

PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
E DELLA FORMAZIONE

volume 9

Numero 1 – anno 2007



SIPEF
SOCIETÀ ITALIANA DI PSICOLOGIA
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
www.sipefitalia.net

PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
E DELLA FORMAZIONE

volume 9

Numero 1 – anno 2007





SIPEF

**Società Italiana di Psicologia
dell'Educazione e della Formazione**
www.sipefitalia.net

**PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
E DELLA FORMAZIONE**

Direttore responsabile:

Giancarlo Tanucci

Direttore scientifico:

Felice Carugati

Alma Mater Studiorum

Università di Bologna

Comitato scientifico:

Bianca De Bernardi

Università di Verona

Anne-Nelly Perret-Clermont

Università di Neuchâtel

Guido Sarchielli

Alma Mater Studiorum

Università di Bologna

Vega Scalera

Università di Roma Tor Vergata

Patrizia Selleri

Alma Mater Studiorum

Università di Bologna

Segreteria di redazione:

Roberto Baiocco

Università di Roma La Sapienza

Michela Cortini

Università di Bari

Laura Palmerio

Università di Roma Tor Vergata

Alessandro Stirpe

SIPEF segreteria@sipefitalia.net

Editore:

Aracne Editrice s.r.l.

Via R. Garofalo, 133 a-b

00173 Roma

Registrazione presso il Tribunale di Trento
n. 1017 del 9/12/1998

ISSN: 1128-6881

ISBN: 978-88-548-1312-0

Covered by PsycINFO

PER ISCRIVERSI ALLA SIPEF

Per iscriversi alla SIPEF è necessario inviare il proprio curriculum vitae a segreteria@sipefitalia.net all'attenzione del Presidente Nazionale o del Presidente Regionale di pertinenza.

Dopo l'approvazione da parte del Consiglio Scientifico si potrà pagare la quota associativa annuale.

€ 50,00 per i nuovi iscritti

€ 78,00 per i rinnovi

L'iscrizione comprende:

- Abbonamento annuale alla rivista "Psicologia dell'Educazione e della Formazione" Aracne Editrice
- Newsletter della SIPEF con contributi realizzati dai Soci e dalla Redazione

Bonifico bancario n. 15958/31 intestato a:
Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF)
c/o Banca di Roma
Tesoreria Universitaria "La Sapienza"
P.le Aldo Moro - 00185 Roma
Codice ABI 3002 Codice CAB 03371

Conto corrente postale n. 89459002 intestato a:
Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF)
Via dei Marsi, 78
c/o Dip. Psicologia Sviluppo e Socializzazione - 00185 Roma

Per ricevere la newsletter della SIPEF dopo aver provveduto al versamento della quota, inviare una mail con i propri dati (indirizzo al quale si vuole ricevere la rivista ed email per la newsletter) a: redazione@sipefitalia.net

INDICE

volume 9
numero 1
anno 2007

	Editoriale	Pag. 5
Elisa Caponera Paolo M. Russo	Status socio-economico e culturale e mathematical literacy: analisi multilevel sulle prestazioni dei quindicenni italiani alle prove PISA	9
Fabio Alivernini Fabio Lucidi Sara Manganelli Irene Ricciardi	Una valutazione della motivazione allo studio nella scuola di base attraverso domande aperte e analisi del contenuto computer assistita	43
Roberto Baiocco Fiorenzo Laghi Maria D'Alessio Grazia Gurrieri Carlo Di Chiacchio	La valutazione degli stili nella presa di decisione in adolescenza: quale utilizzo in ambito educativo?	67
Elvis Mazzoni	Dalle azioni collettive alla qualità del rendimento: analisi strutturale di gruppi in formazione che collaborano in rete	99
Valeria Piras Giancarlo Tanucci	Risorse personali e attività di sviluppo dell'occupabilità nella transizione dall'università al lavoro	119
	Recensioni	145
	Materiale informativo SIPEF	147

EDITORIALE

Il 2007 segna il nono anno della storia di “Psicologia dell'Educazione e della Formazione” (il primo numero è infatti datato aprile 1998), periodo nel quale si sono verificate trasformazioni importanti nell'assetto della rivista e in particolare nel Consiglio Scientifico, nella Direzione e nella Casa Editrice.

Durante il 2006, scaduti i tempi del contratto editoriale con la precedente Casa editrice, preso atto delle dimissioni dalla SIPEF (Società proprietaria della testata della rivista) del prof. Carlo Trombetta (già socio, presidente SIPEF e Direttore scientifico), l'Assemblea dei Soci, ha eletto il nuovo Presidente nella persona del prof. Giancarlo Tanucci il quale, in forza delle sue prerogative, ha nominato Direttore Scientifico il prof. Felice Carugati e l'attuale Consiglio scientifico. A questo proposito, con grande commozione ricordiamo la prematura scomparsa del prof. Piero Romei, che aveva accettato con entusiasmo di collaborare con la sua esperienza e il suo prestigio all'attività della rivista.

1. Mentre ci ripromettiamo di ricostruire, in uno dei prossimi numeri, il percorso pluridecennale che collega “Studi di psicologia dell'educazione” con l'attuale testata, qui confermiamo l'intenzione di promuovere una politica editoriale dedicata alla produzione scientifica di tutti quei ricercatori interessati ai molteplici approcci che caratterizzano attualmente in Italia e nei centri di ricerca internazionali la psicologia dell'educazione e della formazione. Un'attenzione specifica sarà dedicata all'approfondimento teorico e metodologico dei concetti e degli strumenti impiegati nella ricerca: si tratta di un compito tanto più necessario in un periodo nel quale le ricerche sono numerose, e al tempo stesso sempre di più gli autori pur facendo riferimento ai ‘padri fondatori’ di approcci o costrutti di volta in volta ‘popolari’, tendono ad utilizzare i costrutti secondo accezioni diverse (e non chiarite), gli strumenti secondo trasformazioni *ad hoc*, ignorando poi metodologie alternative, e quindi contribuendo alla costruzione di una prevedibile ‘Babele’ negli approcci teorici, metodologici e nella strumentazione. Questo è ad esempio, uno degli argomenti di riflessione critica avviata proprio nel numero di agosto 2007 di “Learning and Instruction”

(Strijbos e Fischer, 2007) su uno dei temi attualmente oggetto di ricerche diffuse fra i ricercatori italiani: il *collaborative learning*.

Una seconda ragione dell'attenzione della rivista per l'approfondimento teorico e metodologico dipende dal numero crescente di giovani che si affacciano alla ricerca (assegnisti, borsisti, dottorandi, ricercatori) e dalle iniziative di valutazione della produzione scientifica avviate sia a livello del MIUR sia dalle Università. Strumenti essenziali della politica della qualità della ricerca sono le sedi di pubblicazione, sia italiane sia internazionali. Sotto questo aspetto "Psicologia dell'Educazione e della Formazione" intende rafforzare la sua posizione di punto di riferimento per la qualità della ricerca italiana. Sono in corso contatti a livello internazionale con colleghi che, conoscendo la lingua italiana (e in verità non sono pochi), costituiscano un gruppo di *referees* in grado di assicurare standard di qualità delle pubblicazioni.

2. La rivista è organo della SIPEF, società costituita da psicologi professionisti e ricercatori, universitari e non. Sotto questo aspetto, altrettanta attenzione sarà dedicata, così come nel passato, ad interventi di soci e di esperti nei settori dell'educazione e della formazione, per documentare iniziative professionali e progetti di intervento qualitativamente significativi, per aprire discussioni su aspetti cruciali delle politiche in atto o in progetto, per collegare linee e tendenze italiane al quadro europeo e internazionale.

Inoltre il tema della formazione professionale degli psicologi e in particolare degli psicologi che intendono occuparsi o già si occupano di interventi nel sistema scolastico, della formazione, dei servizi educativi, in questi mesi ritorna di attualità sia nelle Università (l'applicazione della legge di riforma 270/2004) sia a livello ministeriale e di opinione pubblica. Il 'bisogno' di psicologia nelle scuole e nei contesti educativi, da più parti invocato, richiede un'adeguata riflessione ma anche decisioni collettive ormai urgenti. La SIPEF ha un proprio ruolo specifico da svolgere, partecipando con la propria esperienza alle iniziative dell'Ordine Nazionale degli Psicologi, delle Associazioni professionali degli psicologi, della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Psicologia, dell'Associazione Italiana di Psicologia e delle sue Sezioni. In modo coordinato, anche la rivista intende contri-

buire responsabilmente, offrendosi come forum di riflessione, discussione e proposte.

Per il momento, l'impegno della SIPEF e del gruppo direttivo della rivista si manifesta attraverso gli argomenti che abbiamo rapidamente indicato.

Nei prossimi numeri il dialogo con gli autori e i lettori si intensificherà.

Buon lavoro a tutti noi.

Il Comitato scientifico

Srijbos, J.-W., Fischer, F. (2007) Methodological challenges for collaborative learning research, *Learning and Instruction*, 17, 389-393.

Status socio-economico e culturale e *mathematical literacy*: analisi *multilevel* sulle prestazioni dei quindicenni italiani alle prove PISA

Elisa Caponera
INVALSI

Paolo M. Russo
Dipartimento di Psicologia, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia

Obiettivo principale del presente contributo è valutare la relazione tra lo status socio-economico e culturale degli studenti e il loro livello di competenza in matematica misurato all'interno del progetto internazionale OCSE PISA, considerando anche la rilevanza delle diverse caratteristiche delle scuole per la predizione della performance degli studenti. A tal fine, sono stati analizzati i dati relativi a 10835 studenti raggruppati in 364 scuole, partecipanti al progetto PISA 2003, che rappresentano un campione rappresentativo dei quindicenni italiani scolarizzati. È stata condotta un'analisi di regressione multilevel per distinguere quanta della variabilità delle performance fosse dovuta alle differenze nella condizione socio-economica e culturale dello studente e/o a caratteristiche della scuola e del contesto territoriale in cui è inserita. I risultati delle analisi evidenziano che le differenze socio-economiche e culturali a livello del singolo studente contribuiscono alla predizione della performance in matematica mentre l'indice di status socio-economico e culturale, calcolato per ciascuna scuola, permette una migliore comprensione delle ampie differenze tra scuole riscontrate in Italia. Si osservano inoltre, nel contesto italiano, rilevanti differenze nella performance tra diverse tipologie di scuola e in funzione dell'area geografica.

Introduzione

Lo studio dell'influenza sul successo scolastico del *background* socio-economico da cui proviene lo studente è un tema particolarmente rilevante sia da un punto di vista teorico che strettamente applicativo. In una risoluzione del Parlamento europeo¹ dell'aprile del 2006 sulla situazione economica dell'Unione, viene riaffermata la centralità degli obiettivi della strategia di Lisbona (varata dal Consiglio Europeo nel marzo 2000), e la necessità di potenziare e valorizzare la dimensione economica e sociale per favorire gli investimenti sul capitale umano. Al fine di ridurre le disuguaglianze e offrire a tutti maggiori opportunità di crescita culturale ed economica, in una società democratica le differenze socio-economiche dovrebbero influenzare il meno possibile i risultati degli studenti. Tuttavia, nonostante, in molti paesi, sia stato stabilito quale compito rilevante del sistema educativo la riduzione delle disparità tra cittadini che provengono da differenti classi sociali o gruppi etnici (Willms, 2006), tale obiettivo è lungi dall'essere raggiunto. Tra gli indicatori utilizzati per valutare la qualità e l'equità dei sistemi scolastici e formativi nei diversi paesi, vengono, tra l'altro, considerati i risultati degli studenti quindicenni alle prove PISA (*Programme for International Student Assessment*), un progetto internazionale promosso dall'OCSE.

Il presente contributo di ricerca si inserisce all'interno di approfondimenti empirici derivanti proprio dal progetto PISA 2003 per cercare di valutare l'influenza del background socio-economico e culturale degli studenti italiani sulla performance nelle prove standardizzate di *Mathematical Literacy*.

Il progetto PISA è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE. Intorno alla metà degli anni Novanta l'OCSE decise di organizzare un'indagine con l'obiettivo di ottenere dati validi e attendibili relativi alle abilità e conoscenze degli studenti dei paesi membri

¹ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?objRefId=113793&language=IT>.

e, di conseguenza, sulla capacità dei rispettivi sistemi di istruzione. Il progetto PISA ha lo scopo di valutare le competenze degli studenti quindicenni scolarizzati per verificare in che misura essi, al termine della scuola dell'obbligo, abbiano acquisito delle competenze ritenute necessarie per avere un ruolo attivo nella società; in questa prospettiva, anche se PISA tiene conto dei curricoli, non si limita ad essi; esamina infatti anche la capacità di riflettere sulle proprie conoscenze e di applicarle a situazioni della vita reale (Siniscalco, 2006a). Il progetto PISA indaga tre ambiti di competenza (lettura, matematica e scienze) e con periodicità triennale ne viene approfondito in ogni ciclo uno dei tre. Nel 1997 (OCSE, 2000) è iniziato ufficialmente il primo ciclo del Progetto, che ha poi portato alla realizzazione della prima indagine PISA nel 2000, il cui focus principale era la valutazione delle competenze in lettura². Al secondo ciclo, PISA 2003, hanno partecipato 41 paesi (30 dei quali Paesi dell'OCSE) e sono stati coinvolti oltre 275.000 studenti ed è stato approfondito l'ambito della *Mathematics Literacy*, oggetto del presente studio³.

La *Mathematics Literacy* «riguarda la capacità di analizzare, di ragionare e di comunicare idee e argomentazioni in modo efficace quando si pongono, si formulano, si risolvono problemi matematici e se ne spiega la soluzione in una molteplicità di ambiti e contesti [...] la competenza matematica è la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita dell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione» (OCSE, 2003; trad. it 2004, pp. 28-29). Tale

² L'indagine PISA 2000, attraverso un'opzione internazionale, ha riguardato anche la misurazione di competenze cross-curricolari (CCC), ritenute fondamentali dall'OCSE «affinché i giovani possano svolgere i loro futuri compiti di cittadini e padroneggiare gli impegni di lavoro nei futuri ruoli occupazionali.» (Scalera, 2002) e in particolare le capacità di autoregolazione dell'apprendimento (Per una trattazione dei sistemi motivazionali di apprendimento si veda ad es. Boscolo, 1997). Inoltre, al ciclo 2000 l'Italia ha partecipato integrando gli strumenti proposti a livello internazionale con un'opzione nazionale. (Per una trattazione approfondita si veda <http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/ocse-pisa-ccc/>).

³ Oltre a matematica, scienze e lettura nel 2003 è stato indagato l'ambito di *problem solving*.

capacità viene valutata in PISA in base a tre elementi: contenuto matematico, processo matematico e situazioni.

1) *Il contenuto matematico* viene valutato relativamente a quattro aree che dovrebbero riflettere gli argomenti principali del curriculum scolastico e comprendere in modo esaustivo tutto l'ambito matematico. Le aree prese in considerazione sono:

- a) spazio e forma (problemi spaziali e geometrici, come ad es. rappresentazione degli oggetti tridimensionali in due dimensioni);
- b) cambiamento e relazioni (rappresentazioni matematiche del cambiamento, relazioni funzionali e dipendenza tra grandezze variabili, come ad es. il cambiamento del tempo);
- c) quantità (rappresentazioni quantitative di fenomeni, relazioni e schematizzazioni, come ad es. comprensione del significato delle operazioni);
- d) incertezza (studio di fenomeni combinatori, probabilistici e statistici e relative rappresentazioni, ad es. predizione sulla crescita demografica).

2) *Il processo matematico* riguarda competenze generali della disciplina in esame, che vengono utilizzate dallo studente per affrontare un compito di matematica ed è suddivisibile in tre blocchi (Bolletta e Pozio, 2006):

- a) riproduzione, processo utilizzato per risolvere problemi familiari o conosciuti, ad es. attraverso l'applicazione di algoritmi semplici già utilizzati;
- b) connessione, processo utilizzato per risolvere problemi familiari ma che richiedono uno sforzo maggiore di collegamento e interpretazione
- c) riflessione, che richiede creazione e scelta della strategia migliore per trovare la soluzione.

3) *Situazioni* in cui la matematica viene usata; i problemi di matematica presentati riguardavano sia situazioni concrete della vita quotidiana dello studente, ma anche situazioni che si possono verificare in ambito scolastico, oppure in ambito professionale, o che riguardano temi di carattere pubblico/scientifico. I quesiti sviluppati nel progetto PISA sono inseriti all'interno di uno dei quattro contesti appena descritti.

La valutazione degli stili nella presa di decisione in adolescenza: quale utilizzo in ambito educativo?

Roberto Baiocco

Fiorenzo Laghi

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Maria D'Alessio

Facoltà di Psicologia 1, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Grazia Gurrieri

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Carlo Di Chiacchio

Facoltà di Psicologia 1, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Lo studio esamina la validità della versione italiana del General Decision Making Style-Revised (GDMS-R; Scott e Bruce, 1995) adattato per la popolazione italiana su 500 studenti di scuola secondaria. La scala individua 5 stili: Razionale, Intuitivo, Dipendente, Evitante e Spontaneo. La ricerca indaga la relazione tra gli stili decisionali e variabili quali il Locus of Control (Rotter, 1966), l'Autoefficacia Regolatoria (Pastorelli e Picconi, 2001), il rendimento scolastico, il numero di assenza a scuola e l'indice socio-economico. I risultati dell'analisi fattoriale evidenziano la presenza di 5 fattori la cui interpretazione è coerente con la definizione operativa del costrutto. Non sono state evidenziate differenze di genere, d'età e di tipologia di scuola frequentata in riferimento ai punteggi medi delle scale. Lo stile razionale correla positivamente con il locus of controllo interno e l'autoefficacia regolatoria mentre lo stile Spontaneo, Dipendente ed Evitante correlano negativamente con tali costrutti. La ricerca presentata incoraggia l'utilizzo del GDMS-R in riferimento ai contesti educativi, alla formazione e al counselling.

Introduzione

In letteratura numerosi studi, anche di natura empirica, si sono occupati di definire che cosa sia la decisione, quale sia il modello decisionale che la sostiene, le euristiche, gli errori sistematici di giudizio, le regole decisionali e il loro effettivo utilizzo.

Un filone di studi interessante in tale ambito è rappresentato dalle ricerche che indagano il ruolo delle emozioni e della personalità nel processo decisionale.

I modelli che enfatizzano il ruolo delle caratteristiche psicologiche di colui che decide, tendono a suggerire l'esistenza di varie tipologie negli stili di presa di decisione (Brew, Hesketh e Taylor, 2001; Harren, 1979; Hunt, Krzystofiak, Meindl e Yousry, 1989; Scott e Bruce, 1995).

Driver (1979) ha definito lo stile nella presa di decisione come un modello abituale utilizzato dagli individui tutte le volte che la situazione ne richiede la necessità mentre Harren (1979) parla di caratteristiche individuali nel percepire e nel rispondere a compiti decisionali. Secondo Scott e Bruce (1995) lo stile nella presa di decisione non è una caratteristica di personalità, ma una tendenza a reagire in un determinato modo in un contesto specifico. Definizioni più recenti precisano il costrutto in funzione della quantità di informazioni utilizzate dal soggetto e del numero di alternative possibili prese in esame (Driver, Brousseau e Hunsaker, 1990; Rumiati e Bonini, 2001). Altri autori enfatizzano, invece, la rilevanza che assume lo stile personale nel fornire un senso alle informazioni disponibili e alle alternative soggettivamente percepite (Hunt *et al.*, 1989; Sandler-Smith, 1999).

Un aspetto rilevante in tale ambito di studio è la mancanza, in particolare nel contesto italiano e per quanto riguarda gli adolescenti, di strumenti standardizzati che forniscano una definizione del costrutto e ne permettano una verifica operativa. Scopo principale di questo contributo di ricerca è proporre la Scala sugli Stili nella Presa

di Decisione (*General Decision-Making Style Inventory* o GDMS; Scott e Bruce, 1995), adattata specificamente per adolescenti allo scopo di facilitare la conoscenza delle modalità con cui vengono prese le decisioni, rendere maggiormente comprensibile, ed eventualmente modificabile, il proprio comportamento.

La maggior parte degli autori che si sono occupati di tale costrutto hanno implicitamente affermato che la decisione “ideale” è associata a una considerazione logica, razionale e cosciente delle diverse opzioni possibili in relazione ai propri obiettivi. C’è anche la possibilità di interpretare lo stile nella presa di decisione in funzione delle dimensioni *attivo vs passivo* e *locus of control interno vs locus of control esterno*. La decisione “giusta” in questi casi sembra coincidere con la tendenza ad attuare attivamente delle scelte e a utilizzare un *locus of control* interno (Brew, Hesketh e Taylor, 2001).

Lo studio si propone d’indagare il costrutto in riferimento a due variabili concettualmente connesse allo stile nella presa di decisione: l’autoefficacia regolatoria, per esaminare la dimensione attività vs passività, ed il *locus of control* per indagare il grado in cui le attribuzioni a variabili interne o esterne siano in relazione al modo in cui vengono prese decisioni importanti.

Gli stili nella presa di decisione: definizione del costrutto

La letteratura sugli stili nella presa di decisione varia da modelli bifattoriali (Jepsen, 1974; Allison e Hayes, 1996) a multifattoriali (Arroba, 1977; Brew, Hesketh e Taylor, 2001; Kolb, 1984; Riding, 1997; Scott e Bruce, 1995; Spicer e Sadler-Smith, 2005).

Jepsen (1974) ha differenziato i *decisori attivi*, che tendono ad utilizzare la logica, a precisare le regole decisionali e il loro effettivo utilizzo nella presa di decisione dai *decisori fatalisti* che invece ripongono minori certezze sulle proprie capacità decisionali e tendono ad affidarsi al caso o agli eventi esterni.

Janis e Mann (1977) hanno elaborato un modello teorico basato sulla premessa che la maggioranza delle decisioni coinvolgano emozioni e conflitti e non siano il risultato di freddi e distaccati razionalismi. Gli autori individuano quattro stili nella presa di

decisione: *compiacenza* (il soggetto aspetta che le situazioni si risolvano naturalmente o segue le decisioni precedentemente elaborate senza considerare altre alternative possibili), *evitamento* (il decisore evita di pensare al problema o tende a procrastinare), *iper-vigilanza* (il soggetto prende una decisione dettata dall'urgenza o dalle scadenze) e *vigilanza* (l'individuo è ottimista e fiducioso circa la possibilità di prendere la decisione giusta e considera attentamente le diverse opzioni).

Harren (1979) nell'ambito della psicologia dell'orientamento scolastico individua tre stili nella presa di decisione: *razionale*, *intuitivo* e *dipendente*. Lo stile razionale è caratterizzato da un'attenta analisi logica delle informazioni, delle alternative disponibili e dalla tendenza ad attuare valutazioni predittive relative all'accadimento di eventi. Coloro che utilizzano, invece, uno stile intuitivo, pongono maggiore attenzione alle proprie sensazioni e al proprio mondo interiore e prendono le decisioni in modo rapido. Lo stile dipendente descrive la tendenza a ricercare l'aiuto o l'approvazione degli altri per avere indicazioni relative ai propri processi decisionali.

Mirtroff (1983) suggerisce di analizzare lo stile cognitivo in funzione del modo in cui i soggetti acquisiscono le informazioni dall'ambiente esterno e di come prendono decisioni basandosi su tali dati. Rispetto alla prima dimensione i decisori possono essere definiti come *sensibili alle informazioni esterne* oppure *intuitivi-olistici*. In funzione della seconda dimensione, i soggetti possono essere definiti come *logico-razionali* oppure *emotivi* (nel caso in cui utilizzino le proprie emozioni per prendere una decisione).

Altri autori (Behling, Gifford e Tolliver, 1980; Hunt *et al.*, 1989) propongono un modello basato su due dimensioni: lo stile *analitico-razionale* e quello *intuitivo-olistico*. Secondo gli autori, infatti, il modo in cui i soggetti ottengono le informazioni dall'ambiente esterno non è indipendente da come poi conseguentemente vengono prese le decisioni. La maggior parte degli individui sarebbe classificata come costantemente analitica o costantemente intuitiva, sia nella raccolta delle informazioni che nella valutazione delle stesse.

Phillips, Paziienza e Ferrin (1984) evidenziano la presenza di quattro stili: *razionale*, *intuitivo*, *dipendente* e *evitante*. Il soggetto dipendente, ad esempio, ha scarsa autoefficacia relativamente alle