

INDICE

1	INTRODUZIONE.....	1
1.1	PRIMA PROVA	1
1.1.1	STRUTTURA DEL TEMA.....	2
1.1.2	TIPOLOGIE DI TEMI E SCHEMI DI SVOLGIMENTO	5
1.2	STRATEGIA.....	12
1.2.1	TRACCE RECENTI.....	13
1.3	PARAMETRI DI SVOLGIMENTO.....	17
2	PSICOLOGIA GENERALE	18
2.1	TEMI CLASSICI	18
2.1.1	MEMORIA.....	18
2.1.2	PERSONALITÀ.....	24
2.1.3	APPRENDIMENTO.....	31
2.1.4	MOTIVAZIONE.....	36
2.1.5	COMUNICAZIONE.....	40
2.1.6	LINGUAGGIO	46
2.1.7	PERCEZIONE	51
2.1.8	INTELLIGENZA	57
2.1.9	ATTENZIONE	64
2.1.10	EMOZIONE	68
2.1.11	PENSIERO	73
2.1.12	CONFLITTO	77
2.1.13	RAGIONAMENTO.....	78
2.1.14	PROBLEM SOLVING	80
2.1.15	COSCIENZA.....	82
2.1.16	DECISION MAKING.....	84
2.2	TEMI INCROCIATI.....	86
2.2.1	FRUSTRAZIONE E AGGRESSIVITÀ	86
2.2.2	FRUSTRAZIONE E CONFLITTO	90
2.2.3	PENSIERO E LINGUAGGIO.....	90
2.2.4	APPRENDIMENTO E MOTIVAZIONE.....	91
2.2.5	COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO	92
2.2.6	ALTRO	92
2.3	ALTRI ARGOMENTI	95
2.3.1	STRESS	95

2.3.2	MECCANISMI DI DIFESA	100
2.3.3	STILI COGNITIVI.....	104
2.3.4	STILI DECISIONALI	107
2.3.5	RESILIENZA	109
2.3.6	CREATIVITÀ.....	109
2.3.7	IMMAGINAZIONE.....	111
2.3.8	ADATTAMENTO	114
3	PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO	115
3.1	SVILUPPO PSICOLOGICO	117
3.1.1	SVILUPPO COGNITIVO.....	118
3.1.2	SVILUPPO AFFETTIVO	123
3.1.3	SVILUPPO SOCIALE	123
3.1.4	SVILUPPO MORALE	124
3.1.5	SVILUPPO LINGUISTICO	128
3.1.6	SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ	129
3.1.7	SVILUPPO EMOTIVO	129
3.2	FASI DI VITA.....	130
3.2.1	ADOLESCENZA	130
3.2.2	INVECCHIAMENTO	133
4	PSICOLOGIA SOCIALE	136
4.1	IDENTITÀ	136
4.2	STEREOTIPI E PREGIUDIZI.....	137
4.2.1	COGNIZIONE SOCIALE.....	137
4.2.2	STEREOTIPI E PREGIUDIZI	138
4.3	COOPERAZIONE E CONFLITTO.....	142
4.4	GRUPPO.....	146
4.5	COMPORAMENTO PROSOCIALE	148
4.6	ATTEGGIAMENTO	151
5	ALTRO	155
5.1	SINTESI DEGLI AUTORI PRINCIPALI.....	155
5.1.1	BOWLBY	155
5.1.2	BANDURA.....	159
5.1.3	ERIKSON	160
5.1.4	FREUD	164
5.1.5	BRONFENBRENNER.....	167

5.1.6	LEWIN	169
5.1.7	VYGOTSKIJ	170
5.1.8	BRUNER.....	173
5.1.9	PIAGET	173
5.2	APPROCCI TEORICI	174
5.2.1	STORIA DELLA PSICOLOGIA	174
5.2.2	STRUTTURALISMO	176
5.2.3	PSICOLOGIA DELLA GESTALT	177
5.2.4	FUNZIONALISMO	178
5.2.5	PSICOANALISI.....	179
5.2.6	COMPORTAMENTISMO.....	180
5.2.7	COGNITIVISMO	182
5.3	TEMI SU EPISTEMOLOGIA E STRUMENTI	186
5.3.1	IL METODO DI RICERCA IN PSICOLOGIA.....	186
5.3.2	PSICODIAGNOSTICA	189
5.3.3	TEST	191
5.3.4	UN TEST APPROFONDITO: IL MMPI-2.....	192
5.3.5	UNA TECNICA APPROFONDITA: IL FOCUS GROUP.....	195
6	TRACCE	200
6.1	ESEMPI DI TRACCE E MODALITÀ DI RISOLUZIONE	200
6.2	ARGOMENTI ULTERIORI	202
6.3	TRACCE RECENTI	203

1 INTRODUZIONE

L'esame di stato per l'abilitazione alla professione di psicologo prevede lo svolgimento di quattro prove:

- a) una *prima prova scritta* sui seguenti argomenti: aspetti teorici e applicativi avanzati della psicologia; progettazione di interventi complessi su casi individuali, in ambito sociale o di grandi organizzazioni, con riferimento alle problematiche della valutazione e dello sviluppo delle potenzialità personali;
- b) una *seconda prova scritta* sui seguenti argomenti: progettazione di interventi complessi con riferimento alle problematiche della valutazione dello sviluppo delle potenzialità dei gruppi, della prevenzione del disagio psicologico, dell'assistenza e del sostegno psicologico, della riabilitazione e della promozione della salute psicologica;
- c) una *terza prova scritta applicativa* concernente la discussione di un caso relativo ad un progetto di intervento su individui o strutture complesse;
- d) una *prova orale* sugli argomenti della prova scritta e su questioni teorico-pratiche relative all'attività svolta durante il tirocinio professionale, nonché su aspetti di legislazione e deontologia professionale.

Per ogni prova viene attribuito un punteggio in cinquantesimali. Il punteggio minimo per il superamento di ogni prova è di 30/50; l'esito finale di abilitazione sarà pertanto espresso dalla somma dei voti delle quattro prove, con un voto minimo per l'abilitazione di 120/200.

1.1 PRIMA PROVA

La *prima prova* dell'esame di stato consiste nello svolgimento di un tema basato su una traccia semischematica fornita dalla commissione d'esame. Generalmente sono più frequenti tracce di psicologia generale o dello sviluppo; altri temi frequenti attengono alla psicologia sociale, alla metodologia della ricerca o alla professione dello psicologo.

È necessario considerare che l'elemento determinante per eseguire un buon compito consiste nel formulare un ragionamento logico e ben strutturato e garantire una solida coerenza, sia nell'impostazione generale del discorso che tra i singoli paragrafi. Per organizzare lo studio è necessario capire come gestire l'approfondimento di ogni argomento nella maniera più opportuna. Come primo passo è utile preparare un'ottima *definizione* del costrutto per ogni argomento preso in esame, una panoramica di quelli che sono stati i modelli di studio in generale, poi una o due *teorie* approfondite e discusse (meglio se di prospettive diverse per poterle eventualmente confrontare in modo critico) con annesso un *esperimento* ben descritto (viene richiesto raramente ma possono capitare tracce in cui risulta funzionale menzionarne uno). È inoltre indispensabile conoscere gli *strumenti di indagine* utilizzati per valutare o misurare il costrutto (test, questionari, osservazioni, etc.); non occorre un elenco spropositato, sono sufficienti due o tre strumenti brevemente descritti per far capire che sappiamo di cosa stiamo parlando. Infine dobbiamo individuare le possibili applicazioni del costrutto all'interno dei vari *ambiti*

applicativi. Non dimentichiamo inoltre di preparare anche una panoramica storica dei vari modelli (comportamentismo, Gestalt, psicoanalisi, cognitivismo) e ripassare la metodologia, in particolare l'uso dei test, l'osservazione, il colloquio, i metodi qualitativi e quantitativi.

In conclusione, non è necessario studiare decine di teorie per ogni argomento, quanto approssimare lo studio in modo strategico individuando argomenti e teorie che possano essere spendibili su più tracce.

1.1.1 STRUTTURA DEL TEMA

Il modello utilizzato per la traccia della prima prova nelle ultime sessioni (da giugno 2014) è il seguente:

Il candidato esponga una teoria di riferimento relativamente alla tematica del (*costrutto*), scegliendo un particolare ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, evolutivo) e sviluppando i seguenti punti:

- Linee generali della teoria scelta (principali contenuti, variabili, costrutti, etc.)
- Principali autori di riferimento
- Principali strumenti di indagine e valutazione (ad es. test, questionari, interviste, setting osservativi, metodo di analisi, etc.)
- Possibile applicazione a un fenomeno o a un contesto (clinico, organizzativo, sociale, evolutivo o di ricerca)
- Principali limiti del modello scelto

In base a questo tipo di traccia, un modello utile per strutturare il tema è il seguente:

- a) *definizione dell'argomento*
- b) *sintesi degli autori principali*
- c) *teoria approfondita*
- d) *strumenti e metodi di indagine*
- e) *ambiti applicativi*
- f) *limiti del modello*

a) *definizione dell'argomento*

Nella stesura della *definizione* si ha la possibilità di dimostrare alla commissione d'esame una buona capacità logica e di sintesi. Per ogni argomento occorre quindi imparare una definizione, la quale dovrà essere il più possibile precisa, tecnica e rigorosa.

b) *sintesi degli autori principali*

Oltre alla definizione sarà utile imparare una breve *panoramica dei principali autori* che hanno trattato l'argomento in esame. In alcuni temi è possibile saltare questa parte; ad esempio, lo sviluppo cognitivo è stato studiato in maniera molto approfondita da Piaget e non è stato studiato all'interno di molti altri approcci come da quest'ultimo, quindi si può sviluppare direttamente la sua ricca teoria con tanto di

esperimenti, senza prima fare la breve panoramica. Se questa sezione non viene richiesta dalla traccia d'esame sarà opportuno descriverla brevemente oppure evitarla del tutto.

c) *teoria approfondita*

In seguito alla definizione dell'argomento e alla trattazione sintetica degli autori principali andrà esposta in maniera approfondita una *teoria*¹ che abbia affrontato l'argomento in questione. Un pattern utile da seguire consiste nell'espone autori, ipotesi, esperimenti, spiegazioni di un fenomeno, e punti di forza e debolezza della teoria. Per gli argomenti di psicologia generale sarà opportuno studiare bene almeno due teorie, ciascuna dotata di esperimento, in quanto spesso vengono presentate tracce che richiedono di confrontare due teorie su un determinato argomento (es. *cfr. due teorie sulla percezione*).

d) *strumenti e metodi di indagine*

Dopo aver esposto definizione, autori e teoria, si passerà a descrivere i principali *strumenti*² costruiti con lo scopo di misurare o valutare l'entità dell'argomento richiesto. È preferibile scegliere strumenti che siano coerenti, se non con gli autori trattati, almeno con la teoria approfondita.

Oltre agli strumenti di misurazione è utile esporre anche i *metodi di indagine*, ossia i paradigmi sperimentali usati dagli autori di riferimento per studiare il costrutto in esame.

e) *ambiti applicativi*

Al termine della traccia, solitamente è utile descrivere gli *ambiti di applicazione* di una determinata teoria. Data la difficoltà insita nel memorizzare gli ambiti specifici di tutti i possibili argomenti, in presenza di lacune mnemoniche può risultare utile utilizzare una tecnica-paracadute, ricavata dalla maggiore frequenza di alcuni ambiti (che definiremo *ambiti-jolly*) rispetto ad altri, i quali sono di seguito elencati:

- 1) tendenzialmente, ogni teoria può essere applicata in *ambito clinico*, in quanto per ogni funzione esistono dei relativi disturbi. Ad esempio, nel caso l'argomento in essere sia l'*apprendimento*, è possibile affermare che un possibile ambito applicativo sia la psicologia clinica dell'età evolutiva per i disturbi specifici dell'apprendimento; nel caso l'argomento sia la *memoria*, un possibile ambito applicativo è la psicologia clinica per la diagnosi e il trattamento dei disturbi della memoria; nel caso l'argomento sia la *percezione*, un ambito di applicazione è quello clinico per la diagnosi e la valutazione dei disturbi della percezione, che si manifestano spesso all'interno delle psicosi. Seguendo queste linee guida è possibile ricavare gli ambiti di applicazione clinici della maggior parte degli argomenti di psicologia generale.

¹ Dovendo essere ben illustrata e definita, la teoria approfondita occupa generalmente la maggior parte del tema.

² I test possono essere menzionati e spiegati brevemente; non sarà necessario conoscere perfettamente le modalità di somministrazione, siglatura e interpretazione, mentre è opportuno operare una breve descrizione e spiegazione del test.

- 2) Un altro ambito applicativo è la *psicologia dello sviluppo*, che analizza il modo in cui un determinato costrutto si evolve nel corso del ciclo di vita, attraverso l'interazione di fattori psicologici, biologici e sociali.
- 3) Ambito della *psicologia generale e sperimentale*, allo scopo di fare ricerche sul costrutto in esame. Qualunque costrutto può essere applicato all'ambito della ricerca allo scopo di approfondire il suo funzionamento attraverso esperimenti in laboratori o in contesti ecologici.
- 4) L'ambito della *neuropsicologia* analizza le funzioni cognitive, valutandole attraverso strumenti validati, predisponendo programmi individualizzati per la riabilitazione in seguito a traumi, lesioni o degenerazione. Ad esempio, ogni processo cognitivo (es. memoria, linguaggio) disporrà di possibili interventi volti alla sua valutazione, riabilitazione o potenziamento.
- 5) *Psicologia sociale*: molti costrutti possono essere utilizzati dove ci sono aggregazioni di persone oppure in interventi per migliorare un particolare lavoro in gruppo.
- 6) *Psicologia del lavoro*: molti costrutti possono avere risvolti applicativi nelle organizzazioni, nei contesti produttivi, nei gruppi di lavoro.
- 7) la *psicologia scolastica*, in quanto è possibile formulare interventi per potenziare alcune funzioni (apprendimento, memoria, motivazione, socializzazione, etc.)
- 8) la *psicologia del marketing*, che utilizza le conoscenze relative ad un determinato costrutto per impostare analisi di mercato, ricerche sui comportamenti di acquisto dei consumatori.

f) *limiti del modello*

In questo paragrafo andranno esposti i principali limiti o le critiche rivolte al modello teorico esposto. Una tecnica per ricavare i limiti di una determinata teoria consiste nel chiedersi a quali domande essa non risponda, oppure quali aspetti del costrutto in esame essa abbia tralasciato.

1.1.2 TIPOLOGIE DI TEMI E SCHEMI DI SVOLGIMENTO

Traccia estratta nella sede di Roma nella prima sessione (giugno) del 2017

Il candidato esponga una teoria relativamente alle EMOZIONI, scegliendo un ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, dello sviluppo, del lavoro e delle organizzazioni), sviluppando i seguenti punti:

1. linee generali della teoria scelta
2. principali autori di riferimento
3. principali strumenti o metodi di indagine e valutazione
4. possibili applicazioni a un fenomeno o a un contesto
5. i principali limiti del modello scelto

In questa traccia viene richiesta l'esposizione di una teoria specifica relativa al tema delle *emozioni*. La traccia esordisce – oltre che chiedendo l'esposizione di una teoria specifica – di individuare un ambito specifico di applicazione di quest'ultima. Essa si costituisce quindi come una variante applicativa della traccia classica (vedi p. 6). I temi svolti dal Cap. 2 in poi verranno esposti secondo lo schema di questo tipo di traccia.

1.1.2.1 TEMA CLASSICO

La tipologia di traccia più comune, simile a quella proposta nel paragrafo precedente, è la seguente:

Il candidato/a esponga una teoria sul tema della MEMORIA, illustrando:

1. i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
2. i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
3. le metodologie di indagine
4. i risvolti applicativi

I *lineamenti generali della teoria* possono essere esposti attraverso una breve introduzione seguita da una definizione del costrutto.

La richiesta di descrivere i *principali costrutti e variabili* fa riferimento all'esposizione della teoria approfondita, che va illustrata in tutti i suoi aspetti (autori, teorie, metodi ed esperimenti). I *costrutti* corrispondono ai concetti psicologici, come ad esempio la memoria, l'apprendimento o l'aggressività. I concetti psicologici vengono definiti costrutti in quanto non sono osservabili e quantificabili con la stessa precisione dei dati fisici (ad esempio la lunghezza di un campo da calcio), ma vengono costruiti e teorizzati a partire da osservazioni, ipotesi e deduzioni condotte a priori. Le *variabili* corrispondono alle dimensioni dei costrutti. In definitiva, l'espressione costrutti e variabili si riferisce a tutte le nozioni di una teoria: non solo agli aspetti teorici, ma anche a quelli metodologici e sperimentali, che vengono ribaditi anche nel punto successivo, riguardante le *metodologie d'indagine*.

I *risvolti applicativi*, come è facilmente intuibile, si riferiscono agli ambiti di applicazione.

In questo caso lo schema di svolgimento del tema sarà il seguente:

<i>Definizione</i>	3/4 righe – 50/60 parole
<i>Sintesi degli autori</i>	5 righe - 75 parole
<i>Teoria approfondita</i>	Una pagina - 800/900 parole
<i>Esperimento</i>	Mezza pagina - 400/450 parole
<i>Test e metodi d'indagine</i>	5 righe - 75 parole
<i>Ambiti applicativi</i>	10 righe - 150 parole

Si tratta dello stesso schema riportato in precedenza, utile per organizzare lo studio in quanto contiene tutti gli elementi necessari per ogni argomento, riportati nell'ordine più logico e frequente.

1.1.2.1.1 VARIANTI DEL TEMA CLASSICO

Negli ultimi tempi il tema classico viene presentato sempre meno spesso come traccia d'esame; infatti difficilmente le commissioni richiedono una trattazione così lineare e ovvia di una semplice funzione mentale. Qui di seguito sono riportate le varianti più diffuse:

Variante applicativa

Una delle principali varianti è anche una delle più semplici; essa consiste nel modificare l'ordine delle richieste della traccia, ad esempio collocando per prima la richiesta di individuare un ambito applicativo rilevante per il tema della traccia, per poi proseguire secondo lo schema classico.

Un esempio:

Il/la candidato/a presenti un'analisi sintetica di un contesto o di un fenomeno sociale, clinico, organizzativo o di ricerca nel quale il tema della MEMORIA sia particolarmente rilevante. Il/la candidato/a fornisca una descrizione del contesto o del fenomeno mostrando i nessi con il tema della memoria. In particolare il/la candidato/a illustri:

- una teoria di riferimento, i suoi lineamenti generali e gli autori che hanno contribuito maggiormente al suo sviluppo
- i principali costrutti e le variabili che la teoria prende in considerazione
- i nessi che collegano il contesto o il fenomeno selezionato con la teoria, mostrando in che modo la teoria illustrata contribuisce a spiegare il contesto o il fenomeno considerato
- illustrare quali aspetti del contesto o del fenomeno sono spiegabili attraverso l'adozione della posizione teorica prescelta
- un possibile intervento sul contesto o fenomeno che la teoria consente di ipotizzare

Quello appena proposto è in realtà un tema classico, con l'unica differenza che nella traccia viene richiesto di descrivere l'ambito applicativo all'inizio del tema, continuando col solito metodo e

concludendo con l'esposizione di un intervento³. Altre varianti possono richiedere di esporre un fenomeno per poi illustrare una teoria che lo spieghi. Ad esempio, in un tema sulla memoria si può iniziare illustrando un fenomeno che si verifica spesso a scuola o all'università, quando una persona che ha studiato non ricorda ciò che ha imparato e non sa quindi rispondere alle domande: si prosegue illustrando la teoria tripartita di Atkinson e Shiffrin, che descrive il modo in cui i contenuti appresi passano dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine, presupposto necessario a renderli stabili e rievocabili sotto esame; si passa poi a illustrare i presupposti, gli esperimenti, etc., e alla fine il fenomeno iniziale viene chiarito.

Variante evolutiva

Un'altra variante del tema classico può consistere nella richiesta di descrivere i cambiamenti di una funzione del corso di vita (ad esempio come si evolve o come decade la memoria dall'infanzia alla vecchiaia) servendosi di una teoria utile a spiegare questo fenomeno. Si tratta dunque di esporre i punti descritti precedentemente (*definizione, sintesi degli autori, teoria approfondita*, etc.), ma arricchendoli oppure riorganizzando i contenuti. Uno studio flessibile e ragionato consente di affrontare qualsiasi traccia, rispettando sia le richieste che l'ordine di esposizione.

1.1.2.2 TEMA DOPPIO O DI CONFRONTO

Questa tipologia di traccia richiede di confrontare criticamente due teorie. Ecco un esempio:

Il/la candidato/a ponga a confronto due modelli teorici recenti della MOTIVAZIONE esaminando:

- i lineamenti generali delle teorie e i relativi costrutti teorici
- i metodi di indagine di ciascun costrutto teorico
- i risvolti applicativi di ognuno dei due costrutti teorici

Il/la candidato/a confronti criticamente i punti di forza e di debolezza di entrambi i modelli

Anche in questo caso è possibile applicare lo schema classico, ma adattandolo alle richieste della traccia. In base alle domande della traccia, che richiede un confronto continuo tra le due teorie (lineamenti generali, metodi di indagine, risvolti applicativi) per prima cosa occorre quindi dare una *definizione* del fenomeno, illustrare la *prima teoria*, poi la *seconda*, poi i *metodi di indagine* dell'una e dell'altra, e così via. È inoltre importante riflettere sui punti di forza e debolezza di entrambe le teorie⁴.

³ Quando è stata introdotta questa variante dello schema classico, molti studenti sono entrati in crisi: alcuni non sono stati in grado di adeguarsi alle nuove richieste ed hanno svolto il tema riproducendo in modo meccanico lo schema classico. È consigliabile tenersi pronti alla presenza di queste varianti, in quanto è impossibile prevedere con certezza la traccia per poi utilizzare uno schema fisso e preconfezionato.

⁴ Il confronto può essere concluso dicendo che nessuna delle teorie è esaustiva o può dirsi superiore rispetto all'altra, perché ciascuna evidenzia un diverso aspetto della tematica, dunque possono essere integrate l'una con l'altra per fornire una visione olistica del costrutto analizzato.

Possibili abbinamenti

È importante far notare come alcuni abbinamenti si prestino meglio a dei confronti, poiché basati su teorie in qualche modo contrapposte. Ecco alcuni esempi:

Memoria: teoria tripartita di Atkinson e Shiffrin e teoria della profondità di elaborazione di Craik e Lockart

Apprendimento: apprendimento per condizionamento (Pavlov; Skinner) e apprendimento per *insight* (Kohler)

Motivazione: teoria di McClelland e teoria di Maslow

Emozioni: teoria di Ekman e teoria cognitivo-attivazionale di Schachter

Linguaggio: teoria di Vigotsky e teoria di Skinner (oppure Chomsky e Skinner)

Comunicazione: teoria della scuola di Palo Alto e teoria matematica della comunicazione

Intelligenza: teoria psicometrica di Binet e teoria di Guilford

Coscienza: inconscio psicodinamico di Freud e inconscio cognitivo dei cognitivisti

Attenzione: teorie del filtro confrontate tra loro oppure teorie del filtro e teoria di Neisser (distinzione processi automatici e controllati; in questo caso vi sono molte somiglianze più che grandi differenze)

Percezione: teoria della gestalt e teoria del New Look of Perception

Pensiero: teoria della gestalt e teoria dello Human Information Processing

Personalità: teoria del Big Five e teoria di Freud

1.1.2.3 TEMI INCROCIATI

Un ulteriore tipo di traccia è quello in cui viene richiesto di analizzare la relazione tra due costrutti o funzioni (es. motivazione e apprendimento o frustrazione e aggressività); questo tema viene anche chiamato *tema incrociato*. Questo genere di tema può essere sviluppato principalmente in due modi, a seconda che sussista o meno una teoria che inglobi entrambi i costrutti.

Schema di svolgimento nel caso la teoria inglobi entrambi i costrutti

- Breve introduzione che sottolinei come i due costrutti siano complessi e connessi in diversi ambiti
- Definizione del primo costrutto
- Definizione del secondo costrutto
- Esposizione della teoria che spiega entrambi i costrutti
- Strumenti che indagano entrambi i costrutti (o ciascuno singolarmente)
- Ambiti applicativi della coppia di costrutti

Schema di svolgimento nel caso la teoria NON inglobi entrambi i costrutti

Se non esiste una teoria unica che racchiude entrambi i costrutti, è possibile procedere combinando i temi semplici, quelli riferiti singolarmente a ciascun costrutto (es. apprendimento e motivazione).

- Breve introduzione che sottolinea come i due costrutti siano complessi e connessi in diversi ambiti
- Definizione del primo costrutto

- Definizione del secondo costrutto
- Scelta di un modello teorico (cognitivo-comportamentale, psicodinamico, etc.) o di un contesto (scolastico, lavorativo, clinico, etc.).
- Trattazione dei due costrutti ed esperimento effettuato su uno di essi
- Discussione dei risultati dell'esperimento, ipotizzando il modo in cui sarebbe cambiato il risultato considerando anche l'altro costrutto, oppure come interpretarlo alla luce dell'altro costrutto.

1.1.2.4 TEMA NON CONVENZIONALE

Un'ulteriore tipologia di traccia comprende quei temi che non rientrano in nessuna delle categorie precedentemente menzionate; essa richiede l'esposizione di una problematica, un contesto, una ricerca recente, un aspetto della professione dello psicologo o altri ambiti specifici⁵.

Esempio di traccia non convenzionale con annessi quattro possibili svolgimenti

Lo stato dei rapporti tra progresso scientifico e attività operativa nell'ambito del settore psicologico.

- Segnali le acquisizioni scientifiche che – a suo parere – si sono dimostrate maggiormente fruttuose sul piano operativo all'interno del settore
- Specifichi eventuali fattori che impediscono una integrazione ottimale tra le due componenti (progresso scientifico e pratica operativa)
- Suggerisca in base alla propria competenza ed esperienza idee concrete per un miglioramento dell'interazione tra le componenti medesime.

Nonostante la difficoltà iniziale di approccio alla traccia, è possibile trovare gli argomenti da esporre, in quanto è sufficiente utilizzare quelli appresi per psicologia generale, dello sviluppo, sociale e metodologia e riorganizzarli secondo necessità. Ad esempio, questa traccia richiede di sviluppare tre punti vincolanti, qualunque argomento si scelga:

- segnalare un'acquisizione scientifica fruttuosa
- i fattori che ne hanno impedito una piena applicazione pratica
- i suggerimenti per migliorare

⁵ Le tracce non convenzionali sono fra le più difficili, in quanto non basta sapere, ma è necessario saper problematizzare. Questo tipo di tracce esce spesso nelle sedi di Padova, Trieste, Milano Bicocca, Torino; esse mettono in crisi un po' tutti perché non contengono un argomento specifico da trattare, come nelle tracce classiche, dove l'argomento è chiaro ed esplicito. Le tracce non convenzionali possono essere interpretate in modo abbastanza libero, scegliendo ciò su cui focalizzarsi. Nelle tracce convenzionali non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma ci sono diversi modi di svilupparle. Questo diventa un punto a favore di chi scrive, perché la commissione non ha uno schema predefinito di svolgimento, che lascia al candidato stesso.

Primo svolgimento

Un esempio di acquisizione scientifica fruttuosa sono i test. Questi hanno elevate potenzialità applicative, sono strumenti standardizzati ed esclusivi dello psicologo, consentono di definire con chiarezza i costrutti e di misurarli, quantificando un fenomeno (nei limiti del possibile). Promuovono quindi la conoscenza, aiutano nella diagnosi, nel monitoraggio e verifica degli interventi, oltre a godere di molte applicazioni in psicologia clinica, nella selezione del personale, etc. Quindi in sostanza si espongono le principali caratteristiche dei test, prendendo spunto dal tema sulla ricerca, da quello sui test, sul confronto tra test, sullo psicologo e i suoi strumenti.

Alcuni dei fattori che ne hanno impedito una piena applicazione pratica: la scarsità delle risorse finanziarie, che impedisce di aggiornare e ritrarre il test, fornendo dati su campioni diversificati, etc. Un altro fattore consiste nel fatto che i test richiedono un addestramento lungo e specifico, altrimenti la loro somministrazione può non risultare valida. Un ulteriore fattore è la resistenza di alcuni pazienti, che si sentono sottoposti a giudizio, non sono onesti nelle risposte (per pregiudizi, stereotipi e questioni di desiderabilità sociale).

Suggerimenti per migliorare: intervenire sulla formazione degli psicologi con training appositi, intervenire sulla formazione alla relazione per facilitare l'alleanza con il paziente e la sua collaborazione, stanziare fondi per la ricerca per rendere più affidabili i test mediante ritrattatura, etc.

Secondo svolgimento

Un'acquisizione scientifica fruttuosa: la figura stessa dello psicologo (Legge 56 - argomenti dei capitoli sulla ricerca e sugli strumenti).

Fattori che ne hanno impedito una piena applicazione pratica: pregiudizi verso questa figura, confusione con la figura dello psicoterapeuta e del medico, etc.

Suggerimenti per migliorare: promuovere la conoscenza delle potenzialità di questa figura tramite interventi di prevenzione, informazione, etc.

Conclusioni

In definitiva, nei temi non convenzionali vengono trattati gli stessi argomenti già sviluppati per i temi classici, ma ristrutturati per adempiere alle richieste espresse dalla traccia d'esame.

1.1.2.5 TEMA APPLICATIVO

Il tema applicativo generalmente non viene proposto come prima prova, bensì come seconda, al posto del progetto. Nell'eventualità che questa tipologia di tema si ripresenti, è utile sapere come può essere impostata. Essendo un tema applicativo, come indica il nome, è generalmente costituito da due parti: una parte teorica e una pratica, sperimentale. Nella parte teorica si possono riassumere le proprie conoscenze sull'argomento, attraverso una definizione e una teoria approfondita. Nella parte pratica possono essere importanti tre elementi: un ambito applicativo, uno strumento e un esperimento. Infatti

in questa seconda parte, che è il cuore del tema applicativo, occorre documentare in che modo la teoria esposta è stata verificata e poi utilizzata.

Un esempio di schema di svolgimento generale può essere questo:

<i>Parte teorica</i>	<i>Parte pratica</i>
- Definizione	- Ambito applicativo: clinico, evolutivo, scolastico, lavoro, ricerca, etc.
- Teoria	- Strumento: test o metodo di indagine del costrutto
	- Esperimento sul costrutto oppure progetto di intervento

Per prepararsi al tema applicativo è opportuno:

- conoscere le teorie di psicologia generale, sociale, dello sviluppo, metodologia e test (prima prova);
- sapere come impostare i progetti, e conoscere dunque la loro struttura (seconda prova);
- conoscere i principali disturbi dell'età evolutiva o adulta (terza prova).

Questo tipo di tema richiede di preparare contemporaneamente le prime tre prove. Non è possibile infatti procedere come per le altre sedi, dove si tende a focalizzare i propri sforzi sulla prima e seconda prova e poi, se queste vengono superate, si pensa alla terza prova.

1.2 STRATEGIA

In base alle premesse del paragrafo precedente e del paragrafo relativo alle tracce delle sessioni passate, negli ultimi tre anni la traccia proposta alla prima prova dell'esame di stato nella sede di Roma è stata una *variante applicativa del tema classico*.

In base a queste informazioni, la formulazione dei temi svolti segue la strutturazione della traccia richiesta e comprende i seguenti punti: (1) *definizione*, (2) *sintesi degli autori*, (3) *teoria approfondita*, (4) *teoria di confronto (eventuale, di solito riportata alla fine del paragrafo)*, (5) *principali limiti della teoria*, (6) *strumenti d'indagine*, (7) *ambiti applicativi*.

Criteri di valutazione delle commissioni⁶

Spesso ci si chiede quali siano i criteri di valutazione delle commissioni. In realtà non esiste un elenco certo di tali criteri, ma generalmente vengono apprezzati i seguenti requisiti generali: *sinteticità; chiarezza espositiva; coerenza; rispondere a tutte le richieste della traccia; rispettare l'ordine di presentazione delle richieste; scrivere in modo comprensibile*.

Regole generali per tutte le prove

Tutto quello che scrivete deve essere argomentabile e dimostrabile. Non scrivete una sola riga per cui non siate in grado di dimostrare la coerenza concettuale, la logica sottostante o i riferimenti teorici precisi. Ogni concetto, ipotesi o conclusione deve essere basato su fondamenta concettuali ben solide.

Altre riflessioni

Questa prova può spaziare molto, oscillando da un tema semplice dove si chiede la descrizione di un costrutto ad un tema complesso di analisi e collegamento fra autori, modelli o una riflessione critica su aspetti che non si trovano nei libri ma che si evincono dallo studio dei vari processi. Quindi conterà il metodo e la qualità dello studio, ma anche la lucidità nel pensare sul momento a cosa scrivere e a come assemblare le nostre conoscenze.

Gestione del tempo

- 10 minuti per leggere con calma e comprendere la traccia;
- 10 minuti per stilare una scaletta;
- 80 minuti per la stesura dell'elaborato;
- 20 minuti per la rilettura e la correzione finale.

Totale - 120 minuti

⁶ Nella prima sessione del 2016, nella sede di Firenze, la commissione ha affermato di aver utilizzato come metodo di valutazione per gli elaborati una valutazione tripartita in *forma* (fra cui viene annoverata anche la grafia), *contenuti* e *coerenza*.

1.2.1 TRACCE RECENTI

Tabella - Tracce della prima prova dell'esame di stato (Roma, 2002-2017)

Sessione	Estratta	Non estratte	
2017 - I	<i>Emozione</i>	<i>Apprendimento</i>	<i>Personalità</i>
2016 - II	Percezione	Aggressività	Comunicazione e linguaggio
2016 - I	Personalità	Memoria	Motivazione
2015 - II	<i>Apprendimento</i>	<i>Memoria</i>	<i>Linguaggio</i>
2015 - I	<i>Individuo e gruppo</i>	<i>Personalità</i>	<i>Motivazione</i>
2014 - II	Conflitto	Emozione nell'adattamento	Individuo e contesto sociale
2014 - I	Comunicazione e linguaggio	Individuo e contesto sociale	Adattamento e disadattam.
2013 - II	<i>Stili cognitivi</i>	<i>Personalità</i>	<i>Motivazione</i>
2013 - I	<i>Intelligenza</i>	<i>Relazione interpersonale</i>	<i>Fattori affettivi/ emotivi e cognitivi nel cambiamento psicologico</i>
2012 - II	Comunicazione e linguaggio	Frustrazione e conflitto	Gruppo
2012 - I	Stress	Apprendimento e memoria	Aggressività
2011 - II	<i>Motivazione</i>	<i>Emozioni e comportam. sociale</i>	<i>Percezione e valut. di sé e altri</i>
2011 - I	<i>Ruolo dell'esperienza nell'adattam.</i>	<i>Problem solving</i>	<i>Gestione delle emozioni</i>
2010 - II	Comunicazione	Apprendimento	Percezione
2010 - I	Memoria	Emozione	Aggressività
2009 - II	<i>Percezione (A-L)</i> <i>Personalità (M-Z)</i>	<i>Motivazione</i>	<i>Apprendimento</i>
2009 - I	<i>Sviluppo linguistico</i>	<i>Memoria</i>	<i>Comportamento prosociale e antisociale</i>
2008 - II	Emozioni	Comunicazione e linguaggio	Personalità
2008 - I	Memoria		
2007 - II	<i>Cooperazione/ conflitto</i>		
2007 - I	<i>Memoria (estratta?)</i>	<i>Emozioni</i>	<i>Apprendimento</i>
2006 - II	Comunicazione e linguaggio	Modelli comportamentale e cognitivo	Connessioni tra uno o più paradigmi teorici
2006 - I	Percezione	Frustrazione e conflitto	Comunicazione

2005 - II	<i>Apprendimento</i>	<i>Emozioni</i>	<i>Memoria</i>
2005 - I	<i>Comunicazione</i>	<i>Motivazione</i>	<i>Modello teorico a scelta su sviluppo della psicologia</i>
2004 - II	Comunicazione	Personalità e mecc. di difesa	Frustrazione e aggressività
2004 - I	Memoria	Linguaggio	Emozioni
2003 - II	<i>Motivazione</i>	<i>Aggressività</i>	<i>Personalità</i>
2003 - I	<i>Linguaggio</i>	<i>Memoria</i>	<i>Apprendimento</i>
2002 - II	Emozioni	Motivazione	Apprendimento
2002 - I	Sviluppo della personalità	Rapporto cognizione-emoz. nel processo motivazionale	Emozioni affetti

1.2.1.1 TRACCE USCITE PER NUMERO DI ESTRAZIONI

Tabella - Tracce della prima prova per numero di estrazioni (Roma, 2002-2017)

Tema	Numero di estrazioni	Temi mai estratti
Memoria	10	Attenzione
Personalità [†]	9	Pensiero
Apprendimento [†]	9	Ragionamento
Motivazione	8	Decision making / stili decisionali
Emozioni [†]	7	Coscienza
Aggressività	4	Sviluppo (eccetto una volta sv. personalità)
Comunicazione	4	Immaginazione
Percezione	4	Creatività
Linguaggio	3	
Individuo e gruppo / gruppo	2	
Intelligenza	1	
Conflitto	1	
Stress	1	
Problem solving	1	
Stili cognitivi	1	

[†] = tracce estratte nella sessione precedente

Temi incrociati	Numero di estrazioni	
Comunicazione e linguaggio	5	
Emozioni e altro	4	
Frustrazione e conflitto	2	
Frustrazione e aggressività	1	
Cooperazione e conflitto	1	

1.2.1.2 ALTRE CONSIDERAZIONI

Le seguenti considerazioni rappresentano delle congetture sulle possibili estrazioni delle tracce della prima prova, pertanto non vanno considerate come dati certi sulle future sessioni d'esame.

- L'ultima sessione in cui è stato proposto un tema mai uscito nelle sessioni precedenti è stata quella del ...
- In tutte le sessioni lo schema delle tracce è risultato uguale tra prima e seconda sessione (controlla)
- Nella sede di Roma non è stato mai richiesto il confronto fra due teorie riguardanti il medesimo costruito (controlla)

1.3 PARAMETRI DI SVOLGIMENTO

Tempo

Il tempo massimo per svolgere la prima prova è di due ore.

Lunghezza

La lunghezza massima dell'elaborato corrisponde ad un foglio protocollo (quattro facciate).⁷

Comparazione parole/ lunghezza finale dell'elaborato

Con la calligrafia del sottoscritto, per redarre due facciate di un foglio protocollo è necessario scrivere circa 900 parole, per tre facciate 1.300; temi superiori alle 1.700 parole tendono a superare i limiti fisici del foglio protocollo. Il tema della lunghezza ideale corrisponde a tre facciate (1.300 parole).

INFORMAZIONI PRIMA SESSIONE 2017 (*aggiornato al 01/11*)

	I Commissione (A-L)*	II Commissione (M-Z)
<i>Sede</i>	Facoltà di Psicologia, Via dei Marsi, 78 (San Lorenzo)	Facoltà di Psicologia, Via dei Marsi, 78 (San Lorenzo)
<i>Aula</i>		
<i>Data prima prova</i>	15 novembre 2017	15 novembre 2017
<i>Data seconda prova</i>	16 novembre 2017	16 novembre 2017
<i>Finestra domanda</i>	Dal 25 settembre al 19 ottobre 2017 (domanda consegnata il 12 ottobre)	

⁷ Negli ultimi tempi non viene più posto un limite alla lunghezza dell'elaborato; ciononostante le commissioni invitano gli esaminandi a mantenersi entro il limite imposto dal foglio protocollo, ovvero entro le quattro pagine. Per quanto riguarda il limite minimo, è preferibile evitare di scendere sotto le due pagine, in modo da non impoverire lo sviluppo del tema: seguendo le indicazioni sul numero di righe per ogni sezione, è possibile produrre di volta in volta un tema della lunghezza desiderata.

2 PSICOLOGIA GENERALE

2.1 TEMI CLASSICI

2.1.1 MEMORIA

Definizione

La *memoria* è un complesso di processi cognitivi attraverso i quali l'individuo può registrare, ritenere e recuperare informazioni. Generalmente, il processo della memorizzazione si sviluppa nell'arco di quattro fasi principali: la prima è la *codifica* (1), che consta dell'elaborazione iniziale dell'informazione, cui segue il *consolidamento* (2), che permette di generare una rappresentazione più stabile nel tempo e che porta all'*immagazzinamento* (3), cioè alla registrazione permanente delle informazioni; queste ultime possono poi essere richiamate alla coscienza attraverso il *recupero* (4).

Sintesi degli autori

I primi studi sistematici sulla memoria presero il via alla fine dell'Ottocento da parte di Hermann Ebbinghaus, all'interno della prospettiva *associazionista*. Questo approccio concettualizzava che il meccanismo chiave alla base dell'apprendimento e della memorizzazione consistesse nell'associazione, e che questa avvenisse sulla base di somiglianze, contrasti e vicinanza temporale e spaziale tra elementi diversi. Lo psicologo inglese Frederic Bartlett (1932) impiegò invece un approccio teorico *strutturalista*: questo approccio non considerava la memorizzazione come un processo passivo di copia di uno stimolo, ma bensì come l'impiego di strategie attive di rielaborazione dell'informazione, in cui le differenze individuali e culturali giocano un ruolo fondamentale nell'influenzare la rievocazione dei ricordi. La concezione unitaria della memoria è stata progressivamente sostituita a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta del Ventesimo secolo da modelli bi-, poi tri- e infine multi-componenziali. Di grande rilevanza è stata l'introduzione del *principio della modularità* del sistema cognitivo umano, in parte mutuato dai modelli di analisi dell'informazione che si sono sviluppati negli stessi anni. Secondo questo principio, le varie attività e funzioni mentali (come, ad esempio, percezione, linguaggio, memoria) rispondono a modelli di tipo modulare: possono cioè essere frazionati in una serie di componenti con proprietà funzionali specifiche, tra di loro collegate e ordinate secondo un preciso sistema gerarchico.

Teoria approfondita

Un esempio di modello multicomponenziale della memoria è quello proposto alla fine degli anni Sessanta da Atkinson e Shiffrin ('68), che si colloca all'interno della prospettiva dello *Human Information Processing* (HIP). L'innovazione principale di questo approccio consiste nello studio della memoria secondo uno schema di tipo cibernetico, operando un'analogia funzionale tra il cervello umano e il funzionamento di un calcolatore elettronico. Secondo il modello di Atkinson e Shiffrin, la memoria

umana si articola in tre componenti, o magazzini, attraverso i quali l'informazione fluisce in modo sequenziale. Il primo magazzino è costituito dal *Registro Sensoriale* (RS), che riceve gli input provenienti dagli organi di senso e li trattiene per tempi brevissimi. Una delle caratteristiche del RS è quella di mantenere l'informazione nella forma sensoriale in cui è stata percepita; esso si distingue, pertanto, in vari registri periferici in base al canale sensoriale impiegato: memoria *iconica* per gli stimoli visivi, *ecoica* per quelli uditivi, *olfattiva*, *tattile* e *gustativa*. Un classico esperimento sul registro visivo (memoria iconica) è stato condotto da Sperling (1960). Il suo obiettivo consisteva nello studiare quanto è possibile vedere di un'immagine visiva presentata per un breve intervallo di tempo. In una prima fase dell'esperimento, Sperling presentò, per 50 millisecondi, delle matrici 3x3 o 3x4 contenenti rispettivamente nove o dodici lettere, chiedendo poi ai partecipanti di nominare quante più lettere potessero, seguendo un procedimento a *resoconto totale*. I soggetti, nonostante riferissero di avere visto tutte le lettere, riuscivano a nominarle solo in parte. Sperling ipotizzò che ciò fosse dovuto all'impossibilità che i soggetti avevano a conservare l'informazione abbastanza a lungo per permettergli di ripeterle tutte. Per verificare questa ipotesi, sviluppò un nuovo procedimento, questa volta a *resoconto parziale*. In questa nuova fase dell'esperimento il soggetto doveva rievocare solo una delle tre righe di lettere: la riga critica era indicata con un segnale acustico emesso dopo la presentazione della matrice. In questo caso, il numero di lettere rievocate dipendeva dall'intervallo tra la presentazione della tabella e l'emissione del segnale acustico: se il segnale veniva emesso subito dopo l'emissione della tabella, i soggetti ricordavano tutte le lettere della riga; se invece l'intervallo aumentava, le lettere nominate diminuivano proporzionalmente. In questo modo Sperling trovò la conferma dell'esistenza di un sistema di memoria iconica ad elevata capacità e rapido decadimento, in cui l'informazione è codificata nella stessa forma dello stimolo originario.

Dopo essere stata processata dal RS, l'informazione viene poi trasferita nella *Memoria a Breve Termine* (MBT), dove viene successivamente elaborata; questo secondo magazzino si caratterizza per la ridotta capienza e la breve durata di permanenza delle informazioni (al di sotto dei 30 secondi), le quali vanno velocemente perdute a meno che non vengano messe in atto delle strategie volte a mantenerle attive. La capienza della MBT è stata quantificata dagli esperimenti di Ebbinghaus e di Miller, i quali osservarono come questa potesse contenere mediamente sette cifre o item. La velocità di recupero è indirettamente proporzionale al numero delle informazioni: se sono presenti poche informazioni, questa aumenta, se le informazioni sono molteplici, diminuisce. Una volta nella MBT, l'informazione può decadere, può essere rimossa a causa dell'interferenza causata dall'arrivo di nuove informazioni, oppure può essere trasferita attraverso un processo di consolidamento nella *Memoria a Lungo Termine* (MLT), diventando quindi una traccia mnestica permanente. Questo terzo magazzino si caratterizza per la sua capacità di conservare le informazioni in maniera pressoché illimitata. Nell'ambito della MLT, Tulving (1972) ha proposto di operare una distinzione tra *memoria episodica* (la quale corrisponde a una memoria autobiografica che contiene le informazioni sugli eventi della nostra vita) e *memoria semantica* (la quale rappresenta l'insieme dei concetti e delle conoscenze di carattere generale che l'individuo ha acquisito

nel corso del tempo). Successivamente, lo stesso Tulving (1985) ha ipotizzato un terzo tipo di registro permanente, la *memoria procedurale*, che ingloba tutte quelle conoscenze relative a meccanismi comportamentali reiterati a cui non si ha accesso consapevolmente, come le abilità motorie, percettive e cognitive.

Strumenti d'indagine

La memoria è alla base della prestazione cognitiva nelle sottoscale “Memoria di cifre” e “Ragionamento aritmetico” della WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*). Nella sottoscala “Memoria di cifre” il soggetto deve ripetere alcune cifre lette dal somministratore in un senso (ripetizione diretta) e poi nell'altro (ripetizione inversa): mentre la prima parte è una semplice ripetizione relativa alla MBT, la seconda parte implica l'entrata in gioco di una *memoria di lavoro*, cioè di una memoria che deve rielaborare gli elementi prima di rievocarli. Nella sottoscala “Ragionamento aritmetico” il soggetto deve risolvere alcuni problemi di tipo matematico. Questa prova, oltre a valutare la competenza numerica e la comprensione verbale, valuta anche la memoria in quanto alcuni problemi sono presentati in maniera abbastanza complessa. Il subtest “Informazioni” comprende inoltre quesiti di carattere generale, che misurano le conoscenze derivate dall'ambiente socioculturale, familiare e scolastico in cui il soggetto ha trascorso la vita. Le prestazioni della MLT influiscono sull'esito della prova.

Il *test di Corsi* valuta lo span di memoria visuo-spaziale, ovvero la quantità di informazioni visuo-spaziali che si riescono a trattenere all'interno della MBT. Lo stimolo è costituito da una tavoletta di legno in cui sono incollati nove cubi, numerati dal lato rivolto verso l'esaminatore, disposti in modo asimmetrico. Il somministratore è seduto di fronte al soggetto e tocca con l'indice i cubetti in una sequenza standard di lunghezza crescente. Appena terminata la dimostrazione, l'esaminatore chiede al soggetto di riprodurre la sequenza toccando i cubetti nel medesimo ordine.

Il *test della Memoria di Prosa* di Spinnler e Tognoni indaga la MLT uditivo-verbale in condizioni di apprendimento volontario strutturato. L'esaminatore legge una breve storia e poi chiede al soggetto di rinarrarla (rievocazione immediata), conteggiando i particolari che questo ricorda, omette e trasforma. Dopo la rievocazione, l'esaminatore legge il racconto per una seconda volta. Successivamente il soggetto viene occupato per dieci minuti con un'attività interferente non verbale, cui fa seguito una seconda ripetizione (rievocazione differita).

Ambiti applicativi

Gli studi sulla memoria hanno trovato un'operativizzazione soprattutto in *ambito scolastico-evolutivo*, visti i legami di quest'ultima con l'apprendimento. In particolare, l'approccio della teoria multicomponentiale della memoria di Atkinson e Shrifin vede nella *ripetizione* il principale meccanismo che permette ad un contenuto di essere memorizzato prima nella MBT e successivamente nella MLT; in base all'approccio di altri studiosi, come ad esempio Craik e Lockhart, la migliore strategia di memorizzazione è basata sulla *profondità di elaborazione*, ossia su un'organizzazione gerarchica del materiale di studio, e

sull'integrazione di quest'ultimo con conoscenze pregresse dell'individuo, in un'ottica di attiva rielaborazione dei contenuti da memorizzare. La memorizzazione di materiale di studio non riguarda solo soggetti in età evolutiva, ma anche adulti, in una prospettiva di *Life Long Learning*, che implica un continuo aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze durante tutta la vita professionale: la memoria viene dunque continuamente sollecitata anche in ambito *lavorativo*.

In *ambito clinico* è importante indagare le capacità mnestiche dell'individuo, in quanto i disturbi della memoria (amnesia, ipermnesia, paramnesia) si riscontrano oltre che in pazienti affetti da *demenza*, o colpiti da *lesioni cerebrali*, anche in pazienti *psicotici gravi* (dove il disturbo di memoria, legato soprattutto alla MBT, è connesso a difficoltà di attenzione verso il mondo esterno), in pazienti *alcolisti cronici* (dove il disturbo mnestico è il risultato di un più generale deterioramento delle funzioni mentali) e nei *disturbi affettivi gravi*.

Limiti del modello

La teoria di Atkinson e Shiffrin ha permesso di illustrare in modo dettagliato e completo i processi di memoria, mettendo in evidenza come le informazioni depositate nella MLT abbiano carattere permanente e che l'oblio è dovuto all'incapacità di conservare le informazioni. Sebbene costituisca un importante punto di riferimento concettuale e sperimentale per molti ricercatori, l'approccio di Atkinson e Shiffrin non è però esente da critiche; tra queste, la più importante è quella che viene mossa nei confronti dell'*eccessiva formalizzazione del processo di memoria*, che presuppone il passaggio da un magazzino all'altro attraverso una modalità meccanica e passiva come la ripetizione. Gli autori infatti sostengono che una maggiore permanenza di un item nel magazzino a breve termine corrisponda ad un migliore apprendimento, poiché il trasferimento al magazzino a lungo termine sarebbe assicurato dalla ripetizione. Altri studiosi, come Craik, Watkins e Baddeley (vedi par. *Seconda teoria approfondita*), hanno invece rilevato che non sempre la ripetizione deliberata del materiale produce automaticamente un apprendimento.

2.1.1.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria della profondità di elaborazione di Craik e Lockhart

Una teoria alternativa a quella di Atkinson e Shiffrin è la *teoria della profondità di elaborazione* di Craik e Lockhart (1972). Questi autori non rifiutano del tutto la distinzione tra MBT e MLT, ma sostengono che tale distinzione non riesca a fornire nuove indicazioni sul funzionamento della memoria umana. Secondo il loro approccio, possono essere compiuti progressi nella comprensione della memoria attraverso un esame della relazione tra tipo di codifica durante l'apprendimento e ritenzione dell'informazione appresa. Questo approccio prevede che l'analisi di uno stimolo proceda attraverso una serie di stadi di elaborazione, che differiscono per profondità o complessità. Gli autori ipotizzarono in particolare tre livelli di elaborazione dello stimolo: *strutturale*, *fonemico* e *semantico*. L'elaborazione dello

stimolo avviene sotto il controllo dell'elaboratore centrale, che rappresenta il centro dell'attività mentale cosciente.

Confronto tra le due teorie

Sia la teoria di Atkinson e Shiffrin che quella di Craik e Lockhart cercano di comprendere il modo in cui il ricordo può fissarsi nella mente e quali siano i requisiti che consentono a un contenuto di essere memorizzato più facilmente. Mentre per Atkinson e Shiffrin la risposta sta nella *ripetizione* (poiché solo ripetendo più volte il contenuto esso si fisserà in memoria, in quanto la sua traccia sarà più incisiva e indelebile), secondo la teoria di Craik e Lockhart è possibile rafforzare il ricordo attraverso la *profondità di elaborazione*. Craik e Tulving (1975) hanno compiuto un esperimento a sostegno di tale ipotesi. I ricercatori hanno presentato ai soggetti tre tipi di compito: un compito *ortografico*, in cui si mostrava una parola e si chiedeva se fosse scritta in maiuscolo; un compito *fonetico*, in cui si mostrava una parola e poi si chiedeva se facesse rima con un'altra parola; un compito *semantico*, in cui si mostrava una parola e poi si chiedeva se un'altra fosse legata a quella precedentemente mostrata. I partecipanti dovevano rispondere "sì" o "no". Si tratta di un compito orientante, in quanto la domanda orienta l'elaborazione della parola su un aspetto: la prima domanda sulla forma grafica dello stimolo, la seconda sul rapporto tra ortografia e fonologia, e la terza sul significato e la categoria a cui appartiene lo stimolo. Sono domande diverse che orientano l'elaborazione dello stimolo da un livello più superficiale a un livello più profondo. Successivamente e inaspettatamente, tutti i soggetti vennero sottoposti a un compito di riconoscimento: gli furono mostrate diverse parole e gli venne chiesto quale di quelle era stata già incontrata nei compiti precedenti. I soggetti riconoscevano maggiormente le parole sottoposte a compito semantico. Sulla base di questo risultato è stato suggerito che il compito semantico richiede un'elaborazione maggiore rispetto agli altri due tipi di compito, poiché non si limita alla forma o al suono della parola, ma richiede di capirne il significato. Tale compito, quindi, attiverebbe processi più complessi e profondi di elaborazione dello stimolo, che darebbero luogo a una traccia mnestica più duratura. È stata dimostrata la superiorità dell'elaborazione semantica rispetto a quella ortografica e fonologica.

Il modello proposto ha attirato l'attenzione degli studiosi sulla flessibilità dell'elaborazione dell'informazione, che non è un processo del tipo "tutto o nulla", ma prevede diversi gradi di complessità. Si recupera quindi un concetto già formulato a suo tempo da William James, secondo il quale più un evento è associato ad altri eventi nella nostra mente, più rimarrà nella nostra memoria. Pertanto, se un'informazione nuova è connessa con quelle già acquisite, se è emotivamente significativa, ben organizzata, chiara e ordinata, essa passerà facilmente e velocemente nella MLT, senza la necessità di ripetizione (come suggerito da Atkinson e Shiffrin), ma grazie alle sue caratteristiche strutturali. Per memorizzare un contenuto, quindi, occorre che questo sia sottoposto a una profonda elaborazione e rielaborazione, poiché solo le conoscenze approfondite, rielaborate, riorganizzate, strutturate organicamente e integrate con il proprio patrimonio culturale, possono essere facilmente ricordate.

Il merito di Craik e Lockhart è stato quello di aver spostato l'attenzione dalle componenti strutturali della memoria, enfatizzate da Atkinson e Shiffrin, a quelle elaborative.

Limiti del modello

Tuttavia, anche il loro modello non è risultato esente da critiche: non erano chiare le ragioni per cui un compito di natura semantica dovesse condurre a prestazioni migliori rispetto ad altri (non era sufficiente sostenere la tesi delle diverse profondità di elaborazione); si è osservato che in alcuni casi anche un'analisi superficiale poteva dar luogo a un buon ricordo, in particolare se c'era coincidenza tra le operazioni svolte in fase di codifica e i suggerimenti in fase di recupero; nell'eseguire le operazioni di tipo semantico si era rilevato che le risposte di tipo "sì", seppur elaborate più velocemente, erano ricordate meglio di quelle di tipo "no"; gli autori ipotizzavano l'esistenza di una sequenza ordinata e lineare di stadi (dal più periferico al più profondo) entro cui uno stimolo poteva essere elaborato. Tuttavia, si osservò che le sequenze di elaborazioni non sempre seguivano un percorso lineare, in quanto uno stimolo poteva essere confrontato in parallelo tra stadi diversi oppure, dopo essere stato analizzato a livello di un determinato stadio, essere rivisitato allo stadio precedente.

2.1.2 PERSONALITÀ

Definizione

La *personalità* è definibile come una modalità strutturata di pensiero, sentimento e comportamento che risulta da fattori costituzionali, dello sviluppo e dell'esperienza sociale e che caratterizza il tipo di adattamento e lo stile di vita di un soggetto.

Premessa

Ogni autore che ha fornito il suo apporto nell'ambito degli studi sulla personalità ha dato una sua definizione di personalità, mettendo di volta in volta in risalto funzioni della personalità diverse: ciò che in assoluto accomuna tutte le teorie di personalità è lo studio dell'individuo nella sua totalità, mentre a cambiare è lo scenario in cui l'individuo viene analizzato.

Distinzioni

Il termine personalità si distingue da altri termini affini, con i quali nel tempo è stato confuso:

- *Carattere*: il complesso delle caratteristiche individuali e delle disposizioni psichiche che distingue un soggetto dall'altro. La nozione di carattere tende ad accentuare le connotazioni di valore che inducono a descrivere una persona come buona, cattiva, etc.
- *Temperamento*: correlati biologici del funzionamento psichico, in particolare gli aspetti più stabili, ereditati e presenti fin dalla nascita.
- *Tratto*: modi di percepire, rapportarsi e pensare nei confronti dell'ambiente e di se stessi, che si manifestano in un ampio spettro di contesti sociali e personali e si dimostrano stabili nel tempo.
- *Tipo*: complesso di caratteristiche psicologiche e comportamentali in grado di descrivere e "identificare" gruppi di soggetti.
- *Stile*: la configurazione che deriva dai diversi tratti di personalità che caratterizzano un individuo.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

È possibile suddividere le teorie sulla personalità in quattro raggruppamenti principali, i cui confini però non sono sempre netti: le *teorie tipologiche* (1), le *teorie psicodinamiche* (2), le *teorie cognitive e comportamentali* (3) e le *teorie dei tratti, dei fattori e delle dimensioni della personalità* (4).

Le *teorie tipologiche* (1) rispondono all'esigenza di classificare gli individui sulla base di alcuni elementi di facile individuazione, poco o nulla modificabili nel corso della vita. Esse si prefiggono di limitare la molteplicità delle strutture di personalità a un ristretto numero di categorie, che il più delle volte tendono però ad assumere una connotazione di stereotipo. Queste teorie possono essere distinte in *somatiche* (l'elemento decisivo ai fini di una classificazione risiede nella costituzione morfo-fisiologica), *funzionali* (le quali si basano sulla funzionalità dei sistemi neurovegetativo ed endocrino; es. Pavlov) e *psicologiche*. In quest'ultimo ambito, un caso a parte è rappresentato dalla psicologia analitica di Carl Gustav Jung:

nonostante Jung ricorra a un modello tipologico, l'ispirazione di base, la complessità e gli sviluppi terapeutici della sua psicologia ne fanno una teoria di impianto psicodinamico.

Le *teorie psicodinamiche* (2) comprendono il modello strutturale freudiano e i suoi sviluppi (in cui la fenomenologia psichica è il risultato dell'equilibrio dinamico tra la spinta delle pulsioni libidiche e aggressive, l'influenza della realtà, gli interessi e le capacità funzionali e dell'Io, i propri ideali e valori morali e le angosce fondamentali; Freud, Hartmann, Rapaport, Anna Freud, Mahler, Erikson), la prospettiva interpersonale statunitense (la quale dà importanza alle influenze esercitate sulla personalità dai fattori sociali, culturali, economici e alle interazioni personali reali; Sullivan, Fromm, Horney); la scuola britannica delle relazioni oggettuali (la spinta alla relazione oggettuale gioca un ruolo centrale nel costituirsi della personalità; Fairbairn, Winnicott, Guntrip, Balint) e l'attaccamento e i suoi sviluppi (le caratteristiche individuali emergono nel contesto della relazione precoce reale che intercorre tra il bambino e la principale figura di attaccamento; Bowlby, Main, Ainsworth).

Le *teorie comportamentali* (ad es. il condizionamento operante di Skinner), *cognitive* (ad es. Neisser) e *interazioniste* (3) (ad es. la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura) pongono l'accento rispettivamente sul comportamento, sulle dimensioni cognitive e sulle relazioni sociali nella strutturazione della personalità.

Le *teorie dei tratti* (4) partono dal presupposto che gli individui siano predisposti fin dalla nascita, per natura, a reagire e a comportarsi secondo stili e tipologie della condotta che possono essere sistematizzati come tratti della personalità. I tratti rappresentano modi di percepire, rapportarsi e pensare nei confronti dell'ambiente e di se stessi, che si manifestano in un ampio spettro di contesti sociali e personali e si dimostrano stabili nel tempo. La personalità dell'individuo viene definita in base alla diversa rilevanza dei tratti che ne costituiscono l'architettura generale. Queste teorie enfatizzano l'importanza primaria della predisposizione su tutti gli altri fattori attivi nella diversificazione della personalità. Le principali tra queste sono:

- la *teoria dei tratti* di Allport (che verrà approfondita di seguito);
- la *teoria dei tratti analitico-fattoriale* di Cattell: questa teoria è il risultato di un approccio nomotetico. A differenza di quanto fatto da Allport (immaginare tutti i possibile tratti e solo successivamente compiere una verifica empirica), Cattell ha prima raccolto i dati empirici e poi ha estratto da questi, tramite la tecnica statistica dell'analisi fattoriale, dei tratti. Tramite questa prassi, l'autore ha estrapolato sedici tratti o fattori di personalità bipolari.
- la *teoria tipologica dei tratti* di Eysenck: anche questo autore ha utilizzato l'analisi fattoriale, individuando tre superfattori: Estroversione, Nevroticismo, Psicoticismo.

Teoria approfondita

Una teoria che tentato di fornire una visione globale della personalità è la *teoria dei tratti* di Allport (1938). Allport definisce la personalità come “*l’organizzazione dinamica, interna all’individuo, di quei sistemi psicologici che sono all’origine del suo particolare adattamento all’ambiente*”. Egli guarda alla personalità come ad un’unità dinamica nella quale si coniugano armonicamente fattori biologici, psicologici e sociali. L’interesse di Allport è rivolto alle modalità con cui tali fattori si integrano per risultare in una individualità dai caratteri unici e irripetibili. Diversamente dal comportamentismo e dalla psicoanalisi, non solo il passato, ma anche le dimensioni prospettive legate al futuro svolgono una parte di rilievo nella determinazione del presente. L’autore, infatti, ritiene che il comportamento dell’individuo non sia completamente determinato dagli effetti di un passato personale, ma sia strettamente legato all’*hic et nunc* e innestato in una dimensione in cui la progettualità assume un ruolo particolarmente rilevante. Per comprendere il presente di un individuo, le sue intenzioni sarebbero quindi più importanti della sua storia personale. Per Allport, quindi, la personalità è un’organizzazione articolata e dinamica che si caratterizza per il modo in cui l’individuo si orienta verso il futuro e quindi verso la realizzazione delle proprie potenzialità. L’autore ha indicato nei *tratti* le unità fondamentali della personalità, definendo questi ultimi come “*sistemi neuropsichici generalizzati e focalizzati capaci di rendere molti stimoli funzionalmente equivalenti, e capaci di iniziare e guidare coerenti forme di comportamento adattivo ed espressivo*”. Allport considera fundamentalmente i tratti come un *filtro* attraverso il quale un soggetto percepisce la realtà.

Per la costruzione della sua teoria, l’autore ha utilizzato un approccio idiografico, che riguarda lo studio dei tratti della personalità relativi al caso singolo e dunque pone l’accento sulla complessità individuale. Nel tentativo di elencare tutti i tratti che un soggetto potrebbe teoricamente possedere, Allport e i suoi collaboratori arrivarono a redigere un elenco di oltre 18.000 termini o espressioni verbali descrittivi di tratti del carattere. Dopo aver eliminato da questo smisurato elenco i sinonimi e i termini analoghi, restava comunque un totale di 4.500 tratti teorici. È importante rilevare che questa analisi non è avvenuta su base empirica, bensì su una base teorica e razionale: non si è trattato di aver scoperto davvero, con l’osservazione clinica o con dei test, l’esistenza di oltre quattromila tipologie diverse di tratti, ma solo di essere riusciti a elaborare, a partire dal linguaggio naturale, una banca dati di descrittivi verbali differenziabili da un punto di vista logico. Un successivo lavoro svolto da Allport è consistito nel verificare se questa enorme massa di varianti classificatorie potesse essere raggruppata e categorizzata in tratti gerarchicamente più distinguibili e rilevanti. A questo punto fu utilizzata una modalità di lavoro più empirica: si cercò di capire quali e quante categorie di parole erano usate nelle descrizioni di personalità compiute effettivamente dalla gente. Per fare ciò, l’autore chiese a moltissimi studenti di descrivere il carattere di un loro compagno e fece poi un’analisi di frequenza delle parole usate. Utilizzando questa tecnica lessicale si è visto che empiricamente la descrizione media comprende solo sette tratti.

La teoria di Allport, che non deriva solo da questa ricerca iniziale con degli studenti, non riduce tutto a una manciata di tratti, ma suppone che esista una gerarchia di tratti, organizzata come segue:

- al vertice della gerarchia troviamo i *tratti cardinali*; questi sono le motivazioni e le passioni che pervadono ogni aspetto della vita. Secondo Allport, ben poche persone possiedono dei tratti cardinali e quelle che li hanno ne sono ossessionate e totalmente prese;
- quasi tutti gli individui, invece, possiedono i *tratti centrali*: disposizioni (come l'industriosità o la pigrizia, la fiducia o la diffidenza, etc.) con un'influenza estesa sul comportamento di un individuo;
- infine troviamo i *tratti secondari*, che consistono in preferenze o avversioni che riguardano aspetti circoscritti del comportamento (ad es. preferire il jazz piuttosto che la musica classica).

Secondo l'autore, l'ambiente (vale a dire l'educazione e le esperienze di vita) concorre potentemente nel definire i tratti secondari, ha un qualche limitato effetto nel definire i tratti centrali ed è del tutto ininfluenza sui tratti cardinali.

Strumenti d'indagine

Fra i reattivi che si occupano della valutazione della personalità secondo l'analisi dei tratti troviamo:

- Il *16 Personality Factors* (16PF) di Cattell, che si basa sulla misura di sedici dimensioni, funzionalmente indipendenti e psicologicamente significative, isolate da Cattell durante i suoi studi fattoriali. Oltre a questi sedici fattori di primo ordine, che costituiscono i tratti fondamentali della personalità, il test può essere usato per misurare almeno quattro dimensioni di secondo ordine (estroversione, ansia, durezza, indipendenza) che sono tratti più ampi, valutabili raggruppando i tratti di primo ordine.
- L'*Eysenck Personality Questionnaire* (EPQ) di Eysenck, che si compone di 90 item, distribuiti su tre scale: la Scala P (Psicoticismo), la Scala E (Estroversione) e la Scala N (Nevroticismo) cui si aggiunge la scala LIE (per controllare il tentativo dei soggetti di fornire risposte socialmente desiderabili). I punteggi ottenuti nelle scale permettono di comporre dei profili di personalità con la descrizione dei tratti predominanti.

Il reattivo attualmente più utilizzato nella valutazione delle caratteristiche strutturali della personalità è il *Minnesota Multiphasic Personality Inventory - 2* (MMPI-2), inizialmente pubblicato negli anni '40 e revisionato nel 1989. Il MMPI è un questionario che sottopone una serie di item sotto forma di affermazioni cui il soggetto deve rispondere vero o falso a seconda se l'affermazione sia per lui prevalentemente vera o prevalentemente falsa. Il MMPI-2 è composto da *sette scale di validità* (che hanno lo scopo di valutare in quale misura il soggetto ha compilato il questionario con sincerità e accuratezza), da *dieci scale cliniche di base* (le quali hanno lo scopo di valutare le dimensioni più significative della personalità del soggetto), da *quindici scale supplementari* (che hanno lo scopo di approfondire temi propri delle scale di base), e infine da *quindici scale di contenuto* (che approfondiscono altre variabili della personalità del soggetto).

Un altro reattivo ampiamente utilizzato nella valutazione della personalità è il *test di Rorschach*, un test proiettivo composto da dieci tavole su cui sono raffigurate delle macchie ambigue, speculari e simmetriche sulle quali il paziente può proiettare motivazioni, bisogni o esperienze interne.

Ambiti applicativi

In *ambito clinico*, formulare un'ipotesi interpretativa sulla personalità del paziente è essenziale per comprenderne le problematiche emotive, i modelli di rappresentazione mentale, le modalità di rapportarsi ed interagire con l'ambiente, le sue risorse e difficoltà, e in ultima analisi la sua capacità di collaborare ad un eventuale progetto terapeutico. Indagare a fondo la personalità dell'individuo fornisce al clinico informazioni essenziali circa l'indicazione al trattamento e la sua conduzione. Un significativo risvolto applicativo degli studi sulla personalità è costituito dalla possibilità di effettuare una diagnosi, che consente di valutare l'eventuale presenza di un Disturbo di personalità, distinguendo, in base alla classificazione nosografica del DSM-V, tre gruppi principali o cluster: il *gruppo A*, in cui gli individui appaiono strani o eccentrici (disturbi paranoide, schizoide, schizotipico); *gruppo B*, caratterizzato da soggetti emotivi o imprevedibili (disturbi antisociale, border, istrionico, narcisistico); il *gruppo C*, in cui si mostrano ansiosi o paurosi (disturbi evitante, dipendente, ossessivo-compulsivo).

Nell'ambito della *psicologia dell'educazione* (contesti educativi sia familiari che scolastici), lo studio della personalità può essere applicato per promuovere lo sviluppo attraverso specifici programmi e modelli educativo-didattici sviluppati in funzione delle potenzialità individuali di ciascun soggetto.

Nell'ambito della *psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, i questionari di valutazione della personalità sono ritenuti strumenti utili sia per la selezione del personale che per la valutazione del potenziale dei dipendenti di un'azienda e per l'orientamento delle carriere.

Limiti della teoria

Uno dei principali limiti della teoria dei tratti di Allport riguarda il fatto che i tratti di personalità non producono inferenze sui processi dinamici di funzionamento della personalità. Per alcuni critici l'approccio dei tratti non rappresenterebbe inoltre una teoria di personalità quanto un orientamento generale e un insieme di metodi per valutare le caratteristiche all'interno degli individui.

Un'ulteriore critica che viene mossa ad Allport riguarda il non aver operazionalizzato la sua teoria di personalità e di non averla sottoposta a verifica empirica, non elaborando così uno strumento psicometrico, al contrario, ad esempio, di Cattell, Eysenck e della teoria dei Big Five.

2.1.2.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria dei Big Five

Negli ultimi anni un consenso crescente si è venuto a realizzare intorno alla sistematizzazione della personalità in termini di cinque grandi fattori, i cosiddetti *Big Five*.

Il modello dei Big Five si propone come un tentativo di mediazione e unificazione tra i diversi punti di vista. Esso individua cinque dimensioni fondamentali per la descrizione e la valutazione della personalità, che si pongono a un livello di generalità intermedio rispetto ai modelli che fanno riferimento a poche dimensioni estremamente generali (Eysenck) e rispetto ai modelli che prevedono un maggior numero di dimensioni di portata più specifica, ma di minore generalizzabilità (Cattell).

Su questo modello convergono, inoltre, due differenti tradizioni di ricerca: quella lessicografica e quella fattorialista. La tradizione lessicografica ha fatto propria l'ipotesi secondo la quale le differenze individuali salienti e socialmente rilevanti vengono codificate nel linguaggio quotidiano, e queste sono riconducibili a una lista di cinque dimensioni. Agli stessi fattori è parso possibile ricondurre le dimensioni della personalità individuate nell'ambito della tradizione fattorialista.

I Big Five sembrano quindi configurarsi come struttura canonica per la descrizione della personalità nel linguaggio "naturale" e nel contesto dei questionari di personalità. In questo senso essi rappresentano anche un asse di convergenza tra le teorie implicite della personalità, basate sulle conoscenze/credenze della "gente comune" quali si sono sedimentate nel lessico della personalità, e teorie esplicite della personalità, basate sulle conoscenze accumulate in sede di ricerca scientifica.

I cinque grandi fattori sono:

- 1) *Estroversione vs Introversione*: è inerente a un orientamento fiducioso ed entusiasta nei confronti delle varie circostanze della vita, la maggior parte delle quali sono interpersonali. A questo fattore è possibile ricondurre caratteristiche come l'attività, la ricerca di stimoli e sensazioni, la predilezione per la compagnia di altre persone, la socievolezza, l'ottimismo, l'energia nel primo caso e la riservatezza, la chiusura in se stessi nel secondo caso.
- 2) *Gradevolezza vs Ostilità*: include, a un polo, caratteristiche come l'altruismo, il prendersi cura, il dare supporto emotivo, e, al polo opposto, caratteristiche come l'ostilità, l'indifferenza verso gli altri, l'egoismo.
- 3) *Coscienziosità*: è legato a caratteristiche come il senso del dovere, l'autodisciplina, la puntualità, l'affidabilità, l'ordine, la precisione, la perseveranza, la scrupolosità, la ponderatezza.
- 4) *Stabilità vs Instabilità emotiva*: include, a un polo, caratteristiche come stabilità, sicurezza, calma, tranquillità, e, al polo opposto, caratteristiche come insicurezza, ansietà, vulnerabilità emotiva.
- 5) *Apertura all'esperienza (cultura o intelletto)*: fa riferimento all'apertura verso nuove idee, verso i valori degli altri e verso i propri sentimenti. Racchiude caratteristiche come creatività, originalità, curiosità intellettuale, fantasia.

Strumenti d'indagine

Per la valutazione dei Big Five, attualmente i questionari utilizzati con più frequenza sono: il *NEO Personality Inventory* (NEO-PI) di Costa e McCrae, e il *Big Five Questionnaire* (BFQ) di Caprara, Barbaranelli e Borgogni. Entrambi presentano un'articolazione dei cinque fattori fondamentali in sottodimensioni,

che ne colgono aspetti più particolari e che consentono quindi una descrizione più fine della personalità. Entrambi sono stati validati con successo in diversi contesti linguistici e culturali.

Ulteriore teoria approfondita - Eysenck

Nel suo modello dei tratti di personalità, Eysenck individua nell'estroversione e nel nevroticismo i due fattori che, insieme allo psicoticismo, riflettono la variabilità biologica che influenza a livello neurofisiologico la struttura della personalità. Un individuo definito come estroverso è socievole, vivace e impulsivo; di contro, il nevrotico è caratterizzato da instabilità emozionale. Questo non vuol dire che i tratti di personalità siano necessariamente imm modificabili: sappiamo infatti che l'ambiente può avere una notevole influenza su di essi; pertanto, attraverso interventi di supporto ed educativi appropriati è possibile intervenire sul comportamento e quindi sui suoi effetti.

In generale i tratti di personalità possono essere adattivi o disadattivi a seconda che permettano o meno all'individuo di integrarsi adeguatamente nella realtà che lo circonda. In alcuni casi uno stesso tratto può assumere una valenza positiva o negativa a seconda dell'intensità con cui si manifesta e del suo legame con altre possibili caratteristiche personogiche. Un caso di questo tipo è rappresentato dal tratto ossessivo, che, sebbene rientri nei criteri dei disturbi di personalità, può assumere un significato adattivo se si accompagna per esempio ad un'intelligenza brillante. Viceversa, questo stesso tratto, se rigido e portato all'eccesso, induce l'individuo non solo alla ricerca disfunzionale di perfezionismo, a cui si accompagna un sovrainvestimento lavorativo, ma anche ad assumere atteggiamenti inflessibili e ostinati, e all'incapacità di riconoscere ed esprimere la propria affettività e al costante bisogno di controllare la realtà.

2.1.3 APPRENDIMENTO

Definizione

L'*apprendimento* è definibile come l'acquisizione di nuove conoscenze o abilità che portano ad una modificazione adattiva e relativamente stabile della capacità di operare dell'individuo.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

Charles Darwin, nella sua teoria dell'evoluzione (1859), individuava nell'apprendimento un meccanismo essenziale per l'evoluzione della specie. Diversi studiosi successivi, come i *funzionalisti*, e, in seguito, i *comportamentisti* – da cui provengono alcuni dei maggiori contributi sullo studio dell'apprendimento – hanno cercato di individuare i meccanismi che rendono possibili le modificazioni comportamentali in senso adattivo.

Teoria approfondita

I comportamentisti hanno individuato due principali forme di apprendimento, che differiscono tra loro in base al tipo di fattori che le determinano e per la tipologia di risposte apprese: il *condizionamento classico* e il *condizionamento operante*. Gli studi che hanno portato alla scoperta del *condizionamento classico* furono condotti a cavallo fra il Diciannovesimo e il Ventesimo secolo da Ivan Pavlov, un fisiologo russo. Nel corso di studi sui processi digestivi dei cani, Pavlov osservò come alcuni comportamenti degli animali, come ad esempio la produzione di saliva, potessero essere prodotti non solo in seguito alla presentazione di uno stimolo fisiologico naturale, come la vista del cibo, ma anche da uno stimolo artificiale appreso durante l'arco di vita dell'animale, come la vista del tecnico che avrebbe portato il cibo. Pavlov riscontrò quindi l'esistenza del condizionamento, ossia del processo che si verifica quando uno stimolo condizionato (la vista del tecnico che porta il cibo) viene associato ad uno stimolo incondizionato (la vista del cibo), producendo una risposta comportamentale (la salivazione) anche in assenza della seconda tipologia di stimolo. In particolare, l'esperimento progettato da Pavlov per dimostrare questa teoria prevedeva la somministrazione di uno stimolo neutro (il suono di una campanella) in concomitanza allo stimolo incondizionato (la presentazione del cibo). In seguito ad un certo numero di ripetizioni simultanee dei due stimoli, l'animale ripeteva la risposta comportamentale correlata allo stimolo incondizionato associandola anche al solo stimolo neutro, manifestandola ogni qual volta questo venisse somministrato. Pavlov dimostrò quindi che, quando viene associato ad uno stimolo incondizionato, lo stimolo neutro può trasformarsi in uno stimolo condizionato.

Sempre in ambito comportamentista, un altro importante contributo allo studio del comportamento è rappresentato dagli studi di Burrhus Skinner sul *condizionamento operante*. Il condizionamento operante è, basilarmente, un tipo di apprendimento in cui la forza e l'attivazione di un comportamento vengono modulate dalle conseguenze del comportamento stesso. I primi esperimenti sul condizionamento operante vennero svolti da Thorndike, che strutturò un paradigma definito "*per tentativi ed errori*". Thorndike osservò il comportamento di un gatto affamato posto all'interno di una gabbia chiusa; la gabbia

era costruita in modo tale che l'animale, muovendo una cordicella, potesse uscire e raggiungere il cibo posto immediatamente fuori di essa. Thorndike, misurando il tempo impiegato dal gatto per uscire dalla gabbia nel corso di più tentativi, osservò che questo diminuiva proporzionalmente all'aumentare del numero delle prove. Secondo Thorndike ciò era dovuto non tanto a un apprendimento basato su una singola prova, in cui il problema veniva risolto mediante un'improvvisa comprensione della situazione, quanto al graduale rafforzamento di una specifica azione, il quale era dovuto alle conseguenze di quest'ultima. Thorndike ha generalizzato queste scoperte nella sua *legge dell'effetto*, la quale afferma che comportamenti seguiti da conseguenze soddisfacenti tendono ad essere ripetuti, al contrario di quelli che producono conseguenze spiacevoli; in breve, la legge dell'effetto afferma che alcune conseguenze rafforzano un determinato comportamento, mentre altre lo indeboliscono.

Burrhus Skinner, partendo dagli esperimenti di Thorndike, ma rifiutando le concettualizzazioni di quest'ultimo a proposito di stati mentali non osservabili come la soddisfazione dell'animale, costruì le proprie analisi unicamente sul comportamento e sulle sue conseguenze osservabili. Gli esperimenti di Skinner prevedevano l'uso di una gabbia (detta *Skinner Box*) simile a quella utilizzata da Thorndike, nella quale era posto un animale (in genere un ratto) in uno stato di alta attivazione motivazionale (l'animale era affamato poiché a digiuno da molte ore). Anche nella Skinner Box era presente una leva che, se azionata, permetteva di accedere a del cibo, ma al contrario dell'esperimento di Thorndike questa era accompagnata anche da altre leve non funzionanti. In questo modo è stato possibile osservare come inizialmente l'animale si muovesse nella gabbia fino a quando non premeva casualmente la leva che forniva il cibo; dopo alcuni tentativi casuali andati a buon fine, è stato osservato come l'animale si dirigesse direttamente verso la leva che gli forniva il cibo, apprendendo quindi un'operazione condizionata. Skinner sviluppò quindi le osservazioni di Thorndike, inglobandole nella sua definizione di *condizionamento operante*, riferendosi ad esso come una risposta emessa senza la necessità di uno stimolo che la possa attivare (come nel condizionamento classico), ma che è legata alla possibilità di ricevere una ricompensa tale da stimolare un comportamento volontario, e quindi è acquisita in seguito all'azione di un rinforzo, che nell'esperimento di Skinner è rappresentato dall'ottenimento del cibo che segue la pressione della leva. Il concetto di rinforzo è alla base delle modalità con cui il condizionamento operante viene modificato: a seconda che vi sia un rinforzo o una punizione aumenta o diminuisce la probabilità di messa in atto di un comportamento a cui il rinforzo stesso fa seguito. Il rinforzo può essere inoltre distinto in rinforzo positivo e negativo: nel primo caso il rinforzo avviene in seguito alla comparsa di uno stimolo piacevole, nel secondo caso il rinforzo avverrà in seguito all'interruzione di uno stimolo spiacevole.

Strumenti d'indagine

Come rilevato negli esperimenti precedentemente esposti, per lo sviluppo delle loro teorie i comportamentisti Pavlov, Thorndike e Skinner (e il gestaltista Kohler) si sono basati su una metodologia

prevalentemente *sperimentale*, nella maggior parte dei casi applicata allo studio del comportamento animale.

All'interno dell'*ambito evolutivo-scolastico*, gli strumenti più utilizzati per la valutazione dell'apprendimento sono i *test di profitto* che misurano in base a criteri qualitativi e quantitativi i livelli di acquisizione di contenuti specifici a seguito di un insegnamento.

Le *prove di lettura MT*, somministrabili a bambini e ragazzi dalla prima classe della scuola elementare alla terza classe della scuola media, permettono di monitorare in precisi momenti dell'anno scolastico (iniziale, intermedio e finale) il corretto sviluppo delle abilità di lettura e comprensione del testo, consentendo di individuare tempestivamente eventuali difficoltà di apprendimento.

Il *Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento* (IPDA) valuta, nei bambini in età prescolare, aspetti comportamentali, comprensione linguistica, espressione orale, e altre abilità cognitive (memoria, orientamento, ecc.) che si strutturano come prerequisiti all'apprendimento scolastico; avvalendosi delle osservazioni degli insegnanti, questo strumento consente di identificare precocemente i soggetti potenzialmente "a rischio" di incontrare difficoltà di apprendimento scolastico.

Il *Questionario Metacognitivo sul Metodo di Studio* (QMS) di Cornoldi analizza le componenti emotive, motivazionali e strategiche dell'apprendimento. Esso analizza strategie di apprendimento, stili cognitivi di elaborazione dell'informazione, metacognizione e studio, e atteggiamento verso la scuola e lo studio.

Ambiti applicativi

Il paradigma del condizionamento operante trova ampi nessi applicativi in *ambito evolutivo-scolastico*. La concezione che la somministrazione dei rinforzi faciliti l'apprendimento – poiché il rinforzo rende possibile la modificazione della risposta comportamentale errata e la sua sostituzione con una esatta – ha messo in evidenza l'importanza di programmi di apprendimento che prestino particolare attenzione ai tempi di adattamento di ciascuno studente e la corretta somministrazione dei rinforzi positivi.

Le tecniche di apprendimento basate sul rinforzo sono utilizzate, in *ambito clinico*, nel trattamento di diversi disturbi, come le fobie specifiche; in questo caso la procedura d'elezione comprende l'esposizione graduale allo stimolo fobico e un rinforzo degli atteggiamenti funzionali e adattivi.

Limiti dell'approccio comportamentista all'apprendimento

Uno dei principali limiti delle teorie comportamentiste riguarda il fatto che esse applicano un approccio fortemente deterministico, nel quale è programmaticamente escluso ogni riferimento ai processi mentali quali possibili mediatori dei processi di apprendimento; è proprio questa la critica più rilevante che è stata mossa nei confronti del comportamentismo, sia da studiosi di altri orientamenti – che rilevarono la paradossale situazione di una psicologia che escludeva il riferimento a fenomeni psichici – sia da parte di studiosi interni allo stesso campo comportamentista, come ad esempio Tolman, che ipotizzarono l'esistenza di variabili intervenienti di natura mentale, aprendo così la strada allo sviluppo del cognitivismo. Un altro limite dell'approccio comportamentista riguarda il teorizzare l'apprendimento

come un flusso uniforme di conoscenze che si accumulano indipendentemente dal materiale appreso e dalle relazioni che esso ha con le conoscenze già padroneggiate dall'individuo. Il condizionamento ha quindi il forte limite della riduttività: esso non spiega come l'individuo agisce in buona parte delle situazioni e non indaga il ruolo del contesto se non considerandolo un dispensatore di stimoli a cui rispondere, definendo l'individuo come un passivo recettore di stimoli. In conclusione, questo approccio non nega l'esistenza di un meccanismo di elaborazione degli stimoli, ma nega la possibilità di occuparsene in maniera scientifica, controllata, verificabile e replicabile.

2.1.3.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria dell'apprendimento per insight di Köhler

Verso gli anni Venti del Novecento, la scuola della Gestalt propose un'approccio teorico allo studio dell'apprendimento in contrapposizione a quello offerto dal comportamentismo. Per i gestaltisti gli esperimenti sul condizionamento sviluppati dai comportamentisti non permettevano di evidenziare tutti i meccanismi alla base dell'apprendimento. Per osservare tutte le potenzialità di apprendimento erano necessari paradigmi sperimentali che permettessero al soggetto di poter agire liberamente per raggiungere obiettivi specifici. Secondo questa prospettiva, l'apprendimento consisterebbe quindi nel processo di acquisizione di comportamenti che permettono il raggiungimento di specifici obiettivi in presenza di specifiche categorie di situazioni-stimolo.

Al contrario dei comportamentisti, una comprensione del compito sarebbe invece implicata nell'apprendimento per insight: un comportamento nuovo verrebbe prodotto in maniera improvvisa e senza che l'apprendimento sia frutto di tentativi per prove ed errori. Un approccio di questo tipo è esemplificato dalla *teoria dell'apprendimento per insight* di Köhler. Köhler definisce l'*insight* come la capacità di vedere una relazione di tipo causale tra due stimoli o eventi. Per dimostrare la sua teoria, Köhler si dedicò allo studio sistematico del comportamento di un gruppo di scimpanzé in situazioni in cui questi venivano posti di fronte a semplici problemi. I problemi che Köhler presentava ai suoi animali consistevano nel fatto che un certo obiettivo molto ambito (una banana) risultava fuori dalla portata di questi ultimi, i quali erano chiusi in gabbia; l'oggetto avrebbe potuto essere raggiunto solo grazie all'impiego, in funzione di strumento, di qualche oggetto a sua disposizione (ad es. un bastone o un ramo). In una delle condizioni sperimentali, egli poneva tre scimmie affamate dentro una gabbia. Nella gabbia era stata appesa una banana al soffitto in una posizione così alta da essere irraggiungibile anche spiccando dei salti. Dentro la gabbia erano anche state collocate alcune cassette di legno. Le tre scimmie cominciarono inizialmente a saltare per prendere la banana. Mentre però due di loro continuarono in quest'azione sterile, una di loro smise ben presto di saltare, si guardò attorno, e improvvisamente prese le cassette di legno e le spostò al di sotto della posizione della banana, sovrapponendole l'una all'altra: utilizzò quindi le cassette come una scala al fine di raggiungere la banana.

Secondo l'autore, in questa situazione l'apprendimento non avveniva per tentativi ed errori, come sostenuto da Thorndike, bensì mediante una sorta di "intuizione improvvisa", o *einsicht* (*insight* in inglese), consistente nello scoprire una serie di rapporti di tipo spaziale e dinamico utilizzabili per ristrutturare la situazione problematica anche quando quest'ultima si presentava come del tutto nuova. Ciò che differenziava l'ipotesi dell'apprendimento per insight dall'ipotesi comportamentista era l'assenza di gradualità, che invece caratterizzava le curve di apprendimento nelle procedure di condizionamento. In un secondo esperimento, la stessa scimmia doveva trovare il modo di prendere la banana posta molto in alto. Venne lasciata sola nella gabbia insieme allo sperimentatore, ma senza le cassette o altri oggetti. Con molta calma, dando una dimostrazione di aver realmente trovato e compreso la strategia per risolvere il problema, la scimmia tirò per il braccio lo sperimentatore fino a portarlo al di sotto della banana e quindi si arrampicò su di lui, utilizzandolo come una scala. Venne così messa in luce la presenza in questi animali di una forma di intelligenza assai semplice, che può essere indicata come "percettivo-motoria", fondata cioè sulla percezione di certe proprietà funzionali degli oggetti (come quelle di un bastone che prolunga un braccio, o di una cassa che può fungere da pedana) e sull'uso di tali proprietà per rendere efficace un determinato comportamento motorio.

Un'importante caratteristica dell'apprendimento concettuale sta quindi nel fatto che esso coincide con una trasformazione del significato e anche con l'acquisizione della capacità di trasferire il concetto funzionale derivante da tale trasformazione ad altri oggetti o situazioni.

Le ricerche di Kohler sulla soluzione per insight hanno avuto notevole influenza sull'analisi delle forme di pensiero infantile, in quanto indagavano una forma di intelligenza che è presente anche nelle prime fasi di vita del bambino. Nel bambino, però, questa forma di intelligenza è presente in forma pura solo per un tempo molto breve, perché già dal secondo anno di vita (e per studiosi come Bruner anche in età precedente) essa si accompagna ad un'altra più complessa, l'intelligenza rappresentativa, cosicché risulta difficile coglierne la presenza e studiarne la natura. Negli scimpanzé essa è invece la forma più alta, ha dunque un carattere stabile e può quindi essere studiata agevolmente. È proprio il fatto di poterla studiare e descrivere in modo analitico ha poi reso più facile ritrovarne i caratteri anche nel bambino.

Punti di forza del modello teorico di Kohler

La teoria di Kohler ha il pregio di spiegare i processi di problem solving, pensiero e ragionamento, con un modello valido per quelle situazioni in cui il soggetto non può rispondere passivamente in base a delle stimolazioni ambientali, ma si trova nella condizione di attivarsi per una ristrutturazione dell'ambiente e per utilizzare gli elementi a sua disposizione per giungere a una nuova conoscenza.

Limiti del modello teorico di Kohler

Tuttavia sono state mosse alcune critiche all'interpretazione di Kohler, suggerendo spiegazioni più semplici ed economiche. Innanzitutto, le condizioni di lavoro di Kohler non assicuravano che gli scimpanzé si trovassero realmente per la prima volta di fronte ad oggetti simili a quelli proposti come

strumenti. In tal caso, le manipolazioni precedenti avrebbero potuto favorire la scoperta di caratteristiche funzionali alla risoluzione del compito, non rendendo possibile escludere il verificarsi di un apprendimento per prove ed errori. Inoltre, non si può sostenere con certezza che, trovandosi in condizioni casualmente simili, la scimmia non avesse già emesso comportamenti analoghi, facendo venir meno la novità dell'azione che l'apprendimento richiede.

2.1.3.2 ULTERIORE TEORIA APPROFONDATA

Teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (p. 159)

2.1.4 MOTIVAZIONE

Definizione

La *motivazione* consiste in una spinta a svolgere un'attività; essa è pertanto definibile come un processo di attivazione dell'organismo finalizzato alla realizzazione di un dato scopo in relazione alle condizioni ambientali. Da questo processo dipende l'avvio, la direzione, l'intensità, la durata e la cessazione di una condotta da parte del soggetto. La motivazione è quindi un complesso costrutto psicologico costituito da diversi livelli ordinati in modo gerarchico, a partire da risposte automatiche semplici (i riflessi) e spinte elementari (gli istinti), fino a condotte più articolate ed elaborate.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

I modelli teorici sul tema della motivazione, formulati tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo scorso, hanno di volta in volta cercato di individuare gli stati interni dell'individuo da cui trae origine la motivazione e qual è il processo che ne governa l'attivazione, la direzione, l'intensità e la persistenza. Alcuni autori si sono orientati verso l'analisi dei *contenuti* della motivazione, mentre altri si sono orientati sull'individuazione delle *variabili* che ne influenzano l'espressione. Tra le *teorie di contenuto* è possibile distinguere vari approcci, come il modello gerarchico proposto da Maslow, che individua cinque bisogni di base e li colloca lungo una scala evolutiva, e le teorie a tre vertici, come quella di McClelland, che riconoscono la compresenza di differenti istanze motivazionali. Le *teorie di processo* si pongono invece l'obiettivo di chiarire quali sono le variabili che mediano la relazione tra bisogno e condotta: tra queste si distinguono la teoria delle aspettative di Vroom, la teoria dell'equità di Adams e la teoria degli obiettivi di Locke.

Teoria approfondita

Un concetto affine a quello di motivazione è quello di *bisogno*. Il bisogno viene avvertito soggettivamente come uno stimolo che spinge l'individuo verso una meta e si annulla quando questa viene raggiunta. I bisogni non sono legati però solo a pulsioni fisiologiche, ma anche ad ambiti complessi della vita umana, e sono associati alle aspettative degli altri nei nostri confronti, e alle nostre aspettative nei loro. Secondo Maslow (1954), la motivazione è caratterizzata da cinque bisogni di base, organizzati in una gerarchia

rappresentabile figurativamente come una piramide in cui questi sono posti in sequenza. Alla base della piramide troviamo i bisogni primari: anzitutto quelli *fisiologici* (1), che corrispondono all'esigenza di conservazione di sé e della specie (cibo, riparazione, desiderio sessuale), seguiti da quelli di *sicurezza* (2) (protezione, evitamento del dolore, cura delle malattie). Gli altri tre bisogni vengono invece definiti bisogni secondari, poiché sono di carattere prettamente psicologico ed evidenziano una variabilità interpersonale assai più ampia dei precedenti: la transizione è segnata dall'insorgenza dei bisogni *d'affetto* (3) (amore, amicizia, approvazione), seguiti dai bisogni di *stima* (4): da un lato forza, successo, padronanza (bisogni che fanno riferimento all'autostima), dall'altro rispetto, dignità e apprezzamento (bisogni che fanno riferimento alla stima proveniente dagli altri). Al vertice della piramide si collocano i bisogni di *autorealizzazione* (5), corrispondenti al massimo sviluppo e alla realizzazione completa delle possibilità individuali. Al fine di spiegare il modo in cui sono regolate le relazioni tra questi cinque tipi di bisogni, Maslow formula il cosiddetto *principio di dinamismo gerarchico*, secondo cui i bisogni di ordine superiori non vengono considerati importanti fino a quando i bisogni di livello inferiore non sono stati almeno parzialmente soddisfatti. Da ciò consegue che un bisogno di livello più elevato non è motivante per un individuo che non abbia prima soddisfatto i bisogni di livello inferiore, in quanto un bisogno non soddisfatto a un livello basso concentra l'energia motivazionale a quella fase, non lasciando spazio per i livelli superiori. Maslow specifica inoltre come la motivazione a mettere in atto un comportamento nasce dalla tendenza alla soddisfazione di un bisogno, ma l'ordine e l'intensità con cui questi bisogni si manifestano non è uguale per tutte le persone ed inoltre questi si modificano in funzione del momento e delle circostanze.

Maslow distingue due spinte motivazionali che caratterizzano la ricerca del soddisfacimento dei bisogni:

- la spinta motivazionale da *carenza*: i bisogni fisiologici, di sicurezza, di amore e appartenenza, e di riconoscimento comportano la presenza di una tensione o di una mancanza da colmare.
- la spinta motivazionale da *crescita*: i bisogni di autorealizzazione comportano la ricerca di una crescita personale anche al costo di un aumento della tensione.

La teoria motivazionale di Maslow è stata utilizzata da Herzberg (1959) per comprendere la motivazione al lavoro. Questi ha intervistato due categorie di lavoratori (ingegneri e contabili) per comprendere le cause della soddisfazione e insoddisfazione sul lavoro, in quanto, secondo le sue ipotesi, avrebbero influito sulla produttività. Da questo studio sono emersi due ordini di fattori che determinano la soddisfazione e l'insoddisfazione del lavoratore. Il primo ordine è rappresentato dai fattori *igienici*: questi fattori non sono direttamente motivanti, ma se restano insoddisfatti inducono malcontento e demotivazione; fanno parte di questa categoria la supervisione da parte dei superiori, le politiche e l'amministrazione dell'azienda, le condizioni di lavoro (orario, riposo settimanale, stipendio), le relazioni con i superiori, i pari ed i subordinati, lo status, la sicurezza del lavoro e gli effetti sulla propria vita personale. Il secondo ordine comprende i fattori *motivanti* (che sono posti al vertice della piramide di Maslow): sono quelli che motivano la persona al lavoro. Questi elementi appagano dei bisogni superiori

e portano la persona ad una maggiore produttività. Rientrano in questa categoria il riconoscimento, la responsabilità, la crescita professionale, i risultati ottenuti, il lavoro in sé, l'avanzamento nella carriera.

Strumenti d'indagine

Uno strumento utile per valutare le motivazioni è il *Test di Appercezione Tematica* (TAT) di Murray (1943), che consiste nella presentazione di una serie di immagini ambigue che riproducono alcuni personaggi e nella richiesta al soggetto di narrare delle storie che abbiano come protagonisti i personaggi mostrati. Il TAT permette di far emergere le motivazioni profonde del soggetto e di rilevare i vissuti emotivo-affettivi profondi, fornendo un'analisi globale dell'intera personalità.

Tra i test di personalità si possono citare l'*Adjective Check-List* (ACL) di Gough e Heilbrun (1980), che consiste in una lista di trecento aggettivi fra cui il soggetto può scegliere per descrivere se stesso, facendo emergere i propri bisogni e le proprie potenzialità e l'*Edward Personal Preferences Schedule* (EPPS) di Edward (1959), che indaga quindici aree relative a bisogni e motivazioni.

In ambito scolastico, il *Questionario Metacognitivo sul Metodo di Studio* (QMS) di Cornoldi può essere utilizzato per esplorare la motivazione nello studio.

Ampiamente usato in ambito clinico è il *colloquio*, strumento d'elezione per l'approfondimento delle dinamiche motivazionali che si sviluppano nel paziente e che sono alla base del suo comportamento. Le motivazioni del paziente possono essere intrinseche (decisione spontanea ad iniziare un lavoro di collaborazione con lo specialista) o estrinseche (derivano spesso da altri che influenzano il paziente, ma non sono funzionali al lavoro terapeutico).

Ambiti applicativi

La teoria di Maslow può essere applicata in *ambito lavorativo*. L'individuazione di diversi livelli motivazionali riveste un ruolo fondamentale per quanto riguarda la motivazione al lavoro. In linea con il sistema dei bisogni di questa teoria, Schein (1980) individua tre diverse forme di approccio nell'esaminare la motivazione al lavoro:

- *approccio razionale economico* (la motivazione al lavoro è legata agli incentivi economici) [bisogni di Sicurezza di Maslow];
- *approccio sociale* (ogni singolo individuo ha bisogno di stare insieme ad altre persone e di sentirsi ben voluto dal gruppo) [bisogni di Amore e Appartenenza di Maslow];
- *approccio di autorealizzazione* (incoraggia un arricchimento qualitativo del lavoro, consentendo una maggiore partecipazione dei lavoratori nella definizione degli obiettivi da raggiungere e delle strategie da adottare, e promuove fattori sia interni sia esterni di crescita personale) [bisogni di Autorealizzazione di Maslow].

Nessuno di questi tre approcci è in grado da solo di accrescere la motivazione di tutti i lavoratori in tutti gli ambiti; tali approcci vanno guardati in un'ottica interdipendente a seconda del contesto in cui si opera.

Limiti della teoria di Maslow

La teoria motivazionale di Maslow presenta alcune criticità. Innanzitutto, non necessariamente si deve passare attraverso tutti i livelli della scala gerarchica, ma è possibile che alcuni di essi vengano bypassati. Infatti, alcuni individui possono percepire i bisogni in modo diverso, per cui alcuni possono decidere di soddisfare i bisogni di grado più elevato sacrificandone altri di ordine inferiore. In situazioni diverse e in contesti economici e culturali diversi le scale dei bisogni degli individui possono essere diverse. La teoria esclude inoltre che un individuo possa essere spinto da più bisogni contemporaneamente, anche di diversa intensità.

2.1.4.1 SECONDA TEORIA SULLA MOTIVAZIONE

Teoria tripartita di McClelland

Gli studi di McClelland prendono le mosse dall'analisi del cosiddetto "bisogno di riuscire" (*achievement need*), considerato come un carattere fondamentale e distintivo delle società occidentali – in particolare di quelle protestanti – che è alla base del loro modello di sviluppo economico e sociale, per approdare a una teoria generale della motivazione che individua tre elementi principali: la motivazione al potere e all'evitamento della dipendenza (1), la motivazione all'affiliazione e all'evitamento dell'isolamento (2) e la motivazione al successo e all'evitamento del fallimento (3). Ognuno di questi bisogni è presente e attivo nella persona, sebbene uno di essi tenda a ricoprire un ruolo dominante rispetto agli altri. La rilevanza di uno dei bisogni spinge la persona ad attuare comportamenti adeguati al soddisfacimento del suo bisogno e, parallelamente, anche ad attribuire "valore" alle situazioni nelle quali i risultati delle prestazioni sono dovuti ai suoi sforzi o nelle quali può avere dei feedback per migliorarsi costantemente. Ai tre bisogni principali McClelland aggiunge inoltre la motivazione trasversale alla competenza, ovvero l'orientamento a sviluppare continuamente le proprie abilità e a svolgere i compiti assegnati mantenendo standard di elevata qualità.

Confronto tra le due teorie

Al contrario della teoria di Maslow, tra le motivazioni configurate da McClelland non esiste alcun rapporto di gerarchia o subordinazione: in funzione della storia e della personalità dell'individuo troviamo situazioni di equilibrio in cui tutte le istanze possono ottenere espressione nei comportamenti, o al contrario situazioni in cui vi è un netto prevalere dell'una o dell'altra istanza, che sistematicamente guida le scelte e le condotte che vengono messe in atto.

Strumenti d'indagine

La teoria di McClelland ha orientato la costruzione del *Test di Orientamento Motivazionale* (TOM) di Borgogni, Petitta e Barbaranelli. Il TOM è un questionario self-report che consente di delineare un profilo motivazionale dell'individuo in ambito organizzativo e di individuare le situazioni lavorative che consentono a quest'ultimo di offrire una performance migliore.

Ambiti applicativi

Un ambito di applicazione della teoria di McClelland è la *psicologia del lavoro*, in particolar modo nel contesto della selezione del personale. È importante valutare, rispetto ad un individuo, la sua motivazione predominante, al fine di collocarlo al meglio in una specifica posizione, in modo tale che ciò risulti essere positivo sia per lui e per la sua soddisfazione personale, che per il benessere dell'azienda stessa.

Limiti della teoria di McClelland

Analizza i bisogni che sono determinanti distali del comportamento e quindi non consentono di fare previsioni precise; non specifica le fasi di transizione tra i bisogni (a differenza di Maslow); viene criticata la metodologia usata (il TAT) per formulare/validare la teoria, perché il TAT è proiettivo e quindi almeno in parte soggettivo nell'interpretazione.

2.1.5 COMUNICAZIONE

Definizione

Paul Watzlawick definisce la *comunicazione* come uno scambio interattivo tra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in cui si condividono significati sulla base di sistemi simbolici e convenzionali, secondo la cultura di riferimento.

Sintesi degli autori

Analizzando l'evoluzione degli studi sulla comunicazione, si possono distinguere differenti modelli: fra i *modelli lineari* si può fare riferimento all'approccio di Lasswell (1948), in cui la comunicazione è concepita come passaggio di informazioni da una fonte, ossia l'emittente, che elabora un messaggio, lo codifica, lo trasmette, ed un destinatario ossia il ricevente che riceve una serie di stimoli sensoriali, che interpreta sulla base delle proprie conoscenze, della propria cultura di appartenenza, ma anche del tono, del contesto e dello stato d'animo del momento, oppure alla teoria di Shannon e Weaver (1949).

Nei *modelli linguistici* lo scambio di messaggi verbali non è assimilabile alla sola trasmissione fisica dell'informazione. Ad esempio, il modello formulato da Jakobson (1963), tenta di descrivere la comunicazione umana in tutta la sua complessità, organizzata sulla base di sei elementi fondamentali costitutivi di evento linguistico e necessari affinché la comunicazione sia completa: l'emittente che invia il messaggio; il ricevente o destinatario a cui il messaggio è destinato; il messaggio, ciò che si comunica; il canale, il mezzo attraverso il quale passa la comunicazione; il codice, il sistema delle corrispondenze tra i segni che vengono trasmessi ed i loro significati; il referente o contesto, ciò a cui si riferisce il messaggio.

I *modelli non lineari* (circolari e retroattivi) affermano che la comunicazione non solo passa da un emittente ad un ricevente, ma viene in ogni istante modulata dalle risposte che il ricevente dà, ovvero da un *feedback*, che consente all'emittente di modulare a sua volta la comunicazione successiva, e che esistono più canali

di comunicazione che comprendono comportamenti umani verbali e non verbali, dimensioni affettive e cognitive, variabili ambientali, storiche, socio-culturali, economiche e linguistiche.

Teoria approfondita

A quest'ultimo modello appartiene il lavoro svolto dagli studiosi della scuola di Palo Alto, in particolare Watzlavick, Beavin, Jackson e Bateson. Secondo gli appartenenti a questa scuola, la comunicazione rappresenta un processo interattivo che veicola non solo uno scambio di informazioni, ma anche un cambiamento. Nell'approccio della Scuola di Palo Alto allo studio della comunicazione, anche definito *pragmatica della comunicazione*, il comportamento dell'emittente influenza – e risulta influenzato – dal comportamento del ricevente, in una prospettiva di causalità circolare. Secondo questa concezione, la comunicazione non rappresenta un processo lineare di trasmissione di un'informazione da un trasmittente ad un ricevente (come ad esempio postulato dal modello lineare di Shannon e Weaver), quanto un processo circolare in cui ogni forma di comunicazione è in grado di influenzare il soggetto che la riceve.

Nella pragmatica della comunicazione, contenuto e relazione diventano aspetti centrali del messaggio: il primo trasmette i dati della comunicazione, il secondo il modo in cui si deve assumere tale comunicazione. Ne consegue che all'interno di un processo comunicativo non si trasmettono solo contenuti, ma viene definito anche il tipo di relazione che esiste tra i membri della comunicazione. Questa visione della comunicazione è propria dell'approccio sistemico, secondo il quale la comunicazione è comportamento, per cui tutto il comportamento è comunicazione. Se si vuole comprendere ciò che gli altri dicono è necessario prestare attenzione non solo a quello che viene espresso con le parole, ma anche alla globalità dei loro comportamenti. L'interazione comunicativa è quindi pensata come un sistema: l'individuo non solo comunica, ma diventa parte della comunicazione. All'interno dell'opera "*Pragmatica della comunicazione umana*" (1967) Watzlawick, Beavin e Jackson descrivono cinque assiomi che regolano e strutturano le interazioni comunicative tra esseri senzienti; essi sono:

- 1) "*È impossibile non comunicare*". Ogni comportamento rappresenta una forma di comunicazione; poiché un comportamento non ha una controparte (non esiste un contro-comportamento), risulta impossibile non comunicare. Anche se si tenta di non comunicare, alcuni segnali implicanti un'informazione verranno comunque inviati al ricevente
- 2) "*Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione, in modo che il secondo regoli il primo, e si abbia quindi una metacomunicazione*". Ogni comunicazione include, al di là del semplice significato delle parole, più informazioni. Queste informazioni sono basate su ciò che l'emittente vuole sia compreso e su come egli vede se stesso nella relazione con il ricevente. La relazione corrisponde all'aspetto di esecuzione del messaggio, o a ciò che viene espresso non-verbalmente; il contenuto corrisponde a ciò che viene espresso verbalmente. Essere in grado di interpretare entrambi questi aspetti è

essenziale nella comprensione di ciò che un emittente ha detto. L'aspetto relazionale dell'interazione è anche detto metacomunicazione, in quanto comunicazione di una comunicazione.

- 3) *“Le variazioni dei flussi comunicativi all'interno di una comunicazione sono regolate dalla punteggiatura utilizzata dai soggetti che comunicano”*. Sia l'emittente che il ricevente di un'informazione strutturano il flusso comunicativo in maniera diversa, e di conseguenza interpretano il loro stesso comportamento durante la comunicazione come una reazione al comportamento dell'altro. Punteggiare una comunicazione significa interpretare una sequenza costante di eventi etichettando un evento come causa e gli eventi successivi come conseguenze di esso; questo fenomeno avviene grazie al feedback, ossia all'insieme dei segnali che il ricevente restituisce al mittente sulla base dell'informazione e delle modalità con cui gli è stata consegnata. Il ricevimento del feedback modula i futuri comportamenti dell'emittente: dopo aver inviato un messaggio, il mittente valuta l'effetto prodotto sul ricevente e regola in base ad esso le interazioni successive.
- 4) *“Le comunicazioni possono essere di due tipi: analogiche (ad es. le immagini, i segni) e digitali (le parole)”*. Le modalità analogiche di comunicazione corrispondono al linguaggio non verbale, mentre quelle digitali al linguaggio verbale. Ogni individuo comunica facendo ricorso a queste due modalità comunicative. Questo assioma si ricollega concettualmente al primo, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto analogico della comunicazione.
- 5) *“Le comunicazioni possono essere di tipo simmetrico o complementare”*. Nelle comunicazioni di tipo simmetrico i soggetti che comunicano sono sullo stesso piano (ad esempio due amici), mentre nelle comunicazioni di tipo complementare i soggetti che comunicano sono su due piani gerarchici diversi (ad esempio un padre con il figlio). Nel caso della relazione simmetrica i modelli tendono a rispecchiare il comportamento dell'altro. Viceversa, nella relazione complementare si hanno due diverse posizioni: un partner assume la posizione che è stata descritta come superiore, mentre l'altro tiene la corrispondente posizione secondaria. La comunicazione sana, a differenza di quella patologica, è connotata da flessibilità e vede l'alternarsi dei due tipi di scambio.

Strumenti d'indagine

Tra gli strumenti che permettono di indagare la comunicazione e le capacità di relazionarsi di un individuo è possibile citare:

- *l'osservazione sistematica*, che viene considerata il metodo d'elezione negli interventi sulla famiglia per l'indagine dell'interazione disfunzionale tra i membri che la compongono. Spesso l'osservazione viene messa in pratica tramite griglie appositamente costruite ai fini della ricerca. Ad esempio, l'*Interaction Process Analysis* di Bales contiene una griglia di indicatori comportamentali osservabili, verbali e non, tramite un sistema di codifica composto da dodici categorie. L'osservazione diretta in particolare risulta indicata qualora si intendano indagare problematiche relative alla valutazione dello sviluppo comunicativo/linguistico in età precoce (fino ai 2-3 anni).

- il *colloquio*, attraverso cui il clinico tenta di ottenere direttamente dal paziente il maggior numero possibile di informazioni, analizzando parallelamente il linguaggio verbale e non verbale.
- i *metodi psicometrici*, fra cui si può citare il *Questionario sullo sviluppo comunicativo e linguistico nel secondo anno di vita* di Camaioni et al., che comprende sei diversi contesti, sia di routine che di gioco, all'interno dei quali è specificata una serie di comportamenti, comunicativi e non, di tipo motorio, gestuale, vocale e linguistico che il bambino può esibire. Per ciascun comportamento si chiede al genitore o all'educatore di indicare se il bambino lo produce e con quale frequenza.

Ambiti applicativi

Per quanto riguarda gli aspetti applicativi, in *ambito clinico* la prospettiva relazionale offerta dagli studi del gruppo di Palo Alto è stata un punto di riferimento per l'evoluzione delle psicoterapie strategiche e della psicoterapia familiare. In ambito terapeutico si pone attenzione alla comunicazione disfunzionale e allo stesso tempo si utilizza la comunicazione per promuovere un cambiamento. Gli studi della scuola di Palo Alto si rivelano inoltre particolarmente utili per lo psicologo in *ambito psicologico-giuridico*, ad esempio in sede di consulenza tecnica per l'affidamento del minore nei casi di separazione e divorzio conflittuali. In *ambito evolutivo*, la valutazione dello sviluppo comunicativo-linguistico nelle fasi precoci facilita l'individuazione di eventuali condizioni di rischio o a predire ritardi nello sviluppo.

Limiti del modello

Uno dei principali limiti della pragmatica della comunicazione è rappresentato dalla sovrapposizione tra comportamento e comunicazione sostenuta dal primo assioma (“*È impossibile non comunicare*”): secondo questo postulato, ogni comportamento rappresenta una forma di comunicazione; questa iperinclusione di un messaggio all'interno di ogni azione rappresenta una debolezza dell'impianto teorico della scuola di Palo Alto, in quanto, se si fanno coincidere comunicazione e comportamento, ogni azione, anche la più accidentale e inconsapevole, può diventare comunicazione, anche se questo non era nelle intenzioni del mittente.

2.1.5.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria matematica della comunicazione di Shannon e Weaver

Un'ulteriore teoria che ha affrontato il tema della comunicazione è la *teoria matematica della comunicazione* di Shannon e Weaver (1949). In questo modello teorico, la comunicazione viene intesa come il passaggio di un'informazione in una sola direzione da una fonte ad un destinatario, tramite una codifica di segnali di natura binaria. Nello schema proposto da Shannon e Weaver, un segnale (messaggio) passa da un emittente (mittente), attraverso un trasmettitore, a un destinatario (ricevente), attraverso un recettore, lungo un canale fisico (supporto materiale). Il messaggio (composto di segni) deve essere codificato (costruito e combinato secondo certe regole) da chi lo emette e successivamente decodificato da chi lo riceve. Un elemento di ostacolo ai fini del processo comunicativo è rappresentato dal rumore, vale a

dire dalla presenza di disturbi lungo il canale che possono danneggiare i segnali. Con questo termine si intende qualsiasi evento involontario che disturbi la decodifica di un messaggio. Il rumore si può manifestare sia a livello tecnico (ad es. i disturbi nella ricezione di una stazione radio), che a livello semantico, come distorsione del significato del messaggio dovuta a differenze o incompatibilità di codici linguistici, culturali o psicologici. Nel caso vi sia la presenza di rumore lungo il canale è necessario che il segnale posseda una certa intensità che gli consenta di raggiungere la destinazione, in modo che l'informazione risulti effettivamente trasmessa. L'informazione non è quindi ciò che è stato comunicato, bensì ciò che ha buona probabilità di raggiungere la destinazione, superati gli impedimenti lungo il canale. La comunicazione è tale solo ove vi sia un passaggio di informazioni tra emittente e ricevente e una risposta. Nonostante la teoria matematica della comunicazione non preveda una comunicazione circolare come la pragmatica della comunicazione della scuola di Palo Alto, per Shannon è importante che vi sia un feedback, ossia un segnale di ritorno, dal ricevente all'emittente, il cui scopo consiste nel verificare che il messaggio sia giunto a destinazione.

Limiti del modello

Le principali critiche rivolte alla teoria della matematica della comunicazione riguardano il fatto che essa non tiene conto dei processi di risposta del destinatario, che può solamente rispondere al messaggio permettendo all'emittente di capire se questo è stato recepito correttamente (il feedback), e che il modello concepisce la comunicazione come un'attività statica in cui avvengono atti separati di comunicazione con un inizio e una fine in momenti precisi, trascurando l'aspetto di costruzione dei significati come azioni mutuamente riconosciute e comprese da entrambi gli interlocutori.

2.1.5.2 COMUNICAZIONE NON VERBALE

Definizione

Per *comunicazione non verbale* si intende l'insieme di segnali inviati dai partecipanti ad una interazione comunicativa che accompagnano il contenuto proposizionale e le intenzioni comunicative delle espressioni verbali. Questi segnali possono sottolineare il messaggio, completarlo, o anche condizionarne la corretta interpretazione, fino a negare ciò che si sta affermando verbalmente. Per la maggior parte, essi sono costituiti da movimenti e posture prodotti dal parlante e sono recepiti dall'interlocutore attraverso il canale visivo. Altri, come i segnali prosodici e paralinguistici (ad es. l'intonazione e l'enfasi vocale), sono segnali sonori veicolati dal linguaggio e recepiti pertanto attraverso il canale acustico.

Sintesi degli autori

La definizione di questi segnali della comunicazione umana è legata storicamente ad una molteplicità di approcci disciplinari (psicologia cognitiva, sociale, antropologia, psichiatria, etc.), ma non esiste ad oggi un'interpretazione univoca del loro ruolo rispetto ai segnali espressi non verbalmente.

Teoria approfondita

I segnali *cinesici* della comunicazione sono costituiti dai movimenti della muscolatura facciale, dai movimenti dello sguardo e della testa, dalle posture del corpo e dalla sua posizione nello spazio rispetto all'interlocutore, e dai movimenti degli arti, in particolare i gesti. I segnali *prosodici* e *paralinguistici* sono costituiti, rispettivamente, dall'intonazione e dal ritmo della voce, e dalle espressioni vocali ma non verbali, come le interiezioni “*ah*”, “*eh*”, che contribuiscono a dare ritmo della comunicazione. Riferendoci alla prima categoria, i segnali veicolati mediante i *movimenti della muscolatura facciale* possono essere prodotti spontaneamente o in modo esplicito allo scopo di comunicare particolari messaggi. Il potenziale comunicativo delle espressioni facciali è degno di nota in quanto risulta praticamente impossibile celare questi segnali all'interlocutore, a meno non di farlo in maniera esplicita o parlando attraverso modalità che impediscono l'osservazione diretta dell'interlocutore (ad es. parlando al telefono). Un importante quesito che ha riguardato le espressioni facciali è se esse siano apprese in funzione del particolare contesto culturale in cui l'essere vivente ha maturato la propria competenza comunicativa o se siano invece innate. La seconda ipotesi è stata avanzata nel 1872 da Charles Darwin, che in “*L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali?*” nota che l'uomo esprime il proprio stato emotivo con gli stessi movimenti della muscolatura del volto indipendentemente dalla sua età e dalla sua razza.

Teoria approfondita, strumenti d'indagine, limiti del modello

Vedi tema sulla *comunicazione* (*teoria della pragmatica della comunicazione*, p. 40).

Oppure vedi tema sull'*emozione* (*teoria della prossemica* di Ekman, p. 68).

Ambiti applicativi

La comunicazione non verbale trova ampi nessi applicativi in campo *clinico* e *psicoterapeutico*, laddove i segnali provenienti dai canali non verbali (espressione, sguardo, tono di voce, postura) veicolano sentimenti complessi, comunicano stati emotivi e possono essere caratterizzati da maggiore spontaneità rispetto alla comunicazione verbale, promuovendo un'analisi del profondo e contribuendo ai processi relazionali e trasformativi che si generano in seduta.

2.1.6 LINGUAGGIO

Definizione

Il *linguaggio* è una delle forme di comunicazione, ossia di trasmissione e scambio delle informazioni, che pervadono il mondo vivente; in particolare, il linguaggio verbale è una caratteristica precipua della specie umana, che la distingue, a livello comunicativo, dalle altre specie animali.

Sintesi degli autori

Le spiegazioni sullo sviluppo del linguaggio si sono articolate secondo due principali approcci teorici: l'*approccio comportamentista* e l'*approccio innatista*.

Nell'*approccio comportamentista* lo sviluppo del linguaggio viene spiegato in termini di associazioni stimolo-risposta che si stabiliscono attraverso un sistema basato sul rinforzo. Skinner riconduce l'apprendimento del linguaggio alle leggi del condizionamento operante: il bambino impara a parlare correttamente mediante le informazioni di feedback da parte degli adulti significativi, che stimolano e guidano lo sviluppo linguistico. In questa prospettiva, l'individuo ricopre un ruolo passivo nell'apprendimento del linguaggio: l'attenzione è rivolta alle influenze ambientali più che al funzionamento cognitivo.

L'*approccio innatista* ipotizza invece una predisposizione biologica all'acquisizione del linguaggio, ossia di determinanti "universali dello sviluppo linguistico" presenti nella sequenza evolutiva di tutti gli esseri umani, a prescindere dall'ambiente di vita; quest'ultimo semmai ne influenzerebbe la velocità di progressione. Un sostenitore di questo approccio è Noam Chomsky, che ipotizza l'esistenza di un dispositivo innato e universale per l'acquisizione del linguaggio, il *Language Acquisition Device* (LAD).

Accanto a queste due posizioni teoriche antitetiche, sono emersi orientamenti che si collocano lungo l'asse tra innato e appreso. Fra questi, l'*approccio interazionista* riconosce l'esistenza di alcune componenti innate nello sviluppo del linguaggio, ma ritiene che esse si integrino con altri fattori determinanti provenienti dall'ambiente.

Teoria approfondita

A partire dagli anni Sessanta compare un modello innatista dello sviluppo e dell'acquisizione del linguaggio: la *teoria della grammatica generativa* di Noam Chomsky (1959). Nella sua teoria, Chomsky ipotizza l'esistenza di un programma biologico innato, da lui denominato *Language Acquisition Device* (LAD, letteralmente "dispositivo per l'acquisizione del linguaggio") che consentirebbe al bambino di acquisire le regole della propria lingua madre e, in questo modo, di produrre il linguaggio. Secondo Chomsky, il linguaggio è costituito da un insieme di regole che il bambino deve scoprire, a cominciare dalle più semplici per arrivare alle più specifiche e complesse. In quest'ottica, l'acquisizione del linguaggio è un processo attivo di scoperta di regole e di verifica di ipotesi, in cui è importante partire da un numero limitato di ipotesi, che sono contenute nella conoscenza innata del linguaggio. Secondo Chomsky, tutti i bambini, esposti a una lingua qualunque, acquisiscono in un tempo relativamente breve

la capacità di capire e produrre un numero potenzialmente infinito di frasi di quella lingua. Ciò che il bambino apprende, secondo l'autore, sono le regole della lingua a cui si è esposti. Tali regole costituiscono la competenza linguistica del parlante, che si riflette nell'esecuzione, ovvero nelle manifestazioni linguistiche reali del soggetto. Chomsky cerca, pertanto, di elaborare una "grammatica universale", che mostri le proprietà comuni a tutte le lingue individuando le regole che permettono ai parlanti di definire una frase "grammaticale" cioè, accettabile nella propria lingua. Il tipo di linguistica a cui egli ha dato avvio è detta generativa, nel senso che si occupa di individuare le regole linguistiche che permettono l'uso creativo del linguaggio. L'aspetto creativo del linguaggio è, per Chomsky, una caratteristica fondamentale della competenza linguistica.

Secondo Chomsky l'apprendimento per imitazione e l'insegnamento da parte degli adulti non giocano alcun ruolo nello sviluppo linguistico per i seguenti due motivi, che spiegano anche la violenta critica da lui mossa alla posizione comportamentista di Skinner. In primo luogo, il bambino è creativo nell'usare il linguaggio, ovvero è capace di produrre e capire espressioni nuove, mai ascoltate in precedenza. In secondo luogo, il linguaggio che il bambino produce è più ricco di quello a cui è stato esposto, dal momento che i discorsi degli adulti contengono spesso frasi incomplete o scorrette. Egli distingue la *competence* (competenza), secondo l'autore innata, ossia l'insieme delle conoscenze linguistiche che il parlante deve possedere per comprendere ed usare il linguaggio, e la *performance* (esecuzione), la quale comprende le manifestazioni linguistiche concrete del soggetto; essa è influenzata non solo dalla competenza, ma anche da altri fattori extra-linguistici come ad esempio la memoria e l'attenzione. La comparsa del linguaggio è quindi legata alla maturazione di uno specifico meccanismo a base innata. L'epoca di comparsa sarebbe dunque prefissata rigidamente nel patrimonio genetico dell'organismo e non dipenderebbe dalla quantità e dal tipo di stimolazione ricevuta dall'ambiente.

In conclusione è possibile affermare che per Chomsky l'acquisizione del linguaggio corrisponde ad un processo di verifica di ipotesi che il bambino applica spontaneamente alla produzione di frasi nuove. Questi sistemi innati permettono al bambino di riconoscere i principi grammaticali universali, presenti nella lingua in cui è esposto. Viene così abbandonato il modello basato sull'imitazione spontanea, ma passiva, dell'adulto, e ci si orienta verso un processo attivo e creativo, basato su regole interne e coerenti al linguaggio, al contesto e all'intenzione del bambino.

Strumenti d'indagine

Per la valutazione dello sviluppo linguistico, l'*osservazione diretta* risulta particolarmente indicata nel periodo in cui il bambino parla poco (fino ai 2-3 anni) e non ha ancora acquisito tutte le competenze linguistiche.

Tra i *metodi psicometrici*, da somministrare ai genitori o educatori atti a riferire sulle capacità linguistiche del bambino, è possibile citare il *Primo vocabolario del bambino* di Caselli e Casadio, che valuta le competenze linguistiche del bambino sia per quanto riguarda la comprensione che la produzione, e il *Questionario sullo sviluppo comunicativo e linguistico nel secondo anno di vita* di Camaioni et al., che comprende sei diversi contesti,

sia di routine che di gioco, all'interno di ciascuno dei quali è specificata una serie di comportamenti, comunicativi e non, di tipo motorio, gestuale, vocale e linguistico che il bambino può esibire. Per ciascun comportamento si chiede al genitore o all'educatore di indicare se il bambino lo produce e con quale frequenza.

Esistono inoltre varie tipologie di test da somministrate direttamente ai bambini più grandi per la valutazione specifica delle singole abilità linguistiche in produzione ed in comprensione; tra questi, è possibile citare: il *Reynell Developmental Language Scales* (RDLS) per la valutazione delle competenze sintattiche e semantiche, in produzione e comprensione e il *Communication Intention Inventory* (CII).

Fra i vari strumenti a disposizione, per gli adulti si ricorda inoltre il *colloquio*, attraverso cui il clinico tenta di ottenere direttamente dal paziente il maggior numero possibile di informazioni, valutando parallelamente il linguaggio verbale e non verbale.

Ambiti applicativi

In *ambito clinico*, il linguaggio assume un ruolo primario in quanto costituisce uno dei sistemi rappresentativi che meglio esprime il pensiero, e di conseguenza, viene suggerita l'utilizzazione delle comunicazioni del paziente come strumento attraverso il quale il clinico può indagare le caratteristiche cognitive ed affettive, le dinamiche e le eventuali problematiche della vita psichica del soggetto. Nell'ambito del colloquio clinico, è importante non solo il contenuto di quanto viene verbalizzato, ma anche la modalità di comunicazione utilizzata sia dal paziente che dal terapeuta, che concorrono a definire una buona alleanza di lavoro. Alberto Semi propone la "regola del linguaggio" secondo cui "il linguaggio che si adopera durante un colloquio è quello del paziente", sottolineando l'importanza per il terapeuta di adattare le proprie modalità espressive all'analizzato, evitando di utilizzare un linguaggio eccessivamente tecnico-scientifico e parallelamente l'importanza dell'analisi del linguaggio usato dal paziente (osservando ad esempio la ricchezza del lessico, il vocabolario prevalente, l'uso o meno del dialetto), sottolineando quanto il linguaggio sia parte integrante del lavoro terapeutico.

Inoltre, la conoscenza dei modelli di funzionamento che presiedono alle abilità di produzione e comprensione linguistica appare di estrema importanza in *ambito neuropsicologico*, adulto ed evolutivo. In tale ambito, tra i disturbi presenti nell'età adulta si può far riferimento alle afasie, cioè disturbi del linguaggio conseguenti a lesioni cerebrali che consistono nella difficoltà di elaborare il senso di un messaggio ricevuto (disturbo di comprensione) oppure a tradurre un'intenzione comunicativa in un messaggio verbale (disturbo di produzione). Rispetto all'età evolutiva, si possono citare i *Disturbi Specifici del Linguaggio* (DSL), caratterizzati da un ritardo o compromissione di uno o più ambiti dello sviluppo linguistico, in assenza di deficit fisiologici, cognitivi, affettivi e carenze socio-ambientali che ne giustificano la presenza. Tali tipologie di disturbi evolutivi vengono prevalentemente trattati in ambito logopedico, mediante la realizzazione di interventi di prevenzione, in caso di difficoltà o ritardi, e di abilitazione e riabilitazione, in caso di deficit del linguaggio scritto ed orale, in produzione ed in comprensione.

In *ambito evolutivo*, negli ultimi anni si è registrato un interesse per le problematiche relative alla valutazione dello sviluppo comunicativo-linguistico in fasi di età sempre più precoci, al fine di individuare eventuali condizioni di rischio o di predire ritardi nello sviluppo, in modo da attuare un piano di prevenzione primaria o programmare un piano di intervento riabilitativo adeguato ai casi di ritardo.

Limiti della teoria innatista di Chomsky

Uno dei principali limiti della teoria di Chomsky consiste nel ridurre il ruolo dell'influenza dell'ambiente sociale, in particolar modo delle figure parlanti adulte, sullo sviluppo linguistico del bambino. In quest'ottica, i discorsi che il bambino ascolta nell'ambiente in cui vive sono considerati irrilevanti per l'acquisizione della lingua materna, come anche il modo in cui gli adulti parlano e si rapportano a lui. In secondo luogo, Chomsky non spiega come la competenza linguistica preceda l'esecuzione, ovvero come il bambino possieda le regole prima di saperle usare. Inoltre, in questo approccio, il linguaggio viene considerato indipendente sia dall'intelligenza che dalla capacità comunicativa.

2.1.6.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Approccio interazionista di Bruner

Agli inizi degli anni Settanta, alla posizione innatista rappresentata da Chomsky comincia ad affiancarsi una posizione *interazionista*, rappresentata dal lavoro di Bruner, il quale mette in discussione la possibilità che il linguaggio si sviluppi in modo indipendente dalle capacità cognitive e sociali. L'approccio interazionista condivide l'assunto innatista dello sviluppo del linguaggio, ma ritiene che queste competenze linguistiche congenite vengano integrate con altri fattori determinanti provenienti dall'ambiente. Bruner sostiene che i bambini apprendono il linguaggio nel contesto familiare degli scambi con le figure di accudimento e individua nei cosiddetti formati di *attenzione condivisa* le sequenze sociali più significative per imparare a descrivere le proprie intenzioni e comprendere quelle altrui; si tratta di giochi e routine che madre e bambino mettono in atto ripetutamente nell'interazione quotidiana e attraverso le quali il bambino impara a dare un'intenzione alle proprie azioni e a comprendere quelle della madre. In questo caso viene quindi sottolineata l'importanza dell'interazione sociale precoce del bambino con un adulto significativo, attraverso le routine quotidiane o formati interattivi (baby talk), che costituiscono un sistema di sostegno per l'acquisizione linguistica definito da Bruner *Language Acquisition Support System* (LASS) da affiancare al LAD ipotizzato da Chomsky. Secondo Bruner, l'ambiente socio-culturale è in grado di influenzare non solo il tempo di comparsa delle competenze linguistiche, ma anche il grado di padronanza raggiunto e lo stile comunicativo acquisito.

Per Bruner, il LASS corrisponde quindi al ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale nel consentire l'ingresso del bambino nel mondo del linguaggio e della cultura.

Sintesi degli autori (seconda versione con introduzione alla teoria del LAD di Chomsky)

Da un punto di vista storico, il primo modello di apprendimento linguistico è stato quello del *condizionamento operante* di Skinner (1957), secondo cui l'apprendimento del linguaggio si basa su meccanismi di rinforzo e d'imitazione dei modelli ambientali; questo modello si è però mostrato ben presto insufficiente per spiegare la rapidità d'apprendimento del linguaggio da parte del bambino e la sua capacità costruttiva e creativa nel produrre sequenze di frasi mai osservate prima nell'adulto.

Da una diversa prospettiva, Piaget sottolinea come lo sviluppo del linguaggio sia strettamente legato allo sviluppo di tutte le funzioni cognitive del bambino, a partire dall'esperienza senso-motoria, prerequisito cognitivo per la comparsa del linguaggio. In questa direzione, Vygotskij⁸ sottolinea l'interdipendenza tra linguaggio e pensiero; tra lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo cognitivo le interazioni sono continue, per cui il pensiero non è indipendente dal linguaggio, bensì è il linguaggio stesso che trasforma la precedente organizzazione senso-motoria e conduce a nuove forme di organizzazione cognitiva. Inoltre, Vygotskij attribuisce un peso significativo all'uso sociale del linguaggio che, in stretta relazione con il contesto, è collocato al centro di quella che l'autore chiama *linea sociale dello sviluppo*, per cui la partecipazione del bambino alle interazioni sociali è un fattore primario dello sviluppo cognitivo e linguistico.

Ulteriore teoria approfondita

Teoria del linguaggio di Vygotskij (p. 171).

⁸ Introduzione per tema su "Pensiero e linguaggio".

2.1.7 PERCEZIONE

Definizione

La *percezione* è una funzione psichica complessa in grado di organizzare le sensazioni provenienti dalla stimolazione degli organi di senso e di integrarle con l'esperienza. La percezione si distingue dalla sensazione, che costituisce una prima forma di analisi elementare degli input afferenti agli organi sensoriali. Lo studio delle sensazioni coincide quindi in gran parte con lo studio della funzionalità dei recettori sensoriali, mentre lo studio delle percezioni s'interessa delle particolari leggi di funzionamento mentale che portano a un certo tipo di organizzazione degli stimoli per tradurli in coscienza percettiva della realtà.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

Uno dei primi studiosi ad affrontare il tema della percezione fu Hermann von Helmholtz, che nel 1867 propose la *teoria empirista*, secondo cui la percezione del mondo e degli oggetti con cui ci relazioniamo quotidianamente è resa possibile sulla base dell'esperienza e dell'apprendimento che derivano dai nostri contatti con tale mondo. La percezione è stata argomento privilegiato soprattutto dalle prime scuole psicologiche, che vedevano nell'osservazione e nello studio dell'immediatamente percepito il campo d'indagine più adatto per una disciplina che si propone di studiare la mente degli individui in modo scientifico. Questi studiosi credevano che la percezione finale degli stimoli fosse spiegabile con la semplice somma di sensazioni elementari, come le linee, i punti e le caratteristiche fisiche dello stimolo. Secondo questa impostazione associazionistica, che rappresenta quello che è stato definito il *modello teorico sensista* (promosso da Wundt, Fechner, Spearman, Ebbinghaus e Titchener), la più piccola unità percettiva è costituita dalla sensazione elementare. Esisterebbe, dunque, un'equivalenza generale tra afferenza sensoriale e fenomenologia percettiva.

In seguito, gli studiosi della *scuola della Gestalt* respinsero la concezione elementaristica della percezione come semplice somma delle parti, sostenendo che ciò che percepiamo è in realtà il risultato di un'interazione e di un'organizzazione globale delle varie parti⁹.

Ulteriore approfondimento sugli autori principali

Un ulteriore dibattito negli studi della percezione è stato quello tra *empiristi* e *innatisti*. Secondo i sostenitori della tesi *empirista*, ogni processo percettivo è il risultato di un processo di apprendimento; quanto meno è frutto dell'esperienza accumulata nei primi mesi di vita. Il principale sostenitore di questa tesi è Hebb, secondo il quale, in conseguenza di esperienze ripetute, la percezione si modifica nel tempo, perché è legata a modificazioni successive del tessuto nervoso centrale. Secondo i sostenitori della tesi *innatista*, invece, la percezione è appunto innata. Al giorno d'oggi, lo studio della percezione sensoriale

⁹ Da qui è possibile iniziare con la trattazione della teoria approfondita.

rappresenta un'area di indagine interdisciplinare molto sviluppata, in cui si è rivelato particolarmente produttivo l'approccio delle scienze cognitive.

Teoria approfondita

La scuola della Gestalt ha dato importanti contributi allo studio della percezione, spostando il campo di indagine da un ambito strettamente fisiologico a uno prettamente psicologico. Secondo questo approccio, la struttura dell'unità percettiva è indipendente dalla somma delle singole unità sensoriali; essa costituisce il risultato della relazione intercorrente tra le varie parti, per cui il tutto è più della somma delle parti. Uno dei principali oggetti di studio affrontati dai gestaltisti è stato quello dell'articolazione *figura-sfondo*, ovvero dei principi in base ai quali avviene l'unificazione di una parte del campo osservato in un'entità particolarmente concreta ed evidente (la figura), che si separa da un'altra parte, contraddistinta da minori caratteristiche di concretezza (lo sfondo). I gestaltisti ritengono che un certo numero di tendenze organizzative presenti nel campo fenomenico influenzino il modo in cui vediamo questo campo. Tali tendenze (contrariamente alla visione empirista di von Helmholtz) sono autonome e non dipendono dall'esperienza: esse derivano da processi innati del cervello e sono espressione di principi strutturali inerenti al sistema percettivo. In base a queste premesse, lo studio dei processi percettivi da parte della scuola gestaltica ha portato alla formulazione di leggi di unificazione formale che orientano l'atto percettivo. I fattori, o leggi formali, della percezione sono, secondo Wertheimer, vicinanza, somiglianza, chiusura, continuità di direzione, buona forma ed esperienza passata:

- *vicinanza*: le parti più vicine di un insieme percettivo tendono a organizzarsi nella stessa unità;
- *somiglianza*: le parti simili di un insieme percettivo tendono a organizzarsi nella stessa unità;
- *chiusura*: le regioni delimitate da margini chiusi sono viste più facilmente come figure rispetto a quelle con margini indefiniti e incompleti;
- *continuità di direzione*: a parità di condizioni, le parti che sono poste su una linea continua tendono a essere unificate;
- *buona forma*: il soggetto percepisce in modo che risultino unità percettive armoniche ed equilibrate;
- *esperienza passata*: nella strutturazione del campo percettivo, a parità di altre condizioni, interviene anche l'esperienza passata, che facilita l'individuazione di forme già sperimentate, rispetto ad altre con le quali non si abbia familiarità.

Queste leggi affermano che le parti di un campo percettivo tendono a costituire delle *gestalt*, vale a dire delle strutture corrispondenti sia nel mondo fisico che nel mondo mentale, le quali risultano tanto più solide, coerenti e unite quando più gli elementi costitutivi si organizzano sulla base di principi precedentemente esposti. La percezione che risulta da questi processi non equivale alla somma dei singoli elementi, ma costituisce il risultato della relazione intercorrente tra le varie parti che lo costituiscono, per cui il tutto è più della somma delle parti.

In alcuni casi le leggi percettive possono interpretare in maniera erronea la realtà afferente al sistema percettivo, portando ad una percezione che si pone in contrasto con l'esperienza e con la logica. In alcuni casi è possibile avere una presenza fenomenica in assenza di oggetto, mentre in altri una distorsione fenomenica, ovvero una presenza nel fenomeno in qualità distorte rispetto alla realtà oggettiva. Le illusioni di movimento rappresentano questa seconda classe di fenomeni percettivi. Tra le illusioni di movimento ci sono i fenomeni stereocinetici (che consistono nella creazione della percezione illusoria di tridimensionalità di figure piane poste in movimento, oppure nell'induzione percettiva di un movimento relativo fisicamente inesistente in due figure solidali poste in modo rotatorio) e i fenomeni stroboscopici (che consistono nella fenomenologia di spostamento fluido di un'immagine mentre in realtà esiste una sequenza di immagini fisse, il principio su cui si basa, ad esempio, la cinematografia).

Esperimento

Un interessante contributo empirico a sostegno di quanto ipotizzato dai gestaltisti è dato dallo studio di Wertheimer sulla percezione visiva del movimento apparente. Il problema affrontato nella ricerca riguardava la percezione di movimento che si verifica in assenza di un effettivo spostamento fisico dell'oggetto percepito. Wertheimer, servendosi in laboratorio di un tachistoscopio (apparecchio che proietta stimoli visivi per una durata molto breve e rigorosamente controllata), scoprì che proiettando un fascio di luce attraverso due fessure, una verticale e l'altra inclinata di 20°-30° rispetto alla prima, esisteva un intervallo di tempo ottimale fra le due luci (di circa 60 ms) in cui il soggetto sperimentale non percepiva più due linee luminose distinte ma una sola linea che si muoveva da una posizione all'altra. Questo fenomeno venne denominato *fenomeno phi*. Il movimento apparente non richiedeva alcuna spiegazione: esisteva e basta, era una gestalt, ovvero un'organizzazione strutturale alla cui realizzazione presiedono precise leggi. Questo fenomeno dimostrava che il tutto (il movimento percepito), è qualcosa di più della semplice somma delle parti (i due fasci di luce).

Strumenti d'indagine

Nell'ambito della teoria della Gestalt, gli esperimenti che hanno portato allo sviluppo della teoria sottostante sono stati attuati seguendo il *metodo fenomenologico*, consistente nel presentare ad un osservatore una situazione-stimolo con caratteristiche fisiche ben determinate, nel variarne sistematicamente i parametri e nel chiedere al soggetto di descrivere la sua esperienza immediata evitando qualsiasi tipo di interpretazione.

Per quanto riguarda gli strumenti prodotti a partire dalle teorizzazioni gestaltiche, è possibile citare l'*Adaption Bender Gestalt Test* di Hutt. Questo test permette di rilevare la percezione spaziale e di valutare le capacità cognitive del soggetto; esso viene usato come sussidio nelle diagnosi cliniche, comprese afasie, psicosi, disturbi organici e deficit mentali. Il soggetto deve disegnare nove figure di tipo geometrico il più uguali possibile a quelle presentate. Dall'uso dello spazio del foglio, dal tipo di linea usata, dal grado o meno di distorsione della gestalt percettiva si ricaveranno informazioni utili per la

diagnosi neurologica o psichiatrica. La distruzione della gestalt percettiva, ad esempio, è indicativa di una frammentazione psicotica.

Il *Benton Visual Retention Test* è uno strumento clinico e di ricerca con il quale valutare la percezione visiva, la memoria visiva e le abilità visuocostruttive. Creato come misura per identificare difficoltà della memoria dell'orientamento spaziale e del comportamento motorio, il test si è dimostrato più efficace di altri nel differenziare le difficoltà attenzionali caratteristiche di molti pazienti deteriorati da un punto di vista psichiatrico e neurologico.

In neuropsicologia vengono utilizzate diverse prove per la valutazione della presenza di deficit percettivi visivi, un esempio è rappresentato dal *Test figura-sfondo* di Warrington e Taylor, in cui il soggetto deve dire se vede un cerchio oppure una X che vengono presentate su uno sfondo costituito da puntini.

Un ulteriore strumento in area clinica che sfrutta i fenomeni della percezione è il *test proiettivo di Rorschach*, composto da dieci tavole su cui sono raffigurate delle macchie ambigue, speculari, simmetriche sulle quali il paziente può proiettare motivazioni, bisogni o esperienze interne.

Ambiti applicativi

In *ambito clinico*, la percezione assume una rilevanza fondamentale all'interno della psicoterapia gestaltica, la cui prassi è basata sul principio che il paziente ha bisogno di sperimentare l'ambiente per costruire i propri significati. La terapia gestaltica si basa sull'analisi della struttura interna dell'esperienza reale, quindi sul funzionamento del sistema percettivo dell'individuo, al fine di rendere l'individuo consapevole di come egli stesso percepisce il mondo. Dal momento in cui la Gestalt sottolinea che il tutto è differente dalla somma delle sue parti, la terapia gestaltica assume che per comprendere un comportamento è importante, oltre che analizzarlo, averne una visione di sintesi, ovvero cercare di percepirlo nell'insieme del contesto globale (visione olistica).

Nell'ambito della *psicopatologia clinica*, gli studi sulla percezione trovano applicazione nella diagnosi e nel trattamento dei *disturbi della percezione*, che si dividono in *distorsioni percettive*, corrispondenti ad una deformazione di percetti reali, e in *false percezioni*, ossia nuove percezioni che possono o meno avvenire in risposta a uno stimolo esterno. Le false percezioni sono a loro volta suddivise in illusioni e allucinazioni. Le *illusioni* consistono in percezioni inadeguate dell'oggetto, risultato di un'involontaria elaborazione e trasformazione da parte dell'attività psichica di stimoli sensoriali reali. È possibile categorizzare illusioni da disattenzione (possibili in stato di sonnolenza o affaticamento), illusioni affettive (conseguenti a stati emotivi ad intensa attivazione) e pareidolie (elaborazioni costruttivo-fantastiche di stimoli ambigui e indefiniti). Le allucinazioni sono percezioni che avvengono in assenza di oggetto: un classico esempio è rappresentato dalle allucinazioni uditive, presenti soprattutto nei quadri psicotici (un caso tipico è rappresentato dalla schizofrenia).

Limiti del modello teorico della Gestalt

Un limite della teoria della Gestalt riguarda il fatto che essa studia la percezione come un processo isolato e autonomo rispetto all'insieme dinamico della personalità del soggetto, trascurando le differenze individuali, le esperienze precedenti e il valore sociale e personale che il soggetto dà allo stimolo percepito (come sottolineato invece dall'approccio del *New Look of Perception*).

2.1.7.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria del New Look of Perception

Il paradigma del *New Look of Perception*, costituito da Bruner, Postman e McGinnies e affermatosi negli anni '50 del Ventesimo secolo, si pone in contrapposizione rispetto al modello gestaltico, sostenendo che la percezione è influenzata dalle motivazioni, dagli stati affettivi e dai bisogni del soggetto recipiente: tutti questi fattori hanno l'effetto di sensibilizzare selettivamente il contenuto della percezione, determinando quale oggetto fa da figura e quale da sfondo; in questo modo l'osservatore diventa un attivo costruttore delle proprie esperienze percettive. L'individuo, posto davanti ad uno stimolo complesso, compie una categorizzazione, identificandolo e categorizzandolo sulla base di dati indizi, strutturati sulla base delle relazioni e delle proprietà del percepito arricchite dall'universo motivazionale e "personale" del soggetto.

Per i teorici del *New Look of Perception*, quindi, i valori e i bisogni personali assumono forte importanza nel strutturare il processo percettivo: i motivi e gli stati emotivi del soggetto sensibilizzano selettivamente la percezione del soggetto verso gli oggetti legati alle sue tendenze o avversioni.

Differenze tra la teoria della Gestalt e la teoria del New Look of Perception.

La Gestalt studia la percezione come un processo isolato e autonomo rispetto all'insieme dinamico della personalità. Secondo il *New Look of Perception*, invece, l'organizzazione percettiva non può essere indipendente dalla personalità, dai significati e dal valore del percepito.

Esperimento

In un celebre studio condotto da Bruner, l'autore ha rilevato che i bambini di classi disagiate tendevano a percepire come più grande una moneta da mezzo dollaro rispetto ad un disco di cartone delle stesse dimensioni, mentre questo non accadeva nei bambini di classi agiate. Dall'esperimento si evince che la percezione non viene più considerata come una risposta ad uno stimolo esterno, ma come un processo che deriva dall'interno e che è influenzato dai valori, dalle motivazioni e dalle credenze della persona.

Bruner, con il suo contributo, rompe con la tradizione psicofisica e comportamentista, proponendo una visione dell'uomo come essere attivo dotato di intenzioni e aspettative verso il mondo che lo circonda.

Un altro contributo importante proviene da Witkin, il teorico cognitivista che ha maggiormente studiato il rapporto tra percezione e personalità, rilevando l'importanza delle differenze individuali nella percezione corporea della posizione eretta. Egli, attraverso esperimenti basati su dei compiti percettivi,

ha individuato due categorie di soggetti: quelli che danno prestazioni percettive dipendenti dal campo e quelli che danno prestazioni indipendenti dal campo. All'interno dell'esperimento, infatti, i primi basavano le loro valutazioni su segnali esterni fornendo giudizi meno accurati o del tutto errati rispetto ai secondi, che basavano le loro valutazioni su segnali interni.

Strumenti d'indagine

Test della figura nascosta di Witkin: il soggetto deve rintracciare una figura nascosta, precedentemente mostrata, all'interno di un disegno più grande in cui altre linee infastidiscono e creano confusione. Secondo la teoria di Witkin, le persone più "indipendenti dal campo" risolvono bene e in modo rapido il compito, dimostrando capacità analitiche e lasciandosi guidare da indici provenienti dall'interno. Si tratta di soggetti autonomi e attivi in relazione all'ambiente, meno difensivi per maggior controllo degli impulsi, buon livello di autostima. Al contrario, i soggetti "dipendenti dal campo" non riescono a risolvere il problema ponendosi all'estremo opposto, per cui il controllo della personalità avviene maggiormente dall'esterno. Si tratta di soggetti caratterizzati da passività in relazione all'ambiente, scarsa fiducia e paura dei propri impulsi accompagnata da insufficiente controllo ed autostima. Tale test viene utilizzato per individuare specifiche caratteristiche di personalità, in particolare i tratti di dipendenza-indipendenza.

Ambiti applicativi

In *ambito clinico* è importante tener presente che problematiche psicologiche sono in grado di incidere sulla percezione. Di conseguenza, stati affettivi intensi ed emozioni prevalentemente di tipo negativo possono agire sulla percezione, come ad esempio nel caso della depressione. La percezione della realtà, inoltre, è completamente distorta in soggetti con patologie dell'area psicotica che presentano un totale distacco dalla realtà. La percezione rappresenta, inoltre, un potente indicatore del vissuto emotivo e motivazionale dell'individuo. Infatti, come la corrente del New Look of Perception ha sottolineato, i motivi e gli stati emotivi del soggetto, sia momentanei che persistenti, hanno l'effetto di sensibilizzare selettivamente il soggetto verso gli oggetti legati alle sue tendenze o avversioni, siano essi processi di allontanamento e difesa percettiva o vigilanza percettiva. L'atteggiamento percettivo, aspetto di un più generale stile cognitivo, è strettamente legato al modo dell'individuo di vivere questi aspetti, quindi alla sua personalità in senso globale, nei suoi aspetti consapevoli e inconsapevoli.

2.1.7.2 ALTRE TEORIE SULLA PERCEZIONE

Hermann von Helmholtz nel 1867 propose la *teoria empiristica*, secondo cui la percezione del mondo esterno è resa possibile sulla base dell'esperienza e dell'apprendimento che derivano dai nostri contatti con questo mondo. È quindi sulla base dell'esperienza passata che le sensazioni elementari – di per sé stesse sparse e frammentate – che arrivano al nostro cervello dal mondo esterno vengono poi associate tra di loro e integrate sulla base di conoscenze e a formare la struttura organica con la quale ciascuno di noi interagisce. Questa organizzazione degli stimoli negli adulti si basa su meccanismi di inferenza

inconscia, che uniscono il mosaico di sensazioni parcellari proveniente dall'esterno al patrimonio di conoscenze dell'individuo.

Le cosiddette *teorie della percezione diretta* (o ecologiche), ispirate all'opera di J.J. Gibson, sostengono che le informazioni sono già presenti nella stimolazione percepita dal soggetto e da quest'ultimo possono essere immediatamente colte senza che debbano intervenire processi di elaborazione. Il soggetto non si trova dunque né a dover rielaborare in maniera costruttiva il percepito né a integrarlo in alcun modo: deve solamente cogliere le informazioni percettive disponibili dell'ambiente. A questa ricchezza dell'informazione sensoriale, sia dal punto di vista spaziale che temporale che di ordine intrinseco, Gibson si riferisce utilizzando il termine *affordances* (disponibilità, appunto).

Un'altra teoria è la *teoria del ciclo percettivo* di Neisser, la quale prevede l'esistenza nella mente dell'individuo di schemi che dirigono l'attenzione e l'esplorazione dell'ambiente producendo delle anticipazioni e quindi preparano il soggetto a ricevere determinati tipi di informazione e a cogliere quelle più pertinenti per i suoi scopi.

2.1.8 INTELLIGENZA

Definizione

Nonostante non ne esista una definizione universalmente condivisa, l'*intelligenza* di un individuo – nella sua accezione più ampia – è definibile come l'insieme delle abilità a lui disponibili per riconoscere, impostare e risolvere i problemi posti dall'esistenza.

Sintesi degli autori

L'assenza di un accordo sulla definizione di intelligenza si riflette nella molteplicità di approcci teorici che hanno cercato di stilare le origini, le caratteristiche e il modo in cui essa debba essere considerata. Storicamente, gli approcci allo studio dell'intelligenza sono partiti dal chiedersi se l'intelligenza debba essere considerata come una struttura *unitaria* o se invece le forme in cui essa si esprime siano diverse e sostanzialmente *indipendenti*. Al primo approccio appartiene la teoria di Spearman (1927), secondo cui l'intelligenza è costituita da una capacità conoscitiva generale – il cosiddetto fattore *g* – che interviene in tutte le prestazioni cognitive, e da un certo numero di abilità secondarie – denominate fattori *s* – coinvolte nell'esecuzione di compiti specifici. Secondo questa teoria, le potenzialità dell'individuo sarebbero quindi determinate quasi esclusivamente dal grado in cui egli possiede il fattore *g*, mentre le abilità secondarie disporrebbero di capacità limitate, parzialmente condizionate dall'esperienza.

Teoria approfondita (teoria multifattoriale dell'intelligenza di Gardner)

In seguito all'approccio unitario esemplificato dalla teoria di Spearman, si diffuse una *concezione multifattoriale dell'intelligenza*, secondo cui quest'ultima poteva emergere da un insieme di componenti autonome, non necessariamente omogenee. I primi studiosi appartenenti a questo approccio furono Thurstone (1938), che teorizzò l'esistenza di sette fattori di abilità mentali e Guilford, che arrivò a

definire più di un centinaio di abilità mentali diverse e indipendenti tra loro. Uno sviluppo più recente della prospettiva multifattoriale è rappresentato dalla *teoria delle intelligenze multiple* di Gardner (1983).

Con la sua opera, Gardner non mise in discussione soltanto la vecchia teorizzazione dell'intelligenza, ma anche i test standardizzati che sulla stessa si fondavano. Secondo l'autore, infatti, l'intelligenza non sarebbe misurabile attraverso strumenti verbali standardizzati, come test con carta e matita e fondati su risposte brevi e batterie di domande. Gardner intendeva far rilevare come i test sino ad allora utilizzati in Occidente per misurare e diagnosticare l'intelligenza di studenti e candidati, in occasione delle selezioni scolastiche o lavorative, andassero a considerare soltanto due tipi di intelligenza: quella linguistica e quella logico-matematica, escludendo una serie di altre abilità che potevano essere accolte sotto la denominazione di intelligenza. Secondo Gardner, infatti, gli esseri umani si sarebbero evoluti in modo da sviluppare alcune competenze intellettuali relativamente indipendenti piuttosto che una quantità aspecifica di potenza intellettuale (il cosiddetto fattore *g* di Spearman). Per Gardner, l'intelligenza rappresenta un potenziale psicobiologico per risolvere problemi o dare forma a prodotti che abbiano valore in almeno un contesto culturale; essa può manifestarsi in diversi modi: si va dall'intelligenza intesa in senso tradizionale, come l'intelligenza *linguistica* e *logico-matematica*, a espressioni prima relegate alle componenti emotive dell'intelligenza, come l'intelligenza *interpersonale* (la capacità di interpretare le motivazioni e gli stati d'animo altrui) e *intrapersonale* (la capacità di comprendere ed esprimere i propri sentimenti), fino ad ambiti completamente ignorati dalle misurazioni standard, come l'intelligenza *musicale*, *spaziale* (che concerne la capacità di percepire forme e oggetti nello spazio) e *somato-cinestesica* (la capacità di controllare e coordinare i movimenti e la manipolazione di oggetti per fini funzionali o espressivi). A queste sette forme di intelligenza Gardner ha in seguito aggiunto l'intelligenza *naturalistica* (capacità di riconoscere e classificare gli oggetti naturali) e ha ipotizzato la possibile esistenza di un'ulteriore intelligenza, denominata *esistenziale*, corrispondente alla capacità di riflettere su questioni fondamentali che concernono il significato della vita e, più in generale, il ragionamento astratto per categorie concettuali universali. Affinché possa essere inclusa nell'elenco stilato da Gardner, un'intelligenza deve soddisfare una serie di criteri che riguardano la sua *base neurofisiologica* (localizzazione in un modulo cerebrale), l'espressione di alcune *proprietà psicologiche* (come, per esempio, la codifica in un sistema simbolico) e il fatto di possedere una *storia evolutiva plausibile*. Ciascuna intelligenza costituirebbe un sistema indipendente di funzionamento, non necessariamente sviluppato quanto gli altri.

Strumenti d'indagine

Coerentemente con il principio di fondo assunto da Gardner secondo cui i moderni test di intelligenza sarebbero riduttivi e tendenzialmente dedicati alla misurazione delle sole intelligenze logico-matematica e linguistica, la teoria delle intelligenze multiple non ha prodotto direttamente test validati; in ogni caso è possibile ottenere una misurazione forzata e indiretta delle specifiche intelligenze teorizzate da Gardner utilizzando sottoscale di altri test che offrono una valutazione più ampia dell'intelligenza.

Il test attualmente più utilizzato per la misurazione dell'intelligenza è la WAIS-R (*Wechsler Adult Intelligence Scale*). La WAIS-R dà una valutazione complessiva delle capacità cognitive di adolescenti e adulti di età compresa tra 16 e 90 anni; essa fornisce un punteggio totale di quoziente intellettivo, rappresentativo dell'abilità intellettuale generale, e quattro punteggi composti, che misurano specifici domini cognitivi, quali: la comprensione verbale, il ragionamento visuo-percettivo, la memoria di lavoro e la velocità di elaborazione. Esiste anche una versione per bambini e ragazzi dai 5 ai 16 anni, la WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), e una versione per bambini prescolari, dai 3 ai 6 anni, la WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*). Entrambi i test forniscono una valutazione del QI verbale, di performance e totale, permettendo di ottenere un profilo dello sviluppo cognitivo del bambino oltre che un livello complessivo di funzionamento cognitivo. Le Scale Wechsler permettono inoltre di valutare numerosi processi psichici relativi al funzionamento cognitivo, fra cui il pensiero, la memoria, e la capacità di pianificazione, oltre ad un'idea di come il soggetto utilizzi le proprie capacità e risorse. Questi test risentono però dell'istruzione, della cultura e della conoscenza della lingua del soggetto. Per questo motivo sono stati formulati test *culture free*, che contengono prove logiche dove l'influenza dei fattori culturali viene ridotta al minimo. Le *matrici progressive di Raven* sono un esempio di questo approccio: si tratta di un test utilizzato per la misurazione della cosiddetta intelligenza fluida (nell'accezione di Cattell, la capacità di pensare logicamente e risolvere i problemi in situazioni nuove indipendentemente dalle conoscenze acquisite, contrapposta all'intelligenza cristallizzata, che consiste nella capacità di utilizzare competenze, conoscenze ed esperienze), dimostrandosi uno strumento efficace nel misurare le componenti intellettive che non vengono influenzate dalla cultura e dall'educazione. In ogni scheda viene richiesto di completare una matrice di figure con quella mancante in senso verticale e orizzontale.

Ambiti applicativi

Un ambito applicativo in cui la teoria delle intelligenze multiple di Gardner risulta particolarmente fertile è quello *scolastico*. Come chiarito precedentemente, con la sua teoria Gardner intendeva mettere in discussione l'assunto che l'intelligenza, comunque venga definita, potesse essere misurata da strumenti verbali standardizzati, come test con carta e matita e fondati su risposte brevi e batterie di domande. L'autore criticava in particolar modo il fatto che i test utilizzati per misurare l'intelligenza di studenti e candidati, in occasione delle selezioni scolastiche o lavorative, andassero a considerare soltanto due tipi di intelligenza, quella linguistica e quella logico-matematica, riducendo la forbice di abilità con cui venivano misurati i soggetti, e diminuendone in questo modo il potenziale d'apprendimento. Ad oggi la scuola tende a mantenere invariato questo modello pedagogico, incentrato sullo sviluppo e la valorizzazione esclusiva dell'intelligenza logico-matematica e linguistica, con il risultato di avere due effetti negativi, uno sul piano *educativo*, consistente nell'esaltare e motivare gli alunni più dotati sul piano logico-matematico e linguistico, demotivando però la parte restante degli studenti, l'altro sul piano *sociale*, poiché mantiene le distanze con la realtà circostante. Per restare al passo con i tempi, la scuola attuale dovrebbe puntare alla formazione di giovani versatili, ossia di individui in grado di imparare sempre

cose nuove e in grado di attivare una diversità di competenze in passato non richieste. Un approccio più ampio alla valutazione dell'intelligenza, esemplificato dalla teoria di Gardner, può permettere quindi una maggiore inclusione di soggetti che mostrano abilità peculiari in intelligenze diverse da quella logico-matematica e linguistica.

Inoltre, i test di intelligenza vengono attualmente utilizzati in molti settori con le più disparate finalità: in *ambito educativo* per valutare l'opportunità di assegnare un sostegno; in *ambito lavorativo* per la selezione del personale; in *ambito legale* per stimare eventuali danni in seguito a traumi.

Limiti della teoria multifattoriale di Gardner

Uno dei principali limiti del modello teorico delle intelligenze multiple di Gardner riguarda la precarietà della sua definizione di intelligenza; questa critica prende il via dall'osservazione che, dal momento in cui non tutte le intelligenze concettualizzate da Gardner sono essenziali per il futuro adattamento dell'individuo (ad es. l'intelligenza musicale), esse non rappresentino delle intelligenze vere e proprie, quanto piuttosto delle abilità specifiche dell'individuo. Questa critica riguarda soprattutto le intelligenze musicale, somato-cinesica, intra- e inter-personale, mentre esonera le intelligenze spaziale, linguistica e logico-matematica, che mostrano aspetti maggiormente adattivi. Un ulteriore limite di questa teoria riguarda l'assenza di prove concrete a supporto della stessa, aspetto rilevato anche dallo stesso Gardner (2000).

2.1.8.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria monofattoriale dell'intelligenza di Spearman

Secondo la teoria di Spearman (1927), l'intelligenza è costituita da una capacità conoscitiva generale – il cosiddetto fattore *g* – che interviene in tutte le prestazioni cognitive, e da un certo numero di abilità secondarie – denominate fattori *s* – coinvolte nell'esecuzione di compiti specifici (ad es. l'orientamento spaziale o la scrittura). Secondo questa teoria, le potenzialità dell'individuo sarebbero determinate quasi esclusivamente dal grado in cui egli possiede il fattore *g*, mentre le abilità secondarie disporrebbero di capacità limitate, parzialmente condizionate dall'esperienza (*fine Sintesi degli autori*).

Spearman giunse all'elaborazione di questo modello gerarchico dell'intelligenza sulla base dell'applicazione dell'*analisi fattoriale*, una tecnica statistica da lui appositamente elaborata. La tecnica dell'analisi fattoriale consente di semplificare l'insieme delle correlazioni (il grado di associazione tra due variabili) ottenute fra i risultati di varie prove volte a misurare un determinato costrutto (in questo caso l'intelligenza) in modo da estrarre un numero relativamente piccolo di fattori (le dimensioni del costrutto) che siano sufficienti per spiegare le differenze osservate. La contrapposizione fra l'ampia variabilità dei punteggi riportati da persone diverse ad uno stesso test di intelligenza e la sostanziale stabilità dei punteggi riportati da una stessa persona a test di intelligenza diversi portò Spearman a ritenere che le abilità considerate nelle varie prove non fossero tra loro indipendenti, ma costituissero

invece l'espressione di una qualche proprietà generale della mente. Questa proprietà distinguerebbe gli individui, e permeando ogni genere di attività cognitiva, potrebbe essere stimata attraverso un qualsiasi test di intelligenza (principio dell'indifferenza dell'indicatore).

Confronto tra Spearman e Gardner

Gardner criticò quindi la nozione di intelligenza come capacità o potenziale univoco. Allo stesso tempo egli mise in discussione l'assunto che l'intelligenza, comunque venga definita, possa essere misurata da strumenti verbali standardizzati, come test fondati su risposte brevi e batterie di domande. Con la sua opera, Gardner non mise in discussione soltanto la vecchia teoria di intelligenza, ma anche i test standardizzati che sulla stessa si fondavano. Gardner sottolineò come i test, sino ad allora utilizzati in Occidente per misurare e diagnosticare l'intelligenza di studenti e candidati a selezioni scolastiche o lavorative, andassero a considerare soltanto due tipi di intelligenza: quella linguistica e quella logico-matematica. Ne consegue che le differenze fra gli individui non sarebbero mai assolute, ma solo relative alla specifica intelligenza in esame, mentre l'accordo trovato tra le prestazioni di una stessa persona nei classici test di intelligenza dipenderebbe, per Gardner, solo dal fatto che i test impiegati indagano quasi esclusivamente aspetti relativi all'intelligenza logico-matematica e linguistica.

I sostenitori dell'esistenza del fattore *g* ritengono che l'intelligenza sia una qualità prevalentemente innata, distribuita in maniera diseguale nella popolazione, così come avviene per una qualsiasi caratteristica fisica. Per Gardner, invece, è insensato classificare le persone lungo una scala lineare del patrimonio intellettuale, in quanto tutti possiedono le varie intelligenze, che necessitano solo di essere stimolate con opportuni strumenti educativi.

Strumenti d'indagine

Il dibattito scaturito dalle due principali posizioni teoriche sul costrutto dell'intelligenza ha inoltre avuto importanti ripercussioni sullo sviluppo degli strumenti di ricerca. Due tecniche statistiche estremamente importanti, come la correlazione e l'analisi fattoriale, sono nate proprio grazie all'interesse per la misurazione dell'intelligenza.

Per gli strumenti di misurazione dell'intelligenza vai al paragrafo principale (2.1.8).

2.1.8.2 PANORAMICA STORICA DELLA MISURAZIONE DELL'INTELLIGENZA

Il primo tentativo di operare una misurazione sistematica dell'intelligenza risale a Galton, un naturalista e matematico inglese. Partendo dall'assunzione che l'intelligenza fosse una proprietà ereditabile del sistema nervoso, Galton (1883) ipotizzò che questa dovesse beneficiare della facilità di acquisizione delle informazioni attraverso i sensi, e cercò pertanto di descriverla in termini di abilità psicofisiche. Le prove considerate comprendevano misurazioni di acutezza e discriminazione sensoriale, come la rilevazione dei tempi di reazione o la determinazione delle soglie differenziali. Queste misure caddero tuttavia presto nell'oblio non appena fu chiaro che erano scarsamente correlate fra loro, e ancor meno con indici esterni

di intelligenza quali il profitto accademico o i traguardi raggiunti sul piano professionale. In seguito, all'inizio del Novecento, il ministero dell'istruzione francese, di fronte alla scolarizzazione di massa e, quindi, alle difficoltà di rendimento presentate dai bambini provenienti dalle classi sociali popolari, incaricò Binet, allora direttore del laboratorio di psicologia della Sorbona, e il suo collaboratore Simon, di creare delle prove per individuare i bambini bisognosi di particolare assistenza educativa. Binet respingeva l'idea che l'intelligenza fosse strettamente legata ai processi sensoriali elementari, e cercò quindi di mettere a punto dei brevi problemi che interessassero le abilità mentali di ordine superiore solitamente considerate a scuola (ad es. il pensiero, la memoria, il ragionamento): nacque così la prima scala metrica d'intelligenza, la Binet-Simon (1905). Nel 1908, Binet e Simon modificarono il test originale, introducendo nel sistema di valutazione il concetto di *età mentale* (EM), che corrisponde all'età attribuita ad un bambino sulla base del numero di prove che riesce a superare correttamente confrontato con il numero di prove superato mediamente da bambini coetanei. L'età mentale costituisce un indice immediato del grado di sviluppo intellettuale del bambino, e contribuì notevolmente alla diffusione del test di Binet, che nel giro di pochi anni venne tradotto e adattato in varie parti del mondo. Uno dei più famosi adattamenti è la scala nota come Stanford-Binet, messa a punto nel 1916 nell'Università di Stanford, negli Stati Uniti. Il concetto di età mentale non permetteva però di fare raffronti tra soggetti con diversa età cronologica. Per ovviare a tale limite, nel 1912 Stern introdusse il concetto di *quoziente d'intelligenza* (anche detto *QI-Stern* o *Qi di rapporto*), definito come il rapporto tra età mentale ed età cronologica, secondo la formula $QI = Em/Ec \cdot 100$. Il QI medio è 100, dal momento che, per definizione aritmetica, il rapporto fra due valori identici (l'età mentale e quella cronologica) è equivalente a 1. Un limite del concetto di QI di Stern è che non è utilizzabile con gli adulti in quanto, mentre l'età cronologica cresce costantemente nel tempo, l'età mentale tende a stabilizzarsi con l'avvicinarsi dell'età adulta.

Per ovviare a questo problema, nel 1939 Wechsler introdusse il concetto di *QI di deviazione* (o *QI-Wechsler*). Per stabilire il QI di deviazione di un soggetto si confronta la sua prestazione con la prestazione media dei soggetti della stessa età (posta per definizione a 100), assumendo che le deviazioni standard dei punteggi del QI a ogni età corrispondano a 15 punti. Il QI di deviazione, dunque, non è mai una misura assoluta, ma esprime la differenza, in eccesso o in difetto, tra il punteggio del soggetto in esame e il punteggio medio di riferimento. Poiché la procedura del QI di deviazione tiene conto dell'età, due individui di età diverse possono ottenere QI diversi pur avendo risposto in modo corretto alle stesse domande e, simmetricamente, possono ottenere lo stesso QI sebbene le loro prestazioni siano differenti in senso assoluto, in quanto sono diverse le prestazioni medie di riferimento. Visivamente, la distribuzione del QI all'interno della popolazione assume una caratteristica forma a campana (più propriamente detta distribuzione normale o gaussiana), con un'elevata concentrazione di individui intorno alla media (QI = 100), un numero progressivamente minore di individui per punteggi via via decrescenti o crescenti, fino ad arrivare a pochissimi individui con QI molto bassi (QI < 65) o molto alti (QI > 135).

Limiti dei test di intelligenza

I test di intelligenza e il loro uso sono stati spesso oggetto di dibattiti e polemiche. Una prima questione riguarda il tipo di prestazione considerata: se si vuole che misuri l'intelligenza, e solo quella, un buon test dovrebbe minimizzare gli effetti delle conoscenze pregresse, come quelle che ogni individuo possiede per il fatto di appartenere ad una determinata cultura. Un test che soddisfacesse questo requisito sarebbe considerato *culture fair*, vale a dire rispettoso delle differenze culturali. Purtroppo si tratta solo di un ideale, dal momento che tutti i test non possono evitare una certa tendenziosità, non fosse altro che per l'idea stessa di intelligenza che veicolano, propria di chi li ha progettati e che potrebbe non essere condivisa da membri di culture diverse.

Nell'uso comune spesso il QI viene utilizzato in modo improprio e a volte controproducente nei confronti dei soggetti stessi; a tale proposito si possono riportare ricerche come quelle di Bandura (1977), che hanno dimostrato come questo processo di etichettatura e di attribuzione di livello di intelligenza, se classificato come inferiore alla norma, inneschi le pessimistiche attese degli insegnanti, si manifesti in scarse aspirazioni dei genitori nei confronti dei figli, condizioni la bassa motivazione scolastica dei ragazzi per lo studio, quando lo scarso rendimento è attribuito a limitate capacità mentali e produca bassi livelli di autostima negli alunni "intellettualmente meno dotati" che spesso si possono percepire come individui incapaci.

2.1.9 ATTENZIONE

Definizione

Il concetto di *attenzione* sottende un'ampia classe di processi che modulano la capacità degli individui di interagire con il mondo esterno attraverso il mantenimento di uno stato di attivazione, la selezione delle informazioni sensoriali, e il controllo e monitoraggio di pensieri e azioni. L'insieme di questi processi si configura come un meccanismo cognitivo il cui compito consiste nel selezionare le informazioni in ingresso in base alla rilevanza biologica o psicologica che rivestono per l'individuo.

Sintesi degli autori

Lo studio scientifico dell'attenzione viene fatto risalire alla nascita del cognitivismo, durante gli anni Cinquanta e Sessanta del Ventesimo secolo. Tra le prime ricerche ispirate a questo approccio vi sono gli studi sui processi di vigilanza e attenzione svolti dagli psicologi inglesi negli anni Cinquanta.

Teoria approfondita

Fra questi, Broadbent (1958) propose il concetto di *filtro*. Partendo dall'idea che il processo di elaborazione dell'informazione proceda unidirezionalmente dal dato sensoriale a stadi via via più complessi di rappresentazione della realtà, fino a produrre una risposta comportamentale, Broadbent ipotizza l'esistenza di un filtro precoce il cui compito consiste nel selezionare l'informazione in entrata a livello dell'analisi sensoriale. Allo scopo di dimostrare la propria teoria, Broadbent sviluppò un *esperimento di ascolto dicotico*, in cui ad un soggetto veniva comunicata tramite delle cuffie una serie di sei numeri in modo alternato (il primo numero a destra, il secondo a sinistra, e così via). Al termine della presentazione i soggetti dovevano riferire i sei numeri nell'ordine che preferivano. L'autore osservò come la maggior parte delle volte i soggetti riferissero prima i tre numeri presentati a un orecchio e poi i tre numeri presentati all'altro, e non, come ci si aspettava, in modo casuale o nell'ordine temporale di presentazione. Al contrario, quando i soggetti venivano esplicitamente istruiti a riferire i numeri nell'ordine di presentazione, il compito diventava quasi impossibile da eseguire. Questo risultato venne spiegato dall'autore utilizzando un modello secondo il quale esisterebbe:

- una fase iniziale, attribuita dall'autore al *sistema sensoriale* (sistema S), durante la quale tutti gli stimoli vengono analizzati simultaneamente sulla base delle loro caratteristiche fisiche elementari e immagazzinati per un breve periodo; in questa fase non si ha alcuna selezione dell'informazione;
- una fase di elaborazione più avanzata, attribuita al *sistema percettivo* (sistema P), il quale opera serialmente ed è caratterizzato da una capacità limitata, al quale ha accesso solo una parte degli stimoli.

Secondo Broadbent, quindi, l'attenzione si configurerebbe come un filtro precoce, posto tra i due sistemi, che seleziona gli stimoli che possono avere accesso a livelli di elaborazione più sofisticati, ma dalla capacità limitata del sistema P.

Limiti della teoria

Uno dei limiti della teoria di Broadbent viene esplicito da Deutsch e Deutsch (approfonditi successivamente). Il filtro non esiste perché, così come concepito da Broadbent, sarebbe eccessivamente dispendioso nella sua elaborazione dell'informazione sensoriale. Deutsch e Deutsch sostengono che il dispendio energetico sarebbe simile a quello del sistema percettivo nella successiva fase di elaborazione. Quindi sarebbe inutile

Ulteriore teoria approfondita - Teoria dell'attenuazione del filtro (di confronto e come integrazione della precedente)

Le successive teorie sviluppate attorno al tema dell'attenzione hanno ricollocato il filtro concettualizzato da Broadbent a stadi più centrali dell'elaborazione. Le evidenze empiriche, infatti, misero presto in dubbio l'idea che il materiale a cui non si è prestata attenzione sia elaborato solo superficialmente, ma che trapelasse, non esaminato, ad uno stadio più profondo della percezione. Si ipotizzò, quindi, l'esistenza di un *filtro tardivo*, attivo nella fase di codifica semantica dello stimolo o nella fase di decisione e di programmazione della risposta. In base a queste osservazioni, Anne Treisman predispose un esperimento di ascolto dicotomico in cui ad un soggetto venivano comunicati contemporaneamente due messaggi (uno da selezionare, uno da rifiutare), in modo da verificare la possibilità di interferenza da parte del secondo sul primo. I soggetti si sono mostrati in grado di seguire il messaggio anche quando cambiava il canale di provenienza, oppure di rilevare uno stimolo saliente (ad es. il nome del soggetto stesso) quando veniva presentato nel canale non atteso (cioè cui non si prestava attenzione). I risultati dimostrarono che nella rievocazione il significato del messaggio da rifiutare ha una influenza nei processi di selezione. L'ipotesi esplicativa successiva a tali risultati non abbandona il concetto di filtro, ma lo rende più flessibile e relativo. Secondo la *teoria dell'attenuazione del filtro* di Anne Treisman (1980) il filtro attentivo si limita a ridurre e non a cancellare l'informazione disponibile nel canale non attentivo, e che in particolari condizioni anche questa informazione ridotta è sufficiente ad attivare delle unità nel lessico mentale (una sorta di magazzino delle parole conosciute). Questa teoria abbandona l'idea di un canale unico a capacità limitata e postula l'esistenza di più canali paralleli, ognuno deputato ad elaborare un particolare aspetto dell'informazione sensoriale (fisico, lessicale, semantico). In base a questo modello il significato degli stimoli viene analizzato dal sistema cognitivo mediante un confronto tra lo stimolo e il lessico mentale. All'interno del lessico esisterebbe uno stato di facilitazione di alcune unità che aumenterebbe le probabilità per certi significati di essere attivati e quindi percepiti. Ad esempio, nella situazione del cocktail party, anche se il soggetto si sofferma sulla conversazione in cui è impegnato, registra anche le altre voci intorno e se qualcuna di esse pronuncia il proprio nome di battesimo, il soggetto si volta in quella direzione: il proprio nome è uno stimolo così significativo che si riesce a percepirlo anche quando l'attenzione è focalizzata su altro.

Teoria della selezione tardiva di Deutsch e Deutsch

Questi autori respinsero il modello di Broadbent perché valutarono che le capacità di elaborazione dell'informazione che il filtro descritto da Broadbent dovrebbe avere per operare la selezione dell'informazione dovrebbero essere tanto complicate quanto lo sono quelle del sistema P. Se questo è vero, allora il filtro diventa totalmente inutile. Essi quindi proposero che non esiste alcun filtro, e che l'intera elaborazione dello stimolo, fino ai livelli più elevati, è automatica e indipendente dall'attenzione selettiva. Quindi, tutti gli stimoli verrebbero elaborati completamente e in parallelo, senza alcuna selezione. L'attenzione selettiva interverrebbe solo per controllare l'accesso dello stimolo alla coscienza, alla memoria e ai sistemi di risposta. Questo sarebbe vero anche nel caso in cui una netta differenza fisica tra gli stimoli attentivi e quelli non attentivi consentisse una selezione precoce dell'informazione. Gli autori suggerirono, quindi, che il messaggio raggiunge i sistemi percettivi e discriminativi indipendentemente dal fatto che gli venga o no prestata attenzione. Ciascun sistema sarebbe inoltre caratterizzato da un suo coefficiente di importanza che determina cosa e quando viene selezionato: tra i sistemi che ricevono l'informazione quello che ha il più alto coefficiente ha accesso ai sistemi di risposta motoria, di memoria e così via. In base a questo modello, quindi, nei compiti di attenzione selettiva non sarebbe l'attenzione ma l'insieme dei coefficienti di rilevanza dei diversi sistemi percettivi e discriminativi ad avere un ruolo di causa. Gli effetti dell'attenzione sarebbero soltanto il prodotto dell'interazione tra coefficienti di importanza e informazione afferente.

Limiti della teoria

Anche questa teoria è viziata da alcune debolezze: non spiega perché in un compito di ascolto dicotico la prestazione relativa al messaggio ignorato è così scarsa; inoltre, appare poco plausibile l'idea che, prima della selezione, tutti gli input sensoriali siano posti in relazione con i contenuti della MLT per determinarne i pesi di rilevanza.

Strumenti d'indagine

In *ambito sperimentale*, gli studi sull'attenzione selettiva hanno utilizzato un paradigma sperimentale, esemplificato negli esperimenti di ascolto dicotico svolti da Broadbent e Treisman.

Un test ampiamente utilizzato per la valutazione dell'attenzione è il *test di Stroop*. Questo strumento è costituito da tre tavole, ciascuna contenente cento item. La prima tavola contiene cento nomi di colori, scritti in nero su sfondo bianco, che il soggetto deve leggere. La seconda tavola riporta cento quadrati di vari colori. La terza tavola riporta dei nomi di colori, scritti in colori incongruenti con la valenza semantica della parola (ad esempio il colore "verde" è scritto in rosso). In queste ultime due tavole, il soggetto deve denominare il più velocemente possibile i colori degli item raffigurati sulle tavole. Questo compito può risultare difficoltoso, a causa dell'incongruenza fra il nome del colore e la modalità cromatica con cui viene rappresentato. Questo avviene a causa dell'effetto Stroop (dal nome dello scopritore dell'effetto e autore del test) che consiste nel ritardo di elaborazione del colore della

parola che si riflette in un rallentamento dei tempi di reazione e nell'aumento degli errori nella condizione incongruente (parola verde scritta in rosso) rispetto a quella congruente (parola rosso scritta in rosso).

I questionari rivolti alla misurazione dell'attenzione consistono in indagini di tipo quantitativo inerenti agli aspetti consapevoli dell'elaborazione mentale; un esempio è rappresentato dal *Cognitive Failure Questionnaire* (CFQ) di Broadbent et al., utilizzato per la rilevazione della frequenza degli errori di attenzione che si possono manifestare nella vita quotidiana.

Ambiti applicativi

Gli studi sull'attenzione trovano ampi nessi applicativi nel settore *clinico*. In quest'ambito, le anomalie dell'attenzione possono essere suddivise in: *ipoprossessia* (diminuzione dell'attenzione; fenomeno gravoso causato da lesioni nella corteccia cerebrale o da distorsioni psichiche come alcune forme depressive), *iperprossessia* (aumento dell'attenzione, comune nell'intossicazione da allucinogeni, nei disturbi fobici, ossessivo-compulsivi e nei deliri) e *disprossessia* (disattenzione). Il riscontro di deficit attentivi è utile sia per scopi di ricerca che per fini diagnostici. I disturbi nella capacità di attenzione e concentrazione sono comuni tra i pazienti neurologici e psichiatrici. Questi possono essere presenti in pazienti schizofrenici, con personalità dissociativa, nei disturbi d'ansia, nel ritardo mentale, nei disturbi dello spettro autistico e nei disturbi dell'umore. Nei disturbi dell'umore l'attenzione è indebolita negli episodi depressivi mentre è esaltata e mobile nell'eccitazione maniacale.

In *ambito evolutivo-scolastico*, una forma psicopatologica di diminuzione dell'attenzione si evidenzia nella *Sindrome da Deficit di Attenzione e Iperattività* (ADHD), in cui nei soggetti si verifica un'inabilità alla concentrazione e una continua tendenza a distrarsi, causando inoltre significativi problemi di apprendimento.

Un possibile *intervento* è l'ATP (*Attention Process Training*), un programma di trattamento per i disturbi attentivi che concepisce l'attenzione come un meccanismo di relazione. Il programma verte su quattro componenti: attenzione sostenuta, selettiva, alternata, divisa. Il ruolo dello psicologo consiste nell'identificare le componenti attentive in cui il paziente è deficitario e programmare compiti specifici per ciascuna delle componenti.

Limiti del modello teorico di Broadbent

Un limite della teoria di Broadbent riguarda il fatto che egli propone che l'individuo disponga di una singola risorsa, ovvero un unico processore a capacità limitata. Quando questo processore è impegnato nell'elaborazione dell'informazione per un compito, l'elaborazione per un secondo compito viene sospesa finché la prima non è completata. In questa prospettiva, l'attenzione è vista come un fenomeno tutto-o-nulla, concettualizzazione che è stata rovesciata dagli studi della Treisman.

2.1.10 EMOZIONE

Definizione

Il termine *emozione*, nella sua accezione più ampia, può riferirsi a un insieme di risposte complesse dell'intero organismo che insorgono in presenza di un evento rilevante per l'individuo. Secondo Zimbardo, esiste un consenso generale tra gli psicologi contemporanei nel considerare l'emozione come un complesso pattern di modificazioni che includono un'eccitazione fisiologica, dei sentimenti, dei processi cognitivi e delle reazioni comportamentali in risposta ad una situazione che è percepita dal soggetto come importante per il mantenimento del proprio equilibrio e del proprio benessere.

Caratteristiche delle emozioni

Le emozioni hanno un valore *edonico*, sono cioè associate a vissuti con tonalità piacevole o spiacevole. La fase iniziale di un'emozione è legata intimamente alla *valutazione* di ciò che sta succedendo (*appraisal*); infatti non sono gli eventi in sé a suscitare le emozioni, quanto il significato che l'individuo gli attribuisce. Le emozioni sono a loro volta in grado di influenzare profondamente i processi cognitivi, in particolar modo l'attenzione, la memoria e il pensiero.

Sintesi dei principali autori

Sulle emozioni sono state formulate numerose teorie psicologiche: alcune mettono in primo piano l'aspetto biologico, altre l'aspetto cognitivo, altre ancora l'aspetto culturale. Le *teorie psicofisiologiche* (1) sostengono che il sentimento dell'emozione non sia la causa, bensì la conseguenza di modificazioni organiche e concettualizzano l'esistenza di centri di attivazione, regolazione e controllo dei processi emotivi a livello fisiologico; le *teorie cognitive* (2) sono accomunate dall'attribuzione, nel processo emozionale, di un primato ai processi cognitivi di valutazione dello stimolo e di valutazione e selezione delle risposte necessarie per affrontarlo; le *teorie psicoevolutionistiche* (3) (di seguito trattate in maniera approfondita) si rifanno alla teoria evuzionistica di Charles Darwin, e sostengono che le emozioni siano direttamente associate alla realizzazione di scopi universali, connessi con la sopravvivenza della specie e dell'individuo, concentrandosi quindi sul ruolo adattivo di quest'ultime; le *teorie costruttiviste* (4) intendono le emozioni come prodotti di processi di "costruzione sociale condivisa", evolvendosi ed assumendo significati diversi in relazione ai differenti contesti storici e socio-culturali; la *teoria comportamentista* (5) considera solo gli aspetti descrittivi, comportamentali delle emozioni, e non considera i fattori psicologici interni e soggettivi.

Teoria approfondita

Un approccio teorico che offre una visione globale e adattiva del ruolo delle emozioni è rappresentato dalle *teorie psicoevolutionistiche*, che si rifanno agli studi svolti nell'Ottocento da Charles Darwin. Queste teorie prendono il via dall'osservazione che molte specie animali, inclusa la nostra, comunicano le proprie emozioni agli altri mediante cambiamenti posturali, espressioni facciali, suoni non verbali (es.

sospiri, gemiti, ringhi); queste espressioni assolvono vantaggiose funzioni sociali: comunicano agli altri individui quello che proviamo e – soprattutto – cosa abbiamo intenzione di fare. Charles Darwin sosteneva che le espressioni delle emozioni emozionali sono innate, vale a dire risposte non apprese, articolate in una serie complessa di movimenti, in particolare della muscolatura facciale. Così il ghigno di un uomo e il ringhio di un lupo sono schemi di risposta biologicamente determinati, entrambi controllati da meccanismi cerebrali innati. Alcuni movimenti espressivi somigliano ai comportamenti stessi, essendo probabile la loro evoluzione a partire da essi: ad esempio, il ringhio mette in evidenza i denti e può essere valutato come il preludio del morso. Darwin raccolse evidenze supportanti la sua ipotesi sulla natura innata delle espressioni emozionali dall'osservazione dei suoi stessi bambini e dalla concordanza delle espressioni osservate con quelle dei membri di varie culture isolate, sparse per il mondo. Egli argomentava che se le persone in ogni parte del mondo, non importa quanto isolate, esibiscono le medesime espressioni facciali delle emozioni allora queste espressioni devono necessariamente avere un'origine ereditaria, piuttosto che essere apprese.

Il filone di ricerca portato avanti da Ekman e colleghi (1971) ha aggiunto conferme all'ipotesi prospettata da Darwin che l'espressione facciale dell'emozione utilizzi un repertorio innato e specie-specifico di movimenti dei muscoli facciali. Ekman e Friesen hanno analizzato l'abilità degli indigeni di una tribù isolata della Nuova Guinea di riconoscere le emozioni codificate da espressioni facciali di persone appartenenti alla cultura occidentale. Gli indigeni non mostravano alcuna difficoltà in questo tipo di compito; inoltre, essi stessi producevano espressioni facciali facilmente interpretabili dagli occidentali. Questa accordanza tra emozioni ed espressioni facciali è risultata maggiore per le emozioni che rappresentavano rabbia, disgusto, tristezza, gioia, paura e sorpresa, le quali vennero in seguito definite *emozioni primarie*. Per Ekman le emozioni primarie sarebbero innate, mentre le emozioni secondarie, invece, originano dalla combinazione delle emozioni primarie e si sviluppano con la crescita dell'individuo e mediante l'interazione sociale. L'evidenza che persone mai venute in contatto con le une con le altre mostrassero le medesime espressioni facciali ha portato Ekman e Friesen alla conclusione che queste espressioni sono il risultato di schemi comportamentali innati e non appresi. Al contrario, il fatto che le diverse culture utilizzino parole differenti per esprimere un particolare concetto dimostra che la produzione di queste parole non rappresenta una risposta innata, ma deve piuttosto essere frutto di apprendimento. Altri ricercatori hanno posto a confronto le espressioni facciali di bambini non vedenti dalla nascita e di bambini normalmente vedenti, ritenendo che il riscontro di corrispondenze tra i due gruppi autorizzerebbe la conclusione che tali espressioni hanno un'origine innata della nostra specie e non richiedono un apprendimento per imitazione (studi su adulti non vedenti non hanno portato a conclusioni, per l'eventualità che i soggetti adulti siano venuti a contatto con un numero sufficiente di descrizioni di espressioni facciali da essere in grado di riprodurle). Di fatto, le espressioni facciali dei bambini ciechi e dei normovedenti sono molto simili. Sia gli studi interculturali, dunque, sia le ricerche sui bambini non vedenti confermano l'origine innata di queste espressioni.

Strumenti d'indagine

Gli studi effettuati da Ekman e colleghi sono stati svolti utilizzando una metodologia prevalentemente osservazionale. Basandosi su queste evidenze, Ekman e colleghi hanno sviluppato due tecniche di analisi della mimica emozionale facciale:

- il FAST (*Facial Affect Scoring Technique*), che analizza separatamente i movimenti della fronte e delle sopracciglia, delle palpebre e della muscolatura della parte inferiore del volto. Questa tecnica permette di riconoscere con notevole accuratezza l'espressione emotiva che il soggetto sta manifestando.
- il FACS (*Facial Action Coding System*), che permette di individuare le "unità di azione del volto" che si realizzano in due aree, una superiore (fronte, sopracciglia, occhi) ed una inferiore (guance, naso, bocca e mento). In questo modo ogni movimento mimico complesso può essere analizzato in termini delle unità di azione che lo compongono.

Anche il *colloquio* rappresenta un importante strumento di indagine del complesso delle emozioni poiché consente l'individuazione e la valutazione delle dimensioni emotive presenti nel soggetto, che vengono espresse non solo attraverso la comunicazione verbale ma tramite quella non verbale (postura, gesti, intonazione della voce, espressioni del volto).

Ambiti applicativi

Il concetto di emozione è di fondamentale importanza in *ambito clinico*. All'interno dei disturbi psicologici le emozioni possono giocare un ruolo chiave che permette al clinico il riconoscimento della gravità del disturbo; in questo caso, l'indice di congruenza tra stato emotivo e quanto viene verbalizzato è utilizzato come indice diagnostico della gravità della patologia, del contatto con la realtà e del modo in cui la persona si relaziona. Si può evidenziare infatti come esistano forme di schizofrenia in cui l'individuo mostra una riduzione o completa assenza di emotività, oppure pazienti che fanno ricorso al meccanismo difensivo dell'*acting out*¹⁰, in cui la pressione delle emozioni non è contenibile o gestibile dal soggetto, traducendosi in un vero e proprio agito (es. disturbo borderline di personalità, disturbo antisociale di personalità).

Il riconoscimento delle emozioni può svolgere un ruolo importante anche nella diagnosi di alcuni disturbi specifici, come l'*alestitimia*, in cui è presente una difficoltà a riconoscere e a verbalizzare le proprie emozioni, le quali vengono vissute soltanto sul piano fisiologico, senza che il paziente riesca ad identificarle correttamente. Nei *disturbi dell'umore* sono presenti in prevalenza emozioni negative come tristezza e malinconia, oppure stati estremi come mania ed eccitazione incontrollata. Nei *disturbi d'ansia*, possono presentarsi emozioni incontrollabili o anticipazioni disfunzionali di emozioni o di situazioni che provocano un'iperattivazione fisiologica che può rivelarsi invalidante per il soggetto. In particolare,

¹⁰ L'espressione dei propri vissuti emotivi conflittuali attraverso l'azione piuttosto che con il linguaggio.

nel *disturbo post-traumatico da stress* le emozioni connesse al trauma sono costantemente attive a livello fisiologico e cognitivo, attraverso flashback intrusivi e improvvisi. Anche in alcuni disturbi psicotici, come la *schizofrenia*, le emozioni sono esperite in modo specifico: si può verificare un appiattimento emotivo, uno stato di apatia e di indifferenza, oppure oscillazioni dell'umore.

Limiti della teoria

Una delle critiche alla teoria di Ekman riguarda la metodologia con cui sono stati condotti gli esperimenti di riconoscimento delle espressioni facciali; in particolare viene criticata la scelta di utilizzare delle fotografie per mostrare ai partecipanti allo studio le espressioni facciali, le quali presentano dei tratti dinamici non rappresentabili tramite un media statico come quello fotografico. Per risolvere queste critiche Ekman e collaboratori svilupparono uno studio cross-culturale sull'espressione delle emozioni: in un primo momento registrarono le espressioni degli osservatori di due filmati, il primo a tonalità neutra che riprendeva paesaggi naturali e il secondo a tonalità emotiva negativa che riprendeva interventi chirurgici. Tale esperimento fu il primo che in condizioni controllate, ma spontanee, dimostrò l'universalità delle emozioni.

2.1.10.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

*Teoria cognitivo-attivazionale di Schachter e Singer*¹¹

La *teoria cognitivo-attivazionale* di Schachter e Singer, detta anche *teoria dei due fattori*, mette in connessione i costrutti dell'emozione e del pensiero. Secondo questa teoria, l'emozione risulta dall'interazione di due componenti: una di natura *fisiologica*, costituita dall'attivazione diffusa dell'organismo, cioè di un'eccitazione generalizzata ed emozionalmente non specifica, e l'altra di natura *psicologica*, che consiste nel percepire lo stato di attivazione fisiologica e nel ricollegarlo ad un evento che possa spiegarne la cause e le dinamiche. Queste componenti sono necessarie ma non sufficienti per produrre un'emozione: occorre infatti un ulteriore intervento, di tipo cognitivo, costituito dal "*labelling*", cioè dall'etichettamento dell'esperienza emotiva effettuato attraverso un'elaborazione cognitiva di essa, un ragionamento, un'attribuzione causale. Secondo questa teoria, quindi, l'emozione rappresenta l'atto finale di un lungo e articolato processo di percezione e interpretazione dello stato dell'organismo, oltre che del contesto esterno con cui questo interagisce. L'emozione presuppone dunque una valutazione, un monitoraggio dell'azione, una regolazione della relazione tra organismo e ambiente. Essa si configura come un processo integrato e in parte controllato, piuttosto che come un'eccitazione caotica, irrazionale e imprevedibile come presuppone il senso comune. Le emozioni non sono infatti "turbolenze intercorrenti"

¹¹ Nota: la seguente teoria è utilizzabile sia per il tema di confronto di due teorie sulle emozioni che per il tema incrociato "pensiero ed emozioni".

dell'esperienza individuale, ma fenomeni costanti che accompagnano ogni momento dell'esperienza personale e svolgono una funzione adattiva.

All'interno della sua trattazione teorica, Schachter afferma che se ad un soggetto viene a sua insaputa provocata artificialmente un'attivazione fisiologica (arousal), ad esempio tramite la somministrazione di una sostanza chimica eccitatoria, e poi egli viene indotto a collegare questa esperienza ad una situazione emotivamente pertinente, la sua reazione sarà emotiva, nonostante la causa dell'attivazione fisiologica sia di natura artificiale. Per spiegare ulteriormente e avvalorare questa affermazione, Schachter ha predisposto un esperimento in cui a dei soggetti veniva somministrata epinefrina (una sostanza che stimola reazioni autonome simpatico-mimetiche come aumento della pressione arteriosa, del battito cardiaco e della frequenza respiratoria) per venti minuti. I partecipanti vennero divisi in tre gruppi: al primo gruppo vennero date spiegazioni corrette, dicendo che lo stato eccitatorio era dovuto all'epinefrina; al secondo gruppo fu data una spiegazione erronea, mentre al terzo gruppo non venne data alcuna spiegazione. Successivamente, i soggetti vennero portati in diversi ambienti per compilare un questionario di autovalutazione. In un ambiente era presente un complice dello sperimentatore, che mostrava un atteggiamento molto euforico, in un altro il complice mostrava un atteggiamento autoritario, aggressivo e frustrante. I soggetti del gruppo che non avevano ricevuto spiegazioni si fecero influenzare dal contesto per valutare la loro attivazione fisiologica: quelli vicini allo sperimentatore euforico riferirono contentezza; quelli vicini allo sperimentatore frustrante mostrarono collera. Le conclusioni che Schachter trasse da questo esperimento furono che non è sufficiente l'attivazione fisiologica per provocare un'emozione: in questo processo interviene anche il pensiero, che raccoglie indizi dal contesto e da quest'ultimo si fa influenzare per etichettare e spiegare l'esperienza fisiologica, dando così all'emozione un nome coerente con il contesto, condizionato da esso. Se poi l'arousal rimane inspiegato, non ha un effetto neutro, ma genera emozioni negative come ansia e paura.

Limiti del modello

Un limite di questa teoria riguarda il fatto che ricerche successive non hanno confermato completamente questo risultato o l'hanno confermato solo parzialmente.

2.1.11 PENSIERO

Definizione

Il *pensiero* è una funzione psichica complessa che permette la valutazione della realtà e la formulazione di concetti e giudizi. Il pensiero viene inteso come il prodotto costitutivo dell'attività psichica intelligente e, in quanto tale, evidenzia l'aspetto *funzionale* dell'intelligenza, ovvero l'insieme delle abilità di un individuo a lui disponibili per riconoscere, impostare e risolvere i problemi posti dall'esistenza. Nell'ambito di studio della psicologia del pensiero, il significato di pensare può essere avvicinato ad altre attività psichiche come il ragionamento o la riflessione; pertanto, la ricerca sul pensiero è connessa con temi essenziali dell'indagine psicologica, come motivazione, emozione, percezione, memoria, apprendimento e linguaggio.

Premessa

Alla base del pensiero si colloca l'attività della *categorizzazione*, in cui diversi oggetti, idee e situazioni sono ordinati e classificati in categorie comuni, riducendo così le variabili da esaminare ed economizzando l'energia psichica. Le procedure che compongono il processo di categorizzazione sono: l'*astrazione* (1) che consiste nella ricerca degli aspetti che due o più oggetti, idee e situazioni hanno in comune; ciò richiede la selezione di un particolare con l'esclusione degli altri; la *generalizzazione* (2), un procedimento induttivo che porta a mettere insieme oggetti simili, creando un prototipo con le caratteristiche essenziali per quel concetto. La formazione dei concetti deriva dall'esperienza. Questa favorisce inizialmente i concetti concreti, che si applicano ad elementi di cui si può avere esperienza sensoriale, mentre successivamente si formano i concetti astratti, che richiedono l'elaborazione del materiale interno.

Teoria approfondita

Un orientamento psicologico che ha approfondito i processi di pensiero è stato la *psicologia della Gestalt*. I teorici della Gestalt hanno posto l'accento sul fatto che l'intelligenza permette di "ristrutturare" i dati di un problema o di una percezione e che, quindi, il comportamento intelligente non è solo di tipo logico-analitico, ma anche sintetico, intuitivo e creativo.

All'interno di questo approccio, Wertheimer ha introdotto la distinzione tra pensiero *riproduttivo* (o cieco), dove la soluzione dei problemi è fornita dalla riproduzione di elementi già adoperati e verificati come efficaci nel passato, e pensiero *produttivo* (o creativo), che consiste in un processo capace di creare una soluzione nuova attraverso una riorganizzazione cognitiva. A tal proposito si può citare l'esperimento dell'*area del parallelogramma* di Wertheimer. In questa prova il maestro aveva spiegato ai bambini che per ottenere l'area di un parallelogramma bisognava trasformarlo in un rettangolo, tracciando delle perpendicolari dai suoi angoli superiori. Tutti avevano, apparentemente, capito ma quando l'autore propose la figura di un parallelogramma orientato diversamente la maggior parte dei bambini si bloccò. Solo in pochi riuscirono a risolvere il problema, mentre altri lo aggirarono ruotando il foglio di 90° per ripristinare la situazione che conoscevano. Il pensiero *riproduttivo* era caratteristico dei

bambini che utilizzavano correttamente la regola solo nella situazione iniziale o ricollocando la figura nella posizione iniziale con una rotazione, mentre il pensiero *produttivo* era proprio dei bambini che erano riusciti a superare l'ostacolo della nuova disposizione e mostravano di aver realmente compreso la logica della nuova regola.

Sono riconducibili alla distinzione tra pensiero riproduttivo e pensiero produttivo la differenza tra pensiero *creativo* (caratterizzato da scarsi vincoli e costrizioni esterne ma profondamente influenzato dal mondo interno) e pensiero *rigido* (che si limita all'elaborazione e ordinamento delle informazioni utilizzando regole già definite e codificate), e la distinzione, operata da Guilford, tra pensiero *divergente* (caratterizzato da flessibilità e originalità) e pensiero *convergente* (che non si lascia influenzare dagli spunti dell'immaginazione per limitarsi ad utilizzare l'informazione in vista di una sola risposta pertinente).

Un'ulteriore distinzione è stata operata da Duncker, che ha illustrato le caratteristiche del pensiero analitico e di quello sintetico. Il pensiero *analitico* tende a spezzettare in elementi, a cogliere i particolari, a ragionare in modo logico e graduale, facendo scaturire conclusioni da premesse già date. Il pensiero *sintetico* consiste nell'avere una visione d'insieme, connettere in modo originale gli elementi, far scaturire nuove conclusioni, senza seguire percorsi rigidi e logici. Il pensiero produttivo di Wertheimer e quello sintetico di Duncker si avvicinano alla teorizzazione dell'*insight* operata da Köhler. Nei suoi esperimenti, Köhler ... (vedi p. 31) Gli esperimenti di Köhler hanno messo in evidenza che gli animali non arrivano alla soluzione per prove ed errori, come sostenuto dai comportamentisti, ma mediante la comprensione delle relazioni esistenti tra le unità che facevano parte del contesto. Avveniva una ristrutturazione della situazione (*insight*). L'*insight* corrisponde quindi all'intuizione, alla scoperta di proprietà implicite, di idee innovative, di soluzioni che procedano oltre gli schemi già conosciuti.

Secondo la scuola della Gestalt, quindi, la soluzione di un problema è sempre una *soluzione per insight*, anche se esistono delle differenze tra Wertheimer (secondo cui la soluzione deriva da un'unica ristrutturazione) e Duncker (secondo cui la soluzione è la conseguenza di una serie di ristrutturazioni parziali). Quest'ultimo introduce il concetto di *albero genealogico della soluzione* per indicare l'insieme delle ristrutturazioni parziali per realizzare la soluzione. Ciò che ostacola l'*insight*, e quindi la soluzione dei problemi, è la *fissità funzionale* (studiata da Duncker), ovvero quel fenomeno per cui un individuo trova difficoltà ad attribuire e riconoscere altri tipi di relazione tra gli oggetti del campo problematico, diverse da quelle a cui è abituato. A questo proposito Duncker ha condotto un esperimento nel quale chiedeva ai soggetti di fissare una candela a una parete, avendo a disposizione una scatola di puntine da disegno e una bustina di fiammiferi. La soluzione del problema era la seguente: usare la scatola che contiene le puntine come portacandele e attaccarla al muro. I soggetti sottoposti all'esperimento inizialmente non riuscivano a risolvere il problema poiché erano "fissati" sulla funzione normale della scatola, quella di contenere le puntine, e questo impediva loro di riconcettualizzarla in modo diverso. Quando lo sperimentatore toglieva le puntine dalla scatola e le disponeva sparse sul tavolo accanto alla scatola

vuota, i soggetti avevano un'intuizione improvvisa: riconcettualizzavano la funzione della scatola, intesa non più solo come contenitore, ma anche come possibile sostegno per la candela.

Strumenti d'indagine

I metodi di indagine adottati dalla psicologia della Gestalt si rifanno principalmente ad una *metodologia sperimentale* e all'*osservazione sistematica del comportamento*. Esponenti di questo approccio, come Köhler, hanno effettuato una serie di ricerche basate su osservazioni del comportamento delle scimmie antropoidi poste in situazioni varie, approfondendo soprattutto l'indagine sul pensiero produttivo.

Per quanto riguarda le scale psicometriche si possono citare:

- La *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS), che comprende prove verbali e prove di performance e consentono di analizzare numerosi processi psichici relativi al funzionamento del pensiero, della memoria, dell'esame di realtà e delle capacità di progettazione.
- Le caratteristiche del pensiero psicopatologico sono ben messe in evidenza dal *test di Rorschach*, una tecnica proiettiva che sulla presentazione di stimoli non strutturati indurrebbe il soggetto ad interpretarli sulla base dei propri atteggiamenti, dalle proprie emozioni. Questo test permette di individuare attraverso risposte di tipo coartato la presenza di inibizione del pensiero produttivo causata ad esempio da stati depressivi.
- Il *Test del pensiero creativo* di Torrance: viene utilizzato per individuare e misurare le capacità creative sia negli adulti che nei bambini. Non indaga, come fanno i test d'intelligenza, la capacità di dare la risposta "giusta", ma quella, per certi versi opposta, di fornire molte risposte (fluidità), non scontate (originalità), traendo spunto da elementi diversi (flessibilità), e fornendo un buon grado di dettaglio (elaborazione).

Infine, il *colloquio* rappresenta uno strumento elettivo per l'indagine delle dimensioni cognitive ed affettive che caratterizzano il soggetto e per la valutazione della funzionalità e adeguatezza dei processi di pensiero.

Ambiti applicativi

In *ambito clinico*, è importante per lo psicologo comprendere i meccanismi che sono alla base del pensiero nevrotico e psicotico. Il pensiero *nevrotico* è caratterizzato da una rigidità funzionale che si esplica con difficoltà legate alla fluidità e al cambiamento di idee e prospettive. Posto di fronte a una situazione esterna frustrante, l'individuo si difende utilizzando meccanismi psichici che lo rassicurino. Pertanto, è presente una distorsione e un restringimento del campo di origine emotiva ("visione tunnel") che impedisce una percezione degli elementi del campo sotto prospettive più vaste e che può influire negativamente sulle abilità di problem solving. I processi di pensiero si dicotomizzano, qualunque posizione intermedia viene esclusa a favore della legge del tutto o nulla. A livello clinico l'inibizione intellettuale di origine nevrotica può determinare difficoltà negli impegni scolastici o universitari con costante desiderio di proseguire gli studi e spesso un lavoro estenuante senza risultato, nonché condotte

di tipo ossessivo e meticolosità in ciò che riguarda i compiti e/o condotte fobiche verso una materia o un insegnante. Nella maggior parte dei casi le capacità intellettive sono elevate o addirittura superiori e l'insuccesso è quindi ancora più paradossale. Il pensiero *psicotico* è caratterizzato da problemi di identità, disorganizzazione e aderenza alla realtà. Esso deforma la realtà vissuta come angosciante in modo da raffigurarla come meno terrificante e minacciosa. Ciò viene realizzato in maniera inconsapevole con meccanismi arcaici e rudimentali, in quanto le difese più evolute sono risultate sopraffatte e impotenti. In questo tipo di pensiero l'individuo non si rende conto della distanza del suo pensiero dalla realtà. Egli adotta meccanismi intellettuali particolari, che non corrispondono affatto a quelli della logica ordinaria: tuttavia, il suo pensiero non è in realtà illogico o insensato, ma si ricollega ad un proprio criterio logico. In *ambito* sia *educativo* che di *ricerca*, come evidenziato nei metodi d'indagine, l'uso del *Test del pensiero creativo* di Torrance si rivela utile per la valutazione nei bambini e negli adolescenti degli effetti differenziali di diversi programmi e metodi didattici rispetto alle capacità creative del soggetto.

In *ambito scolastico* trova applicazione la distinzione proposta da Guilford tra pensiero divergente e convergente. La scuola, infatti, sollecita soprattutto il pensiero convergente, poiché allena alla soluzione di problemi prestabiliti che prevedono una specifica configurazione, e poco quello divergente, che ha invece a che fare con la creatività libera. A questo proposito è possibile citare la tecnica del *Brainstorming*, una tecnica di creatività di gruppo che consente di far emergere idee volte alla soluzione di un problema.

Intervento

Un possibile intervento è dato dalla *ristrutturazione cognitiva*, una procedura che tenta di modificare i modelli di pensiero del soggetto, al fine di modificare il comportamento manifesto e le emozioni, tramite la costruzione e la ripetizione di modelli più adattivi e funzionali.

Limiti del modello

Vedi limiti della Gestalt nel paragrafo sulla *Percezione* (p. 51).

Introduzione a ragionamento, problem solving e decision making

In psicologia, le ricerche si sono concentrate sulle tre principali funzioni a cui assolve il pensiero: il ragionamento, la risoluzione di problemi (*problem solving*) e la presa di decisioni (*decision making*).

2.1.12 CONFLITTO

Definizione

Il *conflitto* è definibile come la situazione che si verifica quando due tendenze interferiscono nella condotta e ognuna di esse tende a dare al comportamento una direzione che risulta incompatibile con il soddisfacimento dell'altra.

Teoria approfondita

La *teoria dello sviluppo psicosociale* di Erikson (1982) propone uno schema evolutivo caratterizzato da otto stadi organizzati in sequenza, a cui corrispondono altrettanti conflitti (o crisi psicosociali) che, se superati con successo, rappresentano un passo avanti per la maturità psicologica.

Continua con la *teoria dello sviluppo psicosociale* di Erikson (p. 160).

Strumenti d'indagine

Per quanto riguarda il *metodo sperimentale*, una tecnica che permette di studiare il conflitto (e che quindi considera indirettamente anche la frustrazione conseguente ad esso) è quella ideata da Arkoff (1957), nella quale il soggetto deve compiere una scelta tra varie caratteristiche personali (come bellezza, intelligenza, ricchezza, etc.). Una situazione conflittuale tra due tendenze appetitive si realizza nel momento in cui si chiede al soggetto di scegliere tra la possibilità di essere più attraente o più intelligente. L'entità del conflitto viene misurata mediante il tempo di reazione necessario alla scelta. Con questa tecnica è stato osservato che il tempo medio di soluzione del conflitto è maggiore quando sono in lotta due tendenze avversative piuttosto che due tendenze appetitive.

Hovland e Sears hanno costruito una situazione artificiale e sperimentale, in cui si realizzano conflitti di tipo motorio: la *tavola dei conflitti*. Su un lato sono presenti due coppie di lampade, due rosse e due verdi, poste di fronte al soggetto. Quando si accende la luce rossa, egli deve segnare il più rapidamente possibile una linea verso l'angolo opposto della tavola (avversione). Quando si accende quella verde, dovrà tracciare una linea verso la luce verde (attrazione).

Ambiti applicativi

In *ambito clinico* va considerato che l'uomo è in grado di ridurre la tensione psichica suscitata dal conflitto ricorrendo ad alcuni meccanismi di difesa che hanno un ruolo predominante: la fuga dalla realtà, la razionalizzazione, la sublimazione, la rimozione. Tuttavia la riduzione della tensione raggiunta attraverso questi meccanismi si accompagna spesso allo sviluppo di una sintomatologia morbosa.

Negli ultimi anni si sta sviluppando sempre di più il ruolo del mediatore; questo opera nell'ambito della mediazione dei conflitti intervenendo in vari campi, come la scuola, l'ambito lavorativo, l'ambito giuridico per separazioni, divorzi, e affidamento.

2.1.13 RAGIONAMENTO

Definizione

Il *ragionamento* è un processo cognitivo che permette di trarre informazioni utili da premesse date. In base alle modalità di ottenimento delle informazioni è possibile distinguere tre tipi di ragionamento: deduttivo, induttivo e abduttivo.

Il ragionamento *deduttivo* consiste in una concatenazione di proposizioni in base alle quali si giunge a una conclusione, in modo tale che quest'ultima derivi necessariamente dalle sue premesse. Un esempio di ragionamento deduttivo è il seguente:

“Tutte le palline provenienti da quel cesto sono bianche.”

“Queste palline provengono da quel cesto.”

“Queste palline sono bianche.”

Lo schema generale è quello del sillogismo aristotelico (se A è uguale a B e B è uguale a C, allora A è uguale a C). Il ragionamento deduttivo, sebbene essenziale, è però scarsamente creativo: è il tipo di ragionamento che può essere fatto da un calcolatore, questo perché il ragionamento deduttivo è un ragionamento a informazione completa: viene cioè data una regola principale (ad esempio che tutte le palline provenienti da quel cesto siano bianche), poi viene dato un caso (certe palline provenienti da quel cesto) e la conclusione è facile perché è un caso della regola, senza eccezioni (le palline in questione saranno bianche).

Il ragionamento *induttivo* è il tipo di ragionamento a cui ci affidiamo più spesso e che l'uomo utilizza per la creazione di modelli fisico-matematici atti a spiegare la realtà. Sulla base dell'esempio precedente il ragionamento induttivo prevede il seguente svolgimento:

“Queste palline sono bianche.”

“Queste palline provengono da quel cesto.”

“Tutte le palline di quel cesto sono bianche.”

Il ragionamento induttivo è quindi una forma di pensiero generalizzante che, partendo da caratteristiche appartenenti a un caso (o a pochi casi) attribuisce tali caratteristiche a tutti i casi simili. Al contrario del ragionamento deduttivo, il ragionamento induttivo è una forma di ragionamento probabilistico: le conclusioni non sono certe, ma solo presumibilmente corrette.

Il ragionamento *abduttivo*, come quello induttivo, ha carattere probabilistico, non contenendo in sé la sua validità logica, la quale deve essere confermata per via empirica. Secondo alcuni autori, il ragionamento abduttivo è l'unica forma di ragionamento che permette di ipotizzare nuove idee, di indovinare e di prevedere. In realtà tutte e tre le inferenze individuate permettono un accrescimento della conoscenza, in ordine e misura differente, ma solo l'abduzione è totalmente dedicata a questo accrescimento. Un esempio di ragionamento abduttivo è il seguente:

“Queste palline sono bianche.”

“Tutte le palline in quel cesto sono bianche.”

“Queste palline provengono da quel cesto.”

Teoria approfondita

L'interesse della psicologia è stato di volta in volta rivolto ai processi mentali implicati nel ragionamento che caratterizzano i sillogismi. Alcuni esperimenti di Wilkins (1928) hanno rilevato come i soggetti riescano a seguire più facilmente sillogismi con materiale concreto e familiare piuttosto che con materiale scientifico, astratto o simbolico, mentre Janis e Frick (1943) hanno analizzato l'atteggiamento verso la conclusione, rilevando che quando i soggetti ascoltano un sillogismo, formulano un loro giudizio a partire dalla conclusione: se sono d'accordo con essa, tendono ad accettare anche sillogismi invalidi, cioè non corretti dal punto di vista logico, se invece non sono d'accordo con la conclusione, tendono a non accettare il sillogismo, anche se questo è corretto e rigoroso. A questo proposito, Politzer (1986) ha proposto una “teoria del conflitto” per spiegare gli errori di questo tipo. Secondo questo approccio l'individuo, quando mette in atto un ragionamento non tiene sempre conto delle regole rigorose della logica. Da bambino egli apprende un modo di ragionare pratico e veloce, da adolescente e da adulto apprende la logica formale che però è in contrasto con i principi pragmatici appresi in precedenza. Avviene dunque un conflitto tra il sistema formale, rigoroso e preciso e quello più informale, generalmente più approssimativo, che viene maggiormente utilizzato nella vita quotidiana. La differenza tra le regole logico-formali e quelle pragmatiche di ragionamento è stata analizzata da Barlett (1958), che ha approfondito un terzo di tipo di pensiero e di ragionamento, quello “quotidiano”. Nella vita quotidiana, i soggetti non si sforzano di essere logici e di rispettare le regole formali del ragionamento, ma tendono a ragionare su pochi dati, ritenendoli sufficienti per trarre una conclusione, spesso inoltre giungono ad un'affermazione perentoria ricavandola da premesse non vere, spesso costituite da proposizioni approssimative, da credenze, stereotipi e pregiudizi, che vengono erroneamente assunti come verità assolute e incontestabili.

Ulteriore teoria approfondita

È possibile utilizzare la *teoria dell'apprendimento per insight* di Kohler (p. 34), anche se questa sembra più appropriata per il tema sul problem solving.

Strumenti d'indagine

Per quanto riguarda gli strumenti d'indagine, il ragionamento può essere valutato nell'ambito di un'ampia valutazione cognitiva, che può includere colloqui, test cognitivi come la WAIS, oppure la *Scala di Sviluppo del Pensiero Logico* (EDPL) di Longeot.

Ambiti applicativi

Il ragionamento può trovare applicazione in *ambito clinico*, in quanto in alcuni disturbi psichiatrici quest'ultimo risulta compromesso, disorganizzato e svincolato dai dati reali, potendo potenzialmente sfociare nel delirio, un grave disturbo del pensiero presente in diversi quadri clinici psicotici. Per questo, in alcune situazioni cliniche è utile analizzare il pensiero e il ragionamento. Altri ambiti di applicazione sono quello *evolutivo*, in quanto alcune psicopatologie possono rendere difficoltoso il ragionamento e l'accesso alla dimensione simbolica, la *neuropsicologia*, in quanto l'invecchiamento può contribuire a provocare disturbi del pensiero e del ragionamento, come avviene per le demenze senili, e l'ambito della *psicologia del marketing*, in quanto l'analisi dei processi di ragionamento induttivo, deduttivo e quotidiano può essere utilizzata per anticipare e influenzare le decisioni di acquisto della popolazione.

2.1.14 PROBLEM SOLVING

Definizione

Un individuo si trova di fronte a un problema quando vive uno stato interno o esterno indesiderabile e tende a superarlo, trasformandolo in uno stato finale desiderato. In questo contesto, il *problem solving* rappresenta un'attività del pensiero che l'individuo mette in atto al fine per raggiungere una condizione desiderata a partire da una condizione data.

Sintesi degli autori

Secondo l'approccio comportamentista i problemi vengono risolti per prove ed errori. In base a queste premesse, la strategia che è stata "premiata" con la soluzione del problema verrà memorizzata meglio, ed in seguito sarà riprodotta in maniera preferenziale. Con l'avvento del cognitivismo, e in particolare a seguito dell'adozione del paradigma HIP, la ricerca sul problem solving ha potuto avvantaggiarsi di metodi per indagare i processi mentali che determinano, negli esseri umani, il comportamento di soluzione del problema. Nei termini di tale teoria, un problema è contraddistinto da tre componenti: uno stato iniziale indesiderato, uno stato terminale desiderato e un insieme di processi mediante i quali è possibile attuare una trasformazione dallo stato iniziale a quello terminale.

Teoria approfondita

È possibile utilizzare la *teoria dell'apprendimento per insight* di Kohler (p. 34).

Premessa

Nello studio dei processi di soluzione dei problemi è bene distinguere tra problemi come compiti e problemi propriamente detti: tale distinzione è dovuta alle diversità dei processi di trasformazione dalla stato iniziale a quello finale. Nei problemi come *compiti* le prestazioni mentali richieste si rifanno a metodi noti, quindi il soggetto conosce il mezzo (o mezzi) per realizzare lo stato finale. Il metodo della soluzione può essere identificato nella ricerca. Nei problemi *propriamente detti* la soluzione non può essere raggiunta

mediante l'applicazione di regole note, ma richiede una capacità di insight e di ristrutturazione da cui derivi un cambiamento nel modo di cogliere il problema. Il metodo della soluzione può essere identificato nella scoperta (a un certo punto della ricerca della soluzione interviene un cambiamento del punto di vista iniziale nell'interpretazione del problema, che viene riformulato).

Continua con *teoria dell'apprendimento per insight* di Kohler (p. 34).

Strumenti d'indagine

Per lo sviluppo delle sue teorie, Kohler si è basato su una metodologia *sperimentale* prevalentemente applicata allo studio del comportamento animale.

Uno strumento costruito allo scopo di valutare le abilità di problem solving è il *Problem Solving Inventory* di Heppner; si tratta di uno strumento di autovalutazione costituito da 35 item che valutano l'autoefficacia nell'affrontare le attività di risoluzione di problemi, la tendenza generale del soggetto ad affrontare o evitare le suddette attività e il grado in cui questi ritiene di poter controllare le proprie reazioni emotive durante la risoluzione dei problemi.

Per quanto riguarda le tecniche sviluppate allo scopo di implementare il problem solving a livello individuale o organizzativo è possibile citare l'*Applied Problem Solving* (APS), la metodologia *FARE* (Focalizzare, Analizzare, Risolvere, Eseguire) e il *brainstorming*.

Ambiti applicativi

Gli studi sul problem solving trovano applicazione in un ampio ventaglio di ambiti. In *ambito neuropsicologico*, le lesioni al lobo frontale e ai sistemi di controllo causano difficoltà di problem solving e pianificazione dell'azione, che possono essere stimolate attraverso appositi training di riabilitazione. In *ambito evolutivo*, la scuola è un contesto che sottopone gli alunni a frequenti compiti di problem solving, anche per stimolare l'acquisizione di questa abilità che poi potrà essere trasferita ad altri ambiti della vita. Anche in alcune psicopatologie dello sviluppo, come l'ADHD, spesso risultano deboli le abilità di pianificazione dell'azione, che vengono valutate attraverso il test della Torre di Londra e potenziate attraverso appositi training individuali e di gruppo. Nell'ambito del lavoro e delle organizzazioni, spesso sorgono problemi che richiedono sia soluzioni razionali, come l'ottimizzazione dei processi produttivi per migliorare l'efficienza e le performance, sia creativi, per adattarsi in un mercato che si evolve e dunque rende rapidamente obsoleti gli approcci alle problematiche.

2.1.15 COSCIENZA

Definizione

In termini generali, la *coscienza* può essere descritta come la capacità di riflettere su se stessi e sulle proprie capacità mentali, definite come l'insieme delle sensazioni, delle percezioni e dei propri pensieri, fino ad arrivare alla costruzione di una vera e propria teoria della mente.

Teoria approfondita

Antonio Damasio (1994) ha approfondito lo studio della coscienza nell'ambito delle neuroscienze. Un punto di partenza assiomatico delle osservazioni di Damasio è che la coscienza non può essere studiata senza tener conto dell'organismo a cui appartiene e dei suoi rapporti con l'ambiente. Secondo Damasio, da un punto di vista storico, lo studio delle funzioni cognitive – e in particolare della coscienza – ha subito per lungo tempo l'influsso di una tradizione filosofica che può essere fatta risalire a Cartesio. La concezione proposta da quest'ultimo separa in maniera netta la mente dal corpo, attribuendo alla prima, addirittura, un fondamento non materiale. Secondo Damasio, l'errore di Cartesio è stato quello di non capire che l'apparato della razionalità si è venuto a costituire non solo al di sopra di quello della regolazione biologica, ma anche a partire da esso e al suo stesso interno.

Damasio concettualizza la *mente* come un flusso continuo di configurazioni mentali, di immagini o rappresentazioni mentali, alcune delle quali sono coscienti mentre altre sono inconsapevoli. La *coscienza* è invece una configurazione mentale che unisce l'oggetto e il Sé e ci fa diventare consapevoli delle immagini mentali. La coscienza, secondo Damasio, può essere analizzata scientificamente e scomposta in parti; egli individua tre livelli di coscienza: il *proto-Sé*, la *coscienza nucleare* e la *coscienza estesa*.

Il *proto-Sé* è definito come un fenomeno primordiale di autoidentificazione che l'uomo condivide con gli animali superiori, alla cui base si collocano le emozioni, intesi come eventi strettamente biologici, sui quali si sviluppano poi i sentimenti (es. paura, fame, sesso, rabbia), i quali hanno come motore l'interazione tra l'organismo e il mondo oggettuale. Il *proto-Sé* non è propriamente consapevole di se stesso, ma rappresenta piuttosto quella parte del Sé che impara poco per volta a riconoscersi come parte separata dal mondo esterno.

La *coscienza nucleare* è un fenomeno biologico nel quale sono contemporaneamente presenti tre elementi: l'oggetto di cui si è coscienti, la posizione del proprio corpo rispetto a quell'oggetto e la relazione che si viene a costituire tra queste due entità. La coscienza nucleare rappresenta il senso di noi stessi e di ciò che ci circonda, ma limitata al qui ed ora e corrispondente al periodo della veglia.

La *coscienza estesa*, anche detta Sé autobiografico, si forma sulla base della coscienza nucleare, della quale rappresenta un aspetto superiore, costituendosi come un senso più o meno elevato di identità personale, che colloca storicamente l'individuo in un certo momento della propria vita, con piena consapevolezza del passato che ha vissuto e del futuro che è in grado di prefigurare, tenendo conto delle conoscenze acquisite sul mondo circostante. La coscienza estesa richiede il linguaggio per poter funzionare, poiché

solo attraverso di esso possiamo formulare la nostra storia personale, in cui prendono posto i ricordi, le speranze e i rimpianti. La coscienza nucleare e la coscienza estesa sono attive nel medesimo istante, ma svolgono funzioni diverse; ad esempio, quando urtiamo lo spigolo di un mobile in una stanza, la coscienza nucleare ci permette di sapere che stiamo percependo una sensazione di dolore, mentre la coscienza estesa ci fa riflettere sul perché non abbiamo evitato lo spigolo, su cosa è meglio fare per alleviare il dolore e se sia il caso di spostare quell'armadietto. Il modello di coscienza proposto da Damasio è un modello gerarchico, per cui non può sussistere il Sé nucleare senza il proto-Sé, come non può sussistere il Sé autobiografico senza il Sé nucleare.

Strumenti d'indagine

Gli strumenti utilizzati da Damasio per lo sviluppo delle sue teorie fanno capo alla metodologia del neuroimaging funzionale, ossia all'insieme di tecnologie applicate per misurare il metabolismo cerebrale al fine di analizzare e studiare la relazione tra l'attività di determinate aree cerebrali e specifiche funzioni cerebrali. I metodi più comunemente utilizzati includono la Tomografia ad emissione di positroni (PET), la Risonanza Magnetica funzionale (fMRI), l'Elettroencefalogramma (EEG), la SPECT, e la Magnetoencefalografia (MEG).

Ambiti applicativi

Gli studi sulla coscienza di Damasio trovano ampi nessi applicativi in *ambito clinico*. In particolare, la coscienza nucleare viene meno durante il sonno, il coma o lo svenimento, mentre la coscienza estesa è compromessa nei disturbi che alterano la capacità di recuperare e utilizzare le informazioni che riguardano la propria persona, come per esempio nell'amnesia globale o nell'anosagnosia, un disturbo neuropsicologico che consiste in un deficit di consapevolezza di sé, più precisamente nell'incapacità di riconoscere di essere affetti da una disabilità psichica.

Le alterazioni dello stato di coscienza sono presenti in diversi disturbi mentali. I più evidenti sono osservabili nelle psicosi, in una fenomenologia caratterizzata dal delirio e dalle allucinazioni, ma anche nei casi di depressione molto grave, negli stati dissociativi, in gravi disturbi di personalità, nelle demenze, nella sindrome di Korsakoff come conseguenza dell'alcolismo cronico e negli attacchi di panico.

Limiti del modello

2.1.16 DECISION MAKING

Definizione

La decisione è la scelta, da parte di un individuo, di intraprendere un'azione tra più alternative a lui disponibili. Il processo che porta alla decisione è definibile come processo decisionale, oppure con la locuzione di lingua inglese *decision making*.

Teoria approfondita

Una teoria che approfondisce il tema della presa di decisione è quella sviluppata da Antonio Damasio nell'ambito degli studi neurofisiologici sulla coscienza. Il processo decisionale (ad esempio quello di compiere una scelta tra due o più alternative), secondo Damasio, è spesso ben lontano da quello di un'analisi che consideri minuziosamente i pro e i contro di ciascuna scelta. Il più delle volte, in special modo quando abbiamo a che fare con problemi complessi, dai molteplici risvolti personali e sociali, siamo portati ad utilizzare una strategia diversa che fa riferimento agli esiti di esperienze passate, nelle quali riconosciamo una qualche analogia con la situazione presente. Dette esperienze hanno lasciato delle tracce, non necessariamente coscienti, che richiamano in noi emozioni e sentimenti, con connotazioni negative o positive. Damasio chiama queste tracce *marcatori somatici*: somatici perché riguardano i vissuti corporei, sia a livello viscerale a che quello non viscerale; il termine marcatore deriva invece dall'idea che il particolare stato corporeo richiamato costituisce una sorta di "contrassegno", o etichetta. In tale processo, la scelta è quindi condizionata dalle risposte somatiche emotive, avvertite a livello soggettivo, che vengono utilizzate, non necessariamente in maniera consapevole, come indicatori della bontà o meno di una certa prospettiva: i sentimenti somatici normalmente accompagnano le nostre aspettative del possibile esito delle varie opzioni di una decisione da prendere; in altre parole, i sentimenti fanno parte in qualche modo del contrassegno posto sulle varie opzioni; in tal modo i marcatori somatici ci servono come strumento automatico che facilita il compito di selezionare opzioni vantaggiose dal punto di vista biologico. Lo stretto legame esistente tra l'apparato della razionalità - e quindi della capacità di decidere - e quello posto alla base delle emozioni e dei sentimenti, viene confermato, secondo Damasio, anche dalla pratica neurologica. Egli ci riporta il caso di pazienti con danni nella regione prefrontale che sembravano aver perduto le capacità di provare alcune delle più comuni emozioni connesse al vivere sociale. Negli stessi pazienti, pur rimanendo integre le altre facoltà cognitive superiori (attenzione, memoria, intelligenza), l'assenza di emozioni si accompagna quasi di regola all'incapacità di decidere in situazioni che riguardano i propri interessi o quelli degli altri.

Strumenti d'indagine

Esponi la metodologia d'indagine utilizzata da Damasio per la costruzione delle sue teorie (vedi tema sulla *coscienza*, p. 82).

Per gli strumenti d'indagine vedi tema sugli stili decisionali (p. 107).

Ambiti applicativi

Gli studi sul decision making godono di ampi risvolti applicativi in quanto implicati trasversalmente in numerose situazioni di vita. In *ambito organizzativo* il decision making rappresenta un aspetto peculiare delle dinamiche gestionali e lavorative che si vengono a creare all'interno di un'azienda. In particolare a livello amministrativo-dirigenziale, lo stile decisionale dei manager può determinare lo sviluppo futuro di un'azienda e il benessere lavorativo dei dipendenti.

Nell'ambito del *marketing* lo stile decisionale del consumatore nei confronti della scelta dei prodotti di consumo rappresenta un aspetto cruciale che può influenzare e determinare la promozione di determinate strategie commerciali da parte di un'azienda.

2.2 TEMI INCROCIATI

2.2.1 FRUSTRAZIONE E AGGRESSIVITÀ

Definizione

La *frustrazione* può essere definita come la condizione in cui si trova un individuo quando viene ostacolato nel raggiungimento di una meta o nella soddisfazione di un bisogno. La frustrazione può scaturire anche dalla necessità di dilazionare nel tempo la soddisfazione di un bisogno, oppure da un conflitto¹² tra mete inconciliabili, per cui la realizzazione di una meta implica necessariamente la rinuncia all'altra. In quest'ottica, l'*aggressività* può venire a costituirsi come una risposta comportamentale alla frustrazione.

Teoria approfondita

Relativamente al rapporto tra frustrazione e aggressività, un importante contributo è fornito dall'opera *"Frustrazione e aggressività"* (1939) di Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (Gruppo di Yale). Secondo questi autori, l'aggressività "è sempre conseguente a uno stato di frustrazione" e, al contrario, "l'esistenza di una frustrazione conduce a qualche forma di aggressività". Tale orientamento si basava, inizialmente, sulla concezione freudiana di aggressività, interpretata come reazione alla frustrazione provocata dal mancato appagamento di una pulsione. Successivamente questi autori hanno sviluppato un modello teorico in base al quale ogni comportamento aggressivo è il risultato del mancato raggiungimento di uno scopo e, viceversa, ogni frustrazione conduce a manifestazioni di aggressività di diversa intensità e tipologia. Secondo gli autori, la frustrazione dà luogo alla formazione di una determinata quantità di *energia psichica* nell'individuo frustrato, che determina un'istigazione ad aggredire la fonte della frustrazione. Se non può essere utilizzata immediatamente, tale energia aggressiva non si dissolve, ma rimane all'interno dell'individuo pronta per essere scaricata alla prima occasione. Se l'aggressività non può essere diretta verso la fonte della frustrazione (perché questa non è disponibile o perché non è conveniente), può subire mutazioni: può essere spostata ad esempio su un bersaglio più debole o sulla propria persona, o cambiare forma, trasformandosi in una reazione aggressiva non palese o socialmente accettata (ad es. l'umorismo). La manifestazione di un qualsiasi atto aggressivo riduce l'istigazione all'aggressività provocata dalla frustrazione (catarsi).

Secondo gli autori, l'istigazione all'aggressività varia in proporzione diretta alla quantità di frustrazione. A sua volta, la frustrazione varia in funzione: 1) dell'intensità dell'istigazione alla risposta frustrata; 2) del grado di interferenza con la risposta frustrata; 3) del numero delle risposte frustrate. Il legame con la prima variabile è quello più evidente, poiché è facile osservare una proporzione diretta tra la quantità di frustrazione e l'intensità del desiderio: così sottrarre il cibo ad un cane affamato causa una reazione più violenta che non la sottrazione del cibo ad un cane sazio. Per quanto riguarda la seconda variabile,

¹² Legame con l'argomento del *conflitto*.

secondo gli autori è probabile che più incida l'interferenza rispetto all'attività volta al raggiungimento del fine, più aumenti la frustrazione: così un giocatore di golf è meno probabile che si metta ad imprecare per una interferenza leggera che lo distraga in un momento cruciale della partita, che non per una distrazione più forte, la quale rappresenta un'interferenza molto maggiore. La terza variabile evidenzia che molte piccole frustrazioni si sommano producendo una risposta di intensità maggiore di quanto ci si aspetterebbe normalmente dalla situazione frustrante che sembra essere l'antecedente immediato dell'aggressività.

Limiti della teoria

Furono avanzate numerose critiche alla semplicità della relazione causale tra le due variabili. Le prime critiche e rielaborazioni della teoria furono sviluppate dagli stessi collaboratori di Dollard negli anni '40. Sears riconobbe che l'aggressività costituisce solo una delle modalità di reazione alla frustrazione, che può dare origine anche ad altri comportamenti. Lo stesso principio è sostenuto da Miller, il quale ha trasformato il rapporto deterministico frustrazione-aggressività in uno probabilistico, secondo cui l'aggressività non è l'unica risposta possibile alla frustrazione, ma una delle tante. Che la frustrazione provochi o meno una risposta aggressiva dipende dall'influenza di alcune variabili moderatrici come la paura di essere puniti e la presenza di segnali periferici di aggressività (ad es. delle armi). Rosenzweig suggerisce l'opportunità di distinguere fra due tipi di reazioni alla frustrazione: *need-persistent* (immediatamente inerenti al singolo bisogno frustrato e che seguono inevitabilmente ad ogni frustrazione) e *ego-defensive* (non seguono necessariamente alla frustrazione, ma si verificano soltanto quando il soggetto vive la frustrazione come una minaccia alla sua integrità personale). Quindi l'attuazione o meno di una risposta aggressiva non è più tanto in funzione della frustrazione, ma dipende anche in misura rilevante dall'equilibrio psichico del soggetto. Berkowitz (1962) ritiene necessario approfondire il rapporto che lega frustrazione e aggressività; egli sostiene che il comportamento aggressivo si modifichi in funzione dell'intensità dell'ira provocata dalla frustrazione, della presenza di stimoli esterni che agiscono in associazione con lo stimolo istigatore della rabbia e di abitudini apprese. Queste critiche stimolarono gli autori a modificare le ipotesi originarie: la frustrazione fu così interpretata come uno stimolo che, tra le altre possibili tendenze di risposta dell'individuo, può indurre una risposta aggressiva. Così, la medesima situazione frustrante può turbare in maniera diversa individui diversi: alcuni sembrano tollerare un forte carico di frustrazione senza mostrare segni di grave turbamento, altri mostrano una suscettibilità più elevata e mostrano emozioni violente e durature. Sono state compiute ricerche volte a individuare gli elementi contestuali che favorissero l'evolversi di uno stato di frustrazione in comportamento aggressivo.

Esperimento di Berkowitz

Un caso d'esempio è rappresentato dall'esperimento di Berkowitz sul rapporto tra frustrazione e aggressività. Questo esperimento, effettuato su un gruppo di studenti, aveva lo scopo di dimostrare

come la frustrazione sia in grado di produrre aggressività. Ad ogni soggetto partecipante venne assegnato un compito cognitivo semplice da eseguire. Un esaminatore doveva valutare il compito, criticando pesantemente l'operato di ogni soggetto. I soggetti vennero poi divisi in tre gruppi; a due di questi venne mostrata una scena del film "Il campione", in cui il protagonista viene massacrato di botte sul ring, tanto da perdere la vita. Ad un gruppo la persona uccisa venne descritta in termini molto negativi, giustificando in qualche modo l'aggressività che aveva subito; nell'altro gruppo, il pugile venne descritto come un'ottima persona, che assolutamente non meritava quella fine. Un terzo gruppo vide, invece, un documentario. Nella terza parte dell'esperimento, ogni soggetto venne invitato a valutare un compito (il disegno di una mappa), che questa volta venne svolto dal soggetto che prima aveva fatto da esaminatore. Gli studenti avevano a disposizione dei tasti che credevano collegati con elettrodi posti addosso all'esecutore del disegno, e venivano istruiti riguardo al fatto di poter esprimere la loro valutazione negativa al compito eseguito inviando impulsi elettrici, di cui potevano scegliere il grado di intensità. Quello che si è osservato è che non solo sono state somministrate molte scariche elettriche ad alto voltaggio, ma questo è avvenuto soprattutto nei due gruppi che avevano assistito allo spezzone di filmato aggressivo, e in particolar modo in quello in cui l'aggressività era stata giustificata. Questo esperimento mette in evidenza due aspetti: il modo in cui la frustrazione può scatenare l'aggressività e il contagio degli stimoli esterni che possono sviluppare la motivazione aggressiva.

Strumenti d'indagine

Nell'ambito della psicologia sperimentale, le ricerche più significative sull'aggressività sono state condotte dal Gruppo di Yale, partendo dall'ipotesi freudiana di collegamento tra aggressività e frustrazione. Tali ricerche hanno evidenziato che la reazione aggressiva:

- aumenta in funzione dell'intensità della motivazione frustrata;
- aumenta in funzione della prossimità dell'evento o dell'oggetto desiderato;
- aumenta col crescere dei comportamenti soggetti a frustrazione;
- è meno intensa e frequente se, indipendentemente dalla forza della motivazione frustrata, la frustrazione è accompagnata da una giustificazione accettabile e non appare quindi arbitraria;
- può essere inibita in base alla punizione che il soggetto si attende a seguito della condotta aggressiva;
- non sempre viene diretta verso la fonte della frustrazione, ma può venire facilmente spostata verso bersagli più sicuri o può addirittura essere diretta verso se stessi.

La stessa situazione frustrante può turbare in maniera molto diversa i vari individui: alcune persone sembrano avere una suscettibilità eccezionale e mostrano emozioni violente e durature; altri, invece, sembrano tollerare un forte carico di rinunce, di conflitti, senza mostrare segni di grave turbamento. Sono state elaborate *tecniche sperimentali* per evidenziare queste differenze individuali. Una di queste tecniche è rappresentata dalla *tecnica dell'insuccesso indotto*, che consiste nel proporre compiti di difficoltà crescente, culminanti in prove insolubili. I soggetti venivano sollecitati per ore di seguito ad insistere

nella ricerca di una soluzione inesistente. Le reazioni a questo tipo di stress erano di vario tipo, dalla rivolta violenta alla rinuncia inerte, mentre i tentativi di soluzione divenivano sempre più disorganizzati. La capacità di un soggetto di riprendere una prova, dopo il fallimento della stessa, veniva considerata come un indice di tolleranza alla frustrazione.

Per quanto riguarda il *metodo psicometrico*, uno strumento utilizzato per valutare le modalità di reazione alla frustrazione è il PFS (*Picture Frustration Study*) di Rosenzweig: si tratta di una procedura proiettiva per individuare gli schemi di risposta allo stress quotidiano, che sono molto importanti per l'adattamento sia normale che anormale. Il test è composto da 24 vignette che rappresentano due persone coinvolte in una situazione leggermente frustrante e facile da verificarsi. Le caratteristiche del viso e altre espressioni di emozione sono deliberatamente omesse nei disegni. Il soggetto viene invitato ad esaminare le situazioni una alla volta, scrivendo, nella nuvoletta lasciata in bianco, la prima risposta appropriata che gli viene in mente. Presupposto di base è che il soggetto proietti se stesso nella situazione stimolo e si identifichi con la figura centrale di esso, cioè con il personaggio frustrato in ognuno degli item. Le risposte al PFS possono, quindi, essere prese come esempio del suo repertorio di schemi di reazione in situazioni frustranti.

Uno strumento d'indagine utile è il *Defense Mechanism Inventory*, che individua i meccanismi di difesa come reazioni alla frustrazione. I vissuti di frustrazione possono essere inoltre esplorati anche tramite l'uso di test proiettivi, come il test di Rorschach o il Test di Appercezione Tematica (TAT).

Ambiti applicativi

Gli studi sul rapporto tra frustrazione e aggressività hanno trovato un campo applicativo significativo nell'*età evolutiva*, considerata un periodo di elezione per le osservazioni sulla frustrazione ed i suoi effetti, in quanto le proibizioni e le dilazioni fanno parte del normale processo educativo e le reazioni dei bambini hanno un carattere più esplicito ed immediato che non nell'adulto. Inoltre, tale interesse assume forti valenze cliniche e pedagogiche, in quanto le esperienze compiute dal bambino hanno effetti che si prolungano nel tempo e possono modellare stabilmente il comportamento dell'individuo adulto. Da qui la necessità di progettazione di programmi di promozione delle abilità sociali (*self and group empowerment*) e di prevenzione di diverse tipologie di comportamenti disadattivi (aggressivi e antisociali, come ad esempio il bullismo) in particolare nel contesto scolastico e familiare.

La valutazione del grado di tolleranza alla frustrazione è quindi utile per valutare la capacità di adattamento all'ambiente circostante e una prognosi positiva di intervento. Persone con una buona dose di tolleranza alla frustrazione potranno ottenere maggiori vantaggi da approcci di tipo espressivo, mentre per persone con bassa tolleranza sono più indicati approcci di tipo supportivo.

In *ambito clinico e psicoterapico*, gli studi sulla frustrazione trovano ampi nessi applicativi nella valutazione della capacità di adattamento individuale all'ambiente circostante e nell'impostazione di trattamenti psicoterapici. Il setting psicoterapeutico stesso ha aspetti che possono essere possibili fonti di frustrazione: il tempo limitato della seduta, il pagamento, il dover condividere l'analista con altri pazienti

e non poterlo conoscere privatamente. Nel trattamento psicoterapeutico, è di cruciale importanza favorire nel paziente l'elaborazione di un buon livello di tolleranza alla frustrazione. Ciò è considerato indice di una personalità matura, in grado di seguire il principio di realtà. La valutazione del grado di tolleranza alla frustrazione è perciò utile per valutare la capacità di adattamento all'ambiente circostante e una prognosi positiva di un trattamento. Persone con una buona tolleranza alle frustrazioni potranno ottenere maggiori vantaggi da approcci terapeutici di tipo espressivo, mentre per persone con bassa tolleranza sono più indicati approcci di tipo supportivo.

2.2.2 FRUSTRAZIONE E CONFLITTO

Definizione di *frustrazione* e *conflitto* (p. 86 e 77).

I temi del conflitto e della frustrazione sono strettamente interconnessi in quanto desideri, bisogni ed esigenze di un individuo spesso continuano a sussistere anche se sono tra loro apparentemente inconciliabili o comunque opposti, portando a vissuti di frustrazione.

Teoria approfondita

La *teoria dello sviluppo psicosociale* di Erikson (1982) ha preso in esame il rapporto tra i concetti di frustrazione e conflitto, proponendo uno schema evolutivo caratterizzato da otto stadi organizzati in sequenza, a cui corrispondono altrettanti conflitti (o crisi psicosociali) che, se superati con successo, rappresentano un passo avanti per la maturità psicologica. Se una persona è incapace di risolvere un conflitto in un particolare stadio di sviluppo, dovrà confrontarsi e lottarvi contro per tutto il corso della vita, portando ad un vissuto di frustrazione.

Continua con la teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 160).

Strumenti d'indagine

Vedi *conflitto* (p. 77).

2.2.3 PENSIERO E LINGUAGGIO

Pensiero e linguaggio sono due funzioni complesse dell'apparato psichico, che interagiscono e si influenzano reciprocamente. Il *pensiero* viene inteso come il prodotto costitutivo dell'attività psichica intelligente e, in quanto tale, evidenzia l'aspetto funzionale dell'intelligenza, ovvero i processi cognitivi mediante i quali l'uomo risolve un problema nuovo in situazioni in cui non entrano in gioco né l'istinto né l'abitudine. Il *linguaggio* costituisce la capacità cognitiva che più caratterizza la specie umana e può essere inteso come la competenza ad associare suoni e significati mediante regole grammaticali che variano in funzione della lingua. Esso esplica due importanti funzioni: la funzione *comunicativa*, che favorisce la trasmissione di informazioni e l'interazione sociale fra individui; la funzione *simbolica*, che consente di descrivere oggetti/eventi attraverso simboli e concetti.

Teoria approfondita

Vygotskij (vedi paragrafo dell'autore - p. 170).

2.2.4 APPRENDIMENTO E MOTIVAZIONE

Definizione di apprendimento e di motivazione

Teoria approfondita (condizionamento operante, per la teoria approfondita vai a p. 50)

Nelle teorie comportamentiste, la motivazione all'apprendimento di un comportamento è rappresentata dal rinforzo (motivazione estrinseca).

Ulteriore teoria approfondita (teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan)

La *teoria dell'autodeterminazione* di Deci e Ryan (1985) sostiene che la base per la motivazione e per l'integrità individuale sia rappresentata dalla soddisfazione tre bisogni psicologici di base

- *Bisogno di autonomia* (sentirsi libero in ciascuna azione e sentire che si agisce per propria volontà);
- *Bisogno di competenza* (credere di riuscire ad agire con competenza nel proprio ambiente per lo svolgimento di compiti importanti);
- *Bisogno di relazioni* (cercare e sviluppare delle relazioni sicure e positive con gli altri nel proprio contesto sociale).

Per soddisfare questi tre bisogni, un individuo deve sviluppare una certa dose di autodeterminazione, una combinazione di abilità, conoscenze e convinzioni che gli permettano di adottare comportamenti autoregolati, autonomi e diretti verso un obiettivo. Nel tempo, l'autodeterminazione conduce gli individui a impegnarsi in comportamenti agendo per scelta piuttosto che per obbligo o costrizione.

L'ipotesi di base della teoria dell'autodeterminazione è che quando le persone sono libere di scegliere, si sentono più motivate.

Esperimento

Questa ipotesi ha trovato riscontro in un esperimento condotto dai due studiosi. Si invitavano alcuni soggetti che si trovavano in una sala d'aspetto, a fare ciò che volevano (gruppo di controllo) e altri a leggere le riviste messe a disposizione sul tavolo (gruppo sperimentale). Gli esiti dell'esperimento hanno dimostrato che i soggetti "forzati" a leggere, senza poter fare altro, hanno reagito con scarsa concentrazione, fastidio e diminuzione di interesse durante l'attesa. Al contrario, i soggetti lasciati liberi di scegliere come passare il tempo, ad esempio parlando tra di loro, o leggendo il giornale per libera scelta, hanno manifestato una concentrazione maggiore nell'attività e più tolleranza all'attesa. Questo esperimento suggerisce che l'essere pilotati nelle scelte, riduce la motivazione intrinseca intesa come autodeterminazione, in quanto si percepisce un senso di controllo esterno.

2.2.5 COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO

Definizione di *comunicazione* (p. 24) e di *linguaggio* (p. 46).

2.2.6 ALTRO

2.2.6.1 COSCIENZA ED EMOZIONE

Teoria gerarchica della coscienza di Antonio Damasio.

Da un punto di vista evolutivo, le *emozioni* sono risposte fisiologiche che mirano ad ottimizzare le azioni intraprese dall'organismo nel mondo che lo circonda. A sostegno di queste tesi, Damasio riporta alcune prove neurologiche che mostrano come certi meccanismi cerebrali siano comuni sia alle emozioni che alla coscienza, giungendo alla conclusione che la *coscienza* rappresenti fundamentalmente un aspetto ausiliario della nostra dotazione biologica di adattamento all'ambiente.

In *Emozione e coscienza* (2000), Damasio, affrontando il tema della coscienza dalla duplice prospettiva dell'analisi a livello neurofisiologico e delle relative corrispondenze sul piano psicologico, ribadisce l'importanza dei meccanismi automatici di regolazione dell'omeostasi biologica e rileva il ruolo centrale a tal fine delle emozioni, le quali modificano di continuo lo stato del corpo. La rappresentazione di questo stato a livello della corteccia si traduce in un sentimento cosciente, vale a dire nella definizione di un Sè capace di sentire, di ricordare e di narrare la sua esperienza.

2.2.6.2 COSCIENZA E LINGUAGGIO

Teoria gerarchica della coscienza di Antonio Damasio.

Vedi *coscienza estesa* (p. 82).

2.2.6.3 COSCIENZA E ATTENZIONE

L'*attenzione* e la *coscienza* sono due funzioni fondamentali e complesse della cognizione umana. Entrambe, sebbene percepite introspektivamente come univoche e inscindibili, sono invece il risultato dell'attività di molteplici sistemi neurali, attivati selettivamente e che possono essere compromessi da lesioni cerebrali specifiche.

Definizione di *attenzione*. Definizione di *coscienza*.

2.2.6.4 PENSIERO ED EMOZIONI

Teoria cognitivo-attivazionale di Schachter e Singer (p. 71)

2.2.6.5 MOTIVAZIONE ED EMOZIONE

Teoria approfondita

Teoria dell'attaccamento di Bowlby (p. 155).

L'*automotivazione* fa riferimento alla capacità dell'individuo di gestire le proprie emozioni e di rivolgersi al raggiungimento dei propri obiettivi. Essa è costituita da: spinta alla realizzazione (tendenza a potenziare le proprie capacità per migliorare le proprie prestazioni), impegno (capacità di incorporare gli ideali e gli scopi del gruppo), iniziativa (capacità di sfruttare le opportunità e sorvolare gli impedimenti) e ottimismo (capacità di non abbattersi a causa degli ostacoli e di superare le difficoltà). La capacità di automotivarsi coincide con l'abilità di dare una direzione positiva alle proprie emozioni. Essa si traduce nell'ottimismo e nella tendenza all'iniziativa. Una buona dose di automotivazione genera la possibilità di mettere le emozioni al servizio dello svolgimento di un compito, e alimenta la tendenza a reagire attivamente alle frustrazioni. Questi due costrutti sono quindi concettualizzabili come due facce della stessa medaglia: con la motivazione arriviamo a comprendere il perché si attiva un determinato comportamento, mentre grazie all'emozione comprendiamo il come: l'espressione e il vissuto che inevitabilmente accompagnano il soggetto durante la realizzazione delle sue azioni, ostacolandone o facilitandone il successo. Le emozioni sono dunque alla base dell'automotivazione. Emozioni propositive, legate ad esempio a fiducia nella riuscita, ottimismo, portano a sviluppare una forte motivazione e quindi ad una maggiore possibilità nella riuscita del compito o nel raggiungimento dell'obiettivo. Allo stesso modo emozioni disfunzionali, negative possono abbassare i livelli della motivazione e possono influire negativamente sul raggiungimento dell'obiettivo.

2.2.6.6 MOTIVAZIONE E PERCEZIONE

Definizione dei due costrutti.

Teoria del *New Look of Perception*.

L'abilità di identificare uno stimolo quando si è coinvolti in un (*distracting background*) è chiamata *signal detection theory*. In senso adattivo, questo potrebbe spiegare perché una madre può essere svegliata da un tenue mormorio del proprio bambino, ma non da altri suoni.

2.2.6.7 APPRENDIMENTO E PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Riferimenti al comportamentismo e all'approccio organismico (vedi 3.1.1).

2.2.6.8 APPRENDIMENTO E AGGRESSIVITÀ

Teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (esperimento della bambola Bobo, vedi 5.1.2.1).

2.2.6.9 ALTRO

Memoria ed emozioni

Ebbinghaus ha compiuto esperimenti di memorizzazione su sillabe, cioè su materiale privo di senso e significato emotivo; se però li avesse compiuti su materiale emotivamente significativo, forse avrebbe ottenuto risultati diversi, in quanto l'emozione è in grado di influenzare la memoria.

Intelligenza ed emozioni

Interferenza delle emozioni nelle performance dei test di intelligenza.

L'intelligenza può essere misurata tramite la somministrazione di test appositi, il cui risultato corrisponde ad una inferenza delle capacità intellettive del soggetto. Essendo i risultati di un test di intelligenza frutto di una performance messa in atto durante la somministrazione, è possibile che dei vissuti emozionali sperimentati durante quella situazione falsino i risultati del test.

Percezione ed emozione

New Look of Perception.

2.3 ALTRI ARGOMENTI

2.3.1 STRESS

Definizione

Il termine *stress* è mutuato dall'ingegneria, in cui è stato originariamente utilizzato per definire la tensione causata dalle forze fisiche che agiscono su una determinata struttura. All'interno delle discipline psicologiche, la declinazione della definizione di stress (le modalità che definiscono il processo di adattamento ad una situazione stressante vengono definite *strategie di coping*) può variare a seconda dell'approccio teorico di riferimento. In psicologia, il termine ha fatto la sua comparsa per la prima volta ad opera di Walter Cannon, che lo usò allo scopo di definire i diversi stimoli che, agendo sull'organismo a livello biologico, psicologico e sociale, erano in grado di produrre danni rilevanti.

Sintesi degli autori

Gli autori che si sono occupati dello studio dello stress possono essere raggruppati in tre approcci principali: fisiologici, ambientali e di tipo psicologico.

- 1) gli *approcci fisiologici* si concentrano sulle risposte fisiche e chimiche alle situazioni stressanti. Tra questi si colloca il contributo di Selye (approfondito successivamente).
- 2) gli *approcci ambientali* si focalizzano sull'indagine delle caratteristiche delle situazioni considerate potenzialmente stressanti.
- 3) *approcci di tipo psicologico*: analizzano l'interazione tra individuo ed ambiente. Tra questi si colloca la teoria di Lazarus e Folkman (approfondita successivamente).

Teoria approfondita

All'interno dell'approccio fisiologico, Hans Selye, un medico austriaco, partì dall'osservazione che negli animali da esperimento veniva prodotto un tipo di risposta comune in seguito alla somministrazione di stimoli nocivi, denominati "*stressor*". Da questo esperimento in poi, Selye utilizzò il termine *stress* per definire la "reazione biologica caratterizzata dal comune stato di attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisipurrene". Egli concettualizzò lo stress come un insieme di reazioni difensive fisiologiche e psicologiche attuate per far fronte a una minaccia o a una sfida. Selye definì "sindrome generale di adattamento" la somma di tutte le reazioni sistemiche dell'organismo conseguenti a una prolungata esposizione allo stress. Tale sindrome viene rappresentata tramite un modello a tre stadi: 1) nel primo stadio, denominato, *stadio di allarme*, l'organismo percepisce la presenza di un fattore stressorio; questo fattore può essere di varia natura: si può trattare di uno stressor psicologico (ad es. la preoccupazione per un'avvenimento ritenuto pericoloso o nocivo), biologico (ad es. un processo infettivo) o fisico (ad es. eventi di natura traumatica). L'avvertimento della presenza dello stressor determina una reazione da parte dell'ipotalamo che genera una serie di modificazioni di tipo chimico e ormonale; questi cambiamenti nell'omeostasi corporea portano ad un innalzamento del normale livello di attivazione

dell'individuo, caratterizzato da un innalzamento della frequenza cardiaca, della pressione arteriosa e della tensione muscolare, al fine di mobilitare le difese dell'organismo. 2) Nel secondo stadio, denominato *stadio di resistenza*, avviene l'attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene; in questa fase l'organismo opera dei tentativi di adattamento allo stimolo stressor. Attraverso l'attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene il corpo tenta di combattere e contrastare gli effetti negativi dell'affaticamento prolungato, producendo risposte ormonali specifiche da varie ghiandole, ad es. le ghiandole surrenali. Questa fase è caratterizzata da una aumentata produzione di cortisolo, il cosiddetto ormone dello stress. Una conseguenza collaterale della sovrapproduzione di cortisolo è rappresentata dalla riduzione delle difese immunitarie. 3) Se l'esposizione allo stressor si protrae nel tempo, si giunge allo *stadio di esaurimento*, in cui l'organismo entra in uno stato di esaurimento funzionale e, a causa di un eccessivo dispendio di energie e dell'indebolimento delle difese immunitarie provocato dalla sovrapproduzione di cortisolo, si indebolisce favorendo la comparsa di malattie.

Lo stress viene visto da Selye come una reazione adattativa e fisiologica aspecifica a qualunque richiesta di modificazione esercitata sull'organismo da una gamma assai ampia di stimoli eterogenei, ed espressa essenzialmente da variazioni fisiologiche di tipo endocrino. In base a questa definizione, lo stress non è una condizione patologica dell'organismo, anche se può produrre patologia in opportune circostanze. Esso infatti è prodotto da situazioni di stimolo assolutamente fisiologiche (come un'attività sportiva intensa) oltre che da stressor potenzialmente dannosi per l'organismo. La reazione di stress è una reazione fisiologicamente utile in quanto preparatoria a risolvere o attenuare la situazione che l'ha generata, e quindi adattativa; essa può tuttavia divenire una condizione patogena se lo stressor agisce con particolare intensità e per periodi di tempo sufficientemente lunghi. In questo caso è utile operare una distinzione – che per ragioni linguistiche nel mondo di lingua anglosassone è piuttosto comune – tra *eustress* (stress “positivo”, che porta a reazioni adattive) e *distress* (stress “negativo” o disadattivo). Per Selye, l'adattamento agli stressor ambientali è il principio che governa lo sviluppo vitale. Lo stress è dunque qualcosa che non può e non deve essere evitato, in quanto fondamentale per lo sviluppo vitale.

Strumenti d'indagine

Partendo dalle osservazioni di Selye sulla sindrome generale di adattamento, Holmes e Rahe (1967) hanno elaborato la *Social Readjustment Rating Scale* (SRRS), (traducibile come “Scala di Valutazione dell'Adattamento Sociale”), che raccoglie una lista di quarantatré avvenimenti potenzialmente stressanti con associato, per ciascuno di essi, un valore che indica l'impegno organico per l'adattamento. Tale scala può essere usata come un questionario in cui il soggetto deve segnare tutti gli avvenimenti che gli sono occorsi durante l'ultimo anno; per ottenere il punteggio finale si sommano i diversi valori associati agli avvenimenti vissuti. Secondo gli autori, la probabilità di ammalarsi aumenta con l'aumentare del totale, cioè dello sforzo complessivo che l'organismo ha dovuto sostenere per adattarsi.

Una critica che può essere mossa a questa scala riguarda il fatto che il valore che indica l'impegno organico per l'adattamento viene assegnato unicamente sulla base della percezione media di quell'evento

nella popolazione, senza tener conto della valutazione soggettiva del soggetto (es. la morte del coniuge ha valore 100, il divorzio ha valore 73, etc.).

Al fine di introdurre una valutazione della percezione soggettiva dell'evento, Saranson e collaboratori (1978) hanno proposto costruito il *Life Experience Survey* (LES), costituito da una lista di 47 eventi, in gran parte coincidenti con gli eventi della scala di Holmes e Rahe. Questo strumento differisce dal precedente per la possibilità di dare una valutazione numerica della desiderabilità dell'evento e dell'effetto che l'avvenimento ha avuto sulla vita del soggetto. In questa scala gli eventi non vengono dotati a priori di una valenza solamente negativa, di affaticamento dell'individuo, ma viene considerata anche la possibilità di un effetto arricchente, stimolante. Questa seconda scala, quindi, permette di ottenere un punteggio "individualizzato", ma che riflette anche le difese dell'individuo. Nella prima scala, invece, si ottiene un punteggio "sociale" che diluisce l'impatto soggettivo, ma diluisce anche la negazione. Ciò che si acquisisce da una parte viene perso dall'altra.

Un tentativo di effettuare una valutazione "clinica" dell'impatto di un evento è stato effettuato da Paykel e collaboratori (1971). La *scala di Paykel* differisce da entrambe le precedenti perché:

- gli eventi stressanti sono ottenuti *tramite un'intervista semistrutturata*, in cui il soggetto viene invitato a raccontare l'evento
- il punteggio relativo all'impatto non è né stabilito a priori (come in Holmes e Rahe) né assegnato dal soggetto (Sarason e collaboratori), ma *attribuito dall'intervistatore*.

Ambiti applicativi

Già a partire dal lavoro di Selye, si mise in evidenza che alla base di vari tipi di patologia potesse esserci un comune meccanismo patogenetico consistente in un'attivazione cronica dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene, oltre che una soppressione delle difese immunitarie. A partire dalla formulazione di Selye si sono sviluppati filoni di ricerca per indagare l'effetto di determinati eventi sulla salute degli individui, indipendentemente dalle caratteristiche e dalla situazione del soggetto stesso che li sperimenta.

In *ambito clinico* l'esposizione allo stress è generalmente associata a una vasta gamma di esiti negativi tra cui diminuzione del benessere, maggiore incidenza di malattie, disturbo da stress post-traumatico, disturbo d'ansia generalizzato e depressione maggiore. Tuttavia, non tutti gli individui sviluppano simili disturbi anche se esposti a livelli elevati di stress.

Limiti della teoria di Selye

L'approccio fisiologico di Selye è stato quindi criticato poiché prende in considerazione unicamente la componente fisica, tralasciando la componente soggettiva degli individui nel fronteggiare la situazione di stress. Sembra infatti quindi che di fronte a fattori di stress simili, alcuni individui presentino un funzionamento significativamente compromesso, mentre altri mostrino una notevole capacità di recupero. La comprensione dei fattori che governano le grandi differenze individuali negli outcome

dopo l'esposizione a esperienze stressanti è importante per capire la salute mentale e per sviluppare interventi e programmi di prevenzione che portino ad un incremento di resilienza.

2.3.1.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria transazionale dello stress di Lazarus e Folkman

Lazarus e Folkman definiscono lo *stress* come la condizione derivante dall'interazione di variabili ambientali e individuali, mediate da variabili di tipo cognitivo. In questo approccio, lo stress viene concettualizzato come qualcosa di dinamico, a carattere relazionale, e viene sottolineata la componente soggettiva dell'evento stressante, ovvero il fatto che l'elemento fondamentale che determina l'entità della reazione emozionale-fisiologica e la valutazione cognitiva (*appraisal*) che l'individuo compie dell'evento stressante stesso. Nessun evento significativo, quindi, può essere considerato patogenetico a priori e, di conseguenza, ogni evento suscettibile di produrre una reazione emozionale potrebbe essere definito come avvenimento stressante. Gli eventi quindi sono stressanti nella misura in cui sono percepiti come tali: uno stimolo produrrà o meno una reazione di stress a seconda di come viene interpretato e valutato. Tuttavia, lo stress non è un'esperienza esclusivamente soggettiva: la sua entità è definita anche dalle caratteristiche oggettive dello stimolo. Perciò la portata stressogena di un evento è determinata, oltre che dalla valutazione cognitiva dello stimolo compiuta dall'individuo, anche dalle caratteristiche oggettive dello stimolo, ovvero dalla *qualità* dell'evento (come l'impatto emozionale che produce nel soggetto) e dalla sua *quantità* (come, per esempio, la durata temporale e la *vicinanza* con altri eventi che costituiscono una potenziale minaccia per l'equilibrio psico-fisico dell'individuo).

Nel modello ipotizzato da Lazarus e Folkman vengono proposte tre diverse tipologie di valutazione cognitiva degli stressors:

- *Appraisal primario*: il soggetto compie una valutazione della gravità di uno stressor e della rilevanza che questo ha sul proprio benessere;
- *Appraisal secondario*: il soggetto compie una valutazione delle proprie risorse e delle strategie più efficaci per affrontare la situazione (valutazione delle capacità di coping)
- *Re-appraisal*: il soggetto valuta l'efficacia della propria azione, e in base ai risultati può convergere su altre strategie.

In questo contesto, Lazarus e Folkman introducono il concetto di *coping* (da *to cope*, affrontare, fronteggiare) intendendo con esso l'insieme degli sforzi cognitivi e comportamentali messi in atto da un individuo allo scopo di attenuare lo stress o di gestire specifiche richieste, interne o esterne, che vengono valutate come eccedenti le sue risorse. Le modalità che definiscono l'adattamento ad una situazione stressante vengono definite strategie di coping. Le strategie di coping non garantiscono sistematicamente il successo del processo di adattamento: se la strategia impiegata dall'individuo risulta maladattiva, l'esito della sua applicazione condurrà ad un incremento dello stress, piuttosto che ad una sua riduzione.

Lazarus e Folkman hanno distinto due tipi di coping:

- Il *coping centrato sul problema* (*Problem-focused coping*), finalizzato a modificare e risolvere la situazione problematica
- Il *coping centrato sulle emozioni* (*Emotional-focused coping*), basato sulla regolazione delle reazioni emotive negative connesse alla situazione stressante e finalizzato a gestire quest'ultime in maniera efficace

A partire dal lavoro di Lazarus e Folkman, Endler e Parker hanno individuato tre tipologie di coping predominanti:

- Il *coping centrato sul compito* (*Task coping*), rappresentato dalla tendenza ad affrontare il problema in maniera diretta, ricercando soluzioni per fronteggiare la crisi;
- Il *coping centrato sulle emozioni* (*Emotion coping*), rappresentato da abilità specifiche di regolazione affettiva, che consentono di mantenere una prospettiva positiva di speranza e controllo delle proprie emozioni in una condizione di disagio, oppure di abbandono alle emozioni, come la tendenza a sfogarsi o, ancora, la rassegnazione;
- Il *coping centrato sull'evitamento* (*Avoidance coping*), rappresentato dal tentativo dell'individuo di ignorare la minaccia dell'evento stressante o attraverso la ricerca di supporto sociale o impegnandosi in attività che distolgono la sua attenzione dal problema.

Gli studi di questi autori, dunque, ampliano la prospettiva seligiana, con il riconoscimento dell'opera fondamentale di mediazione svolta dalle emozioni nella decodifica ed elaborazione delle informazioni ambientali. L'attivazione fisiologica diviene perciò reazione psicofisiologica, dal momento che, accanto agli stimoli ambientali, il processamento cognitivo delle emozioni gioca un ruolo determinante nell'adattamento determinato dalla presenza dello stress. Di conseguenza, la risposta diviene ora *specificata*, traducendosi nelle capacità di *coping* dell'individuo.

Strumenti d'indagine

Smith e Wallston, applicando un questionario costruito per indagare le nove strategie di coping da essi formulate, hanno rilevato che tutte le diverse strategie sembrano interagire tra loro nel determinare risultati positivi. Ciò conduce alla considerazione che, in realtà, non esistono stili di coping adattivi o disadattivi a priori: strategie efficaci in una situazione potrebbero non esserlo in un'altra e modalità reattive che risultano positive quando usate moderatamente e temporaneamente possono divenire negative se usate in modo esclusivo. Si può quindi concludere che l'elemento essenziale per un buon adattamento allo stress, soprattutto nel caso di eventi stressanti duraturi, sia la flessibilità nell'uso delle strategie di coping, la capacità, cioè di non irrigidirsi su un'unica strategia, ma di riuscire a cambiarla qualora si dimostri inefficace e disadattiva.

2.3.2 MECCANISMI DI DIFESA

Definizione

I *meccanismi di difesa* sono processi psichici, spesso seguiti da una risposta comportamentale, che un individuo attua più o meno automaticamente per affrontare situazioni stressanti e mediare conflitti che generano dallo scontro tra bisogni, impulsi e desideri, da una parte, e proibizioni interne o condizioni della realtà esterna dall'altra. Da un punto di vista prettamente psicoanalitico, i meccanismi di difesa rappresentano una funzione dell'Io attraverso la quale questo si protegge da eccessive richieste libidiche o da esperienze di pulsioni troppo intense che non è in grado di fronteggiare direttamente.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

La teorizzazione dei meccanismi di difesa è mutuata dall'esperienza clinica di vari psicoanalisti nell'osservazione delle più comuni reazioni dei pazienti a esperienze particolarmente penose o considerate insuperabili, ma anche nei confronti di situazioni relazionali comuni, che però creano difficoltà nell'integrare la sfera delle pulsioni e quella morale. Per estensione in psicologia si intendono tali tutti i meccanismi psichici, consci e inconsci, messi in atto dall'individuo per proteggersi da situazioni ambientali, esistenziali e relazionali dolorose o potenzialmente pericolose.

Un meccanismo di difesa entra in azione con modalità al di fuori della sfera della coscienza: di fronte a una situazione che genera eccessiva angoscia, per esempio, l'Io ricorre a varie strategie per fronteggiare l'estrema portata ansiosa dell'evento, con lo scopo preminente di escludere dalla coscienza ciò che è ritenuto inaccettabile e pericoloso. Raramente i meccanismi di difesa intervengono separatamente: nella maggior parte dei casi sono combinati per fronteggiare l'evento o l'effetto sotto più profili.

Nella teoria psicoanalitica i meccanismi di difesa sono funzioni di un Io stabile, dal momento che servono a gestire le comuni richieste pulsionali (ambientali o interne, operate da istanze psichiche) in rapporto all'altrettanto comune coscienza morale o alle individuali capacità di fronteggiare reazioni affettive (sia considerate "positive" che "negative"). Si tratta perciò di funzioni fondamentali per l'adattamento, per operare quell'ideale *compromesso fra pulsione e morale culturale* di cui Freud si occupò a lungo nella determinazione delle cause della nevrosi.

I meccanismi di difesa non dovrebbero essere intesi come "patologici", neppure se il loro impiego è disadattivo, dal momento che possono essere utilizzati in maniera troppo rigida, inflessibile e indiscriminata (per esempio, mancando un'effettiva situazione minacciosa), ma la loro funzione è sempre la stessa, quella cioè formatasi nel corso dello sviluppo infantile per affrontare la realtà. Nei casi in cui i meccanismi di difesa vengano impiegati in senso disadattivo, sono riscontrabili le più comuni forme di disturbo mentale.

Teoria approfondita

Un contributo rilevante nel tentativo di definire una struttura gerarchica su cui collocare i diversi processi difensivi è rappresentato dal *modello gerarchico* di Vaillant e Perry. Vaillant puntualizza che, affinché un determinato comportamento possa essere definito in senso stretto “difesa”, è necessario che dimostri di essere consolidato nel tempo e di avere un chiaro scopo adattivo. Secondo Vaillant, i meccanismi di difesa sono dei processi che entrano in azione nel soggetto in relazione a un conflitto psichico che può manifestarsi in seguito a turbamenti provenienti da diverse realtà: i bisogni istintuali (Es), il mondo esterno, la coscienza morale e l’eredità culturale (Super Io) e, in ultimo, le relazioni con altri significativi. Uno sconvolgimento in questi campi può destabilizzare l’equilibrio psichico ed emotivo dell’individuo; i meccanismi di difesa sono appunto uno strumento attraverso cui cercare il contenimento del dolore psichico derivante da queste perturbazioni, la riduzione dell’ansia affinché sia tollerabile e un recupero dell’equilibrio perduto attraverso differenti modalità (quali, ad esempio, il differimento nel tempo e la riduzione delle pulsioni istintuali).

Tali strumenti di cui si serve l’individuo, secondo Vaillant, non corrispondono a dei meri fenomeni intrapsichici, discreti e di breve durata, ma sono processi che pervadono l’intera realtà del soggetto e, proprio per questo, possono essere indagati tramite l’osservazione dello stile di vita individuale.

Vaillant e Perry sostengono che molto probabilmente ogni processo difensivo è adattivo in particolari situazioni e non in altre, ma che tuttavia è possibile riconoscere una scala gerarchica in relazione a una loro maggiore o minore capacità adattiva intrinseca.

Le difese considerate disadattive sono quelle che vengono utilizzate in poche particolari circostanze e al prezzo di una grande distorsione della realtà, mentre quelle più spesso utili e più rispettose della realtà sono ritenute maggiormente adattive; queste difese più adattive sono anche in grado di consentire una migliore espressione e gratificazione degli impulsi, riducendo al minimo le conseguenze negative.

Vaillant e Perry prendono in considerazione sette livelli difensivi:

- 0) *Livello di mancata regolazione difensiva*. Caratterizzato dal fallimento della regolazione difensiva nel contenere le reazioni dell’individuo agli agenti stressanti fino a una significativa rottura con la realtà comunemente condivisa. I meccanismi di difesa sono: Diniego psicotico, Distorsione psicotica e Proiezione delirante;
- 1) *Livello dell’acting*. Caratterizzato da un funzionamento difensivo che affronta le fonti di stress interne o esterne per mezzo dell’azione o del ritiro. Le azioni vengono intraprese senza considerazione per le conseguenze. I meccanismi di difesa sono: Acting out, Aggressione passiva, Help-Reject Complaining (lamentarsi ma rifiutare l’aiuto offerto), Ritiro nell’apatia;
- 2) *Livello di distorsione maggiore dell’immagine* (difese di livello borderline). Caratterizzato dalla grossolana distorsione e attribuzione evidentemente errata dell’immagine del Sé o degli altri per mantenere un senso coerente del Sé ed evitare la frammentazione. I meccanismi di difesa sono: Identificazione proiettiva, Scissione dell’immagine del Sé o degli altri;

- 3) *Livello del disconoscimento*. Caratterizzato dall'esclusione della coscienza di agenti stressanti, impulsi, idee, affetti o responsabilità spiacevoli o inaccettabili, con o senza erronea attribuzione di essi a cause esterne. I meccanismi di difesa sono: Diniego/Negazione, Proiezione, Razionalizzazione, Fantasia autistica;
- 4) *Livello di distorsione minore dell'immagine* (difese di livello narcisistico). Caratterizzato da distorsioni dell'immagine di Sé, del proprio corpo o degli altri finalizzate alla regolazione dell'autostima; le distorsioni non sono complete e diffuse come nel livello borderline. I meccanismi di difesa sono: Idealizzazione, Onnipotenza, Svalutazione.
- 5) *Livello di inibizione mentale*: altre difese nevrotiche. Esclude i conflitti e gli eventi stressanti dalla consapevolezza. L'espressione sintomatica può essere o non essere mantenuta. L'affetto/impulso originario o il suo oggetto possono essere cambiati o alterati. I meccanismi di difesa sono: Dissociazione (minore), Formazione reattiva, Rimozione, Spostamento.
- 6) *Livello di inibizione mentale*: difese ossessive. Lascia intatta l'idea e incide sull'affetto a essa associato. L'affetto viene neutralizzato o minimizzato senza distorsione della realtà esterna. I meccanismi di difesa sono: Annullamento retroattivo, Intellettualizzazione, Isolamento affettivo.
- 7) *Livello altamente adattivo*. Consente capacità di adattamento ottimali nella gestione degli agenti stressanti. Queste difese generalmente accentuano la gratificazione e permettono la consapevolezza dei sentimenti, delle idee e delle loro conseguenze. Inoltre, promuovono un ottimo equilibrio tra i motivi di conflitto. I meccanismi di difesa sono: Affiliazione, Altruismo, Anticipazione, Autoaffermazione, Autoservazione, Repressione, Sublimazione, Umore (Humor).

Strumenti d'indagine

Gran parte delle riflessioni di Vaillant sulla funzione adattiva dei meccanismi di difesa deriva dai risultati delle sue ricerche longitudinali, che hanno dimostrato come esista una significativa associazione tra l'uso di meccanismi difensivi maturi e il livello di adattamento in molti domini dell'esistenza, come ad esempio il funzionamento sociale, lavorativo, relazionale, affettivo, la salute fisica e psichica, il livello di soddisfazione soggettivo in varie aree della vita.

Un tale approccio ha considerevolmente stimolato la ricerca verso l'elaborazione di una gerarchia dei meccanismi di difesa che tenesse conto tanto la dimensione cronologica, quanto quella evolutiva e quella adattiva; inoltre, la rilevanza delle possibili applicazioni di questo approccio in termini diagnostici è stata ampiamente riconosciuta attraverso l'inserimento di un apposito asse per la valutazione delle difese nel DSM-IV.

Sulla base di questa classificazione e della ricca letteratura che essa stessa ha stimolato, Perry è giunto alla costruzione di una scala di valutazione del funzionamento difensivo, la *Defense Mechanisms Rating Scale* (DMRS). La DMRS è una scala di misura basata sul modello gerarchico delle difese. Essa identifica 28 meccanismi di difesa ordinati gerarchicamente in sette cluster difensivi: acting out, borderline, diniego, narcisismo, nevrotico, ossessivo, maturo.

Altri strumenti d'indagine utilizzati per la valutazione dei meccanismi di difesa sono:

- il *Defense Mechanism Inventory* (DMI) di Gleser e Ihilevich, un test proiettivo che, attraverso il racconto di dieci storie, rileva cinque stili difensivi, quali: aggressività, proiezione, falsificazione della realtà, comportamenti autopunitivi, minimizzazione della gravità di minacce interne o esterne.
- *Defense Style Questionnaire* (DSQ) di Bond, un questionario di 88 item su scala Likert a 9 punti che rileva quattro stili difensivi: acting out come aggressione passiva e proiezione; distorsione dell'immagine come scissione, idealizzazione primitiva e svalutazione; self-sacrificing come formazione reattiva e pseudo-altruismo; difese mature quali humor, soppressione e sublimazione.
- La scala *Lie* (L) del MMPI-II, che opera una valutazione delle difese messe in atto dall'Io per fornire una visione di sé accettabile.

Ambiti applicativi

I processi di valutazione dei meccanismi di difesa assumono importanza, in *ambito clinico*, nel processo di diagnosi e nella terapia. Conoscere la struttura difensiva di un paziente fornisce informazioni importanti circa l'indicazione al trattamento e la sua conduzione; è molto probabile che ci sia una correlazione tra il tipo di difese prevalentemente impiegate e diagnosi di personalità. Inoltre, il livello globale di funzionamento difensivo ha un certo valore prognostico; infine, il pattern difensivo può essere utilizzato in senso predittivo, in riferimento, per esempio, a successivi ricoveri, rischi di deterioramento, nuove espressioni sintomatologiche. È stato dimostrato che soggetti con disturbi di personalità tendono a usare difese immature e disadattive. Sono state osservate associazioni tra disturbo paranoide e proiezione e acting out; disturbo schizoide e fantasia autistica; disturbo antisociale e acting out, onnipotenza, diniego; disturbo narcisistico e idealizzazione, svalutazione, onnipotenza; disturbo passivo-aggressivo e aggressione passiva e help-rejectingcomplaining. Tuttavia, non esiste una corrispondenza stabile e unica tra personalità e difesa.

Per altri ambiti applicativi vedi ambiti degli studi sulla personalità (p. 24).

2.3.3 STILI COGNITIVI

Definizione

Lo *stile cognitivo* può essere definito come una modalità preferenziale di pensiero e una tendenza generale di un individuo ad adottare strategie di un certo tipo più frequentemente di altre. Lo stile cognitivo si configura come una dimensione trasversale che caratterizza in maniera pervasiva e costante il funzionamento cognitivo del soggetto nel corso di compiti diversi. In base a queste premesse, lo stile cognitivo definisce una determinata propensione nell'uso delle proprie *abilità*, ma non può essere confuso con le abilità stesse; infatti, mentre le abilità vengono misurate in termini di livello di performance, gli stili cognitivi sono identificati dalla modalità che caratterizza tale performance. Le abilità, inoltre, costituiscono delle dimensioni unipolari, laddove gli stili cognitivi rappresentano spesso dimensioni bipolari o multipolari.

Sintesi degli autori

Nel corso degli anni, sono stati individuati e descritti numerosi stili cognitivi, la cui tendenza generale negli individui è quella di distribuirsi lungo un asse bipolare, in cui si identificano due poli opposti corrispondenti a due distinte modalità di organizzazione e funzionamento cognitivo. Più recentemente il focus della ricerca nell'ambito degli stili cognitivi si è spostato dalla ricerca di base volta all'individuazione e descrizione di dimensioni stilistiche allo studio degli stili in quanto predittori della modalità di svolgimento e dell'esito di compiti cognitivi complessi quali apprendimento, il problem-solving e il decision-making.

Teoria approfondita

Una teoria che ha approfondito lo studio degli stili cognitivi è la *teoria dell'autogoverno mentale* di Sternberg. Questa teoria si basa sul presupposto che le persone hanno bisogno, in qualche modo, di governare, dirigere e controllare le proprie attività quotidiane. Essendo molteplici le modalità attraverso cui è possibile svolgere questo controllo, ogni individuo tende a scegliere lo stile con cui si trova più a proprio agio. Molte persone sono piuttosto flessibili nell'uso degli stili e cercano, con vari gradi di successo, di adattarsi alla richiesta stilistica di una situazione. L'uso flessibile della mente per l'autogoverno mentale tiene in considerazione la varietà di stili di pensiero. L'idea centrale della teoria sull'autogoverno mentale è che i diversi modi in cui ci organizziamo possono corrispondere a tipi di governo e branche dello stesso che esistono nel mondo: monarchico, gerarchico, oligarchico, legislativo, esecutivo, giudiziario.

La teoria dell'autogoverno mentale classifica tredici stili in base a cinque categorie: *funzione* (1), *forma* (2), *livello* (3), *scopo* (4) e *inclinazione* (5). Secondo Sternberg, la maggioranza degli individui propende per uno stile in ognuna delle categorie, sebbene queste preferenze possano variare a seconda del compito e della situazione.

L'autogoverno mentale implica tre *funzioni* (1): legislativa, esecutiva e giudiziaria. In ogni persona una delle funzioni è dominante, ottenendo così un orientamento nello stile. Gli individui che amano creare le proprie regole e strutture, a cui piace fare le cose a modo proprio e a cui piacciono i problemi non strutturati e che incoraggiano la creatività possiedono uno *stile legislativo*. Gli individui che amano seguire regole, linee guida, amano sentirsi dire ciò che devono fare, amano scoprire quale degli approcci familiari funziona meglio, amano risolvere i problemi che sono strutturati su misura per loro possiedono uno *stile esecutivo*. Gli individui che amano valutare i fatti, le procedure e le regole, scrivere critiche, dare opinioni, e giudicare cose, persone e idee dispongono di uno *stile giudiziario*.

Come le funzioni dell'autogoverno mentale assomigliano ai rami del governo, così le *forme* (2) dell'autogoverno mentale assomigliano a forme di governo: monarchico, gerarchico, oligarchico e anarchico. Nella forma *monarchica* predomina un solo obiettivo o un unico modo di fare le cose. Nella forma *gerarchica* sono ammessi molteplici obiettivi, ognuno con diversa priorità. Le persone con uno stile gerarchico amano occuparsi di molti obiettivi, riconoscendo che non sono equamente realizzabili, e che alcuni sono più importanti di altri; possiedono un buon senso delle priorità e sanno essere sistematici nella risoluzione di problemi. Nella forma *oligarchica* sono ammessi molteplici obiettivi, ognuno ugualmente importante. Nella forma *anarchica*, le procedure, le regole e le linee guida appaiono come un anatema.

Le più modificabili delle variabili stilistiche sono i *livelli* (3) dell'autogoverno mentale. Alcune situazioni e certi compiti richiedono un livello *globale* di elaborazione; i problemi che richiedono questo tipo di approccio sono di natura generale e richiedono un pensiero astratto. Altre situazioni e compiti, per contrasto, vengono svolti meglio ad un livello *locale*. Questi problemi tendono ad essere specifici e richiedono un pensiero concreto. Un individuo con lo stile globale preferisce occuparsi di questioni ampie ed astratte e spesso esclude i dettagli. Mentre un individuo con lo stile locale preferisce occuparsi di questioni più maneggevoli e concrete e spesso gradisce i dettagli.

Gli *scopi* (4) dell'autogoverno mentale possono essere interni o esterni. Gli scopi *interni* riguardano compiti in cui si tende a lavorare da soli; gli scopi *esterni* comprendono compiti in cui si tende a collaborare, indipendentemente dal livello dei membri.

Le *inclinazioni* (5) dell'autogoverno mentale possono essere di tipo liberale o conservativo. Gli individui con uno stile *conservativo* tendono ad aderire alle regole e procedure che già esistono, minimizzando i cambiamenti ed evitando le situazioni ambigue quando è possibile. Una persona può essere sia conservativa che liberale se ama sviluppare nuove idee con modalità che tengono fortemente in considerazione ciò che è stato fatto nel passato. Una persona con uno stile *liberale* ama andare oltre le regole e le procedure esistenti, provocando cambiamenti e cercando situazioni incerte ed ambigue.

Strumenti

Il SOLAT (*Style Of Learning And Thinking*) è un questionario costruito per misurare le differenze individuali nello stile di pensiero. In particolare, questo reattivo si propone di far emergere differenti

profili individuali relativamente alle modalità di pensiero e di apprendimento. La persona con “profilo dominante sinistro” tende a essere conformista, è portata a perfezionare ciò che già esiste anziché inventare cose nuove; preferisce compiti strutturati in cui può procedere in modo sistematico, richiamando informazioni di tipo verbale, per cercare fatti specifici ordinati in sequenza e in schemi strutturati, cosicché si possano trarre conclusioni in modo logico. L'individuo con “profilo dominante destro”, al contrario, tende a essere una persona anticonformista; preferisce compiti non strutturati, in cui si possono fare scoperte tramite esplorazioni, predilige il codice visivo-spaziale, produce idee nuove per risolvere i problemi in modo intuitivo.

Il *MSG Thinking Styles Inventory* e lo *Sternberg-Wagner Thinking Style Inventory* offrono una misurazione quantitativa e valutativa degli stili di pensiero basata sulla teorizzazione di Sternberg.

In ambito evolutivo-scolastico, il *Questionario Metacognitivo sul Metodo di Studio* (QMS) di Cornoldi analizza le componenti emotive, motivazionali e strategiche dell'apprendimento. Esso analizza strategie di apprendimento, stili cognitivi di elaborazione dell'informazione, metacognizione e studio, e atteggiamento verso la scuola e lo studio.

Ambiti applicativi

Gli studi sugli stili cognitivi trovano ampi nessi applicativi in *ambito evolutivo*, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento. Nel caso di compiti apprenditivi gli stili cognitivi dell'individuo tendono a determinare la strategia che questi adotterà per cercare di imparare (il suo stile di apprendimento), ma avranno anche una influenza complessiva sul processo di acquisizione dell'abilità perseguita e sulle probabilità che tale processo abbia successo in relazione alle caratteristiche del compito. Il riconoscimento di stili di apprendimento differenziati può promuovere la diversificazione delle metodologie d'insegnamento e favorire l'attenzione ai casi specifici in cui lo stile è scarsamente compatibile con le procedure adottate. In quest'ottica l'attenzione del processo d'insegnamento viene quindi spostato dalla prestazione agli aspetti qualitativi del processo di apprendimento nel suo svolgersi.

Limiti del modello

Alcuni studiosi affermano che la teoria di Sternberg è composta da così tante parti da non risultare coerente ad un esame critico. Altri notano che non mostra il modo in cui avviene la soluzione dei problemi, nei contesti quotidiani. Altri ancora evidenziano il suo quasi completo ignorare gli aspetti biologici dell'intelligenza.

2.3.4 STILI DECISIONALI¹³

Definizione

La *decisione*, da parte di un individuo, implica un comportamento volontario e intenzionale che fa seguito a un ragionamento. In genere la presa di decisione è messa in atto per poter risolvere un problema. Nella realtà esiste una certa differenza tra decidere e risolvere un problema. Nel problem solving il nostro atto decisionale è sempre vincolato all'obiettivo che vogliamo raggiungere, mentre nel decision making l'atto di decisione è rappresentato da un ragionamento di scelta dell'alternativa più adeguata all'interno di una serie di opzioni.

Nell'ambito dello studio dei processi decisionali, numerose ricerche hanno recentemente evidenziato come esistano effettivamente delle differenze individuali, definite *stili decisionali*, che costituiscono un'abitudine, una propensione a reagire in una determinata maniera all'interno di un dato contesto e, pertanto, influenzano in maniera relativamente stabile la modalità con cui ogni individuo compie determinate scelte. Tuttavia, sebbene studi empirici abbiano dimostrato che gli individui tendono a impiegare un certo stile con più frequenza di altri presentando uno stile predominante, occorre sottolineare che gli stili decisionali, lungi dall'essere rigidi e immutabili, sono invece concepiti come flessibili e modificabili in risposta a specifiche situazioni.

Sintesi degli autori

Nonostante l'ambito di ricerca relativo agli stili decisionali sia relativamente recente, numerose dimensioni di stili decisionali sono state individuate e descritte. Alcune di esse, le più semplici, si rifanno all'idea di bipolarità e, pertanto, identificano due poli opposti corrispondenti a specifiche modalità preferenziali di presa di decisione; è il caso della dimensione *deliberativo-intuitivo* (Epstein, 1996) che differenzia tra individui che abitualmente prendono decisioni in maniera analitica e riflessiva e individui che, al contrario, tendono a decidere in modo rapido e intuitivo. Altre tipologie di stili decisionali maggiormente articolate, invece, descrivono molteplici dimensioni. Tra gli altri, Scott e Bruce (1995) identificano cinque differenti stili decisionali: lo *stile razionale*, caratterizzato da una ricerca completa ed esaustiva di informazioni, dalla considerazione di tutte le possibili alternative e dalla valutazione logica delle conseguenze di ognuna delle alternative individuate; lo *stile intuitivo*, definito dall'attenzione agli aspetti globali piuttosto che a una ricerca e un'elaborazione sistematica delle informazioni e dalla tendenza a basare la propria decisione su intuizioni e sensazioni; lo *stile dipendente*, tipico delle persone che preferiscono ricevere suggerimenti e consigli prima di compiere qualsiasi scelta; lo *stile evitante*, caratteristico delle persone che, non appena possibile, tendono a evitare di prendere decisioni; lo *stile spontaneo*, infine, caratterizzato dalla sensazione di immediatezza e dal desiderio di concludere il processo di presa di decisione il più velocemente possibile.

¹³ Questo elaborato è applicabile e in larga parte sovrapponibile con il tema riguardante il *decision-making*.

Strumenti

Per poter ottenere una misura degli stili decisionali, Scott e Bruce hanno messo a punto il *General Decision Making Style* (GDMS), con lo scopo di definire il profilo decisionale individuale. Un differente modo di discriminare tra diverse modalità di presa di decisione è stato proposto da Schwartz et al., e prevede, anziché l'identificazione di uno specifico e puntuale stile decisionale, l'individuazione di una tendenza pervasiva e piuttosto stabile di un individuo a ricercare il miglior risultato possibile (i cosiddetti «massimizzatori») o, viceversa, ad accontentarsi di un'alternativa sufficientemente buona (i cosiddetti «soddisfacentisti»). La *Maximization Scale* (Schwartz et al., 2002) costituisce lo strumento predisposto dagli autori al fine di differenziare tra coloro che, costantemente alla ricerca della migliore opzione, tendono a basare le proprie decisioni sul confronto con gli altri e, in seguito alla decisione, mostrano un basso livello di soddisfazione nei confronti della scelta operata e coloro che, invece, ambendo a un'opzione sufficientemente buona e non necessariamente la migliore, mostrano un buon livello di soddisfazione rispetto alla propria decisione. Gli stili decisionali identificati da Scott e Bruce (1995) e la tendenza alla massimizzazione descritta da Schwartz et al. (2002) presentano delle aree di sovrapposizione con la più ampia distinzione, identificata da Torrance et al. (1977, 1978, 1987), tra individui con uno stile di pensiero sinistro e individui con uno stile di pensiero destro. Lo stile di pensiero sinistro, collegato alle competenze ritenute peculiari dell'emisfero cerebrale sinistro, è proprio degli individui legati ai modi routinari di affrontare le situazioni, portati all'uso della logica e, prevalentemente, del codice verbale e propensi a utilizzare procedure analitiche. Lo stile di pensiero destro, invece, è tipico degli individui che adottano prospettive originali e inusuali per affrontare le situazioni, elaborano molte idee contemporaneamente, fanno affidamento sull'intuito e sulle sensazioni, prediligono l'espressività di tipo artistico e ragionano preferibilmente in termini visivi. Lo *Style of Learning and Thinking* (SOLAT) è la scala di misurazione messa a punto dagli autori al fine di identificare individui con uno stile di pensiero sinistro e individui con uno stile di pensiero destro.

Ambiti applicativi

Vedi tema sul *decision making* (p. 84).

2.3.5 RESILIENZA

Definizione

Il termine *resilienza* non ha un significato univoco e assume sfumature differenti a seconda della cornice disciplinare nella quale viene inquadrato. In fisica meccanica la resilienza definisce la resistenza di un materiale alla deformazione e la sua capacità di riassumere la forma iniziale. In biologia e in ecologia, la resilienza esprime la capacità di un sistema di ritornare a uno stato di equilibrio in seguito ad un evento perturbante. In ambito psicologico si fa riferimento anche alla matrice latina del termine (*resilire*, da *re salire*, saltare indietro, rimbalzare), per esprimere la capacità dell'individuo di fronteggiare un evento traumatico, acuto o cronico, ripristinando l'equilibrio psico-fisico precedente al trauma e, in certi casi, migliorandolo.

Sintesi degli autori

Secondo la visione della psicopatologia dello sviluppo la resilienza rappresenta un costrutto allargato e complesso, che coinvolge l'individuo nella sua interezza biopsicosociale, congiuntamente con i fattori culturali e comunitari; un processo dinamico in cui si realizza con successo un adattamento a situazioni di vita stressanti nonostante l'esperienza di avversità e traumi significativi vissuti in prima persona. Questo approccio mette in evidenza l'importanza delle risorse o dei punti di forza di un individuo rispetto alle proprie capacità di autoriparazione per la sopravvivenza.

La persona "resiliente" può essere considerata quella che ha avuto uno sviluppo psicoaffettivo e psicocognitivo sufficientemente integrati, sostenuti dall'esperienza, da capacità mentali sufficientemente valide, dalla possibilità di giudicare sempre non solo i benefici, ma anche le interferenze emotivo-affettive che si realizzano nel rapporto con gli altri.

Teoria approfondita

Teoria dell'attaccamento di Bowlby (p. 155).

2.3.6 CREATIVITÀ

Definizione

Come molti altri concetti in psicologia generale, è difficile dare una definizione puntuale e condivisa della *creatività*. Vygotskij definisce semplicemente la creatività come "qualunque attività umana che produca qualcosa di nuovo", egli inoltre aggiunge: "Quando, con la fantasia cerco di immaginare un avvenimento futuro, oppure il remoto passato come le lotte dell'uomo preistorico, faccio ben altro che riprodurre delle impressioni che già qualche volta mi sia accaduto di sperimentare. L'attività creativa è quindi quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente." In base a queste premesse è possibile rilevare come la definizione di creatività sia un concetto variabile e dipendente dal contesto di osservazione, ma che generalmente si esplicita nella

produzione a livello mentale di idee, progetti e altri concetti che richiedono una predisposizione immaginativa di base.

Sintesi degli autori

La creatività è stata studiata sotto molteplici prospettive: storico-culturale, psicometrica, educativa, neuroscientifica, psicodinamica. Due sono però le principali cornici teoriche: da un lato la creatività viene studiata sotto l'aspetto delle *abilità cognitive* caratterizzate dai processi mentali e, in quest'ottica, una delle domande più pregnanti è se la creatività appartenga al pensiero quotidiano o se costituisca invece una peculiare forma di pensiero “divergente” o “laterale”; dall'altro lato la creatività viene vista come collegata alla *personalità* e alle differenze individuali.

La Gestalt distingue tra *pensiero riproduttivo*, che applica meccanicamente procedure precedentemente acquisite, e *pensiero produttivo*, capace di produrre soluzioni originali tramite la ricombinazione creativa degli elementi su cui opera attraverso nuove strutture mentali. Questa distinzione trova conferma in alcune ricerche neuroscientifiche, le quali evidenziano come gli stati cerebrali legati a produzione di idee originali siano differenti da quelli osservati durante la produzione di idee convenzionali.

Teoria approfondita

L'approccio psicoanalitico considera la capacità creativa come una funzione inconscia, e quindi relativa alle nostre energie latenti, ai nostri sentimenti ed ai nostri affetti. Al centro della teoria freudiana sulla creatività vi è il concetto di sublimazione. L'approccio freudiano è stato il primo a tentare una spiegazione psicologica delle radici della creatività, che vengono considerate come un tentativo di risolvere un conflitto generato da pulsioni istintive biologiche non scaricate. La creatività consisterebbe quindi in una deviazione che subirebbero le energie della libido rispetto alla meta originaria. L'energia pulsionale proveniente dalle dimensioni più profonde della mente costituirebbe il “segreto” delle persone creative rispetto a soggetti più difesi e chiusi nei confronti del proprio inconscio.

Un esperimento effettuato da Dijksterhuis e Meurs conferma l'attivazione di processi inconsci e l'attivazione di strategie cognitive affidate a processi associativi e divergenti in compiti secondari richiesti in soggetti già impegnati in altre attività.

La psicologia umanistica ha tentato di sottrarre la dimensione creativa dalle associazioni con la sofferenza e la patologia, pur rinvenendo nei processi primari l'origine delle spinte creative.

Per Maslow la creatività è correlata all'autorizzazione dell'essere umano ottenibile solo con il soddisfacimento dei bisogni fondamentali. In questa concezione la creatività è un potenziale da liberare per essere persone migliori.

2.3.7 IMMAGINAZIONE

Definizione

Il termine *immaginazione* designa sia la riproduzione di contenuti cognitivi non presenti alla percezione sensoriale attuale, sia la rielaborazione e interpretazione originale dei dati percepiti. Il termine da tempo è entrato a far parte del pensiero filosofico e psicologico descrivendo la capacità di oltrepassare la semplice ricezione ed elaborazione degli stimoli e degli eventi che si presentano alla nostra esperienza.

Sintesi degli autori

In ambito filosofico, Kant assegnava all'immaginazione una duplice funzione conoscitiva: riproduttiva di oggetti percepiti in precedenza, e produttiva in quanto fonte di "intuizioni pure del tempo e dello spazio". La prima consente la rievocazione di percezioni passate, la seconda realizza la sintesi dalle percezioni isolate in costruzioni complesse e originali. La psicologia moderna ha dimostrato empiricamente che entrambe queste capacità costituiscono elementi fondamentali della cognizione umana. Sia Bruner (1964) che Piaget e Inhelder (1966) hanno considerato l'acquisizione delle capacità immaginative come tappa essenziale dello sviluppo.

Teoria approfondita

Le componenti essenziali del processo di *Mental Imagery*, a partire dai modelli proposti in letteratura, possono essere così riassunte:

- generazione dell'immagine dalla memoria a lungo termine (ad es. il ricordo della casa dell'infanzia) oppure dalla percezione di stimoli esterni (come un'immagine appena vista);
- mantenimento dell'immagine inserendola nel buffer di memoria visuo-spaziale, una sottocomponente della memoria di lavoro (*visuo-spatial sketchpad* secondo Baddeley);
- ispezione dell'immagine e confronto con altri elementi presenti in memoria, attribuendo denominazioni linguistiche e relativi significati;
- possibilità di trasformazione ed elaborazione dell'immagine prodotta: per esempio, ruotandola o modificandone i contorni e la forma;
- interpretazione e descrizione, mediata linguisticamente, del contenuto del buffer d'immagine e delle sue trasformazioni;
- attivazione psicofisiologica correlata o conseguente al processo immaginativo: eccitamento, emozioni positive o negative, etc. cui fa seguito l'eventuale risposta somatica o comportamentale, variabile a seconda della specifica situazione e del contesto. Quando la conoscenza mediata dall'immagine si deposita nella memoria a lungo termine, essa è il frutto di questo complesso processo; ad esso, e non già puramente allo stimolo originario, si riferirà il richiamo successivo.

Tutte queste componenti entrano in gioco quando la persona usa le immagini per costruire forme di pensiero non puramente riproduttive ma "creative" di qualcosa che si stacca dagli stimoli consueti e

realizza nuove forme di conoscenza. Da ciò deriva che l'importanza dell'immaginazione mentale non si limita ad una ricostruzione dei dati sensoriali, o percettivi, o di memoria. All'immagine è spesso associata un'emozione, per cui ricostruzioni o anticipazioni in immagine di particolari sensazioni in atto non presenti, possono generare situazioni di piacere ma anche di disagio o in alcuni casi di vera patologia. Il richiamo di una immagine può eccitare o deprimere, così come, reciprocamente, un affetto di entusiasmo o di depressione può attivare immagini corrispondenti all'umore.

Di conseguenza, se da un lato l'immaginazione è fonte di produzione creativa, dall'altra può andare in direzione di vere e proprie patologie: lo ricordava già Ribot nel suo pionieristico saggio sull'immaginazione creativa (1900), ed altri autori hanno dimostrato come immaginazione, creatività e follia abbiano spesso le stesse basi (Nettle, 2001). Di fatto, come si è detto, l'immaginazione immette nella memoria forti dosi di emozioni, positive e negative, e dunque condiziona follia, amore e poesia, oltre che la creatività artistica o quella che si mette in atto nella vita quotidiana. Psicologi sperimentalisti e psicodinamici, partendo da metodologie diametralmente opposte, arrivano alla stessa conclusione: la memoria del 'reale' è fortemente interferita dall'immaginazione e dalle emozioni ad esse connesse. Su questo dato si trovano d'accordo Wundt e Freud, Bartlett e Lacan: è forse l'unico caso di consenso pieno fra teorie psicologiche per altri versi contrapposte. E le neuroscienze non hanno mancato di confermare che l'intensità e la qualità dei ricordi dipende dal grado di attivazione emozionale indotto dall'apprendimento, per cui eventi/esperienze vissute con un'alta partecipazione emotiva vengono catalogati dalla mente come "importanti" (attraverso il coinvolgimento di strutture cerebrali del sistema limbico) e hanno una buona probabilità di venire successivamente ricordati, come avviene nelle cosiddette *flash-bulb memories* e nelle memorie collettive di eventi (Bellelli, Backhurst e Rosa, 2000). Questo ha rilevanti ricadute in varie discipline in cui sono valutati aspetti come: l'anamnesi clinica, la testimonianza giudiziaria, la narrazione storica; queste aree ricostruiscono dalla memoria dei contenuti, nella formazione dei quali l'immagine mentale ha giocato un ruolo essenziale nelle varie possibili trasformazioni, interpretazioni, assimilazione delle interferenze motivazionali ed emotive.

Strumenti d'indagine

Nelle diverse accezioni trattate, il *Mental Imagery* comporta un'associazione di linguaggio verbale e figurativo. L'antico dibattito sulle "immagini nella mente", che metteva in contrasto la teoria proposizionale (basata su concetti e verbalizzazioni) e la teoria analogica (pittorica, analoga alla elaborazione percettiva), è stato superato dalla constatazione (confermata dalla ricerca neuropsicologica) che entrambe le teorie sono valide in differenti condizioni. È stato verificato che l'immaginazione su basi visive ha gli stessi fondamenti neurobiologici della visione stessa, e le aree che controllano la percezione spaziale sono necessarie anche per mantenere le immagini mentali attive nella memoria di lavoro (Trojano et al., 2006): lo stesso avviene per gli stimoli uditivi e verbali: canzoni preferite, dialoghi di un film, etc. Ma, come si è detto, l'immagine non va solo "vista" o "udita" con l'occhio o l'orecchio della mente: va anche denominata, classificata linguisticamente e connotata emotivamente, ricordata,

trasmessa. Difatti anche le aree verbali vengono attivate durante il richiamo e la qualificazione semantica di un'immagine ai fini della sua memorizzazione. Seguendo l'intuizione di Moulton e Kosslyn (2009), secondo cui "tutta l'*imagery* è simulazione", le recenti teorie di intelligenza artificiale hanno considerato il *Mental Imagery* esperienza analoga all'esperienza percettiva ma in assenza di appropriati stimoli esterni per la percezione sensoriale (come una simulazione biologica in cui la mente rappresenta, simula appunto, se stessa in azione: una forma di cognizione off-line coinvolgente la propriocezione che realizza una embodied cognition, specie quando l'immaginazione coinvolge il movimento).

Come verifica di questa ipotesi, è stato dimostrato sperimentalmente da studi di cronometria mentale che il tempo impiegato ad immaginare un movimento è correlato al tempo necessario a eseguirlo fisicamente, suggerendo che i movimenti reali e quelli immaginati sono funzionalmente simili. Inoltre, sul piano neuropsicologico, la corteccia motoria primaria M1 risulta attivata durante la produzione di immagini motorie.

Le funzioni immaginative, distinte dalla elaborazione degli stimoli in loro presenza tipica della percezione, e dalla memoria che coinvolge stimoli verbali o facilmente verbalizzabili, sono da sempre state considerate nell'assessment psicologico con prove di tipo sperimentale, non tarate su popolazioni generali, senza pervenire quindi ad uno strumento in grado di valutare con attendibilità e validità psicometrica queste funzioni.

Ambiti di applicazione

È stata più volte sottolineata l'importanza dell'immaginazione mentale nel favorire forme produttive e creative di pensiero e di azione, con chiare ricadute applicative in ambito educativo e clinico-terapeutico. La riabilitazione neurologica si avvale utilmente della pratica mentale immaginativa, che è in grado di riorganizzare i processi funzionali cerebrali. A livello neuropsicologico ciò comporta una riorganizzazione del sistema neuronale e l'attivazione di una plasticità dei sistemi coinvolti i cui meccanismi sono ancora poco noti ma di cui il sistema della immaginazione visiva è certamente componente essenziale.

Ma le applicazioni all'educazione e alla riabilitazione sono particolarmente estese nel campo della pratica motoria e sportiva. L'addestramento mediante immaginazione mentale è efficace nel migliorare la prestazione motoria in quanto aggiunge, in base a stimoli interni, opportune varianti ai movimenti appresi; essa è pertanto applicabile all'educazione e alla riabilitazione motoria, così come all'allenamento per numerose tipologie di sport sia individuali che di squadra. Più in generale, sono ipotizzabili numerose implementazioni pratiche dell'interazione fra modelli motori e di *mental imagery*, per esempio relativamente a: formazione iniziale di bambini all'attività motoria e sportiva; allenamento di atleti per prestazioni agonistiche; riabilitazione dopo infortuni o traumi; accrescimento di competenze motorie e sportive di soggetti disabili o con deterioramento fisico e mentale.

A fini sia di ricerca che applicativi, è utile disporre di strumenti di assessment dell'immaginazione mentale adatti per anziani e capaci di differenziare questa variabile (rivelatasi indicatore precoce

importante di eventuale decadimento) da eventuali deficit di memoria o percezione, con essa correlati. È quindi importante ed auspicabile che la ricerca sperimentale produca dei risultati anche in quest'ottica psicometrica.

2.3.8 ADATTAMENTO

Definizione

L'*adattamento* è il processo attraverso cui un individuo si adegua all'ambiente fisico e sociale, modificando i propri schemi di comportamento (adattamento passivo) oppure operando sull'ambiente stesso per trasformarlo in funzione delle proprie necessità (adattamento attivo; in questo caso alcuni autori preferiscono parlare di *aggiustamento*). Va comunque fatto notare che non si tratta di due modalità alternative di adattamento, ma di due processi mutuamente integrati e interdipendenti. Il concetto di adattamento può fare riferimento sia a condizioni di carattere generale sia a situazioni specifiche: in tal caso si può parlare di adattamento scolastico, lavorativo o familiare.

3 PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Definizione

La *psicologia dello sviluppo* studia l'evoluzione e le modificazioni del comportamento umano dalla nascita alla morte, e i processi che ne sono alla base. L'individuo viene considerato dunque, oltre che nella sua dimensione fisica, anche in quella temporale, che ne definisce le coordinate storico-sociali. Durante il ciclo vitale l'individuo è costretto a fronteggiare esperienze che richiedono risposte molto spesso nuove: in questo senso, l'organismo è in costante adattamento all'ambiente. Tale adattamento, ovvero l'insieme dei processi di elaborazione messi in atto e la valutazione di queste nuove risposte, è un processo complesso e richiede l'interazione di più sistemi, che in un lavoro sinergico si organizzano per la costruzione di almeno quattro sotto-processi specifici: processi fisiologici; processi comportamentali; processi emotivi; processi cognitivi.

Teorie dello sviluppo

Ogni teoria dello sviluppo si pone l'obiettivo di rispondere a tre domande fondamentali, che rappresentano le questioni di fondo della psicologia dello sviluppo: la *prima* domanda si pone il quesito su quale sia la natura del cambiamento che caratterizza lo sviluppo, la *seconda* su quali processi causano questo cambiamento, e la *terza* se si tratta di un cambiamento continuo e graduale, o viceversa discontinuo e improvviso. Per quanto riguarda la prima domanda, alcuni studiosi considerano il cambiamento di natura quantitativa, per cui vedono lo sviluppo come l'accrescimento o il graduale accumulo di cambiamenti nel tempo; altri invece considerano il cambiamento di natura qualitativa, per cui lo sviluppo implica la comparsa di nuove capacità o la trasformazione di capacità già presenti. Fra le teorie che scelgono l'impostazione quantitativa troviamo il *comportamentismo*, che considera il bambino come un organismo interamente plasmato dalle esperienze e dall'apprendimento, mentre fra le teorie che scelgono l'approccio qualitativo troviamo le teorie cosiddette *organismiche*, tra cui le teorie di Piaget e Vigotskij. Relativamente alla seconda domanda, che riguarda le cause del cambiamento evolutivo, le teorie si differenziano per il ruolo attribuito ai fattori genetici e ambientali: le teorie comportamentiste ritengono che le influenze ambientali modellino il comportamento così da determinare la natura delle abilità che si sviluppano, oltre che il loro ritmo; altre teorie ritengono invece che il bambino si sviluppi in un determinato modo a causa della sua programmazione genetica (es. teoria di Chomsky sull'acquisizione del linguaggio). Le teorie organismiche hanno una posizione intermedia su questo punto, ritenendo che lo sviluppo risulti dall'interazione tra un organismo dotato di determinate competenze, geneticamente programmate, e particolari condizioni ambientali. Per quanto riguarda la terza domanda, caratterizzare lo sviluppo come un processo continuo e graduale va d'accordo con l'idea dei cambiamenti quantitativi, mentre si tende a vedere lo sviluppo come discontinuo quando lo si fa consistere in cambiamenti di natura qualitativa, come le profonde e a volte improvvise modificazioni che portano alla comparsa di una nuova capacità (es. la deambulazione); anche su questo punto esistono

teorie che si pongono agli estremi o in una posizione intermedia sull'asse continuità-discontinuità. Secondo alcuni studiosi, ad esempio, il cambiamento è continuo nel passaggio da uno stadio all'altro; secondo altri, tra cui Piaget, vi sono funzioni che rimangono invariati nel corso dello sviluppo (continuità), mentre le strutture cognitive cambiano tra uno stadio e l'altro (discontinuità).

Approcci in psicologia dello sviluppo

All'interno della psicologia dello sviluppo è possibile individuare tre approcci principali, che affondano le loro radici nella tradizione filosofica antecedente la nascita della psicologia come disciplina scientifica. I tre approcci sono l'*approccio comportamentistico*, che si richiama alla tradizione filosofica dell'empirismo, l'*approccio organismico*, che si richiama alla tradizione filosofica dell'interazionismo, e l'*approccio psicoanalitico*. Secondo l'*approccio comportamentistico*, l'individuo è un organismo docile e plasmabile, caratterizzato da una capacità illimitata di apprendere. Il cambiamento evolutivo non proviene dall'interno dell'individuo ma è l'ambiente a proporlo dall'esterno. L'organismo viene modellato o plasmato dall'ambiente tramite un meccanismo di rinforzo positivo, in quanto tende a ripetere i comportamenti che hanno avuto conseguenze soddisfacenti, trascurando invece quelli che non le hanno avute. Lo sviluppo consiste nel progressivo modellamento delle risposte del bambino da parte dell'ambiente in cui vive. Come metodo di indagine questo approccio predilige la sperimentazione e l'osservazione con il massimo di controllo; l'esperimento in laboratorio rappresenta il metodo ottimale, in quanto fornisce un ambiente artificiale nel quale introdurre la variabile che si ritiene controlli un dato comportamento. Secondo Khun (1992), è possibile sostenere che nell'approccio comportamentistico esiste una psicologia dell'apprendimento, ma non una psicologia dello sviluppo. Gli studiosi che si ispirano all'approccio comportamentista ne condividono gli assunti di base, ma si collocano in due correnti diverse. Secondo la corrente più estrema, chiamata *comportamentismo radicale*, fortemente influenzata dalle idee di Skinner, lo sviluppo non è altro che una lunga sequenza di esperienze di apprendimento. I bambini si sviluppano allo stesso modo semplicemente perché si trovano a vivere esperienze di apprendimento simili. L'apprendimento è regolato da due fondamentali processi: il condizionamento classico e il condizionamento operante. La corrente più recente e meno radicale si ispira alla teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura (1977).

L'*approccio organismico* considera l'individuo come un organismo attivo, spontaneo e teso a realizzare le proprie potenzialità. Il cambiamento è la caratteristica primaria del comportamento; esso è guidato da leggi che regolano la sequenza e l'organizzazione dei cambiamenti e si ispira a principi organizzativi intrinseci (es. il principio di equilibrizzazione di Piaget). Il bambino costituisce gradualmente la propria comprensione, sia di sé che degli altri e del mondo esterno, attraverso un continuo interscambio con l'ambiente. Ogni nuova scoperta o acquisizione non riflette né una disposizione innata del bambino né l'influenza dell'ambiente esterno, ma risulta piuttosto dal modo in cui individuo e ambiente giungono a coordinarsi l'uno con l'altro. Sul piano metodologico, questo approccio predilige l'osservazione e la sperimentazione con un grado moderato di controllo. La strategia di ricerca adottata è evolutiva e

induttiva. Si confrontano bambini di età diverse per individuare i cambiamenti evolutivi e si parte da un'ampia gamma di comportamenti per formulare ipotesi sulla natura delle capacità cognitive sottostanti. All'interno dell'approccio organismico si collocano alcune importanti teorie dello sviluppo cognitivo, come le teorie di Piaget, di Vigotskij e di Werner.

L'*approccio psicoanalitico* considera l'individuo come un organismo simbolico, capace di attribuire significati a se stesso e al mondo. Il cambiamento è visto come l'esito di conflitti interni. Il cambiamento che caratterizza lo sviluppo è essenzialmente qualitativo, e procede secondo stadi ben distinti (es. la sequenza degli stadi psicosessuali in Freud). Questo approccio non è interessato ad indagare le cause e gli effetti del comportamento, quanto piuttosto a ricostruire la storia personale degli individui e a cercarne i nessi significativi; di conseguenza predilige metodi di indagine caratterizzati dal minimo grado di controllo, come l'osservazione naturalistica, il colloquio clinico e l'osservazione della relazione osservatore-osservato.

3.1 SVILUPPO PSICOLOGICO

Premessa

La conoscenza dello *sviluppo psicologico* dell'individuo, nella complessità dei suoi snodi e dei fattori che vi interagiscono, appare indispensabile allo psicologo per poter collocare le problematiche espresse nella domanda di aiuto entro la fase di vita attraversata dal soggetto, e dunque considerarle in relazione ai compiti evolutivi, alle capacità e agli adattamenti richiesti da tale fase. Inoltre, poiché il disagio psichico non si sviluppa mai al di fuori di una storia individuale e di un contesto sociale, l'attenzione allo sviluppo psicologico si rivela fondamentale per la comprensione delle origini del disagio e della sofferenza psichica, frequentemente individuabili nelle relazioni primarie del soggetto e nel modo in cui queste sono state interiorizzate.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

I primi psicologi dello sviluppo si sono focalizzati principalmente sui cambiamenti che avvengono durante il raggiungimento dell'età adulta, portando enormi nozioni sulle differenze nelle capacità fisiche, cognitive e sociali che esistono fra i bambini molto piccoli e gli adulti.

Fino agli anni Settanta del secolo scorso, gli psicologi tendevano a considerare il contesto in cui il bambino si sviluppa in modo molto ristretto; esso veniva spesso limitato al rapporto madre-bambino, oppure all'interazione tra compagni di gioco nella scuola materna. Venivano inoltre privilegiati gli esperimenti di laboratorio, che per lo più implicano situazioni di breve durata non familiari per il bambino, e richiedono comportamenti insoliti che difficilmente si possono verificare in altri contesti. In seguito si è affermata la tendenza ad allargare la nozione di contesto e si è riconosciuta l'importanza di considerare lo sviluppo come un processo sempre calato all'interno di quest'ultimo.

Teoria approfondita

Teoria di Piaget (pagina seguente).

3.1.1 SVILUPPO COGNITIVO

Definizione

Lo *sviluppo cognitivo* di un individuo comprende tutti i cambiamenti che si verificano a livello delle capacità di processamento dell'informazione e di acquisizione di conoscenza attraverso l'esperienza: partendo da un determinato livello, attraverso l'interazione tra potenzialità genetiche e stimolazione ambientale, si accede a un livello superiore, che include nuove operazioni mentali differenti quantitativamente o qualitativamente da quelle dei livelli precedenti.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

Nello studio dello sviluppo cognitivo possono essere individuate tre prospettive fondamentali: il *maturazionismo*, il *comportamentismo* e il *costruttivismo*. Secondo la prima prospettiva, la maturazione è il meccanismo fondamentale che regola la comparsa delle nuove abilità con il procedere dell'età. La programmazione genetica è considerata così potente da influenzare sia gli schemi generali di sviluppo comuni a tutti i bambini, sia le tendenze individuali proprie di ciascun bambino. Arnold Gesell è stato il più importante sostenitore del maturazionismo, e il primo a sottolineare il ruolo della base biologica nel determinare gli schemi generali di sviluppo. Egli fu colpito dalla regolarità con cui compaiono le prime abilità motorie del bambino, e ipotizzò che la sequenza e la scansione temporale che caratterizzano queste abilità sono il prodotto di un programma genetico predeterminato. Lo sviluppo dovuto alla maturazione si verifica indipendentemente dalla pratica o dall'esercizio. Una teoria più recente che si ispira al maturazionismo è stata proposta da Noam Chomsky per spiegare la comparsa del linguaggio nel bambino. A differenza di Gesell, Chomsky non adotta una versione forte della teoria maturazionistica: egli sostiene infatti che ad essere innata sia la capacità di acquisire il linguaggio, ma che l'esperienza giochi un ruolo nell'effettivo processo di acquisizione della lingua materna.

All'interno del *comportamentismo*, Bijou e Baer (1961) sono gli studiosi che hanno applicato la teoria di Skinner allo studio dello sviluppo cognitivo; essi sostengono che la cognizione non sia altro che una particolare classe di comportamenti, sottoposta al controllo dei fattori ambientali al pari degli altri comportamenti. La ricerca comportamentista sullo sviluppo cognitivo si ispira ai principi del riduzionismo e della parsimonia: poiché il comportamento complesso può essere ridotto a una serie di comportamenti semplici, ciò che occorre isolare e studiare sono le singole unità comportamentali. Inoltre, se un comportamento può essere spiegato in termini di meccanismi generali, come il condizionamento operante o il rinforzo, vanno rifiutate spiegazioni in termini di meccanismi più complessi e specifici. Sempre il principio della parsimonia prevede che i meccanismi dell'apprendimento

operino allo stesso modo per l'intero ciclo vitale, e pertanto non è necessario confrontare gli individui in momenti diversi del loro sviluppo. Il *costruttivismo* (vedi *teoria approfondita*).

In conclusione, lo sviluppo cognitivo prevede cambiamenti qualitativi nel pensiero e cambiamenti quantitativi, come l'aumento della conoscenza. Attualmente, l'antico dibattito tra innatismo ed empirismo è risolto con l'affermazione che fattori maturativi innati e fattori esperenziali acquisiti concorrono e interagiscono nel determinare i cambiamenti evolutivi. Tuttavia, in alcune teorie dello sviluppo cognitivo è possibile riscontrare una maggiore enfasi posta su l'uno o sull'altro dei termini dei binomi innato-acquisito, maturazione-esperienza, natura-cultura.

Teoria approfondita

Il *costruttivismo*, affermatosi negli anni Sessanta grazie alla diffusione della teoria di Piaget, nega che la psicologia dello sviluppo possa essere ridotta alla psicologia dell'apprendimento, e sostiene che il pensiero infantile è qualitativamente diverso dal pensiero adulto.

Nella sua teoria, Piaget sostiene che l'individuo non è un passivo recettore di influenze ambientali, né il veicolo di idee innate, ma un attivo costruttore delle proprie conoscenze; in tal modo Piaget respinge sia l'ipotesi innatista, all'epoca rappresentata dalla teoria della Gestalt, sia l'ipotesi ambientalista, rappresentata dal comportamentismo. Secondo Piaget, le strutture cognitive non hanno un'origine esclusivamente interna, e d'altro canto, le pressioni esterne non sono esse stesse causa di sviluppo, ma diventano efficaci nella misura in cui vengono incorporate dall'organismo.

Piaget propone una teoria *organismica*, i cui assunti di base sono che: *a)* lo sviluppo è comprensibile all'interno della storia evolutiva delle specie, di cui l'organizzazione biologica e psicologica dell'uomo costituisce l'apice; *b)* l'organismo è attivo e si modifica attraverso gli scambi con l'ambiente; *c)* lo sviluppo consiste nella trasformazione di strutture che non sono innate, ma si costruiscono grazie all'attività dell'individuo.

Secondo Piaget, lo sviluppo mentale è guidato dal medesimo principio che regola l'evoluzione biologica degli organismi viventi, secondo il quale le strutture interne si modificano ogniqualvolta che devono far fronte a nuovi bisogni. Tali modificazioni sono il risultato dell'interazione tra due processi: l'assimilazione e l'accomodamento. L'intelligenza è *assimilazione* in quanto incorpora nei propri schemi i dati dell'esperienza, ma è al tempo stesso *accomodamento* poiché gli schemi attuali vengono modificati per adattarli ai nuovi dati: se l'assimilazione tende alla conservazione, l'accomodamento tende alla novità. Queste due funzioni complementari determinano l'*adattamento* dell'organismo all'ambiente. L'equilibrio tra assimilazione e accomodamento è destinato a rompersi e ricostituirsi continuamente in forme più avanzate. L'atto di intelligenza è la forma più elevata di adattamento, in cui assimilazione e accomodamento raggiungono l'equilibrio migliore, a differenza di altri tipi di adattamento, come quelli sensomotori, che rappresentano una forma di adattamento instabile. Piaget concettualizza un processo di autoregolazione, che porta il bambino a mantenere un equilibrio in ogni momento del suo sviluppo.

Secondo Piaget, le modificazioni strutturali che avvengono con l'avanzare dell'età contrassegnano dei veri e propri stadi di sviluppo; ogni stadio di sviluppo prevede una particolare forma di organizzazione psicologica, con proprie conoscenze e interpretazioni della realtà. Mentre i concetti di adattamento ed equilibrio colgono l'aspetto di continuità dello sviluppo, il concetto di sequenza a stadi coglie l'aspetto di discontinuità. Ciascuno stadio di sviluppo prevede una particolare forma di organizzazione psicologica, con proprie conoscenze e interpretazioni della realtà. Il passaggio da uno stadio all'altro può essere graduale, e l'età può variare da un bambino all'altro, ma ogni stadio è qualitativamente diverso dal precedente ed è internamente coerente, cioè presenta forma e regole proprie. Le acquisizioni di uno stadio non si perdono con il passaggio allo stadio successivo, ma vengono integrate in strutture più evolute (integrazione gerarchica tra stadi).

Stadi di sviluppo secondo Piaget

Tra la nascita e l'adolescenza lo sviluppo cognitivo attraversa, secondo Piaget, quattro stadi principali: lo stadio *sensomotorio* (dalla nascita ai due anni), lo stadio *preoperatorio* (dai due ai sei anni), lo stadio *operatorio concreto* (dai sei ai dodici anni) e lo stadio *operatorio formale*, che va dai dodici anni in poi.

Lo *stadio sensomotorio* (1) copre i primi due anni di vita, nel corso dei quali l'intelligenza consiste prevalentemente di schemi di azione pratici. Gli schemi di azioni si coordinano gradualmente per dare luogo a sequenze comportamentali più ampie (ad esempio, lo schema comportamentale della prensione col tempo diventa strumentale all'esecuzione di altri schemi, in cui un oggetto viene afferrato per poi poter essere agitato, lanciato o esplorato). Piaget ha elaborato l'analisi del periodo sensomotorio conducendo centinaia di osservazioni sistematiche sui suoi tre figli all'interno dell'ambiente familiare. Questa tecnica si è rivelata un metodo di indagine cruciale per studiare lo sviluppo intellettuale nei primi anni di vita, quando non è ancora possibile ottenere delle risposte verbali dal bambino. Lo stadio sensomotorio si caratterizza per i seguenti aspetti: *a)* la risposta del bambino piccolo alla realtà è di carattere prettamente sensoriale e motorio; *b)* il bambino reagisce al presente immediato, non fa progetti e non si propone scopi; *c)* il bambino non dispone di una rappresentazione interna degli oggetti, né possiede immagini mentali o parole che possano essere manipolate mentalmente.

Il principale cambiamento che si verifica alla fine del secondo anno di vita e che segna l'inizio dello *stadio preoperatorio* (2) è la comparsa delle rappresentazioni interne: durante questa transizione il bambino diventa in grado di usare simboli, parole e azioni per rappresentare altre cose. Le principali manifestazioni che caratterizzano l'attività rappresentativa sono l'imitazione differita, il gioco simbolico e il linguaggio. Nell'*imitazione differita* il bambino riproduce un modello qualche tempo dopo (ore o giorni) che l'ha percepito; ciò significa che conserva una rappresentazione interna del modello. L'immagine mentale è la forma attraverso cui la realtà – oggetti, persone, eventi – viene rappresentata mentalmente, è una riproduzione o copia interna della realtà. Nel *gioco simbolico* il bambino tratta un oggetto come se fosse qualcosa di diverso (es. una scopa può diventare un cavallo o un treno). Perché ci sia finzione vera e propria il bambino, secondo Piaget, deve applicare i suoi schemi di azione a oggetti

inadeguati, cioè diversi da quelli cui li applica abitualmente. Quando adopera il *linguaggio* per riferirsi a oggetti, persone o situazioni assenti, il bambino mostra di saper utilizzare schemi verbali per designare una realtà che si rappresenta mentalmente. Il filo comune che lega questi tre comportamenti così differenti l'uno dall'altro è rappresentato dal fatto che essi si riferiscono tutti a una realtà non percepita in quel momento e rievocata attivamente dal bambino.

Nello *stadio operatorio concreto* (3), le azioni mentali isolate si coordinano tra loro e diventano operazioni concrete. Queste sono strutture mentali caratterizzate dalla reversibilità, per cui a ogni operazione corrisponde un'operazione inversa. La reversibilità segna la genesi del pensiero logico in quanto permette la coordinazione dei diversi punti di vista tra loro. Nel periodo precedente il bambino non riusciva a combinare in un unico atto mentale sia i dati della percezione immediata sia il ricordo di come la realtà si presentava prima di subire una certa trasformazione. Dopo aver constatato che due recipienti uguali, A e B, contenevano la stessa quantità di liquido, e dopo aver assistito al travaso del liquido di B in C, più alto e più stretto, egli negava che A e C contenessero la stessa quantità. Riconosceva che l'acqua era la stessa e che si sarebbe potuto travasarla nuovamente nel bicchiere originario, ma quando confrontava A e C era incapace di coordinare questi giudizi con la percezione del momento.

Nello *stadio operatorio formale* (4) il pensiero è di tipo ipotetico-deduttivo, in quanto consente di compiere operazioni logiche su premesse puramente ipotetiche e di ricavarne delle conseguenze appropriate. Il pensiero operatorio formale opera su un piano puramente astratto. In questa fase, il ragazzo deve imparare a estendere le sue capacità di ragionamento alle situazioni che non ha conosciuto o vissuto in prima persona o che non è in grado di osservare e manipolare direttamente. Le operazioni formali consentono all'adolescente di risolvere una serie di problemi complessi attraverso una ricerca sistematica e metodica delle possibili soluzioni. In uno degli esperimenti svolti sullo stadio operatorio formale, ai ragazzi venivano date delle corde di diversa lunghezza e oggetti di peso differente che, attaccati alle corde, creavano un pendolo oscillante. Veniva poi mostrato loro come dare inizio all'oscillazione, spingendo il peso con forza diversa e tenendolo a diverse altezze. I ragazzi dovevano comprendere quale o quali dei fattori (lunghezza della fune, peso dell'oggetto, forza della spinta o altezza della stessa) determinava il periodo, cioè la durata di un'oscillazione del pendolo. La soluzione corretta è che soltanto la lunghezza della corda influisce sulla durata dell'oscillazione. Non tutti gli adolescenti arrivano alla soluzione giusta, tuttavia il loro approccio alla soluzione del problema sarà comunque diverso da quello di un bambino nella fase delle operazioni concrete.

Strumenti d'indagine

I principali metodi d'indagine utilizzati da Piaget per i suoi studi sono stati il *colloquio clinico* e l'*osservazione*. Attraverso il *colloquio* l'autore ha potuto cogliere importanti aspetti del pensiero infantile, normale e patologico. In uno scenario classico, Piaget presentava al bambino un problema e, ponendogli alcune domande, cercava di comprendere quale fosse la dinamica del ragionamento che lo portava a produrre

determinate risposte. Nell'*osservazione controllata* lo sperimentatore osservava il bambino compiere delle azioni e cercava di capire le modalità che lo avevano spinto ad agire in quel modo.

La teoria di Piaget ha portato all'elaborazione di scale specifiche per indagare i processi cognitivi nella prima infanzia; si tratta di scale ordinali il cui scopo è individuare lo stadio di sviluppo raggiunto dal bambino. Tra queste una delle più importanti è la *scala di Laurendau e Pinard*.

Si riferiscono alla teoria piagetiana anche le *Scale ordinali di sviluppo di Uzgiris e Hunt*, che non sono test ma guide per l'osservazione del comportamento di bambini molto piccoli (da 2 settimane a 2 anni di età). Uno strumento di valutazione dello sviluppo cognitivo, direttamente ispirato dalla teoria di Piaget e agli stadi da lui individuati, è l'*Echelle de Development de la Pensee Logique* (EDPL) di Longeot. È costituita da cinque prove simili a quelle previste da Piaget (ad es. prove di conservazione e prova del pendolo).

Ambiti applicativi

Lo sviluppo cognitivo assume rilievo in numerosi ambiti, in particolare quello dell'*età evolutiva*, poiché le teorie e gli strumenti consentono di monitorare lo sviluppo del bambino e confrontarlo con gli altri, eventualmente predisponendo interventi specifici. Anche la psicologia scolastica deve tener conto delle tappe di sviluppo, per predisporre programmi che siano adeguati alle capacità di un bambino per ogni fascia di età. La psicologia clinica dell'età evolutiva può servirsi di queste teorie per avere un quadro qualitativo delle funzioni mentali, per non limitarsi alla misurazione statistica di singole abilità oppure per valutare gli effetti di programmi di riabilitazione.

Ambiti applicativi (2)

Sebbene Piaget non si sia occupato esplicitamente di problemi educativi, il suo pensiero ha esercitato un'influenza determinante anche sulla *psicologia dell'educazione* e il suo lavoro teorico trova un'ampia applicazione nella vita concreta della scuola. In tale ambito, il contributo più noto della teoria piagetiana riguarda il problema dell'*idoneità all'apprendimento*, relativa alla costituzione di programmi educativi rispondenti alle loro specifiche esigenze cognitive, tipiche delle diverse fasce d'età. È a seguito della formulazione teorica di Piaget che i pedagogisti hanno iniziato a comprendere l'influenza dello sviluppo cognitivo infantile sui modelli di apprendimento e di conseguenza ad adeguare i metodi di insegnamento a tali modelli. Prima della diffusione della teoria piagetiana, infatti, si obbligavano spesso gli allievi ad imparare nozioni che essi non erano neanche in grado di comprendere. Le scoperte piagetiane hanno quindi sottolineato la natura attiva del pensiero infantile e, di conseguenza, l'importanza dei metodi attivi dell'educazione. Queste scoperte hanno permesso alle insegnanti di comprendere le difficoltà ed i meccanismi caratteristici dell'apprendimento. Al giorno d'oggi, infatti, per la programmazione scolastica, gli insegnanti debbono necessariamente tener conto della psicologia piagetiana. Gli stadi dell'intelligenza e le categorie del pensiero suggeriscono, da un lato le capacità di apprendimento dei bambini nelle diverse fasi del loro sviluppo e, dall'altro, i limiti più importanti dell'intelligenza infantile: il realismo,

l'egocentrismo, la non reversibilità del pensiero, la dominanza della categorie del reale sulle categorie del possibile.

Limiti del costruttivismo e della teoria di Piaget

I principali limiti della teoria stadiale piagetiana riguardano il fatto che essa rappresenta un'ipersemplificazione, in quanto tende a ridurre lo sviluppo all'evoluzione di singole strutture unitarie. Inoltre, le descrizioni che Piaget fornisce delle strutture intellettive (es. le operazioni concrete e astratte) non corrispondono ai processi che l'individuo mette in atto nel risolvere una prova o un compito, ma forniscono piuttosto modelli logici astratti e lontani dal comportamento reale. Infine il costruttivismo trascura il contesto sociale in cui si svolge l'attività cognitiva dell'individuo, e assume che il processo costruttivo avvenga in qualche modo "nel vuoto"¹⁴. Altre critiche alla teoria di Piaget riguardano il fatto che per costruire la sua teoria si è basato perlopiù sull'osservazione dei propri figli, trascurando l'applicazione di esperimenti.

3.1.2 SVILUPPO AFFETTIVO

Definizione

La capacità di creare relazioni rappresenta uno dei principali oggetti di studio della psicologia dello sviluppo; in una prospettiva evolutiva, infatti, le radici di un sano sviluppo socio-affettivo ed emozionale, nonché cognitivo, vengono ricondotte alla qualità delle prime relazioni affettive e agli scambi emotivi che il bambino stabilisce precocemente con le figure di riferimento, quindi i caregiver, in particolare la madre. Lo *sviluppo affettivo* è quindi rappresentato dalla progressiva evoluzione degli schemi cognitivi, psicologici e sociali utilizzati nelle relazioni nell'arco evolutivo dell'individuo.

Teoria approfondita

Teoria dell'attaccamento di Bowlby (vedi p. 155).

3.1.3 SVILUPPO SOCIALE

Definizione

Lo *sviluppo sociale* di un individuo è definibile come la progressiva trasformazione della qualità delle sue relazioni sociali all'interno del suo arco di vita. L'acquisizione delle competenze sociali è un processo complesso, prodotto dall'interazione bidirezionale tra le predisposizioni individuali del bambino e le risposte dell'ambiente socio-relazionale in cui questi vive

¹⁴ Quest'ultima critica ha generato come reazione un nuovo interesse per le teorie dello sviluppo proposte nell'ambito della psicologia sovietica, e in particolare per la teoria di Vigotskij.

Teoria approfondita

Teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 160).

Strumenti d'indagine

Fra gli strumenti d'indagine dello sviluppo sociale, il disegno si è rivelato un ottimo strumento di indagine con i bambini, anche molto piccoli, in quanto è meno soggetto a regole rispetto alla verbalizzazione, non prevede un'interazione continua con lo sperimentatore ed è meno soggetto alla possibilità di censure. Tra i test atti a raccogliere informazioni sulle relazioni tra i bambini ed il loro ambiente sociale, uno strumento ampiamente utilizzato è il *disegno della famiglia* di Corman, in cui al bambino viene suggerito di disegnare il proprio nucleo familiare; vengono valutati i membri presenti, la loro collocazione spaziale in relazione al soggetto, il loro ordine di comparsa, e le loro dimensioni e caratteristiche, ipotizzando che le caratteristiche grafiche e contenutistiche siano una proiezione dei vissuti del bambino. Altri test utilizzati sono il *Test del disegno della figura umana* di Machover, il *Test del disegno dell'albero* di Koch e il *CAT (Children Apperception Test)* di Bellak.

Ambiti applicativi

Vedi teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 160).

3.1.3.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria dello sviluppo ecologico di Brofenbrenner (p. 167).

3.1.4 SVILUPPO MORALE

Definizione

Lo *sviluppo morale* è definibile come l'insieme dei processi di maturazione psichica che portano ad una costituzione stabile e duratura della moralità di un individuo, rappresentata dall'insieme di concezioni e valori che governano un determinato gruppo sociale, società, o persona.

Sintesi degli autori

I primi studi sullo sviluppo morale sono stati svolti da Jean Piaget, che ha mosso il proprio interesse prevalentemente allo sviluppo del pensiero e del giudizio morale nel bambino. Altri importanti contributi provengono dalla prospettiva psicoanalitica, già dai tempi di Freud; in questo caso, ad essere indagati con particolare interesse erano i processi di ordine relazionale-affettivo che sono alla base dell'acquisizione del controllo morale e del comportamento. Le odierne teorie della sociobiologia sostengono che le emozioni alla base del comportamento altruistico o prosociale sarebbero il prodotto di un'evoluzione di forme di altruismo reciproco, praticate dagli uomini in rapporto alla necessità di difendersi, di proteggersi dai nemici e di condividere. Contributi rilevanti provengono anche dalla prospettiva comportamentista, che si è evoluta nella prospettiva del social learning.

Teoria dello sviluppo morale di Piaget

Piaget si focalizzò sulla morale dei bambini studiando il modo in cui giocano per capire come si evolve il concetto di bene e di male. Scopri, in questo modo, che la moralità può considerarsi un processo evolutivo: i bambini cominciano con lo sviluppo di una morale basata sulla stretta aderenza alle regole, dettata dalla convinzione che a un'azione errata segua automaticamente una punizione, e successivamente, attraverso l'interazione con altri bambini, scoprono che un comportamento strettamente aderente alle regole può talvolta essere problematico. Quindi, sviluppano uno stadio autonomo di pensiero morale caratterizzato dalla capacità di interpretare le regole criticamente e selettivamente basandosi sul mutuo rispetto e sulla cooperazione. Piaget riteneva che il ragionamento morale esplicito del bambino sia una sorta di presa di coscienza dell'attività morale. Questa presa di coscienza va intesa come una ricostruzione delle nozioni già sviluppate effettuata anche in base alle nuove capacità cognitive. Uno degli aspetti fondamentali di questa teoria è la distinzione tra due forme di moralità, che pur essendo prevalenti in successive fasi dello sviluppo, possono convivere in varie forme: il *realismo morale* e il *relativismo morale*.

Il *realismo morale*, prevalente fino agli otto anni, risulta collegato con una prospettiva egocentrica del mondo e con il predominare di un modo di pensare "realistico": la validità dei principi, rigidi e immutabili, è determinata dall'autorità di chi li ha emanati (ad es. i genitori), e dalla capacità di questi ultimi di far rispettare tali principi con adeguate sanzioni in caso di trasgressione. In questa prospettiva i comportamenti sono giudicati o giusti o sbagliati, e i bambini ritengono che tutti debbano giudicarli in questo modo.

Invece, nella forma del *relativismo morale*, descritta anche come morale dell'autonomia, l'intenzione e il contesto assumono un ruolo importante nella valutazione dell'atto. Questa forma di moralità tende a prevalere dopo gli otto anni, anche se può coesistere con manifestazioni della morale eteronoma. I principi non sono più considerati immutabili, ma fondati e mantenuti dal consenso reciproco, e quindi modificabili in rapporto a situazioni e contesti diversi. Per esempio, nei bambini in cui prevale il realismo morale la bugia è considerata 'cattiva' perché può comportare una punizione. Successivamente, per quegli stessi bambini la bugia diventa qualcosa di cattivo di per sé, anche se le punizioni venissero soppresse. Infine, è considerata negativa perché danneggia la fiducia reciproca, quindi la regola è stata internalizzata. Da quanto detto prevale un senso di giustizia derivante dal passaggio da una morale eteronoma ad una morale autonoma. Per questo, se il bambino vive con i fratelli o compagni una vita sociale che favorisce i suoi bisogni di simpatia e cooperazione, questo promuoverà una morale fondata sulla reciprocità e non sull'obbedienza.

3.1.4.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria dello sviluppo morale di Kohlberg

La teoria di Kohlberg costituisce, in parte, un'estensione di quella di Piaget: con essa condivide la struttura stadiale, la centralità dei processi cognitivi e l'interesse prevalente per il pensiero morale, piuttosto che per lo sviluppo della moralità nelle sue manifestazioni comportamentali. L'estensione consiste in un'articolazione degli stadi, che arrivano a coprire l'età adulta, e in una definizione precisa dei criteri che consentono di collocare le varie forme di giudizio morale nei successivi stadi.

Per Kohlberg è fondamentale il parallelismo tra gli stadi dello sviluppo intellettuale e quelli dello sviluppo del pensiero morale; il possesso delle competenze cognitive di uno stadio è una condizione necessaria ma non sufficiente perché siano presenti le corrispondenti caratteristiche del giudizio morale. Tale teoria si oppone alla concezione che lo sviluppo del pensiero morale sia il risultato di un apprendimento sociale, e ritiene che tale sviluppo derivi da un progressivo ampliamento della comprensione delle caratteristiche delle azioni sociali proprie e degli altri.

Kohlberg si è servito fondamentalmente di interviste in modalità analoghe a quelle di Piaget, proponendo ai suoi soggetti dei dilemmi morali, rappresentati da vicende nelle quali il protagonista può prendere diverse decisioni. Kohlberg ha delineato, in questo modo, una serie di stadi di sviluppo morale molto articolati, dall'infanzia all'età adulta. La nozione di stadio è strettamente legata a quella di Piaget: lo sviluppo degli stadi va da un livello inferiore ad un livello superiore e ogni individuo passa da uno stadio a quello successivo (invarianza della sequenza); la sequenza ideata da Kohlberg prevede 3 livelli di giudizio morale, ognuno dei quali è diviso in 2 stadi.

Livello preconvenzionale: in questo livello (sotto i 9-10 anni), si considerano le norme che possono comportare una punizione: la motivazione sulla quale si basa la valutazione è legata al rischio di ricevere una punizione, e quindi all'obbedienza all'autorità. La prospettiva socio-cognitiva è quella egocentrica. Stadio 1: orientamento premio-punizione non si tiene conto di possibili differenze nei punti di vista dai quali si valuta un dilemma morale, né si considerano adeguatamente le intenzioni che determinano un comportamento (valutato soprattutto in rapporto alle sue conseguenze sul piano fisico). Stadio 2: orientamento individualistico e strumentale: ciò che è giusto o sbagliato diventa più relativo, e non dipende più così radicalmente dalla sanzione dell'autorità.

Strumenti d'indagine

Per la valutazione dello sviluppo morale può essere utile l'*osservazione* dei comportamenti messi in atto dai bambini durante particolari situazioni proposte (come un gioco o un dilemma).

Caprara e collaboratori, basandosi sulle concezioni teoriche di Bandura, hanno messo a punto uno strumento standardizzato, la *Scala di Disimpegno Morale* (1996), atto a misurare i meccanismi cognitivi del disimpegno morale in bambini della scuola elementare. Questo strumento è costituito da 24 item che misurano gli otto meccanismi di disimpegno proposti da Bandura: giustificazione morale,

etichettamento eufemistico, confronto vantaggioso, diffusione di responsabilità, dislocamento di responsabilità, distorsione delle conseguenze, deumanizzazione della vittima, attribuzione di colpa alla vittima.

Ambiti applicativi

In contesti educativi, la valutazione dello sviluppo morale può risultare utile ai fini di rilevazione di atti di bullismo all'interno dei gruppi scolastici, al fine di fermare sul nascere simili fenomeni e/o di individuare precocemente lo sviluppo di tratti di personalità antisociali.

Limiti della teoria dello sviluppo morale di Kohlberg

La ricerca di Kohlberg presenta almeno due limiti, uno intellettualistico, per cui insistendo sul ragionamento morale di fatto sottovalutava il rapporto con la personalità globale, fatta anche di passioni: si può giudicar bene, ma comportarsi male. Un altro limite riguardava il fatto che Kohlberg dava una descrizione discutibile delle differenze di prestazioni rilevate tra maschi e femmine: avendo intervistato un numero esiguo di ragazze e prevalendo il tipo di ragionamento maschile, le femmine risultavano, a partire dall'adolescenza, mediamente dotate di un più fragile giudizio morale. Non si teneva quindi conto della diversa sensibilità femminile nell'affrontare i dilemmi morali.

3.1.4.2 ULTERIORE TEORIA APPROFONDATA

Teoria dello sviluppo morale di Bandura

Bandura (1991), assumendo una prospettiva di interazionismo cognitivo-sociale, ha contestato a Kohlberg la concezione di una gerarchia precostituita di forme di moralità, pur riconoscendo l'esistenza di forme di ragionamento morale universali. La prospettiva teorica di Bandura considera lo sviluppo morale all'interno di un processo interattivo globale, dove entrano fattori individuali-personali e ambientali-sociali.

In questa teoria è stata data un'attenzione specifica all'organizzazione dei controlli interni, considerata come parte integrante della moralità: di essa fanno parte le auto-sanzioni, che possono assumere carattere anticipatorio e prevenire comportamenti contrari ai propri modelli.

Bandura ha approfondito i meccanismi e le condizioni che nel corso della socializzazione determinano l'attivazione e la disattivazione dei controlli morali interni, agendo così come cause del comportamento immorale da parte di persone e gruppi pur capaci delle più elevate forme di ragionamento morale. Egli ha individuato alcuni di questi meccanismi: la *giustificazione morale*, attraverso la quale comportamenti socialmente deleteri vengono resi accettabili personalmente e socialmente attraverso una loro ricostruzione cognitiva o forme di ideologizzazione; la *dislocazione della responsabilità*, nella quale opera un processo di attribuzione causale delle responsabilità di un atto a persone o a circostanze, per es., facendo riferimento all'autorità di superiori gerarchici, depositari del potere decisionale; la *diffusione della responsabilità*, dove le decisioni del gruppo o le esigenze del sistema

frammentano o oscurano le responsabilità individuali, in modo che tutti siano colpevoli o nessuno lo sia; la *non considerazione* o *distorsione delle conseguenze*, nella quale opera una minimizzazione o una selezione strumentale nella rappresentazione delle conseguenze positive o negative dell'atto; la *svalutazione*, realizzata attraverso il biasimo o la negazione di caratteristiche umane di altre persone.

Questi processi di disattivazione o disimpegno dei controlli morali non agiscono insieme e istantaneamente, ma in diversi modi e a seconda delle circostanze: vi è così una graduale diminuzione delle auto-sanzioni, che può portare a un progressivo allentamento delle capacità inibitorie.

3.1.5 SVILUPPO LINGUISTICO¹⁵

Fasi dello sviluppo linguistico

I bambini sviluppano la loro capacità linguistica in una sequenza ordinata di fasi. La sequenza temporale delle diverse fasi è fissa e le capacità di apprendimento di uno stimolo sono strettamente connesse alla fase in cui si trova il soggetto (Piaget, 1962).

- 1) *Fase pre-linguistica* (0-10 mesi): Il neonato è predisposto all'elaborazione e alla produzione dei suoni contenuti nella voce umana; numerose ricerche dimostrano infatti che i neonati con meno di 12 ore di contatto con la madre sono già in grado di distinguere la sua voce da quella di altre donne. Nelle prime settimane dalla nascita la comunicazione del lattante non è verbale, ma avviene attraverso dei gridi, utilizzati principalmente per comunicare la fame, la rabbia e il dolore. A partire da 3-5 settimane di vita si cominciano a produrre suoni vocalici e intorno al terzo mese delle associazioni vocali-consonanti, le lallazioni. Le lallazioni hanno uno scarso intento comunicativo e costituiscono piuttosto un esercizio delle capacità articolatorie. Da notare che i bambini di tutto il mondo producono lallazioni simili in tutti i contesti linguistici, dimostrando che non sono frutto di apprendimento ma di un processo maturativo.
- 2) *Fase protolinguistica* (10-24 mesi): Il bambino inizia a produrre le sue prime parole, per lo più entro la lunghezza di due sillabe, e il suo vocabolario si arricchisce rapidamente. Queste prime parole hanno un intento comunicativo. Verso i 18 mesi il vocabolario d'uso comprende circa 80 parole, mentre a 2 anni ne comprende circa 300. Il numero delle parole che il bambino sembra capire è molto più esteso di quelle che produce. Questa fase è *monoverbale*: fino a 2 anni il bambino non costruisce delle frasi, ma si esprime usando una sola parola per volta.
- 3) *Fase del linguaggio telegrafico* (20-24 mesi): I bambini iniziano a combinare le parole in espressioni di due elementi l'una. Sono frasi prive di qualunque elemento accessorio, come articoli, avverbi, ecc., e limitate all'essenziale.

¹⁵ Il tema è di per sé stato affrontato concentrandosi sulle sue modalità di apprendimento e acquisizione, quindi basterà riadattare le teorie studiate per il linguaggio come tema di psicologia generale. Di seguito alcuni argomenti utili per un tema specifico sullo sviluppo del linguaggio.

- 4) *Fase dell'acquisizione grammaticale e sintattica* (2-6 anni): La sequenza di apprendimento dei morfemi sembra seguire una sequenza fissa non connessa alla frequenza di ascolto. Il bambino che ha appreso la regola di trasformazione dei morfemi li iper-regolarizza. Ciò fa capire che il bambino ha appreso la regola e la logica di costruzione del morfema. Fra l'età di 2 e 6 anni il bambino presenta uno sviluppo semantico che lo porta all'uso del linguaggio adulto e un'estensione del vocabolario che può arrivare a 10 parole al giorno. Intorno ai 6-7 anni un bambino può arrivare a possedere un lessico di 14.000 parole e in media ne possiede uno di almeno 3.000.

Differenze tra Piaget e Vygotskij

La differenza più significativa fra Piaget e Vygotskij consiste nel ruolo assegnato all'interazione sociale in rapporto allo sviluppo linguistico e cognitivo: secondo Piaget l'unità di analisi è il bambino nella sua individualità, mentre per Vygotskij il fattore primario dello sviluppo cognitivo è la partecipazione del bambino alle interazioni sociali.

3.1.6 SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ

Definizione di personalità (p. 24).

Teoria approfondita

Teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 160).

Strumenti e ambiti applicativi

Strumenti e ambiti applicativi sono gli stessi del tema della personalità (vedi p. 24).

3.1.6.1 ALTRO

Seconda teoria approfondita

Teoria dello sviluppo psicosessuale di Freud (vedi p. 164).

Differenze tra Erikson e Freud

Le teorie elaborate da Erikson possono essere definite teorie neofreudiane. Esse hanno in comune con la teoria dello sviluppo psicosessuale di Sigmund Freud: 1) la condivisione della teoria dell'inconscio; 2) la condivisione di buona parte della teoria dello sviluppo della personalità.

Erikson, a differenza di Freud: 1) ridimensiona l'importanza che Freud attribuisce alla sfera sessuale; 2) non condivide l'omissione dei fattori socioculturali negli stadi evolutivi; 3) estendo lo sviluppo della personalità oltre l'adolescenza, includendo anche l'età giovanile, la maturità e la terza età.

3.1.7 SVILUPPO EMOTIVO

Vedi sviluppo affettivo.

3.2 FASI DI VITA

3.2.1 ADOLESCENZA¹⁶

Definizione

L'*adolescenza* è una fase di vita compresa nel periodo intercorrente fra l'infanzia e l'età adulta; essa può coprire un periodo di tempo mutevole da individuo a individuo e da cultura a cultura, in cui, a fronte delle numerose trasformazioni fisiche, si assiste a profondi cambiamenti psicologici che investono le capacità cognitive, la sfera degli affetti e le competenze sociali della persona.

Sintesi dei principali autori e teorie di riferimento

La prima opera sistematica sull'adolescenza è rappresentata dal volume di Stanley Hall *Adolescence* (1904), che segna il riconoscimento di una fase della vita separata e differente dallo stato adulto. La maggior parte degli autori che si sono successivamente interessati a questo argomento hanno fornito diverse interpretazioni del fenomeno dell'adolescenza, rifacendosi a due punti di vista fondamentali: l'adolescenza come *crisi* e l'adolescenza come *passaggio evolutivo*. Tra gli autori che hanno parlato di *crisi adolescenziale* troviamo lo stesso Hall, che considerava l'adolescenza come un periodo di profonda crisi e trasformazione di tutti gli aspetti della personalità rispetto alle fasi anteriori dello sviluppo. Nella prospettiva dell'adolescenza come *passaggio evolutivo* si distingue la teoria focale di Coleman (1974), secondo cui l'adolescenza costituisce una fase di relativa stabilità, non per l'assenza di problemi o cambiamenti, quanto per la diversa focalizzazione temporale in cui questi avvengono, che dà la possibilità di un equilibrio continuo e dinamica, e più recentemente, Vincent (1997), che propone di considerare l'adolescenza come un lungo periodo di trasformazioni biologiche e psicologiche che si esprimono secondo le vie tracciate dal contesto culturale e le cui espressioni sono individuali e sociali.

Teoria approfondita

Teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 160).

La teoria di Erik Erikson descrive lo sviluppo psicologico evolutivo dell'identità, il quale ha il suo momento cruciale nell'adolescenza, una tappa in cui si definiscono aspetti di grande importanza per la vita futura. Nella teoria epigenetica dello sviluppo, il quinto stadio teorizzato da Erikson, che corrisponde al periodo adolescenziale, è caratterizzato dal problema dell'acquisizione dell'identità. In questa fase, l'adolescente è da un lato chiamato a rifiutare le identificazioni della fanciullezza, ricercando un diverso modo personale di relazionarsi agli altri, mentre dall'altro è chiamato ad assumere un ruolo che gli permetta di essere parte della comunità sociale. In questa fase diventano fondamentali due

¹⁶ Nel caso venga richiesto di operare un confronto tra due teorie sull'adolescenza, la soluzione migliore appare essere quella di confrontare due teorie di riferimento appartenenti ai due principali punti di vista sul tema: l'adolescenza come crisi e l'adolescenza come passaggio evolutivo.

processi: l'*identificazione* e la *sperimentazione*. Con la prima l'adolescente abbandona le vecchie identificazioni infantili scegliendone di nuove nell'ambiente in cui è socialmente inserito (amici, insegnanti, etc.); con la seconda sperimenta se stesso tramite l'adesione a gruppi sociali, i quali gli permettono di assumere ruoli diversi, favorendo così l'autoriflessione, il confronto e la conoscenza di sé.

L'identità personale per Erikson è basata su due aspetti fondamentali: la percezione dell'essere se stessi e della continuità della propria esistenza nel tempo e nello spazio e la percezione che gli altri riconoscano il nostro essere e la nostra continuità. La costituzione di un'identità autonoma ed integrata consiste nel riconoscersi come persona unica con credenze, valori e idee coerenti riguardanti importanti aspetti del mondo e nello stesso tempo con un forte senso della propria dignità come essere umano. La ricerca di un'identità da parte dell'adolescente è spesso difficile, e non sempre porta ad una risoluzione efficace del conflitto. Erikson ha utilizzato il termine *acquisizione dell'identità* per indicare l'esito positivo e quello di *diffusione dell'identità* per indicare l'esito negativo di tale conflitto.

Anche Marcia, ampliando la teoria di Erikson, parla di "eventi critici", che definisce come la serie di cambiamenti cognitivi, biologici e sociali tipici del periodo adolescenziale che spingono il ragazzo a riorganizzare i modelli infantili precedenti integrandoli con dei nuovi e costruire nuovi equilibri. In questo caso la costruzione dell'identità avviene tramite due dimensioni principali, che sono la *crisi*, definita come l'esplorazione delle possibili alternative e scelte nei diversi campi (la scuola, le relazioni interpersonali, etc.) e l'*impegno* che l'individuo mette per perseguire l'alternativa scelta. Soltanto se il processo di esplorazione si conclude con l'integrazione tra elementi nuovi e caratteristiche precedenti e il ragazzo è in grado di assumersi un adeguato impegno nei confronti dei valori e significati caratterizzanti il nuovo equilibrio ottenuto si può parlare di acquisizione dell'identità.

Marcia, rielaborando la teoria di Erikson, ha aggiunto altri due possibili esiti della ricerca dell'identità da parte dell'adolescente: la *moratoria* e il *blocco dell'identità*. Così riassunte, le quattro differenti modalità di risoluzione del conflitto correlato all'acquisizione dell'identità, come descritte da Marcia, sono:

- La *confusione dell'identità* corrisponde allo status di chi non ha ancora sperimentato una crisi o preso un impegno. Non è solo indeciso sulle scelte lavorative o ideologiche, ma mostra anche poco interesse in questi ambiti;
- Il *blocco dell'identità* corrisponde allo status di chi ha preso un impegno ma non ha sperimentato una crisi. Questo accade spesso quando i genitori trasferiscono degli impegni ai loro figli adolescenti, generalmente in modo autoritario, prima che gli adolescenti abbiano avuto la possibilità di esplorare per conto proprio ideologie o attitudini diverse;
- La *moratoria dell'identità* corrisponde allo status di chi è nel mezzo di una crisi ma i cui impegni sono assenti o sono definiti vagamente;
- L'*acquisizione dell'identità* corrisponde allo status di chi è passato attraverso una crisi e si è fatto carico con successo di un impegno.

Prima di raggiungere un'identità personale le credenze e gli scopi degli adolescenti sono in gran parte una espressione delle loro identificazioni con le figure adulte.

Strumenti d'indagine

Fra gli strumenti costruiti allo scopo di indagare il senso dell'identità in adolescenza troviamo il *test dell'identità per adolescenti e giovani* di Erikson, sviluppato a partire dalle teorizzazioni precedentemente esposte. Questo strumento consiste in un questionario in cui sono state condensate centodieci frasi riguardanti le caratteristiche essenziali che definiscono ogni tappa del ciclo epigenetico proposto da Erikson. Il test esamina diversi aspetti, fra cui la Fiducia di base, l'Autonomia, l'Iniziativa, l'Industriosità e la Fiducia in se stesso. Il test dell'identità per adolescenti e giovani è utile per facilitare una metodologia di classificazione delle caratteristiche chiave descritte da Erikson. Con questo metodo si possono inoltre diagnosticare in forma grupale e con facilità le caratteristiche dell'adolescente in modo da prevenire precocemente diverse problematiche e rischi.

Un altro strumento è il *Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza* (TCS-A). Il TCS-A si propone di valutare il superamento dei compiti evolutivi in adolescenza raggruppandoli in quattro aree di sviluppo principali:

- compiti legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali;
- compiti legati alle competenze cognitive;
- compiti legati alle relazioni;
- compiti legati alla costruzione dell'identità personale.

Ambiti applicativi

Vedi teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 160).

3.2.1.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria focale di Coleman

L'idea della crisi adolescenziale come necessaria per il normale sviluppo della personalità è stata messa in discussione da diversi studi in campo psicologico e psichiatrico, che hanno evidenziato come la maggior parte degli individui attraversi il periodo adolescenziale senza provare alcun tipo di perturbazione psicologica o di conflitto nei confronti dei genitori, mentre solo una parte degli adolescenti presenta situazioni emotive palesemente riconducibili al concetto di crisi. Questi autori mettono in risalto come la crisi adolescenziale non sia uno stato a sé nella vita dell'individuo, bensì un momento catalizzatore delle esperienze vissute precedentemente. Un esempio di questo approccio è rappresentato dalla *teoria focale* di Coleman (1974). La teoria focale di Coleman afferma che l'adolescente affronta in momenti diversi della vita differenti problematiche, tra cui: l'accettazione del proprio sé corporeo, la separazione dalla famiglia e l'accettazione da parte del gruppo. La formazione dell'identità, quindi, è un percorso prolungato e differenziato che si dipana attraverso svariati conflitti, la risoluzione

dei quali consente all'adolescente di costruire diverse componenti della propria identità e, parallelamente, di accrescere l'autostima e la percezione di autoefficacia.

Secondo la teoria focale di Coleman, gli adolescenti non sono in grado di affrontare e risolvere con successo i compiti di sviluppo se questi si presentano tutti in una volta ed in uno stesso breve periodo di tempo. Il motivo di tale incapacità è data dal fatto che essi non possiedono sufficienti risorse cognitive, emotive e strumentali. Pensiamo al ragazzo che deve assumere responsabilità familiari in seguito alla morte del padre, oppure ai ragazzi e alle ragazze che abbandonano la scuola per inserirsi precocemente nel mondo del lavoro. Gli adolescenti sono in grado invece di affrontare produttivamente e senza drammatiche tensioni i compiti di sviluppo se questi si presentano uno alla volta in successione. In questo modo essi hanno il tempo necessario per recuperare e sviluppare le risorse necessarie ad affrontare un nuovo impegno che richiede un forte coinvolgimento psicoaffettivo.

3.2.2 INVECCHIAMENTO

Definizione

Da un punto di vista biologico, l'*invecchiamento* corrisponde ad una serie di processi cumulativi ed involutivi dell'organismo che sottostanno al trascorrere del tempo e sono imprescindibili dalla appartenenza dei diversi membri ad una specie. Da un punto di vista psicologico l'invecchiamento viene inteso come l'unione delle modificazioni psicologiche che accomunano gli individui dopo il periodo della maturità.

Teoria approfondita

Tra le moderne teorie dello sviluppo e dell'invecchiamento il modello di Paul Baltes (1991) rappresenta in maniera efficace la nuova concezione di invecchiamento positivo e di prospettiva psicologica dell'arco della vita (*life-span*); essa offre nuovi spunti di comprensione e di intervento per la terza età. La cultura positiva dell'invecchiamento proposta da Baltes nel suo *modello SOC* (Selezione, Ottimizzazione, Compensazione) muove da una premessa fondamentale: l'invecchiamento è un processo complesso e differenziato che coinvolge diversi aspetti dell'individuo e che non può essere affrontato con una prospettiva lineare ed omogenea; esso integra due facce della stessa medaglia: miglioramento e declino. Secondo Baltes, nelle condizioni di perdita e/o di limitazione una persona impara nuove strategie di progresso ed acquisisce nuove capacità per far fronte alle perdite. Per Baltes un buon invecchiamento si fonda sul dominio affettivo e cognitivo del declino fisico basato su un corretto esame di realtà e non su un rifiuto o sulla negazione di esso. Baltes individua *sette formule chiave* che costituiscono la cultura positiva dell'invecchiamento e che sono un insieme di osservazioni e ricerche empiriche e postulati teorici.

Le sette formule di Baltes sono:

- 1) *Il corso dell'invecchiamento è eterogeneo.* Questo assunto deriva dagli studi longitudinali sull'invecchiamento che hanno mostrato come esso si concluda sempre con la morte ma attraverso percorsi e differenze personali psicologiche e biologiche.
- 2) *L'invecchiamento normale è diverso da quello patologico.* Baltes individua delle differenze tra invecchiamento normale, patologico ed ottimale: l'invecchiamento normale consiste nell'invecchiare senza malattie, quello ottimale nell'avere le migliori condizioni ambientali e personali.
- 3) *Nell'invecchiamento molte capacità sono di riserva e possono essere sviluppate.* Baltes individua attraverso studi empirici due qualità che caratterizzano la terza età rispetto all'età adulta: l'*expertise professionale*: il cumulo di esperienze e la *saggezza*: l'incremento dell'intelligenza esperienziale o pragmatica che può compensare la perdita dell'intelligenza fluida o cognitiva; fa riferimento ai Berlin Aging Study (1999) studi che pongono la saggezza intesa come ricchezza delle esperienze vissute al centro dell'invecchiamento positivo.
- 4) *Con l'età i meccanismi fluidi della mente evidenziano un decadimento.* Con questo postulato Baltes non nega il decadimento di alcune funzioni cognitive quali ad esempio la memoria, ma sottolinea, però come l'anziano possa imparare a compensare tali perdite attraverso ad esempio l'apprendimento di nuove associazioni tra stimolo e ricordo.
- 5) *Conoscenza e pratica cognitive arricchiscono la mente anziana e possono compensare le perdite.* L'esperienza acquisita rappresenta una capacità compensatoria in grado di modulare le attività e le abilità quotidiane che subiscono un decadimento nella terza età.
- 6) *La bilancia tra guadagni e perdite con gli anni diventa meno positiva o decisamente negativa.* Baltes intende contrastare l'idea "ingenua" secondo cui lo sviluppo umano comporta sempre l'acquisizione di nuove capacità e mai la perdita; in altre parole l'invecchiamento implica la capacità di accettare le nuove condizioni spesso svantaggiose per l'individuo anziano.
- 7) *Il Sé nell'invecchiamento costituisce un nucleo psichico forte e stabile, utile come sistema di coping e di conservazione dell'integrità.*

Alcuni costrutti legati al senso di Sé quali ad esempio l'autostima, il senso di controllo personale (*locus of control*) e la self-agency non mostrano riduzioni con l'avanzare dell'età; questo per Baltes apre nuovi orizzonti per l'anziano, che può ricorrere a quello che Kohut, in un'ottica psicoanalitica che origina nella Psicologia del Sé (Kohut, 1971), definisce "senso del Sé integro e coeso", o a quello che Erikson chiama "integrità dell'Io", per risolvere ed affrontare situazioni ed eventi di vita stressanti.

In conclusione, il modello proposto da Baltes afferma che adottando una prospettiva positiva sull'invecchiamento quest'ultimo può essere padroneggiato dall'individuo e può conferire all'anziano nuove capacità ed abilità incrementando notevolmente la qualità della sua vita. Questo modello è definito SOC:

- *Selezione*: un pianista può selezionare, riducendo, il repertorio dei pezzi che suona.
- *Ottimizzazione*: deve esercitarsi di più.

- *Compensazione*: deve adottare nuove strategie come il suonare più lentamente i pezzi per poter creare il senso della velocità nonostante le sue dita abbiano perso rapidità di movimento.

Strumenti d'indagine

Fra gli strumenti d'indagine utilizzabili nella valutazione dello stato psicologico durante l'invecchiamento è possibile citare la RBANS. La RBANS (*Repeatable Battery for the Assessment of Neurological Status*) è uno strumento per la valutazione delle funzioni cognitive dai 20 agli 80 anni, che si rivela utile nella valutazione del deterioramento cognitivo correlato al decadimento fisiologico delle funzioni cognitive o a eventi patogeni tipici della terza età (es. demenze, ictus). La batteria si compone di dodici subtest da somministrare individualmente per valutare cinque differenti domini cognitivi: l'attenzione, il linguaggio, l'abilità visuospatiale e visuocostruttiva, la memoria immediata e la memoria differita. Permette una valutazione neuropsicologica in pazienti dai 20 agli 80 anni, colpiti da trauma cranico o ictus, o affetti da demenza o problemi psichiatrici.

Un altro test utilizzato nella valutazione di disturbi dell'efficienza intellettiva e del deterioramento cognitivo correlato all'invecchiamento è il *Mini Mental State Examination* (MMSE). Il MMSE è un questionario costituito da 30 item che fanno riferimento a diverse aree cognitive, come l'orientamento nello spazio e nel tempo, attenzione e calcolo, registrazione di parole, e linguaggio.

3.2.2.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (p. 155).

4 PSICOLOGIA SOCIALE

4.1 IDENTITÀ

Definizione

Il concetto di *identità* sottende la concezione che un individuo ha di se stesso a livello individuale e all'interno della società in cui vive. L'identità corrisponde quindi all'insieme di caratteristiche che rende l'individuo unico e inconfondibile, e di conseguenza a ciò che lo rende diverso dall'altro.

Teoria approfondita

Secondo Erikson, il compito più importante di ogni individuo nel proprio percorso di vita è rappresentato dalla ricerca di un'*identità* personale. È necessario quindi comprendere chi siamo, che cosa vogliamo, quali sono i nostri valori, le nostre credenze ed i nostri veri propositi nelle scelte di vita. L'individuo acquisisce la propria identità superando i molteplici problemi posti dall'esistenza, che Erikson definisce *crisi evolutive*. Le crisi evolutive sono il risultato di una maturazione armonica con l'insieme delle attese che la società ha nei confronti dell'individuo. Ogni superamento consente il passaggio allo stadio successivo. I problemi che la persona incontra e che non riesce a risolvere nel corso dello sviluppo si cumulano e si ripresentano nello stadio di sviluppo successivo. Il superamento più o meno completo delle varie fasi di sviluppo e la soluzione o non soluzione completa delle numerose crisi e dei problemi di identità, caratterizzano l'individuo nella sua interezza. Per ogni crisi evolutiva Erikson indica una riuscita soddisfacente e, in contrapposizione, prevede un possibile fallimento che ha specifiche conseguenze.

Continua con la *teoria dello sviluppo psicosociale* di Erikson (p. 160).

4.1.1.1 ULTERIORE TEORIA APPROFONDATA

Teoria dell'identità sociale di Tajfel (vedi p. 138).

La *teoria dell'identità sociale*, formulata da Tajfel (1982), si basa sull'idea che l'individuo ricavi una parte consistente dell'immagine di sé dall'immagine che ha dei gruppi ai quali appartiene e dallo stato complessivo dei rapporti fra i gruppi sociali per lui significativi. In base a queste premesse, l'individuo tenderà costantemente ad istituire un confronto fra il proprio gruppo e gli altri, utilizzando le strategie con le quali abitualmente tende a migliorare la propria autostima, il che si traduce molto spesso in una sopravvalutazione del proprio gruppo e una parallela sottovalutazione degli altri.

4.2 STEREOTIPI E PREGIUDIZI

4.2.1 COGNIZIONE SOCIALE

Premessa

La psicologia sociale ha elaborato un approccio cognitivo, definito *cognizione sociale* (o *social cognition*), sviluppatosi a partire dagli inizi degli anni Ottanta, basato sul concetto che l'individuo si rapporta al suo ambiente fisico e sociale in funzione del *modo con cui elabora le informazioni che provengono da quell'ambiente*; dunque non in funzione delle caratteristiche oggettive dell'ambiente, ma in funzione delle modalità con cui quelle caratteristiche sono percepite, memorizzate, organizzate e rappresentate all'interno del sistema cognitivo dell'individuo. La *cognizione sociale*, dunque, si occupa dello studio dei processi mentali attraverso cui le persone acquisiscono informazioni dall'ambiente, le interpretano, le memorizzano, e le recuperano, al fine di comprendere sia il proprio mondo sociale sia loro stesse, e organizzare di conseguenza i propri comportamenti. Secondo un'ipotesi che è stata a lungo dominante (impostazione del "*cognitive miser*", cioè dell'avarco cognitivo), tutti questi processi sarebbero attivati dalla necessità, per il sistema cognitivo, di ottenere il massimo dell'efficacia con il minimo dispendio di energia. Pertanto, il sistema cognitivo procede innanzitutto alla semplificazione della massa delle informazioni in arrivo attraverso processi di selezione e categorizzazione. Per lo stesso motivo adotta una serie di scorciatoie, definite *euristiche di giudizio* che consentono di giungere rapidamente alle valutazioni e alle decisioni anche in assenza di dati sufficienti e senza passare attraverso un'elaborazione accurata e completa dei dati. Più recentemente, a tale impostazione è stata contrapposta l'idea che il sistema cognitivo agisca non solo e non tanto per risparmiare risorse quanto piuttosto per raggiungere scopi che sono rilevanti per l'individuo.

Più dettagliatamente, la visione dell'individuo come elaboratore attivo di informazioni ha assunto caratteri peculiari nei diversi momenti storici, a seconda che i ricercatori attribuissero più importanza ai fattori *cognitivi* o a quelli *motivazionali*:

- Modello di individuo come *ricercatore di coerenza* (anni '50-'60): viene dato uguale peso a fattori cognitivi e motivazionali. Lo stato di incoerenza tra credenze o sentimenti costituisce una motivazione per ripristinare la coerenza.
- Modello di individuo come *scienziato ingenuo* (anni '70): maggiore importanza attribuita ai fattori cognitivi. Come uno scienziato, l'individuo raccoglie tutti i dati necessari alla conoscenza di un certo oggetto e giunge a conclusioni logiche.
- Modello di individuo come *economizzatore di risorse* (Taylor, 1981): le motivazioni non vengono prese in considerazione. Nei processi di elaborazione delle informazioni, le persone non tengono in considerazione tutti i fattori in gioco, ma utilizzano "scorciatoie di pensiero" (le euristiche), che

permettono di risparmiare tempo ed energie, ma aumentano il rischio di distorsioni ed errori nel ragionamento e nel giudizio sociale.

- Modello di individuo come *tattico motivato* (Fiske, Taylor, 1991): la motivazione ha un ruolo centrale. L'individuo possiede molte strategie cognitive che utilizza in base ai propri scopi e bisogni salienti in una determinata situazione.

Complessivamente, comunque, il modello generale che viene adottato è che nella raccolta e nel trattamento delle informazioni sociali gli individui sono *guidati dalle strutture di conoscenza che essi già possiedono*, cosicché il trattamento dei dati è sempre una rielaborazione di tipo costruttivo. Gran parte dei contributi è quindi dedicata, da un lato, ad esaminare la natura e il funzionamento di tali *strutture di conoscenza "preventive"* (schemi, categorizzazioni, stereotipi), dall'altro a rilevare gli *"errori sistematici"* (bias) che derivano dall'uso di quelle conoscenze preventive o dall'adozione delle diverse possibili scorciatoie di pensiero.

4.2.2 STEREOTIPI E PREGIUDIZI

Definizione

I concetti di stereotipo e pregiudizio sono stati studiati nell'ambito della *cognizione sociale*.

Gli *stereotipi* sono generalizzazioni cognitive in base alle quali vengono attribuite caratteristiche identiche a tutti i membri di un gruppo, senza tener conto delle loro differenze interne.

Teoria approfondita

La costruzione degli stereotipi è spiegabile come un prodotto del processo di *categorizzazione sociale*. Questo fenomeno viene messo in evidenza all'interno della *teoria dell'identità sociale* di Tajfel (*Social Identity Theory*, 1981). Questa teoria nasce con l'obiettivo di comprendere e spiegare come le persone arrivino ad adottare un'identità sociale (o, meglio, più identità sociali) e a comportarsi nei termini di tali identità sociali piuttosto che nei termini della propria identità personale e come ciò influenzi le relazioni interpersonali e intergruppi.

Le prime teorizzazioni della teoria dell'identità sociale, a partire dalla metà degli anni '50, sono derivate dal lavoro pionieristico di Tajfel sul cosiddetto *paradigma dei gruppi minimali*, ovvero sulle modalità di costituzione dei processi di discriminazione ed autosegregazione funzionale nei gruppi umani. Negli esperimenti di gruppo minimale, Tajfel suddivideva in maniera completamente casuale ed arbitraria i suoi soggetti sperimentali in due gruppi, differenziati da variabili minime e superficiali (ad esempio, la predilezione estetica per i dipinti di Klee rispetto a quelli di Kandinskij, o simili minuzie), per poi osservare come, spontaneamente, i soggetti assegnati ai due gruppi iniziassero in pochissimo tempo ad autopercepirsi come "gruppo diverso, migliore e contrapposto all'altro". I membri del proprio gruppo venivano quindi subito genericamente "preferiti" rispetto ai membri dell'altro gruppo.

Secondo la teoria dell'identità sociale, l'*identità sociale* è quella parte della concezione di Sé che deriva dalla consapevolezza dell'appartenenza a uno specifico gruppo sociale specifico. Questa identità basata sul senso di appartenenza si costruisce attraverso tre processi:

- La *categorizzazione*, in cui l'individuo costruisce categorie funzionalmente discriminanti di appartenenza, basate su fattori di vario tipo (età, genere sessuale, status socio-lavorativo, religione o appartenenza politica) e tende ad accentuare le somiglianze tra i soggetti all'interno della categoria, massimizzando al contempo le differenze con le categorie opposte.
- L'*identificazione*, in cui le appartenenze ai diversi gruppi forniscono la base per la costruzione della propria identità sociale, costituita da una gerarchia di appartenenze multiple. La persona è solidale con gli altri appartenenti e si rivolge a loro come "alleati".
- Il *confronto sociale*, in cui l'individuo confronta continuamente il proprio *ingroup* con l'*outgroup* di riferimento, tendendo a considerare il proprio gruppo come migliore.

Come prodotto del processo di categorizzazione sociale, dunque, si tendono a trattare i membri dell'*outgroup* come elementi relativamente indifferenziati, compresi in un'unica categoria sociale: si produce una sopravvalutazione dell'*omogeneità interna* dell'*outgroup* (i cui membri sono tutti considerati come portatori di caratteristiche analoghe) rispetto a quella dell'*ingroup*. Si spiega così la costruzione degli stereotipi.

Una volta appreso, lo stereotipo si autoalimenta mediante specifici processi cognitivi: 1) Nella *selezione delle informazioni* si colgono preferenzialmente gli elementi della realtà che collimano con lo stereotipo e si trascurano quelli che lo disconfermano; 2) Nell'*attribuzione causale*, quando si incontrano elementi che contraddicono lo stereotipo, essi vengono attribuiti a fattori situazionali, cioè considerati come eccezioni, casualità; 3) Nelle *profezie che si autoavverano*: si pensa che una persona possieda le caratteristiche dello stereotipi, quindi la si tratta di conseguenza, stimolando risposte che finiscono per confermare lo stereotipo.

Lo stereotipo può successivamente degenerare in *pregiudizio*, cioè in un atteggiamento negativo ingiustificato verso uno o più individui che si fonda unicamente sull'appartenenza dei medesimi ad un particolare gruppo, che viene formulato precedentemente all'esperienza diretta o senza avere nessuna prova a supporto. Lo psicologo statunitense Allport (1954) è stato uno degli studiosi che ha studiato più approfonditamente i pregiudizi, definendoli come "un sentimento di antipatia fondato su una generalizzazione falsa e inflessibile". Secondo tale autore, alla base dei pregiudizi vi sono due processi:

- La *categorizzazione*, che consiste nella creazione di categorie all'interno delle quali collocare le informazioni; si tratta quindi della creazione di uno strumento cognitivo che semplifichi la percezione della realtà, classificando e assegnando ogni suo aspetto sotto un unico concetto
- La *generalizzazione*: è l'estensione di un aspetto a tutti gli elementi del gruppo. Ad esempio, se si ascolta la notizia di un immigrato che ha compiuto un furto, tutti gli immigrati vengono classificati come ladri.

Esperimento

In un celebre esperimento sul pregiudizio positivo, gli psicologi Rosenthal e Jacobson (1968) indagarono se il fatto di indurre determinate aspettative negli insegnanti potesse influenzare il rendimento scolastico degli alunni. Somministrarono dei test di intelligenza ai bambini di prima e seconda elementare e informarono gli insegnanti che, in base ai risultati ottenuti, alcuni studenti avrebbero avuto un improvviso sviluppo intellettuale nel corso dell'anno successivo. In realtà i test non mostravano risultati di questo genere e i futuri "germogli" erano stati scelti a caso. I ricercatori avevano estratto a sorte il 20% degli scolari di ogni classe e avevano comunicato i loro nominativi agli insegnanti. I ricercatori avevano quindi indotto negli insegnanti delle aspettative positive verso un gruppo di scolari in ogni classe e nessuna aspettativa nei confronti degli altri. Furono verificati gli effetti di questo tipo di discriminazione dopo quattro mesi, dopo otto mesi e dopo un anno. I risultati mostrarono che già dopo quattro mesi i bambini da cui ci aspettava la "sbocciatura" avevano cominciato ad ottenere risultati dei test di intelligenza più alti rispetto ai loro compagni. La differenza tra i due gruppi continuò a crescere, alla fine dell'anno divenne particolarmente consistente e si protrasse anche durante l'anno successivo. Questo fenomeno è noto come Effetto Pigmalione.

Strumenti d'indagine

Sherif ha utilizzato il *metodo sperimentale* per indagare la cooperazione e il conflitto. L'esperimento citato nella trattazione teorica dell'autore, infatti, è un *esperimento sul campo*.

Come metodo di indagine, la *cognizione sociale* ricorre a procedure *sperimentali* di laboratorio, centrate sull'analisi dei processi cognitivi considerati attraverso le diverse fasi di ricezione e di trattamento dell'informazione.

Relativamente ai costrutti di *stereotipo* e *pregiudizio*, si può utilizzare il metodo dell'*inchiesta*, largamente utilizzato in psicologia sociale per studiare dimensioni sociali che non è possibile studiare in condizioni di stretto controllo sperimentale (es. opinioni, atteggiamenti, credenze, valori, rappresentazioni). L'inchiesta non analizza gli effetti procurati da stimolazioni sperimentali sull'individuo, ma mira a ricostruire gli ipotetici processi psicologici e/o sociologici svoltimi prima (e, tutt'al più, attivi ancora nei soggetti al momento) dell'indagine. Questo metodo utilizza le tecniche dell'*intervista* e del *questionario* per la registrazione del comportamento verbale dei soggetti che formano il gruppo-campione della ricerca. Il questionario ha il vantaggio di ridurre i costi della ricerca, in quanto possono esserne somministrate quantità relativamente elevate, ma ha lo svantaggio di essere uno strumento poco flessibile rispetto ai soggetti. L'intervista è uno strumento costoso sia in termini di tempo, che in termini di risorse umane, poiché prevede che l'intervistatore sia adeguatamente formato, ma consente una copiosa raccolta di informazioni, anche non verbali, e di aspetti contestuali della relazione.

Ambiti applicativi

La *teoria dell'identità sociale* di Tajfel è stata applicata allo studio delle relazioni tra gruppi etnici, linguistici, religiosi, alle relazioni di genere e ai processi organizzativi, esaminando variabili rilevanti non solo per il livello di analisi intergruppi, ma anche per i livelli interpersonale/intragruppo (ad es., leadership) e intra-individuale (ad es., benessere individuale e performance)

I concetti di stereotipo e pregiudizio trovano ampi nessi applicativi nell'*ambito della psicologia sociale*. Allport, con la sua ipotesi del contatto, suggerisce che una particolare tecnica di riduzione del pregiudizio tra gruppi è rappresentata dal contatto inter-gruppi. Entrare in contatto con persone appartenenti a un gruppo discriminato, infatti, ci permette di conoscerle realmente e porta alla conclusione che gli stereotipi nei loro confronti sono sbagliati, e quindi alla riduzione del pregiudizio. Tuttavia, per essere efficace nella riduzione del pregiudizio, l'incontro tra membri di gruppi diversi deve possedere determinate caratteristiche. Vanno considerate quattro precondizioni fondamentali. Il contatto:

- deve essere prolungato nel tempo, in modo che vi sia la possibilità di conoscere realmente l'altro;
- deve essere caratterizzato da interazioni cooperative e positive;
- deve avvenire tra persone aventi status simili;
- deve essere sostenuto e incoraggiato dalle istituzioni.

Quando il contatto avviene in queste condizioni favorevoli, è molto probabile che possa ridurre il pregiudizio. Viceversa, se il contatto avviene in condizioni sfavorevoli, è possibile che porti a un incremento del pregiudizio e delle tensioni inter-gruppi.

Il contatto ha dunque la potenzialità di ridurre il pregiudizio. Di conseguenza, uno degli obiettivi della psicologia sociale odierna è quello di comprendere la natura del processo che dal contatto porta al miglioramento delle relazioni intergruppi, in modo da creare le condizioni ideali perché questa potenzialità possa svilupparsi a pieno.

La ricerca, attingendo dalle premesse teoriche racchiuse nell'ipotesi del contatto di Allport, ha messo a punto delle *strategie di intervento*:

- *Decategorizzazione* (Brewer e Miller, 1984): dal momento che, in un conflitto intergruppi, la caratteristica saliente è la categoria sociale d'appartenenza propria e altrui, rendendo questo aspetto meno rilevante, si dovrebbe assistere a una riduzione di stereotipi, pregiudizi e comportamenti negativi nei confronti di altre persone, viste in questo modo nella loro unicità individuale piuttosto che come membri dell'outgroup rivale.
- *Ricategorizzazione*: se si vuole giungere a una relazione intergruppi improntata quantomeno alla tolleranza reciproca occorre operare una ricategorizzazione. Bisogna fare in modo che i membri dei due schieramenti opposti giungano a considerarsi come componenti della stessa categoria sovraordinata.

- *Obiettivi sovraordinati* (Sherif): la cooperazione per il raggiungimento di obiettivi sovraordinati, ossia di traguardi ambiti dai componenti di entrambi i gruppi ma conseguibili solo grazie all'impegno comune di tutti, costituisce una strategia utile per la risoluzione del conflitto intergruppi.

Punti di forza del modello teorico

La teoria dell'identità sociale è una teoria vasta: tratta un'ampia gamma di reazioni individuali e collettive che i membri dei gruppi potrebbero assumere nei confronti del loro e del gruppo altrui. Essa pone inoltre il concetto di identità come questione centrale nella ricerca sul comportamento intergruppo.

Limiti del modello teorico

Un limite della teoria dell'identità sociale di Tajfel riguarda la prassi di selezione dei gruppi per i suoi esperimenti; Tajfel selezionava i gruppi per i suoi esperimenti in base all'assegnazione a categorie caratterizzate da un criterio specifico. In realtà, quindi, i gruppi oggetto di studio non erano dei gruppi reali, in quanto non era presente tra i membri alcuna interazione, né un obiettivo comune al gruppo.

Un ulteriore punto debole di questa teoria riguarda la spiegazione del favoritismo per l'ingroup e la discriminazione dell'outgroup, che si fonderebbero sulla motivazione individuale a mantenere alta l'autostima: essendo l'immagine di sé fortemente legata ai gruppi con cui il soggetto si identifica, egli si impegnerà in una serie di confronti sociali in cui tenderà a promuovere un'immagine positiva dei propri gruppi a scapito dei gruppi estranei; questo crea in realtà un paradosso, in quanto pone la spiegazione ultima del comportamento sociale in un fattore individuale come l'autostima. Studi successivi hanno posto come causa del conflitto inter-gruppi una competizione che deriva da scopi inconciliabili o da scarsità di risorse. Questo modello, noto come *teoria del conflitto realistico* è stato messo in discussione dallo stesso Tajfel, che ha comunque riconosciuto l'importante ruolo che l'interdipendenza su base oggettiva riveste nei conflitti intergruppi.

4.3 COOPERAZIONE E CONFLITTO

Definizione

Definizione di *conflitto* (vedi p. 77)

Le ricerche in *psicologia sociale* hanno ampliato il campo di osservazione alla vita quotidiana dell'uomo inserito in una rete di relazioni sociali, evidenziando che spesso a suscitare il conflitto non è un oggetto o un'attività particolare, ma un insieme di norme, aspettative e modelli comportamentali che convergono su un individuo inserito in una rete di relazioni sociali (tale insieme è sintetizzabile nel concetto di *ruolo*). La psicologia sociale ha offerto numerosi contributi allo studio del conflitto relativo al ruolo, che emerge: quando il soggetto occupa, simultaneamente, due posizioni differenti, che prescrivono atteggiamenti diversi (conflitto tra ruoli); quando le attese di persone, o gruppi diversi, relativi a una stessa posizione, discordano nettamente (conflitto intra-ruolo); infine, il conflitto può derivare anche dal fatto che

L'evoluzione dell'individuo nell'arco di vita esige l'abbandono progressivo di certi ruoli e l'assunzione di ruoli. La *cooperazione* può essere invece definita come una forma di interazione tra individui, una modalità di collaborazione, di unione delle forze in vista di un obiettivo comune.

Teoria approfondita

Una teoria che ha approfondito lo studio della relazione tra conflitto e cooperazione è la *teoria del conflitto realistico* di Sherif (1967). Questa teoria, che si applica prevalentemente al conflitto intergruppo, sostiene che il conflitto tra gruppi è causato da una situazione di competizione, provocata dal contemporaneo bisogno di accedere alle stesse risorse, le quali sono limitate. Il conflitto, tuttavia, può anche essere risolto se si introduce uno scopo sovraordinato che i gruppi possono raggiungere solo se collaborano. Le condizioni strutturali in cui si trovano i gruppi (cioè il tipo di *interdipendenza* che li caratterizza), quindi, determinano atteggiamenti e comportamenti intergruppi. Per Sherif, il conflitto e la cooperazione intergruppo sono entrambi volti a massimizzare le risorse del gruppo. Si possono distinguere due tipi di interdipendenza:

- *L'interdipendenza negativa*: due gruppi competono per il raggiungimento di un obiettivo. Un gruppo vince a discapito dell'altro. L'altro gruppo costituisce una barriera al raggiungimento degli obiettivi del proprio gruppo. I membri dell'altro gruppo sono quindi svalutati, non apprezzati, rifiutati.
- *L'interdipendenza positiva*: i due gruppi condividono uno scopo sovraordinato, cioè un obiettivo che non può essere raggiunto singolarmente da uno dei due gruppi, ma solo attraverso la cooperazione reciproca. L'altro gruppo è necessario, funzionale al raggiungimento degli obiettivi del proprio gruppo di appartenenza (*ingroup*). Questo porta a valutazioni più positive e all'accettazione del gruppo di non-appartenenza (*outgroup*).

L'autore arrivò a formulare questa teoria attraverso una serie di esperimenti. Tra questi si può citare l'esperimento della "caverna dei ladri" che Sherif e collaboratori (1954) hanno condotto su 22 bambini di circa 12 anni – che non si conoscevano prima di tale esperienza – all'interno di un campo estivo. Lo studio si articolava in più fasi:

- *Formazione dei gruppi*: i bambini vennero divisi in due gruppi. Nessuno dei due gruppi era a conoscenza dell'altro. Vivevano in aree separate del campeggio e svolgevano attività interne al gruppo. In questa fase i due gruppi svilupparono norme e simboli e assegnarono un nome al gruppo ("Aquila" e "Serpenti a sonagli"). Si creò, inoltre, una gerarchia di status, in cui i ragazzi più competenti nello svolgimento delle attività di gruppo divennero i leader. A un certo punto, i due gruppi vennero a conoscenza dell'esistenza dell'altro gruppo. Sugerirono di organizzare gare di competizione per stabilire quale dei due gruppi fosse il migliore.
- *Competizione intergruppi*: i ricercatori organizzarono una serie di incontri di competizione (es. gare sportive, tiro alla fune) con premi ambiti da entrambi i gruppi (es. coltellini tascabili). Si creò una competizione agguerrita che produsse due effetti:

- 1) I ragazzi divennero sempre più ostili e aggressivi verso l'outgroup, anche al di fuori delle situazioni competitive.
- 2) Si sviluppò un sistematico favoritismo per l'ingroup. Esempio: gioco del lancio dei fagioli. Un gran numero di fagioli veniva sparso per terra. Ciascun componente delle squadre aveva un tempo prestabilito per raccogliere quanti più fagioli possibile. I fagioli raccolti da ciascun membro venivano mostrati su uno schermo. In realtà il numero dei fagioli era costante. Il compito dei ragazzi era quello di valutare quanti fossero i fagioli raccolti dagli altri. I ragazzi mostrano un *bias* notevole in favore dell'ingroup (valutavano come più numerosi i fagioli raccolti dai membri dell'ingroup).

Inoltre, i ragazzi divennero più legati al gruppo, cioè aumentò la coesione di gruppo.

- *Cooperazione intergruppi*: I ricercatori stabilirono tra i gruppi un'interdipendenza positiva, attraverso l'introduzione di scopi sovraordinati. Questi sforzi non ridussero, però, immediatamente il conflitto intergruppi. Fu necessaria una serie di attività volte al raggiungimento di scopi sovraordinati per giungere a una crescente accettazione intergruppi e ad atteggiamenti più amichevoli.

La ricerca di Sherif e collaboratori ha avuto il merito di aver stimolato la psicologia a interrogarsi su una serie di fattori in grado di produrre sentimenti e comportamenti competitivi tra gruppi.

I fattori che contribuiscono ad alimentare il conflitto tra i gruppi sono: fenomeno di polarizzazione di gruppo (consiste nell'accentuarsi della posizione iniziale del gruppo in seguito all'interazione intercorsa tra le persone che ne fanno parte); scarsa comunicazione tra gruppi (spesso improntata all'uso della minaccia).

Strategie di intervento

Di contro, rispetto alla *soluzione del conflitto intergruppi*, la ricerca, attingendo dalle premesse teoriche racchiuse nell'ipotesi del contatto di Allport (1954) [L'incontro tra membri di gruppi diversi, se avviene in condizioni favorevoli (status uguale, appoggio del contesto esterno) può ridurre il pregiudizio], ha messo a punto delle strategie di intervento: vedi 4.2.2.

Strumenti d'indagine

Sherif ha utilizzato il *metodo sperimentale* per indagare la cooperazione e il conflitto intergruppi. L'esperimento citato, infatti, è un *esperimento sul campo*.

Ambiti applicativi

La teoria di Sherif può essere applicata in *ambito lavorativo*, per la gestione dei conflitti tra gruppi di lavoro e la promozione della cooperazione all'interno di essi. L'obiettivo principale in questo contesto è quello di sviluppare tra i membri una logica della negoziazione, cercando punti di contatto tra le proposte di ogni membro. Il conflitto, se correttamente gestito e impiegato costruttivamente, può anche essere considerato positivo nell'ambito lavorativo poiché rappresenta una normale manifestazione della vita di

relazione. All'interno di gruppi di lavoro il conflitto può generare nuove idee, creatività e svelare le reciproche aspettative dei membri.

In *ambito scolastico*, una metodologia che si basa sulla cooperazione è il *cooperative learning*, in cui vengono formati dei piccoli gruppi che condividono uno scopo comune e condiviso, che può essere raggiunto solo attraverso l'impegno e gli sforzi di tutti i componenti: essi devono quindi cooperare tra di loro per raggiungere l'obiettivo: quindi c'è un'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo ossia ognuno dipende dall'altro per il raggiungimento dell'obiettivo. Gli obiettivi sono chiari e condivisi. Gli individui si aiutano reciprocamente e vengono valorizzati gli apporti di ciascuno. La competizione è moderata mentre viene valorizzata la cooperazione.

In ambito sia *evolutivo* che *educativo*, infatti, si può far riferimento alle dinamiche che emergono nella scuola in termini di gestione del gruppo classe (relazioni conflittuali fra pari, bullismo) e sviluppo di abilità e competenza socio-cognitive (problem solving e apprendimento cooperativo). Il conflitto nel gruppo può essere visto come occasione di crescita cognitiva (la gestione costruttiva del conflitto socio-cognitivo: dalla diversità alla cooperazione). Al riguardo, la *discussione collettiva* rappresenta un'occasione di risoluzione costruttiva del conflitto, in cui l'efficacia è massima quando si combinano elementi di cooperazione e competizione.

Limiti del modello teorico di Sherif

Una critica che è stata mossa allo studio di Sherif e collaboratori è quella relativa al fatto che l'introduzione di scopi sovraordinati può non essere sufficiente per ridurre il conflitto tra gruppi che hanno una storia precedente di competizione. Un fattore determinante sarebbe l'esito (successo contro fallimento) della cooperazione. A tal proposito, un esperimento di Worchel e collaboratori (1977) ha mostrato che i gruppi con una storia precedente di cooperazione o di indipendenza, in seguito all'introduzione di scopi sovraordinati, mostrano un atteggiamento più positivo verso l'altro gruppo, sia che la cooperazione per il raggiungimento degli obiettivi sovraordinati abbia successo o meno. I gruppi con una storia precedente di competizione, invece, mostrano un atteggiamento più positivo verso l'outgroup in caso di successo e un atteggiamento più negativo in caso di fallimento.

4.3.1.1 SECONDA TEORIA APPROFONDATA

Teoria dell'identità sociale di Tajfel (vedi p. 138).

La principale differenza tra la teoria di Sherif e quella di Tajfel riguarda il modo con cui analizzano il conflitto inter-gruppo. Per Sherif il conflitto è causato dalla competizione fra due gruppi per accedere ad una risorsa disponibile in quantità inadeguata per soddisfare entrambi; per Tajfel, invece, è la categorizzazione sociale a determinare gruppi diversi, con l'instaurarsi di atteggiamenti discriminatori e pregiudiziali nei confronti dell'outgroup e di un favoritismo nell'ingroup.

4.4 GRUPPO

Definizione

In sociologia e psicologia sociale si definisce *gruppo* un insieme di persone che interagiscono le une con le altre, in modo ordinato, sulla base di aspettative condivise riguardanti il rispettivo comportamento.

Premessa/sintesi degli autori

L'interesse da parte della psicologia per lo studio del gruppo nasce dalla consapevolezza dell'intrinseca *natura sociale* dell'essere umano come dimensione necessaria per la sua stessa sopravvivenza. L'inevitabile "bisogno dell'altro" e la condizione dell'"essere-insieme" connotano l'agire e il bisogno di appartenenza e si realizzano non solo nei rapporti interpersonali, ma anche nel contesto di più ampie appartenenze di gruppo, quali quelle etniche, religiose, politiche, nazionali.

Lo studio scientifico dei gruppi pone innanzitutto un problema di definizione, dal momento che con il termine "gruppo", fortemente connotato a livello di impiego quotidiano e di senso comune, si tendono a identificare entità sociali anche molto diverse tra loro (associazioni, partiti politici, famiglia, gruppi di lavoro, ecc.). La definizione di cosa sia un gruppo, quindi, ci porta all'interno di uno dei principali "luoghi del contendere" tra studiosi dei processi gruppali, che non riguardano solo l'oggetto di studio, ma richiamano anche problemi di tipo metodologico e differenti prospettive di studio del fenomeno in psicologia sociale relativi sia al modo in cui l'individuo si rapporta alle realtà gruppali, sia ai modi di funzionamento del gruppo, sia, infine, ai rapporti intergruppi.

Il problema della relazione individuo/gruppo ha visto spesso emergere due approcci di analisi focalizzati alternativamente su uno soltanto dei due poli:

- 1) *approccio intraindividuale*, che privilegia l'analisi delle componenti cognitive;
- 2) *approccio focalizzato sui processi interattivi e intragruppo*.

Entrambe le prospettive, però, mancano di considerare i gruppi nella loro realtà che sottintende, invece, una stretta interdipendenza tra la dimensione individuale e quella sociale, in un rapporto costante di causalità reciproca, e una propria specificità di analisi con livelli di spiegazione differenziati. La consapevolezza di tale interdipendenza tra diversi livelli di analisi è rintracciabile nelle origini della psicologia sociale, in autori classici come Asch, Lewin, Sherif e Tajfel.

Teoria approfondita

Teoria del conflitto reale di Sherif (vedi p. 142).

Sherif considera il *gruppo* una struttura di status, ruoli, valori e norme, che si forma dall'interazione, nel tempo, di individui con motivazioni, interessi e problemi comuni. Per Sherif, quindi, ciò che rende il gruppo tale è la struttura che lega i suoi membri in base a rapporti di status e di ruolo e ne delinea norme e valori comuni. Nel momento in cui si attua la struttura del gruppo, si formano anche delle norme comuni, almeno nelle questioni che riguardano le motivazioni comuni che hanno indotto gli individui a

riunirsi o che si sono sviluppate nel corso della loro interazione. Almeno in tali questioni le attività dei singoli membri vengono regolate internamente secondo la loro appartenenza alla struttura, e secondo la loro posizione sociale particolare e ruolo, e in base alle norme di gruppo.

Per Sherif, la condizione essenziale per la formazione di un gruppo risiede nell'interazione continuata nel tempo, che contribuisce a legare insieme i membri di un gruppo in nome di un interesse comune che permette, quindi, il delinearci delle proprietà minime di un gruppo individuate nella struttura, nell'organizzazione per ruoli e funzioni e nella definizione di norme o valori che regolano il comportamento dei membri. Sherif ritiene che il gruppo vada inteso come un sistema aperto alle influenze del contesto socioculturale più ampio, secondo una prospettiva "ecologica" e longitudinale che si sviluppa nel tempo. Ogni gruppo, quindi, non ha vita isolata, ma opera in situazioni di scambio con altri aggregati. Pertanto, le relazioni intragruppo non possono essere studiate e comprese indipendentemente dalle relazioni intergruppi, che ne definiscono le strutture di potere; questo è valido sia per i piccoli gruppi sia per i gruppi di grandi dimensioni. Per effetto di questo inscindibile collegamento, ogni aggregazione sociale muta la sua struttura nel corso del tempo e le variazioni longitudinali avvengono a scopo di perfezionare l'adattamento all'esterno.

(Continua da p. 142).

Strumenti d'indagine

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione del gruppo, è possibile citare un test sociometrico: il *Sociogramma di Moreno*, uno strumento di osservazione indiretta che consente di visualizzare graficamente la centralità o la perifericità di ciascun membro di un gruppo e le relazioni di attrazione-repulsione tra membri. La metodologia può essere utilizzata per l'analisi di piccoli gruppi finalizzati, cioè gruppi nei quali i componenti hanno uno scopo comune. La tecnica, quindi, non si occupa direttamente dei comportamenti manifesti, ma si avvale di un questionario per scoprire le relazioni interpersonali tra i componenti di un gruppo. Il fine del questionario è quello di evidenziare la struttura psicosociale dei gruppi e di trascriverla in maniera oggettiva. Questo metodo mette in luce le attrazioni e le repulsioni che ci sono tra i vari componenti di un gruppo, attraverso quattro item che chiedono a quest'ultimi di esprimere la propria opinione in termini di rifiuto, di scelta o di indifferenza nei confronti degli altri componenti. Il questionario consiste nel chiedere a tutti i membri di indicare in ordine decrescente di preferenza i compagni con i quali vorrebbero svolgere un'attività specifica (prima domanda) e al contrario con chi non vorrebbero assolutamente associarsi (seconda domanda). Nel questionario sono contenute anche due domande di carattere percettivo, in cui ai soggetti viene chiesto di esprimere da quali degli altri soggetti pensano di essere stati selezionati e da quali no (terza e quarta domanda).

Ambiti applicativi

Vedi ambiti applicativi di Sherif dal tema *Cooperazione e conflitto* (p. 142).

Psicologia dello sviluppo: *gruppi di pari, famiglia*. Psicologia del lavoro: *gruppi di lavoro, team-building, colloqui di gruppo*. Psicologia sociale: *gruppi etnici, interventi di integrazione tra culture diverse*.

4.5 COMPORTAMENTO PROSOCIALE

Definizione

Il *comportamento prosociale* può essere definito come ogni azione commessa allo scopo di recare beneficio ad un'altra persona senza nessun apparente guadagno per sé stessi; ciò comporta la condivisione delle emozioni dell'altro per comprenderne i bisogni. Il termine *empatia* viene usato per indicare questa condivisione.

Sintesi degli autori

A partire dagli anni Sessanta, quando il tema del comportamento prosociale è stato aggiunto alla lista delle questioni di pertinenza degli psicologi sociali, si è verificata una moltiplicazione degli studi sul tema. I motivi di tale interesse possono essere riconducibili sia a scopi *pratici* (identificare i fattori, disposizionali o situazionali, considerati come predittori delle prestazioni d'aiuto, al fine di promuovere il comportamento prosociale nella società e migliorare le relazioni tra le persone), che a scopi *teorici* (mettere alla prova le teorie attualmente dominanti sulla motivazione sociale, alla base del comportamento d'aiuto, ispirate fondamentalmente all'approccio dell'apprendimento sociale, per capire se le motivazioni sono di tipo egoistico o altruistico, oppure se esistono altre forme di motivazione nell'agire prosociale). Il quadro emerso ha permesso di affermare che la spiegazione dei fenomeni prosociali non va ricercata né negli individui presi singolarmente, né nelle situazioni, ma in un'impostazione multidimensionale, che privilegia l'interazione tra caratteristiche personali e situazioni specifiche, tra soggettività e dimensioni sociali in cui tale soggettività si esprime.

Teoria approfondita

Un'analisi ontogenetica dell'*empatia* è stata elaborata da Hoffman. Essa implica quattro fasi, ciascuna delle quali riflette le capacità cognitive che il bambino ha raggiunto in quel momento. Alla nascita il bambino non percepisce gli altri come distinti da sé, ed è quindi incapace di provare una vera empatia con un'altra persona. Un bambino può iniziare a piangere quando sente un altro bambino piangere ma ciò avviene attraverso una specie di contagio e rappresenta una reazione globale, involontaria. Il primo vero e proprio stadio dell'empatia compare intorno ai 6 mesi ed è quello dell'*empatia egocentrica*. Il bambino reagisce ai segni di disagio di un coetaneo assumendo un'espressione triste o esprimendo alcuni segnali tipici di disagio e cercando il grembo della madre. Ciò avviene perché vi è una debole distinzione tra sé e l'altro che non gli consente di discriminare se a soffrire sia davvero lui o l'altro bambino. L'osservatore empatico pur rendendosi conto che il malessere ha origine nella condizione di un altro non ha del tutto chiaro se qualcosa di negativo sta accadendo a lui o agli altri e quindi cerca di consolare soprattutto sé stesso. A partire dal secondo anno di vita compare il secondo stadio, definito come *empatia*

quasi-egocentrica. Il bambino percepisce sé stesso come individuo separato da quello che soffre. In virtù di questa distinzione il bambino avverte in modo consapevole l'esigenza di portare aiuto alle vittime per alleviarne il distress. È intorno ai 18 mesi che si possono osservare le prime vere manifestazioni di comportamento prosociale. Le limitazioni cognitive proprie di questa fase, però non consentono al bambino di portare l'aiuto desiderato in maniera efficace in quanto non è in grado di comprendere i reali bisogni dell'altro e adotta soluzioni più appropriate a risolvere il proprio sconforto piuttosto che quello della vittima. Il terzo stadio è quello dell'*empatia veridica*. L'ingresso in questa fase è reso possibile grazie al consolidarsi di una teoria della mente, intorno ai 4-5 anni, che permette al bambino di essere consapevole che i bisogni dell'altro possono essere diversi dai propri e in virtù di ciò riuscire ad agire in modo adeguato per risolvere lo sconforto dell'altro. Nel corso di questa fase il bambino, fino ai 12-13 anni, si rende conto che lo stato emotivo di un'altra persona non è sempre legato alla situazione contingente. Inoltre inizia a chiedersi se sia effettivamente opportuno aiutare la persona in difficoltà. *L'ultimo stadio è quello che implica capacità astratte di pensiero*. In questa fase si riesce a provare empatia per la condizione esistenziale dell'altro anche se in un determinato momento non sta mostrando particolari emozioni. Questo stadio si consolida durante l'adolescenza.

Un particolare comportamento prosociale che è stato legato all'empatia da Bateson è l'*altruismo* con il suo *modello empatia-altruismo*, secondo il quale le persone mettono in atto comportamenti altruistici per alleviare le sofferenze altrui. L'altruismo può essere definito come il tentativo di aiutare gli altri senza tenere conto della propria sicurezza o del proprio interesse. Secondo Bateson l'altruismo puro entra in gioco con più probabilità quando avvertiamo empatia per la persona bisognosa di aiuto, vale a dire quando avvertiamo parte del dolore e della sofferenza che la persona sta vivendo. Se non si avverte empatia allora ci si domanda quale possa essere il vantaggio derivante dall'aiutare l'altra persona. Se non si ottiene nessun vantaggio si tende a non aiutare l'altro.

E' stato riscontrato che l'empatia non sempre dà origine ad un comportamento altruistico che dipende anche da altri aspetti come l'interpretazione della situazione nel suo insieme. Per mettere in atto un comportamento di aiuto è necessario che la situazione venga valutata come un'emergenza.

Latanè e Darley (1970) hanno elaborato un modello stadiale che prevede che, in una situazione di emergenza, debbano verificarsi cinque condizioni prima che i soggetti intraprendano un comportamento di aiuto: 1) accorgersi dell'emergenza; 2) interpretare l'evento come emergenza; 3) assumersi la responsabilità; 4) sapere cosa fare; 5) decidere di intervenire. Gli autori hanno fornito un valido contributo riguardo a questa tematica in seguito a casi singolari di mancato soccorso, come quello dell'uccisione di Kitty Genovese, una giovane donna assassinata in piena notte in un sobborgo newyorkese nel 1964, il cui evidente bisogno di aiuto non sollecitò alcun intervento da parte delle persone presenti. Sembra logico pensare che più persone assistono ad una situazione di emergenza, maggiori saranno le possibilità di aiuto per la vittima. In una serie di esperimenti classici, si è però giunti alla conclusione che, al contrario, il numero dei testimoni non offre alcuna certezza. Le persone si

comportano altruisticamente in un certo contesto ed egoisticamente in un altro. Darley e Latané, riportano tre tipi di processi decisionali ai quali si fa risalire l'inibizione sociale dell'altruismo:

- la diffusione di responsabilità: un singolo testimone avverte che la responsabilità dell'intervento ricade solo su di lui, ma nel caso in cui sono presenti altri spettatori, la diffusione di responsabilità riduce la possibilità di comportarsi altruisticamente ("effetto testimone");
- l'ignoranza collettiva: circostanze ambigue, che creano nello spettatore un senso di incertezza, fanno sì che quest'ultimo esiti ad intervenire mentre cerchi di capire ciò che sta accadendo, mostrando così passività;
- il timore della valutazione: la presenza di altri spettatori crea uno stato di disagio che esercita un effetto inibitorio ad un eventuale intervento che si teme venga giudicato come inappropriato.

La presenza di altre persone rende più probabile che la gente ritenga che l'emergenza non costituisca un pericolo e quindi non intervenga. Questo accade perché quando non siamo certi di cosa stia accadendo usiamo gli altri come fonte di informazione. Il problema però è che a volte nessuno sa cosa stia accadendo realmente perché un'emergenza è un evento improvviso. I testimoni si guardano l'un l'altro per capire cosa stia accadendo e sembrano apparentemente poco preoccupati. Questo stato di ignoranza collettiva porta a credere che non vi sia alcun pericolo perché nessuno sembra preso dal panico. Se l'evento viene recepito come un'emergenza bisogna decidere che aiutare sia responsabilità nostra e non di qualcun altro.

Ciò è stato dimostrato da un esperimento di Darley e Latané in cui dei soggetti partecipavano attraverso un dispositivo di interfono ad una discussione di gruppo sulla vita del college con altri studenti posti in un'altra stanza. Improvvisamente uno di loro, un complice dello sperimentatore fingeva un attacco epilettico e urlava che stava per morire. Lo scopo dell'esperimento era vedere se il soggetto si sforzava di aiutare la vittima dell'attacco epilettico. Ciò dipendeva, come previsto dagli sperimentatori, dal numero di partecipanti presenti al momento dell'emergenza. Quando i soggetti credevano di essere i soli a sentire la persona che si lamentava prestavano soccorso nell'arco di due minuti. Quando i soggetti pensavano che ci fossero altri quattro soggetti che ascoltavano la percentuale delle persone che prestava aiuto diminuiva drasticamente.

Strumenti di indagine

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione dell'empatia si può fare riferimento al *Questionario sui punti di forza e di debolezza (Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ)*; si tratta di uno strumento breve e di facile somministrazione, sviluppato da Goodman, che indaga il comportamento del bambino prendendo in considerazione cinque aree: Sintomi emotivi, Problemi comportamentali, Disattenzione/iperattività (ADHD), Problemi con i pari e Comportamenti prosociali. Un altro strumento di valutazione di questo costrutto è la *Scala di comportamento prosociale* di Caprara et al., che

valuta la propensione a manifestare comportamenti di aiuto, a promuovere iniziative rivolte ad altri e a condividere oggetti ed esperienze.

Ambiti applicativi

Lo studio dei comportamenti prosociali dispone di un ampio potenziale applicativo in *ambito sociale*, in quanto consente di ideare politiche sociali e programmi educativi di promozione della socialità, che potrebbero risolvere o concorrere a risolvere molti problemi attuali delle società.

4.6 ATTEGGIAMENTO

Definizione

Il termine *atteggiamento* rimanda ad una problematica che è stata per molto tempo al centro della psicologia sociale. Questa parola compare spesso anche nel parlare comune, per indicare una disposizione individuale nei confronti di qualcosa o qualcuno, in senso positivo o negativo. Nelle scienze sociali il concetto di atteggiamento esordisce con una forte connotazione individualistica, indicando una proprietà dell'individuo, un suo modo di considerare gli oggetti con cui entra in relazione.

Sintesi degli autori

Il termine *atteggiamento* compare per la prima volta nella ricerca sociale nel 1918, con gli studi di Thomas e Znaniencki sui contadini polacchi in Europa e negli Stati Uniti, ed è definito come “*un processo mentale individuale che determina le risposte sia effettive che potenziali di ogni individuo al suo mondo sociale. Poiché un atteggiamento è sempre rivolto verso un oggetto, esso può essere definito come uno stato della mente dell'individuo verso un valore. Un valore è qualsiasi realtà che abbia un contenuto empirico accessibile ai membri di un dato gruppo sociale e un significato che può essere o meno oggetto di attività*”. La definizione di valore sottolinea che l'oggetto dell'atteggiamento è qualche cosa che ha un significato sociale riconosciuto all'interno di una data comunità. Individuo e società sono quindi concettualizzabili come i due poli tra cui si stende la parabola del concetto di atteggiamento. La ricerca psicologica accettò inizialmente l'idea di Thomas e Znaniencki secondo cui l'atteggiamento consisterebbe nella disposizione a rispondere in un certo modo ad oggetti, persone o situazioni. Gordon Allport nel 1935 definì l'atteggiamento come “*uno stato mentale di prontezza, organizzata per mezzo dell'esperienza, che esercita un'influenza di controllo o dinamica sulle risposte dell'individuo nei confronti di ogni oggetto o situazione con cui entra in rapporto*”.

Teoria approfondita

Una teoria che ha affrontato il tema degli atteggiamenti da un punto di vista globale è rappresentata dal *modello tripartito dell'atteggiamento* di Rosenberg e Hovland (1960). Secondo questa teoria, gli atteggiamenti sono strettamente dipendenti dagli stimoli che li determinano. Lo “stimolo” costituisce in quest'ottica l'oggetto dell'atteggiamento. Nel corso della vita, l'individuo accresce il suo bagaglio di esperienze, conoscenze, sentimenti e comportamenti nei confronti degli oggetti che costituiscono il suo mondo

esperienziale. Tale bagaglio si organizza in sistemi permanenti di risposta al mondo, che si possono definire atteggiamenti. L'oggetto di un atteggiamento è potenzialmente un qualsiasi stimolo che raggiunge la percezione di un individuo e per lui soltanto. Quindi, l'individuo ha tanti atteggiamenti quanti sono gli oggetti presenti nel suo mondo fisico, siano essi oggetti materiali o sociali. L'unica limitazione al numero degli atteggiamenti che un individuo può acquisire consiste nel fatto che l'uomo può avere atteggiamenti solo ed esclusivamente verso quegli stimoli/oggetti che esistono nel suo mondo psicologico: più il suo mondo psicologico è limitato (minori sono quindi le sue esperienze) più limitato sarà il numero dei suoi atteggiamenti.

In questa visione, l'atteggiamento è definito come un sistema, in quanto è determinato dalla reciproca interdipendenza delle sue tre componenti, che sono:

- *Componente cognitiva*: informazioni e credenze verso un oggetto (ciò che si pensa e si crede). Queste possono essere acquisite in maniera diretta (esperienza effettiva dell'oggetto) o indiretta (l'esperienza ci viene comunicata, ma non si è vissuta personalmente).
- *Componente affettiva*: reazione emotiva verso l'oggetto (i sentimenti che l'oggetto suscita). L'oggetto può piacere o meno, verso di esso si possono provare emozioni gradevoli o sgradevoli. Proprio questa carica affettiva di cui investiamo l'oggetto determina la resistenza dell'atteggiamento a eventuali cambiamenti.
- *Componente comportamentale* (tendenza ad agire): azioni di avvicinamento o allontanamento dall'oggetto (i modi in cui si agisce).

L'interdipendenza tra le tre componenti risulta evidente dal semplice fatto che a seconda della direzione della componente affettiva, la componente comportamentale ha caratteristiche opposte: se provo repulsione nei confronti di un oggetto, difficilmente avrò reazioni comportamentali di avvicinamento, è altresì probabile che metta in atto comportamenti di evitamento e di allontanamento.

Limite del modello teorico

Questo modello ha il limite di postulare una relazione diretta e costante tra comportamento e atteggiamento, idea messa in dubbio da numerosi contributi. Secondo la teoria dell'azione ragionata di Fishbein e Ajzen, invece, l'atteggiamento sarebbe importante, ma non sufficiente nella spiegazione del comportamento, che sarebbe influenzato anche dalla pressione sociale. In contrasto con il modello tripartito, questi autori hanno proposto un modello concettuale in cui l'unica componente determinante è l'aspetto valutativo degli atteggiamenti.

Strumenti d'indagine

Per quanto riguarda gli strumenti d'indagine è necessario innanzitutto rilevare come gli atteggiamenti non sono costrutti osservabili, ma possono essere inferiti da alcuni indicatori.

Le procedure per la raccolta degli indicatori possono essere:

- *Dirette* (sono le più utilizzate): includono il resoconto verbale e le scale. Svantaggi: tendenza dei soggetti a dare risposte desiderabili. Vantaggi: i resoconti verbali, anche se spesso non riflettono il reale atteggiamento di chi risponde, contengono un'infinità di informazioni su chi li ha prodotti.
- *Indirette*: Si rilevano gli indicatori dell'atteggiamento senza che i soggetti ne siano consapevoli. Svantaggi: le misurazioni ottenute dipendono per la loro interpretazione dalle assunzioni che riguardano la relazione tra dato rilevato e costruito sottostante. Vantaggi: è eliminato il problema della desiderabilità sociale che si ha con le tecniche dirette.

Le scale permettono di misurare: la natura e l'intensità delle opinioni; la frequenza dei comportamenti.

Le prime scale (Thurstone e Clave, 1929; Guttman, 1941) prevedevano la presenza di *giudici* per valutare gli item da includere nelle scale e per il calcolo scalare di ogni item. Vennero presto abbandonate sia perché richiedevano un lungo e dispendioso lavoro per la loro costruzione sia per la fragilità dell'assunzione che a una data affermazione potesse essere assegnato un punteggio obiettivo.

La scala Likert (1932) incontrò maggior fortuna ed è tuttora largamente usata. L'autore abbandona l'idea che sia possibile assegnare un valore predefinito a una certa affermazione, e con questo si libera del problema dei giudici come garanti dell'obiettività delle valutazioni.

Questa scala è costituita da affermazioni che coprono gli aspetti rilevanti dell'area oggetto di studio. I soggetti devono indicare, per ogni affermazione, il grado di accordo/disaccordo in una scala generalmente da 1 a 5.

Tale scala ha i seguenti vantaggi: 1) è semplice da costruire; 2) consente l'esplorazione della struttura degli atteggiamenti per mezzo di analisi matematiche che permettono di identificare dimensioni latenti o fattori che spiegano le relazioni significative che collegano tra loro i dati raccolti.

Un'altra misura largamente utilizzata tuttora è il *differenziale semantico* (Osgood, Suci, Tennenbaum, 1957), che viene presentato in questo modo: nella pagina in alto viene collocato il concetto nei confronti del quale si vuole indagare l'atteggiamento, e sotto al concetto vengono poste una serie di scale bipolari, agli estremi di ciascuna delle quali vengono messi due aggettivi di significato opposto (bello/brutto, buono/cattivo, ecc.). Le scale bipolari sono a 5 o 7 intervalli. I soggetti devono segnare l'intervallo fra i due aggettivi che meglio esprime il loro giudizio rispetto al concetto in questione. Gli autori hanno rilevato che le coppie di aggettivi si raggruppano in tre fattori: *valutazione* (espressione di un giudizio di valore), *potenza* (forza dei concetti giudicati), *attività* (grado di attivazione suscitato nell'organismo dai concetti presentati). Osgood considera l'atteggiamento come una variabile definita da una sola componente, e lo identifica con il fattore di Valutazione.

Tra le misure indirette si possono citare le misure fisiologiche, che si basano sull'assunzione che sia possibile misurare gli atteggiamenti attraverso la rilevazione delle reazioni fisiologiche dell'organismo (risposta galvanica della pelle, dilatazione della pupilla, accelerazione del battito cardiaco) sollecitate dalla presentazione di stimoli in grado di suscitare un qualche interesse. Ciò che viene misurato con queste

procedure è l'intensità della reazione emotiva provocata da uno stimolo, ma nulla sono in grado di dire sulla sua direzione (cioè sulla positività o negatività dell'emozione).

Ambiti applicativi

Seconda teoria approfondita

Come seconda teoria è possibile riutilizzare la *teoria del conflitto realistico* di Sherif (vedi p. 142).

5 ALTRO

5.1 SINTESI DEGLI AUTORI PRINCIPALI

5.1.1 BOWLBY

John Bowlby (1907-1990) è stato uno psicologo e psicoanalista britannico.

5.1.1.1 TEORIA DELL'ATTACCAMENTO

Secondo la *teoria dell'attaccamento* (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978), la propensione a stringere relazioni emotive intime, dall'infanzia all'età adulta, è una componente fondamentale della natura umana con importanti funzioni biologiche. Il legame di attaccamento del bambino con la figura materna si sviluppa attraverso le predisposizioni all'interazione sociale e alla creazione di un rapporto stabile e duraturo presenti fin dalla nascita. Tali predisposizioni sono inscritte nel patrimonio genetico dell'individuo, e con la crescita si organizzano in sistemi motivazionali complessi, espressione della necessità primaria di calore, vicinanza e contatto fisico ricercati dal bambino. Questa funzione è garantita dall'attivazione del comportamento di attaccamento, attraverso cui il bambino ricerca e mantiene la vicinanza fisica con la figura di attaccamento ogni volta che si trova in condizioni di vulnerabilità. Gli stimoli in grado di attivare il comportamento di attaccamento possono essere di natura interna, come le condizioni di fame, stanchezza, malattia, oppure di natura esterna, come l'allontanamento, l'assenza della madre o la presenza di stimoli in grado di suscitare la paura del bambino. Una volta che il comportamento di attaccamento sarà stato attivato da uno di questi stimoli, le condizioni in grado di farlo cessare varieranno di conseguenza: maggiore è l'intensità con cui viene provocato il comportamento di attaccamento, tanto più rigide saranno le condizioni necessarie per disattivarlo; nei casi più estremi sarà solo il contatto fisico prolungato con la madre a permettere dopo un certo periodo di tempo la disattivazione del comportamento di attaccamento a favore, per esempio, dell'esplorazione. A livelli di attivazione meno intensa, invece, la vicinanza relativa, lo sguardo, la comunicazione distale potranno rappresentare condizioni più flessibili, in grado di rassicurare il bambino sulla disponibilità materna a fornire il suo aiuto in caso di bisogno. L'obiettivo esterno del sistema dell'attaccamento è dunque quello di conseguire e mantenere un certo livello di vicinanza fisica con il caregiver, mentre il suo obiettivo interno è di motivare il bambino al raggiungimento di un senso di sicurezza interna. L'attaccamento, quindi, in quanto sistema motivazionale complesso, viene a costituirsi nel tempo come un'organizzazione psicologica interna che comprende sentimenti, ricordi, desideri, aspettative e intenzioni che hanno particolare rilevanza per lo stabilirsi e il perdurare di un legame profondo in grado di assicurare tale senso di sicurezza.

Il comportamento di attaccamento si sviluppa nel primo anno di vita attraverso lo sviluppo del corredo biologico e comportamentale del bambino. Nei primi mesi i comportamenti di segnalazione, come il

piano, il sorriso, i vocalizzi, e i comportamenti di accostamento, come l'aggrapparsi, il seguire, la suzione non alimentare, garantiscono un certo grado di vicinanza tra bambino e figura di attaccamento, pur non essendo ancora intenzionali e discriminanti verso una figura specifica. Verso la fine del primo anno di vita questi stessi segnali saranno invece rivolti ad una persona discriminata, la figura di attaccamento, e indicheranno in maniera evidente che si è costituito un legame di attaccamento specifico; in questa fase viene alla luce anche il tipico comportamento dei bambini nei confronti delle persone estranee, che provocano reazioni di paura e un maggiore avvicinamento alla figura di attaccamento.

Modelli Operativi Interni (MOI)

Verso la fine del primo anno di vita, l'esperienza affettiva del bambino comincia ad essere rappresentata in quelli che Bowlby definisce *modelli operativi interni* (Bowlby, 1973), cioè rappresentazioni mentali in grado di raffigurare con sufficiente coerenza l'esperienza vissuta nelle relazioni interpersonali con le persone che si prendono cura di lui. Il bambino forma così un modello operativo della figura di attaccamento, che riassume la storia delle risposte affettive e della disponibilità del genitore nei confronti delle sue richieste, e un complementare modello del Sé, che tiene conto anche delle abilità e potenzialità comportamentali che egli è in grado di utilizzare per raggiungere un sentimento di sicurezza. Questi modelli operativi interni risulteranno fondamentali ai fini della costruzione della realtà affettiva del bambino, perché saranno in grado di guidare la sua valutazione dell'esperienza, il suo comportamento di attaccamento, e lo renderanno in grado di fare previsioni sull'esperienza affettiva nelle relazioni significative, contribuendo in maniera sostanziale alle sue capacità di regolazione affettiva. Così, un bambino che riceve risposte adeguate e tempestive nei confronti dei suoi tentativi di mantenere la vicinanza con la madre e di ottenere da lei conforto, svilupperà un modello operativo della madre come figura disponibile e un modello operativo di sé come degno di cure ed efficace nell'ottenere un sostegno emotivo (modello di attaccamento sicuro). Al contrario, l'insensibilità materna, espressa come rifiuto o come incapacità e incoerenza in risposta alle richieste di vicinanza e cure del bambino, darà luogo a modelli operativi della madre come di una figura non disponibile, e di sé come non degno di protezione e cura (modelli di attaccamento insicuri). Infine, si presume che la disorganizzazione dell'attaccamento comporti rappresentazioni di sé e dell'altro multiple, contraddittorie e reciprocamente dissociate.

Strumenti d'indagine

Lo studio delle differenze individuali nella qualità dell'interazione madre-bambino ha portato all'individuazione di differenti modelli di attaccamento, correlati a particolari caratteristiche del comportamento materno. Per valutare in maniera sistematica queste differenze, Mary Ainsworth ideò una procedura di laboratorio standardizzata, la *Strange Situation Procedure* (SSP), che permetteva di tenere in considerazione tre fenomeni importanti: la capacità del bambino di utilizzare la madre come "base sicura" per l'esplorazione, le risposte suscitate nel bambino da una situazione nuova e dalla presenza di una persona estranea e le risposte alla separazione dalla madre. La SSP è una metodologia osservativa

standardizzata; la sua procedura consiste in una sequenza di brevi episodi di separazione e riunione tra un bambino e la madre, che si verificano in un ambiente piacevole (solitamente una stanza piena di giocattoli), ma sconosciuto al bambino, e in presenza di un adulto, molto amichevole ma completamente estraneo al piccolo. Le osservazioni dei diversi stili di comportamento del bambino al momento della separazione e della riunione con la madre hanno consentito di evidenziare i principali modelli di attaccamento (sicuro, insicuro-evitante e insicuro-resistente) e un certo numero di sottocategorie che individuano le differenze individuali e la maggiore o minore intensità con cui certi comportamenti si presentano (Ainsworth et al., 1978). Il modello di attaccamento *sicuro* è caratterizzato dalla capacità del bambino di equilibrare il comportamento esplorativo e quello di attaccamento. Durante gli episodi di separazione della *Strange Situation* questi bambini mostrano in maniera più o meno evidente il disagio per la separazione: possono piangere e cercare di raggiungere la madre attivamente ed è evidente che la loro preoccupazione è attribuibile principalmente all'assenza della madre e non al semplice fatto di essere rimasti soli nella stanza; questo tipo di attaccamento sembra favorito da una madre sensibile e capace di rispondere tempestivamente ai segnali del bambino, capace cioè di sintonizzarsi sui suoi stati d'animo e bisogni. Il modello di attaccamento *insicuro-evitante* è caratterizzato da una mancanza di sfiducia del bambino in un'adeguata risposta materna e in uno spiccato distacco ed evitamento della vicinanza e del contatto con la madre; le madri dei bambini evitanti si caratterizzano in genere per un marcato rifiuto del bambino, soprattutto per quanto riguarda il contatto fisico. Il modello di attaccamento *insicuro-resistente* è caratterizzato dall'incertezza del bambino riguardo la disponibilità della figura di attaccamento nel fornire aiuto o protezione, e a causa di questa incertezza il bambino è poco incline ad esplorare ciò che lo circonda e manifesta una spiccata tendenza a restare nelle vicinanze della madre; questo modello di attaccamento sembra essere associato ad una insensibilità materna non caratterizzata da rifiuto, ma da una forte inconsistenza delle risposte fornite alle richieste del bambino, a cui la madre risponde con notevole arbitrarietà dovuta ad una forte preoccupazione per se stessa o al tentativo di controllare l'angoscia che i bisogni del bambino provoca in lei. Oltre ai modelli di attaccamento evidenziati, numerose ricerche hanno portato successivamente all'identificazione di diversi modelli di attaccamento atipici, che sembrano più frequenti e maggiormente correlati con patologie psichiatriche delle figure genitoriali, con situazioni di abuso fisico e sessuale, separazioni precoci o ripetute dalla figura materna; i modelli di attaccamento atipici più frequentemente riscontrati in letteratura sono il modello di attaccamento disorganizzato/disorientato, il modello evitante/ambivalente e il modello instabile/evitante. L'introduzione della procedura della *Strange Situation* ha aperto la strada alla possibilità di verificare la qualità del legame affettivo che il bambino stabilisce con la figura materna, in termini di comportamenti complessi ma organizzati in modo coerente. Ha permesso, inoltre, da una parte di considerare le differenze individuali nel comportamento di attaccamento e dall'altra di introdurre categorie descrittive specifiche in grado di rendere conto dell'esperienza interattiva reale vissuta dal bambino.

L'*Adult Attachment Interview* (AAI) è una tipologia di intervista semistrutturata ideata per valutare e definire operativamente, mediante indicatori formali dell'organizzazione del discorso, lo stato della mente dell'intervistato rispetto alle sue esperienze di attaccamento. Le domande dell'intervista, sia in virtù della loro struttura che per l'ordine di presentazione non casuale, inducono il soggetto a rievocare e rielaborare le esperienze infantili di attaccamento. In termini di struttura generale, l'AAI presenta sia caratteristiche tipiche delle interviste strutturate sia elementi delle interviste di tipo clinico. L'AAI si compone di una sequenza di domande volte ad approfondire progressivamente la relazione dell'intervistato con le figure di accudimento durante l'infanzia e nelle fasi successive, fino al momento attuale. L'intervista deve essere condotta in maniera tale da favorire l'instaurarsi di una vera e propria relazione con il soggetto, cercando di comprendere il significato della narrazione che egli fa della sua storia di vita e utilizzando uno stile di conversazione naturale ed empatico.

Ambiti applicativi

La *psicopatologia dello sviluppo* rappresenta il principale campo di applicazione delle teorizzazioni di Bowlby, che hanno contribuito a identificare i disturbi e le conseguenze nel processo evolutivo del bambino relativi al legame di attaccamento. In base a questa teoria sono stati codificati i Disturbi dell'attaccamento, che segnalano un disturbo globale del sentimento di protezione e sicurezza del bambino e si sviluppano all'interno di relazioni gravemente patologiche in cui risulta alterata la funzione fondamentale del sistema di attaccamento. L'emergere di tali disturbi è stato in particolare evidenziato nei casi di deprivazione precoce dei bambini rispetto alla figura di caregiving.

Inoltre, in ambito di *ricerca*, si sottolinea come Bowlby abbia promosso una serie di studi successivi che hanno ampliato il campo d'indagine e permesso di evidenziare l'esistenza di una trasmissione intergenerazionale di attaccamento, di ideare altri *strumenti* di valutazione come l'AAI di Main et al. atta a far emergere le esperienze di attaccamento vissute nella prima infanzia e a determinare le conseguenze delle stesse sul funzionamento attuale e futuro dei genitori, di stabilire un *possibile processo di continuità della patologia* a partire da un legame di attaccamento disfunzionale.

Limiti della teoria dell'attaccamento

Uno dei principali limiti della teoria dell'attaccamento di Bowlby consiste nell'attribuire una responsabilità esclusiva alla madre nella formazione del legame di attaccamento e dei Modelli Operativi Interni del bambino, trascurando in questo modo il ruolo di altre figure significative che si prendono cura del bambino, come il padre. Un ulteriore limite di questa teoria è rappresentato dal rischio che le figure genitoriali siano viste come le cause principali di disadattamento del bambino e venga tralasciata l'importanza delle differenze individuali dei bambini e dalle influenze del contesto socioculturale, che possono avere un peso discriminante nello sviluppo della personalità.

Applicazioni tematiche di Bowlby

Sviluppo affettivo; sviluppo sociale; motivazione; personalità.

5.1.2 BANDURA

Albert Bandura (1925) è uno psicologo canadese, noto per il suo lavoro sulla *teoria dell'apprendimento sociale* e sulla *teoria sociale cognitiva*.

5.1.2.1 TEORIA DELL'APPRENDIMENTO SOCIALE

Contrariamente alla visione dell'approccio comportamentista, Bandura sostiene che l'apprendimento può derivare anche dall'osservazione, senza che vi sia rinforzo. La teoria dell'apprendimento per osservazione spiega numerosi comportamenti che i bambini imparano osservando le altre persone. L'apprendimento tuttavia non è automatico; ciò che il bambino impara è influenzato dagli aspetti del comportamento osservato cui presta attenzione e dalla sua capacità di interpretarli e ricordarli. Bandura crede inoltre che esistano dei rinforzi intrinseci, i quali derivano dall'interno dell'individuo piuttosto che dall'ambiente esterno (ad esempio, basti pensare all'orgoglio e alla soddisfazione derivanti dal risolvere un problema). In sintesi, la teoria dell'apprendimento sociale attenua le posizioni estreme del comportamentismo e sottolinea il ruolo del bambino nell'organizzare e interpretare le informazioni provenienti dall'ambiente.

Esperimento della bambola Bobo

L'esperimento della bambola Bobo è una famosa ricerca sperimentale sull'aggressività condotta nel 1961 da Albert Bandura, con la quale fu dimostrato che il comportamento aggressivo dei bambini può essere modellato, cioè appreso per imitazione.

In questo esperimento, Bandura formò tre gruppi di bambini in età prescolare: nel primo gruppo inserì uno dei suoi collaboratori che si mostrò aggressivo nei confronti di un pupazzo gonfiabile chiamato Bobo. L'adulto picchiava il pupazzo con un martello gridando: «Picchialo sul naso!» e «Pum pum!». Nel secondo gruppo, quello di *confronto*, un altro collaboratore giocava con le costruzioni di legno senza manifestare alcun tipo di aggressività nei confronti di Bobo. Infine, il terzo gruppo, quello di *controllo*, era formato da bambini che giocavano da soli e liberamente, senza alcun adulto con funzione di *modello*. In una fase successiva i bambini venivano condotti in una stanza nella quale vi erano giochi *neutri* (peluche, modellini di camion) e giochi *aggressivi* (fucili, Bobo, una palla con una faccia dipinta legata ad una corda). Bandura poté verificare che i bambini che avevano osservato l'adulto picchiare Bobo manifestavano un'incidenza maggiore di comportamenti aggressivi, sia rispetto a quelli che avevano visto il modello pacifico sia rispetto a quelli che avevano giocato da soli.

Le ricerche di Bandura sono state più volte utilizzate anche a sostegno della tesi, ancora attuale, secondo la quale le scene di violenza mostrate in televisione possono produrre comportamenti imitativi da parte dei ragazzi.

5.1.2.2 TEORIA SOCIAL-COGNITIVA

Bandura, negli esiti più recenti della sua teoria, attraverso la definizione del concetto di autoefficacia percepita ha segnato il passaggio dalla *teoria dell'apprendimento sociale* alla *teoria sociale cognitiva*, ponendo l'accento sui fattori interni dell'individuo (cognizioni, emozioni, rappresentazioni, valutazioni), oltre che gli stimoli esterni, come concause della condotta. In particolare le convinzioni riguardo alla propria efficacia personale costituiscono uno degli aspetti principali per sviluppare situazioni di apprendimento. Bandura identifica quattro fonti di informazioni principali per la costruzione dell'efficacia:

- 1) Le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace, che hanno la funzione di indicatori di capacità.
- 2) Le esperienze vicarie e di modellamento, che alterano le convinzioni di efficacia attraverso la trasmissione di competenze e il confronto con le prestazioni ottenute dalle altre persone.
- 3) La persuasione verbale e altri tipi di influenza sociale, che infondono e costituiscono la possibilità di possedere competenze da sperimentare.
- 4) Gli stati fisiologici e affettivi, in base ai quali le persone giudicano la loro forza, vulnerabilità, reattività al disfunzionamento.

Ogni mezzo di influenza, sia esso sociale, cognitivo o affettivo, a seconda della sua natura, può operare attraverso una o più di questi canali di informazione e costruzione dell'efficacia.

Applicazioni tematiche

Apprendimento; aggressività.

5.1.3 ERIKSON

Erik Erikson (1902 -1994) è stato uno psicologo e psicoanalista tedesco naturalizzato statunitense.

5.1.3.1 TEORIA DELLO SVILUPPO PSICOSOCIALE

Erikson, partendo da una matrice psicoanalitica classica, ha proposto una rielaborazione dei processi di sviluppo individuale lungo otto fasi che caratterizzano l'intero arco vitale dell'individuo. Secondo la *teoria dello sviluppo psicosociale* (1982), lo sviluppo dell'individuo si articolerebbe lungo otto fasi, ciascuna legata ad un conflitto (o crisi psicosociale), che, se superato con successo, rappresenta un passo avanti verso la maturità psicologica. Questi conflitti si verificano tra due istanze antitetiche: la prima indica una conquista, la seconda un fallimento. Per ognuna delle fasi di sviluppo che l'Io deve affrontare e risolvere sono possibili esiti adattivi o disadattivi, che dipendono dalle esperienze passate, ma anche da quelle che nascono nel presente e che contengono potenzialità trasformative. La mancata risoluzione di questi conflitti porta alla nascita di un esito disadattivo per il soggetto. Secondo l'autore, lo sviluppo avviene trovando delle risposte di adattamento al superamento delle frustrazioni presenti in ogni fase e i problemi non risolti lasciano un residuo che incide sulla soluzione dei problemi futuri.

1) FIDUCIA-SFIDUCIA (0-1 anno)

La prima fase dello sviluppo di Erikson va dalla nascita al primo anno di vita, ed è rappresentata dall'antitesi *fiducia-sfiducia*. Questo stadio, in cui è centrale la qualità del rapporto con la madre, è incentrato sull'acquisizione della fiducia di base. Il bambino, grazie alla continuità delle esperienze sensoriali di appagamento e rilassamento di cui la madre si fa garante, sviluppa la fiducia che i propri bisogni, nonostante le ripetute assenze materne, verranno soddisfatti. Fiducia e sfiducia sono modulate dalla speranza, descritta come la convinzione permanente della realizzabilità dei propri desideri (bisogni del bambino). L'equilibrata integrazione tra fiducia e sfiducia permette al bambino di tollerare le inevitabili frustrazioni. Nella fase iniziale dell'esistenza, infatti, la madre rappresenta la fonte principale da cui proviene sia la frustrazione sia la soddisfazione dei bisogni. Un fallimento in questo stadio struttura un senso del Sé fragile e vulnerabile.

2) AUTONOMIA-VERGOGNA E DUBBIO (2-3 anni)

La seconda fase dello sviluppo va dai due ai tre anni di vita ed è caratterizzata dall'antitesi *autonomia-vergogna e dubbio*. Nella seconda fase dello sviluppo emerge la virtù della volontà, che rappresenta il potere di compiere delle scelte libere e compiere decisioni. Le acquisizioni di sviluppo come il linguaggio, il pensiero e la locomozione rendono fiero e autonomo il bambino, ma lo espongono anche a fallimenti ed errori da cui scaturisce la vergogna e il dubbio sulle proprie possibilità di riuscita. In tale stadio, dunque, è cruciale l'acquisizione dell'autonomia. Se i genitori sono eccessivamente severi e limitano troppo le condotte esplorative del bambino, egli proverà frustrazione e svilupperà un senso di insicurezza.

3) INIZIATIVA-SENSO DI COLPA (4-5 anni)

La terza fase dello sviluppo va dai quattro ai cinque anni di vita ed è caratterizzata dall'antitesi *iniziativa-senso di colpa*. Nel terzo stadio emerge la virtù della fermezza dei propositi, ovvero la capacità di tener fede a un progetto e di portare a termine un compito. Il bambino consolida le competenze acquisite e spesso le applica in modo irruento. La sua esuberanza può non essere tollerata ed essere dunque soggetta a interventi regolativi da parte del mondo esterno: ciò fa scaturire il senso di colpa. Un fallimento in questo stadio può comportare una tendenza all'inibizione, alla repressione e alla somatizzazione della rabbia.

4) INDUSTRIOSITÀ-SENSO DI INFERIORITÀ (6-12 anni)

La quarta fase dello sviluppo va dai sei ai dodici anni di vita ed è caratterizzata dall'antitesi *industriosità-senso di inferiorità*. Nel quarto stadio emerge la virtù del senso di competenza ed efficacia. Le energie del bambino si spostano dai giochi a compiti più maturi (scuola, sport, arte, ecc.). Il bambino, che fa il suo ingresso nell'ambito scolastico, si confronta quindi con nuove attività e con la possibilità di riuscire o di fallire nel confronto con i compagni. Un fallimento in questo stadio può innescare rassegnazione, passività e conformismo.

5) IDENTITÀ-CONFUSIONE DI RUOLO (adolescenza)

La quinta fase dello sviluppo va dai dodici ai diciotto anni di vita ed è caratterizzata dall'antitesi *identità-confusione di ruolo*. In questo stadio vengono messe in discussione tutte le conquiste delle fasi precedenti. Il ragazzo deve fare i conti con le molteplici trasformazioni corporee, cognitive e sociale, e con l'emancipazione della famiglia, delineando una propria identità. L'adolescente affronta una crisi di identità, volta a superare l'ambivalenza che genera da due tendenze contrapposte: la riluttanza ad abbandonare le sicurezze e le garanzie del mondo infantile si contrappone al richiamo verso il mondo adulto. Un grande ostacolo alla costruzione dell'identità è rappresentato da un profondo sentimento di inferiorità, definito identità negativa, che non è altro che l'angosciata percezione di se stessi come indegni e inadeguati rispetto al mondo. Un fallimento in questo stadio può portare a esperienze estreme o a identificazioni con modelli numerosi e contraddittori.

6) INTIMITÀ-ISOLAMENTO (19-25 anni circa)

La sesta fase dello sviluppo va dai diciannove ai venticinque anni di vita ed è caratterizzata dall'antitesi *intimità-isolamento*. Questo stadio coincide con la fase della giovinezza, in cui l'identità risulta delineata e si ricerca un'altra identità con cui stabilire una relazione intima. La ricerca di una relazione d'amore non è più, come nell'adolescenza, utile a sviluppare un'identità più consolidata, ma risponde alla necessità di legare la propria individualità a quella di un altro essere umano. La virtù di questa fase è dunque l'amore. Un fallimento in questo stadio può portare a esperienze impulsive, che alternano idealizzazione e svalutazione, oppure all'isolamento.

7) GENERATIVITÀ-STAGNAZIONE (26-40 anni circa)

La settima fase dello sviluppo va dai ventisei ai quarant'anni di vita ed è caratterizzata dall'antitesi *generatività-stagnazione*. La generatività è la spinta a creare e produrre, che può prender forma nel campo del lavoro, dell'impegno sociale e della famiglia (anche attraverso la nascita dei figli). Qualora tale generatività non trovi sfogo in tali ambiti, la personalità regredisce dando origine a un senso di vuoto, impoverimento e ristagno. La virtù di questa fase piena di maturità affettiva e creativa è la sollecitudine, intesa come la tendenza a occuparsi del proprio simile sotto varie forme (cura, assistenza, sostegno morale ed economico, allevamento dei figli, trasmissione della cultura).

8) INTEGRITÀ DELL'IO-DISPERAZIONE (dai 40 anni in poi)

L'ottava fase dello sviluppo va dai quarant'anni in poi ed è caratterizzata dall'antitesi *integrità dell'io-disperazione*. È lo stadio che più rende originale il contributo di Erikson, in quanto estende lo sviluppo della personalità fino alla vecchiaia. In questo stadio vengono integrate importanti dimensioni psicologiche come l'integrità e la disperazione: si medita sulla propria vita cercando di darle un ordine e un significato. È il tempo dei bilanci esistenziali. Da un lato la persona matura e serena corona la propria esistenza con la saggezza e la piena realizzazione personale; dall'altro la persona matura ma infelice tocca, con l'avanzare degli anni, i vertici dello sconforto e del fallimento personale. Affinché

questo stadio non sfoci in un cupo senso di decadimento è opportuno integrare la virtù della saggezza, che permette di guardare con distacco alla vita e alla morte.

Ambiti applicativi

La teoria di Erikson trova applicazione in *ambito clinico*. Secondo l'autore, le esperienze frustranti e i conflitti non risolti nel corso dei vari stadi di sviluppo possono avere degli effetti che perdurano nel tempo, influenzando la personalità dell'individuo nel corso della sua esistenza. Ad esempio, è possibile che adulti sospettosi e pessimisti, che dubitano continuamente delle proprie capacità, siano stati dei bambini che non hanno sviluppato un adeguato sentimento di fiducia, o che non abbiano sperimentato sufficiente autonomia. In tale ambito, inoltre, la valutazione della capacità di sopportare le frustrazioni è utile per valutare la capacità di adattamento all'ambiente circostante e per pianificare il tipo di intervento: persone con una buona dose di tolleranza alla frustrazione potranno ottenere maggiori vantaggi da approcci di tipo espressivo, mentre per persone con bassa tolleranza sono più indicati approcci di tipo supportivo.

Limiti della teoria

La teoria di Erikson non dispone di fondamenti empirici e non risulta applicabile a livello universale, ma solo nella cultura occidentale; inoltre la delineazione degli stadi appare troppo netta, mentre nella realtà della vita individuale spesso le fasi tendono a confondersi tra loro. Inoltre, la teoria non spiega in modo dettagliato come il bambino, prima, e l'adulto, poi, passino da uno stadio all'altro o le modalità con cui questi risolvono le crisi peculiari di ogni stadio.

Differenze tra Freud ed Erikson

- Le teorie elaborate da Erikson possono essere definite *teorie neofreudiane*. Esse hanno in comune con la teoria dello sviluppo psicosessuale di Sigmund Freud la condivisione della teoria dell'inconscio e la condivisione di buona parte della teoria dello sviluppo della personalità. Erikson, a differenza di Freud, ridimensiona l'importanza attribuita alla sfera sessuale e non condivide l'omissione dell'impatto socioculturale negli stadi evolutivi. Gli stadi dello sviluppo psicosessuale di Sigmund Freud sono rielaborati e definiti stadi dello sviluppo psicosociale, arricchiti delle variabili socioculturali.
- Al contrario di Freud, per Erikson il cambiamento negli stadi di sviluppo non è legato al substrato biologico, quanto a precise modalità sociali: l'autore sottolinea l'importanza della relazione individuo-ambiente e ipotizza che le psicopatologie o i tratti di personalità disfunzionali degli adulti possano avere origine nel fallimento dei compiti caratteristici delle diverse età della vita.
- Per Freud lo sviluppo sociale risulta determinato in maniera quasi irreversibile dalle esperienze fatte nei primi cinque/sei anni di vita, mentre per Erikson lo sviluppo continua per tutta la vita e può essere influenzato da ogni nuova esperienza.

Applicazioni tematiche

Personalità; identità; frustrazione e conflitto; ciclo di vita (adolescenza, età adulta, età senile); sviluppo della personalità; sviluppo sociale; sviluppo morale; rapporto tra individuo e ambiente; fattori affettivi e cognitivi nel cambiamento.

5.1.4 FREUD

Vedi 5.2.4.

5.1.4.1 LE TAPPE DELLO SVILUPPO AFFETTIVO SECONDO FREUD

Secondo Sigmund Freud le pulsioni operano nel bambino fin dalla nascita in assenza di organi sessuali maturi. Il bambino attraversa una serie di fasi fino all'adolescenza per raggiungere il pieno sviluppo affettivo.

- *Fase orale*: nel primo anno di vita la bocca è la principale zona erogena, per cui il bambino prova piacere dalla suzione. Il lattante non è capace di tollerare le frustrazioni ed è dipendente dalla madre.
- *Fase anale*: tra il secondo e il terzo anno il bambino percepisce la madre come altro da sé e trae piacere dal controllo degli sfinteri. L'obbedienza e la ribellione come caratteristiche di personalità dipendono da come viene affrontato il passaggio al controllo delle funzioni escretorie.
- *Fase fallica*: i genitali sono la fonte di piacere principale a partire dal terzo/quinto anno. Il bambino ha piacere a mostrare il suo corpo e prova curiosità per le differenze sessuali. È in questa fase che si sviluppa il complesso di Edipo.
- *Fase di latenza*: tra i 5 e i 12 anni c'è una pausa che segna il passaggio dalla sessualità infantile e quella adulta.
- *Fase genitale*: la pubertà si avvia e i genitali tornano ad essere fonte di piacere che però non è più indirizzato a se stesso, ma sono rivolti all'esterno. Se l'individuo non riesce a superare la modalità infantile di provare piacere subentrano le nevrosi.

Applicazioni tematiche

Motivazione; frustrazione; conflitto; identità; coscienza; personalità; sviluppo affettivo.

5.1.4.2 LE DUE TOPICHE

Per Freud è possibile una ripartizione dei contenuti della mente umana in due modi diversi, detti *topiche*. La prima di esse distingue inconscio, preconsciouso e coscienza, mentre la seconda distingue tra Es, Io e Super-io. Queste due suddivisioni non si escludono a vicenda.

Tra le due topiche c'è una certa sovrapposizione. In particolare, l'Es opererebbe solo dall'inconscio, mentre l'Io e il Super-io sono entrambi ripartibili tra conscio, preconsciouso e inconscio. Ciò che si manifesta della vita psichica della persona è solo la "punta" di un iceberg; la maggior parte dell'attività mentale risiede proprio nell'inconscio, senza che ve ne sia coscienza.

Il modello topografico: inconscio, preconcio e coscienza

La teoria dei sogni portò Freud a distinguere tre stati o sistemi della mente.

Lo stato più profondo, l'*inconscio*, è considerato la sede di desideri, impulsi e ricordi dimenticati, o meglio, "rimossi". Secondo questa teorizzazione l'inconscio "spinge" per la realizzazione di tali desideri/impulsi, secondo quello che viene denominato "principio di piacere" (un principio di azione e ideazione basato sul soddisfacimento, anche tramite forme indirette, del desiderio sessuale). Inoltre, la logica che determina l'inconscio è detta "processo primario", cioè un pensiero "impulsivo, disorganizzato, incomprendibile al pensiero razionale, dominato da immagini visive bizzarre e noncurante del tempo, dell'ordine o della coerenza logica". A differenza del sistema conscio, l'inconscio non è soggetto alle leggi della logica; in particolare:

- 1) l'inconscio è privo del concetto di "tempo": un ricordo o un impulso inconscio di lunga data ha lo stesso effetto di uno (inconscio) recente.
- 2) non vale il principio di non contraddizione: nell'inconscio possono coesistere impulsi tra loro opposti senza che essi si annullino reciprocamente.

Il *preconcio* è posto tra l'inconscio e la coscienza. Anch'esso contiene ricordi di esperienze passate dell'individuo. Ciò che distingue il preconcio dall'inconscio è quanto segue: se vuole, il soggetto può riportare alla coscienza i ricordi contenuti nel preconcio (può essere necessario un certo sforzo per ricordare); invece, non è possibile volontariamente e spontaneamente riportare alla coscienza contenuti che sono stati "gettati" nell'inconscio.

L'ultimo stato della mente è la *coscienza* (o *sistema conscio*), i cui contenuti sono immediatamente accessibili. Essa si basa sul "principio di realtà" (le cui azioni e ideazioni sono date confronto con la realtà esterna e con i suoi principi e valori) e segue le logiche del "processo secondario", che tramite processi logici e razionali permette un corretto adattamento alla realtà esterna.

L'inconscio non è soggetto alla stessa critica razionale alla quale, invece, vengono sottoposte le idee del sistema conscio. Questo significa che un dato soggetto non è in grado di fronteggiare un impulso inconscio, a meno che quest'impulso non venga portato alla coscienza. Pertanto, i desideri inconsci godono di una "forza" enorme rispetto alla volontà della persona.

Si può dire che la pratica psicoanalitica consista, in definitiva, in questo: nel cercare di portare alla coscienza i desideri e i ricordi inconsci che influenzano la vita della persona. Portare alla coscienza questi contenuti ha due effetti:

- da un lato, essi vengono "tolti" dal sistema inconscio, per cui perdono la grande influenza che essi prima avevano nella vita psichica dell'individuo;
- dall'altro, essi possono ora essere sottoposti alla critica razionale caratteristica del sistema conscio, per cui è facile per il soggetto tenere questi impulsi "sotto controllo".

Il modello strutturale: Es, Io e Super-Io

Con "*L'Io e l'Es*", del 1923, Freud presentò il cosiddetto modello strutturale della mente. Quest'ultima venne divisa in tre istanze psichiche diverse: l'Es, l'Io e il Super-Io.

L'Es è una struttura totalmente inconscia, che spinge per la soddisfazione delle pulsioni inconse dell'individuo. Solo attraverso i sogni o le associazioni mentali affiorano i contenuti dell'inconscio, che durante la notte "sfuggono" al controllo delle azioni della coscienza.

Il Super-io è una struttura quasi del tutto inconscia, costituita dalla rappresentazione psichica delle regole e dei divieti morali della persona. Esso trae origine dall'interiorizzazione delle figure genitoriali durante la prima fase di vita dell'individuo. Tale rappresentazione non corrisponde al genitore reale, ma a una sua immagine interiorizzata più severa e autoritaria. Il Super-io ha il compito di impedire che l'Es soddisfi liberamente le proprie pulsioni.

L'Io è ciò che più si avvicina alla concezione di Sé. È la struttura organizzatrice della personalità e il suo compito principale è quello di fare da mediatore tra le richieste dell'Es e le esigenze della realtà. Inizialmente deve trovare un compromesso tra l'esigenza di soddisfare le pulsioni istintuali dell'Es e le restrizioni della realtà e della società; successivamente, con lo sviluppo del Super-io, assume il compito di mediatore tra le pulsioni e i divieti imposti da quest'ultimo. Per assolvere a questi compiti l'Io ha a disposizione dei meccanismi di difesa e la capacità di gestire la realtà attraverso funzioni come percezione, attenzione, memoria, problem solving e, naturalmente, la coscienza. Le basi dell'Io vengono a crearsi tramite processi di identificazione con gli oggetti del desiderio dell'Es: quando tale desiderio viene frustrato, l'assimilazione dell'oggetto (per mezzo dell'identificazione) andrà a costituire la base l'Io.

Con il modello strutturale la psicopatologia è concepita come il risultato di impulsi inaccettabili che minacciano di sopraffare l'Io e le difese contro di essi messe in atto dall'Io stesso.

Freud chiarì che si trattava di meri concetti metaforici e sebbene alcuni autori tentarono di trovare un corrispettivo anatomico, non ebbero mai successo; tuttavia Fonagy e Target (2005) parlano di studi psicometrici che indicano che "la differenziazione fra le strutture mentali tracciata intuitivamente da Freud può essere dimostrata empiricamente".

5.1.5 BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) è stato uno psicologo statunitense.

5.1.5.1 TEORIA ECOLOGICA DELLO SVILUPPO

Congruentemente con la teoria epigenetica di Erikson, la prospettiva della *teoria ecologica dello sviluppo* di Bronfenbrenner (1979) focalizza la sua attenzione sul ruolo delle componenti individuali della personalità nelle interazioni con il contesto ecologico sociale. Bronfenbrenner concettualizza lo *sviluppo*¹⁷ come il prodotto dell'interazione tra un individuo e il contesto relazionale in cui questi è collocato. L'autore sottolinea la complessità della nozione di contesto e focalizza la propria attenzione sul ruolo delle componenti individuali della personalità nelle interazioni con il contesto ecologico sociale. Rifacendosi esplicitamente alla teoria di Kurt Lewin e al concetto lewiniano di comportamento come funzione congiunta delle caratteristiche della persona e dell'ambiente psicologico, Bronfenbrenner concepisce lo sviluppo (S) di una persona in un determinato momento (t) della sua vita come funzione congiunta delle caratteristiche della persona (P) e dell'ambiente (A) lungo il corso della vita di quella persona fino a quel determinato momento, ossia $S_t = f(t - p) (PA) (t - p)$, dove P indica essenzialmente le componenti biologiche temperamentali della persona, (t - p) il tempo durante il quale queste componenti e le caratteristiche dell'ambiente hanno interagito per produrre il risultato dello sviluppo osservato nel momento t, f funzione.

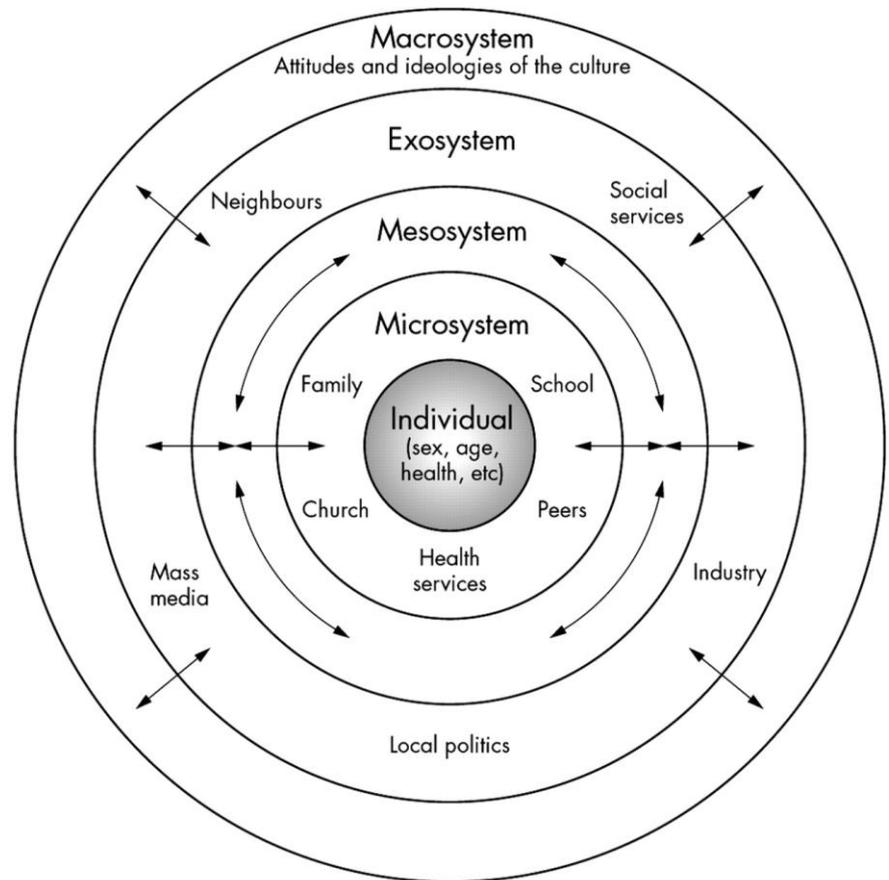
Strutture dell'ambiente ecologico

La teoria ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner individua all'interno dell'ambiente ecologico una serie ordinata di strutture, inscritte l'una nell'altra. Al primo livello – il *microsistema* (1) – vi è la situazione ambientale puntuale in cui è inserito l'individuo che si sviluppa (es. la relazione col genitore nella famiglia, oppure la relazione con l'insegnante e con i coetanei nella scuola). Il secondo livello – il *mesosistema* (2) – richiede di andare al di là delle singole situazioni ambientali per considerare le relazioni tra di esse (es. l'abilità di un bambino nell'imparare a leggere e scrivere all'inizio della scuola elementare può dipendere non solo da come questo gli viene insegnato, ma anche dai legami esistenti tra scuola e famiglia e dalla loro natura). Il terzo livello – l'*ecosistema* (3) – comprende tutte le situazioni di cui il soggetto non ha diretta esperienza, ma in cui si verificano eventi che condizionano ciò che accade nella sit

¹⁷ L'approccio ecologico considera lo sviluppo la risultante di un processo di adattamento della persona alle risorse e alle condizioni di vita e il disagio la conseguenza di un adattamento mal riuscito (riutilizzabile nei temi sull'*adattamento?*).

guarda ancora più lontano, alle condizioni di vita e di lavoro della famiglia, della scuola e del gruppo dei coetanei. Questo significa che lo sviluppo di un individuo viene influenzato da eventi che si verificano in situazioni ambientali in cui egli non è neppure presente, ad esempio dal tipo di attività lavorativa dei genitori. L'esosistema è a sua volta influenzato dal *macrosistema*, il quarto livello del modello ecologico, corrispondente al contesto culturale e all'insieme delle politiche sociali e dei servizi che caratterizzano una specifica comunità; anche questo sistema è in grado di condizionare lo sviluppo del bambino, in quanto uno Stato può attivare o meno politiche di sostegno familiare, oppure servizi sanitari e assistenziali che vengono incontro ai bisogni della famiglia. In un momento successivo alla prima formulazione della teoria dello sviluppo ecologico, Bronfenbrenner aggiunse un ulteriore livello di struttura, trasversale ai quattro precedentemente esposti, denominato *cronosistema*, per rendere conto dell'influenza del tempo (ad es. eventi specifici o cambiamenti nella cultura nel corso degli anni) sullo sviluppo dell'individuo.

Dal punto di vista clinico è interessante considerare che questa concezione non implica necessariamente che i processi evolutivi si muovano verso un funzionamento psicologico adattivo, piuttosto che disadattivo, poiché la direzione di tali processi è attribuita all'azione congiunta delle caratteristiche fisiche, di temperamento e di



personalità dell'individuo e delle caratteristiche sociali e culturali dell'ambiente in cui questi vive. Il concetto di *nicchie ecologiche*, cioè di "particolari regioni dell'ambiente che sono particolarmente favorevoli o sfavorevoli per lo sviluppo di individui che hanno particolari caratteristiche" (Bronfenbrenner, 1992), risulta allora particolarmente rilevante per lo studio dei gruppi a rischio di sviluppo. Inoltre, l'applicazione di questa prospettiva teorica in ambito clinico evidenzia che il disagio psicologico può dipendere da una carenza strumentale del bambino (ad es. un precoce ritardo cognitivo) o da un ambiente deprivato, ma anche e soprattutto dalla circolarità di influenza fra le caratteristiche del bambino e le risposte del contesto nel quale si esprimono.

Conclusioni

Bronfenbrenner è stato efficace nello spronare gli psicologi ad includere l'*analisi del contesto* nelle proprie ricerche, affermando che la psicologia del bambino non aveva considerato a sufficienza i livelli dell'esosistema e del macrosistema. Dieci anni dopo, tuttavia, lo stesso Bronfenbrenner si è ricreduto, notando che molte ricerche, nel sottolineare e ampliare l'analisi del contesto, avevano spostato eccessivamente l'interesse scientifico nella direzione opposta a quella dell'individuo.

Critiche alle teorie di Bronfenbrenner

Bisogna rilevare inoltre che ancora oggi molti ricercatori non concordano con Bronfenbrenner sull'ampiezza del contesto da prendere in considerazione al fine di comprendere lo sviluppo.

Applicazioni tematiche

Sviluppo sociale; adattamento individuale e sociale.

5.1.6 LEWIN

Teoria del campo

Nella teoria di Lewin, il campo è concepito come un sistema di forze la cui interazione dinamica origina fenomeni sociali e comportamenti individuali. Per *campo psicologico*, Lewin intende la totalità dei fattori, individuali e ambientali, in relazione di interdipendenza in un dato momento. Nella valutazione degli elementi appartenenti all'ambiente, Lewin abbraccia un'ottica fenomenologica, concependoli non come fattori oggettivi, ma come fattori che hanno un peso variabile nella determinazione del comportamento a seconda della percezione soggettiva che ne ha l'individuo, e quindi alla collocazione che vengono ad avere nel campo psicologico della persona. Di particolare interesse è la concezione del comportamento come funzione della persona e dell'ambiente, secondo la formula $C = f(P, A)$, che sintetizza efficacemente l'orientamento ecologico di Lewin (concetto di soggetto attivo, attraverso il quale viene riconosciuta l'importanza dell'azione trasformatrice dell'uomo e il suo potere di intervento sulle variabili biologiche, materiali e sociali che caratterizzano la sua esistenza. Secondo la teoria del campo, la comprensione dei fenomeni sociali e psicologici implica l'osservazione della dinamica di forze che sono presenti e agiscono in un determinato contesto; se la realtà è un processo di cambiamento in atto, la scienza deve poterlo cogliere studiando i fenomeni nel tempo stesso in cui li modifica. Lewin ha una visione sistemica del gruppo e lo considera un insieme dinamico, qualcosa di qualitativamente diverso dall'insieme dei singoli elementi che lo compongono.

Il campo del bambino

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, è significativo il fatto che lo spazio vitale del bambino sia più piccolo e meno differenziato di quello dell'adulto. Rispetto all'adulto, il bambino s'imbatta presto nei confini del campo; rispetto al bambino normodotato, lo spettro delle possibilità di movimento del

bambino deficitario è più limitato. Lo spazio vitale del bambino è inoltre definito essenzialmente da confini che sono fissati da altri, soprattutto dai genitori. Lewin, inoltre, rimanda al fatto che l'estensione temporale dello spazio del bambino è inferiore, vale a dire che questi vive più dell'adulto nel presente.

5.1.7 VYGOTSKIJ

Lev Vygotskij (1896-1934) è stato uno psicologo sovietico, padre della scuola storico-culturale.

L'idea centrale della prospettiva di Vygotskij considera lo sviluppo della psiche come guidato e influenzato dal *contesto sociale*. Secondo Vygotskij, i processi psichici sono basati sull'impiego dei segni e in primo luogo dei simboli del linguaggio: questi hanno un'origine socioculturale e vengono acquisiti dall'individuo nel corso del suo sviluppo ontogenetico. Tale acquisizione è un processo continuo di interiorizzazione che il bambino matura nell'ambiente familiare e sociale in cui è nato e vive. I sistemi simbolici che il bambino acquisisce gli permettono di comunicare con gli altri individui, di apprendere gli elementi e i valori della cultura del suo ambiente e di regolare il proprio comportamento.

La teoria del pensiero di Vygotskij distingue due forme di funzionamento mentale:

- 1) i processi mentali elementari: sono di origine genetica e dipendono dalla maturazione biologica; su questi Vygotskij non si sofferma;
- 2) i processi mentali superiori: si sviluppano a partire dalla messa in atto della funzione simbolica e dall'acquisizione del linguaggio.

Vygotskij concepisce lo sviluppo mentale come interiorizzazione di forme culturali; a livello ontogenetico, l'individuo si appropria dei significati della cultura attraverso un processo di interiorizzazione dei mediatori simbolici, primo tra tutti il linguaggio. Vygotskij individua 4 stadi nel processo di interiorizzazione, che si ritrovano nello sviluppo del linguaggio, della memoria e del pensiero:

- 1) il bambino risponde alle stimolazioni dell'ambiente in modo immediato;
- 2) il bambino usa segni esterni;
- 3) il bambino diviene consapevole del significato e del ruolo dei segni;
- 4) il bambino giunge ad una interiorizzazione.

Il processo di interiorizzazione è un processo di passaggio dall'intersichico all'intrapsichico, ed è un processo sociale, perché:

- avviene tra bambino e adulti,
- è mediato dall'uso del linguaggio.

Lo sviluppo del bambino dipende quindi fortemente dal contesto storico e socioculturale in cui vive e dal modo in cui può padroneggiare gli strumenti culturali. Vygotskij quindi punta l'attenzione non tanto sulle competenze che il bambino già possiede (capacità intraindividuale), ma sulle competenze che acquisirà in seguito a nuove esperienze sociali e culturali (processo interindividuale).

Esiste secondo Vygotskij una notevole differenza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e quello che sa fare con l'aiuto di una persona più competente di lui e questa differenza è espressa dalla *zona di sviluppo prossimale*, data dalla distanza tra:

- il livello di sviluppo effettivo: livello di sviluppo che il bambino possiede nel risolvere un compito da solo;
- il livello di sviluppo potenziale: ciò che il bambino riesce a fare con l'aiuto di un adulto o di un compagno più esperto.

La distanza è determinata da una discrepanza tra comprensione e produzione: con il supporto della persona più competente il bambino riesce a svolgere un compito che da solo è capace solo di comprendere; se successivamente il bambino impara a padroneggiarlo da solo, significa che la competenza è stata interiorizzata.

La zona di sviluppo prossimale

Nella teoria di Lev Vygotskij la zona di sviluppo prossimale (ZSP) è un concetto fondamentale che serve a spiegare come l'apprendimento del bambino si svolga con l'aiuto degli altri. La ZSP è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore. Secondo Vygotskij, l'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili; insomma, all'interno di quell'area in cui il bambino può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri (la ZSP, appunto). Questi problemi potranno infatti essere risolti dal bambino aiutato da un esperto (l'educatore, un adulto o anche un pari con maggiori competenze in quel campo), ma non dal bambino che non riuscirebbe ad affrontarli da solo (in quel caso saremmo all'interno della zona di sviluppo attuale). Se il processo è impostato correttamente, la zona di sviluppo attuale del bambino si amplia, includendo quella che in precedenza era la zona di sviluppo prossimale, in altre parole egli diventa capace di eseguire autonomamente un compito che prima non sapeva eseguire. All'esterno della zona di sviluppo attuale si crea una nuova zona di sviluppo prossimale.

5.1.7.1 LINGUAGGIO

Una teoria che procede oltre la contrapposizione tra innatisti e comportamentisti è quella formulata dallo psicologo russo Lev Vygotskij, fondatore della scuola storico-culturale. Secondo l'autore, l'acquisizione della competenza linguistica non avviene né deterministicamente, seguendo stati programmati geneticamente, né si compie meccanicamente mediante catene di associazioni, ovvero tramite un condizionamento basato su premi e punizioni. Il contributo di Vygotskij, inoltre, si contrappone nettamente a quello di Jean Piaget, fondatore dell'epistemologia genetica. Secondo la teoria piagetiana, il linguaggio egocentrico del bambino sarebbe la diretta manifestazione dell'egocentrismo, compromesso tra autismo iniziale e progressiva socializzazione del pensiero infantile. Pertanto, il

linguaggio non sarebbe adattato alla realtà e non sarebbe comunicabile agli altri. Vygotskij, al contrario, ritiene il linguaggio egocentrico del bambino “uno dei fenomeni di transizione dalle funzioni intersichiche a quelle intrapsichiche”: cioè da attività di stampo sociale ad attività di stampo individuale. Per questo autore, infatti, il bambino è sin dall’inizio un protagonista attivo nelle relazioni sociali e il primo uso del linguaggio è di tipo *sociale* e comunicativo. In seguito, accanto alla funzione sociale, il linguaggio comincia ad assolvere una funzione *intrapsichica*, che si trasformerà gradualmente nel vero e proprio linguaggio interiore o pensiero verbale. Prima di diventare interiore, il linguaggio attraversa una fase egocentrica: la funzione e la struttura sono già quelle del linguaggio interiore, ma conserva una veste esteriore, è un parlare a se stessi. Nel corso dell’attività il bambino commenta verbalmente le proprie azioni; in seguito questo linguaggio diventa completamente interiorizzato. Il linguaggio egocentrico, al pari del linguaggio interiore, è uno strumento del pensiero. Nella sua evoluzione il linguaggio segue dunque una doppia strada: da un lato funziona come strumento di comunicazione e di scambio sociale, dall’altro si interiorizza e diventa uno strumento del pensiero, che anticipa, guida e controlla il comportamento. Da notare come secondo la prospettiva storico-culturale, lo sviluppo di funzioni complesse come il linguaggio prevede necessariamente l’interazione dell’individuo con l’ambiente sociale: la prestazione linguistica (non la struttura del linguaggio, che è considerata innata) viene determinata dall’ambiente sociale e culturale di appartenenza del soggetto. Quanto viene appreso va a fondare le regole, le strategie ed i contenuti dell’attività psichica. L’autore adotta una distinzione importante tra linguaggio considerato come strumento di comunicazione e linguaggio come strumento regolatore del comportamento; le due funzioni si sviluppano in momenti diversi dello sviluppo individuale: la funzione comunicativa si sviluppa tra 1 anno e mezzo e 2 anni, mentre la funzione regolativa del comportamento intorno ai 4 anni. L’interiorizzazione del linguaggio è un processo graduale: prima di interiorizzare la funzione regolativa del linguaggio, questa viene svolta a voce alta. Il bambino che di fronte ad un compito di difficile soluzione esprime ad alta voce quello che dovrà compiere per risolverlo è un esempio di un linguaggio “egocentrico” (fulcro della polemica tra Vygotskij e Piaget). L’interiorizzazione dunque è un processo graduale, che non si conclude prima dei 7 anni di età (questo tipo di linguaggio non scompare mai: talvolta in età adulta viene adottato nell’affrontare compiti difficili). Interessante anche la differenziazione proposta tra linguaggio esteriore ed interiore: mentre quello interiore è abbreviato e frammentario, quello esteriore, sociale è di conseguenza più completo e disteso.

Esperimento

A tal proposito, Roza E. Levina, assistente di Vygotskij, condusse una ricerca con bambini di 4/5 anni che mise in condizione di doversi procurare un dolce che però non poteva essere raggiunto direttamente. Osservò che i bambini utilizzavano il linguaggio per elaborare possibili soluzioni, evocando strumenti che non giacevano nel loro campo visivo per poi agire in un secondo momento (a differenza di ciò che accade tra le scimmie, che si limitano a considerare il proprio campo visivo in funzione dello scopo). Se

ai bambini veniva proibito di parlare essi non erano più in grado di portare avanti l'attività pratica, che veniva inibita. I bambini, quindi, ripiegavano su forme di linguaggio sociale, come chiedere aiuto allo sperimentatore. Se anche in questo caso non ricevevano sostegno, interiorizzavano il linguaggio, diventando assorti come se stessero parlando a se stessi e spiegando come risolvere il problema.

Limiti della teoria di Vygotskij

Vygotskij non prende in considerazione le differenze individuali nell'influenza prodotta dal contesto ambientale.

5.1.7.2 PENSIERO E LINGUAGGIO

Importantissimo il contributo vygotkiano sull'interrelazione lingua-pensiero. Il concetto, indagato in *Pensiero e linguaggio*, consiste nella relazione profonda tra discorso (sia interno sia orale) e sviluppo dei concetti. Il discorso interno è qualitativamente diverso da quello esterno. Nella forma matura il discorso interno non verbale è incomprensibile a chiunque tranne il soggetto stesso e non assomiglia al discorso verbale, essendo composto di verbi e molto compresso.

Il discorso con se stesso, da attività infantile, diviene gradualmente strumento di regolazione del comportamento. Il bambino comincia parlando ad alta voce da solo, e poi interiorizza il discorso.

I pensieri sono mediati dalla semiotica del discorso interno. Il pensiero può esistere senza lingua, ma con la mediazione della lingua si sviluppa a un livello di sofisticazione più elevato.

Applicazioni tematiche di Vygotskij

Linguaggio; pensiero e linguaggio.

5.1.8 BRUNER

Jerome Bruner (1915-2016) è stato uno psicologo statunitense.

Bruner appartiene al filone recente della psicologia culturale, che riconosce in Vygotskij il suo riferimento teorico di partenza. La trattazione di Bruner è contenuta nel paragrafo relativo alla seconda teoria approfondita del *linguaggio* (p. 49)

Applicazioni tematiche

Linguaggio; pensiero e linguaggio.

5.1.9 PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) è stato uno psicologo svizzero.

La trattazione di Piaget è contenuta nel paragrafo relativo allo *sviluppo cognitivo* (p. 118)

Applicazioni tematiche

Sviluppo cognitivo; sviluppo morale; intelligenza; memoria; pensiero; linguaggio; apprendimento.

5.2 APPROCCI TEORICI

Un approccio teorico fornisce un quadro concettuale di riferimento all'interno del quale si collocano diverse teorie e una serie di studiosi. L'approccio si caratterizza per alcuni *assunti di base*, la delimitazione del proprio *oggetto di indagine* e la scelta dei *metodi* più adeguati per lo studio di quest'ultimo.

Tabella - Schema riassuntivo delle principali teorie psicologiche del XIX e XX secolo

TEORIA	CONCETTI CHIAVE	METODO
STRUTTURALISMO (1879)	Cerca di individuare la struttura della mente, concettualizzata come sommatoria di elementi.	Introspezione
PSICOLOGIA DELLA GESTALT (1912)	Viene rivendicata la totalità dei fenomeni mentali. La mente organizza la percezione in modo attivo sulla base di principi innati.	Metodo fenomenologico
FUNZIONALISMO (1890)	Impossibile scomporre la vita psichica: esiste un continuo flusso di coscienza. Studia i processi mentali dal punto di vista adattivo (influenza di Darwin).	Eclettismo metodologico
COMPORTAMENTISMO (1913)	Studia il comportamento manifesto. La mente è vista come una "black box". Le caratteristiche degli individui sono determinate prevalentemente dall'ambiente.	Metodo scientifico (osservazione ed esperimenti sul condizionamento)
PSICOANALISI (dal 1890)	Esiste una vita psicologica inconscia; lo sviluppo psichico dell'individuo è caratterizzato dal conflitto tra pulsioni da una parte e censure (per lo più di origine morale)	Metodo clinico (studi sui sogni, lapsus, motti di spirito)
COGNITIVISMO (anni '60)	Studia i processi mentali considerandoli analoghi ai processi di elaborazione delle informazioni	Simulazione del comportamento

5.2.1 STORIA DELLA PSICOLOGIA

Dagli albori all'epoca moderna

Qualunque sia la definizione di psicologia a cui si voglia fare riferimento, si deve convenire che l'interesse da essa suscitato traspare già dai documenti dei popoli antichi. Ma è con l'avvento della filosofia greca che compaiono le prime trattazioni sistematiche. L'iter successivo della psicologia è strettamente ancorato a quello dei sistemi filosofici. Infatti fino alla fine del XVIII secolo lo studio della mente, per quanto fosse considerato argomento degno del massimo interesse, era visto come un settore proprio degli studi filosofici, e non una disciplina autonoma e con caratteristiche concrete tali da poter essere studiata con la metodologia delle scienze sperimentali.

Ottocento

Sarà soltanto nel XIX secolo che si verificheranno le condizioni storico-scientifiche per il realizzarsi di una psicologia in quanto scienza. L'Ottocento, infatti, è il secolo nel quale si realizza un salto qualitativo nelle conoscenze medico-biologiche dato da un rapido sviluppo negli studi anatomici, fisiologici e fisiopatologici del sistema nervoso e dall'identificazione di una relazione tra il funzionamento di aree circoscritte del cervello e attività elementari dell'organismo: si va progressivamente facendo strada la convinzione che anche i processi psichici possano essere studiati allo stesso modo delle altre attività dell'organismo. In questo clima di fiducia nasce la *psicologia scientifica*, fondata sul metodo sperimentale, a opera di un gruppo di fisici e fisiologi tedeschi: von Helmholtz, Weber, Hering e Fechner, iniziatori della psicofisica. Questi studiosi focalizzarono le loro ricerche sullo studio della sensazione, arrivando a notevoli scoperte riguardanti la natura del suono, della luce e sul funzionamento fisico dell'apparato visivo e uditivo. Questi sviluppi posero le basi della psicologia come scienza autonoma.

Strutturalismo

Convenzionalmente si fa risalire la nascita della psicologia come scienza autonoma al 1879, con l'apertura del laboratorio sperimentale di Wilhem Wundt a Lipsia. *Vedi 5.2.2.*

La psicologia della Gestalt

Sempre in Germania, ma a Berlino, all'inizio del Novecento nacque un'altra scuola psicologica, opposta allo strutturalismo. La psicologia della Gestalt – o della forma – (*Gestaltpsychologie*), rivendicò infatti il carattere di totalità dei fenomeni mentali rivalutando l'esperienza immediata che l'individuo ha della realtà. Il termine tedesco *Gestalt*, da cui la corrente prende il nome, fa riferimento al concetto di forma e globalità; infatti i gestaltisti considerano le esperienze mentali come delle totalità che vanno studiate nella loro interezza, poiché il significato dei singoli elementi è dato dalla loro collocazione o dal loro ruolo nell'insieme in cui sono inseriti. Diventa così indebito per i gestaltisti pretendere di scomporre, come postulato dallo strutturalismo le esperienze nei loro costituenti ultimi: in questo modo i singoli elementi separati dal contesto originario diventano pure astrazioni, prive di realtà psicologica. Gli studiosi della psicologia della forma condividono dunque con gli strutturalisti il punto di partenza e l'area di principale interesse: la nascita del movimento vide infatti le loro ricerche incentrarsi sulla percezione, l'esperienza soggettiva e la coscienza. Tuttavia i gestaltisti, come risulta chiaro dal nome della loro scuola, non condividono l'assunto degli strutturalisti, e, di conseguenza, per loro la mente ha valore come fenomeno unitario e non come sommatoria di singoli elementi¹⁸. Questa attenzione alla totalità del reale veniva riscontrata in ogni esperienza percettiva (dal riuscire a leggere un testo vedendolo

¹⁸ Lo slogan di questa scuola psicologica potrebbe recitare: “*Il tutto è più della somma delle singole parti*”, le quali di per sé possono esistere indipendentemente dal tutto, mentre è il tutto a perdere di significato se considerato a prescindere dalle parti che lo compongono (le singole note hanno un loro significato, ma una melodia è composta da note, senza le quali non esiste).

e interpretandolo come una serie di stimoli neri su sfondo bianco e come un insieme organizzato e non caotico, al riuscire a cogliere una melodia nella sua individualità anche quando viene eseguita con strumenti diversi: quando cambia cioè il timbro). Essa portava con sé l'assunzione che la mente non ha una funzione passiva nella percezione, non si limita cioè a ricevere informazioni dagli organi di senso, ma organizza in modo attivo le informazioni ricevute in modo da comporle a formare un "tutto". Questa organizzazione del campo fenomenico si stabilirebbe sulla base di principi tendenzialmente innati (tra cui le famose leggi dell'organizzazione percettiva).

Le procedure di indagine privilegiate dalla *Gestaltpsychologie* fanno riferimento al metodo fenomenologico, secondo il quale l'oggetto di studio deve essere il dato così come esso si presenta direttamente e spontaneamente all'individuo. Non si tratterebbe quindi di istruire il soggetto ad analizzare i propri contenuti di coscienza (come avveniva con la metodologia dell'introspezione utilizzata dalla scuola dello strutturalismo): al soggetto è invece semplicemente chiesto di riferire come gli appaiono le cose che ha dinnanzi o i pensieri che sta seguendo, senza eccessive mediazioni intellettuali. Come si è detto, il campo di studio privilegiato dalla psicologia della forma è la percezione, la quale costituì l'ambito in cui il fondatore della scuola, Wertheimer (1880-1943), compì le prime indagini, a partire da quella sull'effetto stroboscopico, pubblicata nel 1912, che viene usualmente indicato come anno di nascita del movimento gestaltista. Tra i primi e più noti rappresentanti della scuola vi furono Koffka e Koehler, il quale avviò lo studio dei processi di problem solving, a cui fecero seguito i lavori di Wertheimer e di Duncker sul pensiero produttivo e quelli di Katona sull'apprendimento. Con l'avvento del nazismo molti esponenti della psicologia della forma emigrarono negli Stati Uniti, dove ebbero particolare successo le teorie di Kurt Lewin, riguardanti la dinamica di gruppo e la personalità. In Italia il gestaltismo fu coltivato soprattutto da Musatti e Kanizsa.

5.2.2 STRUTTURALISMO

Il primo psicologo nel senso più completo del termine è tradizionalmente considerato Wilhem Wundt (1832-1920), iniziatore della *psicologia fisiologica* e fondatore a Lipsia, nel 1879 (considerato l'anno di nascita della psicologia), del primo laboratorio di psicologia sperimentale. La conoscenza scientifica dell'epoca non mise a disposizione di Wundt e dei suoi colleghi tecnologie sofisticate per lo studio del cervello umano e del suo funzionamento, pertanto lo psicologo tedesco iniziò il suo studio della mente da quello che poteva osservare e misurare direttamente: le esperienze soggettive o personali dei suoi collaboratori come risposta a stimoli fisici (suoni, colori, energie fisiche, calore) in condizioni controllate. Questa tecnica di analisi dell'esperienza immediata prese il nome di *introspezione*. Attraverso l'impiego sistematico di questa metodologia di indagine, Wundt e la sua scuola si proponevano di osservare direttamente e sistematicamente processi riscontrabili nei soggetti nel momento in cui essi sperimentano una qualche percezione della realtà. In questo modo essi arrivavano idealmente alla scomposizione di complessi processi psicologici negli elementi che li costituiscono, semplificandoli poi ulteriormente fino

ad raggiungere degli elementi base, degli atomi non ulteriormente scomponibili, dai quali si proponevano poi di avviare il processo inverso associando queste unità elementari per arrivare alla ricostruzione di processi articolati. Al pari dell'anatomia in medicina, questa vivisezione darà "risultati strutturali e non funzionali". Questa corrente, denominata *strutturalismo*, è dunque caratterizzata dalla concezione della mente come una sommatoria di parti elementari. Per Wundt, la realtà poteva essere studiata solo scomponendola nei suoi elementi costitutivi più semplici; da ciò derivava l'idea che lo studio sperimentale della mente dovesse in ogni caso limitarsi ai processi mentali inferiori (sensazioni, immagini mentali, sentimenti), posto che solo per essi è di fatto possibile ritrovare gli elementi costitutivi, e nell'ipotesi che, dall'altra parte, i processi mentali superiori (percezione, memoria, ragionamento) siano comprensibili proprio a partire dallo studio di tali processi elementari.

5.2.3 PSICOLOGIA DELLA GESTALT

Vedi 5.2.1.

La teoria della Gestalt si oppose con forza sia al veto comportamentista circa lo studio dei processi mentali, sia all'elementismo strutturalista di derivazione wundtiana, pur condividendo però con entrambi gli orientamenti la fiducia nello studio di carattere sperimentale. Partendo da osservazioni effettuate nel campo della percezione, una serie di studiosi, i più noti dei quali sono von Ehrenfels, Wertheimer, Köhler e Koffka, misero in evidenza il fatto che i processi mentali possiedono caratteristiche che non sono riconducibili ai loro elementi costitutivi e si svolgono secondo regole che non sono ricavabili in alcun modo dalla semplice associazione di tali elementi. Al contrario, i fenomeni psichici possiedono una loro qualità globale, che ad essi deriva da non dagli elementi costitutivi in quanto tali, bensì dal modo con cui gli elementi stessi sono organizzati e dunque dal sistema di relazioni tra le parti che viene complessivamente a strutturarsi. Da ciò discende che non è la totalità che riceve in maniera meccanica dai singoli elementi le sue proprietà, ma al contrario sono i singoli elementi che acquistano significato e possono essere effettivamente compresi solo in relazione al contesto determinato dall'organizzazione complessiva dei dati. Questo orientamento di pensiero fu esportato presto negli Stati Uniti d'America, soprattutto a seguito dell'emigrazione forzata dei suoi principali esponenti, perseguitati dal nazismo.

Kurt Lewin

Negli Stati Uniti l'approccio gestaltista fu adottato da una serie di studiosi, molti dei quali anch'essi di origine europea, i quali ritennero di poter costruire, a partire da tale impostazione teorica, una psicologia sociale completamente diversa da quella comportamentista, che si stava imponendo come dominante. In questo percorso è stato particolarmente importante il lavoro di Kurt Lewin, che contribuì in maniera determinante ad allargare l'impostazione gestaltista dal campo della percezione, che era stato il tema pressoché esclusivo delle prime ricerche, all'intera sfera delle attività psichiche, incluse quelle specificamente strutturate rispetto alla vita sociale. La concezione lewiniana fu applicata ad una lunga serie di temi, fra cui il livello di aspirazione, la percezione sociale, l'influenza sociale, la dinamica di

gruppo, il potere e la leadership. Nella nozione di campo di Lewin (1951) si trovano organizzate in maniera originale la nozione gestaltista dell'organizzazione delle totalità, le acquisizioni delle scienze naturali circa la tendenza all'equilibrio dei sistemi complessi e di quelli viventi in particolare, l'interesse per gli aspetti processuali e dinamici dei fenomeni psicologici e sociali, il tutto nell'ambito di un rigoroso programma di ricerca empirica su base prevalentemente sperimentale. Ciò che rende particolarmente importante il contributo di Lewin è il fatto che anche il rapporto tra individuo e società viene concettualizzato in termini di dinamica del campo psicologico, e dunque in termini di una inscindibile relazione reciproca.

Il contributo dei gestaltisti, a partire dal fondamentale impulso di Lewin, si può considerare come un'importante anticipazione dell'*approccio cognitivista*, che diventerà l'orientamento teorico largamente prevalente nell'ambito della psicologia ~~sociale~~ a partire dagli anni Sessanta.

5.2.4 FUNZIONALISMO

Come la psicologia della Gestalt, ma partendo da presupposti differenti, il funzionalismo sostiene, in polemica con lo strutturalismo di Wundt e Titchener, che non è possibile studiare la vita psichica scomponendola in presunte costituenti fondamentali. W. James, fondatore del movimento funzionalista (1890), riteneva che la coscienza fosse caratterizzata da una successione ininterrotta di esperienze (il cosiddetto *flusso di coscienza*), in cui gli elementi precedenti si trasmutano in quelli successivi senza soluzione di continuità. James iniziò i suoi studi esaminando i riflessi, intesi come *azioni fondamentali*, dei quali volle andare a indagare la motivazione. Coerentemente con il pensiero del suo tempo (estremamente interessato alle basi biologiche del comportamento) lo studioso americano trovò una spiegazione neurologica a questi atti involontari. Il funzionalismo è stato fortemente influenzato dall'opera di Darwin, e condivide infatti l'assunto evoluzionistico secondo il quale i fenomeni psichici si sarebbero sviluppati in quanto capaci di produrre un miglior adattamento dell'individuo all'ambiente. James, infatti, rivendicò la fondamentale caratteristica adattativa della mente, intesa come strumento per prefigurare e raggiungere scopi futuri, introducendo quindi l'idea che la psicologia non debba solo interessarsi di descrivere o riconoscere in qualche modo l'esatto contenuto della mente, ma debba soprattutto interessarsi alle funzioni del pensiero (in che modo il pensiero permette agli esseri umani di far fronte alle sfide dell'esistenza?). Il funzionalismo studia perciò soprattutto i processi mentali con un chiaro ruolo adattativo, quali l'apprendimento, il pensiero e la motivazione, e prende in attenta considerazione le differenze individuali che si manifestano al riguardo. Inoltre si interessa alle possibilità applicative della psicologia, soprattutto nel campo dell'educazione. Nell'ambito del funzionalismo è possibile individuare l'impiego di varie procedure di ricerca, tanto che si parla al riguardo di un certo eclettismo metodologico. I funzionalisti, pur promuovendo l'indagine sperimentale e osservativa, non trascurarono le analisi filosofiche. In generale, essi promossero un atteggiamento di tipo fenomenologico, già incontrato come metodologia cara alla psicologia della forma, volto alla descrizione

dell'esperienza immediata del soggetto. All'orientamento funzionalista vengono in genere ricondotti psicologi americani che si interessarono di dinamiche sociali (G.H. Mead), di costruzione di test (J.M. Cattell) e soprattutto di apprendimento (E.L. Thorndike e R.S. Woodworth). Il funzionalismo è finito per confluire dopo il 1910 nel comportamentismo, che pure ha recepito l'istanza evoluzionistica anche se la sviluppò in differente direzione.

Novecento

Due sono le prospettive che hanno caratterizzato la psicologia di inizio Novecento: quella *sperimentale* e quella *fenomenologica*: con la prima ci riferiamo al modo di intendere lo studio della psicologia da parte di Wilhelm Wundt e Titchener (strutturalismo), mentre con la seconda ci riferiamo in particolare all'opera di Franz Brentano, padre della cosiddetta *psicologia dell'atto*, ma più in generale a tutte le scuole e correnti nate direttamente o meno da questa: le scuole di Graz e di Würzburg, fino alla scuola di Berlino e alla Gestalt, la massima espressione delle psicologie europee definibili come "antistrutturaliste".

5.2.5 PSICOANALISI

La psicoanalisi è una prassi teorica e terapeutica concettualizzata da Sigmund Freud nel periodo a cavallo tra il Diciannovesimo e il Ventesimo secolo. L'idea di fondo dell'approccio psicoanalitico è che il comportamento degli individui sia determinato dalla complessa interazione fra la base istintuale e le esigenze della società, mediata principalmente dalla qualità del rapporto che gli individui stessi realizzano, soprattutto nelle prime fasi di vita, con le figure genitoriali. In seguito all'interazione tra istinti (o pulsioni, nella specifica accezione freudiana), figure di riferimento e società complessivamente intesa, vengono a strutturarsi una serie di dinamiche profonde, delle quali l'individuo non è consapevole, che agiscono come potenti spinte motivazionali e che sono in grado di rendere conto delle caratteristiche dell'individuo (in termini di tratti caratteriali, sistema di bisogni, meccanismi di difesa, etc.) e del suo comportamento concreto.

Sigmund Freud (1856-1939), medico neurologo austriaco – il personaggio forse più presente nelle concezioni ingenua della psicologia – si collocò con le sue idee alquanto rivoluzionarie in posizione decisamente opposta alle scuole di pensiero che sceglievano l'introspezione come metodologia volta a studiare la mente dei soggetti. Per Freud infatti, molti dei processi mentali degli individui sono inaccessibili e inconsci alle stesse persone che li sperimentano, e pertanto la metodologia introspettiva così come era stata definita ed utilizzata nelle scuole psicologiche dell'epoca era da considerarsi non valida. Egli, a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento, elaborò una nuova disciplina che chiamò psicoanalisi, traendo spunto dal suo lavoro clinico con soggetti nevrotici, e in particolare con donne affette da isteria. Freud postulò che i problemi dei suoi pazienti fossero per la maggior parte legati a desideri per lo più inconsci che essi negavano anche a se stessi. Da queste riflessioni egli derivò le basi della psicoanalisi: esiste una vita psicologica inconscia, le nevrosi (e poi le psicosi) sono malattie della mente e non del cervello; esiste un'articolata sessualità anche in età infantile; lo sviluppo psichico

dell'individuo è caratterizzato dal conflitto tra pulsioni e desideri da una parte e censure (per lo più di origine morale) dall'altra. Tale conflitto diventa patologico quando il soggetto, anziché risolvere in qualche modo i desideri inaccettabili, li respinge nell'inconscio. Queste tesi vennero poi confermate ed ampliate con studi successivi sui sogni, sui lapsus e sui motti di spirito. Nata come applicazione prettamente clinica, già con lo stesso Freud la psicoanalisi coinvolse presto altri campi, intervenendo nella spiegazione di fenomeni artistici, letterari, religiosi, antropologici e sociali, e diventando di ausilio in ambito pedagogico.

5.2.6 COMPORTAMENTISMO

Definizione

Secondo il *comportamentismo*, le discipline psicologiche possono affermarsi come discipline scientifiche e contribuire effettivamente alla comprensione del comportamento umano solo se rinunciano a pronunciarsi sui fenomeni psichici interni (la vita mentale, le emozioni, gli affetti), dei quali si può solo ipotizzare l'esistenza, ma che non sono osservabili direttamente. In alternativa, occorre invece concentrarsi sullo studio del comportamento nella sua forma visibile esterna, rilevandolo e misurandolo con metodi oggettivi e soprattutto evidenziandone il rapporto, concettualizzato in termini di causa ed effetto, con le esperienze positive e negative che l'organismo ha precedentemente realizzato. In pratica, il comportamento viene spiegato come il risultato di un processo di apprendimento, nel corso del quale l'organismo impara a rispondere in un determinato modo a determinati stimoli ambientali, essenzialmente in virtù del fatto che a quel tipo di risposta nel passato è stata associata un'esperienza positiva, mentre ad altri tipi di risposta è stata invece associata un'esperienza negativa.

Comportamentismo e psicologia scientifica di Wundt

Il comportamentismo nacque in esplicita opposizione al modo in cui la psicologia si stava costruendo, e in particolare alla tradizione di ricerca basata sul lavoro di Wilhem Wundt, la quale aveva rappresentato uno dei primi modelli di "scienza psicologica", e che peraltro anch'essa in sintonia con l'impianto teorico generale di tipo positivista. Il punto di contrasto sostanziale era il fatto di non ritenere possibile, né in definitiva utile, lo studio dei processi mentali interni, cosa che invece l'introspezione wundtiana considerava come compito specifico della psicologia scientifica. A parte questa pur cruciale differenza, tuttavia, i due orientamenti condividevano altri importanti presupposti, tipici appunto della sensibilità positivista: l'approccio di tipo realista e oggettivista, il metodo fondato sulla sperimentazione di laboratorio, ma soprattutto la convinzione che la realtà possa essere studiata solo scomponendola nei suoi elementi costitutivi più semplici.

Confronto tra comportamentismo e psicoanalisi

La base motivazionale del comportamento viene individuata, non diversamente dalla psicoanalisi, nel fondamentale istinto che ci porta a perseguire il piacere e ad evitare il dolore, e dunque anche a fuggire

le situazioni di tensione e perseguire, invece, le situazioni di equilibrio e di allentamento della tensione. Mentre però per la psicoanalisi l'individuo è comunque la sede di una serie di dinamiche profonde che ne condizionano in maniera rilevante il rapporto con la realtà esterna, per il comportamentismo l'individuo si presenta alla realtà come una *tabula rasa*, sicché ciò che egli è in un determinato momento è necessariamente il frutto della lunghissima serie di apprendimenti sviluppati nel corso della sua esistenza.

Seconda definizione

Nato quasi contemporaneamente alla scuola della Gestalt (1913), il movimento del comportamentismo si basa sullo studio scientifico del comportamento manifesto, cioè degli aspetti esteriori, praticamente osservabili, dell'attività mentale. Si può affermare che con la nascita del movimento comportamentista il concetto stesso di psicologia che si era diffuso negli ultimi anni subì un radicale mutamento. Watson, infatti, riteneva che l'oggetto di studio privilegiato dei primi psicologi – la “mente” – fosse in realtà troppo vago, mal definito e soprattutto estremamente soggettivo, al punto da non poter essere assunto in alcun modo come oggetto di studio di una disciplina che volesse definirsi sperimentale e scientifica. Proponendosi di far diventare la psicologia una disciplina con uno statuto analogo a quello delle scienze naturali tradizionali, così da poter pervenire a conoscenze oggettive che permettano di prevedere e controllare il comportamento e di dar luogo ad applicazioni pratiche, i comportamentisti ridisegnarono la psicologia e i suoi campi di studio, focalizzandosi sullo studio del comportamento manifesto (inteso come insieme di risposte puramente fisiologiche – muscolari e ghiandolari – degli individui) e dell'apprendimento. Proposero quindi di escludere dal campo della psicologia la coscienza e i processi mentali, fenomeni su cui, secondo i comportamentisti, non è possibile stabilire un accordo tra gli studiosi e non è possibile indagare applicando procedure di indagine rigorose. L'oggetto della psicologia deve invece essere il complesso delle manifestazioni esteriori, direttamente osservabili, di un individuo, di cui la psicologia dovrebbe anche scoprire le leggi che ne stanno alla base (quali stimoli producono le risposte che io posso osservare?). Più precisamente il comportamentismo è interessato a stabilire rapporti tra gli stimoli recepiti dal soggetto e le sue risposte (il comportamentismo è anche denominato, da alcuni degli studiosi che si riconoscono in questa scuola, psicologia S-R, cioè stimolo-risposta), senza prendere in considerazione ciò che intercorre tra questi due elementi, sia che si tratti di processi mentali, sia che si tratti di processi fisiologici. La mente e il cervello vengono pertanto definiti come una “scatola nera” (*black box*), ossia un dispositivo le cui operazioni interne non possono essere indagate e di cui sono rilevabili solo gli input (stimoli in entrata) e gli output (risposte in uscita). Il ritenere irrilevanti i processi biologici per spiegare il comportamento e l'insistere sull'azione degli stimoli nel modulare le risposte hanno indotto i comportamentisti a misconoscere il ruolo dei fattori innati e a considerare le caratteristiche dell'individuo determinate prevalentemente dall'ambiente, che modificherebbe i comportamenti attraverso processi di condizionamento. Il comportamentismo ebbe un rapido successo negli Stati Uniti (anche perché ben si accordava con la mentalità pragmatica, efficientistica e tecnologica

di questo paese) e sino agli anni Cinquanta fu la scuola egemone nella psicologia anglosassone. Le ricerche di Watson sul condizionamento furono proseguite da E.R. Guthrie e B.F. Skinner. Innovazioni teoriche furono invece introdotte da C.L. Hull, K.W. Spence e W.K. Estes, i quali cercarono di precisare ed estendere i principi comportamentisti applicandovi modelli matematici. Nel frattempo era venuto meno il rigoroso divieto di interessarsi di ciò che si frappone tra gli stimoli e le risposte e si iniziò a ipotizzare l'esistenza di "variabili intervenienti", cioè di processi interni all'organismo non rilevabili a livello del comportamento manifesto, ma necessari per la spiegazione di quest'ultimo. Hull ipotizzò l'esistenza di pulsioni, D. Hebb di "assemblamenti neuronali", E.C. Tolman di "mappe cognitive". Più in generale, vennero avanzate le cosiddette teorie della mediazione, le quali ipotizzano che tra la recezione dello stimolo e l'emissione della risposta intervengano dei processi intermedi di natura simbolica, non direttamente osservabili. Queste più recenti proposte teoriche vengono in genere fatte rientrare nel cosiddetto *neocomportamentismo*, che media il passaggio tra il vero e proprio comportamentismo e il cognitivismo.

5.2.7 COGNITIVISMO

Definizione

La *psicologia cognitiva* è l'area della psicologia che si occupa di studiare la cognizione, o i pensieri, e la loro relazione con la nostra esperienza e le nostre azioni. Questo modello, che ha iniziato a sostituire la psicologia comportamentista come paradigma scientifico di riferimento a partire dalla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso, ipotizza che l'attività mentale non sia unitaria e monolitica, ma che possa essere scomposta in numerosi sottoprocessi, caratterizzati da proprietà computazionali e rappresentazioni specifiche. Le diverse attività mentali sono state quindi descritte come costituite da diverse componenti o moduli, tra di loro collegati da connessioni, uni o bidirezionali, che trasferiscono informazioni da un centro all'altro, trasformandone il formato rappresentativo. Un esempio di modello modulare è quello della memoria proposto alla fine degli anni Sessanta da Atkinson e Shiffrin (vedi 2.1.1).

La psicologia cognitiva abbraccia un ampio ventaglio di obiettivi e spesso comprende collaborazioni fra studiosi provenienti da background disciplinari differenti. Questo ha portato a coniare il termine scienze cognitive, per descrivere la natura interdisciplinare di quest'area di ricerca. Gli interessi di ricerca della psicologia cognitiva coprono un ampio spettro di argomenti, che spazia dall'attenzione al problem-solving, dal linguaggio alla memoria.

Con il cognitivismo si afferma un interesse nuovo per gli stati mentali, considerati come indagabili manifestazioni di una base organica: la mente viene vista come il risultato di molteplici processi cognitivi che guidano il comportamento tramite una rappresentazione interna del mondo esterno. Attraverso le funzioni cognitive, l'essere umano opera in modo attivo sull'ambiente esterno, filtrando le informazioni

in esso contenute e producendo delle risposte motorie in funzione di rappresentazioni disponibili e apprese.

Il cognitivismo può essere definito come un indirizzo della psicologia scientifica che si propone di studiare i processi mentali considerandoli analoghi a processi di elaborazione dell'informazione. In realtà questa corrente psicologica non costituisce una vera e propria scuola, avendo al proprio interno un'eterogeneità di presupposti, di procedure di ricerca, di obiettivi e di modelli teorici. Ciononostante, i suoi vari esponenti presentano alcuni elementi comuni: l'interesse per gli eventi mentali interni al soggetto; l'interpretazione dell'organismo come dotato sin dalla nascita di competenze specifiche; la concezione dell'individuo quale costruttore della propria rappresentazione del mondo. Abbiamo visto come le linee di connessione tra il cognitivismo e il comportamentismo siano forti e numerose. Infatti dopo il primo periodo di stretta osservanza delle posizioni rigorose proposte da Watson e Skinner da più parti si era postulata l'esistenza di variabili interne al soggetto, pertanto non direttamente osservabili, ma ugualmente in grado di influenzare e orientare il comportamento degli individui, e pertanto degne di studio da parte della psicologia. Già E.C. Tolman (1886-1959), ad esempio, prendendo il via da una serie di esperimenti sui ratti – sulla falsariga di quelli classici di Thorndike – giunse nel 1948 ad ipotizzare l'esistenza di mappe cognitive, “ipotesi”, “rappresentazioni spaziali” e “rappresentazioni delle mete”, collegate all'apprendimento dei ratti che avevano l'opportunità di familiarizzare con l'oggetto del loro apprendere (nel caso specifico un labirinto, da qui l'interesse per la spazialità) senza l'intervento di alcun tipo di rinforzo. Al contrario di quanto previsto da Thorndike (che ammetteva apprendimento solamente in presenza di un rinforzo) l'immagine di apprendimento che emergeva dagli esperimenti di Tolman non poteva essere fatto rientrare nello schema S-R (vedi paragrafo 2.6), in quanto preveda l'intervento anche di variabili di tipo intenzionale. E nei modelli teorici elaborati dai cognitivisti si ipotizza infatti l'esistenza di meccanismi e processi mentali ritenuti reali, anche se non direttamente osservabili e non necessariamente corrispondenti a strutture o processi cerebrali. La verifica dei modelli comporta il riferimento alla coerenza logica interna dei modelli stessi e ai dati empirici di varia provenienza acquisiti con diverse metodologie; particolare importanza viene attribuita al metodo della simulazione del comportamento. La nascita del cognitivismo si deve però molto all'importazione di idee tratte dalla cibernetica e dall'informatica, ai contributi dell'etologia e ad altri apporti: neurofisiologia, matematica (soprattutto la teoria dei giochi, delle decisioni e delle probabilità) e linguistica (in particolare la grammatica generativo-trasformativa di Noam Chomsky). Il cognitivismo comportò inoltre la rivalutazione di autori del passato, quali Wundt, Brentano, Bartlett, Tolman, e di esponenti della psicologia funzionalista e gestaltista e il riconoscimento dell'opera di studiosi quali Piaget e Bruner.

Human Information Processing (HIP)

All'interno del cognitivismo si possono distinguere due correnti principali: la prima, denominata *Human Information Processing* (HIP, elaborazione dell'informazione umana), si ispira alla cibernetica, sostenendo l'analogia tra operazioni della mente umana e processi di elaborazione dei dati eseguiti dai computer. I

primi modelli di funzionamento mentale proposti dall'HIP negli anni Sessanta erano caratterizzati dall'elaborazione rigidamente seriale delle informazioni e dalla collocazione finale, nella sequenza delle operazioni di elaborazione, delle fasi di selezione. Tali modelli prevedevano una capacità limitata di elaborazione dell'informazione e canali di elaborazione autonomi. Il merito di questi modelli – definiti, per le loro caratteristiche, “a oleodotto” – risiede nella loro semplicità. I dati sperimentali non hanno però sempre confermato la loro validità. A partire dagli anni Settanta sono comparsi modelli “a cascata” o “in parallelo”, che prevedono l'elaborazione contemporanea dell'informazione lungo canali comunicanti e che le operazioni di selezione vengano poste nelle prime fasi del processo elaborativo dell'informazione. Tali modelli implicano una capacità illimitata di elaborazione, la possibilità di interazione tra i diversi livelli di elaborazione dell'informazione e la possibilità di ricorrere a strategie alternative. Mentre i modelli a oleodotto, di tipo strutturale, postulavano l'esistenza di “blocchi” di operazioni di elaborazione dell'informazione, questi secondi sono di tipo funzionale, in quanto implicano soprattutto flussi di informazione su cui vengono compiute le varie operazioni.

Corrente ecologica

La seconda corrente del cognitivismo (cosiddetta *ecologica* e ispirata all'opera dello studioso della percezione J. Gibson) ritiene che la mente accolga e riconosca in modo diretto le strutture di informazione che sono presenti nell'ambiente, senza che siano richieste operazioni di rielaborazione. Le versioni ecologiche del cognitivismo sottolineano la funzione adattativa dei sistemi psichici e la loro plasticità, mentre l'orientamento HIP tende a concepire la struttura mentale come fissa e priva della capacità di trasformarsi in relazione alle varie esigenze ambientali. Infine, per la corrente HIP l'informazione trattata dai sistemi psicologici è essenzialmente rappresentata da simboli astratti e le operazioni compiute dalla mente sono computazioni. Al contrario, per il cognitivismo ecologico l'informazione è essenzialmente struttura, organizzazione dell'ambiente e l'operazione fondamentale della mente è quella di cogliere relazioni. All'entusiasmo inizialmente suscitato dal cognitivismo ha fatto seguito un ripensamento critico, iniziato dallo stesso Neisser con il volume *Conoscenza e realtà* (1976). La psicologia cognitivista non ha saputo rispondere alle attese, non riuscendo a fornire una spiegazione complessiva dei processi mentali indagati. Inoltre, alcuni dei presupposti su cui il cognitivismo si basava (quali l'analogia tra mente umana e mente artificiale, la natura computazionale dei processi mentali) sono stati messi in discussione. Il cognitivismo è così confluito in un più vasto e recente orientamento teorico interdisciplinare, di cui costituisce uno degli assi portanti, che è la scienza cognitiva.

Connessionismo

Un recente ramo della scienza cognitiva può essere considerato il *connessionismo*, secondo il quale l'architettura della mente è concepita sul modello di una rete di unità (nodi) di elaborazione. Ogni unità è collegata ad altre per mezzo di nessi attraverso i quali si possono attivare o inibire i nodi adiacenti e così modificarne la risposta. Le unità comunicano tra loro in parallelo, cosicché l'intera rete è attraversata

in ogni momento da vari flussi diversamente collocati sulla propria superficie. Ne consegue che la conoscenza è rappresentata nel sistema non da simboli, ma da schemi di attivazione che coinvolgono i vari nodi. In questo modo, la conoscenza non è depositata in particolari rappresentazioni o processi, ma è distribuita sull'intera rete. Per questi motivi si parla di parallelismo distribuito; significativamente, i primi e più noti sostenitori del connessionismo si sono raccolti attorno al programma *Parallel Distributed Processing* (PDP).

5.3 TEMI SU EPISTEMOLOGIA E STRUMENTI

5.3.1 IL METODO DI RICERCA IN PSICOLOGIA

Il problema del *metodo* da adottare nella ricerca ha sempre accompagnato la psicologia fin dalla sua nascita come disciplina autonoma. La necessità di impiegare metodi di ricerca ottimali nello studio della psicologia risponde a diverse esigenze, quali:

- garantire l'obiettività nell'osservazione e nella descrizione dei fenomeni;
- poter ricondurre la spiegazione dei fenomeni a principi e ipotesi generali;
- rendere possibili applicazioni e predizioni.

In psicologia non esiste e non viene applicato un unico metodo, ma una pluralità di metodologie che variano a seconda di quello che è l'oggetto della ricerca e le finalità che ci si propone nello studio; di queste, verranno descritti il metodo *correlazionale*, il metodo *sperimentale* e il metodo *clinico*. Ogni metodo presenta vantaggi e svantaggi che verranno in seguito esposti.

Metodi correlazionali

La metodologia di ricerca *correlazionale* è volta a indagare la misura in cui due determinati eventi (o categorie di eventi) sono in relazione non causale tra di loro. La correlazione è un termine statistico che indica il grado di associazione tra due variabili. Se i valori di una variabile sono associati in modo diretto con i valori dell'altra variabile si ha una correlazione positiva, se invece questi valori sono in relazione inversa allora la correlazione è negativa; quando non sussiste alcuna relazione tra i valori delle due variabili la correlazione è zero. Con il metodo correlazionale, ad esempio, si potrebbe indagare il rapporto tra l'essere nati in un determinato paese e la competenza musicale nel suonare determinati strumenti, ma, in presenza di una correlazione, non si potrebbe affermare che è il clima freddo la ragione delle qualità musicali. L'indice che ci permette di sapere se i nostri due fattori sono tra loro collegati è detto coefficiente di correlazione: da esso potremmo capire se i nostri oggetti di studio sono correlati positivamente (al crescere di uno cresce anche l'altro: per esempio, potremmo scoprire che l'essere nati in paesi molto freddi porta gli abitanti a essere ottimi suonatori di violino), negativamente (al crescere di uno diminuisce l'altro: potremmo scoprire che gli abitanti di paesi molto freddi non sono ottimi suonatori di bongo), oppure che non esiste correlazione tra di loro (la temperatura media dei paesi di origine non influisce sul sapere suonare meglio determinate categorie di strumenti).

Metodo sperimentale

Al contrario del metodo correlazionale, il *metodo sperimentale* ha come obiettivo l'individuazione di un preciso rapporto di causa-effetto tra due o più caratteristiche o eventi. La prassi del metodo sperimentale prevede la manipolazione di uno specifico fattore (variabile indipendente) per osservare se questa provoca una modificazione in un altro fattore di interesse (variabile dipendente).

Il metodo sperimentale si sviluppa nell'arco di tre fasi.

La *prima fase* consiste nella circoscrizione della situazione sperimentale, in cui il ricercatore isola il caso della realtà da manipolare e da studiare, scegliendo quindi un ambiente, un settore della vita e dell'esperienza, e persone che si prestino ad essere analizzate alle condizioni dell'esperimento. Se per esempio lo studioso vuole condurre un esperimento su un gruppo di neonati del reparto di ostetricia di un ospedale allo scopo di verificare se la musica melodica abbia su di loro un effetto calmante, egli sceglierà un ospedale fra quelli della città e delimiterà un gruppo di bambini su cui lavorare.

La *seconda fase* dell'esperimento è quella attiva, in cui il ricercatore provoca il cambiamento manipolando un determinato fattore x (denominato *variabile indipendente*) per arrivare al proprio scopo. Nel caso dell'esempio riportato precedentemente, questa fase può consistere nel momento in cui lo studioso chiede alle infermiere del reparto neonatale di diffondere, in alcuni momenti della giornata, soprattutto quando i neonati sono più agitati, la musica melodica di cui abbiamo parlato.

Nella *terza fase* il ricercatore può rilevare gli effetti e le conseguenze del cambiamento prodotto; in base alla formulazione di una determinata ipotesi, egli si aspetta che l'introduzione di un fattore x produrrà un altro fattore y (denominato *variabile dipendente*). Il fattore y, nel caso del nostro esperimento, può consistere nel fatto che alcuni neonati agitati o affamati si calmino per l'effetto della musica diffusa. Oltre ai fattori x ed y, esistono altri fattori – denominati *variabili intervenienti* – che possono influire sull'andamento dell'esperimento: può accadere che l'effetto y sia provocato da un fattore z, anziché dalla manipolazione effettuata dal ricercatore; ad esempio, potrebbe darsi che alcuni neonati si siano calmati, non per la musica diffusa, ma per il fatto che pochi minuti prima erano stati accuditi e coccolati dalle proprie mamme. Il ricercatore deve sempre tenere sotto controllo questi eventuali fattori aggiuntivi per circoscriverli e far sì che non provochino modificazioni sostanziali nei risultati ottenuti.

In conclusione, nel metodo sperimentale il ricercatore manipola una variabile dipendente (il fattore x) per osservare eventuali modificazioni nella variabile dipendente (il fattore y), permesso che eventuali variabili intervenienti (il fattore z) non distorcano i risultati. In sintesi, la variabile indipendente è la causa della variabile dipendente, la quale è l'effetto della prima.

Metodo clinico

Il *metodo clinico*, a differenza di quello sperimentale, utilizza il rapporto interpersonale come strumento di conoscenza. Non possiede la rigorosa obiettività del metodo sperimentale perché considera l'individuo nel suo ambiente naturale e non nelle condizioni artificiali del laboratorio e nella globalità del suo comportamento e non in aspetti settoriali. Non raggiunge la scientificità del metodo sperimentale ma ottiene risultati ed informazioni che non è possibile raggiungere con altri metodi. In ambito clinico sono presenti diverse posizioni sul ruolo della verifica e della quantificazione, secondo una buona parte degli psicologi questi sono obiettivi da raggiungere, altri ritengono che queste due caratteristiche del metodo sperimentale sia un impedimento alla ricerca della conoscenza. L'oggetto del metodo clinico è la valutazione, comprensione e l'intervento delle modalità dei sistemi relazionali e usa la relazione come

metodo di conoscenza e di intervento. All'interno del metodo clinico più che sviluppare ipotesi vengono prodotte diagnosi mediante un processo di avvicinamento ai problemi che si basa sul colloquio, l'osservazione (comportamenti verbali e non) sostenuto o meno dall'utilizzo dei test. Il metodo clinico si fonda sul paradigma indiziario per il quale il fatto psicologico, malgrado il suo essere frammentato e ambiguo è colto attraverso tracce e indizi che verranno interpretati. Tale metodo si basa sul consenso e mette in relazione il momento conoscitivo con quello dell'intervento trasformativo. Il ricercatore entra nel campo della sua ricerca perdendo la neutralità e l'oggettività nell'agire della sua ricerca. Tali aspetti sono indicati come i principali limiti di tale metodo di indagine. Inoltre la clinica si occupa di casi con una conseguente difficoltà a quantificare e generalizzare i fenomeni studiati.

Conclusioni

È possibile considerare sia i pregi che i difetti dei due metodi (sperimentale e clinico) legati non tanto ad alcune loro caratteristiche sostanziali ma alla loro applicazione, all'intento del ricercatore e alla qualità dell'oggetto di studio. Infatti se per alcune aree di indagine, (memoria, percezione, attenzione e apprendimento) il metodo sperimentale è più idoneo, per altri costrutti (come relazioni interpersonali, processi di cambiamento sociale e organizzativo) il metodo clinico è più indicato.

In conclusione, ogni contesto di ricerca risulta diverso dagli altri, ha caratteristiche peculiari che assieme al problema da indagare costituiscono l'elemento essenziale in base al quale il ricercatore sceglierà sia il metodo che la tecnica da impiegare nello studio empirico.

5.3.2 PSICODIAGNOSTICA

Definizione

La *psicodiagnostica* è l'area della psicologia che si occupa della valutazione e della diagnosi psicologica, personologica e psicopatologica, attraverso l'uso di una serie integrata di strumenti (test, questionari, colloqui clinici, esami neuropsicologici, valutazioni osservative). Il tipo di tecniche e strumenti usati variano di volta in volta, in base al contesto e allo scopo della valutazione, all'età ed al tipo di eventuali difficoltà dei soggetti valutati, ed all'orientamento teorico e alla formazione del valutatore. La psicodiagnosi è quindi un processo di conoscenza qualitativo e ipotetico-deduttivo che aiuta lo psicologo a comprendere, basandosi sullo studio dei contenuti e delle modalità di funzionamento della psiche, il soggetto che è venuto a consultazione.

Distinzione tra valutazione psichiatrica e psicologica

Si deve in primo luogo chiarire la distinzione tra valutazione *psichiatrica* e *psicologica*. In ambito *psichiatrico*, la valutazione è solitamente di tipo nosologico e psicopatologico, ed è effettuata attraverso un colloquio clinico ed anamnestico, eventualmente integrato dalla somministrazione di scale di rilevazione della sintomatologia psichiatrica. L'obiettivo è quello di definire una diagnosi psichiatrica, spesso secondo i criteri nosografici delle classificazioni internazionali del DSM-5 o dell'ICD-10. La *diagnostica psicologica* può essere invece di tipo più ampio: oltre che alla rilevazione di sintomatologia psicopatologica, infatti, la psicodiagnosi può essere riferita anche alla valutazione di aspetti e processi della personalità, alla valutazione di atteggiamenti, modalità relazionali, livello e tipologia di competenze cognitive e struttura di personalità. In quest'ottica il concetto della valutazione verte sull'*assessment*, ossia sulla valutazione globale e differenziale del paziente, nell'unicità e complessità psicologica che lo caratterizza, considerando anche le sue risorse e i suoi limiti. Nella valutazione individuale, l'*assessment* costituisce un processo di valutazione, documentazione delle competenze e del potenziale, governato dalla peculiare capacità dello psicologo di comprendere empaticamente lo stato emotivo, il vissuto interiore della persona e di ricostruirne così un profilo globale che comprenda aspetti profondi, relazionali e sociali.

Modalità

Generalmente il processo psicodiagnostico si articola in diverse fasi: esso ha inizio con il (1) colloquio clinico, in cui il soggetto parla liberamente delle proprie difficoltà e delle aspettative rispetto alla consultazione. Il clinico accoglie incondizionatamente ed utilizza un ascolto attivo empatico per comprendere la persona nel suo complesso; a questa fase segue la (2) raccolta dei dati biopsicosociali: il clinico raccoglie tutte le informazioni utili alla comprensione dell'altro per avere una cornice in cui collocare le difficoltà del paziente; successivamente viene effettuata la somministrazione di test (3) in base alle esigenze diagnostiche; si procede poi alla restituzione (4): si comunica al soggetto quanto

emerso, e può essere formulata una proposta di trattamento da svolgersi con lo stesso clinico che ha proceduto alla valutazione o con un altro professionista.

Conclusioni

Il processo psicodiagnostico si differenzia dalla diagnosi medica in quanto prevede l'instaurarsi di una relazione tra esaminatore ed esaminato, dalla quale può dipendere il successo del trattamento terapeutico futuro, e dal fatto che gli strumenti che lo psicologo utilizza spesso non dispongono dell'oggettività e dell'attendibilità di strumenti tipici del medico. Bisogna ricordare che in ogni caso lo psicologo non è un tecnico che si limita a somministrare il test, ma viene coinvolto egli stesso nel rapporto con il paziente, con le sue problematiche e le sue aspettative salvifiche e può andare incontro, se non è capace di gestire il rapporto, a frustrazioni e a delusioni. Il processo psicodiagnostico è un percorso conoscitivo-valutativo che conduce alla formulazione di un'ipotesi diagnostica, fondamentale per l'elaborazione di un piano di trattamento. Il percorso psicodiagnostico è necessariamente multidimensionale perché con esso ci si appresta a conoscere nel miglior modo possibile il funzionamento psichico di una persona mediante le dimensioni cosce e inconse, sane e patologiche, evidenti e non. Si evince che l'attenzione non è rivolta solo al sintomo, bensì all'intera personalità del soggetto, al suo funzionamento, ai suoi punti di forza e di debolezza.

Il concetto di psicodiagnostica clinica è da ricondurre alla possibilità di effettuare una diagnosi in merito a una particolare struttura di personalità, intendendo con diagnosi un processo di *conoscenza attraverso*. La diagnosi così definita occupa un posto fondamentale nella pratica clinica: il momento logico della formulazione dell'ipotesi diagnostica è indispensabile nella definizione della direzione della cura.

Non è consigliabile fare affidamento unicamente sui test per elaborare la diagnosi, quanto piuttosto di integrarli con il colloquio clinico.

5.3.3 TEST

Definizione

Un *test psicologico* è una tecnica idonea per collocare un individuo, relativamente ad una specifica caratteristica psicologica, rispetto ad un gruppo di riferimento secondo precise modalità. Il test pone il soggetto in una situazione standardizzata presentandogli stimoli (o item) sotto forma di domande, immagini, problemi, frasi da completare, che sono in grado di far emergere comportamenti o risposte ritenuti salienti per il costrutto in esame e che costituiranno i dati su verrà condotto il lavoro di analisi.

Tipologie di test

All'interno della gamma di test psicologici a disposizione dello psicologo, la prima grande suddivisione è quella tra test cognitivi e test non cognitivi: all'interno del settore dei *test cognitivi* possiamo trovare tre ulteriori tipologie di test, in cui il soggetto, per rispondere correttamente, deve dare il massimo che è nelle sue possibilità (test di intelligenza, attitudinali, di profitto); la seconda branca di strumenti psicologici riguarda i *test non cognitivi*, in cui al soggetto è richiesto di descrivere in che misura un certo tipo di comportamento lo caratterizza (es. test di personalità, test di atteggiamenti e opinioni). I test di personalità mirano a fornire un profilo psicologico di un individuo descrivendone aspetti diversi della personalità, che possono essere più o meno patologici; essi si suddividono a loro volta in: test proiettivi (in cui gli stimoli sono ambigui e devono essere interpretati dal soggetto sulla base dei propri impulsi, sentimenti e affetti), test non proiettivi (tutti i questionari di personalità *self-report* che indagano le caratteristiche personologiche del soggetto) e test oggettivi di personalità (nei quali gli stimoli non suggeriscono immediatamente una valutazione della personalità, ma la deducono tramite l'interpretazione di performance di compiti spaziali o grafici). I test di atteggiamenti e opinioni generalmente consistono in scale costituite da insiemi di affermazioni rispetto alle quali il soggetto deve fornire il suo assenso o dissenso.

Scelta dei test

La scelta dell'utilizzo o meno dei test deriva sostanzialmente da due aspetti: la decisione dello psicologo, che può essere motivata da una personale formazione teorica, e le caratteristiche interne del soggetto che emergono durante i primi colloqui. Relativamente all'ordine di somministrazione dei test a un soggetto si consiglia in genere di non somministrare mai un test subito dopo un colloquio clinico, ma di dedicargli un'apposita seduta, questo perché un colloquio può suscitare intense emozioni che possono interferire con la prestazione ai test.

Proprietà psicometriche dei test

Poiché la valutazione psicologica del test sia obiettiva essa deve anche essere valida e attendibile. La validità è sicuramente la caratteristica centrale di un test, ed è di conseguenza il criterio in base al quale è lecito giustificare l'utilizzo e l'interpretazione dei risultati che provengono da esso. La *validità* di un test

consiste nella sua capacità di misurare effettivamente la variabile concettuale cui viene applicato. L'*attendibilità* di un test può essere definita come "l'accordo tra tentativi indipendenti di misurare lo stesso concetto teorico". L'attendibilità dovrebbe essere considerata come un concetto integrato a quello di validità, rappresentando, la prima, il massimo livello che la seconda può raggiungere.

Differenze tra test, questionari e interviste

Le interviste e questionari non solo assolutamente assimilabili ai test; i test sono strumenti validati e standardizzati su una popolazione di riferimento con precise qualità psicometriche e metodologiche; il questionario è più simile all'intervista strutturata e può essere, ad esempio, non strutturato con domande aperte, semistrutturato con domande chiuse e aperte e strutturato con domande chiuse. Se non soddisfa i requisiti di standardizzazione, validità ed attendibilità, il questionario non può essere considerato un test, (finalizzato a produrre una misura standardizzata di un campione di comportamento) ma può essere utilizzato come una semplice intervista strutturata e scritta finalizzata alla raccolta di informazioni.

5.3.4 UN TEST APPROFONDITO: IL MMPI-2

Il *Minnesota Multiphasic Personality Inventory - 2* (MMPI-2) è un test ideato per valutare le più importanti caratteristiche strutturali della personalità e i disturbi emotivi, ed è attualmente il più utilizzato test di personalità in ambito clinico. Elaborato come strumento di aiuto nella diagnosi psichiatrica e per individuare la gravità dei disturbi patologici della personalità, tende anche ad una valutazione obiettiva dei risultati di una psicoterapia e di eventuali cambiamenti avvenuti nel tempo.

Il MMPI-2 è costituito da un questionario che sottopone una serie di item sotto forma di affermazioni cui il soggetto deve rispondere vero o falso a seconda se l'affermazione sia per lui prevalentemente vera o prevalentemente falsa. Il MMPI-2 è composto da sette *scale di validità* (che hanno lo scopo di valutare in quale misura il soggetto ha compilato il questionario con sincerità e accuratezza), da dieci *scale cliniche* di base (le quali hanno lo scopo di valutare le dimensioni più significative della personalità del candidato), da *quindici scale supplementari* (che hanno lo scopo di approfondire temi propri delle scale di base), e infine da quindici scale di contenuto (che approfondiscono altre variabili della personalità del soggetto).

Scale di validità

L: la scala L (*Lie*, Menzogna) è riferita ad alcune frasi i cui comportamenti illustrati per la quasi totalità delle persone sono veri o falsi; la situazione rappresentata è difficilmente reale, ma ideale. Per essere giudicati più positivamente, si preferisce quindi falsificare la risposta.

F: la scala F (*Frequency*, Frequenza) indica la possibilità di esagerazione dei sintomi, che può essere dovuta a risposte casuali, simulazioni di malattia o desiderio di anticonformismo. Inoltre indica il momento da cui si inizia a dare risposte senza attenzione alle domande o per stanchezza o per scarso interesse.

K: la scala K (*Correction*, Correzione) indica un atteggiamento di difesa nei confronti del questionario oppure una tendenza al non far trasparire alcuni problemi.

Fb: la scala Fb (*Frequency back*, Frequenza posteriore) indica il mantenimento dell'attenzione durante la compilazione.

VRIN: la scala VRIN (*Variable Response Inconsistency*, Variabile di incoerenza nella risposta) valuta la tendenza all'aver dato risposte non coerenti per dare un'immagine di sé non credibile.

TRIN: la scala TRIN (*True Response Inconsistency*, Incoerenza nelle risposte "vero") valuta analoghe tendenze come la VRIN.

?: la scala? (*Cannot say*, Non so) indica gli *item* cui non si è risposto ed è considerata una scala impropria.

Scale cliniche di base

Le scale di base hanno lo scopo di valutare le dimensioni più significative della personalità del candidato:

Hs: la scala Hs (*Hypocondrias*, Ipocondria) indica la presenza di problemi fisici caratteristici degli ipocondriaci.

D: la scala D (*Depression*, Depressione) indica la presenza di sintomi di tipo depressivo.

Hy: la scala Hy (*Hysteria*, Isteria di conversione) indica la tendenza a somatizzare alcune emozioni e disagi di tipo psichico.

Pd: la scala Pd (*Psychopathic Deviate*, Deviazione psicopatica) indica la carenza di controllo sulle risposte emotive e la capacità di interiorizzare le regole sociali.^[8]

Mf: la scala Mf (*Masculinity-Feminility*, Mascolinità-femminilità) indica l'insieme di tutti quegli aspetti (interessi, atteggiamenti, etc.) tendenzialmente maschilini o femminili.

Pa: la scala Pa (*Paranoia*, Paranoia) indica sintomi di tipo paranoide (ideazioni deliranti, manie di grandezza, etc.)

Pt: la scala Pt (*Psychastenia*, Psicastenia) indica i rituali fobici e i comportamenti di tipo ossessivo-compulsivo fino ad un'ideazione delirante.

Sc: la scala Sc (*Schizophrenia*, Schizofrenia) indica esperienze di tipo insolito tipiche degli schizofrenici.

Ma: la scala Ma (*Hypomania*, Mania) indica stati ipomaniacali (idee di grandezza, alto livello di attività, etc.).

Si: la scala Si (*Social Introversion*, Introversione sociale) indica le difficoltà che il soggetto riscontra nei rapporti con gli altri.

Scale supplementari

A: la scala A (*Ansia*) indica il livello di stress o di disagio provato dal candidato.

R: la scala R (*Repressione*) indica il livello di sottomissione e di convenzionalità.

Es: la scala Es (*Forza dell'Io*) indica la capacità del soggetto di trarre vantaggio dal trattamento psicoterapeutico.

MAC-R: la scala MAC-R (*Alcolismo di MacAndrew corretta*) indica la presenza di problemi legati all'alcolismo e, più in generale, alla tossicodipendenza.

O-H: la scala O-H (Ostilità ipercontrollata) indica la capacità di gestione della frustrazione.
Do: la scala Do (Leadership) indica la tendenza ad assumere ruoli di controllo nelle relazioni sociali.
Re: la scala Re (Responsabilità sociale) indica la percezione del candidato di responsabilità sociale.
Mt: la scala Mt (Disadattamento scolastico) indica il livello di adattamento emotivo degli studenti.
Gm: la scala Gm (Ruolo maschile) indica la percezione del ruolo sessuale.
Gf: la scala Gf (Ruolo femminile) indica la percezione del ruolo sessuale.
Pk: la scala Pk (Stress post-traumatico di Keane) indica la presenza di un disturbo da stress post-traumatico.
Ps: la scala Ps (Stress post-traumatico) indica la presenza di sintomi collegabili ad un disturbo da stress post-traumatico.
MDS: la scala MDS (Disagio coniugale) indica la presenza di contrasti di rilievo nella relazione di coppia.
APS: la scala APS (Tossicodipendenza potenziale) indica la potenzialità di sviluppare dipendenza da sostanze.
AAS: la scala AAS (Tossicodipendenza ammessa) indica, appunto, l'ammissione di tossicodipendenza.

Scale di contenuto

Le scale di contenuto approfondiscono diverse variabili della personalità:

Anx: la scala Anx (Anxiety, Ansia) indica la presenza di sintomi ansiosi (somatizzazioni, difficoltà del sonno, problemi di concentrazione, etc.).
Frs: la scala Frs (*Fears*, Paure) indica la presenza di fobie.
Obs: la scala Obs (*Obsessiveness*, Ossessività) indica la presenza di comportamenti ossessivi.
Dep: la scala Dep (*Depression*, Depressione) indica la presenza di pensieri depressivi.
Hea: la scala Hea (*Health Concerns*, Salute) indica la presenza di un'eccessiva preoccupazione per la propria salute fisica.
Biz: la scala Biz (*Bizarre Mentation*, Ideazione bizzarra) indica i processi di pensiero di tipo psicotico.
Ang: la scala Ang (*Anger*, Rabbia) indica problemi di controllo della rabbia.
Cyn: la scala Cyn (*Cynism*, Cinismo) rileva le convinzioni misantropiche del candidato.
Asp: la scala Asp (*Antisocial Practices*, Comportamento antisociale) indica soggetti che in passato hanno avuto comportamenti antisociali.
Tpa: la scala Tpa (*Type A*, Tipo A) indica i soggetti di tipo A (ipermotivati, centrati sul lavoro, irritabili).
Lse: la scala Lse (*Low Self-Esteem*, Bassa autostima) indica i soggetti con una bassa opinione di sé.
Sod: la scala Sod (*Social Discomfort*, Disagio sociale) misura il disagio a stare in gruppo.
Fam: la scala Fam (*Family Problems*, Problemi familiari) segnala la presenza di conflitti familiari.
Wrk: la scala Wrk (*Work Interference*, Problemi lavorativi) segnala la presenza di conflitti sul lavoro.

Trt: la scala Trt (*Negative Treatment Indicators*, Indicatori di difficoltà di trattamento) indica gli atteggiamenti negativi del soggetto verso i trattamenti di salute mentale.

Ambiti applicativi

Oltre che in *ambito clinico*, in cui viene utilizzato per la diagnosi psicopatologica e per la strutturazione di piani terapeutici, il MMPI si è largamente diffuso anche in altri ambiti, come la *psicologia del lavoro* (selezione del personale, valutazione di candidati nei concorsi, etc.) e la *psicologia giuridica* (ambito peritale, consulenze sia di parte che di ufficio solitamente all'interno di batterie di test più ampie).

Limiti del test

Nella sua prima versione, il MMPI è stato criticato sia per la non attendibilità di alcune scale che per la comprensibilità, da parte dei soggetti, di alcuni item, molti dei quali apparivano datati e discriminanti. Molte difficoltà riguardanti la comprensione degli item riguardavano contenuti sessisti, espressioni idiomatiche cadute in disuso e riferimenti a materiale letterario e ad attività ricreative cadute in disuso. Queste limitazioni sono state corrette con la ristandardizzazione del test avvenuta nel 1989, che ha portato alla costituzione dell'odierno MMPI-2.

5.3.5 UNA TECNICA APPROFONDATA: IL FOCUS GROUP

Definizione

Il *focus group* è una tecnica di rilevazione qualitativa atta alla raccolta di materiali empirici nella ricerca sociale, basata su una discussione di gruppo attorno a un argomento che il ricercatore intende indagare in profondità. Il ricercatore che sceglie di usare la tecnica del focus group è interessato a comprendere uno specifico problema grazie alle molteplici dinamiche relazionali che si instaurano tra i membri del gruppo, facendo emergere non solamente le opinioni e le motivazioni, ma anche l'intensità dei sentimenti, i significati, i processi e le norme del gruppo, e facilitando il confronto tra i diversi punti di vista. Nel focus group i partecipanti possono esprimersi con libertà attraverso una forma di comunicazione a loro familiare, cioè la discussione tra pari; grazie all'impiego di questa tecnica è quindi possibile accedere ai significati, ai processi e alle norme del gruppo.

Sviluppo della tecnica

L'ideazione della tecnica del focus group viene attribuita al sociologo americano Robert King Merton, uno dei padri fondatori della corrente sociologica funzionalista. Merton inizialmente mise a punto una serie di procedure, denominate *interviste focalizzate di gruppo*, con lo scopo di studiare le reazioni di soldati dell'esercito americano a film morali e di addestramento. Le interviste in questione venivano definite "focalizzate" in quanto veniva posto un focus tematico sul quale indagare in profondità. A partire dagli anni '70, Lazarsfeld implementò l'uso del focus group nel marketing, combinando la tecnica mertoniana dell'intervista focalizzata di gruppo alla tradizionale tecnica sociologica della discussione di gruppo.

Parametri di utilizzo

Durata minima: 90 minuti; durata massima: 120 minuti.

Numero minimo di partecipanti 6/7; massimo 12/13. Conduzione: un conduttore che diriga la discussione e un osservatore delle dinamiche di relazione di gruppo.

Tipologie di focus group

Esistono diverse varianti di focus group in uso nelle ricerche di mercato: dal focus group *tradizionale*, a quello *a due vie* (in cui un gruppo osserva un altro focus group discutendo, a sua volta, sulle interazioni che sono emerse), dal focus group *in teleconferenza* a quello *al telefono*, fino ad arrivare al focus group *con moderatori* (che assolvono a compiti differenti: uno cura le interazioni mentre l'altro garantisce che tutti gli argomenti vengano discussi) o *con moderatore partecipante* (caso in cui un membro assolverà contemporaneamente anche al ruolo di moderatore).

Nel caso i partecipanti si conoscano reciprocamente o meno si parla di gruppi costruiti ad hoc, nel caso opposto di gruppi naturali. Per quanto riguarda i primi, si tratta di gruppi i cui membri non si conoscono tra di loro e sono favoriti nelle ricerche di mercato, poiché permettono di raccogliere molte informazioni in poco tempo. I gruppi naturali sono gruppi che sono preesistenti all'indagine, come ad esempio un gruppo familiare, amicale o di lavoro. Sulla base di queste due diverse nature del gruppo, il focus group può essere autocentrato o eterocentrato. Si parlerà di gruppo autocentrato quando l'oggetto di studio è il gruppo stesso e le sue dinamiche interne, al contrario si parlerà di gruppo eterocentrato quando invece l'oggetto è qualcosa di esterno al gruppo, cioè il tema proposto dal ricercatore. Nei gruppi preesistenti, i membri del gruppo sono spesso interessati a risolvere eventuali problemi interni, al contrario il gruppo costruito ad hoc non ha alcun interesse conoscitivo riflessivo.

Modalità di svolgimento

Nel focus group, la discussione avviene tra un ristretto numero di partecipanti (generalmente da 5 a 10), alla presenza almeno un moderatore e un osservatore. Il compito principale del moderatore è quello di illustrare le regole base della sessione di focus group (mantenimento della concentrazione, raggiungimento di una risoluzione nella discussione su un dato argomento), descrivere gli obiettivi della ricerca, presentare se stesso, il proprio ruolo e quello dell'osservatore.

La sessione tipica di un focus group prevede la precisa definizione dell'obiettivo principale della riunione, la preparazione delle domande da sottoporre ai partecipanti e l'individuazione dei partecipanti, ai quali viene inviato il follow-up, cioè un invito che chiarisca: ordine del giorno proposto, luogo e durata della sessione ed elenco delle domande. Il gruppo discuterà alla luce delle domande ricevute e otterrà una copia della relazione frutto del focus group realizzato. La location deve essere di facile raggiungimento, una posizione comoda delle sedie che permetta ai membri del gruppo di guardarsi reciprocamente, ma soprattutto l'offerta di rinfreschi o pranzi.

Dal momento che la selezione non si basa su criteri di rappresentatività statistica, il suo successo dipende in larga parte dalla composizione del gruppo e dalle dinamiche che scaturiranno dalla discussione. E' necessario prestare la massima attenzione alle caratteristiche dei soggetti da coinvolgere, con riferimento, evidentemente, al tema oggetto di dibattito. Tra i soggetti deve essere presente un certo grado di eterogeneità, in quanto ciò incoraggerà la discussione e il confronto.

Ogni focus group dovrebbe terminare con un momento di confronto e di riepilogo finale, il de-briefing.

Ambiti applicativi

Il focus group può essere utilizzato in *organizzazioni*, sia pubbliche che private, a scopo descrittivo o valutativo, dato che può essere utilizzato per studiare le capacità e le competenze del personale interno all'organizzazione in relazione al ruolo ricoperto e alla mansione svolta. Il focus group è molto usato anche in *politica*, in ambito valutativo, e in tutti quei contesti che necessitano della *costruzione di un processo decisionale*, come quello sanitario, dell'istruzione e del lavoro. Il focus group viene spesso adottato anche nella *ricerca pubblicitaria* e nel *marketing* come strumento in grado di far emergere nuove idee relative a campagne pubblicitarie, oppure quale utile strategia per ottenere feedback riguardo a nuovi prodotti.

Punti di forza e debolezza

Uno dei punti di forza del focus group rispetto all'intervista individuale o alla somministrazione di un questionario strutturato è la sua *dimensione sociale*, che consente una partecipazione dialettica dei membri del gruppo. Per quanto riguarda i punti deboli, alcuni autori parlano di problemi di *sovraesposizione*, cioè di situazioni dove i membri del gruppo si lasciano sfuggire troppe informazioni, generando disagio fra gli altri partecipanti, oppure esprimono opinioni o confidano esperienze che successivamente saranno motivo di disagio nei confronti degli altri partecipanti.

Altro

I costi di un focus group variano soprattutto a seconda del target: generalmente maggiore è la rarità del campione selezionato, maggiori saranno i costi di attuazione del focus group. Ad esempio, un target poco differenziato, come gli adulti oppure i giovani ha un costo relativamente più basso rispetto a quello di target maggiormente selezionati come i lavoratori intellettuali, i possessori di auto x" o donne incinte all'ultimo trimestre di gravidanza.

Tra le tecniche assimilate spesso al focus group è possibile ricordare il *brainstorming*.

Il focus group può rappresentare il modo migliore per ricostruire le norme del gruppo e per rilevarne le criticità. Il focus group consente di recuperare la dimensione relazionale nella formazione delle opinioni. Gli aspetti maggiormente critici del focus group sono: la scelta e il coinvolgimento dei partecipanti, la conduzione della discussione e l'analisi dei materiali empirici raccolti. Un aspetto da non sottovalutare è la costruzione dello strumento principale, cioè la traccia o elenco tematico. L'ordine della traccia non deve essere seguito obbligatoriamente: è auspicabile che il facilitatore segua il flusso comunicativo del

gruppo. È possibile che nel corso della comunicazione emergano temi non previsti nella traccia: in questo caso si parla di *implementazione situazionale*, poiché non si è in presenza di uno schema chiuso, bensì di una traccia aperta. La conversazione partirà da un input che non sempre però è costituito da una domanda. Vi sono infatti altre tipologie di stimoli, come ad esempio l'uso delle vignette, delle immagini, dei video e altri strumenti visuali. Qualsiasi sia l'input scelto dal ricercatore si tratterà di una provocazione iniziale che dovrà essere in linea con gli obiettivi conoscitivi da raggiungere.

Riguardo al tempo da dedicare alla seduta, non è possibile stabilire con precisione la durata ideale, nella maggior parte dei casi la conversazione si esaurisce naturalmente dopo circa un'ora e mezza, massimo due.

Dimensioni del gruppo

Un gruppo ristretto sarà più utile in caso di temi particolarmente sensibili e complessi, mentre un gruppo più ampio può risultare utile per scongiurare l'eventualità di una discussione limitata e scarna. I rischi maggiori per i gruppi di grandi dimensioni sono invece legati alla difficile gestione, poiché non tutti avranno la possibilità e il tempo di esprimere il proprio punto di vista. Un gruppo troppo ampio richiederà un grande sforzo per la trascrizione del parlato. Nel caso in cui al focus group partecipassero più di otto individui è consigliabile la presenza di un vice-moderatore che si appunti la sequenza degli interventi o che si occupi del solo problema di agganciare la voce all'identità dei soggetti.

Facilitatore e osservatore: ruoli e funzioni che favoriscono le interazioni di gruppo

Il facilitatore ha la possibilità di esplicitare, prima dell'inizio della discussione, alcune regole di base per l'interazione. È utile che egli introduca la ricerca che sta conducendo esplicitando chi ne è responsabile e magari anche il committente. E' sempre buona norma ringraziare coloro che sono presenti e descrivere brevemente il tema oggetto del dibattito, mettendo in evidenza che il contributo apportato da ognuno dei partecipanti sarà importante per comprendere il fenomeno studiato. Per quanto riguarda le regole di base, il facilitatore spiegherà che come in qualsiasi conversazione informale del nostro quotidiano, si potrà prendere la parola quando un altro membro avrà terminato di esplicitare il suo pensiero: il fine è ovviamente quello di evitare sovrapposizioni.

In alcuni casi si parla di facilitatore, intendendo una figura che ha il compito di facilitare il dibattito, rendendolo fluido e naturale. In altri casi si parla invece di moderatore rimandando a un controllo maggiore rispetto al dibattito, che prevede cioè la moderazione delle interazioni.

Nella ricerca sociale, il focus group prevede che i membri si guardino, interagiscano, si rivolgano l'uno all'altro, proprio come in una discussione di tutti i giorni. Il facilitatore non deve assumere il ruolo di leader; dovrà prestare massima attenzione a che ogni membro abbia sufficiente spazio per intervenire, capita di dover invitare qualcuno a intervenire o al contrario di cercare di "smorzare".

Le funzioni dell'*osservatore* sono di supporto a quelle del facilitatore che impegnato con le dinamiche di gruppo, non potrebbe riuscire a osservarne ogni piccolo aspetto e sfumatura. L'osservatore ha il compito

di osservare e prendere nota della disposizione dei soggetti che partecipano al focus group e di studiarne il comportamento e la comunicazione non verbale. Egli si posizionerà non all'interno del gruppo, ma all'esterno, in una posizione privilegiata di osservazione che non deve in alcun modo disturbare o distrarre i membri del gruppo. Il ruolo dell'osservatore verrà illustrato dal facilitatore all'inizio della seduta.

Una volta concluso l'incontro sarà necessario effettuare una trascrizione del parlato. Nella ricerca sociale, il focus group viene solitamente trascritto integralmente, cioè mantenendo il testo il più possibile aderente al parlato. Si privilegia un criterio di trascrizione letterale, dove vengono mantenute eventuali forme dialettali o gergali, errori di sintassi e pause. Si consiglia inoltre di trascrivere il testo subito dopo l'incontro, per ricordare più facilmente l'andamento della discussione. La trascrizione va sempre preceduta da una scheda riassuntiva che contenga alcune informazioni essenziali, tra cui giorno, ora e luogo in cui è avvenuto il focus group e una scheda che descriva le caratteristiche dei partecipanti. Inoltre va sempre indicato il nome del facilitatore, degli osservatori e di chi trascrive.

6 TRACCE

6.1 ESEMPI DI TRACCE E MODALITÀ DI RISOLUZIONE

Il candidato illustri i concetti di CONTESTO e AMBIENTE come FATTORI DETERMINANTI DELLO SVILUPPO PSICOLOGICO e del COMPORTAMENTO.

È possibile introdurre:

- *Teoria ecologica dello sviluppo* di Bronfenbrenner (p. 167).
- Vygotskij.

Il candidato esponga una o più teorie relativamente al tema dei FATTORI AFFETTIVI e COGNITIVI DEL CAMBIAMENTO (Roma, 2013).

I MOI (Modelli Operativi Interni) e la teoria dell'attaccamento di Bowlby (p. 155).

Il candidato argomenti il tema dei FATTORI EMOZIONALI NEI PROCESSI DI ADATTAMENTO (Roma, 2014).

I MOI (Modelli Operativi Interni) e la teoria dell'attaccamento di Bowlby (p. 155).

Il candidato argomenti il tema dell'ADATTAMENTO e del DISADATTAMENTO (Roma, 2014).

È possibile introdurre:

- *La teoria dello sviluppo psicosociale* di Erikson (p. 160).

Il candidato metta a confronto DUE MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO nell'ambito di uno specifico CAMPO DI INTERVENTO (Genova).

Campo di intervento (es. apprendimento) e modelli teorici (es. Pavlov e Skinner vs. Kohler; vedi tema su apprendimento).

Il candidato illustri in modo critico uno dei principali METODI D'INDAGINE (metodo osservativo, sperimentale, clinico), utilizzati in psicologia, mettendone in evidenza gli ambiti applicativi, i limiti e i vantaggi.

Metodo correlazionale (p. 186).

Il candidato confronti due test psicometrici.

WAIS e matrici progressive di Raven (p. 57).

Il candidato esponga un modello di riferimento sul tema della GESTIONE DELLE EMOZIONI nella dimensione individuale e interpersonale (Roma).

Teoria di Lazarus e Folkman.

Perché le persone (adulti o bambini) in alcune situazioni agiscono in maniera *prosociale* (aiutando e manifestando affetto verso altre persone) mentre in altre situazioni agiscono con *comportamenti antisociali* (mostrando ostilità, aggressione o pregiudizio)? La/il candidata/o risponda in maniera articolata a questa domanda facendo riferimento a uno specifico modello teorico e a un possibile contesto di intervento psicologico.

Teoria dell'identità sociale di Tajfel.

Il candidato illustri i presupposti teorici e gli elementi essenziali del processo di costruzione e validazione di un *reattivo psicologico*, facendo riferimento ad un ambito applicativo a scelta (Firenze, 2016).

Il candidato presenti una *teoria psicologica a scelta* (di psicologia generale o sociale o evolutiva o del lavoro), la analizzi criticamente, ne evidenzi le potenzialità euristiche, i punti di debolezza e la declinabilità in campo applicativo (Università Cattolica).

Il candidato esponga una o più teorie relativamente al tema delle relazioni interpersonali (Roma, 2013).

Teoria dell'attaccamento di Bowlby.

Il candidato esponga una o più teorie relativamente al tema dello sviluppo del concetto di Sé e dell'identità.

Erikson (p. 130, 160); Marcia (p. 130).

ALTRO

Percezione e valutazione di Sé e degli altri

Domanda: Traccia vecchia sapienza: percezione e valutazione di Sé (- autore di riferimento; - collocamento storico; -teoria e pensiero). Come la sviluppereste?

Amministratore: Prova a pensare ad un autore che ha parlato di Sé. Puoi scegliere se affrontare il tema dal punto di vista clinico o sociale (in base all'autore scelto intendo).

D: Mi orienterebbe in ambito psicodinamico.

Amministratore: Bene, in realtà la traccia è semplice, basta che inserisci l'autore nel periodo storico (quindi l'anno, magari spiegando qualcosa di quel periodo), parli del suo pensiero teorico ed esponi la teoria riguardante la percezione e la valutazione di sé (o del sé).

6.2 ARGOMENTI ULTERIORI

In questo paragrafo sono contenuti argomenti non sviluppati in un tema propriamente detto, ma che possono .

- *Opinione (già contenuta nel tema atteggiamento)*
- *Confronta due modelli: comportamentismo e cognitivismo*
- *Una patologia: la depressione post-partum*
- *Una scoperta recente della psicologia*
- *Lo psicologo e i suoi strumenti*
- *La figura dello psicologo in Italia*

6.3 TRACCE RECENTI

In questo paragrafo sono riportate le tracce uscite negli anni passati nella sede di Roma (2002-2017).

GIUGNO 2017

Il candidato esponga una teoria di riferimento relativamente alla tematica dell'EMOZIONE, scegliendo un particolare ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, evolutivo) e sviluppando i seguenti punti: *vedi traccia giugno 2016.*

Tracce non estratte

APPRENDIMENTO; PERSONALITÀ.

NOVEMBRE 2016

Il candidato esponga una teoria di riferimento relativamente alla tematica della PERCEZIONE, scegliendo un particolare ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, evolutivo) e sviluppando i seguenti punti: *vedi traccia giugno 2016.*

Tracce non estratte

AGGRESSIVITÀ; COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO

GIUGNO 2016

Il candidato esponga una teoria di riferimento relativamente alla tematica della PERSONALITÀ, scegliendo un particolare ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, evolutivo) e sviluppando i seguenti punti:

- Linee generali della teoria scelta (principali contenuti, variabili, costrutti, etc.)
- Principali autori di riferimento
- Principali strumenti di indagine e valutazione (ad es. test, questionari, interviste, setting osservativi, metodo di analisi, etc.)
- Possibile applicazione a un fenomeno o a un contesto (clinico, organizzativo, sociale, evolutivo o di ricerca)
- Principali limiti del modello scelto

Tracce non estratte

MEMORIA; MOTIVAZIONE

NOVEMBRE 2015

Il candidato esponga una teoria di riferimento relativamente al tema dell'APPRENDIMENTO, scegliendo un particolare ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, evolutivo) e sviluppando i seguenti punti:

- Linee generali della teoria scelta (principali contenuti, variabili, costrutti, etc.)

- Principali autori di riferimento
- Principali strumenti di indagine e valutazione (ad es. test, questionari, interviste, setting osservativi, metodo di analisi, etc.)
- Possibile applicazione a un fenomeno o a un contesto (clinico, organizzativo, sociale, evolutivo o di ricerca)
- Principali limiti del modello scelto

Tracce non estratte

MEMORIA; COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO.

GIUGNO 2015

Il candidato esponga una teoria relativamente al tema INDIVIDUO e GRUPPO, scegliendo un particolare ambito disciplinare e sviluppando i seguenti punti:

- Linee generali della teoria scelta (principali contenuti, variabili, costrutti, etc.)
- Principali autori di riferimento
- Principali strumenti di indagine e valutazione (ad es. test, questionari, interviste, setting osservativi, metodo di analisi, etc.)
- Possibile applicazione a un fenomeno o a un contesto (clinico, organizzativo, sociale, evolutivo o di ricerca)
- Principali limiti del modello scelto

Tracce non estratte

PERSONALITÀ; MOTIVAZIONE.

NOVEMBRE 2014

Il candidato argomenti il tema del CONFLITTO, scegliendo un particolare ambito disciplinare (sociale, clinico, organizzativo o di ricerca) ed un particolare approccio teorico, sviluppando i seguenti punti:

- presentare l'inquadramento teorico scelto;
- i principali autori di riferimento;
- i principali strumenti di indagine e/o di intervento;
- le possibilità di applicazione ad un fenomeno o ad un contesto;
- i principali limiti dell'approccio scelto.

Tracce non estratte

FATTORI EMOZIONALI NEI PROCESSI DI ADATTAMENTO;
INTERAZIONE TRA INDIVIDUO E CONTESTO SOCIALE.

GIUGNO 2014

Il candidato argomenti il tema della COMUNICAZIONE e/o LINGUAGGIO, scegliendo un particolare ambito disciplinare (clinico, generale, sociale, dello sviluppo) sviluppando i seguenti punti:

- inquadramento teorico di riferimento
- principali autori di riferimento
- principali strumenti di indagine
- possibilità di applicazione a un fenomeno o a un contesto
- i principali limiti dell'approccio scelto

Tracce non estratte

RELAZIONE TRA INDIVIDUO E CONTESTO SOCIALE;
ADATTAMENTO E DISADATTAMENTO.

NOVEMBRE 2013

Il candidato esponga una o più teorie relativamente al tema degli STILI COGNITIVI:

- i lineamenti generali e le principali teorie
- la collocazione storico-critica delle teorie
- approfondimento del modello teorico
- le metodologie di indagine utilizzate
- applicazione del modello ad un contesto o fenomeno (sociale, clinico, organizzativo o di ricerca).

Tracce non estratte

PERSONALITÀ; MOTIVAZIONE.

GIUGNO 2013

Il candidato esponga una o più teorie relativamente al tema dell'INTELLIGENZA in un ambito applicativo (sociale, clinico, organizzativo o di ricerca), in particolare il candidato esponga:

- la collocazione storico-critica della teoria
- i lineamenti generali della teoria esposta
- le metodologie di indagine utilizzate
- i principali risultati conseguiti e le possibili applicazioni

Tracce non estratte

RELAZIONE INTERPERSONALE;
FATTORI AFFETTIVI E COGNITIVI DEL CAMBIAMENTO.

NOVEMBRE 2012

Il candidato descriva un contesto o fenomeno nel quale il tema della COMUNICAZIONE e del LINGUAGGIO sia rilevante. In particolare il candidato descriva:

- una teoria e gli autori maggiormente significativi;
- la collocazione storico-sociale;
- i collegamenti della teoria con il contesto o fenomeno descritti;
- quali tipologie di intervento la teoria consente di ipotizzare.

Tracce non estratte

FRUSTRAZIONE E CONFLITTO; GRUPPO.

GIUGNO 2012

Il candidato presenti un'analisi sintetica di un contesto o di un fenomeno sociale, clinico, organizzativo o di ricerca nel quale il tema dello STRESS sia particolarmente rilevante. In particolare il candidato illustri:

- una teoria di riferimento, i suoi lineamenti generali e gli autori che hanno contribuito maggiormente al suo sviluppo
- la collocazione storica della teoria
- i nessi che collegano il contesto o il fenomeno selezionato con la teoria, mostrando in che modo la teoria illustrata contribuisce a spiegare il contesto o il fenomeno considerato
- un possibile intervento sul contesto o fenomeno che la teoria consente di ipotizzare

Tracce non estratte

APPRENDIMENTO E MEMORIA; AGGRESSIVITÀ.

NOVEMBRE 2011

MOTIVAZIONE e STATI DI ATTIVAZIONE FISIOLÓGICA. Il candidato scelga un autore o un modello teorico di riferimento collocandolo e inquadrandolo nel contesto storico, esponga infine le caratteristiche che connotano il modello o il pensiero dell'autore.

Tracce non estratte

LE EMOZIONI COME FONDAMENTO DEL COMPORTAMENTO SOCIALE;
LA PERCEZIONE E VALUTAZIONE DI SÈ E DEGLI ALTRI.

GIUGNO 2011

Il candidato esponga un modello di riferimento sul tema del RUOLO DELL'ESPERIENZA NELL'ADATTAMENTO INDIVIDUALE E SOCIALE illustrando:

- i lineamenti teorici del modello scelto e i relativi costrutti
- un contesto (clinico, evolutivo, sociale, organizzativo, di ricerca) al quale il modello scelto può essere applicato o un fenomeno che tale modello è in grado di spiegare

Tracce non estratte

SOLUZIONE DEI PROBLEMI: STRATEGIE IN AMBITO INDIVIDUALE E SOCIALE;

GESTIONE DELLE EMOZIONI.

NOVEMBRE 2010

Il candidato presenti un'analisi sintetica di un contesto o di un fenomeno sociale, clinico, organizzativo o di ricerca nel quale il tema della COMUNICAZIONE sia particolarmente rilevante. Il candidato fornisca una descrizione del contesto o del fenomeno mostrando i nessi con il tema della comunicazione. In particolare il candidato illustri:

- una teoria di riferimento, i suoi lineamenti generali e gli autori che hanno contribuito maggiormente al suo sviluppo.
- i principali costrutti e le variabili che la teoria prende in considerazione.
- i nessi che collegano il contesto o il fenomeno selezionato con la teoria, mostrando in che modo la teoria illustrata contribuisce a spiegare il contesto o il fenomeno considerato.
- un possibile intervento sul contesto o fenomeno che la teoria consente di ipotizzare

Tracce non estratte

APPRENDIMENTO; PERCEZIONE.

GIUGNO 2010

Il candidato presenti un'analisi sintetica di un contesto o di un fenomeno sociale, clinico, organizzativo o di ricerca nel quale il tema della MEMORIA sia particolarmente rilevante.

Il candidato fornisca una descrizione del contesto o del fenomeno mostrando i nessi con il tema della memoria. In particolare il candidato illustri:

- una teoria di riferimento, i suoi lineamenti generali e gli autori che hanno contribuito maggiormente al suo sviluppo.
- i principali costrutti e le variabili che la teoria prende in considerazione.
- i nessi che collegano il contesto o il fenomeno selezionato con la teoria, mostrando in che modo la teoria illustrata contribuisce a spiegare il contesto o il fenomeno considerato.
- illustrare quali aspetti del contesto o del fenomeno sono spiegabili attraverso l'adozione della posizione teorica prescelta.
- un possibile intervento sul contesto o fenomeno che la teoria consente di ipotizzare

Tracce non estratte

EMOZIONE; AGGRESSIVITÀ.

NOVEMBRE 2009

Il candidato ponga a confronto due modelli teorici recenti della MOTIVAZIONE esaminando:

- i lineamenti generali delle teorie e i relativi costrutti teorici
- i metodi di indagine di ciascuno
- i risvolti applicativi di ognuno dei due.

Il candidato confronti criticamente i punti di forza e di debolezza di entrambi i modelli.

Tracce non estratte

APPRENDIMENTO.

GIUGNO 2009

Traccia A-L

Il candidato ponga a confronto due modelli teorici recenti della PERCEZIONE esaminando:

1. i lineamenti generali delle teorie e i relativi costrutti teorici
2. i metodi di indagine di ciascuno
3. i risvolti applicativi di ognuno dei due.

Il candidato confronti criticamente i punti di forza e di debolezza di entrambi i modelli.

Traccia M-Z

Il candidato presenti un'analisi sintetica di un contesto o di un fenomeno sociale, clinico, organizzativo o di ricerca nel quale il tema della PERSONALITÀ sia particolarmente rilevante.

Il candidato fornisca una descrizione del contesto o del fenomeno mostrando i nessi con il tema della PERSONALITÀ. Il particolare il candidato illustri:

- una teoria di riferimento, i suoi lineamenti generali e gli autori che hanno contribuito maggiormente al suo sviluppo.
- i principali costrutti e le variabili che la teoria prende in considerazione.
- i nessi che collegano il contesto o il fenomeno selezionato con la teoria, mostrando in che modo la teoria illustrata contribuisce a spiegare il contesto o il fenomeno considerato.
- illustrare quali aspetti del contesto o del fenomeno sono spiegabili attraverso l'adozione della posizione teorica prescelta.
- un possibile intervento sul contesto o fenomeno che la teoria consente di *effettuare?*

Tracce non estratte

Il candidato, con riferimento ad una teoria della MEMORIA illustri:

- i lineamenti generali della teoria scelta;
- i più significativi autori di riferimento;
- i principali costrutti e variabili presi in considerazione dalla teoria;
- un contesto (clinico, evolutivo, sociale, organizzativo, di ricerca) al quale la teoria scelta può essere applicata, o un fenomeno che la teoria scelta è in grado di spiegare.

Il candidato prenda in considerazione esplicitamente tutti i punti indicati nell'ordine specificato e motivi la scelta compiuta.

Perché le persone (adulti o bambini) in alcune situazioni agiscono in MANIERA PROSOCIALE (aiutando e manifestando affetto verso altre persone) mentre in altre situazioni agiscono con COMPORTAMENTI ANTISOCIALI (mostrando ostilità, aggressione o

pregiudizio)? Il candidato risponda in maniera articolata a questa domanda facendo riferimento a uno specifico modello teorico e a un possibile contesto di intervento psicologico.

TRACCLA 3 (ESTRATTA)

Il candidata, con riferimento ad una teoria dello SVILUPPO LINGUISTICO, illustri:

- i lineamenti generali della teoria scelta;
- i più significativi autori di riferimento;
- i principali costrutti e variabili presi in considerazione dalla teoria;
- un contesto (clinico, evolutivo, sociale, organizzativo, di ricerca) al quale la teoria scelta può essere applicata, o un fenomeno che la teoria scelta è in grado di spiegare.

Il/La candidata/o prenda in considerazione esplicitamente tutti i punti indicati nell'ordine specificato e motivi la scelta compiuta.

NOVEMBRE 2008

Il candidato, con riferimento ad una teoria a sua scelta sul tema delle EMOZIONI, illustri:

- a) i lineamenti generali della teoria scelta;
- b) i più significativi autori di riferimento;
- c) i principali costrutti e variabili presi in considerazione dalla teoria;
- d) un contesto (clinico, evolutivo, sociale, organizzativo, di ricerca) al quale la teoria scelta può essere applicata, o un fenomeno che la teoria scelta è in grado di spiegare.

Il/La candidato/a prenda in considerazione esplicitamente tutti i punti indicati, nell'ordine specificato.

Tracce non estratte

COMUNICAZIONE e LINGUAGGIO; PERSONALITÀ.

GIUGNO 2008

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema della MEMORIA illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
- le metodologie di indagine; i risvolti applicativi

Tracce non estratte

Non disponibili.

NOVEMBRE 2007

Il candidato esponga e discuta criticamente una o più teorie o modelli sul tema della COOPERAZIONE/CONFLITTO illustrando:

- i lineamenti generali di teoria di riferimento;
- le metodologie di indagine;

- i risvolti applicativi negli ambiti della psicologia clinica o del lavoro o sociale o dello sviluppo.

Tracce non estratte

Non disponibili.

GIUGNO 2007

Il candidato esponga una teoria sul tema della MEMORIA, illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
- le metodologie di indagine; i risvolti applicativi

Tracce non estratte

EMOZIONI; APPRENDIMENTO.

NOVEMBRE 2006

La rilevanza trasversale ai vari ambiti della psicologia del tema della COMUNICAZIONE e dei LINGUAGGI. Evoluzione di paradigmi teorici e metodologie di indagine ad essi ispirati in uno specifico contesto di intervento.

Tracce non estratte

I MODELLI COMPORTAMENTALE e COGNITIVO: principi teorici di base e prospettive di intervento psicologico in uno o più settori della disciplina.

I modelli della psicologia generale contribuiscono a fondare l'intervento psicologico: proporre le CONNESSIONI TRA UNO O PIÙ PARADIGMI TEORICI e le loro prospettive metodologiche.

GIUGNO 2006

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema dei PROCESSI PERCETTIVI illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi;
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione;
- le metodologie d'indagine; i risvolti applicativi

Temi non estratti

FRUSTRAZIONE e CONFLITTO; COMUNICAZIONE.

NOVEMBRE 2005

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema dell'APPRENDIMENTO illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
- le metodologie di indagine; i risvolti applicativi

Tracce non estratte

EMOZIONI; MEMORIA.

GIUGNO 2005

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema della COMUNICAZIONE illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
- il suo legame con il tema del conflitto; i risvolti applicativi

Tracce non estratte

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema della MOTIVAZIONE.

Il candidato/a esponga un MODELLO TEORICO A SUA SCELTA tra quelli che hanno caratterizzato lo sviluppo della psicologia.

NOVEMBRE 2004

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema della COMUNICAZIONE illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
- le metodologie di indagine
- i risvolti applicativi

Tracce non estratte

PERSONALITÀ E MECCANISMI DI DIFESA; FRUSTRAZIONE E AGGRESSIVITÀ.

MAGGIO 2004

Il candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema della MEMORIA illustrando:

- i lineamenti generali della teoria e gli autori più significativi
- i principali costrutti e le variabili prese in considerazione
- le metodologie di indagine
- i risvolti applicativi

Tracce non estratte

LINGUAGGIO; EMOZIONI.

NOVEMBRE 2003

Il candidato analizzi sinteticamente un contesto applicativo nel quale il tema della MOTIVAZIONE sia rilevante.

Il candidato descriva una delle teorie di riferimento, specificando:

- a. i principali contenuti, variabili e costrutti presi in considerazione dalla teoria

b. le implicazioni applicative della teoria riguardanti il contesto preso in considerazione

Tracce non estratte

AGGRESSIVITÀ; PERSONALITÀ.

GIUGNO 2003

La candidata/il candidato analizzi sinteticamente un contesto applicativo in cui il tema del LINGUAGGIO sia rilevante e descriva almeno una teoria sul tema scegliendo quella/e che secondo lei/lui sono più adatte al contesto indicato e ne evidenzi i collegamenti tra teoria e contesto applicativo.

Temi non estratti

MEMORIA; APPRENDIMENTO.

NOVEMBRE 2002

Il candidato/a delinei uno o più modelli teorici che ritiene rilevanti nello studio psicologico delle EMOZIONI, evidenziandone la validità rispetto ad uno dei seguenti ambiti applicativo: clinico, dello sviluppo, del lavoro o sperimentale.

Temi non estratti

MOTIVAZIONI; APPRENDIMENTO.

GIUGNO 2002

La formazione e lo SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ nei contesti sociali in rapido cambiamento. Il candidato è invitato a sviluppare il tema proposto fornendo riferimenti di letteratura a sostegno delle tesi illustrate.

Temi non estratti

II RAPPORTO COGNIZIONE-EMOZIONE NEL PROCESSO MOTIVAZIONALE.
EMOZIONI AFFETTI.