

Orientarsi per crescere. Riflessioni su un percorso di orientamento al futuro

di [Loredana T. Pedata](#), [Franco Burla](#),
[Mara Lastretti](#) e [Maria Elena Cinti](#)

Loredana T. Pedata. Psicologo, PhD, ricercatrice Scuola IaD, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

Abstract

L'articolo presenta l'esperienza di un percorso di formazione e orientamento effettuata in una scuola secondaria di primo grado.

L'obiettivo generale del progetto effettuato era quello di affiancare e supportare gli studenti della classe terza nella loro scelta per la scuola secondaria di secondo grado, all'interno di un percorso strutturato di "azioni" per l'orientamento in grado di valutare e sostenere le capacità di scelta dell'individuo, le sue motivazioni e aspirazioni, nonché di sviluppare le sue competenze trasversali.

I risultati del percorso sono stati valutati mediante analisi e strumenti quantitativi, ma anche con il supporto di metodologie di analisi qualitativa.

The article presents the experience of a training and orientation carried out in a lower secondary school.

The overall objective of the project was carried out to assist and support the students of the third class in their choice for secondary school degree, within a structured "action path" for the orientation can evaluate and support the individual's ability to choose, his motivations and aspirations, as well as to develop its transversal skills.

The path of the results were evaluated through analysis and quantitative tools, but also with the support of qualitative analysis methods.

Parole chiave: formazione, orientamento, ricerca

Key words: training, guidance, research

Introduzione

In questa sede verrà riportata e discussa un'esperienza di formazione e orientamento effettuata in una scuola secondaria di primo grado della Provincia di Roma.

L'obiettivo generale del progetto effettuato era quello di affiancare e supportare gli studenti della classe terza nella loro scelta per la scuola secondaria di secondo grado, all'interno di un percorso strutturato di "azioni" per l'orientamento.

Le azioni di orientamento sono genericamente intese come percorsi e processi di supporto al soggetto affinché lo stesso possa utilizzare tutte le capacità e competenze a propria disposizione. La possibilità di poter discutere le diverse scelte, prevedere e valutare le difficoltà legate ai contesti formativi e professionali nuovi, acquisire responsabilità e soprattutto consapevolezza della propria scelta sono tutti elementi basilari per un percorso ben costruito.

Le linee guida nazionali per l'orientamento permanente del febbraio 2014 ribadiscono l'importanza di un percorso di orientamento adeguato alle diverse esigenze, contesti e situazioni. Esso infatti assolve la funzione di sostegno nei processi di scelta e di decisione per una occupazione attiva e la crescita economico-sociale.

In tale direzione il decreto legge n.104 del settembre 2013, convertito nella Legge n. 128, prevede proprio un rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, mediante la costruzione di percorsi specifici di sviluppo delle proprie capacità e aspettative, anche attraverso la rete presente sul territorio (camere di commercio, agenzie per il lavoro).

Un percorso adeguato costruito in questa direzione mira a sostenere le capacità dell'individuo, a sviluppare le proprie competenze (anche trasversali), a pianificare il proprio futuro e iniziare a scegliere. Inoltre, all'interno del circuito scolastico e formativo, tutto ciò aiuta a prevenire la dispersione scolastica e il disagio giovanile.

Uno degli aspetti centrali del percorso sperimentato è stato proprio quello legato all'assunzione di responsabilità da parte dello studente che deve affrontare una scelta tra molteplici alternative offerte attualmente dalle scuole secondarie di secondo grado, corsi di formazione professionale e altro. Questo momento evolutivo costituisce un importante e delicato momento di crescita proprio perché il ragazzo si troverà nella condizione di verificare, tra le prime volte, le proprie capacità di autonomia, di assunzione di responsabilità e di valutazione del rischio.

Alla scuola spetta il compito di realizzare, anche con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento delle competenze orientative.

Il decreto Ministeriale n. 139 del 22/08/2007 recita: “L’orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell’insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all’acquisizione di saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – *life skills* – e competenze chiave di cittadinanza” (fonte: *Archivio Pubblica Istruzione*, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa>).

La scuola diventa il luogo di sviluppo delle competenze orientative e ogni istituto inserisce nel proprio POF un piano di intervento in tal senso.

Negli ultimi anni ha assunto particolare rilevanza per lo studio delle motivazioni scolastiche la teoria dell’attribuzione che si è occupata di sottolineare aspetti interattivi tra elementi cognitivi ed emotivo-motivazionali. Essa riguarda, in sostanza, la percezione che il soggetto “ingenuo” ha delle cause degli eventi che gli accadono.

Weiner nel suo scritto del 1985 si dedica a descrivere le cause così come percepite dall’individuo, di successo e insuccesso e le sue comuni caratteristiche: stile di attribuzione interno/esterno, stabilità e controllabilità.

Definisce lo stile attributivo come quel modo particolare e specifico che ognuno di noi ha di individuare le cause determinanti di un evento e, in particolare, dei propri successi e fallimenti.

Rotter (1954; 1966) definiva il grado di percezione rispetto al controllo del proprio destino e degli eventi attraverso il modello “Locus of control”. Questo modello ci illustra come la percezione che le persone hanno di se stesse e della realtà possa essere semplicemente un punto di vista, indipendente dai fatti reali, anzi è un modo in cui i fatti vengono interpretati. Il locus of control può essere interno o esterno:

1. Quando le persone che hanno un locus of control interno tendono ad attribuire la causa di ciò che accade loro a se stesse: alle proprie azioni, alle proprie capacità, all’impegno, all’intelligenza.
2. Nel momento in cui le persone che hanno un locus of control esterno credono di avere poche possibilità di influenzare eventi e sono più portate a ritenere che ciò che accade loro come dovuto a al caso, alla fortuna, al comportamento di altre persone, alle caratteristiche del compito, ecc.

Weiner, oltre allo stile di attribuzione interno/esterno, ha identificato altre due variabili: stabilità e controllabilità. La prima può essere legata alla possibilità che alcune caratteristiche rimangano costanti nel tempo: altri autori, fra i quali Weiner e coll. (1971), introdussero l’analisi della stabilità o costanza rispetto alla causa, distinguendo in cause stabili come l’abilità e cause instabili come la fortuna. Tale dimensione ha la possibilità di influenzare i cambiamenti nelle aspettative dell’individuo dopo che ha ottenuto un successo o un insuccesso.

L’altro fattore è la controllabilità secondo cui alcune cause degli eventi possono essere controllate, come ad esempio lo sforzo che permette di raggiungere obiettivi; per contro esistono delle situazioni che l’individuo non riesce a controllare come la fortuna, le azioni degli altri, ecc.

Se si considera l’ambiente scolastico differenti attribuzioni causali influiscono, secondo Weiner, in modo determinante sul comportamento futuro e sulle reazioni emotive degli studenti. L’attribuzione di un insuccesso a una causa non permanente e controllabile, come lo sforzo profuso, può permettere all’alunno di modificare le strategie adottate per lo studio e affrontare prove analoghe con speranza di successo.

Soggetti che invece attribuiscono il proprio insuccesso a dimensioni che ritengono stabili/non controllabili, eviteranno di intraprendere attività simili, convinti che i risultati sarebbero ugualmente fallimentari. Una particolare rilevanza hanno le convinzioni relative alle abilità e all’intelligenza, come variabili moderatrici di tali caratteristiche.

Esistono diverse combinazioni tra attribuzioni esterne o interne ed eventi positivi o negativi.

- Attribuire a se stessi sia i successi sia gli insuccessi: consente di riconoscere i propri meriti senza rendersi superbo agli occhi altrui e di affrontare gli insuccessi senza abbattersi, perché essendo questi ultimi dipesi dal soggetto, egli può individuare gli errori e correggerli. Esistono poi delle situazioni ingovernabili, nonostante la volontà di dirigerli: attribuirsi la responsabilità produrrebbe inutili sensi di colpa e di impotenza.

- Attribuire a se stessi gli insuccessi, alle circostanze i successi produce vittimismo (sincero o strategico) oppure ostentazione di umiltà.

- Attribuire a se stessi i successi, alle circostanze gli insuccessi produce vanagloria, delirio di onnipotenza e attribuzione di meriti infondati.

- Attribuire alle circostanze sia i successi che gli insuccessi fa sì che la persona si senta in balia degli eventi e si rassegni passivamente a tutto quello che accade (“impotenza appresa”).

Lo stile attributivo più funzionale per la riuscita nella vita e nell’ambito scolastico è quello che riconosce nell’impegno o nella mancanza di impegno la causa principale dei propri successi o insuccessi. Numerose sono le ricerche che hanno dimostrato il collegamento di questo stile con altre variabili: una maggior tendenza a perseguire obiettivi di padronanza piuttosto che di

prestazione (Ames, 1992); superiori livelli di persistenza nella soluzione di compiti impegnativi (Dweck, 1986; 2000); aumento e mantenimento della motivazione (Ravazzolo *et al.*, 2005); un maggiore senso di autoefficacia (Bandura, 2000); una migliore riuscita scolastica (Henry *et al.*, 1993).

Lo stile di attribuzione costituisce un nodo di centrale importanza per capire perché vi siano alunni più portati ad utilizzare strategie di studio e alunni che lo sono meno.

Di conseguenza lo studio punta ad identificare i diversi stili attribuiti in associazione al rendimento scolastico.

Materiali e metodi

I soggetti del campione provengono da una scuola secondaria di primo grado della Provincia di Roma e frequentano la classe terza.

Il progetto ha visto anche il coinvolgimento diretto degli insegnanti, attraverso momenti di confronto dedicati, e delle famiglie con un momento dedicato di restituzione individuale in un'ottica di corresponsabilità educativa.

Nell'ambito della indagine pilota è stato somministrato a ciascuno studente in una situazione di gruppo il questionario sugli stili di attribuzione di De Beni e Moè (1995); sono stati raccolti i voti del I semestre dell'anno scolastico in corso ed inoltre è stato utilizzato un questionario per la valutazione degli stili cognitivi adattato da Mancinelli (2000).

Il test sugli stili di attribuzione è costituito da 24 item che presentano delle situazioni ipotetiche in cui il soggetto potrebbe essersi trovato, con 5 possibili cause attribuibili all'evento. Le cause sono state indicate dagli autori come: impegno personale, abilità, facilità o difficoltà del compito, fortuna e aiuto altrui: nel questionario 12 item riguardano situazioni di successo e 12 quelle d'insuccesso; per ogni serie, 4 riguardano situazioni di memoria, 4 di apprendimento e 4 di vita quotidiana. La risposta deve essere selezionata sulla scelta di 3 cause e quindi è necessario indicare quella più importante rispetto all'evento proposto.

Nello specifico le scale sono:

- Attribuzione impegno situazione successo (SI)
- Attribuzione impegno situazione insuccesso (II)
- Attribuzione abilità situazione successo (SB)
- Attribuzione abilità situazione successo (IB)
- Attribuzione compito situazione successo (SC)
- Attribuzione compito situazione insuccesso (IC)
- Attribuzione fortuna situazione successo (SC)
- Attribuzione fortuna situazione insuccesso (IC)
- Attribuzione aiuto situazione successo (SC)
- Attribuzione aiuto situazione insuccesso (IC)

Il "Questionario degli stili cognitivi", tratto e adattato dalle schede operative di Mancinelli M.R. (2000) è costituito da 13 item con tre alternative di risposta che forniscono indicazioni sugli stili cognitivi adottati dal soggetto.

In particolare, in questo strumento, sono evidenziati tre differenti stili: uno stile "esecutivo" che valuta la tendenza a rispettare le regole, a completare i compiti richiesti, a organizzare in maniera metodica e costante il proprio studio/lavoro. Lo stile definito "creativo" è quello che indica una tendenza a decidere in maniera autonoma cosa fare e come fare, assumendo in prima persona la responsabilità delle proprie scelte, struttura il lavoro in base a regole soggettive e autodefinite: il soggetto che ha questo stile cognitivo solitamente tende a scrivere e inventare storie, tende a costruire nuove cose e idearle ed è propenso a mettersi in discussione. L'ultimo stile definito "valutativo" evidenzia la tendenza a verificare volta per volta le procedure di azione all'interno di un processo, lavorando più facilmente in attività in cui è possibile analizzare cose e idee preesistenti, analizzando accuratamente i principi scientifici attraverso cui si muove il mondo (Mancinelli, 2000).

Le materie studiate dai ragazzi di cui è stato possibile ottenere i voti sono state le seguenti: religione, italiano, inglese, francese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia, musica, scienze motorie, latino.

Analisi statistiche effettuate e risultati

È stata effettuata un'analisi delle frequenze mediante *chi quadro* fra le diverse caratteristiche sociodemografiche dei ragazzi; è stata successivamente evidenziata un'analisi delle correlazioni fra le diverse scale del questionario relativo agli stili attributivi e i voti ottenuti dai ragazzi alle diverse materie.

Il campione è costituito da 57 ragazzi, fra i 12 e i 14 anni, di cui la maggior parte (80,7%) di 13 anni, con età media di 12,85 (ds 0,41). Il 68,4 % dei soggetti del campione sono femmine e il 29,8 %

maschi. Il restante 1,8% non ha dichiarato il proprio sesso di appartenenza (cft. Tabb 1 e 2 e figg. 1 e 2).

	Frequenza	Percentuale
femmina	39	68,4
maschio	17	29,8
Mancante	1	1,8
Totale	57	100,0

Tab. 1 - Sesso dei partecipanti

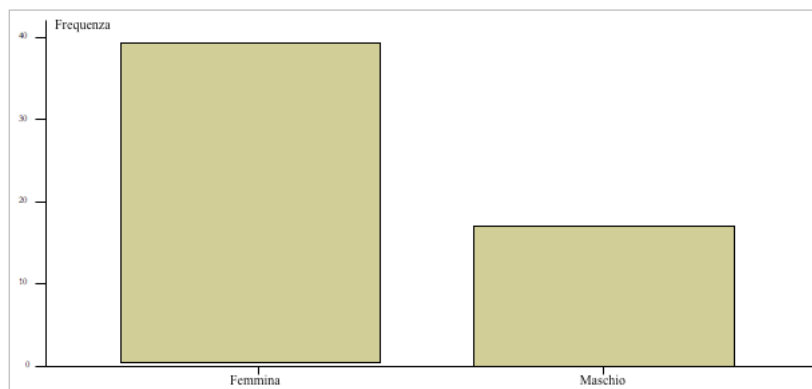


Fig. 1 - Sesso dei partecipanti

	Frequenza	Percentuale
12	10	17,5
13	46	80,7
14	1	1,8
Totale	57	100,0

Tab. 2 - Età dei soggetti

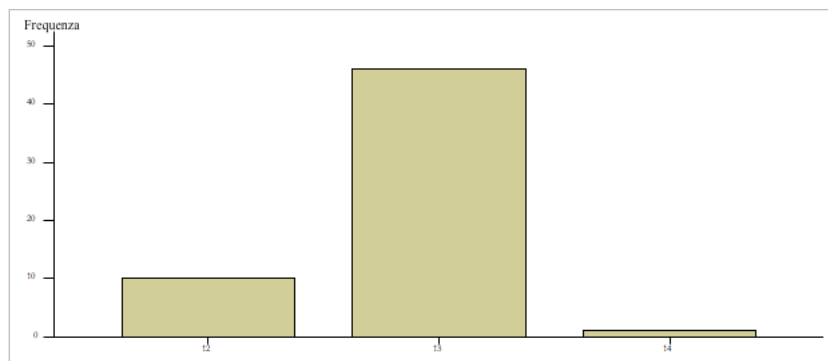


Fig. 2 - Età dei soggetti

Sono stati poi raccolti i voti per l'anno 2015-16 primo semestre e confrontati con i dati del questionario.

Dall'analisi delle frequenze del questionario relativo agli stili cognitivi evidenziati dal questionario di Mancinelli emerge che un 33,3 % ha uno stile creativo, un 31,6 % valutativo e un 24,6 % quello esecutivo. Nel 10,6 % dei casi gli autori si sono trovati di fronte ad una condizione di parità per cui non è stato possibile assegnare uno stile cognitivo specifico (Tab 3 e Fig. 3).

Prendendo in considerazione quest'ultimo questionario l'analisi del *chi2* non ha evidenziato differenze significative né in funzione del sesso, né in funzione dell'età dei partecipanti.

Sembra infatti che lo stile cognitivo sia equamente distribuito fra maschi e femmine e fra le diverse età dei partecipanti, non evidenziandosi un andamento tipico di una determinata tipologia di soggetti.

	Frequenza	Percentuale
CREATIVO	19	33,3
VALUTATIVO	18	31,6
ESECUTIVO	14	24,6
ex equo	6	10,5
Totale	57	100,0

Tab. 3 – Stile cognitivo

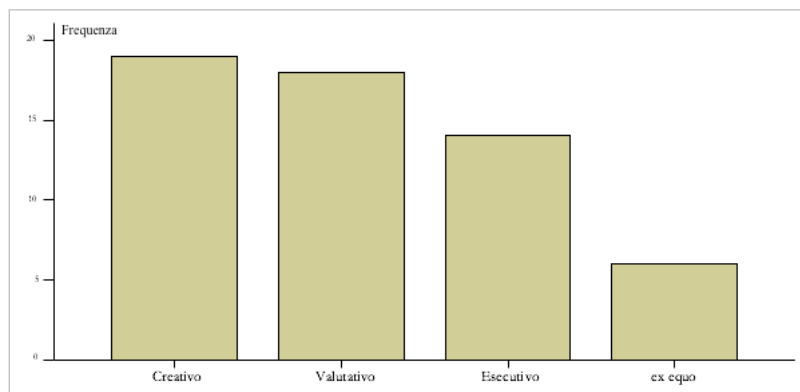


Fig. 3 – Stile cognitivo

Da un'analisi delle correlazioni effettuate fra i diversi voti ottenuti dagli allievi della scuola secondaria di primo livello e le diverse modalità di stile attributivo emergono correlazioni significative fra:

religione correla negativamente con IA (attribuzione aiuto situazione insuccesso)

italiano positivamente con SI (attribuzione impegno situazione successo)

geografia e matematica correlano positivamente con II (attribuzione impegno situazione insuccesso)

matematica e scienze correlano negativamente con IB (attribuzione abilità situazione insuccesso)

scienze e arte immaginativa negativamente con SF (attribuzione fortuna situazione successo)

comportamento correla negativamente con SB (attribuzione abilità situazione successo) e positivamente con SF (attribuzione fortuna situazione successo) (Cft. Tab 4).

Discussione

I risultati emersi dallo studio pilota possono avere una validità limitata poiché il campione è estremamente piccolo e poco rappresentativo della popolazione generale. Tuttavia ci permettono di effettuare determinate considerazioni. Ulteriori approfondimenti di ricerca sono attualmente in corso.

Innanzitutto il fatto che non vi siano differenze per sesso o per età negli stili attributivi delle condizioni di successo/insuccesso può essere legata al numero limitato di soggetti del campione, ma anche al fatto che durante il periodo evolutivo in cui si trovano i ragazzi possono non esserci situazioni che differenzino effettivamente gli stessi.

Alcune correlazioni indicano delle relazioni interessanti fra i voti e le scale relative all'attribuzione: ad esempio, maggiore è il voto in Religione e minore è il punteggio che i ragazzi ottengono nella scala di attribuzione di aiuto alla situazione insuccesso. Dunque il soggetto che attribuisce alla "mancanza" di aiuto il proprio insuccesso tende ad avere un voto più basso in questa materia.

Se il voto in Italiano è alto, è anche elevato il punteggio che attribuisce la responsabilità all'impegno per ottenere successi scolastici e professionali.

I voti in geografia e matematica appaiono più alti nei soggetti in cui l'impegno è valutato come responsabile del proprio insuccesso, dunque se il soggetto tende a impegnarsi poco ottiene insuccessi e dunque voti più bassi.

I voti in scienze e matematica appaiono più bassi nei soggetti in cui l'abilità è considerata responsabile o importante per l'insuccesso.

Coloro che non ritengono che la fortuna possa essere importante e utile per il successo ottengono voti in genere più alti nelle materie scienze e arte.

Il soggetto che attribuisce alla fortuna la responsabilità del proprio successo tende ad avere un voto a comportamento più basso.

	SB	SI	SA	SC	IC	IF	IA	II	IB
religione	-,180	,248	-,018	-,127	-,081	-,038	-,276(*)	,253	-,025
italiano	-,253	,382(**)	,096	-,125	-,120	-,199	-,203	,311(*)	,014
inglese	-,084	,150	,010	-,076	,073	-,022	-,063	,214	-,145
francese	-,203	,232	,049	-,128	-,035	,018	-,122	,124	-,038
storia	-,142	,215	,110	-,156	-,093	-,167	-,058	,232	-,017
geografia	-,117	,220	,107	-,170	-,151	-,032	-,115	,265(*)	-,081
matematica	-,014	,168	-,120	,145	,012	,091	,047	,306(*)	-,358(**)
scienze	,005	,153	-,136	,229	-,073	,079	,084	,260	-,264(*)
tecnologia	-,168	,145	-,020	-,060	-,111	,171	,211	,091	-,240
musica	-,193	,248	,138	-,031	-,090	-,128	,055	,098	,006
arte	,055	,119	-,122	,226	-,067	-,008	,141	,247	-,223
scienze motorie	-,234	,255	,277(*)	-,188	,216	-,119	,040	-,068	-,015
latino	-,231	,208	,197	-,061	-,069	-,080	,085	,106	-,034
comportamento	-,411(**)	,217	,171	-,140	,004	-,216	-,013	,109	-,006

Tab. 4 - Correlazioni fra voti nelle diverse materie e scale degli stili di attribuzione.

Alcune correlazioni appaiono contro intuitive ma se si riflette sulle modalità con cui un pre-adolescente si “lancia” nel mondo interpersonale può sembrarci più facile la comprensione: chiaramente un ragazzo di 13-14 anni può avere difficoltà ad attribuire a proprie responsabilità/capacità successo o insuccesso. È più facile che attribuisca all'esterno la responsabilità che le cose possano non funzionare.

Con il susseguirsi delle esperienze di vita avrà modo di verificare che parte di quello che gli accade può dipendere dal suo modo di impegnarsi e di spendersi per raggiungere obiettivi significativi.

Questo tra l'altro era proprio uno degli obiettivi dell'intervento di orientamento: accompagnare lo sviluppo del preadolescente verso una scelta scolastica e/o professionale maggiormente consapevole in cui possa il soggetto sappia assumersi la propria responsabilità di scelta. Ciò che è apparso evidente è la difficoltà del ragazzo, in questo momento evolutivo, a fare i conti con mondo interno e richieste esterne.

Durante i focus group è stato approfondito il concetto di “scelta”: all'inizio del percorso infatti i ragazzi hanno ampiamente manifestato la difficoltà di effettuare scelte relative al percorso formativo in autonomia, senza lasciarsi influenzare dalle aspettative dei genitori che a volte non valutano accuratamente o “sottostimano” le capacità di orientarsi dei propri figli. In alcuni casi, il genitore spinto da desideri e aspettative personali potrebbe indirizzare – più o meno consapevolmente – il proprio figlio verso scelte che non necessariamente coincidono con quelle che sono le abilità, le possibilità di impegno e l'interesse del ragazzo. La capacità di scegliere è dunque determinata da una serie complessa di fattori, tra cui motivazioni, personali e non, competenze, aspirazioni ed altro ancora.

A sua volta il ragazzo potrebbe lasciarsi influenzare dalle opinioni dei genitori e degli insegnanti perdendo di vista i propri obiettivi e assumendo un atteggiamento confuso. In questa fase evolutiva, ribadiamo, i ragazzi mostrano difficoltà a identificarsi e a scegliere un ruolo da assumere nella società: se guidati da adulti poco attenti alle loro inclinazioni, i ragazzi potrebbero avere difficoltà ad effettuare scelte consapevoli e responsabili per il loro futuro e questo a discapito della loro realizzazione. Vivono in un certo senso l'età più esposta ai “condizionamenti” degli adulti poiché sebbene inizino a muoversi in autonomia, cercando di pensare, progettare e poi anche realizzare percorsi e progetti individuali, non hanno ancora gli strumenti fisici e psicologici per farlo in maniera completa.

A tale proposito si evidenzia che nella Indagine Nazionale *Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani*, condotta dalla Società Italiana di Pediatria, alla domanda “Per la scelta della scuola superiore alla quale iscriverti, oltre te, chi ha influito nella decisione?” il 31,4% dei ragazzi intervistati ha riferito che i propri genitori hanno influito “molto” (Indagine Nazionale, Società Italiana di pediatria, 2013-2014).

Diversamente accade anche che il ragazzo non riesca a trovare, per ragioni diverse e articolate legate proprio alla crescita, nell'adulto (genitore e/o insegnante) un interlocutore possibile: spesso la contestazione del genitore emerge come un po' "scontata" e necessaria in questo momento. Durante gli incontri, i ragazzi stessi hanno sottolineato questo aspetto, scegliendo di fare riferimento ai coetanei e all'esperto presente.

Questo probabilmente evidenzia nuovamente la necessità e l'opportunità che il percorso di "accompagnamento" alla scelta sia effettuato con un esperto che possa anche avere un ruolo di raccordo tra tutti gli interessati: il giovane soggetto dell'esperienza, il gruppo dei pari, il mondo della scuola (dirigenza e insegnanti) e la famiglia. Ma soprattutto che sia un adulto in grado di cogliere e accogliere la loro voce, le loro sfaccettature, le tante contraddizioni necessarie per la crescita dell'individuo.

Bibliografia

Ames, C., *Classroom: goals, structures and student motivation*, in «Journal of Educational Psychology» n.87, 1992, 49-74.

Bandura, A., *Autoefficacia. Teoria e implicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

Dweck, C.S., *Motivational processes affecting learning*, «American Psychologist», n. 41, 1986, 1040-1048.

Dweck, C.S., *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Erickson, 2000.

De Beni, R., Moè, A., *Questionario di attribuzione*, Firenze, Giunti OS, 1995.

Henry, J.W., Martinko, M.J., Pierce, M.A., *Attributional styles as a predictors of Success and Failure in a First Computer Course*, «Computers in Human Behavior», n.9, 1993, 341-352.

Mancinelli, M.R. (a cura di), *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Milano, Hoepli, 2000.

Ravazzolo, C., De Beni, R., Moè, A., *Stili attributivi motivazionali*, Trento, Erickson, 2005.

Rotter, J.B., *Social learning and clinical psychology*, New York, Prentice-Hall, 1954.

Rotter, J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. «Psychological Monographs, General and Applied», 80 (1), 1966, 1-28.

Società Italiana di Pediatria, *Indagine Nazionale Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani*, 2013-2014.

Weiner, B. (1985). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, «Psychological Review», n. 92 (4), 1995, 548-573.

Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M., *Perceiving the causes of success and failure*, Morristown, New Jersey, General Learning Press, 1971.

Sitografia

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa>

<http://www.sip.it>