
ESPERIENZE E DOCUMENTI

Aspettative delle matricole romane nei confronti del corso di laurea in psicologia

di LUCIA BONCORI

Negli anni accademici 1994/95, 1995/96 e 1996/97 a tutti gli studenti che hanno partecipato all'esame di accesso al Corso di Laurea in Psicologia presso l'Università di Roma «La Sapienza» è stato chiesto, al termine dell'esame, di rispondere a un questionario che mira a raccogliere informazioni per migliorare i servizi offerti agli studenti. La collaborazione era anonima e volontaria; di fatto, il questionario è stato compilato da quasi tutti gli studenti. I dati sono stati sottoposti a un confronto fra le tre «coorti» su cui sono stati raccolti e, quando era possibile, sono stati confrontati anche con dati analoghi raccolti su studenti o aspiranti studenti di Psicologia presso altre Facoltà italiane.

I dati commentati in questo articolo si riferiscono principalmente a: tre campioni di *aspiranti matricole della Facoltà di Psicologia dell'Università di Roma «La Sapienza»* (N = 2998 nel 1994, N = 3346 nel 1995, N = 3654 nel 1996), che volontariamente hanno accettato di rispondere a un questionario aggiuntivo, nella stessa sede dell'esame;

un campione di 439 *studenti del Corso di laurea in Psicologia dell'Università di Torino* (Converso e De Piccoli, 1990), a cui nel dicembre 1989 è stato sottoposto un questionario contenente, fra l'altro, una domanda sul perché dell'iscrizione a Psicologia;

un campione di 306 *matricole del Corso di laurea in Psicologia dell'Università di Padova* (a. a. 1991/92 e 1992/93), a cui è stato sottoposto un questionario di 60 domande «prevalentemente a risposta multipla» (Vidotto e Trincherò, 1995);

un campione di 707 *studenti immatricolati alla II Università di Napoli* (Nigro, Poderico, Villone Betocchi, 1995: non è detto il metodo di campionatura né l'anno accademico a cui i dati si riferiscono), basato sulle risposte a un questionario di 12 domande, alla maggior parte delle quali i soggetti potevano scegliere più di una risposta alternativa;

un campione di 242 *studenti di Psicologia dell'Università di Palermo*, iscritti dal 1° anno (classe modale: 39%) al 1° fuori corso, basato su un questionario anonimo di 76 domande, somministrato nell'anno accademico 1992/93.

I questionari utilizzati negli studi sono diversi dal nostro e diversi tra loro; quindi i confronti sono stati compiuti solo quando la similarità delle domande rivolte agli studenti lo consentiva.

Per quel che appare nelle relazioni scritte, inoltre, solo gli studenti di Roma sono stati interpellati in sede di esame di ammissione, e quindi possono essere considerati un campione rappresentativo della popolazione costituita da chi presenta domanda di immatricolazione. La popolazione più simile a questa è quella delle matricole, che in una particolare sub-categoria (matricole frequentanti) sono state esaminate negli studi di Padova, di Torino e di Napoli. Ulteriormente selezionati, rispetto a quelli di Roma, sono i soggetti a cui si riferisce lo studio di Palermo, che include studenti frequentanti di varie annualità.

Il confronto tra indagini basate su strumenti diversi e riferite a popolazioni diverse, è ovviamente approssimato.

1. Strumenti di rilevazione, campioni, metodo di analisi

Lo strumento di rilevazione usato a Roma include le seguenti aree (la numerazione si riferisce all'edizione del 1994).

I. Motivazioni all'iscrizione al Corso di laurea in Psicologia e ambiti culturali preferiti:

I.1 - ambiti culturali e/o lavorativi considerati in alternativa a Psicologia (q. 178, 179, 180)

I.2 - indirizzo e discipline più o meno preferiti (q. 181, 182, 183)

I.3 - stereotipi connessi con diverse carriere universitarie (q. 184, 185, 186, 193)

I.4 - fonti della motivazione alla carriera di psicologo (q. 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 206)

I.5 - atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti degli studi universitari e post-universitari (q. 207, 208, 209)

I.6 - atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti degli studi psicologici (q. 210).

II. Aspettative sulla frequenza e l'organizzazione della didattica:

II.1 - frequenza (q. 187, 188)

II.2 - organizzazione annuale o semestrale dei corsi (q. 189 e 190).

- II.3 - biblioteca (q. 191)
- II.4 - laboratori (q. 192)
- II.5 - abitudini di studio (q. 203)

III. Caratteristiche socioculturali degli studenti:

- III.1 - professione dei genitori (q. 197, 198)
- III.2 - proseguimento degli studi da parte degli amici (q. 204, 205)

Nel 1996, per esigenze di spazio, è stata usata una versione ridotta del questionario, omettendo i quesiti indicati qui sopra in corsivo.

Nelle tabelle che seguono è stata riportata anche la frequenza delle omissioni, ma le elaborazioni statistiche sono state compiute solo con riferimento alla frequenza di scelta delle alternative.

Gli studenti esaminati all'inizio di ciascuna delle tre annualità (tre «coorti», con termine tecnico) sono stati considerati, ipoteticamente, come tre campioni casuali della popolazione che nell'arco temporale di un ristretto numero di anni (p. es. di un decennio) si immatricola a Psicologia. In questo senso sono stati considerati «appaiati», e la loro appartenenza ad una stessa popolazione è stata verificata applicando il test di Friedman¹. Il test di Friedman è considerato un'analisi della varianza applicata ai «ranghi», «ranghi» che vengono calcolati riga per riga: al campione che presenta la frequenza più bassa ad una data alternativa di risposta viene attribuito il rango più basso e alle frequenze più alte, all'interno della stessa riga, ranghi progressivamente superiori. Nel nostro caso, trattandosi di campioni disuguali per numerosità, questo metodo avrebbe comportato distorsioni di significato inaccettabili, motivo per cui l'analisi è stata applicata alle frequenze percentuali di risposta, arrotondate all'unità. I risultati valutano la probabilità che le diverse colonne (le tre «coorti», nel nostro caso) provengano dalla stessa popolazione.

Sugli stessi dati sono stati calcolati i coefficienti di cograduazione rho di Spearman², confrontando le coorti due a due. La scarsa numerosità delle variabili su cui i campioni sono confrontati (5 o 6 alternative di risposta) fa sì che soltanto valori molto elevati superino i limiti di significatività statistica: in pratica, nell'ipotesi bidirezionale, se le alternative sono 5 risultano

¹ Cfr. W. L. HAYS, *Statistics for the social sciences*, London-New York, Holton International Edition, 1974, pp. 785-6; S. SIEGEL e N. J. CASTELLAN, Jr., *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, New York, McGraw-Hill International Editions, 1988, pp. 174-183.

² Cfr. W. L. HAYS, *Statistics for the social sciences*, London-New York, Holton International Edition, 1974, pp. 801-3; S. SIEGEL e N. J. CASTELLAN, Jr., *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, New York, McGraw-Hill International Editions, 1988, pp. 235-245.

superiori al livello $p \leq 0,05$ solo i coefficienti $\rho = 1,00$ e se le alternative sono 6 risultano superiori al livello $p \leq 0,05$ i coefficienti $\rho \geq 0,886$ e superiori al livello $p \leq 0,01$ i coefficienti $\rho = 1,00$. Questa indicazione comunque non è inutile, perché in molti casi la costanza delle preferenze per le alternative di risposta offerte è proprio a questi livelli.

2. Motivazioni all'iscrizione al Corso di laurea in Psicologia e ambiti culturali preferiti

Per capire, nel modo più articolato possibile, le motivazioni che hanno indotto gli studenti a iscriversi al Corso di laurea in Psicologia, anziché chiedere semplicemente «Perché hai deciso di iscriverti?», classificando poi - con un inevitabile margine di soggettività — le risposte liberamente date, abbiamo individuato alcuni aspetti del problema che ci sembravano rilevanti e li abbiamo sottoposti, analiticamente, alla valutazione degli studenti.

Anzitutto, si è cercato di capire quale fosse lo stereotipo più frequentemente associato al Corso di laurea in Psicologia, basandoci sia sulle attività alternative a Psicologia segnalate dagli studenti come aspirazioni o come attuazioni, sia sulle aspettative nei confronti di singoli indirizzi e discipline del corso di laurea. Si è cercato poi di sondare quali origini cognitive o esperienziali avesse la scelta della carriera di psicologo e quali fossero, nei confronti di questa carriera, gli atteggiamenti attribuiti rispettivamente a genitori e a coetanei amici. Qui appresso sono riportati analiticamente i dati raccolti. I risultati dei test di significatività statistica consentono di considerare le tre «coorti» come appartenenti a un'unica popolazione, anche se in alcune risposte si osservano tendenze all'incremento o al decremento delle frequenze percentuali che probabilmente produrrà differenziazioni significative rispetto al 1994 nel giro di qualche anno.

2.1. Ambiti culturali e/o lavorativi considerati in alternativa a Psicologia

Per evidenziare le motivazioni reali soggiacenti alla scelta di iscriversi alla Facoltà di Psicologia, è stato chiesto anzitutto quali alternative sono state prese in considerazione accanto a Psicologia (ogni anno sono centinaia gli studenti che, pur avendo superato la prova d'ingresso, decidono di non iscriversi a Psicologia) e quali sono state le attività svolte nell'intervallo intercorso fra il conseguimento del diploma di maturità e la domanda di immatricolazione a Psicologia.

I dati nella tabella 1 non evidenziano differenze al di sopra della soglia di significatività statistica $p \leq 0,05$, segnalando che non è irrazionale ritene-

TABELLA 1 - *Alternative a Psicologia contestualmente all'esame di ammissione: tipi di corso (q. 178, 1994; 155, 1995; 178, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. altri corsi di laurea senza numero programmato	1296	43,23	1411	42,17	1697	46,44
B. altri corsi di laurea con numero programmato	196	6,54	595	17,78	631	17,27
C. corsi di laurea brevi	172	5,74	181	5,41	241	6,60
D. corsi regionali di durata annuale o meno	464	15,48	59	1,76	60	1,64
E. attività lavorative, con o senza concorso	189	6,30	238	7,11	257	7,03
F. studi all'estero	37	1,23	210	6,28	210	5,75
Omesse	644	21,48	652	19,49	558	15,27
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 1	$\chi^2 =$	1,00	p <	0,61
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	0,37		0,43		0,94*	

re i tre gruppi appartenenti alla stessa popolazione. L'intensità della correlazione è però debole fra le coorti del 1994 e del 1995, mentre è elevata e statisticamente significativa oltre il livello $p = 0,05$ fra 1995 e 1996 ($\rho = 0,94$).

In concreto, l'alternativa principe è «altri corsi di laurea senza numero programmato» (raccolge costantemente oltre il 40% delle preferenze), il che conferma indirettamente il potere dissuasivo dell'esame d'ingresso.

Si notano però alcune tendenze sistematiche che nel tempo potrebbero comportare cambiamenti significativi. In particolare, va assumendo importanza maggiore l'alternativa «altri corsi di laurea con numero programmato», passata dal 6,54% ad oltre il 17%, probabilmente per effetto del diffondersi degli esami di accesso, e l'alternativa «studi all'estero», passata dall'1,23% a circa il 6%, forse anche per effetto del diffondersi di progetti che incoraggiano tali scambi. È invece nettamente diminuito l'interesse per i «corsi regionali di durata annuale o meno», passato dal 15,48% a poco più dell'1%, mentre l'interesse per le «lauree brevi» rimane attestato su valori modesti, fra il 5% e il 6%. Questi ultimi dati sembrano caratterizzare gli aspiranti studenti di psicologia come studenti interessati solo a titoli non inferiori alla laurea, e non particolarmente interessati a titoli che facilitino un rapido inserimento lavorativo.

TABELLA 2 - *Alternative a Psicologia nell'intervallo tra l'esame di maturità e l'esame di ammissione (q. 179, 1994; 156, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. altro corso di laurea	369	12.31	575	17.18
B. famiglia o servizio militare	167	5.57	202	6.04
C. corso di laurea breve	52	1.73	79	2.36
D. corsi regionali di durata annuale o meno	72	2.40	93	2.78
E. attività lavorative, con o senza concorso	502	16.74	512	15.30
F. studi all'estero	67	2.23	86	2.57
● missioni	1769	59.01	1799	53.77
AN●VA di Friedman (N = 6)	df = 1	$\chi^2 = 2,667$	p < 0,10	
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:				
	rho =	1994/95	0,94*	

Il ques. 179 si rivolge ai candidati che hanno terminato la scuola superiore da più di un anno. Il numero di questi studenti è abbastanza elevato (529 nel 1994; 1547 nel 1995) e sostanzialmente stabile; in proporzione, fra coloro che hanno risposto al questionario sono circa il 41% nel 1994 e il 46% nel 1995.

Nel tempo trascorso fra il conseguimento del titolo di studio e l'immatricolazione, la maggior parte degli studenti hanno svolto attività lavorative (16,74% nel 1994, 15,30% nel 1995).

Nel 1995 la percentuale dei provenienti da altri corsi di laurea, lunghi o brevi, ha assunto però consistenza maggiore (circa il 20%, nell'insieme).

Il ques. 180 chiede: «Se non esistesse il Corso di laurea in Psicologia, quale tra i seguenti corsi preferiresti?». La qualità degli studi considerati in alternativa a Psicologia appare sostanzialmente costante attraverso gli anni. L'alternativa preferita (fra il 36% e il 39%) è sempre la fantomatica Facoltà di Psichiatria, a livello però più di fantasia che di realtà per la grande maggioranza di chi dà questa risposta, se teniamo conto del fatto che nel 1996 gli esami d'accesso a Psicologia si sono svolti nello stesso giorno e nelle stesse ore degli esami di accesso alla Facoltà di Medicina della «Sapienza» e che questa coincidenza non solo non ha comportato una diminuzione delle presenze all'esame per Psicologia, ma ha corrisposto a un incremento delle presenze di qualche centinaio di unità rispetto all'anno precedente.

Sembra invece diminuita la forza di attrazione di corsi di laurea umanistici come Lettere e «Pedagogia». Non si può considerare un indice di aumentato interesse per Sociologia l'incremento delle scelte per l'alternativa C, in quanto negli anni precedenti si faceva riferimento a uno specifico insegnamento di questo corso di laurea (Antropologia) anziché al corso nel suo insieme.

TABELLA 3 - *Alternative a Psicologia contestualmente all'esame di ammissione: orientamenti disciplinari (q. 180, 1994; 157, 1995; 179, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Medicina	306	10.21	376	11.24	366	10.02
B. Psichiatria	1084	36.16	1317	39.36	1322	36.18
C. Antropologia (1994, 95; 1996: Sociologia)	212	7.07	271	8.10	821	22.47
D. Lettere	300	10.01	277	8.28	245	6.70
E. Pedagogia	610	20.35	632	18.89	508	13.90
F. Nessuno di questi	430	14.34	407	12.16	303	8.29
Omissioni	56	1.87	66	1.97	89	2.44
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	2,333	p \leq	0,31
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		0,37		0,37	

2.2. I contenuti culturali che incoraggiano e scoraggiano l'iscrizione a Psicologia

Lo stereotipo degli studi psicologici può essere ancor meglio valutato facendo riferimento alle preferenze espresse dagli studenti sui contenuti del Corso di laurea, prima che questi siano noti esperienzialmente.

Le preferenze per gli indirizzi attualmente attivati appaiono già nettamente differenziate al momento della domanda d'immatricolazione, con una sostanziale concordanza fra le tre coorti considerate. È costante l'interesse per l'indirizzo di Psicologia clinica e di comunità, che raccoglie oltre il 50% di preferenze. Seguono l'indirizzo evolutivo-scolastico (17%), generale e sperimentale (15%) e lavoro (11-12%, in incremento progressivo dal 1993 al 1996). Queste percentuali corrispondono peraltro molto sommariamente alle percentuali reali di scelta dell'indirizzo. Nell'anno accademico corrente (1996/97)

TABELLA 4 - *Indirizzo preferito (q. 181, 1994; 158, 1995; 180, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. generale e sperimentale	466	15.54	517	15.45	508	13.90
B. evolutivo-scolastico	501	16.71	570	17.04	647	17.71
C. del lavoro e delle organizzazioni	324	10.81	389	11.63	458	12.53
D. clinico e di comunità	1587	52.94	1765	52.75	1879	51.42
E. nessuno in particolare	49	1.63	40	1.20	73	2.00
Omissioni	71	2.37	65	1.94	89	2.44
ANOVA di Friedman	N = 5	df = 2	$\chi^2 =$	0,40	p \leq	0,82
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		1**		1**	

infatti a Roma le percentuali reali degli iscritti al terzo anno (che sono gl'immatricolati del 1994/95) sono: 58% all'indirizzo clinico e di comunità, 25% all'indirizzo evolutivo-scolastico, 13% all'indirizzo lavoro e organizzazione, 4% all'indirizzo generale-sperimentale. Fra aspirazioni «a priori» e realtà «a posteriori» c'è quindi un evidente decremento per quel che riguarda l'indirizzo generale e sperimentale (-11%), un incremento netto per l'evolutivo-scolastico (+9%) e più modesto per il clinico (+5%) e per il lavoro (+2,5%).

Gli studenti del campione napoletano (che però hanno potuto scegliere, ciascuno, più di un indirizzo) manifestano preferenze sostanzialmente analoghe: il 62% si orienta verso l'indirizzo di Psicologia clinica e di comunità (62%), seguito dall'evolutivo-scolastico (31%), da generale e sperimentale (16%: 25% dei maschi e 15% delle femmine) e lavoro (7%: 13% dei maschi e 6% delle femmine).

Al campione palermitano non è stato posto nessun quesito direttamente riferito all'indirizzo, ma ne sono stati sottoposti tre riguardanti aspetti diversi del problema:

- (A) «Quali sono gli orientamenti teorici che ti interessano maggiormente?»
- (B) «Quali settori di studio hai trovato più rispondenti alle tue aspettative?»
- (C) «Quali avresti approfondito di più?»

La frequenza percentuale delle risposte a tali quesiti è sintetizzata nella tabella 5.

TABELLA 5 - *Interessi per orientamenti di studio attinenti ai diversi indirizzi in un campione di studenti del C. d. L. in Psicologia di Palermo nell'a.a. 1992/93 (da Profita e Maniscalchi, 1995)*

Alternative di risposta attinenti agli indirizzi:	Quesito:	A f%	B f%	C f%
Generale e sperimentale (A = sperimentale; B e C = sperimentale e d. ricerca)		9,9	25,0	25,0
Psicofisiologico (B e C)		/	9,4	12,5
Evolutivo-scolastico (A = evolutivo; B e C = evolutivo scolastico)		21,8	19,8	14,7
Del lavoro e delle organizzazioni (A, B e C = Psicosociale)		22,6	16,7	16,8
Clinico e di comunità (A = Clinico; B e C = Psicodinamico clinico)		48,3	27,1	16,8
Altro		/	2,1	/
Nessuno		/	/	13,6

Anche a Palermo l'orientamento clinico (ques. A) è quello che interessa di più, seguito a parità sostanziale di frequenza dall'evolativo scolastico e dallo psicosociale. Ultimo nella graduatoria degli interessi è l'indirizzo «sperimentale». Quando però i quesiti riguardano la rispondenza alle aspettative (B) o il rimpianto per lo scarso approfondimento (C), la graduatoria cambia notevolmente e il settore generale-sperimentale acquista peso quasi uguale (B) o superiore (C) al clinico, ed acquista spessore anche il settore psicofisiologico, che attualmente è uno dei contenuti che caratterizza l'indirizzo generale e sperimentale.

Le proporzioni di preferenza segnalate in risposta ai questionari dalle aspiranti matricole di Roma e dalle matricole di Napoli corrispondono solo in parte alla proporzione delle scelte effettive compiute dagli studenti al momento della scelta dell'indirizzo. Assai più vicine alla realtà osservata sono le frequenze percentuali del campione di Palermo, che non è costituito da aspiranti matricole o da matricole, ma da studenti di tutte le annualità.

In tutti e tre i campioni, l'indirizzo generale-sperimentale è caratterizzato da frequenze di risposta sotto qualche aspetto anomale. Nei campioni degli studenti più giovani (Roma e Napoli) sorprende che a una frequenza consistente di gradimento al momento dell'immatricolazione non corrisponda pari frequenza al momento della scelta dell'indirizzo. Nel campione di Palermo, in cui sono rappresentate tutte le annualità, sorprende che a livello di espressione di «interessi teorici» le preferenze per l'orientamento sperimentale siano scarse (10%) e sostanzialmente corrispondenti alla proporzione di scelta dell'indirizzo generale e sperimentale, mentre a livello di gradimento (B) o di rimpianto per lo scarso approfondimento (C) l'apprezzamento per la componente generale-sperimentale e psicofisiologica è assai maggiore (B = 34%

TABELLA 6 - *Discipline preferite (q. 182, 1994; 159, 1995; 181, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Psicologia generale	438	14.61	730	21.82	471	12,88
B. Psicologia dinamica	254	8.47	411	12.28	314	8,59
C. Psicologia sociale	815	27.18	1443	43.13	893	24,43
D. Fondamenti anatomo-fisiologici dell'attività psichica	265	8.84	506	15.12	447	12,23
E. Statistica psicometrica	60	2.00	64	1.91	81	2,21
F. Psicologia dell'età evolutiva (1995: Biologia)	1094	36.49	138	4.12	1362	37,27
Omissioni	72	2.40	54	1.61	86	2,35
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1,333	p ≤	0,513
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	0,43		1**		0,43	

complessivamente, C = 37% complessivamente). Sembra quindi che rimuovendo degli ostacoli che si frappongono ad una maggior diffusione di questi apprendimenti si otterrebbe una maggior soddisfazione degli studenti e una migliore ripartizione del carico didattico all'interno dei Corsi di Laurea in Psicologia.

Il modesto accordo fra le graduatorie di preferenza delle discipline è in gran parte dovuto alla sostituzione, nel 1995, di «Psicologia dell'età evolutiva», disciplina fra le più amate (36-37% delle preferenze), con «Biologia», che evidentemente non raccoglie gli stessi favori (v. anche tabella 7). Sono costanti invece alcune posizioni estreme: la preferenza per Psicologia sociale, confermata dai numerosi studenti che affrontano l'esame in questa disciplina entro il primo biennio e il costante atteggiamento negativo nei confronti di Statistica psicometrica (preferenze sempre intorno al 2%). Quest'ultima disciplina sembra essere un «deterrente» anche superiore a Biologia, che raccoglie un 4,12% delle preferenze contro l'1,91 di Statistica psicometrica nel 1995, unico anno in cui le due alternative sono state copresenti in risposta a questa domanda.

Nell'insieme, il quadro delle preferenze ci rende un'immagine della «psicologia preferita» molto lontana dallo stereotipo della Psicologia «medicalizzata» o «biologizzata», e che conferma quanto la maggior parte degli studenti dichiara più oltre in risposta al quesito «Qual è, secondo te, il principale obiettivo che si può raggiungere studiando psicologia all'Università?» (tabella 3D): «conoscere meglio le 'leggi' del comportamento umano».

Il quadro è molto diverso da quello che emerge dalle preferenze degli studenti frequentanti lezioni ed esercitazioni all'Università di Torino (Perusia e Converso, 1995): sarà quindi interessante confrontare questi dati — che si riferiscono allo stereotipo della psicologia prima della frequenza ai corsi — con i risultati di indagini sugli studenti che frequentano o hanno frequentato i corsi.

TABELLA 7 - *Discipline meno preferite (q. 183, 1994; 160, 1995; 182, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Psicologia della personalità e delle differenze individuali ^o	46	1.53	284	8.49	64	1,75
B. Psicologia fisiologica	99	3.30	74	2.21	165	4,52
C. Biologia generale	419	13.98	499	14.91	606	16,58
D. Psicologia dell'età evolutiva	73	2.43	84	2.51	96	2,63
E. Statistica psicometrica	2180	72.72	2207	65.96	2449	67,02
F. Psicologia dinamica	63	2.10	74	2.21	123	3,37
Omissioni	118	3.94	124	3.71	151	4,13
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	4,333	p = ≤	0,115
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96	
rho =	0,55		0,94*		0,46	

^o Nel 1995 sostituita con: A. Fondamenti anatomico-fisiologici dell'attività psichica

Il quadro delle discipline «antipatiche» a priori — in altri termini: dei deterrenti che potenzialmente scoraggiano l'immatricolazione a Psicologia — non varia significativamente attraverso gli anni.

In testa alla classifica c'è sempre Statistica psicometrica, indicata dal 68% degli studenti, seguita, ma a notevole distanza, da Biologia (poco attraente per il 15% degli studenti). Questi dati confermano quanto già osservato in riferimento alla tabella precedente.

La concordanza fra graduatorie risente della variazione inserita fra le alternative nel 1995, quando Psicologia della personalità e delle differenze individuali fu sostituita da Fondamenti anatomico-fisiologici dell'attività psichica, che risultò un deterrente assai migliore della disciplina che sostituiva. A parità di alternative, il coefficiente di concordanza fra graduatorie è elevato (rho = 0,94) e statisticamente significativo al livello $p \leq 0,05$.

2.3. La motivazione di base allo studio della psicologia

Il ques. 193 affronta direttamente un problema centrale di contenuto: «Qual è, secondo te, il principale obiettivo che si può raggiungere studiando psicologia all'Università?».

TABELLA 8 - *L'obiettivo dello studio della psicologia (q. 193, 1994; 170, 1995; 188, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996		TOT. Grad.
	f	f%	f	f%	f	f%	
A. conoscere meglio le «leggi» del comportamento umano	1512	50.43	1534	45.85	1607	43.98	1
B. conoscere meglio se stessi	576	19.21	710	21.22	724	19.81	3
C. essere capaci di curare le psicopatologie	692	23.08	786	23.49	1013	27.72	2
D. influire sul comportamento degli altri	35	1.17	79	2.36	108	2.96	3
E. essere capaci di curare se stessi	63	2.10	70	2.09	58	1.59	4
F. farsi molti amici	13	0.43	18	0.54	20	0.55	5
Omissioni	107	3.57	149	4.45	124	3.39	
ANOVA di Friedman	N = 6		df = 2	$\chi^2 =$	1	p ≤	0,606
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96		
rho =	0,94**		0,94**		0,94**		

La graduatoria delle risposte vede costantemente al primo posto per frequenza una motivazione di tipo cognitivo («conoscere meglio le «leggi» del comportamento umano»), scelta però con frequenza decrescente (50% nel '94, 46% nel '95, 44% nel '96), seguita da una motivazione orientata all'intervento clinico («essere capaci di curare le psicopatologie»), la cui frequenza è passata dal 23% del '94 e del '95 al 28% del '96 (anno in cui l'esame di ammissione si è svolto in concomitanza con l'esame di ammissione alla Facoltà di Medicina dello stesso Ateneo). La terza motivazione per importanza («conoscere meglio se stessi») è, con fluttuazioni di piccola ampiezza, intorno al 20%. Se — come potrebbe essere — scelgono questa alternativa i soggetti che si iscrivono a Psicologia nella speranza conscia o inconscia di imparare a «curare da sé» il proprio disagio psicologico, ci troveremo di fronte a una proporzione di studenti che coincide con la proporzione di studenti identificati come affetti da forme più o meno gravi di disagio psico-

logico in un campione rappresentativo dei «maturandi» romani esaminato un decennio fa (Boncori, 1986). La frequenza con cui sono scelte le altre alternative di risposta è assai più modesta, come pure la frequenza delle omissioni.

Nell'insieme, abbiamo un quadro di risposte contrario allo stereotipo di chi vorrebbe che la scelta di studiare psicologia corrisponda a un bisogno inconscio di ricevere cure psicologiche: le due alternative di risposta che al ques. 193 sarebbero rivelative di uno stato di disagio psicologico raccolgono la percentuale di risposte che corrisponde alla media degli studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria in situazione di disagio.

Le motivazioni di contenuto sono prevalentemente di tipo cognitivo («conoscere meglio le «leggi» del comportamento umano», ques. 193) e, per quel che risulta dai quesiti sulle discipline più e meno preferite, rimandano a una concezione umanistica della psicologia in cui vengono ritenuti particolarmente attraenti gli studi di Psicologia sociale e di Psicologia dell'età evolutiva e particolarmente repellenti gli studi statistici e biologico-fisiologici (ques. 182-183). La componente clinica raccoglie la maggior parte delle preferenze quando ci si riferisce alla scelta dell'indirizzo (che però unisce psicologia clinica a psicologia di comunità), mentre quando il riferimento è alla «cura delle psicopatologie», sommata con la cura di se stessi, le preferenze sono fra il 25 e il 29%.

Il contenuto del quesito può essere interpretato anche come «tipo di motivazione» agli studi psicologici. Nella misura in cui questa interpretazione è legittima, si possono confrontare le risposte da noi ottenute con quelle date dal campione di 707 soggetti immatricolati al C. d. L. in Psicologia della II Università di Napoli (Nigro, Poderico, Villone Betocchi, 1995). Fra le alternative³, alcune somigliano per contenuto alle nostre e consentono qualche confronto (cfr. tabella 9).

Gli interessi di tipo scientifico, che approssimativamente equivalgono all'obiettivo «conoscere meglio le leggi del comportamento umano» nel campione napoletano, sono importanti soprattutto per il subcampione maschile, che li segnala con frequenza quasi pari a quel che avviene nei nostri campioni (45% a fronte del 47% di media da noi osservato), ma data la prevalenza di ragazze, che sembrano avere motivazioni diverse, appaiono nell'insieme assai meno popolari (31%) e certamente non sono al primo posto, come invece avviene sistematicamente nei nostri campioni.

Nel campione napoletano la motivazione prevalente (62% circa) è «per

³ Nell'articolo non viene detto come sia stato reperito e in quali circostanze sia stato esaminato il campione. Se il questionario non fosse stato somministrato in sede di esame di orientamento o di ammissione, il tipo di selezione indotto dalle circostanze sicuramente differenzierebbe ulteriormente questo campione dai nostri.

TABELLA 9 - *Motivazioni allo studio della psicologia in un campione di studenti immatricolati al C. d. L. in Psicologia alla II Università di Napoli (da Nigro, Poderico, Villone Betocchi, 1995)*

Tipo di motivazione	M (N = 136) f%	F (N = 571) f%	M + F f%	(N = 707) Graduatoria
Per interessi scientifici	44,9	27,7	31,0	3
Per conoscere meglio me stesso	51,5	56,7	55,7	2
Per aiutare gli altri	54,4	65,5	61,7	1
Per gli sbocchi occupazionali che offre	6,6	6,1	6,2	7
Per il prestigio che deriva dall'esercizio della professione di psicologo	9,6	7,9	8,2	6
Per esercitare un controllo maggiore su me stesso	15,4	17,2	16,8	5
Per essere in grado di intervenire sul comportamento degli altri	25,7	28,5	28,0	4

aiutare gli altri», che non era contenuta nel nostro contesto (si veda però un possibile parallelo con le risposte ai quesiti 199 e 200, nel commento alle tabelle 18 e 19), seguita da «per conoscere meglio me stesso» (56%), che nel nostro campione viene scelta con frequenza assai minore (20% in media). Anche l'altra motivazione di tipo egocentrico «per esercitare un controllo maggiore su me stesso», che ha qualche analogia con la nostra «essere capaci di curare se stessi» ha frequenza assai maggiore nel campione napoletano (17%) che nei nostri (2%). Differenze nella stessa direzione si osservano riguardo a un'altra alternativa simile nei due questionari: «per esser in grado di intervenire sul comportamento degli altri» (28% nel campione napoletano) e «influire sul comportamento degli altri» (2% nei tre campioni romani, in media). Nell'insieme, come correttamente concludono le Autrici dell'indagine sugli studenti napoletani, «la maggior parte dei soggetti ha deciso di intraprendere questi studi soprattutto per aiutare gli altri e per conoscere meglio se stessi», il che differenzia nettamente il modo d'interpretare gli studi psicologici fra studenti romani e napoletani.

Per comprendere il perché di questa evidente differenza, bisognerebbe analizzare le caratteristiche dei campioni: ad esempio, nel campione napoletano — presumibilmente tratto da una delle prime leve di immatricolati all'apena costituito C. d. L. — c'è una proporzione di studenti trasferiti da altri C. d. L. (29 %) superiore a quella presente nei nostri campioni (17%: v. tabella 2). Inoltre, sia a Roma sia a Napoli non tutti gli aspiranti matricole hanno risposto al questionario, il che ovviamente comporta una «non casualità» del rapporto tra campioni e popolazione e quindi distorsioni nei risultati. Le distorsioni più rilevanti potrebbero essere connesse con la sede e la data

dell'esame: gli studenti romani, esaminati in sede di esame di ammissione, includevano anche la proporzione non irrilevante di chi poi ha deciso di non iscriversi a Psicologia, mentre i 707 studenti napoletani sono stati descritti come «immatricolati». Se fossero stati esaminati dopo l'immatricolazione e su base volontaria, si potrebbe ipotizzare sia che gli studenti più attirati dagli aspetti teoretici degli studi psicologici più frequentemente cambiano la loro scelta decidendo di immatricolarsi altrove, sia che gli studenti che accettano volontariamente di rispondere a un questionario sono i più sensibili ai rapporti interpersonali, mentre chi è motivato soprattutto agli aspetti teoretici dell'apprendimento invece di dedicare il suo tempo a rispondere ai questionari lo dedica a studiare.

TABELLA 10 - *Motivazioni allo studio della psicologia in un campione di studenti del C. d. L. in Psicologia di Palermo nell'a.a. 1992/93 (da Profita e Maniscalchi, 1995)*

Qual è il motivo che ti ha indotto a iscriverti a Psicologia?	(N = 242)	
	f%	Graduatoria
Perché interessato alle materie	41,6	1
Per aiutare gli altri	40,8	2
Per trovare soluzioni a problemi personali	9,2	3
Perché il Corso di Laurea offre sbocchi lavorativi	4,6	4
Per la novità del Corso di laurea	1,7	5,5
Per ripiego e/o esclusione	1,7	5,5
Per la relativa facilità del Corso di laurea	0,4	7

Nel campione di Palermo, pur così diverso dai nostri (si ricorderà che è costituito da studenti di tutte le annualità, e non da aspiranti studenti), la motivazione di tipo teoretico occupa il primo posto per frequenza di scelta, come nei nostri campioni, con frequenza simile (42% a fronte della nostra media del 47%). Anche la motivazione all'intervento su se stessi, espressa dal 9% del campione, caratterizza questi studenti come un po' più simili a quelli di Roma (dove il 2% sceglie «essere capaci di curare se stessi») che a quelli di Napoli (17% di frequenza all'alternativa «per esercitare un controllo maggiore su me stesso»).

La motivazione all'aiuto è scelta con frequenza nettamente minore (41%) rispetto a quel che si osserva nel campione di Napoli (62%), pur essendo la seconda per importanza.

Altri dati sulla motivazione a iscriversi a Psicologia sono stati raccolti nell'Università di Padova (Vidotto e Trincherò, 1995) e nell'Università di

TABELLA 11 - *Motivazioni all'iscrizione di studenti di psicologia delle Università di Torino (N = 439) e di Padova (N = 306)*

Tipo di motivazione	Torino		Padova	
	f%	Grad.	f%	Grad.
1 Perché è molto importante capire gli aspetti dell'esistenza che generano sofferenza al fine di poter meglio aiutare gli altri	3,71	1	3,31	2
2 Perché per lavorare con chi è in difficoltà è importante acquisire maggiore completezza e professionalità [a questa «vocazione»]	3,45	2	3,37	1
3 Perché la psicologia consente di conoscere meglio il proprio comportamento e quello altrui e quindi facilita e rende migliori i rapporti con gli altri	3,39	3	3,22	3
4 Perché mi sembra un ottimo strumento per conoscere se stessi	3,07	4	2,91	4
5 Perché nell'ambito delle materie umanistiche mi sembra la più concreta e a più stretto contatto con la realtà	2,87	5	2,51	5
6 Perché mi sembra la risposta migliore per affrontare anche i miei problemi personali	2,27	6	2,30	6
7 Perché la professione dello psicologo mi sembra molto prestigiosa	1,99	7	1,85	7
8 Senza nessun motivo particolare, come una sorta di hobby culturale	1,56	8	1,36	8
9 Un po' per esclusione, perché tra gli altri corsi di laurea mi sembrava il meno peggio	1,34	9	1,35	9

Torino (Converso e De Piccoli, 1990) mediante questionari che sottoponevano alternative più numerose e più complesse. Per ciascuna alternativa gli studenti potevano esprimere una valutazione su una scala a quattro livelli (da 1 a 4 punti).

Com'è facile osservare, le alternative sottoposte agli studenti in queste ricerche sono più complesse concettualmente e linguisticamente di quelle usate negli altri questionari: anche per questo, il confronto è poco rigoroso. Alcune alternative (n. 2, 3, 5, 9) non hanno riscontro negli altri questionari e due, presenti solo nel questionario usato a Torino e riferite a quella specifica realtà socio-culturale, non sono neanche rappresentate in tabella. Ovviamente, cambiando il contesto delle scelte anche il posto occupato in graduatoria dall'una o dall'altra alternativa è di per sé poco confrontabile.

I livelli medi di accordo indicano che le prime sei motivazioni raccolgono sia a Torino sia a Padova un sostanziale gradimento, mentre le ultime tre ricevono scarso apprezzamento. Fra queste, il «prestigio della professione», che appariva come l'ultima motivazione nella graduatoria delle frequenze a Napoli. Sembra quindi che, dal Nord al Sud, il prestigio della nostra giovane professione non costituisca un fattore di attrazione.

Le due motivazioni più attraenti per ambedue i campioni, sia pure in ordine d'importanza inverso tra loro, sono «Perché è molto importante capire

gli aspetti dell'esistenza che generano sofferenza al fine di poter meglio aiutare gli altri» e «Perché per lavorare con chi è in difficoltà è importante acquisire maggiore completezza e professionalità». La prima motivazione ha un parziale equivalente nei quesiti degli altri questionari che fanno riferimento, però senza menzionare la sofferenza, alla dimensione di «aiuto»: a Napoli questa motivazione è la più importante, a Palermo la seconda per importanza. Nel campione romano, questa motivazione viene sondata indirettamente, con riferimento alla frequenza di comportamenti di aiuto psicologico attivo sperimentati dagli studenti (ques. 199, tabella 18). Anche in questa forma, la motivazione a dare aiuto agli altri risulta importante per la maggior parte degli studenti intervistati, in tutte e tre le coorti.

Al terzo posto c'è una motivazione complessa («Perché la psicologia consente di conoscere meglio il proprio comportamento e quello altrui e quindi facilita e rende migliori i rapporti con gli altri»), che ricondotta al suo significato centrale — migliorare i rapporti con gli altri — non ha riscontro in quelle poste come alternativa dagli altri questionari.

La motivazione a conoscere se stessi, che occupa il quarto posto in graduatoria fra le alternative di Torino e di Padova, si colloca al centro della graduatoria anche per gli studenti di Roma (tabella 8), mentre è al secondo posto, subito dopo l'aiuto agli altri, per gli studenti di Napoli (tabella 9). Non è presente fra le alternative sottoposte agli studenti dell'Università di Palermo.

La motivazione a risolvere i propri problemi personali, infine, ottiene un punteggio di poco superiore a quello mediano della scala proposta (che va da 1 a 4), classificandosi al sesto posto fra le nove alternative. Questa collocazione caratterizza i due campioni come simili a quelli di Roma, di Napoli e di Palermo, dove motivazioni analoghe sono collocate nelle posizioni medio-basse della graduatoria, sia pure con frequenze di scelta diverse.

2.4. Stereotipi connessi con diverse carriere universitarie

Le risposte commentate nel paragrafo precedente riguardano i contenuti culturali del corso di laurea in Psicologia. Sulle scelte influiscono però sicuramente anche connotazioni «estrinseche»: ad esempio, l'attribuzione di vantaggi connessi con l'inserimento nel mondo del lavoro e con la redditività della professione. È a queste attribuzioni che si riferiscono i quesiti commentati qui appresso.

I corsi di laurea a cui gli studenti attribuiscono maggiori vantaggi ai fini dell'inserimento rapido nel lavoro sono, sistematicamente, Giurisprudenza e Statistica, mentre a Psicologia viene regolarmente attribuito un valore superiore solo a Scienze dell'educazione sotto questo aspetto. Le differenze fra le tre coorti, al test di Friedman, non appaiono superiori al livello di

TABELLA 12 - *Stereotipi connessi con diverse carriere: inserimento rapido nel lavoro (q. 184, 1994; 161, 1995; 183, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Medicina	385	12.84	509	15.21	628	17.19
B. Psicologia	260	8.67	286	8.55	342	9.36
C. Giurisprudenza	824	27.48	808	24.15	777	21.26
D. Fisica	488	16.28	506	15.12	496	13.57
E. Scienze dell'educazione	169	5.64	251	7.50	275	7.53
F. Statistica	743	24.78	870	26.00	962	26.33
Omissioni	129	4.30	116	3.47	174	4.76
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1	p \geq	0,606
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96	
rho =	0,89*		0,89*		1**	

significatività statistica $p = 0,05$. La concordanza fra graduatorie, che tiene conto anche di fluttuazioni minori fra le percentuali di risposta attinenti alle sei alternative date, è sempre elevata e statisticamente significativa oltre il livello $p = 0,05$. Fra le ultime due annualità esaminate la concordanza fra graduatorie è perfetta ($\rho = 1$).

TABELLA 13 - *Stereotipi connessi con diverse carriere: inserimento nel lavoro (q. 185, 1994; 162, 1995; 184, 1996)*

Alternative	1994			1995			1996		
	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.
A. Medicina	553	18.45	2	724	21.64	2	855	23.40	1
B. Psicologia	414	13.81	4	469	14.02	4	489	13.38	4
C. Giurisprudenza	852	28.42	1	835	24.96	1	839	22.96	2
D. Fisica	373	12.44	5	393	11.75	5	404	11.06	5
E. Scienze dell'educazione	120	4.00	6	164	4.90	6	168	4.60	6
F. Statistica	465	15.51	3	556	16.62	3	664	18.17	3
Omissioni	221	7.37		205	6.13		235	6.43	
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1	p \leq	0,606			
Coefficienti di cograduazione tra:	1994/95			1994/96			1995/96		
rho =	1**			0,94**			0,94**		

Il quesito seguente si riferisce ancora agli stereotipi connessi con l'inserimento nel lavoro, ma in termini più generali («... quale dà migliori possibilità di occupazione rispetto agli altri?»). In questi termini, le «migliori possibilità di occupazione» vengono sistematicamente attribuite a Giurisprudenza e Medicina, mentre Psicologia occupa stabilmente il quarto posto. Le differenze tra coorti non sono statisticamente significative. L'unica variazione fra graduatorie è dovuta alla maggior attribuzione di valore a Medicina rispetto a Giurisprudenza da parte degli studenti che hanno risposto nel 1996. Probabilmente, la diminuzione del numero di laureati in Medicina dovuta all'introduzione del «numero programmato» da alcuni anni ha contribuito a questa variazione nello stereotipo.

TABELLA 14 - *Stereotipi connessi con diverse carriere: buon guadagno* (q. 186, 1994; 163, 1995; 185, 1996)

Alternative	1994			1995			1996		
	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.
A. Medicina	1294	43.16	1	1534	45.85	1	1693	46.33	1
B. Psicologia	280	9.34	3	321	9.59	3	326	8.92	3
C. Giurisprudenza	990	33.02	2	1067	31.89	2	1175	32.16	2
D. Fisica	154	5.14	4	173	5.17	4	138	3.78	4
E. Scienze dell'educazione	21	0.70	6	24	0.72	6	28	0.77	6
F. Statistica	97	3.24	5	92	2.75	5	105	2.87	5
Omissioni	162	5.40		135	4.03		189	5.17	
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2		$\chi^2 =$	0		p ≤	1,000	
Coefficienti di cograduazione tra:	1994/95			1994/96			1995/96		
rho =	1**			1**			1**		

Il ques. 186 chiede: «Da quale delle seguenti professioni ti aspetteresti maggior guadagno?». Come sempre, ai primi due posti ci sono Medicina (che però questa volta è nettamente al primo posto) e Giurisprudenza. Psicologia è al terzo posto, il che fa pensare che la speranza di buoni guadagni sia una delle motivazioni alla base della scelta di Psicologia. Fra le tre annualità non si evidenziano differenze statisticamente significative e le graduatorie di attribuzione permangono perfettamente identiche.

Questi dati, nel loro insieme, trovano corrispondenza in quelli raccolti dall'indagine sugli studenti palermitani, che collocano in una posizione intermedia, con una modesta frequenza di scelte (4,6%) la motivazione «perché

il corso di laurea offre sbocchi lavorativi» (cfr. tabella 10) e in quelli attinenti alle matricole napoletane (Nigro, Poderico, Villone Betocchi, 1995), tra cui l'alternativa motivazionale «per il prestigio che deriva dalla professione di psicologo» viene scelta solo dall'8,2% e l'alternativa «per gli sbocchi occupazionali che offre» è scelta dal 6,2%. Queste due alternative sono all'ultimo posto per frequenza di scelta fra tutte quelle proposte (cfr. dati nella tabella 9).

2.5. Fonti della motivazione alla carriera di psicologo

Alcuni quesiti rivolti agli studenti miravano a evidenziare come si è andata formando la «vocazione» alla psicologia, con riferimento a una varietà di fonti motivazionali, di tipo impersonale o personale.

Il ques. 194 («Il tuo interesse per studiare psicologia si basa principalmente su:») suscita per lo più risposte generiche, di cui di gran lunga le più frequenti sono «riflessioni personali» (in sistematico incremento, dal 35% del '94 al 36% del '95 e al 37% del '96) e «esperienze di rapporti con altre persone» (in sistematico decremento, dal 24% del '94 al 22% del '95 e al 21,6% del '96). Queste risposte, in cui prevale la componente soggettiva, raccolgono frequenze maggiori delle alternative che esprimono prevalenti influssi di tipo cognitivo, quali «buona riuscita nello studio di materie simili»

TABELLA 15 - Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: influssi personali - impersonali (q. 194, 1994; 171, 1995; 189, 1996)

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. buona riuscita nello studio di materie simili	435	14.51	463	13.84	454	12.42
B. lettura di relazioni su ricerche psicologiche	447	14.91	565	16.89	600	16.42
C. interventi di psicologi sentiti alla radio o in TV	61	2.03	59	1.76	100	2.74
D. riflessioni personali	1061	35.39	1199	35.83	1344	36.78
E. esperienze di rapporti familiari	140	4.67	181	5.41	196	5.36
F. esperienze di rapporti con altre persone	710	23.68	738	22.06	790	21.62
Omissioni	144	4.80	141	4.21	170	4.65
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	0,333	p ≤	0,847
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		1**		1**	

TABELLA 16 - *Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: influsso di discipline scolastiche (q. 195, 1994; 172, 1995; 190, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Psicologia o materie di cui il docente evidenziava una connessione con la psicologia (letteratura, anatomo-fisiologia...)	866	28.89	1006	30.07	730	19.98
B. Scienze (Biologia, Chimica...)	277	9.24	310	9.26	352	9.63
C. Filosofia	812	27.08	964	28.81	1036	28.35
D. Un insegnamento tecnico	162	5.40	156	4.66	211	5.77
E. Un insegnamento linguistico	221	7.37	245	7.32	343	9.39
F. Storia, Storia della letteratura (con attenzione alla componente artistica o sociale)	439	14.64	449	13.42	695	19,02
Omissioni	221	7.37	216	6.46	287	7.85
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	2,333	p ≤	0,311
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96	
rho =	1**		1**		0,94	

(in decremento dal 14,5% del '94 al 14% del '95 e al 12% del '96) e «lettura di relazioni su ricerche psicologiche» (15-16%). La concordanza fra le graduatorie delle tre annualità è perfetta. Per aumentare la capacità del quesito di raccogliere informazioni, l'alternativa «riflessioni personali» andrebbe resa più specifica.

Il ques. 195 chiede: «Durante la scuola secondaria probabilmente hai avuto dei professori che ti hanno fatto amare la loro materia. Indica per quale delle seguenti materie la persona del professore ha avuto maggior influsso positivo». I risultati dell'ANOVA autorizzano a considerare i tre campioni come appartenenti alla stessa popolazione. La correlazione fra graduatorie è perfetta o quasi. Le risposte più frequenti si riferiscono sistematicamente a discipline dell'area «Scienze umane», in particolare Psicologia (circa il 30% nel '94 e '95, circa il 20% nel '96), Filosofia (intorno al 28%), Storia e Storia della letteratura (dal 13% al 19% a seconda delle annualità). Impatto assai minore viene attribuito alle discipline scientifiche (intorno al 9%) e tecniche (intorno al 5%). La correlazione fra le graduatorie è perfetta o quasi fra le tre annualità.

Il ques. 196 sonda il possibile influsso sulla scelta di un fattore personale, quale potrebbe essere la conoscenza di uno psicologo. Circa il 25% degli

TABELLA 17 - *Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: conoscenza personale di uno psicologo (q. 196, 1994; 173, 1995; 191, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. No	821	27.38	786	23.49	887	24.27
B. Sì, ma solo di vista	235	7.84	241	7.20	289	7.91
C. Sì, ma non saprei darne una valutazione	402	13.41	530	15.84	480	13.14
D. Sì, ma non vorrei diventare come loro	99	3.30	113	3.38	110	3.01
E. Sì, conosco almeno uno psicologo veramente bravo	936	31.22	1089	32.55	1246	34.10
F. Li conosco indirettamente	419	13.98	491	14.67	466	12.75
Omissioni	86	2.87	96	2.87	313	8.57
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	0,333	p ≤	0,846
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96	
rho =	1**		0,94*		0,94*	

studenti — in tutte e tre le coorti — lo escludono, ma circa il 33% di essi dice di conoscerne uno «veramente bravo», o psicologi di cui non saprebbe dare una valutazione (intorno al 15%) o a cui non vorrebbe somigliare (3%). Non sappiamo però se la conoscenza implichi una dipendenza terapeutica o se sia semplicemente una conoscenza sociale. Le differenze fra le coorti non raggiungono la soglia prefissata per la significatività statistica, e la concordanza fra graduatorie è perfetta o quasi.

Il ques. 199 chiede: «Hai mai avuto a che fare con persone in difficoltà, per cui ti sei detto: qui ci vorrebbe uno psicologo?». Il ques. 200 torna sull'argomento, chiedendo: «Hai mai tentato di aiutare qualcuno (incluso te stesso) con tecniche psicologiche intuitive?». La grande maggioranza dei soggetti (intorno al 75%), in tutti e tre i gruppi, al ques. 199 risponde «Qualche volta» (oltre il 50%) o «Spesso» (oltre il 25%). La concordanza fra le graduatorie delle tre coorti è perfetta. Sotto questo aspetto, i nostri soggetti sembrano dare alla motivazione «aiutare gli altri» la stessa importanza attribuita a questa componente dagli studenti napoletani, che la indicano nel 62% dei casi (cfr. tabella 9) e dagli studenti palermitani, che la scelgono nel 41% dei casi (cfr. tabella 10).

Al ques. 200, dove il riferimento è anche all'autointervento su problemi personali, i valori si collocano con maggiore frequenza al polo negativo della scala: a fronte di un 10% circa che risponde «di rado» al ques. 199, c'è

TABELLA 18 - *Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: esperienza dell'utilità dello psicologo* (q. 199, 1994; 176, 1995; 192, 1996)

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Di rado	297	9.91	318	9.50	334	9.14
B. Qualche volta, con estranei	130	4.34	138	4.12	146	4.00
C. Qualche volta, con persone conosciute	737	24.58	836	24.99	882	24.14
D. Qualche volta, con persone a cui sono legato	712	23.75	810	24.21	862	23.59
E. Spesso	790	26.35	837	25.01	958	26.22
F. Anche in circostanze drammatiche	192	6.40	259	7.74	269	7.36
Omissioni	140	4.67	148	4.42	203	5.56
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	4	p ≤	0,135
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		1**		1**	

TABELLA 19 - *Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: esperienze di aiuto psicologico attivo* (q. 200, 1994; 177, 1995; 193, 1996)

Alternative	1994			1995			1996		
	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.
A. No	479	15.98	2	503	15.03	4	577	15.79	3
B. Qualche rara volta, per necessità	342	11.41	5	402	12.01	5	431	11.80	5
C. Qualche volta, perché mi piace	1117	37.26	1	1180	35.27	1	1313	35.93	1
D. Parecchie volte	466	15.54	3	547	16.35	3	607	16.61	2
E. Lo faccio abitualmente	446	14.88	4	579	17.30	2	526	14.40	4
Omissioni	148	4.94		135	4.03		200	5.47	
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2		$\chi^2 =$	0		p ≤	1,000	
Coefficienti di cograduazione tra:									
rho =	1994/95			1994/96			1995/96		
	0,60			0,90			0,70		

un 16% circa che risponde recisamente «No» al ques. 200. Anche in questo caso non è statisticamente significativa la differenza fra le tre coorti. Le graduatorie delle tre annualità non sono significativamente correlate fra loro, nonostante l'alternativa più frequentemente scelta sia «Qualche volta, perché mi piace» (intorno al 36% delle risposte) e l'alternativa meno scelta sia sempre «Qualche rara volta, per necessità» (intorno al 12% delle frequenze). Le altre alternative occupano posti diversi in graduatoria a seconda delle annualità, esprimendo una fluttuazione casuale che si concretizza in coefficienti di cograduazione non significativi.

TABELLA 20 - *Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: conoscenti già iscritti a Psicologia (q. 201, 1994; 178, 1995; 194, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Moltissimi	30	1.00	33	0.99	59	1.61
B. Molti	154	5.14	228	6.81	271	7.42
C. Qualcuno	1087	36.26	1278	38.19	1406	38.48
D. Pochi	466	15.54	576	17.21	589	16.12
E. Pochissimi	427	14.24	452	13.51	473	12.94
F. Nessuno	694	23.15	653	19.52	637	17.43
Omissioni	140	4.67	126	3.77	219	5.99
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	0,333	p ≤	0,846
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1*		1*		1*	

Un altro aspetto della dimensione esperienziale della scelta della Facoltà è l'appartenenza a un gruppo di coetanei in cui vengano compiute scelte simili. Al quesito 201 («Conosci altri studenti già iscritti alla Facoltà di Psicologia da uno o più anni?») però solo una minoranza risponde «Moltissimi» o «Molti», anche se i valori sono sistematicamente in aumento dal 1994 al 1996. Il quadro d'insieme fa pensare che questa variabile non incida sulla scelta di Psicologia più di quanto non incida sulla scelta di altri corsi di laurea.

Il ques. 202 è sulla stessa linea del precedente, ma si riferisce solo ai coetanei («Ci sono tuoi amici o compagni di scuola che come te quest'anno vogliono iscriversi a Psicologia?»). Le risposte sono ancor più accentuatamente spostate sulla tendenza alla scelta minoritaria e sulla negazione di effetti di pressione di gruppo.

TABELLA 21 - Fonti della motivazione alla carriera di psicologo: amici che vogliono iscriversi a Psicologia (q. 202, 1994; 179, 1995; 195, 1996)

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Moltissimi	33	1.10	50	1.49	45	1.23
B. Molti	140	4.67	175	5.23	220	6.02
C. Qualcuno	751	25.05	895	26.75	960	26.27
D. Pochi	434	14.48	504	15.06	557	15.24
E. Pochissimi	432	14.41	474	14.17	457	12.51
F. Nessuno	1014	33.82	1068	31.92	1117	30.57
Omissioni	194	6.47	180	5.38	298	8.16
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1,333	p ≤	0,513
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1*		1*		1*	

TABELLA 22 - Persone con cui è stata discussa la carriera di psicologo (q. 206, 1994; 183, 1995; 198, 1996)

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. padre	484	16.14	598	17.87	556	15.22
B. madre	729	24.32	852	25.46	973	26.63
C. fratello/i o sorella/e	183	6.10	248	7.41	241	6.60
D. altri parenti adulti	171	5.70	195	5.83	201	5.50
E. altri adulti non parenti	376	12.54	373	11.15	495	13.55
F. altri ragazzi	621	20.71	640	19.13	684	18.72
Omissioni	434	14.48	440	13.15	504	13.79
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1	p ≤	0,606
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		1**		1**	

Il ques. 206 chiede: «Con chi hai discusso di più la decisione su come organizzare la tua vita in questi prossimi cinque anni e sulla scelta della Facoltà?». Le risposte sono molto concordi fra le tre annualità e segnalano come consulente più importante la madre: le frequenze percentuali sono intorno al 25%, in incremento progressivo dal 1994 (f = 24%) al 1996

(f = 27%). Secondi per importanza sono «altri ragazzi», con frequenze percentuali intorno al 20%, in progressivo decremento dal 1994 (f = 21%) al 1996 (f = 19%). Se si sommano le frequenze contrapponendo adulti (A + B + D + E) a giovani (C + F), gli adulti risultano essere oltre il 50% (f% = 58% nel 1994, f% = 60% nel 1995, f% = 61% nel 1996).

2.6. Atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti degli studi universitari e post-universitari

Alla luce di quanto si è appena commentato, è evidente che l'opinione dei genitori è molto rilevante per i nostri campioni. Nel questionario, gli atteggiamenti attribuiti ai genitori nei confronti degli studi universitari e del corso di laurea in Psicologia in particolare, sono esplicitamente sondati da tre domande.

Al quesito «Cosa direbbero i tuoi genitori se tu smettessi di studiare?» (207) le risposte raccolte nelle tre annualità sono estremamente concordi. Un'esigua minoranza (2-3%) attribuisce ai propri genitori un parere unanimemente favorevole all'interruzione degli studi o parere discorde (5-6%), mentre la grande maggioranza attribuisce ai genitori un atteggiamento molto liberale («è la tua vita: decidi tu»: stabilmente intorno al 34%) o una preferenza per la continuazione degli studi, espressa in forma positiva o negativa (com-

TABELLA 23 · *Attribuzione ai genitori di un atteggiamento positivo nei confronti degli studi universitari (q. 207, 1994; 184, 1995; 199, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. è proprio la decisione migliore per te	37	1.23	52	1.55	44	1.20
B. è una buona idea	51	1.70	72	2.15	58	1.59
C. è la tua vita: decidi tu	995	33.19	1136	33.95	1225	33.52
D. preferirei che continuassi	841	28.05	961	28.72	1007	27.56
E. fai molto male	618	20.61	669	19.99	767	20.99
F. mio padre e mia madre avrebbero pareri diversi	166	5.54	197	5.89	183	5.01
Omissioni	290	9.67	259	7.74	370	10.13
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	4,333	p ≤	0,115
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96	
rho =	1**		1**		1**	

TABELLA 24 - *Atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti degli studi post-universitari (q. 208, 1994; 185, 1995; 200, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. è proprio la decisione migliore per te	192	6.40	222	6.63	303	8.29
B. è una buona idea	647	21.58	810	24.21	923	25.26
C. è la tua vita: decidi tu	1251	41.73	1383	41.33	1391	38.07
D. preferirei che cercassi un lavoro prima	339	11.31	363	10.85	389	10.65
E. lascia perdere	69	2.30	86	2.57	60	1.64
F. mio padre e mia madre avrebbero pareri diversi	169	5.64	186	5.56	189	5.17
Omissioni	331	11.04	296	8.85	399	10.92
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1	p ≤	0.606
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		1**		1**	

più spesso le risposte alle alternative D + E costituiscono circa il 50% del totale).

Il quesito 208 riguarda invece la prosecuzione degli studi dopo la laurea, fino al conseguimento di una specializzazione quadriennale, che ormai è una prospettiva estremamente realistica per i laureati in psicologia. Anche in questo caso, le tre annualità esaminate appaiono perfettamente concordi. Se si esclude l'alternativa più frequentemente scelta (intorno al 40% delle risposte), che attribuisce ai genitori un atteggiamento estremamente liberale («è la tua vita: decidi tu»), attribuiscono ai genitori un atteggiamento favorevole (B) o molto favorevole (A) alla prosecuzione degli studi fino alla specializzazione una proporzione di studenti che parte dal 28% del 1994 per arrivare al 31% nel 1995 e a circa il 34% nel 1996. Certo una proporzione di gran lunga superiore al piccolo numero di specializzandi che annualmente può iscriversi alle poche scuole di specializzazione attivate presso le Facoltà di Psicologia.

Nei confronti delle lauree brevi quasi la metà degli studenti evita di attribuire ai genitori un atteggiamento preciso, convogliando più di metà delle frequenze nel generico «è la tua vita: decidi tu»; sono più numerose che ai due quesiti precedenti e in aumento dal 1994 (15%) al 1995 (25%) anche le omissioni e l'attribuzione di parere diverso ai due genitori (8-9%

TABELLA 25 - *Attribuzione ai genitori di un atteggiamento positivo nei confronti dei corsi di laurea brevi (g. 209, 1994; 186, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. è proprio la decisione migliore per te	53	1.77	42	1.26
B. è una buona idea	168	5.60	193	5.77
C. è la tua vita: decidi tu	1756	58.57	1763	52.69
D. preferirei che cercassi un lavoro prima	45	1.50	33	0.99
E. lascia perdere	232	7.74	230	6.87
F. mio padre e mia madre avrebbero pa- reri diversi	284	9.47	263	7.86
Omissioni	460	15.34	822	24.57
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 1	$\chi^2 =$	2,667	p \leq 0,102
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:			1994/95	
	rho =		1**	

anziché intorno al 5%). Se si escludono queste risposte «di evitamento», la frequenza delle risposte che attribuiscono atteggiamento positivo (A + B) e negativo (D + E) è bassa e sostanzialmente equivalente (intorno al 7% le risposte che esprimono atteggiamento positivo e intorno all'8-9% le risposte che esprimono atteggiamento negativo). Il quadro generale sembra di disorientamento davanti a questa nuova proposta.

2.7. Atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti degli studi psicologici

Il ques. 210 sonda, in forma negativa, l'atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti del corso di laurea in Psicologia, chiedendo: «Cosa direbbero i tuoi genitori se tu decidessi di non iscriverti al corso di laurea in Psicologia, ma ad uno diverso, anche se altrettanto lungo?».

Anche in questo caso la graduatoria delle preferenze espresse dalle due coorti esaminate appare estremamente concorde. Se si escludono le risposte «neutre» (C e F) e le numerose omissioni (17% nel 1994 e 27% circa nel 1995), le risposte che esprimono un atteggiamento favorevole (A + B) agli studi psicologici sono comunque più numerose (8-9%) di quelle che esprimono un atteggiamento contrario (D + E: poco più del 3%). Questo dato d'altra parte non sorprende se si tiene conto della frequenza non trascurabile di studenti che afferma di essersi consigliata con i genitori prima di iscriversi.

TABELLA 26 - *Atteggiamento attribuito ai genitori nei confronti degli studi psicologici (q. 210, 1994; 187, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. è proprio la decisione migliore per te	55	1.83	67	2.00
B. è una buona idea	221	7.37	206	6.16
C. è la tua vita: decidi tu	1902	63.44	1871	55.92
D. preferirei che cercassi un lavoro prima	38	1.27	41	1.23
E. lascia perdere	70	2.33	73	2.18
F. mio padre e mia madre avrebbero pa- rerì diversi	201	6.70	199	5.95
Omissioni	511	17.04	889	26.57
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 1	$\chi^2 =$	2,667	p \leq 0,102
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:			1994/95	
rho =			1**	

3. Aspettative sulla frequenza e l'organizzazione della didattica

Le risposte commentate in questa sezione riguardano vari aspetti organizzativi del corso di laurea e vanno interpretate con molta cautela, trattandosi di aspettative riferite a modalità di studio universitario in larghissima parte ignote a chi risponde.

3.1. Aspettative sulla frequenza

Un primo quesito, riguardante la frequenza prevista, dà informazioni presumibilmente distorte per effetto della sede in cui il quesito è stato posto: gli studenti, ancora nella quasi totalità nell'ottica della scuola secondaria, nel cui ambito la frequenza è obbligatoria e le assenze vanno giustificate una per una, possono essere stati indotti a rispondere che avrebbero frequentato assiduamente anche quando non lo prevedevano o comunque quando non conoscevano ancora le difficoltà reali.

Le risposte date dalle tre coorti (tabella 27) non differiscono significativamente tra loro e sono molto correlate. Una delle previsioni corrisponde abbastanza bene alla situazione osservata all'inizio dei corsi (novembre): la frequenza che ci si deve aspettare il pomeriggio è nettamente inferiore a quella prevedibile per la mattina. La frequenza della maggior parte delle ri-

TABELLA 27 - Previsioni sulla frequenza: frequenza esplicitamente prevista (q. 187, 1994; 164, 1995; 186, 1996)

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. solo all'inizio dei corsi	71	2.37	85	2.54	103	2.82
B. solo all'inizio e alla fine dei corsi	51	1.70	43	1.29	67	1.83
C. solo i corsi di alcune discipline	822	27.42	887	26.51	1057	28.93
D. la mattina, quasi tutti i giorni	837	27.92	901	26.93	992	27.15
E. il pomeriggio, quasi tutti i giorni	204	6.80	200	5.98	205	5.61
F. tutti i giorni, tutto l'anno	902	30.09	1142	34.13	1071	29.31
Omissioni	111	3.70	88	2.63	159	4.35
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	1	p ≤	0,606
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		0,94*		0,94*	

sposte è però assai diversa dalla situazione osservata. Se il 30% degli studenti iscritti al primo anno (cioè intorno alle 1.000 unità) frequentassero tutti i giorni, tutto l'anno, l'Aula magna, loro assegnata per le lezioni, sarebbe *stabilmente* sovraffollata, il che non risponde a realtà, mentre è evidente un progressivo spopolamento via via che si avvicina un appello d'esame. Questo scostamento fra situazione prevista e situazione osservata *dopo novembre* può significare che la maggior parte degli studenti cominciano a frequentare con assiduità, come si erano proposti, ma poi sotto l'effetto di difficoltà reali non previste inizialmente — p. es. il tempo impiegato per gli spostamenti, l'affollamento delle aule, la frequenza degli appelli d'esame — modifica il comportamento «ideale» adeguandolo alla situazione reale, come abitualmente fanno le persone «normali».

Il dato può anche essere interpretato in chiave propositiva. Se consideriamo le risposte riportate in tabella come l'espressione di un desiderio autentico di frequentare, probabilmente ci sarebbe una risposta positiva da parte degli studenti se venissero poste in atto le strategie tipiche dell'istruzione a distanza, che compensano con l'uso di sussidi multimediali l'impossibilità di frequentare.

Il ques. 188 fa riferimento a un dato concretamente connesso con le aspettative di frequenza: il mezzo di trasporto che lo studente prevede di utilizzare per venire in Facoltà. La proporzione di chi può venire a piedi, in bicicletta o in motorino è modesta: complessivamente, fra il 17 e il 18%.

TABELLA 28 - *Previsioni sulla frequenza: mezzi di trasporto usati (q. 188, 1994; 165, 1995; 187, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. automobile propria	263	8.77	257	7.68	309	8.46
B. motorino o moto	388	12.94	382	11.42	443	12.12
C. tram, autobus, metro	1118	37.29	1279	38.22	1384	37.88
D. treno	507	16.91	572	17.10	552	15.11
E. più di un mezzo pubblico	502	16.74	608	18.17	680	18.61
F. a piedi o in bicicletta	151	5.04	183	5.47	177	4.84
Omissioni	69	2.30	65	1.94	109	2.98
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	0,333	p ≤	0,846
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95		1994/96		1995/96	
rho =	0,94*		0,94*		0,94*	

Invece, oltre un terzo degli studenti prevede di venire in treno, di dover usare più di un mezzo pubblico (alternative D ed E: circa il 35%) o di dover venire in macchina (8% circa), il che in una città come Roma è la soluzione più costosa e più scomoda. Organizzativamente, questo significa che l'orario dovrebbe essere articolato in funzione di fasce orarie, non necessariamente legate all'ordine alfabetico dei cognomi, per evitare che negli spazi angusti a disposizione del corso di laurea si aggirino studenti insoddisfatti o, in alternativa, per evitare che il corso di laurea si trasformi in un esame neanche sostenuto dai sussidi che caratterizzano l'istruzione a distanza.

I dati raccolti sono costanti per le tre annualità, il che significa che la popolazione degli utenti è sostanzialmente invariata sotto l'aspetto della dispersione nel territorio.

3.2. Atteggiamento riguardo all'organizzazione annuale o semestrale dei corsi

Il ques. 189 illustra brevemente il calendario standard dell'organizzazione annuale dei corsi e chiede: «Questo calendario è adatto alle tue possibilità?».

La maggior parte degli studenti, in ambedue le annualità, si dichiara favorevole a questa organizzazione (59% circa nel 1994 e 53% nel 1995) e una minoranza si dichiara contraria (30% circa nel 1994 e 37% nel 1995). La diminuzione dei «sì» dal 1994 al 1995 è probabilmente connessa con l'incremento nella frequenza di chi vuol sostenere esami già a febbraio (28% nel 1994 rispetto al 35,42% nel 1995): sembra quindi che il partito della

TABELLA 29 - *Atteggiamento riguardo all'organizzazione annuale dei corsi (q. 189, 1994; 166, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. No: posso frequentare solo da ottobre a febbraio	23	0.77	30	0.90
B. No: posso frequentare solo da febbraio a maggio	25	0.83	31	0.93
C. No: vorrei sostenere i primi esami già a febbraio	840	28.02	1185	35.42
D. È irrilevante perché frequenterò solo occasionalmente	244	8.14	233	6.96
E. Sì: preferisco avere più materie lungo tutto l'anno	837	27.92	830	24.81
F. Sì, ho intenzione di frequentare tutto l'anno	928	30.95	948	28.33
Omissioni	101	3.37	89	2.66
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 2	$\chi^2 =$	0	p ≤ 1
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:			1994/95	
	rho =		0,94*	

«frequenza lungo tutto l'anno» si opponga al partito del «non importa la frequenza, ma gli esami».

Il quesito successivo (190) illustra invece brevemente lo schema dell'organizzazione per semestri e pone la stessa domanda del precedente: «Questo calendario è adatto alle tue possibilità?». Anche in questo caso, le due coorti esaminate non presentano differenze statisticamente significative tra loro (cfr. ANOVA), ma il coefficiente di cograduazione non è abbastanza elevato da raggiungere il livello di significatività statistica $p \leq 0,05$. La proporzione di chi si dichiara favorevole all'organizzazione semestrale è maggioritaria e simile a quella di chi si dichiara favorevole all'organizzazione annuale (complessivamente: 57% nel 1994 e 64% nel 1995), mentre la proporzione di chi è contrario è il 30% circa nel 1994 e il 23% circa nel 1995. La diminuzione, dal 1994 al 1995, della proporzione di chi afferma «No: non credo che riuscirei a sostenere due-tre esami già a febbraio» conforta l'ipotesi che la differenza tra preferenze fra corsi annuali e semestrali sia la differenza fra una didattica centrata sulla frequenza — e quindi sul classico modello dell'apprendimento da un «Maestro» — e una didattica centrata sugli esami, e quindi sull'autodidassi integrata da asistematiche incursioni nella sede universitaria o presso le librerie e le agenzie universitarie, che per i fuori sede svolgono di fatto funzioni di orientamento e tutoraggio.

TABELLA 30 - *Atteggimento riguardo all'organizzazione semestrale dei corsi (q. 190, 1994; 167, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. No: non posso venire a lezione tutti i giorni	232	7.74	180	5.38
B. No: non credo che riuscirei a sostenere due-tre esami già a febbraio	410	13.68	227	6.78
C. No: preferisco avere un giorno d'intervallo fra lezioni della stessa materia	247	8.24	353	10.55
D. È irrilevante perché frequenterò solo occasionalmente	207	6.90	222	6.63
E. Sì: questo mi consentirà di stare a Roma solo pochi mesi	315	10.51	336	10.04
F. Sì: ho intenzione di studiare intensamente a tempo pieno	1400	46.70	1804	53.92
Omissioni	187	6.24	224	6.69
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 2	$\chi^2 =$	0,667	p \leq 0,414
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:			1994/95	
	rho =		0,71	

3.3. Atteggimento riguardo all'utilizzazione della biblioteca

Due quesiti riguardavano in particolare le previsioni di utilizzazione di importanti strutture, perennemente sovraffollate: la biblioteca e i laboratori.

Il ques. 191 chiede: «Quale pensi che sarà per te la principale funzione della Biblioteca interdipartimentale?».

Le differenze tra le frequenze di risposta dei due campioni non appaiono statisticamente significative. Il coefficiente di cograduazione però non raggiunge il livello prefissato di significatività statistica a causa di modeste differenze nella frequenza di risposta ad alcune alternative che comportano variazioni ai primi posti delle graduatorie. Interpretando i dati in funzione dell'utilizzazione ottimale dello spazio e dei servizi, si può osservare che al primo posto in graduatoria — se si sommano le alternative B e C — c'è l'esigenza di prendere libri in prestito (39% nel 1994, 33% nel 1995): se questa esigenza si mantiene nel tempo, la biblioteca dovrebbe assegnare larghi spazi al magazzino per i libri, una porzione sostanziale dei fondi al loro acquisto, e un terzo del personale all'ufficio del prestito. Se il 16-18% degli studenti si ripropone di prendere in prestito libri di testo, si dovrebbe incrementare il numero delle copie dei libri di testo a disposizione per il prestito.

TABELLA 31 - *Atteggiamento riguardo all'utilizzazione della biblioteca (g. 191, 1994; 168, 1995)*

Alternative	1994			1995		
	f	f%	Grad.	f	f%	Grad.
A. studiare negli intervalli fra le lezioni	618	20.61	1,5	746	22.30	2
B. prendere in prestito libri di testo	551	18.38	4	534	15.96	4
C. prendere in prestito libri in più, non di testo	618	20.61	1,5	568	16.98	3
D. consultare Enciclopedie e altre grandi opere	612	20.41	3	764	22.83	1
E. consultare riviste	47	1.57	6	71	2.12	6
F. in caso si possa scegliere fra più libri di testo, vederli prima	403	13.44	5	494	14.76	5
Omissioni	149	4.97		169	5.05	
ANOVA di Friedman (N = 6)		df = 1	$\chi^2 =$	0,667	p ≤ 0,414	
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:		1994/95				
rho =		0,81				

Subito dopo, come frequenza di scelta, c'è l'utilizzazione della biblioteca per «studiare negli intervalli fra le lezioni» (21-22%), utilizzazione per cui è sufficiente una sala di lettura non servita da personale specializzato. Segue (20-23%) l'esigenza di «consultare enciclopedie e altre grandi opere», previsione probabilmente basata sull'esperienza delle «ricerche» compiute nella scuola media e nella scuola secondaria e che verosimilmente diminuirà d'importanza via via che lo studente apprende un metodo di studio diverso. Per ragioni analoghe è prevedibile che l'esigenza di consultare libri di testo prima di deciderne l'acquisto, manifestata da una piccola proporzione delle future matricole (5%), aumenti via via che gli studenti passano dalla mentalità del «libro di testo obbligatorio», tipica della scuola secondaria, a una mentalità più flessibile, tipica degli studi universitari.

Ultima per frequenza di scelta (2%) è l'esigenza di «consultare riviste», che di fatto non è considerata rilevante finché non si comincia a lavorare alla tesi di laurea. Con queste percentuali, che di fatto segnalano una volontà di autoesclusione da questo costoso servizio, si potrebbe pensare, funzionalmente, a una sala di consultazione delle riviste il più possibile autogestita da un numero ristretto di utenti — quasi esclusivamente laureandi e docenti — assistiti da una sola unità del personale, adeguatamente qualificata.

Il confronto con il campione di Napoli consente solo di dire che il 73% di quegli studenti ha lamentato l'assenza di una biblioteca.

3.4. Atteggiamento riguardo all'utilizzazione dei laboratori

La funzione didattica dei laboratori probabilmente è nota solo a quella (presumibilmente piccola) porzione degli studenti che ne ha avuto esperienza durante la scuola secondaria superiore. I risultati di questo sondaggio devono quindi essere interpretati con cautela e preferibilmente dovrebbero essere utilizzati solo in relazione a dati analoghi raccolti successivamente, p. es. a livello di fine biennio o di quarto anno effettivo di corso. Le risposte delle due annualità comunque possono essere interpretate unitariamente, visto che le frequenze non sono significativamente diverse e la graduatoria è quasi identica ($\rho = 0,94$).

TABELLA 32 - *Atteggiamento riguardo all'utilizzazione dei laboratori (q. 192, 1994; 169, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. nessun laboratorio	153	5.10	142	4.24
B. il laboratorio per le elaborazioni statistiche	118	3.94	202	6.04
C. un laboratorio specifico	435	14.51	463	13.84
D. più laboratori specifici	1076	35.89	1184	35.39
E. solo eventuali esercitazioni obbligatorie	268	8.94	293	8.76
F. solo eventuali esercitazioni, anche facoltative	820	27.35	908	27.14
Omissioni	128	4.27	154	4.60
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 2	$\chi^2 =$	2,667	p $\leq 0,103$
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95			
rho =	0,94*			

Pur con questi limiti, è interessante osservare che la metà degli studenti vorrebbe frequentare uno o più laboratori specifici, il che dovrebbe indurre a incrementare gli spazi (adesso minimi) dedicati a questo tipo di attrezzatura: certo, gli spazi attuali sono lontanissimi dalla possibilità di fornire occasioni sufficienti di apprendimento al 50% degli studenti.

Sono anche largamente insufficienti rispetto alle aspirazioni del 36% degli studenti gli esigui spazi destinati a esercitazioni.

È probabilmente la carenza dei laboratori specifici che spiega l'evidente discrasia tra la percentuale (5%) di chi prevede di frequentare il laboratorio per le elaborazioni statistiche e l'affollamento cronico e patologico dei laboratori di questo tipo.

Il confronto con il campione di Napoli consente solo di dire che il 72% di quegli studenti ha lamentato l'assenza di laboratori e sussidi didattici.

3.5. Abitudini di studio

Il ques. 203 chiede: «in questi ultimi tre anni hai studiato insieme ad altri compagni?», in vista dell'opportunità di predisporre spazi finalizzati allo studio in gruppo.

TABELLA 33 - *Abitudine a studiare con altri (q. 203, 1994; 180, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. Mai o quasi mai	859	28.65	936	27.97
B. Solo quando ci sono stato costretto	158	5.27	192	5.74
C. Solo per i ripassi generali	741	24.72	863	25.79
D. Per alcune materie, abitualmente	457	15.24	543	16.23
E. Spesso	488	16.28	499	14.91
F. Tutti i giorni o quasi	79	2.64	109	3.26
Omissioni	216	7.20	204	6.10
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 2	$\chi^2 =$	0,667	p ≤ 0,414
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95			
rho =	0,94*			

Se si sommano le risposte alle alternative C D, E, circa il 60% degli studenti dichiara di aver studiato insieme ad altri studenti abitualmente, spesso o per i ripassi generali, mentre solo il 34% (alternative A e B) afferma di non utilizzare questo metodo di studio o di non gradirlo. Non ci sono differenze statisticamente significative fra le due coorti, e la correlazione è quasi perfetta.

Sembra quindi rispondere all'utilità di molti studenti la disponibilità di alette per lo studio in piccoli gruppi, dato che la notevole distanza della facoltà dall'abitazione della maggior parte degli studenti e l'impossibilità di realizzare orari completamente esenti da «buchi», se si tien conto anche degli insegnamenti complementari e delle esperienze pratiche guidate.

Il confronto con il campione di Napoli consente solo di dire che il 38% di quei soggetti ha lamentato l'assenza di luoghi di ritrovo per gli studenti.

4. Caratteristiche socioculturali degli studenti

Le caratteristiche socioculturali degli studenti raccolte con i quesiti seguenti non si proponevano di ottenere un identikit dell'appartenenza di classe o di ceto sociale, ma piuttosto miravano a identificare eventuali condizioni professionali dei genitori e caratteristiche della socializzazione in qualche modo connesse con l'iscrizione a Psicologia.

4.1. Professione dei genitori

Le alternative di risposta tra cui gli studenti possono scegliere presentano un ventaglio di specifiche professionalità «di prestigio» tipiche della media borghesia, tra cui la maggior parte degli studenti (due terzi) non ha trovato una professione «simile» a quella del proprio padre.

TABELLA 34 - Caratteristiche socioculturali degli studenti: professione del padre (q. 197, 1994; 174, 1995)

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. Avvocato	104	3.47	120	3.59
B. Commercialista	276	9.21	300	8.97
C. Ingegnere	265	8.84	340	10.16
D. Medico	150	5.00	155	4.63
E. Psicologo	66	2.20	63	1.88
F. Nessuna di queste	2024	67.51	2236	66.83
Omissioni	113	3.77	132	3.95
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 2	$\chi^2 =$	0,667	p ≤ 0,414
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95			
rho =	0,94*			

Con questa importante limitazione, si nota che le scelte «per contrasto», cioè la scelta di una professionalità completamente diversa da quella paterna, sono nettamente le più frequenti: il 9-10% degli studenti che hanno risposto dice di avere il padre ingegnere, il 9% il padre commercialista, il 3,5% il padre avvocato. È assai modesta (2%) la tendenza a continuare la professione paterna di psicologo e leggermente più alta (5%) la tendenza a condividere parzialmente la scelta del padre medico rimanendo nell'ambito delle professioni di assistenza.

Non ci sono variazioni statisticamente significative fra le due coorti e il coefficiente di cograduazione è molto elevato, il che significa che — con le limitazioni enunciate all'inizio — c'è una sostanziale stabilità sotto questo aspetto.

TABELLA 35 - *Caratteristiche socioculturali degli studenti: professione della madre (q. 198, 1994; 175, 1995)*

Alternative	1994		1995	
	f	f%	f	f%
A. Avvocato (1994) - Commerciante (1995)	44	1.47	290	8.67
B. Casalinga	1245	41.53	1363	40.74
C. Insegnante	493	16.44	560	16.74
D. Medico	109	3.64	129	3.86
E. Psicologo	68	2.27	84	2.51
F. Nessuna di queste	940	31.35	812	24.27
Omissioni	99	3.30	108	3.23
ANOVA di Friedman (N = 6)	df = 2	$\chi^2 =$	0,667	p ≤ 0,414
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:	1994/95			
rho =	0,83			

La condizione prevalente tra le madri (41%) è quella di «casalinga», il che induce a considerare molti degli studenti appartenenti a strutture familiari tradizionali. Il 2,5% degli studenti dichiara di avere una madre psicologo, proporzione questa simile a quella di chi dice di avere il padre psicologo. A differenza però di quel che avviene in relazione ai padri, la proporzione di studenti la cui madre esercita una «professione d'aiuto» (insegnante, medico, psicologo) è del 22-23%, nettamente superiore a quella degli studenti la cui madre ha un differente tipo di professionalità (alternativa A).

Anche in questo caso le differenze fra le due coorti considerate non raggiungono il livello prefissato di significatività statistica. Il coefficiente di cograduazione, pur essendo elevato, non raggiunge il livello prefissato per la significatività statistica, certamente a causa della sostituzione di un'alternativa pochissimo attraente («avvocato», usata per analogia con le alternative di professione paterna nel 1994) con un'alternativa più attraente («commerciante») utilizzata nel 1995.

In uno studio longitudinale potrebbe essere interessante verificare se le scelte in contrasto con la professione paterna e in analogia con la professione materna sono connesse con maggiore o minore stabilità nella scelta.

4.2. Proseguimento degli studi da parte degli amici

I quesiti 204 e 205 sono un sondaggio più diretto per acquisire informazioni attinenti all'ipotesi che l'ambiente socioculturale da cui provengono gli studenti sia favorevole alla prosecuzione degli studi. Com'è ormai noto, indicatori connessi con la condizione economica, culturale e professionale dei genitori sono ben correlati con il progresso accademico dei figli nella scuola elementare, perdono progressivamente peso nell'arco della scuola media e finiscono con l'essere del tutto inutili alla fine della scuola secondaria, dove invece acquistano man mano importanza gli indicatori attinenti al gruppo dei «pari».

TABELLA 36 - *Amici che continueranno gli studi universitari (q. 204, 1994; 181, 1995; 196, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Moltissimi	643	21.45	762	22.77	648	17.73
B. Molti	1118	37.29	1255	37.51	1410	38.59
C. Qualcuno	460	15.34	522	15.60	551	15.08
D. Pochi	307	10.24	331	9.89	434	11.88
E. Pochissimi	123	4.10	139	4.15	172	4.71
F. Nessuno	90	3.00	116	3.47	126	3.45
Omissioni	257	8.57	221	6.60	313	8.57
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	2,333	p ≤	0,333
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	1**		1**		1**	

Il ques. 204 chiede «Quanti dei tuoi migliori amici continueranno a studiare all'università?». Systematicamente, nell'arco dei tre anni rispondono «Moltissimi» o «Molti» a questa domanda circa il 60% degli studenti, mentre solo il 17-20% risponde «Pochi», «Pochissimi» o «Nessuno». I coefficienti di cograduazione fra le tre coorti indicano una correlazione perfettamente positiva, una notevole stabilità in questa caratteristica.

In uno studio longitudinale, si dovrebbe tener conto di questa differenza e vedere se è connessa con itinerari accademici differenziati.

Il ques. 205 chiede: «Quanti dei tuoi migliori amici cercheranno di lavorare e studiare contemporaneamente?». Le risposte a questa domanda seguono la tendenza inversa: la maggior parte degli studenti (58%) afferma che pochi,

TABELLA 37 - *Caratteristiche socioculturali degli studenti: amici che lavoreranno e studieranno (q. 205, 1994; 182, 1995; 197, 1996)*

Alternative	1994		1995		1996	
	f	f%	f	f%	f	f%
A. Moltissimi	57	1.90	84	2.51	73	2.00
B. Molti	259	8.64	327	9.77	340	9.30
C. Qualcuno	651	21.71	752	22.47	849	23.23
D. Pochi	627	20.91	758	22.65	865	23.67
E. Pochissimi	552	18.41	573	17.12	701	19.18
F. Nessuno	574	19.15	558	16.68	501	13.71
Omissioni	278	9.27	294	8.79	325	8.89
ANOVA di Friedman	N = 6	df = 2	$\chi^2 =$	2,333	p ≤	0,311
Coefficienti di cograduazione rho di Spearman tra:						
rho =	1994/95		1994/96		1995/96	
	0,89*		0,89*		1**	

pochissimi o nessuno dei loro migliori amici cercheranno di lavorare e studiare, mentre solo l'11% circa dichiara che moltissimi o molti dei loro amici cercheranno di farlo.

In termini organizzativi, questo può significare che mantenere una fascia di lezioni pomeridiane (dopo le 17) per gli studenti lavoratori può essere ancora utile, purché miri a un numero di studenti assai minore (p. es. : un quinto) di quelli che frequentano la mattina e nel primo pomeriggio.

5. Conclusioni

Per tre anni consecutivi, la quasi totalità degli studenti che hanno sostenuto l'esame orientativo (1993/94) o selettivo (1994/95 e 1995/96) preliminare all'immatricolazione al Corso di laurea in Psicologia presso l'Università degli studi di Roma «La Sapienza» hanno risposto ad un questionario, anonimo, che pone quesiti sulle motivazioni all'iscrizione al Corso di laurea in Psicologia, sugli ambiti culturali preferiti, sulle aspettative degli studenti riguardo alla frequenza e all'organizzazione della didattica, su alcune loro caratteristiche familiari. In tutto, hanno risposto al questionario 9998 studenti, cioè la quasi totalità degli esaminati. Questo campione include anche un migliaio di studenti che non si sono poi iscritti a Psicologia e non include qualche centinaio di studenti che hanno preferito evitare l'esame e percorrere la strada del ricorso al TAR: le risposte, quindi, vanno interpretate in riferimento alla popolazione di chi fa domanda per sostenere l'esame preliminare.

Le elaborazioni statistiche compiute per confrontare la similarità delle risposte raccolte nelle tre annualità hanno evidenziato per quasi tutti i quesiti correlazioni elevatissime e nella maggior parte dei casi addirittura perfette.

Le risposte raccolte riguardo alle motivazioni all'iscrizione evidenziano che per il gruppo più consistente delle aspiranti matricole (47%, in media) l'obiettivo principale dello studio della psicologia è di tipo cognitivo: «conoscere meglio le 'leggi' del comportamento umano» (cfr. tabella 8). Segue per importanza la motivazione connessa con il bisogno di aiutare altri a superare stati di disagio, dichiarata esplicitamente («essere capaci di curare le psicopatologie»: 25% in media, tabella 8) o evidenziata da quesiti indiretti, quali «Hai mai avuto a che fare con persone in difficoltà, per cui ti sei detto: qui ci vorrebbe uno psicologo?», a cui mediamente rispondono affermativamente (da «Qualche volta» a «Spesso») oltre l'85% degli studenti (tabella 18), o «Hai mai tentato di aiutare qualcuno (incluso te stesso) con tecniche psicologiche intuitive?» (tabella 19), a cui mediamente rispondono «Qualche volta», «Spesso» o «Abitualmente» circa l'80% degli studenti.

Le motivazioni di tipo egocentrico (conoscersi meglio e «aiutarsi» psicologicamente da soli) sono terze per importanza. Le alternative «conoscere meglio se stessi» ed «essere capaci di curare se stessi» come obiettivo dello studio della psicologia raccolgono mediamente, nell'insieme, intorno al 22% delle risposte (cfr. tabella 8), proporzione questa che coincide con la percentuale di studenti che, all'interno di un campione rappresentativo dei «maturandi» romani esaminato un decennio fa (Boncori, 1986), risultavano affetti da forme più o meno gravi di disagio psicologico.

Negli altri Atenei le motivazioni prevalenti sono solo in parte simili. La graduatoria più simile alla nostra è offerta dal campione di Palermo (tabella 10), costituito da studenti di tutte le annualità: al primo posto c'è una motivazione di tipo culturale («mi sono iscritto perché interessato alle materie»: 42%), al secondo «per aiutare gli altri» (41%), al terzo «per trovare soluzioni a problemi personali» (9%).

A Napoli (tabella 9), dove è stato interpellato un campione di matricole frequentanti, al primo posto c'è la motivazione «per aiutare gli altri» (62%: 66% tra le ragazze e 54% fra i ragazzi), al secondo «per conoscere meglio me stesso» (56%) e solo al terzo «per interessi scientifici», motivazione quest'ultima assai più popolare fra i ragazzi (45%) che fra le ragazze (28%).

A Torino e a Padova (tabella 11), con cui il confronto è reso più difficile da una notevole differenza tra i questionari usati, la motivazione «aiutare gli altri» è al primo posto (Torino) o al secondo (Padova), seguita (Torino) o preceduta (Padova) da una motivazione ad acquisire professionalità, che non è presente in nessuno degli altri questionari. Fra le alternative nessuna esprime motivazioni esplicitamente culturali.

Sulla decisione di intraprendere la carriera di psicologo, nei campioni

romani, influiscono esperienze connesse con l'utilità dell'aiuto psicologico (tabella 15, tabella 16, tabella 17) e relativamente poco l'appartenenza a gruppi di giovani interessati allo stesso percorso accademico (tabella 22, tabella 23). Ai genitori (tabella 26) viene attribuito un atteggiamento favorevole o molto favorevole agli studi psicologici da una modesta percentuale di studenti (alternative A + B: in media circa il 18%), superiore però alla percentuale di studenti che attribuiscono ai genitori un parere contrario (alternative D + E: in media circa il 4%). La scelta della professione di psicologo sembra (tabella 34) più spesso in opposizione alla professione del padre (i figli di avvocati, commercialisti, ingegneri sono, in media fra le due annualità, il 22%) che non sulla stessa linea (i figli di psicologi e medici sono in media il 7%), mentre appare più congruente con quella della madre (tabella 35): gli studenti le cui madri esercitano una «professione d'aiuto» (insegnante, medico, psicologo) sono infatti in media il 23%.

Il livello accademico a cui mira la maggior parte degli studenti (58% nella media dei tre anni: dal 50% del '94 al 60% del '95 e al 64% del '96) è la laurea (tabella 1).

Solo piccole minoranze degli studenti appena usciti dalla scuola secondaria prendono in considerazione alternative come le lauree brevi (6% circa, in media) o attività lavorative (7% circa, in media). Gli studenti che chiedono di immatricolarsi a Psicologia a distanza di uno o più anni dal conseguimento del titolo di scuola secondaria superiore (tabella 2) provengono quasi in ugual misura da altri corsi di laurea (15% circa, in media) o da esperienze lavorative (16% circa, in media).

In queste aspirazioni a un elevato livello accademico gli studenti sembrano largamente sostenuti dalle famiglie, a cui oltre il 50% degli interpellati attribuisce un atteggiamento negativo o fortemente negativo nei confronti dell'interruzione degli studi a livello secondario (tabella 23) e una percentuale crescente (tabella 24) attribuisce atteggiamento favorevole o molto favorevole alla prosecuzione degli studi fino alla specializzazione (28% nel '94, 31% nel '95, 34% nel '96). Pochi (7% in media) invece attribuiscono alle famiglie un atteggiamento favorevole alle lauree brevi (tabella 25). Il gruppo di coetanei amici viene caratterizzato da aspirazioni analoghe (tabella 36): gli studenti che affermano che pochi, pochissimi o nessuno dei loro amici proseguiranno gli studi universitari sono in media il 18%, e quelli che affermano che molti o moltissimi dei loro amici lavoreranno e studieranno sono in media l'11% (tabella 37).

Gli indirizzi di studio presi in considerazione in alternativa a Psicologia sono, con frequenza quasi pari, Medicina-Psichiatria (nell'insieme, raccolgono in media il 48% circa delle preferenze) e corsi umanistici quali Antropologia, Sociologia, Lettere, Pedagogia, che nell'insieme raccolgono in media il 39% circa delle preferenze (tabella 3). Non sappiamo però quanto su queste ultime

preferenze influisca il fatto che, a differenza di medicina, si tratta di corsi non soggetti a restrizioni nel numero degli accessi, dato che il problema del numero chiuso sembra scoraggiare un 45% degli studenti (tabella 1).

Sotto l'aspetto occupazionale, la laurea in Psicologia viene considerata mediamente utile per un inserimento nel lavoro (tabella 13), ma poco utile per un inserimento rapido (tabella 12). Le possibilità di guadagno attribuite agli psicologi sono considerate inferiori a quelle dei medici e dei laureati in giurisprudenza, ma superiori a quelle dei laureati in fisica, in statistica e in scienze dell'educazione (tabella 14).

Gl'interessi culturali che più frequentemente precedono lo studio universitario della Psicologia (tabella 16) sono di tipo umanistico: al primo posto filosofia (frequenza media 28%), seguita da psicologia o discipline a questa connesse da interventi del docente (26%), storia e storia della letteratura (16%), scienze (9%), insegnamenti linguistici (8%), insegnamenti tecnici (5%).

Le discipline accademiche più attraenti per gli studenti che ancora non hanno esperienza diretta di questi insegnamenti (tabella 6) sono Psicologia dell'età evolutiva (37% in media) e Psicologia sociale (32%). Le discipline «meno piacevoli da studiare» (tabella 7) sono Statistica psicometrica, indicata come tale dal 68% degli studenti e Biologia generale, poco attraente per il 15% degli studenti.

Le preferenze per gl'indirizzi sono solo in parte congruenti con le scelte effettive compiute dagli studenti quando viene loro richiesto di farlo (ovviamente il controllo ha potuto esser compiuto solo sulla coorte del 1994/95). Gl'indirizzi preferiti sono, sia nelle aspirazioni sia nei fatti, Psicologia clinica e di comunità (preferito dal 52% delle aspiranti matricole e dal 58% degli iscritti al 3° anno) e Psicologia evolutiva e scolastica (preferito dal 17% delle aspiranti matricole e dal 25% degli iscritti al 3° anno). Per gli altri due indirizzi c'è un'inversione di tendenza fra aspirazioni iniziali e realizzazione: l'indirizzo di Psicologia generale e sperimentale raccoglie il 15% delle preferenze dalle aspiranti matricole ma è scelto di fatto solo dal 4% degli studenti del 3° anno, mentre l'indirizzo di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni riceve il 12% delle preferenze iniziali ma è poi scelto dal 13% degli studenti al momento dell'iscrizione al 3° anno. C'è da chiedersi che cosa induca oltre il 10% degli studenti ad abbandonare, nel corso del biennio, la loro preferenza per l'indirizzo generale e sperimentale.

Per quel che riguarda le aspettative sulla frequenza e sull'organizzazione della didattica, un numero sostanziale degli studenti (circa il 35%) esprime l'aspirazione a frequentare regolarmente, la mattina o il pomeriggio (tabella 27), in una proporzione vicina a quel che è dato osservare all'inizio dell'anno accademico. Le informazioni che gli studenti danno però sui mezzi di trasporto usati per venire in Facoltà lascia prevedere difficoltà di frequenza (tabella 28), che unite ad altre difficoltà organizzative inizialmente ignote (fondamen-

talmente le difficoltà connesse con orari «a buchi», segnalate in una ricerca sugli studenti iscritti al 3° anno, di prossima pubblicazione), inducono poi a optare per un modello di non-frequenza, basato su esami il più frequenti possibili, da preparare studiando a casa. Sostengono questa linea interpretativa le risposte ai quesiti sull'organizzazione semestrale o annuale dei corsi (tabella 29, tabella 30), da cui si evidenzia che chi preferisce l'organizzazione semestrale lo fa perché questa consente di avere più appelli di esame.

Riguardo all'utilizzazione degli spazi, è utile sapere che gli studenti si propongono di usufruire della biblioteca prevalentemente per avere il prestito di libri e per studiare negli intervalli fra le lezioni (tabella 31), studio che per molti è organizzato in forme di gruppo (tabella 33). Sembrerebbe quindi una buona politica verso gli studenti mettere a disposizione aule adatte allo studio in gruppo. Meglio ancora: queste strutture e queste abitudini potrebbero essere la base per interventi di tutoraggio che migliorino la qualità dello studio e facciano diminuire la mortalità accademica.

Circa metà degli studenti vorrebbe frequentare uno o più laboratori specifici (tabella 32), che purtroppo sono molto pochi e prevalentemente riservati alla didattica più avanzata (dottorati e lauree). In un'ottica professionalizzante — che nella situazione attuale sembra sempre più lontana — le strutture di laboratorio in cui si uniscano ricerca e didattica dovrebbero essere molto potenziate.

LUCIA BONCORI

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CONVERSO D. - N. DE PICCOLI, *Un'indagine sugli iscritti al nuovo corso di laurea in psicologia di Torino: i giovani e la psicologia nella città dell'industria*, in «Giornale Italiano di Psicologia», 17(1990), n. 2, pp. 209-218.
- NIGRO G. - C. PODERICO - G. VILLONE BETOCCHI, *Il Corso di Laurea in Psicologia della seconda Università di Napoli. Un'indagine conoscitiva preliminare*. In: F. PERUSSIA - D. CONVERSO - A. MIGLIETTA (Eds.), *Psicologia futura*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1995, pp. 63-67.
- PERUSSIA F. - D. CONVERSO, *Preferenze disciplinari degli studenti di psicologia*. In: F. PERUSSIA - D. CONVERSO - A. MIGLIETTA (Eds.), *Psicologia futura*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1995, pp. 133-139.
- PROFITA G. - I. MANISCALCHI, *Indagine sugli studenti del Corso di Laurea in Psicologia di Palermo*. In: F. PERUSSIA, D. CONVERSO, A. MIGLIETTA (Eds.), *Psicologia futura*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1995, pp. 69-79.
- VIDOTTO G. - S. TRINCHERO, *Motivazioni e aspettative dello studente in psicologia. Studio su un campione di studenti frequentanti il primo anno del Corso di Laurea in Psicologia dell'Università di Padova*. In: F. PERUSSIA - D. CONVERSO - A. MIGLIETTA (Eds.), *Psicologia futura*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1995, pp. 97-104.