

# Promuovere l'autostima, l'autoefficacia e gli stili decisionali a scuola attraverso la scrittura espressiva

Alessandro Di Vita

Esprimere in forma scritta le proprie emozioni positive quando si pensa ai propri obiettivi di vita fa bene alla salute. È questa la conclusione cui è giunta Laura King dopo aver analizzato gli effetti della trascrizione del proprio miglior sé proiettato nel futuro. James W. Pennebaker, pioniere della scrittura espressiva sperimentata secondo la modalità retrospettiva, ha invece sottolineato gli effetti sulla salute della scrittura di emozioni negative connesse ad episodi traumatici vissuti nel passato. Nel presente studio, si sono presi in considerazione i contributi dei due ricercatori per confrontare gli effetti della trascrizione delle paure e delle speranze riguardo al futuro su tre competenze trasversali che hanno un valore precipuo nell'autorientamento degli studenti: l'autostima, l'autoefficacia e lo stile decisionale. La ricerca è stata realizzata nel Liceo Scientifico Statale "Pietro Farinato" di Enna e ha coinvolto un campione di 60 studenti, di età compresa tra i 17 ed i 20 anni. Si è scelta la procedura messa a punto da Pennebaker adattandola secondo la modalità prospettica sperimentata dalla King. L'applicazione in senso prospettico della tecnica di Pennebaker ha avuto un impatto positivo, statisticamente significativo, sui livelli dell'autoefficacia e degli stili decisionali, ma non sui livelli dell'autostima, misurati negli studenti che hanno scritto delle speranze riguardo al loro futuro. Lo stesso effetto non si è manifestato negli studenti che hanno scritto delle paure riguardo al loro futuro.

*Writing one's positive emotions connected to life goals is healthy. This is the conclusion Laura King have arrived after analyzing the effects of the transcription of the best possible future self. James W. Pennebaker, the pioneer of the expressive writing, has tested it in a retrospective manner and has emphasized the health effects of writing the negative emotions related to traumatic events which have been experienced in the past. In the present study, we decided to compare the effects of transcription of the fears and hopes about the future life on three transversal competences, which have a principal value in the self-counseling process of the students: self-esteem, self-efficacy and decision-making style. The research was carried out in a public secondary school, the Scientific Liceo "Pietro Farinato" of Enna and involved a sample of 60 students, aged between 17 and 20 years. We have chosen the procedure developed by Pennebaker, adapted with the perspective mode experienced by the King. The application of the procedure of Pennebaker in a perspective sense has had a positive impact, statistically significant, on the levels of self-efficacy and decision-making styles, but not on the levels of self-esteem of the students who wrote the hopes about their future life. The same effect has not been shown in the students who wrote the fears about their future life.*

## 1. Introduzione

Il primo contatto con la realtà che abbiamo noi persone è di carattere emotivo: ciò avviene a motivo della *sensibilità* che ci costituisce ed è il primo dato fenomenologico elementare, inevitabile ed ineludibile. Qualunque pensiero, qualsiasi percezione ed ogni azione sono accompagnate da una emozione o da una *tonalità emotiva specifica* che conferisce un senso proprio a quei pensieri, percezioni ed azioni. Ricordare il passato vissuto ed immaginarsi il futuro ancora da vivere sono due operazioni mentali che portano con sé un bagaglio di significati emotivi che segnano la persona in ciò che è stata ed in ciò che può essere. La scrittura ha il potere di *attualizzare*, esprimendole, le emozioni provate nel passato, quelle che si vivono nel presente e quelle che si potrebbero esperire nel futuro. Si può infatti entrare in relazione con il proprio mondo emozionale anche incorporando le emo-

zioni alle decisioni e prefigurandole nel raggiungimento dei propri obiettivi di vita. Questa possibilità è stata il *leitmotiv* della ricerca empirica qui presentata.

Il processo di elaborazione cognitiva delle emozioni che s'innescia in chi scrive di sé pare che procuri dei benefici fisici e psicologici che hanno entusiasmato molti ricercatori che hanno utilizzato la scrittura espressiva come metodo d'intervento sperimentale su diverse categorie di persone. Tra questi ricercatori si possono menzionare James W. Pennebaker<sup>1</sup> e Laura A. King<sup>2</sup>: il primo ha inaugurato l'indirizzo di studi sperimentali in cui si è

1. Attualmente James W. Pennebaker insegna Psicologia presso l'Università del Texas nella città di Austin (USA).

2. Attualmente Laura King insegna Psicologia presso l'Università del Missouri nella città di Columbia (USA).

utilizzata la scrittura espressiva; la seconda ne ha sperimentato una modalità nuova, aprendo nuovi fronti alla ricerca. Si è qui valorizzata la modalità d'uso del metodo adottata dalla King, raccogliendo al contempo espedienti e strumenti di lavoro sperimentati da Pennebaker.

Di seguito presento sinteticamente le modalità d'uso della scrittura espressiva adottate dai due ricercatori americani ed i risultati salienti cui essi sono giunti; mostro il modo in cui si è adottata la scrittura espressiva nella nostra ricerca sperimentale, i fattori sui quali si sono voluti rilevare i suoi effetti e le diverse fasi del processo di ricerca.

### 2. Due modalità d'uso della scrittura espressiva

Nel 1983, Pennebaker, allora ricercatore presso la *Southern Methodist University*, condusse, insieme ad una sua studentessa laureata, Sandra Beall, allora corsista di un master appena avviato, uno studio sperimentale su quarantasei studenti universitari (Pennebaker e Beall, 1986). Questi studenti furono assegnati casualmente a quattro gruppi: il primo gruppo avrebbe dovuto scrivere circa le emozioni provate in occasione dell'esperienza più sconvolgente o traumatica della propria vita; il secondo gruppo avrebbe dovuto raccontare soltanto l'esperienza più sconvolgente o traumatica della propria vita, senza descrivere le emozioni in essa provate; il terzo gruppo avrebbe dovuto descrivere insieme l'esperienza traumatica più sconvolgente e le emozioni in essa provate; il quarto gruppo avrebbe dovuto scrivere di argomenti neutri o emotivamente poco significativi.

Tutti gli studenti scrissero seduti e da soli in una piccola stanza collocata nel dipartimento di psicologia dell'Università. Essi scrissero ininterrottamente per quindici minuti, per quattro giorni consecutivi e non firmarono i fogli che compilarono mantenendo l'anonimato. Non furono coinvolti nella ricerca perché stavano vivendo problemi emotivi o fisici, ma erano studenti universitari reclutati nei corsi introduttivi di psicologia in cambio di crediti.

Coloro che scrissero circa i traumi subiti unitamente alle emozioni provate raccontarono per lo più le ricadute psico-emotive del divorzio dei genitori, di perdite di varia natura, degli abusi subiti, dell'alcolismo vissuto e dei tentativi di suicidio. Scrissero i loro segreti. E nelle interviste condotte dopo aver terminato le quattro sessioni di scrittura riferirono di sentirsi peggio di come si sentivano prima di scrivere. Ma quattro mesi dopo, in questi stessi studenti, rispetto agli studenti appartenenti agli altri tre gruppi, migliorarono significativamente l'umore e la visione della vita e, cosa più sorprendente, si riscontrò una salute fisica migliore. Costoro, infatti, dopo lo studio, diminuirono considerevolmente il numero di visite per

cure mediche: in media, si erano rivolti all'ambulatorio meno di 0,5 volte, ovvero ebbero un calo del 50% nella frequenza mensile delle visite. Gli altri studenti che avevano scritto solo degli eventi traumatici o solo delle emozioni negative provate o che avevano scritto di argomenti futuri si erano rivolti all'ambulatorio 1,5 volte.

Da allora, Pennebaker condusse numerose ricerche sperimentando l'efficacia della scrittura espressiva, usata in modo retrospettivo e con focus negativo, su diverse variabili dipendenti (Pennebaker, 2004).

Nel 2001, Laura King, allora ricercatrice presso la *Southern Methodist University*, modificando il paradigma di scrittura espressiva ideato da Pennebaker, costituì un campione di 81 studenti ai quali chiese di scrivere su uno dei quattro temi da lei scelti per venti minuti ogni giorno e per quattro giorni consecutivi. Le quattro consegne furono: descrivere l'evento più traumatico della propria vita, scrivere sul proprio miglior sé proiettato nel futuro, scrivere dei primi due argomenti e scrivere di argomenti emotivamente non significativi. I temi comuni di coloro che scrissero sul proprio miglior sé proiettato nel futuro furono: il successo nel lavoro, il miglioramento delle proprie competenze professionali, il matrimonio, la famiglia, la casa di proprietà, i viaggi. La King misurò l'umore prima e dopo le sessioni di scrittura e, con il consenso dei partecipanti, raccolse i dati registrati dal centro sanitario in cui gli studenti erano soliti fare visite mediche. Tre settimane più tardi, ricavò le misure di benessere soggettivo: aver scritto dei propri obiettivi di vita risultò significativamente meno sconvolgente di aver scritto dei propri traumi; la scrittura dei propri obiettivi di vita fu peraltro associata ad un significativo aumento del benessere soggettivo. Cinque mesi dopo il *training* di scrittura, una nuova rilevazione fece emergere che chi aveva scritto di un trauma, chi aveva scritto del proprio miglior sé proiettato nel futuro e chi aveva scritto del trauma ed insieme aveva scritto del proprio miglior sé proiettato nel futuro aveva contratto meno malattie rispetto a coloro che avevano scritto di argomenti emotivamente poco significativi. I risultati conseguiti dalla King indicarono che «mettere per iscritto il modo in cui si vogliono conseguire i propri obiettivi di vita è tanto salutare quanto scrivere i propri traumi vissuti» (King, 2001, p. 798). In altre parole, dimostrò che non è necessario, per migliorare la salute psico-fisica, chiedere ai destinatari delle ricerche di scrivere i traumi della propria vita passata: la King aveva operato un'inversione di tendenza del metodo ideato da Pennebaker, spostando l'attenzione dei destinatari dal passato al futuro e trasformando il focus negativo (i traumi) in focus positivo (gli obiettivi di vita). Ella utilizzò la scrittura espressiva anche in senso retrospettivo,

mettendo i destinatari delle sue ricerche nelle condizioni di descrivere gli eventi felici della loro vita passata (Burton e King, 2008).

### 3. Scrittura e competenze trasversali: una ricerca empirica

Nel contesto dell'esperimento qui documentato, non si è voluta dare l'idea che i due ricercatori utilizzassero due modalità diametralmente opposte della medesima tecnica, ancorché esse siano concepite per usi e obiettivi diversi. Si è voluta adottare la procedura di espressione emozionale originariamente utilizzata da Pennebaker per chiedere di raccontare i traumi della vita passata, modificandola secondo l'inversione di tendenza eseguita dalla King, ovvero conferendole una modalità prospettica (descrivere il futuro) e scegliendo per essa il *focus* dell'attenzione positivo (raccontare le speranze). In altre parole, si è voluta conservare la costituzione formale della procedura di Pennebaker, modificandone il contenuto in quei passaggi — pochi a dire il vero — in cui si voleva dare il senso della proiezione delle paure e delle speranze nel futuro. Per ciò, anche nel nostro studio si è mantenuto il *focus* dell'attenzione negativo (raccontare le paure), ma si è esclusa la modalità retrospettiva di scrittura. Non si sono volute confrontare, quindi, due modalità d'uso (retrospettiva e prospettica) della stessa tecnica, ma due *focus* dell'attenzione (uno negativo rappresentato dalle paure ed uno positivo rappresentato dalle speranze) dei testi scritti.

Si è scelto di adottare la scrittura espressiva come *metodo di analisi del futuro prefigurato nelle aspettative personali* (positive o speranzose e negative o paurose), presupponendo che l'applicazione di questa modalità nel contesto scolastico potesse migliorare alcune competenze trasversali che hanno un valore precipuo nell'orientamento degli studenti che frequentano l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

#### 3.1. Ipotesi

Il presente lavoro si basa sull'ipotesi generale secondo la quale l'esperienza di tre brevi sessioni settimanali di scrittura di speranze e di paure riguardo al futuro determina una crescita dell'*autostima*, del senso di *autoefficacia* ed il miglioramento degli *stili decisionali* negli studenti del quinto anno del liceo che si preparano ad affrontare gli esami di maturità. In particolare, si ipotizza che tale incremento sia significativamente superiore a quello degli studenti non scriventi e che tale differenza sia correlata all'impiego di vocaboli emozionali e di vocaboli cognitivi o riguardanti la rappresentazione cognitiva del futuro.

Sono stati costituiti tre gruppi appaiati, ovvero due gruppi sperimentali ed uno di controllo. I due gruppi sperimentali erano peraltro *dipendenti*: in altre parole, i soggetti accoppiati di questi due gruppi sono stati coinvolti in due condizioni diverse dello stesso esperimento: al gruppo sperimentale 1 (GS1), chiamato «gruppo aspettative negative», è stato chiesto di scrivere circa le paure riguardo al futuro pre e/o post-diploma; al gruppo sperimentale 2 (GS2), chiamato «gruppo aspettative positive», è stato chiesto di scrivere circa le speranze riguardo al futuro pre e/o post-diploma. Il gruppo di controllo (GC) non è stato sottoposto ad alcun tipo di intervento: esso era il gruppo non scrivente.

L'ipotesi generale è stata articolata nelle seguenti ipotesi specifiche:

1. Gli studenti del gruppo sperimentale 1 che scrivono di paure riguardo al loro futuro mostrano un significativo innalzamento del livello di autostima, una crescita del senso di autoefficacia ed un miglioramento degli stili decisionali rispetto agli studenti del gruppo di controllo non scrivente.
2. Gli studenti del gruppo sperimentale 2 che scrivono di speranze riguardo al futuro mostrano un significativo innalzamento del livello di autostima, una crescita del senso di autoefficacia ed un miglioramento degli stili decisionali rispetto agli studenti del gruppo di controllo non scrivente.
3. Gli studenti del gruppo di controllo non scrivente non mostrano miglioramenti significativi nelle dimensioni dell'autostima, nel senso di autoefficacia e negli stili decisionali misurati.
4. Gli studenti del gruppo sperimentale 2 che scrivono di speranze riguardo al futuro mostrano un significativo innalzamento del livello di autostima, una crescita del senso di autoefficacia ed un miglioramento degli stili decisionali rispetto agli studenti del gruppo sperimentale 1 che scrivono di paure riguardo al loro futuro.
5. Negli studenti del gruppo sperimentale 1 che scrivono di paure riguardo al loro futuro, l'impatto positivo sui livelli di autostima, del senso di autoefficacia e degli stili decisionali trova un suo fattore predittivo nella frequenza di utilizzo di parole legate alla sfera cognitiva e alle emozioni negative.
6. Negli studenti del gruppo sperimentale 2 che scrivono di speranze riguardo al futuro, l'impatto positivo sui livelli di autostima, del senso di autoefficacia e degli stili decisionali trova un suo fattore predittivo nella frequenza di utilizzo di parole legate alla sfera cognitiva e alle emozioni positive.

**3.2. Campione**

L'esperienza ha coinvolto 60 adolescenti, 30 maschi e 30 femmine di età compresa tra i 17 ed i 20 anni, tutti studenti frequentanti la quinta classe del Liceo Scientifico Statale «Pietro Farinato» di Enna, di nazionalità italiana e residenti nel territorio della città di Enna o in quello della sua provincia.

Il campione è stato suddiviso in tre gruppi omogenei (20 destinati al GS1, 20 destinati al GS2 e 20 destinati al GC) mediante l'applicazione della tecnica del pareggiamento dei 60 studenti rispetto alle variabili di disturbo «sesso»,

«età» (vd. tabella 1), «autostima», «autoefficacia» e «stili decisionali» (vd. tabella 2): le variabili da tenere sotto controllo erano pertanto cinque. I tre gruppi, grazie all'operazione di pareggiamento, sono risultati ragionevolmente confrontabili. Nello specifico, per costituire i tre gruppi omogenei si è proceduto in questo modo:

1. Si è innanzitutto presentato il progetto di ricerca sperimentale a tutti gli studenti delle classi quinte (sezioni A, B, C, D: 103 studenti), in occasione di un incontro tenutosi nell'aula magna del liceo. Contestualmente si è

**TABELLA 1**

**Pareggiamento di 60 studenti in tre gruppi omogenei rispetto a 2 variabili di disturbo**

Numero di studenti in ciascun gruppo			Variabili da controllare	
Sperimentale 1	Sperimentale 2	Controllo	Sesso	Età
4	4	4	M	17
4	4	4	M	18
1	1	1	M	19
1	1	1	M	20
4	4	4	F	17
4	4	4	F	18
1	1	1	F	19
1	1	1	F	20

**TABELLA 2**

**Pareggiamento di 60 studenti in tre gruppi omogenei rispetto a 3 variabili di disturbo**

Numero di studenti in ciascun gruppo distribuiti secondo il sesso e l'età			Variabili da controllare		
Sperimentale 1	Sperimentale 2	Controllo	Valutazione TMA*	Valutazione Autoefficacia**	Valutazione Stili decisionali***
1 M (17 a.)	1 M (17 a.)	1 M (17 a.)	NM	= Q1	Medio-bassa
2 M (17 a.)	2 M (17 a.)	2 M (17 a.)	NM	Medio-bassa	Medio-alta
1 M (17 a.)	1 M (17 a.)	1 M (17 a.)	NM	Alta	Bassa
2 F (17 a.)	2 F (17 a.)	2 F (17 a.)	LN	Bassa	Medio-alta
2 F (17 a.)	2 F (17 a.)	2 F (17 a.)	LN	Bassa	Alta
1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	NM	Bassa	Alta
1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	NM	Medio-alta	Medio-alta
1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	NM	Bassa	Medio-alta
1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	1 M (18 a.)	NM	= Q1	Medio-alta
1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	NM	Bassa	Alta
1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	NM	= Q1	Alta
1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	NM	Medio-bassa	Medio-alta
1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	1 F (18 a.)	NM	Alta	Medio-bassa
1 M (19 a.)	1 M (19 a.)	1 M (19 a.)	NM	Medio-bassa	Medio-bassa
1 F (19 a.)	1 F (19 a.)	1 F (19 a.)	NM	Bassa	Alta
1 M (20 a.)	1 M (20 a.)	1 M (20 a.)	NM	Bassa	Medio-bassa
1 F (20 a.)	1 F (20 a.)	1 F (20 a.)	MN	Bassa	Alta

\* TMA: NM (Nella media) = 86-115; LN (Lievemente negativa) = 76-85; MN (Molto negativa) = 66-75

\*\* Autoefficacia: <Q1: 34 – Mdn: 38 – Q3: 43> (M); <Q1: 33 – Mdn: 37 – Q3: 42> (F)

\*\*\* Stili decisionali: <Q1: 1.73 – Mdn: 2.07 – Q3: 2.47> (M); <Q1: 1.83 – Mdn: 2.13 – Q3: 2.60> (F)

chiesto loro di manifestare *volontariamente* l'intenzione di aderirvi mediante una sottoscrizione con cui essi s'impegnavano a partecipare attivamente alle fasi in cui era chiesto il loro contributo. Quasi tutti (soltanto quattro studenti non hanno dato il loro consenso), ovvero 99 studenti hanno aderito al progetto di ricerca.

2. Dopo due settimane, sono stati somministrati ai 99 studenti tre test diversi in tre batterie per misurare le tre competenze (autostima, autoefficacia e stili decisionali) sulle quali si volevano rilevare gli effetti della scrittura espressiva. Il ricercatore ha effettuato tali somministrazioni nelle aule delle quinte classi con l'aiuto di due insegnanti designate dal dirigente scolastico.
3. Ricavati i punteggi dei tre test compilati dai 99 studenti, la soluzione migliore per formare gruppi omogenei è stata far corrispondere in tre gruppi studenti che avessero la stessa posizione o rientrassero nello stesso livello delle cinque variabili da controllare (sesso, età, autostima, autoefficacia e stile decisionale). Poiché si è pensato di compiere l'esperimento su un campione di 60 studenti divisi in tre gruppi di 20 studenti ciascuno (gruppo sperimentale 1, gruppo sperimentale 2 e gruppo di controllo), è stato necessario aver destinato in ognuno dei tre gruppi:
  - 10 studenti e 10 studentesse (controllo della variabile *sesso*) (si veda la tabella 1);
  - 8 studenti di 17 anni, 8 studenti di 18 anni, 1 studente di 19 anni e 1 studente di 20 anni (controllo della variabile *età*) (si veda la tabella 1);
  - un numero equivalente di studenti dello stesso sesso e della stessa età che rientrassero negli stessi livelli delle competenze misurate (controllo delle variabili *autostima, autoefficacia e stile decisionale*) (si veda la tabella 2).

I sottogruppi sono stati programmati nel modo illustrato nella tabella 2: si è avviata la procedura attingendo dalle quinte classi del liceo aderenti alla ricerca 12 studenti maschi di 17 anni che rientrassero nello stesso livello rispetto alle competenze misurate e assegnandone *casualmente* 4 al GS1, 4 al GS2 e 4 al GC. Si è ripetuta questa composizione per 12 studenti maschi di 18 anni (4 al GS1, 4 al GS2, 4 al GC), per 3 studenti maschi di 19 anni (1 al GS1, 1 al GS2, 1 al GC) e per 3 studenti maschi di 20 anni (1 al GS1, 1 al GS2, 1 al GC). Analoga operazione è stata fatta per le femmine: 12 studentesse di 17 anni che avessero la stessa posizione rispetto alle competenze misurate sono state assegnate *casualmente* al GS1 (n. 4), al GS2 (n. 4) e al GC (n. 4). Si è ripetuta questa composizione per 12 studentesse di 18 anni (4 al GS1, 4 al GS2, 4 al GC), per 3 studentesse di 19 anni (1 al GS1, 1 al GS2, 1 al GC) e per 3 studentesse di 20 anni (1 al GS1, 1 al GS2, 1 al GC).

Si è presunto che le variabili di disturbo avrebbero influito parimenti nei tre gruppi inficiando i risultati della ricerca, per questo l'operazione di pareggiamento dei tre gruppi rispetto alle cinque variabili controllate ha permesso di presupporre che se si fossero trovate dopo l'intervento sperimentale delle differenze statisticamente significative tra i gruppi rispetto alle tre competenze misurate, tali differenze si sarebbero potute attribuire alle ipotesi specifiche senza interferenze spurie.

#### 4. Protocollo di ricerca

Il protocollo di ricerca è stato articolato in quattro fasi:

1. La valutazione di base (*pre-test*): gli strumenti utilizzati sono stati il *Test Multidimensionale dell'Autostima* (TMA) di Bruce A. Bracken (2003<sup>2</sup>), la scala dell'autoefficacia di Ralf Schwarzer (1993) ed il *Questionario sugli Stili Decisionali* (QSD) per la valutazione degli stili decisionali di Santo Di Nuovo e Paola Magnano (2013).
2. *L'intervento formativo* realizzato mediante la scrittura espressiva: il campione è stato diviso in tre gruppi (GS1, GS2, GC), dopo di che i due gruppi sperimentali hanno partecipato a *tre* sessioni settimanali di scrittura di 20 minuti ciascuna.
3. Il *post-test* a 40 giorni dall'ultima sessione di scrittura, tramite una seconda somministrazione degli stessi strumenti di misurazione somministrati nella prima fase.
4. La somministrazione di un questionario di 11 domande a risposta multipla, costruito per rilevare la percezione dell'esperimento da parte dei due gruppi sperimentali a distanza di quattro mesi dalla data di somministrazione del *post-test*.

##### 4.1. Strumenti utilizzati

La complessità del disegno sperimentale ed il tipo di informazioni che si sono ricavate dallo studio del processo di scrittura hanno richiesto l'impiego di diversi tipi di strumenti:

- il *Test Multidimensionale dell'Autostima* (TMA) di Bruce A. Bracken (2003<sup>2</sup>, pp. 119-126): esso consente una valutazione dell'autostima nelle sue molteplici dimensioni in ragazzi di età compresa tra i 9 e i 19-20 anni. Il test, strutturato da 6 scale autodescrittive che constano di 25 item ciascuna per un totale di 150 item<sup>3</sup>, valuta le 6 aree in cui l'autostima è tipicamente suddivisa: area interper-

3. Ciascun item prevede quattro possibilità di risposta: assolutamente vero, vero, non è vero, non è assolutamente vero.

sonale, area della padronanza dell'ambiente, area emozionale, area scolastica, area familiare ed area corporea. È stato somministrato in forma cartacea e successivamente è stato utilizzato l'omonimo software (B. A. Bracken e V. Beatrice, 2005) che ha permesso di ridurre drasticamente i tempi per lo *scoring* e per la valutazione dei protocolli, nonché di ottenere l'aggiornamento delle statistiche in tempo reale.

- il test sull'«autoefficacia generale percepita» messo a punto da Ralf Schwarzer (1993) ed utilizzato nella sua versione italiana pubblicata on line nel 1995<sup>4</sup>, con cui si valuta un insieme di credenze ottimistiche riguardanti la capacità di far fronte ad una molteplicità di stimoli stressanti. Il test, costituito da 10 item che mantengono un'ottima consistenza interna, presenta una gamma di risposte espressa mediante una scala di cinque giudizi: per nulla, poco, abbastanza, molto, moltissimo. È stata utilizzata la versione del test adatta agli studenti della scuola secondaria di secondo grado ed agli studenti universitari.

- il *Questionario sugli Stili Decisionali* (QSD) costruito da Santo Di Nuovo e Paola Magnano (2013, p. 148) ed in uso con studenti della scuola secondaria di secondo grado. Esso è costituito da 15 item che descrivono comportamenti di scelta organizzati secondo quattro stili decisori (Dubbiosità, Delega, Procrastinazione, «No problem») e presenta una gamma di risposte espressa in una scala di cinque giudizi: per nulla, poco, in parte, abbastanza, molto. Tale questionario, oltre a misurare gli stili decisionali degli adolescenti, è utile per individuare quegli studenti che hanno bisogno di percorsi specifici di orientamento e per favorire scelte appropriate, efficaci e consapevoli.

- Il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance) di elaborazione statistica per analizzare le variabili misurate su scale ordinali. È stato eseguito mediante «R» il test non parametrico di Wilcoxon dei ranghi con segno, equivalente al test parametrico «t» di Student, con cui si è voluto verificare, da un lato, la significatività delle differenze tra i punteggi del pre-test e quelli del post-test riguardo alle tre competenze trasversali misurate e, dall'altro lato, la significatività delle differenze tra il numero delle parole cognitive ed emozionali utilizzate nella prima sessione di scrittura ed il numero delle stesse parole riscontrate nella seconda sessione, tra il numero delle parole rilevate nella seconda sessione e quello delle parole riscontrate nella terza sessione, e tra il numero di parole riscontrate nella prima sessione e quello delle parole riscontrate nella terza sessione, in modo tale da valutare a quali competenze misurate e a quale tema della consegna (paure/speranze) si potesse associare l'eventuale signifi-

catività dei valori differenziali delle parole cognitive ed emozionali.

- Un questionario a risposta multipla costituito da 11 item per rilevare, a distanza di quattro mesi dalla data di somministrazione del post-test, la percezione dell'esperimento da parte degli studenti appartenenti ai due gruppi sperimentali. Nello specifico, si sono rilevati i seguenti dati: quanto aver scritto delle proprie paure o delle proprie speranze fosse stato utile, i benefici percepiti, l'opinione personale circa l'assegnazione casuale ai due gruppi sperimentali, l'opinione circa il numero delle sessioni di scrittura effettuate, le emozioni provate durante gli esercizi di scrittura, lo stato di benessere/malessere provato nell'immediato post-scrittura rispetto a quello provato immediatamente prima di cominciare a scrivere, lo stato attuale delle paure/speranze descritte nelle tre sessioni di scrittura, la frequenza di utilizzo dell'espressione scritta delle proprie paure/speranze prima di partecipare all'esperimento, chi fossero i destinatari di tale espressione, la percezione di essere o non essere riusciti a combinare insieme l'espressione di fatti possibili e l'espressione delle emozioni suscitate da questi fatti, se l'esperimento con la scrittura espressiva abbia avuto qualche effetto a lungo termine nella vita degli studenti.

#### 4.2. L'intervento formativo realizzato mediante la scrittura espressiva

Le sessioni di scrittura sono state condotte secondo la procedura di espressione emozionale scritta messa a punto da Pennebaker (2004, p. 52) e modificata in senso prospettico sia per la scrittura delle aspettative negative (paure riguardo al futuro), sia per la scrittura delle aspettative positive (speranze riguardo al futuro). Di seguito si presenta il testo modificato di tale procedura:

«Caro/a studente/ssa,  
mi piacerebbe che descrivessi le paure (le speranze) più profonde che provi quando pensi al futuro: il tempo che vivrai nel nuovo anno 2014 prima o dopo gli esami di maturità o il tempo che vivrai negli anni che verranno dopo il 2014, comunque il tempo in cui farai scelte che segneranno profondamente la tua vita. Ti chiedo di realizzare, in questo esercizio di scrittura, un'esplorazione dei più profondi pensieri e delle più intense paure (speranze) ad essi associate che accompagnano l'immaginazione di una possibile esperienza che ti aspetti di vivere. Puoi scegliere liberamente, esplorando nella tua immaginazione, i luoghi, i tempi futuri e gli interlocutori (amici, fami-

4. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/italian.htm>. Il test è pubblicato anche in S. Di Nuovo e P. Magnano, *Competenze trasversali e scelte formative*, Erickson, Trento 2013, p. 126. Per semplificare la citazione di tale test, nel paragrafo 4.3 dedicato ai risultati della ricerca si utilizzerà l'abbreviazione TAGP (*Test sull'Autoefficacia Generale Percepita*).

liari stretti, parenti, docenti, fidanzato/a, ecc.) che, secondo te, potrebbero animare l'aspettativa che sceglierai di descrivere. Se preferisci, puoi fare riferimento ad un'esperienza attuale che ti induce molta paura (speranza) e che genera in te un'aspettativa pessimistica (ottimistica) che colora di grigio (verde) il tuo futuro.

Poste queste possibilità di scelta, ti chiedo allora di raccontare come ti vedi nel futuro. In ogni caso, ti chiedo di raccontare fatti che potrebbero accadere e paure (speranze) o timori (sogni) che forse non hai comunicato mai ad alcuna persona o hai confidato a poche persone.

Questa è la prima delle tre sessioni di scrittura settimanale che ti chiedo d'intraprendere liberamente. Nelle tre sessioni (ciascuna di 20 minuti), potrai raccontare un'unica esperienza possibile oppure raccontare ogni volta un'esperienza diversa.

Ogni frase che scriverai sarà completamente confidenziale ed io assicurerò ad essa importanza e riservatezza.

Ti chiedo di garantire l'anonimato del tuo lavoro di scrittura, poiché esso interessa la relazione che hai con te stesso/a. Ti suggerisco di scrivere innanzitutto uno pseudonimo o un nickname nel primo rigo del foglio protocollo insieme al numero e alla data della sessione di scrittura, come di seguito indicato:

“poetaxsempre”, prima sessione di scrittura del 4 novembre 2013.

Non preoccuparti, infine, del modo in cui scriverai, degli errori di grammatica o della struttura della frase o delle cancellature a penna: comincia soltanto a scrivere preoccupandoti di farlo ininterrottamente fino alla fine del tempo disponibile. Grazie!».

Il corretto impiego di questa procedura non ha richiesto un particolare *training*, la sua applicazione è stata semplice: è bastato un foglio di carta protocollo ed una penna a inchiostro nero o blu. Si è scelta l'aula magna del liceo quale luogo idoneo per svolgere le tre sessioni di scrittura, perché molto ampia e luminosa e, soprattutto, consentiva di scrivere con tranquillità, senza essere disturbati dai rumori o da immagini. L'intervallo di tempo migliore per l'esecuzione ripetuta di questo compito è stato quello della prima ora mattutina prevista dall'orario scolastico, supponendo che in questo lasso di tempo gli studenti sarebbero stati più desti e attenti nello svolgimento degli esercizi di scrittura, nonché meno influenzati o per nulla condizionati da fatti, notizie o avvenimenti scolastici. Il «gruppo aspettative negative» ha scritto nei primi venti minuti della prima ora; dopo una pausa di dieci minuti, il «gruppo aspettative positive» ha scritto per altri venti minuti: in altre parole, gli studenti che hanno scritto delle loro paure e quelli che hanno scritto delle loro speranze hanno eseguito separatamente l'attività di scrittura in ognuna delle tre sessioni previste, prima ha scritto il «gruppo aspettative negative» e poi ha scritto il «gruppo aspettative positive». Lo sperimentatore ha letto le istru-

zioni della procedura lentamente e a voce alta all'inizio di ogni sessione di scrittura, prima che gli studenti dell'uno e dell'altro gruppo sperimentale cominciassero a scrivere. Ciò ha permesso agli studenti di fare ogni volta localmente sul compito da svolgere e sull'obiettivo da raggiungere, nonché di rivolgere delle domande allo sperimentatore per risolvere dubbi, perplessità, incertezze o esitazioni. Ogni studente occupava una sedia e disponeva di un banco per scrivere.

Nella logica del metodo utilizzato, le aspettative scelte avrebbero dovuto avere una profonda risonanza psico-emotiva nei destinatari: ci si aspettava che i migliori benefici della scrittura espressiva sarebbero dipesi essenzialmente da questa condizione, come già dimostrato nelle numerose ricerche in cui si è utilizzata la scrittura espressiva in senso retrospettivo (Pennebaker, 2004; Boals, 2012).

Sono stati vari i temi dell'autoespressione scelti dai destinatari: l'ingresso all'università, gli esami di maturità, problemi di salute, attività amicali da realizzare, relazioni sentimentali tra ragazzo e ragazza, viaggi da effettuare con obiettivi diversi, ecc. È stato chiesto loro di descrivere emozioni e pensieri a prescindere dal tipo di aspettativa o previsione: in altre parole, a loro è stata lasciata la libertà di scegliere i fatti possibili da raccontare. Durante le sessioni di scrittura, gli studenti potevano disporre dell'aiuto dello sperimentatore per risolvere qualsiasi dubbio o per soddisfare qualsiasi esigenza ordinata alla buona riuscita dell'intervento sperimentale. Tutti gli studenti appartenenti ai due gruppi sperimentali hanno scritto ininterrottamente durante le tre sessioni di scrittura e alla fine di ogni sessione hanno consegnato il testo allo sperimentatore. All'inizio di ogni sessione si è consegnato loro un foglio protocollo *nuovo*: si è pensato che essi, in tal modo, non sarebbero rimasti condizionati da quanto scritto nelle sessioni precedenti e sarebbero stati più liberi di scegliere di descrivere ogni volta l'aspettativa o gli eventi possibili che immaginavano. Essi hanno scritto con la consapevolezza che lo sperimentatore avrebbe letto il testo. Lo sperimentatore ha comunque consigliato loro di mantenere l'anonimato dei testi (Pennebaker e Seagel, 1999).

Si è scelta una cadenza settimanale delle sessioni di scrittura perché in una raccolta di ricerche svolte con la scrittura espressiva in un periodo di quindici anni è stato dimostrato che la quantità di tempo tra le sessioni di scrittura è positivamente correlata con l'entità degli effetti positivi: pare che *intervalli di una settimana tra le sessioni di scrittura* abbiano prodotto una misura dell'effetto complessiva superiore rispetto ad intervalli di un giorno (Smyth, 1998, p. 176).

**4.3. Risultati: la verifica delle ipotesi specifiche**

La prima ipotesi inerente al gruppo sperimentale 1 che ha scritto delle paure riguardo al futuro non è stata verificata, poiché il calcolo del  $v$  di Wilcoxon dimostra che la differenza tra i punteggi finali (III fase) e quelli di base (I fase), per tutte le variabili misurate (autostima, autoefficacia e stili decisionali), non è statisticamente significativa: differenze non significativamente diverse da zero in questo caso sono indicative di un'assenza di effetto dell'esperienza di scrittura sulle tre competenze degli studenti del «gruppo aspettative negative».

La seconda ipotesi riguardante il gruppo sperimentale 2 che ha scritto delle speranze riguardo al futuro è stata verificata per le variabili autoefficacia e stili decisionali, ma non per l'autostima: il calcolo di  $v$  di Wilcoxon ha infatti dimostrato la significatività della differenza tra i punteggi finali e quelli di base, indicando che il *training* di scrittura espressiva ha avuto un effetto positivo sull'autoefficacia ( $v = 39,5; p = 0.04$ ) e sugli stili decisionali ( $v = 44,5; p = 0.04$ ) degli studenti del «gruppo aspettative positive».

La terza ipotesi relativa al gruppo di controllo è stata confermata: le tre variabili (autostima, autoefficacia e stili decisionali) non mostrano differenze significative tra la valutazione iniziale e quella finale.

Poiché la prima ipotesi riguardante il gruppo sperimentale 1 non è stata confermata e la seconda ipotesi relativa al gruppo sperimentale 2 è stata invece confermata, si può di conseguenza confermare quasi totalmente anche la

quarta ipotesi: in altre parole, il *training* di scrittura delle speranze riguardo al futuro ha avuto un effetto positivo sull'autoefficacia e sugli stili decisionali ma non sull'autostima, mentre il *training* di scrittura delle paure non ha avuto alcun effetto positivo sulle tre competenze.

Nella tabella 3 sono riportati i risultati ottenuti con tale analisi nel gruppo sperimentale 1 (GS1: «gruppo aspettative negative»), nel gruppo sperimentale 2 (GS2: «gruppo aspettative positive») e nel gruppo di controllo (GC).

Per quanto riguarda la quinta e la sesta ipotesi, si è proceduto a calcolare di nuovo  $v$  di Wilcoxon per verificare la significatività delle differenze tra il numero delle parole cognitive ed emozionali utilizzate nella prima sessione di scrittura ed il numero delle stesse parole riscontrate nella seconda sessione, tra il numero delle parole rilevate nella seconda sessione e quello delle parole riscontrate nella terza sessione, e tra il numero di parole riscontrate nella prima sessione e quello delle parole riscontrate nella terza sessione, in modo tale da valutare a quali competenze misurate e a quale tema della consegna (paure/speranze) si potesse associare l'eventuale significatività dei valori differenziali delle parole cognitive ed emozionali. Per individuare correttamente le parole cognitive (sostantivi, aggettivi e verbi) si è adottata la classificazione delle categorie afferenti al «pensiero critico» (logico, conoscere, comprendere, ipotizzare, pensieroso, acume, ecc.) proposta da Matthew Lipman (2005, p. 153); per identificare le parole emozionali (so-

**TABELLA 3**

**Verifica delle prime quattro ipotesi specifiche per entrambi i gruppi sperimentali e per il gruppo di controllo mediante  $v$  di Wilcoxon su punteggi differenziali (inizio-fine) delle variabili dipendenti autostima (TMA), autoefficacia (TAGP) e stili decisionali (QSD)**

Variabili dipendenti	Mediana	$v$	$p$ ( $v$ )
<b>«Gruppo aspettative negative» scrivente delle paure</b>			
TMA (delta)	-0,5	87	n. s.
TAGP (delta)	-1	87	n. s.
QSD (delta)	0,03	112	n. s.
<b>«Gruppo aspettative positive» scrivente delle speranze</b>			
TMA (delta)	-1,5	106	n. s.
TAGP (delta)	1,5	39,5	0,04
QSD (delta)	0,23	44,5	0,04
<b>«Gruppo di controllo» non scrivente</b>			
TMA (delta)	-3,5	105	n. s.
TAGP (delta)	2	67,5	n. s.
QSD (delta)	0,08	106	n. s.

stantivi, aggettivi, verbi) si è adottata la classificazione delle «parole di sentimento» (ansioso, intristirsi, paura, contento, rallegrarsi, speranza, ecc.) proposta da Robert Carkhuff (1993<sup>2</sup>, p. 175).

Il riscontro di tali parole cognitive ed emozionali sui racconti scritti dagli studenti è stato fatto a mano nell'intervallo di tempo compreso tra una sessione di scrittura e l'altra e subito dopo l'ultima sessione. Nel «gruppo aspettative negative» che ha scritto delle paure riguardo al futuro, si sono rilevate le parole cognitive e le parole emozionali *negative*; nel «gruppo aspettative positive» che ha scritto delle speranze riguardo al futuro, si sono rilevate le parole cognitive e le parole emozionali *positive*. Le somme delle parole cognitive ed emozionali prodotte da ogni studente in ognuna delle tre sessioni di scrittura hanno costituito tre coppie di vettori di venti valori numerici per ogni tipo di parole (tre coppie di vettori per le parole cognitive ed altre tre coppie di vettori per le parole emozionali) con cui si è verificata, mediante il software «R» di elaborazione statistica, la significatività

delle differenze tra il numero delle parole usate nella prima sessione e il numero di parole utilizzate nella seconda sessione, tra il numero delle parole utilizzate nella seconda sessione e il numero di parole utilizzate nella terza sessione, tra il numero di parole utilizzate nella prima sessione e il numero di parole utilizzate nella terza sessione. I risultati di tale analisi sono riportati nella tabella 4.

Come possiamo osservare dai valori dell'indice  $v$  concernente il «gruppo aspettative negative» scrivente delle paure, l'ipotesi 5 non risulta confermata: infatti, sia i valori differenziali delle parole cognitive, sia i valori differenziali delle parole emozionali negative non risultano statisticamente significativi. Ciò attesta un'assenza di predittività dell'impatto positivo della scrittura delle paure riguardo al futuro sui livelli delle tre competenze misurate: in altre parole, la frequenza di utilizzo delle categorie linguistiche prese in esame non sembra essere associata a un miglioramento delle competenze appartenenti al «gruppo aspettative negative».

**TABELLA 4**

**Verifica della quinta e della sesta ipotesi specifiche per entrambi i gruppi sperimentali mediante  $v$  di Wilcoxon su punteggi differenziali (prima sessione-seconda sessione, seconda sessione-terza sessione, prima sessione-terza sessione) delle variabili «parole cognitive» e «parole emozionali»**

Tipo di parole	Mediana	$v$	$p$ ( $v$ )
<b>«Gruppo aspettative negative» scrivente delle paure</b>			
DIFFERENZA TRA LA SECONDA E LA PRIMA SESSIONE DI SCRITTURA			
Parole cognitive (Delta)	0,5	69,5	n.s.
Parole emozionali negative (Delta)	-0,5	125	n.s.
DIFFERENZA TRA LA TERZA E LA SECONDA SESSIONE DI SCRITTURA			
Parole cognitive (Delta)	0,5	103,5	n.s.
Parole emozionali negative (Delta)	1,5	75	n.s.
DIFFERENZA TRA LA TERZA E LA PRIMA SESSIONE DI SCRITTURA			
Parole cognitive (Delta)	1	90,5	n.s.
Parole emozionali negative (Delta)	1	69	n.s.
<b>«Gruppo aspettative positive» scrivente delle speranze</b>			
Differenza tra la seconda e la prima sessione di scrittura			
Parole cognitive (Delta)	1	36,5	0,04
Parole emozionali positive (Delta)	0,5	27	0,01
Differenza tra la terza e la seconda sessione di scrittura			
Parole cognitive (Delta)	1	8,5	0,001
Parole emozionali positive (Delta)	2,5	26,5	0,005
Differenza tra la terza e la prima sessione di scrittura			
Parole cognitive (Delta)	2	3,5	0,0001
Parole emozionali positive (Delta)	3	17,5	0,001

Da ultimo, l'ipotesi 6 relativa al «gruppo aspettative positive» scrivente delle speranze risulta confermata: diversamente dalle variabili di scrittura del «gruppo aspettative negative», sia i valori differenziali delle parole cognitive (tra la seconda e la prima sessione di scrittura:  $v = 36.5$ ,  $p = 0.04$ ; tra la terza e la seconda sessione di scrittura:  $v = 8.5$ ,  $p = 0.001$ ; tra la terza e la prima sessione di scrittura:  $v = 3.5$ ,  $p = 0.0001$ ), sia i valori differenziali delle parole emozionali positive (tra la seconda e la prima sessione di scrittura:  $v = 27$ ,  $p = 0.01$ ; tra la terza e la seconda sessione di scrittura:  $v = 26.5$ ,  $p = 0.005$ ; tra la terza e la prima sessione di scrittura:  $v = 17.5$ ,  $p = 0.001$ ) risultano statisticamente significativi. Questo risultato pare essere predittivo dell'impatto positivo della scrittura delle speranze riguardo al futuro sui livelli di due delle tre competenze misurate: in altre parole, la frequenza di utilizzo delle categorie linguistiche prese in esame sembra essere associata al miglioramento dell'autoefficacia e degli stili decisionali appartenenti al «gruppo aspettative positive».

#### 4.4. Risultati: la percezione dell'esperimento da parte dei due gruppi sperimentali

Si è voluta rilevare, a distanza di quattro mesi dalla data di somministrazione del post-test, la percezione dell'esperimento da parte dei due gruppi sperimentali. A tal fine, si è costruito un questionario strutturato da 11 domande a risposta multipla. Analogamente alla doppia procedura di espressione emozionale scritta e adattata a chi avrebbe scritto delle proprie paure e a chi avrebbe scritto delle proprie speranze riguardo al futuro, si è somministrato un questionario al «gruppo aspettative negative» (GS1) e un altro questionario lievemente modificato al «gruppo aspettative positive» (GS2): infatti, le uniche categorie linguistiche che hanno costituito gli elementi diversi nei due questionari sono le parole «paura/e» e «avere paura», «speranza/e» e «coltivare la speranza» riscontrabili in alcune domande e/o in alcune risposte. I due questionari sono stati somministrati nella prima ora prevista dall'orario scolastico, nell'aula magna del liceo «P. Farinato», prima al GS1 e poi al GS2.

Con la prima domanda, si chiedeva quanto aver scritto delle proprie paure o delle proprie speranze fosse stato utile: la metà più uno (11) degli studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure ha risposto «abbastanza utile», 8 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «poco utile», 1 solo ha risposto «molto utile»; la maggior parte degli studenti (14) appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «abbastanza utile», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «poco utile», 1 solo ha risposto «per niente utile».

Con la seconda domanda, si chiedeva quali fossero stati i benefici percepiti durante le sessioni di scrittura: 8 studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure hanno risposto «conoscermi e comprendermi un po' meglio», 6 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «mettere meglio a fuoco i miei obiettivi», 4 hanno risposto «sfogarmi, ovvero sputare il rospo che avevo dentro per migliorare il mio umore», 2 hanno risposto «altro: aver scritto non mi ha aiutato»; la maggior parte degli studenti (13) appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «mettere meglio a fuoco i miei obiettivi», 4 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «sfogarmi, ovvero sputare il rospo che avevo dentro per migliorare il mio umore», 2 hanno risposto «conoscermi e comprendermi un po' meglio», 1 solo ha risposto «altro: aver scritto non mi ha aiutato».

Con la terza domanda, si chiedeva di esprimere la propria opinione circa l'assegnazione casuale ai due gruppi sperimentali: 9 studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure hanno risposto «avrei voluto scrivere insieme alle mie paure anche le mie speranze», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «è stato meglio aver scritto delle mie paure», 3 hanno risposto «sarebbe stato meglio se avessi scritto delle mie speranze», 3 hanno risposto «sarebbe stato meglio se non avessi scritto affatto, né speranze né paure»; 8 studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze hanno risposto «avrei voluto scrivere insieme alle mie speranze anche le mie paure», 7 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «è stato meglio aver scritto delle mie speranze», 3 hanno risposto «sarebbe stato meglio se avessi scritto delle mie paure», 2 hanno risposto «sarebbe stato meglio se non avessi scritto affatto, né speranze né paure».

Con la quarta domanda, si chiedeva di esprimere la propria opinione circa il numero delle sessioni di scrittura effettuate: 7 studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure hanno risposto «tre sessioni di scrittura sono state bastevoli», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «tre sessioni di scrittura sono state eccessive, bastavano due sessioni», 5 hanno risposto «tre sessioni di scrittura sono state insufficienti, sarebbe stato meglio se ne avessimo fatte cinque», 2 hanno risposto «tre sessioni di scrittura sono state insufficienti, sarebbe stato meglio se ne avessimo fatte quattro», 1 solo ha risposto «tre sessioni di scrittura sono state eccessive, bastava una sessione»; la metà (10) degli studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «tre sessioni di scrittura erano bastevoli», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «tre sessioni di scrittura sono state insufficienti, sarebbe stato meglio se ne avessimo fatte quattro», 2 hanno risposto «tre sessioni di scrittura sono state eccessive, bastavano due sessioni», 2 hanno risposto «tre sessioni di

scrittura sono state eccessive, bastava una sessione», 1 solo ha risposto «tre sessioni di scrittura sono state insufficienti, sarebbe stato meglio se ne avessimo fatte cinque». Con la quinta domanda, si chiedeva di dire quali emozioni avessero provato durante gli esercizi di scrittura: 6 studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure hanno risposto «una sorta di empatia con me stesso», 4 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «mi sentivo confuso/a», 4 hanno risposto «ero indifferente», 3 hanno risposto «avevo paura di scrivere», 1 ha scritto «mi veniva da piangere», 1 ha risposto «Altro: ero tranquillo», 1 ha risposto «Altro: mi sentivo importante»; 7 studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze hanno risposto «ero contento/a», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «mi sentivo confuso/a», 2 hanno risposto «ero indifferente», 2 hanno risposto «avevo paura di scrivere», 2 hanno risposto «una sorta di empatia con me stesso/a», 1 ha scritto «mi veniva da piangere», 1 ha risposto «Altro: mi sentivo messa a nudo».

Con la sesta domanda, si chiedeva di dire lo stato di benessere/malessere provato nell'immediato post-scrittura rispetto a quello provato immediatamente prima di cominciare a scrivere: la metà (10) degli studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure ha risposto «mi sentivo come prima», 6 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «mi sentivo meglio di prima», 4 hanno risposto «mi sentivo peggio di prima»; la maggior parte (12) degli studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «mi sentivo meglio di prima», 7 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «mi sentivo come prima», 1 ha risposto «mi sentivo peggio di prima».

Con la settima domanda, si chiedeva di dichiarare lo stato attuale delle paure/speranze descritte nelle tre sessioni di scrittura: 8 studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure hanno risposto «continuo ad avere tutte le paure che ho descritto nelle sessioni di scrittura», 7 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «non ho più alcune paure di quelle che ho descritto nelle sessioni di scrittura, che ho superato grazie ad interventi diversi dalla scrittura espressiva, ma altre paure che ho descritto le provo ancora», 5 hanno risposto «non ho più alcune paure di quelle che ho descritto nelle sessioni di scrittura e proprio grazie a questa, ma altre paure che ho descritto le provo ancora»; la maggior parte (14) degli studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «continuo a coltivare tutte le speranze che ho descritto nelle sessioni di scrittura», 3 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «non ho più alcune speranze di quelle che ho descritto nelle sessioni di scrittura, ma altre speranze che ho descritto le coltivo ancora», 2 hanno risposto «coltivo nuove speranze diverse da quelle che ho descritto nelle sessioni di scrittura

espressiva», 1 solo ha risposto «non coltivo più alcuna speranza di quelle che ho descritto nelle sessioni di scrittura e neppure coltivo nuove speranze».

Con l'ottava domanda, si chiedeva di indicare la frequenza di utilizzo dell'espressione scritta delle proprie paure/speranze prima di partecipare all'esperimento: la metà (10) degli studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure ha risposto «prima di allora non l'ho mai fatto in alcun modo», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «l'ho fatto raramente su un supporto cartaceo o elettronico», 3 hanno risposto «l'ho fatto qualche volta su un supporto cartaceo o elettronico», 2 hanno risposto «lo faccio da sempre su un diario personale o su altro supporto cartaceo o elettronico»; la maggior parte (12) degli studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «prima di allora non l'ho mai fatto in alcun modo», 4 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «l'ho fatto raramente su un supporto cartaceo o elettronico», 2 hanno risposto «l'ho fatto qualche volta su un supporto cartaceo o elettronico», 2 hanno risposto «lo faccio da sempre su un diario personale o su altro supporto cartaceo o elettronico».

Con la nona domanda, si è chiesto chi fossero i destinatari dell'attività di scrittura delle proprie paure/speranze svolta prima di partecipare all'esperimento: 7 studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure hanno risposto «le comunico per lo più ai miei amici a voce», 7 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «le comunico per lo più ai miei familiari a voce», 4 hanno risposto «non riesco a comunicarle ad alcuna persona», 2 hanno risposto «le comunico per lo più a voce alla persona di cui sono innamorato/a»; 7 studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze hanno risposto «le comunico per lo più ai miei amici a voce», 5 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «le comunico per lo più ai miei familiari a voce», 5 hanno risposto «le comunico per lo più a voce alla persona di cui sono innamorato/a», 2 hanno risposto «non riesco a comunicarle ad alcuna persona», 1 solo ha risposto «le comunico per lo più agli amici condividendole su Facebook o su un altro social network».

Con la decima domanda, si è chiesto di esprimere la percezione di essere o non essere riusciti a combinare insieme l'espressione di fatti possibili e l'espressione delle emozioni suscitate da questi fatti: la maggior parte (12) degli studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure ha risposto «sono riuscito/a a raccontare le esperienze che volevo vivere ed insieme ad esprimere, come volevo, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano in me», 4 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «sono riuscito/a a descrivere le emozioni che le esperienze che volevo vivere suscitavano in me, ma non

ho descritto bene queste mie possibili esperienze», 3 hanno risposto «sono riuscito/a a raccontare le esperienze che volevo vivere ma senza esprimere, come volevo, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano in me», 1 solo ha risposto «non sono riuscito/a a raccontare bene le esperienze che volevo vivere né ad esprimere, come volevo, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano in me»; la maggior parte (12) degli studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «sono riuscito/a a raccontare le esperienze che volevo vivere ed insieme ad esprimere, come volevo, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano in me», 4 studenti dello stesso gruppo hanno risposto «sono riuscito/a a raccontare le esperienze che volevo vivere ma senza esprimere, come volevo, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano in me», 2 hanno risposto «sono riuscito/a a descrivere le emozioni che le esperienze che volevo vivere suscitavano in me, ma non ho descritto bene queste mie possibili esperienze», 2 hanno risposto «non sono riuscito/a a raccontare bene le esperienze che volevo vivere né ad esprimere, come volevo, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano in me».

Con l'undicesima ed ultima domanda, si chiedeva se l'esperimento con la scrittura espressiva abbia avuto qualche effetto a lungo termine nella vita degli studenti, e se sì quale: la maggior parte (16) degli studenti appartenenti al GS1 scrivente delle paure ha risposto «no»; soltanto 4 studenti del GS1 hanno risposto «sì». La metà più uno (11) degli studenti appartenenti al GS2 scrivente delle speranze ha risposto «no», ovvero l'esperimento non ha prodotto in loro alcun effetto a lungo termine; quasi la metà (9) degli studenti del GS2 ha risposto «sì». Con una semplice codifica *esplorativa* del significato delle risposte

date alla domanda a imbuto n. 11, si sono identificate quattro categorie semantiche per ciascuno dei due sottogruppi costituiti rispettivamente da 4 studenti afferenti al GS1 e da 9 studenti afferenti al GS2, come riportato nella tabella 5.

Nel formulare le categorie, avendo scelto di rimanere il più possibile vicini al testo delle poche risposte date dagli studenti dei due sottogruppi, si sono utilizzate per lo più le stesse parole scritte da loro. Il giudizio del codificatore circa l'inclusione delle risposte in una categoria ha riguardato il fatto che due o più elementi (unità semantiche) fossero approssimativamente intercambiabili, fossero sinonimi o appartenessero a uno stesso concetto anche se a livelli di generalità diversi (Lucidi, Alivernini, Pedon, 2008, p. 125).

Nello specifico, con riferimento al sottogruppo appartenente a GS1, uno studente ha continuato a scrivere privatamente delle sue paure, un altro ha assunto l'abitudine di parlare delle sue paure con una persona fidata, un altro ha aumentato il senso di benessere psicofisico ancorché soltanto percepito, l'ultimo ha studiato più in profondità le motivazioni sottese alle sue paure. Con riferimento al sottogruppo appartenente a GS2, sei studenti hanno precisato concretamente i loro obiettivi capendo ciò che realmente volevano, uno studente ha in parte cambiato la prospettiva con cui guardava il suo futuro, un altro ha coltivato più frequentemente le sue speranze e le sue aspettative, un altro ancora ha assunto l'abitudine di scrivere delle sue speranze.

#### 4.5 Discussione dei risultati

La conclusione più significativa ricavabile da tali risultati consiste nel fatto di aver mostrato che per migliorare il senso di autoefficacia e gli stili decisionali è *opportuno* e

TABELLA 5

Codifica esplorativa delle risposte date alla domanda a imbuto n. 11 dai due sottogruppi afferenti rispettivamente al GS1 e al GS2, che hanno riconosciuto in sé effetti della scrittura espressiva a lungo termine

Categorie semantiche	n.	Gruppi di appartenenza
Ho continuato a scrivere le mie paure per rendere ancora più chiaro il mio futuro	1	GS1
Ho assunto l'abitudine di parlare delle mie paure con una persona fidata	1	
Sto meglio con me stesso	1	
Ho studiato più a fondo le mie paure per superarle	1	
Ho precisato concretamente i miei obiettivi capendo ciò che realmente voglio	6	GS2
Ho in parte cambiato la prospettiva sul mio futuro	1	
Ho pensato di più alle mie speranze e aspettative	1	
Ho continuato a scrivere delle mie speranze	1	

*consigliabile* proporre agli studenti frequentanti l'ultimo anno del liceo di scrivere delle loro speranze riguardo al futuro e non delle loro paure: una prospettiva ottimistica e propositiva documentabile nella scrittura espressiva è apparsa strettamente associata al miglioramento delle suddette competenze trasversali. Gli effetti positivi della tecnica di Pennebaker modificata in senso prospettico risultano peraltro direttamente associati alla ricchezza linguistica della descrizione delle aspettative positive, ciò non si è verificato per la stessa tecnica utilizzata per descrivere le aspettative negative. L'espressione emozionale positiva, misurata dal numero delle parole emotive, sembra avere un ruolo nell'efficacia della scrittura prospettica delle speranze. La scrittura delle speranze ha probabilmente determinato negli studenti del GS2 dei cambiamenti nel loro modo di pensare deducibili dalle modificazioni del modo di scrivere i testi che si sono susseguiti nelle tre sedute di scrittura: in altre parole, sembra essersi realizzato un rapporto di circolarità o una corrispondenza biunivoca tra *cambiamento del modo di scrivere* (aumento graduale delle parole cognitive ed emozionali da una sessione di scrittura all'altra) e *cambiamento del mondo interno* (miglioramento del senso di autoefficacia e degli stili decisionali).

Questi effetti positivi sono confermati dalla maggior parte (14/20) degli studenti appartenenti al GS2, che ha valutato *abbastanza utile* aver scritto delle loro speranze, come si evince dalle risposte date alla prima domanda del questionario. La traduzione in linguaggio scritto della speranze coltivate interiormente, comprese e cognitivamente elaborate, probabilmente ha permesso loro di intraprendere un processo di profonda trasformazione del mondo interno che ha modificato i successivi processi di pensiero e di immaginazione, ha dato loro un senso maggiore di prevedibilità e di controllo sulla loro vita, ha accresciuto, insieme alla capacità progettuale, la loro capacità di gestire gli effetti emozionali della rappresentazione del futuro.

Un'altra condizione che può aver contribuito a determinare siffatto impatto positivo è la combinazione ottimale di emozioni *ben* espresse e di possibili esperienze *chiaramente* descritte realizzatesi nei racconti degli studenti del GS2: la maggior parte di loro (12), infatti, ha dichiarato di essere riuscita a raccontare le esperienze che voleva vivere ed insieme ad esprimere, come voleva, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano (si vedano le risposte date alla domanda n. 10 del questionario). Di fatto, i testi degli studenti che hanno scritto delle loro speranze presentano coerentemente gli elementi essenziali della narrazione: le cognizioni (spiegazioni causali, ripetizione di temi, prospettiva futura), i

sentimenti (tonalità emotive diverse e di diversa intensità) e le azioni (sequenza ordinata di eventi possibili).

Nel lungo termine, la scrittura espressiva delle speranze ha condotto un gruppo di sei studenti a trasformare in *obiettivi concreti e raggiungibili* le sue speranze. È questo pertanto un beneficio a lungo termine della scrittura espressiva delle speranze: pianificare realisticamente il futuro nell'immediato post-scrittura e in un intervallo di tempo più ampio compreso tra 1 e 4 mesi successivi al *training* di scrittura. Dalle risposte date alla domanda a imbuto n. 11 da questi studenti si evince non solo la *specificità* degli obiettivi, ma si fa riferimento in modo più o meno diretto anche ai *tempi* entro cui raggiungerli e alle *modalità* o ai *mezzi* con cui conseguirli.

Pare che nella tarda adolescenza non sia utile, almeno per migliorare l'autostima, il senso di autoefficacia e gli stili decisionali, scrivere delle paure riguardanti il futuro. La scelta di sottoporre venti studenti delle quinte classi liceali alla condizione sperimentale in cui essi avrebbero scritto delle loro paure è giustificata dal seguente dato sociologico rilevato nella sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia: «i giovani continuano... a proporre un'immagine di sé fortemente adattata: in particolare,... con la maggiore età tende a crescere la percezione di uno scarto tra le aspettative personali e le condizioni attuali, con un'area di maggiore criticità per chi ha tra i 18 e i 20 anni. In questa fascia d'età circa il 13% dei giovani segnala una sensazione di malessere. [...]. Essere incerti o indecisi rispetto alle scelte da effettuare nel proprio futuro ha implicazioni per i livelli di benessere soggettivo: questo dato è interessante perché... l'indecisione può avere effetti, non solo sulla salute psicologica, ma anche sugli sviluppi successivi della vita lavorativa» (S. Gilardi e A. Dipace, 2007, pp. 178-179).

È ragionevole pensare che, sull'onda della crisi economica e lavorativa ancora in corso, la percentuale di adolescenti *indecisi* che prova paure e timori riguardo il futuro *incerto* a motivo della discrepanza tra aspettative personali e condizioni attuali sia aumentata negli ultimi sette anni, allorché è sembrato opportuno aver proposto l'uso prospettico della scrittura espressiva focalizzata sulle aspettative negative proprio agli adolescenti d'età compresa tra i 17 e i 20 anni.

Si è voluto così verificare anche il modo in cui il focus dell'attenzione negativo privilegiato da Pennebaker avrebbe influito sui livelli delle tre competenze studiate. Come aver fatto scrivere dei traumi della propria vita passata ha sortito effetti significativi su numerose variabili dipendenti studiate dal ricercatore americano (2004), così ci si aspettava che proporre di descrivere le paure riguardo il futuro avrebbe sortito analoghi cambiamenti sui

livelli delle competenze studiate. Di fatto, non c'è stato su di esse alcun impatto positivo, statisticamente significativo. Dalle risposte date dagli studenti del GS1 alla domanda n. 2 del questionario strutturato, si evince che scrivere delle paure riguardo il futuro, per la maggior parte di loro (12), ha comportato una conoscenza più profonda di sé (8) e un senso di liberazione derivante dallo sfogo (4). In altre parole, aver raccontato le paure riguardo il loro futuro ha avuto una valenza conoscitiva e catartica nel presente: mediante l'introspezione operata attraverso la scrittura, gli scriventi hanno probabilmente capito perché provavano paura e qual era il suo oggetto, ottenendo una conoscenza più profonda di sé e al contempo la riduzione del condizionamento psicologico che la paura descritta comportava. Ciò è peraltro confermato dal fatto che la maggior parte degli studenti (12) appartenenti al GS1 ha risposto alla domanda n. 10 del questionario in modo conforme a questa conclusione, ovvero è riuscita a raccontare le esperienze che voleva vivere ed insieme ad esprimere, come voleva, il significato delle emozioni che queste esperienze suscitavano. I benefici che essi hanno percepito possono aver trovato in questa combinazione (descrizione di fatti possibili o immaginati e di emozioni provate nel presente) una giustificazione plausibile, anche se la variazione delle parole cognitive ed emozionali da una sessione all'altra non ha predetto un miglioramento considerevole delle competenze.

Un'altra considerazione può aiutare a spiegare perché la scrittura delle paure riguardo il futuro non ha modificato significativamente le tre competenze: è possibile che la descrizione delle paure che si provano mentre si scrivono fatti negativi solo possibili o immaginati abbia sulle variabili dipendenti un impatto *di gran lunga più debole* rispetto a quello che si verifica quando si raccontano in forma scritta emozioni negative provate nel contesto di esperienze traumatiche già vissute, come se il fatto di aver già vissuto un'esperienza traumatica renda più suscettibili di cambiamento i fattori su cui si vogliono rilevare gli effetti della scrittura espressiva. La maggior parte degli studenti (15) appartenenti al GS1 ha d'altra parte risposto alla domanda n. 7 del questionario dichiarando di avere ancora le paure descritte nelle sessioni di scrittura o di averne superate alcune mediante interventi o rimedi diversi dalla scrittura espressiva.

La possibilità dell'impatto positivo della scrittura espressiva è connessa d'altronde all'entità stessa o alla consistenza delle competenze che si vogliono modificare nei destinatari: è il caso dell'autostima. Questa non ha avuto miglioramenti significativi, né nel «gruppo aspettative negative», né nel «gruppo aspettative positive». Poiché essa ha una struttura multidimensionale, come descritto

nel modello teorico sotteso al TMA costruito da Bracken (2003<sup>2</sup>), è possibile che la scrittura espressiva abbia influenzato significativamente qualcuna delle sue sei dimensioni costitutive (relazioni interpersonali, competenze nel controllo dell'ambiente, emotività, successo scolastico, vita familiare, vissuto corporeo), ma non si sono considerati i punteggi differenziali relativi a queste dimensioni per valutarne la significatività, né sono state supposte ipotesi ad esse connesse, si sono presi in considerazione solo i punteggi differenziali dell'autostima *totale*. Nella procedura di Pennebaker modificata in senso prospettico non era previsto un indirizzo tematico specifico a cui adeguare la narrazione da una sessione di scrittura all'altra: si è voluta lasciare ai destinatari la libertà di scegliere il tema da sviluppare nella descrizione delle aspettative negative e positive. La maggior parte degli studenti scriventi (28), 12 studenti del GS1 e 16 studenti del GS2, ha descritto le paure e le speranze connesse agli esami di maturità, alla scelta universitaria (indirizzo di studi, città e ateneo di destinazione, ecc.) e alle possibilità prossime o remote di trovare un lavoro soddisfacente; gli altri 12 hanno raccontato le paure relative a problemi personali e/o di salute e le speranze di raggiungere obiettivi nell'ambito delle relazioni familiari, amicali e amorose.

È possibile che tre sessioni settimanali di scrittura siano risultate insufficienti per migliorare l'autostima, che si struttura nella persona attraverso l'integrazione di molte dimensioni personali, anche se soltanto 13 studenti su 40 scriventi hanno dichiarato che tre sessioni di scrittura sono state insufficienti. Per modificare significativamente l'autostima, più che aumentare le sessioni di scrittura, si potrebbe scegliere di abbinare alla scrittura espressiva un altro metodo d'intervento per potenziare l'impatto sull'autostima.

Non si può neppure ragionevolmente pensare che la presenza di alcuni studenti depressi abbia neutralizzato gli effetti della scrittura espressiva sull'autostima totale degli studenti appartenenti ai due gruppi sperimentali, poiché, fatta la valutazione di base delle tre competenze, si è scelto di destinare casualmente ai tre gruppi studenti la cui autostima si collocava per lo più nella media, soltanto 3 ragazze avevano un'autostima molto negativa prima di iniziare le sessioni di scrittura, tale da far pensare ad un possibile stato depressivo, una di loro peraltro è stata destinata al gruppo di controllo non scrivente.

Circa la frequenza di utilizzo della scrittura autobiografica prima di partecipare all'esperimento, si può affermare che la maggior parte degli scriventi (22) non aveva mai scritto le sue paure o le sue speranze riguardo il futuro ed altri 14 lo avevano fatto qualche volta o raramente su supporto cartaceo o elettronico. Per questo motivo, non può

ammetersi che ci sia stata un'interferenza di fattori, ovvero che l'abitudine di scrivere di sé da parte di pochi studenti ed il fatto di non aver mai scritto di sé da parte di molti altri abbiano inficiato i risultati della ricerca: in altre parole, il *training* di scrittura è sembrato una novità per quasi tutti gli studenti coinvolti, soltanto 4 studenti (2 del GS1 e 2 del GS2) hanno dichiarato di fare uso da sempre della scrittura autobiografica mediante un diario personale o altro supporto cartaceo o elettronico. La percezione della novità del metodo è confermata dal fatto che la maggior parte degli studenti scriventi (33) era abituata a comunicare a voce le sue speranze o le sue paure a persone appartenenti all'ambito della socialità ristretta (genitori, amici e partner).

### 5. Suggerimenti educativi

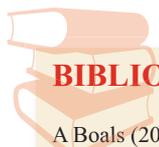
La scrittura emozionale delle proprie paure riguardo il futuro è un'inversione di tendenza nell'uso del «metodo Pennebaker» che impone la formulazione di ipotesi in parte diverse da quelle avanzate in questo studio. Tale uso non sembra infatti sufficiente a produrre benefici in soggetti normali nell'intervallo di tempo considerato, piuttosto potrebbe sortire effetti considerevoli su destinatari che soffrono di lievi depressioni o di altri disturbi non gravi della sfera psichica. Un'ipotesi che si potrebbe formulare, e che meriterebbe di essere verificata, è che la scrittura prospettica delle paure abbia un effetto sui livelli dell'ansia generale o su quelli dell'ansia da prestazione negli studenti che frequentano l'ultimo anno del liceo. Il focus dell'attenzione negativo rimane comunque un aspetto privilegiato della modalità retrospettiva di scrittura emozionale.

È stata invece una sorpresa aver constatato la validità della procedura messa a punto da Pennebaker e modificata in senso prospettico. Si potrebbe dire che essa ha svolto

una funzione *orientativa* nel GS2: il senso di autoefficacia e gli stili decisionali hanno infatti un ruolo determinante nel processo di autorientamento degli studenti (Di Nuovo e Magnano, 2013, pp. 67-69, 95-101). La tecnica studiata da Laura King è un mezzo molto utile non solo nella promozione dell'ottimismo, come è stato affermato in uno studio precedente (Cirillo, Colasanti e Sibilia, 2012, p. 490), ma è utile anche per migliorare la *self-efficacy* e la *decision making* che hanno un valore precipuo nell'orientamento degli studenti. Tale tecnica potrebbe avere un effetto più a lungo termine e un impatto positivo più profondo sull'autoefficacia e sugli stili decisionali se si scegliesse di focalizzare l'attenzione degli studenti che frequentano l'ultimo anno del liceo su un unico obiettivo procedurale: chiedere loro di descrivere le speranze riguardo il solo futuro *professionale* o *universitario*. Nella procedura utilizzata in questo studio sperimentale, si è invece lasciata ai destinatari la libertà di raccontare qualsiasi tipo di speranza. Un altro obiettivo focalizzato potrebbe riguardare la scrittura delle qualità positive o delle competenze di studio (metodo, stile cognitivo di apprendimento, gestione del tempo, autoregolazione, ecc.) per migliorare il senso di autoefficacia ed ottimizzare le prestazioni scolastiche degli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Le applicazioni della scrittura espressiva in campo educativo potrebbero essere davvero molte. Si auspica che tale metodo sia sempre più studiato e sperimentato a scuola per migliorare le competenze degli studenti.

Alessandro Di Vita  
Università "Kore" di Enna



### BIBLIOGRAFIA

- A Boals (2012), *The use of meaning making in expressive writing: when meaning is beneficial*, «Journal of Social and Clinical Psychology», Vol. XXXI, n. 4, pp. 393-409.
- B.A. Bracken (2003<sup>2</sup>), *TMA. Test di valutazione Multidimensionale dell'Autostima*, Trento, Erickson.
- C.M. Burton - L.A. King (2008), *Effects of very brief writing on health: The two-minute miracle*, «British Journal of Health Psychology», Vol. XIII, n. 1, pp. 9-14.
- R. Carkhuff (1993<sup>2</sup>), *L'arte di aiutare. Manuale*, Trento, Erickson.
- M. Cirillo - A.R. Colasanti - L. Sibilìa (2012), *Promuovere il benessere attraverso l'espressione delle emozioni in forma scritta*, «Orientamenti pedagogici», Vol. LIX, n. 3, pp. 481-492.
- S. Di Nuovo - P. Magnano (2013), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Trento, Erickson.
- S. Gilardi - A. Dipace (2007), *Giovani allo specchio: immagine di sé di fronte a difficoltà e cambiamenti*. In C. Buzzi - A. Cavalli - A. de Lillo (ed.), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, pp. 175-198.
- L. A. King (2001), *The health benefits of writing about life goals*, «Personality and Social Psychology Bulletin», Vol. XXVII, n. 7, pp. 798-807.
- M. Lipman (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- F. Lucidi - F. Alivernini - A. Pedon (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino.
- J.W. Pennebaker (2004), *Scrivi cosa ti dice il cuore*, Trento, Erickson.
- J.W. Pennebaker - S.K. Beall (1986), *Confronting a Traumatic Event: Toward an Understanding of Inhibition and Disease*, «Journal of Abnormal Psychology», Vol. XCV, n. 3, pp. 274-281.
- J.W. Pennebaker - J.D. Seagal (1999), *Forming a story: three health benefits of narrative*, «Journal of Clinical Psychology», Vol. LV, n. 10, pp. 1243-1245.
- R. Schwarzer (1993), *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*, Berlin, Freie Universität Berlin.
- J.M. Smyth (1998), *Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», Vol. LXVI, n. 1, pp. 174-184.