di procedere alla verifica delle ipotesi della ricerca, tutti gli indicatori utilizzati per misurare le dimensioni formative sono stati dicotomizzati considerando la mediana all’interno dei 79 partecipanti del GL come punto di rottura della distribuzione. In alcuni casi, è stata utilizzata la classificazione dei soggetti risultata dall’analisi dei cluster. Nella Tabella 6.5 viene riportata la distribuzione dei partecipanti del GL nei diversi gruppi che sono stati costruiti, i valori mediani (o medi) alla base della distinzione e il tempo/wave in cui sono stati registrati.

Tab.6.5. Distribuzione dei partecipanti GL rispetto alle dimensioni

DIMENSIONI	MEDIANA	GL ₁ (> mediana)	GL ₂ (< mediana)
SAPERI			
Voto_maturità (w1)	86	50,6 % (40)	49,4% (39)
Tipo di maturità umanistica vs. scientifico-tecnica (w1)		64,6% (51)	35,4% (28)
Frequenza esami totali (t3)	8	40,5% (32)	59,5% (47)
N. esami sostenuti totali (t3)	11	49,4% (39)	50,6% (40)
Voto esami totale (al t3)	26,11	46,8% (37)	46,8% (37)
SAPER ESSERE			
Motivazione alla scelta (w1)	cluster	58,2% (46) Alta motivazione	41,8% (33) Bassa motivazione
Motivazione alla continuazione (w3)	cluster	48,1% (38) Alta motivazione	51,9% (41) Bassa motivazione
Motivazione alla rinuncia agli studi (t3)	1,50	46,8% (37)	53,2% (42)
Strategie di coping (w3):	Cluster	Orientati al supporto sociale: 51,9 (41) Orientati al problem solving: 20,3% (16)	Poco attivi: 27,8% (22)
Attività di studio (t3)	30,73	50,6 % (40)	49,4% (39)
Attività relazionale (t3)	9,77	50,6 % (40)	49,4% (39)
Attività logistiche (t3)	4,94	50,6 % (40)	49,4% (39)
Attività lavorativa retribuita (t3)	0,00	21,5 % (17)	78,5% (62)
Attività politiche- sociali (t3)	0,00	12,7 % (10)	87,3%(69)
Attività strutturate (t3)	2,08	49,4% (39)	50,6%(40)
Attività tempo libero (t3)	4,85	50,6% (40)	49,4%(39)
Attività cura personale (t3)	0,00	5,1 % (4)	94,9% (75)
Studio settimanale dall'inizio dell'anno (t3)	16	46,8% (37)	53,2% (42)
SAPER FARE			
Attività di esercitazione di laboratorio (t3)	0,00	8,9% (7)	91,1 (72)
N. esercitazioni frequentate (t3)	1	39,2% (31)	60,8% (48)
Attività di tirocinio (t3)	0,00	20,3% (16)	79,7 % (63)
N. tirocini frequentati (t3)	1	45,6% (36)	54,4% (43)

Nota: w1, w3 = misurati soltanto nella wave indicata; t3 = misurati in tutte e tre le wave

6.3.2 Verifica delle ipotesi

L'impatto dei saperi (H1)

Per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto ai saperi sono partiti avvantaggiati (H1.1), ossia gli studenti che hanno ottenuto un punteggio di maturità elevato (GL1: mediana > 86), rispetto a coloro che hanno ottenuto un voto inferiore (GL2: mediana < 86) sul GL (N. 79), utilizzando i tre punteggi che misurano il processo di costruzione dell'identità professionale di psicologo come fattori ripetuti (Affermazione, Identificazione dell'impegno, pratiche) e l'appartenenza ai due gruppi come fattore tra soggetti, sono state effettuate singole analisi della varianza utilizzando il Modello Lineare generalizzato a misure ripetute del programma statistico SPSS.

Dai risultati è emerso che l'*Affermazione* tende a diminuire in modo statisticamente significativo dal w1 (M = 4,27) al w3 (M = 4,12) [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,91, p = .030; \eta^2 = .060$] e che tale variazione è legata in maniera significativa al voto di maturità, al fatto cioè di avere conseguito una votazione che si colloca al di sotto o al di sopra della mediana calcolata sui 79 studenti del GL [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 7,13; p = .009; \eta^2 = .085$]. Come si può vedere dal grafico 6.1a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo – come risulta dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti [$t(39) = 3,40, p = .002$] – in coloro che sono partiti svantaggiati rispetto al loro voto di diploma (passando da $M_{w1} = 4,34$ a $M_{w3} = 4,00$), mentre al contrario subisce soltanto un leggero e non significativo incremento per gli studenti che hanno conseguito un voto di maturità superiore alla mediana (passando da $M_{w1} = 4,21$ a $M_{w3} = 4,24$). Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente, in nessuna delle due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative, anche se alla w3 emerge una tendenza alla significatività statistica [$t(77) = -1,68, p = .098$] che mette in evidenza come alla fine del terzo anno di corso siano gli studenti che hanno ottenuto un punteggio di maturità superiore alla mediana a mostrare una più elevata *Affermazione*.

Per quanto riguarda la dimensione relativa "*Identificazione con l'impegno*" (graf. 6.1b), che tende a diminuire in maniera statisticamente significativa dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,17, p = .000; \eta^2 = .155$], tale variazione non è legata in maniera significativa al voto di maturità, al fatto cioè

di avere conseguito una votazione che si colloca al di sotto o al di sopra della mediana calcolata sui 79 studenti del GL. Anche in questo caso l'*Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(39) = 3,56, p = .001$] in coloro che sono partiti svantaggiati rispetto al loro voto di diploma (passando da $M_{w1} = 3,45$ a $M_{w3} = 3,05$), mentre al contrario subisce soltanto una leggera e non significativa diminuzione per gli studenti che hanno conseguito un voto di maturità superiore alla mediana (passando da $M_{w1} = 3,46$ a $M_{w3} = 3,30$). In nessuna delle due rilevazioni ($w1$ e $w3$) si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due gruppi, anche se alla $w3$ emerge una tendenza alla significatività statistica [$t(77) = -1,81, p = .073$] che mette in evidenza come alla fine del terzo anno di corso siano gli studenti che hanno ottenuto un punteggio di maturità superiore alla mediana a mostrare una maggiore identificazione con l'impegno.

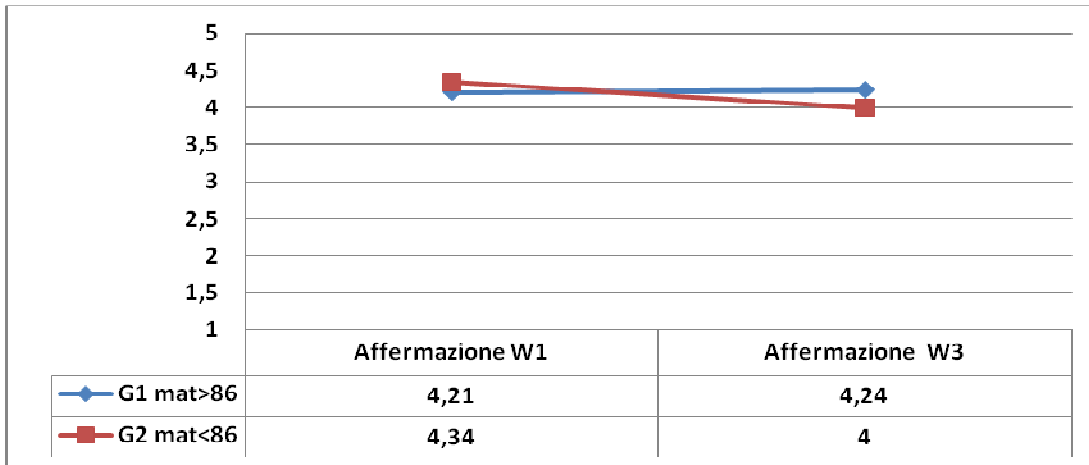
Rispetto alle *Pratiche* (graf.6.1c) dai risultati si evince che tale dimensione tende ad aumentare in maniera statisticamente significativa dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,83, p = .050; \eta^2 = .047$], ma tale variazione non è legata in maniera significativa al voto di maturità, al fatto cioè di avere conseguito una votazione che si colloca al di sotto o al di sopra della mediana calcolata sui 79 studenti del GL. Come si può vedere le *pratiche* tendono infatti ad aumentare in modo statisticamente significativo [$t(39) = -2,20, p = .033$] in coloro che sono partiti svantaggiati rispetto al loro voto di diploma (passando da $M_{w1} = 2,87$ a $M_{w3} = 3,08$), mentre al contrario subisce soltanto un leggero ma non significativo incremento per gli studenti che hanno conseguito un voto di maturità superiore alla mediana (passando da $M_{w1} = 3,10$ a $M_{w3} = 3,20$). Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla prima rilevazione e alla terza rilevazione presi separatamente, in nessuna delle due wave si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

In sintesi possiamo quindi affermare che l' H_{11} è stata solo parzialmente confermata. I risultati mostrano infatti che il voto di maturità ha un impatto significativo solamente sull'Affermazione che tende a diminuire in maniera significativa sugli studenti che sono partiti svantaggiati, ossia che hanno ottenuto un voto di maturità inferiore alla mediana teorica rispetto a color invece che presentano un curriculum pregresso migliore, in cui l'affermazione tende al contrario ad aumentare. Si è rilevato inoltre, che l'identificazione con l'impegno diminuisce in maniera significativa in entrambe i gruppi ma non si evidenzia un impatto significativo con il curriculum pregresso soprattutto negli studenti che hanno presentato all'ingresso universitario un voto di

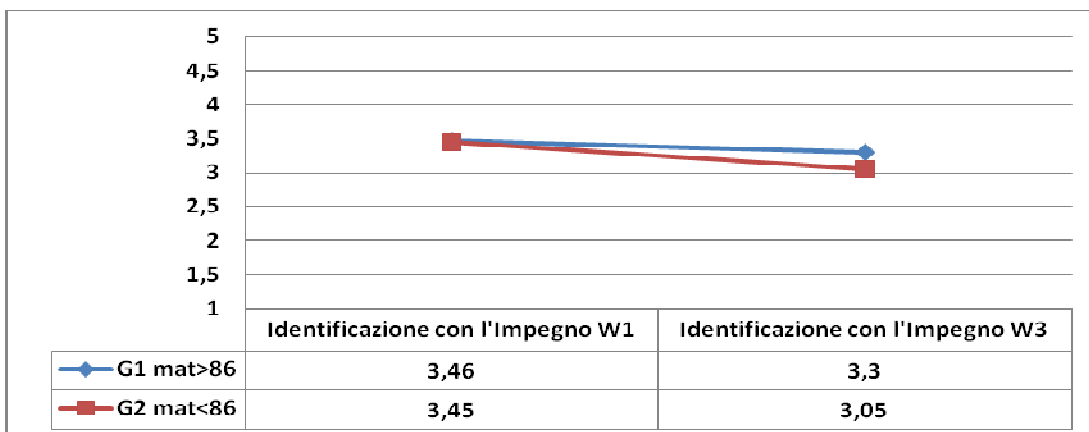
diploma inferiore. L'aumento delle pratiche che si verifica nel passaggio dal primo al terzo anno, si evidenzia sia per gli studenti che hanno ottenuto un voto inferiore sia per coloro che hanno conseguito un voto di maturità superiore alla mediana teorica.

Figura 6.1: Incidenza del voto di maturità sul processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

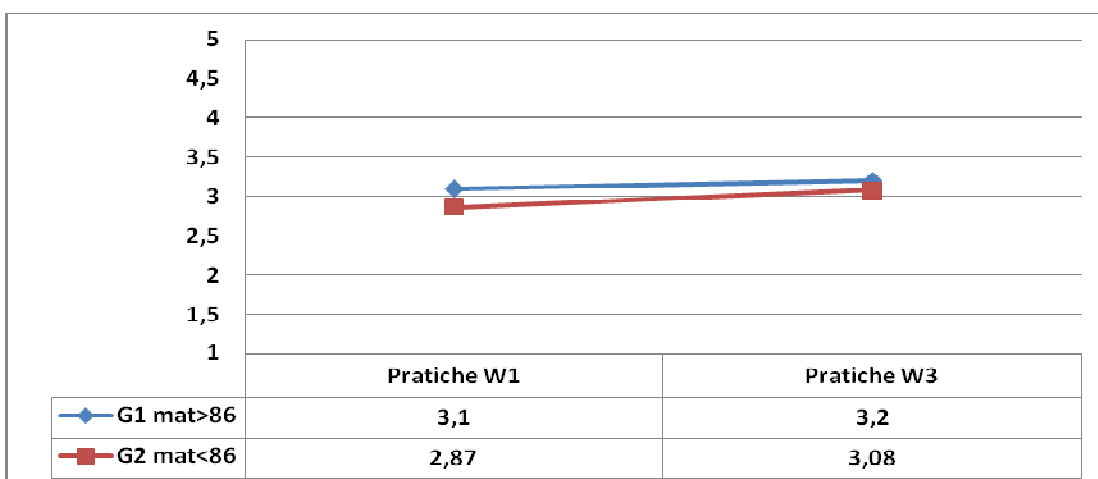
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



Lo stesso tipo di procedimento statistico è stato applicato per tutti i confronti utilizzati per la verifica delle H1, H2 e H3, quindi anche per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra gli studenti che hanno conseguito una maturità umanistica (GL1), rispetto a coloro che hanno frequentato una maturità tecnico/scientifica (GL2; H1.2).

Dai risultati è emerso che l'*Affermazione* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,49, p = .037; \eta^2 = .055$] e che tale variazione non è legata in maniera significativa alla tipologia del diploma conseguito, al fatto cioè di avere conseguito una maturità umanistica o prettamente tecnico/scientifica. Come si può vedere dal grafico 6.2a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire seppur con valori che si avvicinano alla significatività – come risulta dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti [$t(27) = 1,79, p = .084$] – in coloro che sono partiti con un curriculum tipicamente tecnico/scientifico (passando da $M_{w1} = 4,29$ a $M_{w3} = 4,11$), di meno e non significativamente in coloro che hanno conseguito una maturità umanistica (passando da $M_{w1} = 4,26$ a $M_{w3} = 4,11$). Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente, in nessuna delle due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative.

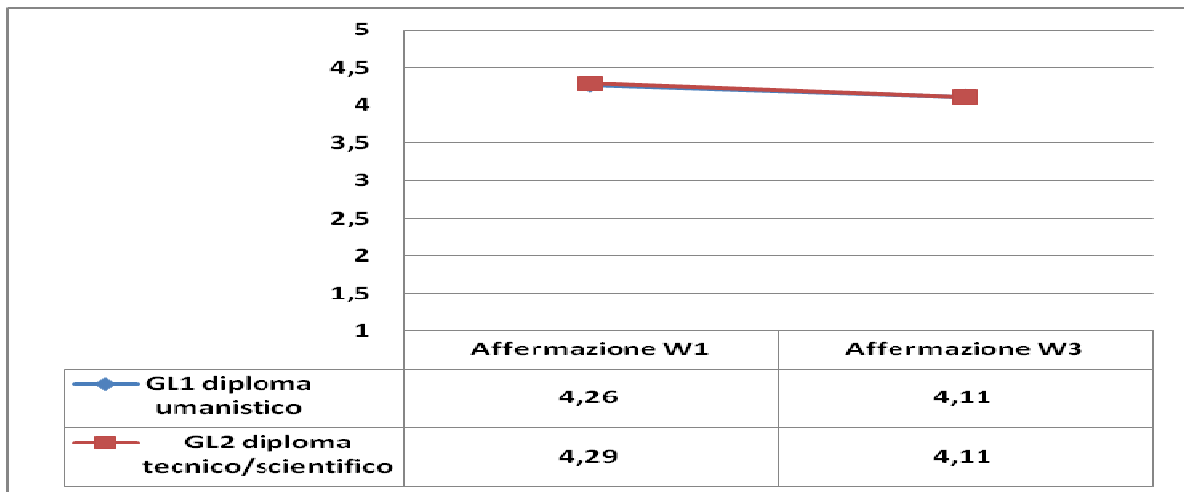
Per quanto riguarda la dimensione relativa "*Identificazione con l'impegno*" (graf. 6.2b), che tende a diminuire in maniera statisticamente significativa dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 10,65, p = .002; \eta^2 = .121$], tale variazione non è legata in maniera significativa al tipo di maturità. Come si può vedere dal grafico 6.2b l'*Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in maniera significativa – come risulta dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti [$t(50) = 3,70, p = .001$] – in coloro che sono partiti con un curriculum tipicamente umanistico (passando da $M_{w1} = 3,43$ a $M_{w3} = 3,09$) rispetto a coloro che hanno conseguito una maturità tecnico/scientifico (passando da $M_{w1} = 3,51$ a $M_{w3} = 3,34$) la cui riduzione non risulta statisticamente significativa. In nessuna delle due rilevazioni (w1 e w3) si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due gruppi, anche se alla w3 emerge una tendenza alla significatività statistica [$t(77) = -1,69, p = .095$] che mette in evidenza come alla fine del terzo anno di corso siano gli studenti che hanno conseguito un diploma umanistico a mostrare una maggiore identificazione con l'impegno.

Rispetto alle *Pratiche* (graf.6.2c) dai risultati si evince che tale dimensione tende ad aumentare in maniera tendente alla significatività dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,14, p = .080; \eta^2 = .039$], ma tale variazione non è legata in maniera significativa al tipo di maturità. Come si può vedere dal grafico 6.2c le Pratiche tendono infatti ad aumentare seppur in maniera non significativa – come risulta dall’analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti - sia in coloro che sono partiti con un curriculum tipicamente umanistico (passando da $M_{w1} = 2,95$ a $M_{w3} = 3,13$) sia in coloro che hanno conseguito una maturità tecnico/scientifico (passando da $M_{w1} = 3,04$ a $M_{w3} = 3,16$). Come si può vedere (graf. 6.2c), non si evidenziano differenze statisticamente significative tra i due gruppi presi separatamente nelle diverse wave.

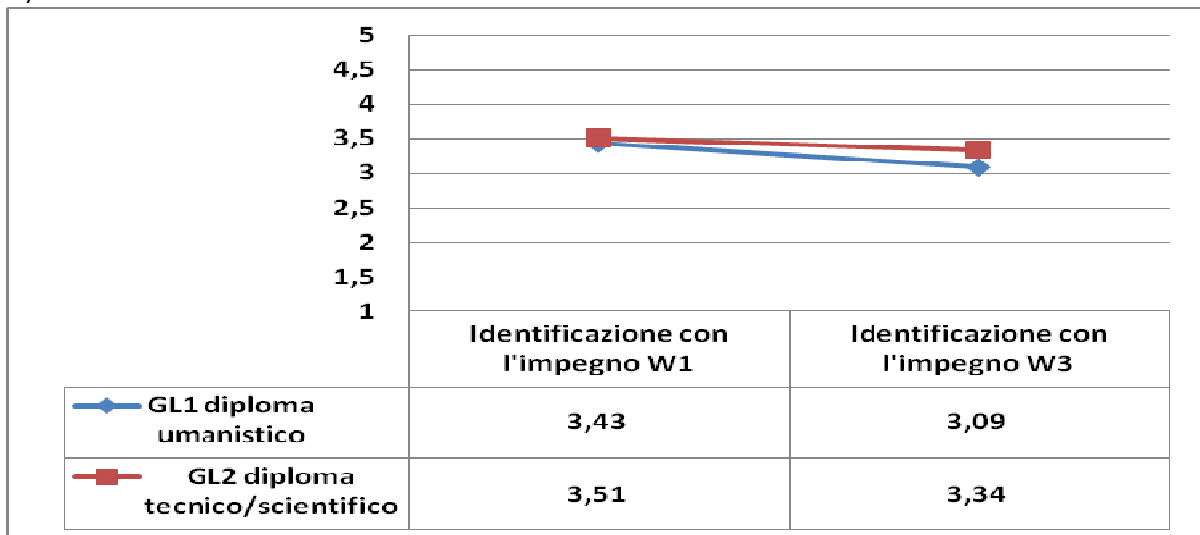
Rispetto all’ $H_{1,2}$, dai risultati si evince, anche in questo caso una parziale conferma di tale ipotesi. Infatti le analisi hanno evidenziato che gli studenti provenienti dai licei o dagli istituti ad orientamento umanistico, forti di curricula indirizzati al proseguimento degli studi, probabilmente tendono ad essere maggiormente avvantaggiati nel percorso di costruzione identitaria rispetto a coloro che provengono da scuole ad orientamento più tecnico-scientifico. Infatti gli studenti con una formazione pregressa più tecnico/scientifico evidenziano una più repentina caduta nell’impegno rispetto agli altri.

Figura 6.2: Incidenza del tipo di maturità sul processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

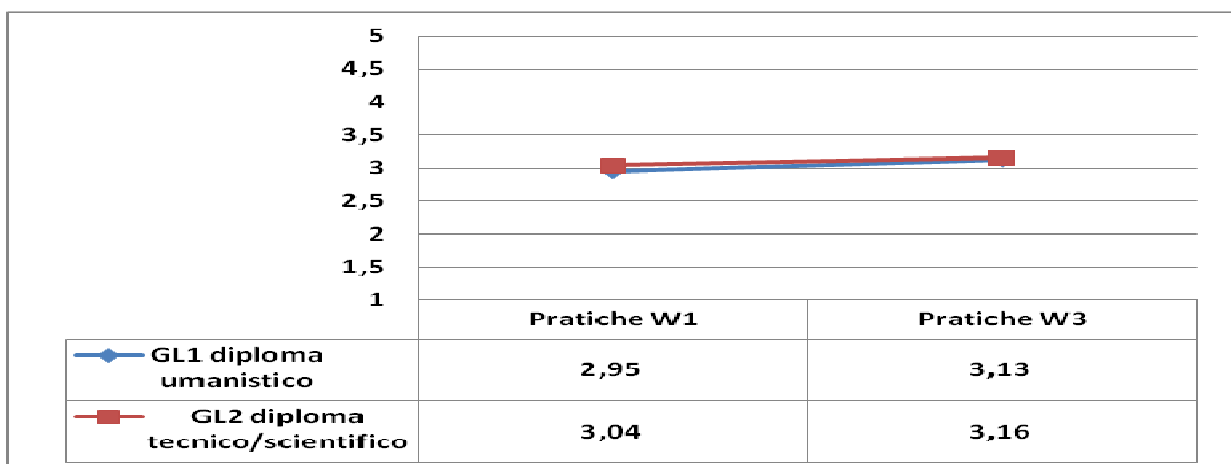
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



Rispetto al *curriculum attuale* e più in particolare all'ipotesi secondo la quale il percorso di formazione dell'identità professionale risulterebbe più avanzato tra gli studenti che hanno frequentato un maggior numero di lezioni universitarie previste dal piano di studi (GL1: mediana > 8), rispetto a coloro che ne hanno frequentato un numero inferiore (GL2: mediana < 8; H1.3), dai risultati è emerso che la riduzione statisticamente significativa registrata sull'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = 5,31, p = .024; \eta^2 = .065$], non dipende dal numero di lezioni accademiche frequentate. Come si può registrare dall'analisi del t di Student effettuata separatamente nei due gruppi di partecipanti (grafico 6.3a), l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(31) = 2,07, p = .047$] negli studenti che hanno frequentato più lezioni, passando da $M_{w1} = 4,35$ a $M_{w3} = 4,10$; mentre per gli studenti che hanno partecipato a un numero di lezioni inferiori alla mediana, l'affermazione subisce soltanto una leggera e non significativa riduzione, passando da $M_{w1} = 4,23$ a $M_{w3} = 4,13$. Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente, in nessuna delle due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative.

Anche rispetto all'*Identificazione con l'impegno* - che tende a diminuire in modo statisticamente significativo dal w1 ($M = 3,48$) al w3 ($M = 4,14$) [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,35, p = .000; \eta^2 = .157$] - la variazione non è legata in maniera significativa al numero di lezioni accademiche frequentate. Rispetto al caso precedente, tuttavia, l'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(31) = 3,93, p = .000$] sia negli studenti che hanno frequentato più lezioni (passando da $M_{w1} = 3,48$ a $M_{w3} = 4,14$), sia negli studenti che hanno partecipato a un numero di lezioni inferiori alla mediana [$t(46) = 2,14, p = .038$], passando da $M_{w1} = 3,44$ a $M_{w3} = 3,20$. Come si può intuire osservando il grafico 6.3b, né alla w1, né alla w3 emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

Rispetto alla dimensione della *Pratiche*, l'analisi della varianza evidenzia effetti al limite della significatività statistica. Il leggero aumento delle Pratiche [$F_{w1-w3}(1,77) = 2,50, p = .011; \eta^2 = .032$] dal w1 ($M = 3,00$) al w3 ($M = 3,13$), è in buona misura imputabile alla variabile indipendente del modello [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,63, p = .060; \eta^2 = .045$], come si può vedere anche dal grafico 6.3c. Le *Pratiche* tendono infatti ad aumentare in maniera statisticamente significativa – come risulta dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti [$t(46) = -2,83, p = .007$] – negli studenti che hanno frequentato meno lezioni, passando da $M_{w1} =$

2,90 a $M_{w3} = 3,19$; mentre per gli studenti che hanno partecipato più lezioni, le pratiche subiscono una leggera ma non significativa riduzione, passando da $M_{w1} = 3,09$ a $M_{w3} = 3,07$. Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente in nessuna delle due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

In sintesi, i risultati sembrano mostrare che la frequenza alle lezioni universitarie non ha alcun impatto significativo sugli indicatori dell'affermazione e dell'identificazione con l'impegno che tendono a diminuire in entrambi i gruppi, mentre agisce sulle pratiche che tendono ad aumentare maggiormente negli studenti che frequentano di meno.

Rispetto alle analisi condotte per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava migliore tra coloro che rispetto ai saperi hanno sostenuto e superato un maggior *numero di esami* previsti dal piano di studi del Corso di Laurea, (GL1: mediana > 11), rispetto a coloro che ne hanno superato un numero inferiore (GL2: mediana < 11; H1.4), dai risultati dell'analisi della varianza su misure ripetute si conferma che l'*Affermazione* tende a diminuire in modo statisticamente significativo dal w1 ($M = 4,31$) al w3 ($M = 4,01$) [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,76$, $p = .032$; $\eta^2 = .058$]. Tale variazione è legata in maniera significativa al numero degli esami sostenuti, al fatto cioè di avere conseguito un numero di esami totali che si colloca al di sotto o al di sopra della mediana calcolata sui 79 studenti del GL [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 4,01$; $p = .049$; $\eta^2 = .050$]. Come si può vedere dal grafico 6.4 l'*Affermazione* (fig.6.4a) tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,95$, $p = .005$] in coloro che hanno superato meno esami (passando da $M_{w1} = 4,31$ a $M_{w3} = 4,01$), mentre al contrario subisce soltanto una minima riduzione e neppure significativa per gli studenti che hanno conseguito un numero di esami superiore alla mediana (passando da $M_{w1} = 4,24$ a $M_{w3} = 4,21$). Rispetto all'analisi t test Campioni indipendenti per verificare la presenza di differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente, in nessuna delle due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative.

Rispetto alla dimensione relativa all'*Identificazione con l'impegno* (fig.6.4b), che tende a diminuire in maniera statisticamente significativa dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 13,80$, $p = .000$; $\eta^2 = .152$], la variazione non è dipendente in maniera significativa al numero degli esami sostenuti.

L'Identificazione con l'impegno tende a diminuire in modo statisticamente significativo sia in coloro che hanno superato meno esami [$t(39) = 2,56, p = .014$], passando da $M_{w1} = 3,54$ a $M_{w3} = 3,25$, sia negli studenti che hanno conseguito un numero di esami superiore alla mediana [$t(38) = 2,73, p = .010$], passando da $M_{w1} = 3,37$ a $M_{w3} = 3,10$). In nessuna delle due rilevazioni si riscontrano comunque differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

Rispetto alle *Pratiche* l'aumento statisticamente significativa dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,84, p = .050; \eta^2 = .047$] non risulta dipendere in maniera significativa dal numero degli esami sostenuti. Come si può vedere dal grafico.6.4c, le Pratiche tendono infatti ad aumentare in entrambi i gruppi, ma in maniera tendente alla significatività statistica [$t(39) = -1,72, p = .092$] soltanto in coloro che hanno superato un numero inferiore di esami (passando da $M_{w1} = 3,01$ a $M_{w3} = 3,18$). Le analisi condotte attraverso il t test Campioni indipendenti non hanno rilevato alcuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nelle due rilevazioni.

In sintesi si evidenzia che la quantità di esami superati impatta in maniera significativa solo sull'affermazione, evidenziando una diminuzione significativa soprattutto negli studenti che hanno avuto maggiore difficoltà nel superamento degli esami. L'identificazione con l'impegno diminuisce significativamente in entrambe i gruppi e rispetto alle pratiche si evidenzia un aumento significativo in coloro che hanno mostrato maggiore difficoltà.

La verifica relativa a se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto ai Saperi hanno ottenuto un esito agli esami universitari superiore (GL1: mediana > 26,11), rispetto a coloro che hanno superato gli esami con un voto inferiore (GL2: mediana < 26,11; H1.5), tende a modificare parzialmente quanto già emerso dalle analisi precedenti a causa del minor numero di soggetti su cui è stato possibile effettuare le analisi (74 invece di 79). Dai risultati è infatti emerso che l'*Affermazione* (grafico 6.5a) non subisce una riduzione statisticamente significativa dal w1 ($M = 4,27$) al w3 ($M = 4,16$) diversamente da quanto evidenziato in tutte le precedenti analisi. Dalle analisi condotte attraverso il t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti emerge una riduzione statisticamente significativa [$t(36) = 2,18, p = .036$] negli studenti che hanno superato gli esami con esiti inferiori alla mediana teorica, passando da $M_{w1} = 4,38$ a $M_{w3} = 4,18$; mentre per gli studenti che hanno ottenuto agli esami esiti superiori, l'affermazione subisce soltanto una leggera e non significativa

diminuzione, passando da $M_{w1} = 4,16$ a $M_{w3} = 4,14$. Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente, in nessuna delle due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative, seppur alla prima rilevazione emerge una tendenza alla significatività statistica [$t(72) = 1,76, p = .083$] che mette in evidenza come siano gli studenti che hanno poi ottenuto arrivati al terzo anno un punteggio agli esami superiore alla mediana a mostrare una più elevata *Affermazione*.

Dai risultati delle analisi condotte sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", si conferma che essa tende a diminuire in maniera statisticamente significativa dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,72) = 11,06, p = .001; \eta^2 = .133$], ma tale variazione non è imputabile in maniera statisticamente significativa al voto degli esami ottenuto. Come si può vedere dal grafico 6.5b *l'Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(36) = 2,51, p = .017$] sia in coloro che hanno conseguito una votazione inferiore alla mediana teorica, passando da $M_{w1} = 3,55$ a $M_{w3} = 3,30$), sia per gli studenti che hanno ottenuto una votazione agli esami superiore alla mediana [$t(36) = 2,21, p = .034$], passando da $M_{w1} = 3,37$ a $M_{w3} = 3,10$. Le analisi condotte attraverso il t test Campioni indipendenti non hanno rilevato alcuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nelle due wave per quanto riguarda la dimensione "*Identificazione con l'impegno*".

Anche per le *Pratiche* si conferma l'aumento statisticamente significativo durante il percorso dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,72) = 4,65, p = .034; \eta^2 = .061$], ma tale variazione non è imputabile in maniera significativa al voto degli esami ottenuto. Le *Pratiche* (fig.6.5c) tendono ad aumentare in modo statisticamente significativo [$t(36) = 2,22, p = .033$] in coloro che hanno conseguito una votazione inferiore alla mediana teorica, passando da $M_{w1} = 32,90$ a $M_{w3} = 3,11$); si evidenzia un aumento seppur non significativo anche per gli studenti che hanno ottenuto una votazione agli esami superiore alla mediana ($M_{w1} = 2,97; M_{w3} = 3,11$). Anche per le *Pratiche*, le analisi condotte attraverso il t test Campioni indipendenti non hanno rilevato alcuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nelle due wave.

Il successo accademico non impatta sulle tre componenti identitarie. Anche se si evidenzia, analizzando i gruppi separatamente, che gli studenti che hanno ottenuto esiti inferiori agli esami mostrano un aumento nelle pratiche e al contrario una riduzione più rilevante sull'affermazione.

L'analisi dei dati effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto ai saperi si sono impegnati maggiormente nello *studio* (GL1: mediana > 16), rispetto a coloro che hanno dedicato dall'inizio dell'anno un numero complessivo di ore settimanali inferiore alla mediana teorica (GL2: mediana < 16; H1.6), conferma che la riduzione significativa nell'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = ,943$ $p = .038$; $\eta^2 = .055$] non dipende in modo significativo dal tempo mediamente dedicato allo studio. Essa tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(41) = 2,09$, $p = .043$] soltanto negli studenti che hanno dedicato meno ore allo studio, passando da $M_{w1} = 4,27$ a $M_{w3} = 4,06$. Nessuna differenza è stata inoltre rilevata tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente (grafico 6.6a).

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", la cui riduzione dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 13,91$ $p = .000$; $\eta^2 = .153$] non è relazionata in maniera significativa al tempo settimanale dedicato allo studio. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(36) = 2,40$, $p = .021$] sia in coloro che si sono impegnati maggiormente nello studio dall'inizio dell'anno, passando da $M_{w1} = 3,44$ a $M_{w3} = 3,13$, sia negli studenti che hanno dedicato meno ore allo studio [$t(36) = 2,92$, $p = .006$], passando da $M_{w1} = 3,48$ a $M_{w3} = 3,21$. Come si può vedere dal grafico 6.6b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

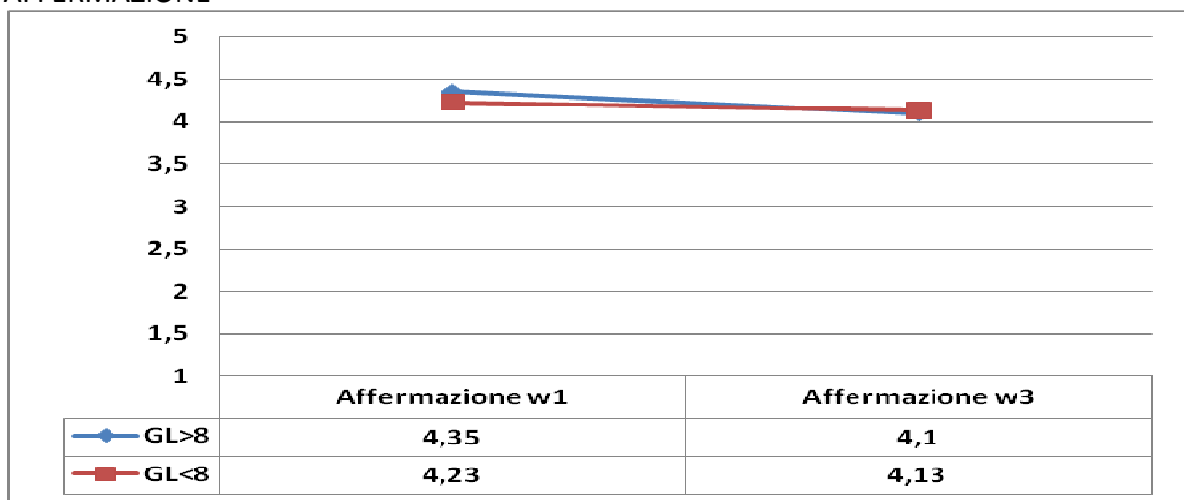
Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.6c), l'aumento statisticamente significativo durante il percorso dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,01$ $p = .049$; $\eta^2 = .050$] non dipende in maniera significativa dalle ore settimanalmente dedicate allo studio. Dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti, si evidenzia un aumento, tendente alla significatività [$t(36) = -1,98$, $p = .056$] soltanto nei soggetti che hanno dedicato più ore di studio settimanali dall'inizio dell'anno, mentre nessuna differenza statisticamente significativa si registra al w1 e al w3 tra i due gruppi.

Quindi si può concludere che le ore settimanali dedicate allo studio non impattano in maniera significativa con nessuna dimensione identitaria. Considerando i gruppi presi separatamente si evidenzia che gli studenti che sono risultati meno impegnati nello studio hanno evidenziato

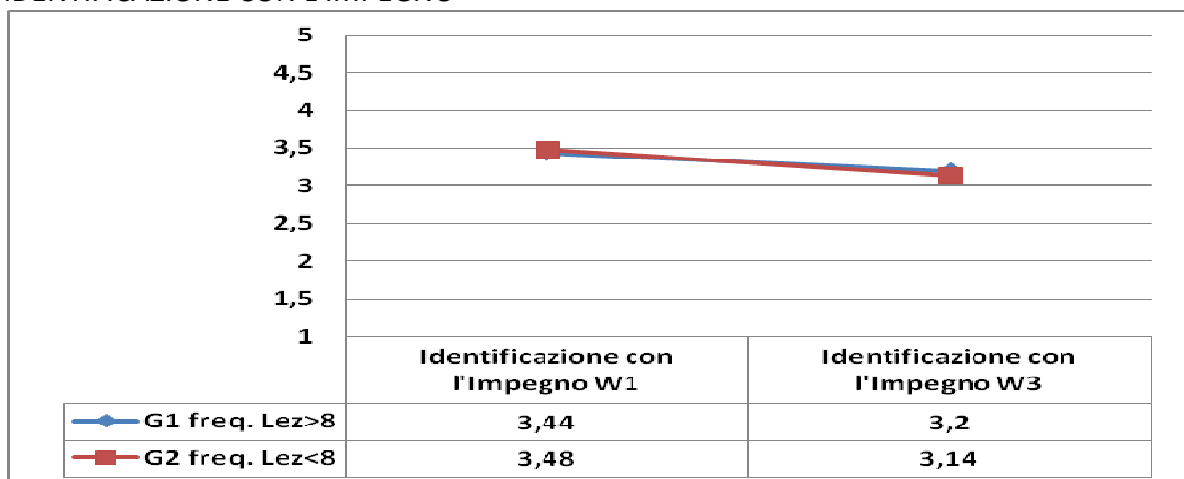
durante il corso formativo una significativa e repentina riduzione sia per quanto riguarda l'affermazione che l'identificazione con l'impegno. Allo stesso modo gli studenti più impegnati nello studio hanno mostrato una riduzione significativa nell'impegno e un incremento tendente alla significatività per quanto riguarda le pratiche. Tale tendenza risulta procedere in maniera contraria rispetto ai risultati emersi dalle analisi precedenti.

Figura 6.3 Incidenza della frequenza delle lezioni sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

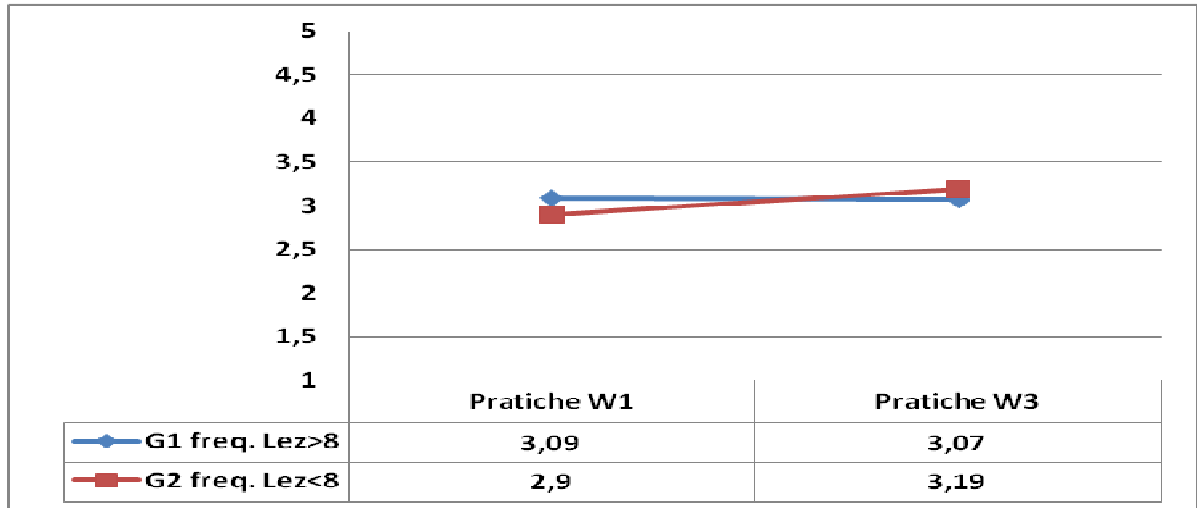
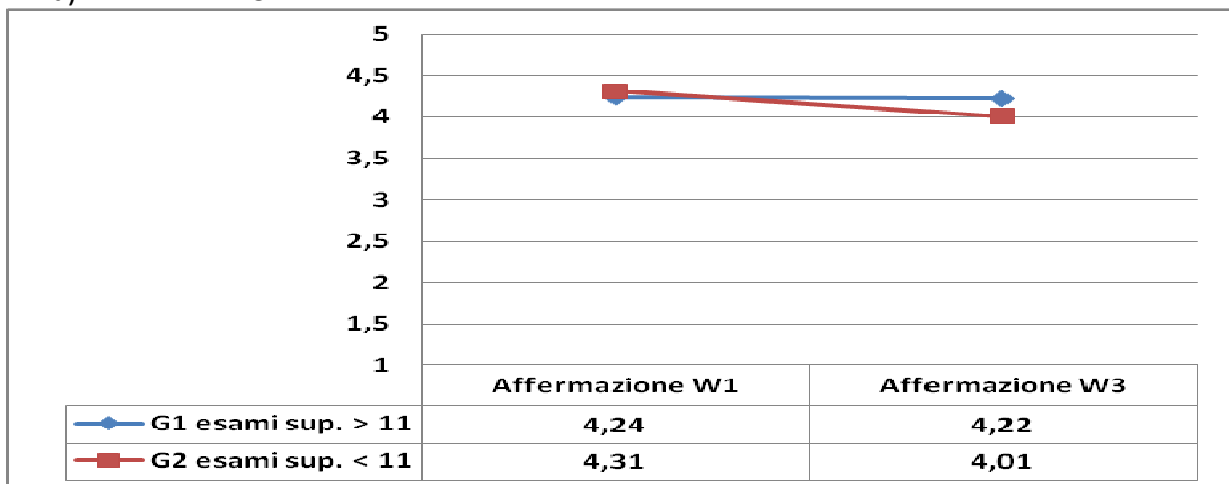
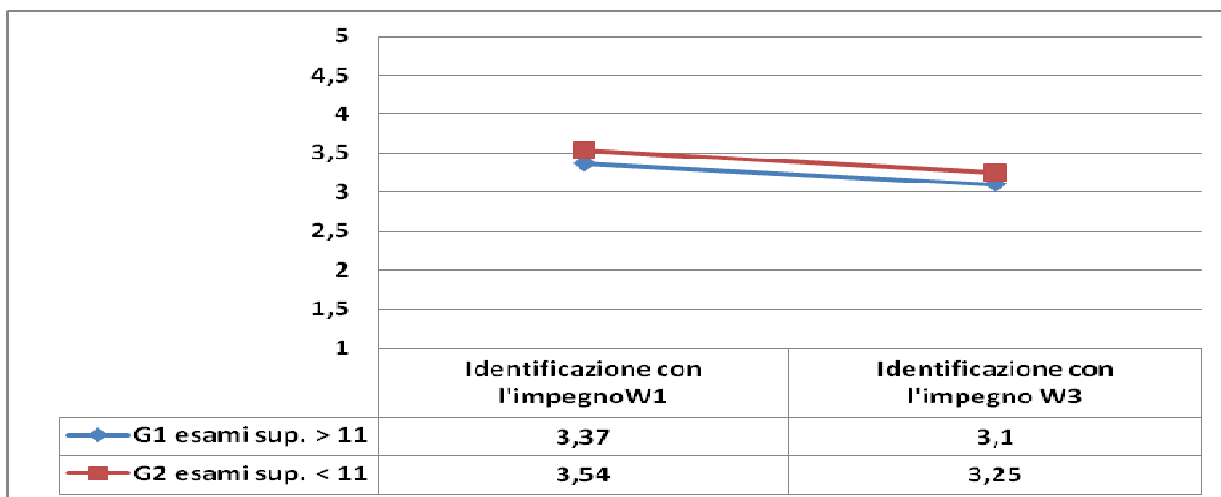


Figura 6.4 Incidenza del numero degli esami superati sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

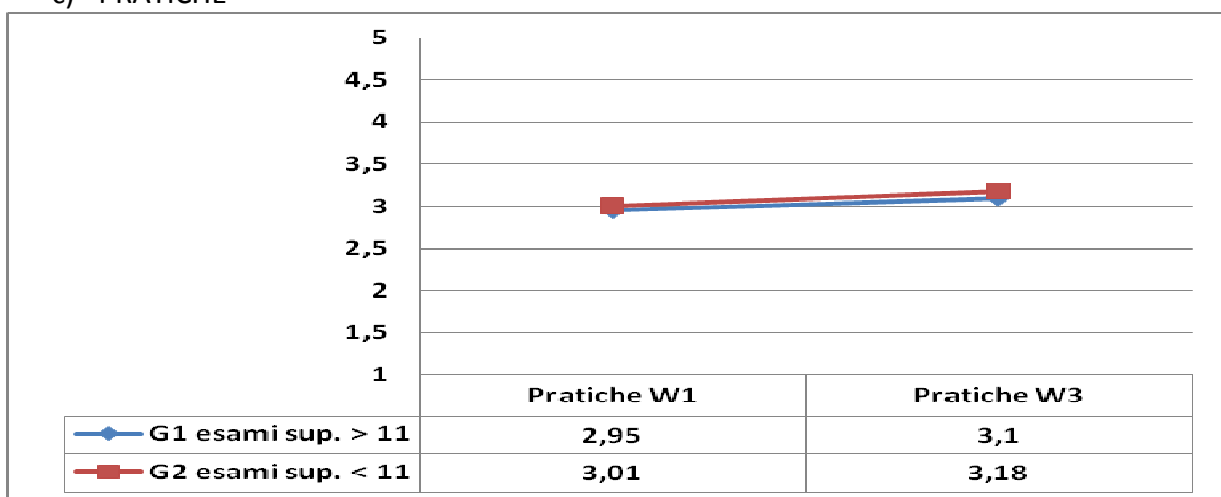
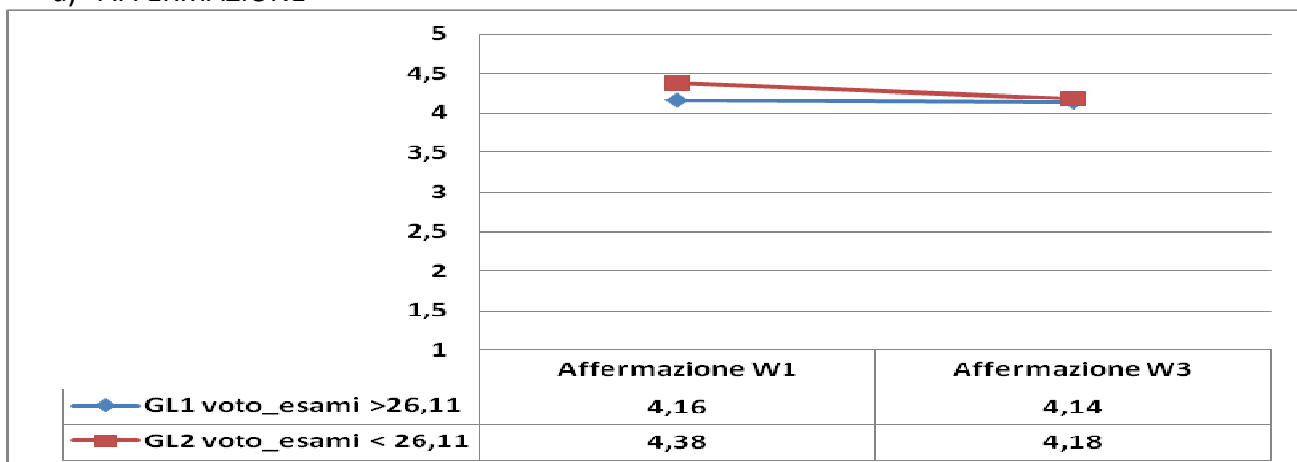
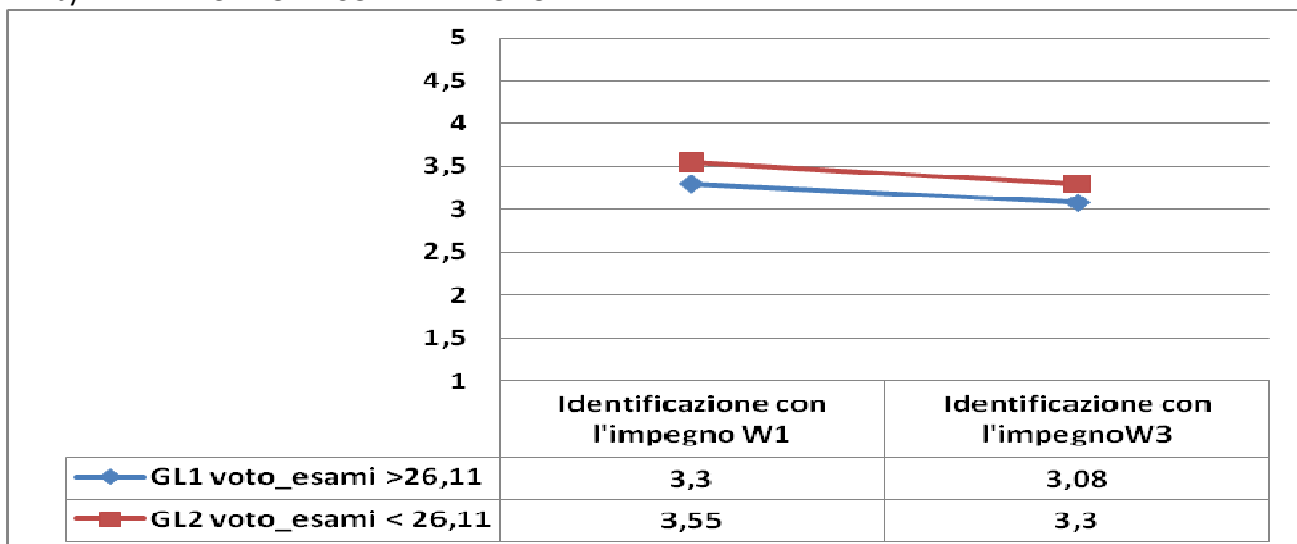


Grafico 6.5 Incidenza del voto degli esami sulle dimensioni del processo di formazione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

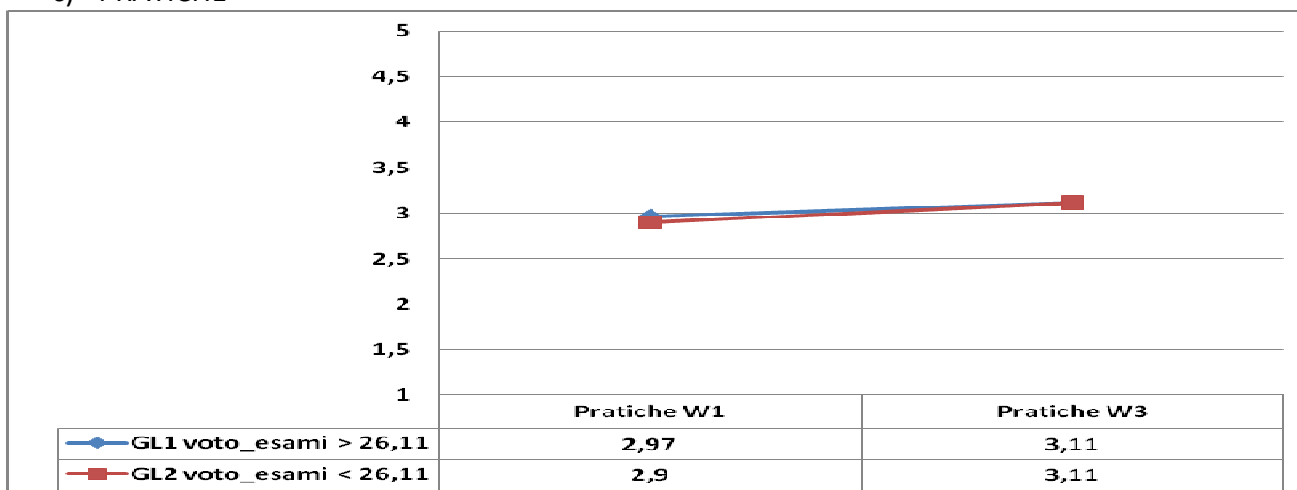
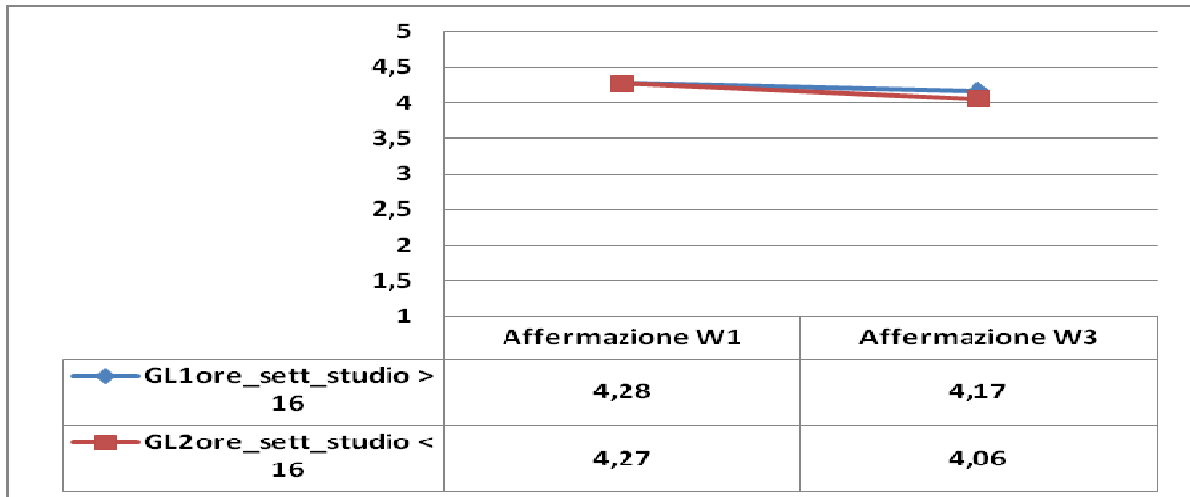
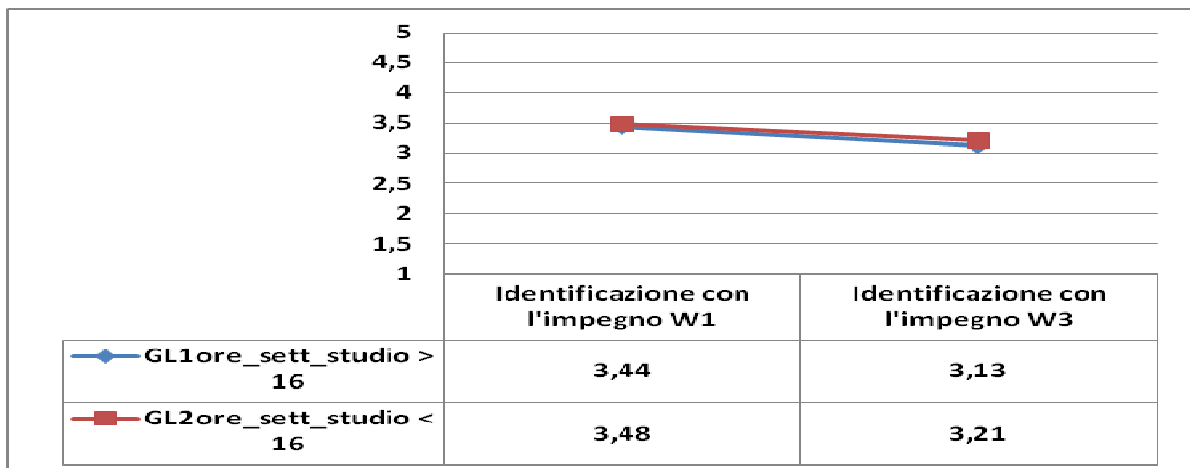


Figura 6.6 Impatto delle ore di studio settimanali dedicate dall'inizio dell'anno sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

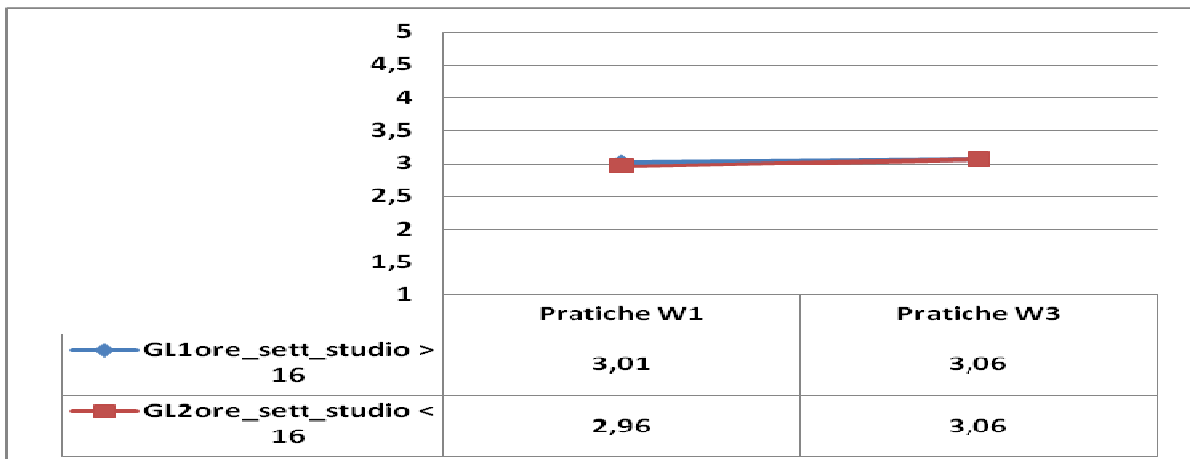
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



L'impatto del sapere Essere (H2)

Per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al *Saper Essere* sono partiti avvantaggiati, sono state applicate le stesse analisi.

Rispetto all'ipotesi che gli studenti che hanno evidenziato una maggior motivazione iniziale alla scelta del corso di Laurea in Psicologia (GL1: Alta motivazione alla scelta), rispetto a coloro che hanno mostrato una motivazione iniziale inferiore (GL2: Bassa motivazione alla scelta; H2.1) risultavano meno avanzati nel processo di costruzione dell'identità professionale, dai risultati è emerso che l'*Affermazione* diminuisce con una tendenza che si avvicina alla significatività dal w1 al w3 [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,72, p = .057; \eta^2 = .046$] e che tale variazione non è legata in maniera significativa al fatto che gli studenti siano altamente o poco motivati alla scelta iniziale. Come si può vedere dal grafico 6.7a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(45) = 2,43, p = .019$] soltanto in coloro altamente motivati, passando da $M_{w1} = 4,43$ a $M_{w3} = 4,19$), mentre si evidenzia una riduzione non significativa per gli studenti poco motivati (passando da $M_{w1} = 4,06$ a $M_{w3} = 4,01$). Emergono, inoltre, dall'analisi t test su campioni indipendenti differenze significative tra i due gruppi alla w1, [$t(77) = -3,17, p = .002$], che mostrano una maggior *Affermazione* negli studenti poco motivati alla scelta iniziale.

L'*Identificazione con l'impegno* che tende a diminuire in modo statisticamente significativo nel corso della triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 11,81, p = .001; \eta^2 = .133$] dipende in maniera tendente alla significatività statistica [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 3,70; p = .058; \eta^2 = .046$] dalla motivazione all'iscrizione iniziale al Corso. L'*Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(45) = 4,12, p = .000$] in coloro che sono partiti avvantaggiati rispetto alla loro motivazione iniziale (passando da $M_{w1} = 3,60$ a $M_{w3} = 3,20$), mentre subisce un riduzione non significativa per gli studenti scarsamente motivati, passando da $M_{w1} = 3,26$ a $M_{w3} = 3,15$. Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi alla w1, [$t(77) = 2,07, p = .042$], ossia gli studenti altamente motivati mostrano una maggior identificazione con l'impegno rispetto agli studenti che all'inizio della loro scelta risultavano meno motivati (grafico 6.7b).

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.7c), dai risultati si evince che l'aumento statisticamente significativo nel corso della triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,20, p = .045; \eta^2 = .051$] non è legato alla motivazione iniziale. Come si può vedere dal grafico le *Pratiche* tendono infatti ad aumentare in

modo analogo nei due gruppi senza che si registrino variazioni statisticamente significative in nessuno dei confronti effettuati.

In sintesi, si è osservato che la motivazione alla scelta al corso di laurea impatta in maniera tendente alla significatività solamente sull'Identificazione con l'impegno. Considerando i due gruppi separatamente sia l'affermazione che l'identificazione con l'impegno si riducono più vistosamente soprattutto negli studenti che mostravano una alta motivazione all'inizio dell'anno accademico.

I risultati relativi alla posizione occupata dai partecipanti rispetto alle motivazioni per cui al terzo anno dichiarano di continuare a frequentare (H2.2), è emerso che la diminuzione nell'*Affermazione* durante la triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,56, p = .036; \eta^2 = .056$] è legata in maniera significativa alla motivazione al volere proseguire tale corso di studi, al fatto cioè di desiderare in modo più o meno forte di continuare a frequentare Psicologia [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 5,39; p = .023; \eta^2 = .065$]. Come si può vedere dal grafico 6.8a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(40) = 2,80, p = .008$] in coloro che mostrano una bassa motivazione a proseguire tale corso (passando da $M_{w1} = 4,15$ a $M_{w3} = 3,83$), mentre al contrario subisce soltanto un leggero e non significativo incremento per gli studenti che desiderano proseguire con la scelta fatta (passando da $M_{w1} = 4,41$ a $M_{w3} = 4,42$). Controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 presi separatamente, in entrambe le due rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative, infatti sia nella prima wave [$t(77) = 2,16, p = .034$] che nella terza wave [$t(77) = 4,58, p = .000$] si evidenzia come siano gli studenti altamente motivati a proseguire la frequenza al Corso a mostrare una più elevata *Affermazione*.

La riduzione registrate nell'*Identificazione con l'impegno* [$F_{w1-w3}(1,77) = 13,68, p = .000; \eta^2 = .151$] non risulta invece legata in maniera significativa alla motivazione al volere proseguire tale corso di studi. L'*Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(37) = 2,40, p = .022$] sia in coloro che mostrano un'alta motivazione a proseguire tale corso (passando da $M_{w1} = 3,65$ a $M_{w3} = 3,45$), sia [$t(40) = 2,89, p = .006$] per gli studenti che desiderano con meno forza proseguire con la scelta fatta (passando da $M_{w1} = 3,28$ a $M_{w3} = 2,93$).

Come si può intuire guardando il grafico 6.8b si evidenzia che in entrambe le rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due gruppi [$t_{w1}(77) = 2,35$, $p = .021$; $t_{w3}(77) = 3,82$, $p = .000$]: sono gli studenti altamente motivati a proseguire la frequenza al Corso a mostrare una più elevata *Identificazione con l'impegno*.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.8c), l'incremento che si avvicina alla significatività statistica durante la triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,86$, $p = .053$; $\eta^2 = .048$] non risulta legato in maniera significativa alla motivazione al volere proseguire tale corso di studi; infatti, coloro che mostrano un'alta motivazione a proseguire tale corso evidenziano un aumento durante il passaggio dalla $M_{w1} = 3,07$ alla $M_{w3} = 3,24$ e allo stesso modo degli studenti meno motivati a proseguire con la scelta fatta (passando da $M_{w1} = 2,90$ a $M_{w3} = 3,05$) seppur tale incremento non è risultato significativo dalle analisi t test dati appaiati. Allo stesso modo, controllando attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 presi separatamente, in entrambe le due rilevazioni non si riscontrano differenze statisticamente significative.

In sintesi, la motivazione a volere continuare a frequentare il corso di studi scelto impatta significativamente sull'affermazione e in particolare è risultato che l'affermazione e l'identificazione con l'impegno tendono a diminuire significativamente per gli studenti poco motivati. Anche i soggetti con alta motivazione sembrerebbero evidenziare una maggiore impegno sia al primo che al terzo anno rispetto al gruppo con bassa motivazione.

Dalle analisi effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al *Saper Essere* hanno evidenziato una minore volontà a rinunciare e quindi a volere abbandonare gli studi in Psicologia (G1: mediana < 1,50), rispetto a coloro che hanno mostrato un'alta *motivazione alla rinuncia* del corso (GL2: mediana > 1,50; H2.3), è emerso che la riduzione nell'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = 5,47$, $p = .022$; $\eta^2 = .066$] è legata in maniera significativa alla motivazione al volere abbandonare tale corso di studio [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,37$; $p = .040$; $\eta^2 = .050$]. Come si può vedere dal grafico 6.9a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(36) = 2,86$, $p = .007$] in coloro che mostrano un'alta motivazione a volere abbandonare tale corso (passando da $M_{w1} = 4,12$ a $M_{w3} = 3,80$); diversamente tende ad aumentare seppure leggermente e in maniera non significativa negli studenti che, al contrario, mostrano una bassa motivazione a volere abbandonare gli studi in

Psicologia (passando da $M_{w1} = 3,41$ a $M_{w3} = 4,39$). Dalla verifica effettuata attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 presi separatamente, evidenziano che in entrambe le rilevazioni si riscontrano differenze statisticamente significative [$t_{w1} (77) = 2,46, p = .016$; $t_{w3} (77) = 4,60, p = .000$]: sono gli studenti meno motivati a volere rinunciare agli studi a mostrare una più elevata *Affermazione*.

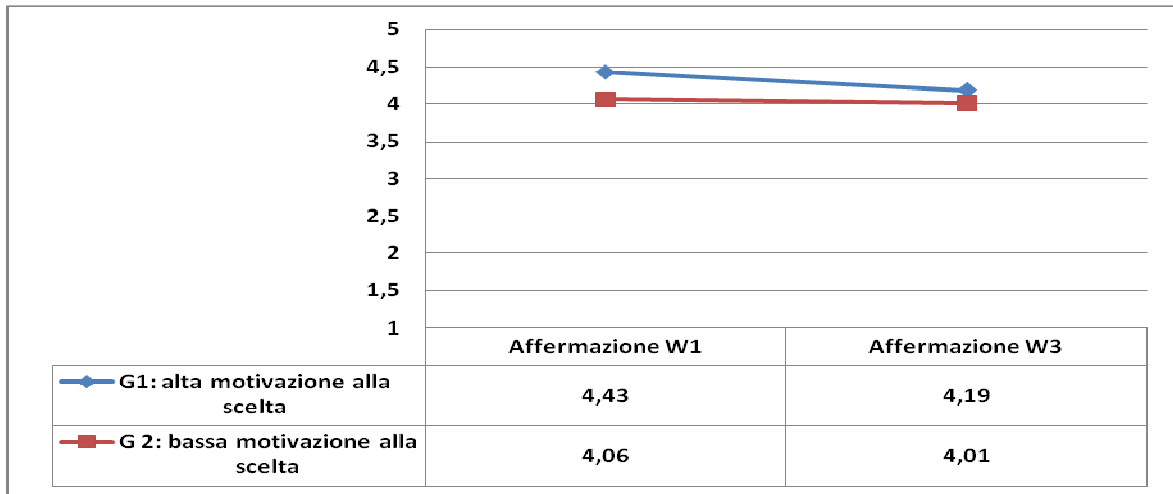
La variazione registrata nell'*Identificazione con l'impegno* [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,31, p = .000$; $\eta^2 = .057$] non risulta legata in maniera significativa alla motivazione a volere abbandonare gli studi. Come si può vedere dal grafico 6.9b l'*Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t (41) = 2,54, p = .015$] sia in coloro che mostrano una bassa motivazione a rinunciare a frequentare tale corso (passando da $M_{w1} = 3,56$ a $M_{w3} = 3,34$), sia tra gli studenti altamente motivati a volere abbandonare gli studi [$t (36) = 2,86, p = .007$], (passando da $M_{w1} = 3,34$ a $M_{w3} = 2,99$). Dalla verifica effettuata attraverso l'analisi t test Campioni indipendenti le differenze tra i due gruppi alla w1 e alla w3 presi separatamente, si evidenzia che, durante la w3 [$t (77) = 2,48, p = .015$] gli studenti meno motivati a volere abbandonare il Corso mostrano una maggiore *Identificazione con l'impegno*.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.9c) l'incremento che si evidenzia, vicino alla significatività statistica [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,81, p = .055$; $\eta^2 = .047$] non risulta legato in maniera significativa alla motivazione al volere abbandonare gli studi: coloro che mostrano un'alta motivazione a rinunciare agli studi evidenziano un aumento non significativo durante il passaggio dalla $M_{w1} = 3,02$ alla $M_{w3} = 3,18$ e allo stesso modo gli studenti meno motivati a rinunciare allo studio (passando da $M_{w1} = 2,95$ a $M_{w3} = 3,10$). Nelle due wave, non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

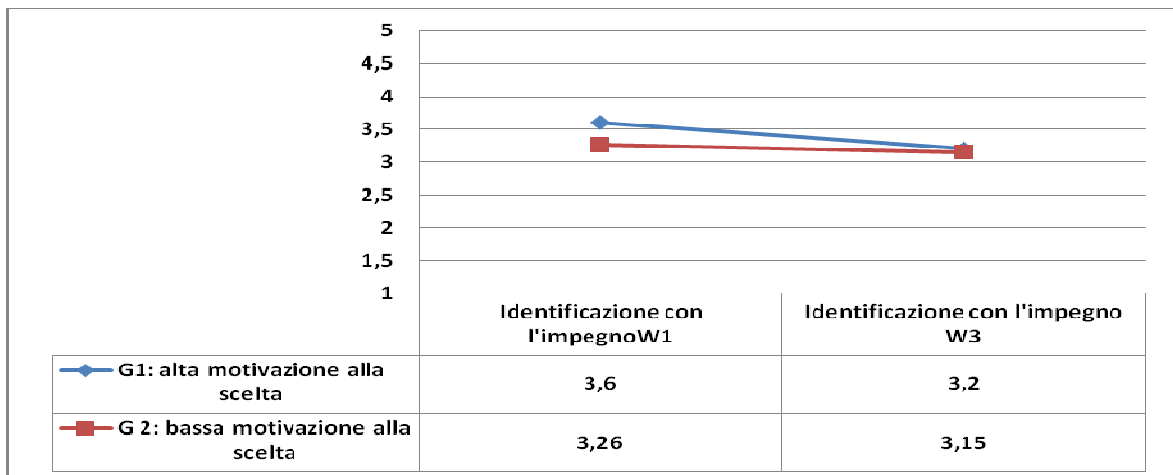
La motivazione alla rinuncia e al volere abbandonare gli studi impatta significativamente sull'affermazione che nel corso del triennio tende a diminuire in modo più rilevante tra gli studenti più orientati in tale direzione, mentre è l'identificazione con l'impegno ad essere sovrastimata dagli studenti che la contrario desiderano proseguire nel percorso intrapreso.

Figura 6.7 Impatto della motivazione alla scelta al corso di Laurea sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

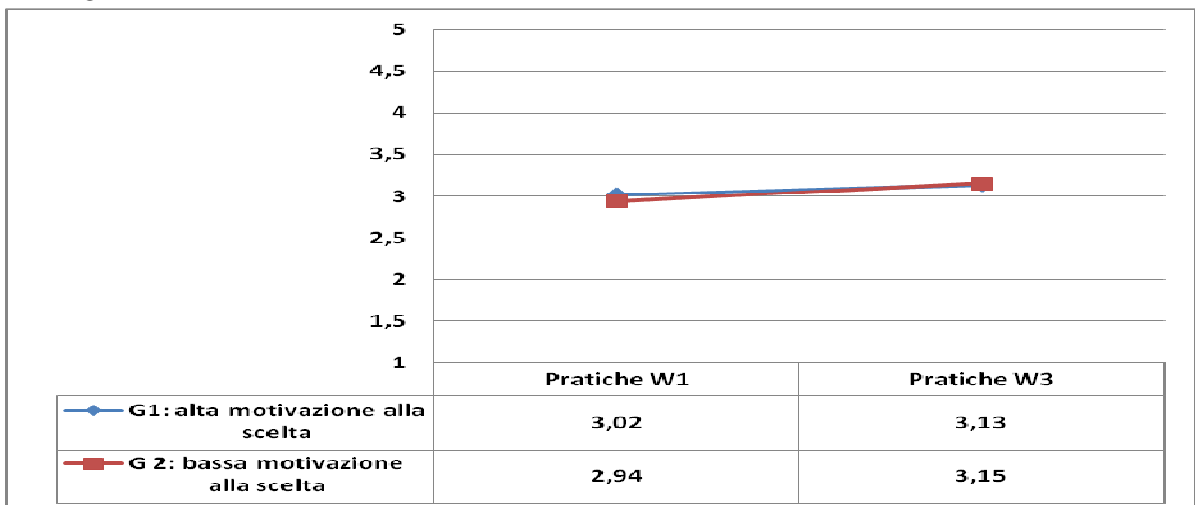
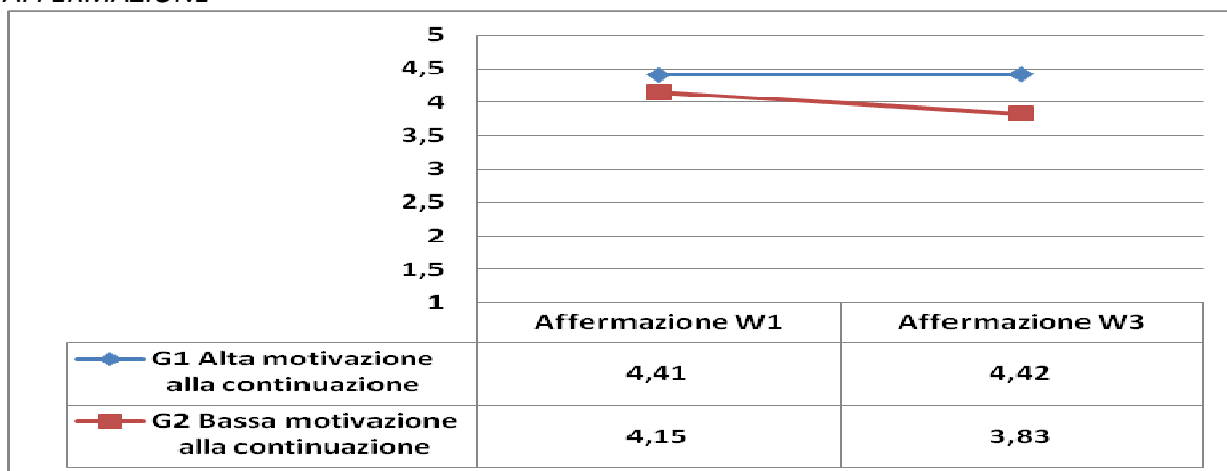
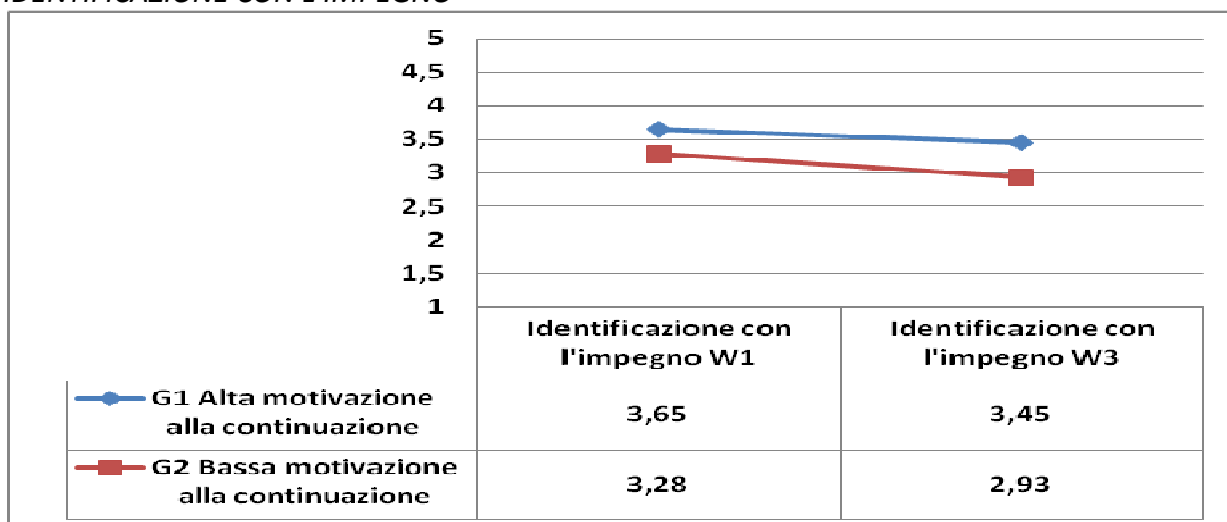


Figura 6.8 Impatto della motivazione alla continuazione del corso sulle dimensioni del processo di formazione dell'identità professionale (valori medi)

a) **AFFERMAZIONE**



b) **IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO**



c) **PRATICHE**

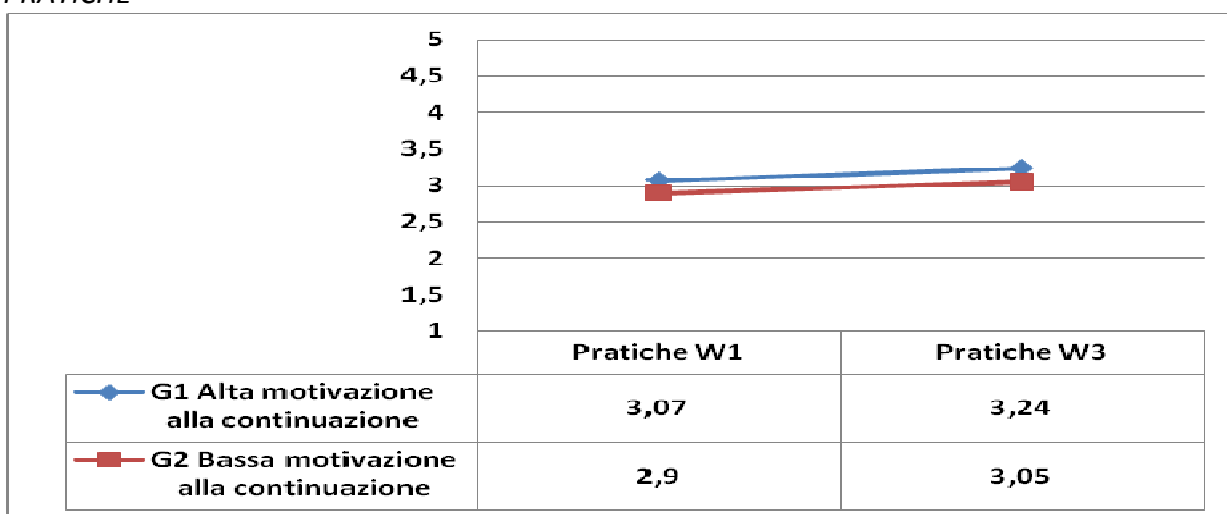
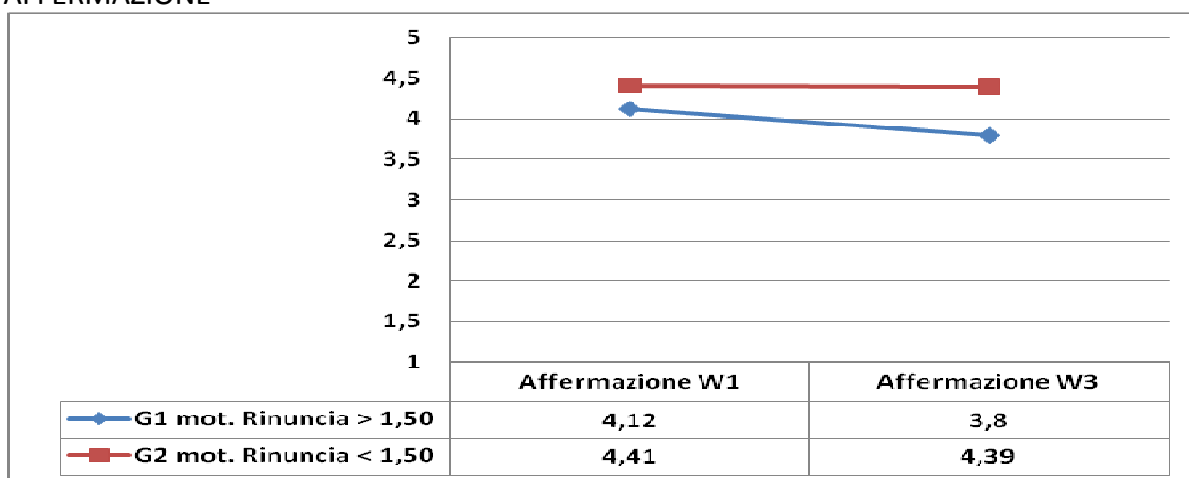
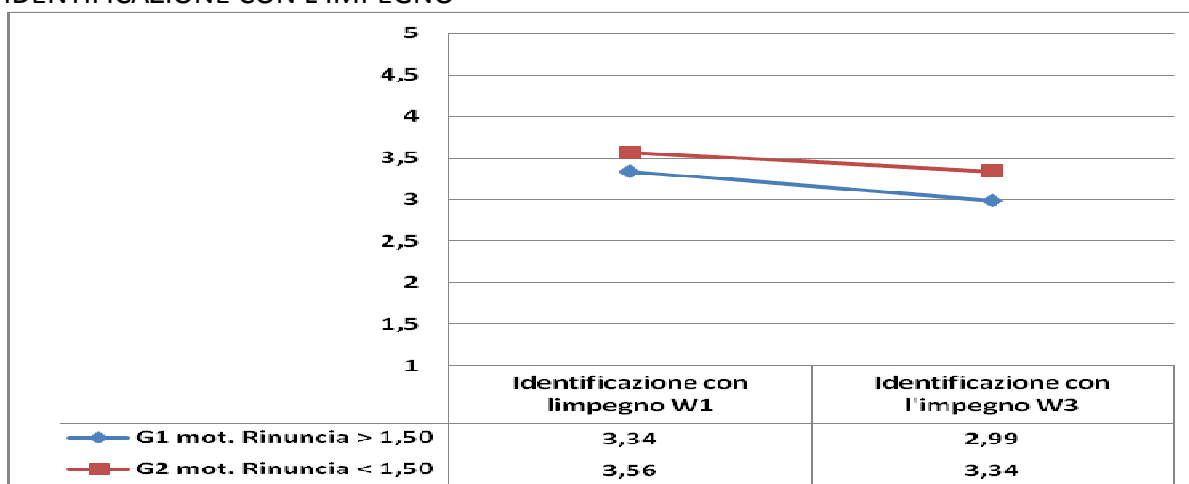


Figura 6.9 Impatto della motivazione a volere abbandonare il corso di studi sulle dimensione del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

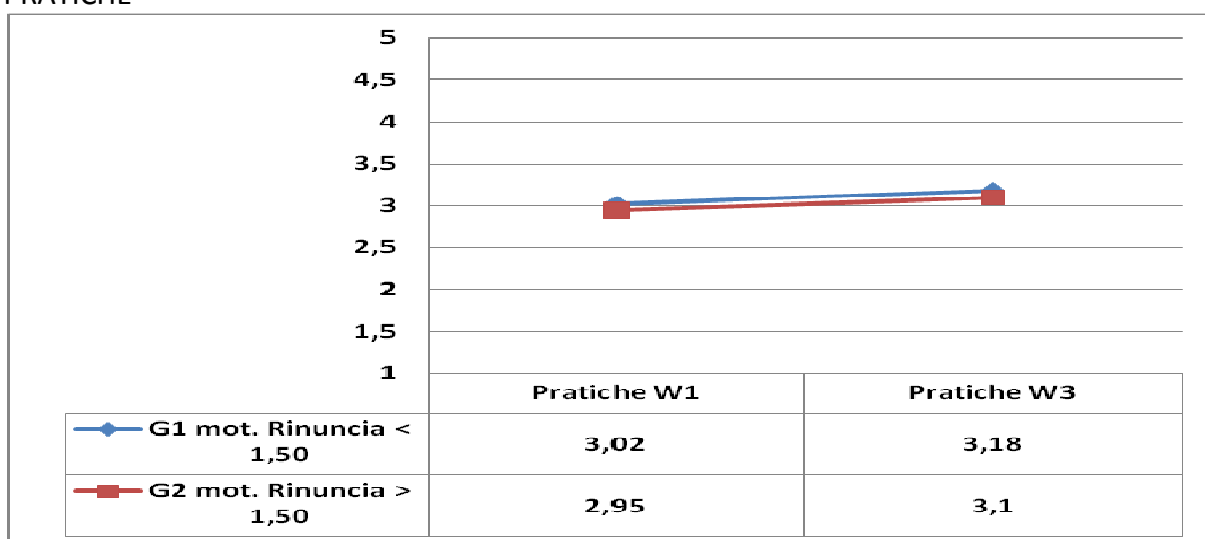
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



Rispetto all'ipotesi che gli studenti che hanno evidenziato un maggior utilizzo di strategie orientate al supporto sociale (GL1: orientati al supporto sociale) e orientate al problem solving (GL1b: Orientati al supporto sociale), rispetto a coloro che hanno messo in atto meno strategie (GL2: poco attivi; H2.4) risultavano più avanzati nel processo di costruzione dell'identità professionale, dai risultati è emerso che l'*Affermazione* diminuisce in maniera significativa dal w1 al w3 [$F_{w1-w3}(1,76) = 6,52, p = .013; \eta^2 = .079$] e che tale variazione è legata in maniera significativa [$F_{w1-w3 \times g}(1,76) = 4,35, p = .016; \eta^2 = .103$] al fatto che gli studenti siano più o meno attivi nell'utilizzare strategie di coping. Come si può vedere dal grafico 6.10a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in tutti e due i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(21) = 3,23, p = .004$] soltanto in coloro poco attivi, passando da $M_{w1} = 4,23$ a $M_{w3} = 3,74$), mentre si evidenzia una riduzione non significativa sia per gli studenti che mettono in atto strategie prettamente orientate al supporto sociale (passando da $M_{w1} = 4,27$ a $M_{w3} = 4,26$) sia per quelli più orientati al problem solving (passando da $M_{w1} = 4,34$ a $M_{w3} = 4,26$). Emergono, inoltre, dall'analisi t test su campioni indipendenti differenze significative in tutti i gruppi alla w3, [$t(61) = -3,12, p = .003$], che mostrano una maggior *Affermazione* negli sia negli studenti che mettono in atto strategie di coping orientate al supporto sociale che allo stesso modo [$t(36) = -2,82, p = .008$] per coloro che utilizzano soprattutto strategie orientate al problem solving.

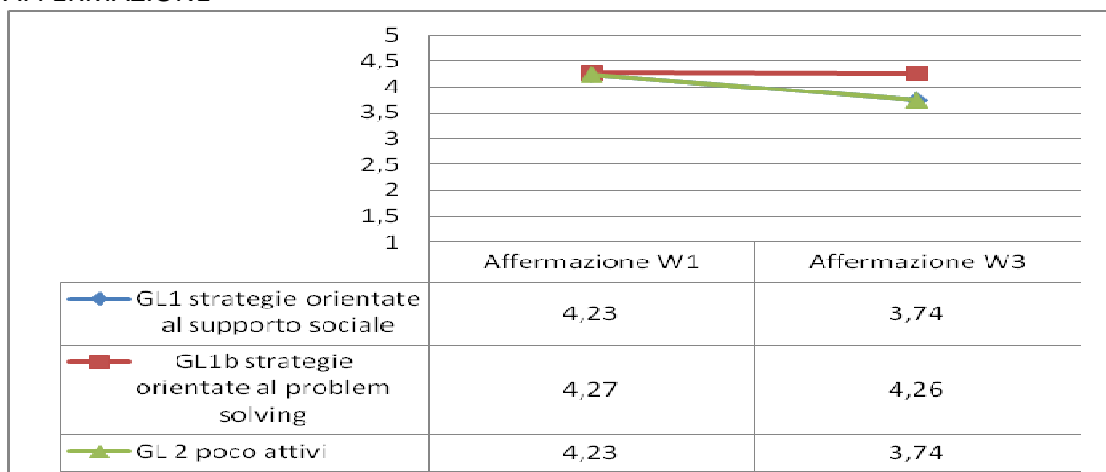
L'*Identificazione con l'impegno* che tende a diminuire in modo statisticamente significativo nel corso della triennale [$F_{w1-w3}(1,76) = 14,47, p = .000; \eta^2 = .160$], invece, non dipende in maniera significativa dall'utilizzo di strategie. L'*Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(8) = 2,97, p = .018$] in coloro che mettono in atto strategie di coping orientate al problem solving (passando da $M_{w1} = 3,62$ a $M_{w3} = 3,31$), allo stesso modo si osserva una diminuzione tendente alla significatività negli studenti che utilizzano strategie orientate al supporto sociale (passando da $M_{w1} = 3,46$ a $M_{w3} = 3,26$), mentre subisce un riduzione non significativa per gli studenti poco attivi, passando da $M_{w1} = 3,32$ a $M_{w3} = 2,91$. Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi alla w3, [$t(61) = -2,21, p = .031$], ossia gli studenti che optano per strategie prettamente legate al supporto sociale mostrano una maggior identificazione con l'impegno rispetto agli studenti poco attivi; allo stesso modo sempre alla w3 si evidenzia una differenza significativa [$t(36) = -2,13, p = .039$] tra gli studenti che prediligono strategie di coping orientate al problem solving e agli studenti meno attivi (grafico 6.10b).

Rispetto alle *Pratiche (grafico 6.10c)*, dai risultati si evidenzia un incremento per gli studenti che hanno messo in atto strategie di coping, al contrario si evidenzia una riduzione per gli studenti poco attivi. Entrambe le variazioni non sono statisticamente significative nel corso della triennale e neppure legate alla messa in atto di strategie di coping. Come si può vedere dal grafico le *Pratiche* tendono infatti ad aumentare per gli studenti attivi e a diminuire solamente per gli studenti poco attivi senza che si registrino variazioni statisticamente significative. Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi alla w3, [t (61) = -3,46, p = .001], ossia gli studenti che optano per strategie prettamente legate al supporto sociale mostrano una maggior utilizzo delle pratiche rispetto agli studenti poco attivi, allo stesso modo si evidenzia una differenza significativa [t (36) = -4,58, p = .000] tra gli studenti che prediligono strategie di coping orientate al problem solving rispetto sempre agli studenti meno attivi (*grafico 6.10c*).

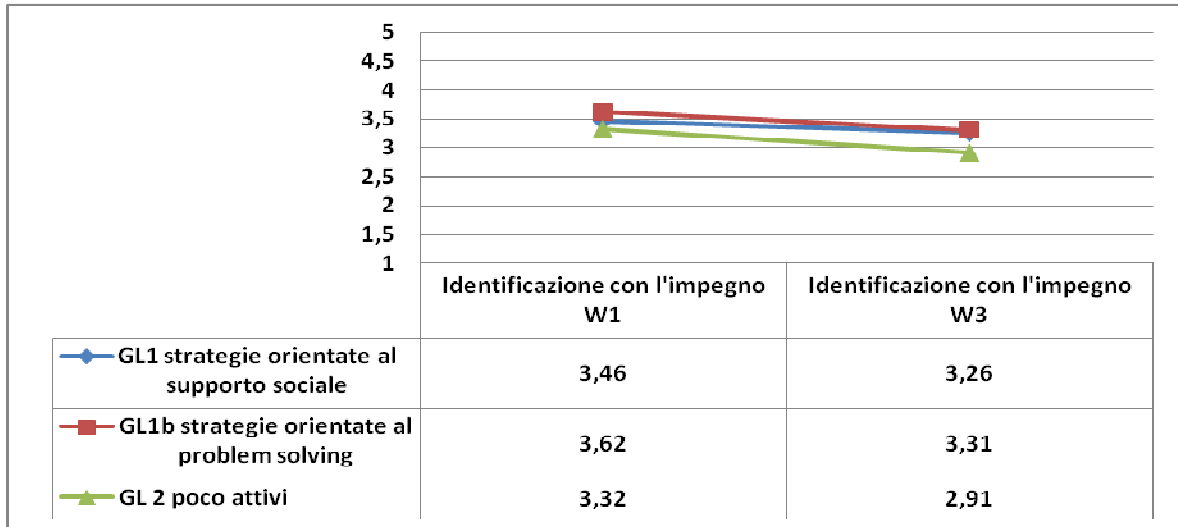
In sintesi, l'utilizzo di strategie di coping che mette in atto lo studente impattano in maniera significativa sull'Affermazione. Infatti è stato osservato che gli studenti che attivano un numero maggiore di strategie presentano una maggiore affermazione identitaria, una maggiore impegno e un aumento significativo delle pratiche. Ciò nonostante si riscontra che gli studenti risultati poco attivi evidenziano un calo significativo rispetto all'affermazione misurata nel lungo periodo, ossia nel passaggio dal primo al terzo anno e evidenziando inoltre una riduzione seppur non significative nella dimensione relativa alle pratiche.

Figura 6.10 Impatto delle strategie di coping adottate sulle dimensioni relative allo studio del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

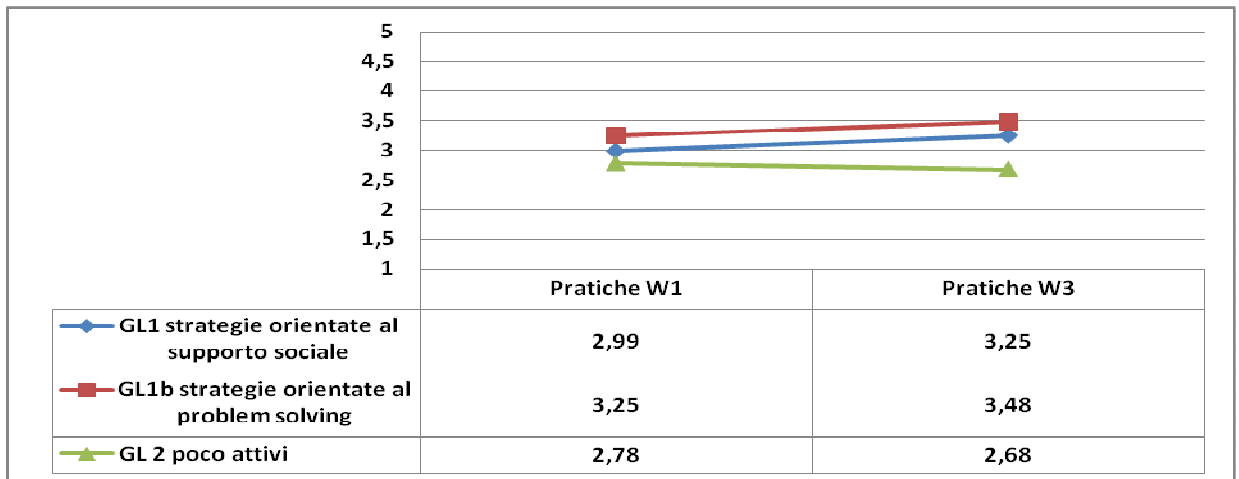
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



L'analisi dei dati effettuata per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al sapere essere si erano impegnati maggiormente nelle *attività studio* (GL1: mediana > 30,73), rispetto a coloro che avevano dichiarato di dedicare a tale attività un tempo inferiore alla mediana teorica (GL2: mediana < 30,73; H2.5), conferma che la riduzione significativa nell'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,81$, $p = .031$; $\eta^2 = .059$] non dipende in modo significativo dal tempo dedicato alle attività di studio. Essa tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(38) = 2,33$, $p = .025$] soltanto negli studenti che hanno dedicato meno ore allo studio, passando da $M_{w1} = 4,22$ a $M_{w3} = 3,96$. Come si può vedere dal grafico 6.11a emergono, inoltre, dall'analisi t test Campioni indipendenti,

differenze significative tra i due gruppi alla w3, [t (77) = -2,19, p = .031], che mettono in evidenza come siano gli studenti che hanno speso un tempo nell'arco della "giornata tipo" descritta per le attività di studio superiore alla mediana teorica a mostrare una più elevata *Affermazione*.

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", la cui riduzione dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,10$, p = .000; $\eta^2 = .155$] non è relazionata in maniera significativa al tempo dedicato alle attività di studio. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [t(39) = 2,36, p = .023] sia in coloro che si sono impegnati maggiormente nelle attività di studio, passando da $M_{w1} = 3,48$ a $M_{w3} = 3,27$, sia negli studenti che hanno dedicato meno tempo alle attività di studio [t (38) = 2,90, p = .006], passando da $M_{w1} = 3,48$ a $M_{w3} = 3,27$. Come si può vedere dal grafico 6.11b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.11c), l'aumento che tende alla significatività durante il percorso dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,85$, p = .053; $\eta^2 = .048$] non dipende in maniera significativa al tempo impiegato per le attività di studio. Non vi sono differenze statisticamente significative nel trend dei due gruppi presi separatamente nelle due wave.

Seppure i risultati mostrano che il tempo dedicato all'attività di studio non ha un impatto significativo su tutte e quattro le dimensioni si evidenziano differenze statisticamente significative rispetto alle variazioni considerando i gruppi separatamente e tra le rilevazioni. L'*affermazione*, infatti, tende a diminuire in maniera significativa sugli studenti che si sono impegnati maggiormente nelle attività di studio rispetto a color invece che hanno dichiarato di avere studiato per periodo di tempo inferiore. Si è rilevato inoltre, che l'*identificazione con l'impegno* diminuisce in entrambe i gruppi in maniera significativa. Si evidenzia anche un incremento significativo delle pratiche, pur tuttavia non si riscontrano differenze significative tra i due gruppi e tra le wave.

L'analisi dei dati effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al *Saper Essere* hanno dedicato una percentuale superiore di tempo della propria giornata in *attività relazionali universitarie* (che comprendono: studio insieme ad altri colleghi, chiacchiere con colleghi dell'università, mensa e bar dello studente) (GL1: mediana > 9,77) rispetto a coloro che hanno dichiarato un tempo inferiore alla

mediana teorica (GL2: mediana < 9,77; H2.5), conferma che la riduzione significativa nell'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,63$, $p = .034$; $\eta^2 = .057$] non dipende in modo significativo dal tempo mediamente dedicato allo studio. Essa tende infatti, come si può osservare dal grafico 6.13a, a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,54$, $p = .015$] soltanto negli studenti che hanno dedicato più tempo alle attività relazionali, passando da $M_{w1} = 4,32$ a $M_{w3} = 4,09$, allo stesso modo si riduce lievemente e in maniera non statisticamente significativa per gli studenti meno partecipi alle attività relazionali (passando da $M_{w1} = 4,22$ a $M_{w3} = 3,14$). Nessuna differenza è stata inoltre rilevata tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente (grafico 6.12a).

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", la cui riduzione dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,06$, $p = .000$; $\eta^2 = .154$] non è relazionata in maniera significativa al tempo settimanale dedicato allo studio. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,44$, $p = .019$] sia in coloro che spendono un tempo superiore in attività relazionali passando da $M_{w1} = 3,40$ a $M_{w3} = 3,19$, sia negli studenti meno partecipi alle attività relazionali [$t(39) = 2,85$, $p = .007$], passando da $M_{w1} = 3,52$ a $M_{w3} = 3,17$. Come si può vedere dal grafico 6.12b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.12c), l'aumento statisticamente significativo durante il percorso dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,91$, $p = .050$; $\eta^2 = .048$] non dipende in maniera significativa dal tempo dedicato alle attività relazionali. Dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti, si evidenzia un aumento, tendente alla significatività [$t(39) = -1,91$, $p = .064$] soltanto nei soggetti che hanno dedicato meno tempo ad attività relazionali (passando da $M_{w1} = 3,06$ a $M_{w3} = 3,28$), allo stesso modo aumenta leggermente e in maniera non significativa per gli studenti più partecipi ad attività relazionali (passando da $M_{w1} = 2,91$ a $M_{w3} = 3,00$). Si registra al w3 una differenza tra i due gruppi tendente alla significatività [$t(77) = 1,91$, $p = .060$] che mostra un maggior aumento delle pratiche in coloro che spendono un minor tempo durante l'arco della propria "giornata tipo" dichiarata in attività relazionali.

In sintesi si è potuto verificare che il tempo dedicato alle attività relazionali non impatta significativamente sulle tre dimensioni (*Affermazione*, *Identificazione con l'Impegno*, *Pratiche*) considerate. Pur tuttavia, durante la triennale, si riscontrano significative riduzioni in entrambe i

gruppi rispetto solo all'identificazione con l'impegno, all'affermazione per coloro che sembrano più attivi riguardo alle attività relazionali, mentre si evidenziano incrementi tendenti alla significatività nelle Pratiche solamente in coloro che dedicano un tempo inferiore alle attività relazionali. Non si registrano differenze significative in entrambe i gruppi nelle due wave per tutte e tre le dimensioni.

Rispetto all'ipotesi che gli studenti che hanno dichiarato una maggior percentuale di tempo della propria giornata dedicata ad *attività logistiche universitarie* (GL1: mediana > 4,94), rispetto a coloro che hanno dichiarato un tempo inferiore alla mediana teorica (GL2: mediana < 4,94; H2.6) risultavano meno avanzati nel processo di costruzione dell'identità professionale, dai risultati è emerso che l'*Affermazione* diminuisce con una tendenza che si avvicina alla significatività dal w1 al w3 [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,63$, $p = .035$; $\eta^2 = .057$] e che tale variazione non è legata in maniera significativa al tempo impiegato per le attività logistiche. Come si può vedere dal grafico 6.13a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in maniera non significativa in coloro che spendono un tempo in attività logistiche superiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 4,27$ a $M_{w3} = 4,12$), allo stesso modo si riduce lievemente e in maniera non statisticamente significativa per gli studenti meno partecipi ad attività logistiche (passando da $M_{w1} = 4,28$ a $M_{w3} = 4,27$). Nessuna differenza emerge tra i due gruppi in nessuna delle due wave.

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", la cui riduzione dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,10$, $p = .000$; $\eta^2 = .155$] non è relazionata in maniera significativa al tempo impiegato per le attività logistiche. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,13$, $p = .039$] sia in coloro che hanno dedicato maggior tempo alle attività logistiche passando da $M_{w1} = 3,46$ a $M_{w3} = 3,25$, sia negli studenti meno partecipi alle attività logistiche [$t(38) = 3,10$, $p = .004$], passando da $M_{w1} = 3,46$ a $M_{w3} = 3,10$. Come si può vedere dal grafico 6.13b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle tre wave.

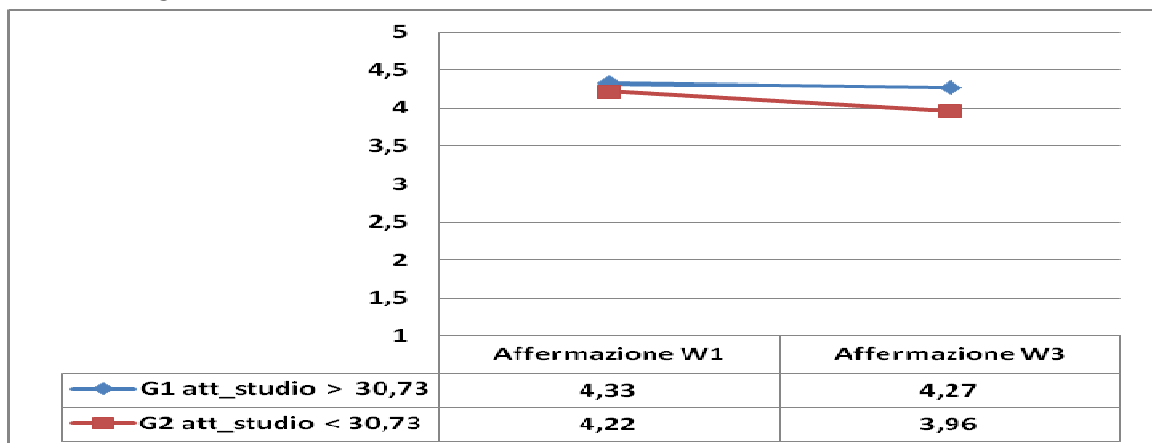
Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.13c), l'incremento che si avvicina alla significatività statistica durante la triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,85$, $p = .053$; $\eta^2 = .048$] non risulta legato in maniera significativa al tempo impiegato per le attività logistiche. Infatti, coloro che dedicano un maggior tempo in attività logistiche evidenziano un aumento significativo [$t(39) = -2,13$, $p = .040$] durante il

passaggio dalla $M_{w1} = 3,00$ alla $M_{w3} = 3,22$ e allo stesso modo seppur non significativa tale incremento è stato riscontrato negli studenti meno partecipi a tali attività (passando da $M_{w1} = 2,97$ a $M_{w3} = 3,04$). Inoltre, è emerso che non ci sono differenze tra i due gruppi nelle tre wave.

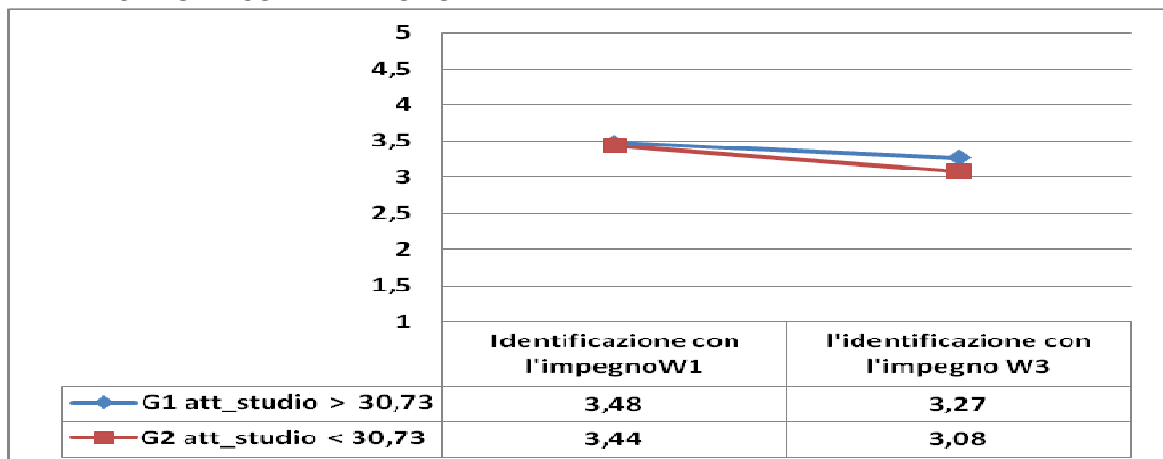
In sintesi si è potuto verificare che Il tempo dedicato alle attività logistiche non impatta significativamente sulle tre dimensioni considerate. Pur tuttavia, durante i tre anni, si riscontrano significative riduzioni in entrambe i gruppi rispetto solo all'identificazione con l'impegno. Invece, per coloro che sembrano più attivi riguardo alle attività logistiche, si evidenzia sia un calo dell'affermazione tendente alla significatività, sia incrementi significativi nelle Pratiche. Non si registrano differenze significative in entrambe i gruppi nelle due wave per tutte e tre le dimensioni.

Figura 6.12 Impatto delle strategie adottate per descriversi in quanto psicologi sulle dimensioni de processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

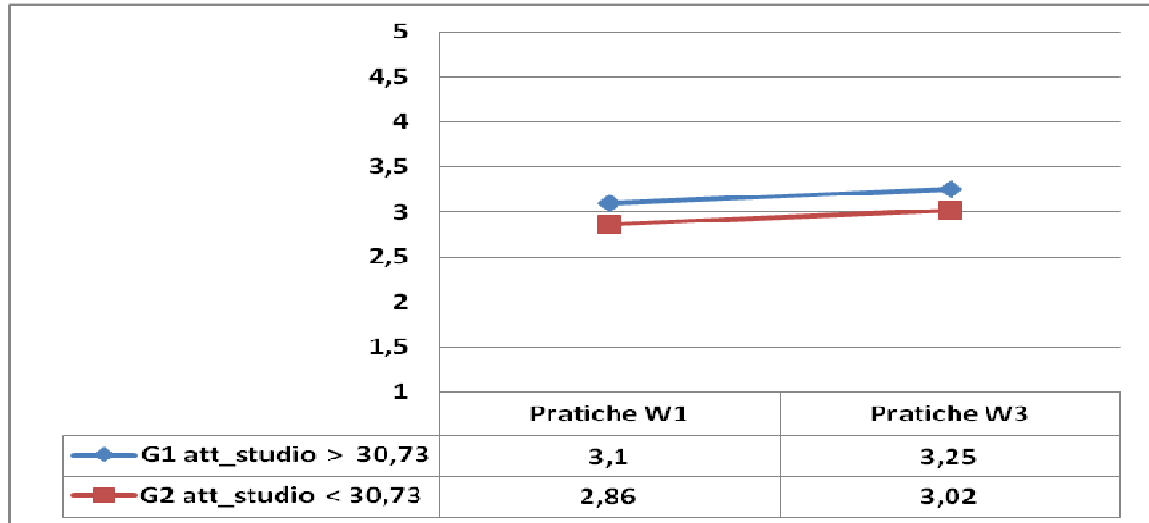
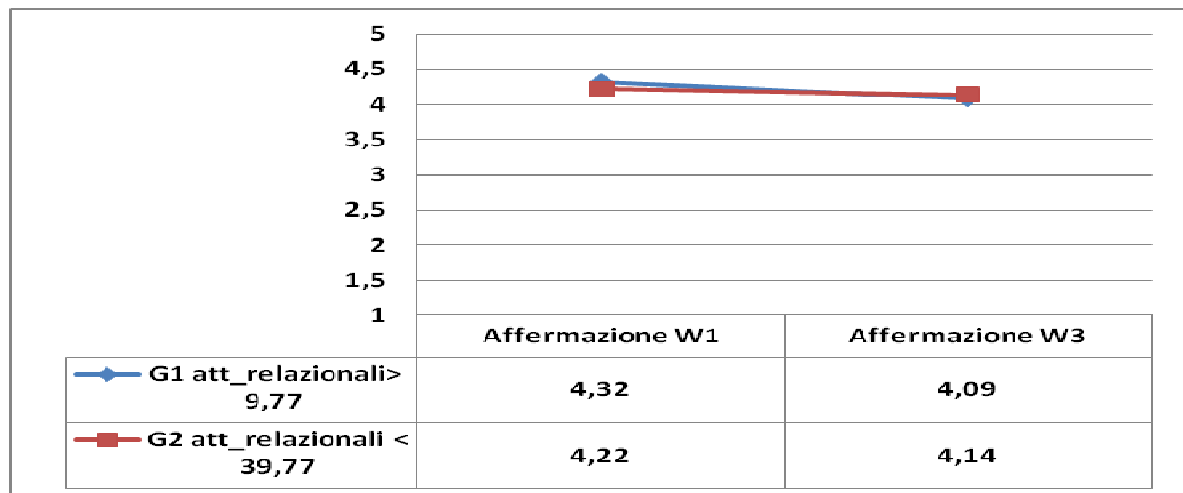
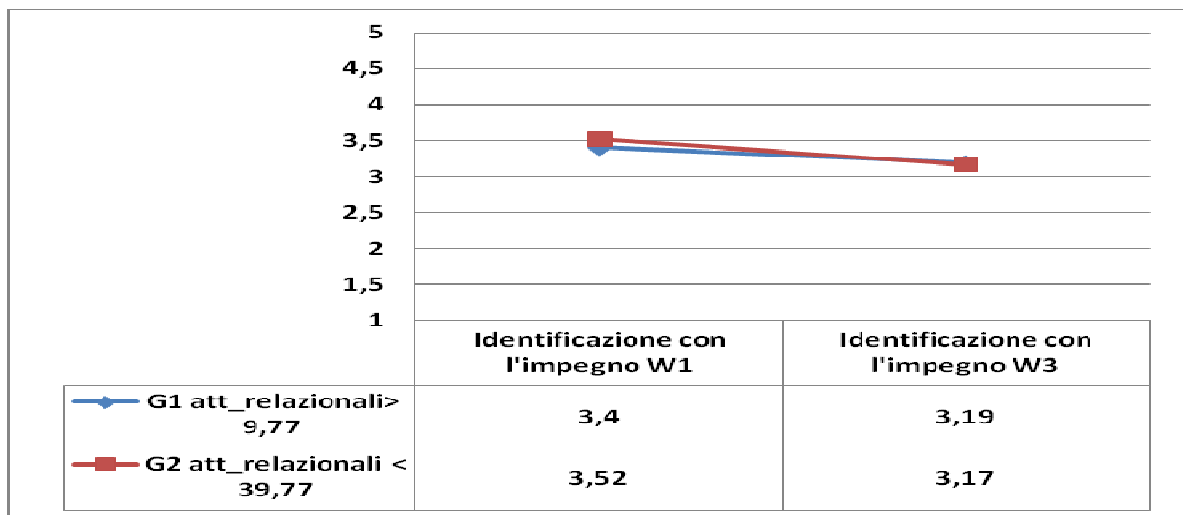


Figura 6.13 Impatto del tempo dedicato alla attività relazionali sulle dimensioni relative al processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

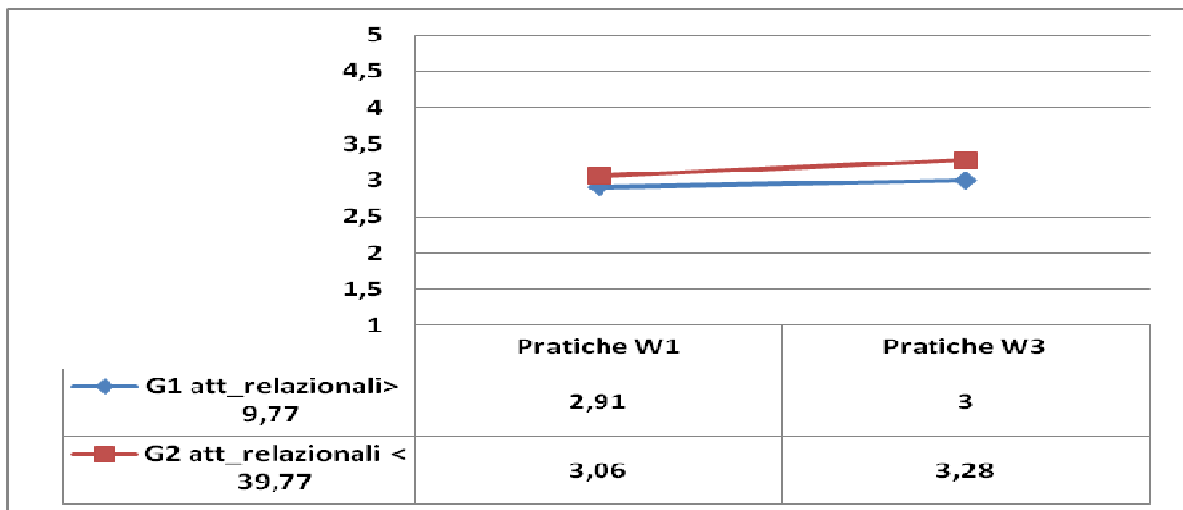
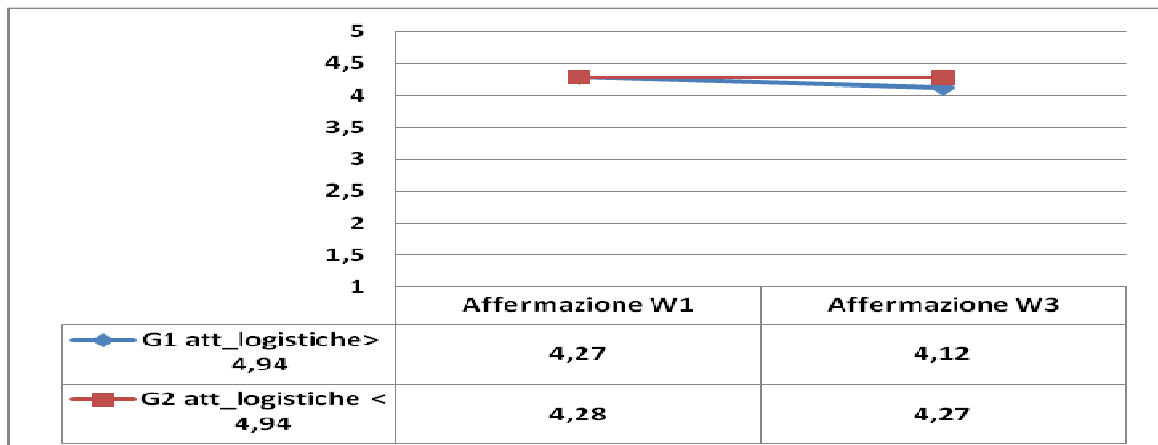
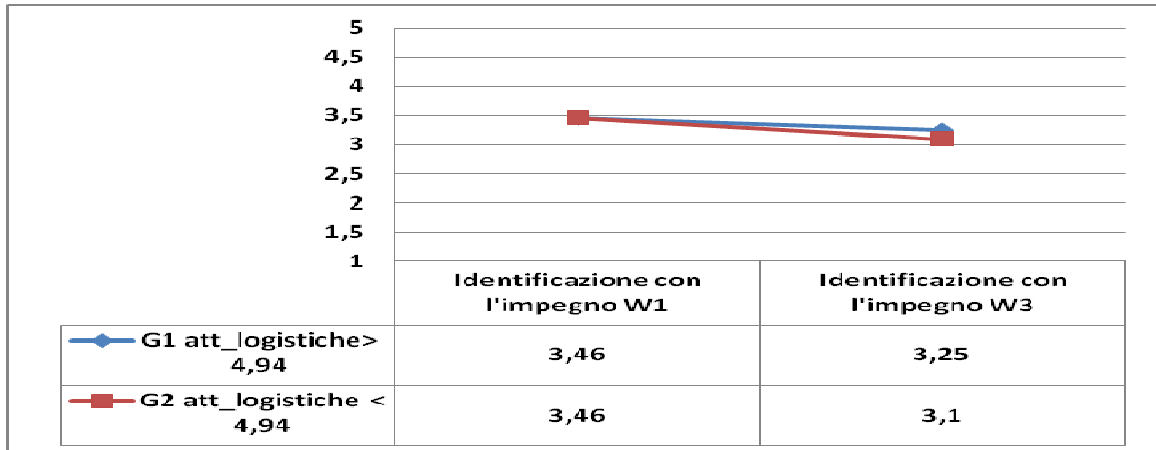


Figura 6.13 Impatto del tempo dedicato alla attività logistiche sulle dimensioni relative al processo di costruzione dell'identità professionale(valori medi)

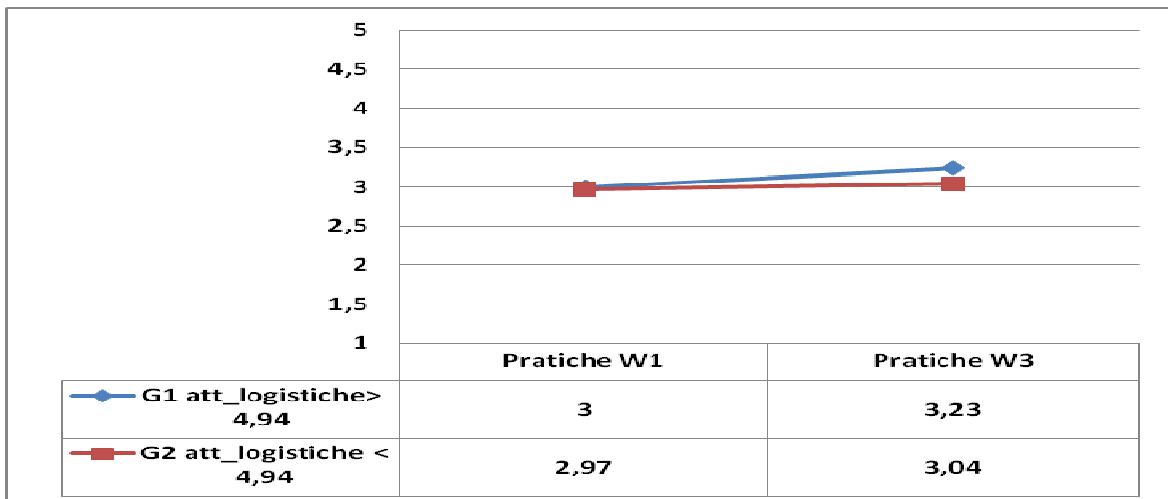
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



L'analisi dei dati effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava meno avanzato tra coloro che hanno speso una percentuale di tempo della propria giornata nelle *attività lavorativa retribuita* superiore alla mediana teorica (GL1: mediana > 0.00) rispetto a coloro che hanno dichiarato un tempo inferiore alla mediana teorica (GL2: mediana < 0,00, H2.6), conferma che la riduzione significativa nell'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = 8,17, p = .005; \eta^2 = .096$] non risulta legata, seppur si avvicina alla significatività statistica, al tempo impiegato per le attività lavorative retribuite [$F_{w1-w3xg}(1,77) = 3,40, p = .069; \eta^2 = .042$]. Essa tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, ma in maniera significativa [$t(16) = 2,25, p = .039$] solamente in coloro che spendono un tempo in attività lavorative retribuite superiore (passando da $M_{w1} = 4,31$ a $M_{w3} = 3,90$), allo stesso modo si riduce lievemente e non significativamente per gli studenti a

tempo pieno (passando da $M_{w1} = 4,27$ a $M_{w3} = 4,18$). Nessuna differenza è stata inoltre rilevata tra i due gruppi alla $w1$ e alla $w3$ separatamente (grafico 6.14a).

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione *Identificazione con l'impegno*, la cui riduzione dal primo al terzo anno risulta significativa [$F_{w1-w3}(1,77) = 18,05$, $p = .000$; $\eta^2 = .190$] e tende ad essere legata al tempo dedicato alle attività retribuite [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 3,85$, $p = .053$; $\eta^2 = .048$] il legame. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(16) = 3,02$, $p = .008$] sia in coloro che si sono dedicati maggiormente in attività lavorative retribuite, passando da $M_{w1} = 3,63$ a $M_{w3} = 3,07$, sia negli studenti che hanno dedicato meno tempo ad attività lavorative retribuite [$t(61) = 2,58$, $p = .012$], passando da $M_{w1} = 3,41$ a $M_{w3} = 3,20$. Come si può vedere dal grafico 6.15b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.14c), non si evidenziano variazioni significative durante la triennale né queste risultano legate in maniera significativa al tempo dedicato alle attività retribuite. Pur tuttavia, l'incremento è risultato significativo dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti [$t(61) = 2,33$, $p = .023$] per gli studenti a tempo pieno (passando da $M_{w1} = 3,00$ a $M_{w3} = 3,20$) rispetto a coloro che dedicano tempo ad attività lavorative retribuite (passando da $M_{w1} = 2,92$ a $M_{w3} = 2,92$).

In sintesi si è potuto verificare che il tempo dedicato alla attività lavorativa retribuita impatta significativamente sull'Affermazione e sull'impegno, seppur quest'ultimo in maniera tendente alla significatività. Dai risultati inoltre si riscontrano significative riduzioni in entrambe i gruppi rispetto solo all'identificazione con l'impegno, all'affermazione per coloro che sembrano più attivi riguardo alle attività lavorative retribuite, mentre si evidenziano incrementi significativi nelle Pratiche solamente in coloro che sembrano lavorare per un tempo inferiore. Non si registrano differenze significative in entrambe i gruppi nelle due wave per tutte e tre le dimensioni.

L'analisi dei dati effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al sapere essere si sono impegnati maggiormente in *attività politiche sociali* (che comprendono: attività politica; sindacale; ambientalista e di volontariato) (GL1: mediana > 0.00) rispetto a coloro che hanno dichiarato di dedicare un tempo inferiore (GL2: mediana < 0,00, H2.6), conferma che la riduzione significativa nell'*Affermazione*

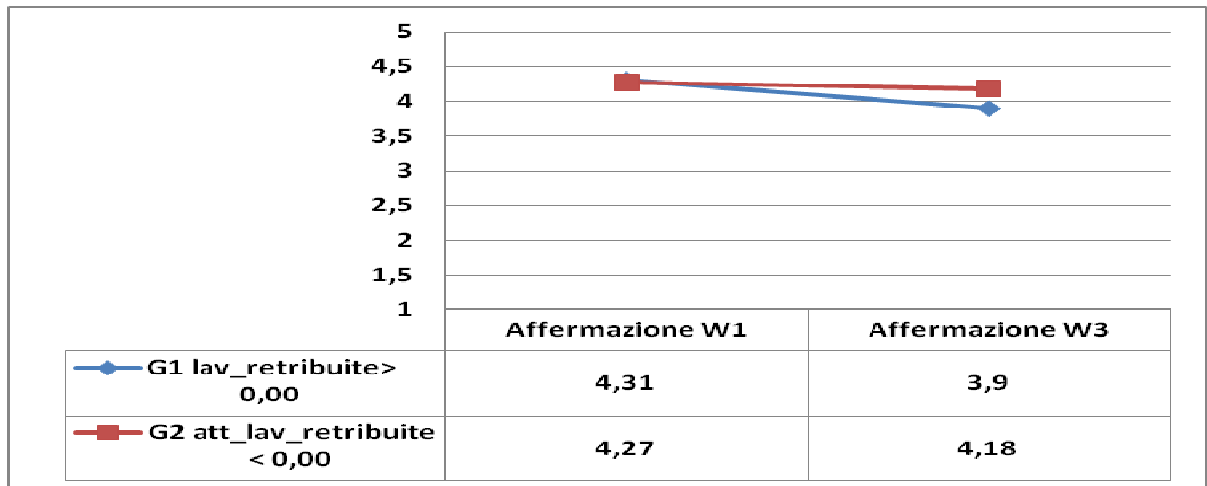
[$F_{w1-w3}(1,77) = 6,75$, $p = .011$; $\eta^2 = .081$] non dipende in modo significativo dal tempo mediamente dedicato alle attività politiche sociali. Essa tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(9) = 2,29$, $p = .048$] soltanto negli studenti che hanno dedicato un tempo in attività politiche/sociali superiore, passando da $M_{w1} = 4,45$ a $M_{w3} = 4,00$. Nessuna differenza è stata inoltre rilevata tra i due gruppi alla $w1$ e alla $w3$ separatamente (grafico 6.15a).

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", la cui riduzione dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 12,40$, $p = .001$; $\eta^2 = .139$] non è relazionata in maniera significativa al tempo settimanale dedicato al tempo impiegato per le attività politiche sociali. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(9) = 2,96$, $p = .016$] sia in coloro che si sono impegnati maggiormente in attività politico sociali, passando da $M_{w1} = 3,70$ a $M_{w3} = 3,15$, sia negli studenti che hanno dedicato meno tempo ad attività politico sociali [$t(68) = 2,99$, $p = .004$] passando $M_{w1} = 3,42$ a $M_{w3} = 3,18$. Come si può vedere dal grafico 6.15b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

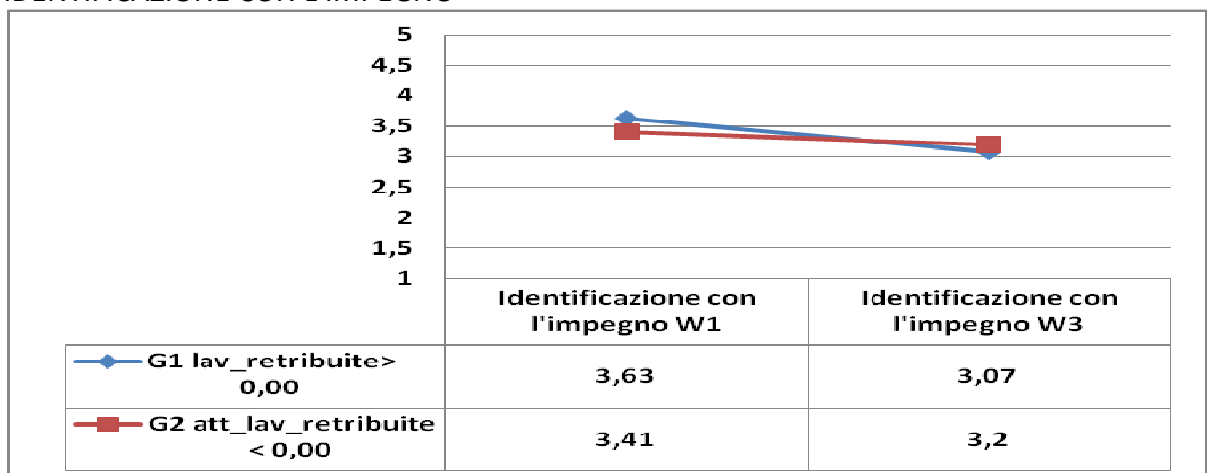
Rispetto alle *Pratiche*, i risultati mostrano un incremento non significativo durante il percorso di studi. Pur tuttavia, come si può vedere dal grafico *grafico 6.15c*, tale aumento è risultato significativo dall'analisi effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti [$t(68) = -2,12$, $p = .038$] solamente per gli studenti più attivi sul versante politico/ sociale (passando da $M_{w1} = 3,21$ a $M_{w3} = 3,05$), mentre si riduce in maniera non significativa in coloro che dedicano un tempo nelle attività politico/sociali inferiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 3,02$ a $M_{w3} = 3,07$). Non emergono differenze tra i due gruppi nelle due rilevazioni.

Figura 6.14 Impatto del tempo dedicato alla attività lavorative retribuite sulle dimensioni relative al processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

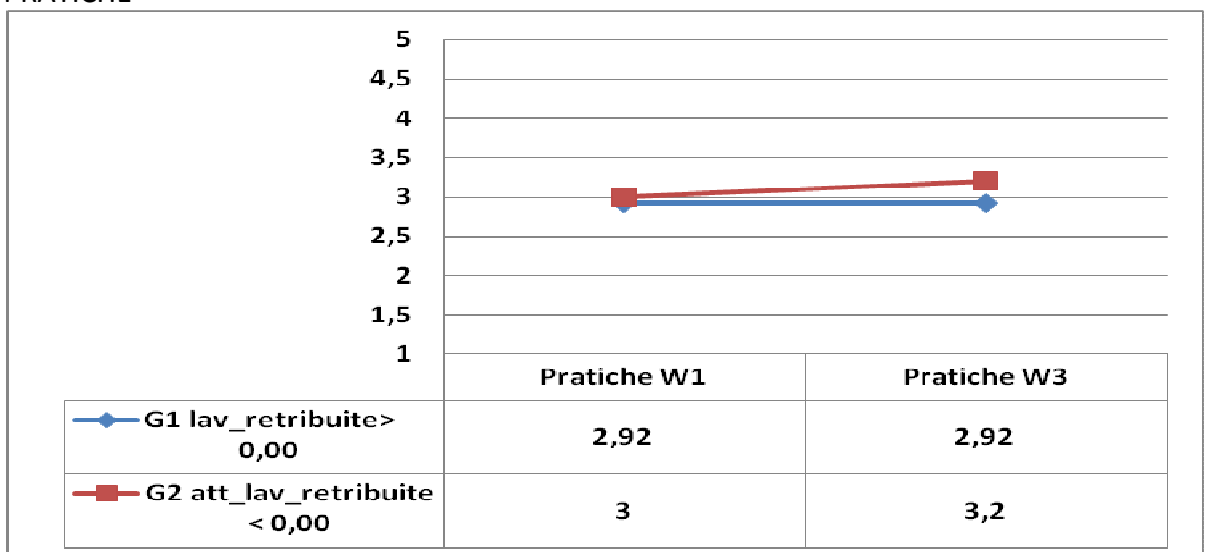
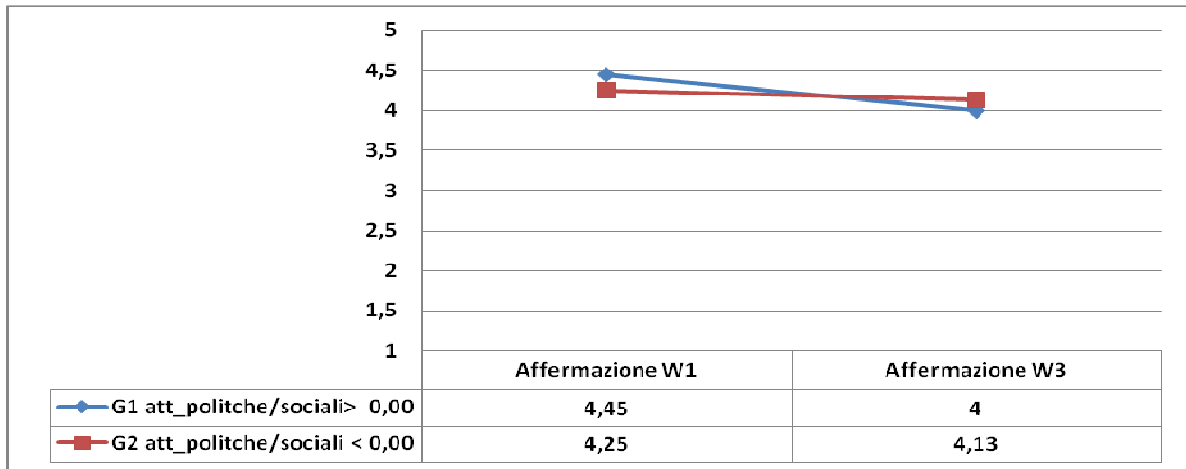
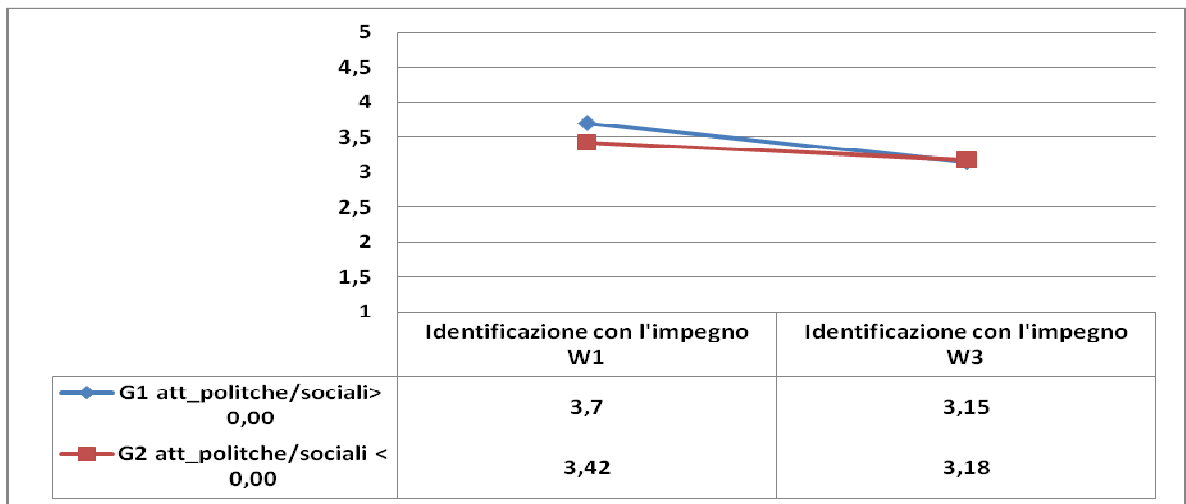


Figura 6.15 Incidenza del tempo dedicato alle attività politiche sociali sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

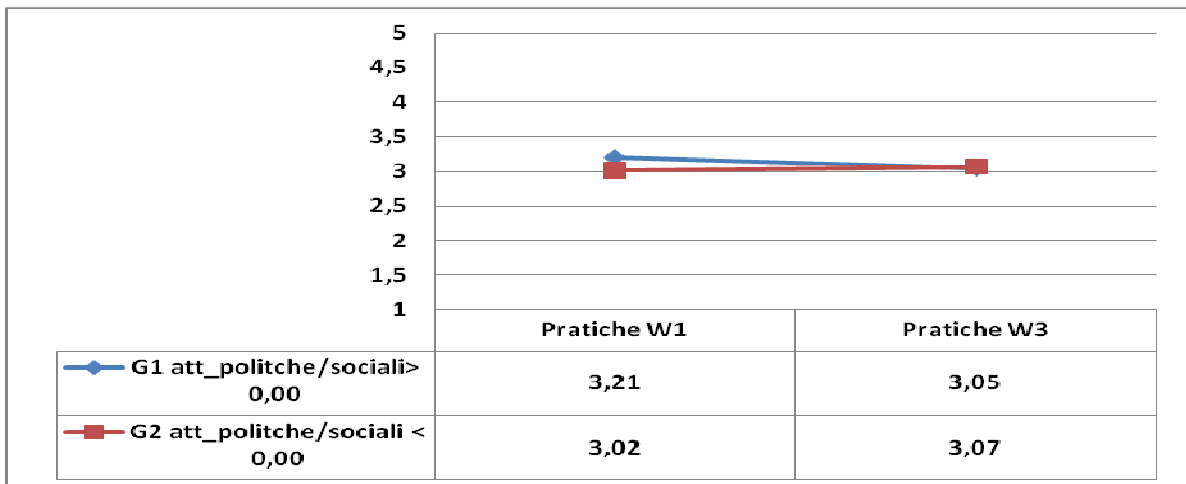
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



Infine quindi, si è potuto verificare che il tempo dedicato alle attività politico/sociali non impatta significativamente sulle tre dimensioni (Affermazione, Identificazione con l'Impegno, Pratiche) considerate. Pur tuttavia, durante la triennale, si riscontrano significative riduzioni in entrambe i gruppi rispetto solo all'identificazione con l'impegno, mentre in coloro che sembrano più attivi nelle attività politico sociali si evidenzia una riduzione dell'affermazione e un incremento delle Pratiche. Non si registrano differenze significative in entrambe i gruppi nelle due wave per tutte e tre le dimensioni.

L'analisi dei dati effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al *Saper Essere* hanno dedicato un tempo superiore ad *attività strutturate* (che comprendono: corsi o attività di formazione non universitari; corsi di lingua straniera; corsi come danza, musica e recitazione; sport; partecipazioni ad attività universitarie) (GL1: mediana > 2,08) rispetto a coloro che hanno dichiarato un tempo inferiore (GL2: mediana < 2,08), conferma che la riduzione significativa nell'*Affermazione* [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,64, p = .034; \eta^2 = .057$] non dipende in modo significativo dal tempo dedicato alle attività strutturate. Essa tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,37, p = .023$] soltanto negli studenti che spendono un tempo in attività strutturate superiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 4,19$ a $M_{w3} = 3,95$). Infatti come si osserva dal grafico 6.17a alla w3 emerge una differenza statisticamente significativa [$t(77) = 2,44, p = .017$] che mette in evidenza come alla fine del terzo anno di corso siano gli studenti che hanno partecipato meno ad attività strutturate a mostrare una più elevata *Affermazione* (grafico 6.16a).

Analoghe tendenze si riscontrano sulla dimensione "*Identificazione con l'impegno*", la cui riduzione dal primo al terzo anno [$F_{w1-w3}(1,77) = 13,84, p = .000; \eta^2 = .152$] non è relazionata in maniera significativa al tempo dedicato alle attività strutturate. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,46, p = .018$] sia in coloro che si sono impegnati maggiormente in attività strutturate, passando da passando da $M_{w1} = 3,47$ a $M_{w3} = 3,21$, sia negli studenti che hanno dedicato meno tempo alle attività strutturate [$t(38) = 2,81, p = .008$] passando da $M_{w1} = 3,44$ a $M_{w3} = 3,15$. Come si può vedere dal grafico 6.16b, non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.16c), l'incremento che si avvicina alla significatività statistica durante la triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,89$, $p = .052$; $\eta^2 = .048$] non risulta legato in maniera significativa al tempo dedicato alle attività strutturate; infatti, coloro che mostrano un maggior impegno nelle attività strutturate evidenziano un aumento non significativo durante il passaggio dalla $M_{w1} = 2,99$ alla $M_{w3} = 3,10$ e allo stesso modo degli studenti meno motivati a proseguire con la scelta fatta (passando da $M_{w1} = 2,98$ a $M_{w3} = 3,18$). Non emergono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

In sintesi si è potuto verificare che il tempo dedicato alle attività strutturate non impatta significativamente sulle tre dimensioni (Affermazione, Identificazione con l'Impegno, Pratiche) considerate. Pur tuttavia, durante il corso della triennale, si riscontrano significative riduzioni in entrambe i gruppi solamente rispetto all'identificazione con l'impegno, all'affermazione per coloro che sembrano più attivi nelle attività strutturate, mentre si evidenziano incrementi non significativi nelle Pratiche. Dai risultati si evidenzia inoltre gli studenti che si sono impegnati di meno nelle attività strutturate evidenziano al t3 una maggior affermazione rispetto agli studenti più attivi.

Rispetto all'ipotesi che gli studenti che hanno dichiarato di aver speso un tempo superiore alle *attività di tempo libero* (GL1: mediana > 4,85) rispetto a coloro che hanno dichiarato un tempo inferiore (GL2: mediana < 4,85; H2.6), risultavano meno avanzati nel processo di costruzione dell'identità professionale, dai risultati è emerso che l'*Affermazione* diminuisce in maniera significativa dal w1 al w3 [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,65$, $p = .034$; $\eta^2 = .057$] e che tale variazione non è legata in maniera significativa al tempo libero. Come si può vedere dal grafico 6.17a l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi, seppure in modo statisticamente significativo [$t(39) = 2,45$, $p = .019$] soltanto in coloro che dedicano un tempo superiore al proprio tempo libero passando da $M_{w1} = 4,32$ a $M_{w3} = 4,07$). Non emergono differenze significative tra i due gruppi nelle due wave.

La riduzione registrata nell'*Identificazione con l'impegno* [$F_{w1-w3}(1,77) = 14,13$, $p = .000$; $\eta^2 = .155$] non risulta invece legata in maniera significativa al tempo libero. L'*Identificazione con l'impegno* tende a diminuire in modo statisticamente significativo [$t(39) = 3,79$, $p = .001$] soltanto in coloro

che spendono un tempo in attività libere non strutturate superiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 3,60$ a $M_{w3} = 3,19$), allo stesso modo si riduce in maniera non significativa per gli studenti che partecipano ad attività non strutturate per un tempo inferiore (passando da $M_{w1} = 3,32$ a $M_{w3} = 3,16$) (grafico 6.17b). Non emergono inoltre, differenze significative tra i due gruppi nelle due wave.

Rispetto alle *Pratiche* i risultati mostrano un incremento che tende alla significatività statistica [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,88$, $p = .053$; $\eta^2 = .048$] durante il percorso di studi e che tale effetto non risulta invece legato in maniera significativa al tempo libero. Come si può vedere dal grafico 6.17c, le pratiche tendono ad aumentare seppur in maniera non significativa e non ci sono differenze tra i due gruppi nelle due wave.

In sintesi si è potuto verificare che il tempo libero non impatta significativamente sulle tre dimensioni considerate. Pur tuttavia, durante la triennale, si evidenzia che l'identificazione con l'impegno e l'affermazione si riducono significativamente in coloro che dedicano più tempo ad attività libere. Non si registrano differenze significative in entrambe i gruppi nelle due wave per tutte e tre le dimensioni.

Dall'analisi dei dati effettuate per verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava meno avanzato tra coloro che rispetto al *Saper Essere* hanno dedicato una percentuale di tempo della propria giornata in *attività dedicate alla cura personale* (che comprendono: pulizia della casa, visite mediche ecc..) superiore alla mediana teorica (GL1: mediana > 0,00) rispetto a coloro che hanno dichiarato un tempo inferiore (GL2: mediana < 0,00, H2.6), è emerso che le variazioni riscontrate tra w1 e w3, non statisticamente significative, non risultano legate al tempo impiegato per le attività relative alla cura personale. L'*Affermazione* tende infatti a diminuire in maniera statisticamente significativa [$t(74) = 3,68$, $p = .000$] solamente in coloro che spendono un tempo in attività dedicate alla cura personale inferiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 4,29$ a $M_{w3} = 4,12$), mentre aumenta e in maniera non statisticamente significativa per gli studenti che partecipano a tali attività per un tempo superiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 4$ a $M_{w3} = 4,06$). Nessuna differenza è stata inoltre rilevata tra i due gruppi alla w1 e alla w3 separatamente (grafico 6.18a).

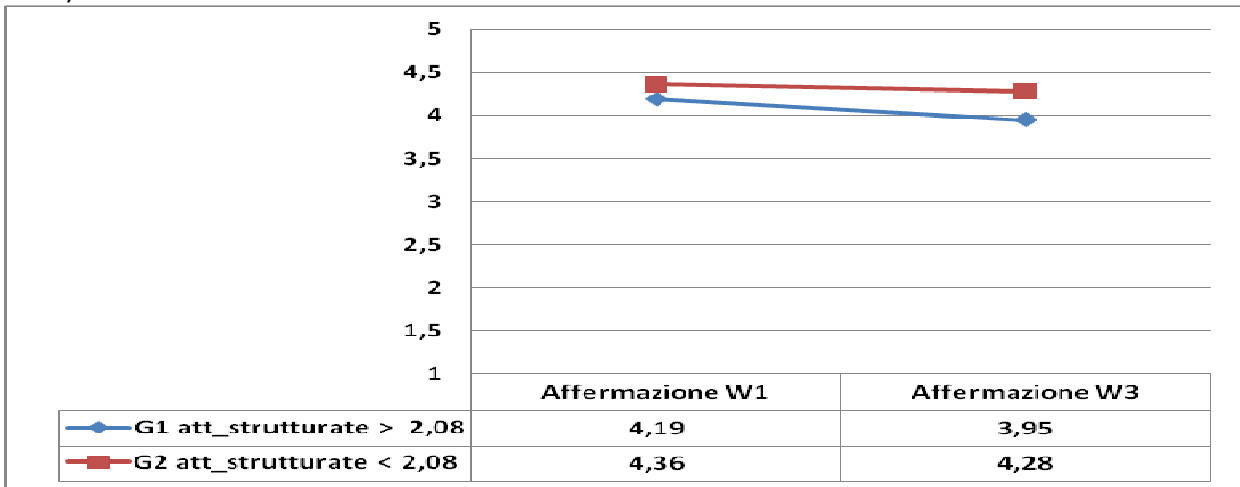
Dai risultati è emerso, inoltre che *l'Identificazione con l'impegno* tende a diminuire ma in modo non statisticamente significativo durante il percorso di studi e che tale variazione non risulta legata al tempo impiegato per attività legate alla cura personale. Come si può vedere dal grafico (fig.18b) *l'Identificazione con l'impegno* tende infatti a diminuire in maniera statisticamente significativa [$t(74) = 3,68, p = .000$] solamente in coloro che spendono un tempo in attività dedicate alla cura personale inferiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 3,45$ a $M_{w3} = 3,16$), allo stesso modo si riduce seppur non significativamente per gli studenti che partecipano a tali attività per un tempo superiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 3,69$ a $M_{w3} = 3,56$). Non emergono differenze significative dei due gruppi presi separatamente nelle due wave.

Rispetto alle *Pratiche* (grafico 6.18c), i risultati mostrano un incremento statisticamente significativo [$F_{w1-w3}(1,77) = 6,10, p = .016; \eta^2 = .073$] durante il percorso di studi; tale variazione risulta tendenzialmente legata al tempo impiegato per attività legate alla cura personale [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 3,14, p = .080; \eta^2 = .039$]. Come si può vedere dal grafico (fig.18b) le *Pratiche* tendono infatti ad aumentare seppur in maniera non significativa dalle analisi t test campioni appaiati. Non emergono inoltre differenze significative dei due gruppi presi separatamente nelle due wave.

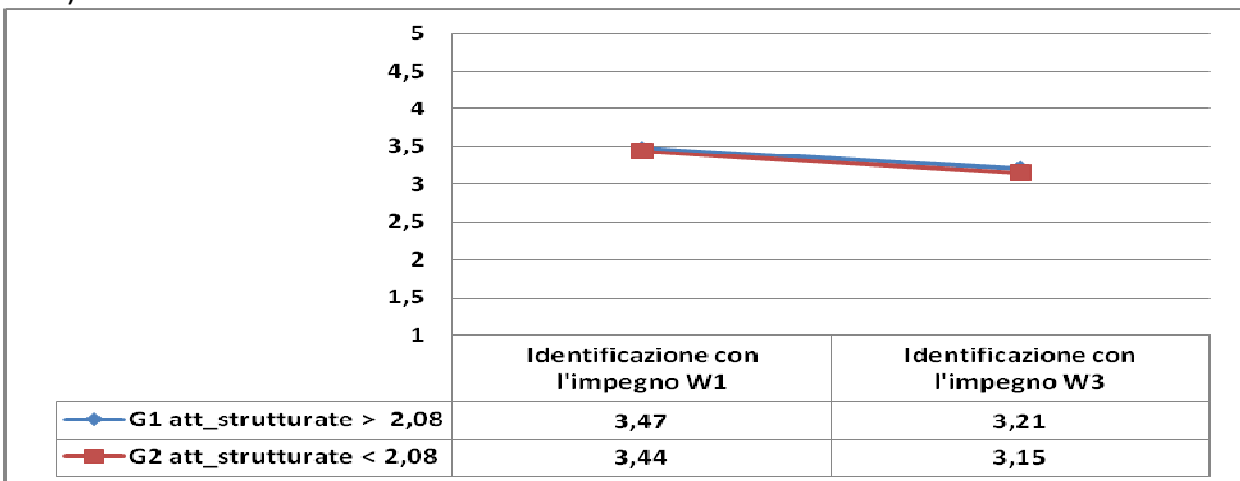
In sintesi si è potuto verificare che il tempo dedicato alla cura personale non impatta significativamente sulle tutte e tre le dimensioni considerate, anche se emerge un legame tendente alla significatività con la dimensione relativa alle pratiche. Dai risultati inoltre emerge che durante la triennale, si riscontrano significative riduzioni negli studenti che dedicano un tempo inferiore alla cura personale rispetto all'affermazione e allo stesso modo all'identificazione con l'impegno. Non si registrano differenze significative in entrambe i gruppi nelle due wave per tutte e tre le dimensioni.

Figura 6.16 Incidenza del tempo dedicato alle attività strutturate sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

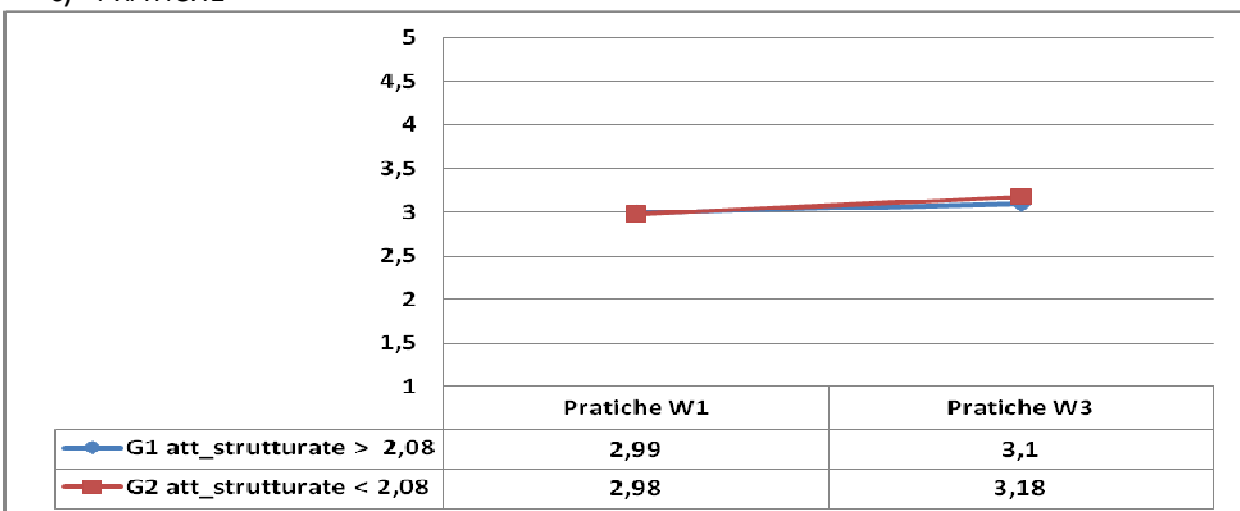
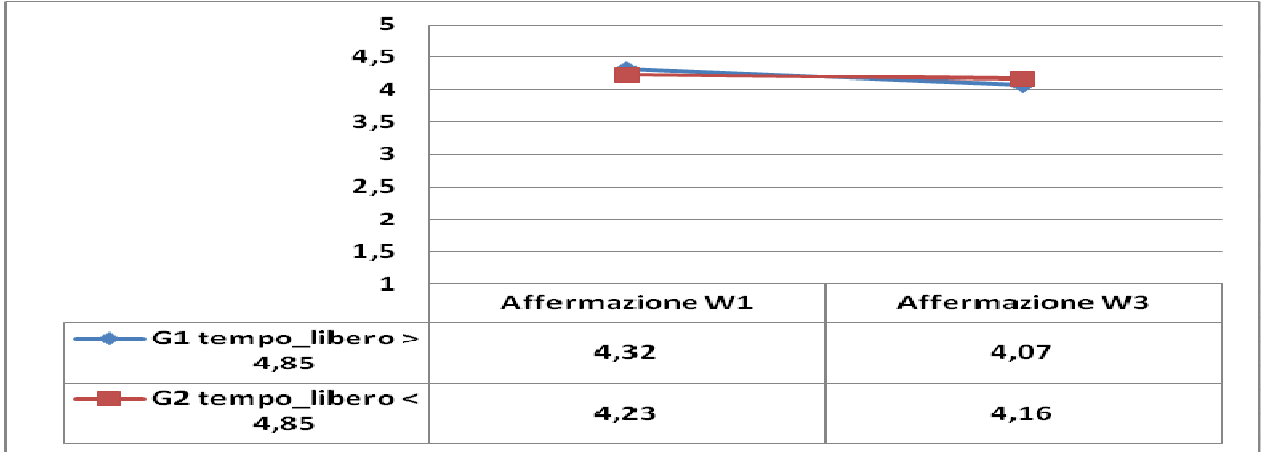
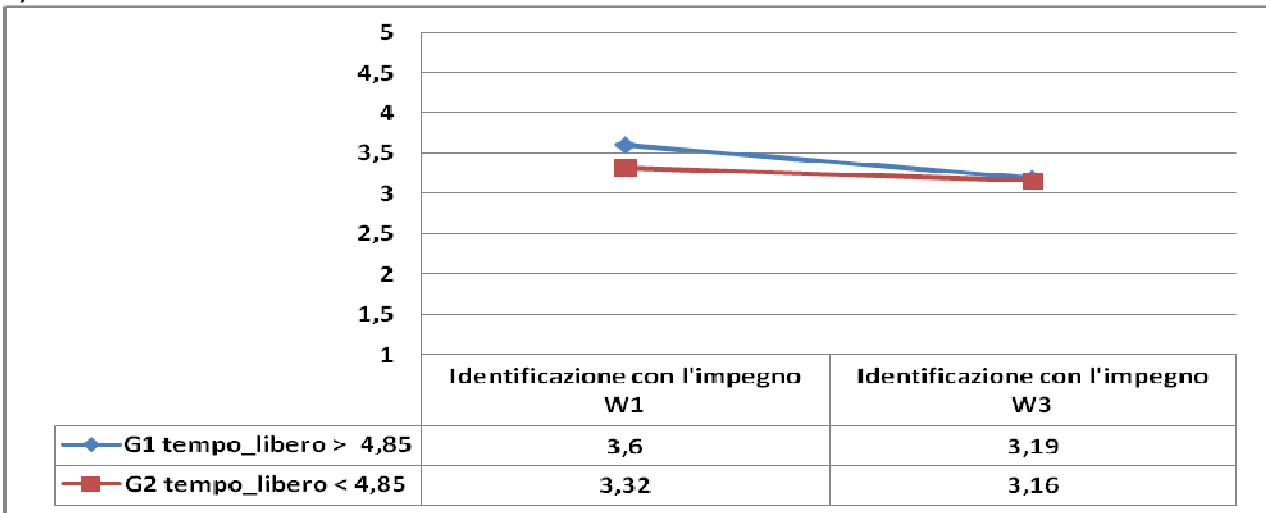


Figura 6.17 Incidenza del tempo dedicato al tempo libero sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE

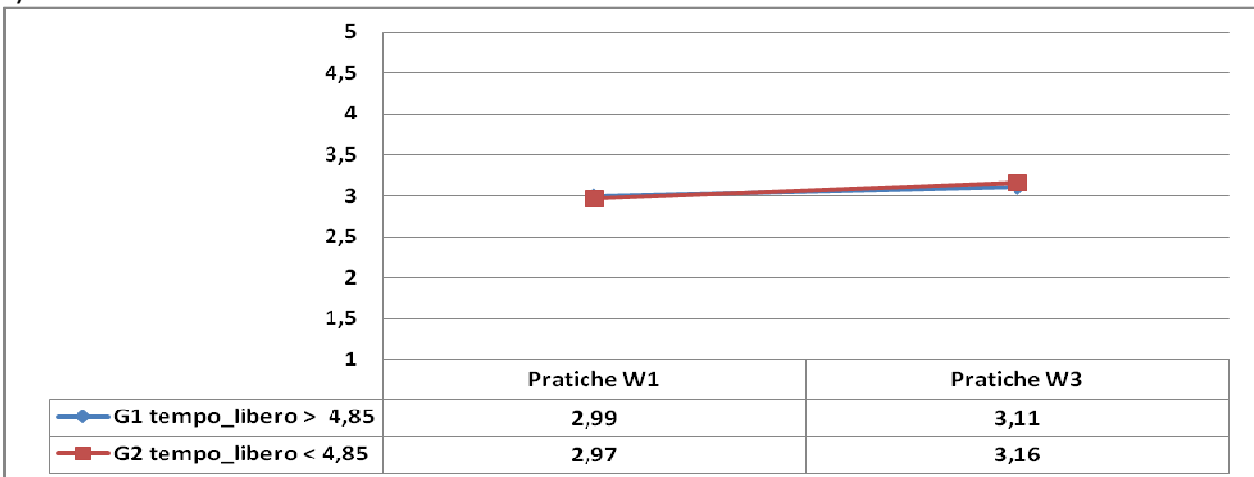
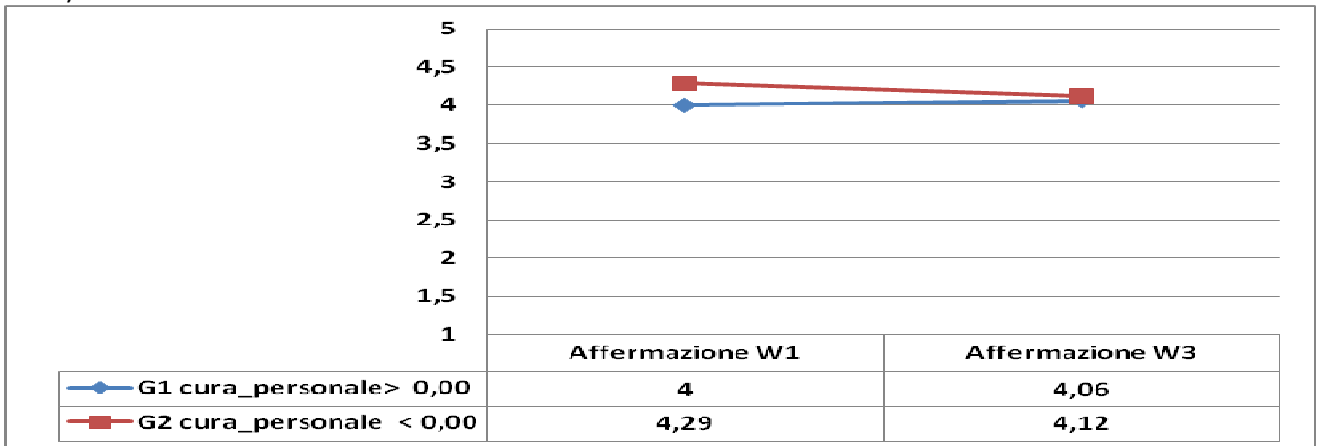
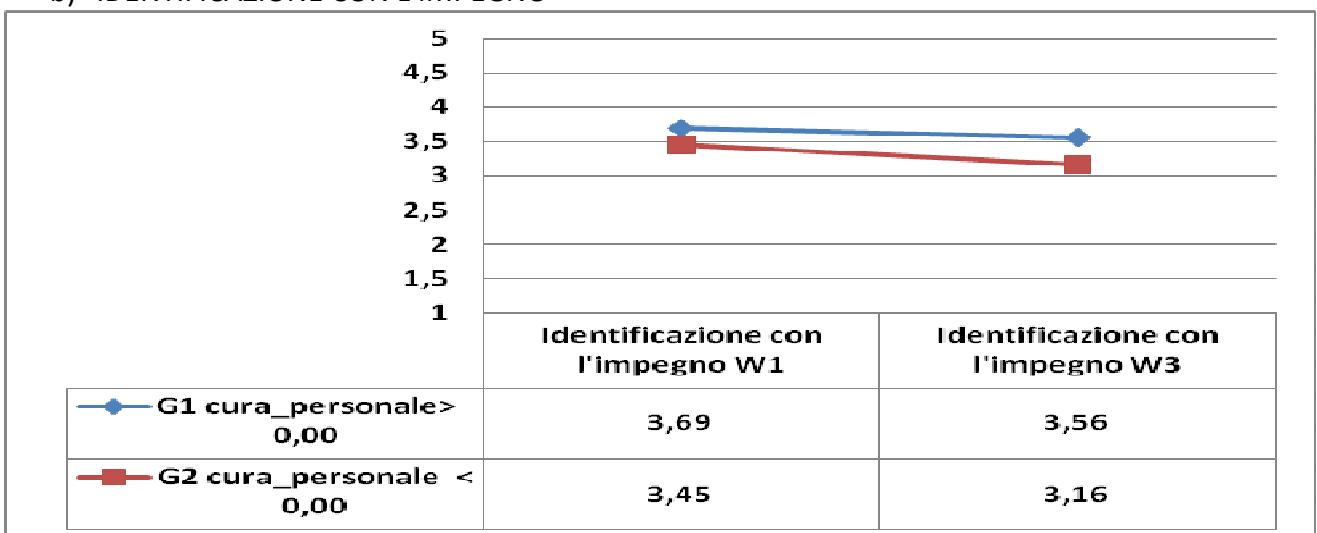


Figura 6.18 Incidenza del tempo dedicato alla cura personale sulle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale (valori medi)

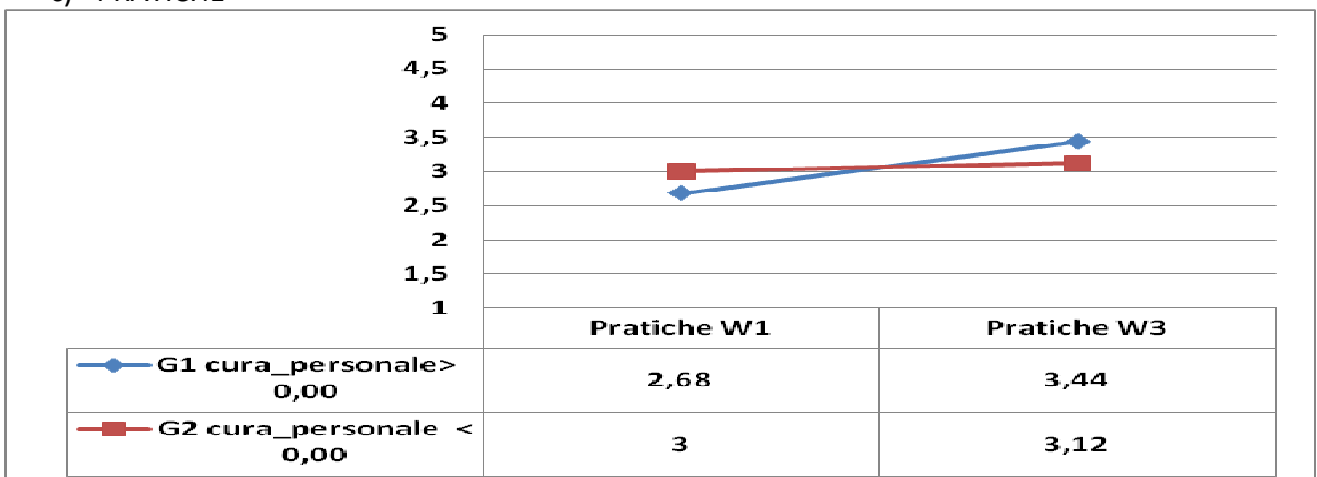
a) AFFERMAZIONE



b) IDENTIFICAZIONE CON L'IMPEGNO



c) PRATICHE



L'impatto del sapere fare (H3)

Sono state condotte le medesime analisi che abbiamo precedentemente descritto nel corso di tale capitolo, al fine di verificare se il percorso di formazione dell'identità professionale risultava più avanzato tra coloro che rispetto al *Saper Fare* hanno mostrato un impegno più attivo nelle attività formative professionalizzanti previste dal piano di studi del corso di Laurea di Psicologia, ossia in coloro che hanno dichiarato una percentuale di tempo alle esercitazioni di laboratorio per una durata (GL1e: mediana > 0,00) e con una frequenza triennale (GLF1e: mediana > 1) superiore alla mediana teorica rispetto a coloro che hanno partecipato al tirocinio per una percentuale di tempo durante la giornata descritta (GL2t: mediana < 0,00) e con una frequenza triennale (GLF2t: mediana < 1) inferiore alla mediana teorica.

Come si può vedere dai grafici 6.19a, considerando il *tempo dedicato al tirocinio* (in una giornata tipo), l'*Affermazione* tende infatti a diminuire in maniera significativa [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,99$, $p = .049$; $\eta^2 = .040$] e la variazione è legata in maniera significativa [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 1,82$; $p = .003$; $\eta^2 = .111$] alla frequenza più o meno attiva del tirocinio nei tre anni. Come risulta dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui due gruppi di soggetti l'*Affermazione* tende a diminuire in maniera significativa solamente negli studenti che non hanno dedicato tempo ai tirocini [$t(62) = 3,30$, $p = .025$], passando da $M_{w1} = 4,33$ a $M_{w3} = 4,15$, mentre in coloro che al contrario hanno dedicato un tempo maggiore a tale attività, la riduzione non è statisticamente significativa, passando da $M_{w1} = 4,06$ a $M_{w3} = 4$. Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze tendenti alla significatività statistica tra i due gruppi alla $w1$, [$t(77) = 1,80$, $p = .076$], mostrando quindi che negli studenti che dedicano un tempo al tirocinio inferiore alla mediana teorica presentano un'*Affermazione* più elevata.

Rispetto alla frequenza dei tirocini si evidenzia allo stesso modo che l'*affermazione* si riduce significativamente in coloro che hanno frequentato nei tre anni un numero di tirocini [$t(42) = 3,23$, $p = .002$] inferiore alla mediana teorica (passando da $M_{w1} = 4,40$ a $M_{w3} = 4,05$). Al contrario si evidenzia, seppur in maniera non significativa, un lieve incremento della dimensione negli studenti che hanno frequentato più tirocini (passando da $M_{w1} = 4,12$ a $M_{w3} = 4,19$) previsti dal corso di laurea. Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze significative tra i due gruppi alla $w1$, [$t(77) = 2,45$, $p = .016$], evidenziando quindi che negli studenti che hanno

frequentato un numero di tirocini inferiore alla mediana teorica presentano un’Affermazione più elevata.

Figura 6.19a Incidenza del tempo dedicato al tirocinio sulla dimensione relativa all’Affermazione (valori medi)

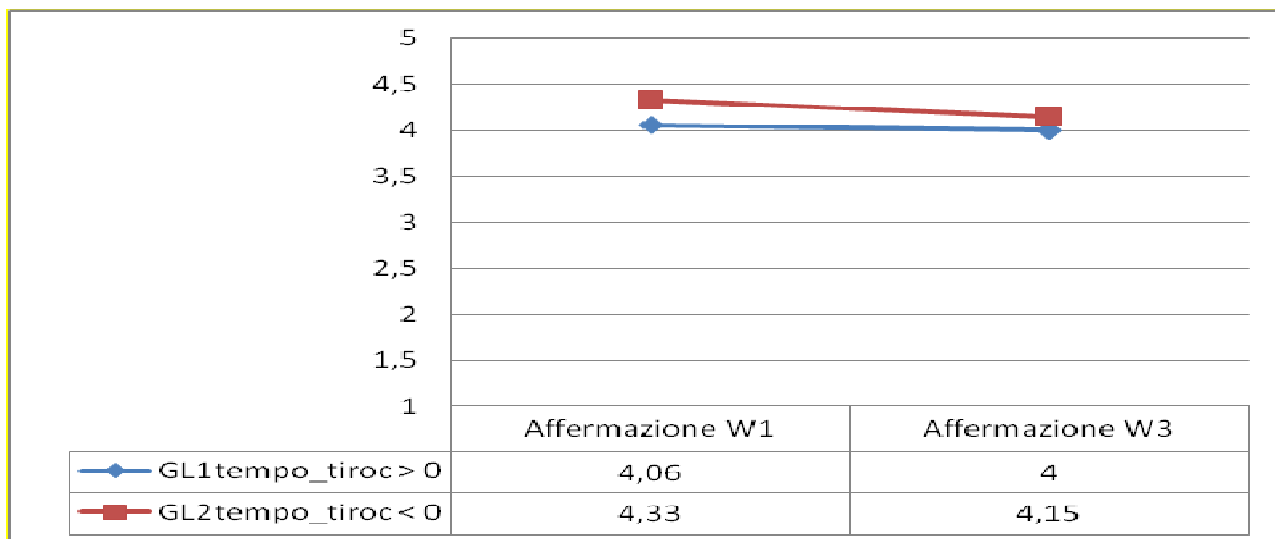
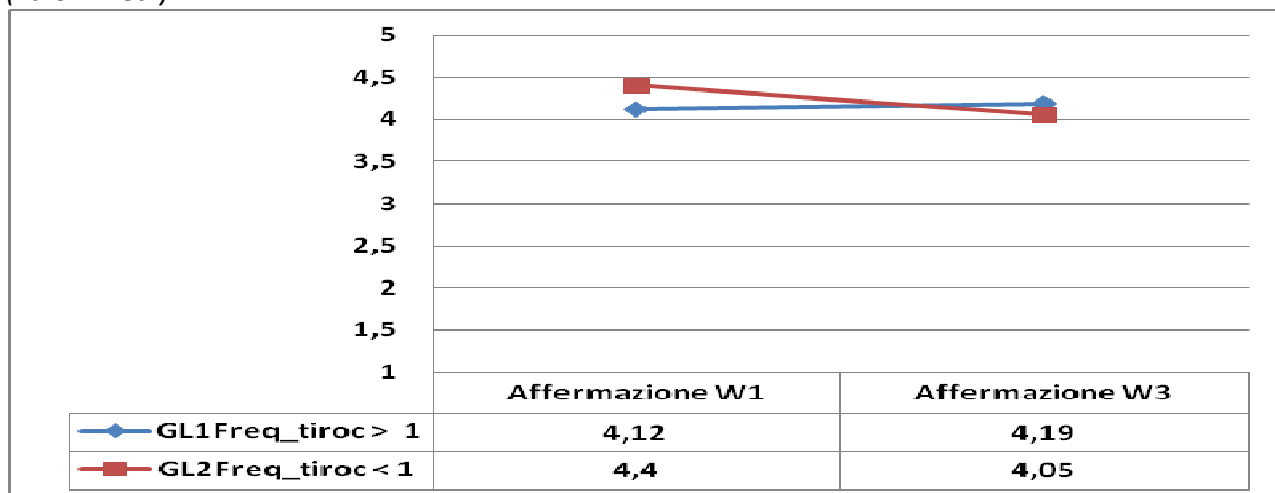


Figura 6.19abis Incidenza della frequenza dei tirocini sulla dimensione relativa all’Affermazione (valori medi)



Dai risultati è emerso che l’Identificazione con l’impegno tende a diminuire in modo statisticamente significativo, nel passaggio dalla wave 1 alla wave 3, sia per quanto riguarda la durata del tempo impiegato in tale attività [$F_{w1-w3}(1,77) = 5,69, p = .020; \eta^2 = .069$] che per la frequenza durante il percorso triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 13,11, p = .001; \eta^2 = .145$]. Inoltre, è risultato

che solo la seconda variazione, cioè quella sul numero di tirocini frequentati [$F_{w1-w3 \times g}(1,77) = 4,11$; $p = .046$; $\eta^2 = .051$] è legata in maniera significativa alla frequenza.

Come si può vedere dai grafici 6.19b e 6.19b bis, l'Identificazione con l'impegno tende infatti a diminuire in entrambi i gruppi e per entrambe le dimensioni misurate, ma in maniera statisticamente significativa – come risulta dall'analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui gruppi di soggetti– solo in coloro che hanno speso un tempo nel tirocinio inferiore alla mediana teorica [$t(62) = 3,85$, $p = .000$], passando da $M_{w1} = 3,53$ a $M_{w3} = 3,21$, e, allo stesso modo, hanno frequentato nel complesso una quantità di tirocini inferiore alla mediana teorica [$t(42) = 4,08$, $p = .000$], passando da $M_{w1} = 3,56$ a $M_{w3} = 3,14$.

Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze che tendono alla significatività tra i due gruppi solo alla w1 e solo nel caso del tempo dedicato ai tirocini [$t(77) = 1,71$, $p = .091$]: l'Identificazione con l'impegno risulta in questo caso maggiore negli studenti che hanno dichiarato di non aver dedicato alcun tempo al tirocinio nella giornata tipo presa in considerazione.

Figura 6.19b Incidenza del tempo dedicato al tirocinio sulla dimensione relativa all'Identificazione con l'Impegno (valori medi)

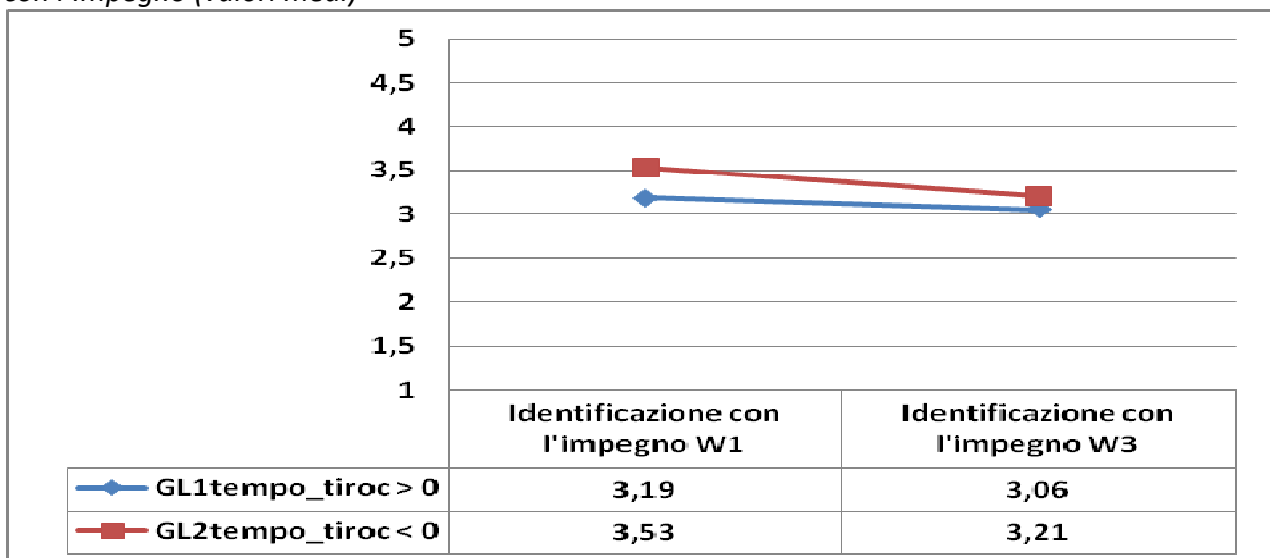
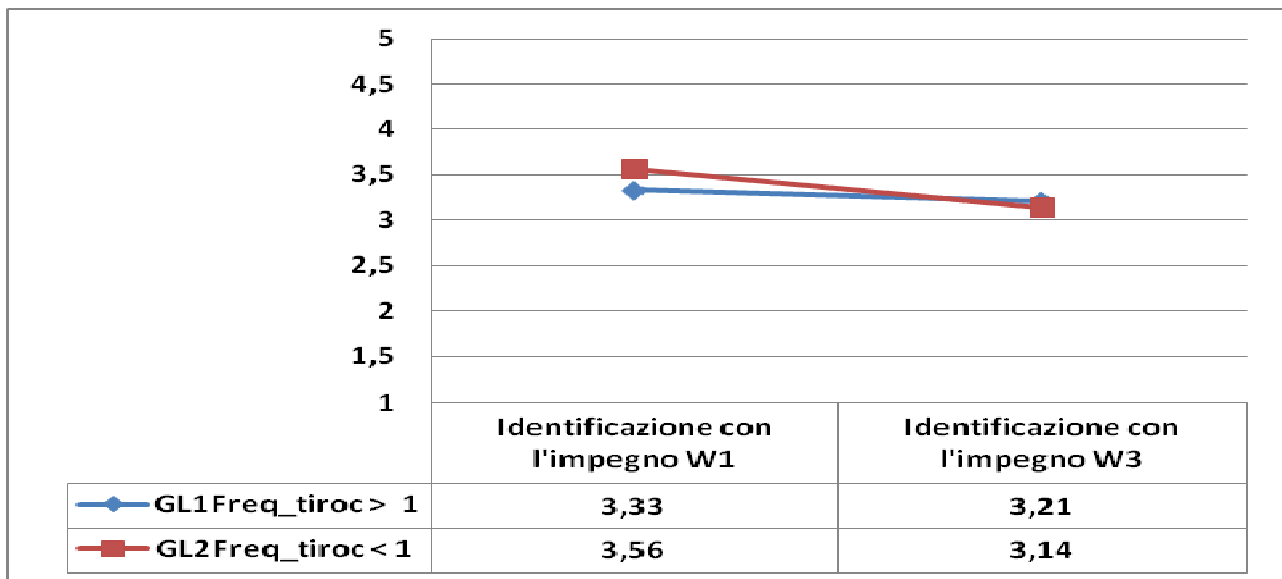


Figura 6.19b (bis) Incidenza della frequenza ai tirocini sulla dimensione relativa all'Identificazione con l'impegno (valori medi)



Rispetto alle *Pratiche*, nel corso della triennale, si evidenzia un incremento non significativo se ci riferiamo alla quantità di tempo dedicato al tirocinio, mentre la differenza si avvicina alla significatività se si considera la frequenza [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,81, p = .055; \eta^2 = .047$]. Tali variazioni non risultano legate significativamente né al tempo, né alla frequenza ai tirocini.

Osservando i grafici 6.19c e 6.19c bis, le *Pratiche* tendono infatti ad aumentare in entrambi i gruppi e per entrambe le variabili di distinzione considerate, anche se, dalle analisi del t Student su campioni appaiati effettuate separatamente sui gruppi di soggetti, non si evidenziano differenze statisticamente significative. Si riscontra una differenza nella prima wave che tende alla significatività [$t(62) = -1,75, p = .085$] e che evidenzia come gli studenti che dedicano un tempo al tirocinio inferiore alla mediana teorica presentino *Pratiche* maggiori rispetto a coloro che ne dedicano un tempo superiore. Al contrario rispetto al numero dei tirocini non si evidenziano differenze statisticamente significative.

Figura 6.19c Incidenza del tempo dedicato al tirocinio sulla dimensione relativa alle Pratiche (valori medi)

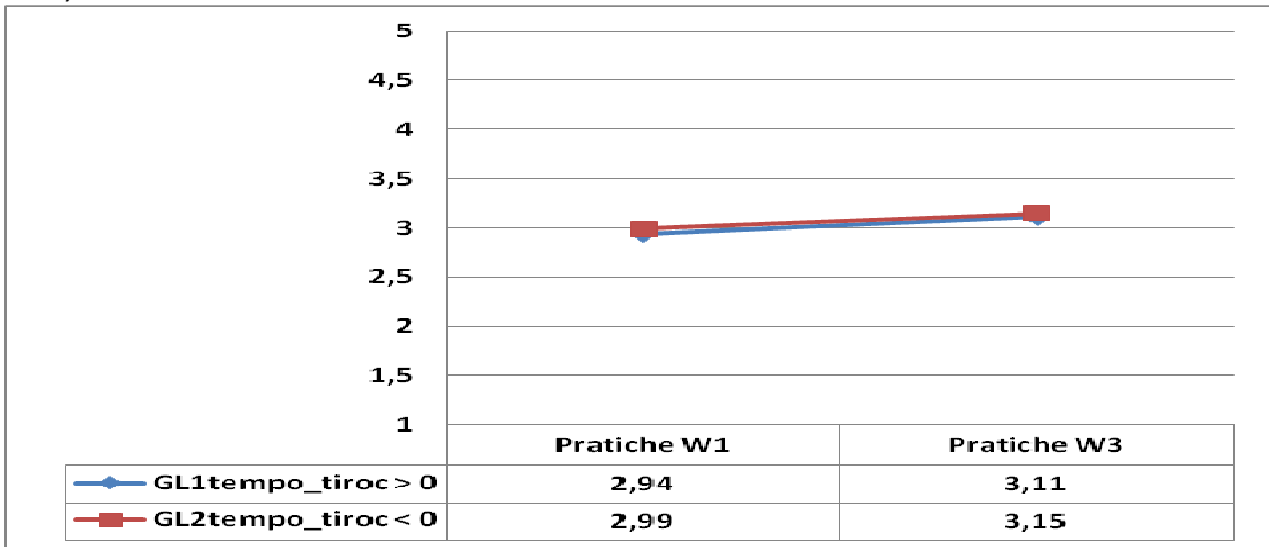
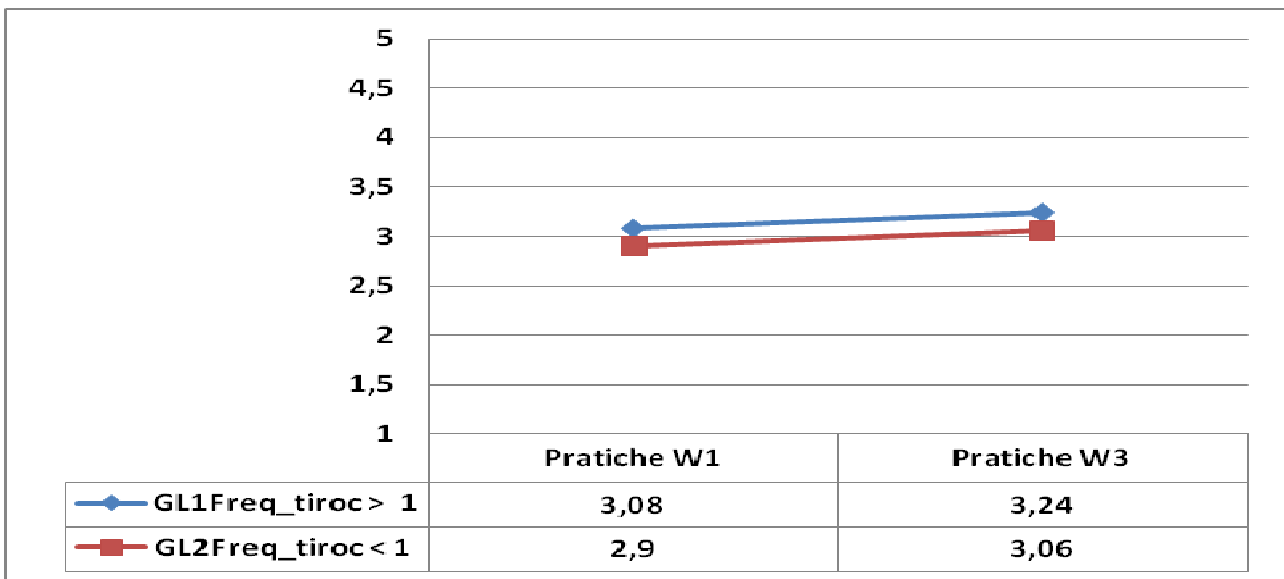


Figura 6.19c bis Incidenza della frequenza ai tirocini sulla dimensione relativa alle Pratiche (valori medi)



Esercitazioni di Laboratorio

Come si può vedere dai grafici 6.20a e 6.20a bis, l'*Affermazione* tende infatti a diminuire, nel corso dei tre anni, in maniera significativa [$F_{w1-w3}(1,77) = 4,22$, $p = .043$; $\eta^2 = .052$] considerando il tempo (in una giornata tipo) dedicato all'esercitazione di laboratorio, allo stesso modo, tale riduzione,

tende alla significatività [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,28, p = .074; \eta^2 = .041$] se si considera la frequenza. Entrambe le variazioni non sono legate in maniera significativa né al tempo, né alla frequenza alle esercitazioni di laboratorio. Dalle analisi condotte attraverso il t Student su campioni appaiati effettuate separatamente risulta che l'*Affermazione* tende, infatti, a diminuire in maniera significativa [$t(47) = 2,70, p = .010$] solamente negli studenti che rispetto alla frequenza risultano meno attivi passando da $M_{w1} = 4,27$ a $M_{w3} = 4,03$. Rispetto al tempo dedicato alle esercitazioni di laboratorio non emergono significative variazioni.

Dall'analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze significative tra i due gruppi sia alla w1 [$t(77) = 2,01, p = .048$] che alla w3 [$t(77) = 2,81, p = .006$], le quali sembrano mostrare una maggiore *Affermazione* negli studenti che dedicano un tempo all'esercitazioni inferiore alla mediana teorica. Non emergono invece differenze statisticamente significative tra i due gruppi nelle due wave se si considera il numero di esercitazioni di laboratorio frequentate.

Figura 6.20a Incidenza del tempo dedicato all'esercitazioni di laboratorio sulla dimensione relativa all'Affermazione (valori medi)

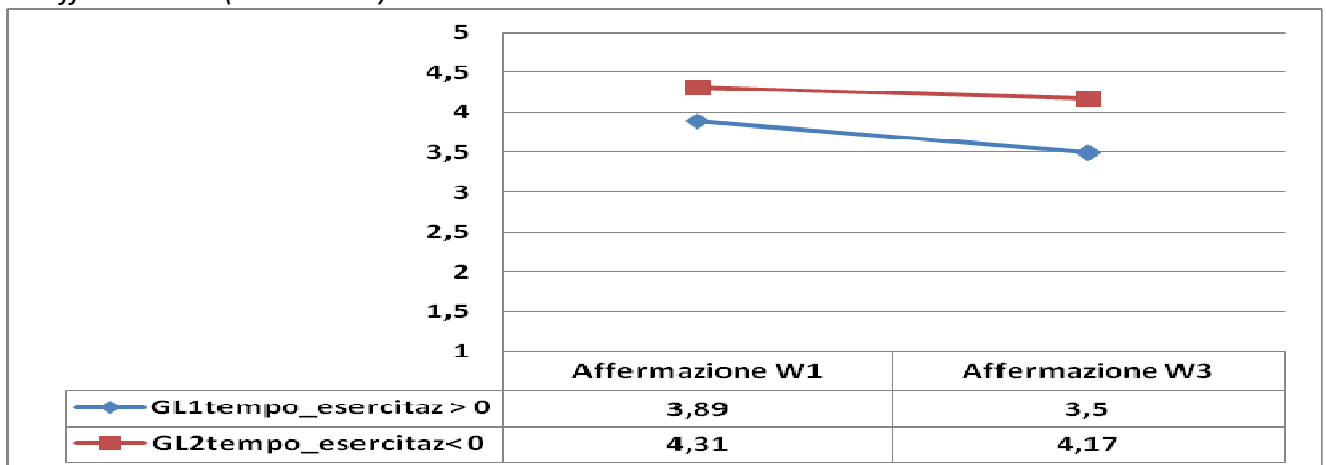
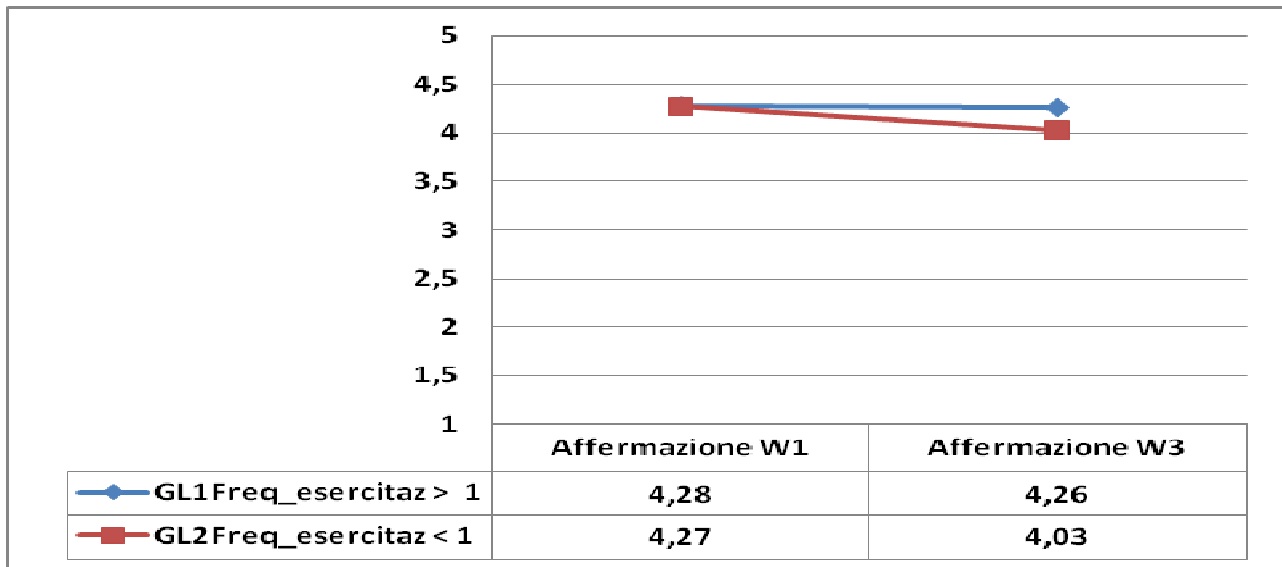


Figura 6.20a bis Incidenza della frequenza alle esercitazioni di laboratorio sulla dimensione relativa all’Affermazione (valori medi)



Dai risultati è emerso che l’Identificazione con l’impegno tende a diminuire in modo statisticamente significativo, nel passaggio dalla wave 1 alla wave 3, sia per quanto riguarda la durata del tempo impiegato nelle esercitazioni pratiche di laboratorio [$F_{w1-w3}(1,77) = 7,51, p = .008; \eta^2 = .089$] che per la loro frequenza durante il percorso triennale [$F_{w1-w3}(1,77) = 11,99, p = .001; \eta^2 = .135$]. Pur tuttavia, tali variazioni non risultano legate significativamente né alla frequenza, né al tempo assegnato all’esercitazioni.

Come si può vedere dai grafici 6.20b e 6.20b bis, l’Identificazione con l’impegno tende infatti a diminuire in maniera statisticamente significativa, come risulta dall’analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui gruppi di soggetti, in coloro che hanno frequentato nel complesso una quantità di esercitazioni pratiche di laboratorio inferiori alla mediana teorica [$t(47) = 3,27, p = .002$], passando da $M_{w1} = 3,46$ a $M_{w3} = 3,12$ e nei pochi studenti che vi hanno dedicato un tempo superiore alla mediana [$t(6) = 2,17, p = .073$], passando da $M_{w1} = 3,11$ a $M_{w3} = 2,64$.

Dall’analisi t test Campioni indipendenti emergono differenze significative tra i due gruppi alla w3 [$t(77) = 2,38, p = .020$], che sembrano mostrare una maggiore Identificazione con l’impegno negli studenti che dedicano un tempo all’esercitazioni inferiore alla mediana teorica. Dall’analisi t test

Campioni indipendenti non emergono differenze significative tra i due gruppi alla w1 e ala w3 per quanto riguarda il numero di esercitazioni frequentate.

Figura 6.20b Incidenza del tempo dedicato al tirocinio sulla dimensione relativa all'Identificazione con l'impegno (valori medi)

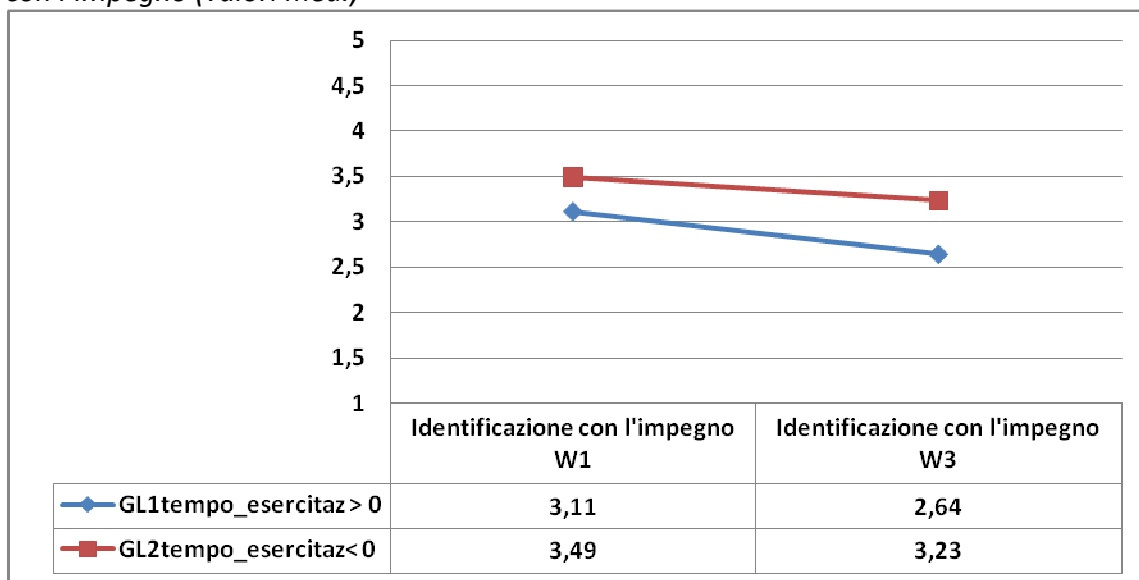
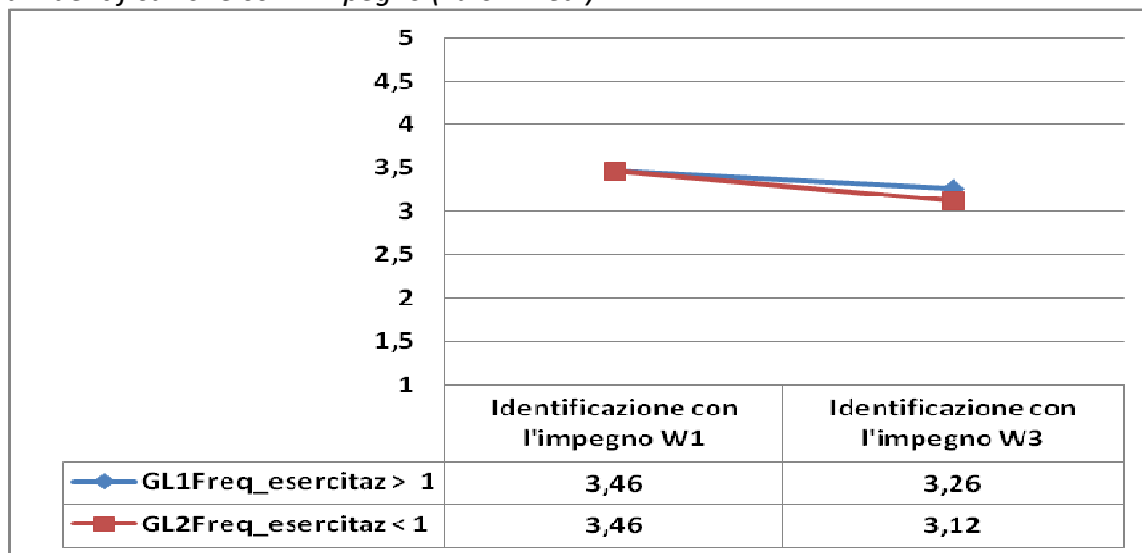


Figura 6.20b bis Incidenza della frequenza alle esercitazioni di laboratorio sulla dimensione relativa all'Identificazione con l'Impegno (valori medi)



Rispetto alle *Pratiche*, nel corso della triennale, si evidenzia un incremento significativo se ci riferiamo alla quantità di tempo [$F_{w1-w3}(1,77) = 5,11, p = .027; \eta^2 = .062$] che gli studenti dedicano alle esercitazioni pratiche di laboratorio, mentre risulta tendente alla significatività se consideriamo la

loro frequenza [$F_{w1-w3}(1,77) = 3,15, p = .080; \eta^2 = .039$]. Tali variazioni non dipendono né dal tempo dedicato né dalla frequenza all'esercitazioni di laboratorio previste. Osservando i grafici 6.20c e 6.20 c bis, le *Pratiche* tendono infatti ad aumentare, come risulta dalle analisi del t Student su campioni appaiati effettuata separatamente sui gruppi di soggetti, sia in coloro [t (47) = -2,19, p = .033] che hanno frequentato nel complesso una quantità di esercitazioni pratiche di laboratorio inferiore alla mediana teorica, che nei pochi studenti a cui vi hanno dedicato un tempo superiore [t (6) = -2,54, p = .044]. Dall'analisi t test Campioni indipendenti non emergono differenze significative tra i due gruppi alla w1 e alla w3 per nessuna delle due variabili considerate.

Figura 6.20c Incidenza del tempo dedicato all'esercitazioni di laboratorio sulla dimensione relativa alle Pratiche (valori medi)

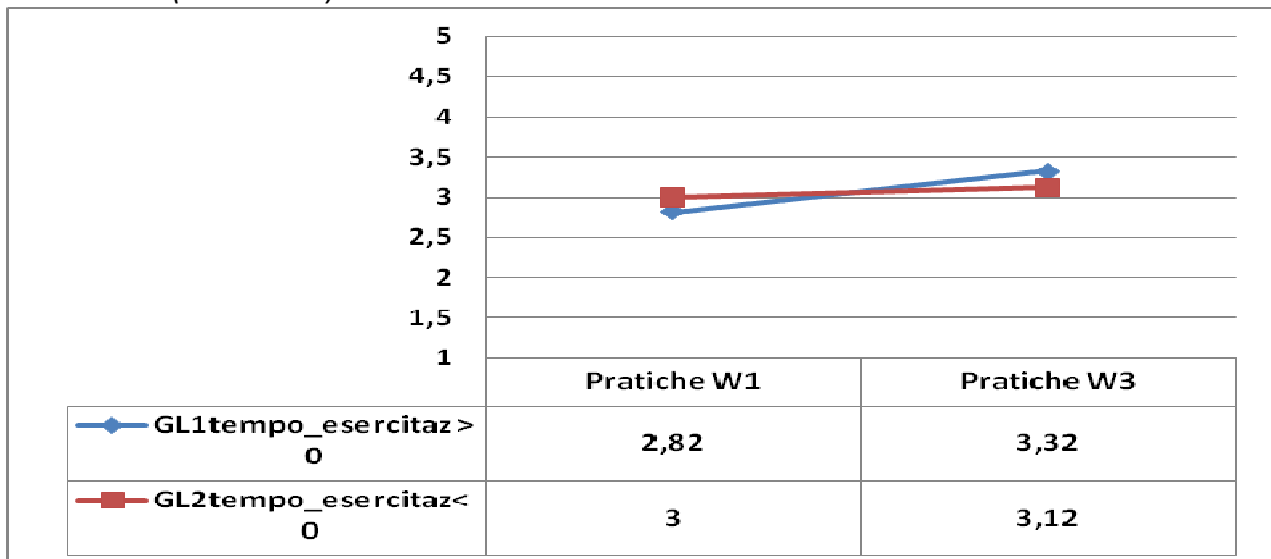
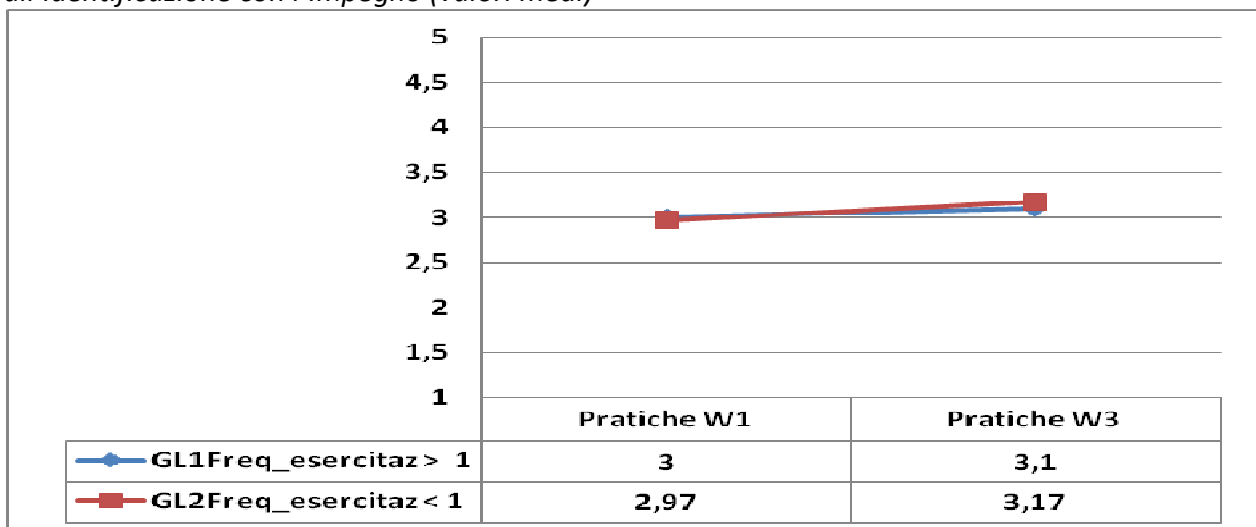


Figura 6.20c Incidenza della frequenza alle esercitazioni di laboratorio sulla dimensione relativa all'Identificazione con l'Impegno (valori medi)



In sintesi dai dati emerge che è solamente la frequenza ai tirocini ad impattare sull'affermazione. L'affermazione, infatti, tende a diminuire per coloro che hanno dichiarato di aver frequentato il tirocinio e le esercitazioni per un numero inferiore alla mediana teorica nella giornata tipo. Al contrario tale dimensione tende ad aumentare in coloro che sembrano impegnarsi maggiormente in tale attività se consideriamo solamente la frequenza. Rispetto al tempo, l'affermazione si riduce soprattutto negli studenti che non hanno dedicato il tempo né ai tirocini né alle esercitazioni di laboratorio previste. Rispetto all'identificazione con l'impegno si evidenzia una riduzione sia se si considera il tempo in una giornata tipo che la frequenza nel lungo raggio. Nello specifico sono gli studenti che non dedicano tempo né alle esercitazioni né ai tirocini ad evidenziare un maggior calo relativo all'impegno. Allo stesso modo tale variazione è stata riscontrata anche se si considera la frequenza a tali attività evidenziandola soprattutto negli studenti meno partecipi. Anche le pratiche mostrano un incremento significativo rispetto alla frequenza se consideriamo coloro che hanno frequentato meno assiduamente i tirocini previsti dal piano di studi sia, rispetto al tempo, per coloro che hanno partecipato per un tempo inferiore in una giornata tipo.

Le pratiche sembrano mostrare un incremento negli studenti che hanno frequentato meno esercitazioni durante i tre anni di università ed hanno dedicato ai laboratori un tempo inferiore alla mediana.

H4

Per verificare l'ultima ipotesi relativa ai precursori identitari del processo di costruzione dell'identità professionale (H4) si è scelto di utilizzare l'analisi della Regressione Lineare Multipla. In particolare i 4 indicatori (Affermazione, Identificazione con l'impegno, Pratiche, Esplorazione in profondità) con cui sono stati misurati al w1 i processi di costruzione dell'identità di studente sono stati considerati come predittori degli analoghi 4 indicatori relativi al processo di costruzione dell'identità professionale misurati al w3.

Sono state quindi condotte 4 Regressioni Lineari Multiple, una per ciascuna Variabile Dipendente.

I predittori dell’Affermazione nei futuri psicologi.

L’analisi della Regressione Lineare Multipla ha evidenziato che la percentuale di varianza spiegata dalle variabili indipendenti sull’*Affermazione* non è significativa ($R^2_{\text{corretto}} = .049$, $p = .103$). Osservando i coefficienti standardizzati, si osserva che nè l’Esplorazione in profondità ($\beta = .253$, $p = .064$), nè l’Affermazione ($\beta = .081$, $p = .509$) e neppure le Pratiche ($\beta = .044$, $p = .736$) riscontrate negli studenti al primo wave, predicono significativamente l’Affermazione sul futuro psicologo misurata alla terza rilevazione. Ancora meno forte è l’impatto dell’Identificazione con l’Impegno che presenta un coefficiente addirittura negativo ($\beta = -.012$, $p = .917$). L’unica variabile che ha un impatto sull’affermazione che si avvicina alla significatività statistica è l’*Esplorazione in profondità* ($\beta = .253$, $p = .064$): tanto più alta risulta l’esplorazione di cosa significhi essere uno studente al w1, tanto più elevata risulta l’affermazione nei confronti dell’immagine di sé in quanto futuri psicologi al w3.

Tab 6.21 coefficienti standardizzati (β) e livello di significatività della Analisi di Regressione Multipla che predice l’Affermazione nei futuri psicologi (N = 79).

Predittori dell’Affermazione ($R^2_{\text{corretto}} = .049$. $p = .103$)			
	Beta	T	Significatività
Affermazione	.081	.664	.509
Identificazione con l’Impegno	-.012	-.105	.917
Pratiche	.044	.339	.736
Esplorazione in profondità	.253	1.880	.064

I predittori dell’identificazione con l’Impegno nei futuri psicologi.

Anche per verificare i predittori significativi dell’impegno nei futuri psicologi, è stata condotta una Regressione Lineare Multipla che ha preso in considerazione i 4 processi identitari degli studenti del primo anno come variabili indipendenti e l’Impegno riscontrato al terzo anno come variabile dipendente. I risultati dell’analisi evidenziano che in questo caso la percentuale di varianza spiegata complessivamente dai predittori è significativa ($R^2_{\text{corretto}} = .119$, $p = .009$). L’Impegno è predetto in maniera significativa solo dall’Esplorazione in profondità ($\beta = .284$, $p = .032$), mentre

nessun altro coefficiente del modello risulta avere un impatto significativo su criterio considerato (Affermazione: $\beta = .137$, $p = .249$; Identificazione con l'Impegno: $\beta = .001$, $p = .992$; Pratiche : $\beta = .089$, $p = .475$).

Tab. 6.22 coefficienti standardizzati (β) e livello di significatività della Analisi di Regressione Multipla che predice l'Identificazione con l'impegno nei futuri psicologi (N = 79).

Predittori dell'Affermazione ($R^2_{\text{corretto}} = .119$, $p = .009$)			
	Beta	t	Significatività
Affermazione	.137	1.162	.249
Identificazione con l'Impegno	.001	.011	.992
Pratiche	.089	1.192	.475
Esplorazione in profondità	.284	.718	.032

I predittori delle Pratiche nei futuri psicologi.

Infine, per verificare i processi identitari che possano significativamente influenzare le Pratiche nei futuri psicologi, è stata condotta anche in tal caso una Regressione Lineare Multipla che ha preso in considerazione i 4 processi identitari degli studenti del primo anno come predittori e le Pratiche al terzo anno come criterio. I risultati dell'analisi evidenziano che, come nel caso dell'Identificazione con l'Impegno, la percentuale di varianza delle Pratiche che è spiegata dai predittori è significativa ($R^2_{\text{corretto}} = .136$, $p = .005$). Le Pratiche al terzo wave sono comunque predette in maniera altamente significativa solamente dall'Identificazione con l'Impegno misurato al primo wave ($\beta = .397$, $p = .001$). Le altre dimensioni identitari non hanno invece un impatto significativo sul criterio (Affermazione: $\beta = .081$, $p = .492$; Pratiche: $\beta = .014$, $p = .907$) e l'Esplorazione in profondità al primo anno, seppur non in modo significativo, ha un impatto perfino negativo sulle Pratiche al terzo anno ($\beta = -.028$, $p = .825$).

Tab. 6.23 coefficienti standardizzati (β) e livello di significatività della Analisi di Regressione Multipla che predice le Pratiche nei futuri psicologi ($N = 79$).

Predittori delle Pratiche ($R^2_{\text{corretto}} = .136. p = .005$)			
	Beta	t	Significatività
Affermazione	.081	.691	.492
Identificazione con l'Impegno	.397	3,59	.001
Pratiche	.014	.117	.907
Esplorazione in profondità	-.028	-.222	.825

I predittori dell'Esplorazione in profondità nei futuri psicologi.

L'analisi della Regressione Lineare Multipla che considera in questo caso l'Esplorazione in profondità come variabile dipendente, ha evidenziato che, come nel caso dell'Affermazione, la percentuale di varianza spiegata dalle 4 variabili indipendenti sul criterio non è significativa ($R^2_{\text{corretto}} = .002, p = .391$). Osservando i singoli coefficienti, si può concludere che sia l'Identificazione con l'impegno ($\beta = .208, p = .085$) che le Pratiche ($\beta = .134, p = .312$), misurate negli studenti al primo anno, non predicano significativamente l'Esplorazione in profondità al terzo anno. Di segno negativo, anche se non significativi, sono i coefficienti relativi all'Esplorazione in profondità ($\beta = -.030, p = .827$) e all'Affermazione ($\beta = -.078, p = .534$).

Tab. 6.24 coefficienti standardizzati (β) e livello di significatività della Analisi di Regressione Multipla che predice l'Esplorazione in profondità nei futuri psicologi ($N = 79$).

Predittori dell'Affermazione ($R^2_{\text{corretto}} = .002. p = .391$)			
	Beta	t	Significatività
Affermazione	-.078	-.624	.534
Identificazione con l'Impegno	.208	1.747	.085
Pratiche	.134	1.017	.312
Esplorazione in profondità	-,030	-.219	.827

In sintesi possiamo quindi affermare che l'H4 è stata solo parzialmente confermata. I risultati mostrano infatti che l'esplorazione in profondità praticata dagli studenti del primo anno ne predice significativamente l'Identificazione con l'impegno al terzo anno e che quest'ultimo

riscontrato al primo anno predice in modo altamente significativo le Pratiche riscontrate al terzo anno.

Conclusioni

Quindi possiamo dire che le componenti formative – Saperi, Saper essere e Saper fare - impattano sul processo di costruzione dell'identità professionale?

In linea generale la risposta è sì, infatti tutte e tre le componenti impattano attraverso indicatori diversi soprattutto sull'affermazione e sull'identificazione con l'impegno, mentre si osserva un'influenza forse più modesta sull'incremento delle pratiche nel passaggio da primo al terzo anno. In tutti e tre i casi il fatto di trovarsi in una situazione avvantaggiata rispetto ai processi formativi tende a moderare i cambiamenti registrati nel corso dei tre anni nei processi di costruzione dell'identità professionale. Sembrerebbe, cioè, che un migliore processo formativo, possa mettere gli studenti al riparo da un lato da una eccessiva riduzione del sentimento di orgoglio e dal senso di sicurezza che ricavano dalla scelta identitaria fatta che, secondo il modello degli stati di identità di Marcia potrebbe portare ad un esito di chiusura, dall'altro da un troppo esteso processo di confronto rispetto alle diverse possibilità che l'essere futuri psicologi potrebbe comportare che, sempre secondo il modello teorico considerato, potrebbe ostacolare o posticipare eccessivamente la conclusione del processo di acquisizione dell'identità.

Nello specifico i risultati mostrano andamenti un po' diversi in funzione dei tre aspetti della formazione che sono stati considerati.

Rispetto ai *Saperi* è emerso che un curriculum pregresso e nello specifico una migliore valutazione finale avvantaggia il percorso di costruzione dell'identità professionale degli studenti nella direzione che è stata sopra indicata. Vale a dire che gli studenti più bravi riescono a mantenere relativamente alto nel corso del triennio il sentimento di orgoglio e quindi la stima di sé che ricavano dal pensarsi futuri psicologi forse evitando, in questo modo, di incappare in una "crisi" identitaria più profonda segnalata, come accade invece per gli studenti meno bravi, da una riduzione consistente dell'affermazione (e in molti casi anche dell'impegno) accompagnata da un aumento significativo delle pratiche. Il fatto che il curriculum pregresso possa avere ricadute

positive sulla performance accademica è, d'altro canto, un dato che trova ampio riscontro in letteratura (Glaser, Hojat, Veloski, Blacklow e Goepf, 1992; Huxham, Lipton e Hamilton, 1980; Markert, 1985; Minnin, Friedman, Skipper, Kalishman e Snyder, 1993; Ronai, Golman, Shamks, Schafer e Brunner, 1984; Ferguson, 2002).

Tuttavia, dai risultati di questo studio emerge che lo stesso trend non può essere esteso anche al tipo di maturità che lascia in qualche modo emergere risultati contrastanti. Infatti se sono gli studenti provenienti da una formazione pregressa tipicamente umanistica a ridurre in modo significativo l'identificazione con il loro impegno, al contrario sono coloro che provengono da scuole tecnico/scientifiche a sentirsi con il tempo meno orgogliosi per la scelta fatta. Probabilmente sono proprio tali studenti avendo scelto una maturità che forma a tutt'altro lavoro professionale, quelli che si sentono maggiormente "in balia" del percorso intrapreso e presentano, forse, maggiori difficoltà non solo a confrontarsi con gli altri, ma anche a trovare elementi a cui ancorarsi per definirsi ed identificarsi in quanto futuri psicologi. La riduzione dell'impegno riscontrata soprattutto negli studenti provenienti da maturità umanistiche unita all'aumento delle pratiche potrebbe invece far pensare all'attivazione di un processo di costruzione dell'identità.

Rispetto ai saperi legati al curriculum attuale, si evidenzia che tale componente impatta principalmente sull'affermazione, probabilmente in quanto essa viene modulata dal giudizio valutativo strettamente legato alla performance accademica che, come alcune ricerche hanno evidenziato (Mancini, Mariani, 2009), ha un peso rilevante sull'autostima personale dello studente, dimensione intrinsecamente collegata con l'affermazione. Inoltre, essendo l'affermazione un indicatore che riflette più che altro il processo anche di autocategorizzazione, si può quindi affermare che durante la fine del triennio gli studenti considerati incominciano a mettere in discussione i significati inizialmente associati alla loro scelta professionale e incominciano a riflettere ed esplorare su altri possibili significati. Considerando la posizione che i partecipanti assumono rispetto al loro curriculum attuale, si è potuto riscontrare che l'apertura all'esterno e al confronto, rilevata attraverso l'indicatore delle pratiche, pur aumentando nel corso del triennio in tutti gli studenti considerati, è risultata sensibilmente più elevata in coloro che hanno dichiarato di andare tendenzialmente peggio (meno lezioni frequentate, meno esami superati e con voti inferiori). Se si considera che, ad eccezione del numero di lezioni frequentate, questi studenti sono anche quelli in cui si è riscontrato una più repentina riduzione dei punteggi sull'affermazione, ci sembra presumibile ipotizzare, in accordo con il modello teorico, che una

parte di essi si trovi in uno stato di “crisi” caratterizzato cioè dalla ricerca di possibile e alternativi modelli identitari.

Questo dato trova conferma anche nei risultati riscontrati rispetto alle motivazioni che sostengono la scelta che è stata fatta e quelle alla rinuncia. Infatti, sono proprio gli studenti meno motivati a continuare e quelli più motivati a rinunciare agli studi a mostrare una più forte riduzione del sentimento di orgoglio che derivano dal pensarsi futuri psicologi. Ci sembra interessante evidenziare come questa tendenza non possa essere applicata agli aspetti motivazionali che hanno sostenuto la scelta fatta al momento dell’iscrizione: in questo caso, infatti, sono proprio gli studenti che nel primo anno hanno mostrato una più alta motivazione ad evidenziare alla fine del triennio una più forte riduzione sia del sentimento di orgoglio, sia della sensazione di certezza e sicurezza che riescono a ricavare dal pensarsi futuri psicologi. E’ presumibile quindi ipotizzare l’“eccessivo” entusiasmo iniziale di questi studenti con il tempo ed in confronto con la realtà sperimentata abbia anche comportato la nascita di un sentimento di delusione. Gli aspetti motivazionali, diversamente da quelli legati ai Saperi, non impattano significativamente sulle pratiche che aumentano in tutti i soggetti indipendentemente dalla loro posizione sul versante motivazionale. Per questo motivo ci sembra di poter sostenere che gli studenti meno motivati a continuare e quelli che stanno addirittura pensando a rinunciare agli studi, abbiano anche in un certo senso abdicato alla costruzione della loro identità professionale, retrocedendola quasi ad uno stato di diffusione dell’identità.

Anche le strategie di coping, altra componente del saper essere, indicano significativamente sui cambiamenti che sono stati registrati rispetto all’affermazione e, in parte, anche su quelli relativi all’identificazione con l’impegno. Infatti è stato riscontrato che gli studenti che attivano un numero maggiore di strategie, siano esse orientata al problem solving o al supporto sociale, evidenziano nel triennio un calo più rilevante nell’identificazione con l’impegno, mentre gli studenti meno attivi in generale evidenziano una riduzione nell’affermazione. Tali risultati potrebbero far supporre che gli studenti che tendono a diventare gli psicologi che vogliono diventare in modo molto attivo, trovino forse meno tempo per riflettere su cosa la scelta fatta significhi per loro, rimanendo di fatto implicati in una continua esplorazione. Al contrario di chi invece dichiara di darsi meno da fare si trova a fare i conti con una caduta del sentimento di orgoglio che deriva dalla scelta fatta, forse resa meno critica da una riduzione meno repentina dell’identificazione con l’impegno.

Infine, rispetto alla percentuale del tempo dedicato alle attività si riscontra che sono le attività extrauniversitarie ad impattare maggiormente sul processo identitario rispetto alle attività universitarie. Nello specifico risulta che le attività di lavoro retribuito impattano significativamente sull'affermazione e sull'impegno, mentre le attività relative alla cura personale impattano sulle pratiche. Coloro che dedicano alle attività extra universitarie un tempo superiore alla mediana mostrano una maggiore riduzione durante la triennale sia rispetto all'affermazione che all'impegno. Allo stesso modo, come era logico aspettarsi, gli studenti che dedicano più tempo a tali attività, in particolare al lavoro retribuito e alle attività politiche/sociali, mostrano anche una riduzione nelle pratiche. Si potrebbe forse ipotizzare, in accordo con il modello teorico di Marcia, che gli studenti che dedicano più tempo alle attività extra universitarie diano anche meno importanza e lavorino meno sull'immagine di sé stessi come futuri psicologi, rispetto a coloro che invece sono più impegnati nel mondo accademico e nelle relazioni e attività che in tale mondo si intrecciano. Infatti, per quasi tutte le attività universitarie rilevate, ad eccezione di quelle dedicato allo studio individuale, tempi più ampi si associano ad una riduzione dell'affermazione e ad un concomitante aumento delle pratiche, quasi ad evidenziare quindi una più spiccata tendenza all'avvio dei processi di esplorazione della propria identità professionale.

Rispetto all'ultima dimensione, quella più legata al saper fare, la frequenza ai tirocini curriculari sembra incidere positivamente sui processi di costruzione dell'identità professionale, anche in questo con un effetto di contenimento della riduzione evolutiva riscontrata sulla dimensione dell'affermazione. Per esplorare più approfonditamente questa relazione è stato quindi condotto un ulteriore studio di natura cross-sectional.

6.4 Secondo Studio

6.4.1 Obiettivi e ipotesi

Rispetto al primo studio è stato evidenziato che il saper fare impatta prevalentemente sulla dimensione relativa all'affermazione, ma volendo effettuare un'analisi più puntuale è stato condotto un ulteriore studio per verificare se percorsi di formazione diversi possono incidere in maniera significativa sul processo di formazione identitario professionale, ossia se corsi di laurea in psicologia che attribuiscono una maggiore importanza alla dimensione del saper fare nella loro offerta didattica, risultino più adeguati per il percorso di formazione dell'identità professionale dello studente che presenterà quindi al t3 punteggi più elevati sugli indicatori delle Pratiche e punteggi più bassi su quelli dell'Affermazione e dell'Identificazione con l'impegno rispetto agli studenti provenienti da corsi di laurea che prediligono attività di natura più teorica. L'obiettivo del secondo studio di tipo cross sectional, sarà, infatti, quello di studiare più approfonditamente se e come la dimensione formative del saper fare incide sui percorsi di costruzione dell'identità professionale di psicologo.

Alla luce degli studi esaminati nella parte teorica di questo capitolo e dai risultati emersi dal primo studio, si è potuto evidenziare come la componente formativa del Saper Fare abbia una valenza importante nel processo di formazione professionale. Come sottolinea Scaratti (2005), infatti, il neo-laureato si troverà di fronte ad un panorama complesso del mondo del lavoro e dovrà quindi confrontarsi con problematiche non solo che richiedono una conoscenza teorica tipicamente accademica ma soprattutto dovrà possedere le abilità tecniche- specialistiche generali che gli permettano di fronteggiare situazioni complesse e tecnico-specializzate che richiedono anche una conoscenza prettamente operativa.

Insieme a quello precedentemente descritto, questo studio si propone quindi di verificare se corsi di laurea in psicologia che attribuiscono diversa importanza alla dimensione del saper fare nella loro offerta didattica, incidono in modo diverso sull'identità professionale in costruzione.

Sulla base degli studi precedentemente descritti ci si potrebbe aspettare che, essendo il saper fare la componente formativa che incide maggiormente sul percorso professionalizzante, gli studenti di psicologia di un altro Ateneo il cui piano di studi non prevede esercitazioni di laboratorio

potrebbero presentare una minor consapevolezza e un avvio più lento nel loro processo di costruzione dell'identità professionale.

6.4.2 Procedure metodologiche

a) Partecipanti

il Campione di tale studio è formato dai 79 studenti di psicologia iscritti al terzo anno del Corso di Laurea triennale a Parma che hanno partecipato alla terza wave dello studio longitudinale descritto nel cap. 5 e nel par. 6.2, e un gruppo di 30 studenti iscritti al terzo anno del Corso di laurea della Facoltà di Psicologia dell'Università degli studi di Bergamo. A questi ultimi è stato somministrato durante il secondo semestre dell'a.a. 2009/2010 lo stesso questionario utilizzato per lo studio longitudinale sugli studenti di Psicologia di Parma. La terza wave dello studio longitudinale è stata tuttavia realizzata nell'a.a. 2008/09.

Rispetto alle loro caratteristiche socio-demografiche i due gruppi non presentano differenze statisticamente significative (si veda il cap.4), tranne che per l'età che risulta sovrarappresentata negli studenti di Bergamo [$F(107) = 30,74$, $p_{\text{esatta}} = .000$]. Il gruppo degli studenti di Bergamo (tabella 6.25) è composto da 30 studenti di cui il 20% maschi e l'80% femmine, con un'età media pari a quasi 25 anni (d.s.=6,93; Range=21-48 anni).

Tab. 6.25 Confronto studenti Psicologia di Bergamo vs di Parma

Wave 3	Facoltà Psicologia di Bergamo (a.a.2009/2010)	Facoltà Psicologia di Parma (a.a. 2008/2009)
N.	30	79
Sesso	M=20% F=80%	M:6,3% F:93,6%
Età media	24,93 (d.s.=6,93) Range=21-48 anni	22 (d.s=1.36) Range:21-30 anni

6.4.3 Lo strumento e procedure di rilevazione

Per tale confronto cross-sectional è stato utilizzato il medesimo questionario strutturato autocompilato (Appendice A e cap.4). In questo studio verranno prese in considerazione solo le risposte fornite al Questionario sugli stati di identità professionale relative alla dimensione del futuro psicologo (QSI-Pr).

Anche in questo caso, sono stati misurati per il gruppo di studenti provenienti dalla Facoltà di Bergamo i valori di coerenza interna, misurati attraverso l'alpha di Cronbach. Tali valori, seppur inferiori rispetto alle analisi presentate nel cap. 4 relative agli studenti provenienti dalla facoltà di Psicologia di Parma, sono risultati sufficientemente accettabili, ad eccezione, anche in questo caso, del fattore *Esplorazione in profondità*.

Tab.6.26 Coerenza interna delle dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale a confronto tra studenti di Psicologia di Parma vs di Bergamo

DIMENSIONI (WAVE 3)	Psicologia Parma		Psicologia Bergamo	
	α	M	α	M
<i>Affermazione_Psicologo</i>	.79	4.11	.57	3,61
<i>Identificazione con l'impegno_Psicologo</i>	.75	3.15	.64	2,95
<i>Pratiche_Psicologo</i>	.74	3.15	.67	3,32
<i>Esplorazione in Profondità _Psicologo</i>	.48	3.50	.61	3,64

6.4.4 Analisi preliminari

L'ipotesi di ricerca si è basata non solo sul confronto tra i due diversi curricula formativi, ed in particolare sulla rilevazione del ruolo attribuito nei due corsi di laurea alle attività formative-professionalizzanti (cfr. cap. 4), ma anche su una ulteriore verifica di tali differenze effettuata confrontando le risposte che gli studenti delle due facoltà hanno dato alla domanda relativa al numero di esercitazioni pratiche e di laboratori frequentati nel corso del terzo anno.

Dalle analisi preliminari è risultato che rispetto alle loro caratteristiche socio-demografiche i due gruppi non presentano differenze statisticamente significative, tranne che per l'età che risulta più elevata negli studenti di Bergamo [$F(107) = 30,74, p = .000$]. Il gruppo degli studenti di Bergamo (Tabella 4.4) è composto da 79 studenti di cui il 6,3% da maschi e il 93,6% da femmine con un'età media pari a 22 anni (d.s=1,36; Range=21-30 anni).

6.4.5 Analisi dei dati

Per verificare se vi fossero differenze significative tra i due gruppi e tra le quattro dimensioni (*Affermazione, Identificazione dell'impegno, Pratiche ed Esplorazione in profondità*) sono state condotte per ciascun costrutto analisi Test t per campioni indipendenti attraverso il programma statistico SPSS.

Rispetto alla dimensione del futuro psicologo Tab.6.27, dalle analisi effettuate attraverso Test t per campioni indipendenti con il programma statistico SPSS, si evidenziano differenze statisticamente significative [$t(107) = -3,73, p = .000$] rispetto all'*Affermazione*, la quale risulta significativamente più elevata negli studenti provenienti dalla Facoltà di Parma ($M_{PR}=4,12$) rispetto agli studenti della facoltà di Psicologia di Bergamo ($M_{BG}=3,61$). Nessun altro confronto risulta statisticamente significativo anche se dalla Tab. 6.27 è possibile notare che sono gli studenti di Parma a presentare punteggi più elevati anche sulla dimensione dell'identificazione con l'impegno, più bassi sulle pratiche e sull'esplorazione in profondità.

Tab.6.27 Dimensioni del processo di costruzione dell'identità professionale a confronto tra studenti di Psicologia di Parma vs di Bergamo

DIMENSIONE PSICOLOGO	PARMA (N.79) M (DS)	BERGAMO (N.30) M (DS)
<i>Affermazione</i>	4,12 (0,63)	3,62 (0,60)
<i>Identificazione con l'impegno</i>	3,18 (0,64)	2,95 (0,65)
<i>Pratiche</i>	3,14 (0,67)	3,32 (0,83)
<i>Esplorazione in Profondità</i>	3,60 (0,60)	3,64 (0,13)

Conclusioni

In sintesi rispetto ai processi di costruzione dell'identità professionale futura, tali analisi hanno evidenziato differenze statisticamente significative soltanto per quanto riguarda l'affermazione. Questo dato potrebbe fare supporre che gli studenti che hanno ricevuto una formazione didattica in cui sono previste più ore dedicate all'esercitazioni di laboratorio e ai tirocini (studenti provenienti dalla Facoltà di Parma), e che esprimono un maggior senso di appartenenza alla categoria professionale di cui in futuro auspicano di fare parte, possano trovare in queste esperienze modelli/strade che li aiutano ad identificarsi. Tuttavia questo più accentuato processo di identificazione non si accompagna a dinamiche significativamente diverse per quanto riguarda gli altri tre indicatori considerati. Le tendenze di risposta lasciano a tal proposito emergere soltanto piccole differenze che, nel caso dell'identificazione con l'impegno sembrerebbero comunque rafforzare l'ipotesi che tali formazioni più professionalizzanti aiutino gli studenti ad identificarsi con la scelta fatta. Sono invece gli studenti che non possono usufruire di tale possibilità ad esplorare di più cosa diventare psicologi possa per loro significare. Potremmo ipotizzare che forse questi studenti lo facciano proprio per sopperire alla mancanza di opportunità che potrebbero essere offerte e quindi strutturate all'interno del loro percorso formativo accademico.

In conclusione si potrebbe quindi rilevare che offerte formative che permettono agli studenti di sperimentarsi come futuri psicologi favoriscano negli studenti quei processi di socializzazione anticipatoria necessari per acquisire – in futuro – una “sana” identità.

Dati interessanti, ma che richiederebbero in ogni caso ulteriori verifiche, data soprattutto la scarsa numerosità dei partecipanti.

DISCUSSIONE

Se da un lato tale studio conferma i risultati conseguiti nel primo studio longitudinale (CAP. 5), dall'altro tende ad evidenziare alcune novità.

Infatti come si è potuto riscontrare nel primo studio longitudinale, gli studenti nel corso del triennio tendono a mettere in discussione l'immagine, forse un po' stereotipata, che avevano della loro futura professione nel momento in cui si sono iscritti, incominciando ad esplorare nuovi e diversi possibili significati. In questo senso, i risultati della ricerca confermano nel corso del triennio un avvio dei processi di costruzione dell'identità professionale, che tuttavia non approda ancora ad esiti compiuti e definitivi. Come i risultati del primo studio presentato in questo capitolo hanno evidenziato, i processi di costruzione dell'identità professionale pur seguendo il loro *tren evolutivo*, non sono indipendenti dai processi formativi. Nella fattispecie sia dalla qualità del percorso che precede la scelta universitaria e sia da quella offerta nel contesto universitario. Infatti i risultati hanno evidenziato che sono gli studenti che sono partiti *vantaggiati* o che vanno meglio negli studi universitari ad esser più vicini alla fase di una acquisizione di identità rispetto a coloro che si sono immatricolati presentando ad esempio un curriculum non favorevole che, al contrario, sembrano ancora implicati in un processo di esplorazione al terzo anno. Ma oltre al curriculum pregresso anche gli aspetti del "saper essere" risultano incisivi in questo processo, così come, naturalmente, i tipi di offerta formativa messi a disposizione delle diverse facoltà.

In conclusione si potrebbe quindi affermare che gli studenti più impegnati nel mondo accademico riescono anche a trovare in questa realtà modelli di confronto, opportunità di crescita, modalità di rivedere e ricalibrare le proprie aspettative, mentre gli studenti meno impegnati tenderebbero ad orientare forse su altre dimensioni identitarie le loro energie.

Un altro aspetto considerato in questi studi ha riguardato le modalità con cui gli studenti strutturano la loro identità di studente. A tal proposito i risultati hanno mostrato che l'esplorazione in profondità praticata dagli studenti del primo anno ne predice significativamente l'Identificazione con l'impegno al terzo anno e che quest'ultimo riscontrato al primo anno predice in modo altamente significativo le Pratiche riscontrate al terzo anno. Tali risultati farebbero supporre che riflettere su chi si è in quanto studenti aiuta ad impegnarsi e ad identificarsi maggiormente sul versante dell'identità professionale. E quindi si potrebbe supporre che più lo studente si domanda e riflette al primo anno rispetto a che cosa significa essere studenti di psicologia attraverso un percorso esplorativo interno, maggiormente ricaverà e riuscirà a costruirsi

basi importanti per costruire una propria identità professionale nel domani capendo maggiormente anche che cosa vorrà fare e soprattutto chi vorrà diventare. Inoltre si evidenzia che probabilmente sia necessario avere maggiori e chiare certezze iniziali come studenti di psicologia per potere probabilmente metter in atto maggiori pratiche che permetterebbero agli studenti al terzo anno di potere esplorare tra le alternative possibili della psicologia anche il tipo di corso specialistico e soprattutto che tipo di psicologo vogliono diventare.

Probabilmente la sinergia tra un processo esplorativo interno e un percorso esplorativo/ formativo adeguato offerto dall'università dovrebbe andare di pari passo in modo tale che probabilmente gli studenti sarebbero in grado di acquisire, in questo modo, una maggior consapevolezza di che cosa vogliono fare e soprattutto di quali sfaccettature è composta la nostra professione.

Conclusione

La scelta professionale e il relativo percorso di formazione possono essere considerati aspetti centrali del processo di costruzione dell'identità professionale di un individuo. Questa ci sembra in una sola frase la conclusione a cui siamo giunti a conclusione di questo lavoro. Due sono stati i principali interrogativi che lo hanno animato: *Che cosa si intende per identità professionale? Attraverso quali percorsi un individuo può costruire e sviluppare tale costrutto?*

Sulla base delle più recenti considerazioni teoriche (cfr. ad esempio Deaux et al., 2004; Mancini, 2001, 2009 tra gli altri) e degli studi presenti in letteratura, il costrutto di *identità professionale* è stato da noi considerato come un costrutto multidimensionale. Infatti, le scelte professionali che un individuo si trova ad affrontare, vanno ad intrecciarsi fortemente sia col piano relazionale sociale che con quello più autoriflessivo dei sentimenti di identità. Questo a fronte di uno scenario in continua morfogenesi sia da un punto di vista lavorativo/formativo che personale. Proprio per questi motivi la scelta concettuale non può che ricadere sulla concezione di identità professionale intesa come un aspetto complesso dell'identità della persona che si struttura in diverse componenti rilevabili a partire da differenti livelli di spiegazione, che è soggetta a continui cambiamenti e che assume significati a seconda dei contesti in cui si esprime. Una concezione, questa, che non sembra tuttavia trovare un ampio spazio in letteratura. Questo è vero soprattutto per quella relazione interdipendente tra i processi/contesti formativi (mondo lavoro; mondo università; mondo personale) e i processi/esiti identitari sul versante dell'identità professionale, focus di attenzione principale di questo lavoro, che non trova riscontro all'interno di una molteplicità di ricerche e studi.

Se questo è vero per gli studi che si sono in generale occupati di identità professionale, ancor più vero è nello specifico per gli psicologi, soprattutto se il processo viene esaminato quando ancora in formazione. Infatti, come evidenziato dall'analisi della letteratura, la maggior parte degli studi condotti si sono concentrati principalmente sulla rappresentazione sociale della psicologia e meno sull'identità professionale degli psicologi, tralasciando, quello che è stato proposto come il focus della ricerca dottorale, ossia i processi della costruzione/formazione identitaria professionale. Anche le ricerche che si sono riferite al costrutto di identità, raramente lo hanno considerato nei termini di un processo in dinamica evoluzione, privilegiando un concetto statico di identità

professionale, spesso analizzato come un insieme di percezioni e aspettative, stereotipate, nei confronti della professione e del ruolo sociale che essa occupa (Mancini, 2007).

A maggior ragione, quindi, la portata innovativa di questa ricerca è consistita proprio nell'indagare, in maniera specifica e dinamica, la costruzione della rappresentazione di sé in quanto futuro psicologo degli studenti iscritti a psicologia. La novità è stata appunto quella di studiare soggetti ancora in formazione ed analizzare il processo di costruzione dell'identità professionale lungo l'iter-formativo. Dai risultati raccolti attraverso uno studio longitudinale che ha seguito l'intero iter della laurea di primo livello in psicologia, si è potuto riscontrare un percorso molto lento che alla fine del terzo anno sembra caratterizzarsi in termini di un avvio della costruzione della propria identità professionale. Tale avvio si esplicita attraverso una messa in discussione di quelle immagini preconcepite e tutte orientate in senso clinico, che tendono per lo più ad orientare la scelta iniziale verso questo specifico corso di studi (Perussia, 1999), immagini che lasciano a poco a poco il posto a prospettive di lavoro più ancorate alle diverse anime disciplinari della psicologia (Ceci, Mancini, Fruggeri, 2000). Infatti, come si è potuto riscontrare nel primo e nel secondo studio longitudinale, gli studenti nel corso del triennio tendono a mettere in discussione l'immagine futura e ideale della professione di psicologo, forse inizialmente rappresentata in maniera stereotipata. Percorrendo tale percorso formativo iniziano ad esplorare nuovi e diversi possibili valori e significati legati al ruolo dello psicologo, avviando in questo modo il processo di costruzione dell'identità professionale, che tuttavia non risulta ancora completata e definita.

Ma il risultato forse più interessante che emerge dal secondo e dal terzo studio presentati, è che il processo di costruzione dell'identità professionale, pur seguendo un suo trend evolutivo, non è indipendente dalla qualità processo formativo e soprattutto delle componenti che lo formano. Considerando infatti sia la qualità del percorso pregresso, che quella connessa alla scelta del percorso universitario intrapreso, i risultati hanno evidenziato esiti in parte diversi. In particolare, che sono gli studenti che sono partiti vantaggiosi o che vanno meglio negli studi universitari ad esser più vicini alla fase di una acquisizione di identità rispetto a coloro che si sono immatricolati presentando ad esempio un curriculum non favorevole che, al contrario, sembrano ancora implicati in un processo di esplorazione al terzo anno. Ma oltre al curriculum pregresso anche gli aspetti del "saper essere" risultano rilevanti in questo processo, così come, naturalmente, i tipi di offerta formativa messi a disposizione delle diverse facoltà. A tal proposito, si è rilevato che corsi strutturati su un'offerta formative che permette agli studenti anche di sperimentarsi come futuri

psicologi, sembrano far sì che gli stessi trovino all'interno della realtà accademica modelli identificatori in grado di metterli al riparo di "crisi identitarie" più profonde che potrebbero anche portare ad una scelta di abbandono. E' nel contesto accademico che questi studenti riescono infatti a trovare, attraverso la relazione con i compagni e con i professori, ma più genericamente attraverso il fatto di "fare vita universitaria", gli elementi in grado da un lato di rinforzare il loro orgoglio e la loro autostima per la scelta fatta, dall'altro le occasioni per riflettere sui significati associati a tale scelta e per confrontarsi con gli altri.

Alla luce di questi risultati ci sembra plausibile chiederci se il contesto formativo universitario oggi può davvero essere in grado di esprimere al meglio le sue funzioni formative, soprattutto quelle destinate ad orientare la formazione professionale. L'università sarà cioè in grado di farsi carico della formazione professionale dello studente sulla base delle richieste e dei continui cambiamenti che provengono dal mondo del lavoro? O tale funzione è da attribuire all'organizzazione lavorativa a cui spetterebbe quindi la responsabilità di fornire al neo-lavoratore le basi implicate nella costruzione dell'identità professionale? Oppure occorre che sia lo studente stesso, attraverso le proprie disposizioni individuali e personali, a doversi costruire il suo divenire professionale? O, infine, non è forse meglio parlare di interdipendenza tra queste tre tipologie di formazione?

Nonostante lo scopo comune sia quello di migliorare la competenza e l'abilità gestionale del soggetto sia a livello qualitativo che quantitativo, c'è abbastanza accordo in letteratura sul fatto che vi siano funzionalità e "contenuti" diversi in relazione ai diversi contesti. Tra i diversi contesti della formazione, l'università si è uno di quelli che si è trovato, negli ultimi tempi, a fare i conti con molti cambiamenti, fino a giungere all'ultima offerta formativa presentata, la quale ha portato con sé dissensi e consensi tra gli esperti.

Riprendendo il triplice scopo del processo di formazione basato sul *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, occorre sottolineare come le trasformazioni sociali, politiche ed economiche della nostra società stiano influenzando in maniera complessa i vari contesti qualificati al processo di formazione, tra cui anche quello universitario. Soprattutto, si sta sviluppando la consapevolezza che la funzione della formazione attuale non sia in grado di rispondere alle problematiche emergenti. Si sta avvertendo, infatti, una tensione ad *abitare la linea di confine tra il dentro ed il fuori dell'università* (Scaratti, 2007, p.433), immaginando quali saperi/conoscenze siano oggi spendibili per preparare figure capaci di confrontarsi con l'emergenza di nuove forme di processi

umani e conoscitivi, con inedite sfide di senso e di identificazione professionale, connesse ai mutevoli e innovativi contesti e situazioni di azione lavorativa. Il rapporto, dunque, tra la formazione universitaria e il mondo professionale del lavoro, sta portando a re-interpretare il mandato istituzionale dell'università. Alcuni autori sostengono a questo proposito che l'*università* dovrebbe avere la funzione di trasmettere i saperi, le conoscenze dichiarative disciplinari non come una operazione di *messa in forma* (funzionale ad una miglior conformità alle regole, alle condizioni, alle prassi e alle tecniche), ma come morfogenesi (orientata a far emergere nei soggetti nuovi ed originali modi di pensare e di agire), capace di sostenere il futuro dialogo con scenari sempre più caratterizzati da novità, complessità, turbolenza, nella consapevolezza del "*carattere fondamentale imprevedibile dell'emergenza di tale o tal'altra forma di organizzazione, sia essa cognitiva, psicologica o sociale*" (Munari, 2003, p.60). Il neolaureato o il giovane lavoratore, affacciandosi al mondo del lavoro si trova oggi di fronte ad un panorama dinamico e complesso; esso deve quindi confrontarsi con problematiche che non rientrano in schemi o strutture cognitive già acquisite. Inoltre è sollecitato "*a sapere scegliere tra le varie incertezze quelle che possono essere considerate pertinenti al problema posto in quel momento e in quelle condizioni*" (p. 60), scelte che prevedono abilità di adattabilità di fronte ai continui cambiamenti.

A fronte di questo scenario diventa quindi importante ed urgente riflettere sulle modalità di concepire gli aspetti professionali cui la formazione universitaria dovrebbe essere funzionale. Emerge, al contrario, che gli studenti, attualmente, si trovino a sostare in percorsi professionali di transizione, scarsamente orientati e consapevoli, in quanto l'università, secondo alcuni autori (Bosio, Kaneklin, 2001) non fornisce le basi richieste da questi percorsi. Proprio per queste ragioni, si sta sviluppando un nuovo fenomeno all'interno dell'università definito come "neo-professionalismo". Con questo costrutto la letteratura intende fare riferimento ad un cambiamento/avvenimento che permetterebbe agli studenti di iniziare a costruirsi una propria identità professionale già durante l'iter accademico, in modo da essere "capaci" di fronteggiare situazioni lavorative complesse, ad elevata variabilità e scarsa governabilità (Prandstraller, 1994; Bosio, Kaneklin, 2001; Romano, Quaglino, 2001; Sarchielli, Fraccaroli, 2002; Bosio, 2004).

I saperi che servono sono in questo caso pensati a supporto di una capacità professionale intesa come interpretazione intelligente delle situazioni, come capacità di ascolto della realtà, come costruzione dialogica dei possibili significati ad essa attribuiti. Saperi, quindi, non solo concettualistici e accademici, ma che riguardano anche l'apprendimento di abilità sia pratiche che

sociali. In tal senso l'Università diventerebbe la sede non solo in cui poter acquisire le conoscenze dichiarative, ma anche quelle procedurali, che caratterizzano maggiormente i contesti professionali, valorizzando, inoltre, le disposizioni individuali ossia tutte le attitudini personali, le motivazioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti del lavoro, in modo da preparare giovani sempre più in grado di affrontare un mondo del lavoro sempre più complesso.

Fondamentale, in tal caso, è il contributo che Kaneklin, Scaratti e Bruno (2006) hanno fornito a riguardo dei dispositivi formativi che dovrebbero essere attuati all'interno dell'università per garantire una *“ costruzione di una conoscenza situata orientata all'azione e di un personale progetto professionale”* (p. 435). Per poterla garantire gli Autori sostengono, infatti, che l'apprendimento all'interno dell'università dovrebbe essere in grado di enfatizzare le dimensioni sociali, negoziali e di costruzione reciproca sottese ai processi di produzione e ri-produzione della conoscenza, dovrebbe essere basato sulla pratica e sulla necessità di *“far sperimentare”* agli studenti, al fine di un accesso a conoscenze significative, a esperienze di socialità fra più membri di un contesto organizzativo e in funzione della condivisione di pratiche comuni e della costruzione negoziata di repertori di significati condivisi. Motivo per cui tengo a sottolineare quanto probabilmente sia importante valorizzare soprattutto una *“conoscenza in azione”* (concetto ripreso da Scaratti, 2005), strutturalmente situata (legata ai contesti, alle esperienze dei soggetti, agli usi locali e linguistici, all'intreccio di interessi, alle relazioni interpersonali) e socialmente costruita (in quanto negoziata tra una pluralità di soggetti che attivano costanti processi conversazionali di mediazione, scambio, fruizione, nell'ambito delle pratiche operative e lavorative in cui sono impegnati).

Quindi il *“fuori”* in tale prospettiva può influenzare il *“dentro”* dell'università?

La considerazione del *“fuori”* inteso come la prefigurazione di una dotazione professionale collegata al patrimonio dei saperi e delle fonti disciplinari disponibili, può secondo alcuni autori (Ferraris, 2001; Bosio, 2004; Fraccaroli, 2007; Scaratti, 2007) influenzare il *“dentro”* dell'università, facendo accrescere soggetti in grado di abitare e riferirsi a tali saperi in una prospettiva professionale. Questa concezione richiederebbe una rivisitazione e una riconsiderazione delle rappresentazioni per lo più implicite riguardanti il modo di concepire la funzione dell'università e la conseguente azione didattica, facendo convergere lo studio con il tema della professione e con le profonde trasformazioni del mondo del lavoro.

Il tema della formazione in *ambito professionale* ha suscitato negli ultimi anni grande interesse. Si tratta di quei processi formativi rivolti a neo-lavoratori già inseriti o che stanno per essere inseriti all'interno di una organizzazione produttiva. Questa modalità di formazione che si basa, soprattutto, sulla gestione e sullo sviluppo delle risorse umane, ha il compito di migliorare le prestazioni, facendo apprendere nuove conoscenze e competenze, adottando comportamenti più funzionali per il contesto lavorativo specifico. L'azione formativa professionale sarebbe in grado di garantire lo sviluppo di abilità fondamentali per la gestione dei ruoli organizzativi e il potenziamento dei lavoratori: sapersi innovare, sapere guidare gli altri, saper cooperare e saper decidere. È il setting lavorativo che diventa il luogo per diffondere e consolidare la cultura organizzativa, chiarendo le norme e i vincoli, trasmettendo i valori e generando individui che si identificano con la propria organizzazione lavorativa. Attraverso questo legame, l'individuo costruisce e consolida la propria identità professionale aumentando allo stesso tempo la motivazione personale (Fraccaroli, 2007).

Ma allora, tale *apprendimento organizzativo* (concetto ripreso da Bauman, 2000) che si riferisce alla necessità che l'acquisizione di conoscenze possa essere messa in pratica, ossia trasferita in modalità operative, è auspicabile anche durante il percorso universitario?

Infine, si parla spesso anche di una responsabilità sul proprio processo di apprendimento, legata all'etica delle scelte o dei criteri che si seguono per costruire il proprio percorso di formazione. In questo caso è la dimensione del Saper essere ad essere chiamata in causa. Essa richiama a come le persone tentano di governare il proprio processo di apprendimento (stili e strategie di apprendimento) e gioca un ruolo decisivo attraverso la consapevolezza che l'individuo costruisce sul processo di acquisizione delle competenze (meta-competenze) andando oltre le informazioni ricevute generando nuova conoscenza (apprendimento generativo). La ricerca che abbiamo presentato, ha confermato l'importanza di questa dimensione. Dai risultati infatti è emerso come le competenze interpersonali e la consapevolezza di queste possano influenzare lo sviluppo della propria identità professionale. L'identità professionale quindi, verrebbe costruita attraverso la "somma" delle esperienze significative e funzionali dell'individuo. E' attraverso la sua storia, caratterizzata da eventi e relazioni sociali, che l'individuo costruisce la sua immagine professionale. L'individuo, quindi, sulla base dei risultati costruisce la propria identità professionale all'interno di un ambiente sociale a cui sente di appartenere.

In conclusione, quindi, ci sembra di poter sostenere, anche sulla base dei risultati conseguiti nei tre studi, che la *formazione universitaria* dovrebbe avere come obiettivo principale non solo quello di fornire ed arricchire i saperi e le conoscenze a livello soprattutto di tipo contenutistico e accademico (Saperi), ma anche quello di integrare tali saperi con una formazione prettamente più procedurale, valorizzando anche, seppur nei limiti, il sapere essere ossia le qualità disposizionali dello studente che, allo stesso modo, dovrebbe a sua volta essere in grado di integrare con gli apprendimenti, teorici e pratici, sviluppati durante il suo percorso formativo. Creando in questo modo una sinergia funzionale tra Know How, Know what e Know definita come, “conoscenza dichiarativa, organizzativa/procedurale e disposizionale”, concetto ripreso ma integrato sulla base dei risultati della ricerca da Avallone (2000).

Uno dei limiti di tale ricerca, nonostante la mole di dati raccolti, è sicuramente l'esigua numerosità del campione e la sua provenienza da soli due corsi di laurea che farebbe supporre la necessità di ulteriori studi per un maggior approfondimento dei processi analizzati. Oltre a ciò sarebbe interessante poter estendere lo studio anche al Corso della Magistrale. Ciò soprattutto in considerazione del fatto che dai risultati emerge che solamente alla fine del triennio si assiste ad un lieve avvio di tale processo.

Rispetto alle dimensioni identitarie, occorrerebbe analizzare e approfondire maggiormente la dimensione dell'esplorazione in profondità, in quanto come precedentemente delineato ha presentato numerose criticità dal punto di vista psicometrico. Motivo per cui sarebbe utile revisionare il questionario o verificare se essa può essere effettivamente o meno considerata una dimensione utile a studiare questi processi di costruzione dell'identità.

Un obiettivo interessante, ma forse troppo “utopico” sarebbe anche quello di osservare gli studenti che abbiamo preso in esame, durante il loro percorso professionale futuro, confrontandolo sulla base anche delle loro risposte al chi sarai tu in quanto psicologo, al fine di evidenziare il loro profilo occupazionale reale confrontandolo con le aspettative sviluppate durante il loro iter formativo.

Interessante inoltre sarebbe evidenziare maggiormente i dati qualitativi ottenuti attraverso il chi sei tu, analizzandoli in maniera diversa ossia utilizzando anche altri tipi di software.

Ma nella pratica cosa si può fare?

Se le decisioni riguardanti l'orientamento e le scelte professionali interagiscono in modo particolarmente significativo con la costruzione dell'identità professionale e il lavoro struttura gran parte della realtà quotidiana nella vita adulta e costituisce una delle principali fonti dell'identità e del senso di valore personale, crediamo che allora sia di fondamentale importanza pensare di strutturare dispositivi di orientamento e di formazione che possano essere coerenti con le abilità da sviluppare e non limitate alla semplice acquisizione di competenze professionali. Dispositivi cioè legati o che siano in grado di tenere in considerazione tutti i Saperi che servono (saperi, saper fare e saper essere). Quindi si potrebbe eventualmente attuare un corso di formazione sia per orientatori che direttamente per gli interessati – gli studenti - in cui si potrebbe prendere in considerazione il percorso di costruzione del proprio concetto di sé professionale, individuando compatibilità e congruenze con le caratteristiche che sono proprie della professione. Gli studenti potrebbero essere aiutati a progettare un proprio percorso di vita attraverso una ridefinizione della propria immagine basata sia sui personali schemi interpretativi della realtà, che sulle loro aspettative riguardanti la professione scelta. Il soggetto, in questo caso, verrebbe visto come un elemento attivo e centrale del suo percorso di orientamento e in tal senso incoraggiato a mettere a fuoco la propria storia per rielaborarla e ricostruirla, individuando i nodi, i punti significativi utili alla scelta professionale. A questo scopo possono essere usati anche strumenti costruiti ad hoc con la funzione di evocare, di stimolare, di fornire il setting mentale per far emergere anche i piani di minor consapevolezza, dove la dimensione emotiva è dominante. L'orientamento potrebbe essere fondamentalmente finalizzato a sviluppare l'empowerment, l'autostima del soggetto, promuovendo una sua azione diretta e consapevole non solo nella scelta del suo percorso formativo e professionale futuro, ma anche nelle inevitabili fasi di transizione e di cambiamento. Inoltre potrebbero essere prese in considerazione strategie di coping per facilitare l'acquisizione delle competenze prese in considerazione. La funzione dell'orientatore potrebbe essere quella dell'ascoltatore attivo, aiutando lo studente a reinterpretare la sua vita in divenire e a renderlo consapevole in prima persona delle sue scelte.

Infine, l'insieme delle attività che si potrebbero proporre dovrebbero accompagnare le diverse soggettività degli studenti in un processo, autonomo anche se guidato, di cambiamento o di mantenimento e di maggiore consapevolezza della propria identità, verso l'assunzione di una

immagine professionale idonea alle caratteristiche personali e contemporaneamente rispondente alle aspettative profonde.

Bibliografia

Adams, G.R., Fitch, S.A. (1982). Ego stage and identity status development: a cross sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574-583.

Adams, G.R., Marshall, S.K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.

Albanese, M.A., Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52-81.

Amerio, P. (1995). *Fondamenti teorici di Psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.

Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C., Cheurie, J. (2001). Interaction between social and professional identity. *Canadian Journal of Education*, 26, 1-17.

Archer, S.L. (1993). *Identity status in early and middle adolescence: scoring criteria*, in Marcia, Waterman, Matteson, Archer, Orlofsky (a cura di), 110-155.

Arcuri, L., Soresi, S. (1997). Regolamentazione dell'accesso all'università: prove di ammissione, qualità della didattica, orientamento e servizi per gli studenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 24, 23-40.

Ashmore, R.D., Deaux, K., McLaughlin-Volpe, T. (2004). An Organizing frame work for collective identity: articulation and significante of multidimensionalità. *Psychological Bulletin*, 1, 80-114.

Avallone, F. (2000). *La formazione psicosociale*. Roma: Carocci.

Bagnara, S., Castelfranchi, C., Legrenzi, P., Minguzzi, G., Misiti, R., Parisi, D. (1975). La situazione della psicologia in Italia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 285-321.

Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

- Bartolomei, G., Wienand, U. (1979). *Il male di testa. Illusioni e realtà dei giovani psicologi in Italia*. Milano: Feltrinelli.
- Bathmaker, A. M., James, A. (2005). Becoming a lecture in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of practice. *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 1, 47-62.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Baumeister, R.F., Muraven, M. (1996). Identity as adaption to social, cultural, and history context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Battistelli, A., Majer, V., Odoardi, C. (2009). *Sapere Fare, Essere*. Milano: Franco Angeli.
- Bayart, J.F. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris: Fayard.
- Beck, U. (2000a). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Id. (2000b). *La società del rischio* (trad.it.). Roma: Carocci.
- Benjamin, L.T. Jr. (1986). Why don't they understand us? A history of psychology's public image. *American Psychologist*, 9, 941-946.
- Bentler, P.M., Bonett, D.G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berzonsky, M.D. (1988). *Self Theorists, identity status and social cognition*. Laspley:Power.
- Id. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Berzonsky, M.D., Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Berzonsky, M.D., Kenneth, G.R., Niemeyer, G.J. (1990). Identity status and self-construct system: process X structure interactions. *Journal of Adolescence*, 13, 251-263.
- Bickel, J.F. (2001). *De quelques métamorphoses de la société de travail*. Poltier: Terrier.

- Blandino, G. (2000). *Il parere dello psicologo. La psicologia nei mass-media*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Blin, J. F. (1997). *Representation, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Boschi, F., Falorni, M.L., Ioprieno, M. (1977). *Ambiguità e certezze nella psicologia clinica*. In G. Trentini (a cura di), *La professione dello psicologo in Italia (82-95)*. Milano: Isedi.
- Bosio, A.C. (2000). Neoprofessionalismo e professionalizzazione della psicologia. *AUPI notizie*, 5, 8-17.
- Id. (2004a). *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*. Milano: Franco Angeli.
- Id. (2004b). Verso un marketing delle professioni?. *Micro & Macro Marketing*, 13, 103- 116.
- Id. (2004c). *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*. Milano: Franco Angeli.
- Bosio, A.C., Kaneklin, C. (2001). Le nuove lauree psicologiche e la professionalizzazione della psicologia: verso un incontro ragionevole?. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 221-226.
- Bosma, H.A. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*, tesi di dottorato, University of Groningen.
- Bosma, H.A., Kunnen, E.S. (2001). Determinants and mechanism in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bozalek, V., Matthews, L. (2009). E-learning: a cross- institutional forum for sarin socio-cultural influences on personal and professional identity. *International Social Work*, 52(2), 235-246.
- Breakwell, G.M. (1986). *Coping with threatened identities*. New York: Methuen & Co.
- Id. (1992). *Process of self-evaluation efficacy and estrangement*, in G.M. Breakwell (a cura di), *Social psychology of identity and self concept (35-55)*. London: Surrey University Press
- Briante, G., Garsia, V. (1997). *Cinque anni dopo. Analisi delle carriere degli studenti di Psicologia iscritti del 1989*. In L. Giossi e B. Bertani (a cura di), op. cit. (95-108).
- Briante, G., Romano, D.F. (1997). Il numero programmato a Torino. *Giornale Italiano di Psicologia*, 24(1), 9-23.
- Brown, C. (2006). *Social Psychology*. London: Sage.

Brown, C., Capozza, D. (2006). *Social Identities: Motivational, Emotional, Cultural Influences*. Psychology Press.

Cantor, N., Norem, J.K., Niendenthal, P.M., Langston, C.A., Brower, A.M. (1987). Life tasks, self-concepts ideals, and cognitive strategies. *Journal of personality and social psychology*, 53, 1178-91.

Carli, R. (1995). Il rapporto individuo-contesto. *Psicologia Clinica*, 2, 5-20.

Id. (1996). Psicoanalisi: mandato sociale e formazione. *Psicologia Clinica*, 1, 5-22.

Id. (1997). *La formazione dello psicologo clinico tra mito e realtà*. In R. Carli (a cura di), *Formarsi in psicologia clinica*. Roma: Kappa.

Carli, R., Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.

Carli, R., Paniccia, R.M., Salvatore, S. (2004). *L'immagine dello psicologo in Toscana*, Aprile, Ordine degli Psicologi della Toscana.

Castelli, C.(2002). *Orientamento in età evolutiva*. Roma: Carocci.

Castelli, C., Venini, L. (2004). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: Franco Angeli.

Cavadi, G., Bellotto, M. (1983). *Percezione del proprio ruolo lavorativo nelle strutture socio-sanitarie*. In A.A. Tamborra (a cura di), *Psicologi e sanità (17-41)*. Bologna: Edizioni Sips, Clueb.

Ceci R., Mancini T. (1999), *Diventare psicologi. Le rappresentazioni di sé in un gruppo di studenti*, relazione presentata al XIII Congresso nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo, Parma.

Chiesi, F., Menzione, M., Primi, C. (2005). I Modelli di Equazioni Strutturali nella ricerca in Psicologia: istruzioni per l'uso di una Tecnica di Analisi Multivariata. *Giornale Italiano di Psicologia*, 22 (2), 385- 403.

Chreim, S., Williams, B., Djokoto-Asem, E. (2003). *Professional Identity under reconstruction: a case study of changes in a physician-dominated health unit, abstract of presentation made at the administrative Science association of Canada*. Canada: Halifax.

Converso, D., De Piccoli, N. (1990). Un'indagine sugli iscritti al nuovo corso di laurea in psicologia a Torino: i giovani e la psicologia nella città dell'industria. *Giornale Italiano di Psicologia*, 17, 209-18.

Corley, K.G., Harquail, C.V., Pratt, M.G., Glynn, M.A., Fiol, C.M., Hatch, M.J. (2006). Guiding Organizational Identity through aged adolescence. *Journal of management inquiry*, 15, 85-99.

Cornoldi, C., Mosconi, G. (2001). *Per una crescita ragionevole dei funghi e... dei corsi di laurea in psicologia. Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 11-20.

Côtè, J.E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.

Côtè, J.E., Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147-184.

Crocetti, E., Rubini, M., Luycks, K., Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic group: from three dimensions to five statuses. *Journal Youth Adolescence*, 37, 983-996.

Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Meeus, W. (2010). The Utrecht Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26 (3), 169–183.

Cross, S., Markus, H. (1991). Possible self across the lifespan. *Human development*, 34, 230-55.

Cyphert, D. (2009). Who we are and what we do. *Journal of Business Communication*, 46(2), 262-274.

Dannels, D.P. (2000). Learning to be Professional: Technical classroom Discourse, Practice and Professional Identity Construction. *Journal of Business and Technical Communication*, 1, 5-37.

Deaux, K. (1996). *Social identification*. In E. T. Higgins, A. W. Kruglanski (a cura di) *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford.

Deaux, K., Reid, A., Mizrahi, K., Ethier, K.A. (1995). Parameters of social identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 280-91.

De Goede, M., Sprujt, E., Iedema, J., Meeus, W. (1999). How do vocational and relationship stressor and identity formation affect adolescent mental health?. *Journal of Adolescence Health*, 1, 14-20.

De Pieri S., Tonolo, G. (1990). *Preadolescenza. Le crescite nascoste. Approccio interdisciplinare alle problematiche dei preadolescenti in Italia*. Roma: Armando Editore.

Depolo, M. (1998). *L'ingresso nel mondo del lavoro*. Roma: Carocci.

Deschamps, J.C. (1996). *Differenziazioni inter-individuali e inter-gruppi: il modello della covarianza*. In J.C. Deschamps, C. Serino (a cura di), *Mondi al singolare* (53-72). Napoli: Liguori.

Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. (trad. it. Livelli di spiegazione in psicologia sociale, Giuffrè, Milano, 1989).

Dollinger, S. S., Thelen, M. H. (1978). Children's perceptions of psychology. *Professional Psychology*, 9, 117-126.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociale et professionnelles*. Paris: Armand Colin Editeur.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Knonsultit.

Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychologu Issues*, 1, 18-164.

Id. (1964). *Introspezione e responsabilità*. Roma: Armando.

Id. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton & Co. (tr.it. *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974).

Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., Kokko, K. (2005). Identity processes in adulthood: diverging domains. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 1–20.

Favretto, G., Majer, V. (1990). *Laurearsi in psicologia, 10 anni di ricerca sui laureati in psicologia a Padova*. Milano: Franco Angeli.

Ferguson, E. James, D., Madeley, L. (2002). Factors associated with success in medical school: systematic review of literature. *British Medical Journal*, 324, 927-952.

Ferguson, E., Sanders, A., O'Hehir, F., James, D. (2000). Predictive validity of personal statement and the role of five factor model of personality in relation to medical training. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 321-344.

Ferraris, M. (2001). *Una Ikea di università*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Fraccaroli, F. (2007). *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.

Freud, S. (1925). *Collected papers*. London: Hogart.

Fruggeri, L., Mancini T, Ceci, R. (2000). *Diventare psicologi: rappresentazioni del sé e strategie di coping*, relazione presentata al Convegno "Orizzonti professionali per lo psicologo", Università di Parma.

Fugate, M., Kinicki, A.J., Ashforth, B.E. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of vocational behaviour*, 65, 14-38.

Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Rinehart & Winston.

Id. (1985). *Theory of the self: impasse and evolution*. In Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Id. (1994). *Realities and relationship-Sounding in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.

Id. (2001). *An invitation to social construction*. London: Sage.

Gherardi, S., Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci

Gianardi, F. (2001). *Le strategie di coping nel processo di costruzione dell'identità professionale. Una ricerca tra gli studenti del corso di psicologia, di assistente sociale e di scienze politiche*, tesi di laurea non pubblicata, università degli Studi di Parma.

Ginzburg, C. (1979). *Radici di un paradigma indiziario*. In A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*. Torino: Einaudi.

Gioia, D.A., Schultz, M., Corley, K.G. (2000). Organizational Identity image and adaptive instability. *Accademy of Management Review*, 1, 63-81.

Giossi, L., Bertani, B. (1997a). *Nuove frontiere per l'accesso all'Università, Il numero programmato a Psicologia: dalla selezione all'orientamento*. Milano: Quaderni CROSS, Università Cattolica.

Glaser, K., Hojat, M., Veloski, J.J., Blacklow, R.S., Goepf, C.E. (1992). Science, verbal, or quantitative skills: which is the most important predictor of physician competence? *Educational and Psychological Measurement*, 52, 395-406.

Goguelin, P., Cavozi, J., Dubost, J., Enriquez, E. (1972). *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. Torino: Isedi.

Gohier, C., Anadón, M., Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 813-835.

Gordon, C. (1968). *Self-conception: configuration of content*. In C. Gordon, K.J. Gergen (eds.), *The self in social interaction*. New York: John Wiley & Sons.

Gorz, A. (1992). *Le metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Goguelin, P., Cavozi, J., Dubost, J., Enriquez, E. (1972). *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. Torino: Isedi

Greenwood, J.D. (1994). *Realism, identity and emotion*. London: Sage.

Grossack, M. (1954). Some negro perceptions of psychologists: An observation on psychology's public relations. *American Psychologist*, 9, 188-189.

Guest, L. (1948). The public's attitude toward psychologists. *American Psychologist*, 3, 53-58.

Gunz, H., Gunz, S. (2007). Hired professional to hired gun: an identity theory approach to understanding the ethical behaviour of professionals in non-professional organizations. *Human relations*, 6, 851-87.

Gurin P., Markus H. (1988). Group identity: The psychological mechanisms of durable salience. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 257-274.

Guseva, S., Dombrovskis, V., Kokina, I. (2009). Identification of professions: psychological peculiarities of acquiring a professional identity of teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 10, 30-37.

Heidegger, M. (1986). *La dottrina platonica della verità*, in *Id., Segnavia*. Milano: Adelphi.

- Higgins, T. E. (1983). *A theory of discrepant self-concept*, unpublished, New York: University.
- Id. (1988). Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes: a developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality*, 57, 407-44.
- Horney, K. (1959). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton.
- Huff, K.L., Koenig, J.A., Treptau, M.M., Sireci, S.G. (1999). Validity of MCAT scores for predicting clerkship performance of medical students grouped by sex and ethnicity. *Academic Medicine*, 74, 41-44.
- Huxham, G.J., Lipton, A., Hamilton, D. (1980). Achievement factors and personality in a cohort of medical students. *Medical Education*, 14, 97-104
- Julian, E.R. (2005). Validity of the Medical College Admission Test for predicting medical school performance. *Academic Medicine*, 80, 910-917.
- Kaneklin, C., Olivetti Manoukian, F. (2002). *Conoscere l'organizzazione*. Roma: Carocci.
- Kaneklin, C., Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kaneklin, C., Scaratti, G., Bruno, A. (2006). *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. Roma: Carocci.
- Kanisza, G. (1980). Ristrutturare il corso di Laurea?. *Giornale Italiano di psicologia*, 7, 349-355.
- Kerpelman, J.L., Pittman, J. F., Lamke, L.K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: an identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325-346.
- Korn, J. H., Lewandowski, M. E. (1981). The clinical bias in the career plans of undergraduates and its impact on students and the profession. *Teaching of Psychology*, 2, 140-152.
- Kroger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses: a longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*, 10, 317-337.
- Kroger, J., Martinussen, M., Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698

- Kuhn, M. H., McPartland, T. S. (1954). An Empirical Investigation of self-Attitude. *American Sociological Review*, 19, 68-76.
- Kulatunga-Moruzi, C., Norman, G.R. (2002). Validity of admissions measures in predicting performance outcomes: the contributions of cognitive e non cognitive dimensions. *Teaching and Learning in Medicine*, 14, 34-42.
- Lacorte, M.A., Risuci, D.A. (1993). Personality, clinical performance and knowledge in paediatric residents. *Medical Education*, 27, 165-169.
- Lammers, J.C., Garcia, M.A. (2009). Exploring the concept of “Profession” for organizational communication research. *Management Communication Quarterly*, 22 (3), 357-384.
- Lanzara, G.F. (2006). Capturing transient knowledge in design and innovation processes. Paper presented at the 6th Social Study of ICT workshop (SSIT6) a the LSE. In celebration of Claudio Ciborra, 27-28 March 2006, London school of Economics and political Sciences.
- Laville, J.L. (2005). *Reinventare il lavoro*. Roma: Edizioni Multimediali.
- Leary, G. F. (2002). Making Sense of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 32-35.
- Leary, M. R., MacDonald, G. (2003). *Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration*. In M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Legrenzi, P. (2000). La riforma dell’università e la psicologia come classe n.34. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 431-41.
- Levine, C. (2003). Introduction: structure, development, and identity formation. *Identity: an international journal of theory an research*, 3 (3), 191-195.
- Lewis, H. L. (2003). Differences in ego identity among college students across age, ethnicity, and gender. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 159–189.
- Lisimberti, C. (2006). *L’identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lo Cascio, G. (1977). *Psicologo o Psicologia?*. In G. Trentini (a cura di), *La Professione dello psicologo in Italia*, (96-103). Milano: Isedi.

Lofton, J. (1972). Psychology's Manpower: a prospective from the public at large. *American Psychologist*, 27, 364-66.

Lombardo, G. P., Cavalieri, P., De Massis, A. (1995). *Formazione e professione. Alcune aree problematiche*. In F. Perussia, D. Converso, A. Maglietta (a cura di), *Psicologia Futura*. Torino: Tirrenia Stampatori.

Losito, G., Sassone, C. (1981). I laureati in psicologia dell'università di Roma. Profilo sociologico, esperienza universitaria e sbocchi professionali. *Psicologia e Ricerca Sociale*, 5, 53-104.

Lo Verso, G., Venza, G. (1989). *La figura dello psicologo clinico*. In G. V. Caprara, N. Dazzi, S. Roncato (a cura di), *Guida alla laurea in psicologia*. Bologna: Il Mulino.

Lumb, A.B., Vail, A. (2004). Comparison of academic, application form and social factors in predicting early performance in medical course. *Medical Education*, 38, 1002-1005.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., Vansteenkiste, M., (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: extending and refining Marcia's Paradigm. *Journal of youth and Adolescence*, 34 (6), 605-618.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A Latent Class Growth Analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 595-619.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.

Mancini, T. (1996). *Stati d'identità e sentimento d'identità nella preadolescenza*, tesi di dottorato non pubblicata, Università di Bologna.

Id. (1999). Preadolescenza e processi di formazione dell'identità. *Rassegna di Psicologia*, 1, 57-88.

Id. (2001). *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*. Roma: Carocci.

Id. (2006). *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*. Roma: Carocci.

Id. (2007). *Percorsi di Costruzione dell'identità Professionale nei primi tre anni del corso di Laurea in Psicologia*, Atti del convegno "Didattica e Integrazione del sapere psicologico", Padova.

Id. (2010). *Psicologia dell'Identità*. Bologna: Il Mulino

Mantovani, G. (1998). *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scenari e incontri multiculturali*. Firenze: Giunti.

Manzi, C., Regalia, C., Vignoles, V.L. (2006). Perché alcuni aspetti della definizione del sé sono più importanti di altri? uno studio sulle motivazioni che sottendono i processi di formazione dell'identità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 23 (1), 119-142.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-8.

Id. (1980). *Identity in adolescenc*. In A. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (159-87). New York: John Wiley & Sons.

Id. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-10.

Id. (1993). *The identity status approach to ego identity*. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky (eds.), *Ego Identity Status. A handbook for psychological research* (3-21). New York: Springler- Verlag.

Id. (1994). *The empirical study of ego identity*, in H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, D. J. De Levita (eds.), *Identity and development. An interdiscilinary approach*, Sage, Thousand Oaks, 67-80.

Marhaba, S. (1981). *Lineamenti della psicologia italiana: 1870-1945*. Firenze: Giunti Editore.

Id.(2001). Frammentazione, non propedeutità e sotto-culture di appartenenza nella formazione universitaria in psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 425-30.

Markert, R.J. (1985). Pre-admission academic predictors of the goals of a primary care-oriented medical school. *Medical Education*, 19, 9-12.

Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

Markus, H.R., Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-69.

Markus, H.R., Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-377.

- McGaghie, W.C. (2002). Assessing readiness for medical education: evolution of the Medical College Admission Test. *Journal of the American Medical Association*, 288, 1085-1090.
- McGehee, W.(1949). *Training in industry*. In W. Dennis (Ed.). *Current trends in industrial psychology* (84-144). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- McNeil, E.B. (1959). The public image of psychology. *American Psychologist*, 14, 520-521.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press. (tr.it. *Mente, sè e società*. Giunti e Barbera, Firenze, 1966).
- Méda, D. (1997). *Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione*. Milano: Feltrinelli.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569–598.
- Meeus, W., Deković, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: results of National Dutch survey. *Adolescence*, 30, 931-944.
- Meeus, W., Deković, M., Iedema, (1997). Unemployment and identity in adolescence. A social comparison perspective. *Career Development Quarterly*, 4, 369-380.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation. A five wave longitudinal study in early to middle and middle to late adolescence. *Child Development*, 81, 1565–1581.
- Mendelsohn, P. (1995). *Peut-on vraiment opposer "savoir" et "savoir-faire" quand on parle d'apprentissage?*, in A. Bentolila (a cura di), *Savoirs et savoir-faire* (22-30). Paris: Nathan.
- Merlini, F., Bonoli, L. (2010). *Per una cultura della formazione*. Roma: Carocci.
- Michelini, G. (2010). Predire le abilità accademiche e il rendimento universitario. *Una sfida possibile?. Tesi di Dottorato*.
- Minnin, S.P., Friedmann, M., Skipper, B., Kalishman, S., Snyder, J. (1993). Performance on the NBME I, II, and III by medical students in the problem-based learning and conventional tracks at the University of New Mexico. *Academic Medicine*, 68, 616-624.

Monrouxe, L.V. (2009). Solicited audio diaries in longitudinal narrative research: a view from inside. *Qualitative Research*, 9 (1), 81-103.

Munari, A. (2003). *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*. In L. Galliani (a cura di), *Educazione versus Formazione: Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria* (57-71). Roma: Scientifiche Italiane.

Muraro, L. (1974). *Relazione*. In F. Ceccarello, F. De Franceschi (a cura di), *Psicologi e società* (31-34). Milano: Feltrinelli.

Noe, R. A. (1998). *Employee training and development*. Boston: Irwin McGraw-Hill.

Olivetti Manoukian, F. (1997). *Per finire: a chi viaggia*. In Castellucci, Saiani, Sarchielli, Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie* (312-320). Milano: Franco Angeli.

Orsenigo, A. (2002). La costruzione dell'identità lavorativa in un mondo sollecitato dalla flessibilità. *Spunti*, 6, 7-26.

Orsenigo, A., Tassinari, S. (2005). Identità in dialogo. Il ridefinirsi di una comune identità nelle ACLI provinciali di Torino. *Animazione Sociale*, 200, 66-77.

Palmonari, A. (1981). *Psicologi*. Bologna: Il Mulino.

Id. (1989). *Processi simbolici e dinamiche sociali*. Bologna: Il Mulino.

Pediconi, M., Rossi, S. (1998). Formazione in psicologia e immagine della professione. *Ricerche di Psicologia*, 22, 83-97.

Pellerey, M. (1983). *Progettazione didattica*. Torino: Sei.

Id. (2007). *Il ruolo che la ricerca di senso e di prospettiva esistenziale ha nel contesto del processo formativo*, in C. Montedoro e D. Pepe (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo.

Id. (2008). *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Bologna a partire dalla formazione superiore non accademica*. Roma: Cnos-Fap

Perussia, F. (1994). *Psicologo. Storia e attualità di una professione scientifica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Perussia, F., Bonaiuto, (1995). *Chi è lo psicologo? Una definizione secondo i dizionari di psicologia*, in F. Perussia, D. Converso, A. Miglietta (a cura di), *Psicologia Futura* (265-276). Torino: Tirrenia Stampatori.

Petter, G. (1980). *Corsi di laurea e preparazione professionale degli psicologi*. In M. Cecchini, G. P. Lombardo (a cura di), *Lo psicologo: riforma sanitaria. Regolamentazione giuridica della professione* (3-7). Roma: Bulzoni.

Id. (1990). *Presentazione*. In G. Fravetto, V. Majer (a cura di), *Laurearsi in psicologia. 10 anni di ricerca sui laureati in psicologia a Padova* (7-10). Milano: Franco Angeli.

Pinelli, M., Mancini, T, Tonarelli, A. (2007). Procedure di selezione e rendimento accademico. Capacità predittiva delle prove di ammissione al Corso di Laurea in Psicologia a Parma. Atti Convegno Didattica e Integrazione del sapere psicologico, Padova, 2-3 Febbraio.

Pinelli, M., Pelosi, A., Michelini, G., Tonarelli, A. (2009). Il corso di Laurea triennale in Psicologia a Parma: corsi e percorsi degli studenti. *Psicologia dell'Educazione*, 3(1), 59-80.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

Prandstraller, G.P. (1994). *Le fasi del professionalismo: neoprofessionalismo e nuove professioni*. In G.P. Prandstraller (a cura di), *Le nuove professioni del terziario*. Milano: Franco Angeli.

Prandstraller, G.P. (2003). *Il lavoro professionale e la civilizzazione del capitalismo*. Milano: Franco Angeli.

Profita, G., Maniscalchi, I. (1995). *Indagine sugli studenti del Corso di Laurea in Psicologia a Palermo*. In F. Perussia, D. Converso, A. Maglietta (a cura di), *Psicologia Futura*, Torino: Tirrenia Stampatori.

Ronai, A.K., Golman, M.E., Shamks, C.A., Shafer, M.F., Brunner, E.A. (1984). Relationship between past academic performance and results on specialty in-training examinations. *Journal of Medical Education*, 59, 341-344.

Quaglino, G. P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: Il Mulino.

Id. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Cortina.

Quaglino, G.P., Carozzi, G.P. (1998). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.

Rifkin, J. (1995). *La fine del lavoro*. Milano: Baldini & Castoldi.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Basic Books.

Romano, D., Quaglino, G. (2001). Nuove lauree e nuove scelte professionali: per scelta o solo per edito?. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 241-250.

Ronco, P. (1996). Valutazione della formazione. Parte II: Modelli principali a confronto con i contributi. *For*, 93-128.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rossati, A. a cura di (1981). *Verso una nuova identità dello psicologo*. Milano: Franco Angeli.

Rullani, E. (2004). *Economia della Conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.

Sarchielli, G. (1993). *L'incontro con il lavoro*. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp 264-92). Bologna: Il Mulino.

Id. (2000). La classe delle lauree nelle scienze psicologiche: cambiamento per decreto vs. cambiamento ragionevole. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 231-40.

Id. (2002). *Il ruolo delle reti sociali nell'organizzazione dei servizi di orientamento*, in Accreditamento delle sedi orientative "Manuale operativo", ISFOL, Volume 1.

Sarchielli, G., Depolo, M., Fraccaroli, F., Colasanto, M. (1991). *Senza lavoro*. Bologna: Il Mulino.

Sarchielli, G., Fraccaroli, F. (2002). *Le professioni dello psicologo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Scaratti, G. (2005). *Progettare l'integrazione. Reti, svantaggio e lavoro*. Roma: Carocci.

Id. (2006). *I saperi che servono: verso nuove professionalità tra produzione e riproduzione di conoscenza*. In Kaneklin C., Scaratti G., Bruno, A. (a cura di), *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. Roma: Carocci.

Id.. (2007a). Contesto, sguardo, dialogo: tre fondamentali per la costruzione di un'identità professionale. *Psicologia sociale*, 3, 433-40.

Id. (2007b). *Tra artefatti e narrazioni. Alla ricerca delle pratiche organizzative in azione*. In G. Scaratti, F. Zandonai (a cura di), *I territori dell'invisibile. Culture e pratiche di impresa sociale* (3-39). Roma-Bari: Laterza.

Schwartz, S. J., Côté, J. E., Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37, 201-229.

Schwartz, S. J., Montgomery, M. J. (2002). Similarities or differences in identity development? The impact of acculturation and gender on identity process and outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 359-372

Secchiaroli, G., Mancini, T. (1996). *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dei preadolescenti*. Milano: Franco Angeli.

Shaw, J.D., Gupta, N., Delery, J.E. (2005). Alternative conceptualizations of the relationship between voluntary turnover and organizational performance. *Academy of Management Journal*, 48, 50-68.

SIFORP. (2000). *La formazione psicologica*. Milano: Franco Angeli.

Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J.E. (1992). Moratorium-achievement (MAMA) cycles in life span identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of adolescence*, 15, 283-300.

Silver, B., Hodgson, C. (1997). Evaluating GPAs and MCAT scores as predictors of medical students grouped by sex and ethnicity. *Academic Medicine*, 74, 41-44.

Stryker, S., Serpe, R.T. (1994). Identity salience and psychological centrality: Equivalent, overlapping, or complementary concepts? *Social Psychology Quarterly*, 57, 16-35.

Tajfel, H. (1981). *Human Group and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press. (tr.it *gruppi umani e categorie sociali*, Il Mulino, Bologna, 1985).

Id. (1995). *Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino.

Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In S. Worchel, W.G. Austin (eds), *The Social psychology of intergroup relations*, (33-47). Monterey: Brook-Cole.

Tang, M., Pan, W., Newmeyer, M.D. (2008). Factors influencing high school student's career aspirations. *ASCA*, 11:5, 285-95.

Taylor, C., White, S. (2005). Knowledge and Reasoning in Social Work: Educating for Humane Judgement. *The British Journal of Social Work*, 36, 937-954.

Togni, M., Cubico, S., Bellotto, M. (2007). Valori lavorativi e dinamiche intergruppo tra lavoratori italiani ed immigrati, *DIPAV-Quaderni*, 19, 151-72.

Tomè Rodriguez, H. (1972). *Towards a cognitive redefinition of social group*. In H. Tajfel (ed.). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press. (tr.it Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale. In V. Ugazio (a cura di), *La costruzione della conoscenza*. Milano: Angeli, 1988).

Tonarelli, A., Mancini, T. (2009). *In che modo il Paradigma degli stati d'identità è utile per lo studio del processo di costruzione dell'identità professionale?*. Atti del IX Congresso Nazionale della Sezione di psicologia Sociale. Cagliari (21-23 Settembre, 2010).

Tonarelli, A. (2010). *Qualità dei tirocini formativi*. Ricerca promossa dall'Ordine Regionale Emilia-Romagna, non pubblicata.

Tooth, D., Tonge, K., McManus, I.C. (1989). Anxiety and study methods in preclinical students: causal relation to examination performance. *Medical Education*, 23, 416-421.

Trentini, G. (1977). *Le professioni dello psicologo in Italia: indagine promossa e coordinate dalla Sips e coordinate da Giancarlo Trentini*. Milano: Isedi.

Trombetta, C. (2001). Editoriale. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 3 (3), 5-10.

Turner, J.C. (1987). *A self-categorization theory*. In J. C. Turner, M. Hogg, P.J. Oakes, S. D. Reicher, M.S. Wetherell (Eds), *rediscovering the social group* (42-67). New York: Blackwell.

Van Hoof, A. (1999). The identity status field re-reviewed: an update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review*, 19, 497-556.

Veloski, J.J., Callahan, C.A., Xu, G., Hojat, M., Nash, D.B. (2000). Prediction of students' performances on licensing examinations using age, race, sex, undergraduate GPAs, and MCAT scores. *Academic Medicine*, 75, 28-30.

Wallace Brouscious, A., Serafica, F.C., Osipow, S.H. (1994). Adolescent career development: relationship to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 127-149.

Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Developmental Psychology*, 3, 341-358.

Waters, M. (1990). *Ethnic options: Choosing identities in America*. Berkeley: University of California Press.

Webb, A. R. (1986). Prototype of a profession: Psychology's public image. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1, 5-9.

Id. What's in a question? Three methods for investigating psychology's public image. *Professional Psychology: Research and Practice*, 5, 301-04.

Webb, A.R., Speer J. R. (1985). The public image of psychologists. *American Psychologist*, 9, 1063-64.

Wexley, K. N., Latham, G. P. (2001). *Developing and training human resources in organizations*. New York: Prentice-Hall.

Wicklund, R. A., Gollwitzer, P.M. (1982). *Symbolic self completion*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Willoughby, L., Arnold, L., Calkins, V. (1981). Personal characteristics and achievements of medical students from urban and non-urban areas. *Journal of Medical Education*, 56, 717-726.

Zanarini, G. (2002). *Conoscenza e relazione nella prospettiva psicoanalitica*. In M.F.R. Kets de Vries, D. Miller (a cura di), *L'organizzazione nevrotica*. Milano: Raffaello Cortina.

Zingarelli, N. (1988). *Il Nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Zuccheromaglio, C., Alby, F. (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Raffaello.

Riferimenti Giuridici

Legge 18 Febbraio 1989, n. 56. *Legge che norma l'ordinamento della Professione di Psicologo.*

Decreto Ministeriale del 3 Novembre 1999, N° 509, *Regolamento recante le norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale N° 2 del 4 gennaio 2000.

Legge 14 gennaio 1999, n.4. Disposizioni riguardanti il settore universitario e della ricerca scientifica.

Legge 19 ottobre 1999, n.370. Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica. Pubblicato nella Gazzetta ufficiale 26 ottobre 1999, n.252.

Decreto Ministeriale del 28 Novembre 2000, *Determinazione delle classi delle lauree universitarie specialistiche*

Decreto Ministeriale del 22 Ottobre 2004, N° 270, art.4, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale N° 266 del 12 novembre 2004.

Decreto Ministeriale del 29 novembre 2007, *obbligo formativo scolastico*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 10 Gennaio 2008.

Decreto Dirigenziale del 21 Novembre 2008, *Destinazione di risorse finanziarie al finanziamento di iniziative finalizzate al diritto-dovere di istruzione e formazione.*

Decreto Legislativo del 2001, N°165; art.7 comma 6, "*Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*" pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 9 Maggio 2001.

Decreto del Presidente della Repubblica, n. 328 del 5 giugno 2001, "Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti".

Sitografia

<http://www.almalaurea.it>, consultato il 3 gennaio 2011

<http://www.miur.it/progprop/autonomi/auton.htm>, consultato il 6 settembre 2010

<http://www.miur.it/progprop/autonomi/sorbona/sorbi.htm>, consultato il 15 dicembre 2010

<http://www.miur.it/convegni/bologna99/dichiarazione/italiano.htm>, consultato il 26 settembre 2010

<http://www.miur.it/normativa/frameset.html>. consultato il 6 ottobre 2010

<http://www.campusone.it/data/allegati/table/87/La%20riforma%20universitaria.pdf>,
(Stefani,2000); consultato il 12 ottobre 2010

APPENDICE A



Università di Parma

Corso di Studio in
*Psicologia: scienze del comportamento e
delle relazioni interpersonali e sociali*

a.a. 2007-2008

STIAMO CONDUCENDO UNA RICERCA SULLE IMMAGINI CHE GLI STUDENTI ISCRITTI AI CORSI DI STUDIO IN PSICOLOGIA HANNO DEL LORO PERCORSO DI FORMAZIONE.

LE SAREMO GRATI SE POTESSE COLLABORARE ALLA RICERCA DI NATURA LONGITUDINALE COMPILANDO IL SEGUENTE QUESTIONARIO DI CUI LE GARANTIAMO L'ASSOLUTO ANONIMATO. I DATI RACCOLTI VERRANNO ELABORATI SOLO IN FORMA COLLETTIVA E A SOLI SCOPI DI RICERCA (L. N. 675, 31/12/96).

LA RINGRAZIAMO FIN DA ORA PER TUTTO QUELLO CHE POTRÀ FARE PER LA REALIZZAZIONE DELLA RICERCA.

Per poter associare le presenti risposte a quelle che potrà fornirci successivamente, le chiediamo di compilare il suo codice identificativo:

prima ed ultima lettera del nome di suo padre

|_| |_|

prima ed ultima lettera del nome di sua madre

|_| |_|

prima ed ultima lettera del nome del nonno paterno	_ _
prima ed ultima lettera del nome della nonna paterna	_ _
prima ed ultima lettera del nome del nonno materno	_ _
prima ed ultima lettera del nome della nonna materna	_ _

In quanto studente di psicologia, chi sei tu?

1. Risponda a questa domanda elencando le prime dieci cose che pensa possano descriverla in quanto studente del Corso di Studi in Psicologia

1. In quanto studente di Psicologia, io sono
2. In quanto studente di Psicologia, io sono
3. In quanto studente di Psicologia, io sono
4. In quanto studente di Psicologia, io sono
5. In quanto studente di Psicologia, io sono
6. In quanto studente di Psicologia, io sono
7. In quanto studente di Psicologia, io sono
8. In quanto studente di Psicologia, io sono
9. In quanto studente di Psicologia, io sono
10. In quanto studente di Psicologia, io sono

2. Tra le cose che ha indicato, quale è quella che secondo Lei la descrive meglio **in quanto studente di psicologia?**

Indichi il numero della risposta: |_|_|

3. Tra le cose che ha indicato, quale è quella che Le richiede più **impegno**?

Indichi il numero della risposta: |_|_|

4. Tra le cose che ha indicato, quale è quella di cui **si sente più orgoglioso/a**?

Indichi il numero della risposta: |_|_|

Perché si è iscritto/a a Psicologia?

5. Pensando ai **motivi che l'hanno portata ad iscriversi al Corso di Studi che sta frequentando**, indichi quanto ciascuna delle seguenti affermazioni è vera per Lei, tenendo conto che *1= Assolutamente falso, 5= Assolutamente vero e gli altri numeri esprimono posizioni intermedie*. Per rispondere faccia riferimento al momento dell'iscrizione:

Mi sono iscritto/a a Psicologia	<i>Assolutamente falso</i>				<i>Assolutamente vero</i>
---	--------------------------------	--	--	--	-------------------------------

1. Perché volevo acquisire competenze per aiutare gli altri	1	2	3	4	5
2. Per avere uno sbocco professionale	1	2	3	4	5
3. Perché mi sentivo portato/a per la psicologia	1	2	3	4	5
4. Perché era la sede più vicina a casa	1	2	3	4	5
5. Perché volevo lavorare nel sociale	1	2	3	4	5
6. Per svolgere in futuro una professione ben remunerata	1	2	3	4	5
7. Perché non sono riuscito/a ad iscrivermi ad altre facoltà	1	2	3	4	5
8. Perché volevo realizzare un mio sogno	1	2	3	4	5
9. Perché ero affascinato dalla psicologia	1	2	3	4	5
10. Per arricchire la mia cultura	1	2	3	4	5
11. Per soddisfazione personale	1	2	3	4	5
12. Perché nutro interesse verso lo studio della mente e del comportamento umano	1	2	3	4	5
13. Per affinità con i miei precedenti studi	1	2	3	4	5
14. Per sentirmi realizzato/a	1	2	3	4	5
15. Perché volevo aiutare le persone in difficoltà	1	2	3	4	5
16. Perché volevo acquisire metodologie scientifiche	1	2	3	4	5
17. Perché alcuni miei amici si sono iscritti a questo Corso di studi	1	2	3	4	5
18. Perché volevo conoscere e capire meglio me stesso/a	1	2	3	4	5
19. Perché aspiravo ad una carriera soddisfacente	1	2	3	4	5
20. Per conseguire un titolo di studio	1	2	3	4	5
21. Perché volevo conoscere più a fondo gli altri	1	2	3	4	5

6. Pensando alla sua condizione di **Studente in psicologia**, risponda ora alle seguenti domande tenendo conto che 1= per niente, 5 = moltissimo e gli altri numeri esprimono posizioni intermedie

	Per niente		Moltissimo		
1. Quanto è importante per lei essere uno studente di psicologia?	1	2	3	4	5
2. Quanto essere studente di psicologia è per lei fonte di preoccupazioni?	1	2	3	4	5
3. Se potesse cambiare la sua scelta del corso di studi lo farebbe?	1	2	3	4	5
4. Essere uno studente di psicologia la aiuta a capire chi è?	1	2	3	4	5
5. Legge libri e/o guarda film a contenuto psicologico?	1	2	3	4	5
6. E' contento/a di essere uno studente di psicologia?	1	2	3	4	5
7. Si interessa al dibattito politico sulle riforme dell'università?	1	2	3	4	5
8. Essere uno studente di psicologia le dà sicurezza nella vita?	1	2	3	4	5
9. E' orgoglioso/a di essere uno studente di psicologia?	1	2	3	4	5
10. Si informa circa i diritti o le opportunità per gli studenti (borse di studio, progetti)?	1	2	3	4	5
11. Essere uno studente di psicologia la fa sentire sicuro/a di se stesso/a?	1	2	3	4	5
12. Le capita di pensare ai vantaggi e agli svantaggi che comporta il fatto di essere uno studente di psicologia?	1	2	3	4	5
13. Fa attenzione a ciò che gli altri pensano o dicono del corso di studi in psicologia?	1	2	3	4	5
14. Essere uno studente di psicologia le dà fiducia per il futuro?	1	2	3	4	5
15. Le capita di riflettere se questo corso di studi sia quello più adatto per Lei?	1	2	3	4	5
16. Partecipa attivamente ad iniziative organizzate dagli studenti (cineforum, assemblee...)?	1	2	3	4	5

7. Per essere lo studente che è, **cosa fa?**

Indichi quanto spesso le capita di mettere in atto ciascuna delle seguenti azioni tenendo conto che 1= mai, 5= sempre e gli altri numeri esprimono posizioni intermedie

	<i>Mai</i> <i>Sempre</i>				
1. Intrattengo rapporti sociali con i miei compagni di corso	1	2	3	4	5
2. Mi tengo documentato leggendo riviste specializzate, libri o documenti sulle competenze professionali dello psicologo	1	2	3	4	5
3. Lavoro su me stesso	1	2	3	4	5
4. Evito di rivolgere su me sesso o sugli altri le nozioni apprese studiando	1	2	3	4	5
5. Tralascio di studiare alcune parti degli esami	1	2	3	4	5
6. Mi confronto con i miei compagni di corso anche per chiarimenti che vanno al di là del corso di studi	1	2	3	4	5
7. Studio per completare la mia formazione accademica	1	2	3	4	5
8. Mi sforzo di comprendere gli altri sviluppando la mia capacità di ascoltare le persone	1	2	3	4	5
9. Applico ciò che studio alla realtà che mi circonda	1	2	3	4	5
10. Mi presento agli esami anche quando non sono preparato	1	2	3	4	5
11. Evito di frequentare i miei compagni di corso fuori dall'Università	1	2	3	4	5
12. Cerco immaginare il mio futuro professionale	1	2	3	4	5
13. Osservo le cose da diversi punti di vista	1	2	3	4	5
14. Salto le lezioni per studiare	1	2	3	4	5
15. Pianifico per tempo le sessioni in cui sostenere gli esami	1	2	3	4	5
16. Cerco l'aiuto degli altri per far fronte alle difficoltà che mi si presentano	1	2	3	4	5
17. Faccio esperienze pratiche in ambito sociale	1	2	3	4	5
18. Osservo persone e situazioni sociali facendo attenzione a ciò che prima non notavo	1	2	3	4	5
19. Seguo le lezioni con attenzione, senza distrarmi chiacchierando o pensando ad altro	1	2	3	4	5
20. Mi impegno al meglio nello studio	1	2	3	4	5

Perché continua a frequentare il Corso di studi in Psicologia?

8. Pensando ai **motivi per cui continua a frequentare questo Corso di Studi**, indichi quanto ciascuna delle seguenti affermazioni è vera per Lei, tenendo conto che 1= *Assolutamente falso*, 5= *Assolutamente vero* e gli altri numeri esprimono posizioni *intermedie*. Per rispondere faccia riferimento al momento attuale.

Continuo a frequentare questo Corso di Studi	<i>Assolutamente falso</i>				<i>Assolutamente vero</i>
1. Perché voglio acquisire competenze per aiutare gli altri	1	2	3	4	5
2. Per avere uno sbocco professionale	1	2	3	4	5
3. Perché mi sento portato/a per la psicologia	1	2	3	4	5
4. Perché è la sede più vicina a casa	1	2	3	4	5
5. Perché voglio lavorare nel sociale	1	2	3	4	5
6. Per svolgere in futuro una professione ben remunerata	1	2	3	4	5
7. Perché non sono ancora riuscito/a ad iscrivermi ad altre facoltà	1	2	3	4	5
8. Perché voglio realizzare un mio sogno	1	2	3	4	5
9. Perché sono affascinato dalla psicologia	1	2	3	4	5
10. Per arricchire la mia cultura	1	2	3	4	5
11. Perché mi da soddisfazione	1	2	3	4	5
12. Perché nutro interesse verso lo studio della mente e del comportamento umano	1	2	3	4	5
13. Perché voglio continuare a studiare la psicologia	1	2	3	4	5
14. Per sentirmi realizzato/a	1	2	3	4	5
15. Perché voglio aiutare le persone in difficoltà	1	2	3	4	5
16. Perché voglio acquisire metodologie scientifiche	1	2	3	4	5
17. Perché qui ho molti amici	1	2	3	4	5
18. Perché voglio conoscere e capire meglio me stesso/a	1	2	3	4	5
19. Perché aspiro ad una carriera soddisfacente	1	2	3	4	5
20. Per esigenze lavorative	1	2	3	4	5
21. Per conseguire un titolo di studio	1	2	3	4	5
22. Perché voglio conoscere più a fondo gli altri	1	2	3	4	5
23. Perché non voglio mettere in discussione la scelta fatta	1	2	3	4	5

24. Pechè tutto sommato vado abbastanza bene	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

In quanto psicologo, chi sarai tu?

9. Risponda a questa domanda elencando le prime dieci cose che pensa possano descrivere chi lei sarà in quanto psicologo.

1. In quanto psicologo, io sarò

2. In quanto psicologo, io sarò

3. In quanto psicologo, io sarò

4. In quanto psicologo, io sarò

5. In quanto psicologo, io sarò

6. In quanto psicologo, io sarò

7. In quanto psicologo, io sarò

8. In quanto psicologo, io sarò

9. In quanto psicologo, io sarò

10. In quanto psicologo, io sarò

10. Per diventare lo **psicologo** che ha descritto **cosa fa**?

Indichi quanto spesso le capita di mettere in atto ciascuna delle seguenti azioni tenendo conto che 1= mai, 5= sempre e gli altri numeri esprimono posizioni intermedie

	<i>Mai</i> <i>Sempre</i>				
1. Intrattengo rapporti sociali con i miei compagni di corso	1	2	3	4	5
2. Studio per completare la mia formazione accademica	1	2	3	4	5
3. Lavoro su me stesso.	1	2	3	4	5
4. Evito di rivolgere su me stesso/a o sugli altri le nozioni apprese studiando	1	2	3	4	5
5. Tralascio di studiare alcune parti degli esami	1	2	3	4	5
6. Evito di frequentare i miei compagni di corso fuori dall'Università	1	2	3	4	5
7. Mi tengo documentato leggendo riviste specializzate, libri o documenti sulle competenze professionali dello psicologo	1	2	3	4	5
8. Mi sforzo di comprendere gli altri sviluppando la mia capacità di ascoltare le persone	1	2	3	4	5
9. Applico le nozioni apprese, alla realtà che mi circonda	1	2	3	4	5
10. Mi presento agli esami anche quando non sono preparato	1	2	3	4	5
11. Ho pianificato per tempo la sessione in cui concluderò i miei studi	1	2	3	4	5
12. Cerco l'aiuto degli altri per far fronte alle difficoltà che mi si presentano	1	2	3	4	5
13. Cerco di immaginare il mio futuro professionale	1	2	3	4	5
14. Osservo le cose da diversi punti di vista	1	2	3	4	5
15. Salto le lezioni per studiare	1	2	3	4	5
16. Mi impegno al meglio nello studio	1	2	3	4	5
17. Mi confronto con i miei compagni di corso anche per chiarimenti, consigli che vanno al di là del corso di studi	1	2	3	4	5
18. Faccio esperienze pratiche in ambito sociale	1	2	3	4	5
19. Osservo persone e situazioni sociali facendo attenzione a ciò che prima non notavo	1	2	3	4	5
20. Seguo le lezioni con attenzione, senza distrarmi chiacchierando o pensando ad altro	1	2	3	4	5
21. Integro i libri di testo obbligatori per l'esame con altre letture di approfondimento	1	2	3	4	5

10A. A quale figura di **psicologo** ha pensato rispondendo alle domande precedenti?

Una sola risposta

1. allo psicologo junior (laurea triennale)
2. allo psicologo (laurea quinquennale)

11. Pensando alla condizione di **Futuro psicologo**, risponda ora alle seguenti domande tenenedo conto che 1= per niente, 5 = moltissimo e gli altri numeri esprimono posizioni intermedie

	<i>Per niente</i>		<i>Moltissimo</i>		
1. Quanto è importante per lei diventare psicologo/a?	1	2	3	4	5
2. Quanto diventare futuro/a psicologo/a è per lei fonte di preoccupazione?	1	2	3	4	5
3. Ha mai pensato di voler svolgere una professione diversa da quella per cui si sta preparando?	1	2	3	4	5
4. Pensarsi come futuro/a psicologo/a la aiuta a capire meglio chi Lei è?	1	2	3	4	5
5. Legge libri e/o articoli scritti da psicologi professionisti?	1	2	3	4	5
6. E' contento/a di diventare uno/a psicologo/a?	1	2	3	4	5
7. Si informa circa le diverse applicazioni del suo titolo di studio nel mondo del lavoro?	1	2	3	4	5
8. Pensarsi come futuro/a psicologo/a le dà sicurezza nella vita?	1	2	3	4	5
9. E' orgoglioso/a di diventare uno/a psicologo/a?	1	2	3	4	5
10. Si informa circa le norme che regolamentano la professione di psicologo? (etica professionale, iscrizione all'albo, ecc....)	1	2	3	4	5
11. Pensarsi come futuro/a psicologo/a la fa sentire sicuro/a di se stesso/a?	1	2	3	4	5
12. Le capita di pensare ai vantaggi e agli svantaggi che comporta il fatto di diventare uno/a psicologo/a?	1	2	3	4	5
13. Fa attenzione a ciò che pensano o dicono gli altri sugli psicologi?	1	2	3	4	5
14. Pensarsi come uno/a psicologo/a le dà fiducia per il futuro?	1	2	3	4	5
15. Le capita di riflettere se la professione di psicologo/a sia quella più adatta per Lei?	1	2	3	4	5
16. Partecipa ad incontri in cui sono presenti psicologi che esercitano la professione?	1	2	3	4	5

LE DOMANDE CHE SEGUONO RIGUARDANO IL SUO PERCORSO DI STUDI:

12. Quale è il suo orientamento attuale verso questo Corso di Studi?

(Una sola risposta)

1. Penso che abbandonerò gli studi prima della conclusione del triennio
2. Penso che mi trasferirò in un altro Corso di Studi prima della conclusione del triennio (Indicare la sede e quale:)
3. Concluderò il triennio, ma non mi iscriverò ad una laurea specialistica
4. Concluderò il triennio e mi iscriverò ad una laurea specialistica

12A. Se pensa che si iscriverà ad una laurea specialistica, si iscriverà:

(Una sola risposta)

1. in questo stesso ateneo
2. in un altro ateneo
3. non lo so ancora

13. Lei è un/a studente/essa: *(Una sola risposta)*

1. proveniente dalla provincia di Parma (**vada direttamente alla domanda 14**)
2. proveniente da altre province dell'Emilia Romagna
3. proveniente da altre regioni (indicare quale: _____)

13A. Se è un/a studente/ssa fuori sede (proveniente dalle altre province dell'Emilia Romagna o regioni d'Italia), che cosa le manca di più della sua vita precedente?

(Può dare più risposte)

1. gli amici
2. la famiglia
3. la sua città di provenienza
4. la sua precedente postazione di studio
5. altro, indicare cosa _____

14. E' riuscito/a a farsi nuovi amici tra i suoi compagni di corso? *(Una sola risposta)*

1. sì, molti
2. sì, alcuni
3. no, nessuno

15. Lei è:

1. studente/ssa a tempo pieno
2. studente/ssa lavoratore/trice

16. Riesce a combinare il tempo da dedicare allo studio al suo tempo libero?

1. sì
2. no

17. Come affronta, in genere, lo studio personale?

1. prevalentemente da solo
2. prevalentemente insieme ad un compagno di corso
3. prevalentemente insieme a gruppi di studio

18. Per quanto tempo riesce, in genere, a rimanere concentrato/a durante le lezioni teoriche?

(Una sola risposta)

1. per 1 ora
2. per 2 ore
3. per 3 ore
4. per 4 ore
5. per 5 ore o più

19. Cosa fa, in genere, durante la lezione?

(Una sola risposta)

1. cerco di annotare tutto quello che dice il docente
2. annoto solo i concetti fondamentali
3. non prendo appunti

20. Quale è il suo precedente titolo di studio?

(Una sola risposta)

1. Maturità classica
2. Maturità scientifica
3. Maturità artistica
4. Maturità linguistica
5. Maturità psico-pedagogica
6. Maturità tecnica
7. Maturità professionale
8. Maturità magistrale
9. Altra

maturità:

indicare

quale

21. **Quale è il suo voto di diploma?** |__|__|/100

22. **Ritiene le conoscenze fornite dalla scuola superiore da cui proviene siano:**

(Una sola risposta)

1. completamente inadeguate per il percorso di studi che ho intrapreso
2. inadeguate per il percorso di studi che ho intrapreso
3. adeguate per il percorso di studi che ho intrapreso
4. completamente adeguate per il percorso di studi che ho intrapreso

23. **Pensa che il corso di laurea in psicologia sia sufficiente per svolgere la professione di psicologo?** *(Una sola risposta)*

1. sì
2. solo in parte
3. no
4. non so

24. **Considerando la sua esperienza di studente risponda alle seguenti domande tenendo conto che 1= per niente, 5= moltissimo e gli altri numeri esprimono posizioni intermedie**

	<i>Per niente</i> <i>Moltissimo</i>				
1. Ritiene che l'impostazione del Corso di Studi sia congruente con l'idea che ne aveva al momento dell'iscrizione?	1	2	3	4	5
2. Le strutture messe a disposizione dall'Università (aule, spazi di studio, etc.) sono secondo lei sufficienti?	1	2	3	4	5
3. In generale, ritiene che i docenti del Corso di Studi siano competenti?	1	2	3	4	5
4. In che misura ha trovato i docenti disponibili e attenti ai bisogni degli studenti?	1	2	3	4	5
5. In quale misura il Corso di Studi la stimola ad approfondire temi legati alla Psicologia?	1	2	3	4	5

25. Quanto spesso le capita di pensare di voler abbandonare gli studi in psicologia?

(Una sola risposta)

1. mai
2. raramente
3. qualche volta
4. spesso
5. sempre

26. Quanto spesso le capita di pensare di voler abbandonare gli studi in generale?

(Una sola risposta)

1. mai
2. raramente
3. qualche volta
4. spesso
5. sempre

27. Pensando all'insieme di conoscenze che avrà al termine del Corso di Studi, provi ad immaginare con che percentuale di probabilità queste influenzeranno la sua vita rispondendo alle seguenti domande

A. In che percentuale pensa che una volta terminati gli studi riuscirà a trovare un lavoro soddisfacente?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

B. In che percentuale crede che terminare il Corso di Studi che sta frequentando la aiuterà a gestire meglio le sue relazioni quotidiane?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

C. In che percentuale ritiene che terminare il Corso di Studi che sta frequentando la porterà a capire maggiormente le persone?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

D. In che percentuale pensa che terminare il Corso di Studi che sta frequentando porterà i suoi conoscenti ad aumentare la considerazione che hanno di lei?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

E. In che percentuale crede che terminare il Corso di Studi che sta frequentando porterà le sue opinioni ad essere maggiormente ascoltate in famiglia?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

F. In che percentuale crede che al termine del Corso di Studi che sta frequentando avrà una più profonda conoscenza di se stesso e dei suoi bisogni?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

G. In che percentuale pensa che al termine del Corso di Studi che sta frequentando riuscirà ad inserirsi nel mondo del lavoro?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

H. In che percentuale pensa che al termine del Corso di Studi che sta frequentando riuscirà a trovare un lavoro pertinente con il titolo di studio conseguito?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

LE CHIEDIAMO ORA DI PENSARE ALLA GIORNATA DI IERI E DI INDICARCI QUALI ATTIVITA' HA SVOLTO E QUANTO TEMPO HA DEDICATO A CIASCUNA DI ESSE

28. Indichi il tempo dedicato a ciascuna delle seguenti attività in ore e minuti

ATTIVITÀ SVOLTE NELLA GIORNATA DI IERI	Ore	Minuti
- Frequenza lezioni universitarie	_ _	_ _
- Spostamento per recarsi all'università	_ _	_ _
- Studio personale	_ _	_ _
- Studio insieme ad altri colleghi	_ _	_ _
- Ricevimento docenti	_ _	_ _
- Chiacchiere con colleghi dell'università	_ _	_ _
- Mensa, bar dello studente	_ _	_ _
- Attività personali nel laboratorio di informatica	_ _	_ _
- Ricerche bibliografiche, studio in biblioteca	_ _	_ _
- Tirocinio	_ _	_ _
- Esercitazioni di laboratorio	_ _	_ _
-	_ _	_ _
-	_ _	_ _

Altre attività non universitarie

- Attività al computer (internet, chat, giochi, ecc.)	_ _	_ _
- Attività lavorative retribuite	_ _	_ _
- Attività di volontariato	_ _	_ _
- Corsi o attività di formazione non universitari	_ _	_ _
- Corsi di lingua straniera	_ _	_ _
- Corsi di danza, musica, recitazione, ecc.	_ _	_ _
- Attività sportive	_ _	_ _
- Attività politica, sindacale, ambientalista, ecc.	_ _	_ _
- Lettura di quotidiani	_ _	_ _

- Altre letture non universitarie
-
-

29. **Sempre durante la giornata di ieri, a che ora si è alzato/a?** :
a che ora è andato/a a letto? :

30. **Dall'inizio dell'anno accademico, quante ore settimanali dedica mediamente allo studio?**
 (Escluse le ore di frequenza delle lezioni)

31. **Nell'ultima settimana, quante ore ha dedicato allo studio?**
 (Escluse le ore di frequenza delle lezioni)

32. **Quale è la sua età?**
 anni

33. **Quale il suo sesso?**
 1. maschio 2. femmina

CURRICULUM UNIVERSITARIO

34. **In quale anno si è immatricolato/a?**

1. 2006/07
2. 2005/06
3. 2004/05
4. altro: specificare _____

35. **A quale anno di questo corso di studi è iscritto/a?**

1. 1^ anno
2. 2^ anno
3. 3^ anno
4. altro: specificare _____

36. **Proviene da altri corsi di studio?**

1. no

2. sì, quale _____

37. E' già in possesso di una laurea?

1. no

2. sì, quale _____

38. Per ciascuno dei seguenti corsi indichi se ha frequentato le lezioni e se ha superato o non superato l'esame.

	Lezioni frequentate	Esami non superati	Esami superati	Voto
Psicologia generale (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Psicologia della personalità (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Biologia applicata (5CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Neuroscienze (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Metodologia della ricerca psicologica (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Psicologia dello sviluppo (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Didattica generale (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Lingua Inglese (5CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Psicologia Sociale-Modulo A (4CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Psicologia Sociale-Modulo B (4CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Psicologia Sociale-Modulo A+B (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Psicologia Dinamica (8CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30
Filosofia della Scienza (4CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_ _ /30

Altro_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ __ /30
Altro_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ __ /30

38. indichi se ha frequentato o meno i tirocini e le esercitazioni previste dal suo piano di studi.

	Si	No
Tirocinio 1^ anno (2 CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tirocinio 2^ anno (2 CF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tirocinio: anno _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esercitazione: anno _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IL QUESTIONARIO E' TERMINATO. LA RINGRAZIAMO MOLTO DELLA SUA COLLABORAZIONE RICORDANDO CHE IN FUTURO POTRA' ESSERE RICONTATTATO SULLO STESSO TEMA.