

CAPITOLO 1 - INTRODUZIONE
CAPITOLO 2 - IL METODO SPERIMENTALE
CAPITOLO 3 - I METODI PSICOMETRICI
CAPITOLO 4 - I METODI CLINICI
CAPITOLO 5 - I PROCESSI SENSORIALI
CAPITOLO 6 - LA PERCEZIONE
CAPITOLO 7 - L'APPRENDIMENTO
CAPITOLO 8 - LA MEMORIA
CAPITOLO 9 - IL PENSIERO
CAPITOLO 10 - IL LINGUAGGIO
CAPITOLO 11 - LE MOTIVAZIONI
CAPITOLO 12 - LE EMOZIONI
CAPITOLO 13 - L'ATTENZIONE
CAPITOLO 14 - LA FRUSTRAZIONE
CAPITOLO 15 - IL CONFLITTO
CAPITOLO 16 - LE TEORIE DELLA PERSONALITÀ'
CAPITOLO 17 - LA TEORIA DELL'ATTACCAMENTO
CAPITOLO 18 - LO SVILUPPO COGNITIVO
CAPITOLO 19 - LO SVILUPPO SOCIALE
CAPITOLO 20 - L'ADOLESCENZA
CAPITOLO 21 - LA VITA ADULTA
CAPITOLO 22 - L'INVECCHIAMENTO

CAP 1: MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO

IL MODELLO COMPORTAMENTISTA

La svolta comportamentistica è esemplificata dalle tesi dello psicologo statunitense **Watson (1913)** e ha permesso il consolidarsi della prospettiva scientifica e sperimentale in psicologia tramite:

- 1) l'abbandono del modello wundtiano di analisi degli elementi psichici fondamentali tramite il metodo introspezionistico;
- 2) il consolidarsi di un atteggiamento obiettivistico, grazie all'integrazione degli ambiti di ricerca della fisiologia e della psicologia animale.

Il comportamentismo ha come premessa teorica generale la possibilità di spiegare i fenomeni psichici di ogni organismo animale a condizione di eliminare ogni riferimento a concetti non suscettibili di verifica, di abbandonare ogni richiamo all'introspezione, di cercare spiegazioni solo sui materiali effettivamente osservati.

Watson assegna alla psicologia il compito di studiare le condizioni obiettive che determinano il comportamento, eliminando ogni riferimento a contenuti mentalistici.

La spiegazione del comportamento umano viene ricercata nell'individuazione delle catene causali di stimoli e risposte, considerate come le unità minimali del comportamento e ricercate più nell'ambiente che all'interno dell'organismo.

Del comportamento si lascia al di fuori ciò che riguarda il mondo intenzionale, mentale, e si concentra l'indagine sui dati effettivamente rilevabili.

Il comportamentismo è una tipica **“teoria S-R”** (Stimolo- Risposta), il cui scopo è scoprire le leggi che regolano il comportamento, ossia quali stimoli producono le risposte osservabili. L'organismo è considerato come una “scatola nera” (**“black box”**) in cui non si può entrare e per la quale si possono soltanto osservare gli **input (stimoli fisici)** e gli **output (risposte fisiologiche)**, entrambi misurabili e verificabili in maniera oggettiva da parte di osservatori indipendenti. Il comportamentista deve limitarsi a studiare le **associazioni S-R**.

La revisione neocomportamentista introdurrà, con funzione di mediatore tra stimolo e risposta, l'insieme dei determinanti fisiologici e biologici espressi dall'organismo (come nel caso del **“comportamentismo intenzionale” di Tolman**, che introduce la nozione di “fine”).

IL MODELLO FENOMENOLOGICO

La scuola gestaltista rappresenta lo sviluppo delle riflessioni fenomenologiche, esemplificate dallo psicologo **Von Ehrenfels della scuola di Graz**, cui si deve la nozione di **“qualità della forma”**, per indicare le caratteristiche delle configurazioni percettive complesse che rimangono invariate, pur al variare degli aspetti elementari che le compongono. La qualità- Gestalt non è data dalla somma degli elementi, ma dalle relazioni che intercorrono tra di loro, dalla loro struttura, per cui, alla base del modello fenomenologico, vi è un **radicale antielementismo**.

L'indirizzo fenomenologico si consolida nella psicologia europea grazie agli psicologi della **Scuola di Berlino (Wertheimer, Kohler, Foffka)**, con la nascita della **“Psicologia della Forma”**.

Nel **1912**, con il classico **esperimento sul “movimento apparente” (o “stroboscopico”)**, **Wertheimer** dimostrò che tale movimento non è dato dalla somma di sensazioni elementari, ma dal **“ritmo”** con cui si susseguono gli stimoli e dalla loro organizzazione, in modo da dar luogo ad una totalità unitaria.

Per la scuola della Gestalt, si ha la **supremazia della totalità rispetto alle parti** che la compongono, in base al principio che **“il tutto precede le parti”** e che **“le parti assumono un valore diverso a seconda del tutto di cui sono parti”**. Questa totalità è concepita come un **campo** in grado di auto-organizzarsi secondo linee di forza e vettori intrinseci. Giocano quindi un ruolo importante i concetti di **“equilibrio”**, **“pregnanza”**, **“dinamica”**.

Sulla base di questa impostazione la scuola della Gestalt ha approfondito lo studio della percezione (con le **“leggi della segmentazione del campo visivo “** di **Wertheimer**), del pensiero (con il **“problem-solving”** di **Duncker**, il concetto di **“insight”** di **Kohler** e di **“pensiero produttivo”** di **Wertheimer**), della dinamica di gruppo (con la **“teoria del campo”** di **Lewin**).

Si evita di assolutizzare il valore del mondo esterno e vengono rintracciate delle strutture (**“Gestalten”**) sia nel mondo fisico che in quello mentale, e la condizione che rende possibile una loro interpretazione omogenea viene individuata nel postulato dell' **“isomorfismo”**, ossia in una corrispondenza di strutture tra mondo fisico e mondo psichico, secondo un procedimento esplicativo di tipo analogico.

Questa visione si esprime soprattutto in due leggi psicologiche fondamentali, la **“legge della pregnanza”** (secondo cui le parti di un campo percettivo tendono a costituire le forme più simmetriche ed equilibrate nelle condizioni date) e la **“legge della formazione non additiva della totalità”** (secondo cui il tutto si comprende solo a condizione che venga abbandonato l'atteggiamento di considerarlo come la risultante di una somma, per progressive aggiunte, di elementi primitivi, i quali possiedono quindi non solo una funzione strutturata ma anche strutturante).

Il **metodo fenomenologico** consiste nel porre davanti al soggetto una situazione stimolante e nel variarla sistematicamente, registrando la descrizione delle esperienze percettive immediate e genuine del soggetto stesso.

IL MODELLO PSICOANALITICO

Con la psicoanalisi di **Freud**, la comprensione della vita conscia dell'uomo è subordinata alla comprensione della sua vita psichica inconscia.

Freud è stato fortemente influenzato dalla psicopatologia francese (Charcot, Janet), per la ricerca di un'eziologia a base psicologica per malattie e disturbi come l'isteria e la psiconevrosi.

Freud giunge ad un capovolgimento radicale nell'eziologia delle malattie mentali, ribaltando il criterio rigidamente organicistico, per privilegiare il **criterio esplicativo psicologico**: viene individuato in un fattore psicologico la causa del disturbo mentale. L'ipotesi dell'esistenza dell'**inconscio** comporta una **concezione deterministica del comportamento umano**: sono le forze pulsionali inconscie che forniscono energia all'individuo e che gli permettono di adattarsi alla realtà. Esse funzionano secondo due leggi fondamentali dell'organizzazione psichica: il **“principio di piacere”** e il **“principio di realtà”**.

Secondo questo modello, la dinamica della vita psichica può essere compresa solo a condizione di avere individuato i nessi profondi che la determinano.

L'orientamento teorico della psicoanalisi comporta anche l'assunzione che la salute e la malattia psichica non hanno caratteristiche di opposizione, ma sono invece i punti estremi di un continuum, lungo il quale è possibile collocare la quasi totalità degli individui.

Il metodo sperimentale non è più funzionale alla psicoanalisi, che utilizza invece un **metodo clinico**. L'osservazione non è sufficiente per lo studio dell'inconscio ed il nucleo della conoscenza (ciò che secondo Freud distingue la psicoanalisi da tutte le altre psicologie) diventa l'**interpretazione**, ossia una lettura esperta delle manifestazioni esterne dell'altro che sappia decifrare ciò che in esse è nascosto. L'oggetto delle interpretazioni dell'analista sono le **resistenze** e il **transfert** del paziente, che emergono in particolare dall'uso del **metodo delle libere associazioni**.

IL MODELLO EPISTEMOLOGICO - GENETICO

Tra la fine dell' 800 e gli anni precedenti la prima guerra mondiale, si diffonde la fiducia di trovare un metodo di studio delle funzioni psichiche superiori, evitando di cadere nell'ambiguo metodo introspezionistico wundtiano.

All'atteggiamento analitico di Wundt si sostituisce un atteggiamento sintetico, tale da permettere di afferrare la complessità dell'attività intellettuale.

Da questo terreno esce l'**indirizzo epistemologico- genetico** di **Piaget**, che rappresenta il risultato della diffusa esigenza funzionalistica, dinamica e genetica avvertita dalla psicologia del pensiero.

L'indirizzo di Piaget è una teoria "**genetica**" perché: 1) intende rintracciare la successione dei passaggi fondamentali (**stadi**), in virtù dei quali si compie il processo di maturazione dell'intelligenza, a livello individuale e della specie; 2) cerca di ricostruire il sapere adulto in virtù della successione degli stadi attraversati dall'intelligenza.

L'indirizzo di Piaget è "**epistemologico**" perché si pone come obiettivo principale l'individuazione delle condizioni che consentono alla mente di riorganizzare cognitivamente la realtà esterna.

Secondo Piaget, l'intelligenza è una forma di **adattamento**: vi è adattamento quando l'organismo si trasforma in funzione dell'ambiente e questa variazione ha per effetto un accrescimento degli scambi tra ambiente ed organismo, favorevole alla conservazione di quest'ultimo.

L'adattamento dell'organismo all'ambiente è a sua volta il risultato dell'interazione di due processi fondamentali, l'"**assimilazione**" e l'"**accomodamento**": l'intelligenza è "assimilazione" in quanto incorpora nei propri schemi i dati dell'esperienza, ma l'assimilazione non può mai essere pura in quanto l'intelligenza, incorporando gli elementi nuovi negli schemi anteriori, modifica incessantemente questi ultimi per adattarli ai dati nuovi. L'adattamento intellettuale è quindi il costituirsi progressivo di un equilibrio fra un meccanismo assimilatore e un accomodamento complementare.

Coniugando metodo sperimentale e metodo clinico, l'indagine si propone di rivelare il funzionamento delle strutture cognitive nei diversi stadi dell'esperienza e le trasformazioni che si attuano nel passaggio dall'uno all'altro stadio.

IL MODELLO COGNITIVISTA

Gli anni '60 rappresentano un'importante linea di demarcazione negli studi relativi al pensiero tra i due tradizionali approcci comportamentista e gestaltista, e l'approccio cognitivista.

Secondo il cognitivismo, l'individuo è considerato come un **elaboratore di informazioni** che provengono sia dall'interno che dall'esterno, e la psicologia cognitivista ha come compito principale quello di elaborare dei micromodelli utili per chiarire come funzionano i vari passaggi dei processi cognitivi, e quindi in che modo sono organizzate le funzioni cognitive superiori.

Da un punto di vista storico, il cognitivismo sorse negli anni '60 come evoluzione del comportamentismo: verso gli anni '50 il comportamentismo entra in crisi per motivi di ordine teorico e metodologico, poiché il modello S-R appare sempre più insufficiente a fornire spiegazioni di tutti i comportamenti, in particolare di quelli più complessi, per i quali risulta necessario inserire sempre più variabili intervenienti tra stimolo e risposta.

La prima critica proviene dal linguista **Chomsky**, il quale esplicita i limiti del modello S-R, soprattutto rispetto al linguaggio, nell'introduzione al libro di Skinner "Verbal Behaviour", nel 1959.

Nel **1960 Miller, Galanter e Pribram** (che si autodefiniscono "comportamentisti soggettivi"), pubblicano "Piani e strutture del comportamento", in cui introducono una nuova unità di misura del comportamento (che sostituisce il classico modello S-R), ossia **l'unità T-O-T-E** (Test-Operate-Test-Exit), che implica l'importante nozione di "feedback". Secondo gli autori ogni azione è diretta ad uno scopo e ogni volta che un individuo vuole compiere un'azione, formula un piano di comportamento per ottenere lo scopo prefissato. Questa ridefinizione dei tradizionali concetti di stimolo e risposta in termini di feed-back risente dello sviluppo della cibernetica, dell'espandersi dei calcolatori e della teoria quantitativa dell'informazione.

Nell'opera "Psicologia Cognitivista" del **1967, Neisser** enuncia il paradigma dello **"Human Information Processing" (HIP)**, in cui si afferma che l'oggetto di studio della psicologia cognitivista sono sostanzialmente i **processi cognitivi**, con lo scopo di elaborare micromodelli di funzionamento dei processi mentali, tramite la descrizione di alcuni circuiti in entrata e in uscita dell'informazione.

CAP 2 : IL METODO SPERIMENTALE E L'OSSERVAZIONE IN PSICOLOGIA

INTRODUZIONE

Il rispetto del requisito della “**confermabilità**” (o “**verificabilità**”) degli enunciati che costituiscono le teorie, rappresenta una garanzia rispetto ai due obiettivi fondamentali della scienza, la **spiegazione e la previsione** dei fenomeni studiati.

Una teoria ha valore in quanto dotata di capacità esplicativa, ossia in quanto è in grado di indicare tutti i fattori cui sono attribuibili i fenomeni osservati; una teoria è dotata anche di un carattere predittivo, in quanto consente di elencare le condizioni indispensabili per la riproduzione dei fenomeni osservati.

Gli enunciati di rilevanza psicologica sono dotati di indici di verificabilità che variano in rapporto sia alle condizioni di osservazione, sia alle modalità di accadimento dei fenomeni studiati, sia alle restrizioni imposte nel campionamento dei soggetti.

Un metodo che rispetti i requisiti: a) della confermabilità dei dati di osservazione; b) della casualità del campionamento dei soggetti da sottoporre ad osservazione; c) della rappresentatività del campione selezionato rispetto alla totalità della popolazione, garantisce la riproducibilità e l'obiettività dei dati cui conduce, meglio di un metodo che non rispetti tali requisiti.

Molte conoscenze indispensabili per la pratica dello psicologo non sono riconducibili ad osservazioni rigorose e sistematiche per varie ragioni: a) il grado limitato di elaborazione teorica delle nozioni il cui significato dovrebbe essere verificato attraverso l'osservazione dei fenomeni da esse designati; b) la complessità dei fenomeni osservati; c) la rarità dei fenomeni osservati; d) l'estensione di certi fenomeni in un arco temporale talmente vasto da rendere impossibile la standardizzazione delle osservazioni.

Diviene quindi inevitabile, nella costruzione di una teoria, collegare enunciati che non godono di un grado di verificabilità uniforme; in linea di principio, tuttavia, non esiste un conflitto tra la produttività di una teoria e l'uso di diversi metodi nello studio dei fenomeni da spiegare.

IL METODO SPERIMENTALE

Il metodo sperimentale facilita la formulazione e la verifica di teorie, poiché la maggior parte delle teorie si basa su relazioni di causa- effetto.

Il compito del ricercatore sperimentale consiste nella ricerca di dati che confermino l'esistenza di relazioni di causa- effetto tra variabile indipendente (la variabile manipolata dallo sperimentatore) e variabile dipendente (la misura del comportamento del soggetto), contro all' "ipotesi nulla" di un andamento casuale dei fenomeni sottesi ai dati. Tramite l'esperimento si cerca infatti di dimostrare che certi eventi, collegati per l'ipotesi di partenza alla variabile indipendente oggetto di studio, non accadono a caso, ma con una frequenza tale da ridurre al minimo (per convenzione allo 0,05) il margine di probabilità di errore qualora si affermi per l'esistenza di una relazione tra variabile e fenomeno.

Le situazioni sperimentali possono essere di due tipi fondamentali: quelle di laboratorio e quelle di campo.

Le **"ricerche sperimentali di laboratorio"** prevedono il supporto di una strumentazione per: a) la somministrazione degli stimoli che costituiscono la variabile indipendente; b) la graduazione della loro intensità; c) la registrazione il più possibile fedele e immediata dei dati di risposta.

Ciò che costituisce il carattere distintivo dell'esperimento di laboratorio è la diretta manipolazione della variabile indipendente da parte dello sperimentatore, che crea delle "condizioni sperimentali" (manipolando i livelli della variabile indipendente) e osserva quale effetto queste condizioni producono sulla variabile oggetto di studio (la variabile dipendente). Solitamente vengono utilizzati due gruppi: il "gruppo sperimentale" (in cui è presente la variabile indipendente oggetto di studio) e il "gruppo di controllo".

Le **"ricerche sperimentali di campo"** prevedono l'intervento del ricercatore e la somministrazione degli stimoli in un ambiente fisico- culturale preesistente alla decisione di eseguire l'esperimento; tale ambiente presenta caratteristiche globali tali da non essere modificate definitivamente dalla sperimentazione.

Poiché le unità di misura devono essere definite in forma stabile prima dell'inizio della misurazione, vengono formate delle **"scale"**, cioè delle serie di unità per i possibili valori delle variabili oggetto di misurazione nel corso dell'esperimento. Le scale di misura possono essere di quattro tipi fondamentali: **a) scala nominale** (permette di classificare eventi ed oggetti in categorie); **b) scala ordinale** (dispone gli eventi o oggetti a seconda della loro grandezza, ma la distanza tra gli eventi non è nota); **c) scala a intervalli** (le differenze fra i valori numerici hanno un significato); **d) scala a rapporti** (presenta differenze reali tra i valori numerici e ha un punto zero significativo).

Vengono utilizzate due tecniche per isolare la variabile indipendente ed evitare che si creino artefatti: a) si neutralizzano le variabili che non si possono mantenere costanti, b) si fanno dei "piani" sperimentali con più variabili indipendenti, analizzando la loro influenza sui risultati.

Le fonti delle variazioni dalle quali occorre isolare la variabile indipendente, possono essere sia nella situazione che nel soggetto. Per “situazione” si intende l’ambiente fisico- sociale in cui avviene l’esperimento e il compito che il soggetto è invitato a svolgere. Per neutralizzare le possibili variazioni nel compito, le consegne che vengono impartite devono essere uguali per tutti, sia nella loro formulazione esterna che nella comprensione.

Ha una grande importanza anche l’ordine di presentazione delle situazioni- stimolo, poiché la prima presentazione può provocare un effetto di facilitazione o inibizione sulle prove successive. Lo sperimentatore può neutralizzare l’effetto derivante dall’ordine di presentazione delle situazioni utilizzando due metodi: 1) quello della **“rotazione”**, in cui si fa corrispondere ad un ordine dato l’ordine inverso, 2) quello della **“presentazione a caso”**, in cui l’ordine è variato a caso da una presentazione all’altra.

Per la costituzione di gruppi equivalenti in tutto (tranne che per le diverse condizioni sperimentali) si possono utilizzare varie tecniche: a) si può utilizzare un campione complesso rappresentativo dei diversi tipi di popolazione (**“campionamento stratificato”**); b) una volta scelto il tipo di popolazione, si possono prendere i soggetti a caso, presupponendo che le inevitabili differenze individuali si compensino tra di loro (**“campionamento casuale semplice”**); questo metodo è valido quando i gruppi di soggetti sono numerosi e la popolazione è molto omogenea.

Quando il controllo delle variabili parassitarie che possono influenzare la variabile dipendente diventa irrealizzabile, si può ricorrere ai “piani fattoriali”. I **“disegni fattoriali”** permettono di valutare l’effetto di due o più variabili indipendenti (**“fattori”**) quando sono usate simultaneamente e fornisce quindi informazioni sugli effetti di **“interazione”**.

Un fattore può essere **“fra i soggetti”** (**“between subjects”**) quando, se un soggetto si trova in un gruppo, non può trovarsi anche nell’altro (come nel caso del sesso); un fattore è **“entro i soggetti”** (**“within subjects”**) quando ogni soggetto può trovarsi in ognuno dei suoi livelli.

In un disegno fattoriale calcolare la significatività equivale a valutare la significatività della differenza di inclinazione delle due curve: **se nel diagramma otteniamo due curve parallele all’asse delle ascisse, non esiste un effetto di interazione fra le variabili indipendenti, ma solamente un effetto del fattore “between subjects”**.

Ogni volta in cui si riscontra un effetto di interazione, per evitare conclusioni fuorvianti, gli effetti principali non possono essere interpretati senza discutere le interazioni.

Strettamente connesso al metodo sperimentale è il problema della **“validità”**: **con questo termine ci si riferisce alla verità della conclusione del ricercatore in base alla quale esiste una relazione di causa- effetto fra le variabili**.

Esistono quattro tipi di validità:

- 1) La **“validità interna”** riguarda la relazione fra variabile indipendente e dipendente: **un esperimento ha validità interna se la variabile indipendente causa le variazioni della variabile dipendente**. Sono sostanzialmente sei le minacce alla validità interna: 1) la **“storia”**, ossia il

verificarsi di eventi esterni al laboratorio nell'intervallo tra pre-test e post-test, e i cui effetti possono sovrapporsi a quelli della variabile indipendente; 2) la *“maturazione”*, ossia il verificarsi di cambiamenti nei soggetti a causa di processi che avvengono naturalmente (come l'aumento dell'età, apprendimento..); 3) l'*“effetto delle prove”*, ossia l'influenza dell'applicazione di uno stesso strumento di misura più volte nel tempo; 4) l'*“effetto della regressione statistica”*, ossia la tendenza dei punteggi estremi a livellarsi verso la media in prove ripetute; 5) la *“selezione”* dei soggetti; 6) la *“mortalità”*, ossia la differente composizione dei gruppi tra pre-test e post-test per abbandono o perdita dei soggetti;

- 2) La **“validità di costrutto”** riguarda la conformità dei risultati della ricerca con la teoria che ne sta alla base;
- 3) La **“validità esterna”** riguarda l'applicabilità dei risultati della ricerca ad altri soggetti, a differenti situazioni, luoghi e tempi. Un tipo di validità esterna è rappresentata dalla **“validità ecologica”**, che riguarda la generalizzazione dei risultati sperimentali ai contesti della vita quotidiana;
- 4) La **“validità statistica”** è strettamente connessa a quella interna e riguarda la verità della relazione di causa- effetto fra variabile indipendente e dipendente. La principale minaccia alla validità statistica di una ricerca è concludere che la variabile indipendente non causa la variabile dipendente sulla base di dati ottenuti da pochi soggetti o da poche osservazioni.

IL METODO DELL'INCHIESTA

Il metodo dell'inchiesta utilizza le tecniche dell'intervista e del questionario e permette di acquisire rapidamente informazioni su stati di cose o situazioni che si suppongono ben strutturati e preesistenti all'intervento del ricercatore. Esso compensa il minore rigore del metodo sperimentale con l'esplorazione di atteggiamenti e comportamenti difficilmente riproducibili in situazioni di laboratorio. Il metodo dell'inchiesta comporta diversi **vantaggi**: 1) consente un approccio più immediato a fenomeni difficilmente manipolabili sperimentalmente; 2) consente di non irrigidire a priori lo schema interpretativo dei dati; 3) rende possibile sia la formulazione di un corretto disegno sperimentale, sia la formulazione di un piano di sondaggio con finalità non dimostrative, ma descrittivo- esplorative; 4) presenta una maggiore facilità delle operazioni di campionamento.

Gli **svantaggi** del metodo dell'inchiesta sono i seguenti: 1) lo psicologo può esercitare uno scarso controllo sulle variabili che influiscono sulla situazione; 2) le caratteristiche individuali dei soggetti del campione sono vagliate con minore rigore; 3) i fenomeni misurati come variabile dipendente non sono osservati direttamente, ma sono inferiti da indici desunti dai comportamenti verbali dei soggetti; 4) le capacità di introspezione non sono uniformemente sviluppate nei soggetti; 5) nei risultati sono presenti gli effetti di distorsione indotti dalla situazione interpersonale.

Per realizzare un'inchiesta si possono utilizzare sia i questionari che le interviste.

Il questionario offre garanzie di maggiore standardizzazione (poiché gli stampati sono identici) **e consente un'applicazione dell'inchiesta a campioni molto consistenti. Tuttavia, può prestarsi a falsificazione intenzionale delle risposte per scarsa motivazione dei rispondenti.** Per incrementare la spontaneità delle risposte, occorre seguire alcune direttive nella formulazione delle domande, come l'uso di termini propri ma valutativi, esemplificazioni concrete, presentazione delle scelte come equilibrate quanto a desiderabilità sociale.

L' intervista presenta margini di incertezza più ridotti rispetto all'attendibilità delle conclusioni (dato il controllo direttamente esercitato sulla costanza della motivazione a collaborare), **anche se aumentano i tempi individuali di esecuzione e diminuisce l'estensione del campione.** L'intervista può essere **“standardizzata”** (quando l'intervistatore è legato alla formulazione delle domande riportate nel modulo di intervista); **“semistandardizzata”** (se l'intervistatore è tenuto a rivolgere un certo numero di domande specifiche sulle questioni più importanti, ma può anche rivolgere domande a sua discrezione per ottenere informazioni più interessanti); **“non standardizzata”** (quando l'intervistatore può adattare la situazione di intervista nel modo che ritiene più opportuno, avendo di mira solo l'instaurazione di un buon rapporto interpersonale e la rassicurazione costante dell'esaminato).

Nella formulazione delle domande, occorre seguire delle direttive importanti, sia rispetto al linguaggio da utilizzare (occorre formulare le domande in modo colloquiale, con definizione preventiva di tecnicismi e neologismi e ricorrendo ad eufemismi per riferirsi a concetti che concernono la sfera intima dell'intervistato), sia rispetto l'ordine di presentazione delle domande (quelle generali devono precedere quelle specifiche, la sequenza delle domande deve seguire un ordine logico, vanno differite le domande che possono influenzare le successive).

IL METODO DIFFERENZIALE

Rispetto al metodo sperimentale, quello differenziale si distingue per il fatto che **le variabili indipendenti studiate non sono manipolabili dallo sperimentatore, ma bensì le loro differenziazioni esistono già nella realtà** (e sono sul tipo del sesso, età, intelligenza o di un'attitudine più specifica).

Poiché le variazioni nelle variabili indipendenti sono presenti in natura, il ricercatore deve controllare le altre variabili che potrebbero influenzarne l'effetto, per cui, le ricerche eseguite col metodo differenziale **tendono a definire delle correlazioni esistenti tra due o più variabili** (ad es. età- intelligenza- capacità di verbalizzazione).

Le ricerche eseguite col metodo differenziale introducono delle misurazioni di fenomeni realmente esistenti, per cui **i risultati ottenuti sono ripetibili e controllabili attraverso ulteriori ricerche, con la possibilità di una loro standardizzazione rispetto alla popolazione di riferimento.** Su questa standardizzazione si fonda tutta la **pratica psicometrica**, che è alla base della psicologia differenziale.

IL METODO DELL'OSSERVAZIONE

Il metodo dell'osservazione naturalistica si propone la registrazione del comportamento degli individui nel loro "stato" naturale, attraverso un'interferenza minimale del ricercatore, e ha come finalità prevalenti quella euristica e descrittiva: non consente di verificare se vi sono relazioni di causa-effetto fra variabili, ma bensì permette di rilevare se due variabili sono correlate tra loro, ossia se tra di esse vi è una relazione sistematica.

I vantaggi del metodo dell'osservazione naturalistica sono che: 1) non pone costrizioni al ricercatore su quanto deve essere osservato, per cui contribuisce alla formulazione di ipotesi interpretative; 2) permette l'accumulazione di osservazioni apparentemente disparate che possono suggerire utili ipotesi di lavoro o plausibili ipotesi interpretative per i fenomeni osservati; 3) consente di andare oltre i limiti imposti dall'esperimento di laboratorio, in tutti i casi in cui non sia possibile riprodurre in laboratorio un fenomeno per motivi di ordine tecnico o etico.

L'osservazione partecipante è una tecnica di indagine in cui il ricercatore trascorre un periodo di familiarizzazione con gli abitanti del luogo per farsi accettare, al fine di poter interagire e ricevere informazioni il più possibile spontanee. La principale finalità dell'osservazione partecipante è studiare i fenomeni cercando di cogliere il punto di vista delle persone studiate.

Vi sono tre importanti problemi nella ricerca da parte di osservatori partecipanti: 1) fare parte di un gruppo comporta problemi di obiettività; 2) l'atto di osservare il comportamento cambia il comportamento osservato (problema della "reattività"); 3) vi è il problema etico dell'invasione della sfera privata, in quanto non sempre gli osservatori partecipanti possono ottenere il consenso dei soggetti.

Nell'osservazione partecipante la registrazione dei dati è differita nel tempo, per cui ci si avvale della **tecnica del "protocollo quotidiano"**, che consiste nella compilazione pressoché quotidiana di un diario degli eventi significativi riscontrati nelle interazioni attivate durante il giorno.

Per ovviare ai pericoli di osservazioni troppo soggettive, è divenuto consueto: a) avvalersi di più osservatori al fine di un controllo reciproco dei dati raccolti, b) variare le condizioni di osservazione, c) sottoporre agli osservatori dei protocolli-tipo per delimitare i comportamenti da osservare; d) avvalersi di osservatori diversi dal ricercatore che ha formulato le ipotesi e che ne sono ignari.

CAP 3: I METODI PSICOMETRICI

SGUARDO STORICO

La psicometria è sorta nell'ambito della psicologia differenziale, rispetto alla quale si è venuta a configurare come l'insieme delle tecniche di rilevazione, elaborazione e interpretazione dei dati psicofisiologici, psico-attitudinali e caratteriologici.

Inizialmente l'interesse degli psicologi si è indirizzato verso la definizione delle caratteristiche intellettive di base dell'individuo, nella presupposizione di poter individuare l'unico fattore intellettivo sotteso a tutte le possibili abilità e capacità.

Spearman nel **1904** formulò la **“teoria bifattoriale dell'intelligenza”**, secondo cui le prestazioni intellettive dipendono dalla combinazione di due fattori, di cui uno generale (detto “G”), comune a tutte le capacità considerate, e l'altro (detto “S”), proprio di ogni capacità considerata isolatamente.

Nel **1905** viene creato il primo test di intelligenza, la **Scala Binet- Simon**, per l'identificazione dei soggetti mentalmente ritardati, la cui revisione ad opera di **Terman** porta, nel **1916**, alla costruzione della **Scala Stanford- Binet**, **caratterizzata dall'introduzione dell'indice funzionale del QI (dato dal rapporto EM/EC X 100).**

Thurstone, in opposizione a Spearman, formulò la **“teoria multifattoriale dell'intelligenza”**, secondo cui sono molti i fattori che, combinandosi tra loro, sono coinvolti nelle funzioni dell'intelligenza. Thurstone ideò la tecnica dell' **“analisi fattoriale”**, che rende possibile semplificare la descrizione dei dati, riducendo il numero delle variabili lungo le quali sono state effettuate le misurazioni in funzione di un numero ridotto di fattori. La conseguenza psicometrica dell'adozione dell'analisi fattoriale è costituita dalla costruzione di “batterie multifattoriali”, che permettono di valutare la posizione di un soggetto in rapporto a diversi tratti o fattori.

La psicometria si è sviluppata anche in forma non strettamente quantitativa, come nel caso dei **test proiettivi (come il Rorschach del 1921 e il TAT di Murray del 1943).**

Oltre ai test proiettivi, **tra i test di personalità vi sono i test per la misurazione degli atteggiamenti e i test per la valutazione della personalità in senso socio-adattivo (come l'MMPI di Hathaway e McKinley del 1943).**

I fondamenti statistico- matematici della pratica psicometrica sono sostanzialmente gli stessi, fatta eccezione per i test proiettivi.

PRINCIPI GENERALI PER LA COSTRUZIONE DEI TEST

I test sono delle misurazioni obiettive e standardizzate di un campione di comportamento supposto rappresentativo della totalità del comportamento stesso. La rappresentatività è da intendersi nel senso di una corrispondenza empirica tra le prove del reattivo e le prove del comportamento spontaneo da prevedere, espressa da un coefficiente di correlazione che garantisce la predittività del test.

Per assicurare l'obiettività dei test, occorre procedere alla loro "standardizzazione" tramite: 1) l'uniformazione delle procedure di somministrazione; 2) la fissazione di norme nella determinazione dei punteggi (taratura del test); 3) la conversione dei punteggi grezzi in punti "standard" o "centili".

L'uniformazione delle procedure di somministrazione è assicurata dal rispetto di apposite istruzioni circa i limiti di tempo entro i quali far svolgere le prove, le informazioni da dare come consegne, l'atteggiamento da mantenere, le dimostrazioni pratiche da fornire preliminarmente.

Per standardizzare il test occorre procedere alla sua taratura, che consiste nell'effettuare revisioni e somministrazioni a campioni standardizzati, fino a che non si raggiunge la congruenza con la distribuzione normale. Se la distribuzione risulta asimmetrica, con cumulo di frequenze all'estremo limite inferiore della scala (che attesta un eccessivo grado di difficoltà delle prove, "*floor effect*"), o all'estremo limite superiore della scala (che attesta un grado di difficoltà insufficiente, "*ceiling effect*"), si modificano le prove rispettivamente più difficili e più facili e si somministra la nuova versione del test a campioni standardizzati, fino a quando non si raggiunge la congruenza con la curva gaussiana. La taratura del test assicura allo strumento un'effettiva capacità di misurazione delle differenze individuali.

La conversione dei punteggi grezzi in punti standard o centili permette di classificare il soggetto sulla scala delle abilità. I punteggi "centili" esprimono la posizione dell'individuo rispetto al campione standardizzato, partendo dal limite inferiore (=1) e arrivando al limite superiore (=100) dei punteggi. I punti "standard" indicano la distanza individuale dalla media aritmetica, espressa in termini di deviazione standard della distribuzione.

Una volta costruito il test standardizzato, occorre valutarne attendibilità e validità.

L'"attendibilità" consiste nella coerenza dei punteggi raggiunti dagli stessi individui nel caso dovessero venire nuovamente sottoposti allo stesso reattivo o ad una forma equivalente di esso. Per valutare l'attendibilità di un test si può: a) riapplicare lo stesso test in occasioni differenti; b) applicare test supposti equivalenti in occasioni differenti; c) applicare test supposti equivalenti nella stessa occasione; d) utilizzare il metodo dello "*split-half*", cioè suddividere a metà le prove del test e confrontare il coefficiente di Pearson tra le due serie di misure che si sono ottenute.

La "validità" del test riguarda le capacità e abilità che sono effettivamente misurate attraverso di esso. Vi sono 4 categorie di validità di un test:

- 1) la “**validità di contenuto**”, che si verifica facendo un esame sistematico del contenuto del test per accertare se esso comprende un campione rappresentativo del comportamento da misurare;
- 2) la “**validità predittiva**”, che indica l’efficacia di un test nel prevedere i rendimenti del soggetto nelle specifiche abilità misurate;
- 3) la “**validità concorrente**”;
- 4) la “**validità dei tratti**”, che è tanto maggiore quanto più differenziate sono le condizioni di variazione dei punteggi alle quali sia stato possibile attribuire la dipendenza da una variabile psicologica precisa.

I TESTS DI INTELLIGENZA

Nel **1905** uscì la **Scala Binet- Simon**, primo test per la valutazione dell’intelligenza, successivamente modificato da **Terman e coll.** nel 1916, 1937 e 1960, dando origine alla **Scala Stanford- Binet**.

La revisione del **1937** della **Stanford- Binet** comprende **due forme (L e M)** e prevede la misurazione del **QI-rapporto** , calcolato con la formula **età mentale (EM)/ età cronologica (EC) X 100**. L’età mentale viene determinata calcolando il numero di prove che il soggetto riesce a superare, partendo da un’ “età base” (cioè da una sequenza di 6 prove, specifiche per quel livello di età mentale, tutte superate) e sommando un età (in mesi) pari al numero di prove superate al di sopra di tale età base.

Nella revisione del **1960**, si sostituisce il QI- rapporto con il **QI- deviazione**: i QI- deviazione consistono in punteggi standard con media= 100 e deviazione standard= 16. Il concetto di QI- deviazione si basa sul presupposto che l’intelligenza sia distribuita normalmente e permette di avere informazioni sulla prestazione di un soggetto in relazione al suo gruppo di età, eliminando le incongruenze cui poteva portare il QI- rapporto, in particolare l’attribuzione di punteggi più elevati a soggetti di età molto bassa.

La validità di costrutto della Stanford-Binet è stata oggetto di forti critiche, per la preponderanza concessa ai fattori di tipo verbale, e per questo motivo si è rivelata poco adatta per l’applicazione agli adulti, in particolare per la gamma normale e superiore.

Nel **1939** è stata messa a punto la **W.B.I.S.** (Wechsler- Bellevue- Intelligence- Scale), concepita soprattutto come un reattivo di intelligenza per gli adulti.

Nel **1949** è stata costruita la **W.I.S.C.** (Wechsler Intelligence Scale for Children) e nel **1955** la **W.A.I.S.** (Wechsler Adult Intelligence Scale, revisionata nel 1987).

Le due differenze principali tra le scale Wechsler e le Stanford- Binet sono che:

1) nelle scale Wechsler tutte le prove di un determinato tipo sono raggruppate in subtest e disposte secondo un ordine crescente di difficoltà; 2) nelle scale Wechsler sono inclusi subreattivi verbali e di performance, dai quali vengono ricavati distinti QI- verbali e di performance.

Nella **WAIS** vi sono **11 subtest**, **6 raggruppati in una scala verbale e 5 in una scala di performance**. Ad ogni subtest viene assegnato un punteggio grezzo in funzione delle risposte esatte. Nella scala verbale, solo la prova “ragionamento aritmetico” ha un limite di tempo, con bonus di punti in relazione al tempo impiegato, mentre tutte le prove della scala di performance hanno un limite temporale. I punteggi grezzi vengono poi trasformati in punti- standard con media=10 e ds=3 e alla fine si sommano i punti standard dei 6 subtest verbali, dei 5 di performance e di tutti gli 11 subtest, ottenendo così **tre punteggi espressi come QI- deviazione con media 100 e ds=15: si prevede quindi che la maggior parte dei soggetti rientri fra i punteggi 85 e 115**.

Nella **WAIS- R** (tradotta in Italia nel 1997) la struttura della scala rimane immodificata, ma **si presentano in modo alternato un subtest verbale e uno di performance**, per cui l’ordine di presentazione è: 1) informazione; 2) completamento di figure; 3) memoria di cifre; 4) riordinamento di storie figurate; 5) vocabolario; 6) disegno coi cubi; 7) ragionamento aritmetico; 8) ricostruzione di oggetti; 9) comprensione; 10) associazione di simboli a numeri; 11) analogie.

La WISC (per pazienti tra i 5 e i 15 anni) comprende 12 subtest, separati in una scala verbale e in una di performance; nella WISC-R vi è la presentazione alternata di un subtest verbale e di uno di performance.

Le scale Wechsler consentono di calcolare l’“indice di deterioramento intellettivo” e i modelli di punteggio ottenuti permettono utili inferenze circa la presenza di tratti di varie sindromi, quali alterazioni cerebrali organiche, schizofrenia, stati ansiosi.

Particolarmente sottoposte all’influenza di fattori patologici sono la **memoria** (valutata con test come il **Babcock-Levy- Test** e l’**Hunt- Minnesota- Test**), la **percezione spaziale** (valutata con il **Bender Visual Motor Gestalt Test**) e la **concettualizzazione** (valutata con l’**Hanfmann-Kasanin Concept Formation**).

DESCRIZIONE DELLE SCALE WECHSLER

Nella WAIS, ogni subtest è costituito da prove di identica natura, i cui item sono graduati secondo il criterio della difficoltà crescente. Esse permettono quindi una valutazione analitica delle funzioni psicologiche implicate nella soluzione di un singolo subtest e quindi una diagnosi differenziale dei settori più coinvolti in un eventuale disturbo o disadattamento.

Rapaport ha fornito delle indicazioni sul significato diagnostico delle dispersioni dei punteggi nei singoli subtest e sulle funzioni psicologiche implicate.

Prove verbali:

1)Vocabolario: Al paziente viene chiesto di spiegare il significato di una lista di vocaboli. Nel caso di patologie organiche, si può notare uno scadimento del livello di definizione. Punteggi bassi nelle prove facili sono caratteristici dei depressi e dei soggetti psicotici; punteggi elevati sono caratteristici degli ossessivi e dei paranoici;

2) Informazione: La prova è composta da quesiti di cultura generale di difficoltà crescente. L'insuccesso nelle prove più facili può essere imputato a un disturbo nevrotico, psicotico o organico. Punteggi bassi sono frequenti nei depressi; punteggi molto alti nei soggetti che intellettualizzano.

3) Comprensione: E' un subtest in cui vengono formulate domande che indagano aree molto eterogenee: in alcuni item si chiede al paziente di descrivere il proprio eventuale comportamento in determinate situazioni, in altri si chiede il significato di proverbi, in altri si chiede la conoscenza di alcune norme sociali. La funzione che sta alla base di questo subtest è la funzione di giudizio e l'esame di realtà, per cui le risposte forniscono indicazioni preziose sulla personalità del soggetto.

4) Analogie: Si chiede al paziente di individuare in che cosa sono simili delle coppie di sostantivi. La funzione psicologica implicata è la formazione dei concetti, cioè la capacità di riconoscere l'appartenenza di un oggetto ad una classe. I depressi hanno punteggi bassi in questa prova.

5) Memoria di cifre: Al paziente viene richiesta la ripetizione immediata, diretta e inversa, di serie di numeri di crescente lunghezza. La funzione psicologica implicata in questo subtest è l'attenzione spontanea. Un rapporto molto disarmonico tra la ripetizione diretta e inversa indica un'attenzione menomata seriamente, forse per turbe organiche. E' un test che deteriora molto con l'età.

6) Ragionamento aritmetico: Il subtest presenta problemi aritmetici di crescente difficoltà. Questo subtest è considerato come una prova di concentrazione. Gli insuccessi nelle prove facili sono frequenti nei depressi e negli psicotici disorganizzati.

Prove di performance:

1) Riordinamento di storie figurate: Al paziente è chiesto di ricostruire delle storie, utilizzando gruppi di cartoncini. La funzione implicata in questo subtest è la capacità di progettare o anticipare una situazione, e anche la capacità di giudizio. I depressi psicotici hanno punteggi molto più bassi rispetto al subtest "vocabolario".

2) Completamento di figure: Il subtest richiede al paziente di individuare il particolare mancante in disegni incompleti. Le funzioni implicate in questo reattivo sono la concentrazione applicata a materiale visivo, la capacità di analisi e la capacità di selezionare gli elementi importanti da quelli ovvi. Punteggi bassi si trovano tra i depressi e gli ossessivi; i soggetti diffidenti hanno punteggi molto alti.

3) Disegno coi cubi: Si chiede al paziente di ricostruire dei modelli, servendosi di cubi tutti uguali. La funzione implicata in questo reattivo è la funzione visuo-motoria. E' una prova che deteriora con l'età. I depressi raramente superano la prova.

4) Ricostruzione di figure: Il subtest chiede di ricostruire 4 figure, a partire dai pezzi che le compongono, presentati al soggetto secondo un ordine standard. E' un subtest di organizzazione visivo- motoria. I modi in cui i soggetti procedono nella prova danno indicazioni sulla personalità globale. I soggetti ansiosi hanno punteggi bassi.

5) Associazione di simboli a numeri: Si chiede al paziente di disegnare il simbolo associato a ogni numero. La funzione implicata è complessa: concorrono nel successo della prova l'attenzione, l'attività visiva, l'attività motoria e l'apprendimento. Gli ansiosi hanno punteggi bassi in questa prova. Anche le malattie organiche influenzano negativamente il rendimento. E' un reattivo che deteriora con l'età.

I TEST ATTITUDINALI

Per la misurazione delle abilità, si distinguono i “test attitudinali” e i “test di profitto” (che si differenziano per la prevalente validità concorrente).

Le **differenze** più consistenti fra i “test attitudinali” e i “test di profitto” consistono nel fatto che: 1) i test attitudinali misurano i risultati dell'apprendimento in condizioni relativamente non controllate, mentre i test di profitto misurano i risultati dell'apprendimento in condizioni ben conosciute e controllate; 2) i test attitudinali servono per la previsione del rendimento futuro per effetto dell'addestramento, mentre i test di profitto rappresentano una valutazione terminale del rendimento, nel momento in cui uno specifico addestramento è stato completato; 3) i test attitudinali si rivelano più utili in sede clinica di quelli di profitto, i quali sono pressoché esclusivamente utilizzabili in sede di orientamento professionale e di valutazione scolastica.

I TEST DI PERSONALITA'

I test di personalità sono strumenti che si propongono di misurare aree psicologiche quali l'adattamento emotivo, i rapporti interpersonali, la motivazione, i sentimenti, gli atteggiamenti.., cioè tutti quegli aspetti della personalità che possono essere distinti dalle capacità intellettive.

I test di personalità possono essere classificati in tre categorie fondamentali: 1) gli inventari autografici; 2) i test per la misurazione degli interessi e degli atteggiamenti; 3) i test proiettivi.

1) Gli “inventari autografici” sono così chiamati perché in essi il soggetto è chiamato a dare delle risposte direttamente sui protocolli, i quali prevedono tutte le alternative possibili per la risposta. Gli inventari autografici sono abbastanza ben validati, come nel caso del **Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) di Hathaway e McKinley**, anche se presentano molte limitazioni circa l'attendibilità (poiché nel loro impiego le simulazioni sono molto più frequenti che negli altri test), per cui il loro uso non è consigliato indipendentemente dalla somministrazione di altri test e dall'effettuazione di uno o più colloqui clinici.

2) I test per la misurazione degli interessi sono quasi sempre associati allo studio delle attitudini, per controllare se ai primi corrispondono doti adeguate per una soddisfacente riuscita scolastica o professionale. Tra i test di interessi vi sono il **V.I.B. (Vocational Interest Block)** e il **Kuder Preference Record- Vocational**. **I test per la misurazione degli atteggiamenti** rivestono un'importanza notevole nella previsione delle modificazioni o della stabilità degli atteggiamenti rispetto a istituzioni o gruppi etnico- sociali. Tra le scale di atteggiamenti sono molto note quelle di **Thurstone**.

3) I test proiettivi sono caratterizzati dall'uso di prove poco strutturate ed ambigue, tali da permettere una gamma quasi illimitata di risposte. Il principio (di derivazione psicoanalitica) alla loro base è che tra i meccanismi di difesa dell'Io ve n'è uno, la proiezione, che porta l'individuo a interpretare gli stimoli ambigui in funzione delle proprie emozioni profonde.

I test proiettivi costituiscono delle procedure dissimulate di esame psicologico (poiché il soggetto non è a conoscenza dell'interpretazione che verrà data delle sue risposte) **ed hanno un carattere globale** (poiché permettono una valutazione della personalità nel suo complesso, piuttosto che la misurazione dei singoli tratti).

Le tecniche proiettive richiedono la partecipazione del soggetto a compiti quali: la verbalizzazione di associazioni evocate da stimoli verbali (come nel **Kent-Rosanoff Free Association Test**) o visivi (come nel **Rorschach**), la costruzione di storie traendo spunto da figure (come nel **TAT e CAT**), il completamento di frasi (**Sentence Completions Test**) e l'esecuzione di disegni (come nel **Draw-A- Person-Test**).

I test proiettivi sono somministrati con apparente non direttività: le risposte sono libere, non soggette a critiche o approvazioni da parte dello psicologo e la loro interpretazione viene differita ad un momento successivo alla conclusione del test e del colloquio.

La validità più ricercata coi test proiettivi è quella concorrente, date le loro finalità prevalentemente clinico- diagnostiche.

LE SCALE SINTOMATOLOGICHE

Le scale sintomatologiche sono delle misurazioni di stato (e non di tratto, come le scale di personalità), **in grado di registrare i cambiamenti che si possono verificare nella psicopatologia manifesta.**

Le scale sintomatologiche possono basarsi su: 1) un'intervista clinica; 2) **questionari di autovalutazione ("self- rating scales").**

Le interviste sintomatologiche possono avere lo scopo di **quantificare** i sintomi psicologici (come l' **HDRS** per la depressione, l' **HARS** per l'ansia e il **BPRS** per i sintomi misti), o quello di **qualificare** i sintomi psicologici, per cui si basano sull'individuazione di precisi **criteri diagnostici.**

Tra i **questionari di autovalutazione** vi sono strumenti molto sensibili e ampiamente validati sulla popolazione italiana come l'**SRT di Kellner e Sheffield** (costituito da

30 item raggruppabili in 4 sottoscale: ansia, depressione, somatizzazione, inadeguatezza) e l' **SQ di Kellner** (ansia, depressione, somatizzazione, ostilità).

Altri questionari di autovalutazione non riflettono direttamente impostazioni cliniche e nosologiche, ma atteggiamenti più generali del paziente, come l' **Illness Behaviour Questionnaire (IBQ) di Pilowsky e Spence**, che misura l'atteggiamento del paziente nei confronti della propria malattia.

TEST PROIETTIVI: RORSCHACH, TAT, CAT

Per “test proiettivo” si intende una situazione stimolo che, per le sue caratteristiche di ambiguità, può suscitare una vasta gamma di risposte, espressione dell'organizzazione psicologica del soggetto.

Il **Rorschach** rappresenta la più importante tecnica proiettiva di cui si servono gli psicologi clinici per la valutazione della personalità, poiché **la valutazione del protocollo si basa su una tecnica standardizzata che riduce la soggettività dell'esaminatore.**

Il materiale consiste in 10 tavole con macchie di inchiostro a simmetria bilaterale (alcune in bianco e nero, altre con macchie rosse o multicolori) **e la tecnica di somministrazione consiste nel chiedere al soggetto cosa potrebbe essere ciò che vede in ciascuna macchia, annotando integralmente nel protocollo ciò che il soggetto dice e fa, il tempo di latenza a ciascuna tavola, i fenomeni particolari, la posizione della tavola. Alla fine della somministrazione si procede all'inchiesta**, ponendo per ciascuna tavola le domande necessarie per sapere quali aspetti della macchia hanno determinato la percezione e per localizzare le risposte date. Si può inoltre procedere alla prova complementare, che consiste nel porre le 10 tavole davanti al soggetto e chiedergli di scegliere le due tavole che gli piacciono di meno ed il perché.

Ogni risposta è espressa da una sigla e la siglatura è interpretata secondo: localizzazioni, determinanti, livello formale, contenuti, originalità delle risposte.

Le **localizzazioni** rivelano l'area della macchia a cui si riferisce la risposta;

I **fattori determinanti** permettono di valutare se la risposta è stata determinata dalla *forma*, dal *colore*, dal *movimento*, dalle *sfumature*, dal *chiaroscuro*: il rapporto tra le risposte di movimento (K, che indicano le motivazioni inconsce e la tendenza all'introversione) e di colore (C, che indicano la sfera affettiva- emotiva: più la somma colore è elevata, più l'interesse per l'ambiente è grande) fornisce il tipo di “risonanza intima” (TRI), che può essere “extratensiva” ($H < C$), “intratensiva” ($K > C$), “ambiguoale” ($K = C$), coartato ($0K - 0C$);

Il **livello formale** riguarda tutte le determinanti e valuta in che misura l'interpretazione data è attinente allo stimolo (si dà la sigla + quando la risposta è accettabile, - quando è assurda, 1 quando è vaga);

I tipi di **contenuto** più comuni sono: animale (A), dettaglio animale (Ad), umano (H), dettaglio umano (Hd);

La **frequenza delle risposte** evidenzia il carattere banale (Ban) o originale (Orig) delle risposte.

Vengono inoltre annotati i “**fenomeni particolari**”, che sono di primaria importanza per una corretta interpretazione, come i vari tipi di choc, il rifiuto, la perseverazione, le stereotipie, gli apprezzamenti critici, l'autocritica, la confabulazione.

L'interpretazione dei dati del reattivo, raccolti nello **psicogramma**, fornisce un quadro delle più importanti dimensioni della personalità e permette di mettere in luce l'esistenza di disturbi affettivi ed intellettivi, e di dare importanti indicazioni sulla salute mentale del soggetto ed eventualmente sul carattere della malattia, secondo elementi caratteristici delle varie sindromi psichiatriche.

La somministrazione del Rorschach presenta pochissime **controindicazioni**, come i casi di scompenso acuto (nei quali lo stimolo ansiogeno costituito dal test non è di nessuna utilità, e anzi peggiora la situazione) e quelli di personalità psicotiche, che potrebbero non reggere l'impatto con un materiale poco strutturato.

Il TAT (Thematic Apperception Test, di Morgan e Murray, 1935) è un test proiettivo a stimolo strutturato che ha lo scopo di rivelare i contenuti significativi della personalità: natura dei conflitti, bisogni fondamentali, reazioni all'ambiente.

L'ipotesi su cui si basa il TAT è che il soggetto, quando interpreta una situazione ambigua, proietta sul personaggio principale in cui si identifica le motivazioni, i bisogni, le emozioni che egli avrebbe in un'analoga situazione.

Il materiale è formato da 31 tavole, che rappresentano delle scene con uno o più personaggi, in cui le situazioni e le espressioni dei personaggi sono volutamente ambigue. Al soggetto viene presentata una serie di 20 tavole (scelte a seconda del sesso e dell'età: in genere non si somministra prima dei 10 anni); alcune tavole sono uguali per tutti i soggetti e la tavola 16 è bianca e favorisce la proiezione dell'immagine di sé.

Nelle istruzioni si chiede di raccontare una storia per ogni tavola, quello che accade, i sentimenti dei personaggi, ciò che è accaduto in precedenza e come andrà a finire. Dopo la somministrazione si procede all'inchiesta, per capire da dove il soggetto abbia tratto l'idea per la sua storia.

Il CAT (Children Apperception Test, di Bellack) è destinato ai bambini dai 3 ai 10 anni. Il materiale è formato da 10 tavole che rappresentano scene di animali in diverse situazioni, e per ciascuna tavola viene richiesto al soggetto di raccontare una storia.

La scelta delle situazioni è stata fatta in rapporto ai conflitti di base dello sviluppo psicosessuale descritto da Freud. Il CAT fornisce informazioni circa i conflitti, l'angoscia, i meccanismi di difesa e circa il livello di maturazione affettiva (specialmente per quanto riguarda lo sviluppo del Super-Io).

CAP 4: I METODI CLINICI

METODO DEL COLLOQUIO CLINICO

Il colloquio clinico è una tecnica di osservazione e di studio del comportamento umano, i cui scopi principali sono: 1) raccogliere informazioni (colloquio diagnostico); 2) motivare ed informare (colloquio terapeutico; colloquio di orientamento).

Lo psicologo e lo psichiatra utilizzano il colloquio clinico in diverse occasioni: in **campo medico- legale** (dove permette di valutare la motivazione che ha condotto all'attività antisociale), nel **campo della selezione professionale** e nel **campo più strettamente clinico**.

L'obiettivo di base del colloquio clinico è delineare la struttura di personalità del soggetto esaminato.

Il colloquio permette una conoscenza diretta della dinamica interpersonale del soggetto; nello stesso tempo, la personalità dell'esaminatore entra attivamente in questo rapporto, condizionandolo: i suoi atteggiamenti, le sue ipotesi interpretative, influiscono in modo determinante sui risultati, per cui è necessario che egli conosca in anticipo le caratteristiche della propria "equazione personale".

La situazione del colloquio non permette di manifestare tutti i ruoli psico- sociali assimilati, per cui bisogna evitare che si manifesti la tendenza a generalizzare: l'esaminatore deve quindi sempre formulare le proprie ipotesi con riserva, proponendosi di verificare la prima impressione verificata, mediante l'assunzione di ulteriori informazioni.

E' necessario di volta in volta individuare il ruolo in cui viene collocato lo psicologo e quello complementare in cui si trova l'esaminato, per evitare di porsi reciprocamente in una prospettiva deformante.

Gli atteggiamenti dell'esaminato possono essere suddivisi in tre categorie di rapporto interpersonale: a) un rapporto improntato all' **aggressività**; b) un rapporto improntato alla **sottomissione** compiaciuta; c) un rapporto caratterizzato dall'**evasività**.

Le fonti di informazione del colloquio clinico si possono raggruppare in tre categorie: 1) contenuto; 2) contesto; 3) espressioni non verbali.

Il contenuto deve includere sia il problema attuale, sia i precedenti biografici del soggetto. Nell'indagine si può partire dal problema che ha condotto il soggetto all'esame e compiere, in funzione di questo, una ricostruzione dei fatti salienti della sua vita: non è infatti possibile valutare le disposizioni del soggetto se non si ricostruisce l'ambiente sociale e familiare in cui è maturato, e se non si valutano le influenze che questo ha esercitato sul problema attuale.

I punti salienti che devono essere toccati nell'esplorazione biografica sono: 1) composizione della famiglia d'origine e suo clima affettivo; 2) eventi fondamentali dell'infanzia del soggetto; 3) salute fisica; 4) stabilizzarsi delle prime relazioni extrafamiliari; 5) esperienze in rapporto all'educazione scolastica; 6) vita affettiva; 7) relazioni sociali; 8) vita professionale; 9)

utilizzo del tempo libero; 10) livello socio- economico raggiunto; 11) rapporti nell'ambito familiare.

L'estensione dell'indagine biografica e i temi da approfondire possono essere stabiliti solo di volta in volta. Allo stesso modo, la direttività dello psicologo dipenderà dall'atteggiamento dell'esaminato rispetto all'indagine.

E' necessario che lo psicologo mantenga sempre aperto il problema diagnostico, considerando come provvisorie le ipotesi, al fine di non precludere la raccolta di nuovi dati spesso imprevedibili: solo a queste condizioni il colloquio clinico ha sufficienti garanzie di obiettività.

Un'altra rilevante fonte di informazione è costituita dal contesto in cui si pone il comportamento del soggetto: nessun comportamento può essere valutato a prescindere dal contesto in cui esso viene messo in atto.

Spesso accade di verificare come il contesto comunicativo venga vissuto come diverso dai partecipanti: si parla allora di **"metacontesto"**, per intendere le esperienze soggettive del contesto che possono comportare una distorsione della comunicazione con confusione dei significati (Watzlawick e coll., 1967).

Il comportamento non verbale (CNV) fornisce informazioni più precise quando non possiamo utilizzare le parole, sia nel caso in cui colui che parla cerchi intenzionalmente di ingannarci, sia nel caso in cui egli abbia represso le informazioni che ci servono.

Negli ultimi anni si è aperto un nuovo campo di indagine: quello del comportamento spaziale dell'uomo, del movimento e della gestualità, dei mutamenti dello sguardo, dell'espressione del volto, dell'aspetto esteriore e degli aspetti non strettamente linguistici del discorso.

I segnali inerenti il **comportamento spaziale** danno informazioni su come gli individui si relazionano fra loro, e comprendono: la *vicinanza fisica* (importante in relazione al grado di intimità); l'*orientazione* (che informa circa le differenze di status); la *postura* (che informa circa i rapporti interpersonali, soprattutto lungo la dimensione tensione- rilassamento).

All'interno del **comportamento motorio** sono particolarmente espressivi i gesti delle mani e i cenni del capo. **Ekman e Friesen** hanno individuato 5 categorie di *gesti delle mani*: a) *segnali emblematici* (emessi intenzionalmente e con uno specifico significato traducibile in parole); b) i *gesti illustratori* (illustrano ciò che si va dicendo durante la comunicazione verbale); c) *indicatori dello stato emotivo*; d) *segnali regolatori* (utilizzati per la sincronizzazione degli interventi nel corso del dialogo); e) *gesti di adattamento* (non intenzionali, rappresentano un modo per controllare le emozioni). I *cenni del capo* sono importanti indicatori relativi al procedere dell'interazione.

Lo **sguardo** svolge un ruolo importante nell'instaurare relazioni e nel comunicare atteggiamenti interpersonali ed è strettamente collegato con la comunicazione verbale.

L'**espressione del volto** comprende i mutamenti nella posizione degli occhi, della bocca, delle sopracciglia, dei muscoli facciali, ecc. Il volto rappresenta l'area di comunicazione specializzata per manifestare atteggiamenti ed emozioni e ha una

grande importanza nell'orientare i rapporti interpersonali. Per quanto riguarda il ruolo delle qualità espressive del volto, diverse ricerche sperimentali mettono in dubbio la validità del cosiddetto "occhio clinico". Uno studio di **Canestrari e Galli** ha dimostrato che ai due schemi ellittico e circolare sono legate qualità espressive opposte: il primo è percepito come triste, il secondo come contento, per cui **le diverse proporzioni del volto giocano un ruolo importante nella percezione dell'espressività**. Ciò è stato dimostrato anche in una ricerca di **Brunswick e Reiter**, in cui il volto affilato (occhi in alto vicini, bocca in basso) veniva giudicato triste e vecchio, mentre il volto largo (occhi in basso, bocca in alto) veniva giudicato lieto e giovane: la posizione alta o bassa della bocca sembra della massima importanza per la risposta sull'umore.

Anche tutti gli elementi statici che costituiscono l'**aspetto esteriore** sono fonti di trasmissione di informazioni: **dalle ricerche (Cook, 1971) è risultata l'esistenza di stereotipi facciali, cioè di regole di identificazione ampiamente condivise, tramite le quali l'aspetto esteriore viene posto in relazione con la personalità**. Nella nostra esperienza quotidiana, attribuiamo spesso caratteristiche di personalità alle persone, anche se non siamo in grado di definire gli elementi su cui basiamo tale giudizio; inoltre, si riscontra una concordanza bassissima tra quello che viene percepito e quello che è invece il dato obiettivo. Un terzo aspetto emerso da studi di **Argyle** è che **i significati attribuiti a certi indizi** (ad esempio gli occhiali come sinonimo di intelligenza) **vengono molto attenuati se il giudice ha a sua disposizione non una fotografia statica, ma un campione più ricco e che si evolve nel tempo del soggetto da valutare**.

Esistono infine diversi **aspetti non linguistici del comportamento verbale**: i fenomeni "paralinguistici" (la *qualità della voce*; le *vocalizzazioni*) sono in stretta relazione con lo stato emozionale dell'interlocutore.

In sintesi, si possono attribuire **4 funzioni principali al comportamento non verbale**: 1) **Il CNV può essere visto come un linguaggio di relazione**; 2) **il CNV può essere considerato il mezzo principale per comunicare emozioni**; 3) **il CNV esprime atteggiamenti inconsci circa l'immagine di sé e del proprio corpo**; 4) **il CNV ha una funzione metacomunicativa**: esso fornisce informazioni attraverso le quali interpretare il significato delle espressioni verbali.

Per evitare errori diagnostici e raggiungere una maggiore obiettività, è necessario conoscere le principali forme di "distorsione del giudizio", che sono fondamentalmente cinque: 1) **l'impostazione iniziale prevenuta**; 2) **il processo di implicazione**; 3) **la somiglianza e/o simpatia presunta**; 4) **la proiezione**; 5) **gli stereotipi**.

L'impostazione iniziale prevenuta porta l'esaminatore a ricercare solo i dati che confermino la propria ipotesi diagnostica iniziale: l'esaminatore opera cioè una selezione di alcuni tratti della personalità, escludendo tutti gli altri, in funzione del pregiudizio iniziale. Tale rigidità nella percezione interpersonale si può spiegare in base a teorie della "coerenza cognitiva": per non modificare la propria opinione su alcun dato, si verifica una tendenza ad ignorare le informazioni discrepanti rispetto alle informazioni già formate.

Il **processo di implicazione** porta l'esaminatore a compiere frequenti "estrapolazioni", per cui, rilevato un tratto, ritiene che un certo numero di altri tratti vi si accompagni. Accanto alle implicazioni legate all'esperienza soggettiva dell'esaminatore, vi sono le implicazioni legate all'accettazione acritica di teorie psicologiche.

Un ulteriore fattore di distorsione è costituito dalla **somiglianza e/o simpatia presunta**, per cui si tende ad attribuire caratteristiche positive a persone per cui si prova simpatia e a credere che le persone che ci piacciono abbiano simpatia per noi e condividano le nostre opinioni e che quelle che non ci piacciono provino antipatia e discordino dalle nostre opinioni.

Un'altra fonte di pregiudizio è costituita dal meccanismo della **proiezione**, per cui i bisogni e le motivazioni del giudice rendono confusa la percezione del soggetto da parte del giudice stesso.

Nella formulazione di un giudizio si può incorrere in errori a causa dell'uso di **stereotipi**, mediante cui si riconoscono particolari attributi nelle persone: gli stereotipi risultano essere quasi sempre errati, eccessivamente rigidi, e classificano le persone secondo raggruppamenti non appropriati.

Un esperimento di **Asch** ha dimostrato che **l'introduzione nel campo di osservazione di un nuovo elemento, modifica l'impressione dell'intera personalità**. Tuttavia, la capacità di modificare l'impressione globale della personalità non è posseduta in ugual misura da tutti i tratti, per cui è **necessario distinguere tra tratti "centrali" e "periferici"**. Inoltre, **il significato di un tratto è spesso polivalente ed acquista una connotazione precisa adattandosi dinamicamente al contesto realizzato dall'insieme dei tratti**. Bruner definisce "significato di un tratto" l'insieme delle inferenze che possono essere fatte, a partire da esso, relativamente all'esistenza di altri tratti. Queste inferenze possono essere diverse da esaminatore ad esaminatore, per cui una maggiore obiettività nel giudizio può essere raggiunta quando un esaminatore conosca le proprie disposizioni proiettive, cioè il proprio sistema di inferenze.

Nel corso del colloquio clinico si richiede inoltre, affinché si realizzi una comunicazione efficace, il superamento di una comunicazione egocentrica. Si definisce "role-taking" il momento del superamento dell'egocentrismo cognitivo e la capacità di utilizzare le informazioni passate e presenti sull'altro per discriminare le sue caratteristiche psicologiche e di conseguenza comunicare efficacemente. Per realizzare un comunicazione non egocentrica, è necessario anche un decentramento emotivo.

IL METODO PSICOANALITICO

Breuer e Freud avevano in comune l'opinione che all'origine dell'isteria vi fosse un fatto traumatico: se il soggetto non aveva potuto manifestare la reazione affettiva connessa al fatto traumatico, tale carica affettiva imboccava strade anomali, esprimendosi in sintomi isterici. Breuer e Freud avevano notato infatti che sotto ipnosi il soggetto poteva manifestare la reazione affettiva connessa al fatto traumatico, determinando la scomparsa dei sintomi isterici (**"catarsi"**).

Tuttavia, mentre Breuer riteneva indispensabile porre il malato in stato di ipnosi per determinare la guarigione, **Freud si convinse che l'ipnosi e la suggestione rendessero impossibile il superamento della rimozione (legata alla natura spiacevole e dolorosa del fatto traumatico, e quindi avente una funzione difensiva), e si orientò sempre più verso il metodo delle "libere associazioni". Inoltre, secondo Freud l'ipnosi non permetteva di osservare ed analizzare i fenomeni di transfert.**

Il metodo delle libere associazioni consiste nell'analizzare le resistenze che si esprimono nei modi in cui il paziente non si attiene alla "regola fondamentale" di produrre comunicazioni spontanee, senza esercitare alcuna selezione o critica, e senza omettere alcun elemento.

L'applicazione del metodo delle libere associazioni ha permesso la scoperta dell'inconscio. Le caratteristiche dei contenuti inconsci sono: 1) lo spostamento; 2) l'assenza di contraddizione mutua e la condensazione; 3) l'assenza di negazione; 4) la sostituzione della realtà esterna con la realtà psichica; 5) l'assenza di spazio; 6) il funzionamento in base al solo principio del piacere- dispiacere.

I "processi psichici primari" (esemplificati dal sogno) sono i modi di funzionamento psichico caratteristici dell'inconscio; i "processi psichici secondari" sono i modi di funzionamento psichico caratteristici del pensiero cosciente, che obbediscono alle leggi logiche e spazio- temporali.

Freud ha utilizzato diversi punti di vista per descrivere la struttura e i modi di funzionamento della psiche.

Il "punto di vista TOPICO" utilizza una metafora topografica e descrive la psiche come distinta in più luoghi psichici.

La PRIMA TOPICA distingue tra inconscio, preconscious, conscio. L' **inconscio** è costituito dai contenuti mentali che incontrano delle resistenze che gli impediscono di avere accesso alla coscienza, per cui riescono ad esprimersi solo attraverso dei "derivati" (sintomi, sogni, lapsus, atti mancati..); il **preconscious** è costituito dai contenuti mentali non immediatamente presenti alla coscienza, ma che possono essere resi consapevoli dal soggetto stesso, senza trasformare il suo psichismo, quindi senza aiuto esterno; il **conscio** è costituito dall'insieme dei contenuti psichici accompagnati dalla piena consapevolezza del soggetto.

Il "punto di vista DINAMICO" considera la psiche secondo le varie forze che si esprimono in essa e dei conflitti esistenti fra loro, quindi le diverse pulsioni e le difese operanti contro di esse. Secondo il punto di vista dinamico, l'inconscio coincide con il rimosso.

Il “punto di vista ECONOMICO” concerne la quantità delle forze psichiche in gioco; è in base a questo punto di vista che Freud ha tracciato la linea di demarcazione tra normalità e patologia in campo mentale.

Il “punto di vista STRUTTURALE” descrive la struttura dell’apparato psichico come composta di tre istanze: Es, Io, Super-io (SECONDA TOPICA). L’Es è completamente inconscio ed è il serbatoio di tutte le pulsioni (sessuali, aggressive, autoconservative..); l’Io è il mediatore tra le rivendicazioni dell’Es, gli imperativi del Super-io e le esigenze della realtà esterna: è l’istanza che nei conflitti, percependo gli affetti spiacevoli (“segnale di angoscia”), mette in moto dei meccanismi di difesa inconsci contro tali affetti; il **Super-io** è in buona parte inconscio e svolge un ruolo assimilabile a quello di un censore nei confronti dell’Io: le sue funzioni sono la coscienza morale, l’auto-osservazione, la formazione di ideali. Il Super-io si costituisce in parte per interiorizzazione dei divieti dei genitori, e in parte per la proiezione delle pulsioni aggressive del soggetto.

Secondo Freud, la sessualità è un insieme di pulsioni parziali e polimorfe che hanno origine nella prima infanzia.

Freud ha definito “libido” l’espressione psichica dell’energia sessuale e ha descritto nella loro successione le varie fasi dello sviluppo libidico: **1) fase orale** (nel primo anno e mezzo di vita), in cui la bocca, le labbra e la lingua costituiscono le zone erogene principali del bambino; **2) fase anale** (dal primo anno e mezzo ai tre anni), in cui l’ano rappresenta la localizzazione più importante dei desideri sessuali; **3) fase fallica** (fra i 3 e i 6 anni), in cui non vi è una chiara percezione della differenza fra i sessi e il pene rappresenta l’oggetto principale di interesse per i bambini di entrambi i sessi. Freud colloca all’interno della fase fallica il **complesso di Edipo**, cioè l’insieme di sentimenti amorosi e ostili che il bambino sperimenta nei confronti dei genitori ma che entrano in conflitto con l’“angoscia di castrazione”, che spinge il bambino a rimuovere i desideri sessuali verso la madre e l’odio verso il padre; **4) fase di latenza** (fra i 6 e gli 11 anni), caratterizzata da un apparente assopimento degli interessi sessuali; **5) fase genitale** (durante la pubertà), in cui i sessi vengono correttamente differenziati.

Normalmente la libido evolve dalle fasi pregenitali e quella genitale, ma frustrazioni possono condurre ad una “fissazione” della libido ad uno stadio pregenitale, con una conseguente “regressione” alla fase di fissazione: è questa regressione ad una fase pregenitale il fattore determinante della nevrosi adulta.

Secondo Freud in ogni uomo operano essenzialmente due tipi di pulsioni: la “pulsione di vita” (Eros), che comprende la libido e la pulsione di autoconservazione, e la “pulsione di morte” (Thanatos), che si manifesta in tendenze auto ed etero distruttive: l’eterna lotta tra Eros e Thanatos costituisce la fonte più profonda dell’angoscia e del sentimento di colpa.

Freud ritiene che l’interpretazione dei sogni costituisca la via regia per l’accesso all’inconscio.

Ciò che si ricorda del sogno viene chiamato **“contenuto onirico manifesto”**, mentre ciò che determina il sogno è il **“contenuto onirico latente”**, ed è costituito da pensieri e desideri inconsci.

Il processo che produce la trasformazione del contenuto latente nel contenuto manifesto del sogno è il **“lavoro onirico”**, ed il fattore responsabile di questo processo è la **“censura onirica”**, ossia quella funzione psichica che tende ad impedire ai desideri inconsci l’accesso diretto alla coscienza (e che quindi rappresenta l’aspetto notturno della rimozione).

Le operazioni psichiche inconscie che si attivano nel lavoro onirico sono l’elaborazione primaria e l’elaborazione secondaria.

L’“elaborazione primaria” comprende: **1) la drammatizzazione** (il processo per cui nel sogno i pensieri vengono trasformati in immagini, soprattutto visive); **2) la condensazione** (il processo per cui più pensieri latenti vengono rappresentati da un unico elemento nel contenuto manifesto); **3) la dispersione** (il processo contrario alla condensazione, per cui a un unico elemento del contenuto latente corrispondono più elementi del contenuto manifesto); **4) lo spostamento** (consiste nella tendenza a trasferire l’importanza emotiva di certi elementi del sogno ad altri, in modo da superare la censura onirica, per cui all’elemento latente più significativo viene attribuito nel contenuto manifesto un ruolo secondario o indifferente); **5) la simbolizzazione** (quando un elemento rimosso del contenuto onirico latente viene rappresentato da qualche altro elemento concreto nel sogno manifesto, quest’ultimo elemento è un simbolo, mentre l’elemento rimosso è il simbolizzato).

L’“elaborazione secondaria” è il processo per cui si tende ad eliminare le apparenti contraddizioni e incoerenze, per presentare il sogno in una forma il più possibile logica e coerente, eventualmente mediante aggiunte.

Gli elementi concreti che formano la scena manifesta del sogno, spesso riproducono eventi reali vissuti dal soggetto nel passato recente: sono i cosiddetti **“resti diurni”**, **dei residui cioè dell’attività allo stato di veglia.**

Secondo Freud, il sogno rappresenta la realizzazione allucinatoria e deformata di un desiderio infantile rimosso: i desideri infantili rimossi riescono però a superare gli ostacoli della censura onirica solo trasferendosi sui resti diurni e servendosi come di una copertura.

Per Freud la funzione del sogno è permettere la continuazione del sonno: esso costituisce un riuscito compromesso tra il desiderio di dormire e il soddisfacimento dei desideri rimossi.

Gli “atti mancati” rappresentano tutti gli incidenti a cui può andare incontro l’attività psichica nella psicopatologia della vita quotidiana, quali i lapsus e le dimenticanze. Si tratta di comportamenti che si possono riscontrare tanto in soggetti normali, quanto in soggetti patologici.

Nelle **dimenticanze** è la rimozione a svolgere il ruolo principale, per la spiacevolezza intrinseca che i nomi, parole o fatti dimenticati rivestono per l’Io.

Il **lapsus verbale** consiste nella sostituzione della parola che si intendeva pronunciare con un’altra che è estranea al contesto del discorso, per cui il senso ne risulta stravolto. **Il lapsus rappresenta un compromesso tra l’intenzione “manifesta” e quella “latente”** (che sceglie il lapsus per esprimersi in quanto rifiutata dall’Io cosciente). L’interpretazione di un lapsus rimane solo un’ipotesi fin quando non viene suffragata dalle associazioni libere del soggetto al lapsus stesso.

Le tendenze inconscie che si esprimono negli atti mancati possono essere in relazione sia con l'Es che con il Super-io, mentre l'Io partecipa principalmente con funzioni difensive (rimoventi). Può accadere che un singolo atto mancato sia sovradeterminato, che cioè in esso si manifestino contemporaneamente diversi motivi inconsci.

L'atto mancato ha un carattere sporadico: quando perde il suo carattere di sporadicità e diviene comportamento sistematico, diventa un sintomo nevrotico.

Il presupposto teorico su cui si basa l'interpretazione psicoanalitica degli atti mancati è deterministico: nella vita psichica non esiste il caso, per cui è sempre possibile individuare gli elementi rimossi che determinano i diversi comportamenti.

Freud intese il motto di spirito come un atto creativo liberatorio, poiché le istanze morali volte alla repressione dei desideri inaccettabili vengono sollevate dal loro compito censorio, permettendo un risparmio di energia psichica.

I motti di spirito comprendono due grandi categorie: 1) lo "spirito di parola", in cui la tecnica principale consiste in una distorsione di senso all'interno delle singole unità lessicali; 2) lo "spirito di pensiero", in cui la tecnica principale agisce sulla struttura concettuale di una o più frasi. Come nel sogno, anche nella formazione del motto di spirito le tecniche fondamentali sono la condensazione e lo spostamento.

L'analisi del materiale ha portato Freud ad individuare due diversi generi: 1) il "motto di spirito ingenuo", in cui il piacere deriva dalla tecnica espressiva della battuta e l'effetto piacevole è solitamente moderato; 2) il "motto di spirito tendenzioso", che comprende motti osceni, cinici e scettici e che, attraverso la facciata arguta, offre soddisfazione a desideri più sostanziali altrimenti censurati.

Anche se i motti si diversificano per gli scopi in "tendenziosi" ed "ingenui", condividono lo stesso obiettivo, ossia il ritorno al mondo infantile, in cui è consentita la libera espressione dei desideri poiché il bambino è libero dalle costrizioni del Super-io.

Affinché si abbia un motto di spirito occorre la presenza di almeno due persone, e occorre che le due persone abbiano in comune gli stessi desideri e le stesse inibizioni relative ad essi: la decodifica del motto da parte della seconda persona è facilitata dal fatto che i desideri che sottendono il motto derivano, più che dalle inibizioni individuali, dalla repressione sociale.

I due principali obiettivi del motto di spirito sono quindi: il risparmio dell'energia psichica; 2) la riattivazione della vita infantile.

Il sintomo nevrotico rappresenta una formazione di compromesso, attraverso la quale si esprimono contemporaneamente desideri rimossi e istanze difensive, e tramite la quale i desideri inconsci raggiungono una forma di soddisfacimento sostitutiva ed estremamente mascherata. I conflitti che si traducono nei sintomi nevrotici esprimono una regressione a conflitti nevrotici infantili (ad esempio, conflitti edipici), che nell'infanzia hanno avuto un esito patologico.

L'utile primario del sintomo nevrotico consiste nella diminuzione dell'angoscia e del senso di colpa che verrebbero avvertiti se i desideri rimossi irrompessero nella coscienza.

L'utile secondario del sintomo nevrotico deriva dai riflessi sociali della malattia: pur non essendo all'origine del sintomo, lo consolidano e stabilizzano, accentuando le resistenze all'azione terapeutica.

Costituisce parte integrante della tecnica psicoanalitica anche l'interpretazione del transfert.

I due aspetti fondamentali del transfert sono: 1) la ripetizione del passato nel presente: il transfert consiste nella riattivazione delle esperienze infantili, così come sono state vissute emozionalmente dal soggetto; 2) il trasferimento sull'analista di una figura proveniente dal mondo interno del paziente, figura che è stata prima introiettata e poi distorta attraverso la proiezione degli impulsi (specialmente aggressivi) del soggetto.

Freud scoprì il fenomeno della “nevrosi di transfert”: i conflitti originari che avevano contribuito all'insorgere della nevrosi e perfino i sintomi originari, venivano riproposti nella relazione con l'analista. La soluzione della nevrosi di transfert implica la simultanea soluzione della nevrosi del paziente: ogni paziente si difende nel transfert da impulsi, angosce, sentimenti di colpa, allo stesso modo in cui se ne difendeva nelle sue originarie relazioni infantili.

Freud distingue due tipi di transfert: uno “positivo”, in cui vengono proiettati impulsi libidici, e uno “negativo”, in cui vengono proiettati impulsi aggressivi.

Il valore trasformativo dell'interpretazione di transfert sta nel fatto che l'analista, mostrando un comportamento che non corrisponde a quello atteso dal paziente in base alle sue proiezioni, spezza il circolo vizioso nevrotico del paziente, consentendogli di operare una distinzione tra l'oggetto arcaico fantastico proiettato e l'oggetto reale esterno.

L'analista, per interpretare il transfert del paziente, utilizza il proprio “controtransfert”, cioè la propria risposta emotiva al transfert del paziente, ponendosi in una condizione di “attenzione liberamente fluttuante” (posizione simmetrica a quella della regola fondamentale, data al paziente, di associare liberamente).

Il controtransfert dell'analista è il risultato: 1) della ricettività dell'analista ai sentimenti trasferiti su di lui dal paziente; 2) del contatto dell'analista con i processi inconsci che dentro di lui si originano dalla sua ricettività.

La psicoanalisi rappresenta un metodo scientifico il cui oggetto di studio è rappresentato dalle relazioni oggettuali inconsce, il cui metodo di osservazione è la mente analizzata dello psicoanalista, il suo contatto con il proprio controtransfert e la capacità di ragionarci su per formulare le interpretazioni, i cui dati sono rappresentati dallo sviluppo del transfert.

La psicoanalisi opera ponendo una variabile indipendente (l'interpretazione) all'interno del sistema che deve essere osservato (la variabile dipendente, ossia il transfert).

L'ipotesi si manifesta sotto forma di interpretazione provvisoria del transfert e l'analista verifica la validità delle ipotesi interpretative mediante strumenti di previsione: la psicoanalisi è una metodologia sperimentale che utilizza la validazione predittiva come fondamentale metodo di verifica dei dati.

L'analista, sulla base di ipotesi interpretative convalidate relative al transfert attivo nel qui-e-ora, può fare uso della teoria della coazione a ripetere per ricostruire l'intero arco di sviluppo, nell'infanzia, delle relazioni oggettuali inconsce del paziente.

Suggestione ed ipnosi in psicoterapia

La **“psicoterapia suggestiva”** è una tecnica psicoterapeutica che si affida all'autorità del medico, in quanto al paziente viene chiesta un'assoluta passività e dipendenza. L'atteggiamento del terapeuta deve essere di grande convinzione circa la possibilità della suggestione, di massima presa di coscienza dei propri moti affettivi verso il paziente, a cui si deve associare una buona conoscenza delle dinamiche psicologiche che sottendono i disturbi del soggetto.

Dal punto di vista metodologico, la suggestione può essere diretta o indiretta.

La **suggestione diretta** è di tipo assertivo o negativo, e in genere è preferibile quella di tipo assertivo. I fattori che favoriscono l'azione suggestiva sono la concentrazione dell'attenzione del paziente sul terapeuta, la ripetizione delle formulazioni suggestive, il tono di voce monotono e fermo.

La **suggestione indiretta** è utilizzata per affrontare soggetti in stato di difesa psichica particolarmente intensa.

Le indicazioni dell'intervento suggestivo sono quelle di turbe psichiche molto lievi o, viceversa, di crisi altrimenti non dominabili; viene inoltre utilizzato per risolvere temporaneamente sintomi psiconevrotici o turbe psicosomatiche (un esempio può essere quello delle suggestioni al rilassamento muscolare e psichico in stati di tensione cronica spesso associati a turbe del sonno o cefalee).

Un'assoluta controindicazione dell'intervento suggestivo (valida anche per l'ipnosi) è costituita dalle psicosi e dai casi- limite o prepsicotici.

L'“ipnositerapia” è l'utilizzazione dell'ipnosi in psicoterapia. I metodi di induzione dello stato di ipnosi si basano sulla provocazione di un restringimento del campo dell'attenzione e della coscienza, fino a determinarne una delimitazione privilegiata nell'ambito della relazione col terapeuta.

L'“ipnositerapia suggestiva diretta” tende alla pura rimozione del sintomo e le sue indicazioni sono quelle della suggestione semplice: sindromi somatiche psicogene, ma anche situazioni di emergenza.

L'“ipnositerapia di sostegno” utilizza le conoscenze psicodinamiche per giungere ad un rafforzamento delle istanze rimuoventi. I metodi nella terapia ipnotica di sostegno si fondano sostanzialmente sulle tecniche basilari di ogni psicoterapia di sostegno: rilassamento, rassicurazione, desensibilizzazione alle situazioni stressanti mediante discussione, rieducazione ad atteggiamenti adattivi.

Queste forme di trattamento psicoterapeutico hanno lo scopo di intensificare la difesa del conflitto soggiacente alla nevrosi, per cui consentono una guarigione sintomatica, ma la loro azione benefica non è duratura.

Psicoterapia di coppia, psicoterapia di gruppo e psicoterapie brevi

Lo schema di riferimento teorico che sostiene l'adozione del **“trattamento psicoanalitico di coppia”** è l'esistenza di una psicopatologia di coppia, per cui **il disturbo si fonda su un'interazione collusiva dei due membri. La terapia d'elezione viene effettuata da due terapeuti insieme, uno per ciascun componente della coppia**, e vengono messe in luce le discordanze tra enunciazioni verbali al terapeuta ed effettivo agire nella relazione di coppia. Si tratta di solito di un'inversione di ruoli (maschile- femminile, attivo- passivo) che genera e sostiene l'interazione patologica e da cui traggono elemento gli aspetti narcisistici complementari dei due partner. **I ruoli proiettati sull'altro partner sono di solito ruoli assunti nella storia remota dei pazienti dalle figure genitoriali nei loro confronti** (la donna tende a indurre nel partner il ruolo che aveva svolto la madre nei suoi confronti, pur dichiarando la somiglianza tra il partner e il padre; l'uomo tende a indurre nella donna il ruolo del padre, pur ribadendone la somiglianza con la madre). **Il terapeuta deve utilizzare l'intreccio tranferale per chiarire le distorsioni patologiche dei ruoli che, spesso in base a un mutuo accordo, stabilizzano i circoli viziosi dell'interazione patogena di coppia.**

Nella **“psicoterapia di gruppo a orientamento psicoanalitico”**, il gruppo può favorire lo sblocco delle difese nevrotiche, in quanto nel gruppo ogni membro può rivedere negli altri i propri impulsi senza averne paura, permettendo una **relazione interpersonale non più regolata dal controllo e dall'inibizione, ma improntata ad una più libera spontaneità.** Nella psicoterapia di gruppo è il gruppo nella sua totalità che favorisce l'adozione di criteri consapevoli atti a controllare ed esprimere nella condotta le pulsioni emotive ed i sentimenti.

I fenomeni più significativi che il terapeuta, specie nelle prime sedute, deve saper interpretare sono: la formazione di sottogruppi, il fenomeno dei silenzi e la focalizzazione dell'aggressività dei vari membri su un unico membro (il “capro espiatorio”).

L'accento prevalente sul presente del paziente, la maggiore attività del terapeuta, i limiti ristretti di tempo, l'uso quasi esclusivo delle interpretazioni di transfert, caratterizzano la “psicoterapia breve a indirizzo psicoanalitico”.

Il setting analitico

Con il termine **“setting”** si indica il realizzarsi di determinate condizioni esterne, necessarie perché il processo analitico possa mettersi in moto e l'interpretazione possa verificarsi correttamente, tramite una riduzione dell'agire a zero (idealmente) da parte dell'analista, e al minimo possibile per quanto riguarda il paziente.

Le condizioni del setting sono rappresentate da un particolare assetto della situazione ambientale dell'analisi che riguarda i rapporti spaziali, temporali ed i ritmi, e cioè: 1) le caratteristiche della stanza di analisi; 2) la posizione sdraiata del paziente sul lettino; 3) la distanza e la posizione dell'analista rispetto al paziente; 4) gli orari delle sedute; 5) le modalità di pagamento; 6) la stabilità e uniformità di queste condizioni; 7) la mancanza di rapporti sociali tra analista e analizzando e la

mananza di contatti al di fuori dello studio di analisi; 8) la limitazione dell'analista al solo fornire formulazioni verbali interpretative.

Si deve intendere il setting anche come esperienza emozionale correttiva, che è peculiare della psicoanalisi: nel setting analitico la scarica diretta del bisogno si imbatte nella frustrazione, per cercare il sollievo della liberazione in una complessa trasformazione in conoscenza.

CAP 5: I PROCESSI SENSORIALI

INTRODUZIONE

Esiste una relazione sistematica tra lo stimolo fisico (o “stimolo distale”) e la sensazione degli individui. **Le relazioni in cui appaiono correlate variabili fisiche e psicologiche (stimoli e sensazioni) sono note come “relazioni psicofisiche”.**

Dal punto di vista fisiologico, **la sensazione è il correlato psichico primario di un’eccitazione recettoriale e contiene un’informazione sia sulla quantità (che deriva dalla frequenza dell’eccitazione nervosa) che sulla qualità (che deriva dalla via di trasmissione nervosa attivata) dello stimolo.**

Lo studio dei processi sensoriali ha costituito la prima area di ricerca scientifica della psicologia dell’800, in particolare con Fechner e Wundt.

ALCUNE CARATTERISTICHE GENERALI DEI SENSI

Due sono i tipi di soglia che si possono determinare, la soglia assoluta e la soglia differenziale.

La “soglia assoluta” equivale alla più piccola quantità di stimolazione in grado di essere percepita.

La soglia assoluta può essere determinata in tre modi: 1) metodo del punto centrale; 2) metodo degli stimoli costanti; 3) metodo dei limiti.

Nel “**metodo del punto centrale**” il soggetto sottoposto alla prova regola da sé l’intensità dello stimolo, che all’inizio viene percepito chiaramente in quanto di elevata intensità poi, via via che il soggetto diminuisce l’intensità, la percezione dello stimolo diviene sempre più difficile fino a scomparire. Il soggetto aumenta allora leggermente l’intensità e lo stimolo ritorna ad essere percepibile: questo livello di intensità che si trova al centro fra il non percepibile ed il percepibile è la soglia assoluta.

Nel “**metodo degli stimoli costanti**” al soggetto vengono presentati in ordine casuale stimoli di intensità diversa e il soggetto deve dire dopo ogni presentazione se ha percepito o meno lo stimolo precedente. Dopo alcune serie di presentazioni, si calcola la percentuale di volte che uno stimolo di una certa intensità è stato percepito, e la soglia assoluta è determinata dallo stimolo percepito nel 50% delle prove.

Nel “**metodo dei limiti**” si presenta al soggetto una prima serie di stimoli di intensità decrescente, poi una serie di stimoli di intensità crescente. Dopo un certo numero di prove, l’ultimo stimolo percepito nel 50% dei casi nella lista decrescente, ed il primo percepito nel 50% dei casi nella lista crescente, determinano la soglia assoluta.

La “soglia differenziale” è la più piccola differenza di intensità percepibile tra due stimoli.

Per determinare la soglia differenziale, in ogni prova si presenta uno stimolo standard tenuto costante ed uno stimolo di paragone variabile: il valore della soglia differenziale è il valore della differenza che viene rilevato nel 50% dei casi.

Weber formulò una legge secondo cui il rapporto tra la soglia differenziale e il valore iniziale dello stimolo è una costante:

$$\Delta I/I=K$$

Questo rapporto rimane costante solo per valori medi dello stimolo, mentre deve essere aumentato per valori estremi.

Fechner ha formulato una legge in cui il valore della sensazione è direttamente proporzionale al logaritmo naturale del valore dello stimolo:

$$S=K \log I$$

La “teoria della detezione del segnale” (Green, Swets, 1966) tiene conto di due fattori: 1) la sensibilità dell’organismo; 2) i processi decisionali del soggetto, sottostanti le sue motivazioni.

Nella situazione di incertezza del compito discriminativo, le risposte del soggetto non dipendono solo dall’energia associata allo stimolo, ma anche dal tipo di motivazione che informa il comportamento del soggetto: chi ha un atteggiamento più di azzardo, tenderà a dare più risposte di “falso positivo” (“falso allarme”, per cui affermerà che il segnale esiste quando vi è solo rumore di fondo); chi ha un atteggiamento più prudente, tenderà a dare più risposte di “falso negativo” (“omissioni”, per cui affermerà che il segnale non esiste quando invece esiste realmente).

L’“adattamento sensoriale” consiste in un calo della sensibilità (in seguito a una riduzione della risposta del recettore) quando lo stimolo perdura invariato nel tempo e, viceversa, nell’incremento di sensibilità dopo ridotta od assente stimolazione. Questo fenomeno è legato rispettivamente all’esaurimento o all’aumentata disponibilità del mediatore chimico del recettore e produce delle variazioni molto ampie di efficienza nel recepire gli stimoli. Il fenomeno è comune a tutti i sensi, anche se per alcuni recettori (come quelli del tatto e dell’olfatto) l’adattamento allo stimolo è estremamente celere, per cui il recettore cessa quasi istantaneamente di trasmettere un segnale se lo stimolo perdura costante.

CAP 6: LA PERCEZIONE

INTRODUZIONE

La “percezione” è il processo mediante il quale traiamo informazioni sul mondo nel quale viviamo.

Lo studio della percezione richiede di adottare un atteggiamento di “realismo critico”, abbandonando un atteggiamento di realismo ingenuo (secondo cui esiste una corrispondenza tra le caratteristiche della realtà fisica oggettiva e le caratteristiche della realtà percettiva soggettiva).

La messa in crisi del realismo ingenuo è favorita da varie argomentazioni:

1) il modello di percezione implicito nel realismo ingenuo (secondo cui l’oggetto percepito è correlato immediatamente con l’oggetto stimolante) **è in contraddizione con il modello dei processi neurofisiologici;**

2) il fatto che vi siano situazioni di assenza fenomenica in presenza di oggetti fisici;

3) il fatto che vi siano situazioni di presenza fenomenica in assenza di oggetti fisici (come nel caso del “triangolo di Kanizsa”, 1955);

4) la presenza di discrepanze tra oggetto fenomenico e corrispondente oggetto fisico (illusioni). Ogni volta che le osservazioni condotte con l’aiuto di strumenti fisici fanno pervenire a risultati diversi da quelli ottenuti senza tali strumenti, si ha un’illusione. Le illusioni più numerose sono quelle ottico-geometriche (come quella di Muller-Lyer, di Poggendorf, di Ponzo, ecc.).

Le illusioni percettive giustificano l’adozione del modello della funzione percettiva proposto dal realismo critico, secondo cui la percezione è una ricostruzione interna ad ogni osservatore, a cui concorrono non solo le proprietà degli stimoli, ma anche le attività autoctone dell’organismo.

IL PROBLEMA DEL COSTITUIRSI DELL’OGGETTO

Il problema del costituirsi dell’oggetto fenomenico è stato posto da **Wertheimer (1923)**, uno dei fondatori della Gestalt, tramite l’utilizzazione di una metodologia fenomenologia.

Il “metodo fenomenologico” consiste nel sottoporre il soggetto ad una situazione stimolante e nel variarla sistematicamente, registrando la descrizione delle esperienze percettive immediate e genuine del soggetto stesso.

Per quanto concerne l’organizzazione figura-sfondo, vi è una forte tendenza a localizzare l’area vista come figura più vicina di quella vista come sfondo.

Rubin (1921) ha dimostrato che le condizioni più importanti nel determinare quale parte del campo sarà la figura sono la grandezza relativa delle parti, i rapporti topologici tra le parti, i tipi di margini delle parti: a parità di altre condizioni, tende ad emergere come figura la zona più piccola del campo; una

zona inclusa o circondata da altre aree; l'area con margini convessi piuttosto che quella con margini concavi.

Secondo Wertheimer (1923) i principali fattori di segmentazione del campo percettivo sono: 1) la vicinanza; 2) la somiglianza; 3) la chiusura; 4) la continuità di direzione; 5) la buona forma; 6) l'esperienza passata.

La vicinanza è il fattore per cui, a parità di altre condizioni, le parti più vicine di un insieme percettivo si organizzano nella formazione di un margine, dando luogo a delle unità figurali.

La somiglianza è il fattore per cui, a parità di altre condizioni, quando la situazione stimolante è costituita da un insieme di elementi fra loro diversi, si manifesta la tendenza al costituirsi di unità percettive fra elementi che siano simili in qualche loro aspetto. Un caso particolare di unificazione per somiglianza è quello del “destino comune”, analizzato da **Musatti**, che ha sottolineato la forza organizzatrice del movimento: si costituiscono in unità percettive quelle parti del campo che si muovono insieme, o in modo simile, o che si muovono rispetto ad altre parti immobili.

La chiusura è il fattore per cui le regioni del campo percettivo che sono delimitate da margini chiusi tendono ad essere percepite come figure più facilmente di quelle con contorni aperti od incompleti.

La continuità di direzione è il fattore per cui, a parità di altre condizioni, si impone l'unità percettiva il cui margine offre il minor numero di cambiamenti od interruzioni.

La buona forma è il fattore per cui il campo percettivo si segmenta in modo che ne risultino unità percettive equilibrate, armoniche, le cui parti si richiedono reciprocamente.

L'esperienza passata è il fattore per cui, a parità di altre condizioni, è favorita la costituzione percettiva di oggetti con i quali abbiamo familiarità, piuttosto che di forme sconosciute. Questo fattore agisce solo quando non entra in concorrenza con gli altri fattori che sono autonomi, non appresi, ed espressione di principi strutturali inerenti al sistema percettivo.

IL PROBLEMA DELLE COSTANZE PERCETTIVE

Le “costanze percettive” sono processi in base ai quali gli individui percepiscono gli stimoli dell'ambiente come dotati di stabilità (di identità, forma e grandezza), pur al variare delle immagini retiniche.

I due fattori che determinano contemporaneamente la percezione della grandezza di un oggetto sono: 1) la grandezza reale dell'immagine retinica; 2) la distanza apparente dell'oggetto. Se due oggetti sono posti alla stessa distanza dall'osservatore, appare più piccolo quello che produce l'immagine retinica più piccola; se due oggetti producono un'immagine retinica della stessa grandezza ma sono posti a distanze diverse, quello che appare più vicino sembra anche più piccolo (come dimostrato dalla “**legge di Emmert**”, secondo cui la grandezza di

un'immagine consecutiva che viene proiettata è direttamente proporzionale alla distanza dell'occhio dalla superficie sulla quale è proiettata l'immagine).

Finchè rimane invariato il rapporto tra grandezza retinica e distanza apparente (per cui, al diminuire della grandezza retinica, vi è un aumento proporzionale della distanza apparente e viceversa), la grandezza percepita rimane costante.

Un esperimento di **Gibson (1950)** ha dimostrato il notevole grado in cui si mantiene la costanza di grandezza, anche per distanze assai grandi dell'oggetto, quando vi è la presenza di buoni indizi di distanza.

Un esperimento di **Holway e Boring (1941)** ha invece dimostrato che **quando gli indizi di distanza sono scarsi, la costanza di grandezza viene a mancare, e l'osservatore è portato a dare maggior credito all'immagine retinica.**

La "costanza di forma" è la tendenza ad attribuire la medesima forma agli oggetti, pur al variare della forma che essi proiettano sulla retina.

I due fattori che determinano contemporaneamente la percezione della forma di un oggetto sono: 1) la forma reale dell'immagine retinica; 2) l'inclinazione apparente dell'oggetto (data da vari indizi provenienti dall'oggetto e dall'ambiente in cui si trova, come il gradiente di tessitura dell'oggetto, la prospettiva lineare, ecc.).

La costanza di forma è garantita quando rimane invariato il rapporto tra forma reale dell'immagine retinica e inclinazione apparente dell'oggetto. Quando le informazioni sull'inclinazione apparente sono scarse, la costanza di forma si riduce, e l'osservatore è portato a dare maggior credito alla forma dell'immagine retinica.

Esperimenti di deprivazione sensoriale sono stati attuati in Italia da **Bonaiuto, Umiltà, Canestrari (1965)**: le prove sono state contenute a 24 ore, in cabina desonorizzata e in uno stato di immobilità e isolamento definito come "privazione sensomotoria" (PSM).

I risultati mostrano come i soggetti isolati giungano all'esatto riconoscimento di figure mascherate più facilmente dei soggetti di controllo e, anche nelle prove di costanza di forma e di grandezza, i soggetti mostrano un notevole allentamento delle forze organizzative del campo. Gli Autori sono quindi giunti alla conclusione che **la privazione sensomotoria (PSM) provoca uno spostamento della strutturazione percettiva dalla globalità all'analiticità, come si ha nelle forme schizofreniche e nei soggetti cerebrolesi non agnosici.**

LA PERCEZIONE DELLO SPAZIO E DELLA DISTANZA

Per "percezione dello spazio" si intende la percezione delle caratteristiche geometriche e spaziali degli oggetti, della distanza tra oggetto e soggetto e della distanza tra i vari oggetti.

Gli studi hanno portato alla scoperta di importanti indizi di profondità, sia fisiologici che psicologici.

Gli "indizi fisiologici di profondità" sono: 1) i meccanismi oculari dell'accomodazione e della convergenza (validi per la percezione di distanze molto

ridotte); 2) **il fenomeno visivo della disparità binoculare** (che permette di dare giudizi accurati sulla profondità, anche per elevate distanze).

Gli “**indizi psicologici di profondità**” sono detti “**indizi pittorici**” e sono: 1) la **grandezza relativa**; 2) la **sovrapposizione**; 3) la **disposizione delle luci e delle ombre**; 4) la **luminosità relativa**; 5) la **prospettiva aerea**; 6) la **prospettiva lineare**; 7) il **gradiente di densità della tessitura**.

L’indizio **grandezza relativa** si riferisce al fatto che, a parità di altre condizioni, **di due oggetti di grandezza diversa, quello di maggiori dimensioni è percepito più vicino**. Anche la grandezza familiare è un indizio di profondità efficace quando mancano altre informazioni sulla distanza reale degli stimoli.

La **sovrapposizione** si riferisce al fatto che **un oggetto che copre parzialmente un altro oggetto, è percepito più vicino**. Perché questo indizio agisca, è però necessaria la presenza di margini negli oggetti. Tuttavia, vi sono alcuni fattori che, specie quando agiscono contemporaneamente, fanno sì che la dislocazione di due figure sovrapposte avvenga subito e in modo stabile, pur mancando una linea di demarcazione tra le due aree. Questi fattori sono stati descritti da **Petter (1956)** e sono: a) la *grandezza* (una figura più grande è vissuta come davanti ad una figura più piccola); b) la *struttura* (una figura con struttura più semplice e regolare è vissuta come davanti ad una figura più articolata e complessa); c) il *movimento* (una figura in movimento viene vissuta come davanti ad una figura immobile).

Certe **disposizioni di luci ed ombre** favoriscono la percezione delle loro diverse distanze, della loro forma e del loro volume.

La **luminosità relativa** si riferisce al fatto che, a parità di altre condizioni, **l’oggetto più luminoso è percepito più vicino**. Si tratta tuttavia di un indizio piuttosto debole per cui, se entra in competizione con quello della grandezza, l’osservatore è portato a dare maggior credito a quest’ultimo.

L’indizio della **prospettiva aerea** si riferisce al fatto che **l’oggetto che ci dà un’immagine più chiara e dettagliata è percepito più vicino**.

Il risultato retinico della **prospettiva lineare** è che, **quanto più gli oggetti sono distanti, tanto più appaiono piccoli e vicini tra loro**.

L’indizio del **gradiente di densità della tessitura** si riferisce al fatto che, **quando la tessitura di una superficie appare sempre più densa verso un lato, ciò significa che la superficie si allontana dall’osservatore verso quel lato**.

LA PERCEZIONE DEL MOVIMENTO

Il “**movimento stroboscopico**” (o “**apparente**”, descritto da Wertheimer nel 1912) è il fenomeno per cui, quando l’accensione e l’estinzione di due punti luminosi avviene in un ambito di precisi rapporti di spazio (la distanza fra i due punti), di tempo (l’intervallo fra accensione ed estinzione) e di energia (l’intensità della luce dei due punti), vi è la percezione di un unico oggetto in movimento.

Wertheimer e Korte (1915) hanno evidenziato che l'impressione di movimento si ha solo per intervalli ottimali di tempo e di spazio fra i due stimoli, e per valori ottimali di intensità degli stimoli stessi. Per un intervallo intorno ai 60 millisecondi, si ha un "movimento stroboscopico ottimale". **Per un intervallo molto grande di tempo e di spazio o per una bassa intensità di stimolazione, si ha un'impressione di "successione"; se l'intervallo è troppo breve, si ha un'impressione di "simultaneità".** Se si aumenta l'intensità degli stimoli oltre le condizioni ottimali, affinché si mantenga l'impressione di movimento, occorre aumentare la distanza angolare o diminuire l'intervallo temporale fra i due stimoli.

Dalle ricerche sul movimento stroboscopico è emerso che l'unificazione di immagini statiche successive si realizza anche se gli stimoli differiscono nelle forme o nelle dimensioni: in questo caso si vede una stessa figura che subisce trasformazioni mentre si sposta lungo una certa traiettoria.

Canestrari e Farnè (1969) hanno dimostrato che, ogni volta che si fanno ruotare stimoli aventi indizi sulla loro dislocazione spaziale, non si percepisce il movimento rotatorio reale, ma un movimento oscillatorio, in cui una parte dello stimolo appare sempre più vicina e l'altra più lontana dall'osservatore.

Il fenomeno del "movimento indotto" (Duncker, 1929) si verifica quando il movimento di un elemento della scena osservata viene attribuito ad un altro elemento immobile.

Questo fenomeno è dovuto al fatto che **vi è una tendenza a vivere come immobili e stabili gli elementi percettivi che assumono il ruolo di schema di riferimento, e ad attribuire il movimento ai singoli elementi inclusi nello schema di riferimento.**

Duncker (1929) ha analizzato situazioni come la seguente. Una figura rettangolare su sfondo buio porta nel proprio interno un punto luminoso. Se il rettangolo viene posto in movimento a velocità molto lenta, mentre il punto rimane immobile, la percezione che si determina è quella di un punto in movimento dentro un rettangolo perfettamente fermo.

LA PERCEZIONE DELLE QUALITÀ ESPRESSIVE E DELLA CAUSALITÀ

Secondo la psicologia della Gestalt, la percezione delle qualità espressive non si basa sull'apprendimento, ma sulla struttura dell'evento: si tratta quindi di un fatto percettivo primario.

Secondo **Metzger** le qualità che cogliamo negli oggetti sono classificabili in due categorie: **1) qualità "sensoriali" o "semplici"** (che sono presenti anche se riduciamo lo stimolo ad un'area puntiforme e sono specifiche per un preciso organo di senso); **2) qualità "globali" o "formali"**, estese a tutta la configurazione nel suo insieme, si colgono immediatamente in seguito ad un'ispezione globale dell'oggetto. Le qualità globali si distinguono a loro volta in: **a) qualità strutturali; b) qualità costitutive; c) qualità espressive.**

Esiste una corrispondenza fra determinate forme e determinate qualità espressive, poiché tali eventi psichici sono “isomorfi”, ossia hanno in comune il correlato psicologico del processo percettivo dinamico.

Sperimentalmente, variando sistematicamente le costellazioni stimolanti, è possibile scoprire quali strutture percettive sono associate nel modo più pregnante a certe qualità espressive.

Brunswick e Reiter (1938) hanno dimostrato come nel volto certi caratteri espressivi siano legati a precisi rapporti strutturali fra gli elementi fisionomici. Se gli elementi di un volto schematico (a parità di area, forma e qualità del contorno) vengono avvicinati orizzontalmente e allargati verticalmente, il viso viene descritto dalla maggioranza degli osservatori come triste; se gli elementi del volto vengono invece allargati orizzontalmente e avvicinati verticalmente, il viso viene descritto come felice.

Michotte (1954) ha dimostrato che l'impressione di causalità è un dato percettivo primario, legato alla struttura degli eventi cinetici, e indipendente dall'esperienza del soggetto.

Se un quadrato bianco B si dirige verso un quadrato rosso A fino a raggiungerlo e poi si immobilizza, mentre A si mette in movimento verso destra ad una velocità inferiore a quella che prima presentava B, si verifica la percezione di un “effetto lancio”.

L'impressione di causazione meccanica (“effetto lancio”) è legata a precise condizioni spazio-temporali, per cui basta variare di poco queste condizioni perché il rendimento percettivo cambi totalmente, ottenendo ad esempio la percezione di un “effetto di scatenamento” (se A dopo l'urto si mette in movimento ad una velocità superiore a quella di B), o di due movimenti indipendenti (se l'entrata in movimento di A è lievemente ritardata rispetto all'urto di B).

LA PERCEZIONE DEL TEMPO

La “stima del tempo” si riferisce alla capacità di valutare la durata di un lasso di tempo relativamente breve senza l'uso di strumenti. Se due clicks marcano l'inizio e la fine di un intervallo di silenzio (“unfilled interval”), esso è percepito come più breve di un uguale intervallo temporale che sia framezzato da una serie di clicks (“filled interval”): si può ipotizzare che il “tempo riempito” sembri più lungo perché richiede più attenzione e sforzo.

L’“orientamento temporale” indica la capacità di orientarsi nel tempo e di situare in esso gli eventi senza l'ausilio di strumenti. L'accuratezza dei giudizi dipende da due tipi di eventi: gli eventi del mondo esterno e gli eventi relativi al mondo interno (livello di stanchezza, fame..).

La “prospettiva temporale” rappresenta l'arco di tempo psicologico in cui vive l'individuo: consiste nel vissuto psicologico della persona che, vivendo nel presente, è in grado di avere rappresentazioni del passato e del futuro, le quali dirigono il suo comportamento. Lewin e coll. (1951) hanno messo in luce che

l'ambiente sociale nel quale vive l'individuo può influenzare la sua prospettiva temporale. A questo proposito si possono citare due ricerche: una sul rapporto fra livello di aspirazione, precedenti esperienze di successo e insuccesso e prospettiva temporale (che ha dimostrato che la conoscenza, da parte dei soggetti sperimentali, di mete intermedie, favorisce un miglioramento del rendimento più di quanto non succeda se si fa conoscere soltanto l'obiettivo finale da raggiungere); l'altra sul rapporto tra stile di conduzione di un gruppo, morale del gruppo e prospettiva temporale (ogni soggetto di un gruppo democratico contribuisce a stabilire piani a lungo termine e, essendo la situazione prospettata in modo chiaro, egli è consapevole di ogni tappa intermedia che porta all'obiettivo finale; la conseguenza è che in un gruppo a conduzione democratica, il morale di gruppo mantiene livelli soddisfacenti di operatività anche in assenza del leader).

FATTORI INNATI E FATTORI APPRESI NELLA PERCEZIONE

Alcuni esperimenti mostrano come la pratica e l'esperienza influenzino la percezione, come nel caso dell'illustrazione ambigua "la giovane e la suocera" di **Boring**: egli ha ideato un'immagine ambigua in cui si può vedere sia una giovane che una vecchia; tuttavia la nostra prima interpretazione varia a seconda di quanto abbiamo percepito in precedenza.

Altri esperimenti (come quelli di Fantz e Gibson) mostrano una propensione innata nei processi percettivi. Tramite metodi indiretti di studio della percezione nel neonato, si è potuto dimostrare che: 1) il bambino è in grado fin dalla primissima età di discriminare tra loro i colori (anche se si tratta di una capacità di discriminazione globale); 2) i lattanti possiedono già una capacità di discriminazione percettiva della forma, e in particolare fissano più a lungo una figura umana rispetto ad altre configurazioni (**Fantz, 1961**); 3) un bambino non ancora in grado di camminare, percepisce già la terza dimensione dello spazio, ossia la profondità (come dimostrato dalla **Gibson** nel **1960** nel cosiddetto "esperimento del baratro apparente").

Secondo l'**approccio empirista (Helmholtz)**, il percepiente inferisce la vera grandezza dell'oggetto tramite un'inferenza inconscia della grandezza della sua immagine retinica, della sua distanza apparente e del rapporto fra questi due elementi essenziali.

Secondo l'**approccio innatista**, la percezione della grandezza vera di un oggetto non avviene per apprendimento, ma è data in modo diretto al percepiente tramite la presenza di un'invarianza nel modello stimolante (ossia resta invariato il rapporto tra immagine retinica dell'oggetto e immagine retinica di quanto gli fa da sfondo).

Individuando nella scansione oculare il meccanismo che, attivando agglomerati specifici di neuroni in grado di distinguere figure particolari, attiva a sua volta "strutture superordinate", **Hebb** ha conciliato nella sua teoria l'esistenza di un sistema di tracce mnemoniche altamente organizzato, con il fatto che il sistema

percettivo è invece generalizzato, cioè estremamente adattabile alle più svariate circostanze ambientali in cui un segnale può presentarsi.

L'INFLUENZA DEI BISOGNI, MOTIVAZIONI, STATI EMOTIVI E DELLA PERSONALITA' SULLA PERCEZIONE

La metodologia utilizzata dagli sperimentatori del “New Look” consiste nel porre l'attività percettiva in situazioni problematiche, ossia svantaggiose, ambigue, in cui la costrizione dello stimolo è molto indebolita. L'ipotesi di lavoro che sostiene queste ricerche è che l'attività percettiva in situazioni problematiche riveli meglio, in quanto meno costretta dai fattori strutturali, l'influenza dei fattori determinanti comportamentistici (e cioè i bisogni, le motivazioni, gli stati emotivi, gli atteggiamenti e la personalità).

E' stato dimostrato che: 1) i bisogni organici tendono a determinare ciò che viene percepito; 2) le ricompense e le punizioni tendono a determinare ciò che viene percepito; 3) il valore individuale degli oggetti influisce sulla loro velocità di riconoscimento; 4) il valore dell'oggetto influisce sulla grandezza percepita; 5) le differenze individuali e la personalità influenzano l'organizzazione percettiva.

Le ricerche dimostrano che i bisogni organici tendono a determinare ciò che viene percepito: numerosi esperimenti mostrano come il fatto di digiunare sia equivalente all'istruzione di ricercare oggetti alimentari in contesti stimolanti ambigui od incerti.

E' stato dimostrato che le ricompense e le punizioni tendono a determinare ciò che viene percepito: in un esperimento di Schaefer e Murphy (1943), fu trovata una marcata tendenza a percepire solo la parte di uno stimolo che veniva ricompensata.

Il valore individuale degli oggetti influisce sulla loro velocità di riconoscimento: le parole con un riferimento positivo con gli atteggiamenti del soggetto, vengono riconosciute ad un tempo di esposizione significativamente minore di quello richiesto per il riconoscimento di parole aventi un riferimento negativo (“risonanza percettiva”); il tempo di riconoscimento si innalza invece notevolmente per le parole spiacevoli o “tabù” (“difesa percettiva”).

E' stato dimostrato che il valore dell'oggetto influisce sulla grandezza percepita: in un esperimento di Bruner e Goodman (1947) è stato assunto come possibile fattore di influenza sull'organizzazione percettiva la condizione socio-economica. Dall'esperimento risultò che la grandezza di monete era sopravvalutata in proporzione al loro valore (mentre ciò non avveniva per dischi di cartone, la cui grandezza era stimata correttamente) e che i ragazzi più poveri sopravvalutavano la grandezza delle monete più di quanto non facessero i ricchi.

Numerose ricerche hanno infine dimostrato che le differenze individuali e la personalità influenzano l'organizzazione percettiva.

Klein (1951) ha descritto diversi esempi di “atteggiamento percettivo”, aspetto di un più generale stile cognitivo che varia da persona a persona e da situazione a situazione nella stessa persona.

Gardner (1953), sottoponendo i soggetti sperimentali a diversi compiti in cui vi era la possibilità di livellare o esaltare le differenze fra determinate proprietà percettive, ha verificato come ogni soggetto tenda ad essere coerente nelle diverse prove. I **“livellatori”** (ossia i soggetti poco sensibili alle differenze) sono soggetti che tendono più ad un’**“economia di adattamento”** che al reperimento di una verità oggettiva. Gli **“accentuatori”** (ossia i soggetti molto sensibili alla percezione delle differenze) rivelano invece molta insoddisfazione nei confronti delle situazioni aperte, per cui tendono a ricercare ciò che è oggettivamente verificabile: essi sono più portati a conoscere il mondo in termini di caratteristiche classificabili, finendo con l’essere molto esteriori e formalistici nei rapporti sociali.

Canestrari (1958), utilizzando una tecnica consistente in una breve sequenza filmica rappresentante un coniglio che si trasforma, attraverso passaggi insensibili, in un’oca, ha verificato un notevole tasso di rigidità percettiva nei soggetti ansiosi affetti da **sindromi fobico-ossessive**, i quali tendono a mantenere la prima risposta percettiva, anche quando la configurazione stimolante subisce evidenti modificazioni.

Witkin (1950) ha studiato la **“dipendenza dal campo”** in rapporto alla percezione del piano verticale in un campo percettivo: i soggetti **“dipendenti dal campo”** si basano esclusivamente sui dati offerti dal campo visivo, mentre i soggetti **“indipendenti dal campo”** si organizzano soprattutto facendo riferimento alla percezione cenestesica del proprio corpo. Indagini parallele condotte sulla personalità dei soggetti sperimentali hanno mostrato che **le persone “dipendenti dal campo” tendono ad essere caratterizzate da passività nel rapporto con l’ambiente, da paura dei propri impulsi accompagnata da un insufficiente controllo, da mancanza di autostima e dal possesso di un’immagine corporea indifferenziata e primitiva. Le persone “indipendenti dal campo” tendono ad essere caratterizzate da attività e autonomia in rapporto all’ambiente, appaiono meno difensive poiché hanno un maggior controllo dei propri impulsi, mostrano di possedere un buon livello di autostima accompagnata dalla percezione di un’immagine corporea differenziata e matura.**

In una ricerca di **Smith e Kragh (1955)**, veniva presentato sullo schermo di un tachistoscopio un primo stimolo raffigurante linee divergenti dall’alto in basso e , subito dopo, un quadrato. Queste due figure unite formano l’illusione ottica in cui il quadrato è visto come un trapezio col lato superiore più lungo di quello inferiore. I risultati della ricerca mostrano che il primo stimolo, presentato in condizioni subliminali, influenza comunque la risposta percettiva, poiché il secondo stimolo (il quadrato) viene visto da una percentuale significativa di soggetti nella direzione dell’illusione ottica che si avrebbe se i due stimoli fossero uniti. Altri soggetti percepiscono invece un quadrato regolare, e altri un quadrato deformato in senso contrario all’illusione ottica. Un’indagine condotta sulla personalità dei soggetti ha mostrato che **coloro che si dimostrano influenzabili dallo stimolo subliminale, mostrano carattere di flessibilità e tolleranza, mentre quelli che tendono ad isolare i due stimoli appaiono rigidi, ansiosi ed utilizzano il meccanismo difensivo dell’“isolamento”**; coloro che avvertono un’alterazione contraria a quella dell’illusione, mostrano di utilizzare un meccanismo di **“formazione**

reattiva”. Questi risultati postulano quindi un rapporto fra il concetto di “atteggiamento percettivo” e quello psicoanalitico di “difesa”.

COGNITIVISMO E PERCEZIONE

Secondo **Neisser (1967)**, nel corso del processo percettivo, vengono innanzitutto svolti i “**processi preattentivi**”, che corrispondono ai fattori di campo individuati dai gestaltisti.

Successivamente a questi processi preattentivi, interviene l’attenzione vera e propria definita “**attenzione focale**”, poiché è orientata su quella parte di campo che interessa il percipiente.

Ad uno stadio successivo vi è il passaggio dallo stadio analitico a quello sintetico dove, con l’intervento delle conoscenze depositate in memoria, si attua il riconoscimento dell’oggetto percepito, che risulta così costruito dal percipiente (“**analisi per sintesi**”).

Questo processo di “analisi per sintesi” richiede un tempo reale, per cui è stata postulata l’esistenza di una “**memoria iconica**” che ritiene l’input per un certo intervallo di tempo.

Sperling (1960) ha dimostrato per primo che un evento, che avviene entro 150-200 millesecundi dalla cessazione dello stimolo, determina quale parte dello stimolo sarà riconosciuta. Ciò significa che per almeno 150-200 millesecundi, i risultati della stimolazione visiva sono disponibili per un ulteriore trattamento, cioè per le operazioni necessarie al riconoscimento.

CAP 7: L'APPRENDIMENTO

INTRODUZIONE

Per “apprendimento” si intende il cambiamento relativamente stabile del comportamento di un soggetto di fronte ad una specifica situazione sperimentata ripetutamente.

Rispetto allo studio dell'apprendimento, su un versante si collocano le **“teorie associazioniste”(o “stimolo-risposta”)**, di derivazione empirista e che confluiscono nell'approccio comportamentista, le quali affermano che l'apprendimento avviene attraverso l'associazione tra gli stimoli presenti nell'ambiente e le risposte emesse dai soggetti (Pavlov, Skinner, Thorndike, Hull, Tolman); sul versante opposto vi sono le **“teorie cognitive classiche”** (come la Gestalt, la teoria di Piaget, la psicologia cognitivista classica), secondo le quali l'apprendimento si basa su un processo di elaborazione intelligente degli stimoli ambientali, a cui concorrono diverse funzioni cognitive (percezione, memoria, attenzione, pensiero) che l'individuo utilizza attivamente.

IL CONDIZIONAMENTO CLASSICO (O RISPONDENTE)

Pavlov ha dimostrato che uno stimolo inizialmente neutro (“stimolo condizionato”, SC), presentato per molte volte in stretta contiguità temporale con uno “stimolo incondizionato” (SI) che per sua natura evoca una risposta riflessa (“risposta incondizionata”, RI), è in grado di evocare una risposta riflessa simile (“risposta condizionata”, RC).

Affinché si verifichi il condizionamento classico, devono essere rispettate alcune relazioni temporali tra lo stimolo condizionato e lo stimolo incondizionato: il condizionamento classico ha luogo con la massima efficacia se lo stimolo condizionato precede leggermente lo stimolo incondizionato (“condizionamento in avanti” o “diretto”), e l'intervallo ottimale fra SC e SI è di mezzo secondo (mentre si registra poco o nessun apprendimento se l'intervallo supera il secondo). Con la presentazione dello stimolo condizionato dopo quello incondizionato (“condizionamento all'indietro” o “inverso”) non si evidenzia alcun condizionamento; con una presentazione simultanea di SC e SI si ottiene sovente, anche se con qualche difficoltà, il condizionamento.

Con il termine “generalizzazione” ci si riferisce a quel fenomeno di estensione delle risposte condizionate a tutti gli stimoli molto simili a quello condizionato. I tipi di generalizzazione dello stimolo sono essenzialmente due: quello “primario” (che è una risposta generalizzata in base alla presenza di una somiglianza fisica misurabile) e quello “secondario” (che è proprio della risposta basata sulla somiglianza non fisica ma appresa fra gli stimoli).

Benché il condizionamento tenda a generalizzarsi a stimoli simili a quello condizionato, è possibile addestrare un animale a non rispondere agli stimoli simili a quello condizionato, pur continuando a rispondere allo stimolo condizionato (“discriminazione”).

Dopo un certo numero di prove in cui si sospende l’associazione SC-SI, la risposta condizionata cessa di comparire (“estinzione”). Tuttavia, dopo un congruo periodo di riposo senza ulteriore addestramento, si assiste ad un “recupero spontaneo” della risposta condizionata. Inoltre, ripresentando insieme lo stimolo condizionato ed incondizionato, si ha un rapido incremento delle risposte condizionate (“ricondizionamento”).

L’efficienza dell’apprendimento per condizionamento classico non è uguale a tutte le età: i soggetti più giovani e più anziani forniscono prestazioni leggermente inferiori.

Con il condizionamento classico possono essere controllate numerose reazioni dell’organismo e, in situazioni cliniche, si è proceduto anche a disattivare delle situazioni tra stimoli accaduti nell’infanzia, in modo da far regredire delle sintomatologie di tipo nevrotico.

L’impiego delle conoscenze acquisite sui processi di apprendimento per condizionamento classico ai fini della terapia dei disturbi nevrotici è divenuto molto ampio, al punto di originare vari filoni di “psicoterapia del comportamento”.

Condizionamento classico come terapia

Vi sono diverse pratiche cliniche che si basano sul condizionamento classico, miranti alla terapia del comportamento patologico, che viene trattato come tale e non analizzato per il suo significato profondo. **Una delle modalità della terapia comportamentale utilizza il “controcondizionamento” (o “inibizione reciproca”), ovvero l’inibizione della risposta patologica per mezzo di una risposta che si pone in competizione con l’attivazione ansiosa che ne è il punto di partenza.**

Se l’ansia connessa al comportamento indesiderato si colloca ad un livello superficiale, è sufficiente un procedimento di “desensibilizzazione rassicurativa”.

Nel caso di forme d’ansia sociale, il trattamento più idoneo consiste nell’incoraggiare le pulsioni e i sentimenti che sono stati inibiti dall’ansia di base, o attraverso una serie di affermazioni verbali, o attraverso delle prove di comportamento che rendono innocue tali pulsioni.

La “desensibilizzazione avversativa” è la più adatta per trattare le abitudini ossessive o coatte (come l’alcolismo, l’enuresi, la bulimia, ecc.): stimoli spiacevoli vengono applicati contemporaneamente all’instaurarsi del comportamento sgradito, in modo tale che esso viene associato allo shock e gradualmente evitato.

Una forma particolare di controcondizionamento è la “desensibilizzazione sistematica”, i cui elementi caratterizzanti sono: 1) l’induzione nel paziente di uno stato di rilassamento muscolare, tale da antagonizzare la risposta ansiosa a livello somatico; 2) la desensibilizzazione graduata, secondo un’ordinata presentazione, degli stimoli ansiogeni. Attraverso un’accurata analisi, viene stabilita una gerarchia degli stimoli ansiogeni per il paziente. Al paziente, in stato di

rilasciamento muscolare, viene presentato (o fatto evocare) lo stimolo che ha il più basso grado di ansiogenicità, fin quando esso non suscita più alcuna reazione emotiva. Il processo passa poi alle situazioni successive per intensità di reazione ansiosa normalmente evocata nel soggetto, in modo molto graduale, fino ad ottenere l'estinzione della risposta ansiosa anche di fronte alle situazioni al vertice della gerarchia. La gradualità è essenziale, in quanto l'eventuale scatenarsi di un'ansia incontrollabile porterebbe alla generalizzazione della risposta ansiosa anche di fronte alle situazioni situate ad un livello inferiore della gerarchia. Questa fase del trattamento è facilitata: dall'esposizione in vivo alla situazione temuta, dalla desensibilizzazione di gruppo, dall'osservazione di un altro soggetto che si avvicina alla situazione temuta senza subire conseguenze.

IL CONDIZIONAMENTO OPERANTE (O STRUMENTALE)

Thorndike (1911) eseguì degli esperimenti immettendo degli animali in “problem boxes” (per es. uscire da una gabbia premendo una o più leve) e dimostrò la presenza negli animali di un “apprendimento per prove ed errori”, ossia l'animale procede per tentativi a caso fino a quando non raggiunge lo scopo. Egli formulò la “legge dell'effetto”, secondo cui le azioni che producono effetti soddisfacenti hanno più probabilità di essere ripetute quando si ripresenta la medesima situazione, mentre le azioni inefficaci hanno progressivamente meno probabilità di essere ripetute.

Skinner (1930) ideò il dispositivo sperimentale della “Skinner box”, che consiste in una gabbia nella quale una leva fa cadere del cibo e un meccanismo di registrazione su carta indica quante volte la leva è stata premuta dall'animale; l'animale è libero di muoversi nella gabbia e ha quindi la possibilità di premere la leva per caso, mangiando il cibo che costituisce quindi il rinforzo. Questo dispositivo sperimentale ha dimostrato che l'animale apprende un certo comportamento (ad es. premere la leva) quando esso viene fatto seguire da un certo rinforzo (il cibo). Questo tipo di condizionamento è stato definito da Skinner “operante”, poiché è una specifica risposta dell'animale a venire rinforzata (e non uno stimolo come nel condizionamento classico). Il condizionamento operante consiste nelle risposte che vengono emesse indipendentemente da stimoli, ma che sono state apprese in seguito all'azione di un rinforzo (positivo o negativo). La frequenza di emissione di una specifica risposta nell'unità di tempo considerata è il parametro di misura più utilizzato.

I rinforzi possono essere classificati in base a tre criteri: a) la valenza sul soggetto (positivi, che fungono da ricompensa ad un certo comportamento messo in atto; negativi, che aumentano la probabilità di una risposta atta ad evitare le conseguenze di uno stimolo nocivo); b) i bisogni sui quali agiscono (primari/secondari); c) la modalità di somministrazione (continua/parziale).

Skinner ha messo a punto 4 schemi di somministrazione del rinforzo: 1) **schema “a rapporto fisso”**, in cui il rinforzo è fornito dopo un numero prefissato di risposte; 2) **schema “a rapporto variabile”**, in cui il rinforzo è fornito dopo un numero variabile di risposte non prevedibile dal soggetto; 3) **schema “a intervallo fisso”**, in cui il rinforzo è fornito dopo un intervallo di tempo prefissato e sempre uguale; 4) **schema “a intervallo variabile”**, in cui il rinforzo è fornito dopo un intervallo variabile di tempo, non prevedibile dal soggetto.

Lo schema ad intervallo fisso è il meno efficace, mentre lo schema ad intervallo variabile è in assoluto il più efficace. In generale si può affermare che **con un rinforzo continuo l'apprendimento si instaura in modo più rapido, ma altrettanto rapidamente si estingue; con un rinforzo parziale, l'apprendimento è più lento ma più stabile (poiché è più lenta l'estinzione).**

L'“estinzione” consiste in una diminuzione della frequenza e ampiezza della risposta operante e in un aumento del tempo di latenza, quando viene sospeso il rinforzo. Nel condizionamento operante, l'estinzione non determina la scomparsa assoluta di una risposta operante, ma solo la diminuzione della sua frequenza (che ritorna al massimo al “livello operante” iniziale). La gradualità nella diminuzione della forza della risposta operante dopo la sottrazione del rinforzo, è definita **“resistenza all'estinzione”**, ed è tanto maggiore quanto più è stabile l'apprendimento realizzato.

Il “recupero spontaneo” consiste nella ricomparsa, dopo un periodo di riposo, della risposta operante estinta, senza il rinnovo del rinforzo. Il recupero della risposta operante diminuisce però quanto più sono frequenti i periodi di riposo.

Il “modellamento” (“Shaping up”) è un procedimento di condizionamento che consiste nel rinforzare ogni risposta che si approssima sempre di più a quella desiderata, fino a quando questa non compare.

Uno stimolo originariamente neutro può assumere carattere di rinforzo se associato con un rafforzatore efficace, diventando così un “rinforzo secondario”. Nella “generalizzazione degli stimoli”, l'individuo emette una specifica risposta anche di fronte a stimoli simili a quello condizionato; nella “generalizzazione delle risposte”, lo stimolo associato ad una specifica risposta riesce a provocarne altre simili.

La “discriminazione” è il processo attraverso il quale un organismo apprende a rispondere in modo diverso a stimoli simili.

Si verifica un **“transfer di apprendimento”** quando un comportamento appreso influenza, in modo positivo o negativo, altri comportamenti che lo hanno preceduto o che lo seguono nel tempo. Il processo di transfer può produrre effetti di **“facilitazione”** o di **“interferenza”** e, rispetto alla dimensione temporale, può avere luogo in forma **“proattiva”** o **“retroattiva”**.

Le differenze principali tra condizionamento classico ed operante sono che: 1) **il condizionamento classico funziona secondo la “legge della contiguità”, mentre quello operante secondo la “legge dell'effetto”;** 2) **il condizionamento classico implica risposte involontarie, il cui controllo è affidato al Sistema Nervoso**

Autonomo, mentre il condizionamento operante implica risposte controllate dal Sistema Nervoso Centrale.

Le analogie tra condizionamento classico e operante riguardano: le modalità di acquisizione della risposta tramite la ripetizione; le possibilità di una generalizzazione e di una discriminazione; le modalità di estinzione e di recupero.

Condizionamento operante come terapia

Il “ricondizionamento positivo” permette il superamento di risposte disadattate, tramite la gratificazione di risposte che si orientano ad un modello di comportamento alternativo; le due modalità principali di ricondizionamento sono il “rinforzo positivo” e lo “shaping” (“modellamento”).

Nel “rinforzo positivo” il terapeuta fa evocare gradualmente ogni risposta orientata nella direzione desiderata, seguita da un’immediata gratificazione.

Nello “shaping” (“modellamento”) si ricompensano tutte le risposte che si avvicinano maggiormente a quella desiderata, ma esse non vengono evocate dal terapeuta, ma si attende che compaiano spontaneamente.

L’“estinzione” (o “pratica negativa”) consiste nella ripetizione sistematica e sistematicamente non premiata da alcun rinforzo positivo del comportamento patologico. La pratica negativa, tramite la ripetizione massiva e la mancanza sistematica del rinforzo, indebolisce il comportamento indesiderato, ed è utilizzata efficacemente per correggere le abitudini motorie sgradite come i tics.

Il biofeedback

Il biofeedback costituisce un settore specifico della psicologia dell’apprendimento , definito “apprendimento viscerale”.

Il termine “biofeedback” indica una procedura che permette al soggetto di acquisire il controllo su una funzione (viscerale o somatica), mediante l’ausilio di un segnale esterno (il “feedback”, derivato dalla funzione stessa che si vuole controllare) che viene rimandato al soggetto.

L’area di applicazione della terapia con biofeedback è quella dei pazienti con problemi di autoregolazione a livello muscolo- scheletrico viscerale, con lo scopo, attraverso una serie di prove di apprendimento, di riequilibrare una funzione alterata da precedenti apprendimenti inadeguati.

L'APPRENDIMENTO VERBALE

E' stato dimostrato che **la quantità di materiale verbale ritenuto è direttamente proporzionale al numero delle ripetizioni**: Ebbinghaus ha riscontrato una **relazione quasi lineare tra la frequenza delle ripetizioni e la percentuale di risparmio al riapprendimento**.

E' stato inoltre accertato che **le ripetizioni successive all'apprendimento producono un "sovrapprendimento" e che il risparmio alle prove di riapprendimento è tanto maggiore quanto più è elevato il grado di sovrapprendimento, qualunque sia la durata dell'intervallo temporale che separa la prova di memoria dal periodo di esercizio (Krueger, 1929)**.

Data una serie di elementi, durante la loro memorizzazione si formano fra di essi vari tipi di associazioni, sia fra elementi contigui che non. **Le associazioni fra elementi non contigui possono essere "anterograde" (per elementi successivi) o "retrograde" (per elementi precedenti), ed inibiscono le risposte corrette nei compiti in cui gli elementi devono essere richiamati secondo l'ordine reale di presentazione**. E' stato inoltre accertato che: 1) le associazioni non contigue ricoprono tutta l'estensione della serie; 2) le associazioni non contigue sono meno numerose di quelle adiacenti; 3) le associazioni non contigue diminuiscono inversamente alla distanza che separa le sillabe associate; 4) la prima e l'ultima sillaba della serie sono associate in modo stretto ("effetto circolare").

L'"effetto seriale" consiste nel fatto che gli elementi iniziali e finali di una serie sono memorizzati più facilmente di tutti gli altri, mentre l'elemento appreso con maggior difficoltà è posto oltre alla metà della lista. Robinson e Brown hanno rilevato che, a mano mano che aumenta il numero degli elementi da apprendere, il punto di maggior difficoltà di memorizzazione tende a collocarsi verso il centro.

La lunghezza di una serie influisce sulla difficoltà di apprendimento e sulla stabilità del ricordo: **l'apprendimento di liste più lunghe richiede tempo maggiore e presenta maggiori difficoltà, ma il ricordo di liste più lunghe è più stabile rispetto alle liste più corte**.

Vi può essere un **esercizio "distribuito"** (con lunghe pause tra una presentazione e l'altra della serie o con tempi molto prolungati di presentazione degli elementi) o un **esercizio "massivo"** (senza pause rilevanti tra una presentazione e l'altra o con una presentazione molto rapida dei singoli elementi). Secondo la **"legge di Jost"**, **l'esercizio distribuito crea delle associazioni più remote, e quindi più stabili, fra gli elementi, favorendone l'apprendimento ed il ricordo**. Numerose ricerche hanno dimostrato che **quando il compito è relativamente facile è preferibile l'esercizio massivo; quando il compito è difficile e richiede molte prove, è preferibile l'esercizio distribuito**.

L'"effetto Von Restorff" consiste nel fatto che l'elemento isolato di una serie viene ricordato meglio di un elemento ripetuto in modo omogeneo: la differenziazione facilita la fissazione, mentre l'omogeneità, la mancanza di rilievo od organizzazione sono elementi sfavorevoli alla fissazione.

PARADIGMI DI APPRENDIMENTO COGNITIVO

Sotto la denominazione di “apprendimento cognitivo” rientrano gli aspetti dell'apprendimento connessi alle dimensioni più complesse del comportamento, oltre che alcune forme di apprendimento relativamente semplici, come l'apprendimento latente.

Tolman (la cui teoria è nota come “comportamentismo intenzionale”) afferma che ogni comportamento molare che può essere appreso presuppone un'intenzione da parte del soggetto, e la presenza di “variabili intervenienti” che mediano tra la situazione stimolante e la risposta del soggetto: si tratta di un modello S-O-R. Secondo Tolman, gli organismi superiori, nel mettere in atto un comportamento, utilizzano i dati provenienti dall'ambiente e la sua organizzazione spaziale, costruendosi, nel corso dell'esperienza, una rappresentazione mentale dell'ambiente definita “mappa cognitiva”.

Tolman, nei suoi esperimenti, ha messo in luce il fenomeno dell'apprendimento latente. **Il tratto distintivo dell'apprendimento latente è la mancanza di rinforzi: l'apprendimento si realizza in risposta alla semplice immissione in una situazione problematica, rimanendo latente fino a che non viene individuata una meta da raggiungere** (in un esperimento di Tolman, i ratti, rinforzati solo a partire dall'undicesimo giorno, avevano appreso il percorso del labirinto durante i primi 10 giorni, ma il loro apprendimento era rimasto latente fino al momento in cui non ricevevano una ricompensa). L'apprendimento latente si sviluppa spesso in condizioni naturali nei comportamenti di esplorazione di un ambiente nuovo, poiché in un nuovo ambiente non vi sono ricompense che possano fungere da rinforzo per l'organismo.

Kohler fu il primo a descrivere l'apprendimento intuitivo (“insight”). L'insight consiste in un'improvvisa ristrutturazione cognitiva degli elementi dell'ambiente a propria disposizione, che permette di raggiungere la soluzione del problema. L'insight si forma con estrema rapidità, per cui non è il risultato di un apprendimento per prove ed errori. In un classico esperimento di Kohler sul “problem solving”, gli scimpanzè, impossibilitati a raggiungere direttamente una banana sospesa al soffitto o a farla cadere colpendola con un bastone, utilizzano, dopo un'esplorazione più o meno prolungata dell'ambiente, il materiale lasciato a disposizione (come scatole, casse, bastoni) per diminuire la distanza spaziale fra sé stessi e l'oggetto meta.

Altri studiosi hanno osservato che i comportamenti che denotano la presenza di un insight sono in genere preceduti da un certo periodo dedicato all'esplorazione dell'ambiente; durante questa “fase preliminare”, il significato attribuito all'ambiente e agli oggetti in esso situati, dipende da processi di apprendimento latente. Ciò dimostra come le varie forme di apprendimento siano fra di loro connesse, e come lo sviluppo dell'una influenzi positivamente anche le altre.

ALTRI PARADIGMI DI APPRENDIMENTO

L’**“apprendimento seriale”** implica l’acquisizione di una specifica abilità tramite un rinforzo finale che migliora la prestazione dell’animale man mano che si avvicina alla meta, aumentando l’intensità e la precisione delle risposte: le risposte sbagliate vengono eliminate sempre più rapidamente con l’avvicinarsi della meta.

L’**“assuefazione”** costituisce la forma più semplice di apprendimento; non implica l’acquisizione di nuove risposte, ma presuppone la progressiva attenuazione di risposte preesistenti.

La **“sensibilizzazione”** è il fenomeno opposto all’attenuazione e determina un aumento nella forza di una risposta abituale.

L’**“imprinting”** è stato descritto da **Lorenz (1941)** come un processo di apprendimento tipico dei piccoli degli uccelli a prole precoce, i quali sviluppano una forma particolare di attaccamento nei confronti di una “figura materna”, che può essere rappresentata da qualsiasi oggetto dotato di movimento. Lorenz ha caratterizzato l’imprinting come irreversibile, limitato a breve “fasi sensibili” (“periodi critici”) immediatamente successive alla nascita, e come decisivo nella scelta del partner nella maturità sessuale.

CAP 8: LA MEMORIA

INTRODUZIONE

Lo studio sperimentale della memoria consiste nello studio su come si formano e organizzano le tracce mnestiche: è questa la **prima fase di “fissazione” o “apprendimento”**; vi è poi una **seconda fase di “ritenzione”**, nel corso della quale ciò che è stato memorizzato viene conservato in modo latente; la **terza fase di “ricordo” (o “rievocazione” o “riattivazione”)** delle risposte acquisite, dà luogo a condotte mnemoniche osservabili, per cui si vede che cosa il soggetto ha ritenuto e come.

Si distinguono tre grandi categorie di condotte mnestiche: 1) le condotte del “ricordo”, che comprendono le condotte di “riproduzione” e le condotte di “narrazione”; 2) le condotte di “riconoscimento”, che implicano l’identificazione percettivo-mnestica di un oggetto precedentemente memorizzato, ma presente di fatto nel campo percettivo; 3) le condotte di “riapprendimento”, che permettono di inferire l’esistenza di processi di ritenzione tramite l’economia dell’esercizio.

MODELLI GENERALI DELLA MEMORIA

Secondo il “modello associativo”, la memoria si presenta come un immenso reticolo associativo che consta di unità verbali e di relazioni che orientano il ricordo.

Per “associazione” si intende la relazione tra due elementi empirici e ideativi, che si organizzano mediante contiguità, somiglianza e contrasto.

Tramite il metodo dell’apprendimento (che consisteva nello stabilire la media delle volte che liste di diversa lunghezza di sillabe prive di senso dovevano venir ripetute, prima che si avesse una riproduzione priva di errori), **Ebbinghaus poté misurare l’estensione (o capacità) della memoria. Egli dimostrò che non si memorizzano i singoli termini, ma le sequenze ordinate di termini appartenenti ad una serie, e che la forza dell’associazione è maggiore quanto più è ridotta la distanza fra i vari termini: è questo il fenomeno della “contiguità temporale”.**

Il “modello stimolo-risposta” si è richiamato alle teorie comportamentiste. In ambito comportamentista è stata particolarmente usata la tecnica dell’apprendimento di coppie associate (ACA), costituite da uno stimolo, una risposta ed un rinforzo. Il rinforzo ha una natura informazionale (per cui ricorda il meccanismo cibernetico del feedback) e viene dato solo alla risposta giusta, per provocare l’apprendimento.

Secondo gli studiosi del “modello Human Information Processing” (HIP), si possono distinguere due tipi di memoria: la memoria a breve termine (STM) e la memoria a lungo termine (LTM). Il modello più conosciuto è quello di Atkinson e Shiffrin (1968), che prevede sei stadi di elaborazione delle informazioni e la

compresenza di strutture e di processi di controllo, cioè di processi che non sono caratteristiche permanenti della memoria, ma che sono fenomeni transitori sotto il controllo del soggetto.

Il “modello costruttivistico” pone l’accento sul ruolo determinante delle operazioni compiute dal soggetto: la memoria è considerata come un insieme di processi che selezionano, organizzano, rielaborano, trasformano le informazioni provenienti dall’esterno.

Secondo il “modello pluricomponenti”, la memoria non conserva un item in una sola maniera, ma sotto forma di diversi componenti.

Paivio e coll. hanno dimostrato che **gli item ad alto valore d’immagine sono ricordati più facilmente.** Il “valore d’immagine” è un indice che si calcola chiedendo ad un campione di soggetti di valutare, su una scala da 1 a 7 punti, in che misura un item è in grado di evocare un’immagine, per cui si parla di una “dimensione concretezza-valore” d’immagine; le parole concrete hanno un alto valore d’immagine, mentre quelle astratte un basso valore.

Secondo molti studiosi, si deve supporre l’esistenza di due sistemi di codifica, il “sistema verbale” e il “sistema per immagini”: i nomi ad alto valore d’immagine sono avvantaggiati nel ricordo, per la possibilità di una loro codifica anche immaginativa.

Le basi neurofisiologiche della memoria

Nell’uomo vi sono due differenti livelli di memoria: 1) la “memoria immediata”, che rappresenta un primo livello di memorizzazione, destinato a decadere dopo pochi secondi; **2) la “memoria a lungo termine”,** in cui sono trasferite le informazioni necessarie per lunghi periodi di tempo.

Il passaggio dell’informazione dalla memoria immediata alla memoria a lungo termine è mediato da una particolare struttura cerebrale situata nella parte mediale del lobo temporale: l’ippocampo. I risultati mostrano inoltre che: a) le tracce mnestiche consolidate non sono immagazzinate nell’ippocampo (poiché i pazienti con lesioni all’ippocampo non hanno difficoltà a ricordare gli eventi precedenti alle lesioni); b) l’ippocampo non è la struttura responsabile della memoria immediata.

Nel processo di memorizzazione ricopre una grande importanza anche il sistema limbico: vengono infatti ricordati meglio gli eventi il cui livello motivazionale è più elevato.

TIPI DI PRESTAZIONE MNESTICA: RICHIAMO, RICONOSCIMENTO E RICOSTRUZIONE

Le curve di ritenzione variano a seconda dei sistemi di rievocazione: il riconoscimento, la ricostruzione, il richiamo.

Nel “**riconoscimento**” avviene un confronto tra un processo attuale ed una traccia dovuta ad un evento precedente; nella “**ricostruzione**”, il recupero della traccia mnestica è facilitato dalla presentazione di qualche elemento del materiale che ha inizialmente provocato la traccia; nel “**richiamo**”, la rievocazione avviene sulla base di una speciale tensione interna che cerca di richiamare sul piano della coscienza una traccia più o meno profonda.

La memoria per riconoscimento mostra il miglior valore di ritenzione.

LA STRUTTURA DELLA MEMORIA

La distinzione per fasi nell’elaborazione delle informazioni è stata sostenuta dagli studiosi dell’indirizzo “Human Information Processing” (HIP), che qualifica l’essere umano come un soggetto che opera sull’informazione proveniente dal mondo esterno decodificandola, elaborandola e codificandola nuovamente.

I componenti del modello di elaborazione dell’informazione in arrivo di Norman e Bobrow (1976) sono:

1) uno “stimolo esterno” (“input”);

2) una “trasduzione sensoriale”;

3) un “magazzino dell’informazione sensoriale” (“registro sensoriale”). Nel registro sensoriale, il soggetto conserva lo stimolo per un tempo brevissimo (fino ad un massimo di 1-2 secondi, in assenza di attività interferenti), rappresentato con le sue caratteristiche sensoriali. Si tratta di una “**memoria immediata**” (**IM**), che conserva l’informazione in submagazzini distinti, due dei quali sono di grande importanza per i processi di ascolto e di lettura: la “*memoria ecoica*” (che conserva l’informazione sensoriale acustica) e la “*memoria iconica*”(che conserva l’informazione sensoriale visiva);

4) un “riconoscimento percettivo”, che permette di attribuire un significato allo stimolo registrato: attraverso un confronto con le informazioni che il soggetto possiede, lo stimolo viene analizzato nei suoi componenti discreti di ordine morfofonologico (“*riconoscimento primario*” o di sillabe) e di ordine lessicale (“*riconoscimento secondario*” o di parole);

5) una “memoria a breve termine” (STM), in cui l’informazione viene conservata per un breve periodo di tempo (non oltre 30 sec), e avente una capacità limitata di immagazzinamento. Nella STM possono avere luogo vari “*processi di controllo*”, che permettono di conservarvi più a lungo l’informazione (attraverso un processo di “*reiterazione*” o “*rehearsal*”). Il meccanismo di “reiterazione” è un processo di controllo, ossia non rappresenta una caratteristica permanente della memoria, ma è invece un fenomeno temporaneo sotto il controllo del soggetto, che compare in relazione a fattori quali le istruzioni e il compito. Tale nozione è importante perché precisa che il sistema-uomo è caratterizzato dalla capacità di selezionare e pianificare strategie;

6) una “memoria a lungo termine” (LTM), in cui l’informazione può essere conservata per tempi lunghi e in quantità praticamente illimitata. Le caratteristiche

dell'informazione conservata in questo magazzino sono più di tipo semantico che di tipo fonologico-sensoriale.

Solo una quantità finita e limitata di items memorizzati in precedenza può essere rievocata: questa quantità è stata stimata da **Miller** in **$7 + 0 - 2$** unità discrete (o "pezzi d'informazione", **chunks**), ed è definita **"span di memoria immediata"**: esso **rappresenta il massimo di informazione recuperabile dai registri sensoriali, prima che si completi il processo di decadimento.**

Sperling ha ipotizzato che **ciò che viene percepito è conservato per un tempo brevissimo nel "registro sensoriale", al termine del quale, se il materiale non è stato ricodificato con una ripetizione o con un'attenzione più prolungata, viene perduto.**

Sperling ha ideato una tecnica che ha permesso di stimare l'effettiva capacità di contenimento del registro sensoriale. Sperling ha presentato su un pannello 3 righe di 4 lettere ciascuna. Dopo la scomparsa dell'immagine (che durava 50 msec), compariva un segnale luminoso in corrispondenza di una delle tre righe, e il soggetto doveva rievocare le lettere precedentemente comparse in corrispondenza della riga segnalata. Le risposte emesse fino ad 1 sec erano esatte nella pressoché completa totalità, e ciò significa che **per almeno 1 sec i risultati della stimolazione visiva sono disponibili per le operazioni necessarie al riconoscimento.**

Sperling (1967) ha messo a punto un modello in cui l'informazione, prima di essere comunicata, viene mantenuta, grazie al rehearsal, in una memoria uditiva ("ecoica") o visiva ("iconica"). La **"memoria tampone"** è una memoria intermedia che raccoglie velocemente le informazioni sensoriali prima che decadano e che le mantiene a disposizione del rehearsal, fino a quando quest'ultimo meccanismo non ha compiuto il lavoro. **La durata di conservazione del materiale è maggiore nella memoria ecoica che in quella iconica,** anche se la fedeltà complessiva di riproduzione è inferiore a quella della memoria iconica.

Le ricerche di **Peterson e Peterson (1959)** avevano l'obiettivo di misurare la quantità di ricordo in condizioni in cui al soggetto fosse impedito il rehearsal. Al soggetto venivano lette alcune lettere e subito dopo un numero; durante l'intervallo tra la presentazione delle lettere e la loro rievocazione, i soggetti dovevano contare all'indietro, sottraendo tre unità al numero sentito. **Esaminando il ricordo in funzione della variabile tempo, si osserva che l'accuratezza del ricordo decresce all'aumentare degli intervalli.**

Nel **modello di Waugh e Norman (1965)**, lo stimolo viene depositato nella **"memoria primaria"** (che è un magazzino di capacità limitata), ma può venire espulso da stimoli che lo seguono e in questo modo decadere definitivamente. Tuttavia, se lo stimolo viene sottoposto a rehearsal, esso rimane nella memoria primaria, poiché tale operazione blocca l'accesso a nuove informazioni. **Lo stimolo ripetuto rimane, finché dura il rehearsal, nella "memoria primaria" e, durante questo periodo, passa alla "memoria secondaria".** Secondo questo modello non vi è quindi un discriminante temporale preciso fra i due sistemi: nelle prove di ricordo a breve

termine si possono trovare dei fenomeni di interferenza, in quanto anche in queste prove interviene la LTM.

Il fenomeno dell'“attenzione selettiva” è stato adottato dai sostenitori dell'indirizzo HIP per spiegare il passaggio dell'informazione dal registro sensoriale alla STM. Lo studio dell'attenzione selettiva è stato iniziato da Cherry, che ha cercato di capire il fenomeno per cui il soggetto, fra più stimoli provenienti dal mondo fisico, ne seleziona alcuni (“attended messages”) e ne lascia decadere altri (“unattended messages”), come dimostrato dalla situazione del “cocktail party” (studiato con la tecnica dell'ascolto dicotico).

Il passaggio dell'informazione dal registro sensoriale alla STM avviene anche tramite il “riconoscimento percettivo”, che è il risultato di un'interazione fra le conoscenze generali del soggetto (analisi “top down” o “conceptually driven”) e le informazioni contenute nell'input (analisi “bottom-up” o “data driven”). Questa interazione genera lo schema di memoria, attraverso cui viene esaminato l'insieme dei dati.

Atkinson e Shiffrin hanno distinto tra: 1) “processi strutturali”(come il magazzino della STM), che forniscono la base della memorizzazione e 2) “processi di controllo”, sotto il controllo volontario del soggetto e che spiegano le fasi di transizione da una struttura all'altra. Il passaggio dal registro sensoriale alla STM avviene tramite il “riconoscimento percettivo”, mentre **il processo di controllo per il passaggio da STM a LTM è il rehearsal.**

I processi organizzativi operanti nella LTM sono stati individuati in ricerche che riflettevano un approccio gestaltista e sono: 1) la codificazione; 2) la mediazione, 3) il raggruppamento (“effetto Bousfield”); 4) l'organizzazione soggettiva.

Underwood (1969) ha elaborato un modello della codificazione, in cui la traccia mnestica di ogni fenomeno è caratterizzata dalla compresenza di vari attributi, sia dipendenti dal compito di apprendimento (come quelli temporali, spaziali, di frequenza, di modalità), che non dipendenti dal compito (come quelli visivi, acustici, affettivi, contestuali). Paivio (1971) ha dimostrato che la classificazione degli item verbali sulla dimensione del “valore d'immagine” è predittiva della capacità di recupero e riproduzione da parte del soggetto.

Il processo della mediazione si basa sulla contiguità temporale fra due o più items. Bugelski ha individuato 5 “mediatori linguistici naturali” che permettono di ottenere una mediazione tra items non contigui temporalmente.

Nei compiti di richiamo si osserva che **i soggetti tendono a riprodurre gli item in funzione del grado di somiglianza: questo processo di organizzazione è noto come “raggruppamento semantico” o “effetto Bousfield”.** Il raggruppamento semantico è sensibile: 1) al modo di presentazione degli item che compongono la serie (l'effetto è più stabile se gli item sono presentati in ordine sequenziale); 2) al numero delle categorie semantiche implicate nella serie (l'effetto è più stabile quanto più aumenta il numero delle categorie implicate nella serie); 3) all'utilizzazione di categorie esaustive.

Tulving ha dimostrato l'esistenza di un'“organizzazione soggettiva”, intesa come la tendenza del soggetto a ripetere, in rievocazioni successive, gli item nello

stesso ordine, indipendente da quello di presentazione, con la tecnica delle presentazioni successive di sequenze di parole. Tulving ha dimostrato che un'organizzazione soggettiva inadeguata tende a danneggiare la memorizzazione. **I processi di organizzazione assicurano una conservazione molto prolungata delle informazioni immagazzinate nella LTM.**

ELABORAZIONE DI MATERIALI VERBALI

La comprensione e la ritenzione in memoria sono influenzate dalla complessità grammaticale della frase, anche se **nella memoria a lungo termine sono conservate soprattutto le informazioni semantiche.**

Vi sono vari livelli di elaborazione del materiale verbale: nel 1° stadio vi è la registrazione della sequenza di suoni nella memoria immediata (o registro sensoriale); nel 2° stadio, tramite operazioni di segmentazione, vengono individuati i costituenti e, tramite operazioni di riconoscimento, viene attribuito loro un ruolo grammaticale; i costituenti vengono poi conservati per un certo tempo nella memoria a breve termine, avviando i processi di ricostruzione delle singole unità e delle frasi di cui fanno parte.

I test di memoria hanno dimostrato che il ricordo delle proposizioni dipende: 1) dal tempo trascorso tra la presentazione ed il richiamo (con un breve intervallo vengono ricordate anche le forme grammaticali delle frasi); 2) dal tipo di istruzioni fornite al soggetto prima del test di ricordo (un'elaborazione semantica facilita la ritenzione, rispetto alla semplice lettura o ascolto).

Bransford e coll. hanno dimostrato che le frasi che hanno connessioni semantiche non vengono immagazzinate separatamente, ma in una struttura olistica, e le integrazioni non avvengono in modo casuale, ma secondo strategie che permettono di decodificare le frasi alla luce delle conoscenze generali del soggetto. Hanno inoltre dimostrato che non vengono immagazzinati in memoria solo gli eventi effettivamente descritti nel testo, ma anche le inferenze, che sono particolarmente complesse nella fase di comprensione, quando la successione degli eventi è assente, poco chiara o anomala.

Vi è un'interazione fra le informazioni nuove del soggetto e quelle già in suo possesso, sia nella fase del richiamo, poiché avviene una rielaborazione dello schema generale immagazzinato in memoria ("ipotesi ricostruttiva" di Bartlett), sia nella fase di comprensione, poiché il soggetto costruisce delle inferenze, cercando conferma a schemi di conoscenza già acquisiti ("ipotesi costruttiva" di Bransford). Negli schemi di memoria vi sono informazioni sia di tipo concettuale-generale, che di tipo specifico, che giustificano l'attribuzione di effetti sia costruttivi (nella fase di comprensione) che ricostruttivi (nella fase di richiamo) sugli schemi. Le funzioni integrativa e re-integrativa degli schemi di memoria sono alla base di due fenomeni accertati in compiti di ricordo: a) le parti del brano che nello schema si collocano ai livelli più alti, vengono ricordate meglio; b) le

storie, sia in fase di comprensione che di rievocazione, sono sottoposte a correzioni di adattamento agli schemi.

L'INTERFERENZA

Secondo la “teoria dell’interferenza”, le cause delle trasformazioni e dell’oblio del materiale risiedono nelle interferenze che scaturiscono dal materiale da apprendere, oppure da attività realizzate prima (“interferenza proattiva”) o dopo (“interferenza retroattiva”) la fissazione delle risposte.

L’effetto di inibizione retroattiva è massimo se l’attività interpolata consiste nell’apprendere un materiale affine a quello appreso nella prima fase.

L’inibizione retroattiva è tanto più forte: 1) quanto maggiore è il grado dell’apprendimento interpolato; 2) quanto più è numeroso il materiale interpolato.

Gli esperimenti hanno dimostrato che la ritenzione è migliore durante il sonno, cioè quando il livello di attività generale è più basso che durante la veglia.

LE RICERCHE CLASSICHE SULLA RITENZIONE E L'OBLIO

Ebbinghaus ha stimato la quantità di oblio verificatasi dopo un certo intervallo temporale (di 19 minuti, 1 ora, 8-9 ore, 24 ore, 2 giorni, 6 giorni, 31 giorni), sottraendo dal tempo di apprendimento inizialmente impiegato (necessario per memorizzare una lista di sillabe artificiali) il tempo necessario per il riapprendimento.

Sulla base dei risultati ottenuti nei suoi esperimenti, Ebbinghaus ha formulato le seguenti “leggi dell’oblio”: 1) il ricordo si deteriora col tempo; 2) il corso dell’oblio è assai rapido nei primi stadi; 3) la curva dell’oblio si può esprimere con una formula matematica (una curva logaritmica); 4) l’oblio è meno rapido se si aumenta il numero delle ripetizioni.

Katona ha studiato l’effetto delle modalità dell’apprendimento sull’oblio ed è giunto a due conclusioni: 1) se i soggetti si limitano a memorizzare i loro compiti, le prime riproduzioni sono migliori delle posteriori, in accordo con la curva dell’oblio di Ebbinghaus; 2) se l’apprendimento avviene con metodo comprensivo, non si ha un rapido declino della curva negli stadi iniziali, per cui la riproduzione fatta parecchie settimane dopo il training, risulta buona quanto quella fatta immediatamente dopo il training.

Wulf (1922) ha documentato l’esistenza di trasformazioni progressive delle tracce, che comportano l’“accentuazione” di certe qualità e il “livellamento” delle differenze esistenti fra le parti costituenti il tutto.

Sorge ha dimostrato che le riproduzioni delle configurazioni riflettono una tendenza alla gravidanza, cioè la ricostruzione di un ordine figurale e di un orientamento spaziale migliore.

La tendenza alla gravidanza è la causa dell'oblio della figura originale, dato che la traccia mnestica di una figura non pregnante tende ad assestarsi verso caratteri di maggiore bontà formale sotto l'azione di tre principi fondamentali: 1) la "chiusura" (col passare del tempo il soggetto tende, nelle sue riproduzioni, a chiudere la figura originariamente aperta); 2) la "buona forma" (col passare del tempo il soggetto tende a migliorare formalmente la figura originaria); 3) la "simmetria" (col passare del tempo il soggetto tende, nelle sue riproduzioni, a rendere più simmetrica la figura originale).

Le conclusioni dei gestaltisti sono quindi le seguenti: 1) quando le forme apprese sono perfettamente equilibrate, le corrispondenti tracce mnestiche sono stabili e garantiscono una fedeltà nella ritenzione; 2) quando la forma appresa non si presenta in condizioni di "bontà strutturale", la corrispondente traccia mnestica evolve per forza autonoma verso modelli più regolari, semplici, simmetrici (cioè più organizzati); 3) la traccia mnestica più recente ed instabile tende ad assimilarsi a sistemi di tracce più stabili e familiari.

Bartlett ha riscontrato nelle riproduzioni di storie bizzarre, una tendenza da parte dei soggetti a rendere la storia più coerente: essa, non soddisfacente per il soggetto, sarebbe quindi inconsciamente razionalizzata, sia nella forma che nei particolari.

In esperimenti fatti con disegni rappresentativi di una parola, **Bartlett** ha osservato che nelle rievocazioni di solito scompaiono i particolari non strettamente connessi con la parte centrale del disegno, mentre persistono soprattutto i particolari strani: **egli si rese conto della grande importanza che assume, in ogni processo percettivo e mnestico, la denominazione** (che è uno dei processi di controllo operanti per la consolidazione delle informazioni e il loro passaggio dalla STM alla LTM).

TONO AFFETTIVO E RIEVOCAZIONE MNESTICA

Secondo Koffka e Kohler, la rievocazione mnestica è facilitata od ostacolata in funzione del collegamento delle tracce mnestiche con un particolare strato dell'Ego.

Secondo la teoria psicoanalitica, il blocco inconscio del richiamo mnestico di esperienze ed eventi ansiogeni, è dovuto ad un meccanismo di difesa in parte inconscio e in parte conscio, la "difesa mnestica".

I risultati degli esperimenti sono che : 1) dopo un certo intervallo di tempo dalla fissazione di materiale piacevole, spiacevole e neutro, si registra una rievocazione migliore del materiale piacevole rispetto a quello spiacevole e neutro; 2) se si saggia la rievocazione del solo materiale spiacevole e neutro, si

ricorda di più il solo materiale spiacevole; 3) influenza il ricordo non solo la qualità affettiva del materiale, ma anche il grado di intensità affettiva: tanto più questo grado è alto, tanto più esso influisce sul ricordo; 4) influiscono sulla ritenzione del materiale anche le differenze di età, sociali e di personalità.

Edwards sostiene che solo ciò che è congruente rispetto alla “struttura di riferimento individuale” ha le maggiori probabilità di essere ricordato con precisione: la capacità di rievocazione è quindi influenzata dalle emozioni che lo stimolo suscita in noi.

L’ “effetto Zeigarnik”, ossia la maggiore capacità di ricordare i compiti interrotti rispetto a quelli completati in una serie, si può interpretare allo stesso modo, anche se esso dipende: a) dalla capacità della situazione sperimentale di indurre stress nel soggetto; b) dalle caratteristiche di personalità del soggetto, ossia dalla sua capacità di tollerare lo stress.

Bowen ha dimostrato che la facilitazione mnestica esiste nel caso di una concordanza fra lo stato d’animo nella fase di rievocazione e quello nella fase di apprendimento, indipendentemente dalla qualità dell’emozione, mentre vi è inibizione mnestica in caso di discordanza.

CAP 9: IL PENSIERO

INTRODUZIONE

L'obiettivo dello psicologo è l'analisi fenomenologica dei processi di pensiero, intesa come raccolta delle forme di pensiero in tutte le sue possibili varietà.

Con il termine “pensiero”, lo psicologo indica una realtà vasta, che comprende processi mentali non definibili come logici, razionali.

Vi sono infatti alcune forme di pensiero nelle quali gli strumenti logici fondamentali sono inesistenti o imperfetti, o perché non si sono ancora sviluppati (come nel pensiero infantile), o perché si sono sviluppati in altri contesti socio-culturali (come nel pensiero primitivo), o perché non vengono sufficientemente usati (come nel pensiero quotidiano), o perché condizionati, più o meno intensamente, da una componente profonda ed emotiva (come nel pensiero prevenuto, neurotico o psicotico).

LA FORMAZIONE DEI CONCETTI

L'uomo, con un'attività di “categorizzazione”, riduce il molteplice all'unità, attraverso l'assimilazione di varianti fenomeniche ad una stessa categoria. La categorizzazione è essenziale per l'adattamento all'ambiente, poiché realizza un'economia nell'attività mentale, secondo i principi del minimo sforzo.

Le equivalenze che si possono riscontrare tra eventi od oggetti sono fondamentalmente di quattro tipi: 1) formali; 2) funzionali; 3) affettive; 4) relazionali. L'attività di categorizzazione non è rigida, anche se il passaggio dall'una all'altra categoria non è sempre facile, come dimostrato dal fenomeno della “fissità funzionale”.

Il risultato della categorizzazione è la formazione di un “concetto”, che può essere definito come “una classe di eventi od oggetti aventi qualità comuni e distintive”.

Alla formazione dei concetti concorrono due diversi processi psichici: 1) l'“astrazione” (il processo per cui il comportamento è determinato non dalla situazione completa, ma da un particolare con esclusione di altri); **2) la “generalizzazione”** (l'attività per cui il comportamento è costante di fronte ad un particolare che compare in situazioni diverse).

Heidbreder (1947) ha studiato il rapporto tra i diversi aspetti percettivi degli oggetti e la facilità con cui possono essere costruite delle categorie, e **ha distinto i concetti in tre gruppi fondamentali: 1) oggetti concreti; 2) forme spaziali; 3) numeri astratti; questo è anche l'ordine con cui i soggetti colgono le categorie concettuali.**

Per “strategia” si intende **una successione organizzata di risposte, guidata da ipotesi, nel tentativo di arrivare alla soluzione di un problema.**

Bruner e coll. hanno individuato strategie diffuse in compiti di identificazione degli attributi rilevanti di un concetto congiuntivo. Una di queste strategie è la **“focalizzazione”**, che consiste in un **processo di eliminazione basato sul confronto di ciascun esemplare preso come fuoco**; essa permette la soluzione dopo un certo numero di selezioni, ed è definita “conservativa” poiché garantisce qualche informazione ad ogni passaggio. Un'altra strategia diffusa è l’**“esplorazione”**: **i soggetti si formano qualche semplice ipotesi circa la soluzione, attraverso cui categorizzano gli stimoli, e la cui verifica può essere “successiva” o “simultanea”**; la strategia di esplorazione è più difficile di quella di focalizzazione (richiede un notevole “sforzo cognitivo”), e il successo nell’identificazione dei concetti è limitato.

Le teorie basate sull’**“information processing”** consistono in simulazioni del comportamento concettuale mediante programmi al calcolatore. Nel **“modello di Hunt”**, il soggetto deposita in memoria gli attributi di ogni stimolo man mano che gli vengono presentati, e gli esemplari positivi e negativi sono immagazzinati separatamente, tramite la costruzione di una **“regola di decisione”**, a seconda che lo stimolo contenga o meno gli attributi rilevanti.

I **“concetti naturali”** sono quelli che usiamo nel pensiero quotidiano, ossia le categorie che non sono usate secondo confini netti tra l’una e l’altra. **Quando classifichiamo gli oggetti dell’esperienza comune, non ci serviamo di definizioni vere e proprie ma di “prototipi”, cioè di componenti tipici di ogni classe**: la Rosch ha ottenuto dei punteggi di **“tipicità”** per ogni membro di varie categorie.

PROBLEM SOLVING E PENSIERO PRODUTTIVO

La teoria gestaltista rappresenta l’analisi più convincente del pensiero produttivo, definito come un’improvvisa ristrutturazione del campo cognitivo e percettivo (**“insight”**); i fattori che rendono più stabile il campo cognitivo (come la **“fissità funzionale”**) impediscono tale ristrutturazione, per cui è facilitato colui che è meno legato alle abitudini e alle conoscenze preconcepite.

I compiti dell’intelligenza si presentano sotto forma di problemi da risolvere (**“problem solving”**). Secondo Duncker, la soluzione di un problema consiste: 1) in un processo di **“induzione”** della soluzione a partire dai dati (**“analisi dal basso”**, dai dati alla soluzione), oppure 2) in un processo di **“deduzione”** dell’uso dei dati sulla base della soluzione (**“analisi dall’alto”**, dalla soluzione all’uso dei dati). Questo secondo metodo è più intelligente, mentre il primo procedimento è più fortuito.

I dati o il materiale costituiscono la **“struttura problemica”**, all’interno della quale acquistano proprietà funzionali in relazione all’obiettivo da raggiungere, le quali possono differire molto dalle proprietà funzionali abituali. La **“fissità funzionale”** (Duncker, 1930) è la resistenza di un oggetto ad assumere ruoli diversi, ed è dovuta: 1) alle abitudini e conoscenze del soggetto; 2) al contesto percettivo in cui viene presentato l’oggetto critico; 3) alla struttura semantica del campo.

La soluzione del problema si ha se si verifica una ristrutturazione funzionale della situazione problematica tramite un'intuizione ("insight"), per cui si verifica una percezione immediata delle implicazioni significative rispetto al problema, già inscritte in qualsiasi struttura problematica.

Anche il **"set mentale"** ("**Einstellung**") rappresenta un fenomeno di irrigidimento mentale indotto dall'esperienza: **dovendo risolvere una serie di problemi simili, e avendo trovato una procedura che risolve utilmente i primi problemi della serie, quando poi si presenta un compito più facile, si tende ad applicare la tecnica già collaudata.** Tanto più si è investiti nella soluzione del problema iniziale, tanto più l'"effetto Einstellung" è maggiore.

Kohler fu il primo a descrivere l'insight tramite esperimenti su scimmie antropoidi: l'animale affamato è motivato a raggiungere il cibo ma non può farlo direttamente, per cui deve risolvere un problema. Le situazioni sono tali per cui nel campo percettivo sono presenti tutti gli elementi necessari per risolvere il problema, per cui l'animale può agire cognitivamente. Nell'"**esperimento di aggiramento**", la soluzione si ha se si verifica una ristrutturazione del campo cognitivo, un ricentramento, per cui l'obiettivo non è più "raggiungere la banana", ma "aggirare l'ostacolo". Anche nell'"**esperimento del bastone**" la soluzione si ha se si verifica una ristrutturazione del campo, per cui il bastone cambia il suo ruolo funzionale (da oggetto per giocare a strumento per raggiungere il cibo).

Kohler in un'accezione usa il termine "insight" per indicare l'improvvisa ristrutturazione del campo cognitivo (e quindi il processo di soluzione intelligente del problema), mentre in un'altra accezione denota la consapevolezza di una relazione.

Kohler distingue tra **"errori buoni"** (l'oggetto è inadeguato ma il comportamento è fondamentalmente corretto) ed **"errori cattivi"** (ripetizione abitudinaria di un'azione inadeguata al contesto attuale).

Gli esperimenti di **Kohler** hanno dimostrato che **l'intelligenza delle scimmie è legata al campo percettivo del momento, che l'animale riesce a superare solo se sottoposto a intensi stimoli motivazionali.** **Birch (1945) ha studiato il rapporto tra motivazione e soluzione dei problemi in giovani scimpanzé:** quando il livello motivazionale è molto basso, gli animali sono facilmente distratti da elementi estranei alla prova ed il loro comportamento tende a deteriorarsi in una serie di prove prive di scopo; quando il livello motivazionale è troppo elevato, gli animali si concentrano troppo sulla meta finale e il frequente verificarsi di risposte di frustrazione impedisce loro di trovare la soluzione; **quando il livello motivazionale è medio, gli animali non sono così dominati dal desiderio di raggiungere il cibo da essere incapaci di trovare la soluzione: il loro comportamento è caratterizzato dall'essere diretto ad un fine e dalla flessibilità.**

Tramite l'insight la soluzione viene compresa improvvisamente e non appresa, come dimostrato dalla velocità di esecuzione e dalla ripetizione in situazioni analoghe. Secondo Wertheimer, il pensiero agisce produttivamente e crea una soluzione nuova quando riesce a modificare la struttura, percettiva o cognitiva che essa sia.

IL PENSIERO QUOTIDIANO

Secondo Bartlett (1958), il pensiero quotidiano è il pensiero che entra in azione nelle situazioni problematiche della vita di ogni giorno ed è caratterizzato dal fatto che, di fronte ad una situazione che richiede un giudizio o una previsione, si basa su informazioni insufficienti per rappresentarsi ugualmente una soluzione al problema ed accettarla come valida, anche se essa non presenta alcuna garanzia di validità rispetto ad un'altra soluzione qualsiasi. Le lacune nelle informazioni vengono colmate nel modo con cui il soggetto pensa di attirarsi l'approvazione da parte dell'ambiente, essendo il pensiero quotidiano un "pensiero di immediata comunicazione".

I risultati degli esperimenti di Bartlett sul pensiero quotidiano mostrano che:

- 1) Il pensiero quotidiano è fortemente orientato a prese di posizione decise, nonostante la loro scarsa motivazione oggettiva: sono rari i casi delle persone che non prendono una posizione netta, e ciò non è tanto dovuto all'indeterminatezza della situazione, quanto al loro stesso temperamento;**
- 2) La differenza fra la quantità di elementi utilizzabili presenti nel campo e quelli effettivamente usati è notevole: tutti gli elementi del campo non congruenti con la soluzione già preformata nel soggetto non vengono considerati, mentre il significato degli elementi utilizzati subisce un "arricchimento" da parte di generalizzazioni non presenti nella situazione problematica descritta. Ciò è dovuto ad una "tendenza all'omogeneità massimale": la convenzione sociale esercita un'azione di assimilazione, per cui gli elementi che si inseriscono nel sistema generalizzante sono trasformati in modo che acquistino la maggior congruenza possibile con gli elementi organizzati nel sistema stesso;**
- 3) Nel pensiero quotidiano non vi sono tracce di processi elaborati tra i dati di partenza e le conclusioni.** Per colmare il vuoto tra i dati di partenza e le conclusioni, il soggetto: a) spesso si rivolge a ricordi personali; b) fa uso di elementi perentori;
- 4) Il pensiero quotidiano è in larga parte emotivo:** quando i risultati del pensiero quotidiano vengono ostacolati, spesso si giunge ad un erompere di emozioni non ugualmente riscontrabili nelle forme del pensiero logico.

Bartlett considera altri due aspetti del pensiero quotidiano: a) le "generalizzazioni"; b) il fenomeno del "punto senza ritorno".

Nel pensiero quotidiano sono presenti numerose "generalizzazioni", le quali rappresentano l'accettazione di norme sociali correnti nel gruppo di appartenenza. Anche quando non esistono convenzioni già preformate in una data situazione, il pensiero quotidiano adotta subito una forma esagerata e generalizzata.

Spesso i soggetti, nel trattare un argomento, raggiungono un punto da cui è difficile tornare indietro senza diventare inefficaci e incoerenti: il "punto di non ritorno"; ciò che impedisce al soggetto di tornare indietro è dovuto al suo prestigio nella situazione di comunicazione in cui si trova, per cui si arriva ad un'impossibilità di passare da una strutturazione ad una ristrutturazione del problema (per cui il pensiero quotidiano favorisce più la disputa che la discussione).

IL PENSIERO PREVENUTO

Gli elementi costitutivi del pensiero prevenuto sono **una credenza e un oggetto** al quale essa si applica.

Nel pensiero prevenuto la credenza si esprime sotto forma di “stereotipo”, ossia una credenza ultrasemplificata largamente diffusa tra i membri di un gruppo sociale o etnico e applicata nei confronti dei componenti di un altro gruppo sociale o etnico che è l’oggetto della credenza.

Il pregiudizio rappresenta un atto conoscitivo erroneo nei suoi aspetti logici: è una generalizzazione sempre confermata a partire da una falsa operazione deduttiva, per cui, una volta individuati i membri di un gruppo su altra base (per esempio percettiva), si attribuiscono loro i tratti caratteriologici dello stereotipo.

Una caratteristica del pensiero prevenuto è la sua rigidità: la ristrutturazione del pregiudizio non avviene di fronte ad esperienze contrarie poiché si tratta di una credenza emotivamente caricata, espressione di fenomeni regressivi di natura difensiva.

Il pregiudizio è una difesa contro pulsioni istintive prevalentemente aggressive, alle quali offre una parziale via di scarico. Un pregiudizio persistente contiene sempre impulsi, pensieri, sentimenti ripudiati, che prima vengono negati e poi proiettati sull’estraneo. Il materiale proiettato di solito è in continuità con il simbolismo di ciò che è rimosso. Nelle proiezioni legate al pregiudizio si può osservare un altro attributo del processo primario, ossia gli elementi contraddittori possono coesistere.

Nel pensiero prevenuto si possono quindi distinguere due componenti bipolari: 1) l’”affettività” (simpatia e antipatia); 2) l’”attività conoscitiva” (o meglio “pseudoconoscitiva”, in quanto razionalizzazione di sentimenti: autoesaltazione ed eterodenigrazione). Nel pensiero prevenuto questa bipolarità presenta un carattere di assolutezza e rigidità.

IL PENSIERO NEUROTICO

Il pensiero neurotico è irrazionale, perché deve obbedire alle sollecitazioni dell’Es e al tempo stesso non creare dissonanze notevoli col proprio modello cognitivo.

Nel pensiero neurotico non vi è l’assenza totale di ogni forma di logica, ma bensì **le leggi della logica vengono applicate su premesse errate, o in modo parziale, o viene sfruttata l’ambiguità di alcuni termini.**

Nel pensiero neurotico vengono utilizzati massicciamente i meccanismi di difesa, la cui azione consiste nell’allontanare dal campo gli elementi minacciosi, selezionando rigidamente solo quelli che possono venire tollerati.

I processi del pensiero neurotico sono quindi sollecitati da necessità emotive ad una rigida dicotomizzazione (che corrisponde ad una concezione dicotomica della vita), secondo la **“legge del tutto o nulla”**.

Si viene così a determinare una distorsione e un restringimento del campo di origine emotiva, una specie di “visione tunnel”.

Il neurotico **usa in modo particolare la negazione** (proprio per il fatto che cerca sempre di ridurre a due le alternative).

Vi è poi nel neurotico la **tendenza a non saper distinguere tra oggettivo e soggettivo.**

Inoltre, nel pensiero neurotico **vi è l'uso inadeguato di parole che hanno un significato ambiguo: il neurotico vive spesso i termini verbali con un duplice significato, per cui oscilla tra due diverse definizioni della situazione problematica; nell'uso del termine verbale con due significati vi è in fondo il rifiuto della definizione del problema.**

IL PENSIERO PSICOTICO

Le emozioni hanno il potere di deformare i processi intellettuali, e ciò ha la sua esemplificazione più evidente nel pensiero psicotico, caratterizzato da incomprendibilità, assurdità e incoerenza.

Lo psicotico si serve di meccanismi che, da un punto di vista formale, sono rudimentali, arcaici, sepolti nell'inconscio, per vedere la realtà in modo diverso e raffigurarsela come meno terrificante. Quella dello psicotico è una logica “paleologica” (che si ritrova anche nei sogni, nel pensiero dei primitivi, in certi comportamenti infantili), **che si verifica come conseguenza di una regressione “teleologica”** (“regressione” perché sono adottati livelli meno progrediti di integrazione psichica; “teleologica” perché questa regressione ha lo scopo di ridurre l'ansietà).

La logica paleologica tipica del pensiero psicotico si basa sul “principio di Von Domarus” (1925), il quale afferma che, mentre l'individuo normale afferma l'identità soltanto sulla base di identici soggetti, il paleologico afferma l'identità sulla base di identici predicati (per cui vi è un uso erroneo della figura aristotelica del sillogismo). E' proprio la scelta dei predicati (anziché dei soggetti) come legame identificatorio che rende imprevedibile il pensiero psicotico: solo attraverso lo studio dei fattori emotivi implicati è possibile a volte spiegare la scelta di un determinato predicato come legame identificatorio.

Esistono due tipi di predicati per un soggetto: 1) “predicati di qualità” (che si riferiscono a caratteristiche contenute nel soggetto stesso); 2) “predicati di contiguità” (che si riferiscono a caratteristiche non contenute nel soggetto, come i “predicati di contiguità temporale” e “spaziale”). **I predicati di contiguità vengono concepiti dallo psicotico come predicati di qualità, cioè come appartenenti al soggetto stesso:** ciò significa che oggetti che si trovano casualmente associati con l'oggetto in questione, possono essere identificati con l'oggetto stesso.

Un secondo principio importante della paleologica riguarda il fatto che nello psicotico (soprattutto nello schizofrenico) si può notare una riduzione della capacità di connotazione, accanto ad una prevalenza della denotazione e della

verbalizzazione. La riduzione della connotazione è dimostrata dall'incapacità degli psicotici ad usare concetti o parole che comprendano intere categorie; l'aderenza alla denotazione impedisce allo schizofrenico di usare un linguaggio figurato metaforico (per cui, ad esempio, è incapace di interpretare i proverbi perché ne dà sempre un'interpretazione più o meno letterale).

Il principio di Von Domarus annulla le prime tre leggi della logica tradizionale aristotelica (principio di identità; di non contraddizione; del terzo escluso). Anche rispetto alla 4° legge (della ragion sufficiente) emerge una profonda differenza tra pensiero logico e paleologico: **nel pensiero paleologico la causalità mediante concetti che riguardano il mondo fisico è sostituita dalla causalità mediante spiegazione psicologica.**

I disturbi dei processi di pensiero che compaiono nelle psicosi coinvolgono anche le associazioni di idee, così che spesso si verificano distorsioni di idee, dissociazioni, “insalate di parole”.

Le associazioni di idee possono attuarsi secondo due modalità: o seguendo la “legge della contiguità” (spaziale o temporale) o la “legge della somiglianza”.

A stadi meno gravi di sviluppo della psicosi schizofrenica corrisponde nel pensiero **l'apparizione di idee collegate solo dalle leggi dell'associazione** (per cui manca nella formulazione del discorso una direzione logica del pensiero, pur essendo ancora rispettate le leggi dell'associazione). Con l'aggravarsi del processo psicotico, **le idee si associano per somiglianza, ma sono collegate alla verbalizzazione piuttosto che alla connotazione.** Con l'aumento del pensiero paleologico, **l'associazione per somiglianza viene sostituita dall'identificazione per somiglianza.** Ad un'accentuazione della malattia, non solo vengono identificate le idee per somiglianza, ma **anche le idee che si associano per contiguità non vengono più solo associate, ma identificate paleologicamente.**

CAP 10: IL LINGUAGGIO

INTRODUZIONE

Il linguaggio è una complessa capacità che consiste nell'associare suoni e significati secondo regole grammaticali che variano col variare delle lingue. Il linguaggio svolge due importanti funzioni: **1) la funzione comunicativa; 2) la funzione simbolica e di astrazione.**

Sul rapporto fra pensiero e linguaggio si possono considerare 5 ipotesi:

1) Il pensiero è linguaggio, cioè un comportamento verbale interiorizzato (ipotesi comportamentistica). Il linguaggio è un'attività motoria appresa con il condizionamento operante, o costituisce un apprendimento semantico, per cui il bambino emette suoni che diventano un "*mand*" (la verbalizzazione di una richiesta) o un "*tact*" (il segno verbale per un oggetto).

2) Il pensiero dipende dal linguaggio (ipotesi del "determinismo linguistico" di Whorf). Whorf (1958) afferma che **esistono tante forme di pensiero e tante percezioni della realtà quante sono le lingue ("relativismo linguistico").**

3) Il linguaggio dipende dal pensiero (cognitivismo di Piaget). Piaget afferma il primato dell'attività cognitiva su quella linguistica: il linguaggio è solo un sottosistema all'interno della più generale capacità cognitiva simbolica.

4) Linguaggio e pensiero sono in origine indipendenti, ma poi si integrano in un processo di reciproco influenzamento (ipotesi della psicologia sovietica). Secondo Vygotskij, pur avendo origini diverse, il linguaggio e il pensiero sono strutturalmente interdipendenti, poiché il linguaggio non serve solo a verbalizzare il pensiero, ma svolge anche una funzione regolatrice sul pensiero, come dimostrato dai suoi studi sul linguaggio egocentrico. Secondo Piaget esistono tre tipi di "linguaggio egocentrico": a) le "*ripetizioni ecolaliche*" (puro gioco funzionale con le parole, continuazione delle reazioni circolari); b) i "*monologhi*" (il bambino pensa ad alta voce); c) i "*monologhi collettivi*" (il bambino coinvolge gli altri nell'azione ma non vi è la capacità di farsi capire come nel "linguaggio socializzato", raggiunto con la conquista della reversibilità operativa). Secondo Piaget, il linguaggio egocentrico diminuisce rispetto a quello socializzato con l'aumentare dell'età, e i bambini se ne servono non per guidare il proprio comportamento, ma perché è l'unica forma di comunicazione che hanno a disposizione per comunicare. Alla base vi è l'ipotesi che lo sviluppo cognitivo avvenga tramite l'interazione con gli oggetti e le persone che circondano il bambino, senza che il linguaggio svolga alcuna operazione fondamentale.

Secondo Vygotskij, all'inizio vi è un linguaggio sociale con un minimo di attività cognitiva (richiami, richieste); con lo sviluppo cognitivo il linguaggio è sempre più socializzato ma il linguaggio egocentrico non scompare e diventa "linguaggio interiore". Quindi, secondo la concezione sovietica dei rapporti fra linguaggio e pensiero:

1) essi sono in origine indipendenti;

2) il linguaggio è sociale e acquista una funzione regolatrice del pensiero, che diventa così una costruzione sociale;

3) interiorizzandosi, il pensiero diventa individuale (e quindi il sociale diventa individuale).

5) a) Il linguaggio è pensiero (ipotesi di Bruner, degli psicolinguisti evolutivi, dei semanticisti). Secondo Bruner, il pensiero si oggettiva in sistemi rappresentativi, fra i quali vi è il linguaggio. Vi è una rappresentazione profonda dei pensieri che viene proiettata in una struttura superficiale, secondo caratteristiche regole di realizzazione. Questa concezione può essere fatta risalire alla linguistica generativo-trasformativa, che distingue tra una struttura profonda comune a tutte le lingue, e una struttura superficiale, ottenuta mediante regole di trasformazione della struttura profonda;

b) Linguaggio e pensiero sono costruiti socialmente nella comunicazione (Schaffer). La struttura profonda è costituita originariamente dalla madre, che interpreta come comunicativi i comportamenti non intenzionali del bambino, e fa sì che il bambino li usi intenzionalmente.

LA LINGUISTICA

La linguistica è la disciplina che si occupa dello studio della lingua come sistema. Il suo oggetto di studio sono le regole che governano le diverse lingue o che sono comuni a tutte le lingue in quanto sistemi.

Secondo **Chomsky (1957)**, la linguistica è una disciplina empirica i cui dati sono i giudizi che i parlanti di una lingua danno sulle frasi, in base a regole implicite o esplicite della lingua madre. **Lo scopo della linguistica è individuare quali sono le conoscenze che il parlante/ascoltatore di una lingua deve possedere per poterla usare correttamente.**

Secondo Chomsky esiste una predisposizione innata, che è patrimonio genetico della specie umana, ad acquisire qualsiasi lingua, come dimostrato dal fatto che tutti i bambini normali esposti ad una qualsiasi lingua acquisiscono in breve la capacità di capire e produrre un numero potenzialmente infinito di frasi di quella lingua. Nell'acquisire la sua lingua madre, un bambino non imita semplicemente ciò che sente dagli adulti e ciò è dimostrato dal fatto che tutti i bambini, in una certa fase, commettono errori di ipercorrettismo, poiché acquisiscono le regole grammaticali di

cui non conoscono ancora tutte le eccezioni. L'argomento dell'ipercorrettismo è utilizzato da Chomsky per contrastare la teoria comportamentista di Skinner sull'acquisizione del linguaggio (secondo cui il linguaggio non è altro che uno dei tanti comportamenti appresi attraverso meccanismi di rinforzo).

Chomsky distingue tra “competenza” ed “esecuzione” linguistica: la “competenza” è l'insieme delle conoscenze linguistiche che il parlante/ascoltatore deve possedere per essere in grado di produrre e comprendere un numero infinito di frasi della sua lingua; l'“esecuzione” comprende le manifestazioni linguistiche reali del soggetto, è in buona parte determinata dalla competenza ma è anche influenzata da parecchi altri fattori extralinguistici (come le limitazioni dovute alla memoria, i problemi di attenzione, ecc.).

La linguistica di Chomsky è chiamata “generativa” poiché ha lo scopo di individuare le regole linguistiche che permettono l'uso creativo, cioè la produzione di espressioni sempre nuove della lingua da parte del parlante.

LA PSICOLINGUISTICA

La “psicolinguistica” è il settore della psicologia che studia la capacità di parlare e di capire.

Secondo Skinner (1957) una persona apprende a parlare in un modo molto simile a quello con cui apprende ogni altro comportamento, cioè attraverso rinforzi e punizioni: il bambino si impadronisce progressivamente di abilità linguistiche che vengono rafforzate dalle persone che lo circondano, mentre smette progressivamente di usare le espressioni che gli adulti non accettano. Inoltre, riuscire ad esprimere i propri desideri e bisogni è di per sé un forte rinforzo per il bambino.

Con l'affermarsi della psicologia cognitivista, che fa propria la teoria chomskiana della linguistica generativa, il linguaggio diventa uno dei settori principali della psicologia.

I quattro problemi fondamentali della psicolinguistica sono: 1) l'acquisizione; 2) la comprensione; 3) la produzione; 4) la memoria semantica.

L'acquisizione del linguaggio

Un fatto rilevante nell'acquisizione del linguaggio è che i bambini arrivano in un tempo relativamente breve ad impadronirsi dell'abilità linguistica, senza che di fatto essa venga insegnata. Brown e coll., in accordo con l'ipotesi di Chomsky, hanno dimostrato che i bambini sviluppano delle vere e proprie regole linguistiche, le quali vengono acquisite in una successione temporale fissa.

Durante i primi 6 mesi, indipendentemente dal contesto culturale e linguistico, i bambini producono prevalentemente i suoni *p, b, m, t* e le vocali *a* e *e* (e ciò è probabilmente in relazione allo sviluppo neurologico e muscolare dei bambini in questa fase). In questo periodo i bambini non sono capaci di produrre parole ma

sono però in grado di reagire a stimoli verbali, anche se l'azione è pertinente all'intonazione e non alla parola in sé.

Nel periodo che va dai 6 ai 12 mesi compare il balbettio. Intorno ai 12 mesi vi è la produzione di parole: le prime parole vengono riferite agli oggetti e alle situazioni più svariate, ma poi il bambino restringe progressivamente gli oggetti a cui si riferisce con una parola. Dal punto di vista delle categorie grammaticali, **le prime parole che il bambino produce sono sostantivi, poi più tardi comincia ad usare nell'ordine i verbi e gli aggettivi e solo alla fine gli avverbi e i pronomi.**

Tra il 1° e il 2° anno di vita, il bambino usa parole per esprimere intere frasi ("olofrasi"). Intorno ai 2 anni il bambino forma le prime frasi, che però sono incomplete (poiché i sostantivi costituiscono ancora buona parte del vocabolario), **per cui il linguaggio del bambino è definito "telegrafico".**

La lunghezza, la complessità e la correttezza grammaticale si modificano notevolmente tra i 18 e i 24 mesi. Intorno ai 5 anni il bambino ha acquisito la grammatica di base e controlla un vocabolario di circa duemila parole.

Anche se esiste una grande regolarità nello sviluppo del linguaggio, i fattori sociali sono tuttavia molto importanti nello sviluppo delle capacità linguistiche: in generale, rispetto ai bambini di classi sociali povere, i bambini delle classi medie e ricche parlano di più coi propri genitori e sono maggiormente premiati per i progressi che fanno nell'uso del linguaggio.

La comprensione del linguaggio

La **comprensione** di un discorso avviene tramite un processo molto complesso che comprende **tre stasi (percettivo, sintattico e semantico)**, i quali però non sono separati.

Secondo la "teoria dell'analisi per sintesi" di Halle e Stevens (1962), l'identificazione dei suoni a partire da stimoli fisici molto diversi avviene quando l'ascoltatore confronta i suoni ricevuti con i suoni che egli stesso produce tramite un sistema che, quando sente un pezzo di discorso, cerca di sintetizzare suoni confrontabili con quelli uditi in base ad indici di somiglianza acustica, fino a quando essi non coincidono. Un fenomeno che riguarda la percezione del discorso e che rafforza la teoria dell'analisi per sintesi è quello dell'"illusione percettiva" (per cui i soggetti non si accorgono della mancanza di suoni all'interno di un discorso), dovuto al fatto che molto di ciò che le persone percepiscono di un discorso è ciò che esse stesse producono.

Il processo di interpretazione dei singoli suoni, fino all'attribuzione di un significato alle parole e alle frasi, è chiamato "processo di costruzione". Per costruire il significato di un discorso, l'ascoltatore deve utilizzare molte strategie, sia di tipo sintattico (che utilizzano le informazioni provenienti dalla struttura della frase), sia di tipo semantico (che utilizzano le informazioni sui significati delle frasi). Gli studiosi hanno tuttavia dato più importanza alle strategie sintattiche o semantiche, dando così luogo a due diversi approcci nello studio della comprensione linguistica.

Secondo l'"approccio sintattico", gli ascoltatori hanno a disposizione una serie di strategie mentali grazie alle quali sono in grado di segmentare una frase in

costituenti, classificarli, e costruire a partire da essi l'interpretazione semantica della frase. Nell'approccio sintattico hanno un particolare rilievo le **“parole funzionali”** (cioè gli articoli, le proposizioni, le congiunzioni, i pronomi, i quantificatori), poiché secondo **Kimball (1973)**, ogni volta che si trova una parola funzionale inizia un nuovo costituente più grande di una singola parola. **Il limite più grande dell'approccio sintattico è che esso non prevede l'uso dell'informazione semantica e pragmatica se non molto avanti nel processo di comprensione.**

L'“**approccio semantico**” si serve soprattutto dei significati delle parole e lo scopo dell'ascoltatore è **determinare in che modo l'interlocutore intendeva utilizzare ciò che ha detto, utilizzando due principi: quello “di realtà”** (grazie al quale l'ascoltatore ha la convinzione che il parlante si stia riferendo a qualcosa di sensato, per cui si costruisce un modello interno della situazione che gli permette di interpretare anche le frasi ambigue) **e quello “cooperativo”**(che guida l'ascoltatore ad interpretare le frasi che sente nel senso voluto dal parlante).

Oltre ai fattori sintattici e semantici, **rendono possibile la comprensione anche i fattori “pragmatici”, che si riferiscono alle modalità e agli scopi con cui le frasi vengono utilizzate.**

La produzione del linguaggio

E' possibile distinguere 5 fasi fondamentali nella produzione linguistica (le prime quattro delle quali riguardano la pianificazione e l'ultima l'esecuzione): **1) la pianificazione del discorso; 2) la pianificazione delle frasi; 3) la pianificazione dei costituenti; 4) il programma articolatorio; 5) l'articolazione.**

La **“pianificazione del discorso”** riguarda il fatto che il parlante deve programmare esecuzioni diverse a seconda del discorso che intende fare: esistono notevoli differenze nella quantità di strutturazione stabilita convenzionalmente e lasciata alla creatività dei parlanti nei diversi tipi di discorso.

Nella “pianificazione della frase”, il parlante deve decidere: a) il contenuto proposizionale (il significato della frase); **b) il contenuto illocutorio** (l'atto di discorso che vuole compiere, cioè se vuole fare un'affermazione, una domanda, una scommessa); **c) la struttura tematica** (riguarda ciò che il parlante considera già noto all'ascoltatore e ciò che considera nuovo nella frase che sta pianificando; la struttura sintattica della frase dipende in gran parte dalla struttura tematica, poiché nella maggior parte dei casi il soggetto rappresenta l'informazione nota e il predicato trasmette l'informazione nuova).

Nel pianificare il discorso, il parlante programma unità che sono meno di una frase e più di una parola, e cioè costituenti (**“pianificazione dei costituenti”**).

Il parlante deve anche formare un **“programma articolatorio”, che consiste in una serie di informazioni tenute nella memoria a breve termine e che contengono una rappresentazione di ciò che verrà pronunciato.**

L'“**articolazione**” è il passo finale della produzione e **si realizza attraverso meccanismi che aggiungono sequenzialità e ordine temporale al programma articolatorio e che coordinano i movimenti dei nostri organi vocali.**

La memoria semantica

Secondo Tulving (1972), il magazzino di memoria a lungo termine che contiene i concetti è la “memoria semantica” (distinta dalla “memoria episodica”, che contiene informazioni relative a fatti o esperienze personali).

Molti dei modelli di memoria semantica disponibili oggi sono stati elaborati a partire dagli inizi degli anni '70 da psicologi e studiosi di intelligenza artificiale che hanno cercato di costruire programmi per calcolatori, capaci di svolgere alcuni compiti come capire frasi semplici o verificare se una è vera o falsa. **Nel modello della memoria semantica di Collins e Quillian, viene affrontato il problema di come sono organizzati in memoria i concetti relativi a nomi di generi naturali. Il sistema proposto è una rete con nodi ed indicatori, organizzati gerarchicamente. L'informazione viene immagazzinata al nodo più onnicomprensivo possibile della gerarchia, dal momento che ciò che è vero di esso deve essere vero anche dei nodi derivati. Secondo il modello di Collins e Quillian, comprendere il linguaggio equivale a trovare un percorso nella rete che metta in relazione le parole della frase in maniera permessa dalla sua sintassi. La strategia che permette di trovare i percorsi necessari utilizza la tecnica dell'intersezione.**

SOCIALIZZAZIONE, LINGUAGGIO E SVILUPPO COGNITIVO

In psicologia, un contributo importante sul rapporto tra sviluppo cognitivo e linguaggio è stato dato da Bernstein (1975) nell'ambito della sociolinguistica.

Secondo la teoria di Bernstein, la struttura delle relazioni sociali determina le scelte linguistiche (performance) dei parlanti. A loro volta, i comportamenti linguistici socialmente modellati agiscono sul comportamento sociale, favorendo o inibendo il controllo e la mobilità sociale.

Bernstein individua due differenti sistemi di uso linguistico: 1) il “codice elaborato”; 2) il “codice ristretto”.

I significati espressi dal “codice elaborato” sono “universalistici”. Il codice elaborato è caratterizzato da complessità e scarsa prevedibilità nelle scelte semantiche e sintattiche, e ciò determina chiarezza del discorso, tendenza al ragionamento astratto e indipendenza dal contesto immediato.

Il “codice ristretto” concede scarsa libertà alle scelte linguistiche del parlante e presenta una massima prevedibilità negli aspetti semantici e sintattici degli enunciati. I significati espressi dal codice ristretto sono “particolaristici” (cioè strettamente legati al contesto immediato), da cui consegue una tendenza al ragionamento concreto.

Le ricerche condotte da Bernstein in Gran Bretagna stabiliscono un **rapporto tra l'uso di un codice linguistico e la classe sociale di appartenenza: la classe operaia (working class) userebbe esclusivamente il codice ristretto, e la borghesia (middle class) il codice elaborato.** Nella società inglese, il tipo di socializzazione all'interno delle famiglie di queste classi sociali si differenzia per il diverso tipo di orientamento nei confronti dell'individuo. **La famiglia della classe operaia è**

definita “posizionale”: in essa la comunicazione tende ad esercitare un controllo diretto sulle persone, secondo modalità che consentono scarsamente all’individuo di differenziarsi dal proprio ruolo; **la famiglia della middle class è definita come “orientata verso l’individuo”**: essa permette ai vari membri di interagire reciprocamente in funzione delle loro caratteristiche personali, indipendentemente dalla loro posizione.

Dalla tesi di Bernstein scaturisce come indicazione la necessità di fornire alle classi più disagiate una socializzazione compensatoria a quella familiare da parte dell’istituzione scolastica, che dovrebbe mettere gli utenti del codice ristretto nelle condizioni di acquisire nuove abilità e conoscenze, attraverso l’accesso al codice elaborato.

LA PSICOFISIOLOGIA

La psicofisiologia ha messo in luce che per un corretto comportamento verbale solo parte di un emisfero, di solito il sinistro, sembra essere indispensabile: **nella maggior parte delle persone un disturbo del linguaggio è la conseguenza di un danno all’area di Broca (area corticale della terza circonvoluzione frontale dell’emisfero sinistro) e dell’area di Wernicke (area temporo-parietale posteriore dell’emisfero sinistro).**

Le lesioni frontali dell’emisfero sinistro tendono a generare deficit nella produzione del linguaggio (“afasia espressiva”), mentre le lesioni posteriori dell’emisfero sinistro tendono a generare deficit nella comprensione del linguaggio (“afasia ricettiva”).

I disturbi derivanti da lesioni corticali comprendono: l’”afasia verbale” (che comporta la perdita del linguaggio e dell’abilità di scrivere); **l’”afasia sintattica”** (che consiste nella difficoltà o incapacità ad utilizzare regole grammaticali); **l’”afasia nominale”** (che consiste nel non trovare i nomi che indicano gli oggetti).

CAP 11: LE MOTIVAZIONI

INTRODUZIONE

Il termine “motivazione” indica la causa o il “motivo” di un’azione o di un comportamento.

I fattori motivazionali non sono stati studiati dagli associazionisti (Wundt, Titchner), poiché il loro scopo era determinare la consapevolezza attraverso il metodo introspettivo. Invece per i funzionalisti (James), essendo gli istinti alla base del comportamento, le motivazioni vennero studiate per l’importanza che potevano assumere nel processo di adattamento.

La teoria pulsionale di Freud difese il concetto di motivazione quale elemento fondamentale nello studio della psicologia e psicopatologia: il comportamento è il risultato di energie concorrenti e primitive, ossia la forza vitale (**Eros**) alla base dell’autoconservazione, e la forza mortale (**Thanatos**), responsabile dell’aggressività e distruttività dell’uomo.

I LIVELLI DI ANALISI DEL COMPORTAMENTO

Secondo Teitelbaum (1967) si possono distinguere **tre livelli di analisi del comportamento che si differenziano per la complessità di integrazione:**

- 1) il “comportamento riflesso”;**
- 2) il “comportamento istintivo” (o “specie-specifico”);**
- 3) il “comportamento motivato”.**

Il “comportamento riflesso” comprende risposte riflesse (automatiche) precostituite del tipo stimolo-risposta, mediate dal midollo spinale e suscitate dalla stimolazione di specifici recettori, indipendentemente dalle condizioni interne dell’organismo e dalle condizioni esterne ambientali.

Il “comportamento istintivo” (o “specie-specifico”) comprende risposte riflesse (automatiche) che dipendono da determinate condizioni organismiche, attraverso l’integrazione degli specifici centri ipotalamici.

Il “comportamento motivato” (“intenzionale”) non è automatico, ma comprende azioni che l’animale inizia autonomamente e che dipendono in gran parte dalle condizioni ambientali, attraverso l’integrazione corticale. La caratteristica essenziale del comportamento motivato è l’esistenza della “motivazione”, cioè di una condizione fisiologica centrale che si traduce nell’impulso a compiere un determinato atto per raggiungere uno scopo. Questa condizione fisiologica centrale si verifica tipicamente quando viene a mancare una relazione fissa fra lo stimolo e la risposta, cioè quando vi è un apprendimento.

IL COMPORTAMENTO E LE TRAME ISTINTIVE PREFORMATE

L'“etologia” è un'indagine sistemica sulla struttura “stimolo-organismo-risposta”, che studia l'animale intatto e inserito nel suo ambiente naturale, spesso con strumenti di osservazione a distanza.

In una 1^a fase vi è la raccolta del repertorio comportamentale in tabelle o etogrammi. Nella 2^a fase di laboratorio, svolta con stimoli simili a quelli naturali, si cerca di isolare gli stimoli che hanno efficacia causale per la risposta. Il metodo etografico può: a) formulare leggi generali nell'ambito del rapporto fra filogenesi ed ontogenesi, partendo dal presupposto che tutti gli organismi hanno basi di reazioni biologiche e comportamentali comuni; b) individuare ipotesi da verificare isolatamente in laboratorio.

Le caratteristiche tipiche dei comportamenti specie-specifici (istintivi) sono:

- 1) la “preformazione” (un comportamento istintivo per essere messo in atto non deve essere appreso e viene eseguito perfettamente fin dalla prima volta);
- 2) la “specificità” (ogni specie ha il proprio comportamento istintivo preformato);
- 3) l'“uniformità” (la struttura del comportamento istintivo è la stessa negli individui della stessa specie);
- 4) la “costanza” (il comportamento istintivo resta identico a sé stesso lungo l'arco di vita dell'individuo);
- 5) la “stabilità” (il comportamento istintivo non muta attraverso le generazioni);
- 6) l'“ignoranza dello scopo” (per essere eseguito perfettamente, il comportamento istintivo non necessita che ci sia nell'individuo la presenza conscia delle sue cause, modo di esecuzione o fine; nel comportamento specie-specifico il risultato è qualcosa che segue l'atto, che si svolge secondo una trama motoria preformata, controllata gerarchicamente dai centri nervosi e attivata da specifici schemi percettivi).

L' atto consumatorio del comportamento specie-specifico presenta tre caratteristiche:

- 1) la “modificabilità limitata” (l'ambiente esterno influenza solo le componenti tassiche dei movimenti, ma i “programmi” delle trame motorie restano stereotipi);
- 2) l'“indipendenza dall'apprendimento individuale” (l'individuo che non possiede la trama motoria preformata non può acquisirla, mentre se essa si attiva, essa spontaneamente realizza l'atto);

3) la “spontaneità” (il comportamento istintivo è indipendente dall’esperienza e si manifesta quasi sempre secondo un andamento ciclico).

I fattori responsabili della variabilità dei comportamenti specie-specifici si distinguono in due gruppi: a) influssi esterni sull’organismo (temperatura, pressione atmosferica, luminosità..); **b) condizioni intrinseche al sistema nervoso centrale e autonomo** (equilibrio omeostatico, ormoni..).

Le trame comportamentali preformate, una volta “innescate” dai fattori interni che costituiscono la motivazione, permangono in uno stato di tensione e si ha l’estrinsecazione dell’atto consumatorio solo se entrano in contatto percettivo con uno “stimolo ottimale”. Lo schema percettivo ottimale presenta un legame molto stretto con il meccanismo scatenante innato (I.R.M., “Innate Releasing Mechanism”) e viene chiamato da Lorenz “stimolo-schiave”.

Secondo **Lorenz**, i fattori interni che costituiscono la motivazione si sommano con gli stimoli esterni e danno come risultato l’atto consumatorio: **la “legge della sommazione fisiologica degli stimoli” afferma che esiste un rapporto inverso fra la forza della motivazione e quella della stimolazione necessarie a produrre un atto consumatorio. Per prevedere l’attuazione di un comportamento specie-specifico si può usare il “metodo della doppia quantificazione”, poiché l’atto consumatorio si ha sia nella combinazione di una motivazione alta con stimoli deboli non specifici, che nella combinazione di una motivazione scarsa e stimoli specifici, intensi e duraturi.**

Gli apporti di esperienza, intelligenza e memoria contribuiscono al comportamento specie-specifico solo come elementi aggiunti e non necessari dell’atto consumatorio. L’intelligenza, ad esempio, non è necessaria al comportamento istintivo in quanto tale, ma negli animali superiori quasi sempre vi si affianca come elemento collaboratore, soprattutto in situazioni difficili, in ambienti frustranti, per cui l’intelligenza viene “strumentalizzata” dall’istinto.

IL COMPORTAMENTO E LE MOTIVAZIONI OMEOSTATICHE

Il “modello omeostatico” di Cannon afferma che la motivazione insorge in seguito a deviazioni dalle condizioni interne ottimali e si traduce nella stimolazione di specifici recettori sensoriali, dai quali partono le afferenze verso le parti centrali e regolatrici del sistema nervoso. Questa teoria non è suffragata dal riscontro di specifici recettori per ogni tipo di bisogno.

La “teoria centrale” di Morgan afferma che la motivazione consiste in uno stato di attività di centri e vie del sistema nervoso centrale (“stato motivazionale centrale”). Tale “stato motivazionale centrale” è frutto di una serie di stimoli interni ed esterni e di modificazioni umorali, predispone l’organismo a reagire a determinati stimoli selezionando specifiche reazioni e , quando raggiunge livelli altissimi, può determinare direttamente determinate sequenze motorie.

I sistemi di vie e di centri comprendono gran parte del mesencefalo e del tronco encefalico, ma i centri principali sono individuati a livello ipotalamico.

Stellar ha proposto una “teoria multifattoriale della motivazione”, la cui ipotesi principale è che esiste un rapporto diretto fra l'intensità della motivazione ed il livello di eccitazione dei centri attivatori ipotalamici. Il comportamento motivato si deve alla somma delle informazioni che raggiungono i centri eccitatori dell'ipotalamo, le quali possono influenzare direttamente l'attivazione del comportamento (come gli impulsi nervosi), oppure possono agire modificando la soglia di eccitabilità dei centri ipotalamici (come i fattori umorali). **I centri inibitori influenzano il comportamento non in modo diretto, ma regolando l'attività dei centri eccitatori, intervenendo nel fenomeno della sazietà.** Secondo Stellar vi sono anche dei meccanismi a livello corticale che, sulla base dell'esperienza passata, selezionano gli stimoli da far giungere ai centri eccitatori.

Groosman (1967) distingue tra “motivazioni omeostatiche” (come la fame, la sete, il sonno, l'evacuazione) **e “motivazioni non omeostatiche”** (come il sesso, l'attività esplorativa, di manipolazione, ecc): 1) le motivazioni omeostatiche sono assimilabili ai bisogni biologici e si sviluppano in modo autonomo a partire da modificazioni dell'ambiente interno, mentre le motivazioni non omeostatiche sono provocate da modificazioni dell'ambiente esterno; 2) l'insorgenza delle motivazioni omeostatiche è in gran parte indipendente dall'apprendimento, mentre l'esperienza passata e la memoria sono molto importanti nell'insorgenza delle motivazioni non omeostatiche; 3) l'estinzione delle motivazioni omeostatiche si ha se si ristabilisce l'equilibrio biochimico, mentre l'estinzione di quelle non omeostatiche si ha solo con la scomparsa degli stimoli esterni che le hanno suscitate.

Fra le diverse motivazioni omeostatiche la più studiata sperimentalmente è la fame.

Quando le pareti gastriche si distendono (dopo l'ingestione del cibo), **attraverso il nervo vago, si ha l'eccitazione del “centro della sazietà”** (nella regione ventromediale dell'ipotalamo), **che a sua volta inibisce il “centro della fame” nell'ipotalamo laterale, per cui l'animale smette di mangiare (“meccanismo a breve termine della sazietà”).** Questo meccanismo è dimostrato dal fatto che la lesione della regione ventromediale dell'ipotalamo libera dall'inibizione il centro della fame e si ha obesità. **Esistono anche dei “meccanismi a lungo termine della sazietà” che dipendono dagli effetti metabolici di ogni pasto** (come l'aumento della temperatura corporea, della glicemia..) **e che agiscono direttamente sui centri nervosi, inibendo quello della fame od eccitando quello della sazietà.**

Come sottolinea Teitalbaum (1967), **il comportamento alimentare dell'animale adulto rientra nella categoria dei comportamenti motivati, nei quali la struttura psichica dà un notevole apporto integrativo e organizzante:** la stimolazione dell'ipotalamo laterale non determina un comportamento stereotipato riflesso, ma anzi l'animale tiene conto anche delle esperienze precedenti e si adegua alle eventuali modificazioni della situazione.

Non si può sostenere un rapporto diretto, di tipo causale, fra bisogni fisiologici e motivazione psicologica: non tutti i bisogni fisiologici danno origine ad una corrispondente motivazione, e all'origine di un comportamento possono anche esserci dei fattori non fisiologici (come il caso di un paziente obeso perché ha appreso che mangiare riduce la sua ansia). Anche i fattori sociali possono intervenire in una motivazione omeostatica: in linea generale si può affermare che **la validità del modello omeostatico decresce man mano che si sale lungo la scala filogenetica ed è minima nel caso delle motivazioni umane.**

Un altro aspetto in contrasto con il modello omeostatico è quello della ricompensa: gli esperimenti di autostimolazione di **Olds e Milner (1954)** hanno dimostrato che l'effetto di ricompensa associato alla stimolazione elettrica dei "centri del piacere" (in porzioni dell'ipotalamo e sistema limbico) non è riconducibile alla riduzione di un bisogno fisiologico.

L'ipotalamo è regolato a livello superiore dal sistema limbico che, tramite interazioni con la sostanza reticolare e tramite proiezioni corticali, modula l'attività ipotalamica attraverso la connotazione affettiva degli stati motivazionali, la regolazione dell'attenzione e la costituzione di un patrimonio mnestico.

IL COMPORTAMENTO E LE MOTIVAZIONI COGNITIVE

Quando i bisogni fisiologici sono minimizzati, si manifestano spesso motivazioni diverse da quelle omeostatiche, che possono essere chiamate "intrinseche" o "cognitive" e che danno origine a comportamenti di esplorazione, manipolazione, curiosità. Mentre i bisogni fisiologici tendono ad ottenere la riduzione di una tensione, i bisogni intrinsecamente motivati tendono a costruire attivamente nuove tensioni.

Berlyne (1960) ha studiato il bisogno di curiosità nei ratti e ha riscontrato che il tempo dedicato all'esplorazione di oggetti nuovi è significativamente maggiore di quello dedicato all'esplorazione di oggetti familiari.

Altri esperimenti hanno dimostrato che **la soddisfazione di un bisogno "intrinseco" può costituire una motivazione per l'apprendimento:** **Harlow (1950)** ha dimostrato che delle scimmie rhesus si impegnano in problemi meccanici nei quali il solo premio apparente è la possibilità di manipolare.

Butler e Harlow (1954) hanno dimostrato che le scimmie possono lavorare per molte ore consecutive con l'unico premio dell'esplorazione visiva e con pochissimi sintomi di sazietà per tale ricompensa.

Un esperimento di **Ames, Brennan e Moore (1965)** ha dimostrato che la nostra preferenza esplorativa non dipende solo dalla ricchezza e dalla novità dello stimolo, ma anche dalla capacità di recepire lo stimolo come significativo: **ogni soggetto ha il massimo interesse per lo stimolo che possiede la complessità di livello ottimale, che sembra procedere secondo lo sviluppo intellettuale e maturativo del soggetto.**

Delle stimolazioni incongruenti con l'esperienza passata possono suscitare attivazioni emotive positive (curiosità, esplorazione, manipolazione) o negative (paura): **secondo McClelland, Atkinson, Clark, Lowell (1953), l'attivazione emotiva è positiva per lievi discrepanze tra la caratteristica dello stimolo e il "livello di adattamento" del soggetto per quella caratteristica, mentre l'attivazione emotiva è negativa per grandi discrepanze.**

IL COMPORTAMENTO E LE MOTIVAZIONI SOCIALI PRIMARIE

Gli elementi fondamentali dell'ambiente sociogenetico sono le figure parentali, i coetanei, l'ambiente fisico circostante, e le loro caratteristiche vengono assimilate in età precoce in due diversi modi:

1) tramite la "socializzazione primaria": in "periodi critici" dello sviluppo ontogenetico, gli elementi sociogenetici "stampano" le loro caratteristiche ("imprinting"), che poi si manifesteranno in modo coattivo nel comportamento successivo dell'individuo;

2) tramite la "socializzazione secondaria", che dipende dall'apprendimento e avviene in periodi non critici.

Il fenomeno dell'imprinting è stato evidenziato in seguito all'osservazione del comportamento di uccelli appena usciti dall'uovo, consistente nell'attaccarsi ai genitori o ai loro sostituti. La caratteristica essenziale dell'imprinting è che **la fissazione sull'oggetto avviene in un definito e breve periodo di tempo della vita dell'animale ("periodo critico"), generalmente in età precoce:** per gli animali dotati sin dalla nascita di una relativa autonomia, il periodo critico è compreso nelle prime ore di vita; per le specie che alla nascita necessitano di cure parentali per la sopravvivenza, il periodo critico è spostato di qualche settimana. In esperimenti con anatroccoli, **Ramsay ed Hess (1950)** hanno constatato che l'età critica nella quale avviene l'imprinting è tra la 13^a e la 16^a ora dalla nascita, che è sufficiente un periodo di esposizione allo stimolo di soli 10 minuti affinché si verifichi il fenomeno e che **la forza dell'imprinting non dipende solo dal periodo di esposizione allo stimolo, ma anche dallo sforzo esercitato dall'animale per seguire l'oggetto.**

Esperimenti su animali hanno dimostrato che **in situazioni di mancata socializzazione completa si riscontra bisogno di autoprotezione, paure, ansia, eccitazione motoria. Gli individui che escono da esperienze infantili di socializzazione incompleta, una volta adulti non riescono ad inserirsi nel gruppo naturale animale, se non in posizioni gerarchicamente basse,** caratterizzate da disimpegno quasi totale nelle decisioni da prendere per la sopravvivenza del gruppo e dalla possibilità di scaricare le proprie tensioni emotive con aggressioni verso i più deboli.

L'esperienza precoce di determinate stimolazioni è molto importante nell'orientare il comportamento sociale. Effetti a distanza delle esperienze precoci sono chiaramente riscontrabili nel comportamento sessuale: le osservazioni mostrano che il comportamento sessuale viene effettuato secondo trame istintive specifiche, ma che l'oggetto verso cui si rivolge non è specifico ma ha le caratteristiche dello stimolo impresso.

Harlow (1959) ha studiato le reazioni dei primati all'imprinting: l'ipotesi da verificare era vedere se scimmie neonate avrebbero orientato o meno l'attaccamento sulla base della nutrizione, dato che le teorie che negano l'istintività delle motivazioni sociali le fanno derivare o dalla gratificazione orale associata alla nutrizione (come la teoria Freudiana) o dalla riduzione della fame in seguito alla nutrizione (come la teoria Comportamentistica della pulsione acquisita). I risultati mostrarono che tutte le scimmiette passavano la maggior parte della giornata con la "madre di stoffa", a cui si attaccavano anche in caso di paura, tranquillizzandosi (anche se solo metà delle scimmie veniva nutrito da questo "surrogato di madre", mentre l'altra metà veniva nutrita dalla "madre di filo di ferro"). **L'esperimento di Harlow ha mostrato che la variabile "nutrizione" non aveva alcun effetto sull'attaccamento preferito dalle scimmiette, rafforzando la tesi di una base innata (e non derivata) delle motivazioni sociali primarie.** Anche l'attaccamento delle scimmie di Harlow si verifica in uno specifico periodo della loro età evolutiva, tra i 30 ed i 90 giorni di età. Secondo Harlow, gli effetti dell'attaccamento precoce influiscono in modo decisivo sul comportamento sociale delle scimmie: quelle allevate solo con la "madre di filo di ferro" mostrano incapacità di affezionarsi, scarso senso collaborativo, facile aggressività e assenza di reazioni sessuali.

Anche nella specie umana l'imprinting ha un grande valore formativo: le ricerche di Spitz su infanti privati di cure materne hanno mostrato l'importanza fondamentale della variabile "ruolo materno" nello sviluppo di emotività, psicomotricità, linguaggio, e quindi del comportamento sociale. Spitz ha definito come "organizzatore" l'intervento materno nel primo sviluppo psichico infantile.

Il bambino (che prima del 2° o 3° mese vive in una situazione di narcisismo assoluto), intorno al 2°- 3° mese reagisce con un comportamento tipico (il sorriso) di fronte ad un oggetto costituito da un volto in movimento posto frontalmente; tale reazione non è però legata al volto di una determinata persona, ma ad una forma o Gestalt aspecifica. Solo al 6°-7-8° mese la reazione del sorriso è legata ad un determinato volto, cioè a quello della madre o del sostituto materno, tanto che in questa fase il bambino ha reazioni ostili di fronte alla figura dell'estraneo ("angoscia dell'8° mese").

L' "angoscia dell' 8°mese" di fronte all'estraneo non si verifica nei bambini allevati in orfanotrofio, poiché per questi nessuna delle persone circostanti ha un risalto significativo.

La sindrome di “ospitalismo” in bambini ricoverati in orfanotrofio è caratterizzata da un abbassamento generale del livello di sviluppo, che da valori normali alla nascita scende progressivamente dopo il 4° mese, fino ad essere molto basso dopo il primo anno di vita. **Spitz** ha osservato bambini istituzionalizzati fino al 4° anno di vita e ha notato gravi **deficit nella psicomotricità, nel linguaggio e nei comportamenti emotivi**. Osservazioni di altri studiosi su adolescenti istituzionalizzati nei primi 3 anni di vita, hanno evidenziato difficoltà in questi soggetti nello stabilire relazioni emotive, soprattutto con le figure autoritarie (per cui passano dall’insuccesso scolastico alla messa in atto di condotte aggressive ed antisociali).

I bambini separati dalla madre dopo 5 o 6 mesi, mostrano invece un quadro clinico di “depressione anaclitica”, che si evidenzia dopo 4 settimane dalla separazione e che può dar luogo a condotte autoaggressive dopo il 3° mese. Questo quadro può regredire se il bambino può ricongiungersi con la madre nel giro di 5 o 6 mesi.

Queste osservazioni dimostrano che: **1) nello sviluppo della personalità il passaggio dalla struttura organica alla struttura psichica è determinato dall’organizzatore materno; 2) nelle situazioni di crescita in cui manca o è precaria la presenza materna o di un valido sostituto, si ha uno sviluppo abnorme della personalità, soprattutto in direzione antisociale.**

Gli esperimenti con animali mostrano che anche l’attaccamento filiale è subordinato ad una primaria esperienza sociale di una certa intensità: le scimmie allevate da **Harlow** senza una vera madre, nonostante fossero normali dal punto di vista ormonico e capaci di allattare, mostrarono una totale mancanza di interesse per i loro figli, ignorandoli e aggredendoli. **Anche il comportamento materno e paterno dell’uomo è notevolmente influenzato dalle esperienze emotive e sociali della prima infanzia**: in psicoterapia si osservano atteggiamenti deformati nel rapporto coi figli nei genitori che nella loro infanzia hanno avuto abnormi rapporti affettivi con le proprie figure parentali.

Senza la “socializzazione primaria” (il cui periodo critico per l’uomo va dalla 6° settimana al 6° mese di vita), il senso sociale non riesce a sviluppare efficaci rapporti con l’esterno per cui non ci può essere una “socializzazione secondaria”. Si può quindi affermare che **l’arricchimento delle relazioni affettive e sociali segue il modello della modalità esperita nella relazione sociale primaria.**

LA SCALA DI MASLOW

Maslow ha costruito una gerarchia dei bisogni, di tipo sia biologico che sociale: al primo posto vi sono i “bisogni fisiologici”, seguiti dai bisogni di “sicurezza”, seguiti dai bisogni di “amore e senso di appartenenza”, seguiti dai bisogni di “autostima e prestigio”, seguiti infine dai bisogni di “autorealizzazione e successo”. In base a questa scala si afferma che solo una volta soddisfatti i bisogni che si riferiscono al gradino inferiore si ha l’attivazione dei bisogni relativi al gradino superiore.

La scala di Maslow ordina gerarchicamente i bisogni nello stesso ordine in cui si manifestano durante lo sviluppo del bambino, per cui può essere considerata una sintesi dell’ontogenesi delle motivazioni biologiche e sociali secondo il loro ordine di presentazione.

CAP 12: L' EMOZIONE

INTRODUZIONE

Nella tradizione razionalistica del 1600, l'emozione era considerata un fattore di disturbo del comportamento razionale e quindi privo di interesse scientifico.

Darwin considerò l'emozione un elemento di adattamento per la sopravvivenza della specie e perciò rientrando nella logica evoluzionistica.

Con **Freud** vi è la rivalutazione delle emozioni come elementi fondanti la struttura della personalità dell'individuo e l'emozione diventa una chiave per penetrare nel profondo della psiche umana.

Nell'**indirizzo comportamentistico**, i risultati delle ricerche sono più utili a chiarire alcune "azioni" delle emozioni più che l'emozione stessa.

TEORIE SULLE EMOZIONI

Secondo la "teoria periferica di James-Lange" (1884-5), l'emozione coincide con l'esperienza della modificazione somatica che segue la percezione degli stimoli. Secondo James, mentre le emozioni negative (paura, rabbia) sono dovute ad un'attività prevalente del Sistema Simpatico, le emozioni positive sono dovute ad una prevalente attività del Sistema Para-Simpatico. La teoria di Lange si differenzia da quella di James e Lange, fra le reazioni del Sistema Nervoso Autonomo, attribuisce importanza soprattutto a quelle originate dai vasi sanguigni.

Secondo la "teoria centrale di Cannon-Bard" (1927), la percezione degli stimoli attiva l'ipotalamo (emozione), che a sua volta provoca cambiamenti somatici e comportamentali.

Secondo Schneirla (1959), la teoria periferica di James-Lange è valida per i bambini piccolissimi e per gli animali inferiori, ma non è possibile trascurare il contributo di apprendimento ed esperienza, poiché l'individuo giovane impara presto ad associare emozioni primitive con oggetti altrimenti neutrali, ed in tal caso è valida la teoria centrale di Cannon-Bard.

La teoria comportamentista dell'emozione è stata elaborata da Watson (1920), secondo il quale, a partire dalle tre emozioni presenti nel neonato (paura, ira, amore), attraverso l'apprendimento condizionato, si ha la moltiplicazione delle emozioni nel corso dello sviluppo. La coscienza viene esclusa come determinante causale del comportamento emotivo, il quale è invece il risultato dell'azione degli stimoli sensoriali sul Sistema Nervoso attraverso gli organi di senso; inoltre tutti i comportamenti emotivi sono ereditari.

La teoria di Papez (1937) si basa sul ruolo che giocano le strutture del sistema limbico (note nel loro insieme anche come “rinencefalo” o “cervello olfattivo”) sul controllo del comportamento emotivo. Nel “circuito di Papez” l’ippocampo, tramite il fornice, invia impulsi ai corpi mamillari dell’ipotalamo. Questi impulsi raggiungono poi i nuclei anteriori del talamo che a loro volta li convogliano alla corteccia cingolata. Questo circuito, che dalla corteccia (ippocampo) va all’ipotalamo e poi di nuovo alla corteccia (circonvoluzione cingolata) permette al pensiero di influire sulle reazioni emotive e viceversa. E’ stata inclusa nel sistema limbico anche l’amigdala, una struttura adiacente all’ippocampo e collegata con l’ipotalamo mediante un fascio di fibre detto “stria terminale”.

Secondo la “teoria dell’attivazione di Lindsley” (1970), l’emozione coincide con un elevato grado di eccitazione delle regioni corticali e gli stati emotivi intensi, tramite il sistema reticolare attivatore, si accompagnano ad un tracciato elettroencefalografico “attivato” (cioè con abolizione del ritmo alfa e presenza di attività di fondo ad alta frequenza e basso voltaggio). In questa teoria manca la componente valutativa-cognitiva degli stimoli come strumento di modulazione nel processo di attivazione emozionale.

Lazarus, nel suo “modello fenomenologico-cognitivo” (1980) definisce le emozioni come stati organizzati e complessi che consistono in valutazioni cognitive, impulsi d’azione e reazioni somatiche precise. Ciascuna emozione si distingue per una diversa configurazione delle sue tre componenti, le quali sono però soggettivamente esperite come un fenomeno unitario. Secondo tale teoria, l’attività cognitiva rappresenta sempre la causa della risposta emozionale. L’impulso d’azione comprende gli aspetti espressivi dell’emozione e si accompagna a reazioni somatiche specifiche e corrispondenti ad un preciso profilo neuro-ormonale.

Plutchik (1980) propone una teoria psicoevoluzionistica delle emozioni, concepite come un elemento costitutivo che si è sviluppato evolutivamente perché adattivamente utile all’orientamento del comportamento, poiché le emozioni servono a stabilire un equilibrio fra delle forze tra loro in opposizione. Plutchik ha individuato quattro coppie bipolari di emozioni primarie (paura ed ira; gioia e dolore; accettazione e disgusto; anticipazione e sorpresa) e tutte le altre emozioni miste sono composti derivati dalle emozioni primarie.

Secondo il “modello costruttivista delle emozioni di Averill” esiste una simmetria tra determinanti psicosociali e psicologiche delle emozioni. Per l’individuo socialmente ben adattato, le norme personali sono il riflesso delle norme sociali e le difese personali sono congruenti con le difese sociali. Averill descrive tre paradigmi di emozioni (impulsive; conflittuali; trascendentali), accumulati dal rilievo causale attribuito alla dimensione sociale dell’individuo: le emozioni sono “ruoli sociali transitori” e la loro espressione comportamentale è un derivato funzionalmente significativo di un sistema socio-culturale (e non di una selezione biologica in chiave darwiniana).

Esperimenti sulle emozioni

Schachter e Singer (1962) iniettarono nei soggetti sperimentali dell'adrenalina, ma dissero loro che si trattava di un nuovo farmaco di cui si volevano valutare gli effetti sulla visione. Alcuni soggetti (il gruppo degli "informati") furono avvertiti del fatto che potevano aspettarsi effetti collaterali come vampate di calore, tremori e palpitazioni; ad un altro gruppo (i "disinformati") fu detto di attendersi senso di prurito, mentre al 3° gruppo (i "non informati") non venne detto nulla sugli effetti collaterali. Tutti e tre i gruppi vennero sottoposti a dei test; in metà dei casi era inserito tra loro uno sperimentatore-attore che assumeva un atteggiamento euforico, mentre nell'altra metà dei casi lo sperimentatore-attore mostrava crescente rabbia. Il risultato fu che i soggetti esposti allo sperimentatore euforico si associarono al suo atteggiamento e i più disinformati erano i più allegri; anche nel caso dell'esposizione allo sperimentatore adirato, gli "informati" erano poco adirati, i "non informati" lo erano un po' di più e i "disinformati" lo erano moltissimo. **Gli sperimentatori conclusero che un soggetto, quando presenta una serie di alterazioni fisiologiche periferiche, tende ad "etichettare" emotivamente il proprio stato in base alla situazione ambientale:** i "disinformati", che non si attendevano certe sensazioni corporee, attribuiscono l'eccitazione corporea non ad un misterioso effetto del farmaco ma interamente alla situazione.

Benassi e Canestrari (1954) hanno studiato gli effetti di un farmaco anfetamino simile (che produce effetti periferici tipici dello schoch emotivo) sulla qualità della risposta al TAT. Dopo la somministrazione del farmaco su 15 soggetti presentanti varie patologie psichiatriche, si nota una **maggiore capacità, sotto la spinta emotiva indotta dall'attivazione biologica, di cogliere la valenza espressiva degli stimoli presentati, con il risultato di una più adeguata espressione di sé.** **Benassi e Canestrari (1955)** hanno poi studiato le differenze di reattività emotionale in soggetti isterici e normali. L'introduzione dell'attività simpatica favorisce negli isterici il processo di estrinsecazione delle pulsioni; l'isterico (a differenza del soggetto normale, per il quale si nota solo un miglioramento del livello formale) **reagisce allo schoch anfetaminico con una regressione comportamentale che rivela un'organizzazione unitaria infantile della personalità che gli è tipica: l'attivazione neurovegetativa non condiziona quindi la situazione emotionale di questi soggetti, subordinata all'organizzazione unitaria della personalità.**

ONTOGENESI DELLE EMOZIONI

Watson (1924) identificò tre stati emotivi già presenti nel neonato: la paura; l'ira; l'amore.

Sherman (1927) afferma che nel neonato esiste una sola reazione emotiva di "eccitazione generale" e che le reazioni emotive più differenziate normalmente attribuite al neonato sono in realtà il risultato della proiezione dell'adulto di quelle che sarebbero state le sue emozioni.

La scuola comportamentista sostiene che il dolore gioca un ruolo importante, attraverso l'apprendimento, per l'acquisizione della paura in situazioni pericolose. L'apprendimento è fondamentale anche nella genesi della paura per stimoli originariamente neutri, cioè nelle fobie: secondo Watson è possibile creare risposte condizionate di paura a stimoli neutri semplicemente associandoli a stimoli spiacevoli. Con tecniche di decondizionamento è possibile eliminare la paura. La paura per oggetti o situazioni nuove è spiegata attraverso il meccanismo della “**generalizzazione**”, che è alla base di gran parte delle emozioni provate dagli adulti, spesso scatenate da stimoli analoghi a quelli con cui si è venuti in contatto precedentemente e che avevano suscitato una risposta emotiva.

Bridges (1932) ha osservato che quasi tutti gli schemi comportamentali emotivi degli adulti sono già presenti all'età di 2 anni; l'evoluzione successiva consiste in una modificazione del tipo e del numero di oggetti o situazioni capaci di suscitare emozioni. Inoltre la Bridges ha osservato che nei bambini allevati in ambienti normalmente stimolanti lo sviluppo delle emozioni segue un ordine ben preciso, da cui si deduce che certe configurazioni stimolanti sono attive solo ad una certa fase della maturazione (fisiologica e cognitiva) e non prima. Si passa così dall'eccitazione generalizzata ad una differenziazione delle emozioni, indice di una nuova complessità strutturale nervosa, ma dipendente anche dall'apprendimento e dalle stimolazioni ambientali.

Nel corso dello sviluppo, man mano che gli affetti si legano alla cognizione, si ha uno spostamento della coscienza da un livello affettivo-percettivo ad un livello affettivo-cognitivo.

Nel 1° livello di coscienza emozionale (nelle prime settimane di vita) la consapevolezza del bambino si limita ai cambiamenti degli stimoli interni ed esterni, con una componente cognitiva modesta. Le espressioni emotive sono essenziali per la comunicazione dei bisogni del bambino e per stabilire il primo rapporto madre- bambino. La tristezza è l'emozione negativa esperita più spesso e il grido di dolore permette una prima esperienza dell'esistenza di una relazione causale precisa fra il proprio comportamento e le sue conseguenze.

Nel 2° livello di coscienza emozionale, l'attenzione del bambino si dirige verso aspetti percettivi distinti da quelli del proprio ambiente. Intorno al 3° mese vi è la comparsa del sorriso in risposta a qualsiasi configurazione percettiva simile ad un volto; il sorriso, attraverso le risposte di sorriso degli adulti, aumenta la percezione di sé come agente causale di un comportamento. Altre due emozioni, la sorpresa e l'ira, emergono nella coscienza in questo periodo ed ampliano la consapevolezza di sé del bambino.

Il 3° livello di coscienza emozionale è caratterizzato dallo svilupparsi di processi emotivi cognitivamente determinati; la capacità di sé come agente causale assume un significato crescente e il bambino comincia ad essere in grado di considerare sé stesso come un oggetto. Intorno all'8° mese l'estraneo è ben discriminato dagli individui familiari, per cui cessa la risposta indiscriminata di sorriso di fronte a qualsiasi volto umano e compare di fronte all'estraneo la risposta della paura.

L'ESPRESSIONE E LA COMUNICAZIONE DELLE EMOZIONI

Nel suo libro del 1872 “L’espressione delle emozioni nell’uomo e negli animali”, **Darwin ritiene che le emozioni consistano in “movimenti dell’intenzione”, la fase incompleta o preparatoria di un’attività come l’attacco, la difesa, la fuga.** Secondo gli etologi, **le espressioni delle emozioni** (soprattutto quelle connesse alla postura del corpo e alla mimica facciale) **sono fondate sul processo della “ritualizzazione”, cioè sulla modificazione di un comportamento per renderlo comunicativo.**

Lungo la scala tassonomica si nota una tendenza sempre più marcata delle espressioni emotive ad incentrarsi nella mimica facciale e, parallelamente, si nota a livello anatomico uno sviluppo dei muscoli della faccia.

Secondo la spiegazione evoluzionistica di Darwin, le espressioni delle emozioni sono innate nei loro elementi fondamentali, universalmente diffuse e determinate dalla pressione evolutiva perché importanti ai fini dell’adattamento dell’uomo all’ambiente.

Ekman e coll. ed Izard (1971) hanno compiuto esperimenti con popolazioni isolate ed analfabetizzate della Nuova Guinea e hanno confermato la tesi dell’universalità delle espressioni facciali fondamentali (gioia, dolore, rabbia, disgusto, paura) ed il fatto che esse sono innate (e non apprese). I soggetti di queste culture paleolitiche, posti di fronte a delle fotografie di soggetti di razza caucasica, ne hanno riconosciuto le emozioni espresse. In un altro esperimento furono registrati dei videotapes delle espressioni facciali spontanee di questi uomini, in seguito sottoposti alla valutazione di studenti universitari americani, e risultò che la concordanza fra il giudizio degli osservatori finali delle immagini e le emozioni osservate nel gruppo originale era ampia. In un 3° esperimento, Ekman e coll. diedero ai soggetti della Nuova Guinea le istruzioni di assumere le espressioni che a loro parere dovevano corrispondere a precise circostanze emozionali, e quindi ne fotografarono i volti; anche in questo caso i giudizi che Americani ed Europei diedero di queste fotografie di espressioni “recitate” da soggetti appartenenti ad una cultura totalmente diversa, furono sostanzialmente esatti. In base a questi esperimenti si può concludere che **alle stesse emozioni corrispondono simili od uguali movimenti dei muscoli del viso (salvo i vincoli culturali-educativi sulle “regole di esibizione”, in base alle quali un’espressione deve essere utilizzata per coprire un’altra emozione; Ekman, 1980) e, viceversa, le stesse espressioni facciali ricevono da parte di qualunque soggetto della specie umana analoghe interpretazioni emotive.**

E’ possibile comunque cogliere tutta una gamma di varianti delle espressioni facciali, che derivano da due meccanismi fondamentali: a) l’espressione delle emozioni miste si concretizza in spostamenti dei lineamenti del viso a carattere composito; b) l’esigenza, conscia o inconscia, di mascherare un’emozione per assumerne un’altra socialmente accettata. Tuttavia, **ogni elemento espressivo resta univoco ed universale, mentre l’apprendimento investe soprattutto il suo sviluppo, controllo e modulabilità.**

Le due risposte emotive maggiormente studiate sono quelle del pianto e del sorriso.

Wolff (1969) ha descritto 3 distinti modelli di pianto: 1) un modello di base, cioè il pianto “di fame” (la cui sequenza temporale si osserva entro la prima mezz’ora dalla nascita e rimane costante fino al 3° mese di vita); **2) il pianto “stizzoso”;** **3) il pianto “di dolore”.** La sequenza temporale in cui si articola il pianto ha un’importante funzione di segnale per la madre. In un’ulteriore fase dello sviluppo, il pianto perde il carattere di risposta riflessa e diventa un elemento importante nel sistema di comunicazione adulto-bambino e **a partire circa dalla 6ª settimana compare il pianto “per attirare l’attenzione”,** a partenza e cessazione intenzionali.

Il sorriso è di comparsa più tardiva, anche se è stata osservata nei bambini piccolissimi una mimica facciale che appare come l’abbozzo di un sorriso durante le fasi attive del sonno (sonno REM). **Verso il 3° mese di vita compare una risposta di sorriso di fronte alla Gestalt privilegiata costituita dall’insieme di fronte, occhi e naso;** si è infatti visto che il semplice spostamento di profilo di un viso fa cessare la risposta di sorriso, mentre, viceversa, una sagoma bidimensionale di cartone che contenga due macchie al posto degli occhi e che si muova verso il bambino, può essere sufficiente a causare il sorriso. **Questa risposta indiscriminata di sorriso di fronte a qualsiasi volto in movimento, contribuisce ad evocare una simile risposta da parte dell’adulto e rafforza il rapporto tra il bambino e chi si prende cura di lui, per cui è stata denominata “sorriso sociale”.** Verso i 5-6 mesi il bambino non sorride più di fronte a sagome bidimensionali e **intorno all’8° mese il bambino sorride solo di fronte ai volti familiari e li distingue da quelli estranei (di fronte ai quali comincia a manifestare una reazione di arresto, timidezza e paura).**

EMOZIONI E SPECIALIZZAZIONE EMISFERICA

Gli studi sperimentali hanno dimostrato una maggiore specializzazione dell’emisfero destro nelle risposte emotive spontanee (come dimostrato tramite la registrazione dell’attività elettrica della corteccia e tramite la tecnica dell’interferenza), **nei compiti di codifica delle emozioni e nei compiti di decodifica delle emozioni** (per cui i soggetti sono più rapidi nel riconoscere stimoli rappresentanti emozioni quando questi vengono convogliati all’emisfero destro).

Alcuni autori hanno dimostrato che il riconoscimento delle emozioni avviene attraverso l’analisi degli elementi costitutivi dell’espressione vocale e facciale; l’emisfero più competente per tale tipo di analisi è probabilmente il destro poiché **l’emisfero destro è maggiormente specializzato per un’elaborazione dell’informazione di tipo globale.**

LA FISIOLOGIA DELLE EMOZIONI

Per motivi deontologici e di controllo delle variabili sperimentali, le ricerche sulla fisiologia delle emozioni sono condotte soprattutto su animali, e in esse si utilizzano come indicatori della presenza di un'emozione i comportamenti complessi che la segnalano. Uno dei problemi principali nello studio delle emozioni è che la trasposizione all'uomo dei dati ricavati dalla ricerca condotta su animali risulta sempre approssimata; un ulteriore aspetto limitativo risiede nell'artificialità delle esperienze create in laboratorio.

Le emozioni possono essere definite come delle risposte adattive a degli stressor, caratterizzate da specifiche reazioni somatiche e qualità affettive.

La 1ª e più celere risposta di stress dell'organismo è un'eccitazione del sistema nervoso autonomo, con attivazione simpatica adrenergica, i cui indici nei mammiferi e nell'uomo sono: l'aumento della sudorazione povera di sali; la glicogenolisi e la lipolisi; l'accelerazione dei battiti cardiaci; l'aumento della ventilazione polmonare; la riduzione della temperatura per vasocostrizione; l'aumento dell'afflusso di sangue ai muscoli; il rallentamento delle secrezioni e funzioni digestive; la dilatazione pupillare; l'aumento della coagulazione del sangue.

Tali reazioni vegetative sono caratterizzate da immancabilità e prontezza, sostanziale indipendenza dal controllo cosciente, correlazione diretta con l'intensità dell'emozione; esse hanno un significato difensivo e sono adatte per sostenere una reazione di lotta o di fuga.

La 2ª risposta di stress (più tardiva ma più persistente) consiste in un aumento della secrezione di cortisolo, aldosterone ed ormone tiroideo da parte della ghiandola ipofisaria; questi ormoni potenziano le capacità difensive somatiche innescate con l'attivazione neurovegetativa.

I 3 metodi fondamentali usati nello studio fisiologico delle emozioni sono:

1) la registrazione di parametri fisiologici; 2) l'osservazione delle modificazioni del comportamento emotivo in seguito a lesioni del Sistema Nervoso; 3) la stimolazione (elettrica o chimica) di precise aree cerebrali ritenute attive nell'organizzazione del processo emozionale.

Tra le strutture del sistema limbico, responsabile del controllo emotivo, sono particolarmente importanti l'amigdala e l'ippocampo.

L'amigdala sembra coinvolta in tutti i comportamenti emotivi, dato che essi compaiono in seguito alla sua stimolazione e vengono turbati in seguito ad una sua lesione. **L'amigdala è molto ricca di endorfine e, attraverso la mediazione di questo ormone locale, vi è una regolazione omeostatica delle afferenze sensoriali e delle risposte emotive conseguenti.**

Gli animali privati sperimentalmente dell'ippocampo sono disturbati nei comportamenti di evitamento. **Il coinvolgimento dell'ippocampo nel comportamento emotivo è in particolare connesso ai processi attivi di memorizzazione.** Inoltre, l'ippocampo assorbe selettivamente gli ormoni della corteccia surrenale (il cui tasso si innalza nella 2^a fase di risposta di stress) e la sua attività è strettamente correlata all'incremento di secrezione di ACTH (ormone adrenocorticotropo) da parte dell'ipofisi.

Il sistema limbico è collegato intimamente con la neocorteccia frontale e prefrontale, e nei casi clinici di soggetti che hanno subito lesioni della corteccia prefrontale si ha una disinibizione generalizzata con violente esplosioni affettive. In particolare, **le aree orbitali e basali della corteccia frontale sono le zone di mediazione fra le aree associative ed il sistema limbico, con una funzione di controllo sui processi emotivi e una funzione di “etichettatura emozionale” delle percezioni interne.**

L'esame della fisiologia delle emozioni porta a concludere che: a) **il processo emozionale implica un controllo sia neuroelettrico che neuroormonale;** b) **l'attivazione del comportamento emotivo è controllata da centri talamici ed ipotalamici, in base a livelli di soglia delle stimolazioni la cui intensità dipende da regolazioni ormonali;** c) **la qualificazione affettiva delle afferenze sensoriali parte soprattutto a livello sub-corticale, ma le aree della neocorteccia (nelle quali si proiettano le strutture limbiche) svolgono una funzione di integrazione e connotazione, ad orientamento generalmente inibitorio.**

CAP 13: I LIVELLI DI VIGILANZA

STRUTTURA DEL SONNO NELL'UOMO

Il sonno, per il variare dei suoi parametri fisiologici rilevabili con uno studio poligrafico (osservazione contemporanea di EEG, ECG, EMG, EOG, RG), è **convenzionalmente diviso in “sonno lento” (NREM, o “sonno ortodosso”) e “sonno rapido” (REM, o “sonno paradosso”)**.

Il “sonno lento”(NREM) è suddiviso in 4 fasi, con attività EEG che passa da una condizione di desincronizzazione (onde ad alta frequenza e bassa ampiezza) ad una di sincronizzazione (con onde a bassa frequenza ed alta ampiezza).

Il “sonno rapido” (REM) presenta: a) fenomeni tonici (desincronizzazione dell'EEG; diminuzione del tono muscolare); b) fenomeni fasici (movimenti oculari rapidi; aumento di frequenza e irregolarità cardiaca e respiratoria; modificazione della resistenza elettrica cutanea; onde ponto-genicolo-occipitali; erezione del pene).

Il sonno ha una struttura ciclica: durante la notte si susseguono 4-6 cicli, ed ogni ciclo presenta una fase iniziale di sonno lento a cui segue una fase di sonno rapido. L'organizzazione interna dei cicli varia nel corso della notte: mentre il 1° ciclo è caratterizzato da un'alta percentuale di sonno lento, **le fasi di sonno REM successive hanno una durata progressivamente crescente** (ed anche i movimenti oculari rapidi presentano una densità crescente).

La quantità di sonno sembra inversamente proporzionale all'età, anche se nel bambino piccolo la variabilità individuale è molto alta. **Durante il 1° anno di vita gli stadi del sonno si riorganizzano e nei primi 3 mesi vi è un notevole incremento del sonno NREM** (per il suo aumento durante la notte) **ed una notevole diminuzione del sonno REM** (per una progressiva scomparsa durante il sonno diurno), a seguito della maturazione del Sistema Nervoso Centrale. **Nel neonato e nel bambino l'organizzazione circadiana del ritmo sonno-veglia è polifasica**, cioè esistono più periodi di sonno nelle 24 ore.

Le fasi REM sono correlate con la presenza dei sogni e, svegliando il soggetto da una fase REM fasica, vi è un'“esperienza visiva primaria” (si ottiene cioè un resoconto di esperienze visive pure senza elaborazione concettuale), **mentre durante la REM tonica vi è un' “elaborazione cognitiva secondaria”** (cioè un'attività mentale pensiero-simile con poche immagini visive). E' stato visto sperimentalmente che un risveglio brusco fa ricordare meglio e fa sì che il soggetto riferisca più spesso un'attività di tipo onirico (al contrario di un risveglio graduale, in cui il soggetto riferisce più spesso che era sveglio e stava pensando).

Lo “Sleep Effect” è il fenomeno per cui il ricordo di un certo materiale a distanza di tempo è migliore se il soggetto durante il periodo di ritenzione dorme. Ci sono tre teorie che cercano di spiegare lo sleep effect:

1) la “teoria del decadimento”, secondo la quale nel sogno è più lento il processo catabolico responsabile della perdita delle tracce neurobiologiche alla base dell’apprendimento;

2) la “teoria dell’interferenza”, secondo la quale il sonno favorisce la memoria poiché riduce notevolmente l’apprendimento di materiale interferente;

3) la “teoria del consolidamento”, secondo la quale l’aumento della sintesi proteica durante la fase REM è responsabile del passaggio dell’informazione dal magazzino della memoria a breve termine a quello della memoria a lungo termine. Tuttavia, si è visto sperimentalmente che la privazione di sonno REM non diminuisce la memoria nell’uomo e che l’aumento di sonno REM, dopo una precedente privazione, non migliora l’apprendimento.

I LIVELLI DI ATTIVAZIONE (AROUSAL)

Secondo la teoria dell’”arousal”, lo stato di vigilanza varia lungo un continuum che va dal sonno all’eccitazione diffusa. Il livello di attivazione è considerato un fattore importante nel determinare l’efficienza del soggetto nell’esecuzione di compiti. La relazione fra arousal (in ascissa) ed efficienza del soggetto (in ordinata) è rappresentata da una curva ad “u” invertita: **a bassi livelli di attivazione l’individuo si distrae facilmente, mentre a livelli troppo elevati di attivazione vi è un’eccessiva ansietà, con effetti deleteri sull’efficienza. Con l’aumentare della complessità del compito, il livello di attivazione richiesto per ottenere la migliore prestazione possibile decresce.**

La stimolazione del sistema reticolare attivatore determina negli animali un tracciato EEG tipico della veglia, con onde di elevata frequenza e basso voltaggio. Anche nell’uomo, durante la “veglia rilassata” (ad occhi chiusi) il tracciato EEG presenta un’attività alfa, che sparisce se viene chiesto al soggetto di aprire gli occhi (“reazione d’arresto”, blocco alfa) o se viene impegnato mentalmente. **Oltre all’attività elettroencefalografica, altri indici fisiologici dell’arousal sono la riduzione dell’aritmia cardiaca sinusale fisiologica e la dilatazione delle pupille** (che hanno la tendenza a dilatarsi in modo proporzionale alla complessità di un calcolo mentale).

Sulla base della risposta cardiaca e della natura del compito, si possono distinguere tre stati di elevata attivazione:

- a) uno “schema di inibizione motoria”**, presente quando vi è uno stato di allarme generalizzato indotto da un segnale di avvertimento, consistente in una combinazione di inibizione e aumento dell’attivazione;
- b) uno “schema di accettazione rilassata della stimolazione esterna”;**
- c) uno “schema di dominanza generalizzata del Simpatico”**, presente sia in situazioni in cui è richiesto uno sforzo fisico che durante la soluzione di problemi.

L’ATTENZIONE

Agli inizi della psicologia scientifica, quando l’attenzione era considerata uno stato di restringimento del campo di coscienza accessibile solo all’introspezione, lo studio dell’attenzione fu un tema privilegiato della ricerca. Con la Gestalt e il comportamentismo il concetto di attenzione divenne impopolare e, solo verso la fine degli anni ’50, con l’emergere della psicologia cognitivista, questo concetto tornò al centro dell’interesse.

Attenzione e livello di attivazione sono due stati fra loro correlati ma che non si identificano: **l’attenzione è una funzione selettiva che dipende dal livello di attivazione dell’organismo** (uno stato globale che si svolge lungo un continuum), il quale a sua volta dipende sia dalle condizioni interne che dagli stimoli esterni.

L’attenzione è un processo cognitivo di selezione delle informazioni: nel sistema attentivo vi sono procedure di registrazione “automatiche” che inviano le informazioni ad una componente del sistema che stabilisce a quali elementi prestare attenzione (in base alla loro rilevanza biologica e psicologica). **I cambiamenti che stimolano l’attenzione sono di due tipi: a) variazioni dell’intensità degli stimoli; b) mutazioni ambientali per la comparsa di stimoli che hanno acquisito un significato per il soggetto.**

Posner (1980) distingue due momenti successivi alla registrazione automatica (e che quindi presuppongono un ruolo attivo da parte del soggetto): **a) l’“orientamento”, cioè l’allineamento dell’attenzione verso la sorgente dello stimolo sensoriale; b) la “detezione”, cioè il riconoscimento cosciente dello stimolo.** Questa distinzione permette di capire perché alcune risposte di orientamento (come volgere gli occhi verso lo stimolo) possono precedere il riconoscimento e l’elaborazione conscia.

Una tecnica per lo studio dell'attenzione nei bambini molto piccoli è la registrazione dei movimenti oculari e lo studio delle immagini riflesse nella cornea.

Un'altra tecnica è lo studio della “fissazione preferenziale”, cioè la misurazione del tempo che il bambino dedica alla fissazione di uno stimolo piuttosto di un altro: i bambini molto piccoli dedicano più tempo alla fissazione di uno stimolo strutturato o nuovo, mentre i bambini più grandi preferiscono fissare gli stimoli con un contorno più denso o circolare.

La dimostrazione di attenzione si accompagna ad una serie di caratteristici cambiamenti fisiologici: dilatazione pupillare, vasocostrizione periferica e vasodilatazione cerebrale, decelerazione dell'attività muscolare, sostituzione nell'EEG del ritmo alfa con onde beta irregolari, aumento del riflesso psicogalvanico. **Secondo Sokolof (1969), i cambiamenti che costituiscono la “risposta di orientamento”** si osservano alla prima presentazione di uno stimolo nuovo (in seguito ad una discrepanza fra lo stimolo presentato e la traccia mnestica degli stimoli precedenti) e si riducono gradualmente al ripresentarsi dello stesso stimolo tendendo a scomparire, cioè dando luogo ad una “risposta di abituazione” (quando, dopo 5-15 rappresentazioni invariate dello stimolo, le informazioni immagazzinate nella memoria a lungo termine coincidono con quelle trasmesse dallo stimolo).

Fin dalla nascita il bambino è in grado di emettere risposte di orientamento, mentre nei bambini piccolissimi (con meno di 5 settimane) **non compaiono risposte di abituazione** (la cui rapidità aumenta col crescere dell'età).

Dopo i 4 mesi il bambino possiede in memoria degli schemi degli oggetti e può riconoscere anche minime variazioni. A partire da un anno circa, parallelamente alla costruzione graduale della nozione di oggetto (Piaget, 1952), gli eventi diventano prevedibili ed è il livello cognitivo a dirigere l'attenzione.

Passando all'età scolare vi sono strategie più flessibile ed economiche nella ricerca di informazioni utili alla soluzione del compito, ed il tempo di riconoscimento di figure confuse diminuisce con l'età (si è visto infatti che gli adulti riescono a dirigere lo sguardo verso le aree più significative delle figure complesse, mentre ciò non avviene nel caso di bambini di sei anni).

L'attenzione è quindi un processo selettivo che, anche se presente fin dalla nascita, si perfeziona nelle sue manifestazioni, insieme al progredire dello sviluppo percettivo e cognitivo.

L'IPNOSI

L'ipnosi è uno stato di alterazione del livello di vigilanza indotto da specifiche tecniche suggestive. Nello stato ipnotico l'individuo stabilisce un rapporto a due molto stretto con l'ipnotizzatore: è disposto ad accettare in modo acritico le immagini mentali da lui proposte e mantiene fissata su di esse la propria attenzione, in una sorta di "dissociazione psichica".

Sulla realizzabilità e sul grado di profondità dell'ipnosi influiscono da un lato la posizione passiva e disponibile ad eseguire gli ordini del soggetto, e dall'altro il ruolo attivo e di modello dell'ipnotizzatore.

Con le suggestioni trasmesse in ipnosi si possono ottenere effetti a svariati livelli: **motorio; percettivo; emotivo; immaginativo**. Si possono avere quindi fenomeni catalettici; iperestesia ed analgesia; sonnolenza, sonno e sonnambulismo; alterazioni della memoria come amnesia ed ipermnesia: nel caso di ipermnesia, si può ottenere un'aumentata capacità di evocare con chiarezza ricordi di eventi lontani nel tempo e ciò ha trovato delle applicazioni nell'"ipnoanalisi".

Nell'interpretazione della natura del processo ipnotico viene messo in primo piano il fenomeno dell'"identificazione": **l'ipnotizzato si identifica con l'ipnotizzatore perché egli diviene per lui simbolo dell'autorità e questo processo riporta il soggetto ad una situazione regressiva di tipo infantile nella quale sono privilegiate modalità di funzionamento mentale arcaiche.**

Gill e Brennan (1959) distinguono l'"induzione" ipnotica dallo "stato" ipnotico che si realizza dopo una ben riuscita induzione: **nella "fase di induzione ipnotica" si verifica una de-automatizzazione delle funzioni dell'Io** (apparati somatici di motilità, percezione, pensiero, solitamente automatizzati a scopo di autonomia); **nello "stato di ipnosi" questa de-automatizzazione si stabilizza, e ciò determina una diminuzione dell'attività sintetica dell'Io.**

Durante l'ipnosi si verifica una parziale "regressione al servizio dell'Io", grazie alla quale l'Io può assumere i processi primari al proprio servizio (anziché esserne succube): **vi è una condizione di perdita di autonomia nella quale si struttura un sottosistema dell'Io (Io parziale) che si mette a disposizione dell'ipnotista, verso il quale si stabilisce una relazione interpersonale regressiva (anche se temporanea e reversibile).**

In un'ottica kleiniana, nell'ipnosi si verifica una scissione del Sé di tipo schizoide, con proiezione di parti di Sé nell'ipnotista ed introiezione di parti dell'ipnotista nel Sé.

LA MEDITAZIONE

La meditazione è uno stato di alterazione della coscienza caratterizzato da un certo distacco sensoriale dalla realtà esterna e da attivazione parasimpatica (per cui si ha rallentamento e regolarizzazione del ritmo cardio-respiratorio, riduzione del tono muscolare, vasodilatazione cutanea, comparsa di onde alfa occipitali all'EEG, acuita sensibilità per improvvisi stimoli ambientali). In questo senso, **la meditazione può essere intesa come una tecnica per acquietare lo stato di tensione inerente alla condizione fisiologica della veglia attenta.**

Le tecniche meditative consistono nella postura corporea rilassata e comoda, nella riduzione delle afferenze sensoriali e nell'assenza di movimenti.

Il training autogeno

Il “Training Autogeno” (messo a punto da Schultz negli anni '20) è un allenamento (“training”) che genera da sé il suo effetto (“autogeno”) che consiste in una deconnessione autogena Io-corpo.

Il Training Autogeno si basa sull'apprendimento di una particolare forma di concentrazione mentale, la **“concentrazione passiva”**, consistente nell'atteggiamento del lasciarsi andare, come contemplando da spettatori passivi il contenuto mentale proposto.

Il Training Autogeno si presenta in due forme: 1) “Training Autogeno inferiore antistress”, che ha indicazioni sia terapeutiche (per la cura di patologie con eziopatogenesi ansiosa), sia profilattiche (per prevenire nell'individuo sano gli stati ansiosi e le eventuali conseguenze somatiche); **2) “Training Autogeno superiore psicoterapeutico”.**

Vi sono poi applicazioni miste del TA, che è stato associato alla tecnica di Jacobson (RAT, Training Autogeno Respiratorio, applicato alla preparazione del parto), alla psicoanalisi (allo scopo di vincere più facilmente le resistenze del paziente), al biofeedback, alla meditazione trascendentale.

CAP 14: LA FRUSTRAZIONE

INTRODUZIONE

La “frustrazione” è la condizione in cui si trova l’organismo quando è ostacolato nella soddisfazione dei propri bisogni.

Sin dalla nascita il bambino è sottoposto alla somministrazione di frustrazioni e la madre rappresenta, nella fase iniziale dell’esistenza, la fonte principale da cui proviene la frustrazione (oltre che la soddisfazione) dei bisogni. Gli studiosi di ispirazione freudiana hanno sottolineato che il modo di insegnare al bambino il controllo degli sfinteri diventa occasione di somministrazione di frustrazioni e determina la formazione del carattere. **Per uno sviluppo sano della personalità è indispensabile che il dosaggio delle frustrazioni non superi certi limiti di tolleranza.**

Il bambino, quando lo sforzo di adattamento all’ambiente frustrante è prolungato, elabora schemi di difesa che persistono nel tempo. Una forte somministrazione di frustrazioni si ha nel caso di un’“iperprotezione ansiosa”; nel caso di genitori molto remissivi, vi può essere una troppo scarsa somministrazione di frustrazioni, con conseguente permanere del carattere nella fase dell’egocentrismo infantile, e le frustrazioni in questo caso possono insorgere quando il bambino esce dall’ambiente familiare.

In epoche successive della vita, attraverso l’assimilazione di determinati modi di reagire alle frustrazioni, gli individui incorporano gradualmente le regole e i valori della società, adattandosi ad essa.

CAUSE DI FRUSTRAZIONE

Le cause della frustrazione possono essere classificate in: 1) cause derivanti dall’ambiente fisico; 2) cause derivanti dall’ambiente sociale; 3) cause familiari; 4) cause personali (anche se questa classificazione non va intesa in modo rigido ed è giustificata solo dal prevalere di un certo aspetto nella relazione dell’individuo con l’ambiente).

Le “frustrazioni derivanti dall’ambiente fisico” sono legate al fatto che certe caratteristiche geografiche (come il clima, la fecondità del suolo, la facilità di comunicazione, ecc.) **possono condizionare la soddisfazione dei bisogni dell’individuo.**

Alcune frustrazioni derivanti dall’ambiente fisico sono facilmente tollerate dall’individuo perché anonime, non cariche di significato personale. **Le “frustrazioni derivanti dall’ambiente sociale” (cioè dall’azione degli altri individui vicino a noi) sono quelle più difficili da accettare.** Nell’*ambiente di lavoro*, la struttura dei rapporti tra i diversi membri è spesso occasione di frustrazioni sociali.

Nell'attuale società, categorie soggette a frequenti frustrazioni sono quelle degli *anziani* e degli *studenti universitari*. Una fonte di gravi frustrazioni è la condizione dell'*infanzia abbandonata*: il neonato allevato in brefotrofio, mancando di un rapporto personale durevole con un adulto, sviluppa una sindrome reattiva denominata "ospitalismo", caratterizzata da gravi segni di immaturità e da gravi disturbi dell'affettività. Anche il *malato di mente*, per effetto di pregiudizi radicati nella società, è esposto a gravi frustrazioni. Le *minoranze razziali, etniche, politiche, religiose* sono spesso oggetto di frustrazioni, che costituiscono la premessa per gravi squilibri sociali. Frustrazioni di causa sociale si possono riscontrare anche nella *relazione tra i due sessi* (ad es. per un conflitto tra diversi sistemi di valori ereditati da diversi ambiti culturali).

Le "cause familiari della frustrazione" possono essere: a) **un clima familiare rigido** (causa di frustrazioni quando il bambino scopre, al di fuori dell'ambiente familiare, modelli di comportamento che gli sono negati ma di cui subisce la suggestione); b) **un comportamento iperprotettivo-ansioso dei genitori** (che determina limitazioni che diventano frustranti soprattutto quando il bambino sperimenta la propria inettitudine in mezzo ai coetanei); c) **l'indifferenza e la trascuratezza**; d) **l'incoerenza educativa** (ossia l'alternanza imprevedibile di concessioni e proibizioni). Indipendentemente dal clima familiare, **vi sono alcuni momenti dello sviluppo dell'individuo in coincidenza dei quali la frustrazione è particolarmente frequente** (come la *nascita di un fratellino*). Inoltre, secondo gli studiosi di ispirazione freudiana, il bambino è sempre *frustrato dal genitore dello stesso sesso* nel suo desiderio di ricevere in modo esclusivo l'attenzione affettuosa del genitore di sesso opposto (situazione edipica).

Tra le "cause personali della frustrazione", nell'adolescenza si verifica un conflitto tra due tendenze inconciliabili, ossia il bisogno di autonomia e il bisogno di protezione (a cui spesso l'adolescente reagisce con una "proiezione", ossia vive sul piano della coscienza solo il bisogno di autonomia, mentre il bisogno di protezione viene proiettato sui familiari). Cause più strettamente personali di frustrazione possono essere la presenza di *difetti fisici* o *difetti psichici* (come un'ipodotazione intellettuale).

In generale si può quindi affermare che **la frustrazione si verifica quando:** 1) **un comportamento motivato viene impedito**; 2) **vi è una dilazione del soddisfacimento dei bisogni**; 3) **vi è un conflitto tra due tendenze inconciliabili**.

LE REAZIONI ALLA FRUSTRAZIONE

Con la tecnica dell'”**interruzione di un compito intrapreso**” (elaborata da Lewin e allievi), Ovsiankina (1928) ha constatato che, se l'interruzione del compito è fortuita, l'attività viene ripresa nella totalità dei casi, mentre se l'interruzione è seguita da un nuovo compito, la ripresa avviene in circa i due terzi dei casi; le attività a contorno ben definito sono ricominciate con una frequenza nettamente superiore a quelle senza termine definito, e la ripresa è più frequente per attività interrotte all'inizio o in prossimità della fine. I soggetti dell'esperimento non completano il compito per compiacere l'esaminatore, perché ciò avviene anche quando c'è la consegna specifica di non riprenderlo.

Una tendenza evocata e poi impedita continua ad operare per un certo tempo, cioè l'energia mobilitata continua a cercare vie di scarico, non solo nel caso di bisogni fisiologici, ma anche nel caso di “quasi-bisogni” di derivazione psicogenetica. Questo accumulo di energia viene vissuto soggettivamente come un'esperienza emotiva spiacevole, e può trovare diverse vie di scarico compensatorio. Le reazioni alla frustrazione possono essere adeguate o inadeguate a superare realmente l'ostacolo e a raggiungere il fine; la reazione inadeguata diventa patologica quando si ripete in modo fisso e coercitivo anche di fronte a frustrazioni lievi.

Le principali reazioni adeguate alla frustrazione sono: 1) l'”intensificazione dello sforzo”; 2) la “riorganizzazione dei dati”; 3) la “sostituzione dei fini”; 4) le “fantasie compensatorie”; 5) la “sublimazione”; 6) la “formazione reattiva”.

L'”intensificazione dello sforzo” è una reazione alla frustrazione che permette di superare l'ostacolo utilizzando gli stessi strumenti ma con uno sforzo più concentrato. Questa reazione alla frustrazione è adeguata solo se permette realmente di raggiungere lo scopo, altrimenti rappresenta una reazione inadeguata e diventa “fissazione” e stereotipia.

La “riorganizzazione dei dati” è una reazione alla frustrazione che permette di superare l'ostacolo impiegando in modo diverso i mezzi a disposizione, o abbandonando i mezzi sperimentati per assimilarne di nuovi.

La “sostituzione dei fini” è una reazione alla frustrazione che consiste nel modificare il fine iniziale, sostituendolo con uno simile che costituisce una via di scarico, più o meno soddisfacente, della tensione accumulata. L'attività sostitutiva ha la capacità di scaricare la tensione in misura tanto maggiore quanto maggiore è la somiglianza con l'attività che è stata impedita. La tecnica sperimentale utilizzata per studiare questa reazione è quella dell'”interruzione di un compito”, sostituzione con una nuova attività e controllo della frequenza con cui viene ripresa l'attività iniziale: la percentuale media di ripresa del compito originario è nettamente inferiore (e ciò documenta una forte scarica dell'energia accumulata) quando il compito interposto è simile a quello interrotto e quando è difficile. La sostituzione dei fini non ha sempre un valore positivo, ma spesso rappresenta solo uno sfogo gratuito.

Le “fantasie compensatorie” sono una reazione alla frustrazione che consiste nella soddisfazione (anche se fittizia e parziale) dei bisogni, poiché il “campo” delimitato da rigide barriere in cui si trova il soggetto frustrato, trasportato sul piano dell’irrealtà, acquista un carattere di fluidità e permeabilità. Allievi della scuola di Lewin hanno valutato sperimentalmente il diverso valore compensatorio di diversi “gradi di realtà” di soddisfazione di un bisogno. La tecnica sperimentale consiste nel fare intraprendere ai soggetti una certa attività, nell’interromperli e nell’indurli a completare il compito intrapreso in tre modi differenti: disegnando, descrivendo verbalmente e riflettendo sulla soluzione. L’esperimento dimostra che il valore compensatorio sale progressivamente passando dalla fantasticheria, alla descrizione verbale, all’attività motoria (disegno), dimostrando così il limite delle fantasie compensatorie quali reazione alla frustrazione.

La “sublimazione” è una reazione alla frustrazione che consiste nella sostituzione di obiettivi socialmente riprovevoli con attività socialmente accettate o utili, che hanno una qualche analogia con gli obiettivi repressi. Secondo la psicoanalisi, la maggior parte dei valori umani trova la sua origine nella sublimazione degli impulsi primari.

La “formazione reattiva” è una reazione alla frustrazione che consiste nello sviluppo di un comportamento opposto a quello che è inibito; ciò si verifica soprattutto quando la prima tendenza è bloccata da forti ansie, timori, sensi di colpa.

FRUSTRAZIONE ED AGGRESSIVITA’

L’aggressività è una reazione alla frustrazione che tende alla distruzione, all’allontanamento o a mettere in difficoltà, in cattiva luce, la persona o l’oggetto che è avvertito come causa della frustrazione. Si tratta di una reazione inadeguata nella misura in cui tale aggressione non risolve il problema, pur scaricando l’energia accumulata.

L’aggressività può essere “aperta” o “larvata”.

Si può avere “aggressività aperta” come reazione alla frustrazione: a) **nel bambino piccolo**, in cui gli impulsi si trasferiscono con immediatezza nel comportamento; b) **nel bambino più grande all’interno delle famiglie molto tolleranti**, in cui l’aggressività aperta è ampiamente permessa, per cui il bambino rimane più a lungo nella fase dell’egocentrismo; c) **nell’adulto normale, nelle aree culturali in cui l’aggressività aperta risponde agli ideali della società;** d) **nell’adulto che, in rapporto alle sue esperienze, abbia consolidato schemi di reazione aggressivi;** e) **negli adulti ritardati mentali**, nei quali vi è un insufficiente apprendimento delle norme sociali (per cui essi escono dall’infanzia con un insufficiente Super-Io).

L’”aggressività larvata” si esprime in forme attenuate (come maldicenze, sospetti ingiustificati, ironie, frecciate nel discorso) che tendono ad abbassare il prestigio sociale degli altri.

Il soddisfacimento dell'impulso aggressivo può avvenire anche a livello immaginativo, oppure **l'individuo può cercare di reprimere la reazione aggressiva, fino ad attuare una "rimozione"**; rimuovere l'impulso aggressivo non vuole dire però estinguerlo, ma solo ignorarne le cause sul piano della coscienza, per cui l'impulso rimosso può trovare altre vie di scarico.

L'individuo può anche scaricare l'impulso aggressivo nel comportamento ma indirettamente, e non contro il reale agente della frustrazione ("reazione di spostamento"). Lo spostamento è favorito dalla somiglianza tra il nuovo bersaglio dell'aggressività e la primitiva causa della frustrazione. Nel campo della psicologia sociale è stato osservato il fenomeno per cui spesso un gruppo umano tende a scaricare (spostare) la propria aggressività (che deriva da frustrazioni delle quali non riesce a capire la causa) su di una persona o di un gruppo di minoranza ritenuto senza alcun serio fondamento la causa della propria condizione ("capro espiatorio").

L'aggressività può anche essere rivolta verso la stessa persona vittima della frustrazione ("auto-aggressività"), soprattutto quando l'individuo ritiene che la causa della frustrazione sia da ricercare in un difetto a lui intrinseco e quando l'aggressione verso l'esterno è inibita dall'individuo stesso. L'autoaggressività può esplicarsi in forme estreme quali il suicidio o, più spesso, in una "minorazione di sé stessi" e del proprio prestigio sociale.

Rispetto ai rapporti tra frustrazione ed aggressività, l'osservazione clinica e sperimentale ha stabilito che: **1) la forza della reazione aggressiva è in rapporto diretto con l'intensità della motivazione frustrata; 2) la forza della reazione aggressiva cresce in prossimità dell'evento o oggetto desiderato; 3) la forza della reazione aggressiva cresce col crescere dei comportamenti soggetti a frustrazione; 4) indipendentemente dalla forza della motivazione frustrata, la reazione aggressiva è meno frequente ed intensa se la frustrazione è accompagnata da una giustificazione accettabile che tolga il carattere arbitrario dell'agente frustrante.** Modificano inoltre il rapporto quantitativo tra forza della motivazione frustrata ed aggressività la variabile **"disposizione costituzionale alle reazioni aggressive"** e la variabile **"inibizione dell'aggressività"**, legata al condizionamento socio-familiare (poiché l'ambiente familiare e sociale possono inibire in vario grado le reazioni aggressive, tramite punizioni più o meno gravi oppure fornendo compensi validi o meno ai bisogni frustrati).

LA MATURAZIONE BIO-SOCIALE E LE RELATIVE PERTURBAZIONI IN RAPPORTO ALLA FRUSTRAZIONE

La frustrazione ripetuta può determinare perturbazioni nella maturità bio-sociale dell'individuo, come la “fissazione” e la “regressione”.

La “fissazione” consiste nella persistenza di modelli comportamentali acquisiti, divenuti immaturi dal punto di vista bio-sociale. Il giudizio di fissazione è sempre relativo all'età, al sesso, al livello economico, all'ambiente socio-culturale in cui l'individuo opera. La fissazione può determinare un'immaturità “globale” o “selettiva”, può essere “temporanea” o “definitiva”. Negli adulti può essere segno di fissazione l'*incapacità di collaborazione dopo aver a lungo sperimentato il ruolo di figlio unico*, o la presenza di un *attaccamento eccessivo alla famiglia d'origine*: in questi casi la fissazione può derivare da frustrazioni subite nel tentativo di apprendere comportamenti più maturi, oppure dalla mancata opportunità di apprendere i nuovi ruoli. **Nel campo della psicologia animale, Mayer (1949) ha dimostrato che il comportamento reattivo ad una situazione frustrante può fissarsi, protrahendosi nel tempo, anche quando è resa possibile una soluzione più economica** (per cui il 75% dei ratti dell'esperimento continua ad emettere la risposta rigidamente stereotipata sviluppata quando il compito è stato reso insolubile, anche se il problema viene reso solubile e se si fanno numerosi tentativi di apprendimento).

Si definisce “regressione” la comparsa di un comportamento relativamente immaturo in una situazione affrontata in precedenza in modo più maturo. La regressione comprende sia la ricomparsa di un comportamento tipico di una fase precedente di sviluppo (fenomeno di “retrogressione”), sia la comparsa di un comportamento nuovo ma comunque immaturo (fenomeno di “primitivizzazione” del comportamento). Si può verificare una “regressione d'oggetto” (ricomparsa, come centro di interesse e di attività, di un oggetto o persona da cui il soggetto si era svincolato), una “regressione d'abitudine”, una “regressione di tendenza” (ritorno ad un bisogno un tempo dominante e poi divenuto secondario). La regressione può riguardare solo un aspetto limitato del comportamento o può coinvolgere la persona in modo globale. Si può verificare non solo a livello pratico ma anche immaginativo, per cui il soggetto immagina certe situazioni e soluzioni in modo infantile. Nei bambini si possono verificare comportamenti regressivi alla *nascita di un fratellino* (enuresi notturna), *al momento dell'ingresso a scuola e dell'inserimento nel gruppo dei coetanei*. Negli adulti si può verificare una regressione di fronte ai *bisogni sessuali* e anche il fenomeno dell'*invalidismo* può essere considerato un fenomeno regressivo. **Il processo di regressione è stato studiato da Barker, Dembo e Lewin (1941) osservando il gioco infantile in una situazione sperimentale: in questo caso la regressione consiste in un processo di primitivizzazione del gioco infantile dopo frustrazione, e può essere espressa in termini di età mentale.** Il risultato della frustrazione (l'allontanamento, nella 2ª fase, di giochi più attraenti dopo 15 minuti) è che la qualità del gioco risulta nettamente scaduta, mentre aumentano le attività diversive e di evasione.

Non tutti i bambini mostrano lo stesso grado di scadimento: la regressione è maggiore nei bambini che, nella situazione di gioco iniziale, avevano mostrato una maggiore “costruttività” del gioco (cioè varietà, ricchezza, coordinazione, senso della realtà).

La “razionalizzazione” è una reazione inadeguata alla frustrazione che consiste nel dare una veste razionale alla rinuncia indotta dalla frustrazione, rendendola accettabile, oppure nel nascondere, con argomentazioni più o meno valide, i reali motivi di un insuccesso. Essa diviene patologica quando investe un settore esteso della vita dell’individuo ed egli si sottrae ad ogni contraddizione della propria prospettiva, isolandosi; si ha allora un delirio che, se sistematico, contrassegna la “paranoia”.

L’“autismo” è una reazione alla frustrazione che consiste nel ritiro dell’individuo in sé stesso, nell’isolamento dall’ambiente sociale e dalla realtà, la quale viene negata e sostituita con un’altra costruita illusoriamente. Nelle forme estreme può condurre ad un grave disadattamento, per cui il contatto con la realtà diviene sempre più labile e dalla nevrosi si passa alla psicosi.

La “repressione” è una reazione alla frustrazione che consiste nell’inibizione di un impulso, desiderio, sentimento, ritenuti innaccettabili sul piano della coscienza. Mentre la “repressione” è un’inibizione cosciente e volontaria, la “rimozione” è un processo di inibizione attuato inconsciamente. Se il settore del comportamento inibito è molto vasto, ne può derivare un impoverimento della personalità. Secondo **Freud**, in una 1ª fase la repressione si esercita in modo diretto sul contenuto ideativo connesso al bisogno ansiogeno (“**repressione primaria**”), ma successivamente può esercitarsi sui contenuti mentali collegati solo per via indiretta al primo (“**repressione propriamente detta**”). **La repressione non è un episodio conchiuso: i contenuti ideo-affettivi repressi non vengono annullati del tutto, ma tentano di rientrare nel campo della coscienza.** Il materiale represso può riemergere: a) quando si allenta la forza delle energie reprimenti (ad es. nel sonno); b) quando gli impulsi repressi acquistano nuovo vigore per modificazioni inerenti all’organismo (come gli impulsi sessuali nella pubertà); c) quando esperienze recenti nella vita quotidiana sono affini al materiale represso. Vi sono alcune manifestazioni cliniche di “**repressione incompleta**” (come *sogni, lapsus, rituali ossessivi*) e quadri morbosi che invece rappresentano l’effetto di una “**repressione completa**” (come *paralisi, anestesi, cecità, amnesie selettive di natura isterica*). Secondo la psicoanalisi, l’infanzia è il periodo in cui si verificano le rimozioni fondamentali: la situazione edipica viene rimossa in quanto unita ad un forte senso di timore e colpa, permettendo così l’identificazione con il genitore dello stesso sesso.

DIFFERENZE INDIVIDUALI NELLA TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE

La tecnica dell'“insuccesso indotto” permette di evidenziare le differenze individuali nella tolleranza alla frustrazione: essa consiste nel proporre compiti di difficoltà crescente, culminanti in prove insolubili. Sottoposti ad una pressione esterna e di fronte ai fallimenti ripetuti, i soggetti mostrano reazioni diverse (che vanno dalla rivolta violenta alla rinuncia inerte) e i tentativi di soluzione diventano sempre più disorganizzati. **La capacità di riprendere una prova, in cui un soggetto ha subito un fallimento, è considerata un segno di tolleranza alla frustrazione.**

Col crescere dell'età, i bambini sviluppano in genere una maggiore tolleranza alla frustrazione; tra gli adulti, quelli con disturbi del comportamento (soprattutto di tipo schizofrenico), mostrano invece una bassa soglia di tolleranza.

L'osservazione clinica ha mostrato che la scarsa tolleranza alla frustrazione può riguardare solo alcune aree del comportamento cui il soggetto è particolarmente sensibile.

Il maggiore interesse degli studiosi per la frustrazione nell'infanzia non ha solo una motivazione metodologica (poiché le reazioni del bambino sono più esplicite ed immediate), ma anche pedagogica e clinica: le situazioni frustranti dell'ambiente familiare e sociale, evocano di preferenza nell'adulto le reazioni sperimentate più a lungo nell'infanzia e quindi più consolidate.

LA PROIEZIONE

Per “proiezione” si intende l'attribuzione a persone o gruppi, senza un'adeguata dimostrazione, di atteggiamenti, bisogni, emozioni, sentimenti, da parte di un individuo che interpreta quindi soggettivamente la realtà circostante. Essa diviene patologica quando l'interpretazione soggettiva errata viene difesa sistematicamente contro ogni evidenza contraria (come nelle “allucinazioni” e nelle “interpretazioni deliranti” della psicosi).

La proiezione è “assimilativa” quando l'individuo fa condividere agli altri le proprie tendenze e sentimenti.

La proiezione si sviluppa sin dalla prima infanzia, come una conseguenza del processo di identificazione. Successivamente l'individuo, nel processo di socializzazione, impara anche ad “anticipare” negli altri i comportamenti verso i quali si è sensibilizzato, e ad assumere il ruolo complementare.

La proiezione “disconoscitiva”, in cui il soggetto rifiuta di riconoscere come proprio un certo bisogno, può servire a risolvere conflitti interiori frustranti. La proiezione disconoscitiva implica la repressione (o rimozione) di uno degli elementi di una coppia di bisogni conflittuali.

Un esempio di “reazione di proiezione disconoscitiva” si ha nell’adolescente, che reagisce al disagio creato da un conflitto interno prendendo coscienza solo del bisogno di autonomia e relegando nell’inconscio quello di protezione, che invece viene proiettato su genitori e superiori (per cui afferma che sono loro ad opporsi alla sua autonomia).

L’IDENTIFICAZIONE

L’”identificazione” è il processo per cui un individuo assume e fa propri il ruolo, i valori, gli atteggiamenti di persone e di gruppi, reagendo alle loro vicende e fortune come se fossero proprie.

L’identificazione è un processo fondamentale nella formazione della personalità. Le prime identificazioni si realizzano nell’ambiente familiare; col crescere dell’età, le figure con cui il bambino si identifica si moltiplicano e i nuovi modelli proposti, soprattutto nell’adolescenza (ad es. dal gruppo dei coetanei) possono essere in conflitto con quelli dominanti nell’ambiente familiare.

L’identificazione può costituire un mezzo per alleviare la tensione indotta da una frustrazione: identificandosi con la persona frustrante, e ripetendone il comportamento nei confronti di altre persone, l’individuo frustrato trova un compenso alla mortificazione subita.

CAP 15: IL CONFLITTO

DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE DEL CONFLITTO

Il conflitto può essere definito come “una situazione in cui forze di valore approssimativamente uguale ma dirette in senso opposto, agiscono simultaneamente sull’individuo” (Lewin, 1965).

In ogni conflitto coesistono tendenze verso almeno due differenti comportamenti; distinguendo le tendenze “appetitive” (volte al raggiungimento di un obiettivo) da quelle “avversative” (volte ad evitare eventi indesiderabili), si prospettano quattro tipi di conflitto:

- 1) conflitto fra due tendenze appetitive;**
- 2) conflitto fra una tendenza appetitiva e una avversativa;**
- 3) conflitto fra due tendenze avversative;**
- 4) conflitto composito fra più tendenze appetitive e avversative.**

I conflitti più acuti ci sono quando le due tendenze incompatibili sono di forza uguale.

Nel “conflitto fra due tendenze appetitive” (“attrazione-attrazione”), il soggetto si trova nello stesso tempo di fronte a due obiettivi positivi, ma la situazione è tale per cui egli può raggiungere solo uno dei due. Nella realtà i due termini generatori del conflitto non si equivalgono mai completamente, o perché il soggetto nutre qualche preferenza per uno dei due obiettivi, o perché un casuale mutamento della situazione sposta l’equilibrio a favore di una delle due forze. Una volta scelto uno dei due obiettivi, si possono verificare due reazioni: a) l’obiettivo opposto diviene più attraente; b) vi è un’esaltazione dell’obiettivo scelto e contemporanea svalutazione di quello abbandonato, per difendersi da un eventuale ritorno del conflitto. Alcuni soggetti possono oscillare tra queste due reazioni.

Nel “conflitto fra una tendenza appetitiva e una tendenza avversativa” (“attrazione-avversione”), una situazione ha in sé delle caratteristiche sia positive sia negative, per cui vi sono contemporaneamente tendenze di avvicinamento e di allontanamento (come nel caso dell’adolescente che cerca, e nello stesso tempo evita, la guida dei genitori). Se le due tendenze sono di forza circa uguale, l’organismo rimane come “sospeso”, privo di movimento.

Nel “conflitto fra due tendenze avversative” (“avversione-avversione”), il soggetto si trova tra due situazioni che sono entrambe spiacevoli. Tale situazione conduce di solito alla ritirata; se la ritirata non è possibile e se le tendenze avversative sono forti, si possono avere gravi disturbi del comportamento. Il suicidio può a volte essere il risultato di una situazione acuta di questo tipo.

Nel “conflitto fra più tendenze appetitive e avversative”, vi è una grande tendenza appetitiva e una altrettanto grande tendenza avversativa per ognuno dei due oggetti o situazioni.

Hovland e Sears hanno studiato le reazioni a conflitti di tipo motorio con la tecnica della “tavola dei conflitti”, consistente in una tavola quadrata posta di fronte al soggetto con due coppie di lampade per cui, quando si accende la lampada rossa, il soggetto, a partire da una posizione di partenza, deve disegnare una linea verso l’angolo opposto della tavola (avversione), mentre quando si accende la lampada verde, deve disegnare una linea verso di essa (attrazione). Con la tavola dei conflitti Hovland e Sears hanno realizzato le quattro condizioni di conflitto ed è emerso che il **“compromesso”** (il soggetto disegna una linea a metà strada tra le due luci) **ed il “blocco” si hanno soprattutto nelle situazioni in cui sono in conflitto due tendenze avversative (piuttosto che appetitive)**. Nella situazione che è insieme sia appetitiva che avversativa, il soggetto dà una risposta doppia, prima di avvicinamento e poi di allontanamento. Nella tecnica ideata da **Arkoff (1957)** per lo studio del conflitto, il soggetto deve fare una scelta fra varie caratteristiche personali. L’entità del conflitto viene misurata mediante il tempo di reazione necessario alla scelta: **il tempo di soluzione del conflitto è maggiore quando si scontrano due tendenze avversative piuttosto che appetitive**.

LO STUDIO DEL CONFLITTO IN CONDIZIONI DI RIGOROSO CONTROLLO SPERIMENTALE

Le tendenze appetitive e avversative hanno un “gradiente di meta” (i potenziali di reazione aumentano all’avvicinarsi dell’oggetto) e un “gradiente di generalizzazione” (si generalizzano ad altri oggetti in misura diversa a seconda della somiglianza con l’oggetto primitivo). Dalle ricerche di **Brown** risulta che il gradiente di generalizzazione delle tendenze appetitive ha un andamento meno rigido di quello delle tendenze avversative.

Brown ha creato sperimentalmente nei ratti una situazione di conflitto: essi, al momento di avvicinarsi alla meta, sono indotti dalle esperienze precedenti ad aspettarsi tanto un oggetto positivo (cibo) che negativo (scossa). **All’inizio i ratti sono guidati solo dal gradiente di appetenza ma, non appena entrano nel campo del gradiente di avversione, rallentano progressivamente, fino ad arrestarsi quando i due gradienti si equilibrano**. La frequente esposizione degli animali a un tale conflitto di “avvicinamento-allontanamento” può portare ad uno stato neurotico durevole.

La scelta di un sostituto (processo di “dislocazione” o “trasferimento”) di obiettivi ambivalenti (sia desiderati che temuti) avviene con la massima probabilità quando le tendenze appetitive e avversative cominciano a scontrarsi e ad equilibrarsi.

CONFLITTO E NEVROSI SPERIMENTALI NEGLI ANIMALI

Un esperimento di **Pavlov** fu il primo esempio di nevrosi sperimentale indotta. Egli ha stabilito un riflesso condizionato alimentare, associando al cibo uno stimolo elettrico applicato sempre nella stessa regione cutanea, determinando la scomparsa della reazione assoluta di difesa e il persistere per molti mesi del riflesso condizionato alimentare. Se lo sperimentatore comincia ad applicare lo shock elettrico in posizioni sempre mutevoli, il riflesso alimentare scompare e si stabilisce una reazione assoluta di difesa molto forte. Inoltre l'animale, di fronte al conflitto fra la reazione innata e la reazione condizionata, presenta uno stato patologico prolungato, per cui si è obbligati a cessare ogni esperimento per molti mesi. **Le nevrosi sperimentali si possono distinguere in: a) nevrosi sperimentali che seguono un condizionamento con difficile differenziazione; b) nevrosi sperimentali che seguono un apprendimento reso alla fine impossibile o inadeguato, con conseguente conflitto di motivazione (avvicinamento-allontanamento).**

I sintomi delle nevrosi sperimentali si possono distinguere in tre gruppi: a) le turbe generali del comportamento, che comprendono l'*attività generale* (che può essere aumentata o diminuita), le *attività condizionate sperimentali* (la loro scomparsa è uno dei criteri di esistenza di una nevrosi animale), alcune *attività istintive*, il *comportamento alimentare*, l'*emotività* (di solito molto aumentata), le *condotte fobiche* (ossia lo spostamento delle reazioni ansiose verso un oggetto diverso da quello che originariamente ha creato la crisi nevrogena), i *riti ossessivi*, i *comportamenti allucinatori*; **b) le turbe dei rapporti sociali**, che comprendono il *comportamento sessuale*, i *cambiamenti di posizione gerarchica nel gruppo sociale*, le *alterazioni nei rapporti col personale di laboratorio*; **c) le manifestazioni viscerali e psicosomatiche.**

Vi sono alcune differenze fondamentali tra le nevrosi animali e quelle dell'uomo:

1) negli animali vi è solo una “generalizzazione primaria” degli stimoli (che precede la differenziazione degli oggetti percettivi), **mentre nell'uomo si è sviluppata** (parallelamente all'acquisizione dei segni verbali) **una “generalizzazione secondaria”** (successiva alla costituzione di sintetiche categorie concettuali);

2) nell'animale i bisogni in conflitto sono quelli “viscerogenetici” e la nevrosi si sviluppa da un'incapacità di adattamento all'ambiente fisico, **mentre nell'uomo i bisogni conflittuali sono soprattutto quelli “psicogenetici”** che derivano dall'intricata trama dei rapporti familiari e sociali;

3) nell'animale le reazioni al conflitto sono soprattutto di tipo motorio o viscerale (con conseguente sviluppo di somatosi), **mentre nell'uomo vi sono anche numerose reazioni sul piano mentale** (come la fuga dalla realtà, la razionalizzazione, la sublimazione, la rimozione, la proiezione, ecc.) che possono alleviare la tensione psichica suscitata dal conflitto ma che, se impiegate massicciamente, possono accompagnarsi allo sviluppo di una sintomatologia morbosa;

4) mentre gli animali utilizzati per l'induzione della nevrosi hanno una vita del tutto normale fino all'esperimento, **nell'uomo le esperienze conflittuali cominciano nella primissima infanzia: l'origine della nevrosi non è in una situazione scatenante attuale, ma nelle esperienze precedenti che hanno portato ad un'interiorizzazione del conflitto e al radicarsi di certe reazioni.**

IL CONFLITTO TRA RUOLI

Il “conflitto tra ruoli” nasce quando un individuo occupa simultaneamente due posizioni differenti, che prescrivono atteggiamenti diversi. Il “conflitto intra-ruolo” si verifica quando le attese di persone o gruppi diversi, relative ad una stessa posizione, discordano nettamente. In entrambi i casi, l'individuo avverte il conflitto sotto forma di attese simultanee e contraddittorie. I conflitti possono derivare anche dal fatto che l'evoluzione dell'individuo esige l'abbandono progressivo di certi ruoli e l'assunzione di nuovi, e questo passaggio può essere caratterizzato da fasi di conflitto tra vecchio e nuovo.

Nell'*adolescente* si verifica un tipico conflitto relativo all'età: egli è attratto dal desiderio di essere un adulto indipendente, ma anche di quello di restare un bambino sicuro e protetto. Il conflitto tra ruoli e norme viene spesso risolto dall'adolescente con l'assunzione di condotte diverse a seconda delle circostanze (famiglia, scuola, amici). La società moderna pone la *donna* in una situazione conflittuale per la coesistenza di due ruoli, uno tradizionale domestico, l'altro moderno professionale. Se una persona appartiene allo stesso tempo a due gruppi sociali diversi della stessa categoria (età, razza, nazionalità), in ogni situazione gli si presentano due diversi comportamenti. Questa situazione è grave perché il conflitto è costante e perché entrambi i gruppi di cui fa parte l'individuo hanno una grande influenza sulla formazione della sua personalità. Questa è la situazione in cui si trovano gli *immigrati*, che vivono fra due culture diverse e che si trovano di fronte a due ruoli contraddittori. Essi possono risolvere questo conflitto in tre modi: a) con un intenso nazionalismo e rifiutando ogni nuovo ruolo, quando vi è un'incapacità di adattamento al nuovo gruppo; b) con l'assunzione di un ruolo intermedio che permette di conciliare le due culture; c) con un'assimilazione totale alla nuova cultura. Esistono inoltre dei conflitti legati all'attività professionale: ci sono delle *professioni caratterizzate da una certa “marginalità”* perché i membri dei gruppi professionali confinanti rivolgono richieste contraddittorie, cercando di assimilarle nel proprio ambiente (es. *caposquadra*).

L'individuo, per evitare la scissione della personalità, mette in atto a livello personale dei meccanismi che permettono di risolvere i conflitti:

1) la SEPARAZIONE, che comprende:

a) la separazione nel tempo e nello spazio dei due ruoli in conflitto;

b) l'evitamento di ogni sovrapposizione di ruoli: se l'individuo fa parte di due gruppi che richiedono comportamenti diversi, egli può cambiare totalmente passando da un gruppo all'altro. Questo atteggiamento si accompagna spesso al rifiuto di riconoscere il conflitto ed è possibile solo se la personalità è poco coinvolta in ognuno dei due ruoli;

c) a livello più profondo, l'Io può separare i due ruoli in conflitto, distaccandosi interiormente da quello che genera sensi di colpa, pur attuandosi entrambi nella realtà. A volte i ruoli che il soggetto rifiuta sono proiettati su di un Io ausiliario che il soggetto non riconosce come appartenente alla propria personalità;

d) vi può essere una separazione dei due ruoli con rimozione totale di quello meno importante;

2) il COMPROMESSO che secondo **Toby (1952)** comprende:

a) rimandare l'azione ed attendere che i gruppi attenuino le loro esigenze;

b) ristrutturare il ruolo stesso al fine di adattare questa nuova definizione ad ognuno dei due gruppi;

c) usare un ruolo contro l'altro: l'individuo indica ad ogni gruppo le esigenze incompatibili imposte dall'altro, spingendo le due parti ad attenuare le proprie esigenze;

3) la FUGA che comprende:

a) la fuga dal campo, ossia il fuggire dalla situazione globale (fino al suicidio nei casi limite);

b) la malattia.

Anche la società sviluppa meccanismi istituzionalizzati per limitare i conflitti:

- 1) la separazione nel tempo dei ruoli** (ogni ruolo ha una sua strutturazione ed una sola di queste strutture entra in gioco in una particolare situazione, mentre le altre rimangono latenti);
- 2) la società stabilisce una gerarchia dei gradi di obbligatorietà dei ruoli;**
- 3) la separazione dei ruoli.**

LA DISSONANZA COGNITIVA

Quando le informazioni in base alle quali dobbiamo fare una scelta sono in contrasto tra loro, si crea uno stato di “dissonanza cognitiva”. Secondo Festinger e Aronson (1960), l’esistenza simultanea di cognizioni che non concordano (dissonanza), induce il soggetto a sforzarsi di farle concordare meglio (riduzione della dissonanza), in analogia al meccanismo fisiologico che mantiene l’omeostasi nell’organismo. Per ridurre la dissonanza, il soggetto può selezionare le informazioni in modo tale che quelle raccolte avvalorino la scelta effettuata.

Può accadere che le tendenze in conflitto siano così profonde da essere sconosciute allo stesso individuo. Ciò può accadere: a) perché le tendenze in conflitto non si sono mai organizzate a livello verbale; b) perché le tendenze in conflitto emergono solo nelle fantasie o nei sogni, che il soggetto non è in grado di interpretare; c) perché l’emergere in coscienza delle tendenze in conflitto può suscitare reazioni di ansia troppo intense. In queste condizioni, la persona non riesce ad identificare le componenti del suo conflitto, e quindi aree sempre più vaste del suo comportamento sono interessate da reazioni inconsce, al punto che le sue capacità di scelta sono sempre più ridotte.

CAP 16: LE TEORIE DELLA PERSONALITA'

LE TEORIE DELLA PERSONALITA' CENTRATE SULLA RISPOSTA (TIPO-TRATTO)

Alcune teorie (come le teorie “tipologiche” e “dei tratti”) sono centrate sull'analisi della risposta comportamentale.

Le **TEORIE TIPOLOGICHE** classificano gli individui in base a indizi ritenuti caratteristici e comprendono: a) le “tipologie somatiche”; b) le “tipologie funzionali”; c) le “tipologie psicologiche”. Le teorie tipologiche tendono ad un'eccessiva categorizzazione dell'individuo e si basano sulla convinzione che le caratteristiche umane siano il risultato dell'eredità biologica, trascurando le influenze ambientali e culturali.

Le “tipologie somatiche” classificano le persone in base alla costituzione morfologica. Secondo Kretschmer, gli individui tendono a manifestare un temperamento corrispondente al loro tipo somatico: al tipo atletico corrisponde un carattere schizotimico, al tipo picnico un carattere ciclotimico.

Sheldon classifica gli individui in base a tre componenti:

1) la componente “endomorfica”: i tipi endomorfi-limite sono grassi e a loro corrisponde una fisionomia caratterologica “viscerotonica” (una persona rilassata, che quando si trova in difficoltà ha bisogno degli altri);

2) la componente “mesomorfica”; i tipi mesomorfi-limite sono atletici e a loro corrisponde una fisionomia caratterologica “somatotonica” (una persona energica, che quando si trova in difficoltà ricorre all'azione);

3) la componente “ectomorfica”; i tipi ectomorfi-limite sono magri e a loro corrisponde una fisionomia caratterologica cerebro-tonica (una persona rilassata, che quando si trova in difficoltà ha bisogno di solitudine). Secondo Sheldon il comportamento dipende quindi non solo dall'ambiente ma anche dal somatotipo, e in particolare è influenzato dalle aspettative sociali per ogni somatotipo (anche se ricerche basate sui tests non hanno mostrato alcuna correlazione fra costituzione somatica e personalità).

Le “tipologie funzionali” classificano le persone in base alla risposta neurovegetativa o all'equilibrio ormonale. Tramite questionario è possibile stabilire delle correlazioni tra fattori di personalità e reattività fisiologica: **i soggetti che secondo l'“Internal-External Control Scale” di Rotter collocano al proprio interno la capacità di controllo sugli eventi, hanno una maggiore capacità di discriminare e regolare le funzioni fisiologiche.**

Friedman e Rosenman (1959) hanno riscontrato che **gli individui con personalità di tipo A** (caratterizzati da iperattività) **sono a rischio di grave patologia cardiovascolare, con incidenza sei volte superiore al tipo B.**

Le **“tipologie psicologiche”** classificano le persone in base alla **risposta comportamentale**. **Jung**, in base alla direzione con cui si manifestano gli effetti della libido, **distingue fra tipo “introverso”** (timido, preferisce lavorare da solo, appare guidato da motivazioni personali..) e **tipo “estroverso”** (socievole, preferisce lavorare in gruppo..). Tuttavia, se si somministra a un gruppo di soggetti un test costruito in base a questi tratti, i punteggi si distribuiscono secondo un'unica curva modale: ciò significa che l'introverso e l'estroverso sono solo i due estremi di una scala continua e **la maggior parte delle persone è ambiversa.**

Secondo le TEORIE DEI TRATTI si può definire la personalità di un individuo in base alla posizione che occupa su un certo numero di scale, ciascuna delle quali rappresenta un diverso tratto. Definiscono un **“tratto”** le risposte indipendenti dal contesto dello stimolo e che ricorrono in una grande varietà di circostanze. Tuttavia, **numerosi risultati empirici portano a falsificare la nozione di un'immutabilità dei tratti di personalità** (la psicologia clinica ha ad es. provato che uno sforzo psicoterapeutico intensivo su pazienti psicotici può portare ad un notevole miglioramento della loro condizione).

Allport è contrario a ridurre la personalità ad una serie di tratti comuni a tutti ed **individua delle “disposizioni personali” che sono uniche per ciascun soggetto**. Le **disposizioni personali sono ordinate in funzione di una gerarchia: alcune sono “cardinali”, altre “centrali”** (tratti che esprimono risposte molto caratteristiche per l'individuo e che sono in numero limitato), **altre sono “secondarie”** (tratti che esprimono risposte relativamente isolate).

Le **“teorie fattorialistiche”** (come quelle di Eysenck e Cattell) **hanno lo scopo di individuare i tratti fondamentali (o dimensioni) della personalità: esse verificano le correlazioni statistiche fra i tratti al fine di cogliere il “fattore” che li accomuna; se questi fattori sono saggiabili con tests appropriati e mostrano a loro volta una correlazione con altri fattori, questa nuova organizzazione può diventare un tratto fondamentale della personalità**. Eysenck (1957) ha individuato due dimensioni continue di personalità, indipendenti: **1) la dimensione “stabilità-instabilità”; 2) la dimensione “introversione-estroversione”**. Ogni tratto della personalità e ogni categoria clinica si può collocare in qualche punto dello spazio delimitato da questi due assi ortogonali.

Cattell (1946), a partire da una lista di 171 variabili descrittive della personalità, **ha individuato “tratti di superficie”** (tramite l’analisi dei “clusters”, per cui tutte le variabili con un’interrelazione di 0,60 o più costituiscono un tratto di superficie) e **“tratti fondamentali”** (raggruppati mediante l’analisi fattoriale, come i tratti intelligenza generale-difetto mentale, ciclotimia-schizotimia, stabilità emotiva-nevroticismo generale, dominanza-sottomissione).

LE TEORIE DELLA PERSONALITA’ CENTRATE SULLO STIMOLO (GENETICO-DINAMICHE)

Alcune teorie (come le “teorie psicoanalitiche” e le “teorie dell’apprendimento”) spiegano la formazione della personalità in base a ciò che è avvenuto in passato e che si è appreso. Le teorie “genetico-dinamiche” (al contrario di quelle tipo-tratto) includono l’ambiente umano nel campo d’indagine. Questo schema di riferimento teorico è stato applicato in un primo tempo alla comprensione del sintomo nevrotico (con la psicoanalisi di Freud) e solo successivamente alla costruzione di una caratterologia.

Nell’ambito delle TEORIE PSICOANALITICHE, Horney, Fromm ed Erikson danno molta importanza alla dimensione sociale nello sviluppo della personalità. Secondo Horney, per difendersi dall’ansia originata da una società ostile, il bambino reagisce con diversi atteggiamenti che, se si stabilizzano, diventano veri e propri bisogni nella dinamica della personalità.

Tali bisogni rappresentano delle risposte “neurotiche” (poiché inadeguate a risolvere il problema delle disturbate relazioni umane all’origine dell’ansia);

le risposte neurotiche, a seconda dell’orientamento basilare verso gli altri, sono raggruppate in tre categorie:

1°) la personalità “distaccata”;

2°) la personalità “aggressiva”;

3°) la personalità “compiacente”.

Fromm chiama “caratteri” i vari tipi di adattamento dell’uomo all’ambiente e ha distinto:

- 1°) il carattere “ricettivo”;**
- 2°) il carattere “sfruttatore”;**
- 3°) il carattere “accumulatore”;**
- 4°) il carattere “mercantile”;**
- 5°) il carattere “produttivo”.**

Erikson fa corrispondere ad ogni fase dello sviluppo una “crisi psicosociale”, il cui superamento è fortemente condizionato dal contesto socioculturale in cui avviene.

Nel 1° anno di vita il bambino ha un modo di comportamento orale: egli si trova in una condizione di assoluta dipendenza e gli schemi istintivi che mette in atto sono di tipo “incorporativo”. **Se il bisogno di amore e sicurezza viene soddisfatto, il bambino sviluppa un sentimento di “fiducia”** (gli altri sono sentiti come buoni e solleciti); **se invece il rapporto madre-bambino è disturbato o assente, la prima esperienza sociale è negativa e il bambino sviluppa “sfiducia”** (ogni ritardo nell’avere è vissuto come una perdita definitiva).

Nel 2° anno di vita, il bambino viene chiamato al primo atto di responsabilità sociale, il controllo degli sfinteri. Un’educazione familiare rigida e non tollerante verso i comportamenti oppositori non permette lo sviluppo dell’”autonomia”, ma bensì dei sentimenti di “dubbio” e “vergogna”.

Dal 3° al 4° anno il bambino vive il “conflitto edipico”: egli è portato istintivamente a desiderare egocentricamente la madre tutta per sé e a percepire il padre come un’autorità frustrante che lo limita (e il contrario nella bambina). La soluzione del conflitto edipico avviene tramite l’identificazione coi genitori, che permette al bambino di diventare egli stesso la guida dei propri comportamenti. In questa fase, **se l’ambiente familiare tollera le curiosità sessuali del bambino, si sviluppa l’”iniziativa”;** **se le curiosità del bambino vengono represses, egli sviluppa un sentimento di “colpa”** che inibisce tutti i comportamenti, vissuti come minacciosi per sé e per gli altri.

Dai 5 agli 11 anni vi è il “periodo di latenza”, che rappresenta il momento della socializzazione, in cui l’entrata nel mondo scolastico pone il bambino di fronte a nuovi ruoli. L’attitudine di base di questo periodo dello sviluppo è l’”industriosità”; se i genitori e gli insegnanti svalorizzano le prestazioni del bambino, si può sviluppare un sentimento di “inferiorità” (che rende il bambino incapace di operare con gli altri, tendente all’isolamento e alla dipendenza parentale, pieno di invidia).

Durante l’adolescenza, il compito diventa lo sviluppo di “identità e autonomia” (che si verifica se la società permette all’adolescente di sperimentare liberamente ruoli diversi, per inserirsi armonicamente nel contesto sociale); l’opposto della formazione dell’identità personale è la “dispersione dei ruoli”, ossia un’oscillazione in vari tentativi di inserimento infruttuosi, per cui il soggetto vive in uno stato di ambiguità e insicurezza, da cui deriva l’estraniamento dalla società, l’intolleranza verso gli altri, la ribellione (identità negativa).

Anche durante giovinezza, età adulta, età matura, l’Ego deve affrontare delle crisi psicosociali (i cui esiti possono essere “intimità-isolamento”; “produttività-ristagno”; “integrità-disperazione).

Nelle TEORIE DELL’APPRENDIMENTO, la direzione dello sviluppo individuale dipende da precise esperienze di ricompensa e punizione.

Nella “teoria del rinforzo” di Dollard e Miller, l’elemento fondamentale nella struttura della personalità è l’”abito” (associazione fra uno stimolo differenziato e una risposta), che è transitorio e varia in rapporto all’esperienza individuale. L’elemento fondamentale nella dinamica della personalità è l’”impulso”, uno stimolo sufficientemente intenso da mettere l’individuo in attività. Gli “impulsi primari” sono quelli la cui soddisfazione è necessaria per la sopravvivenza dell’individuo; gli “impulsi secondari” sono derivati dai primari. La ricompensa di una risposta funge da “rinforzo” dell’associazione S-R, determinando l’apprendimento dell’abito. Altri processi inclusi nella teoria di Dollard e Miller sono: l’”estinzione” (l’eliminazione delle risposte inadeguate); la “discriminazione” (la differenziazione degli stimoli appropriati da quelli non appropriati); la “generalizzazione” (con cui le risposte apprese in associazione ad uno stimolo specifico possono essere trasferite ad altre situazioni); l’”anticipazione” (con cui, attraverso il ripetersi dell’associazione S-R, è possibile identificare le conseguenze di uno stimolo o una risposta). Nella teoria di Dollard e Miller, anche le motivazioni più complesse del comportamento individuale (come il desiderio di riuscire o di essere apprezzati) sono riferite ad un processo di apprendimento analogo a quello con cui si apprende qualsiasi risposta. Il limite di questo schema di riferimento teorico è che esso è soprattutto centrato sullo stimolo fisico.

LE TEORIE DELLA PERSONALITA' CENTRATE SULL'ORGANISMO (TEORIE FENOMENOLOGICHE)

Nelle “teorie fenomenologiche della personalità” (come la “teoria del campo” di Lewin e le “teoria della percezione di sé” di Rogers), rispetto alla sequenza S-O-R, al centro dell’attenzione vi è l’organismo: la causa e il tipo di comportamento dipendono da come la persona vive la sua esperienza del mondo interno ed esterno ad essa.

Il modello proposto da Lewin (detto “galileiano”) intende spiegare lo “spazio vitale”: lo spazio vitale è la “rappresentazione psicologica” della situazione ambientale in cui l’individuo è inserito e delle alternative che gli si aprono. Il soggetto è un punto in movimento nello spazio vitale, sottoposto all’azione delle forze che vi operano (per cui è respinto dalle attività spiacevoli, attratto da quelle preferite, incontra barriere, le aggira e così via). Anche l’individuo ha una propria struttura: le regioni percettiva e motoria sono in contatto con l’ambiente, ma sono a loro volta controllate dalla sottostante struttura della personalità, rappresentata da regioni e confini; le parti più periferiche coprono gli strati più centrali, e al centro si trova la “regione personale interna”. Lo sviluppo della personalità nel tempo è connesso alla differenziazione delle regioni parziali: quanto maggiore è la differenziazione, tanto più rigidi sono i confini tra le regioni parziali, permettendo l’isolamento di una parte dall’altra (mentre la personalità del bambino è poco differenziata, per cui non riesce a distinguere con chiarezza sé stesso dall’ambiente). Nella struttura della personalità esistono diversi “sistemi di tensione”, relativamente isolati l’uno dall’altro; tuttavia, in condizioni di intensa frustrazione, i sistemi di tensione perdono il loro isolamento e si attua una de-differenziazione verso l’organizzazione primitiva del bambino.

Esistono due aspetti del sé: 1) l’”Io” (che può essere ricostruito da osservatori esperti informati a partire dal comportamento); 2) il “Sé fenomenico” (di cui il soggetto è consapevole). **Secondo Rogers (1951) è la “percezione di Sé” (la nozione che una persona ha di sé stessa e delle sue relazioni con l’ambiente) a determinare il comportamento.** La percezione di sé: a) a volte si identifica con il corpo; b) ha una dimensione temporale; c) è influenzata dalle relazioni interpersonali; d) non è estranea al problema delle mete e dei valori: si sviluppa un “sé ideale” e il soggetto giudica la propria condotta in confronto con questo ideale.

ORIENTAMENTI ATTUALI NELLO STUDIO DELLA PERSONALITA': G. KLEIN, WITKIN, ROTTER

Rispetto al concetto di personalità, la descrizione diagnostica in termini di “sindrome” o “stile”, con lo scopo di individuare schemi di comportamento che generalmente si trovano associati, comporta diversi vantaggi: a) la nozione di sindrome o stile non intende essere esauriente; b) la nozione di sindrome o stile esclude l'identità tra modello e persona, facendo risaltare la sua suscettibilità allo sviluppo; c) la nozione di sindrome o stile si è rivelata un modello utile per la ricerca sperimentale, tanto che è stata adottata da studiosi dell'approccio trasversale come Witkin (1954), da psicoanalisti come G. Klein (1951) e da psicologi dell'apprendimento come Rotter (1971). Queste ricerche, al fine di dare rilievo delle sindromi, hanno centrato le loro indagini su vari apparati psichici, e in particolare sull'attività percettiva.

Klein (1951) ha studiato la “tendenza al livellamento”, ossia la modalità del percepire per cui si tende a mantenere una percezione costante quando lo stimolo esterno si modifica. Di fronte a precisi compiti percettivi i soggetti si comportano in modo opposto: **i soggetti “assimilatori” o “livellatori” tendono a minimizzare le differenze e mantengono il giudizio ancorato alle prime valutazioni, poiché sono molto influenzati dal contesto; i soggetti “accentuatori” intensificano le differenze e percepiscono lo stimolo in modo più accurato, perché sono indipendenti dal contesto.** Klein ha studiato il compito del “mettere a fuoco” un disco luminoso fino a che non raggiunge la stessa misura di due dischi tenuti in mano (uno nero ed uno grigio, dello stesso diametro); i risultati mostrano che la differenziazione della diversità apparente tra i due dischi generati dalla forza di campo (per cui il più chiaro è percepito più esteso) è sottovalutata da un gruppo di soggetti e sopravvalutata da un altro gruppo.

Witkin ha studiato la “dipendenza dal campo” utilizzando il processo tramite cui il soggetto stabilisce percettivamente la posizione del piano verticale. Il compito del soggetto consiste nel sistemare in posizione verticale l'asta che si trova al centro di una cornice posta frontalmente, quando la cornice viene inclinata: **i soggetti “indipendenti dal campo” sfruttano le indicazioni fornite dal proprio corpo, non lasciandosi influenzare dalle distorsioni del campo visivo; i soggetti “dipendenti dal campo” si lasciano influenzare dall'inclinazione della cornice (e quindi sistemano l'asta in una posizione parallela ai contorni laterali della cornice, con un sensibile scarto dalla verticale effettiva).** Inoltre, **i soggetti indipendenti dal campo riconoscono più rapidamente le figure mascherate.** In definitiva, **lo stile “indipendente dal campo” (“analitico”) dà risalto alle differenze e resiste al contesto, risultando guidato da indici provenienti dall'interno; lo stile “dipendente dal campo” (“globale”) non dà risalto alle differenze ed è influenzato dal contesto, risultando guidato dalle forze del campo esterno.**

Dai lavori di Witkin emerge che **gli uomini sono in generale meno dipendenti dal campo delle donne e la dipendenza diminuisce col crescere degli anni e si stabilizza attorno al 13° anno**; al 15° anno la dipendenza del gruppo femminile torna a crescere.

Anche la dimensione “controllo interno-controllo esterno” (Rotter, 1971) è un aspetto consistente della personalità: una specifica esperienza, uno shock o un’esperienza gratificante hanno un effetto diverso su una persona a seconda se essa crede di avere un controllo su ciò che accade o se crede che il destino sia al di là del suo controllo. I risultati mostrano che, mentre alcuni soggetti si situano nettamente verso il controllo interno o verso il controllo esterno, **la maggior parte dei soggetti rimane al centro della scala. Il controllo interno-esterno influenza anche la “dimensione temporale” del soggetto**: una persona che non ha fiducia nel proprio controllo interno tende ad essere centrata sul presente poiché vive il futuro come minaccioso.

Gli aspetti “livellamento delle differenze – dipendenza dal campo – controllo esterno – centrazione sul presente” si presentano spesso associati, individuando una sindrome. Tuttavia la sindrome non è posseduta dalla persona, ma la può caratterizzare solo in determinate situazioni, incluse quelle sperimentali (si è visto che la privazione sensomotoria determina uno spostamento dello stile di strutturazione del campo verso l’analiticità, ossia l’indipendenza del campo). **La clinica ci insegna che la personalità è una struttura che integra numerose sindromi che, in momenti ed occasioni diverse, possono determinare comportamenti molto diversi e che riflettono bisogni fondamentali della personalità.**

CAP 17: LO SVILUPPO AFFETTIVO

INTRODUZIONE

Lo sviluppo affettivo è stato descritto soprattutto attraverso i risultati offerti dalla metodologia psicoanalitica.

Le leggi dinamiche dello sviluppo possono essere così riassunte:

a) L'energia di base è definita "libido": nel bambino piccolissimo si parla di "libido narcisistica" (rivolta verso il soggetto stesso); quando il bambino diventa in grado di distinguere il sé dal mondo esterno, si parla di "libido oggettuale" (rivolta ad un oggetto percepito al di fuori del sé);

b) La libido non comprende solo "forze erotiche" (di attrazione verso il sé o l'oggetto) ma anche "forze aggressive" (tendenti alla distruzione). Inizialmente le forze aggressive sono rivolte alla madre (l'oggetto frustrante), con cui si stabilisce un rapporto ambivalente; quando il bambino diviene consapevole della propria tendenza distruttiva verso la madre, prova ansia perché teme di perdere l'oggetto d'amore, per cui può rimuovere gli impulsi aggressivi o trasferirli su sé stesso (autoaggressività);

c) Lo sviluppo delle tendenze passa attraverso fasi di polarizzazione dell'interesse del soggetto su certe parti del corpo (zone erogene): da una sessualità dapprima indifferenziata, si passa successivamente ad una fase "orale" (1° anno), "anale" (2° anno), "fallica" (3°-4°-5° anno), "genitale" (durante la pubertà);

d) Nel rapporto di dipendenza del bambino dalle persone dell'ambiente familiare, la figura dominante è la madre. Lo sviluppo va da una posizione di assoluta dipendenza alla progressiva indipendenza, ma il soggetto non diventa mai totalmente indipendente, poiché dal rapporto con le figure significative il soggetto incorpora gli schemi di base che ne guideranno il comportamento e i rapporti con l'ambiente;

e) Per quanto riguarda la vita morale dell'individuo, vi è il passaggio da una prima fase di "morale eteronoma" (diretta dall'esterno), propria del bambino piccolo che fa certe cose solo per evitare rimproveri e meritare premi, ad una successiva fase di "morale autonoma", propria del soggetto che ha interiorizzato le norme attraverso un processo di identificazione normativa con i genitori.

PRIMA INFANZIA

La prima infanzia comprende la “fase orale” (1° anno) e la “fase sadico-anale” (2° anno).

Nel 1° anno di vita la zona erogena impegnata nella soddisfazione libidica è la bocca (FASE ORALE). A seconda del rapporto che il bambino ha con la realtà, si possono distinguere tre periodi all'interno della fase orale:

1) Periodo del “rapporto pre-oggettuale con la realtà”: questo stadio comprende circa i primi due mesi ed è caratterizzato dal “narcisismo primario” (mentre il “secondario” è quello proprio dell'adolescenza), ossia da una posizione egocentrica assoluta, nella quale si ha con la realtà un rapporto pre-oggettuale in cui non si sono ancora configurati veri e propri “oggetti” percepiti come esterni. Il comportamento è attuato solo in presenza del bisogno interno e il bambino tende a un appagamento libidico nella propria persona, denominato “autoerotismo” (come si ha nella suzione del pollice);

2) Periodo del “rapporto oggettuale con oggetto precursore”: in questa fase ha inizio il rapporto con oggetti diversi da sé, ma il bambino non sa ancora distinguere le cose dalle persone; compare infatti la risposta indiscriminata del sorriso di fronte ad un oggetto costituito da un volto posto frontalmente e in movimento (e il sorriso compare anche se la faccia è una sagoma di cartone con occhi schematici, mentre scompare se il volto è di profilo);

3) Periodo del “rapporto oggettuale con oggetto privilegiato”: questa fase compare entro il 7°-8° mese, quando il bambino comincia a distinguere la madre dall'estraneo; scompare la risposta indiscriminata precedente e c'è invece una risposta selettiva, di accettazione di fronte alla madre e di paura di fronte all'estraneo (“angoscia dell'8° mese”).

Melanie Klein (1956) ha studiato la personalità infantile con il “metodo psicoanalitico” (la cui essenza consiste nel fatto che un osservatore neutro, l'analista, registra ed esamina le libere fantasie del soggetto); poiché nel bambino (fino ai 2 anni) non si può impiegare il metodo delle libere associazioni verbali, la Klein ha utilizzato la “tecnica del giuoco”, fornendo al bambino materiale ludico espressivo. Con questa tecnica la Klein ha evidenziato che nei primi mesi la vita del bambino è particolarmente ricca di “fantasmi”, ossia di presenze interne, irreali, autoplastiche (come i *sogni*, le *fantasie*, le *rappresentazioni mentali*). Dal 5° all'8° mese il bambino si trova nella “posizione schizoparanoide”: la madre è vissuta come “oggetto buono” quando soddisfa i suoi bisogni e come “oggetto cattivo” diverso dal precedente quando li frustra.

L'8° mese coincide con la scoperta che l'oggetto materno è sia buono sia cattivo, e da ciò deriva nel bambino il primo sentimento di colpa (prima non presente poiché il sentimento aggressivo era diretto solo verso l'oggetto cattivo, distinto dal buono). Quando il bambino si accorge che la realtà non è sostanzialmente ostile (poiché la madre, anche se a volte frustrante, lo ripaga con una larga prevalenza di soddisfazioni), esce dalla posizione schizoparanoide ed instaura con la madre un rapporto di ambivalenza affettiva, superando un'iniziale fase di depressione dell'umore ("posizione depressiva").

Durante la fase orale, anche l'organo della vista è una sede molto impegnata nella soddisfazione libidica; per l'equilibrio psicofisico del bambino è di fondamentale importanza anche la stimolazione cutanea. E' in questa fase che cominciano a radicarsi i sentimenti di "sicurezza-insicurezza" e "fiducia-sfiducia", a seconda della ricchezza degli scambi e della qualità delle relazioni con le figure significative.

Nel 2° anno il bambino attraversa la FASE SADICO-ANALE, così denominata perché: 1) il bambino comincia a soddisfare i bisogni di aggressività e di lotta (grazie allo sviluppo dell'autonomia motoria); 2) la zona anale viene investita libidicamente, diventando la 2ª zona erogena; con il controllo degli sfinteri il bambino si impegna psicologicamente ad un rapporto di scambio con l'ambiente (poiché il suo atteggiamento non è più volto a soddisfare solo le sue esigenze captative, bensì anche a fornire una prestazione). La relativa autonomia motoria permette inoltre al bambino di soddisfare le proprie tendenze esplorative. L'atteggiamento dell'adulto è decisivo ai fini dello sviluppo affettivo: atteggiamenti limitanti o colpevolizzanti non permettono lo sviluppo dell'autonomia, ma bensì possono accentuare i tratti dell'inibizione e del supercontrollo (che da esterno diventa interno quando il bambino assimila le norme educative).

SECONDA INFANZIA

Nel 3°-4°-5° anno il bambino attraversa la FASE FALLICA (o EDIPICA), così denominata perché vive in questo periodo una serie di problemi che coinvolgono la genitalità e si accentua l'interesse verso gli organi esterni che rappresentano la sessualità.

I bambini in questo periodo cominciano a porre domande che riguardano due problemi:

- a) le differenze fra i sessi;**
- b) il meccanismo della nascita dei bambini.**

E' raccomandabile un atteggiamento di veridicità e serenità da parte dei genitori; quando il bambino si trova di fronte ad un atteggiamento reticente, può reagire assimilando ipocrisia: accetta disinvolto su un piano e, in modo opposto, elabora ad un livello più profondo. Inoltre, **le sue curiosità destano sensi di colpa se non vengono soddisfatte** (in quanto implicitamente avvertite come illecite) e **spesso ciò accentua la tendenza verso la manipolazione dei propri genitali** (già normalmente presente a quest'età).

Su un piano più generale, **la fase fallica o edipica è caratterizzata da una situazione triangolare nel rapporto del bambino con le figure dei genitori: il bambino desidera inconsciamente il possesso egocentrico del genitore di sesso opposto, e avverte come ostacolo a tale possesso il genitore dello stesso sesso (il bambino è quindi in competizione affettiva con il padre, e la bambina con la madre).**

Nella bambina il complesso edipico rappresenta una formazione secondaria:

inizialmente desidera la madre (e il padre rappresenta un rivale come per il bambino);

a partire dalla fase fallica, in seguito alla vista del genitale maschile, si sviluppa nella bambina un sentimento di ostilità verso la madre vissuta come privante, e l'”invidia del pene” spinge la bambina ad orientare la sua libido verso il padre.

Nel bambino il contrasto con il padre (vissuto come un rivale temuto e insuperabile) **provoca la “paura di castrazione”, superata tramite un processo di identificazione alla base della formazione della coscienza (ossia del “Super-Io”, depositario delle norme e delle inibizioni del padre, che non solo frena gli impulsi dell'Es ma che anche guida il comportamento dell'Io).** Di fronte alla paura di castrazione la figura paterna viene quindi “introiettata”, determinando ad un tempo la distruzione dell'oggetto frustrante e l'arricchimento normativo del soggetto. **Il superamento del complesso edipico è diverso per la bambina: la madre rappresenta il primo oggetto d'amore e quindi non si configura mai solo come “aggressore” da distruggere attraverso l'introyezione, e il meccanismo di identificazione rimane più esterno come modello da imitare.**

D'altra parte, **mentre il maschio si libera piuttosto decisamente delle figure familiari** (nella misura in cui tale fase edipica è per lui drammatica), **nella bambina si realizza un distacco più incompleto dalla figura paterna, e nello stesso tempo il peculiare rapporto con la madre non viene mai completamente risolto.**

TERZA INFANZIA

Dal 5°/6° all'11° anno il bambino attraversa la FASE DI LATENZA, così denominata perché gli impulsi sessuali subiscono un decremento, o perché deviati dalle specifiche mete dal meccanismo di difesa della sublimazione, o per un'inibizione biologicamente determinata.

Il bambino è preso dagli interessi intellettuali e ludici, è impegnato nello sforzo conformista di assimilare le norme ambientali e ha un grande disinteresse per gli individui del sesso opposto come tali.

Nella fase di latenza il rapporto tra bambini e genitori perde il suo carattere esclusivo, e il bambino comincia a vedere i genitori più freddamente e più oggettivamente.

Durante gli anni della scuola elementare, il bambino incontra altri adulti che differiscono notevolmente dalle persone della famiglia nei modi di esercitare l'autorità, ed opera paragoni anche coi suoi compagni circa il modo di reagire all'autorità: ciò determina un progressivo declassarsi delle figure autoritarie familiari e quindi una maggiore capacità di differenziare giudizi e comportamenti al fine di raggiungere un buon adattamento al gruppo.

Durante la scuola elementare l'adattamento al gruppo è in gran parte stereotipato, poiché vi è una sorprendente insensibilità per il valore dell'interiorità propria e altrui: il bambino si allinea con gli altri, ma sempre per il proprio prestigio, merito, tornaconto; è capace di cooperare ma non di collaborare, poiché è ancora troppo legato all'egocentrismo.

Fino al 9°-10° anno gli aspetti del carattere che egli attribuisce a sé stesso e agli altri sono evocati sempre dalle situazioni particolari in cui si manifestano.

Verso l'11° anno (all'ingresso nella scuola media) il ragazzo conquista l'identità di sé e degli altri nelle diverse situazioni; ciò conduce a rapporti sociali più reali e profondi e segna l'inizio dell'adolescenza.

CAP 18: LO SVILUPPO COGNITIVO

IL MODELLO PSICOGENETICO DELLO SVILUPPO COGNITIVO

Per “sviluppo cognitivo” si intende lo sviluppo delle attività intellettive. Si possono distinguere due indirizzi nello studio dello sviluppo cognitivo:

a) l’”approccio statistico”, interessato allo studio delle differenze individuali nell’eseguire compiti la cui soluzione richiede un’attività intellettiva; è l’approccio legato all’elaborazione dei tests di intelligenza;

b) l’”approccio qualitativo”, che analizza i processi intellettivi dell’individuo e il loro cambiamento qualitativo durante lo sviluppo.

Secondo Jean Piaget (che si è avvalso di un modello psicogenetico), lo studio dello sviluppo cognitivo tende a spiegare non solo la successione dei mutamenti intellettivi che si verificano durante l’evoluzione dell’uomo, ma anche la progressiva formazione della conoscenza scientifica (attraverso la progressiva formazione delle strutture mentali che garantiscono una conoscenza oggettiva della realtà).

SECONDO IL MODELLO PSICOGENETICO DELLO SVILUPPO COGNITIVO:

1) LA CONOSCENZA E’ IL RISULTATO DI UN’INTERAZIONE FRA LE STRUTTURE MENTALI ELABORATE DAL SOGGETTO E LA REALTA’ FISICA O SOCIALE: TALE INTERAZIONE PORTA AD UNA TRASFORMAZIONE DELL’OGGETTO SECONDO LA STRUTTURA APPLICATA.

La conoscenza non consiste quindi in una registrazione passiva degli eventi esterni (come afferma l’empirismo associazionista) ma è il risultato di un’attività (reale o simbolica) del soggetto sulle cose;

2) I SISTEMI COGNITIVI SONO COSTRUITI DAL SOGGETTO NELL’INTERAZIONE CON L’AMBIENTE E OGNI NUOVA RIORGANIZZAZIONE COGNITIVA HA LE SUE BASI NELLE ORGANIZZAZIONI PRECEDENTI E NE GENERA ALTRE PIU’ COMPLESSE; UNA NECESSITA’ LOGICA COLLEGA LE VARIE FASI DI SVILUPPO, RENDENDO NECESSARIO IL LORO ORDINE DI SUCCESSIONE.

Il fatto che l'ordine di successione delle fasi di sviluppo cognitivo sia necessario non significa

a) che tutti i soggetti percorrano l'intero iter evolutivo (condizioni interne all'organismo o ambientali possono interromperlo o ritardarlo);

b) che l'iter sia necessariamente lo stesso per tutti gli individui (nelle differenti società le esperienze culturali possono favorire alcuni percorsi piuttosto che altri). Tuttavia, **il passaggio da uno stadio di sviluppo al successivo si attua solo quando si sono realizzate le condizioni strutturali che lo rendono possibile;**

3) ALLA BASE DELL'INTELLIGENZA VI E' UNA TENDENZA ALL'"ADATTAMENTO" (CHE SI REALIZZA MEDIANTE DUE PROCESSI COMPLEMENTARI, L'"ASSIMILAZIONE" E L'"ACCOMODAMENTO") E UNA TENDENZA ALL'"ORGANIZZAZIONE".

L'"adattamento" richiede il continuo instaurarsi di un equilibrio fra l'"assimilazione" (che trasforma il dato esterno secondo le proprietà della struttura) e l'"accomodamento" (che trasforma la struttura per adattarla alle condizioni ambientali).

L' "organizzazione" consiste in un'attività innata di coordinamento fra schemi sensomotori o fra strutture simboliche, che genera nuove organizzazioni cognitive più complesse. Nella prospettiva psicogenetica, l'intelligenza ha dunque un presupposto biologico (assimilazione, accomodamento, organizzazione) e una base logica, che costituiscono la guida di tutto il processo evolutivo;

4) ALLA BASE DEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DELLE STRUTTURE COGNITIVE VI E' UN MECCANISMO DI "EQUILIBRAZIONE" CHE, TRAMITE L'AUTOCORREZIONE DEGLI ERRORI, COORDINA GLI EFFETTI DELLA MATURAZIONE INTERNA CON QUELLI PRODOTTI DALLE STIMOLAZIONI FISICHE E SOCIALI. L'assimilazione, l'accomodamento e l'organizzazione operano attraverso autocorrezioni, che si svolgono in base alle informazioni esterne e alle organizzazioni cognitive esistenti. L'equilibratura si svolge secondo il seguente parametro: posto un certo compito, in base alle proprietà dell'oggetto e alle strutture cognitive esistenti, il soggetto seleziona e coordina alcuni attributi secondo una determinata struttura; se il risultato è sbagliato, procede ad una nuova selezione e coordinazione di attributi, quindi ad un'altra strutturazione;

5) LE INTERAZIONI FRA IL SOGGETTO E L'AMBIENTE DETERMINANO IL PASSAGGIO DA UNA CONOSCENZA SOGGETTIVA AD UNA CONOSCENZA OGGETTIVA; IL PUNTO D'ARRIVO E' L'INTERPRETAZIONE NON CONTRADDITTORIA (LOGICA) DELLA REALTA' ESTERNA.

La ricerca sullo sviluppo dell'intelligenza nell'individuo diventa anche una ricerca epistemologica sulla costituzione della ricerca scientifica; **con Piaget nascono così una psicologia genetica e un'epistemologia genetica.**

LO SVILUPPO INTELLETTIVO

Lo sviluppo dell'intelligenza può essere visto come una successione di stadi, ognuno dei quali è caratterizzato dalle strutture conoscitive che si sono costituite. Si possono individuare i seguenti stadi evolutivi:

1) "INTELLIGENZA SENSOMOTORIA": si struttura prima dell'apparire del linguaggio ed è prelogica; la sua maturazione avviene nei primi 18 mesi di vita circa;

2) "INTELLIGENZA PRE-CONCETTUALE E INTUITIVA": emerge quando compare la funzione simbolica (in particolare il linguaggio) ed è prelogica: il bambino è capace di organizzare il pensiero secondo strutture logiche molto elementari, ma non è ancora capace di strutturare le operazioni logico-matematiche che forniscono un'interpretazione oggettiva della realtà. La maturazione di questa forma di intelligenza interessa il periodo che va dai 18 mesi ai 7 anni di età circa;

3) "INTELLIGENZA OPERATORIA": è verbale e logica (poiché è organizzata secondo strutture logico-matematiche); si suddivide in "OPERATORIA CONCRETA" (dai 7 agli 11 anni circa) e "OPERATORIA ASTRATTA" (dagli 11 anni in poi).

1) INTELLIGENZA SENSOMOTORIA

Alla nascita il bambino è già dotato di semplici sistemi di elaborazione delle informazioni e di scelta ed elaborazione delle risposte, che si sono costituiti durante la fase intrauterina. **Partendo da sistemi già precostituiti, vi è la costituzione di nuovi schemi che permettono un miglior adattamento all'ambiente** (poiché sono utilizzati per conoscere e riconoscere gli oggetti).

I primi schemi sensomotori non rappresentano un comportamento intelligente, ma sono piuttosto abitudini rigide che vengono gradualmente generalizzate ed accomodate alle condizioni ambientali; sono schemi cognitivi più mobili ed adattati dei riflessi, ma che non hanno ancora la flessibilità e ricchezza di strutturazione dei sistemi intelligenti.

Il passaggio dall'abitudine all'intelligenza si verifica fra i 2-3 mesi, con la coordinazione fra schemi appartenenti a sistemi cognitivi diversi: attorno al 3° mese di vita il bambino impara a coordinare lo schema di suzione e quello visivo; più tardi si verifica l'interazione fra la vista e la prensione e questa ed altre forme di coordinazione permettono, alcuni mesi più tardi, la costruzione della nozione di "oggetto permanente" (per cui il bambino comprende che le cose non dipendono dall'attività degli schemi, ma che hanno un'esistenza propria).

Dopo il 1° anno di vita, il bambino diventa capace di utilizzare nuovi e differenti schemi d'azione per raggiungere un fine: si manifesta un comportamento intelligente, poiché fondato sull'"invenzione" e non sulla rigida applicazione di abitudini precostituite. Fra i 18 e i 24 mesi si conclude l'intelligenza sensomotoria: la nascita della rappresentazione mentale permette di strutturare la realtà in base a dati percettivamente presenti ed assenti. Al termine dell'intelligenza sensomotoria il bambino ha costituito, ad un livello pratico, le nozioni di oggetto, movimento, spazio, tempo, causa (ad es. è in grado di ritrovare un oggetto nascosto, di provocare effetti, ecc.).

2) INTELLIGENZA PRECONCETTUALE E INTUITIVA

Verso la fine del 2° anno, il bambino perfeziona la capacità rappresentativa delle azioni e degli oggetti: ciò gli permette di sorpassare l'esperienza percettiva e motoria e di organizzare conoscenze che si espandono nello spazio e nel tempo. La capacità rappresentativa si esterna nella funzione semiotica, che permette di indicare oggetti ed eventi con simboli e segni. Il linguaggio è la principale espressione della funzione simbolica a quest'età.

Le forme di intelligenza che predominano fra i 2 e i 4 anni sono dette "pre-concettuali": le loro principali caratteristiche sono i "pre-concetti" (ogni "concetto" ha un'esistenza indipendente e viene collegato ad altri da semplici somiglianze, spesso fortuite) ed il "ragionamento trasduttivo" (che va dal particolare al particolare con inferenze gratuite, o dal particolare al generale con conclusioni errate).

A partire dai 4 anni vi è un rapido sviluppo dell'attività concettuale, ma l'intelligenza rimane prelogica, come dimostrato dalle esperienze sulla conservazione della quantità di sostanze. Si presentano due vasetti (A e A') di uguale diametro e lunghezza e si riempiono d'acqua fino ad uno stesso livello: i bambini di 4-5 anni affermano che i due vasi contengono la stessa quantità d'acqua. Tuttavia, se si prende un altro recipiente (B) più alto e più stretto e si versa il contenuto di A' in B, il bambino afferma che in B c'è più acqua perché è aumentato il livello. Questi errori non sono di natura percettiva: il bambino comprende che B è più alto e più stretto, ma non coordina le due trasformazioni (altezza e larghezza) subite dalla colonna di liquido col travaso. In questa fase l'intelligenza è prelogica nel senso che il bambino è capace di stabilire relazioni logiche molto semplici (poiché l'affermazione "maggiore altezza→maggiore quantità" sottintende una relazione logica), ma che sono inadeguate per interpretare oggettivamente la realtà esterna.

Fra i 4 e i 6 anni il bambino elabora a livello rappresentativo strutture logiche, ma le azioni mentali non sono coordinate fra loro in un sistema dotato di “reversibilità”, che permetta di interpretare gli eventi secondo relazioni quantitativo-matematiche e causali; il pensiero è quindi solo semi-logico.

3)INTELLIGENZA OPERATORIA

Verso i 6-7 anni si costituiscono strutture dotate di reversibilità: nasce l’”operazione logica”. In un sistema di azioni interiorizzate e coordinate, un’”operazione” trasforma uno stato A in uno stato A' lasciando inalterata almeno una sua proprietà.

Durante la fase dell’INTELLIGENZA OPERATORIA CONCRETA (dai 7 agli 11 anni circa), il bambino è in grado di eseguire operazioni “infralogiche” (su quantità fisiche) ed operazioni “logiche” (che prescindono dalla posizione degli oggetti nello spazio e nel tempo).

Per quanto riguarda le operazioni logiche, un buon esempio è dato dalla formazione di classi. Se si presenta a un bambino un mucchietto di 13 dolcetti, costituite da 8 pastiglie gialle al limone e 5 nere alla liquerizia, si nota che prima dei 7 anni egli non riesce ad andare oltre alle relazioni distinte di somiglianza e differenza: il bambino non riesce a considerare ciascuna sottoclasse come parte del tutto e, quindi, non comprende che se A (dolcetti) include sia B (pastiglie al limone) che C (pastiglie alla liquerizia), allora A è necessariamente maggiore di B e di C. Lo stesso avviene per il concetto di “transitività”: date due premesse, che A è più lunga di B e che B è più lunga di C, solo dopo i 7 anni il bambino riesce a concludere che A è più lunga di C, poiché la soluzione corretta richiede la contemporanea considerazione dei due concetti relazionali ($A > B$ e $B > C$).

Dopo gli 11 anni, grazie all’esistenza di un pensiero ipotetico-deduttivo, il ragazzo è in grado di elaborare ipotesi alternative e di verificarle, prescindendo dai dati di fatto (INTELLIGENZA OPERATORIA ASTRATTA). Un esempio è dato dal “compito del pendolo” elaborato da Piaget e coll., che hanno presentato a ragazzi di diversa età un pendolo, con il compito di determinare quale fra i quattro possibili fattori (lunghezza della cordicella, peso del solido che vi è attaccato, ampiezza dell’angolo di oscillazione, forza dello slancio impresso) è responsabile della velocità con cui un pendolo percorre il suo arco. A livello preoperatorio (fin verso i 7 anni) il bambino non riesce a isolare le variabili: i tentativi procedono a caso e senza verifica dei risultati. A livello del pensiero operatorio concreto (fra i 7 e gli 11 anni) il ragazzo riesce a isolare i quattro fattori cruciali, ma non ancora a variarli in modo sistematico secondo una precisa legge di combinazione, per cui solo il caso può portare alla soluzione corretta.

Solo a livello del pensiero operatorio astratto (dopo gli 11 anni) il ragazzo diventa progressivamente capace di variare in modo corretto i quattro fattori, anticipando prima tutte le possibili combinazioni e verificandole sperimentalmente, riuscendo infine ad isolare non solo il fattore responsabile della frequenza delle oscillazioni del pendolo, ma anche quelli che non hanno alcuna incidenza sul fenomeno.

Fino ai 18 mesi l'intelligenza del bambino è "sensomotoria": egli agisce sulla realtà attraverso "gruppi di azioni", che sono fisiche e quindi irreversibili.

Fino ai 5 anni l'intelligenza del bambino è caratterizzata dal primato della percezione sulla rappresentazione e dall'assenza di reversibilità. Tra le conseguenze dell'adesione alla realtà materiale e percepibile vi è il "realismo nominale" (la tendenza ad attribuire connotazioni fisiche ai nomi degli oggetti) e l'"animismo" (la tendenza ad attribuire spontaneità e intenzionalità agli elementi del mondo naturale); vi è inoltre la tendenza a generalizzare agli altri le proprie convinzioni ("egocentrismo cognitivo").

Fra i 4-5 e i 6-7 anni emerge il pensiero semi-logico, che consiste in strutture logiche non reversibili, che tuttavia permettono di fornire interpretazioni coerenti di qualche aspetto della realtà.

Fra i 7 e gli 11 anni, con il "pensiero operatorio concreto", il bambino interpreta la realtà mediante "raggruppamenti di azioni", ossia trasforma le azioni in operazioni (reversibilità). Egli è in grado di coordinare nel pensiero un'azione con la sua inversa o reciproca, purchè l'operazione si riferisca a delle realtà, presenti fisicamente o solo simbolicamente (ad es. il bambino di 8 anni riconosce l'equivalenza quantitativa di una sostanza anche se messa in recipienti di forme diverse).

Verso gli 11 anni compare il pensiero ipotetico-deduttivo (o "pensiero operatorio astratto", che raggiunge la sua completezza verso i 15 anni), le cui operazioni sono quelle del gruppo combinatorio (esperimento del pendolo).

Questa trasformazione del pensiero non avviene sempre in modo così lineare: le stimolazioni socio-culturali e le esperienze compiute dal bambino sulle cose possono modificare l'iter evolutivo. **Ciò che resta immutato è l'ordine degli stadi evolutivi, non le modalità con le quali essi si organizzano.**

IL MODELLO DELL'ELABORAZIONE DELL'INFORMAZIONE NELLO STUDIO DELLO SVILUPPO COGNITIVO

Klahr e Wallace (1976) hanno applicato il modello dell'elaborazione dell'informazione (Information Processing) all'analisi dei compiti tipici per valutare i livelli dello sviluppo cognitivo; sono stati in particolare oggetto di questa analisi i compiti piagetiani di conservazione della quantità e del rapporto di inclusione tra le classi. Il soggetto è considerato come una specie di computer, composto di un "processore" che contiene una memoria a breve termine (MBT), collegata ad una memoria a lungo termine (MLT); il processore ha anche accesso all'ambiente esterno, che può essere considerato come una memoria esterna. La MLT contiene un insieme ordinato di regole di trasformazione delle informazioni che si presentano alle MBT. Il sistema opera solo sulle informazioni disponibili nella MBT ed opera in modo seriale: esegue un'operazione di elaborazione elementare alla volta, tenendo conto delle elaborazioni precedenti presenti nella MBT. Ciò costringe chi deve compilare un programma per questo sistema a specificare in modo dettagliato tutti i passi necessari alla corretta esecuzione di un compito: questo sistema permette di individuare a quale passo del processo di risoluzione del compito vi sono difficoltà o insuccessi (cosa che non è sempre evidente ad un esame puramente intuitivo).

FATTORI SOCIALI E SVILUPPO INTELLETTIVO

A partire dall'inizio degli anni '70 si sono delineati due modelli (il "modello dell'apprendimento sociale" e il "modello del conflitto socio-cognitivo") che hanno verificato sperimentalmente il ruolo causale delle interazioni causali nello sviluppo cognitivo (per cui le interazioni sociali sono state studiate come variabili indipendenti). Questi modelli sottolineano che i bambini fin da molto piccoli esplorano più attivamente, con più frequenza e interesse, gli oggetti sociali piuttosto che quelli non sociali.

Secondo il "MODELLO DELL'APPRENDIMENTO SOCIALE" durante le interazioni sociali vengono trasmesse nuove capacità cognitive in seguito ad una tendenza generale presente nell'uomo ad imitare le risposte corrette. Molte ricerche hanno dimostrato che l'apprendimento di risposte corrette avviene nel corso di interazioni sia con adulti sia con coetanei, e anche attraverso una presentazione della risposta tramite TV. La tesi che l'imitazione è la causa dell'apprendimento di risposte corrette è rafforzata dal fatto che i soggetti, ai quali vengono presentate risposte dello stesso livello cognitivo o di livello inferiore, non progrediscono.

Nel modello dell'apprendimento sociale, le proprietà specificamente sociali delle interazioni vengono subordinate ad una loro caratterizzazione in termini puramente cognitivi (cioè di tipo intra-individuale), poiché solo il fattore “distanza cognitiva” fra i partners dell'interazione spinge il bambino ad una decentrazione cognitiva che permette l'acquisizione della risposta corretta.

Secondo il “modello del conflitto socio-cognitivo” la spinta a decentrarsi non è un processo puramente cognitivo, ma si tratta di un processo contemporaneamente socio-cognitivo che caratterizza le interazioni tra i partners (Doise e Mugny, 1982). L'ipotesi centrale del “MODELLO DEL CONFLITTO SOCIO-COGNITIVO” è che lo sviluppo del pensiero deriva dalla coordinazione delle risposte reciproche che si verifica nel corso delle interazioni sociali; tali coordinazioni diventano successivamente capacità intra-individuali del bambino. Da queste ipotesi generali derivano alcune sotto ipotesi: a) Nel corso delle interazioni sociali sono costruite soluzioni più elaborate di quelle di cui sono capaci i partners da soli; b) i progressi conseguenti le interazioni dipendono dalla misura in cui il conflitto, prodotto dall'opposizione delle risposte, è socialmente esplicitato nel corso dell' interazione; c) le capacità cognitive acquisite nel corso dell'interazione e successivamente interiorizzate, consentono la partecipazione ad interazioni ancora più complesse, attraverso le quali i bambini possono padroneggiare nuove capacità. La situazione sperimentale che concerne le trasformazioni spaziali rende possibile studiare: a) soggetti dello stesso livello cognitivo ma le cui centrizzazioni sono rese opposte tramite il dispositivo sperimentale; b) soggetti per i quali la soluzione del compito non presenta difficoltà cognitive, posti di fronte ad un partner non-conservatore. Il compito consiste nel fare riprodurre un “villaggio” di case Lego. Due supporti in compensato sono posti su di un piano in modo che le rispettive superfici formino tra loro un angolo di 90°. Su uno dei supporti lo sperimentatore costruisce un villaggio di tre case con colori e forme differenti; esso presenta rapporti spaziali ben definiti rispetto ad un punto di riferimento fisso. I soggetti possono essere posti in una posizione “facile” (F) o in una posizione “difficile” (D, ossia per ricostruire correttamente il villaggio devono effettuare una rotazione di 180°, modificando le dimensioni avanti/indietro e destra/sinistra). Se poniamo due soggetti nella posizione D possiamo osservare l'influenza del livello cognitivo: soggetti CP (“conservatori parziali”, che al pre-test mostrano di rispettare il rapporto vicino-lontano o sinistra-destra ma non entrambi) progrediscono fino alla risposta corretta se posti con un soggetto CN (“conservatore nullo” che al pre-test si limita a ruotare il villaggio di 90° senza tener conto del punto di riferimento fisso), mentre due soggetti CN non progrediscono; i soggetti CN non progrediscono se posti insieme ad un coetaneo che risponde correttamente (CT), mentre essi progrediscono se posti insieme ad un CP. Se i soggetti non-conservatori vengono posti in due differenti posizioni, i risultati mostrano che i soggetti F progrediscono se messi di fronte a due soggetti in posizione D, in particolare nella misura in cui questi ultimi difendono la propria soluzione scorretta, riproponendola quando il soggetto F la modifica secondo il proprio punto di vista.

E' infine possibile valutare l'influenza dei diversi status del partner in posizione D: nel caso del "partner coetaneo" il progresso è correlato al *grado di collaborazione che entrambi i partners offrono per la soluzione finale del compito*; con un "partner adulto" il progresso è legato alla *consistenza* con cui il soggetto F difende la propria soluzione corretta di fronte alla riproposizione della risposta scorretta fatta dall'adulto.

Questa ricerca dimostra che l'interazione sociale può essere fonte di sviluppo cognitivo, nella misura in cui l'opposizione delle soluzioni al compito è manipolata in modo che le strategie cognitive siano esplicitate socialmente e che i partners siano indotti a trovare una soluzione comune al compito.

CAP 19: LO SVILUPPO SOCIALE

INTRODUZIONE

La socializzazione è “quel processo mediante il quale gli individui acquistano le conoscenze, le abilità, i sentimenti e i comportamenti che li mettono in grado di partecipare, quali membri più o meno efficienti, alla vita sociale (Brim, 1966).

Dai primi legami oggettuali con la madre e dalla socializzazione all'interno della famiglia, l'individuo passa, tramite lo sviluppo dei rapporti interpersonali, ad una maturazione del comportamento all'interno del contesto socioculturale della più generale società. **Nella cultura occidentale, i fattori che influenzano la socializzazione al di fuori della famiglia sono il gruppo dei coetanei, i mass-media, e in particolare l'educazione scolastica e l'attività lavorativa; anche la classe sociale è fondamentale nel processo di socializzazione:** il tipo di socializzazione è influenzato dalla condizione economica, dai valori socioculturali, dalle diverse richieste educative imposte al bambino, le quali sono in funzione della posizione dei genitori nella struttura sociale.

ORIENTAMENTI TEORICI NELL'ANALISI DELLA PRIMA SOCIALIZZAZIONE

I principali orientamenti teorici sulla prima socializzazione sono la “teoria dell'apprendimento sociale”, l’“approccio psicobiologico”, la “teoria dell'attaccamento”.

Nella TEORIA DELL'APPRENDIMENTO SOCIALE, l'acquisizione della motivazione sociale, lo sviluppo del comportamento dipendente e la formazione del legame con la madre, vengono spiegati in base al principio del rinforzo secondario. Il neonato è dotato di bisogni fisiologici fondamentali, come la fame e la sete, che sono soddisfatti dall'adulto che si prende cura di lui: **cibo e bevande diventano rinforzi positivi primari per il loro valore di ricompensa. Il bambino associa tali rinforzi primari alla presenza della madre che diventa un rinforzo secondario e acquista così, a sua volta, valore di ricompensa.** Sulla base di catene interattive S-R sempre più prolungate fra comportamenti materni ed infantili, si instaura la prima relazione sociale e si sviluppa la dipendenza dall'adulto (Dollard e Miller, 1941; Sears, 1957). **Sears (1957) considera la prima relazione del bambino con la madre una precondizione indispensabile per il successivo sviluppo sociale: verso la fine del 1° anno, il bambino reagisce alle frustrazioni (che derivano dal fatto che l'adulto, per sviluppare nel bambino comportamenti di indipendenza, tende a diminuire l'interazione con lui) imitando i comportamenti materni che sono stati più gratificanti; su tale base egli apprende ad imitare, ed è attraverso successive imitazioni ed identificazioni che si realizza il progressivo inserimento del bambino nel mondo sociale.**

Il nucleo della teoria degli istinti (Moltz, 1965) è il concetto di “modello di azione predeterminata” (MAP): i MAP sono le unità di comportamento che compongono l’istinto, codificate geneticamente. Esse sono spontanee, stereotipate, non influenzabili dai fattori immediati esterni e dall’apprendimento.

Nell’ APPROCCIO PSICOBIOLOGICO, lo sviluppo del comportamento sociale è strettamente legato ai concetti di comportamento istintivo e di periodo critico: la formazione del legame fra il bambino e la madre viene spiegata in termini di comportamenti istintivi che, in determinati “periodi critici” dello sviluppo, hanno maggiori possibilità di manifestarsi. Nash (1970) afferma che vi sono due periodi critici nello sviluppo del comportamento sociale: a) un periodo fra le 6 settimane e i 6 mesi, in cui l’individuo è sensibile al fenomeno dell’”imprinting” (una forma particolare di apprendimento responsabile della formazione del legame fra il neonato e la madre); b) un periodo che dura fino ai 3 anni, in cui si formano relazioni affettive e sociali più vaste.

La TEORIA DELL’ATTACCAMENTO di Bowlby (1969) concepisce la relazione madre-bambino in termini di ricerca di vicinanza fra i due partners; la ricerca della vicinanza con un altro essere della propria specie è una predisposizione innata da cui dipende lo sviluppo sociale e che prevede un certo grado di attività da parte del bambino fin dalla nascita.

La “sociabilità” del bambino ha una base filogenetica e biologica: l’attaccamento è un legame reciproco, emotivo e strumentale la cui fondamentale funzione adattiva, in senso filogenetico, è la protezione dai predatori.

Bowlby distingue i comportamenti di attaccamento (la cui funzione è assicurare contatto fisico e vicinanza) in due classi:

a) il “comportamento di segnalazione” (il pianto, il sorriso, la vocalizzazione);

b) il “comportamento di accostamento” (aggrapparsi, seguire).

Nel porre l’accento sulla protezione (anziché sul nutrimento) come funzione biologica della maternità, Bowlby si rifà ai risultati degli esperimenti di Harlow (1959) sulle scimmie allevate con surrogati inanimati della madre, fatti di filo di ferro o ricoperti di morbida stoffa. L’esperimento dimostra che la piccola scimmia cerca più spesso il contatto con la “madre di stoffa” che fornisce calore, piuttosto che con la “madre di filo di ferro” che fornisce il cibo: questo risultato contraddice l’ipotesi secondo cui il bambino forma l’attaccamento alla madre perché la associa alla riduzione della fame.

Bowlby spiega la suscettibilità alla paura nell'infanzia, adolescenza ed età adulta ricorrendo al concetto di disponibilità delle figure di attaccamento: un individuo, fiducioso che la sua figura di attaccamento gli sarà disponibile ogni volta che lo desidera, sarà molto meno propenso ad avere paure intense e croniche sia nell'infanzia che nell'età adulta.

La convinzione della disponibilità delle figure di attaccamento si costruisce lentamente durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, e tutte le aspettative che si formano in tali anni tendono a persistere relativamente immutate. Bowlby utilizza il termine “attaccamento ansioso” per indicare lo stato di apprensione (che si manifesta con comportamenti di iperdipendenza e paura della separazione) che una persona può provare verso le figure di attaccamento per il timore che esse non siano accessibili e disponibili. Oltre ad esperienze reali di separazione nella prima infanzia, contribuiscono a determinare condizioni di attaccamento ansioso anche le minacce di abbandono fatte a scopo disciplinare o il pericolo implicito, nei litigi dei genitori, che uno di essi possa andarsene. Utilizzando il concetto di attaccamento ansioso, Bowlby spiega gli stati di angoscia “liberamente fluttuante” e i casi di pseudofobia caratterizzati da uno stato acuto o cronico di angoscia riguardo alla disponibilità delle figure di attaccamento.

L'IDENTIFICAZIONE

L'identificazione è un aspetto fondamentale del processo di socializzazione: essa si verifica quando il bambino, dopo aver formato un legame profondo con determinate persone, tende a comportarsi come loro e ad evitare la loro disapprovazione. Si definisce “modello” la persona con cui il bambino si identifica e l'identificazione può essere considerata come il desiderio di essere il modello.

Tuttavia:

- a) il bambino può identificarsi anche solo con alcune caratteristiche del modello;
- b) per la psicoanalisi l'identificazione può essere un processo inconscio. **Il compito della socializzazione risiede in prima istanza nella famiglia:** l'influenza dei famigliari si manifesta nella tendenza del bambino ad imitare i loro metodi di comportamento. Tuttavia, **l'imitazione dipende dalla relazione globale genitore-figlio.**

La ricerca sull'identificazione considera in particolare due campi:

- 1) l'apprendimento del ruolo sessuale;**
- 2) lo sviluppo della coscienza morale.**

L'apprendimento del ruolo sessuale è dovuto al diretto processo educativo dei genitori, ma dipende anche dall'identificazione con i genitori dello stesso sesso. Tale processo comporta non solo l'imitazione di interessi connotati sessualmente, ma anche l'introduzione di caratteristiche più profonde della personalità (ad es. l'aggressività nei maschi). Anche i fratelli maggiori e i gruppi esterni alla famiglia possono influenzare tale processo.

Lo sviluppo della coscienza morale vede il passaggio da una “morale eteronoma” (il bambino vive le norme sociali come nozioni puramente arbitrarie imposte su di lui da agenti esterni) ad una morale “autonoma” (l'identificazione coi genitori dà luogo all'assunzione delle regole morali adulte e alla capacità di auto-punizione). Piaget distingue un “orientamento morale oggettivo” (che caratterizza fin circa i 7 anni la condotta del bambino, il quale regola il comportamento in base agli effetti concreti delle azioni) e una “prospettiva morale soggettiva” (le azioni si caratterizzano come buone o cattive in base alle intenzioni che le ispirano).

Kohlberg e coll. descrivono sei stadi dello sviluppo morale:

nel livello “preconvenzionale” (1° e 2° stadio) il bambino si comporta in linea con gli obblighi e le punizioni (equivale all'orientamento morale oggettivo di Piaget);

nel livello “convenzionale” (3° e 4° stadio) vi è l'uniformarsi alle norme sociali;

nel livello postconvenzionale (5° e 6° stadio) il comportamento è riferito all'universalità dei principi morali. Il progresso dalla conformità esterna a quella interna del comportamento richiede un tempo lungo, e in alcuni individui può non giungere mai a compimento.

Un rapporto soddisfacente coi genitori è un requisito essenziale per lo sviluppo morale, e anche le influenze esterne alla famiglia assumono un ruolo importante.

Bandura e Walters (1963) affermano che i termini “identificazione” e “imitazione” si riferiscono allo stesso fenomeno di acquisizione del comportamento sociale tramite un processo di “apprendimento osservativo” : essi hanno dimostrato che, tramite la semplice esposizione ad un modello e la possibilità di osservarlo compiere determinate attività, i bambini acquisiscono nuove risposte che eguagliano quelle del modello e che possono essere riprodotte non solo in quel preciso momento ma anche in un tempo successivo.

LA SOCIALIZZAZIONE QUALE SVILUPPO DELLA COMPETENZA SOCIALE

La funzione fondamentale dell'adulto nel processo di inserimento sociale è organizzare la propria attività in modo da strutturare modelli di reciprocità temporalmente legati nelle esperienze del bambino.

Schaffer (1977) afferma che tutte le interazioni in cui è coinvolto il neonato hanno caratteristiche comuni al dialogo.

Durante l'allattamento, le madri tendono ad interagire in sincronia con il modello "attività-pausa" proprio del succhiare. Inoltre, le caratteristiche formali dello scambio verbale (come il "turn-taking") precedono la comparsa del linguaggio. Tuttavia lo scambio può assumere la forma del dialogo solo se l'adulto svolge una funzione strutturante, adattando la propria iniziativa ai momenti di pausa del bambino.

Bruner (1977) afferma che fin dall'inizio il bambino produce segnali comunicativi per assicurarsi la presenza degli adulti. La forma iniziale di comunicazione (che ha un base innata) è definita "modalità di domanda" (il pianto del bambino non presenta pause). Quando il bambino è capace di crearsi aspettative nei confronti delle risposte dell'adulto, comincia una seconda modalità di comunicazione definita "modalità di richiesta" (il pianto diventa meno insistente ed alternato a pause).

Dopo i 5-6 mesi vi è l'inserimento della vocalizzazione nei modelli comuni d'azione ("modalità di scambio"). La modalità di scambio si trasforma progressivamente in quella "reciproca": i due partners assumono ruoli reciproci nell'interazione. Alla fine del primo anno il bambino apprende che il proprio comportamento è parte di un sequenza più complessa, definita dai comportamenti coordinati di entrambe i partners.

L'APPRENDIMENTO DELL'IDENTITÀ' DEL GENERE SESSUALE

L'identità del genere è il significato precoce riferito al corpo del proprio Io come maschio e come femmina; da essa dipendono gli interessi sessuali e l'identità del ruolo sessuale. In base a dati clinici relativi a casi di pseudoermafroditi, si è potuto vedere che l'identità del genere, assegnata al bambino durante i primi 3 anni di vita, è di fondamentale importanza per lo sviluppo successivo del ruolo sessuale.

L'importanza fondamentale dell'identità del genere è stata sottolineata da Freud: la scoperta che alcuni individui hanno il pene e altri no, determina l'angoscia di castrazione nei bambini e l'invidia del pene nelle bambine; ciò fa sì che il bambino si identifichi col padre e che la bambina desideri svolgere il suo ruolo sessuale ricettivo femminile.

Tuttavia, **l'identità del genere è qualcosa che già esiste per l'ambiente sociale molto prima di esistere per il singolo bambino** : le madri riservano un trattamento diverso ai neonati maschi e femmine, e ciò costituisce una base per la differenziazione sessuale del tutto indipendente dal successivo riconoscimento, da parte dell'individuo, dell'identità del genere.

I bambini di 4 anni stabiliscono l'identità del genere sulla base di criteri diversi da quelli delle differenze genitali (come l'abbigliamento, l'acconciatura, l'aspetto generale, ecc): essi assegnano correttamente a sé stessi e a pupazzi il genere sessuale, ma hanno idee ancora molto confuse circa le differenze genitali. Tuttavia, **nonostante la loro confusione circa le differenze genitali, i bambini di 4-5 anni hanno già precise convinzioni a proposito degli stereotipi del ruolo sessuale e mostrano differenze nette nel comportamento riguardante il sesso.**

LA FAMIGLIA

Tra gli anni '50 e '60 vi è l'avvio di nuove impostazioni nello studio delle dinamiche familiari; particolarmente significative sono le teorie di due rappresentanti della scuola di Filadelfia, Ackerman (1958) e Boszormenji-Nagy (1965).

Ackerman definisce la famiglia come "unità emotivo-sociale" e la "psicodinamica della vita familiare" si articola attorno a tre principali aree problematiche: 1) la dinamica di gruppo della famiglia; 2) i processi dinamici di integrazione dell'individuo nel suo ruolo familiare; 3) l'organizzazione interna della personalità individuale e il suo sviluppo nel tempo.

Boszormenji-Nagy propone una "teoria dei rapporti": dalla dinamica interna del gruppo possono scaturire modalità di "rapporto" basate sullo "scambio" e la "reciprocità", contrapposte a quella dell'"irrelatezza".

Una prospettiva di studio psicologico della famiglia del tutto diversa è quella che individua nelle interazioni reciproche (e non nelle singolarità dei vari componenti) il proprio oggetto di analisi: la famiglia è un sistema vivente la cui sopravvivenza dipende sia dalla possibilità di mantenersi costante di fronte alle continue variazioni dell'ambiente circostante (processo morfostatico), sia dalla sua capacità di modificarsi nelle "regole" che informano le sue specifiche modalità di funzionamento (processo morfogenetico). E' l'interazione fra questi due processi che mantiene il sistema familiare in un equilibrio sempre provvisorio che ne garantisce l'evoluzione lungo i suoi cicli di vita.

La socializzazione è un processo che non coinvolge solo l'adulto e il bambino, ma è mediata da un complesso modello di relazioni familiari (in cui intervengono l'altro genitore, fratelli, nonni e altri parenti).

Se ci sono forti dissensi e mancanza di complementarità fra madre e padre nel presentare le richieste, il figlio si trova in una situazione conflittuale e proverà un sentimento di inadeguatezza e sfiducia in sé stesso.

I fratelli (in particolare se non vi sono grandi differenze di età) costituiscono un livello di confronto che determina il modo in cui ciascuno valuta le richieste e le ricompense dei genitori. Pochi genitori eguagliano le richieste e il sostegno rivolti ai figli, e ciò può avere delle ripercussioni sul loro concetto di Sé: se il bambino si conforma alla valutazione del genitore, ciò può spingerlo a dubitare di sé, o in altri casi a realizzare un sopravvalutazione "narcisistica".

La famiglia è un sistema sociale le cui parti si influenzano reciprocamente, e che elabora norme sul comportamento corretto dei suoi membri, anche in funzione delle norme culturali generali della società. Le norme della famiglia assegnano a ciascun membro una serie di attività, promuovendo la complementarità. Le azioni di sostegno, che rinforzano il comportamento richiesto, e il ritiro del sostegno, rappresentano un sistema complesso nel quale avviene la socializzazione del bambino.

Gli effetti delle norme familiari sui bambini sono stati indagati da psichiatri interessati allo studio di famiglie con bambini schizofrenici. **La rigidità delle richieste di ruolo fatte al bambino è uno dei fattori responsabili di una reazione psicotica. Un altro possibile modello patogenetico (poiché rende difficile lo sviluppo coerente del proprio Io) si ha quando il genitore avanza implicitamente una serie di norme contrastanti nella stessa comunicazione rivolta al figlio ("doppio legame"). Nelle famiglie con figlio schizofrenico l'interazione è molto stereotipata, rendendo praticamente impossibile l'espressione spontanea del figlio.**

Watzlawick distingue le famiglie in base alla loro modalità di interazione, che può essere "simmetrica", "complementare", "reciproca". La famiglia "sana" presenta una modalità di interazione "reciproca": i partners si alternano nell'assunzione di posizioni sia complementari (l'uno si fa complemento dell'altro) sia simmetriche (ognuno persegue posizioni di uguaglianza rispetto all'altro). La patologia relazionale consiste nella rigidità con cui viene mantenuta solo una di queste modalità.

Minuchin analizza le famiglie sulla base della loro struttura e distingue da famiglia “invischiata” (in cui vi è una stretta interconnessione tra i membri, e ogni tentativo di cambiamento di uno di essi provoca un’immediata risposta di “resistenza” da parte degli altri) **e famiglia “disimpegnata”** (in cui i movimenti dei singoli membri sono indipendenti l’uno dall’altro e le relazioni complessive sono molto debolmente interconnesse).

Diversi approcci di psicoterapia della famiglia

I tre principali approcci di psicoterapia della famiglia sono quelli “strutturale”, “strategico” e “sistemico”.

Nel “**approccio strutturale**” è considerata problematica la famiglia i cui confini (tra sottosistemi e tra famiglia e sistemi parentali correlati) sono labili, in relazione alla non chiara definizione dei ruoli. L’obiettivo della terapia è la ristrutturazione dell’organizzazione familiare. Per l’intervento terapeutico è necessaria la presenza dell’intero gruppo familiare; la funzione del terapeuta è particolarmente attiva-direttiva. Il principale caposcuola è Minuchin.

Nel “**approccio strategico**” i sintomi sono considerati il risultato di sequenze interattive che tendono a perpetuarsi nel tempo. L’obiettivo della terapia è l’individuazione del circuito delle sequenze ricorrenti e la ripunteggiatura dei termini del problema, come premessa al cambiamento delle sequenze interattive. La terapia può aver luogo anche senza tutti i componenti della famiglia; la funzione del terapeuta è semi-direttiva e finalizzata ad introdurre nuove informazioni nel sistema interattivo. Tra i caposcuola vi sono Watzlawich e Weakeland (scuola di Paloalto).

Nell’ “**approccio sistemico**” la patologia della famiglia è identificata nel “gioco familiare” al quale contribuiscono nella stessa misura comportamenti sintomatici e non. L’obiettivo della terapia è l’interruzione delle interazioni ripetitive che perpetuano il gioco familiare. Di regola la terapia si svolge con tutti i membri della famiglia; il terapeuta ha una funzione semi-direttiva e improntata alla neutralità: sono evitate alleanze coi singoli membri e valutazioni morali. Si procede sulla base di ipotesi circa il gioco familiare, attraverso le quali vengono proposte nuove letture delle relazioni familiari. La conduzione si basa sulla co-terapia e sulla supervisione. I caposcuola sono Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata.

IL GRUPPO DEI COETANEI

In senso ampio il termine “gruppo dei coetanei” è impiegato per indicare tutti i rapporti sociali, diversi da quelli familiari, che intercorrono tra i giovani.

Si è rilevato che, nelle comunità dove esistono ampie possibilità di istruzione, la quantità di tempo dedicato alla famiglia diminuisce costantemente con l'età, mentre aumenta il tempo dedicato alle attività del gruppo dei coetanei.

L'influenza del gruppo dei coetanei dipende dal bagaglio psicologico che il ragazzo porta con sé quando entra a far parte del gruppo: **un ragazzo in contrasto con i genitori tende con maggiori probabilità ad adottare un gruppo di coetanei come termine di riferimento primario.**

Durante l'adolescenza il gruppo dei coetanei è molto più significativo che in altri periodi della vita: esso convalida l'identità personale dell'adolescente alla ricerca di un ruolo sociale più stabile come individuo di sesso maschile o femminile, divenendo uno schema di riferimento preciso nella fase di transizione dell'individuo verso ruoli adulti.

I valori rinforzati dal gruppo dei coetanei sono spesso considerati in conflitto con i valori dei genitori e delle autorità scolastiche; nel complesso, tuttavia, i valori del gruppo dei coetanei tendono più a rinforzare quelli degli adulti che non ad opporvisi, per quanto differenti possano sembrare le espressioni superficiali e le razionalizzazioni di tali valori.

IL RUOLO DELLA SCUOLA

La scuola facilita il passaggio dall'imitazione di modelli personali all'imitazione di modelli di posizione sociale. Quanto più l'insegnante ha un atteggiamento impersonale, funzionale e distaccato, tanto più contribuisce ad accelerare tale sviluppo.

Nel complesso le famiglie della classe media hanno una maggiore tendenza a condividere i valori del sistema scolastico rispetto alle famiglie degli operai.

I ragazzi che non accettano i valori del sistema scolastico cercano di convalidare la loro posizione mediante il consenso dei coetanei. Nella scuola l'individuo è costretto a scegliere per la prima volta tra i valori sociali della propria classe e quelli della classe media che si riconosce nel sistema scolastico: ciò può provocare un dissidio di comunicazione tra famiglia e scuola, ostacolando il processo di socializzazione del ragazzo e favorendo forme di devianza sociale più o meno pronunciate (Cohen, 1955).

ALCUNE MOTIVAZIONI SOCIALI DI BASE

Vi sono alcune motivazioni di carattere sociale che costituiscono delle spinte elementari del processo di socializzazione:

- 1) La “motivazione all’approvazione”;**
- 2) la “motivazione affiliativa”;**
- 3) la “motivazione al successo”;**
- 4) La “motivazione inerente al compito intrapreso”.**

Growne e Maslow (1964) hanno costruito una “scala del bisogno di approvazione”, costituita da 33 affermazioni che rappresentano comportamenti socialmente molto approvati: un alto numero di risposte affermative è indicativo di un forte bisogno di creare negli altri una buona impressione. Growne e Maslow, sottoponendo i soggetti con i punteggi più alti e più bassi ad altri esperimenti, hanno concluso che: a) i più bisognosi di approvazione sono anche i più pronti a conformarsi alle norme del gruppo; b) in situazioni di apprendimento, se le risposte venivano approvate, chi sentiva più forte questa motivazione apprendeva in un tempo minore degli altri.

Questi soggetti desiderano approvazione per sostenere il proprio basso livello di autostima, ed hanno difficoltà ad affermare sé stessi per il timore della disapprovazione.

French (1956) ha ideato un test per misurare l’intensità della “motivazione all’affiliazione”, e ha trovato che i soggetti con alto punteggio tendono parallelamente ad avere una bassa motivazione al successo.

I genitori dei soggetti con alta “motivazione al successo” (la cui caratteristica è impegnarsi molto duramente nell’attività intrapresa e porsi mete sempre più avanzate rispetto a ciò che si potrebbe raggiungere senza troppe difficoltà) sono pure molto motivati ed hanno agito quindi come modelli primari. I bambini che sono stati spinti all’indipendenza hanno più probabilità di avere successo in ciò che faranno. I compiti per incrementare al meglio tale motivazione devono avere un carattere progressivo e contenere un modesto grado di frustrazione.

La “motivazione inerente al compito intrapreso” si rivela in particolare per compiti con elementi di novità e disegni precisi nel loro svolgimento. Tale motivazione è attiva anche per compiti di lunga durata e ha un effetto persistente nel tempo (come suggerito dall’esperimento di Zeigarnik del 1927 sulla maggiore persistenza del ricordo di compiti interrotti rispetto a quelli completati).

CAP 20: L'ADOLESCENZA

INTRODUZIONE

La teoria psicoanalitica postula la crisi adolescenziale come “fisiologica” per uno sviluppo adeguato della personalità: le strutture di personalità che non attraversano questa crisi risultano parziali, poiché l'integrazione dell'Io non si organizza intorno a nuovi oggetti d'amore ma intorno alle antiche identificazioni e a una serie di attività sublimite della tensione sessuale tipiche dell'età della latenza, da cui derivano adolescenze mancate, ritardate, prolungate, sacrificate.

Lo psicologo, durante i primi colloqui clinici con il ragazzo, può diagnosticare il non avvenuto viraggio adolescenziale considerando che:

- 1) Mentre il fanciullo presenta una struttura mentale rivolta all'esplorazione del mondo esteriore, l'adolescente avverte in modo intenso il primato della vita interiore;**
- 2) Mentre il fanciullo vive i genitori come onniscenti e onnipotenti, l'adolescente rimane deluso dagli adulti (che vive come detentori di un potere che non hanno il diritto di avere), tende a ricercare relazioni nuove (amicizia, innamoramento) e sente l'impulso ad allontanarsi dagli antichi oggetti d'amore;**
- 3) Mentre il fanciullo pensa utilizzando il primato del dato concreto, l'adolescente utilizza il pensiero ipotetico-deduttivo ed emerge la categoria del possibile che diventa più pregnante del reale.**

Nell'adolescenza la realtà esteriore è vissuta come deludente e quella interna come angosciante; ciò spinge l'Io alle soglie della posizione depressiva (una condizione analoga alla fase del 1° anno di vita, in cui il bambino esperisce per la prima volta un sentimento di colpa poiché prova odio e amore al tempo stesso per la madre, vissuta come oggetto intero da cui è dipendente), determinando ansie e conflitti che richiedono l'adozione di particolari difese psichiche.

In sede di osservazione clinica tali conflitti si esprimono in verbalizzazioni che riflettono un disagio relativo a tre aree:

- 1) lo sviluppo fisico;**
- 2) lo sviluppo sessuale;**
- 3) lo sviluppo intellettuale.**

CONFLITTI PSICHICI RELATIVI ALLO SVILUPPO FISICO

I conflitti psichici relativi allo sviluppo fisico durante l'adolescenza derivano dal fatto che le trasformazioni corporee sono molto rapide, vistose e variabili da soggetto a soggetto: il ragazzo sente di perdere uno schema di riferimento (il proprio corpo), che si era abituato ad avvertire in modo stabile.

Gli aspetti corporei direttamente visibili (altezza, peso, dimensione di certe parti del corpo, proporzioni ecc) influenzano la valutazione di sé dell'adolescente (autostima, confronto coi coetanei, ecc); la sua percezione si ferma sulle differenze e tende ad assumerle come definitive.

Dalle ricerche risulta che i maschi si preoccupano per la mancanza di peso e la bassa statura, mentre le femmine per un peso e una statura ritenuti eccessivi.

La distribuzione delle parti del corpo vissute come difettose cambia con l'età: all'inizio della pubertà la localizzazione è frammentaria (braccia, piedi, gambe, ecc) ;

verso i 15-16 anni si concentra in segmenti globali (altezza e peso), e a 17-18 anni investe le parti del corpo più impegnative negli scambi sociali (viso e voce).

La comparsa dei caratteri sessuali secondari può provocare ansie e preoccupazioni gravi, anche perché i ritmi di sviluppo presentano notevoli differenze individuali. Il fatto di essere a sviluppo sessuale precoce o tardivo non ha lo stesso significato psicologico per i maschi e per le femmine.

Tra i maschi sono psicologicamente svantaggiati quelli a sviluppo sessuale tardivo: il confronto coi coetanei provoca sentimenti di insicurezza e il ritardo costringe il ragazzo a rimanere in una situazione di subordinazione psicologica, che può alla fine divenire un "tratto" stabile della sua personalità.

Tra le femmine sono psicologicamente svantaggiate quelle a sviluppo sessuale precoce: esse cominciano a venire trattate dagli adulti e dagli adolescenti maschi di maggiore età come giovani donne, quando la maturazione emotiva e sociale è ben lontana dall'essere compiuta.

CONFLITTI PSICHICI RELATIVI ALLO SVILUPPO SESSUALE

La maturazione fisiologica determina una riedizione delle precedenti fasi di sviluppo: particolari reazioni conflittuali dell'adolescente alle trasformazioni psicofisiologiche della pubertà, derivano dal modo con cui sono state superate la fase orale e sadico-anale e soprattutto dall'andamento della fase fallica (edipica). Per il riemergere di "nuclei orali", si possono verificare ad esempio alterazioni del comportamento alimentare, che rappresentano un momento di lotta contro l'interferenza dei genitori (poiché ogni gesto, specie materno, viene vissuto dall'adolescente come una minaccia alla propria crescita psichica).

Anche l' "ordine somatico" (la pulizia corporale, la regolarità delle funzioni intestinali) può essere infranto per esprimere aggressività contro le regole educative (che testimoniano la dipendenza infantile da cui l'adolescente cerca di liberarsi in modo inadeguato).

Dal diverso superamento delle precedenti fasi di sviluppo derivano reazioni diverse al menarca. Vi possono essere reazioni di rifiuto o negazione dell'evento, che manifestano una resistenza ad accettare la definizione femminile. Quando invece il menarca avviene nel momento in cui l'adolescente ha raggiunto un grado di maturità psicologica consona alla sua età cronologica, esso è accolto come un segno di progresso verso l'autonomia, anche se ciò non elimina certe situazioni di conflitto (poiché il menarca da un lato è segno di crescita dall'altro è fonte di intense stimolazioni sessuali che, coi loro significati inconsci, generano forti tensioni ansiose).

In ogni caso, il menarca diventa un importante organizzatore nello sviluppo della sessualità femminile, poiché unifica e stabilizza le disperse eccitazioni sessuali della fase prepuberale, incanalandole verso il maturo modello vaginale. L'altro fondamentale organizzatore nello sviluppo della sessualità femminile è la personalità materna, sia come persona che ha operato educativamente o meno circa i problemi sessuali della bambina durante l'infanzia, sia come modello di identificazione durante l'adolescenza.

La masturbazione è un'attività sessuale piuttosto normale durante l'adolescenza. Essa viene vissuta con forte ansietà, connessa a livello inconscio a sentimenti di colpa o di persecuzione, conseguenti allo sforzo dell'adolescente di divenire adulto, rompendo i vecchi legami affettivi e cercando nuovi oggetti d'amore al di fuori della famiglia. L'adolescenza è infatti caratterizzata dal costante conflitto tra un'intenso desiderio di andare verso l'autonomia e un desiderio altrettanto intenso di tornare verso la dipendenza infantile.

Per la soluzione dei conflitti sessuali è molto importante l'atteggiamento con cui la famiglia ha affrontato l'educazione del figlio fin dai primi anni di vita: gli atteggiamenti caratterizzati da una chiara accettazione del figlio influiscono positivamente, poiché il sostegno familiare rinforza gradualmente l'Io, aumenta l'autostima e quindi prepara le basi per adeguate soluzioni dei conflitti.

CONFLITTI PSICHICI RELATIVI ALLO SVILUPPO INTELLETTIVO

Fra l'11° e il 14° anno si verificano progressi nello sviluppo intellettuale che mutano il pensiero “concreto” (“infantile”) della fanciullezza in un pensiero “astratto” proprio della mentalità adulta. Il pensiero astratto si definisce “ipotetico-deduttivo”, poiché tiene conto delle situazioni non solo direttamente percepibili, ma anche delle situazioni possibili.

La propensione dell'adolescente per l'introspezione e la disussione riflette la capacità dell'intelligenza astratta di agire sistematicamente e di subordinare i dati percettivi ai dati espressivi e linguistici.

Lo sviluppo intellettuale porta l'adolescente ad avvertire l'esigenza della dimostrazione e a fondare le proprie convinzioni su dati elaborati personalmente (per cui egli, a differenza del fanciullo, non si limita ad accettare le nozioni che gli vengono offerte dal suo ambiente familiare).

Questo nuovo modo di porsi dell'adolescente favorisce però l'insorgenza di conflitti. L'adolescente può provare insoddisfazione di fronte a contenuti ideologici o a norme di comportamento che il mondo degli adulti cerca di trasmettergli senza dimostrargliene la razionale motivazione; da ciò provengono i conflitti fra adolescenti e genitori, che possono avere anche soluzioni drammatiche (abbandono scolastico, fughe, suicidio).

Altre occasioni di conflitto sono dovute alla condizione di “marginalità sociologica” nella quale viene a trovarsi l'adolescente nella nostra società, dove gli si chiedono a volte prestazioni da persona matura, altre volte è escluso dal gruppo degli adulti come fosse un bambino; questa condizione pone l'adolescente in una situazione di incertezza che indebolisce il senso della propria identità personale, sessuale e sociale.

DIFESA

A seguito dello sviluppo fisico, sessuale e mentale, si configurano diverse situazioni di conflitto, il cui significato comune è la spinta a rifiutare le precedenti identificazioni al fine di affermarsi al di fuori del mondo familiare. Questo crea un'ulteriore posizione di marginalità psicologica e sociale.

Tale condizione non è vissuta da tutti gli adolescenti con la stessa intensità. Per gli adolescenti che hanno necessità di prendere decisioni solo sul presente concreto, tale condizione di marginalità è minima; essi evitano le scelte fondamentali dell'esistenza, accettando le indicazioni prevalenti nella famiglia.

Negli adolescenti nei quali è più intensa la spinta all'affermazione personale e che rifiutano di configurarsi come semplici copie di altri, il rigetto dei modelli genitoriali è vissuto con una coercitività che aggrava la marginalità psicologica e sociale.

Il NARCISISMO è una prima difesa da questa condizione di insicurezza e di ansia. Esso rappresenta un notevole aiuto, poiché esalta l'autostima dell'adolescente nel momento in cui ha bisogno di tutto se stesso per affrontare le difficoltà. Inoltre, **la difesa narcisistica favorisce la rottura del legame con i modelli comportamentali del passato, in quanto, sull'onda dell'autoesaltazione, si può tentare più facilmente la ricerca di se stessi.**

Anna Freud (1968), nel saggio “L'Io e i meccanismi di difesa”, ha individuato altri meccanismi di difesa con cui l'adolescente cerca di resistere alla spinta istintiva di rimanere legato ai vecchi oggetti d'amore (i genitori).

L'ASCETISMO è un meccanismo di difesa che, tramite una condotta intransigente con proibizioni rigorosissime, ha lo scopo di controllare le richieste istintive. La proibizione può interessare l'abbigliamento, l'alimentazione, la condotta quotidiana. Questo rifugio nella spiritualità è spesso interrotto da eccessi opposti, per cui ad un tratto l'adolescente si concede senza limiti ciò che prima si era proibito.

L'INTELLETUALIZZAZIONE è un meccanismo di difesa che ha lo scopo di trasferire il conflitto dal piano delle emozioni a quello del pensiero. Quando tale trasferimento si realizza a livello di sogno ad occhi aperti, il rapporto tra l'impulso istintivo e la sua soddisfazione è estremamente trasparente. Quando l'intellettualizzazione è più rigorosa, è più difficile cogliere i nessi: anche i grandi temi religiosi, filosofici e politici che sono al centro delle riflessioni dell'adolescente, possono ad un'attenta analisi risultare una traduzione intellettuale del conflitto tra gli istinti sessuali ed aggressivi che premono e la necessità di controllarli.

L'adolescente prova inconsciamente un notevole livello di ansia depressiva (per il distacco dagli oggetti familiari) e di ansia persecutoria (per l'avvicinarsi agli oggetti estranei).

Emerge così il meccanismo di difesa della SCISSIONE che, riportando l'Io ad una situazione predepressiva in cui gli oggetti “buoni” sono separati da quelli “cattivi” (come nella posizione schizoparanoidea dei primi mesi di vita) , impedisce l'emergere dell'ansia.

Per effetto della scissione emerge l'“onnipotenza” (l'adolescente si identifica nella sua fantasia inconscia, con l'immagine infantile dei genitori onniscienti ed onnipotenti), che permette all'adolescente di negare la sua dipendenza dai genitori, pretendendo da loro acquiescenza e cercando a tale scopo tutte le possibili strategie (malattie, insuccesso scolastico, comportamenti devianti, ecc.). Riemerge inoltre l'“identificazione proiettiva”, per cui i genitori diventano il vaso contenitore di tutta l'aggressività, con la speranza di ricevere indietro gli oggetti interni riparati e alleggeriti dalla sofferenza (Bion, 1961).

Se le difese maniacali (onnipotenza e disprezzo) o paranoide (identificazione proiettiva) non incontrano un atteggiamento controtransferale negativo nell'ambiente familiare, l'adolescente mette in atto anche delle difese di "idealizzazione", in genere rivolte all'ambiente extrafamiliare (insegnanti, coetanei, attori, ecc.), che hanno lo scopo di compensare il senso di svuotamento provocato dalla scissione delle parti di sé. L'adolescente sente quindi il bisogno di liberarsi delle antiche identificazioni, ma ha anche il bisogno altrettanto intenso di introiettare nuovi oggetti di identificazione.

Nell'adolescente sano, tanto gli oggetti "buoni" (idealizzati) quanto quelli "cattivi" (proiettati) sono rintracciabili nella realtà esterna; inoltre la spinta all'idealizzazione è più estesa (investendo persone, idee, interessi culturali vari) della spinta all'identificazione proiettiva (circoscritta ai genitori e alle figure ad essi assimilabili).

Il GRUPPO DEI COETANEI è lo spazio in cui scissione e idealizzazione possono operare insieme, senza provocare eccessiva disintegrazione e isolamento.

Tra gli 11 e i 15-16 anni il gruppo ha una struttura "omosessuale-paranoide": il gruppo è costituito di soli maschi o di sole femmine (per evitare angosce relative alla propria identità sessuale attraverso una chiara distinzione tra i sessi) e vi è una proiezione sull'altro sesso delle proprie caratteristiche sgradevoli. Ogni membro del gruppo è vissuto come una parte di Sé e l'intero gruppo come un contenitore di tutte le parti scisse. Ogni individuo gioca diversi ruoli per identificazione, e i ruoli tra loro opposti non vengono vissuti contemporaneamente verso lo stesso oggetto interno o esterno, per evitare una sofferenza intollerabile.

Il gruppo omosessuale-paranoide rappresenta un tentativo di integrazione dell'Io: l'adolescente, attraverso la "guerriglia tra i sessi", sperimenta che il suo odio non è così distruttivo, per cui gli impulsi riparativi (amore) sostituiscono le difese di trionfo e disprezzo, e compare il fenomeno della coppia (amicizia, innamoramento).

Il gruppo adolescenziale vero e proprio ha una struttura "eterosessuale-depressiva":

i membri non hanno più bisogno di proiettare all'esterno le parti sofferenti del Sé, ma possono trattenerle e fare l'esperienza della preoccupazione per l'integrità dell'oggetto amato.

Si stabilisce un nuovo rapporto di dipendenza, il cui aspetto maturativo è che l'onnipotenza viene negata a sé e agli altri; si abbandona il mito della realizzazione immediata dei desideri.

Tramite l'accettazione della propria impotenza, l'adolescente riscopre l'oggetto del suo mondo interno, con il quale può ora identificarsi in modo diverso tramite l' "identificazione introiettiva".

GLI ESITI DEL PROCESSO ADOLESCENZIALE

Nell'ADOLESCENZA ADEGUATA, attraverso il processo di identificazione introiettiva, l'adolescente diviene gradualmente adulto, con le qualità fondamentalmente parentali in cui si identifica. Solitamente il giovane sceglie partners simili ed acquista capacità di confronto critico, avviando una costante revisione dei modelli integrativi prestabiliti.

Il raggiungimento di un'adolescenza adeguata è un processo lento e penoso, e l'adolescente è in continuo movimento (a volte "torna indietro" a fare il bambino, a volte dallo sviluppo maturo del gruppo adolescenziale regredisce a quello omosessuale-paranoide, ecc).

L'adolescenza adeguata è un esito non frequente che richiede un contesto socioculturale che ne favorisca l'attuazione con atteggiamenti che proteggano lo sviluppo adolescenziale (educazione all'esame critico della realtà, tolleranza dei genitori verso possibili acting-out di dominio e di disprezzo, confronto critico tra generazioni, ecc.).

L'esito molto più frequente è quello dell' ADOLESCENZA RITARDATA in cui, di fronte al compito doloroso della crescita, l'adolescente non abbandona le difese ossessive dell'età della latenza, e prosegue nella negazione dell'introspezione e del conflitto.

In genere questi adolescenti appartengono a famiglie borghesi e, qualunque cosa facciano, riproducono il modello familiare che i genitori hanno loro presentato; in essi ogni potenziale critico è spento. Spesso si nevrotizzano verso i 30 anni, al primo impatto con la realtà (spesso rappresentata dalla nascita dei figli) e quindi, senza o con l'aiuto del terapeuta, può accadere che debbano "rifarsi" la propria adolescenza.

Nell'ADOLESCENZA PROLUNGATA si ha una libidinizzazione degli stati egoici dell'adolescenza: questi adolescenti cercano di evitare le scelte definitive che si pretenderebbero da loro alla fine dell'adolescenza. All'anamnesi si scopre spesso che da bambini sono stati eccessivamente sopravvalutati dai genitori che avevano concepito disegni di soddisfazione indiretta delle proprie ambizioni frustrate; nel desiderio conscio o inconscio di deludere le aspettative dei genitori, questi soggetti rimandano a tempo indeterminato l'entrata nella condizione adulta, vissuta come una caduta in un modello inadeguato.

Nell'ADOLESCENZA SACRIFICATA gli adolescenti non dispongono del tempo necessario da dedicare alla formazione della personalità per operare correttamente i cambiamenti richiesti; sono gli adolescenti che intraprendono la carriera dell'apprendista dopo la scuola dell'obbligo.

Una ricerca condotta da **Palmonari, Carugati, Ricci-Bitti e Sarchielli (1979)** sulle differenze di personalità tra studenti ed apprendisti provenienti da famiglie operaie ha verificato che, mentre gli studenti vivono una continuità tra presente-passato-futuro e vedono il futuro come un luogo privilegiato dove l'impegno attuale potrà realizzare modificazioni consistenti del Sé e della realtà esterna, **gli apprendisti non vivono la continuità tra presente-passato-futuro, vedono il presente concreto come frustrante e pongono nel futuro la soluzione dei problemi attuali.**

Tuttavia, a causa della discontinuità tra presente e futuro, tale soluzione è vissuta in modo irrealistico: tutto deve avvenire immediatamente, attraverso un mutamento radicale della realtà, sotto l'urgenza dei bisogni emotivi del soggetto. Inoltre negli apprendisti è più forte la tensione al possesso di beni socialmente prestigiosi, al fine di compensare la frustrazione data dalle reali condizioni di vita. Ciò è dovuto al fatto che negli apprendisti si passa dalla terza infanzia allo stato adulto, per cui non si sviluppa la dimensione del possibile che nasce nell'adolescenza. Tuttavia, la scelta del lavoro può anche essere personale, come fuga da un mondo infantile frustrante e carente affettivamente, come inizio di un processo adolescenziale che cerca altri spazi di socializzazione e di lotta (gruppo di coetanei lavoratori in opposizione coi datori di lavoro).

Un esito preoccupante è quello dell'ADOLESCENZA DISSOCIALE. La caratteristica di questa identità è il crollo di una grave idealizzazione dei genitori: l'adolescente antisociale si difende dal conflitto di ambivalenza affettiva verso gli oggetti interni con una scissione eccessiva.

Secondo **Freud (1915)** all'origine del reato vi è il desiderio inconscio di ricevere una punizione per intensi sensi di colpa di cui i soggetti non conoscono l'origine; attraverso il lavoro analitico, Freud ha stabilito che l'origine di tale senso di colpa sta nel complesso edipico. I soggetti in lotta con identificazioni preedipiche, trovano nella soluzione delinquenziale un modello d'identità del quale erano privi, essi sono diventati dissociali per non diventare psicotici.

I comportamenti adolescenziali possono essere classificati in base alla modalità di "allontanamento" dai genitori.

Nella maggior parte dei casi l'allontanamento è simbolico (l'adolescente partecipa poco alla vita familiare, ostenta disprezzo verso gli ideali dei genitori, assume atteggiamenti disapprovati, ecc.). In certi casi, in cui l'allontanamento è più aggressivo, l'adolescente può tentare la fuga. **Alcuni adolescenti appartenenti a famiglie molto rigide dal punto di vista educativo, nell'impossibilità di allontanarsi dai genitori, mettono in atto comportamenti devianti con l'intento di provocare un allontanamento di autorità, ovvero una punizione.**

Un altro esito pericoloso è quello dell'ADOLESCENZA TOSSICODIPENDENTE. I motivi principali dell'uso della droga come modalità di allontanamento dei genitori sono che:

- 1) l'uso di una sostanza "proibita" specie se consumata in gruppo, genera un senso di "identità" e "appartenenza";**
- 2) la droga dà luogo ad una esperienza emotiva di aumentata capacità di relazioni interpersonali e di distacco dalla sofferenza relativa ai conflitti del passaggio alla vita adulta;**
- 3) la stigmatizzazione e il disprezzo per coloro che ne fanno uso innescano una guerriglia fra società adulta e gruppi puberali, in cui possono essere soddisfatte le tendenze assolutistiche proprie dell'esordio adolescenziale.**

Un esame dei "vissuti", comunicati da adolescenti in osservazione clinica, permette di cogliere le funzioni regressive e difensive che l'uso della droga ha di fronte al compito adolescenziale:

- 1) la droga permette illusoriamente di superare il senso di svuotamento e solitudine derivante dal distacco dai modelli genitoriali e dal timore inconscio per i nuovi oggetti extrafamiliari;**
- 2) questa regressione determina un vantaggio narcisistico di tipo maniacale che permette all'adolescente di provare un senso di onnipotenza e di trionfo sulle proprie ansie.**

CAP 21: LA VITA ADULTA

INTRODUZIONE

Si può suddividere l'età adulta in due periodi:

- 1) il periodo di vita tra i 20 e i 40 anni (“giovane adulto”);**
- 2) il periodo tra i 40 e i 60 anni (“età di mezzo”).**

IL GIOVANE ADULTO

Il periodo di vita tra i 20 e i 40 anni è caratterizzato da forti contraddizioni: l'individuo ricerca gratificazioni di nuovo tipo, mentre è dibattuto dai residui dei conflitti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Nel primo decennio, dai 20 ai 30 anni, il giovane acquisisce una propria identità di adulto, e compie le prime scelte importanti (come il matrimonio, la professione, il luogo di residenza fuori dal nucleo familiare originario, ecc.).

Uno dei compiti che si presenta al giovane adulto è il rapporto amoroso con un partner. Il rapporto a due ha a che fare con aspetti riguardanti l'intimità, la fedeltà e l'impegno reciproco.

La fedeltà è basata, a differenza che nelle altre relazioni, sul sentimento del possesso unito alla richiesta della presenza fisica continua dell'altro. **Erikson (1950)** ritiene che tale forma intensa di intimità aiuti l'individuo maturo a stabilire la propria identità e che il contesto più importante per lo sviluppo di tale esperienza sia quello del matrimonio eterosessuale e monogamico.

Sono stati individuati i due tipi di matrimonio durevole: il matrimonio istituzionale e quello per mutua compagnia.

Tuttavia, **la soddisfazione coniugale può significare cose diverse per gli uomini e per le donne: gli uomini sposati tendono ad esprimere maggior soddisfazione per il matrimonio delle donne sposate, le quali presentano un numero più elevato di sintomi nevrotici e depressivi degli uomini sposati e delle nubili. Inoltre la soddisfazione coniugale varia anche durante il ciclo della vita familiare: gli anni in cui la coppia ha i figli in età prescolare sembrano essere quelli più difficili, soprattutto per le donne; gli anni che precedono la gravidanza e quelli del pensionamento sono generalmente indicati come i migliori.**

Un altro compito che si presenta al giovane adulto è quello dell'inizio di un lavoro, che rende specifica un'identificazione significativa del Sé.

Negli ultimi tempi molte persone sono insoddisfatte del loro lavoro, e alcuni psicologi e sociologi del lavoro sostengono la necessità di passare dagli incentivi economici ad altre forme di ricompensa, ad esempio l'autonomia personale di lavoro pur in un ampio e organizzato processo produttivo (si dovrebbe permettere al lavoratore di scegliere i periodi di lavoro e di tempo libero, offrendogli la possibilità di rinnovare la propria formazione lungo tutto l'arco del suo impegno, piuttosto che costringerlo a permanere per lunghi anni in attività divenute monotone).

Per quanto riguarda la posizione delle donne nel mondo del lavoro, **alcuni studiosi ritengono che il profondo conflitto generato dalla scelta tra i figli e l'attività lavorativa sia un elemento rilevante di delusione e conseguente depressione di molte donne. Con il termine "socializzazione al lavoro" si indica un campo di ricerca che si occupa del rapporto tra lavoro e personalità.**

Esso riguarda l'area delle acquisizioni concernenti la realtà economica, gli atteggiamenti, i valori tipici del mondo del lavoro e, nello stesso tempo, le strategie adottate dai soggetti per comprendere il contesto sociale e organizzativo e per elaborare comportamenti appropriati.

Questa definizione considera il lavoratore come soggetto attivo che si confronta con l'ambiente di lavoro per scegliere le modalità di insediamento sociale più adatte alla sua identità. Vi sono tuttavia due vincoli che possono rendere precaria la posizione del soggetto: in 1° luogo la sua identità non è sempre in grado di sostenere un atteggiamento attivo verso gli agenti istituzionali di socializzazione (se ad es. la stima di sé è inadeguata sono più probabili comportamenti adattivi ai modelli comportamentali vigenti); in 2° luogo il lavoro (soprattutto quello dipendente) è un "tempo di coazione" che spinge spesso a ricercare altrove ambiti più pertinenti di auto-realizzazione.

Si possono individuare tre fasi che scandiscono la vita lavorativa del soggetto, considerate come occasioni cruciali per il processo di socializzazione. Nella "fase pre-lavorativa" avviene la definizione da parte del soggetto del proprio futuro professionale: a ciò concorrono le diverse esperienze di socializzazione familiare, scolastica, di formazione professionale.

La "fase di ingresso al lavoro" rappresenta il momento in cui il soggetto si pone il problema di divenire membro attivo di una precisa organizzazione. Tale fase è "fonte di conflitto" per l'esistenza di diversi obiettivi: da un lato l'organizzazione è interessata alle abilità del soggetto nel provvedere ai compiti assegnati; dall'altro il soggetto deve ritrovare, all'interno dell'organizzazione, una modalità precisa per soddisfare i propri bisogni. Inoltre, l'ingresso al lavoro determina un "cambiamento di appartenenza a gruppi" che richiede un'adeguata ristrutturazione cognitiva. Infine, l'ingresso al lavoro determina una condizione di "confronto", in cui il soggetto è sollecitato ad esplicitare la propria identità ad un nuovo pubblico, sottoponendosi alla valutazione degli altri ed essendo consapevole della possibilità di essere sanzionato in caso di errore.

Si delinea quindi una situazione di disagio e insicurezza che può tradursi in un particolare stato di ricettività all'assunzione delle regole vigenti, percepite come una forma di rapido sollievo alle difficoltà incontrate. In questo senso si può parlare di condizioni di "iniziazione al lavoro", per sottolineare il peso dei fattori situazionali nell'acquisizione di un ruolo professionale e nel facilitare o meno la gestione autonoma e personale di esso.

La fase di iniziazione al lavoro ha un peso rilevante sul futuro comportamento lavorativo del soggetto, sulle sue possibilità di coinvolgimento personale con l'organizzazione. Nella "fase dell'esperienza lavorativa" si verifica una spinta alla "metamorfosi": il soggetto è chiamato di continuo a ricercare i comportamenti più appropriati per affrontare i problemi che la vita lavorativa gli pone, anche senza avere a disposizione schemi comportamentali consolidati. Tutto ciò richiede flessibilità e disponibilità al cambiamento, e soprattutto una riorganizzazione cognitiva o la modifica dell'immagine di sé.

Man mano che si superano le difficoltà emotive e cognitive legate all'ingresso al lavoro e ci si rende conto delle risorse presenti, la situazione lavorativa può divenire per la persona un'importante occasione di accesso a nuove forme di identità sociale. Ulteriori punti di osservazione sono individuabili nel corso della "carriera lavorativa", per cui di fronte ad ogni situazione di cambiamento ci si può chiedere quali ostacoli emotivi e cognitivi emergono, cosa si determina sul piano della soddisfazione lavorativa, dello star bene o della produttività, tenendo conto dei molti fattori in gioco (ambiente e compiti lavorativi, situazione sociale, caratteristiche del soggetto, ecc.) e soprattutto della loro evoluzione: ciò depone per metodi di ricerca di tipo longitudinale piuttosto che comparativo.

La nascita dei figli determina nuovi adattamenti nella relazione coniugale.

Nelle donne la gravidanza è associata ad importanti conflitti emotivi e ad un cambiamento, in generale negativo, del tono dell'umore. Inoltre, le donne hanno appreso a diffidare di ogni sostituto materno per la cura del figlio e di conseguenza molte di esse non si concedono una sospensione dalla costante responsabilità della maternità.

Nello stesso tempo è stato riconsiderato il ruolo tradizionale del padre: oggi si ritiene che il padre abbia grande importanza nello sviluppo emotivo e sociale del figlio, e che quindi ci debba essere un rapporto stretto ed attivo tra padre e figlio fin dalla sua più tenera età.

LA MATURITA' NELL'ETA' DI MEZZO

Nell'età di mezzo (tra i 40 e i 60 anni) il corpo presenta un'evoluzione biologica e fisiologica che è il seguito di fenomeni iniziati in età precedenti, ma in misura tale da poter dare delle conseguenze dal punto di vista clinico: prosegue il processo di riduzione della componente acquosa nei tessuti e di modificazione della componente collagene, mentre si rendono apprezzabili le conseguenze della sclerosi delle pareti vasali.

E' in questo periodo che l'individuo, soprattutto se di sesso maschile, è più vulnerabile ai disturbi cardiovascolari, la cui incidenza appare correlata anche a caratteristici profili di personalità.

Friedman e Rosenman (1974) hanno individuato due distinti profili di personalità, detti di tipo A e di tipo B, che presentano una differente predisposizione ai disturbi cardiocircolatori:

il tipo A (descritto come competitivo, impaziente, iperattivo ed aggressivo) è molto più predisposto all'infarto cardiaco del

tipo B (descritto come privo di ambizioni, paziente e tranquillo).

Durante l'età di mezzo in entrambi i sessi avvengono mutamenti fisici del sistema riproduttivo (anche se molte alterazioni avvengono più lentamente negli uomini), che hanno una notevole risonanza emotiva.

Le trasformazioni fisiche del sistema riproduttivo e del tratto genitale della donna durante la mezza età, sono accompagnate da sintomi fisici e psicologici caratteristici della menopausa, che possono essere distinti in tre gruppi:

1) sintomi legati ai disturbi delle funzioni autonome (come vampate di calore, brividi, sudorazione, tachicardia, ecc.);

2) cefalea, capogiri, nervosismo e accessi di depressione;

3) sintomi di origine somatica dovuti alla diminuita produzione di ormoni (come il cambiamento dei genitali, effetti che appaiono nelle ossa e nel sistema vascolare). Questi sintomi tipici della menopausa non sono tuttavia avvertiti in modo generale e uniforme.

Il mutamento biologico del sistema riproduttivo maschile avviene con gradualità: l'andropausa comporta una modificazione psicologica, una crisi psicosociale piuttosto che eventi di tipo ormonale e biologico.

Il cambiamento più significativo del sistema riproduttivo maschile riguarda l'involutione della prostata; inoltre, l'erezione e l'eiaculazione avvengono più lentamente nell'età di mezzo rispetto all'adolescenza o alla prima parte della vita adulta.

Rispetto al comportamento cognitivo, durante l'età di mezzo la sensazione, la percezione e l'esecuzione psicomotoria cambiano notevolmente; di solito si riscontra una diminuzione della vista e dell'udito entro i 45 o 50 anni. L'invecchiamento è associato ad una diversa efficienza di risposta ai tests di intelligenza: si rileva infatti una tendenza generale al calo dell'efficienza nei sub-tests la cui esecuzione è connessa alla capacità di memorizzazione, alla velocità di reazione e alla finezza percettiva.

Tuttavia, il declino nei sub-tests sensibili al rallentamento psicomotorio non è parallelo in tutti i soggetti: esso è molto meno accentuato nei soggetti di livello intellettuale più elevato e in quelli la cui attività lavorativa abbia richiesto un impegno delle facoltà intellettive superiore alla media.

LA CRISI DELL'ETÀ DI MEZZO

Alcuni Autori hanno parlato di una “crisi dell'età di mezzo” che inizierebbe un po' prima dei 40 anni e continuerebbe per alcuni anni dopo, al centro della quale vi sarebbe l'esperienza della considerazione della propria fine. Un evento specifico in questo periodo (che può essere rappresentato da una certa forma di successo o di fallimento) spesso viene usato come punto di riferimento rispetto al quale viene valutata la validità o meno dell'intero programma esistenziale.

Jung (1930) afferma che durante l'età di mezzo si osserva una rinascita del senso di “individuazione”, che permette alla persona di divenire ancora più sé stessa. Sino alla fine del terzo decennio, la vita di un uomo è priva di un fermo equilibrio (essendo sbilanciata in avanti) e molti importanti aspetti del Sé sono soppressi; **nell'età di mezzo si rafforzano le funzioni psicologiche rimaste più deboli durante la prima età adulta (tra pensiero-sentimento-intuizione-sensazione), nell'ambito di una vita più bilanciata.**

Nei termini di Winnicott (1965) avviene un mutamento dal “falso Sé” al “vero Sé”.

Durante l'età di mezzo l'individuo deve ritrovare un nuovo equilibrio rispetto alle polarità giovane-vecchio, maschile-femminile, attaccamento-separazione.

Jung descrive i termini “giovane-vecchio” come “archetipi”, ossia immagini elementari che sono state fissate durante le migliaia di generazioni dell'evoluzione umana; un archetipo si evolve nella psiche dell'individuo da un'immagine iniziale indifferenziata ad una figura interna sempre più complessa. In Jung il “Puer” è l'archetipo del giovane e il “Senex” è l'archetipo del vecchio: in ogni periodo di passaggio dell'esistenza individuale, il Puer e il Senex sono modificati e risolti in un nuovo equilibrio.

Secondo la Klein (1948), il fallimento nell'integrazione della polarità “giovane-vecchio” può condurre sia a sentimenti di lutto e perdita con conseguente senso di svuotamento proprio della depressione acuta, sia ad una regressione alla posizione schizo-paranoidea.

Si può verificare una scissione tra la giovinezza (associata con l'”oggetto buono” o il “seno buono”) e l'età anziana (associata con l'”oggetto cattivo” o il “seno cattivo”), che permette di reprimere l'oggetto cattivo avvertito come persecutorio e di aggrapparsi alla giovinezza.

Ne derivano condotte in cui la persona tende a rimanere “giovane” in modo compulsivo, perde una genuina partecipazione alla vita sociale, sperimenta depressione dell’umore e “senso di vuoto”, peggiora nel carattere e si prepara quindi una modalità di invecchiare inadeguata e disperante.

Il giovane tende a reprimere gli aspetti femminili del suo Sé, considerati “segnî”, anche se inconsapevoli, di omosessualità e debolezza. Secondo Jung vi sono aspetti sia femminili che maschili del Sé: l’archetipo femminile è l’”Anima”, l’archetipo maschile è l’”Animus”, e nell’età di mezzo si verifica uno spostamento dell’equilibrio tra Anima e Animus.

Nell’età di mezzo, se la persona di sesso maschile è in grado di integrare i lati femminili del Sé (come la fragilità, la dipendenza, il prendere cura, ecc.) vi può essere un’espressione più totale del suo unico e vero Sé individuale, che permette di svolgere la funzione di autorità e di diventare una guida saggia per i figli.

Le persone che nella crisi di mezza età subiscono un disadattamento, percepiscono queste nuove motivazioni interne come minacciose e le rimuovono, predisponendosi alla formazione di sintomi neurotici e psicosomatici. Nell’esperienza psicoterapeutica si osserva che, mentre i pazienti maschi di giovane età sono turbati da temi “edipici”, aventi a che fare con l’inibizione di spinte sessuali “maschili ed aggressive” ostacolate da supposte autorità genitoriali castranti (con conseguenti sintomi di impotenza o di latente omosessualità), **nei pazienti maschi di mezza età i temi emergenti riguardano le spinte “femminili” (ossia i desideri di dipendenza, di dimettere la competizione, di esprimere tenerezza e affettuosità) e sono frequenti le osservazioni di uomini dai 40 ai 60 anni con problemi relativi all’accettazione dei sentimenti del loro mondo interno.**

Spesso la crisi che porta alla consultazione è connessa ai mutamenti della moglie più o meno coetanea, che è diventata emotivamente e socialmente più autonoma, più assertiva e meno dipendente: è probabile che questi pazienti, abituati a soddisfare le loro identificazioni femminili attraverso il comportamento della moglie, si trovino improvvisamente a confrontarsi con la parte dipendente e bisognosa del Sé, ricevendone ansia, timore, senso di colpa.

Nelle donne, in seguito al climaterio, si osserva spesso una sindrome depressiva, dovuta alla cessazione della fertilità, alla mancanza di prospettive, al distacco dai figli (“sindrome del nido vuoto”), ecc.

Durante la psicoterapia si sottolinea il fatto che, al di là delle perdite reali esterne, ciò che è nucleare è la perdita dell’autostima per non aver saputo assecondare nuove motivazioni interne e la crescita di nuove potenzialità (come l’industriosità, la spinta alla realizzazione sociale autonoma, ecc.): è la castrazione di questa parte del Sé, rimossa poiché vissuta come minacciosa, che sostiene il senso di colpa della reazione depressiva.

Per quanto riguarda la polarità “attaccamento-separazione”, l’ “attaccamento” è una condizione nella quale si tenta l’adattamento al mondo esterno; la “separazione” è una condizione nella quale il proprio interesse fondamentale non è adattarsi al mondo esterno, ma esplorare il proprio mondo interno.

Nella prima parte della vita adulta, l'equilibrio fra attaccamento e separazione pende verso un coinvolgimento per il mondo esterno.

All'inizio dell'età di mezzo, un uomo deve trovare un equilibrio migliore tra i bisogni del Sé e quelli della società. Per prendersi cura in modo più autentico degli altri, egli deve giungere ad una conoscenza più approfondita di sé, riducendo le scissioni interne.

I RUOLI SOCIALI NELLA MATURITA'

Durante l'età di mezzo il contesto familiare subisce importanti cambiamenti: la famiglia che comprendeva i figli adolescenti si trasforma nella famiglia definita "nido vuoto" per l'uscita dei figli.

Ciò influenza la percezione del Sé dell'individuo in qualità di genitore e di coniuge, e spesso le donne di età intermedia provano in tale periodo un grosso disagio per questo avvenimento.

La vita privata degli individui di mezza età è caratterizzata anche dalla possibilità di doversi occupare dei genitori, soprattutto dove vi è carenza dei servizi sociosanitari.

La donna di mezza età può svolgere un ruolo sociale molto importante: essa può rappresentare il riferimento principale sia per la generazione più giovane che per quella più anziana (e infatti l'assistenza agli anziani è svolta prevalentemente dalle figlie).

Altri dati sembrano dimostrare che l'essere nonni procura una realizzazione affettiva non procurata dall'essere semplice genitore; questo aspetto sembra essere più importante per gli uomini, che avvertono di essere nonni migliori di quanto non fossero padri: in tale ruolo sentono di dare un contributo importante al benessere dei loro nipoti.

In conclusione si può quindi affermare che nell'età di mezzo si realizza un'ulteriore modesta espansione dei rapporti sociali stabiliti precedentemente: anche se vi è un declino dell'attività sessuale e delle capacità intellettive rispetto agli anni precedenti, tali riduzioni non sono molto rilevanti e tali da modificare il significato di un'età ancora in progresso.

CAP 22: L'INVECCHIAMENTO

INTRODUZIONE

L'invecchiamento è un processo irreversibile in cui si verifica, anche in assenza di malattie, il declino delle funzioni vitali; esso viene potenziato dagli effetti di malattie, incidenti, stress.

Vi sono diverse teorie sulle cause dell'invecchiamento.

Una delle teorie più antiche considera il corpo in termini meccanicistici e quindi interpreta l'invecchiamento come un processo di usura dei vari sistemi ed organi. In realtà tutti i sistemi cellulari invecchiano e sono collegati tra loro da un complesso sistema omeostatico (anche se è vero che, se si riduce il metabolismo e quindi l'attività di tutti gli organi del corpo umano, si verifica un rallentamento dei processi di invecchiamento).

Secondo la “teoria dell'omeostasi e dello stress”, con l'invecchiamento vengono meno i meccanismi omeostatici che mantengono gli equilibri fisiologici; gli stress che portano allo scompenso dell'omeostasi possono essere fattori fisici, psichici o legati all'ambiente sociale. Secondo tale teoria, un trauma emotivo provoca una depressione dell'attività del sistema nervoso e porta ad un cedimento di diversi meccanismi di compenso cardiovascolare, che dipendono sia dalla liberazione di ormoni periferici (regolata dagli ormoni ipofisari) che da meccanismi nervosi. La teoria dell'omeostasi integra diversi aspetti della vita biologica e psicosociale dell'individuo, ma non chiarisce i processi biochimici che sono alla base di un ridotto funzionamento degli organi e delle cellule.

Un'altra spiegazione dei processi di invecchiamento cellulare è legata ai meccanismi immunitari: secondo tale spiegazione la vecchiaia è il risultato di un indebolimento dei processi e delle difese immunologiche dell'uomo (per cui molte malattie sono interpretate come un'“autoaggressione” dell'individuo, poiché i processi immunitari si indirizzano, per un errore metabolico, contro tutti i tessuti).

Secondo un'altra ipotesi, il declino delle funzioni vitali degli organi con l'età è dovuto all'attività sempre più carente dell'encefalo. Secondo Finch (1973), l'avanzare dell'età provoca una diminuzione progressiva della sintesi della dopamina e del turnover dell'adrenalina, che sono causa di una desincronizzazione delle attività cerebrali.

La dopamina ha un ruolo nel morbo di Parkinson (in cui i livelli di tale neurotrasmettitore sono carenti), nel comportamento sessuale e nella sintesi della prolattina e dell'ormone ipofisario della crescita.

Diverse esperienze hanno dimostrato che, sia nell'animale anziano che nell'uomo in età avanzata, vi è una carenza dei livelli di dopamina e degli altri trasmettitori, adrenalina e serotonina, che sono in stretto rapporto con il primo (in particolare la serotonina inibisce la dopamina, che necessita di normali concentrazioni di serotonina per svolgere la sua attività correttamente).

E' stato inoltre osservato che la somministrazione di un agonista dopaminergico (L-dopa): a) aumenta in modo netto la sopravvivenza di una popolazione di ratti anziani rispetto al gruppo di controllo; b) aumenta la sopravvivenza di pazienti parkinsoniani.

L'essenza del problema dell'invecchiamento cellulare è la mancata riproduzione delle cellule (e quindi il mancato rinnovo dei tessuti) che dipende dal programma genetico (il quale contiene le istruzioni sul numero di volte che le cellule si possono moltiplicare, riparando così alla morte delle cellule vecchie).

La differenziazione dei vari tipi di cellule ha condotto ad una teoria che inquadra l'invecchiamento in termini evolutivi: nella vecchiaia si evidenziano caratteristiche negative che avevano invece una funzione positiva durante la prima parte del ciclo vitale.

Ad esempio, il fatto che le cellule nervose non si rinnovino può essere un fattore adattivo utile alla specie, poiché così memoria e apprendimento sono stabili; ciò porta però all'invecchiamento del sistema nervoso e ai decadimenti della vecchiaia. **Anche la lunghezza della vita umana rappresenta un fattore utile in termini evuzionistici:** dagli anziani dipendeva infatti la trasmissione di informazioni ed esperienze che sarebbe stato molto svantaggioso ricostruire direttamente di generazione in generazione.

Rispetto all'anziano vivente nei paesi industrialmente avanzati, le ricerche di geriatria sociale confermano che l'invecchiamento e la durata della vita sono in relazione non solo con il reddito medio di una nazione, ma anche con l'ambiente e le aspettative sociali in cui vive l'individuo, e quindi con i suoi atteggiamenti psicologici.

Birren e coll. (1975) hanno compiuto uno studio longitudinale in cui hanno esaminato diverse variabili psicofisiche su un campione di anziani, i cui superstiti furono riesaminati 11 anni dopo; metà degli anziani esaminati era in ottima salute, l'altra metà presentava dei segni asintomatici di una malattia.

La ricerca di Birren e coll. indica tre punti principali:

1) nell'anziano si verifica un rallentamento di alcuni processi psicomotori che può influire sugli aspetti del comportamento che implicano risposte rapide (tutti gli anziani della ricerca sono superiori ai giovani per alcuni fattori dell'intelligenza, come quelli verbali, mentre sono inferiori nei tests psicomotori che richiedono risposte veloci indipendentemente dallo stimolo sensoriale usato, sia acustico sia visivo);

2) le perdite affettive e gli stress emotivi possono modificare la personalità dell'anziano e riflettersi sulle abilità cognitive e su altri aspetti dell'intelligenza (nei depressi è maggiore il rallentamento dei tempi di reazione e della coordinazione motoria, ed essi realizzano anche prestazioni inadeguate nei tests di personalità);

3) la presenza di malattie asintomatiche, individuabili solo attraverso accurati esami clinici e di laboratorio, può influenzare le prestazioni fisiche e psicologiche dell'anziano.

La somministrazione degli stessi tests 11 anni dopo ai soggetti sopravvissuti dimostrò che: a) una maggiore velocità nei tempi di reazione, un migliore adattamento della personalità, un'intelligenza più viva e un minor peso di perdite affettive, erano correlati significativamente con la sopravvivenza dei soggetti; b) in base a solo due indici, il non fumare sigarette e "una migliore organizzazione del comportamento durante la giornata", era possibile prevedere, con l'80% di sicurezza, chi sarebbe sopravvissuto di più e chi meno.

ASPETTI PSICOLOGICI DELL'INVECCHIAMENTO

Rispetto all'INTELLIGENZA si è osservato che nella vecchiaia, più che nelle altre età, intercorre un marcato parallelismo tra salute e risposta intellettuale (per cui si possono registrare cambiamenti insignificanti in persone anche molto anziane che godono di buona salute, mentre in altre emerge un deciso declino delle capacità intellettuali).

In generale si può affermare che **negli anziani in buona salute gli aspetti "cristallizzati" dell'intelligenza (che hanno radici nella storia personale degli individui) non si modificano, mentre gli aspetti "fluidi" (che sono connessi ai meccanismi biologici) tendono al declino: con l'età si verifica un aumento dei tempi di reazione agli stimoli, anche se il declino nelle prove sensibili al rallentamento psicomotorio è molto più lento o addirittura assente quando gli anziani continuano ad impegnarsi in un'attività fisica, di lavoro o di esercizio. Meschieri (1960) ha osservato un decadimento differenziale delle funzioni intellettive durante l'invecchiamento: mentre nei reattivi di efficienza pura (senza limiti di tempo) con prove di tipo "verbale" vi è una costante ascesa della prestazione fino ai 30 anni, con una permanenza a tale livello fin quasi ai 60, nei reattivi senza limiti di tempo che esaminano il fattore "spaziale" dell'intelligenza la prestazione declina notevolmente con l'età.**

Il decadimento delle funzioni intellettive in generale e questo decadimento differenziale durante l'invecchiamento (particolarmente rapido all'età di 73-78 anni) è un'espressione, oltre che delle interferenze fisiche e di specifici processi centrali, di uno stato di disagio conseguente alla consapevolezza di una situazione esistenziale particolarmente frustrante: in questa prospettiva il comportamento delle funzioni intellettive ha anche finalità di difesa dalla frustrazione.

Questa interpretazione sembra giustificata anche dal fatto che, considerando le prestazioni al reattivo di Wechsler-Bellevue di soggetti tra i 60 e gli 88 anni, si nota che **la caduta della produttività intellettuale è particolarmente rapida a livello del 75°-78° anno.**

La ragione di tale fenomeno è di carattere affettivo: è questo il periodo più delicato dell'involuzione psichica senile, nel quale il declino (regolare o brusco) delle attività mentali, e soprattutto la consapevolezza di questo declino, creano le condizioni per l'instaurarsi di un "disadattamento all'età senile", una spia del quale può essere rappresentata dalla diminuzione della vita sociale.

Rispetto alla MEMORIA si osserva che nella vecchiaia le esperienze del passato sono conservate saldamente, mentre si attenua la capacità di consolidare e ricordare le nuove esperienze: l'anziano ricorda per breve tempo le informazioni nuove, ma non le elabora e non le connette.

Questo declino della memoria a lungo termine per le nuove informazioni non è caratteristico di tutti gli anziani ed è associato generalmente all'arteriosclerosi; esso indica che i ritmi della sintesi proteica nelle cellule nervose sono diminuiti e che i processi di consolidamento della memoria sono carenti.

Rispetto all'APPRENDIMENTO nella vecchiaia vi è in generale un rallentamento nei tempi di risposta; tuttavia esso può essere indice, oltre che di meccanismi biologici indeboliti, anche di una carenza della partecipazione alla realtà.

Se permane l'inserimento dell'anziano nel contesto sociale, se l'apprendimento e lo sviluppo della personalità non cessano mai, il comportamento dell'anziano non declina vistosamente.

LA PERSONALITA' DALLA MATURITA' ALLA VECCHIAIA

Kurt Lewin (1935), nella sua teoria dinamica della personalità, sostiene che il comportamento di una persona in ogni situazione è determinato sia dalle caratteristiche della situazione stessa così come la percepisce l'individuo, che dalle sue tendenze del momento.

Secondo alcuni psicologi vi sarebbero due diverse tendenze, una propria della giovinezza e inizio di maturità, l'altra propria della tarda maturità e vecchiaia.

Nella giovinezza e inizio di maturità vi è una tendenza fondamentalmente "centrifuga", che spinge l'individuo a propendere più verso la realtà esterna che verso se stesso. Alla base di questa disposizione vi è la necessità di acquisire nuovi ruoli e di adattarsi alla società con relazioni che sono in continua espansione.

All'apice della maturità si costituisce un equilibrio tra le aspettative individuali e le pressioni ambientali e sociali.

Nella tarda maturità e vecchiaia emerge una tendenza fondamentalmente “centripeta”: l’individuo sposta la propria attenzione dal mondo esterno a se stesso, mentre si va affermando la consapevolezza che la vita volge al termine. Le persone anziane tendono a rispondere maggiormente agli stimoli interni che a quelli esterni, a ritirarsi dalle situazioni che implicano un investimento emotivo, ad evitare i rischi e le sfide.

E’ difficile determinare se l’interiorizzazione sia più una naturale evoluzione della personalità o più una conseguenza della risposta sociale sfavorevole, almeno nelle società occidentali, ai valori dell’anziano; forse i due elementi rappresentano una concausa inestricabile. In ogni caso, l’aumento tra gli anziani di alcune forme depressive e psicotiche, l’aumento dei suicidi, il frequente disadattamento conseguente all’età, possono essere considerati di origine sociopatica. Considerando il suicidio in funzione dell’età risulta che tale evento è più frequente negli uomini che nelle donne: gli uomini cominciano a mostrare tale incremento verso i 20 anni, mentre le donne mostrano un evidente decremento intorno ai 50 anni.

La causa di tale diversità di comportamento può essere ricondotta alla diversità di allevamento dei due sessi: l’educazione alla passività prepara le donne ad adattarsi meglio agli stress dell’età avanzata, mentre gli uomini con l’età diventano meno adattabili poiché da essi ci si attende che non mostrino debolezza, paure e fallimento.

TEORIE PSICOSOCIOLOGICHE DELL’INVECCHIAMENTO E DISADATTAMENTO DELL’ANZIANO

Secondo la “teoria del disimpegno” di Cumming e Henry (1961), l’anziano si convince che la propria condizione ideale consiste nella rinuncia ad una serie di aspirazioni che caratterizzavano la sua vita passata; avvenimenti come il pensionamento o la vedovanza sono vissuti come una sorta di “permesso al disimpegno” concesso dalla società, che comporta una riduzione dei ruoli rivestiti dall’individuo.

Secondo la “teoria dell’impegno attivo” di Havighurst (1969), il morale dell’anziano è elevato fino a quando egli riesce a restare attivo, nonostante la riduzione dei ruoli sociali a cui va incontro con l’età: un invecchiamento felice comporta che i vecchi ruoli man mano perduti siano sostituiti con altri nuovi e con attività compensative.

Entrambe le teorie (del disimpegno e dell’impegno) sono fortemente condizionate da una concezione dell’individuo in termini di operatività e produttività.

Canestrari e coll. (1967) affermano che le disposizioni al disimpegno e all'impegno coesistono sempre nell'individuo e giocano un ruolo più o meno importante a seconda dell'individuo e della situazione sociale.

Una spinta sociale verso un modello unico di disimpegno o di impegno può essere alla base di molti disadattamenti senili. A partire dai 60 anni (età del pensionamento) si verifica un brusco aumento dei ricoveri psichiatrici, che raggiungono con i 65 anni circa il doppio di quelli registrati negli anni della maturità; a tale aumento non contribuiscono molto le forme di involuzione organica (demenza senile), che restano su livelli abbastanza bassi rispetto alla totalità dei ricoveri psichiatrici.

La clinica psichiatrica considera i disturbi mentali della vecchiaia come il prodotto di diversi fattori fisiologici, psicologici, sociali. Un segno delle difficoltà sociali dell'anziano è rappresentato dall'elevata incidenza che depressione e suicidio acquistano con il passare degli anni: il numero delle persone anziane che si suicidano è nettamente superiore a quello dei giovani e degli adulti.

Alla base di reazioni depressive, che sfociano nella morte dell'anziano, vi è spesso l'istituzionalizzazione: è ormai convinzione comune che, in un grande numero di casi, l'ingresso in un ricovero sia seguito dalla morte dell'anziano in 1-2 mesi.

Ansia e depressione sono frequenti soprattutto negli anziani che vivono in aree urbane: la solitudine e l'emarginazione possono tradursi in gravi disadattamenti da ricoveri psichiatrici. Tuttavia, la tendenza attuale dei geropsichiatri è restituire rapidamente l'anziano al suo ambiente di origine, sia per prevenire un'istituzionalizzazione definitiva, sia per permettere al paziente di conservare legami profondi con il proprio ambiente.

ASPETTI PSICODINAMICI DELLA VITA MENTALE DELL'ANZIANO

Secondo Canestrari (1979) la condizione di base dell'anziano è rappresentata dalla frustrazione (derivante da cambiamenti sociali, familiari, sessuali e dalla consapevolezza che la vita volge al termine), ed egli esamina le reazioni dell'anziano ad essa.

Il cambiamento sociale più frustrante per l'anziano è stato la trasformazione della famiglia e della comunità per il passaggio da una società rurale-artigianale ad un'altra urbano-industriale: la famiglia è diventata una semplice organizzazione biologica, riducendosi ai genitori e ai figli, nella quale i figli adulti non hanno più bisogno dei genitori anziani, che anzi costituiscono un grave problema nel contesto della convivenza attuale; inoltre, la forzata cessazione del lavoro è fonte di frustrazione perché suscita il senso della conclusione, poiché la situazione è percepita priva di sviluppi.

Durante l'invecchiamento può avvenire un rovesciamento radicale del rapporto genitori-figli: l'attaccamento del genitore tende a diventare captativo, e di conseguenza l'atteggiamento del figlio dovrebbe trasformarsi in oblativo per mantenere in equilibrio il rapporto. In certi casi il conflitto edipico viene rovesciato (il padre e la madre sono gelosi del genero e della nuora) e anche l'identificazione (che nell'infanzia ha portato alla risoluzione del conflitto edipico) può essere rovesciata, per cui il padre si identifica con il figlio e la madre con la figlia.

L'utilità del meccanismo di identificazione è condizionata dalla capacità di non confondere l'identificazione con il figlio con il mettersi al suo posto, interferendo o pretendendo di insegnargli "come si fa": tale atteggiamento didattico testimonia una rigidità degli antichi schemi, efficienti quando il figlio era un fanciullo.

La difficoltà che impedisce il sano funzionamento del meccanismo dell'identificazione nella senescenza, sta nel fatto che l'identificazione richiede una rinuncia attuale per una soddisfazione futura, ma questo futuro non c'è per l'anziano.

Rispetto alla sessualità può subentrare nell'anziano una condizione di avvilitamento, nella malinconia di vedere sfumata la propria libido.

Il problema della morte assilla la maggior parte delle persone anziane, più acutamente nella fase di invecchiamento, meno nella vecchiaia avanzata. L'istinto di vita è comunque sempre presente e il vecchio si aggrappa alla propria esistenza, a volte con disperazione: egli teme la malattia, il ricovero in ospedale, ma in particolare la lunga degenza, perché nella sua percezione essa significa un segno sicuro della fine.

Quando l'Io, privato delle normali soddisfazioni, trova sempre più difficile fronteggiare le frustrazioni provenienti dall'esterno e dall'interno della propria personalità, le difese dell'età matura non risultano più efficaci.

Possono comparire atteggiamenti di tipo regressivo, in particolare quando l'inversione del ruolo sociale è stata troppo rapida e l'anziano non ha avuto il tempo e i mezzi per riorganizzare la propria condotta.

Può esserci anche una reazione di depressione, di abbandono, per cui la persona si lascia andare, segue una dieta insufficiente e irregolare, il suo comportamento diventa gradualmente apatico, e le disfunzioni organiche non ricevono più le attenzioni che meritano.

Compaiono anche atteggiamenti di tipo coatto: il soggetto si rifiuta di modificare il ritmo delle abitudini e i vecchi schemi di condotta finiscono per assumere l'aspetto di veri e propri cerimoniali. Vi può essere anche una reazione aggressiva, che spesso si esprime con l'addossare agli altri (in genere ai familiari) colpe varie. Tutte queste reazioni, se sono stabilmente assunte nella condotta, limitano in modo tale la libertà da diventare comportamenti psicopatologici.

Gli studi di psicologia dello sviluppo confermano che infanzia, adolescenza, maturità e vecchiaia sono strettamente connesse: chi ha trascorso una buona infanzia e adolescenza e si è inserito nella maturità con potenziali creativi innati, ha più possibilità degli altri di vivere in modo più creativo l'esperienza del declino.

Per queste ragioni il problema dell'anziano va affrontato su due piani:

1) sul piano preventivo, che ha inizio con la nascita e che mira con l'educazione a proteggere e a potenziare il patrimonio creativo della personalità umana;

2) sul piano assistenziale contingente (per evitare che si consolidi la frattura fra età del pensionamento ed età precedenti occorre un mutamento della cultura e dei valori correnti: l'anziano non deve essere un semplice oggetto di interventi assistenziali, ma diventare un soggetto attivo di partecipazione a tutti gli atti pubblici, in particolare a quelli che mirano al suo benessere psicofisico).