

CESARE KANEKLIN E CATERINA GOZZOLI

**NUOVA
EDIZIONE**

PSICOLOGO DOMANI

MANUALE PER LA PREPARAZIONE
ALL'ESAME DI STATO

VOLUME 1

PROVA TEORICA

IN COLLABORAZIONE CON
C. D'ANGELO, E. MASCHERONI, E. REVERBERI,
F. PANSERA E D. CRIVELLI

Erickson

Indice

<i>Premessa</i> (D.F. Romano)	7
<i>Introduzione: esame di Stato... e poi?</i> (C. Kaneklin e C. Gozzoli)	11
<i>Indicazioni per la lettura</i>	15
<i>Linee guida per la stesura della prima prova</i>	17
<i>Capitolo 1</i>	
Il «ruolo» dello psicologo	25
Esercitazioni guidate	35
Alcune prove già assegnate	39
Letture consigliate	41
<i>Capitolo 2</i>	
Psicologia come scienza	43
Tracce svolte	52
Alcune prove già assegnate	68
Letture consigliate	71
<i>Capitolo 3</i>	
L'intervento dello psicologo	73
Tracce svolte	79
Alcune prove già assegnate	96
Letture consigliate	98
<i>Capitolo 4</i>	
Gli strumenti dello psicologo	101
Tracce svolte	110
Alcune prove già assegnate	123
Letture consigliate	125
<i>Capitolo 5</i>	
Funzionamento cognitivo: intelligenza, apprendimento, memoria e attenzione	127
Tracce svolte	141
Alcune prove già assegnate	159
Letture consigliate	160
<i>Capitolo 6</i>	
Emozioni e motivazione	163
Tracce svolte	176
Alcune prove già assegnate	192
Letture consigliate	193

<i>Capitolo 7</i>	
Comunicazione e linguaggio	195
Tracce svolte	203
Alcune prove già assegnate	223
Letture consigliate	224
<i>Capitolo 8</i>	
Sviluppo, ciclo di vita e personalità	227
Tracce svolte	234
Alcune prove già assegnate	252
Letture consigliate	253
<i>Capitolo 9</i>	
Identità, gruppi ed esperienza dell'altro	255
Tracce svolte	274
Alcune prove già assegnate	287
Letture consigliate	289
<i>Appendice A</i>	
Testo del Codice deontologico dello psicologo	291
<i>Appendice B</i>	
Alcune normative di riferimento per lo psicologo	301
<i>Appendice C</i>	
Elenco delle Università sedi di esame	307

PREMESSA

L'esame di Stato è, nel nostro Paese, il corollario del valore legale del titolo di studio: una competenza professionale viene ufficialmente certificata dallo Stato così da permettere l'accesso agli ordini (agli albi) che regolano l'esercizio di quella competenza. Ciò sottende due preliminari convinzioni. In primo luogo, che la competenza professionale derivi (in maniera più o meno additiva) da un sapere teorico o libresco (testimoniato dal titolo di studio) e da un suo esercizio pratico sotto una guida esperta (il tirocinio). In secondo luogo, che la certificazione sia compito, oltre che dell'università, anche dell'ordine professionale, così da permettere a quest'ultimo di controllare l'accesso alla professione (benché nel caso della psicologia tale controllo sia, almeno per ora, assai meno restrittivo che in altri ordini). Ciò aiuta, tra l'altro, a capire perché l'esame di Stato comprenda comunemente prove teoriche oltre che pratiche.

Sotto questo profilo l'esame di Stato per gli psicologi appare assai simile a quello per altri mestieri (architetti, medici, avvocati, ingegneri, ecc.). Vi sono però anche ragioni che suggeriscono di portare l'attenzione sulle peculiarità dei primi. Ciò vale soprattutto ove si tenga presente che gli ordini professionali nascono eminentemente come difesa corporativa o di funzioni connesse alla pubblica amministrazione (notai, avvocati) o di applicazioni del sapere scientifico-naturale (ingegneri, medici, biologi).

Lo psicologo, per cominciare, non si configura solitamente né come un esperto di procedure (giuridiche, amministrative, contabili, ecc.) né come un tecnico. Anzi instaura una relazione professionale in cui rimarcare con forza la posizione dell'esperto o del tecnico può essere controproducente. Si pensi alle innumerevoli situazioni in cui lo psicologo interviene per promuovere apprendimento, sviluppo, benessere dei propri clienti; in simili frangenti il rimarcare l'asimmetria tra la posizione del professionista e quella del cliente sovente non giova al risultato. Per il semplice motivo che il risultato è in larga misura affidato alle risorse (cognitive ed emotive) del cliente stesso. In parole diverse, lo psicologo non esercita per lo più il proprio mestiere offrendo soluzioni, per così dire, chiavi in mano o applicando un sapere dato che è e resta sostanzialmente estraneo all'altro.

Inoltre, il sapere di base a cui ovviamente anche lo psicologo si riferisce non è univoco. Contrariamente alla medicina, alla ingegneria, alla avvocatura, la psicologia mette quasi sempre in campo un corpo di conoscenze pluri-paradigmatico. Che si tratti di servizi clinici alla persona oppure di interventi sulle comunità oppure di sviluppo organizzati-

vo, lo psicologo, pur optando per un certo approccio teorico e pratico, ha nel proprio orizzonte disciplinare una molteplicità di teorie (paradigmi) equivalenti (almeno nel senso che sono in uso nella comunità professionale), ma sovente tra loro inconciliabili. Certo, anche il medico che cura lo scompenso cardiaco o l'ingegnere che disegna un ponte fanno scelte, prendono decisioni e trovano soluzioni che possono essere di caso in caso differenti. Ma il sapere di base retrostante è tendenzialmente univoco. E questa circostanza non è priva di conseguenze per il modo in cui l'evidenza è disponibile alla pratica professionale e per come essa viene generata e accumulata. Una evidenza non univoca infatti resta in qualche misura problematica, non solo e non tanto per ragioni epistemologiche generali, quanto perché comporta l'esigenza di esser di volta in volta dettagliata e ancorata alle circostanze entro cui si manifesta. In altri termini l'operare dello psicologo e la sua relazione con il cliente richiedono spesso di essere compresi, piuttosto che «in generale» (cioè rispetto a norme universali), nello specifico della situazione presente.

Infine la psicologia compare sulla scena degli ordini professionali in tempi piuttosto recenti e l'istituto dell'esame di Stato ha compiuto da poco due decenni. Non è pertanto da meravigliarsi se le procedure in uso non si sono ancora del tutto sedimentate, se le formulazioni delle diverse prove variano ancora da sede a sede, se le commissioni interpretano ancora il proprio compito in maniera non uniforme.

Le considerazioni svolte permettono di cogliere prerogative e novità del volume qui presentato. Esso nasce innanzitutto da una ricerca condotta dagli autori sulle prove proposte nelle diverse sedi di esame dal 2001 a oggi. Ciò permette ai candidati di orientarsi nella varietà dei temi e delle tracce che circoscrivono il perimetro entro cui le commissioni hanno tradizionalmente svolto le loro valutazioni. Ciò permette però anche alle stesse commissioni di considerare l'assetto che le diverse prove hanno assunto nel corso del tempo. L'auspicio è che, al di là della preparazione dei giovani, si sedimentino una storia e una consapevolezza che gradualmente portino maggiore omogeneità di intenti e di indirizzi anche entro una comunità scientifico-professionale giovane, quale è la nostra.

La suddivisione in due volumi (il primo sulla prova teorica, il secondo su quelle pratiche) riflette poi la declinazione dell'esame di Stato nelle sue due parti. Merita soffermarsi sull'impianto del primo volume che, al di là dei contenuti tipici della psicologia generale, dedica ampio spazio alla posizione dello psicologo stesso quale professionista (si vedano i capitoli su «ruolo», «intervento», «strumenti»). Quanto ciò sia opportuno discende dalle brevi riflessioni iniziali sulla specificità dell'agire psicologico. Merita comunque aggiungere una ulteriore nota che riguarda il passaggio dall'università alla professione.

Parlando con i tirocinanti che svolgono il loro praticantato nelle aziende o negli ospedali (cioè lontano dal mondo accademico e in contesti non di «libera professione» in senso stretto) capita spesso sentirli lamentare come le cose apprese in università non abbiano alcuna rilevanza applicativa o, se si preferisce, non servano nella pratica quotidiana. E, per inciso, ciò è quanto affermano anche gli psicologi da anni al lavoro, allorché si chieda loro di valutare la rilevanza degli studi universitari per la loro attuale pratica professionale.

Questo svilire l'educazione universitaria rappresenta, a mio avviso, in parte una formazione reattiva ai lunghi e noiosi «anni di scuola». Esso contiene però anche un innegabile nucleo di verità. I corsi di laurea in psicologia, anche quelli oggi chiamati magistrali, si presentano più come scaffali di saperi disgiunti che come organiche proposte di modelli professionali. Il tempo passato a mostrare agli studenti come tante e diverse conoscenze possano coniugarsi nella soluzione di un unico problema è molto poco. E ancora minore quello speso a raccontare quali siano nel mondo i problemi per cui quelle conoscenze sarebbero rilevanti.

Riflettere sul perché ciò accada porterebbe troppo lontano. Si può però ribadire che, almeno allo stadio dell'esame di Stato, non ha senso alcuno riproporre questioni «generali» (cioè costruite sulla divisione del sapere accademico) senza che queste siano state prima mediate e confezionate tenendo conto dei temi e delle questioni che uno psicologo normalmente affronta nel proprio agire professionale. È questo, come dicevo, un non piccolo pregio del primo dei due volumi qui in esame.

Quanto al secondo volume, la distinzione tra «progetti» e «casi», la loro declinazione nelle tre aree canoniche (clinica, sviluppo, lavoro) e l'ulteriore distinzione tra temi «locali» e «trasversali» riprendono fedelmente lo stato dell'arte dei nostri esami di Stato. Bisogna dare atto agli autori di aver colto con precisione la condotta effettiva delle commissioni e di aver tentato di connettere queste categorie ancora distinte e forti mediante lo stimolo fornito dalla proposta delle mappe concettuali. Credo però che in prospettiva questo punto meriti una breve riflessione.

Negli ultimi anni sono state condotte diverse ricerche (a cura sia degli ordini regionali sia di quello nazionale) da cui risulta con una qualche chiarezza come il mestiere di psicologo si vada configurando, pur tra molte incertezze e difficoltà. A titolo di esempio mi limito al caso della psicologia clinica, che resta tuttora il baricentro del nostro impianto professionale. Qui è ormai opportuno distinguere tra la presa in carico diretta delle persone (a sua volta scissa tra ambito privato e ambito pubblico) e l'intervento (di sostegno come di riabilitazione) su pazienti in carico ad altri professionisti (per lo più medici e in ospedale). Attività, sia la prima che la seconda, ormai ben demarcate (sul piano dei modelli professionali e delle carriere individuali) dalle attività territoriali (nei servizi socio-assistenziali, nel Terzo settore, ecc.) volte al ricupero e all'affiancamento della sofferenza generata dalla diversità, dall'emarginazione, dalle dipendenze e simili.

Rispetto a un panorama di questo tipo l'articolazione delle prove pratiche appare non solo e non tanto un po' riduttiva, quanto ancora una volta generata dalle pratiche di tirocinio e dalle loro ascendenze accademiche, piuttosto che dallo stato effettivo del nostro mestiere. Ci si potrebbe allora interrogare su quale sia il modello professionale della «psicologia generale e sperimentale». Su come si configuri la sovrapposizione tra «psicologia clinica e di comunità». Se dietro la separazione tra «progettazione» e «casi» non corra effettivamente un diverso modo di intendere le competenze professionali. In breve, l'attento lavoro di ricostruzione filologica dell'«esame» fatto da Caterina Gozzoli e da Cesare Kaneklin pone a tutti noi un problema. Se la certificazione vada intesa in rapporto e in funzione di quanto faranno gli psicologi nel mondo; oppure quale ratifica

di un processo di produzione di competenze non sempre e necessariamente in sintonia con le richieste del mondo. E saranno gli utenti di questo volume (candidati psicologi e commissioni) che sapranno offrire una soluzione (grazie anche all’ausilio dello stesso volume).

Dario F. Romano
Università di Milano Bicocca

INDICAZIONI PER LA LETTURA

I nove capitoli del primo volume sono il frutto dell'analisi delle tracce assegnate come «prima prova» all'esame di Stato dal 2010 ad oggi. Le seguenti *Linee guida per la stesura della prima prova* sintetizzano e mettono a fuoco alcuni aspetti da tenere a mente per la stesura di un tema esaustivo e appropriato, soprattutto considerando che oggi siamo sempre meno abituati alla stesura di testi «a mano», processo che richiede attenzioni in parte diverse rispetto alla stesura di un testo/tema al computer.

I capitoli si aprono tutti con una sintetica trattazione di tipo teorico dei temi in oggetto, contributo che è poi sintetizzato in specifiche «mappe concettuali» che hanno l'obiettivo di aiutare il lettore nella fase di ripasso e di messa a fuoco delle teorie fondamentali per ognuno dei temi. Sia la sintetica trattazione teorica che le mappe concettuali non possono considerarsi esaustive e privilegiano la sintesi, perciò è consigliabile un ripasso sui manuali degli studi universitari dei concetti per i quali il lettore sente di avere bisogno di una maggiore preparazione. Nelle bibliografie presenti al termine di ognuno dei capitoli è possibile trovare indicazioni utili in tal senso.

Si può poi passare alla lettura di alcune tracce svolte, prestando attenzione in particolare alle note a margine, che richiamano i passaggi fondamentali dello svolgimento: una sorta di «scaletta» che ha l'intento di aiutare il lettore a mettere a fuoco i passaggi logici che dovrebbero guidare nella stesura di un tema (ad esempio: definizione dell'oggetto, identificazione della teoria di riferimento, metodologie d'indagine, risvolti applicativi). Come si potrà vedere, lo svolgimento delle tracce è piuttosto articolato per rendere l'idea di ciò che si potrebbe scrivere, ma è verosimile che lo svolgimento sia anche più breve.

Segue poi la proposta di alcuni temi «facilitati», tracce svolte cioè in modo parziale, secondo una modalità che guidi il lettore per poi consentirgli di stendere in forma completa il tema con l'aiuto delle indicazioni. Anche per le specifiche tematiche trattate all'interno delle tracce svolte o «facilitate» è possibile trovare alcune indicazioni bibliografiche, suddivise per argomenti, nella parte finale di ogni capitolo. Per il lettore è poi possibile sperimentarsi nello svolgimento di altre tracce tra quelle indicate assegnate negli ultimi cinque anni nelle diverse Università italiane, mantenendo come riferimento la metodologia suggerita nei temi svolti.

L'ultima parte del volume contiene inoltre il testo del Codice deontologico dello psicologo aggiornato con le ultime modifiche del 2013 (Appendice A), alcune normative di riferimento (Appendice B) e l'elenco delle Università sedi di esame, con l'indicazione dei recapiti (Appendice C).

LINEE GUIDA PER LA STESURA DELLA PRIMA PROVA

La prima prova dell'esame di Stato consiste nella scrittura a mano di un tema in un tempo stabilito dalla Commissione d'esame, che può variare dalle 2 alle 3 ore.

Il tema consiste in un elaborato in cui il Candidato deve esporre le proprie opinioni circa un determinato argomento, in particolare una teoria, un costrutto o una questione particolarmente rilevante nel campo della psicologia, discuterle e sostenerle attraverso opportuni argomenti e confutare eventuali argomenti contrari.

La prova prevede che il Candidato esponga le sue conoscenze su un tema di ambito psicologico e le sue opinioni in merito, o le differenti posizioni presenti in letteratura. In generale, ciò che si richiede al Candidato è di:

1. conoscere la materia;
2. conoscere le principali teorie riguardanti gli argomenti trattati nel corso degli anni di studio (es. apprendimento, gruppo, memoria, sviluppo, ecc.);
3. saper individuare le applicazioni di tali teorie nella pratica professionale dello psicologo (derivate anche dall'esperienza del tirocinio);
4. saper mettere a confronto due o più teorie, oppure saper argomentare una tesi che sostenga una teoria, o ancora delineare lo sviluppo temporale di un costrutto, una teoria o un approccio;
5. saper argomentare quanto esposto e dimostrare di conoscere l'esistenza di approcci differenti e alternativi al proprio o a quello esplicitamente citato nella traccia.

Sulla base di quanto detto, possiamo distinguere i temi assegnati alla prima prova in due tipologie: temi di carattere generale e temi riguardanti un costrutto o un argomento specifico, esplicitato o meno dalla Commissione.

Esempi:

Generale

Il/la candidato/a consideri i possibili campi di intervento professionale dello psicologo, ne scelga uno che a suo avviso ha avuto un particolare recente sviluppo e lo illustri sinteticamente.

(Università degli Studi di Bologna, Psicologo Junior, 2010)

Specifico

Illustri il candidato i principali modelli teorici sul linguaggio e la comunicazione e ne discuta la implicazioni applicative nei contesti di intervento psicologico. (Università degli Studi di Bari, 2013)

Il/la candidato/a con riferimento ad una teoria della Memoria illustri:

- i lineamenti generali della teoria scelta;
- i più significativi autori di riferimento;
- i principali costrutti e variabili presi in considerazione dalla teoria.

(Università degli Studi di Cagliari, 2011)

All'interno di queste macrotipologie di temi, che vanno affrontate con differenti metodi di scrittura, la Commissione può avanzare due richieste:

1. L'esposizione di un costrutto psicologico (es. memoria, emozioni, apprendimento, ecc.), o di un argomento specifico (es. ruolo dello psicologo, la psicologia come scienza, la ricerca in psicologia, ecc.), della sua evoluzione nel tempo, dei suoi recenti sviluppi, oppure delle diverse teorie che se ne occupano.

Esempi:

La candidata/il candidato illustri l'evoluzione delle teorie sullo sviluppo psicologico tra 0 e 3 anni elaborate negli ultimi trent'anni.

(Università degli Studi di Cagliari, 2012)

L'identità costituisce uno degli aspetti fondamentali della vita delle persone. Il candidato sviluppi la tematica analizzando le basi teoriche del concetto e indicando la rilevanza dei processi evolutivi sottesi.

(Università degli Studi di Messina, 2012)

2. Il confronto sulle teorie che si sono occupate dello stesso costrutto psicologico, o fra due posizioni opposte su un medesimo argomento.

Esempi:

Il/la candidato/a illustri i punti di forza e punti di debolezza degli strumenti self-report e degli strumenti osservativi in uso nella pratica psicologica.

(Università Cattolica di Milano, Psicologo Junior, 2013)

Il candidato/la candidata confronti criticamente due teorie psicologiche che si propongono di spiegare lo stesso ambito di fenomeni: si considerino le loro somiglianze e differenze sul piano concettuale, i loro rispettivi punti di forza e di debolezza e si accenni al sostegno empirico o osservativo di cui rispettivamente godono. Si illustri inoltre brevemente le differenti implicazioni in ambito applicativo delle due teorie considerate.

(Università degli Studi di Genova, 2014)

Qualunque sia la richiesta da svolgere, nello svolgimento del tema è bene seguire alcune indicazioni pratiche e semplici per redigere il testo in modo chiaro e lineare, ed evitare di perdere tempo o andare fuori tema. Le richieste della Commissione riguardo alle tracce assegnate possono essere le più svariate e qui abbiamo cercato di raggrupparle in categorie che ci sembrano intuitive, e soprattutto utili ad aiutare il candidato ad avere un quadro d'insieme delle possibili richieste che potrebbe trovarsi ad affrontare. Di seguito verranno forniti alcuni spunti per la scrittura del tema, aspetti a cui fare attenzione e alcune strategie per impostarlo, cercando di seguire passo per passo i diversi momenti della prova.

Consegna del tema

Letture e identificazione della/e richiesta/e

Il primo momento della prova consiste nella scrittura (o nella lettura) della consegna assegnata dalla Commissione. In questo primo momento il Candidato deve concentrare la propria attenzione sul leggere attentamente tutto il testo della prova, magari sottolineando o mettendo in evidenza le parole chiave della richiesta. È importante non fare alcun tipo di segno che possa rendere riconoscibile il tema o che lo renda differente dagli altri, quindi per questa indicazione consigliamo di utilizzare il foglio di brutta, che servirà anche per la stesura della bozza. Consigliamo inoltre di rileggere almeno due o tre volte la traccia della consegna, per evitare di commettere errori o di dimenticare parti importanti, specialmente se la traccia è lunga e articolata.

Esempi:

Il/la candidato/a descriva una teoria sul tema del linguaggio, scegliendo tra quelle più recenti e rilevanti, e illustri sinteticamente un contesto applicativo (di intervento e/o di ricerca) per il tema in questione. Il/la candidato/a esponga anche gli aspetti metodologici e i collegamenti tra la teoria e il contesto applicativo.

(Università degli Studi di Cagliari, 2010)

Il/la candidato/a ponga a confronto due modelli teorici recenti dell'Apprendimento esaminando:

- i lineamenti generali delle teorie e i relativi costrutti teorici;
- i metodi di indagine di ciascuno;
- i risvolti applicativi di ognuno dei due.

Il/la candidato/a descriva i punti di debolezza di entrambi i modelli.

(Università degli Studi di Cagliari, 2011)

Il candidato/la candidata individui un approccio teorico, una teoria o un modello esplicativo psicologico proposto negli ultimi cinquanta anni che considera particolarmente valido. Dopo una presentazione dei presupposti e dei contenuti della teoria prescelta, il candidato/la candidata argomenti perché (o entro quali limiti) la considera valida, di quale sostegno empirico o osservativo della teoria prescelta si avvarrebbe in uno o più ambiti di applicazione della psicologia (quali ad es. la psicologia dell'educazione, la psicologia clinica o la psicologia del lavoro).

(Università degli Studi di Genova, 2014)

In questi casi la traccia della consegna va letta attentamente e vanno sottolineate tutte le richieste fatte dalla Commissione, per ricordarsi di trattarle tutte, anche se brevemente. È meglio infatti trattare anche sinteticamente una richiesta esplicitata dalla Commissione nel testo della consegna piuttosto che non scriverne, o introdurre argomenti o temi non richiesti, poiché probabilmente per ciascuna richiesta esplicitamente fatta la Commissione assegnerà un punteggio. Solitamente se si tratta un argomento, brevemente ma in modo corretto e semplice, la Commissione assegna un punteggio positivo, mentre se si introducono altri argomenti o non si soddisfano le richieste esplicitate nella consegna, la Commissione può considerare la traccia fuori tema e assegnare un punteggio negativo o nessun punteggio.

> TRACCIA 2

Il candidato scelga uno specifico ambito psicologico attraverso cui illustrare una significativa innovazione teorica o metodologica.

(Università degli Studi di Trieste, 2010)

Ipotesi di svolgimento

Fin dalle sue origini, la psicologia ha preso in considerazione un certo numero di problemi del lavoro, ponendo l'attenzione sia alle diverse condotte lavorative sia ai processi psicologici e psicosociali che le sottendono, come anche alle interazioni che avvengono tra le persone e il loro contesto lavorativo.

*Origini della psicologia
del lavoro*

I primi tentativi di applicare la nuova psicologia sperimentale ai problemi del lavoro risalgono agli inizi del Novecento. Precedentemente alla prima guerra mondiale diversi psicologi si occuparono infatti di tale settore: Münsterberg nel 1913 pubblicò il volume *Psychology and industrial efficiency*, fondando la cosiddetta psicotecnica, con l'obiettivo di evidenziare e trovare le ragioni che rendono adatta una persona a un certo tipo di lavoro.

Nel Laboratorio di psicologia sperimentale di Harvard, Münsterberg e colleghi iniziarono così a interessarsi dell'adattamento dell'uomo all'ambiente fisico e al regime di vita del lavoro, alla formazione delle relative abitudini, alla monotonia e alla fatica; iniziarono inoltre a integrare l'accertamento dell'idoneità fisica dei lavoratori con l'esame dei loro requisiti psicofisici, diventando così i padri della selezione attitudinale.

Negli stessi anni, Taylor iniziò a sviluppare la sua teoria sull'organizzazione scientifica del lavoro, esposta in *Scientific management* del 1911. I fattori socio-economici presenti nel panorama americano degli inizi del Novecento avevano portato al superamento della produzione artigianale e all'affermarsi della produzione di massa su larga scala. Le caratteristiche dello sviluppo industriale non corrispondevano a una moderna e razionale gestione dei processi organizzativi: lo sviluppo della scienza e delle nuove tecnologie si scontrava con lavoratori poco qualificati che lasciavano le campagne per cercare occupazione nelle industrie, sempre più in crescita.

Le tecniche di conduzione delle fabbriche si caratterizzavano per l'assenza di criteri rigorosi e uniformi nell'impostare il lavoro e per l'elevata discrezionalità delle gerarchie intermedie: la fabbrica era concepita come una sorta di scatola nera, in cui si sapeva ciò che entrava e ciò che

Sviluppi

usciva, senza alcuna consapevolezza di ciò che avveniva all'interno del processo produttivo. Era quindi necessaria, secondo Taylor, un'analisi del lavoro che ottimizzasse le operazioni in carico all'operaio, per il quale andava individuata la sequenza di movimenti che consentisse il massimo rendimento con il minimo sforzo. L'operaio doveva essere addestrato a sviluppare le abilità manuali necessarie per ottenere il rendimento previsto (*task management*).

Fondamentale, per la storia della ormai nascente psicologia del lavoro, è però il contributo di Elton Mayo, docente dell'Università di Harvard, che teorizzò quello che è passato alla storia come l'effetto Hawthorne, o meglio come il «Somebody Upstairs Cares syndrome».

Gli studi del celebre psicologo si inseriscono in un programma sperimentale, finanziato dalla General Electric, sugli stabilimenti della Western Electric Company a Cicero, poco fuori Chicago, con l'obiettivo di stimare l'impatto dell'illuminazione sulla produttività dei lavoratori. La prima fase di esperimenti (1923-27), non ancora supervisionata dal celebre psicologo, fornì un risultato tanto inaspettato quanto misterioso: il livello generale di produttività, infatti, crebbe, durante tutta la durata degli esperimenti, indipendentemente dal maggiore o dal minore livello di illuminazione. Nel 1927, allora, l'Università di Harvard mandò a Cicero il professor Elton Mayo, insieme ai suoi colleghi del Department of Industrial Research, per condurre ulteriori studi sulle relazioni tra condizioni di lavoro e produttività.

Nella prima serie di esperimenti, Mayo prelevò sei donne dalla linea d'assemblaggio, le isolò dal resto dello stabilimento e le mise a lavorare alla presenza di un supervisore che più che altro era un osservatore amichevole e non ricopriva quindi la figura di supervisore autoritario. Nella seconda serie di esperimenti, i ricercatori selezionarono invece direttamente solo due delle sei componenti, e affidarono a queste il compito di scegliere altre quattro ragazze per completare il gruppo. Durante tutta la durata dell'esperimento la disponibilità di feedback continui era garantita dalla presenza di un osservatore che annotava ogni avvenimento e teneva informate le ragazze sull'esperimento stesso, chiedendo altresì consigli e informazioni, oltre che ascoltare le eventuali lamentele.

I risultati mostrarono un tendenziale aumento della produttività, anche se variabile a seconda delle condizioni di lavoro sperimentate, e, dato ancora più significativo, l'andamento positivo di efficacia ed efficienza si mantenne anche al momento del reinserimento delle lavoratrici nelle condizioni di lavoro preesistenti, definibili quindi come svantaggiose, rispetto a quelle sperimentate nelle settimane di studi.

Una prima ipotesi interpretativa vedeva il miglioramento quantitativo dell'output durante i vari esperimenti attribuibile all'attenzione

dimostrata ai lavoratori, la quale aveva generato un impegno addizionale degli stessi per «soddisfare» i ricercatori e dimostrare la propria abilità. Dal punto di vista metodologico questo concetto introdusse la consapevolezza che l'atto di osservazione in se stesso può influenzare il comportamento dei soggetti della ricerca e, quindi, confondere gli effetti di altre variabili indipendenti. Dal punto di vista manageriale, poi, si arrivò a ipotizzare una correlazione, assolutamente inedita a quei tempi, tra la qualità della comunicazione e dell'interazione e maggiori o minori livelli di impegno e produttività.

Sviluppando poi le sue riflessioni, e approfondendo con metodo e criterio il tema, il gruppo di Elton Mayo individuò un altro fattore di estrema rilevanza teorica: nel corso dell'esperimento l'oggetto della ricerca infatti era cambiato, i sei individui si erano trasformati in un gruppo. Il gruppo stesso aveva deciso di cooperare completamente e spontaneamente all'esperimento, avendo quindi la sensazione di partecipare liberamente, senza essere sottoposto a comandi dall'alto o limitazioni dal basso. Il gruppo maturò un maggiore senso di responsabilità, che sostituì alla disciplina imposta da un'autorità superiore quella autoimposta dal gruppo stesso, che in quanto tale rimase anche al momento del ritorno alle condizioni originarie.

Mayo aveva scoperto così un concetto fondamentale: i luoghi di lavoro sono ambienti sociali e all'interno di essi le persone sono motivate da molto più che il semplice interesse personale. Questa semplice sentenza divenne così la premessa concettuale da cui partì la scuola delle relazioni umane, approccio al mondo organizzativo che pone enfasi su atteggiamenti, sensazioni, convinzioni, percezioni e sentimenti dei lavoratori inseriti in un contesto non più solo strutturale ma anche, e soprattutto, sociale.

> TRACCIA 3

Il candidato/a descriva criticamente i modelli teorici che si sono succeduti all'interno di uno dei principali argomenti della Psicologia generale.

(Università degli Studi di Bologna, 2010)

Ipotesi di svolgimento

*Introduzione
e definizione
dell'argomento*

Questa breve trattazione ha l'obiettivo di approfondire il tema della percezione, sviluppandolo secondo le logiche concettuali che hanno animato i modelli teorici presenti in letteratura. Prima di addentrarci nella panoramica dell'evoluzione storico-culturale attraversata dai vari approcci proposti, è necessario dare forma e consistenza al costrutto abbozzando una sua possibile definizione. Fedeli all'apporto al tema di K. Koffka, possiamo associare il percepire allo «sperimentare stimoli, effettuare discriminazioni tra di essi e comporli in un insieme dotato di significato». In queste poche parole troviamo il legame forte che unisce, ma che allo stesso tempo divide, il processo della sensazione da quello della percezione. Mentre nel primo caso facciamo riferimento all'effetto immediato del contatto dei nostri recettori sensoriali con i segnali provenienti dall'esterno, nel secondo troviamo l'organizzazione dei dati sensoriali in un'esperienza. Ecco allora che inizia a delinarsi la percezione come quel processo psichico che opera la sintesi dei dati sensoriali in forme dotate di significato, fornendo così le informazioni sul mondo nel quale viviamo.

Premessa teorica

Una fondamentale premessa teorica, non tanto per la precedenza cronologica, quanto per lo sviluppo logico del discorso, riguarda la contrapposizione tra il modello ingenuo della percezione e il modello critico. Questo dibattito, infatti, pone le basi dell'essenza fenomenologica del costrutto percettivo, dando il via al vivace filone di ricerche e studi che continua ancora oggi. Secondo il realismo ingenuo, proprio del primo modello, esiste una corrispondenza puntuale tra le caratteristiche della realtà fisica, oggettiva, e quelle della realtà percettiva, soggettiva e fenomenica. A queste conclusioni si contrappone il pensiero del realismo critico, che vede l'oggetto percepito come influenzato dall'oggetto stimolo, ma anche dal soggetto che percepisce, e riporta, a riprova dell'inadeguatezza del modello ingenuo, tre condizioni:

- presenza di oggetti fisici, ma assenza fenomenica: ultrasuoni, ultravioletti, mimetizzazione;
- assenza di oggetti fisici, ma presenza fenomenica: luci del luna park fisse, che sembrano muoversi;

– illusioni: l'oggetto fenomenico è percepito in modo discrepante dall'oggetto fisico.

Introdotta così l'argomento e contestualizzato all'interno di un panorama teorico di riferimento, possiamo ora allo svolgimento dello sviluppo storico-letterario sul tema, riportando il contributo delle diverse scuole di pensiero che si sono succedute nell'arco degli ultimi secoli, con particolare attenzione al Novecento, periodo di massima espansione della tematica.

I primi veri e propri studi sulla percezione si possono far risalire al Settecento, quando psicologi, fisiologi e filosofi ripresero alcuni problemi tradizionali, come si erano andati precisando nel secolo precedente, sviluppandoli scientificamente, trovando una maggiore collocazione epistemica nell'estetica. In via puramente schematica possiamo distinguere, per tutto l'Ottocento e oltre, il persistere, nel campo degli studi sulla percezione, ereditato da un più ampio dibattito di natura filosofica (Cartesio – Locke), di un'accesa disputa tra empiristi e innatisti circa la struttura della forma percettiva: mentre per gli innatisti l'uomo nasce con capacità percettive, per gli empiristi l'uomo impara attraverso l'esperienza il modo di percepire. Per quanto riguarda poi le modalità di ricostruzione a livello fenomenico, ovvero soggettivo, all'interno dell'organismo, dell'unità dell'oggetto fisico, fino ai primi anni del Novecento gli scienziati credevano che la percezione finale degli stimoli fosse spiegabile con la semplice somma di sensazioni elementari, come le linee, i punti e le caratteristiche fisiche dello stimolo (Wundt, Titchener, Ebbinghaus e Fechner). Gli strutturalisti infatti presupponevano l'esistenza di un primo strato psichico di livello inferiore, delle «sensazioni elementari», con corrispondenza punto a punto tra stimolo e sensazione, e uno strato delle facoltà psichiche superiori, «apperceptivo» (Wundt), che in base a memoria, giudizio assocerebbe, sommerebbe sensazioni elementari attribuendo unità e significato.

Un nuovo impulso agli studi sulla percezione è stato apportato dal Funzionalismo, e in particolare da una corrente che si sviluppò al suo interno, il cosiddetto «New Look», tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta. Gli studiosi del New Look (Postman, Bruner e Goodman), opponendosi agli strutturalisti, ritenevano importante analizzare le funzioni della percezione, non più come un solo atto di registrazione dei dati, bensì come guidata dalle aspettative e dalle motivazioni del soggetto. Questa scuola psicologica, infatti, ha studiato sperimentalmente l'influsso dei bisogni, delle motivazioni, degli stati emotivi sulla percezione, arrivando a teorizzare che i bisogni organici e le motivazioni tendono a determinare ciò che è percepito.

Accanto a questi studi, che si sono protratti fino agli anni Sessanta, si sviluppò la Psicologia della Gestalt, tra i cui caposcuola troviamo

Panoramica storica

*Evoluzioni teoriche
e sviluppi futuri*

Wertheimer, Köhler e Koffka, che si basava su presupposti diversi: ciò che percepiamo è in realtà il risultato di un'interazione e di un'organizzazione globale delle varie parti. Secondo la Gestalt nella percezione si ha qualcosa di più e di diverso che nella sensazione, e questo quid accrescitivo è dato dalla struttura, dall'organizzazione e dalla forma degli elementi sensoriali. Questo filone di pensiero concepisce la forma come una predisposizione innata a organizzare le sensazioni in un determinato modo. La Gestaltpsychologie insiste infatti sull'innatismo delle forme, tanto da arrivare a formulare alcune leggi basilari dell'organizzazione percettiva, che riguardano principalmente il risalto della figura sullo sfondo, ovvero la distinzione di una parte del campo dal resto del campo stesso. Tra queste troviamo:

- legge della sovrapposizione: le forme collocate sopra ad altre ci appaiono come figure su uno sfondo;
- legge dell'area occupata: l'area delimitabile con minore estensione verrà identificata come figura;
- legge della modificazione nel tempo o del destino comune: le parti che si muovono insieme vengono organizzate come figura rispetto a uno sfondo;
- legge della semplicità o buona forma: gli stimoli vengono organizzati nella forma più coerente possibile;
- legge della somiglianza: le parti che più si assomigliano vengono percepite come figura;
- legge della buona continuazione: il minor numero di interruzioni favorisce la percezione di alcuni elementi come figura;
- legge della chiusura: le regioni con i margini chiusi vengono percepite come figura.

Una teoria che si oppone all'innatismo della Gestalt è la Teoria Transazionale, il cui maggiore esponente è Ames. L'interpretazione transazionalista della percezione si basa sull'apprendimento del soggetto: l'individuo si trova continuamente a confronto con stimoli e oggetti, i quali richiedono una risposta e azione adeguata; ma lo stesso stimolo/oggetto si presenta sempre in condizioni sensoriali diverse. Per rispondere in modo adeguato agli oggetti occorre imparare a identificare gli oggetti nelle differenti situazioni; occorre quindi imparare che certi insiemi di sensazioni o elementi percepiti sono «indizi» della presenza di un dato oggetto. Il fatto che l'individuo colleghi indizi percettivi a oggetti è frutto dell'esperienza, dell'apprendimento: si tratta perciò di imparare a percepire. La teoria transazionale prende il nome dal modo con cui avviene questo apprendimento di strutture percettive: si ha un'interazione, una transazione tra il soggetto e il messaggio sensoriale, per imparare a interpretare la situazione.

Contemporaneamente, negli anni Sessanta si sviluppa la corrente del Cognitivismo. I cognitivisti inventano un nuovo metodo per studiare i processi cognitivi e la percezione: utilizzare il computer come metafora del cervello. Dal cognitivismo si originano due filoni: l'intelligenza artificiale e le reti neurali. Attualmente le ricerche in ambito percettivo sono individuabili sia negli sviluppi del tardo cognitivismo, sia nel filone denominato connessionismo.

> TRACCIA 4

Il/La Candidato/a illustri il metodo sperimentale, con particolare riferimento ai diversi tipi di validità.

(Università degli Studi di Bologna, 2013)

Ipotesi di svolgimento– *Introduzione: la nascita della psicologia come scienza*

Uno dei problemi più dibattuti fin dagli inizi in psicologia è quello del metodo da impiegare per consentire alla psicologia di acquisire uno statuto scientifico e divenire una scienza rigorosa e di definire il proprio oggetto di studio per favorire lo sviluppo delle ricerche.

Gli aspetti del comportamento umano legati alla mente hanno così potuto diventare oggetto d'indagine della scienza solo entro un modello che legittimasse l'adozione di un metodo sperimentale per lo studio dei fenomeni psichici.

– *Il metodo sperimentale*

Questo metodo facilita la formulazione e la verifica degli enunciati supposti significativi per certe teorie, perché gli enunciati e le teorie sono collegati da relazioni causa-effetto. Il compito dello studioso consiste nella ricerca dei dati che dimostrano l'esistenza di tali relazioni, utilizzando strumentazioni e situazioni in laboratorio che prevedono l'intervento del ricercatore con la somministrazione degli stimoli all'individuo.

Con la logica dell'esperimento si tratta di provare che certi eventi, collegati per ipotesi di partenza a variabili di studio, non accadono per caso, ma costituiscono unità di misura variabile. Il principio fondamentale del metodo sperimentale consiste nel variare la variabile indipendente per valutare le modificazioni della variabile dipendente; occorre quindi isolare la variabile indipendente, mantenendo costanti le altre variabili che entrano in gioco nell'esperimento per essere certi che modificazioni della variabile dipendente sono dovute alla manipolazione della variabile indipendente. Le fonti delle variazioni da cui isolare la variabile indipendente si trovano nelle situazioni e nel soggetto, nell'ambiente fisico e sociale, così come nel compito che il soggetto svolge.

– *I diversi tipi di validità*

Validità interna = questo tipo di validità entra in gioco quando la relazione tra due variabili è di tipo causale, cioè quando si può provare che le modifiche della variabile indipendente causano quelle della variabile dipendente.

Validità esterna = riguarda la legittima possibilità di generalizzare le conclusioni di un esperimento a individui e contesti differenti da quelli che il ricercatore ha considerato.

Validità di popolazione = capacità di generalizzare i dati del campione alla popolazione, cioè all'universo delle persone su cui lo studio è focalizzato.

Validità temporale = assunzione che i risultati di una ricerca rimangano stabili nel tempo, cioè mantengano la loro validità anche in altri momenti.

Validità di costrutto = assunzione che le variabili oggetto di misurazione di una ricerca siano pertinenti rispetto alle ipotesi e alla teoria.

Validità ecologica = generalizzabilità dei risultati anche a contesti della vita quotidiana. Dimostrazione che le condizioni in cui è stata verificata una relazione sono le condizioni tipiche in cui si trova normalmente la popolazione.

– *Critiche e limiti*

I principali limiti dei disegni di ricerca di tipo sperimentale risiedono nella distanza delle situazioni in cui avviene la misurazione rispetto alle reali condizioni di vita in cui i soggetti attori dell'esperimento solitamente vivono. Se per alcuni temi e oggetti d'indagine tali metodologie risultano adeguate (memoria, percezione, attenzione, apprendimento, ecc.), per altri costrutti non lo risultano altrettanto (relazioni interpersonali, processi di cambiamento sociale o organizzativo, ecc.).

> TRACCIA 5

Il candidato illustri una teoria o un modello psicologico che ritiene di particolare interesse per studiare i cambiamenti evolutivi in uno specifico ambito mettendone in evidenza i punti di forza e, se lo ritiene, gli aspetti critici e i limiti.

(Università degli Studi di Messina, 2013)

Ipotesi di svolgimento

– *Una nuova prospettiva: l'Embodied Cognition*

Negli ultimi anni è emersa all'interno della scienza cognitiva una nuova prospettiva teorica, che ha sottolineato come i nostri processi cognitivi dipendano dall'interazione tra mente e corpo: si tratta dell'Embodied Cognition.

In opposizione alla visione separatista dominante, che voleva il corpo umano come superfluo nell'analisi di questioni inerenti alla comprensione, alla cognizione o ai processi mentali, questo nuovo modello teorico ha ridonato valore e significato al ruolo giocato dai processi fisici, ritenendo infatti la cognizione incarnata, cioè influenzata da caratteristiche di tipo corporeo, in particolare proprie del sistema percettivo e motorio.

– *Un ambito specifico: il linguaggio*

Una delle tesi sostenute dalla Embodied Cognition è quella che potremmo definire «teoria simulativa della comprensione linguistica», secondo la quale noi comprendiamo le espressioni del linguaggio naturale grazie alla riattivazione di aree cerebrali dedicate principalmente alla percezione, ai movimenti e alle emozioni.

In accordo con questa teorizzazione, la comprensione del significato di una qualsiasi espressione del linguaggio, in realtà, non è altro che una sorta di simulazione delle

LETTURE CONSIGLIATE

Per una trattazione in generale dei temi relativi agli strumenti dello psicologo si vedano:

- Bruno A., Kaneklin C. e Scaratti G. (2005), *I processi di generazione delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Milano, Vita e Pensiero.
- Calvi E. (2000), *Etica e deontologia per lo psicologo e lo psicoterapeuta*. In C. Parmentola (a cura di), *Il soggetto psicologo e l'oggetto della psicologia nel Codice deontologico degli psicologi italiani*, Milano, Giuffrè.
- Calvi E. (a cura di) (2002), *Lo Psicologo al lavoro: Contesto professionale, casi e dilemmi, deontologia*, Milano, FrancoAngeli.
- Carli R., Paniccia R.M. e Lancia F. (1988), *Il gruppo in psicologia clinica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.
- Handler L. e Hilsenroth M.J. (a cura di) (1998), *Teaching and learning personality assessment*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- House A.E. (2001), *La diagnosi psicologica nella scuola secondo il DSM-IV*, Trento, Erickson.
- Lanzara G.F. (1985), *La progettazione come indagine: modelli cognitivi e strategie d'azione*, «Rassegna Italiana di Sociologia», vol. 26, n. 3, pp. 335-367.
- Lis A. e Zennaro A. (1997), *Metodologia della ricerca in psicologia clinica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Lyman H.B. (1991), *Test scores and what they mean*, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- McBurney D.H. (2001), *Metodologia della ricerca in psicologia*, Bologna, il Mulino.
- Parmentola C. (2000), *Il soggetto psicologo e l'oggetto della psicologia nel Codice deontologico degli psicologi italiani*, Milano, Giuffrè.
- Silverman P.R. (1993), *I gruppi di mutuo aiuto*, Trento, Erickson.
- Trobia A. (2005), *La ricerca sociale quali-quantitativa*, Milano, FrancoAngeli.

Per un approfondimento più specifico di alcune delle tematiche sviluppate, si vedano le seguenti indicazioni.

> Sul colloquio e l'intervista:

- Bastianoni P. e Simonelli A. (2001), *Il colloquio psicologico*, Roma, Carocci.
- Giovannini D. (2005), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Roma, Carocci.
- Lis A., Venuti P. e De Zordo M.R. (1995), *Il colloquio come strumento psicologico: Ricerca, diagnosi, terapia*, Firenze, Giunti, 2ª ed.
- Lorito T. (2005), *Il colloquio psicologico: Ambiti e contesti*, Pisa, ETS.
- Miller W.R. e Rollnick S. (2014), *Il Colloquio Motivazionale: Aiutare le persone a cambiare*, Trento, Erickson, 3ª ed.

> Sul counseling:

- Folgheraiter F., Pasini A. e Raineri M.L. (a cura di) (2006), *Apprendere il counseling nel metodo di Mucchielli: Test degli atteggiamenti spontanei ed esercizi per il colloquio d'aiuto*, CD-ROM, Trento, Erickson.
- Mearns D. e Thorne B. (2006), *Counseling centrato sulla persona*, Trento, Erickson.
- Mucchielli R. (1987), *Apprendere il counseling*, Trento, Erickson.

Raineri M.L. (2005), *L'arte di aiutare nel metodo di Carkhuff: Tecniche base di counseling professionale: esercizi con audio e soluzioni commentate*, CD-ROM, Trento, Erickson.

Rogers C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli.

> *Sul focus group:*

Bloor M., Frankland J., Thomas M. e Robson K. (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Trento, Erickson.

Corrao S. (2002), *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli.

> *Sull'osservazione:*

Lis A. e Venuti P. (1996), *L'osservazione in psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti.

Pinelli M., Rollo D. e Santelli E. (2004), *Osservare il comportamento: Dalla metodologia ai contesti*, Parma, UniNova.

Rinaldi Fassanelli E. (1993), *Per una metodologia dell'osservazione in psicologia*, Milano, Raffaello Cortina.

> *Sui reattivi e i test psicologici:*

Del Corno F. e Lang M. (a cura di) (2002), *La diagnosi testologica: test neuropsicologici, test d'intelligenza, test di personalità, testing computerizzato*, Milano, FrancoAngeli.

Lis A. e Venuti P. (1998), *Manuale di tecniche proiettive per l'indagine della personalità*, Bologna, il Mulino.

Pedrabissi L. e Santinello M. (1997), *I test psicologici*, Bologna, il Mulino.

> *Sulla valutazione delle competenze genitoriali in caso di sospetto abuso o maltrattamento:*

Malacrea M. e Lorenzini S. (2002), *Bambini abusati*, Milano, Raffaello Cortina.

Manzano J., Palacio Espasa F. e Zilkha N. (2001), *Scenari della genitorialità*, Milano, Raffaello Cortina.

Reder P. e Lucey C. (1997), *Cure genitoriali e rischio di abuso: Guida per la valutazione*, Trento, Erickson.

SINPIA, Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2007), *Linee guida in tema di abuso sui minori*, Trento, Erickson.

CAPITOLO 5

FUNZIONAMENTO COGNITIVO: INTELLIGENZA, APPRENDIMENTO, MEMORIA E ATTENZIONE

Introduzione

La prima parte di questo capitolo riprenderà le principali evoluzioni dei modelli teorici relativi ai costrutti di intelligenza, apprendimento, memoria e attenzione. In conclusione, sarà presente un breve approfondimento sulla definizione del profilo cognitivo in psicologia e neuropsicologia. Nonostante la trattazione consequenziale dei temi, essi risultano, dal punto di vista psicologico, strettamente interconnessi, come ben evidenziato dalle procedure di valutazione cognitiva e neuropsicologica.

Intelligenza

In psicologia, il concetto di intelligenza è di natura multidimensionale, costituito da diverse sfaccettature. In letteratura, infatti, non esiste un'unica definizione d'intelligenza e gli studiosi continuano tuttora a dibattere circa le sue caratteristiche: è un fattore innato o acquisito, stabile o dinamico, generale o specifico?

La definizione che trova maggior accordo è quella proposta da Wechsler, secondo cui essa sarebbe la capacità di produrre un comportamento adattivo e funzionale al raggiungimento di uno scopo. L'intelligenza permette quindi di affrontare con successo le sfide proposte dall'ambiente e di giungere al perseguimento degli obiettivi prefissati. In questa definizione emergono tre elementi chiave: intelligenza come capacità, come promotore di adattamento e come veicolo di successo.

Questa definizione non chiarisce tuttavia un'importante controversia tra studiosi; ossia se l'intelligenza sia una capacità generale o specifica.

Le prime ricerche sull'intelligenza partivano dal presupposto che le differenze psichiche come quelle fisiche avessero una base biologica, e quindi strettamente ereditaria; perciò l'intelligenza nei primi anni del 1900 era considerata un patrimonio mentale ereditario. Sempre in quegli anni Spearman propose l'esistenza di un'intelligenza generale (*fattore g*), ipotizzando l'esistenza di un unico fattore responsabile di tutte le capacità

e abilità del soggetto (*fattori specifici*). Spearman riteneva che il fattore *g* fosse una specie di energia che circolava per tutta la corteccia cerebrale raggiungendo vari settori responsabili delle diverse capacità e conoscenze (aritmetica, musica, disegno, ecc.). Questa intelligenza generale si connotava come la caratteristica individuale per eccellenza, di natura biologica ed ereditaria.

Vari studiosi contestarono questa visione e proposero di converso la possibilità che l'intelligenza si presentasse sotto varie forme, non necessariamente dipendenti e collegate da un fattore unificante. Proliferarono in questa fase (dagli anni Trenta agli anni Sessanta circa) un gran numero di *modelli fattoriali*, grazie anche all'introduzione di tecniche statistiche sempre più raffinate. Ad esempio Thurstone propose una teoria che prevedeva sette abilità mentali: comprensione verbale, abilità con i numeri, memoria, velocità percettiva, visualizzazione spaziale, facilità verbale e ragionamento induttivo. Sempre in quegli anni Guilford elaborò un modello che prevedeva addirittura dieci capacità distinte, esito dell'interazione tra contenuti, operazioni e prodotto dell'intelligenza. È importante notare che si deve proprio a Guilford la distinzione tuttora utilizzata tra produzione (pensiero) convergente e produzione (pensiero) divergente, attraverso la quale viene inserita nella struttura dell'intelligenza la creatività come processo di produzione divergente di nuove e originali soluzioni diverse da quelle ampiamente collaudate e quindi convergenti.

Negli anni Settanta, Cattell (1971) propose un'ulteriore nota suddivisione concettuale tra *intelligenza fluida* e *cristallizzata*, fattori separati ma correlati del costrutto di intelligenza generale. Il termine intelligenza fluida fa riferimento alla capacità di ragionamento logico e di problem solving ed è indipendente dalla cultura e dalla conoscenza acquisita. Il termine intelligenza cristallizzata fa riferimento alla capacità di utilizzare competenze e conoscenze acquisite grazie a studio ed esperienza, è associata alle informazioni immagazzinate nella memoria a lungo termine ma non coincide con la memoria stessa, e tende a incrementarsi con l'età e le esperienze.

L'idea che l'intelligenza non sia unitaria né ricondotta a fattori portò poi alla nascita delle *intelligenze multiple* di Gardner (1983), ciascuna delle quali sarebbe indipendente dalle altre. Questa teoria prospetta un differente modo di guardare al funzionamento della mente e quindi anche all'apprendimento. Nel corso degli anni Gardner è arrivato a distinguere nove tipi d'intelligenza: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestesica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale.

Un ulteriore snodo evolutivo importante per il concetto di intelligenza fu promosso da Piaget (1936), che raccordò in modo definitivo l'intelligenza come specifica funzione mentale con lo sviluppo ontogenetico del bambino e propose che l'intelligenza non debba essere considerata una qualità innata e stabile ma un processo che si costruisce e realizza con lo sviluppo del bambino.

L'evoluzione del costrutto e i test per la misurazione dell'intelligenza

Lo studio dell'intelligenza va di pari passo con l'elaborazione di test per la sua misurazione. I principali sono elencati di seguito.

- Binet (1905): prima scala di misurazione chiamata *Binet-Simon*; in questa fase l'intelligenza viene considerata come capacità innata ma nello stesso tempo come un fenomeno complesso frutto di capacità apprese nell'ambito scolastico ed extra-scolastico e di capacità miste. Nata con una finalità esplicita chiaramente *applicativa*, la scala fu commissionata dal Ministero della pubblica istruzione francese per individuare bambini con ritardo mentale e fornire un'istruzione speciale. I compiti proposti consistevano in manipolazione di oggetti, coordinazione visuo-motoria, memorizzazione. In questa scala a essere misurata è l'*età mentale*, il livello accertato nel bambino è confrontato con la media dei bambini della stessa età.
- Terman (1916): grande impulso alla diffusione del test negli Stati Uniti per la selezione dei soldati.
- Terman (1937): prima revisione della scala che prende il nome di *Terman-Merrill*. Vengono definite in modo più dettagliato le diverse fasce d'età e, per poter somministrare più volte il test alla medesima persona, vengono costruite due forme parallele (forma L e forma M).
- Terman (1960): l'ultima revisione della scala, nota come *Stanford-Binet*, produce il famoso quoziente intellettivo (QI), che si ottiene tramite l'applicazione della formula $\text{età mentale/età cronologica} \times 100$.
- Wechsler (1949; 1955; 1967): le scale di Wechsler sono i test di intelligenza attualmente più utilizzati e diffusi e coprono quasi tutto l'arco di vita grazie a diverse versioni. La *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI, con la più recente versione WPPSI-III) è dedicata all'età pre-scolare (dai 2 anni e 6 mesi ai 7 anni e 3 mesi), la *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC, con la più recente versione WISC-IV) è dedicata all'età scolare (dai 6 anni ai 16 anni e 11 mesi), infine la *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS, con la più recente versione WAIS-IV) è dedicata a giovani e adulti (dai 16 ai 69 anni; è inoltre in preparazione la taratura italiana per la fascia anziana).

Apprendimento

L'apprendimento nella sua accezione più ampia può essere definito come ogni modificazione relativamente permanente del comportamento che ha luogo per effetto dell'esperienza grazie a un meccanismo di adattamento, ponendo in evidenza come esso rappresenti il processo sottostante la formazione di abitudini, intese come associazioni tra stimoli provenienti dal mondo fisico e risposte costruite in comportamento da un individuo. In aggiunta, è possibile identificare processi di apprendimento caratterizzati da diversi livelli di complessità, supportati da meccanismi percettivi, attentivi, riflessivi, di ragionamento e mnestici.

Sicuramente ciò che accomuna tutte le definizioni di apprendimento è la sua considerazione di fenomeno psicologico legato all'esperienza e all'esposizione a uno stimolo. È infatti possibile distinguere l'apprendimento dalla maturazione, la quale non considera

> TRACCIA 2

Il candidato scelga una tematica di suo interesse relativa alle modalità di acquisizione della conoscenza: illustri gli aspetti teorici, i principali risultati conseguiti e le possibili ricadute applicative.

(Università degli Studi di Padova, 2011)

Ipotesi di svolgimento

L'apprendimento è un processo mediante il quale si acquisiscono nuove conoscenze, un processo determinato, per ogni individuo, dall'intreccio fra componenti intuitive, quantitative e qualitative, sotto l'influenza di condizionamenti sociali, culturali ed emotivi. L'apprendimento è dunque una struttura dinamica, che segue percorsi non lineari e non sequenziali.

Le teorie dell'apprendimento possono essere suddivise in due grandi filoni: le teorie stimolo-risposta e le teorie cognitive.

Per le prime, le teorie comportamentiste, l'apprendimento è l'acquisizione di abitudini e associazioni fra stimolo e risposta e viene studiato analizzando le connessioni esistenti tra stimolo e risposta.

Per le teorie cognitive (o fenomenologiche), l'apprendimento è un processo conoscitivo che trae origine dal bisogno di costruzione e di strutturazione del reale, implicito nell'interazione io/ambiente, e viene studiato analizzando i cambiamenti che avvengono nelle strutture cognitive del soggetto e nella sua personalità.

Entro la famiglia delle teorie cognitive si colloca il costruttivismo, una teoria dell'apprendimento basata sul presupposto che, mediante la riflessione sulle nostre esperienze, noi edificiamo la nostra conoscenza del mondo in cui viviamo.

Le teorie costruttiviste assumono una varietà di forme, proprio come quelle cognitive e comportamentiste. Tuttavia, la distinzione fondamentale è che mentre i comportamentisti vedono la conoscenza come la risposta passiva, automatica, agli stimoli ambientali e i cognitivisti vedono la conoscenza come astratta rappresentazione simbolica nella mente degli individui, la scuola costruttivista ritiene la conoscenza un'entità complessa edificata da ciascuno ogni volta che passa attraverso un processo di apprendimento. La conoscenza, dunque, non può essere trasmessa da un individuo all'altro, deve essere reinventata da ogni persona.

Il costruttivismo si è sviluppato grazie al contributo della ricerca di studiosi come ad esempio Bruner, Vygotskij, Papert e Jonassen.

Introduzione

La teoria costruttivista

Autori di riferimento

All'interno della corrente costruttivista possiamo infatti distinguere i seguenti paradigmi: il costruttivismo sociale (Vygotskij), culturale (Bruner e Cole) e socio-interazionista (Papert e Jonassen).

L'idea chiave della teoria di Vygotskij è che le relazioni sociali giochino un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo. Egli introdusse l'idea di Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD), intesa come la zona cognitiva entro la quale uno studente riesce a svolgere, con il sostegno (*scaffolding*) di un adulto o in collaborazione con un pari più capace, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo. È nel momento in cui agisce socialmente con il linguaggio che egli si appropria di nuovi strumenti cognitivi che gli serviranno ad alimentare un agire linguistico interiore, che gli permetterà di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con altri.

Il costruttivismo sociale, in particolare, permette di passare da una definizione di scuola come luogo di trasmissione delle conoscenze (didattica centrata sul processo di insegnamento), a quella di ambiente di apprendimento.

Bruner definì l'apprendimento come il fenomeno di «ottenere informazioni da parte di qualcuno usando la mente di qualcun altro», un atto di scoperta, non un evento casuale. Esso comporta l'attesa di trovare regolarità e relazioni nell'ambiente, quindi la soluzione dei problemi mediante strategie di ricerca strutturata è una parte integrale dell'apprendimento di nuove nozioni.

Secondo Bruner giungere a conoscere qualcosa è un'azione sia situata, sia distribuita. Trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza (Bruner, 1992). Secondo Bruner l'apprendimento è essenzialmente un'attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione della conoscenza; un apprendimento significativo e una comprensione profonda nascono da conversazioni, da confronti, da dibattiti e da discussioni (pianificate e strutturate) tra studenti, tra pari, tra colleghi, tra esperti e tra docenti. Se il sapere non è scindibile, ma anzi è determinato dal dove e dal come, allora possiamo affermare una nuova concezione dell'apprendimento, definito come attività cognitiva situata, cioè in specifici contesti d'uso (il saper fare).

Papert, l'inventore del LOGO (probabilmente il più noto ambiente di apprendimento di stampo costruttivista), è stato il primo a interpretare e a proporre le tecnologie didattiche come strumenti di apprendimento: ha creato ambienti di simulazione o gioco didattico, ambienti di espressione delle proprie idee e del proprio vissuto (editor

testuali, grafici, musicali), ambienti per l'esplorazione e la ricerca (iper-multimedia), ambienti per la comunicazione in rete locale e remota (telematica).

«È il bambino che programma il computer e non il computer che programma il bambino»: questa è l'idea-guida di Papert, cioè di un apprendimento che contrappone una didattica fondata «sull'usare per imparare» a una didattica basata «sull'imparare a usare» (Papert, 1994). In tal modo, in una prospettiva socio-interazionista in cui la pratica condivisa e le abilità metacognitive sono al centro dello sviluppo e l'errore è considerato uno dei veicoli dell'apprendimento, si costruisce un sapere utile, condiviso, che si adegua allo stile di ciascuno, un sapere pratico e intenzionale, incorporato in concreti contesti di utilizzo.

Dalle sollecitazioni provenienti dagli studiosi del costruttivismo, sviluppate attraverso la sperimentazione di nuove metodologie di apprendimento specialmente in ambito scolastico, sono derivate molte applicazioni delle stesse entro progetti didattici innovativi che favoriscano un apprendimento significativo (attivo, costruttivo, intenzionale, collaborativo, ecc.).

Negli ambienti di apprendimento di tipo costruttivista gli studenti agiscono in uno spazio creato ad hoc (reale o virtuale) e usando strumenti di lavoro (ad es. software e tool di vario tipo) hanno accesso a diverse risorse d'informazione (libri, foto, CD-ROM, siti web, ecc.); in questo modo possono raccogliere e interpretare le informazioni interagendo con altri attori (pari o insegnanti) e sempre con il supporto costante da parte dell'insegnante. Ad esempio, mentre nell'utilizzo dei libri viene privilegiato il percorso *autore-opera-lettore* e si trova un flusso ordinato e sequenziale delle informazioni, organizzate in capitoli, sottocapitoli, paragrafi e pagine sistemate in logica successione, l'uso di uno strumento come l'ipertesto privilegia il percorso *mente-testo-mente*, superando la scrittura lineare e sfruttando i vantaggi di una struttura reticolare.

In conclusione, si può affermare che gli sviluppi e le applicazioni della teoria costruttivista rappresentano oggi un ambito di applicazione entro il contesto didattico scolastico in interessante evoluzione.

*Metodi di indagine e
ambiti applicativi*

> TRACCIA 3

Il/La candidato/a esponga una teoria di riferimento sul tema della Memoria e ne illustri:

- i lineamenti generali e i principali costrutti;
- una metodologia di indagine;
- i risvolti in un ambito applicativo, a scelta tra la psicologia clinica, sociale, sperimentale, del lavoro, o dello sviluppo.

Il/la candidato/a prenda in considerazione esplicitamente tutti i punti indicati nell'ordine specificato.

(Università degli Studi di Napoli «Federico II», 2013)

Ipotesi di svolgimento**Introduzione**

La memoria è una funzione psichica estremamente complessa e fa riferimento ad abilità molto differenti: dal mantenimento dell'informazione sensoriale, al ricordo del significato delle parole, al nostro patrimonio di conoscenze e ai nostri ricordi personali, nonché alla programmazione di azioni future. La memoria è composta da molti differenti sistemi interconnessi tra loro, che hanno in comune la caratteristica di mantenere le informazioni nel tempo.

Definizione generale

La distinzione tra memoria a breve termine (MBT) e memoria a lungo termine (MLT) è ormai classica negli studi sulla memoria; la prima fa riferimento al ricordo di informazioni appena recepite, mentre la seconda riguarda il ricordo di informazioni conosciute da molto tempo. La distinzione tra MBT e MLT è stata confermata dalle osservazioni sugli effetti di posizione seriale; ossia il ricordo dipende dalla posizione degli elementi in una lista. Per cui nel ricordare i diversi elementi (stringhe senza significato), gli elementi iniziali e finali sono ricordati meglio di quelli centrali. La capacità di rievocare con maggiore probabilità le prime parole viene definita *primacy*, mentre la maggiore facilità dei soggetti nel rievocare le ultime parole viene definita *recency*. A favore di questa interpretazione, alcuni successivi esperimenti hanno verificato che nel momento in cui si impedisce ai soggetti di conservare nella memoria a breve termine le ultime parole (ad esempio, impegnandoli in altri compiti mentali, nell'intervallo tra presentazione della lista di parole e rievocazione), l'effetto *recency* scompare.

Definizione di una teoria di riferimento: la memoria di lavoro

Con gli studi di Baddeley (1986) comincia a delinearsi all'interno della memoria a breve termine una componente da lui chiamata memoria di lavoro (ML). La memoria di lavoro fa riferimento all'immagazzinamento temporaneo e alla contemporanea manipolazione

dell'informazione durante lo svolgimento di altre attività cognitive. Tale sistema infatti può essere aggiornato in tempo reale in base alle informazioni di cui il soggetto viene in possesso, consente di focalizzare l'attenzione e guida la presa di decisione nel corso di attività quotidiane complesse (ad es. il ragionamento, l'aritmetica, la comprensione linguistica).

Baddeley propone un sistema complesso, costituito da due componenti indipendenti e isolabili: il circuito fonologico (*loop articolatorio*) è adibito all'elaborazione e al mantenimento delle informazioni (verbale e acustica), mentre il *taccuino visuo-spaziale* è deputato alla gestione di materiale visuo-spaziale. Entrambi questi sottosistemi sono controllati da un *Esecutivo Centrale*, che assolve il compito di supervisione, coordinazione e integrazione delle informazioni che provengono dal loop articolatorio e dal taccuino visuo-spaziale. L'esecutivo centrale è quindi uno spazio di lavoro flessibile e limitato, ma sempre attivo.

La teoria di Baddeley

Recentemente Baddeley (2000) ha aggiunto una quarta componente (*buffer episodico*) con funzioni integrative che collega e integra le informazioni attraverso i diversi domini (visivo, spaziale, verbale); inoltre, avrebbe importanti collegamenti con la memoria a lungo termine. Secondo Baddeley, il buffer episodico avrebbe a che fare direttamente con la conoscenza, essendo capace di memorizzare episodi integrando le informazioni provenienti da una varietà di fonti, modificandole e manipolandole, attraverso lo spazio e il tempo.

Studi recenti hanno ulteriormente approfondito il ruolo della ML; l'approccio di due studiosi italiani, Cornoldi e Vecchi (2003), considera le strutture che compongono la memoria di lavoro non come entità discrete, ma come processi distribuiti lungo dimensioni continue, nello specifico un *continuum orizzontale* e un *continuum verticale*.

*L'approccio di
Cornoldi e Vecchi*

Il continuum orizzontale dipende dal tipo di materiale, specifico per modalità e contenuti; mentre quello verticale si basa sul tipo di elaborazione più meno attiva richiesta durante lo svolgimento del compito. Il continuum verticale viene a essere responsabile della distinzione tra compiti passivi e compiti attivi. I compiti passivi richiedono una semplice memorizzazione delle informazioni, mentre quelli attivi sono caratterizzati da un livello variabile di elaborazione e trasformazione degli stimoli. Cornoldi e Vecchi hanno rappresentato la memoria di lavoro come una struttura conica, dove l'apice corrisponde a un elevato grado di attività e quindi al compito attivo, mentre alla base si trova un basso grado di attività e quindi compiti passivi. Per cui se consideriamo più sottosistemi (visivo, spaziale e verbale) impegnati in un compito, nel continuum orizzontale a livello passivo i sottosistemi sono indipendenti tra loro e agiscono auto-

mamente, mentre nel continuum verticale è richiesto un livello maggiore di controllo e i diversi sottosistemi agiranno congiuntamente.

Secondo questo approccio i processi della memoria di lavoro variano in base alla natura dell'informazione che deve essere elaborata e al totale delle richieste di processazione attiva che impone un compito.

Entrambi gli approcci presentati (Baddeley e Cornoldi-Vecchi) propongono un sistema di memoria di lavoro che prevede sia processi di semplice mantenimento delle informazioni, sia un certo grado di manipolazione e azione sull'informazione stessa. La principale differenza risiede nel fatto che Baddeley considera la memoria di lavoro come composta da unità discrete, mentre l'approccio di Cornoldi e Vecchi la concepisce come un insieme di processi.

La memoria di lavoro è stata indagata in molti ambiti di studio (ad esempio comprensione del testo, capacità attentive, risoluzione di problemi aritmetici, difficoltà di apprendimento), con diversi gruppi di soggetti (ad esempio età prescolare, età scolare, adolescenti, anziani) e rispetto a differenti situazioni cliniche (ad esempio dislessia, ritardo mentale, deficit di attenzione/iperattività).

La relazione tra il funzionamento della memoria di lavoro e il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI) è stata oggetto di notevole interesse negli ultimi decenni. Il DDAI è uno dei più comuni disturbi comportamentali e si manifesta, nella prima infanzia, principalmente con due classi di sintomi: un evidente livello di disattenzione e una serie di comportamenti che denotano iperattività e impulsività. I sintomi principali sono relativi alla disattenzione e si riscontrano soprattutto in bambini che, rispetto ai propri coetanei, presentano un'evidente difficoltà a rimanere attenti o a lavorare su uno stesso compito per un periodo di tempo sufficientemente prolungato. Solitamente questi soggetti non riescono a seguire le istruzioni fornite, sono disorganizzati e sbadati nello svolgimento delle loro attività, hanno difficoltà nel mantenere la concentrazione, si fanno distrarre molto facilmente dai compagni o da rumori occasionali e raramente riescono a completare un compito in modo ordinato.

Le ricerche dei primi anni Novanta avevano riscontrato che i soggetti affetti da un Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività mostravano prestazioni significativamente più scarse nei compiti che richiedevano il mantenimento e la manipolazione delle informazioni rispetto a soggetti normodotati.

Questi risultati sono stati approfonditi negli anni seguenti, arrivando però a risultati spesso contrastanti. Ricerche recenti hanno confermato la presenza di deficit in soggetti con DDAI, che si concentrano in particolar modo nella componente verbale e spaziale della memoria di lavoro.

I principali costrutti e le variabili prese in considerazione

Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (DDAI)

Uno studio di Cornoldi e collaboratori (2001) ha confermato questo risultato, aggiungendo nuove e interessanti evidenze. È emerso che i bambini con DDAI di fronte a un compito di semplice mantenimento dell'informazione avevano prestazioni compatibili con tutti gli altri bambini, mentre evidenziavano una specifica difficoltà in compiti attivi di natura sia verbale che visuo-spaziale. Questo deficit specifico è spiegato dal fatto che nei compiti di esclusivo mantenimento ai bambini era richiesta una semplice memorizzazione dell'informazione, mentre nei compiti complessi dovevano associare alla memorizzazione un certo grado di elaborazione dell'informazione e quindi attivare i processi attivi della memoria di lavoro.

Sembra quindi che sia la componente attiva della memoria di lavoro a essere maggiormente coinvolta nelle difficoltà riscontrate in soggetti con DDAI, poiché implica un maggior grado di controllo sui processi innescati.

I risultati ottenuti dalle ricerche esposte sono strettamente collegati alle metodologie di indagine e le stesse possono essere considerate responsabili dei risultati contrastanti presenti in letteratura. A loro volta la scelta della metodologia dipende dall'approccio teorico considerato dagli autori e dalle ipotesi di partenza della ricerca.

Per cui, alcune ricerche hanno utilizzato prove per indagare la memoria di lavoro solo di tipo verbale, ad esempio lo *span* di numeri o lo *span* di parole. Le prove di *span* verbale offrono una misura della capacità di ritenzione del materiale proposto. La prova di *span* verbale è composta da sei liste di parole che si differenziano in base a tre parametri: frequenza d'uso delle parole, lunghezza e somiglianza fonologica. Ogni lista che compone il test prevede diversi blocchi e diverse sequenze di parole, ognuna delle quali individua un livello di *span* diverso (da 2 a 8). L'esaminatore legge ciascuna sequenza e il bambino deve ripeterla, mantenendo lo stesso ordine di presentazione delle parole; la prova si interrompe quando il bambino sbaglia tre volte di seguito. Il livello di *span* corrisponde quindi alla serie più lunga riprodotta correttamente dal bambino.

Le prove di *span* visivo e di *span* spaziale possono essere proposte anche in forma computerizzata; hanno la stessa struttura e procedura della prova di *span* verbale, ma il materiale da ritenere nel breve tempo è costituito da una serie di sequenze di figure astratte di posizioni diverse che una figura astratta occupa sullo schermo del computer.

Altri lavori invece si sono focalizzati sull'indagine della componente visuo-spaziale della memoria di lavoro e quindi hanno usato ad esempio prove di ricerca visiva e matrici bidimensionali.

Questi studi hanno importanti implicazioni sia cliniche che nei contesti scolastici. È stato ampiamente dimostrato come un deficit

*Le metodologie di
indagine*

Risvolti applicativi