

# Competenze trasversali e scelte formative

Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici

Santo Di Nuovo e Paola Magnano

MATERIALI  
EDUCAZIONE

COMUNITÀ FORMATIVA E ORIENTAMENTO ALLA SCELTA  
*Direzione Santo Di Nuovo, Daniela Lucangeli e Cesare Cornoldi*

Erickson

**IL LIBRO**

**COMPETENZE TRASVERSALI E SCELTE FORMATIVE**

«Lo studente non è motivato, è troppo ansioso, sottovaluta le sue capacità, ha una bassa autostima»: sono solo alcune delle frasi che si sentono spesso ripetere nelle nostre scuole e università, per spiegare insuccessi che altrimenti risulterebbero incomprensibili.

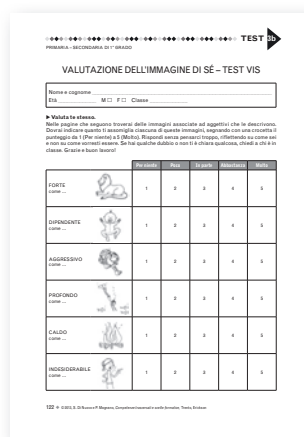
Motivazione, percezione di sé e autostima, consapevolezza dei propri punti di forza e limiti, abilità sociali e relazionali, gestione delle scelte, dello stress e dell'ansia da prestazione sono tutte variabili accomunate dall'etichetta di competenze trasversali, troppo spesso sommariamente riepilogate con frasi stereotipate nei giudizi dei docenti.

La valutazione analitica e scientificamente valida delle competenze trasversali, che condizionano il rendimento nelle discipline curriculari, è estremamente importante.

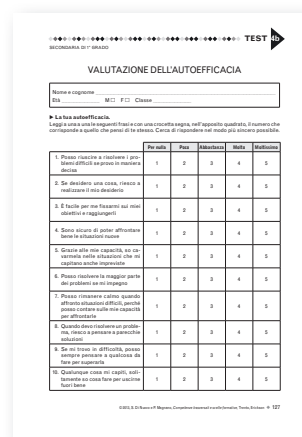
Competenze trasversali e scelte formative parte da un'approfondita premessa teorico-metodologica per poi presentare nel dettaglio efficaci materiali riguardanti l'autovalutazione delle competenze e la valutazione di:

- valori professionali
- immagine di sé
- autoefficacia
- adattamento interpersonale
- ansia da esame
- stili decisionali.

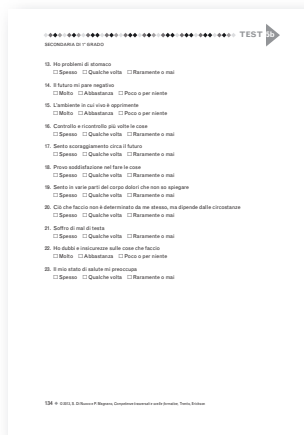
Un volume per la valutazione di studenti di età diversa, dalla primaria all'università, che offre a insegnanti e personale specializzato strumenti utili per realizzare concretamente la «continuità» fra i differenti gradi della formazione.



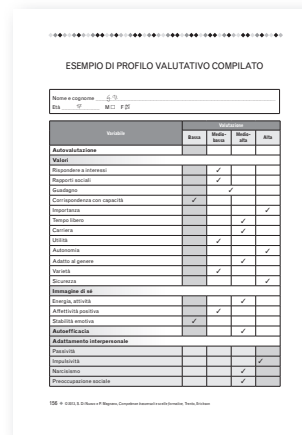
Test per l'autovalutazione dell'immagine di sé.



Test per la valutazione dell'autoefficacia.



Test per la valutazione dell'adattamento interpersonale.



Esempio di profilo valutativo compilato.

**GLI AUTORI**



**SANTO DI NUOVO**

Laureato in Filosofia e Psicologia, è docente presso l'Università degli Studi di Catania. È Presidente dell'Associazione Italiana di Psicologia.



**PAOLA MAGNANO**

PhD in Scienze dell'Orientamento, attualmente è Assistant Professor presso l'Università degli Studi Kore di Enna.

**COMUNITÀ FORMATIVA E ORIENTAMENTO ALLA SCELTA**  
DIREZIONE SANTO DI NUOVO,  
DANIELA LUCANGELI E CESARE CORNOLDI

€ 19,50

www.erickson.it

# Indice

7	Introduzione
13	PRIMA PARTE – Guida all'utilizzo degli strumenti di valutazione
15	CAP.1 Autovalutazione delle proprie capacità «trasversali»
21	CAP.2 Motivazione
29	CAP.3 Valori
41	CAP.4 Immagine di sé
65	CAP.5 Attribuzione di causalità e autoefficacia
73	CAP.6 Competenze sociali e relazioni interpersonali
89	CAP.7 Ansia da esame
95	CAP.8 Stili decisionali
107	Bibliografia
115	SECONDA PARTE – Strumenti di valutazione
117	TEST 1 Autovalutazione delle competenze
118	TEST 2 Valutazione dei valori professionali
120	TEST 3 Valutazione dell'immagine di sé
126	TEST 4 Valutazione dell'autoefficacia
128	TEST 5 Valutazione dell'adattamento interpersonale
147	TEST 6 Valutazione dell'ansia da esame
148	TEST 7 Valutazione degli stili decisionali
149	APPENDICE – Profilo riepilogativo

# Introduzione

«Lo studente ha buone potenzialità, potrebbe rendere bene, ma non è motivato... è troppo ansioso... sottovaluta le sue capacità... non ha un'adeguata stima di sé... non pensa di poter riuscire... è paralizzato quando deve scegliere, ecc.»

Spesso nelle nostre scuole e università si sentono ripetere queste frasi, per spiegare insuccessi altrimenti inspiegabili. Motivazione, percezione di sé e autostima, corretta consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti, abilità sociali e relazionali, ansia da prestazione, gestione delle scelte e dello stress da esse comportato: variabili accomunate dall'etichetta di *competenze trasversali*, troppo spesso sommariamente riepilogate con frasi stereotipiche nei giudizi dei docenti.

La valutazione analitica e scientificamente valida di queste competenze, considerata l'influenza che esse indubbiamente esercitano sul rendimento nelle discipline curriculari, è altrettanto importante dei giudizi sul rendimento stesso.

Ma senza l'uso di strumenti appropriati è difficile valutare con esattezza quale e quanta motivazione è carente, quali capacità vengono sottovalutate, quanto la stima di sé e la fiducia nella propria riuscita sono ridotte, che tipo di ansia interferisce nelle prestazioni, perché l'allievo non riesce a scegliere e a programmare il proprio futuro. Senza un'appropriata valutazione è impossibile programmare interventi educativi e psicologici in grado di superare questi ostacoli che si contrappongono al successo scolastico.

Un'altra importante esigenza è che le valutazioni standardizzate possano essere trasmesse da un ciclo all'altro, insieme alle informazioni sulle competenze curriculari acquisite, come fondamento e punto di partenza degli ulteriori apprendimenti. Occorre dunque che gli strumenti di valutazione, applicando i medesimi costrutti, li possano differenziare e articolare in relazione ai diversi livelli scolastici, dalla scuola primaria all'università. In tal modo il percorso evolutivo e educativo potrà essere seguito con la necessaria continuità, che non resti una vuota parola senza applicazioni concrete.

Pertanto, in ciascuno dei capitoli che seguono verranno presentati materiali di valutazione riguardanti l'autovalutazione delle proprie capacità «trasversali», curandone l'articolazione per livelli, in modo che sia possibile utilizzarli nei diversi gradi della formazione per accrescere le possibilità di realizzazione di tutte le potenzialità di ciascun studente. Gli strumenti proposti sono collocati nella

seconda parte del volume e sono predisposti per essere agevolmente utilizzati nei vari contesti scolastici o universitari.

## La metacognizione e le scelte

Gli strumenti presentati e i costrutti su cui si basano fanno riferimento a un'ottica teorica che possiamo definire in generale *metacognitiva*.

È ampiamente riconosciuta l'importanza della metacognizione come fattore mediatore e facilitatore delle scelte formative nei diversi cicli scolastici e nell'acquisizione delle competenze utili per il successo formativo. Seguendo l'ottica sociocognitiva, vengono incluse anche le cognizioni riguardanti gli aspetti affettivo-emotivi, motivazionali e relazionali, che risultano essenziali per il raggiungimento delle mete scolastiche o accademiche.

I dati delle ricerche (Cornoldi, 1995; De Beni e Moè, 2000; Pazzaglia et al., 2002) consentono di rintracciare alcune caratteristiche che si possono attribuire allo *studente di successo* o meglio allo *studente efficace*: efficace nell'affrontare l'apprendimento e nel gestire le situazioni di valutazione, ma anche nelle relazioni interpersonali, presentandosi come socialmente competente e capace di gestire adeguatamente influenze e condizionamenti provenienti dall'esterno, integrandoli con opinioni e convinzioni personali; tutte capacità indispensabili per programmare realisticamente le scelte future.

Lo studente efficace è uno studente *motivato ad apprendere*, attribuendo a questo concetto tre dimensioni essenziali (Mason, 2006).

1. *Attivazione* della persona che apprende: è l'individuo che costruisce la propria motivazione perché agisce intenzionalmente nel proprio ambiente, valuta le proprie capacità prima e durante l'azione, utilizza i mezzi di cui dispone per raggiungere l'obiettivo.
2. *Autopercezione* in relazione al compito o all'attività da svolgere: le aspettative della persona nelle situazioni in cui gli viene implicitamente o esplicitamente chiesto di riuscire sono influenzate dal grado in cui egli si considera competente e dalle sue percezioni della difficoltà del compito.
3. *Strumenti* utilizzati per raggiungere gli obiettivi: sono le modalità con cui uno studente pianifica, organizza, controlla e valuta il proprio comportamento rivolto a uno scopo.

Lo studente efficace è uno studente orientato alla padronanza, che persegue obiettivi relativi al compito e si mantiene centrato su di esso, motivato a capire ciò che fa e a farlo bene. Ha fiducia in sé, persiste nel compito se incontra difficoltà ed esprime minor affettività negativa (frustrazione, aggressività) se non riesce. Dimostra, inoltre, di usare strategie cognitive più flessibili e di sapersi autoregolare meglio. Riuscire, per questo studente, significa migliorare le proprie conoscenze e abilità, sviluppare la propria competenza. Gli errori non vengono vissuti come colpe, non sono segno di scarsa abilità o intelligenza, ma sono considerati come tappe che fanno necessariamente parte dell'apprendimento.

Lo studente efficace, infine, sapendo di poter contare sulle proprie risorse, su di esse pensa di fondare anche la scelta futura; e questo, presumibilmente, ne

augmenterà le probabilità di successo, creando una sorta di *circolo virtuoso* in cui la capacità di gestire efficacemente le situazioni di studio e di scelta costituirà un feedback positivo rispetto al rafforzamento delle idee e delle emozioni positive riguardo a sé e alle proprie capacità di successo. Di fronte a eventuali insuccessi, poi, agirà con persistenza, individuando strategie alternative.

È interessante segnalare che gli studenti efficaci presentano caratteristiche differenti in base al genere, soprattutto nell'individuazione dei predittori di scelte scolastiche che permettano maggiore probabilità di successo e di soddisfazione. Queste differenze hanno rilevanti ricadute sul piano operativo: la didattica orientativa fondata sull'approccio metacognitivo all'insegnamento (Ianes, 1996) può aiutare lo studente a diventare strategico, e quindi efficace, in relazione alle specifiche esigenze che derivano anche dalla propria identità di genere.

Implementare l'uso delle strategie metacognitive attraverso l'azione didattica, agendo sulle dimensioni affettivo-motivazionali e stimolando l'acquisizione della consapevolezza di sé e l'incremento della fiducia nelle proprie capacità, rappresenta la finalità ultima dell'intervento psicologico nella scuola, possibile solo se supportato da un'adeguata formazione dei docenti alla conoscenza e uso di appropriati strumenti di *assessment* quantitativo e qualitativo.

È dunque opportuno che i diversi aspetti emotivi motivazionali e relazionali vengano esaminati e approfonditi nella valutazione scolastica in modo articolato e distinto, per pervenire a una sintesi idiografica — cioè centrata sull'analisi del singolo allievo — basata però su dati ottenuti mediante confronto dell'*assessment* di ciascuna variabile con riferimenti normativi generali della popolazione. Questa modalità di integrazione dell'approccio quantitativo-psicometrico con il profilo sintetico relativo al caso in esame appare il più proficuo per una valutazione utile per l'intervento di abilitazione delle competenze eventualmente risultate carenti, e per la programmazione di piani personalizzati mirati alla piena valorizzazione delle potenzialità individuali, premessa di scelte adeguate e soddisfacenti.

## **Gli strumenti psicometrici presentati nel volume**

Il volume, suddiviso in due parti, fornisce anzitutto una premessa teorica e metodologica attraverso la presentazione dei materiali di valutazione e intervento, per poi proporre in modo dettagliato e puntuale, nella seconda parte, i test e i questionari per la somministrazione. Questi strumenti, adatti per somministrazioni di gruppo, riguardano: l'autovalutazione delle proprie capacità «trasversali», le motivazioni, gli interessi e le preferenze, i valori, l'immagine di sé e l'autoefficacia, l'ansia, le relazioni interpersonali e gli stili decisionali.

La presentazione dei materiali di valutazione viene, ove necessario, articolata per livelli, in modo che sia possibile utilizzarli per l'*empowerment* di studenti di diversa età, dalla scuola primaria all'università. Vengono pertanto offerti agli insegnanti e al personale specializzato strumenti utili per una concreta attuazione della *continuità* fra i diversi gradi della formazione.

Una premessa è necessaria per chiarire l'uso di questi strumenti ai fini della valutazione nella scuola.

La riflessione sull'uso di procedure di valutazione in psicologia si fonda su un equivoco ancora non del tutto chiarito, specie nella percezione degli utenti: che il test, al pari delle analisi cliniche o strumentali, possa essere equiparato a tecniche sperimentali, obiettive e asettiche. In realtà, se la nascita dei test è legata all'esigenza di utilizzare strumenti scientifici da parte della psicologia, per acquisire dignità di scienza a tutti gli effetti, oggi il loro utilizzo ha abbandonato la pretesa di misurazione oggettiva della psiche, per diventare «uno tra gli altri» strumenti di lavoro. Qualunque procedura di valutazione non può prescindere dalla relazione tra due persone, l'esaminatore e l'esaminato, nella quale quest'ultimo perde la caratteristica di oggetto passivo dell'esame; in un'ottica costruttivista si parla, quindi, di *diagnosi relazionale* (Kaslow, 1996) definita da alcuni autori italiani *diagnosi transitiva* (Armezzani et al., 2003).

Per quel che riguarda l'assessment in età evolutiva si aggiungono altri problemi di metodo, che sono legati proprio alle caratteristiche del bambino, alla sua motivazione ad affrontare un processo di valutazione, ad altre componenti emotive (ansia, aspettative, fiducia nell'esaminatore): motivazioni che nell'adulto sono più facilmente affrontabili perché possono essere rese consapevoli, mentre nei bambini rischiano di interferire nell'esame psicologico in modo subdolo e poco prevedibile.

Contestualizzando queste considerazioni metodologiche all'ambito della psicologia scolastica, possiamo così riassumere:

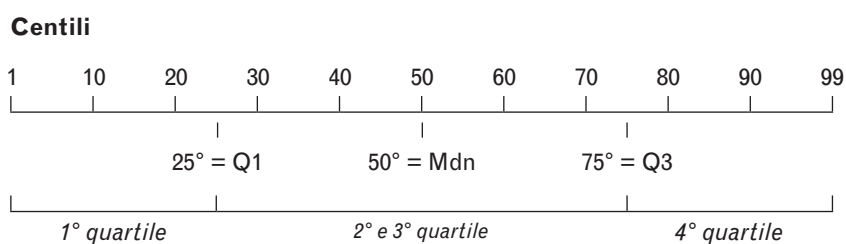
1. l'approccio psicotecnico come mezzo esclusivo per la validità del processo di valutazione appare superato da prospettive più ampie e connesse alla dimensione educativa e di counseling, di cui la psicometria è una parte, comunque importante;
2. l'esigenza di valutazione e autovalutazione delle componenti psicologiche coinvolte nella dinamica della scelta verso la formazione e il lavoro viene soddisfatta attraverso l'uso di strumenti maggiormente flessibili rispetto ai tradizionali strumenti di assessment psicodiagnostico (pur se dotati di caratteristiche psicometriche) e adattabili a setting differenti di utilizzo (contesto scolastico, servizi pubblici di collocamento e orientamento), oltre che a operatori differenti: non solo psicologi, ma anche educatori, insegnanti e orientatori di formazione non psicologica.

Su queste basi nei capitoli seguenti verranno presentati materiali con qualità psicometriche, utili per la valutazione nella scuola delle metacognizioni relative alle componenti «trasversali» del successo e delle scelte che nella scuola stessa maturano. Si inizierà con la presentazione di uno strumento sull'autovalutazione delle proprie capacità, quindi seguiranno test per la valutazione delle motivazioni, dei valori professionali, dell'immagine di sé, dell'attribuzione di causalità e autoefficacia. I capitoli finali riguarderanno strumenti per la valutazione delle competenze sociali, delle relazioni interpersonali e dell'ansia da esame, per concludere con la metacognizione degli stili decisionali utili per le scelte.

Per ciascuno strumento verranno presentati i criteri di costruzione, le caratteristiche di attendibilità e validità che ne assicurano le qualità psicometriche, e le «tarature» cioè il riferimento alle norme generali, distinte per livello scolastico, che consentono di pervenire per ciascun alunno a una collocazione sulla scala di riferimento.

Ai fini della interpretazione dei punteggi verranno presentati i valori dei quartili, cioè i limiti della suddivisione della distribuzione in quattro parti uguali dei punteggi nel campione normativo, che consente di individuare i punteggi da considerare «alti» o «bassi» o «intermedi».

A questo scopo, la distribuzione «centilica» — cioè su 100 livelli — consueta nelle standardizzazioni dei test psicometrici, viene divisa in quattro «quartili», con punto centrale equivalente al 50° centile (pari alla mediana) e due *cut-off* al 25° e al 75° centile, che individuano rispettivamente la soglia del quartile inferiore e di quello superiore. Nel primo (punteggi inferiori a Q1) si colloca il 25% dei punteggi più bassi, nell'altro (punteggi superiori a Q3) il 25% di punteggi più alti. Si considera come rientrante nell'ambito della norma la rimanente gamma compresa fra il 25° e il 75° centile cioè fra Q1 e Q3, passando per la mediana (Mdn).



Ai fini dell'interpretazione dei risultati, va tenuto conto della *direzione* della scala che rappresenta costrutti utili o dannosi per l'apprendimento e l'adattamento.

Se i punteggi più positivi sono quelli più alti (ad esempio, nella variabile «autoefficacia»), allora richiederà attenzione un punteggio che si colloca al limite-soglia del 1° quartile o sotto di esso, cioè uguale o inferiore a Q1, in quanto molto basso.

Al contrario, se la scala ha una valenza negativa (ad esempio, «ansia») saranno i punteggi molto alti a richiedere attenzione, quindi andrà considerata la soglia del 3° quartile.

Per facilitare questa valutazione, nelle tabelle che riportano i valori critici la «Richiesta di attenzione» è evidenziata con la sigla (RA) nella colonna corrispondente al valore soglia, e appropriata in base alla direzione in cui viene valutata la specifica variabile.

Il profilo riepilogativo, infine, riportato ed esemplificato nelle pagine finali (si veda Appendice) consente di riassumere i risultati per ogni singolo studente, tenendo conto dell'analisi che per ciascuno verrà compiuta, in base alle specifiche esigenze.



## Ansia da esame

*Santo Di Nuovo*

### **Situazioni di «prestazione» e controllo dell'emozione**

La complessità del funzionamento mentale è fondata su processi motivazionali, emozionali, affettivi che interagiscono continuamente con quelli cognitivi secondo il principio del «determinismo reciproco» (Bandura, 1977): ciascun processo (cognizioni, emozioni, motivazioni) può essere, di volta in volta, causa o effetto nei confronti dell'altro, come bene hanno dimostrato di recente le teorie sulle reti neurali costantemente interconnesse.

Secondo il principio di causalità reciproca, gli aspetti cognitivi implicano conoscenze (percezioni, pensieri, memorie) e valutazioni di significati (atteggiamenti, opinioni, valori), che influenzano le emozioni sia negative (rabbia, invidia, paura, ansia, vergogna, colpa, tristezza) sia positive (gioia, gratitudine, amore) e ne sono a loro volta influenzati.

Tipico esempio di questa interazione è l'ansia, che condiziona spesso le capacità cognitive e di adattamento, come si è visto nel capitolo precedente, ma a sua volta può derivare da cognizioni e ideazioni disfunzionali. Essa è una condizione emotiva molto diffusa sia nei bambini che negli adolescenti. Si tratta di un'esperienza universale riscontrabile in varie culture che, nella maggior parte dei casi, ha un carattere transitorio. Allo scopo di distinguere quando uno stato di apprensione costituisce una normale reazione di adattamento e quando invece costituisce una condizione disfunzionale, può essere utile una distinzione tra i concetti di ansia, paura e fobia.

Tradizionalmente, l'ansia è stata differenziata dalla paura e dalle fobie in base all'obiettività del pericolo: se esiste qualcosa la cui pericolosità è dimostrabile, la reazione emotiva viene chiamata paura; se invece l'oggetto o la situazione non è obiettivamente pericoloso, la reazione viene definita ansia o fobia. Un altro criterio per differenziare le normali paure dall'ansia patologica potrebbe basarsi sull'impatto che lo stato d'animo ha sull'adattamento del comportamento del bambino. Se cioè assistiamo a un'attivazione emotiva che è eccessiva per quanto riguarda la frequenza con cui si verifica, l'intensità con cui si manifesta e la durata, allora possiamo considerare tale reazione disfunzionale, cioè disadattiva.

Di particolare rilievo ai fini della presente trattazione è l'ansia legata a una prestazione, come quella che un soggetto prova al momento di essere sottoposto a

un esame, di qualunque tipo esso sia: da quello scolastico alla gara sportiva, dalla prova di scuola guida al presentarsi in pubblico o a una selezione per l'accesso a un corso o a un lavoro.

L'ansia va considerata un costrutto multidimensionale con componenti cognitive, fisiologiche, comportamentali. Nell'ansia da prestazione (spesso indicata come «ansia da esame») gli aspetti cognitivi sono costituiti dalle preoccupazioni (*worries*) legate alla scarsa autostima, alla percezione di non essere sufficientemente preparati per la prestazione, alla valutazione della importanza dell'esame e delle risonanze che esso potrà avere sui rapporti con i compagni e con la famiglia, ecc. (Borkovec et al., 1998; Stöber e Pekrun, 2004).

Queste preoccupazioni cognitive accrescono il livello di ansia dell'esaminando; ma parallelamente agiscono le componenti emozionali (*emotionality*) che attivano il sistema nervoso autonomo e si traducono in manifestazioni psicofisiologiche come sudore, tensione addominale, tremore, agitazione interna, disturbi cardiaci o gastrointestinali, ecc.

L'attivazione (*arousal*) esagerata a sua volta influenza negativamente il funzionamento cognitivo, abbassando il rendimento percettivo e mnemonico, e innescando così un circolo di interferenze che rende sempre più pesante il «blocco» emozionale del soggetto, impedendo una adeguata prestazione (Dutke e Stöber, 2001).

È noto che l'ansia *facilita* l'apprendimento nella misura in cui lo «attiva», ma che *interferisce* su di esso nella misura in cui «distraggono» spostando l'attenzione dal focus richiesto dal compito. Produce carenze nel processo di elaborazione delle informazioni in diverse fasi sia cognitive (organizzazione e codifica dei dati, recupero mnemonico, espressione linguistica) sia adattive: percezione della situazione e della capacità di fronteggiarla.

L'ansia da prestazione, legata cioè a situazioni in cui la persona è o si sente sotto prova (*test-anxiety*), fu definita da Mandler e Sarason nel 1952 come aspetto specifico dell'ansia sociale, relativo alla perturbazione arrecata dalla sensazione di essere sotto esame. Liebert e Morris nel 1967, hanno distinto tra *worry* (preoccupazione cognitiva) ed *emotionality* (*arousal* o attivazione psicofisiologica). Sarason (1984) distinse all'interno dell'aspetto *worry* la preoccupazione generale dai pensieri intrusivi estranei al compito; mentre la *emotionality* include la tensione e i sintomi somatici.

Nell'ansia da prestazione l'attenzione è divisa tra prove e aspetti del sé (*self-related cognitions*) (Carver e Scheier, 1984); la situazione è percepita come sfida, comportante una minaccia per l'autostima, in quanto la valutazione (*appraisal*) cognitiva della situazione-stimolo è dominata da incertezza sul modo di comportarsi in situazioni difficili e percezione di carenza di adeguata preparazione, il tutto aggravato dalla presenza di un pubblico ritenuto *giudicante*.

Le due dimensioni principali — preoccupazione ed emotività — sono a loro volta correlate con l'interferenza sulla cognizione, con la mancanza di fiducia e con le strategie di *coping* in situazione di stress e di incertezza: orientamento al compito, preparazione, ricerca di supporto sociale, evitamento (Stöber, 2004).

L'importanza di valutare la *test-anxiety* in modo specifico e differenziato rispetto all'ansia generale è stata spesso ribadita (Spielberger e Vagg, 1995; Zeid-

ner, 1998); verrà presentato in questo capitolo un test appositamente costruito e tarato a questo scopo.

<b>TEST 6</b>	<i>Valutazione dell'ansia da prestazione o da esame (test WE)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Scuola secondaria di 2° grado e università</li><li>• Scuola secondaria di 1° grado</li></ul>
---------------	---	--

## Struttura del test e analisi psicometriche

Fra i diversi modelli proposti per la valutazione della *test-anxiety* è apparso opportuno, per un uso estensivo nei diversi livelli scolastici, partire dalle dimensioni principali di preoccupazione cognitiva e attivazione emozionale. Ciò anche in considerazione del fatto che altre variabili collegate al costrutto, come la fiducia in sé, l'autostima e l'autoefficacia, e le strategie di coping, vengono parallelamente valutate da altri strumenti; per cui uno strumento semplice e agile da aggiungere alle altre valutazioni appare più utile quando si perseguono scopi non clinici e si ha come target una popolazione scolastica di livello anche primario.

I 18 item del test *Worry Emotionality (WE)* da noi usato derivano da quelli selezionati da un pool di 47 dagli autori (Morris, Davis e Hutchings, 1981) che li avevano in parte ripresi dallo strumento messo a punto da Liebert e Morris (1967), riducendoli poi a 10. La nostra versione ha inserito altri 8 item da quelli originari in base a una analisi fattoriale su 160 soggetti adulti (dettagli sulla standardizzazione e i lavori di validazione in Di Maria e Di Nuovo, 1989).

L'alpha di Cronbach della versione iniziale per adulti è risultata soddisfacente: 0.70 scala di *Worry*, 0.78 per quella di *Emozionalità*; attendibilità test retest: 0.76 *Worry*, 0.80 *Emozionalità*.

Lo studio di validazione del test WE in popolazioni di studenti di diverso livello è stato compiuto separatamente su un campione di 870 soggetti (399 maschi e 471 femmine) in età di scuola secondaria di 2° grado e università, e di 373 (153 maschi e 220 femmine) in età 10-13 anni.

L'item analysis in questi campioni conferma l'ottima attendibilità delle due scale: alpha di Cronbach rispettivamente = 0.87 e 0.90 per il livello superiore, 0.84 e 0.89 per quello inferiore. La correlazione fra le due dimensioni è 0.71 e 0.72 nei due livelli.

Considerando i valori medi, la dimensione di preoccupazione cognitiva è superiore alla emozionalità nei maschi in entrambi i livelli, mentre l'opposto risulta nelle femmine; le differenze fra i generi sono altamente significative in ciascun livello e dimensione (particolarmente per l'emozionalità), giustificando la valutazione separata, come peraltro suggerito da tutti gli studi precedenti sull'attivazione emozionale.

## Modalità di somministrazione, scoring e interpretazione del punteggio

Le istruzioni per la somministrazione sono stampate all'inizio della scheda. Il soggetto deve rispondere a ciascun item contrassegnando uno dei numeri della

scala riportata a fianco, da «l'affermazione corrisponde *per nulla* a ciò che provi» a «l'affermazione corrisponde *esattamente* a ciò che provi».

Il punteggio nella scala *Emotionality* (attivazione psicofisiologica) deriva dalla somma dei 9 item delle scale dispari, da 1 a 17; quello nella scala *Worry* (preoccupazione) dalla somma dei valori dei 9 item pari, da 2 a 18.

La tabella 7.1 riporta la taratura dei due punteggi del test WE distinta per genere e livelli scolastici.

**TABELLA 7.1**  
**Taratura dei punteggi ansia da esame in campioni di diversi livelli scolastici**  
**(totale n = 1243)**

		M					F				
		Media	DS	Q1	Mdn	Q3 (RA)	Media	DS	Q1	Mdn	Q3 (RA)
<i>Secondaria di 2° grado e università (n = 870)*</i>	Worry	25.31	7.18	<20	25	30>	27.71	8.33	<21	28	34>
	Emotionality	24.34	7.98	<18	23	30>	30.30	7.99	<24	31	37>
<i>Secondaria di 1° grado (n = 373)**</i>	Worry	27.05	7.09	<22	27	31>	29.25	7.13	<24	29	34>
	Emotionality	24.70	7.79	<19	23	31>	31.83	7.37	<25	33	38>

(RA) indica la soglia sotto la quale il punteggio è molto alto e segnala una «Richiesta di Attenzione»

\* differenze M-F per Worry:  $Z = -4.56$ ,  $p < 0.001$ ; per Emotionality:  $Z = -10.96$ ,  $p < 0.001$

\*\* differenze M-F per Worry:  $Z = -2.93$ ,  $p < 0.01$ ; per Emotionality:  $Z = -8.86$ ,  $p < 0.001$

La collocazione dei punteggi nei quartili avviene, come più volte indicato, facendo riferimento alla tabella 7.1 nell'area appropriata per genere e livello scolastico.

Ad esempio, uno studente universitario, maschio, che totalizza un punteggio di 32 nella scala *Worry* (somma dei valori attribuiti agli item pari) si colloca oltre la soglia Q3 (pari a 30), dunque manifesta una marcata ansia cognitiva o preoccupazione. Nella norma invece il punteggio di *Emozionalità*, pari a 22, quindi leggermente inferiore alla mediana, collocabile pertanto nel 2° quartile che rientra nell'area della normalità.

Un'alunna della scuola secondaria di 1° grado che ottiene 32 nella scala *Worry* rientra nella media rispetto a questa variabile (il limite Q3 è in questo caso 34), mentre un punteggio 40 di *Emozionalità* la colloca nell'area di attenzione, essendo superiore al Q3 che nel campione normativo è 38.

Il primo studente abbisogna di un intervento tendente a ridurre le idee disfunzionali relative alle prestazioni, mentre per la seconda allieva l'intervento dovrebbe mirare a una riduzione della eccessiva emotività psicofisiologica.

## Relazione fra ansia e rendimento: dati empirici

L'ansia da prestazione si inserisce nella ben nota curva «a U rovesciata» che esprime il rapporto fra attivazione emotiva e rendimento: a livelli molto bassi o, al contrario, molto alti di attivazione corrisponde un deterioramento della prestazione.

L'ampia letteratura esistente al riguardo (si vedano tra i tanti: Sapp, 1999; Stallworth-Clark et al., 2000; Stöber, Tepperwien e Staak, 2000; Stöber e Esser, 2001; Cassady e Johnson, 2002; tra gli studi italiani, Comunian, 1993) ha dimostrato che gli studenti con ansia da esame ottengono risultati peggiori nelle prestazioni scolastiche, specie se si tratta di compiti complessi, sono più suscettibili alla distrazione da parte di materiale irrilevante per il compito, rendono meno in prove di lettura e scrittura, hanno minori capacità metacognitive, rendono meno se inseriti in classi con forti richieste valutative.

La tabella 7.2 riporta alcuni dati di nostre ricerche condotte con studenti di scuola secondaria di 2° grado, che dimostrano come la preoccupazione cognitiva sia connessa negativamente con la valutazione del sé, molto più nei maschi che nelle ragazze (nelle quali la correlazione con il sé sociale è addirittura di segno positivo). Meno marcate le relazioni fra *self-evaluation* e emozionalità.

**TABELLA 7.2**  
**Relazione (correlazioni Pearson) tra ansia da prestazione e percezione di sé**  
**in studenti di scuola secondaria di 2° grado**

	M (n = 58)		F (n = 56)	
	Worry	Emotionality	Worry	Emotionality
Valutazione di sé reale (come penso di essere)	-0.34*	-0.22	-0.11	-0.08
Valutazione di sé ideale (come vorrei essere)	-0.35*	-0.07	0.09	0.03
Valutazione di sé sociale (come penso che gli altri mi vedano)	-0.26*	-0.12	0.26*	0.00

\* p<0.05

In studenti universitari (n = 60 M, 65 F) la dimensione *Worry* correla negativamente con l'autostima nei maschi (-0.31, p < 0.05), non nelle donne (0.10). Anche Emozionalità e Autostima sono inversamente correlate nei maschi (-0.15) anche se in misura minore; nelle donne questa correlazione è pressoché nulla (0.02).

Nello stesso campione di studenti universitari, la relazione tra ansia da prestazione e indice di successo accademico<sup>1</sup> è molto diversa per i due generi: nei maschi la correlazione del successo è di segno positivo con *Worry* (0.21), negativo con *Emotionality* (-0.25); nelle femmine quasi nulla con la Preoccupazione (0.08), positiva con l'Emozionalità (0.24).

Questi risultati ribadiscono l'importanza di considerare separatamente nei due generi le due componenti dell'ansia da prestazione, che vanno considerate fra le più rilevanti — e potenzialmente dannose — carenze nelle competenze «trasversali».

Una accurata valutazione renderà possibile intervenire in modo mirato sui singoli studenti per evitare ripercussioni dell'eccessiva attivazione sull'apprendimento e sull'adattamento.

<sup>1</sup> Calcolato con la formula: [(N esami superati/N esami previsti)×(Media dei voti/30)].

## VALUTAZIONE DELL'ADATTAMENTO INTERPERSONALE – TEST QAI

Nome e cognome \_\_\_\_\_  
Età \_\_\_\_\_ M  F  Classe \_\_\_\_\_  
Scuola/Corso di laurea \_\_\_\_\_

### ► QUESTIONARIO

Per ciascuna delle affermazioni seguenti segna, con una crocetta nell'apposita casella, quale delle alternative di risposta meglio si addice al tuo comportamento abituale.

1. Mi capita di guardarmi allo specchio  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
2. Mi emoziono a parlare con la gente durante i ricevimenti o nelle riunioni sociali  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
3. Se non sono d'accordo con ciò che mi viene chiesto, so dire di no  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
4. Riesco a influenzare gli altri  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
5. Mi sento a mio agio quando parlo con persone dell'altro sesso  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
6. So come difendere i miei diritti  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
7. Mi capita di inventare delle scuse per evitare riunioni con persone che non conosco bene  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
8. Quando parlo con una persona, la guardo negli occhi  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
9. Se qualcuno vicino a me al cinema parla a voce alta intervengo per farlo smettere  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
10. Amo essere al centro dell'attenzione  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
11. Gli altri mi considerano una persona con cui è difficile andare d'accordo  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai



12. Il mio aspetto fisico mi piace  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
13. Quando parlo per la prima volta con qualcuno, mi sento teso  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
14. Evito di parlare con le persone finché non le conosco bene  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
15. Se qualcuno in una fila cerca di sorpassarmi, lo lascio passare per non litigare  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
16. La gente mi ascolta con ammirazione  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
17. Quando litigo con qualcuno, divento una persona violenta  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
18. Mi piace fare scherzi pesanti  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
19. Penso di avere ottime capacità come «capo»  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
20. Ci tengo a comportarmi in modo da ispirare agli altri fiducia  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
21. Avverto tensione quando penso che qualcuno mi sta valutando  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
22. Riesco a rilassarmi anche quando sono con persone estranee  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
23. Ho timore a parlare con i miei superiori  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
24. Mi annoia la gente che mi parla dei suoi problemi  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente
25. Riesco ad avviare facilmente la conversazione anche con persone estranee  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
26. Se so che qualcuno parla male di me, cerco di incontrarlo per chiarire la cosa  
 Spesso  Qualche volta  Raramente o mai
27. Gli altri hanno da imparare da me  
 Molto  Abbastanza  Poco o per niente