

---

# Donne all'università: adattamento psicosociale e motivazione al risultato

*Maria Grazia Monaci, Rosanna Trentin e Giorgio Nunia*

*Questo studio esamina le modalità con cui studentesse e studenti affrontano le richieste della vita universitaria e i fattori psicosociali che influenzano la loro motivazione al completamento degli studi. Un questionario comprendente scale relative ad autostima e autoefficacia, stili di coping, l'adattamento alla vita universitaria, le emozioni associate allo studio, le aspettative future, è stato autocompilato da universitari neo-immatricolati (N = 1.979; F = 1.214) distinti in quattro aree disciplinari. Rispetto ai maschi, le femmine riportano una minore autostima ed efficacia percepita ma migliori capacità sociali e di adattamento; hanno inoltre una maggiore motivazione al completamento degli studi, che è influenzata dalle emozioni positive associate allo studio e da aspettative future relative a professioni che rispecchiano principi e valori personali.*

È un dato ormai sottolineato non solo nella letteratura scientifica ma anche nella stampa a più ampia diffusione che le studentesse superano gli studenti in quasi tutti gli indicatori di successo scolastico ed accademico, sia nei termini di rendimento che di completamento dei vari gradi del percorso formativo. Solo alcuni indicatori suggeriscono la persistenza di una minore percentuale di successo nelle discipline contro-stereotipiche per le studentesse, ossia matematica e scienze. Anche in questo caso però, l'interpretazione non è univoca perché sulla prestazione pesano non solo le capacità ma anche

l'influenza negativa dell'autostereotipo, cioè la percezione di minor competenza che le studentesse ancora oggi spesso fanno propria. Alcune ricerche indicano in effetti che le ragazze hanno meno fiducia in se stesse e hanno una minore percezione della propria autoefficacia (Busch, 2006; Lent, Brown e Hackett, 2008) specie nelle materie tradizionalmente non considerate adatte al genere femminile. I maschi invece mostrano di avere elevata fiducia in se stessi e maggiore autoefficacia in queste discipline, anche quando i risultati ottenuti sono oggettivamente analoghi a quelli delle ragazze (Mendez, Mihalas e Hardesty, 2006). Comunque, con la possibile eccezione relativa all'ambito scientifico-matematico, è generalmente confermato un chiaro gap di genere a favore delle ragazze nel rendimento, dai primi anni di scuola fino all'università.

Il vantaggio conseguito negli studi dalle ragazze spesso viene meno all'ingresso nel mondo del lavoro, dove permangono rilevanti differenze di genere a svantaggio delle donne in termini di percentuali di occupazione e di stipendio (Zajczyk, 2007). Uno studio italiano (Castagnetti e Rosti, 2007) conferma questo andamento nel panorama nazionale. Esaminando il voto di laurea si evidenzia la migliore performance accademica delle studentesse, con l'unica eccezione delle Facoltà scientifiche, mentre passando ad esaminare la loro posizione nel mercato del lavoro a tre anni dalla laurea lo stipendio medio delle donne risulta inferiore a quello dei maschi. Tuttavia, dal confronto fra performance accademica e stipendio, le autrici rilevano come per le studentesse l'aver ottenuto un buon voto di laurea abbia un'influenza positiva sullo stipendio più rilevante di quanto avvenga per i maschi. Infine, va detto che non solo gli stipendi reali, ma anche le aspettative stipendiali si differenziano nei due generi, coi maschi che mediamente si aspettano di guadagnare di più, in particolare per lavori di livello medio-basso (Furnham e Wilson, 2011).

Alla luce di quanto esposto, il presente studio si pone l'obiettivo di indagare alcuni fattori psicosociali che potrebbero contribuire a spiegare gli andamenti descritti; in particolare si vogliono esaminare le capacità di adattamento alle richieste della vita universitaria in diversi ambiti disciplinari di studentesse e studenti, e come queste capacità possono influenzare la loro motivazione al risultato. Una possibile e rilevante ricaduta applicativa delle indicazioni ottenute dallo studio potrebbe riguardare la progettazione di strategie di sostegno mirate a rafforzare gli specifici punti di forza e debolezza di studentesse e studenti. A questo proposito recentemente alcuni ricercatori statunitensi (Marrs e Sigler, 2011) hanno cercato di esplorare su quali fattori intervenire per diminuire il gap della peggiore performance maschile.

## **1. I predittori della performance accademica**

Gli studi sulla previsione del successo accademico si sono generalmente focalizzati su aspetti socio-demografici di particolari gruppi di studenti distinti, oltre che per genere (per una rassegna, si veda Buchmann, DiPrete e McDaniel, 2008; Wilson, 2007), per appartenenza etnica (ad es., Gordon Rouse e Austin, 2002), età (Sheard, 2009), status socio-economico delle famiglie di provenienza (Trentin, Salmaso, Nunia e Varotto, 2012; Buchmann e DiPrete, 2006), fattori di rischio derivanti da rapporti problematici coi genitori (Wintre e Yaffe, 2000; Whitney, Renner e Herrenkohl, 2010). Oltre a questi fattori di background, nell'ambito della ricerca educativa sono stati spesso considerati alcuni indicatori di successo nelle prestazioni scolastiche, quali i risultati ottenuti in precedenza nei voti o nei test standardizzati (Liu e Wilson, 2009) oppure abilità cognitive, in particolare l'intelligenza, (Kuncel, Hezlett e Ones, 2001) e le strategie di studio (Marrs e Singler, 2011; Wilson, Smart e Watson, 1996).

In ambito più prettamente psicologico, c'è un interesse crescente nell'andare oltre i predittori tradizionalmente considerati nelle ricerche sul successo accademico,

e in particolare verso il ruolo di fattori psicosociali. Sono state indagate caratteristiche di personalità quali autostima, autoefficacia (ad es., Busch, 2006), coscienziosità (Nguyen, Allen e Fraccastoro, 2005), *locus of control*, strategie di coping, motivazioni all'apprendimento (Petrides e Frederickson, 2011; Petrides et al., 2005). Una meta-analisi (Robbins et al., 2004) si è posta l'obiettivo di esaminare il relativo impatto dei fattori accademici, tradizionalmente considerati in ambito educativo, e dei fattori non accademici, quali appunto fattori psicosociali e strategie di studio. In base ai modelli proposti nelle teorie motivazionali (Eccles e Wigfield, 2002; Covington, 2000) e ai costrutti misurati nei 109 studi inclusi nella loro meta-analisi, gli autori esaminano l'influenza sulla persistenza negli studi e sul successo accademico di nove ampie categorie di fattori non accademici (motivazione al risultato, obiettivi accademici, impegno verso l'istituzione, sostegno sociale percepito, coinvolgimento sociale, autoefficacia, concetto di sé generale, abilità accademiche, influenze del contesto). I risultati permettono agli autori di concludere che l'autoefficacia si conferma essere uno dei principali predittori dei risultati accademici, seguita dalla motivazione accademica. In generale, i fattori psicosociali dimostrano di contribuire in particolare alla persistenza degli studi e, sebbene in misura minore, al successo accademico in aggiunta all'effetto dei predittori accademici e di background tradizionalmente considerati.

Il genere è sicuramente una delle variabili più discriminanti rispetto ai risultati accademici. Dati in costante aumento mostrano che in Italia le studentesse rappresentano la maggioranza degli immatricolati all'Università. Le donne costituiscono il 55% degli immatricolati a corsi triennali nell'anno accademico 2010/2011 (*fonte*: Anagrafe degli studenti MIUR), e si laureano in percentuali superiori rispetto ai colleghi maschi (pari al 58.9% del totale dei laureati del 2009 secondo gli ultimi dati disponibili sul sito MIUR), ad un'età inferiore (ad es., nella fascia d'età sotto i 23 anni la percentuale di laureate femmine sale al 63%) e ottengono voti di laurea migliori (voti sopra il 106 e i 110 e lode pari al 69%).

Tuttavia, è necessario sottolineare che, secondo diversi autori (Sheard, 2009; Pomeratz et al., 2002), l'ampiezza dell'effetto (*l'effect size*) delle differenze nel rendimento è contenuta, perché il genere spiega solo l'1 o il 2% della varianza totale del voto finale di laurea.

## **2. Differenze di genere, personalità e adattamento sociale alla vita universitaria**

Le possibili ragioni sottostanti le differenze di genere regolarmente osservate nel rendimento scolastico e accademico sono state indagate in numerosi studi empirici. La nozione di *self-efficacy* (Bandura, 1997) si è rivelata particolarmente importante ai fini delle scelte e delle performance scolastiche (Lent et al., 2008; Busch, 2006; Robbins et al., 2004). Secondo Bandura l'aspettativa di autoefficacia è la convin-

zione o la fiducia che una persona ha di essere capace di mettere in atto un certo comportamento o un insieme di compiti. Tale aspettativa avrebbe un ruolo essenziale nel determinare se una persona darà inizio o no ad un comportamento, quanto sforzo vi dedicherà e quanto a lungo sarà capace di persistere. Alcune meta-analisi hanno confermato che le aspettative di autoefficacia, in quanto fattori motivazionali, sono forti predittori di scelte e comportamenti sia scolastici sia professionali (Lent, Brown e Hackett, 1994). Meno certo, e meno indagato finora, è il ruolo esercitato dall'autoefficacia in ambito universitario, sebbene costituisca un'indicazione interessante il dato secondo cui è un predittore significativo dello stress associato con l'entrata all'università, nel senso che alti livelli di autoefficacia sono associati a livelli più bassi di stress (Wilson e Gillies, 2005). Dal confronto fra i generi, è emerso con regolarità che le studentesse universitarie hanno una minore percezione della propria autoefficacia (Busch, 2006; Lent et al., 2008; Pomeratz et al., 2002).

Le studentesse, rispetto agli studenti, hanno però maggiore attenzione verso gli altri e una migliore abilità nell'utilizzo del sostegno sociale, e attribuiscono maggior importanza all'approvazione degli adulti (Leung, Maehr e Harnisch, 1996; Grabill et al., 2005; Burluson e Samter, 1992). Tuttavia, di fronte ad una decisione importante, le ragazze si mettono in allarme, tendono più dei maschi a ritirarsi dal confronto e sono molto più propense a chiedere aiuto a figure autorevoli. Forse in conseguenza di questo bisogno dell'approvazione altrui, sono più ansiose, e in genere hanno valori peggiori su numerosi indicatori di disagio interiore, quali ansia, depressione, stress, tendono a autodenigrarsi e hanno minore autostima (Pomeratz et al., 2002).

Infine, il genere sembra moderare la relazione fra tratti di personalità e risultati accademici; è infatti emerso in uno studio con studenti di college statunitensi (Nguyen, Allen e Fraccastoro, 2005) che la stabilità emotiva e l'intelletto (*intellect*) predicono la performance nei maschi ma non nelle femmine.

Evidenze in un altro ambito di ricerca suggeriscono che le donne si adattano meglio alle richieste del sistema educativo universitario, ad esempio per quanto riguarda la regolarità della frequenza, i metodi di valutazione (Wilson, 2006; Smith e Miller, 2005; Liu e Wilson, 2009), la maggior disponibilità ad accettare i modelli di apprendimento richiesti (Grabill et al., 2005). Altri fattori suggeriti come possibili responsabili di questo gap di genere riguardano la maggiore motivazione e una maggiore disponibilità all'impegno verso gli obiettivi di rendimento universitario e le altre attività accademiche da parte delle studentesse. I dati di uno studio condotto con studenti universitari statunitensi (Shaerd, 2009) mostrano un livello più alto di perseveranza nell'impegno (*hardiness commitment*) nelle donne, variabile che a sua volta mostrava la correlazione positiva più alta con il successo accademico. Altri studi confermano l'esistenza di un profilo motivazionale più determinato, una maggior aderenza ai tempi di studio e agli obblighi di frequenza, costanza nello studio, e un desiderio più intenso di concludere l'università. In breve, le donne sono studentesse che lavorano più duramente e in maniera più costante e considerano il lavoro acca-

demico abbastanza importante e degno di nota da meritare la loro piena attenzione, immaginazione e sforzo (Maddi et al., 2009; Miller, 2000; Roberst, 1991).

Bisogna tuttavia sottolineare che la quasi totalità dei dati presentati in letteratura proviene da studi inglesi o statunitensi. Considerate le diverse caratteristiche del sistema universitario italiano rispetto al mondo anglosassone, i risultati finora sottolineati non sono automaticamente generalizzabili e richiedono delle verifiche da effettuarsi nel nostro specifico contesto.

### **3. Differenze di genere e aspettative future**

Negli ultimi anni istituti superiori e atenei hanno sviluppato molteplici iniziative per facilitare gli studenti nella scelta del percorso universitario, in vista delle successive possibilità di lavoro. Tuttavia, sia le attività di orientamento sia le scelte realmente effettuate dai giovani risentono degli stereotipi di genere e possono influenzare negativamente le motivazioni delle ragazze quando decidono del loro futuro. Queste discriminazioni sottili più o meno intenzionali persistono anche se i ruoli di genere hanno subito rilevanti modificazioni negli ultimi decenni (Martin e Ruble, 2010). Si può affermare infatti che le aspettative professionali e le motivazioni al successo delle giovani generazioni femminili si stiano avvicinando gradualmente a quelle maschili, con la possibile eccezione delle aree scientifiche e tecnologiche dove è ancora dominante la presenza maschile (per una rassegna, si veda Greene e De Backer, 2004). Nonostante questa evoluzione, persiste nelle ragazze una maggiore paura del successo e una più forte motivazione ad evitare il fallimento come rilevato da Roberts (1991) e da Pomeratz e coll. (2002). Per quanto riguarda poi gli scopi a lungo termine, laddove gli uomini si aspettano di guadagnare più denaro e avere carriere di prestigio, le donne sono più orientate a costruirsi una vita confortevole e a praticare professioni altruistiche.

Secondo Roberts (1991) il cambiamento dei tradizionali stereotipi di genere sembra indicare che il successo accademico, e in genere i risultati intellettuali, siano ora più caratteristici delle ragazze, specie quelli congruenti con lo stereotipo femminile, mentre gli studenti maschi sembrerebbero più votati ai successi sportivi e professionali, specie se ottenuti senza sforzo. L'appartenenza e l'adesione agli schemi di genere contribuiscono quindi a definire i comportamenti appropriati per i due generi: studenti con punteggi alti nella scala di femminilità attribuiscono più importanza allo studio rispetto agli studenti con alti punteggi di mascolinità (Grabill et al., 2005). Secondo gli autori, anche per i maschi i buoni risultati accademici possono essere importanti, ma ciò che conta maggiormente per loro è la strada per ottenerli. I buoni risultati ottenuti senza troppo sforzo vengono valutati dai maschi più positivamente rispetto a quelli che richiedono duro lavoro, mentre per le studentesse l'impegno nello studio non assume la connotazione negativa attribuitagli dai maschi. Il successo raggiunto senza impegno permette loro un'attribuzione di-

storta ma gratificante in termini di abilità, secondo cui se hai successo impegnandoti poco devi essere decisamente brillante e capace.

Gli studi sulle strategie di studio nei due generi (Wilson, Smart e Watson, 1996; Marss e Sigler, 2011) rimandano anch'essi alle differenze nelle aspettative, obiettivi futuri e motivazioni di donne e uomini. Impegnarsi nello studio può essere considerato più o meno importante a seconda delle rispettive aspettative di successo e della sua utilità nel raggiungimento di scopi professionali ritenuti rilevanti (Greene e De Baker, 2004), a loro volta influenzati dalla diversa socializzazione al genere con la relativa diversa gerarchia di valori.

Una delle possibili spiegazioni del minore successo accademico degli studenti di sesso maschile è indubbiamente il loro minore impegno. I maschi dedicano meno tempo delle femmine alle attività accademiche e allo studio (Sax, 2008). Una verifica con studenti di college statunitensi conferma che le studentesse hanno un approccio allo studio più orientato al risultato e che mirano ad un apprendimento più approfondito (Sax e Harper, 2007). Hanno anche motivazioni all'apprendimento maggiormente centrate sul compito rispetto ai maschi, fattore che è tradizionalmente considerato efficace in termini di successo accademico (Leung, Maehr e Harnisch, 1996). Le studentesse sono più capaci di organizzare il loro tempo, attribuiscono maggior valore ai compiti accademici e hanno una maggiore auto-disciplina nelle strategie di studio. In uno studio condotto con studenti dei diversi ordini di scuola fino alle superiori (Duckwort e Seligman, 2006), emerge che l'autodisciplina è il fattore di mediazione nel rapporto fra il genere e i voti finali. L'autodisciplina contribuisce quindi a spiegare i migliori risultati nei risultati scolastici mentre non aiuterebbe le studentesse nei test standardizzati, dove il loro vantaggio si riduce o si annulla, in particolare nelle materie scientifiche (Duckworth, e Seligman, 2006). In effetti, il vantaggio a favore dei maschi nelle materie scientifiche e/o matematiche emerge, più che nei voti o nei risultati scolastici, nei test standardizzati. A tale proposito alcuni risultati empirici sottolineano che la miglior prestazione maschile potrebbe essere dovuta semplicemente alla preferenza per i formati di risposta usati nei test di valutazione standardizzati, in particolare quelli a scelta multipla (si vedano, ad esempio, Liu e Wilson, 2009; Duckwort e Seligman, 2006).

In uno studio italiano già citato, Castagnetti e Rosti, (2007) partono dall'assunzione che il sistema di valutazione universitario italiano sia equo e che il talento sia egualmente distribuito fra i generi, e ipotizzano che la migliore performance accademica delle studentesse sia dovuta non solo al maggior impegno ma anche al fatto che un miglior risultato all'università può significare migliori opportunità per le donne sul mercato del lavoro. Sarebbe per questa ragione che le studentesse, consapevoli delle difficoltà di un buon inserimento nel mondo del lavoro, aggravate da un certo grado di discriminazione strisciante verso le donne, si impegnano fortemente nello studio.

#### 4. Lo studio

Nonostante i numerosi studi finora condotti, si sa ancora poco sulle modalità con cui le diverse caratteristiche dei due generi, in particolare in interazione con le specifiche caratteristiche dell'ambiente universitario, influenzino le differenze nelle prestazioni accademiche, e successivamente quelle lavorative, di donne e uomini. Uno studio longitudinale su un ampio campione nazionale di studenti statunitensi (Sax e Harper, 2007) ha cercato di verificare quanto le esperienze al college giochino un ruolo nello spiegare le differenze nelle performance di ragazzi e ragazze. L'obiettivo era identificare i predittori più significativi del rendimento, e in che misura tali predittori fossero in grado di mediare l'effetto del genere. Le autrici hanno trovato che le origini delle differenze fra studentesse e studenti si collocano in fattori che si riferiscono a periodi precedenti all'ingresso al college, quali la scuola superiore e il background socio-culturale della famiglia, oltre a valori e aspirazioni sviluppate nel processo di socializzazione. Tuttavia, durante gli anni universitari le differenze di genere non diminuiscono e anzi possono aumentare, e questo è sicuramente un punto problematico che vale la pena di approfondire.

L'obiettivo del presente studio è dunque indagare, in un contesto italiano, le differenze di genere nell'adattamento sociale alla vita universitaria e alle nuove richieste di questo particolare ambiente. Sono stati considerati alcuni fattori psicosociali quali: gli stili di coping e altre caratteristiche di personalità emerse come rilevanti in studi precedenti sul migliore rendimento femminile nei risultati scolastici, autoefficacia e autostima; la percezione delle difficoltà organizzative e ambientali della vita universitaria e della qualità delle relazioni coi compagni di studi; le emozioni associate allo studio e una autovalutazione del rendimento scolastico; infine, le aspettative sul futuro professionale. Vogliamo indagare come questi fattori si differenzino in studentesse e studenti neoimmatricolati a corsi di laurea di quattro diverse aree disciplinari (scientifica, sanitaria, sociale, umanistica), e quali siano maggiormente in grado di influenzare la motivazione al completamento del percorso universitario. Negli studi empirici sui predittori del successo accademico (Robbins et al., 2004) le variabili dipendenti considerate sono solitamente di due tipi: relative alla prestazione (misurata generalmente con voti d'esame o di laurea) oppure relative alla persistenza negli studi (misurata con percentuali di abbandoni o completamento del percorso, cambi di percorsi, anni necessari al completamento, oppure con indicatori della motivazione al completamento o al successo accademico). Essendo questo studio rivolto a studenti neoimmatricolati è stata utilizzata la motivazione al completamento del percorso.

In base alle precedenti evidenze empiriche, raccolte principalmente in contesti di matrice anglosassone, possiamo ipotizzare che le donne avranno livelli peggiori rispetto ai maschi su indicatori di disagio emotivo, di autostima e di autoefficacia, mentre avranno migliori capacità di adattamento alle richieste del sistema universitario, oltre ad una maggiore motivazione allo studio e al successo e un migliore rendimento. Rispetto alle prospettive future, possiamo aspettarci che le donne abbiano,

rispetto ai maschi, aspettative ridotte quanto a guadagni e successo professionale. Le quattro aree disciplinari qui considerate corrispondono a quelle proposte dal MIUR e possiamo aspettarci che le donne incontrino maggiori difficoltà, specie di adattamento, nelle aree considerate contro-stereotipiche, vale a dire nell'area scientifica seguita da quella sanitaria, laddove avranno presumibilmente minori difficoltà nelle aree di studi umanistici e sociali.

## **5. Metodo**

### **5.1. Partecipanti**

Complessivamente, hanno partecipato allo studio 1979 (1214 donne) neoimmatricolati all'Ateneo di Padova, di età fra i 18 e i 47 anni, con età media 19.8 ( $DS = 2.7$ ). Gli studenti erano iscritti a 12 diversi corsi di laurea, successivamente raggruppati in quattro aree disciplinari, riprendendo la classificazione proposta sul sito MIUR relativo all'Anagrafe degli studenti: area sanitaria (Medicina e Chirurgia, Farmacia, Medicina Veterinaria;  $N = 361$ , 18.2% del campione; 239 donne, pari al 66.2% dell'area); scientifica (Scienze Statistiche, SS.MM.FF.NN., Ingegneria, Agraria;  $N = 546$ , 27.6%; 174 donne, 31.9%); sociale (Scienze Politiche, Economia, Giurisprudenza, Psicologia;  $N = 788$ , 39.8%; 556 donne, 70.6%); umanistica (Lettere e Filosofia, Scienze della Formazione;  $N = 284$ , 14.4%; 245 donne, 86.3%). Le percentuali di iscrizioni femminili nelle diverse aree rimandano agli andamenti delle iscrizioni nazionali per le quattro aree (immatricolati 2010/11: area sanitaria 68,1%; scientifica 38.3%, sociale 56.3%, umanistica 79.1%), pur con le differenze dovute al fatto che in un singolo ateneo non sono presenti tutti i possibili corsi di laurea riferiti ad ogni singola area.

### **5.2. Lo strumento e le variabili**

È stato costruito un questionario ad hoc che è stato somministrato alle matricole di numerosi corsi di laurea in sedi universitarie (aule e aule studio) nelle prime settimane dall'inizio dell'anno accademico. Lo strumento doveva necessariamente essere di agile e veloce somministrazione e alcune scale di misura, in particolare quelle relative ai tratti di personalità, sono state di conseguenza abbreviate. Alcune delle scale sono state utilizzate in un precedente studio rivolto a studenti degli ultimi due anni di scuola superiore (Trentin et al., 2012) che ha permesso di verificarne l'affidabilità. La compilazione ha richiesto circa 15 minuti. Le principali variabili di interesse per questo studio, oltre a quelle sociodemografiche (comprendenti genere, età, tipo di scuola secondaria frequentata, titolo di studio e professione dei genitori, provenienza geografica, ecc.), sono espone nei seguenti paragrafi.

## 6. Caratteristiche di personalità

*Autostima.* È stata misurata con sei item tratti dalla traduzione e validazione italiana (Prezza, Trombaccia e Armento, 1997) della *Rosenberg Self-Esteem Scale* (1965) («sono soddisfatto/a della mia forma fisica in questo momento»; «mi sento poco attraente»; «in questo momento mi sento inferiore a molti altri»; «io mi sento bene con me stesso/a»; «mi preoccupa di quello che gli altri pensano di me, in questo periodo»; «mi sento insoddisfatto di me stesso/a») su scale risposta a cinque punti da 1 = Per niente vero per me a 5 = Molto vero per me. Un indice complessivo di autostima è stato ottenuto dalla media di queste scale, dopo aver invertito i valori degli item con significato negativo ( $\alpha = .74$ ).

*Autoefficacia.* È stata misurata con sei item tratti dalla scala da Bandura (1995) («ho deciso cosa fare in futuro e sono certo/a di aver scelto bene»; «non c'è nessuna materia dove io penso di poter riuscire veramente bene»; «chi mi conosce bene dice che sono uno/a che crede molto nella sua capacità di prendere delle decisioni»; «ho le idee chiare sul mio futuro professionale»; «sono sicuro/a che, se prendo delle decisioni sul mio futuro, succede qualcosa che mi impedisce di realizzare i miei obiettivi»; «siccome riesco a controllare le mie emozioni negative riesco a realizzare molto di ciò che voglio») su scale risposta a cinque punti da 1 = Per niente vero per me a 5 = Molto vero per me. Un indice complessivo di autoefficacia è stato ottenuto dalla media di queste scale, dopo aver invertito i valori degli item con significato negativo ( $\alpha = .68$ ).

*Stili di Coping.* È stata utilizzata una selezione di 10 item tratti dalla validazione italiana di Ravenna e Zani (1996) della scala di Weastbrook (1979), per misurare i due principali stili di coping: fuga-evitamento (6 item: «tendo ad evitare il problema fino a quando è possibile»; «spero che la situazione si risolva in qualche modo da sola»; «tendo a fare come se niente fosse»; «tendo ad evitare il contatto con la gente»; «tendo a dormire più del solito»; «tendo a bere o a mangiare o a fumare più del solito»;  $\alpha = .74$ ); confronto diretto (4 item: «ripenso ad altre esperienze e pianifico la soluzione»; «sostengo le mie ragioni e mi batto per ciò che voglio»; «faccio qualcosa, anche di rischioso, pur di risolvere la situazione»; «mi sento nella condizione migliore per affrontare la situazione»;  $\alpha = .69$ ); Dalla media degli item che saturano ciascun fattore sono stati ricavati i due fattori compositi.

### 6.1. Adattamento sociale

*Relazioni coi compagni di università.* Quattro domande chiedevano di indicare quanto il partecipante si sentiva simile intellettualmente, nel modo di pensare, nei valori morali nei comportamenti abituali ai compagni di università (su scale a 5 punti da 1 = Per niente a 5 = Molto); inoltre veniva chiesto di indicare il gradimento complessivo per

i compagni di università. Un indice della valutazione complessiva delle relazioni coi compagni è stato ricavato dalla media di queste cinque risposte ( $\alpha = .80$ ).

*Percezione delle difficoltà della vita universitaria.* Sedici item sono stati costruiti ad hoc per la presente ricerca e indagavano possibili difficoltà nella vita universitaria in diverse aree (su scale a 5 punti da 1 = Per niente a 5 = Molto vera per il partecipante). Mediante un'analisi fattoriale esplorativa (varianza spiegata 39%) sono stati identificati 2 fattori. Il primo si riferisce alle difficoltà relative ai metodi di insegnamento e all'organizzazione dell'università (9 item: «i metodi di insegnamento sono insoddisfacenti/inadeguati»; «la mia preparazione di base non è adeguata alle nuove esigenze»; «il modo di fare di molti docenti non è corretto/adequato»; «i contenuti dei corsi sono inadeguati/insufficienti»; «ho poche occasioni di sentirmi soddisfatto/orgoglioso»; «ho difficoltà a organizzare il mio tempo»; «l'organizzazione dell'Università è carente [orari, organizzazione dei corsi, organizzazione delle segreterie]»; «le aule sono scomode/insufficienti»; «mancano strutture/persone [docenti, tutor, ecc.] che accolgano e assistano i nuovi studenti»;  $\alpha = .73$ ). Il secondo fattore si riferisce alla difficoltà di adattamento sociale e ambientale (7 item: «mi sento spaesato»; «ho difficoltà a farmi nuovi amici»; «ho difficoltà ad inserirmi nelle attività sportive/culturali, ecc. dell'Ateneo»; «ho problemi di salute legati a: dormire male/cattiva alimentazione/eccessi nel bere»; «l'alloggio è scomodo/inadeguato»; «è scomodo, faticoso doversi spostare continuamente da casa all'Università»; «sono disturbato dai comportamenti/abitudini dei miei compagni di appartamento»;  $\alpha = .68$ ). Dalla media degli item che saturano ciascun fattore sono stati ricavati i fattori compositi.

## 6.2. Aspettative future

*Stipendio.* Due domande richiedevano ai partecipanti di stimare: «Qual è lo stipendio mensile minimo che ragionevolmente pensa di poter ottenere?» e «Qual è lo stipendio mensile massimo che ragionevolmente pensa di poter ottenere?».

*Professione preferita.* Veniva richiesto di indicare, su una lista di 19 item selezionati da uno strumento proposto da Soresi e Nota (2000), gli aspetti di una professione che farebbero scegliere un tipo di lavoro rispetto ad altri (su scale di risposta a 5 punti da 1 = Per niente a 5 = Molto importante). Mediante un'analisi fattoriale esplorativa (varianza spiegata 42.5%) sono stati identificati 2 fattori, di cui sono stati ricavati i relativi indicatori compositi dagli item che saturavano ciascun fattore. Il primo si riferisce ad aspetti relativi al prestigio professionale (10 item: il prestigio della professione, gli elevati guadagni, la possibilità di dirigere e gestire altri lavoratori, la possibilità di avere successo, la possibilità di avere un ruolo di responsabilità, la possibilità di essere indipendenti ed autonomi nel proprio lavoro, la sicurezza del posto, la possibilità di un lavoro vario con diverse mansioni, la possibilità di viag-

giare/spostarsi frequentemente, la possibilità di avere molto tempo libero;  $\alpha = .83$ ). Il secondo fattore si riferisce agli aspetti ideali e di principio di una professione (6 item: la possibilità di fare un lavoro coerente con i propri ideali, la possibilità di svolgere un lavoro in linea con i propri principi e che arricchisca interiormente, la possibilità di fare un lavoro utile per la società, la possibilità di svolgere un lavoro che soddisfi i propri interessi personali, la possibilità di lavorare in équipe/in stretta collaborazione con altri lavoratori, la possibilità di fare un lavoro coerente con i propri studi, la possibilità di stare a contatto con la gente;  $\alpha = .71$ ).

### 6.3. Studio e rendimento

*Emozioni associate allo studio.* I partecipanti indicavano le emozioni da loro associate allo studio su una lista di 14 termini (su scale di intensità a 5 punti), sette che si riferiscono alle emozioni positive (soddisfazione, speranza, sfida, orgoglio, piacere, fiducia, curiosità;  $\alpha = .69$ ), sette a emozioni negative (preoccupazione, noia, solitudine, colpa, paura, frustrazione;  $\alpha = .79$ ), di cui sono stati ricavati gli indicatori complessivi.

*Autovalutazione del rendimento scolastico.* Essendo i partecipanti stati coinvolti solo all'inizio del loro percorso universitario e non disponendo quindi di indicatori di rendimento accademico, è stata loro richiesta una autovalutazione rispetto al rendimento negli ultimi due anni della scuola superiore, sia complessivamente sia rispetto a quattro principali materie di studio (italiano, storia, matematica, scienze; su scale a 5 intervalli: decisamente insufficiente/ottimo). Un indicatore complessivo è stato ottenuto dalla somma delle cinque valutazioni ( $\alpha = .69$ ).

*Motivazione al completamento degli studi.* Quattro domande indagavano se i partecipanti avevano dubbi sulla scelta effettuata di essersi iscritto/a all'Università o in quel particolare Ateneo, Facoltà, Corso di Laurea (su scale di risposta a 5 punti: da 1 = Nessun dubbio a 5 = Molti dubbi); quattro domande indagavano inoltre se il partecipante ha mai pensato di ritirarsi dall'Università o cambiare Ateneo, Facoltà o Corso di Laurea (su scale di frequenza a 5 punti: da 1 = Mai a 5 = Spesso); infine una autovalutazione su single item chiedeva ai partecipanti quanto è per loro importante conseguire un titolo universitario (su scala continua a 5 punti ancorata da 1 = Per niente a 5 = Molto). Un indice complessivo della motivazione a completare il percorso universitario è stato ricavato dalla media di queste 9 domande (dopo aver ricodificato le variabili relative ai dubbi); l'affidabilità della misura è soddisfacente ( $\alpha$  di Cronbach = .79)

## 7. Risultati

### 7.1. Differenze fra i gruppi

La tabella 1 presenta i confronti effettuati mediante Anova a due vie  $2 \times 4$  (Genere  $\times$  Area disciplinare: scientifica, sanitaria, sociale, umanistica) per le variabili considerate, divise per caratteristiche di personalità, relative all'adattamento sociale, alle aspettative professionali future, allo studio e al rendimento. Nelle figure 1, 2 e 3 vengono riportati gli andamenti per le sole interazioni significative. Essendo stato sottolineato nella letteratura sulle differenze di genere che spesso l'*effect size* delle differenze non è di entità rilevante, e considerando inoltre recenti contributi che sottolineano la necessità di riportare la significatività reale oltre alla significatività statistica (Agnoli, 2009), per le differenze di genere riportiamo, oltre ai consueti indici  $F$  e  $p$ , anche la  $d$  di Cohen, una misura che consente di stabilire la reale dimensione di un effetto statistico, specie di fronte a campioni numerosi che permettono un'elevata potenza statistica. Possiamo considerare una differenza standardizzata piccola se la  $d$  è pari .2, media se pari a .5 e ampia se pari a .8 (Cohen, 1988).

### 7.2. Caratteristiche di personalità

Come possiamo osservare dalla tabella 1, emerge l'effetto principale del genere sia per l'autoefficacia ( $F(1.1907) = 14.4, p < .001, d = .18$ ) che per l'autostima, entrambe minori nelle studentesse ( $F(1.1907) = 16.5, p < .001, d = .18$ ). Per quanto riguarda gli stili di coping, i maschi ottengono un punteggio maggiore sul confronto diretto ( $F(1.1885) = 5.0, p < .05, d = .10$ ), mentre i due generi non si differenziano per il ricorso all'evitamento.

Per tutte queste variabili emergono differenze significative anche rispetto all'area disciplinare, mentre non emergono interazioni. Ai *post-hoc* eseguiti con analisi della varianza oneway, possiamo constatare che l'autostima è minore nelle studentesse e negli studenti di area umanistica rispetto a quelli di area sanitaria ( $F(3.1907) = 2.8, p < .05$ ) mentre l'autoefficacia è maggiore in quelli di area sanitaria rispetto alle altre tre ( $F(3.1913) = 3.2, p < .05$ ). Lo stile di coping confronto diretto è minore nelle studentesse e negli studenti di area umanistica rispetto alle altre tre aree ( $F(3.1887) = 5.2, p < .001$ ) mentre l'evitamento è minore in quelli di area sociale rispetto alle aree sanitaria e scientifica ( $F(3.1891) = 3.7, p < .01$ ).

### 7.3. Adattamento sociale

Sugli indicatori dell'adattamento sociale alla vita universitaria, le differenze di genere riguardano le relazioni coi compagni ( $F(1.1907) = 14.4, p < .001, d = .11$ ), mi-

gliori per le studentesse, e le difficoltà sociali e ambientali, in generale maggiori per i maschi ( $F(1.1845) = 7.5, p < .005, d = .13$ ).

L'effetto principale dell'area disciplinare emerge per tutte le variabili, indicando come le relazioni coi compagni siano migliori nell'area sociale e umanistica rispetto a quelle sanitaria e scientifica ( $F(3.1887) = 7.3, p < .001$ ) e, con andamento parallelo, le difficoltà ambientali siano minori nell'area sociale e umanistica rispetto a quelle sanitaria e scientifica ( $F(3.1956) = 7.3, p < .001$ ). Le difficoltà organizzative sono invece minori nell'area scientifica rispetto alle altre tre aree ( $F(3.1956) = 6.2, p < .001$ ).

Per queste variabili emergono inoltre due interazioni significative, illustrate nelle figure 1 e 2. Le difficoltà relative all'insegnamento e organizzative (figura 1) sono maggiori per le donne in area sanitaria e sociale ma le differenze non raggiungono la significatività (ai *post hoc* condotti mediante *t*-test) mentre sono significativamente minori per le studentesse di area umanistica (ai *post hoc* condotti mediante *t*-test risulta  $t(544) = 1.9, p < .05, d = .25$ ). Le difficoltà sociali e ambientali (figura 2) sono solitamente minori per le donne ma in misura significativa solo nell'area scientifica (ai *post hoc* condotti mediante *t*-test risulta  $t(537) = 3.2, p < .001, d = .30$ ), con l'unica eccezione dell'area sanitaria dove sono significativamente maggiori per le donne ( $t(355) = 1.9, p < .05, d = .20$ ).

#### 7.4. Aspettative future

Le aspettative stipendiali sia minime ( $F(1.1737) = 19.2, p < .001, d = .31$ ) che massime ( $F(1.1742) = 26.4, p < .001, d = .32$ ) sono sempre maggiori nei maschi rispetto a quelle delle studentesse, come indicato dall'effetto principale del genere. L'effetto del genere emerge anche per i due fattori relativi agli aspetti della professione futura, con gli uomini che aspirano maggiormente ad una professione di prestigio e successo ( $F(1.1904) = 28.2, p < .001, d = .32$ ) mentre le donne ambiscono maggiormente ad una professione che permetta loro di realizzare ideali e principi ( $F(1.1907) = 36.1, p < .001, d = .49$ ).

Rispetto alle aree disciplinari, le aspettative rispetto allo stipendio minimo sono minori nell'area umanistica rispetto alle altre tre ( $F(3.1761) = 8.7, p < .001$ ); l'andamento è simile anche per lo stipendio massimo ( $F(3.1742) = 11.3, p < .001$ ), sebbene in questo caso l'area sociale, dove troviamo le aspirazioni maggiori, si differenzia significativamente non solo rispetto all'area umanistica ma anche rispetto alle aree sanitaria e scientifica.

Per gli aspetti rilevanti della professione futura, il prestigio della professione caratterizza in misura significativamente maggiore l'area scientifica e sociale più di quella sanitaria ( $F(3.1908) = 109.7, p < .001$ ), a sua volta significativamente maggiore rispetto a quella umanistica. Andamento opposto per le professioni basate sulla realizzazione dei propri valori e principi ( $F(3.1907) = 55.9, p < .001$ ), con le quattro aree che si differenziano significativamente l'una dall'altra, a partire dalla scientifica

dove si ha il valore minore, seguita in crescendo da sociale, sanitaria e umanistica. Non emergono interazioni significative.

## 7.5. Studio e rendimento

Per quanto riguarda le emozioni associate allo studio, emerge un effetto principale del genere solo per le emozioni positive, maggiori nelle studentesse ( $F(1.1907) = 14.4$ ,  $p < .001$ ,  $d = .11$ ) mentre la preoccupazione verso lo studio è uguale nei due generi. La percezione del proprio rendimento ( $F(1.1907) = 14.4$ ,  $p < .001$ ,  $d = .11$ ) come pure la motivazione al completamento degli studi ( $F(1.1907) = 14.4$ ,  $p < .001$ ,  $d = .11$ ) sono analogamente maggiori nelle donne.

Quanto alle aree disciplinari, la preoccupazione per lo studio è maggiore nelle studentesse e negli studenti di area scientifica rispetto alle altre tre ( $F(3.1870) = 3.7$ ,  $p < .01$ ) mentre sulle emozioni positive le aree non si differenziano significativamente fra loro. La percezione del rendimento è migliore nell'area sanitaria rispetto alle altre tre aree ( $F(3.1940) = 9.2$ ,  $p < .001$ ). Infine, la motivazione al completamento degli studi è maggiore nelle aree sociale e umanistica rispetto alle aree scientifica e sanitaria ( $F(3.1940) = 7.1$ ,  $p < .001$ ).

Emerge qui una sola interazione significativa per il rendimento; gli andamenti presentati in figura 3 mostrano come, pur essendo sempre maggiore nelle donne, la differenza sia minore e non significativa (ai *post hoc* mediante *t*-test) nell'area umanistica.

## 7.6. La motivazione al completamento degli studi

Per esaminare quali fattori fossero più rilevanti nell'influenzare la motivazione al completamento del percorso degli studi universitari, sono state condotte due regressioni *multiple stepwise* separatamente per studentesse e studenti. Come predittori sono state inserite le caratteristiche di personalità considerate, le variabili relative all'adattamento alla vita universitaria, allo studio e alla percezione del rendimento, le aspettative future; la variabile dipendente era la motivazione al completamento del percorso. Come si può osservare nella tabella 2, dai risultati emerge che sono predittori comuni per studenti maschi e femmine l'autoefficacia, le emozioni di preoccupazione associate allo studio, le difficoltà ambientali, le aspettative legate ad una futura professione di prestigio e successo.

Le due equazioni si differenziano invece nei due generi per lo stipendio minimo ragionevolmente ottenibile, che entra come predittore significativo solo per gli studenti maschi, mentre per le studentesse si aggiungono le difficoltà organizzative, le emozioni positive associate allo studio e il fattore legato agli aspetti considerati rilevanti della professione futura relativi ai principi e agli ideali.

Tab. 1. Medie e risultati dei confronti effettuati con analisi della varianza  $2 \times 4$ , Genere  $\times$  Area sulle variabili considerate nello studio

	Area								Genere	Area	INT
	Umanistica		Sanitaria		Scientifica		Sociale				
	M	F	M	F	M	F	M	F			
	N = 63	490	122	239	174	208	311				
<i>Caratteristiche di personalità</i>											
Autostima	3.6	3.4	3.7	3.4	3.5	3.4	3.6	3.4	***	*	ns
Autoefficacia	3.1	3.1	3.2	3.2	3.1	3.0	3.2	3.0	*	**	ns
Coping diretto	3.2	3.1	3.3	3.3	3.3	3.3	3.3	3.3	*	**	ns
Coping evitamento/fuga	2.4	2.3	2.3	2.4	2.3	2.4	2.2	2.1	ns	**	ns
<i>Adattamento sociale</i>											
Relazioni coi compagni	15.8	15.7	15.1	14.6	14.7	15.2	15.2	16.0	**	***	ns
Difficoltà organizzative	2.6	2.3	2.3	2.4	2.2	2.1	2.2	2.4	ns	***	*
Difficoltà ambientali	2.2	2.1	2.1	2.3	2.3	2.1	2.1	2.1	***	***	*
<i>Aspettative future</i>											
Stipendio minimo	1102	1017	1248	1120	1271	1035	1441	1147	***	**	ns
Stipendio massimo	2020	1647	2594	1858	2464	1593	3250	2297	***	***	ns
Prestigio della professione	2.6	2.4	3.0	2.8	3.2	2.9	3.3	3.2	***	***	ns
Valori nella professione	3.8	4.1	3.8	3.9	3.5	3.7	3.5	3.8	***	***	ns
<i>Studio e rendimento</i>											
Preoccupazione	2.4	2.3	2.1	2.3	2.4	2.4	2.3	2.3	ns	**	ns
Emozioni positive	3.5	3.5	3.5	3.6	3.4	3.5	3.5	3.6	**	ns	ns
Rendimento complessivo	18.8	19.0	19.2	20.1	18.2	20.1	18.8	19.5	***	***	***
Motivazione alla laurea	3.3	3.4	3.3	3.2	3.2	3.3	3.4	3.4	*	***	ns

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .005$ .

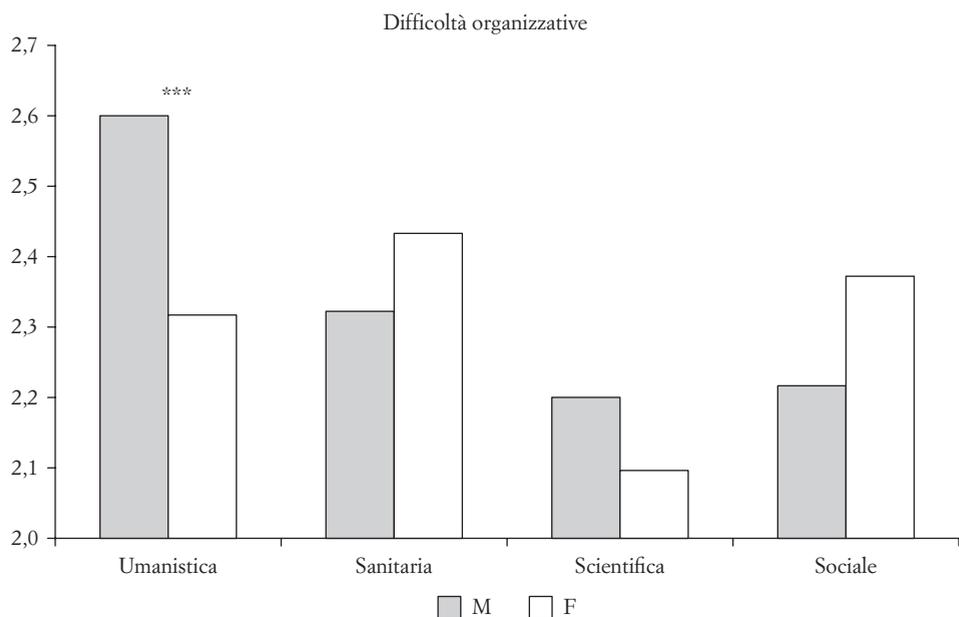


FIG. 1. *Medie dei punteggi delle difficoltà relative all'insegnamento ed organizzative.*

Interazione Genere  $\times$  Area significativa; sono riportate le significatività emerse ai post hoc mediante *t*-test; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

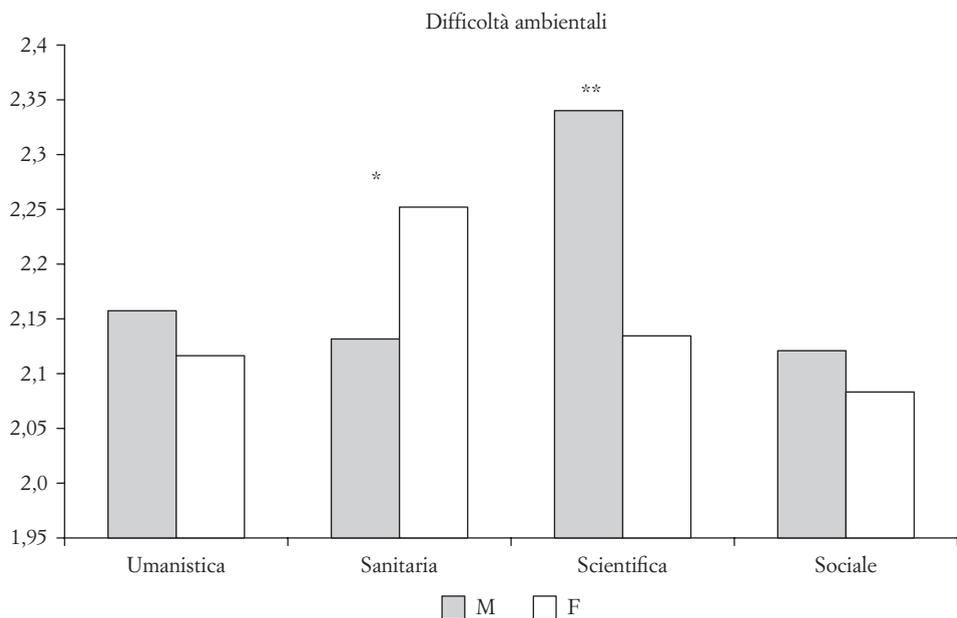


FIG. 2. *Medie dei punteggi delle difficoltà sociali ed ambientali.*

Interazione Genere  $\times$  Area significativa; sono riportate le significatività emerse ai post hoc mediante *t*-test; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

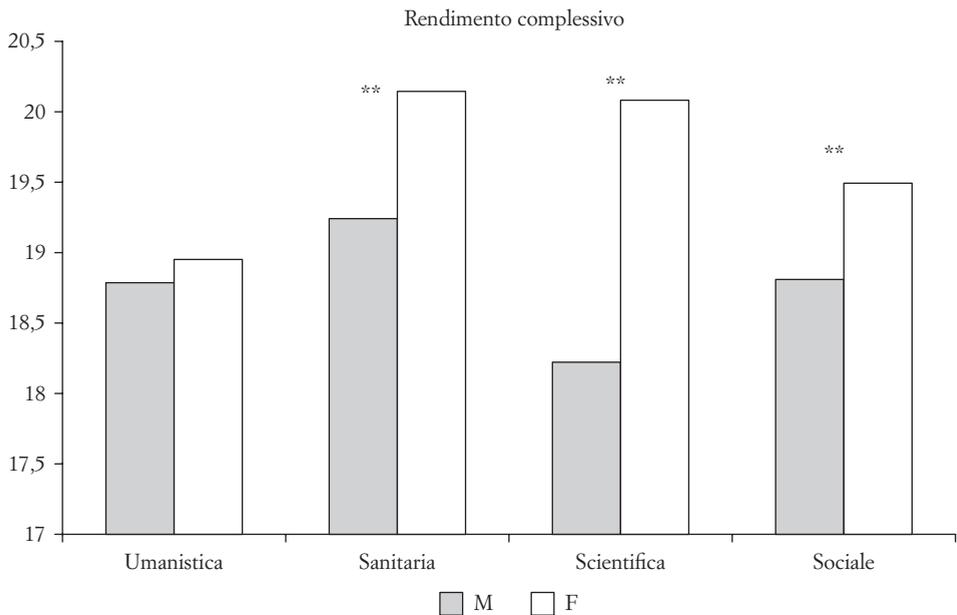


FIG. 3. *Medie dei punteggi dell'autovalutazione del rendimento scolastico.*

Interazione Genere  $\times$  Area significativa; sono riportate le significatività emerse ai post hoc mediante *t*-test; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

TAB. 2. *Regressione multipla sulla motivazione al completamento degli studi, in maschi e femmine*

	Maschi	Femmine
	B	B
<i>Caratteristiche di personalità</i>		
Autostima		
Autoefficacia	0.26	0.19
Coping diretto		
Coping evitamento/fuga		
<i>Adattamento sociale</i>		
Relazioni coi compagni		
Difficoltà organizzative		-0.15
Difficoltà ambientali	-0.25	-0.12
<i>Aspettative future</i>		
Stipendio minimo	-0.08	
Stipendio massimo		
Prestigio della professione	0.08	0.09
Valori nella professione		0.08
<i>Studio e rendimento</i>		
Preoccupazione	-0.14	-0.17
Emozioni positive		0.19
Rendimento complessivo		
$R^2$	22%	26%

## 8. Discussione

Questo studio si è posto l'obiettivo di evidenziare le differenze osservabili nel modo in cui studentesse e studenti si adattano alle richieste della vita universitaria in diversi ambiti disciplinari e come i diversi fattori psicosociali influenzino la loro motivazione al completamento degli studi.

Dai confronti effettuati emerge che le studentesse si percepiscono meno dotate sia di autostima sia di autoefficacia, confermando evidenze empiriche già presenti in studi condotti prevalentemente in università anglosassoni (Busch, 2006; Lent et al., 2008; Pomeratz et al., 2002). Altrettanto dicasi per lo stile di coping di confronto diretto che appare essere meno tipico delle donne, in linea con evidenze già presenti nella letteratura sul coping che trovano differenze analoghe in studenti universitari (Lawrence, Ashford e Dent, 2006; Matheny, Ashby e Cupp, 2005). Le studentesse mostrano invece, rispetto ai maschi, una migliore capacità di adattamento alle richieste dell'ambiente universitario, come indicato dalle loro migliori relazioni coi compagni di studio e da difficoltà ambientali e sociali complessivamente minori, e significativamente minori in un'area di studio considerata tipicamente femminile quale l'area umanistica. Considerando le diverse aree disciplinari, l'unica eccezione al miglior adattamento ambientale femminile è relativa all'area sanitaria, probabilmente un contesto ancora connotato come fortemente maschile.

In generale, per gli studenti di entrambi i generi, dai confronti fra le aree disciplinari emergono alcune indicazioni tutto sommato prevedibili: gli studenti di aree «forti» come quelle scientifica e sanitaria hanno aspettative per la professione futura migliori sia in termini stipendiali sia nei termini dell'aspirare ad una professione di prestigio e successo. Finché l'università è ancora in corso sono però proprio gli studenti di queste aree ad avere anche più difficoltà ambientali – e in particolare proprio i maschi – e peggiori relazioni coi compagni, e quelli di area scientifica anche maggiore preoccupazione verso lo studio ma anche meno difficoltà organizzative. Viceversa, sono solo i maschi iscritti a Facoltà umanistiche, stereotipicamente considerata un'area femminile, ad accusare maggiori difficoltà organizzative.

Le studentesse mostrano di avere verso lo studio un'affettività più positiva rispetto ai colleghi maschi e anche la loro motivazione al completamento del percorso universitario è maggiore. Rispetto al rendimento negli studi, poiché studentesse e studenti coinvolti erano neoimmatricolati, questo faceva riferimento ad una autovalutazione del loro profitto durante gli ultimi anni delle superiori. Emerge anche così un migliore rendimento femminile, con l'unica eccezione dell'area «femminile» degli studi umanistici, dove le studentesse che hanno scelto di iscriversi a questo tipologia di corsi di laurea riportano un rendimento scolastico meno buono, non significativamente diverso dal rendimento degli studenti, rispetto alle donne che scelgono altri tipi di studi, probabilmente ritenuti più impegnativi e difficili specie per una donna e scelti da studentesse sicure delle proprie capacità scolastiche. In genere, comunque, si conferma anche qui il dato ormai ben noto del superiore ren-

dimento femminile, sebbene le differenze siano di piccola entità. Quest'ultimo risultato conferma quanto indicato in studi precedenti (Sheard, 2009; Pomeratz et al., 2002), ossia che il contributo del genere nello spiegare le differenze riscontrate nelle prestazioni scolastiche e accademiche è tutto sommato modesto; nei nostri risultati gli indicatori dell'entità reale delle differenze si alzano solamente – pur rimanendo di entità moderata – nelle differenze relative alle aspettative professionali.

È proprio relativamente alle aspettative professionali che emergono da questo studio alcune differenze particolarmente interessanti. Le studentesse, dimostrando un certo realismo, hanno attese stipendiali più basse e, pur desiderando una professione di successo, vogliono anche poter realizzare, attraverso il futuro lavoro, principi e ideali importanti. Per i maschi invece sembra contare soprattutto una professione che permetta di ottenere prestigio e successo, oltre al guadagno.

Complessivamente, questo studio conferma la persistenza, nonostante il passare del tempo e il diverso contesto, della tendenza femminile a sottostimare la propria forza e le proprie capacità, e ciò nonostante la loro dimostrata superiorità rispetto ai maschi, perlomeno in ambito scolastico e accademico. L'obiettivo era indagare non tanto le ben documentate differenze di rendimento tra maschi e femmine ma quali fattori psico-sociali contribuiscono a influenzare un indicatore di successo quale la motivazione al completamento del percorso accademico. Il punto di forza delle nostre studentesse sembra essere una buona attitudine alla socialità e un'affettività positiva che consente di affrontare meglio i problemi organizzativi e ambientali della vita universitaria e apprezzare il piacere di studiare. Tuttavia, le donne mostrano una forte motivazione nel persistere negli studi universitari – il che significa investire energie, tempo e denaro per ottenere una qualificazione di buon livello – ma non mostrano poi di avere aspettative molto alte rispetto al prestigio e al guadagno conseguibili in tutte le aree professionali considerate. Questa modestia, questa capacità di accontentarsi può essere interpretata come un'espressione di concretezza da parte delle donne che avendo una realistica percezione del mondo del lavoro sono indotte ad un certo scetticismo sulle effettive ricadute che la laurea può avere a livello professionale, essendo ben note le discriminazioni stipendiali (Castagnetti e Rosti, 2007), e non solo, che persistono verso le lavoratrici. Bisogna però osservare che, sebbene il realismo possa essere considerato una qualità, nel caso delle donne può diventare dannoso quando si determina un'alleanza perversa con uno stereotipo sessista che vuole le donne meno sicure di sé e del proprio valore.

Probabilmente, tutti i fattori sopra citati, insieme ad altri condizionamenti sociali e culturali, fanno sì che le donne fuori dall'università perdano il vantaggio acquisito durante gli studi. Autorevoli modelli teorici (Martin e Ruble, 2010; Sax e Harper, 2007) ritengono che l'origine delle differenze di genere sia in gran parte da attribuire al processo di socializzazione. Una conferma indiretta si ricava dall'osservare come i cambiamenti culturali intervenuti abbiano in qualche misura modificato i ruoli maschile e femminile e le rispettive aspettative professionali, portando ad un declino delle differenze di genere nella motivazione al successo. Tuttavia, almeno

per ora i nostri risultati indicano che proprio sulle aspettative professionali il gap di genere è ancora a sfavore delle donne.

Un limite di questo studio è l'essere stato condotto, sia pure con un ampio campione, in un solo Ateneo. In futuro, sarebbero opportune delle repliche in altre università e in contesti territoriali diversi. L'Ateneo coinvolto ovviamente risente anche delle specificità della regione in cui si trova, ad esempio rispetto alle aspettative professionali. Inoltre, in futuro, uno studio longitudinale con la possibilità di verificare gli effetti dei fattori psicosociali considerati sulle effettive performance accademiche, in termini di media esami, voto di laurea ed effettivo completamento degli studi permetterebbe un'ulteriore verifica delle indicazioni ottenute.

Nonostante questi limiti, ci sembra che i risultati di questo studio forniscano indicazioni importanti. Cercare di comprendere quali differenze di genere esistono nelle modalità con cui gli studenti affrontano le richieste dell'ambiente universitario può permettere di progettare e sviluppare interventi per ridurre l'entità di tali differenze, agendo su quei fattori che sono particolarmente problematici per un genere o l'altro. Come sottolinea Sax (2008), non si tratta semplicemente di una competizione a somma zero, dove se uno dei due generi ci perde qualcosa – e gli uomini stanno perdendo in termini di successo scolastico – l'altro genere necessariamente ci guadagna. Piuttosto, si tratta di comprendere le ragioni sottostanti e le conseguenze di questo gap fra i generi per poter intervenire, ad esempio attraverso i servizi di counselling psicologico già attivi presso molti Atenei. In quello di Padova esistono tre diverse tipologie di servizi: oltre ad un tradizionale counselling di consulenza psicologica, esiste un servizio espressamente orientato ad aiutare gli studenti a gestire l'ansia da esame e a migliorare le strategie di studio (SAP-DSA, Servizio di Assistenza Psicologica per le Difficoltà di Studio e di Apprendimento) e uno orientato a migliorare le capacità di adattamento degli studenti (SAP-BSR, Servizio di Assistenza Psicologica per un Benessere Senza Rischi). Questi servizi potrebbero utilmente diversificare anche per genere le loro attività informative e di sostegno. Per le donne, sicuramente si tratta di agire sul concetto di sé, aumentando la fiducia nelle proprie capacità, e sulle motivazioni, anche cercando di innalzare il loro livello di competitività e le aspettative di successo nel futuro mondo professionale. Quanto ai ragazzi, potrebbe essere utile migliorare la loro capacità di fare ricorso al sostegno sociale e di utilizzare le relazioni, oltre a centrarli maggiormente su un apprendimento focalizzato al compito, diminuendo in parte la visione strumentale di un percorso di studio finalizzato all'ottenimento di guadagni e successo professionale.

## Riferimenti bibliografici

Agnoli, F. e Furlan, S. (2008). La differenza che fa la differenza: Dalla significatività statistica alla significatività pratica. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 12(2), 209-243.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Buchmann, C. e DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71, 515-541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. e McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
- Burleson, B. R. e Samter, W. (1992). Are there gender differences in the relationship between academic performance and social behavior? *Human Communication Research*, 19(1), 155-175.
- Busch, T. (2006). Gender differences in self-efficacy and academic performance among students of business administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 311-318.
- Castagnetti, C. e Rosti, L. (2007). Effort allocation in tournaments: The effect of gender on academic performance in Italian universities. *Economics of Education Review*, 28, 357-369.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>a</sup> ed.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement. An integrative theory. *Annual Review of Psychology*, 31, 171-200.
- Duckworth, A. L. e Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Eccles, J.S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 33, 109-132.
- Furnham, A. e Wilson, E. (2011). Gender differences in estimated salary: A UK study. *Journal of Socio-Economics*, 40, 623-630.
- Gordon Rouse, K. A. e Austin, J. T. (2002). The relationship of gender and academic performance to motivation: Within-ethnic group variations. *Urban Review*, 34(4), 293-317.
- Grabill, K. M., Lasane, T. P., Povitsky, W. T., Saxe, P., Munro, G. D., Phelps, L. M. e Straub, J. (2005). Gender and study behavior: How social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 7-24.
- Greene, B. A. e DeBacker T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-120.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. e Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162-181.
- Lawrence, J., Ashford, K. e Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 7(3), 273-28.
- Lent, R. W., Brown, S. D. e Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Sheu, H. B., Singley, D., Schmidt, J. A., Schmidt, L. C. e Gloster, C. S. (2008). Longitudinal relation of self-efficacy to outcome expectation, interests and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 328-335.

- Leung, J. J., Maehr, M. L. e Harnisch, D. L. (1996). Some gender differences in academic motivational orientations among secondary school students. *Educational Research Quarterly*, 20(2), 17-3.
- Liu, O. L. e Wilson, M. (2009). Gender differences in large-scale math assessments: PISA trend 2000 and 2003. *Applied Measurement in Education*, 22, 164-184.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M. e Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 566-577.
- Marrs, H. e Singler, E. A. (2011). Male academic performance in college: The possible role of study strategies. *Psychology of Men and Masculinity*, 43, 1-15.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.
- Matheny, K. B., Ashby, J. S. e Cupp, P. (2005). Gender differences in stress, coping, and illness among college students. *The Journal of Individual Psychology*, 61, 365-379.
- Mendez, L. M. R., Mihalas, S. T. e Hardesty, R. (2006). Gender differences in academic development and performance. In G. G. Bear e K. M. Mincke (a cura di), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 553-565). Washington, DC, US, National Association of School Psychology.
- Miller, C. D., (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31(2), 147-54.
- Nguyen, N. T., Allen, L. C. e Fraccastoro, K. (2005). Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 105-117.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N. e Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 239-255.
- Petrides, K. V. e Frederickson, N. (2011). An application of belief-importance theory in the domain of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 97-111.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. e Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology*, 94(2), 393-404.
- Prezza, M., Trombaccia, F. e Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione Italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. e Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Roberts, T. A. (1991). Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 109(2), 297-308.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sax, L. J. (2008). Her college experience is not his. *Chronicle of Higher Education*, 55(5), 32-33.
- Sax, L. J. e Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: Pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48, 669-694.
- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 189-204.
- Smith, S. N. e Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25, 43-53.

- Soresi, S. e Nota, L. (2000). Esistono ancora differenze negli interessi tra uomini e donne? In S. Soresi e L. Nota, *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*. Firenze: Giunti, O. S.
- Trentin, R., Salmaso, P., Nunia, G. e Varotto, M. (2012). Nuove tendenze nella fase di transizione scuola-università-lavoro. Determinanti familiari, di genere e nuove tendenze nei profili motivazionali degli studenti di fronte alla scelta universitaria. In stampa sul *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*.
- Whitney, S. D., Renner, L. M. e Herrenkohl, T. (2010). Gender differences in risk/protection profiles for low academic performance. *Journal of Community Psychology*, 38(4), 435-455.
- Wilson, B. C. (2006). Gender differences in types of assignment preferred: Implication for computer science instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 245-255.
- Wilson, K. L., Smart, R. M. e Watson, R. J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 59-71.
- Wilson, R. (2007). The new gender divide. *Chronicle of Higher Education*, 21, 36-39.
- Wintre, M. G. e Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37.
- Zajczyk, F. (2007). *La resistibile ascesa delle donne in Italia. Stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*. Milano: Il Saggiatore.

### **Women at university: Psychosocial adjustment and outcome motivation**

The present study examines the ways women and men deal with the demands of university life and the psychosocial factors that influence their motivation to complete their studies. A questionnaire measuring indicators of self-esteem and self-efficacy, coping styles, social adjustment to university life, emotions associated to studying, and future expectations was self-filled out by newly enrolled university students ( $N = 1979$ ; 1214 F) coming from four separate disciplinary areas. Comparison between women' and men' answers indicates that female students report less self-esteem and self-efficacy, but better social and adjustment abilities. Moreover, they show greater motivation to completing their studies which is influenced by positive emotions associated with studying and by future expectations on occupations that will allow them to fulfill their values.

*Keywords:* academic achievement, gender differences, social adjustment, females [395-417].

Maria Grazia Monaci, Facoltà di Psicologia, Università della Val d'Aosta, Strada Cappuccini 2A, 11100 Aosta  
m.monaci@univda.it

