

This is the peer reviewed version of the following article:

COMPETENZE PSICOLOGICHE DEGLI EDUCATORI E CONDUZIONE DI GRUPPO / Mineo, R., E., S.. - ELETTRONICO. - IV:(2011), pp. 100-110. (Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto padova 25-26 Febbraio 2011).

<http://convididattica.psy.unipd.it>

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

14/08/2026 21:20

(Article begins on next page)

Verso una nuova qualità
dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia



Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto?

ATTI DEL IV CONVEGNO NAZIONALE

Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova

Padova 25 e 26 febbraio 2011

Il processo di cambiamento che coinvolge l'Università italiana ormai da più di un decennio non sembra ancora giunto alla sua conclusione. Per quanto riguarda Psicologia, in questo periodo sono numericamente aumentati i corsi di laurea e le facoltà, ma non si è verificato un riequilibrio degli studenti tra le diverse sedi. Si sono inoltre manifestate forti differenziazioni e divaricazioni tra i curricula delle diverse sedi.

Le figure professionali formate dai Corsi di Laurea in Psicologia non sempre hanno trovato adeguata collocazione e rispondenza nelle realtà del mercato del lavoro, nel quale, di fatto, sono aumentate le tensioni occupazionali. Si sono manifestate, infine, restrizioni non estemporanee né di breve durata della spesa pubblica per l'Università, la ricerca, le politiche sociali. Sono questioni che sollecitano la ricerca di sinergie e di forme di collaborazione didattica all'interno dei corsi di laurea e tra diverse sedi.

Il Convegno si è proposto quale occasione di confronto e di scambio sulle scelte e sulle pratiche didattiche che singoli docenti o gruppi adottano nell'ambito delle discipline insegnate e sulle linee formative delle Facoltà e dei Corsi di Laurea, al fine di stimolare la ricerca di nuove e sempre più appropriate soluzioni ai problemi didattici emergenti.

Il tema del Convegno, "Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto?", ha fornito la possibilità di approfondire le condizioni - individuali, collettive, organizzative e disciplinari - che sono alla base delle scelte che i docenti effettuano in vista dello sviluppo di specifiche conoscenze, abilità, esperienze e competenze negli studenti, ma che non sempre costituiscono un processo lineare o di facile soluzione, assumendo spesso caratteri di conflittualità. Soprattutto, il tema si è posto come occasione di riflessione sul ruolo che i singoli insegnamenti e la loro organizzazione didattica - ma anche le esercitazioni, i laboratori e la supervisione dei docenti nei tirocini e nelle tesi di laurea - svolgono nei confronti dei Corsi di laurea e dei progetti formativi che li sostengono.

Comitato Scientifico

Paolo Albiero	Luciano Arcuri	Rosa Baroni	Anna E. Berti
Pietro Boscolo	Anne Maass	Anna M. Manganelli	Chiara Nicolini
Sergio Roncato	Marco Sambin	Franca Stablum	Maria E. Tagliabue
	Renzo Vianello	Franco Zambelli	

Comitato Tecnico Organizzativo

Sandra Daniele	Giuseppe Di Carlo	Marco Vicentini

Con il patrocinio di:



Presentazione

Pietro Boscolo, Sergio Roncato e Franco Zambelli

Anche quest'anno abbiamo il piacere di presentare gli atti del Convegno di Didattica della Psicologia *“Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto ?”* che si è tenuto a Padova il 25 e 26 febbraio 2011. Si tratta del 4° incontro biennale di docenti e ricercatori di materie psicologiche: il primo è stato effettuato nel 2005. Nell'arco di questi pochi anni sono intervenuti molti cambiamenti nell'Università italiana, nelle Facoltà di Psicologia e nei Corsi di Laurea, mentre altri ancora sono imminenti e confermano l'importanza di un momento di incontro e di riflessione sull'insegnamento della Psicologia.

Il tema di questo 4° Convegno ha inteso approfondire le condizioni - individuali, collettive, organizzative e disciplinari - che sono alla base delle scelte che i docenti effettuano in vista dello sviluppo di specifiche conoscenze, abilità, esperienze e competenze negli studenti; il ruolo che i singoli insegnamenti e la loro organizzazione didattica – esercitazioni, laboratori, supervisione dei docenti nei tirocini e nelle tesi i laurea – possono svolgere nei confronti dei Corsi di laurea e dei progetti formativi che li sostengono.

In termini più generali, il Convegno si è proposto quale occasione di confronto e di scambio sulle scelte e sulle pratiche didattiche che singoli docenti o gruppi adottano nell'ambito delle discipline insegnate e sulle linee formative delle Facoltà e dei Corsi di Laurea, al fine di stimolare la ricerca di nuove e sempre più appropriate soluzioni ai problemi didattici emergenti, che, in presenza di risorse sempre più limitate, possono richiedere la ricerca di sinergie e di forme di collaborazione didattica all'interno dei corsi di laurea e tra diverse sedi.

Anche questo Convegno ha visto una notevole e qualificata partecipazione di docenti di diverse università italiane per presentare, discutere e analizzare molteplici realtà ed esperienze didattiche.

I contributi presentati nelle sessioni e nei simposi riguardano le modalità e le condizioni in cui gli insegnamenti psicologici possono contribuire ai processi formativi di differenti professionalità psicologiche. Sono state così affrontate nuove

questioni o approfonditi temi già affrontati nelle precedenti edizioni. Essi riguardano la didattica non frontale, il ricorso alla didattica blended e alle ITC, i tirocini e la formazione post lauream, la ricerca su specifici temi dell'insegnare-apprendere, il plagio e la scrittura universitaria, il rischio di separazione tra formazione universitaria e professionale in relazione alle condizioni del mercato del lavoro degli psicologi.

Gli Atti on line presentano una strutturazione parallela a quella del Convegno e propongono sia riassunti sia relazioni. È possibile accedere ai singoli testi “cliccando” sul titolo del contributo presente nell’indice. Si consiglia di utilizzare la funzione “cerca” per accedere ad un contributo attraverso il nome dell’Autore.

Sommario

Presentazione	3
Didattica blended: Le Teorie psicologiche nelle pratiche della formazione universitaria.....	9
Insegnare psicopedagogia dei processi di apprendimento ai futuri insegnanti.	
Un percorso di Blended Learning per studenti lavoratori a Milano Bicocca	11
Pratiche di conoscenza e conoscenza delle pratiche.....	19
Effetti della tutorship distribuita in un corso universitario Blended	29
Condivisione della correzione online: il metodo CCPB per migliorare le abilità di scrittura accademica.....	38
Realtà accademica e realtà professionale. Uno scollamento?	44
Progettare il tirocinio per migliorare le professioni di psicologo	46
L'Esame di Stato come incerto rito di passaggio dal ruolo di studente a quello di professionista e una ipotesi di Linee Guida per renderlo più attendibile.....	47
Gli indici di preparazione in psicologia	49
Dimensioni emotive nell'apprendimento dall'esperienza. Riflessioni sui percorsi di tutorship nella Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute di Torino	50
Andare a bottega. Una ricerca sui tirocini post-lauream nella Facoltà di Psicologia di Torino.....	51
L'apprendimento di competenze professionali.....	53
New Directions for Psychology Graduates	54
Tirocinio e formazione post lauream	55
Insegnare la clinica senza i pazienti	56
Sapere, fare, saper fare. Un'esperienza di formazione post lauream nell'ambito di un progetto di sostegno alla genitorialità	57
La formazione in psicologia a prova di genere.	68

Another Homosexual Happening: simbolizzazioni affettive attivate dall'incontro tra psicologi/sociologi in formazione e varie questioni connesse all'orientamento sessuale	78
Esperienze didattiche di ricerca	80
Esperienze didattiche di ricerca in contesti complessi: riflessioni etiche	81
L'insegnamento della psicologia negli Stati Uniti: una inchiesta del 1909	82
Competenze psicologiche degli educatori e conduzione di gruppo	100
Implicazioni didattiche della "psychological literacy"	111
Teorie e Tecniche dei Test di Personalità: un'esperienza didattica.....	115
Strumenti e materiali didattici	126
I materiali didattici in Power Point: studenti e docenti a confronto	127
L'impiego di filmati per la Psicologia generale nella didattica "in presenza" o con modalità e-learning. Indagini in tema di personalità narcisista.	142
Come si scrive un poster scientifico? Norme condivise e rappresentazioni individuali di un prodotto multimediale.....	143
Google Calendar: facilità d'uso e utilità in ambito universitario	145
Considerazioni sugli esami scritti di Psicologia dello sviluppo dell'anno acc. 2009- 2010.....	152
Orientamento e tutorato	154
Facoltà di psicologia e psicologia dell' orientamento.....	155
Formare Psicologi e Psicologhe: lo Sportello Studenti per l'Orientamento Formativo	157
Tutorato nei contesti teorici e di applicazione	171
Attività di selezione, accogliimento, inserimento e tutoraggio delle matricole per la laurea in Scienze e Tecniche di Psicologia	172
A lezione di studio: Laboratori sui metodi di studio	178
Libero accesso vs. "test d'ingresso": quali differenze negli studenti immatricolati?	181

Didattica e formazione on-line 182

Apprendimento individuale e apprendimento di gruppo in ambienti digitali: gli effetti sulla comprensione di un testo scientifico in universitari di primo anno	183
I CdL a distanza in Psicologia: le esperienze italiane.	198
Psy-Net: e-learning a Psicologia	199
La formazione via web all'utilizzo del test di Rorschach: la didattica dell'uso e della siglatura	209
Apprendere giocando: l'utilizzo di piattaforme on-line nella didattica universitaria.....	210

Scrittura universitaria e plagiarismo 212

I tirocini nelle scuole di specializzazione di Psicologia.....213

La scuola di specializzazione in psicologia della salute dell'università degli studi di Torino: due anni di esperienza con il riordino.	214
Problematiche inerenti all'attività di tirocinio delle Scuole di Specializzazione dell'Area Psicologica di Padova	215
Il tirocinio nella scuola di specializzazione in Psicologia della Salute	216
Il tirocinio "interno" nell'ambito della scuola di specializzazione del ciclo di vita: un' esperienza del percorso relativo al bambino, l'adolescente e la famiglia	219
Le attività pratico-formative nella Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica della Facoltà di Medicina e Psicologia, Università Sapienza di Roma	227
Problematiche inerenti la formazione in neuropsicologia	228

Aumentare le abilità degli studenti di Psicologia. Esperienze di didattica non frontale 229

Insegnare a intervistare i bambini. Esperienze di didattica non frontale	230
Apprendere dall'esperienza: Laboratorio di Teorie e Metodi del Counselling psicodinamico di gruppo	245
Form-azione: un'esperienza di didattica attiva con studenti universitari	247

Discontinuità tra formazione universitaria e mondo del lavoro. Problemi e proposte	254
Sessione poster	255
L'esperienza del tirocinio pre-laurea: scelte, obiettivi formativi e autonomia.....	256
Sperimentazione dell'Objective Structured Video Examination (OSVE) per la valutazione delle capacità comunicativo-relazionali degli studenti di Infermieristica all'interno del corso di psicologia generale.....	266
Piattaforma web ad indirizzo psicologico per lo studio e la formazione al bullismo omofobico.....	268
Formazione on line: coerenza interna e validità convergente della scala del senso di comunità in corsi on line	270
L'apprendimento 2.0 nella psicologia sociale delle comunicazioni: analisi delle interazioni online.....	279
La Statistica per gli Psicologi: una "Seconda Lingua"? Un'indagine sugli studenti di psicologia.....	286
Dal Sé al Contesto formativo: valutazione del percorso universitario da parte di studenti del I e II anno di un corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche	299

Didattica blended: Le Teorie psicologiche nelle pratiche della formazione universitaria

Simposio

Proponenti:

- M. Beatrice Ligorio (Università di Bari)
- Stefano Cacciamani (Università Valle D'Aosta)
- Daria Grimaldi (Università di Cassino)

Discussant:

- Piero Boscolo (Università di Padova)

Il Simposio propone quattro esperienze di didattica blended universitaria accomunate da una serie di elementi: a) L'implementazione di modelli di comunità che costruiscono conoscenza; b) l'attenzione al mescolare efficacemente incontri face to face con attività ed interazioni online; c) l'uso didattico e formativo di una tecnologia ad alto potenziale interattivo che permetta agli studenti di essere partecipanti attivi e costruttivi; d) la concezione di una didattica intesa non solo come apprendimento di contenuti ma soprattutto come sviluppo della dimensione metacognitiva e della riflessione circa processi e competenze.

Inoltre, tutti i contributi si caratterizzano dal mettere concretamente in pratica gli elementi della psicologia oggetto di studio del corso. Pertanto elementi di psicopedagogia, quali l'attenzione alla meta cognizione e alla dimensione motivazionale (la prima esperienza del caso di Milano Bicocca), di psicologia sociale e della comunicazione (la seconda esperienza del corso dell'Università di Cassino) e aspetti del Cooperative Learning, in particolare la tutorship distribuita e la socializzazione dell'errore (l'esperienza del corso di psicologia dell'E-learning raccontate nella terza e quarta presentazione) diventano elementi che guidano la progettazione e realizzazione di corsi universitari. Le esperienze raccolte in questo simposio costituiscono, quindi, modellizzazioni interessanti sul come si fa didattica della psicologia utilizzando idee e assunti della psicologia stessa. Il supporto delle nuove tecnologie facilita e potenzia il passaggio dalle teorie alla pratica e permettono di considerare le esperienze qui discusse anche come opportunità eccezionali per riflettere sul potenziale offerto dalle nuove tecnologie per la messa a punto di una didattica teorico-pratica, estremamente rilevante per l'attuale contesto socio-culturale.

Insegnare psicopedagogia dei processi di apprendimento ai futuri insegnanti. Un percorso di Blended Learning per studenti lavoratori a Milano Bicocca

Barbara De Marco, Ottavia Albanese, Eleonora Farina, Giovanna Conenna

Università di Milano Bicocca

barbara.demarco1@unimib.it

L'insegnamento delle discipline psicologiche all'interno di corsi di laurea differenti da quello di psicologia rappresenta una sfida e si pone la necessità di creare corsi che garantiscano un livello di approfondimento adeguato al contesto universitario (Zanuttini, 2006).

L'integrazione tra saperi e saper fare professionali, in particolare, non può avvenire attraverso la semplice acquisizione di teorie o modelli, ma deve essere facilitato da un docente mediatore. Ove non sia possibile seguire i corsi in presenza le tecnologie possono fornire il supporto del docente attraverso percorsi di e-learning

Il corso di Psicopedagogia dei Processi di Apprendimento erogato in e-learning tratta le implicazioni dei processi di apprendimento a diversi livelli (cognitivo, metacognitivo, motivazionale) e ne analizza gli effetti nel contesto educativo. Il corso è progettato secondo i principi della Knowledge Building Community (KBC) che interpreta la conoscenza come un artefatto migliorabile e l'apprendimento come generazione di nuovi saperi da condividere con la comunità (De Marco, 2009; Scardamalia, 2002; 2008).

Lo studente opera come un giovane ricercatore e indaga i problemi oggetto di conoscenza attraverso la formulazione di ipotesi e teorie, confrontandosi con il gruppo di appartenenza (Scardamalia, 2008). Tale modello consente una maggiore problematizzazione dei saperi, sviluppa la motivazione, favorisce l'assunzione di responsabilità e la riflessione sui propri processi di acquisizione di competenze, garantendo un approccio critico al sapere (Scardamalia, 2008).

Tale modello trova applicazione attraverso la tecnologia che consente la permanenza nel tempo degli scambi comunicativi (De Marco, Businaro, Farina, Albanese, 2010)

Partecipano al corso 65 studenti (63 F; 2 M); dei quali 39 lavorano a tempo pieno.

Il corso prevede tre incontri–stimolo in presenza e co-costruzione di conoscenza mediante wiki e web-forum.

Agli studenti viene descritto in presenza il modello KBC. Le attività si sviluppano poi in due moduli successivi, uno sull'approccio strategico-metacognitivo all'apprendimento e uno sulle dinamiche motivazionali dello stesso. Per ciascuno dei due moduli viene proposta una lezione introduttiva in presenza, seguita dalla sollecitazione di un processo di riflessione individuale ripreso poi collettivamente attraverso il web-forum. Tra le proposte emerse ciascuno studente seleziona due tematiche di interesse da approfondire

indicando casi concreti in cui la questione trattata risulta saliente, problematiche che è necessario indagare e fonti tratte dall'analisi della bibliografia d'esame e dalle sue conoscenze pregresse. In funzione delle loro scelte, gli studenti vengono suddivisi in gruppi di interesse e viene chiesto di attivare il processo di co-costruzione di conoscenza. Al termine della discussione nei forum all'interno del wiki vengono redatte in forma collaborativa dispense riassuntive delle teorie sia esistenti che autoprodotte.

Tali dispense sono messe a disposizione dei colleghi che non hanno trattato la tematica, i quali hanno il compito di analizzarle e discuterle con chi le ha elaborate.

Al termine del corso viene chiesto agli studenti di elaborare una reazione conclusiva critica sul percorso svolto.

All'inizio e al termine del percorso viene somministrato l'MSLQ (Motivated strategies for learning questionnaires, Pintrich et Al, 1996) inoltre per rilevare l'efficacia del corso vengono indagati il rendimento individuale, il tasso di abbandono, il livello e qualità della partecipazione degli studenti.

Introduzione

L'insegnamento delle discipline psicologiche all'interno di corsi di laurea differenti da quello di psicologia rappresenta una sfida per molteplici ragioni. Innanzitutto, come sottolinea Giovannini (2005) questa condizione impone la ricerca dell'interdisciplinarietà senza tuttavia trascurare le specificità disciplinari: bisogna favorire nei corsisti lo sviluppo di conoscenze e competenze psicologiche, sviluppare consapevolezza circa il linguaggio proprio e le metodologie di tale disciplina favorendo però l'integrazione delle stesse con i saperi e i saper fare richiesti dalle discipline che si insegnano nel corso e dalle professioni rispetto alle quali il corso intende preparare gli studenti. In questo contesto, infatti, se non viene messo in atto un lavoro di ricerca di significato dell'importanza di tali competenze e conoscenze rispetto alla professionalità che si sta formando, si corre il rischio che gli apprendimenti restino isolati rispetto alle pratiche professionali sviluppate nel percorso (Nicolini, 2007): è necessario in ultima analisi coniugare necessità formative e saperi professionalizzanti, senza che un aspetto predomini o sminuisca l'altro.

Al contempo, si pone la necessità di creare corsi che garantiscano un livello di approfondimento adeguato al contesto universitario tenendo conto di due aspetti che potrebbero condizionarne la riuscita: uno numero di corsi ridotto per approfondire le tematiche, con conseguente riduzione delle conoscenze/competenze in ingresso acquisite durante il CDL rispetto agli studenti di Psicologia, e motivazioni e approcci diversi alla disciplina da parte dei corsisti (Zanuttini, 2006).

All'interno di questa realtà si colloca la formazione alle discipline psicologiche dei futuri insegnanti. Come sottolineano Cherubini e Bernardi (2006) *“emerge il ruolo sempre più ampio riservato alle competenze relative alla capacità del “buon insegnante” di promuovere e supportare i processi di apprendimento dei suoi studenti,*

di stabilire buone relazioni interpersonali con gli altri membri della comunità scolastica, di sviluppare atteggiamenti di impegno e responsabilizzazione nei confronti della sua attività professionale, di usare i suoi saperi in maniera flessibile e situata”.(p. 117). La psicologia si configura quindi come una competenza professionalizzante per i futuri insegnanti, ed è fondamentale che essi stessi ne capiscano il valore aggiunto.

Il docente di un corso di Psicologia all'interno di un CDL finalizzato alla formazione degli insegnanti è quindi quello di favorire un reale cambiamento concettuale (Mason, 2006) in cui significati e competenze precedentemente acquisite e nuovi saperi si integrino in un insieme strutturato di competenze finalizzate ad una professionalità più consapevole.

Tale processo non può avvenire attraverso la semplice acquisizione di teorie o modelli, ma deve essere facilitato da un docente mediatore. Il realizzarsi autentico di questa condizione è ancor più complesso in condizioni in cui gli studenti, già lavoratori, preparano gli esami in modo autonomo, senza quindi una guida esperta che li sostenga nel processo di scoperta della disciplina. Per ovviare a tale carenza la Facoltà di Scienze della Formazione di Milano Bicocca ha avanzato agli studenti non frequentanti la proposta di corsi erogati in e-learning che sostenessero gli studenti lavoratori nella preparazione. Tra i corsi erogati in e-learning c'era il corso di Psicopedagogia dei Processi di apprendimento, che verrà descritto in questa sede.

Obiettivi:

L'obiettivo principale del presente lavoro consiste nel descrivere un percorso di insegnamento della Psicologia dei Processi di Apprendimento a insegnanti in servizio che si stanno formando per il sostegno finalizzato a integrare i saperi e i saper fare degli insegnanti e a stimolare un processo di co-costruzione della conoscenza.

Il contesto.

Il corso che verrà di seguito descritto fa parte degli insegnamenti proposti per l'Anno Accademico 2010/2011 agli studenti del Percorso ADA (Attività Didattiche Aggiuntive Per l'Integrazione Scolastica degli Alunni in Situazione di Handicap) dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. Il corso ADA è una semestralità aggiuntiva rivolta a laureandi o laureati del CDL in Scienze della Formazione Primaria e si prefigge lo scopo di formare docenti esperti nell'insegnamento con alunni in situazione di Handicap. Gli studenti che frequentano il corso sono in gran parte studenti lavoratori, che frequentano la semestralità mentre svolgono i loro primi incarichi di insegnamento. All'interno delle attività ADA il corso di Psicopedagogia dei Processi di Apprendimento erogato in e-learning tratta le implicazioni dei processi di apprendimento a diversi livelli (cognitivo, metacognitivo, motivazionale) e ne analizza gli effetti nel contesto educativo. Il corso si sviluppa attraverso lezioni in presenza, discussione attraverso web-forum e scrittura collaborativa attraverso il wiki. Nella progettazione del corso l'obiettivo principale consiste nel favorire negli studenti non

solo la conoscenza dei principali modelli psicologici connessi ai processi di apprendimento, ma anche l'integrazione di tali modelli nei saper fare dei docenti. Per far ciò, il corso è stato progettato in conformità con il modello della Knowledge Building Community (KBC).

Il modello di riferimento nella progettazione del corso: la Knowledge Building Community

Il modello della Knowledge Building Community interpreta la conoscenza come un artefatto migliorabile e l'apprendimento come generazione di nuovi saperi da condividere con la comunità (De Marco, 2009; Scardamalia, 2002; 2008).

Lo studente opera come un giovane ricercatore, partendo da proposte-simolo offerte dal docente indaga i problemi oggetto di conoscenza attraverso la formulazione di ipotesi e teorie, in costante confronto con i membri del gruppo di appartenenza che aiutano a riformulare le teorie prodotte per migliorarle o a crearne di nuove (Scardamalia, 2008). Il prodotto ottimale di conoscenza, proprio per la sua natura creativa, non può essere stabilito in modo definitivo a priori: si tratta di un progressivo miglioramento delle idee piuttosto che di una tensione verso una conoscenza ritenuta vera, conoscenza "di" piuttosto che conoscenza "riguardo a" un contenuto (Bereiter e Scardamalia, 2006).

Tale modello offre al discente molteplici opportunità: consente una maggiore problematizzazione dei saperi, in quanto l'intero processo conoscitivo parte da problemi autentici significativi per i corsisti, esplicita di conseguenza l'importanza del legame tra teoria e prassi, e sviluppa la motivazione di chi apprende a dare il proprio contributo.

Favorisce inoltre l'assunzione di responsabilità all'interno del processo di apprendimento; poiché considera le teorie esistenti come opportunità di confronto con prospettive altrui e non come un sapere dato e non modificabile. Favorisce la riflessione sui propri processi di acquisizione di competenze, poiché impone la negoziazione collettiva dei ruoli nel procedere verso la conoscenza. Favorisce un approccio critico al sapere, poiché considera ogni idea contemporaneamente come una risorsa per il gruppo e contemporaneamente come un contenuto che deve essere costantemente migliorato (Scardamalia, 2008).

Tale modello trova la sua piena applicazione in condizioni in cui la tecnologia viene integrata all'interno del percorso formativo. La tecnologia a servizio del modello KBC deve essere orientata alla collaborazione e deve consentire agli studenti di lavorare all'interno di gruppi dalla composizione flessibile; quando queste due condizioni si realizzano essa diventa un valore aggiunto per il processo.

Lavorare attraverso il web favorisce infatti la permanenza nel tempo degli scambi comunicativi (ad es. i messaggi rimangono a disposizione all'interno dei forum sempre consultabili) consentendo ai partecipanti al corso di riprendere di volta in volta quanto fatto in precedenza, di esplicitare i processi di costruzione di conoscenza, di rilevare i progressi e i cambiamenti concettuali (De Marco, Businaro, Farina & Albanese, 2010).

Il corso di Psicopedagogia dei processi di Apprendimento erogato in e-learning

Partecipano al corso 65 studenti (63 F; 2 M); dei quali 39 lavorano a tempo pieno, 17 lavorano part time, 5 svolgono lavori occasionali e 4 non lavorano.

Il corso ha una durata di due mesi e mezzo (dal 22 ottobre 2010 al 10 gennaio 2011) e prevede tre incontri–stimolo in presenza e attività di co-costruzione di conoscenza online mediante wiki e web forum.

La struttura delle attività è stata progettata riadattando quanto proposto da Cacciamani, Luciani, e Gruppo KF (2007).

Agli studenti, nel corso della prima lezione in presenza, viene descritto il modello KBC, le sue finalità e i suoi scopi. Ne vengono spiegate le implicazioni rispetto alla disciplina oggetto del corso, costituendo il patto formativo con gli studenti. Nello stesso tempo gli studenti vengono formati all'utilizzo della piattaforma e-learning "Docebo", all'interno della quale gli studenti trovano uno spazio dedicato al web forum, uno spazio dedicato al wiki, una repository per l'invio di materiali prodotti individualmente e un calendario che consente la pianificazione delle attività. È inoltre presente uno spazio avvisi che consente ai docenti e al tutor di comunicare simultaneamente con tutti i corsisti.

Le attività del corso si sviluppano poi in due moduli successivi, uno sull'approccio strategico e metacognitivo all'apprendimento e uno sulle dinamiche motivazionali dello stesso, che si svolgono con le medesime modalità. Per ciascuno dei due moduli viene proposta una lezione in presenza, all'interno della quale il docente titolare introduce la tematica, sottolineando gli aspetti principali oggetto di indagine nell'ambito della psicopedagogia dei processi di apprendimento. Al termine della lezione in presenza il docente sollecita un processo di riflessione individuale che viene poi ripreso in forma collettiva attraverso il web forum. Viene proposto un primo questionario che serve contemporaneamente da stimolo per la riflessione individuale e da strumento di valutazione, il MSLQ (motivated strategies for learning questionnaires, Pintrich et Al, 1996, Versione italiana a cura di Bordin e Coll., 2003). La prima attività è rappresentata da un brainstorming mediante forum di discussione, orientato a identificare problemi autentici connessi alla tematica, raggruppabili in ambiti di interesse. Lo stimolo proposto agli studenti è rappresentato in Fig. 1.

barbara Mentore  Messaggi : 150 Profilo	Oggetto : Dopo il questionario... spunti di riflessione Dopo aver compilato il questionario vi invito a riflettere: quali aspetti dell'attività di studio proposti negli items del questionario vi sembrano particolarmente critici per il lavoro in classe con i bambini? Quali pensate che siano le maggiori problematiche che può/deve affrontare un docente quando vuole favorire uno studio efficace? Avete esperienze lavorative significative di problemi connessi al metodo di studio degli alunni? quali ricadute hanno avuto sul processo di apprendimento? Dalle vostre riflessioni procederemo alla suddivisione dei gruppi di lavoro per l'approfondimento delle tematiche connesse all'attività di studio. PS vi invito a leggere con attenzione i contributi di tutti i colleghi e ad essere chiari e sintetici nei messaggi che scrivete, in modo da rendere la lettura fluida e agevole per tutti. Questo primo forum è aperto a tutti, quindi circa ad una sessantina di studenti, tenetene conto quando scrivete, perchè a vostra volta dovrete leggere i contributi altrui 😊 Buon inizio di lavoro a tutti.

Figura 1) stimolo per la prima attività.

Tra le proposte emerse ciascuno studente seleziona due tematiche di interesse da approfondire indicando casi concreti in cui la questione trattata risulta saliente, problematiche che è necessario indagare e fonti tratte dall'analisi della bibliografia d'esame e dalle sue conoscenze pregresse. La proposta agli studenti è rappresentata in Fig. 2.

	Rispetto a questo secondo gruppo di problematiche, vi chiedo, ancora "in plenaria" (quindi la sintesi è bene accetta;-)) di sceglierne due e rispetto a ciascuna inserire un messaggio che specifichi: 1. un problema concreto, una situazione che pensate possa verificarsi in classe in riferimento alla tematica oggetto di indagine 2. un testo, un autore, un riferimento bibliografico che pensate possa essere attinente alla problematica e di conseguenza aiutarvi a trovare risposta ai problemi concreti indicati da voi e/o dai colleghi/e (fate riferimento a quanto studiato nel corso di laurea che state finendo di frequentare o avete finito di frequentare, e agli stimoli offerti dai docenti..... qualcuno di voi lo ha anche già fatto) 3. analizzate l'indice del testo di Lucia Mason presente in programma, scorrete i paragrafi SENZA LEGGERE IL TESTO. Dove andrete a cercare la risposta alla problematica analizzata? Ovviamente se avete suggerimenti rispetto alle proposte dei colleghi sono assolutamente bene accette;-) PS se ho tralasciato qualche aspetto segnalatemelo, potrei modificare questo messaggio e inserire una nuova tematica, o specificare in quale di quelle indicate può inserirsi l'aspetto di vostro interesse!!! Buon lavoro... e per qualsiasi dubbio, cercatemi nello spazio ricevimento! Barbara

Figura 2) stimolo per la seconda attività

In funzione delle loro scelte, gli studenti vengono suddivisi in gruppi di interesse e viene chiesto di attivare il processo di co-costruzione di conoscenza. I forum sono

utilizzati per proporre ipotesi, concordare le modalità di lavoro e affinare teorie; come descritto in Fig. 3

	Discussioni	Risposte	Autore	Visto	 Ultimo mess.			
	Step 1) buone domande per risposte interessanti. <u>Vai al primo messaggio non letto (1 2)</u>	23 (6 non letti)	de marco barbara	81	20/11/2010 10:42 Concordo in par ... (di: LAMANTEA MARINA)			
	Step 3) il confronto. <u>Vai al primo messaggio non letto</u>	5 (4 non letti)	de marco barbara	33	20/11/2010 09:20 interazione /re ... (di: MATTAROZZI GIORGIA)			
	Step 4) Organizziamo il wiki <u>Vai al primo messaggio non letto</u>	3 (1 non letti)	de marco barbara	32	19/11/2010 17:58 interazione ... (di: MATTAROZZI GIORGIA)			
	<u>seconda lezione... spunti per proseguire</u>	0	de marco barbara	10	18/11/2010 17:26 seconda lezione ... (di: de marco barbara)			
	<u>Step 2) le mie ipotesi di risposta</u>	0	de marco barbara	22	12/11/2010 15:07 Step 2) le mie ... (di: de marco barbara)			

Fig. 3) forum della terza attività.

Al termine della discussione nei forum all'interno del wiki vengono redatte in forma collaborativa dispense riassuntive delle teorie sia esistenti che autoprodotte, partendo da quanto inserito nei forum di discussione.

Tali dispense sono messe a disposizione dei colleghi che non hanno trattato la tematica, i quali hanno il compito di analizzarle e discuterle con chi le ha elaborate.

Ciascuno studente risulta quindi con-titolare dell'elaborazione di una tematica del modulo cognitivo-metacognitivo e di una tematica del modulo motivazionale, ma tratta tutto il programma analizzando gli elaborati dei colleghi secondo un approccio di critica costruttiva.

Al termine del corso viene quindi chiesto agli studenti di elaborare una reazione conclusiva critica sul percorso svolto, che ne individui i vantaggi e gli svantaggi rispetto alla promozione dei processi di apprendimento, anche alla luce dei modelli analizzati durante il corso.

Viene risomministrato l'MSLQ (Motivated strategies for learning questionnaires, Pintrich et Al, 1996).

Al termine del percorso, oltre ai risultati del questionario, per rilevare l'efficacia del corso verranno indagati il rendimento individuale(voti intermedi e finali), il tasso di abbandono, il Livello e qualità della partecipazione degli studenti effettivamente frequentanti (analisi quantitativa e qualitativa dell'uso della piattaforma e del contenuto dei web-forum e un indice di Gradimento del corso (questionario di autovalutazione).

Bibliografia

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2006). Models of teaching and instruction in the Knowledge Age. In P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology-2nd ed.*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bordin, V., Bastianelli, A. & Fluperi, S. (2009). Motivazione e prestazione nell'e-learning, *Atti del III Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia: Progettare i corsi, Progettare la Formazione*, 352-363. <http://convididattica.psy.unipd.it/>
- Cacciamani, S., Luciani, M. & Gruppo KF (2007). *Una knowledge building community nella formazione universitaria online*. Milano: Polimetrica.
- Cherubini e De Bernardi (2006). Il contributo della psicologia alla formazione iniziale degli insegnanti. In P. Boscolo, S. Roncato, F. Zambelli (eds). *Didattica e integrazione del sapere psicologico. Atti del II convegno di Didattica della Psicologia*. <http://convididattica.psy.unipd.it/> p. 117
- De Marco, B. (2009). Dalla teoria alla pratica: riflessioni sulle possibilità di implementazione della Knowledge Building Communities a scuola. In S. Cacciamani (ed). *Knowledge building communities*. Napoli, Scriptaweb.
- De Marco, B., Businaro, N., Farina, E. & Albanese, O. (in press). Fostering SRL at University. From face-to-face to web-forum mediated collaboration. In G. Dettori & D. Persico (eds) *Fostering Self-regulated learning through ICTs*. Hershey, PA: IGI Global.
- Giovannini (2005) La psicologia sociale nelle Facoltà "Altre": dall'individuazione di percorsi didattici adeguati alle azioni necessarie per evitare il rischio di riduttivismo scientifico e Disciplinare. In P. Boscolo, S. Roncato, F. Zambelli (eds). *Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia. Atti del convegno*. Pp 51-52. <http://convididattica.psy.unipd.it/>
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino
- Nicolini, P. (2007). Psicologia per non Psicologi. Progettare i corsi, progettare la formazione. In P. Boscolo, S. Roncato, F. Zambelli (eds). *Atti del III convegno nazionale*. <http://convididattica.psy.unipd.it/>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). *Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Educational and psychological measurement, 53(3), 801-813.
- Scardamalia (2008). Schools as knowledge building communities. . *Paper presentato alla Summer School "Knowledge Building Communities: ripensare la scuola come comunità di ricerca"*, Aosta, 26-28 Giugno 2008.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (ed.), *Liberal Education in a knowledge society* (pp.76-98). Chicago, IL: Open Court.
- Zanuttini, L. (2006). Gli insegnamenti di psicologia in corsi di laurea non psicologici. In P. Boscolo, S. Roncato, F. Zambelli (eds) *Didattica e integrazione del sapere psicologico. Atti del II convegno di Didattica della Psicologia*. <http://convididattica.psy.unipd.it/> Pp. 157-168.

Pratiche di conoscenza e conoscenza delle pratiche

Daria Grimaldi, Stanislao Smiraglia, Maria Conte
Università degli Studi di Cassino
dariagrimaldi@gmail.com;

Abstract

Nel seguente contributo si è inteso focalizzare l'attenzione sul ruolo che le nuove tecnologie del web 2.0 assumono da un punto di vista psicosociale in un contesto formativo ad alta numerosità.

Viene descritta di seguito la sperimentazione didattica di un corso blended di Psicologia sociale delle comunicazioni di massa presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli studi di Napoli Federico II. Tale esperienza è stata condotta con uno spirito di rimodulazione dell'idea dell'insegnamento universitario di psicologia, utilizzando in modo integrato strumenti tipici del 2.0 (un blog didattico , il social network Facebook ed un ebook dotato di spazio di interazione sincroni ed asincroni) ed una progettazione didattica impostata su una fitta collaborazione di gruppo task oriented, soggetta a valutazione.

Dal momento che le differenze percepite dai discenti rispetto ad un corso tradizionale hanno spinto la riflessione verso i fattori di partecipazione e condivisione, l'analisi è stata orientata ad approfondire le pratiche che hanno permesso l'emergere del senso di comunità ed il ruolo assunto dall'interazione nella definizione delle dinamiche di una Knowledge Building Community anche in presenza di classi estese.

Introduzione

Il contributo orienta la riflessione non solamente sulle innovative opportunità che ci vengono offerte dalle nuove tecnologie per quel che riguarda *ambienti* e *strumenti* (Attwell, 2007), ma la estende a quei *processi* sottesi al loro utilizzo, anche in ragione della co-occorrenza di quotidiane forme di comunicazione online.

Nostro presupposto è che un artefatto per la comunicazione in rete, per quanto ben congegnato, non animi di per sé e per proprietà intrinseche la creazione di una comunità (Smiraglia & Grimaldi, 2005).

Nell'ottica del Knowledge Building (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 1996) l'obiettivo primario di qualunque formatore che si assuma l'onere (e l'onore) di integrare la didattica d'aula con quella a distanza diventa quello di *supportare i processi d'interazione comunicativa*: in particolare dovrà agevolare la comunicabilità con i discenti, saggiarne in itinere l'apprendimento, adattare l'insegnamento alle eventuali necessità emergenti, incentivare l'interazione tra pari e quella col docente, nonché spingere verso una costruzione collaborativa di conoscenza.

Ciò premesso, sulla base del paradigma costruttivista (Varisco, 2002; Rivoltella, 2003),

è stato messo in atto da chi scrive un rovesciamento del modello classico in cui l'apprendimento è una fase che segue l'insegnamento, a favore dell'idea *del più apprendimento e meno insegnamento*, attraverso un'azione di spinta integrazione tra processi formali ed informali di acquisizione delle conoscenze.

In particolare, partendo dal presupposto che il *conoscere* sia *un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento* (Wenger, 2000), si è inteso focalizzare l'attenzione sul ruolo che le nuove tecnologie del web 2.0 assumono da un punto di vista psicosociale in un contesto formativo ad alta numerosità. In particolare, è stato sistematicamente monitorato l'emergere del *senso di comunità*, che assume un ruolo dominante nella struttura cognitiva dell'approccio al social networking ed è centrale nelle dinamiche delle Knowledge Building Community, cercando di valutarne l'impatto in termini di performance corsuale.

Per ridurre il carico di lavoro derivante dalla socializzazione di tecnologie complesse sono stati scelti strumenti ad ampia diffusione in ambito web 2.0. allo scopo quello di offrire ai discenti l'opportunità di creare e condividere con facilità contenuti multimediali, semplificando in massimo grado l'interazione online tra utenti (Bonaiuti, 2006; Riva, 2008).

Un ulteriore problema, oggetto di riflessione, è stato quello di operare in maniera tale da conciliare le pratiche di comunità estese con quelle di piccolo gruppo, al fine di evitare forme di partecipazione marginale (Calvani, 2005; Wenger, 2006).

Contesto e strumenti

Obiettivo primario della sperimentazione effettuata nell'A.A. 2009-2010 per la cattedra di Psicologia Sociale delle Comunicazioni, presso la Facoltà di Sociologia della Federico II di Napoli, è stato quello di osservare il modo in cui gli studenti, calati in un contesto di apprendimento collaborativo online con una modalità *blended* (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006), abbiano interpretato tale situazione e definito se stessi e le proprie interazioni con i colleghi.

L'introduzione di nuove pratiche educative e la riflessione sulle stesse, ha consequenzialmente spostato l'asse dell'attenzione verso le *relazioni informali e socio emotive* in qualità di veicolo di condivisione di significati nonché verso le dinamiche cognitive degli allievi riguardanti la necessità di ristrutturazione di conoscenze e modelli di comportamento usualmente richiamati da contesti formativi tradizionali e impersonali (aule estese).

Nello specifico la progettazione didattica è stata impostata sia attraverso un'ampia partecipazione di comunità estesa ed a collaborazioni di gruppo *task oriented*, soggette a valutazione, supportate in remoto da strumenti tipici del 2.0. Questi tools dovevano consentire in termini di *place* il riconoscimento di un aspetto prettamente organizzativo, uno sociale ed uno contenutistico dal momento che il principio progettuale, orientato alla *valorizzazione del concetto di Rete*, ha previsto l'integrazione strumentale, didattica

e analitica di più livelli tra loro integrati: un blog didattico, un social network ed un ebook dotato di spazi di interazione (sincroni ed asincroni).¹

Il *blog didattico* ha ricoperto un ruolo tendenzialmente informale nei processi di negoziazione identitaria e di comunicazione tra studenti e facilitatori di conoscenza (docente e tutors), fungendo da vero e proprio ponte tra l'aula e la rete per fini prevalentemente organizzativi. La sua principale utilità è stata quella di caricare e socializzare i contenuti trattati a lezione, attraverso le slides e gli approfondimenti inseriti dal docente. Fungendo sempre da collante tra le attività online ed i processi in presenza, il blog è stato utilizzato anche per caricare questionari di autoverifica (ad esempio in prossimità di esercitazioni o esami) consentendo ai learners di discutere tra loro le eventuali criticità inerenti la preparazione e condividere informazioni sul livello di comprensione e chiarezza delle tematiche sviluppate.

L'*Ebook* del manuale previsto per il corso, così come concepito ed edito da Scriptaweb, superando di gran lunga la versione digitale di un libro di testo, viene a concretizzarsi come una vera e propria "comunità-libro". Il suo utilizzo è stato orientato allo svolgimento dei lavori di gruppo così da definire questo ambiente in relazione ad istanze operative e valutative.

Tra i social network presenti in rete si è scelto *Facebook* per via della sua diffusione / notorietà, sebbene l'utilizzo di questo strumento nell'ambito della didattica sia ancora controverso, data la difficoltà nel determinare i confini della formazione culturale in un ambiente tanto vasto e dispersivo.²

Data l'alta numerosità dei discenti la connotazione spiccatamente sociale ed emotiva di questo media 2.0 è stata indubbiamente utile per facilitare la socializzazione dei partecipanti ai lavori di gruppo mediante un canale il più possibile *user friendly*.

Socializzati questi spazi con la compagine studentesca, le prime interazioni sono avvenute unicamente nel blog che ha permesso poco più di semplici conversazioni. Successivamente i corsisti – circa 200 – sono stati suddivisi in gruppi composti ognuno da non oltre dieci membri, al fine di evitare l'eccessiva dispersione della partecipazione a favore di dinamiche di vera collaborazione e non mero coordinamento. Per ognuno dei 25 gruppi è stato nominato (in maniera casuale) un tutor che sovrintendesse alle attività e gestisse i contatti con i facilitatori.

I lavori sono stati articolati in *due fasi distinte*, riorganizzando le composizioni dei gruppi sulla falsa riga della metodica Jigsaw e lavorando per l'esecuzione di entrambe i compiti online, all'interno dell'*ebook* attraverso la funzione asincrona delle note.

Nella prima fase, ciascun gruppo è stato invitato a creare un abstract su un solo e diverso capitolo del testo, in modo tale che ognuno fosse esperto di quell'argomento.

Successivamente, il task è stato quello di creare, a partire dalle sintesi prodotte dagli stessi allievi, un insieme di domande relative all'intero libro; a tal fine sono stati

¹ Per una riflessione sistematica sugli strumenti utilizzati nel corso in questione cfr. Grimaldi, D., Conte, M., *Un'esperienza di Blended-Learning 2.0*, DIDAMATICA 2010

² Si veda in riferimento ciò che ha scritto Caterina Policaro: <http://www.catepol.net/2009/03/03/facebook-e-didattica/#axzz15rtpMscI>. Ultima consultazione 20/11/2010

strutturati nuovi gruppi composti da studenti provenienti da gruppi diversi ed “esperti” di differenti capitoli, così da consentire un’occasione di copertura e socializzazione di conoscenza relativa all’intero testo d’esame.

Analisi delle pratiche

Le riflessioni degli studenti sull’esperienza e sui processi formativi così realizzati sono state analizzate attraverso un questionario di valutazione somministrato ai discenti al termine del corso.³

Per quanto attiene alle *differenze percepite dai discenti rispetto ai corsi tradizionali*, attraverso un’Analisi Fattoriale è stato possibile individuare alcune *dimensioni latenti* che restituiscono il senso più profondo dell’introduzione del blended 2.0 in ambiente universitario così come concepito dai discenti stessi.⁴

Le Componenti Principali emerse sono riconducibili in maniera significativa ($F=75,91$; $Sig: ,000$ al 95% dell’intervallo di confidenza) e con una buona affidabilità della scala presa in esame (*Cronbach's Alpha: ,723*) a quattro concetti fondamentali: *Rete sociale*, *Competenze*, *Impegno* ed infine *Pragmaticità*.

Sul *primo asse* insistono gli items relativi ai caratteri propri del 2.0, le attività di *Knowledge Sharing* e la dimensione emotiva e socio relazionale delle dinamiche di processo. Rispetto ai corsi tradizionali le occasioni di confronto sono sostanziosamente amplificate, il che comporta una particolare attenzione all’*interazione comunicativa* come mediatore decisivo dell’intero percorso formativo. Questa dimensione è riassumibile con l’espressione *rete sociale*, poiché gli elementi sociali e relazionali che si correlano su questo fattore, sembrano differenziarsi maggiormente rispetto ad altri presenti in un corso tradizionale.

Osservando all’interno della componente le medie delle singole risposte, le discrepanze maggiori che si riscontrano riguardano l’innovazione (media 4,35 DS 7,93) e la cooperazione (media 4,17 DS 7,22).

Sul *secondo fattore* gli items con maggiore saturazione sono connessi alle *Competenze* - di ordine preferibilmente informatico - considerate come essenziali ai fini del corso blended mentre non rilevanti per lezioni tradizionali.

Il *terzo fattore* è riconducibile all’inevitabile incremento dell’*impegno* richiesto dalla metodologia didattica in questione, che a differenza dei corsi tradizionali presume una partecipazione attiva dello studente ed una presenza costante sia off che online (media 4,27 DS 7,22).

³ Il questionario è stato costruito in collaborazione con l’Università di Bari nell’ambito delle attività del progetto PRIN 2008-2010 “*Modelli psicologici, pedagogici e sociali per l’apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali*” coordinato M. B. Ligorio, nell’ambito del quale si inserisce la sperimentazione oggetto del paper.

⁴ I dati sono stati elaborati mediante il programma statistico di elaborazione Spss e trattati con analisi descrittive ed inferenziali. Di seguito verranno riportati dati relativi ad un’analisi fattoriale condotta su una batteria di domande a scala Likert che rispondeva al seguente item principale: *Secondo te, in cosa si differenzia questo corso rispetto agli altri corsi da te frequentati?* dove: “1” per niente e “5” moltissimo.

Infine, come ultima dimensione individuiamo la *pragmaticità*, giacché gli items che insistono su questa componente sono accomunati dalla spendibilità in altri contesti delle abilità e conoscenze maturate durante il corso e dal rilievo offerto al *learning by doing*.

	RETE SOCIALE	COMPETENZE	IMPEGNO	PRAGMATICITA'	media
ci si può esprimere liberamente	0,77				3,36
è più originale	0,69				4,31
coinvolgimento emotivo	0,69				3,79
permette di imparare attraverso la discussione	0,66				3,9
permette di interagire col docente	0,61				3,8
permette di collaborare	0,85				4,17
richiede abilità specifiche		0,83			2,62
penalizza chi non ha competenze tecnologiche precedenti		0,77			2,9
si acquisiscono abilità utili nel mondo del lavoro		0,48			3,35
più faticoso			0,84		3,75
richiede un maggiore impegno costante			0,78		4,27
meno teorico e più pratico				0,80	3,31
si acquisiscono abilità utili anche in altri corsi				0,58	3,35

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tabella 1. Fattori dell'ACP con SPSS

Partendo dalle dimensioni emerse dall'Analisi Fattoriale, è possibile concepire come peculiarità dell'attività blended implementata un aspetto più propriamente *relazionale* (primo fattore) ed una dimensione prettamente *operativa* (restanti tre fattori).

Nel primo caso abbiamo strumenti e pratiche funzionali alla definizione di interazioni ed alla costruzione di una rete d'apprendimento, nel secondo i processi che incidono sullo sviluppo di skills trasversali oltre che i contenuti di dominio (per dirla alla Wenger). Per misurare l'efficacia della sperimentazione didattica andremo quindi ad individuare l'incremento tra *pre* e *post hoc* in ordine a questi due aspetti:

- *le relazioni*, attraverso il Sociogramma costruito sull'intera compagine studentesca
- *l'effettiva evoluzione di competenze trasversali*, misurate attraverso un Paired Simple Test su due batterie di domande di autovalutazione.

Per quanto concerne quest'ultimo aspetto risulta significativo l'ampliamento delle *conoscenze* degli allievi nel dominio specifico (contenuti corsuali), ma ancor più evidente si è mostrato l'incremento delle *capacità* relative all'uso delle tecnologie, delle interazioni e delle performance.

Le differenze rilevate attraverso prima e dopo il corso mediante il T test in tali conoscenze e capacità sono risultate tutte statisticamente molto significative [Paired Simple Test, Sig. (2-tailed) < .05 al 95% del livello di confidenza], dimostrando come

l'efficacia di tale esperienza trascenda il (pur rilevante) contenuto formativo e investa piuttosto aree di processo e dinamiche *metacognitive* difficili da far emergere e da gestire in contesti tradizionali.

Per quanto attiene all'aspetto relazionale, al fine di analizzare il grado di coesione della comunità si sono osservate le connessioni socio-centriche (Barnes, 1983) ovvero si è considerata la rete come un tutto e non in virtù delle relazioni dei singoli nodi, utilizzando il software Ucinet per la Social Network Analysis.⁵

	Prima *N di legami 433	Dopo *N di legami 2481
Density (Average)	0.0091	0.0524
Standard deviation	0.0948	0.2224
Average distance	1.982	1.121
Distance-based cohesion ("Compactness")	0.509	0.940
Distance-weighted fragmentation ("Breadth")	0.491	0.060

Tabella 2. Output SNA con Ucinet

L'output della matrice dicotomizzata generata dal sociogramma di ogni discente in entrata (all'inizio del corso, Fig. 1), mostra un livello di coesione iniziale quasi inesistente ed un basso livello di variazione dei legami tra i nodi del network.

Se ne deduce, come era prevedibile, che nella prima fase del corso la maggior parte degli studenti non si conoscesse o, tutt'al più, interagisse con un numero molto limitato di colleghi. Il nucleo centrale di legami è riconducibile presumibilmente ad un piccolo gruppo di studenti del corso di laurea in Culture digitali che ha seguito il corso assieme ai colleghi (molto più numerosi) di Sociologia.

⁵ Ad ogni studente è stato chiesto all'inizio del corso di segnalare il nome degli amici presenti nel corso; alla fine delle lezioni è stata fatta la stessa domanda. Ne sono derivate due matrici di adiacenza per l'intero gruppo classe che sono state analizzate con il programma Ucinet.

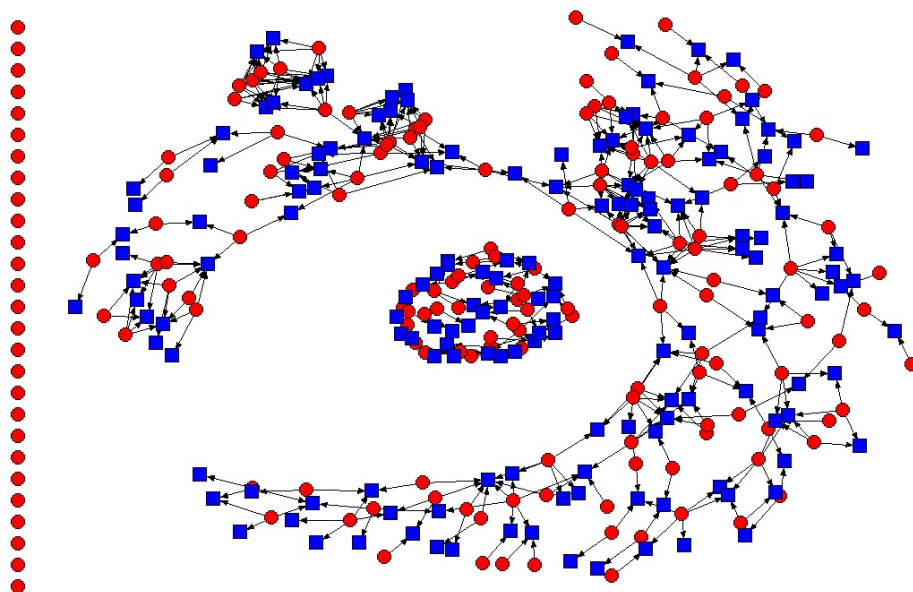


Figura 1. Social Network ad inizio corso

Nel confronto con gli esiti della seconda matrice (sociogramma di fine corso, Fig. 2), dal valore assunto dalla densità media della matrice che supera di poco il 5% dei legami possibili per ogni discente, si nota come la situazione si sia modificata nella seconda fase dell'attività, il che considerando il numero elevato di persone che compongono il network, induce a confermare l'ipotesi che il corso abbia intensificato sensibilmente le relazioni tra i learners.

Nonostante l'alta numerosità dei discenti l'esito finale (Fig. 2) è quello di una rete decisamente coesa se osserviamo che *l'indice di coesione* basato sulla distanza (Distance-based cohesion)⁶ è prossimo all'unità (0.940), ovvero il massimo grado possibile di coesione per tale misura. Osservando, inoltre, il valore della *misura di frammentazione* basata sulla distanza (Distance – Weighted Fragmentation) risulta vicino allo zero (0,060) confermandoci che nel secondo gruppo ogni coppia di nodi è adiacente ad ogni altra, per cui l'intero network è considerabile come una *clique*. Ne deriva plausibilmente l'idea che si possa riconoscere, al termine del percorso didattico, l'avvenuta costruzione di una *comunità* con una struttura fortemente interrelata.

⁶ Indice che varia tra 0 ed 1 (minima e massima coesione)

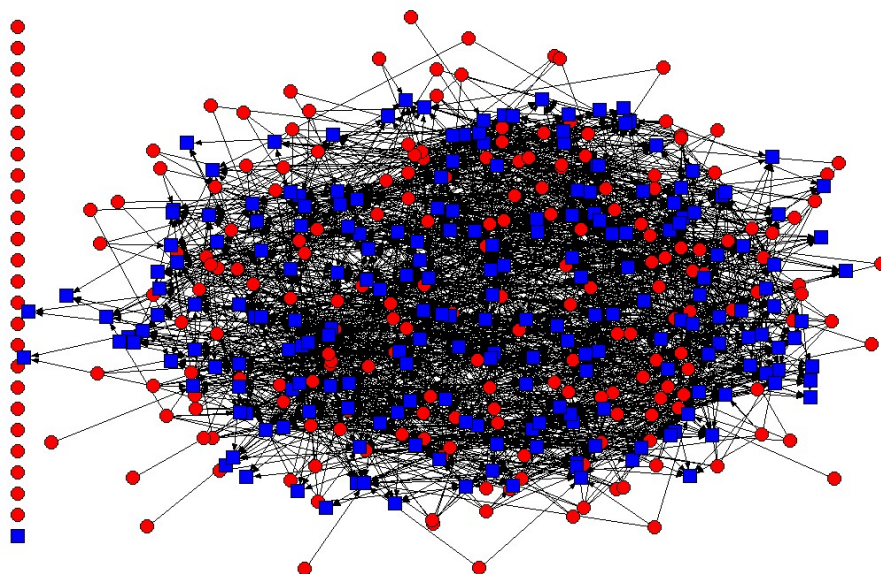


Figura 2. Social Network alla fine del corso.

Il *grado di connettività* $k(G)$ calcolabile con Ucinet è quello riferito al numero dei nodi connessi ed anche in questo caso la seconda rete (Fig.2) mostra una connessione visibilmente più intensa caratterizzata da un range che oscilla da 0 a 29, con una media di 15 nodi collegati, rispetto al primo grafo che, nell'intervallo che da 0 a 4 connessioni massime rilevate, presenta una media inferiore ad 1.

Infine, per comprendere meglio l'evoluzione delle dinamiche di rete e l'incremento della connessione dell'intero gruppo classe, è possibile considerare come misura di densità il *grado medio dei nodi della rete* (Average Degree), che indica il numero medio dei legami per ogni singola persona e che nel nostro caso corrisponde a 1,983 all'inizio del corso e 11,423 alla fine del processo formativo, evidenziando *un incremento delle relazioni di dieci volte superiore rispetto alla fase precedente*.

Tale media corrisponde, per altro, al numero di componenti dei gruppi organizzati con lo specifico intento di creare delle relazioni che favorissero la collaborazione costruttiva.

Conclusioni

È diffusa in letteratura l'idea che per valorizzare l'approccio costruttivista applicato agli apprendimenti collaborativi sia opportuno lavorare in contesti d'aula di dimensioni ristrette.

Con questo nostro lavoro abbiamo cercato di evidenziare come sia possibile realizzare con successo pratiche di conoscenza anche in contesti allargati, sfruttando al massimo le potenzialità degli strumenti appositamente creati per il *social networking* e pianificando l'attività didattica secondo i criteri peculiari delle Knowledge Building Community, in modo da creare micro comunità ad alta connettività che lavorino in maniera integrata su di un compito.

Lavorando in *piccoli gruppi* atti a sviluppare un'effettiva partecipazione si è proceduto a creare una *sequenza di attività* di gruppo che rendesse ciascun partecipante soggetto attivo dell'integrazione delle conoscenze, dal capitolo al libro, per tutto il processo. In questo modo ciascun discente ha avuto la possibilità di divenire mediatore di conoscenza e di relazioni - nel ruolo di *esperto* - assumendo una funzione centrale nella rete al fine del raggiungimento dell'obiettivo sia individuale che collettivo.

Si è monitorata, infine, l'evoluzione delle competenze necessarie alla gestione dell'intero processo nonché la riflessione sulle pratiche messe in atto.

L'integrazione tra l'orientamento al compito e quello alla comunità è evidenziato dal fatto che i corsisti abbiano dichiarato di percepire più "utile" l'Ebook (69,3%) rispetto al Blog (53,8%) ed al profilo Facebook Psicomas (50,7%). In questo senso lo strumento-libro, che pure era orientato ad aspetti operativi appare fortemente valorizzato per aspetti relazionali: anziché essere un ambiente di studio individuale è diventato un ambiente di studio cooperativo.

La rilevanza del fattore partecipativo è inoltre avvalorata dal fatto che il 78,4% dei corsisti blended iscritti alla pagina Facebook Psicomas ha frequentato regolarmente la pagina, nonostante si trattasse di uno spazio totalmente facoltativo non soggetto a monitoraggio della partecipazione a fini valutativi. Per di più in occasione dei lavori di gruppo, gli stessi discenti hanno realizzato altre pagine Facebook dedicate al lavoro del proprio gruppo.

Il web si sta lentamente trasformando da *mezzo*, in cui l'informazione è trasmessa e consumata, in *ambiente sociale*, in cui il contenuto viene creato, condiviso, remixato, riproposto con una forte connotazione generativa e creativa. Tuttavia si può altresì notare che l'emergere di innovazioni quanto la riformulazione di strategie didattiche rendono necessaria la riflessione sui nuovi modi di acquisire, assimilare e condividere conoscenza e che devono necessariamente essere oggetto di accurata attenzione da parte di chi si occupa di formazione (Norris et al, 2003).

Bibliografia

- Attwell, G. (2007) *Personal Learning Environments - the future of eLearning?* eLearning Papers 2(1). Retrieved July 20, 2008, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Barnes, J.A., Harary, F., (1983) *Graph Theory in Network Analysis*, in "Social Networks", 5.
- Bereiter C. (2002) *Education and Mind in the Knowledge Age*, Hillsdale, NJ, LEA
- Bonaiuti G. (2006) *Learning 2.0*, Erickson: Trento.
- Calvani A. (2005) *Reti, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson: Trento.
- Ligorio, B.M. Cacciamani, S., Cesareni, D. (2006) *Blended learning*, Carocci: Roma
- Norris D. et al. (2003) *Transforming e-Knowledge, - A Revolution in the Sharing of Knowledge*. Society for College and University Planning, Ann Arbor, Michigan.
- Riva, G. (2008) *Psicologia dei nuovi media*, Bologna: Il Mulino
- Rivoltella, P.C. (2003) *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Socialità e didattica in Internet, Erickson: Trento

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003) *Knowledge Building. In Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference, USA
- Smiraglia, S., & Grimaldi, D. (2005) *Continuità e discontinuità delle strategie di interazione in un contesto blended learning tra on line ed off line. Form@re*, 39. Retrieved from http://formare.erickson.it/archivio/novembre_05/1_SMIRAGLIA.html
- Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci: Roma
- Wenger, E. (2000) *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in “Studi Organizzativi”, 1,
- Wenger, E. (2006) *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Cortina

Effetti della tutorship distribuita in un corso universitario Blended

Nadia Sansone

Università degli Studi di Bari

nadiasansone@gmail.com

Beatrice Ligorio

Università degli Studi di Bari

Abstract

Questo contributo si focalizza sulla tutorship distribuita come strumento per sostenere una partecipazione attiva e costruttiva in corsi universitari basati su un approccio blended. La tutorship distribuita è uno degli elementi del metodo BCCP - Blended per la Costruzione Collaborativa e Partecipativa (BCCP) - messo a punto durante i corsi di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning, erogati presso l'Università degli Studi di Bari all'interno della Laurea Magistrale in Psicologia del Lavoro.

Attraverso la tutorship distribuita, specifiche funzioni e responsabilità vengono assegnate agli studenti con lo scopo di sostenere una maggiore consapevolezza dei processi interazionali e maggiore focalizzazione attorno agli obiettivi didattici.

Lo studio descritto si riferisce al corso erogato durante l'anno accademico 2006-2007. Il corso è durato 14 settimane, strutturato in 7 unità didattiche ed è stato frequentato da 17 studenti (12 F, 5 M), divisi in due gruppi. In ciascuna unità, uno studente per gruppo, a turno, rivestiva il ruolo dell'E-tutor con la funzione di: a) gestire il proprio gruppo nello svolgimento delle consegne didattiche, e b) stimolare la partecipazione alle discussioni mirate alla costruzione di conoscenza. Nella prima unità il ruolo è stato modellizzato da un tutor esperto che nelle unità successive svolgeva funzioni di supporto. Lo scopo di questo studio è osservare se e come varia la partecipazione degli studenti in conseguenza del tutoraggio distribuito.

Un'analisi quantitativa (media e frequenze) è stata condotta sul numero totale delle note inserite da tutti gli studenti che hanno rivestito il ruolo di E-tutor. Un'analisi qualitativa è stata successivamente condotta su tutte le note inserite dagli studenti che svolgevano questo ruolo nell'unità centrale - la terza - in modo da avere un numero adeguato di unità di confronto prima (due) e dopo (quattro) aver svolto il ruolo. L'analisi del contenuto è stata svolta tramite un sistema a 5 categorie corrispondenti ad altrettanti stili di partecipazione assunti dagli studenti: a) didattica (sul contenuto), b) collaborativa (a sostegno delle interazioni), c) supportiva (a sostegno dell'individuo), d) organizzativa (spazi e tempi), e) emotiva (sociale). Due giudici indipendenti hanno categorizzato gli interventi e calcolato le percentuali di ogni categoria per ciascuna unità.

Dall'analisi quantitativa risulta che tutti gli studenti raggiungono il massimo della loro partecipazione mentre svolgono il ruolo di tutor, compresi i due studenti della terza

unità. La partecipazione mentre si svolge il ruolo si modifica anche qualitativamente. Durante il tutoraggio, lo stile adottato è fortemente supportivo mentre nelle quattro unità successive, i due tutor utilizzano rispettivamente uno stile prevalentemente collaborativo (Tutor 1) e uno didattico (Tutor 2), scarsamente presenti prima del tutoraggio. Questi stili di intervento vengono assunti durante il tutoraggio e conservati anche dopo aver dismesso il ruolo.

E' possibile, quindi, concludere che il tutoraggio distribuito sostiene una partecipazione attiva degli studenti e promuove l'assunzione di uno stile di interazione caratterizzato da modalità tipiche del ruolo di E-Tutor (come quella supportiva) e dall'acquisizione di competenze tipiche di uno psicologo della formazione online, quali l'assunzione del punto di vista altrui e la progettazione e monitoraggio di percorsi formativi ispirati al socio-costruttivismo.

Introduzione

Il presente contributo si focalizza sulla tutorship distribuita in quanto strategia atta a sostenere una partecipazione attiva e costruttiva in corsi universitari basati su un approccio blended (Bonk & Graham, 2006; Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006) in cui le lezioni offline si alternano e integrano con attività individuali e di gruppo ospitate su una piattaforma online. La tutorship distribuita (Ligorio, Talamo & Simons, 2002) rappresenta uno degli elementi del metodo Blended per la Costruzione Collaborativa e Partecipativa (BCCP) - messo a punto durante i corsi di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning, erogati presso l'Università degli Studi di Bari all'interno della Laurea Magistrale in Psicologia del Lavoro. Lo sfondo teorico di questo metodo è rappresentato da teorie socio-costruttiviste quali costruzione di conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 1994) e comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1990), sapientemente integrate in un'architettura didattica complessa, supportata dall'utilizzo delle tecnologie (Ligorio & Sansone, 2009). L'obiettivo di questo tipo di didattica è ampliare il tradizionale apprendimento di contenuti, stimolando lo sviluppo di maggiori competenze critiche e di riflessione metacognitiva, cruciali per lo studente in genere e per uno Psicologo dell'E-Learning in particolare.

Tra le strategie didattiche utilizzate a tal fine rientra il *peer tutoring* (Goodlad & Hirst, 1989), attraverso cui studenti più esperti sostengono i colleghi *novizi* trasferendo loro gradualmente specifiche funzioni e responsabilità. Ricoprire il ruolo dell'E-tutor permette, inoltre, agli studenti di assumere una nuova posizione, strutturando la loro partecipazione al servizio del gruppo (Harré & Van Langenhove, 1992). Infatti, ogni studente alle prese con un ruolo si sente coinvolto sia emotivamente che cognitivamente, in quanto comprende che le sue azioni non chiamano in causa mere abilità, ma anche la rappresentazione di se stessi e il modo in cui si è percepiti dagli altri. Questo processo stimola lo studente a mettersi in discussione e a comportarsi in modi differenti da come farebbe normalmente. In questo modo si sollecita

l'appropriazione di un differente punto di vista, di nuove strategie interattive e maggiori competenze metacognitive (Strijbos et al., 2004).

Contesto e partecipanti

Lo studio qui descritto si riferisce al corso di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning, erogato presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (a.a. 2006-2007). Il corso è durato 14 settimane, strutturato in 7 unità didattiche ed è stato frequentato da 17 studenti (12 F, 5 M), divisi in due piccoli gruppi da 8-9 partecipanti. A metà corso i gruppi sono stati rimescolati, secondo la prassi del jigsaw (Aronson e Patnoe, 1997), allo scopo di testare le competenze psico-sociali: se acquisite all'interno del gruppo originario, queste competenze dovrebbero essere efficaci anche nel nuovo gruppo. Le attività online del corso sono state svolte sulla piattaforma Synergeia (bscl.fit.fraunhofer.de), ispirata a principi socio-costruttivisti.

Il punto di partenza di ciascuna unità è la lezione offline con cui il docente introduce l'argomento. Sempre durante gli incontri offline a ciascuno studente sono assegnati i materiali didattici da leggere e commentare scrivendo una review critica individuale. Inoltre, secondo le indicazioni del Progressive Inquiry Model (Hakkarainen, Lipponen, & Järvelä, 2002) viene negoziata una domanda di ricerca che guida la lettura dei materiali, la scrittura della review critica e la successiva discussione online.

In ciascuna unità uno studente per gruppo, a turno, ha rivestito il ruolo di E-tutor; in questo modo, alla fine del corso, 12 studenti su 17 hanno potuto ricoprire il ruolo.

Gli E-tutor avevano la funzione di: a) sostenere il gruppo nello svolgimento delle consegne didattiche, b) stimolare la partecipazione alle discussioni mirate alla costruzione di conoscenza, e c) fornire supporto emotivo, incoraggiamenti e valorizzazione ai singoli componenti del gruppo.

Durante la prima unità uno studente esperto ha modellizzato il ruolo, fornendo esempi di interventi tipici:

- Didattici: stimolano la discussione attorno ai contenuti del modulo;
- Tecnici: offrono informazioni e supporto sulla piattaforma;
- Valorizzativi: sottolineano un comportamento positivo dello studente;
- Supportivi: sostengono lo studente nelle difficoltà momentanee.

Nelle unità successive il tutor esperto ha supervisionato i peer tutor, fornendo suggerimenti quando necessari, così che la sua supervisione si è gradualmente ridotta fino a scomparire quasi del tutto nell'ultima unità. Gli studenti incaricati di svolgere questo ruolo potevano confrontarsi in un apposito webforum interno alla piattaforma, ideato per supportare processi di negoziazione tra i tutor e stimolare una riflessione critica sul rivestimento del ruolo e le competenze psico-educative ad esso legate.

Obiettivo

Lo scopo di questo studio è osservare se e come varia la partecipazione degli studenti in conseguenza del tutoraggio distribuito e se quest'ultimo permetta di acquisire nuove modalità di partecipazione, finalizzate all'appropriazione di competenze tipiche di uno Psicologo dell'E-learning.

Metodo di analisi

Per raggiungere il nostro obiettivo abbiamo scelto di osservare i due studenti che hanno rivestito il ruolo di E-tutor durante la terza unità, svoltasi verso la metà corso. La scelta è stata motivata dall'opportunità di confrontare l'unità in cui lo studente riveste il ruolo con almeno due precedenti e quattro successive. Infatti, possiamo ragionevolmente supporre che nelle prime due unità lo studente abbia adottato uno stile di partecipazione non influenzato strettamente dal rivestimento del ruolo e che le quattro unità successive al tutoraggio costituiscano un tempo sufficiente per verificare se ci siano state, e quanto siano stabili, le variazioni nello stile di partecipazione.

I dati analizzati ineriscono la partecipazione attiva degli studenti che hanno rivestito il ruolo di tutor. Consideriamo indicatori di partecipazione attiva:

- 1) le note postate nei forum di discussione,
- 2) le note di commento ai materiali, link, review, etc.,
- 3) i materiali inseriti in piattaforma, ovvero le review degli articoli letti,
- 4) le schede di auto-valutazione compilate da ciascuno studente alla fine di ogni unità.

Un'analisi quantitativa (media e frequenze) è stata condotta sul numero totale delle note inserite da tutti gli studenti che hanno rivestito il ruolo di E-tutor. I dati sono stati ponderati considerando il proprio gruppo di appartenenza e distinti in base all'unità didattica. Attraverso quest'analisi abbiamo potuto monitorare quanto gli e-tutor siano intervenuti durante le sette unità.

Un'analisi qualitativa del contenuto è stata condotta su tutte le note inserite dagli studenti che hanno rivestito il ruolo di tutor durante la terza unità didattica. A tal fine è stato appositamente predisposto un sistema di 5 categorie corrispondenti ad altrettante modalità di intervento assunte dagli studenti durante le attività di gruppo: a) didattica (interventi sul contenuto), b) collaborativa (a sostegno delle interazioni), c) supportiva (a sostegno dell'individuo), d) organizzativa (gestione di spazi e tempi), e) emotiva (supporto sociale). Due giudici indipendenti hanno categorizzato gli interventi fino al raggiungimento di un totale accordo. Le percentuali delle singole categorie sono state divise per unità.

Risultati

L'analisi quantitativa mostra un incremento della partecipazione da parte di tutti gli studenti in corrispondenza del modulo in cui hanno ricoperto il ruolo di E-tutor (Fig.1).

Si tratta di un risultato statisticamente significativo in quasi tutti i casi ($\chi^2=38.25$; $p<0.000$; $gdl=6$), ad eccezione di un solo studente (Nando) che presenta una partecipazione molto bassa durante tutto il corso ($\chi^2=10.73$; $p>0.05$; $gdl=6$). In alcuni casi la media di partecipazione raddoppia (per Rosetta) o addirittura triplica (per Mattia e Daniela).

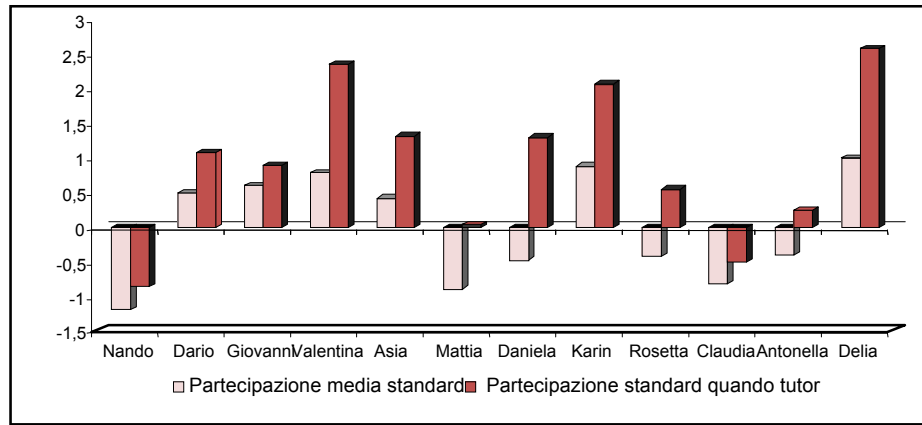


Fig. 1: L'incremento della partecipazione durante il rivestimento del ruolo

Lo stesso incremento emerge anche per i tutor dell'unità 3 (studenti target di questo studio), considerati per l'analisi qualitativa (Fig.2).

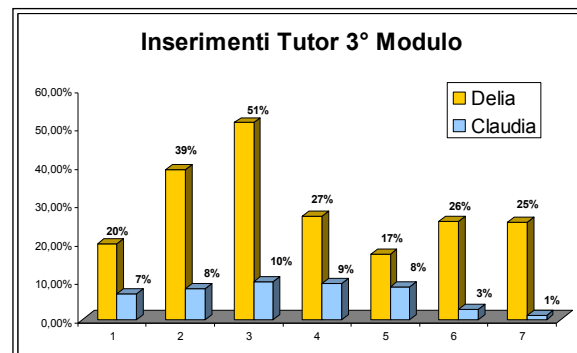


Figura 2. Percentuale di note inserite dagli studenti target in ogni unità

La partecipazione dei due studenti considerati varia anche qualitativamente quando si confrontano le unità in cui non ricoprono il ruolo con l'unità in cui invece vestono i panni dell'E-tutor. Infatti, durante il tutoraggio (Tab.1), questi due studenti adottano una posizione prevalentemente supportiva (es. *“Buon lavoro! Credo tu abbia spiegato molto bene l'argomento centrale; magari puoi indicarci dove hai trovato le informazioni aggiuntive che ci hai dato. Comunque sei stato grande!”*).

Categoria	E-tutor 1	E-tutor 2
Didattica	21 %	12 %
Collaborativa	27,1%	25,5%
Supportiva	36,1%	30%
Organizzativa	5,2%	16,5%
Emotiva	10,6%	16%

Tabella 1. Distribuzione delle categorie di intervento dei due tutor dell'unità 3

Durante le 4 unità successive al tutoraggio, invece, i due studenti hanno mostrato pattern di intervento tra di loro differenti:

a) L' E-tutor 1 adotta durante la terza unità uno stile di interazione fondamentalmente collaborativo, teso a offrire aiuto, negoziare decisioni e proporre soluzioni e tale stile permane anche successivamente (cfr. Tab.2).

Unità	Percentuale di interventi collaborativi
1	17 %
2	12%
3	23%
4	28%
5	40%
6	33%
7	32%

Tabella 2. Percentuale di interventi collaborativi dell'E-tutor 1

b) L'E-tutor 2 durante il role-play aumenta la quantità di note focalizzate sui contenuti didattici e di riflessione meta-cognitiva e anche questo permane nelle unità successive (cfr. Tab.3).

Unità	Percentuale di interventi didattici
1	8 %
2	15%
3	26%
4	28%
5	26%
6	29%
7	33%

Tabella 3. Percentuale di interventi didattici dell'E-tutor 2

Discussione

I risultati ottenuti attraverso l'analisi quantitativa (Fig.1) evidenziano una correlazione positiva tra sperimentazione del ruolo di E-tutor e partecipazione attiva degli studenti alle attività online. A questo proposito, riportiamo uno stralcio di una nota postata

dall'E-tutor 1 nell'apposito forum di confronto sul ruolo che fa esplicito riferimento alla quantità della partecipazione.

Estratto n° 1.

“sicuramente, chi riveste un ruolo "formale" (diciamo così) deve essere più presente e soprattutto molto più costante... in base alla mia esperienza di tutor della scorsa settimana posso dire che il ruolo mi ha influenzato almeno a livello di quantità di tempo trascorso sulla piattaforma! stavo sempre qui!!!! ;)” (E-tutor1, Forum “Bilancio ruoli”, 11-12-2006).

L'analisi qualitativa dei due studenti target ci ha permesso di osservare come, pur nella personalizzazione dello stile, durante il tutoraggio prevalga uno stile di intervento fondamentalmente supportivo, teso a fornire suggerimenti e sostegno, a stimolare la partecipazione alle discussioni e a dare feedback di natura didattica e organizzativa ai colleghi del proprio gruppo.

Gli estratti seguenti confermano i risultati ottenuti attraverso la nostra analisi e testimoniano il livello di riflessione metacognitiva raggiunto dagli studenti grazie al role-play.

Estratto n° 2.

“ho scoperto (anche grazie ai feedback ricevuti da alcuni ragazzi del gruppo) di avere una buona capacità di sostenere gli altri a livello emotivo ... e, man mano che procediamo con questo corso, si palesa sempre di più per me la possibilità di apprendere tramite l'interazione con un gruppo di lavoro. e forse per questo motivo, la mia motivazione cresce con il passare delle settimane!”(E-Tutor2, Forum Bilancio ruoli, 04-12-2006).

Estratto n° 3.

“penso di essere riuscita ad essere un punto di riferimento per il gruppo dal punto di vista emotivo, stimolando la partecipazione attiva di tutti, rispondendo alle proposte, apprezzando iniziative ed intuizioni, restituendo feedback in maniera puntuale e molto rapida.... proponendo domande su cui riflettere ("come ti presenteresti?"), cercando di risolvere problemi tecnici per qualcuno...” (E-Tutor1, Forum “Bilancio ruoli”, 04-12-2006).

I dati, peraltro, indicano che questa modalità di partecipazione è stata mantenuta anche dopo aver svolto il ruolo di E-tutor e dopo il rimescolamento dei gruppi, mentre era poco presente nelle unità precedenti. Questo conferma l'acquisizione stabile di nuove abilità di interazione sollecitate dalla sperimentazione del ruolo.

Estratto n.° 4

“l'aspetto più interessante di questi contesti è proprio la possibilità di mettersi alla prova, cimentandosi in ruoli, come quello del tutor, che richiedono competenze a volte

nascoste, a volte da sviluppare. e giocando questi ruoli, si ha davvero l'impressione di essere allo stesso livello del docente, nell'orientare le discussioni, nel prendere piccole-ma per noi importanti-decisioni, nel guidare il gruppo alla co-costruzione di conoscenza” (E-tutor 2, Forum “Bilanci ruoli”, 15-12-2006).

Conclusioni

Dalle osservazioni e analisi condotte in questo studio risulta che il tutoraggio distribuito sostiene una partecipazione attiva degli studenti e promuove l'assunzione di uno stile di interazione caratterizzato da modalità tipiche del ruolo di E-Tutor (come quella supportiva). Inoltre, il cambiamento di stile di partecipazione permane anche una volta dismesso il ruolo seppure in modi diversi, seguendo stili personalizzati. In generale, gli studenti sembrano acquisire maggiori competenze metacognitive, facilitando, così, il raggiungimento degli scopi del corso, ovvero l'acquisizione di competenze tipiche di uno psicologo esperto nell'E-Learning, quali la capacità di assumere il punto di vista altrui, di sostenere studenti attivi, così come raccomandato dai principi socio-costruttivisti che ispirano questo corso.

Bibliografia

- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.) (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1990). Communities of learning or a content by any other name. In D. Kuhn (ed.), *Contribution to human development*. (pp. 108-126). New York: Oxford University Press.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: A Guide to Learning by Teaching*. New York: Nichols Publishing.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Järvelä, S. (2002). Epistemology of inquiry and computer-supported collaborative learning. In T. Koschmann, N. Miyake, & R. Hall (eds.), *CSCL2: Carrying Forward the Conversation* (pp.129-156). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1992). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 393-407.
- Ligorio, M. B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2006). *Blended Learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci
- Ligorio, M.B. & Sansone N. (2009). Structure of a Blended University Course: Applying Constructivist Principles to Blended Teaching. In C. R. Payne (eds.) *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*, pp 216-230. Igi Idea Group Inc, Hershey, Pa.
- Ligorio M.B., Talamo A., & Simons R.J. (2002). Synchronic tutoring of a community on-line. *Mentoring & Tutoring*, vol. 10, n. 2, pp. 137-152.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 256-283.

Strijbos, J.W., Martens, R. L., Jochems, W. M. G. & Broers, N. J. (2004). The effect of functional roles on group efficiency: Using multilevel modeling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups. *Small Group Research*, 35, 195-229.

Condivisione della correzione online: il metodo CCPB per migliorare le abilità di scrittura accademica

M. Cesaria Giordano, Paola F. Spadaro, M. Beatrice Ligorio
Università degli Studi di Bari
giordano_mc@hotmail.com

La ricerca qui presentata descrive il metodo per la Costruzione Collaborativa e Partecipativa (CCPB) a corsi Blended a supporto dell'acquisizione di abilità di scrittura accademica, adottato durante il corso specialistico di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning, all'Università di Bari. I dati qui presentati si riferiscono all'anno accademico 2009-2010, che ha visto la partecipazione di 36 studenti, la strutturazione in quattro unità e la formazione di quattro gruppi. Nel modello CCPB, in ogni unità i gruppi hanno il compito di discutere una domanda di ricerca relativa al topic dell'unità in corso negoziata all'inizio dell'unità tra docente e studenti del corso. All'interno di ciascun gruppo, è assegnato a ciascuno studente uno specifico materiale didattico, diverso per ciascun membro, da leggere e su cui scrivere una review critica da postare online. I gruppi leggono e commentano gli stessi materiali in modo che ogni studente abbia, negli altri gruppi, un "alter-ego" che legge il suo stesso materiale. Ciascuno studente, infine, legge e discute tutte le review del gruppo allo scopo di ricombinare – come in una sorta di Jigsaw adattato – i vari pezzi dell'unità e poter rispondere efficacemente alla domanda di ricerca che guida l'unità.

Il docente commenta due review per gruppo – scelte a caso – e posta online tali commenti in modo che siano letti da tutti, condivisi e discussi. Questa attività viene ripetuta per ciascuna unità.

In questo contributo sono state analizzate tutte le review prodotte durante il corso attraverso un sistema di categorie complesso che tiene conto di aspetti grammaticali ma anche stilistici e di contenuto. L'analisi ha avuto l'obiettivo di valutare l'efficacia del metodo di correzione e della condivisione dell'errore sul miglioramento delle abilità di scrittura degli studenti. Utilizzando il Chi quadrato e la T di Student sono state confrontare le review delle quattro unità.

I risultati rilevano che: a) vi è un concreto miglioramento delle review già dalla seconda unità; b) gli studenti beneficiano molto di più quando ottengono un feedback vicario, ovvero sulla review scritta da un alter-ego, ovvero quello studente che scrive una review relativa al medesimo materiale loro assegnato; c) la dimensione più sensibile al cambiamento riguarda gli aspetti grammaticali e sintattici, che sono però quelli a più alta frequenza di errori all'inizio del corso.

Questi risultati suggeriscono che: a) rapidamente gli studenti accettano e si appropriano il modellamento offerto dal docente; b) si legittima una riduzione del carico di lavoro per gli insegnanti, in quanto la correzione vicaria sembra avere un effetto di auto-

regolazione più incisiva rispetto al feedback diretto; c) gli studenti beneficiano in modo differenziato del feedback del docente.

In ogni caso, per gli studenti, grazie a questo percorso didattico diventa più trasparente la struttura di una buona scrittura accademica, utile non solo per la stesura della tesi universitaria ma anche di altri prodotti tipici della professione psicologo (relazioni, report, diagnosi, etc).

Introduzione

Il contesto lavorativo attuale esige dai neolaureati di qualsiasi disciplina non solo l'acquisizione di nozioni e conoscenze specialistiche ma anche la padronanza di metodi, abilità e competenze di scrittura accademica e scientifica. A tal proposito il corso di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning, offerto in formato blended, offre un contesto entro cui poter esercitare, modellare e condividere competenze di scrittura utili per la professionalità dello psicologo del lavoro.

Boscolo (1999) ha riscontrato tre tipi di errori commessi frequentemente dagli studenti universitari: 1) la tendenza al *Knowledge Telling* ovvero a scrivere tutto quel che si sa di un argomento; 2) la mancanza di chiarezza nell'esporre i concetti ponendosi dal punto di vista dell'ipotetico lettore; 3) la scarsa consapevolezza del senso della scrittura, che porta spesso a scrivere solo per produrre un buon testo e non per rendersi conto delle proprie potenzialità.

Essendo la scrittura accademica una delle competenze richieste dallo psicologo, è necessario che tale abilità venga sviluppata e sostenuta a partire dall'ambito universitario, con percorsi didattici idonei all'acquisizione e al miglioramento delle abilità di scrittura. La letteratura specialistica ha mostrato l'importanza degli ambienti collaborativi (De Bernardi, Antolini e Rossi, 2003) e della socializzazione dell'errore (Boscolo e Ascorti, 2004; Mezzadri, 2002) in quanto capaci di incidere sulle abilità di scrittura dello studente, che diventa più consapevole, analitico e critico nei confronti di ciò che produce e capace di assumere il punto di vista del lettore. Nel metodo da noi elaborato gli ambienti collaborativi online sono utilizzati per ampliare e potenziare tali effetti.

Scopo

La ricerca qui presentata ha lo scopo di verificare gli effetti prodotti dalla partecipazione ad una comunità blended con scopi educativi ed ispirata al socio-costruttivismo (Allen & Seaman, 2006; Bonk & Graham, 2006; Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006), sulle abilità di scrittura accademica degli studenti.

Contesto

Il contesto è quello del corso blended di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning, dell'anno accademico 2009/2010, inserito nel corso di Laurea Specialistica in

Psicologia dell'Organizzazione e della Comunicazione della Facoltà di Scienze della Formazione, presso l'Università di Bari. Hanno partecipato al corso 36 studenti, 9 maschi e 27 femmine. I partecipanti hanno un'età media tra 24 e 25 anni. Gli studenti vengono suddivisi in maniera random in 4 gruppi di 9 membri. Il corso si svolge in 13 settimane, è suddiviso in 4 unità e si avvale della piattaforma Synergeia. Il design della piattaforma è ispirato ai principi socio – costruttivisti, quali la costruzione di conoscenza, l'apprendimento collaborativo, la comunità di pratica e al Progress Inquiry Model (PIM) (Hakkarainen, Lipponen & Järvelä, 2002). In particolare, il PIM considera l'apprendimento come un processo d'indagine che prende origine da domande ampie e generali, fino a procedere all'affinamento di un pensiero critico e scientifico grazie a domande nuove e sempre più sofisticate. Grazie ad un sistema di etichettamento delle note, Synergeia sostiene infatti il passaggio da domande ed interventi prima ampi e generici poi sempre più specifici.

Il metodo da noi messo a punto – definito Blended per la Costruzione Collaborativa e Partecipativa (BCCP) – si radica fortemente nell'approccio costruttivista e prende le mosse dal modello didattico chiamato Jigsaw (Aronson, 1978). Pertanto, dopo aver suddiviso gli studenti in modo random in gruppi, il docente assegna ad ogni gruppo tanti materiali didattici (articoli, testi, slides e collegamenti ad un sito) quanti sono gli studenti che lo compongono (9 nel nostro caso). I gruppi ricevono gli stessi materiali didattici pertanto ci saranno alcuni studenti di gruppi diversi che leggeranno lo stesso materiale; questi studenti sono chiamati “alter-ego”. Il docente posta online il materiale didattico e assegna una domanda di ricerca per ogni unità che guida la lettura dei materiali.

Dopo aver letto il materiale didattico assegnato, gli studenti scrivono una breve review critica (massimo 300 parole) in cui riportano (a) il punto centrale, (b) il contributo alla domanda di ricerca, (c) i punti pochi chiari e sviluppati, (d) l'opinione personale, e (e) il confronto con il materiale letto precedentemente. Gli studenti “alter-ego” sono invitati a discutere e a confrontare le loro impressioni sul materiale letto e sulla loro review in un apposito ambiente di discussione asincrona (forum). Tutte le review vengono postate online e tutti gli studenti devono leggerle. Il docente controlla questa attività attraverso uno strumento della piattaforma che produce un report con i nomi di chi ha letto un certo documento. La lettura reciproca delle review è un punto di partenza molto importante perché supporta l'idea che una buona risposta alla domanda di ricerca è possibile dopo aver combinato – come un puzzle – tutto il materiale distribuito all'interno dei gruppi.

Per ogni unità, il docente corregge e commenta random due review per ogni gruppo, soffermandosi sia sulle dimensioni sintattiche e grammaticali, sia sullo stile, offrendo suggerimenti finalizzati al miglioramento dello stile accademico, inteso come chiarezza espositiva e “*sense of audience*” (Boscolo & Ascoli, 2004). Inoltre, stimola gli studenti ad una maggiore presa di coscienza critica del contenuto dell'articolo, distinguendo i punti chiari da quelli meno chiari, facendo emergere posizioni contrarie o favorevoli al punto di vista dell'autore dell'articolo ed eventuali suggerimenti per una migliore esposizione dei concetti. Dopo che il docente ha postato le review commentate, tutti gli

studenti sono invitati a leggerle cercando di verificare se correzioni e commenti possano in qualche modo essere utili anche per le proprie review. In questo modo le correzioni diventano pubbliche e vengono socializzate e discusse dal gruppo.

Analisi e risultati

Durante il corso sono state prodotte 144 review, analizzate con un sistema di categorie composto da tre macroaree: a) grammaticale e strutturale (punteggiatura, congiunzione, parafrasi, grassetto); b) stile accademico (citazioni, collegamenti, chiarezza espositiva, espressioni colloquiali); c) contenuto (comprensione del punto centrale, risposta alla domanda di ricerca, riflessioni personali, domande critiche). Tre ricercatori hanno codificato il 40% delle review, le discordanze sono state discusse e risolte e in seguito due di loro hanno analizzato tutti i dati raccolti. La griglia di valutazione è composta da: (a) 15 items espressi con scala numerica che misura la frequenza degli errori da 1 a infinito; (b) 3 items con scala nominale (assenza/presenza); (c) 2 items con scala Likert da 3 (poco, abbastanza, molto) e da 4 punti (inesistente, scarsa, abbastanza, molto).

In generale, i risultati della prima unità, mostrano che gli studenti commettono errori simili. Infatti, gli errori più frequenti su scala numerica, in media, sono quelli grammaticali (2.93M) e riguardanti lo stile accademico (2.26M). Altri errori riguardano la scarsa chiarezza espositiva (1.99M) e la presenza delle riflessioni personali (1.32M).

Al fine di osservare l'andamento delle review durante il corso, è stato messo a confronto il punteggio totale delle correzioni, suddiviso nelle tre macroaree, ottenuto da ciascuna unità. Grazie all'uso del Chi quadrato e della T di Student abbiamo rilevato: (a) una drastica e significativa diminuzione degli errori grammaticali [$t(51,3)=4.96$; $p<0,001$]; (b) un miglioramento della scrittura accademica grazie all'aumento di citazioni [$t(73)=-2.916$; $p<0.00$] e di collegamenti ad altri articoli [$t(73)=3.33$; $p<0.01$]; (c) le abilità critiche, specialmente quelle che si riferiscono al contributo alla domanda di ricerca, non registrano risultati significativi.

Abbiamo anche osservato gli effetti specifici prodotti dai commenti del docente confrontando la qualità delle review prodotte da: (a) studenti che hanno ricevuto direttamente una correzione in una unità precedente; (b) "alter-ego" che hanno ottenuto indirettamente la correzione tramite quella scritta dal collega di un altro gruppo; (c) studenti che non hanno ottenuto nessuna correzione nell'unità precedente. Un risultato interessante mostra come le correzioni del docente hanno influenzato soprattutto coloro che ricevono le correzioni indirettamente. Infatti, questi studenti nell'unità successiva alla correzione dei propri "alter-ego" passano da:

- a) "tanti a "pochi" errori grammaticali [$\chi^2(6, N=151)=12.3$; $p<0.05$];
- b) "tanti" a "pochi" errori stilistici [$\chi^2(6, N=151)=21.9$; $p<0.01$]. Questi risultati sono stati ottenuti categorizzando gli errori in "pochi", "molti" e "moltissimi", attraverso l'uso dei quartili che specifica la quantità degli errori che ricadono rispettivamente nelle tre categorie.

- c) Dall'assenza del riferimento alla domanda di ricerca ad una presenza – seppure “poco elaborata” [$\chi^2(9, N=151)=23.8; p<0.05$]. Per l'analisi della qualità della domanda di ricerca sono state considerate 4 categorie che vanno da: “non c'è” (quando la review non riporta nessuna risposta alla domanda di ricerca), “accennata”, “poco elaborata” a “articolata”.

Si può dedurre che lo studente sia propenso a leggere in modo più accurato la review corretta del proprio “alter-ego”, intesa come specchio per la correzione e revisione della propria review.

Discussione

Dai nostri risultati abbiamo rilevato che: (a) gli studenti mostrano un concreto miglioramento delle abilità di scrittura accademica già a partire dal passaggio dalla prima alla seconda unità; (b) gli studenti beneficiano molto di più delle correzioni quando ottengono un feedback sulla loro scrittura vicaria; (c) la dimensione più sensibile al cambiamento è la grammatica, che riporta un'alta frequenza di errori all'inizio del corso.

Una delle implicazioni pratiche di questo studio riguarda gli effetti positivi del feedback del docente visto come modellamento. In secondo luogo, i vantaggi della struttura Jigsaw del corso motiva ciascuno studente a farsi carico dell'articolo letto e a riportarne il contenuto nella review critica nel modo sempre più chiaro e comprensibile per gli altri studenti che lo leggeranno. In terzo luogo, i nostri risultati legittimano una riduzione del carico di lavoro per gli insegnanti, in quanto la correzione vicaria sembra avere un effetto di auto-regolazione più incisiva rispetto a quella diretta. Infine è interessante osservare come gli studenti beneficino in modo differenziato del feedback del docente. In ogni caso, grazie a questo percorso didattico, per gli studenti diventa più trasparente la struttura di una buona scrittura accademica, utile non solo per la stesura della tesi universitaria ma anche di altri prodotti tipici della professione psicologo (relazioni, report, diagnosi, etc).

Bibliografia

- Allen, E., & Seaman, J. (2006). *Making the grade: online education in the United States*. Retrieved from:
- Boscolo, P. (2008). Scrittura e autoregolazione. In O. Albanese, e D. Martin, (a cura di) *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (189 – 204). Franco Angeli: Milano.
- Boscolo, P. & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. In L., Allal, L., Chanquoy e P., Lamy (eds.), *Revision: Cognitive and instructional process*, 13 (157 -170). Boston: Kluwer.
- De Bernardi, B., Antolini, E., & Rossi, G. (2003). Scrittura e apprendimento collaborativi in studenti universitario. In *Quadrimestrale DiPAV*, 7, 29-48.
- Hakkarainen, K. (1998). *Epistemology of Scienze Inquiry in Computer- Supported Collaborative Learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.

- Ligorio M.B., Cacciamani S., & Cesareni D. (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Carocci Editore: Roma.
- Mezzadri, M. (2002). La correzione degli errori. In *In.it*, 3 (1), 4-9.

Realtà accademica e realtà professionale. Uno scollamento?

Simposio

Proponente:

- Giorgio Blandino (Università di Torino)

Discussant:

- Sergio Roncato (Università di Padova)

A fronte della complessità degli iter formativi accademici degli psicologi (lauree triennali, magistrali, specializzazioni post-lauream e master di vario titolo) appaiono purtroppo, sempre più evidenti tipi di scollamento tra percorsi accademici e realtà/richieste professionali: non sempre cioè la formazione che viene erogata dall'accademia è davvero utile agli psicologi che andranno a lavorare, e questo non soltanto in rapporto all'acquisizione di competenze professionali operative ma anche in rapporto allo sviluppo, negli studenti futuri psicologi, di acquisizione di capacità di pensare e ragionare attraverso prospettive con respiro più ampio che non quello avente attualmente presente. Vale a dire che la formazione degli psicologi appare spesso, troppo parcellizzata, o troppo staccata dalla realtà professionale. talvolta si è verificato che a giovani laureati manca addirittura la conoscenza della strumentazione testistica elementare. Naturalmente ciò non significa che l'università deve essere meramente professionalizzante anche se questo era irrealisticamente l'obiettivo della triennale. E è comprensibile che una parte della formazione prescindere da una sua applicabilità immediata. Ma non si può neanche pensare che il mondo professionale sia ignorato totalmente dall'accademia, così come appare troppo frequentemente.

La verifica di questo scollamento si può avere in due settore specifici del post-lauream: i tirocini e gli esami di stato.

Molto spesso durante i tirocini i referenti/tutor lamentano di avere a che fare con studenti del tutto sprovvisti delle più elementari cognizioni operative e capacità di ragionamento, e, per converso gli studenti, se il tirocinio funziona, lo gradiscono proprio perché è la prima occasione durante il loro iter accademico, di capire qualcosa di cosa sia la psicologia in pratica.

Per quanto riguarda gli esami di stato invece è estremamente interessante farne parte perché, contrariamente a quanto pensano molti colleghi (che sia una pura perdita di tempo o un incarico fastidioso da evitarsi), costituiscono un luogo privilegiato per verificare quanto di ciò che è stato insegnato, è stato poi concretamente appreso. Vale a dire costituiscono una sorta di follow-up dell'apprendimento accademico. Per altro gli stessi esami di stato, così come i tirocini, presentano una pluralità di "interpretazioni", a seconda delle facoltà, delle sedi, delle regioni, che complica ulteriormente la valutazione dell'efficacia dei medesimi.

In questo quadro così sommariamente delineato sembra più che appropriato proporre una riflessione su questi due momenti post-lauream e in funzione sia di ragionare sui collegamenti tra la realtà professionale e la realtà accademica sia di comunicare a esplorare la possibilità di un interscambio, più coerente e più fecondo di quello attuale.

Progettare il tirocinio per migliorare le professioni di psicologo

Guido Sarchielli

Università di Bologna

Nonostante le recenti riforme degli ordinamenti degli studi universitari abbiano dato cittadinanza alle conoscenze di tipo pratico-professionale nella predisposizione dei progetti didattici dei vari corsi di studio, non si può certo affermare che esista una diffusa valorizzazione delle esperienze professionali nella formazione universitaria degli psicologi. Le stesse indicazioni presenti nello decreto 328/2001, relativo all'ordinamento delle professioni e riguardanti indirettamente il tirocinio e, più esplicitamente, l'esame di stato per l'abilitazione professionale degli psicologi, non sembrano essere state oggetto, salvo rare eccezioni, di una sistematica riflessione in ambito universitario tesa a individuare gli obiettivi specifici da raggiungere, i metodi più efficaci e le forme di valutazione da utilizzare.

Il tirocinio costituisce un passo importante per il processo di professionalizzazione del neolaureato (e per la costruzione sociale della professione di psicologo), dal quale l'Università non dovrebbe distaccarsi anche per ricavare elementi utili per aggiornare i propri modi di trasmettere conoscenze psicologiche propedeutiche e utili per il lavoro professionale. L'Ordine professionale, in quanto rappresentante della comunità degli psicologi, è consapevole della rilevanza del tirocinio e si è preoccupato di definirne i contorni seppur focalizzandosi prevalentemente su aspetti di natura formale e con una minore attenzione ai contenuti e alle specificità delle diverse professioni psicologiche. Del resto, la produzione di guidelines raramente può incidere sulle pratiche e i contenuti reali di un'esperienza formativa complessa che presuppone tassi di intenzionalità, di coinvolgimento cognitivo e affettivo assai elevati da parte sia dei neolaureati sia dei professionisti che dovrebbero saper impostare e gestire la funzione di tutoring.

Partendo dalla ricognizione dei questionari di valutazione di fine tirocinio prodotti nella sede di Bologna ci si propone di delineare una proposta di progettazione di massima dei tirocini professionalizzanti in linea con le indicazioni europee condensate nel modello *Europsey* e utilizzabile come schema di riferimento per potenziare il livello di qualità dei tirocini.

L'Esame di Stato come incerto rito di passaggio dal ruolo di studente a quello di professionista e una ipotesi di Linee Guida per renderlo più attendibile

Luigi Spadarotto

Università di Torino

Si è correttamente affermato che esiste una frattura, forse non ancora incolmabile, tra il percorso di studi accademico e quello tracciato, all'interno delle aziende e nelle aree professionali, per i laureati nelle Scienze Umane e segnatamente per gli Psicologi. Crediamo tuttavia che l'estraneità della istituzione educativa superiore nei confronti del sistema delle imprese e delle professioni regolamentate, abbia consistenza e natura articolate in rapporto a specifici fattori. Tra questi, per esperienza personale, potremo tranquillamente inserire, a prescindere da benvenute indagini sistematiche che ne confermino la rilevanza, l'area o il bacino territoriale di riferimento, il tipo di Programma svolto all'interno delle singole discipline, i rapporti intrattenuti attualmente dai Docenti con il mondo del lavoro e il loro diretto coinvolgimento con quel mondo in passato, le forme attive di collaborazione tra la singola Università e i soggetti imprenditoriali committenti o clienti, ecc.

L'antica giustapposizione tra teorizzazioni e applicazioni, tra il luogo in cui l'ingegno umano cerca di comprendere il mondo e trasmettere alle nuove generazioni un sapere elettivo (Università) e la sede in cui le nozioni scientifiche, filtrate dalla convenienza, vengono assoggettate al criterio dell'utile (Aziende), sebbene servi ancora a delimitare i confini delle rispettive giurisdizioni, oggi non trova che raro ascolto tra i soggetti fruitori che utilizzano i servizi dell'una e cercano di cogliere le opportunità dell'altra.

Un punto di snodo tra i due sistemi, almeno dal punto di vista di chi ha ricoperto per diversi anni il ruolo di Commissario, ci sembra essere il rito di passaggio rappresentato dagli Esami di Stato.

Sia il contenuto delle prove di verifica, sia la provenienza della maggior parte dei membri delle Commissioni che conducono questo importante meccanismo di accertamento della *competenza professionale minima necessaria*, sono condizioni idonee a saggiare la distanza che intercorre tra le esigenze della produzione dei prodotti e dei servizi aziendali e istituzionali e i requisiti esibiti dai candidati laureati presumibilmente arricchiti dai Tirocini svolti nelle sedi lavorative da cui potenzialmente dovrebbe provenire la futura offerta di una adeguata occupazione.

Tuttavia all'aspetto formale delineato dalle norme di legge per ciò che attiene al contenuto da assegnare alle prove e alla composizione della *giuria*, non corrispondono

indicazioni pertinenti e rassicuranti, per chi si prepara, su ciò che ragionevolmente e generalmente si può intendere per competenza sufficiente.

Ispirati dalle decisioni dell'Ordine Piemontese e trovato l'accordo con alcuni colleghi che operano nelle Aziende e nei Servizi Pubblici e che hanno una solida esperienza nel ruolo giudicante, abbiamo avviato un progetto di *Linee Guida per le Commissioni degli Esami di Stato* con il proposito di rendere meno *enigmatico* il cimento in questione. In particolare si è voluto affrontare il problema della specificazione dei *requisiti minimi necessari* per essere abilitati e contestualmente ammessi ad un Ordine Regionale.

Lo schema proposto da un lato consente di mettere in evidenza, soprattutto in connessione con la prova pratica di libera scelta, i contenuti professionali sui quali il candidato si dovrà impegnare e fare esperienza; dall'altro di specificare le procedure con le quali i componenti della Commissione potranno progettare le singole prove al fine di farle corrispondere sia ai termini di legge, sia ai profili professionali da essi stessi disegnati.

Presumiamo che se le Commissioni d'Esame ricalcheranno, con le *consegne* sottoposte ai candidati, i contenuti professionalmente pertinenti e aggiornati che gli abilitati troveranno nelle sedi aziendali di collocamento, anche questo tipico rituale di transizione avrà fornito un piccolo contributo all'auspicato avvicinamento tra Università e mondo del lavoro.

Gli indici di preparazione in psicologia

Sergio Roncato

Università di Padova

“Sono stati fatti numerosi tentativi per colmare la distanza fra formazione universitaria e preparazione professionale. Uno di questi tentativi è stato l’allargamento del corpo docente con l’ingresso di professionisti. A mio avviso non c’è stata una significativa trasformazione non modo di preparare gli studenti. Tra i critici dell’Università debbo dare ragione a coloro che, con un termine un po’ sfruttato, parlano di “autoreferenzialità”. Una pratica più di altre mette a nudo questa condizione: l’espandersi compulsivo di iniziative di valutazione, di autovalutazione, di introduzione di indici bibliometrici. Questi ultimi sembrano diventati la misura universale ed elemento di rivendicazione delle più disparate indulgenze. L’università sembra aver rinunciato a specchiarsi sulla realtà esterna (ne riceve una brutta immagine) e si costruisce uno specchio che restituisce classifiche, numeri d’ordine, indici, mai la sostanza di quello che facciamo. Mi pare che l’atteggiamento degli studenti si sia uniformato a quello dei docenti. Se si cerca di impostare un lavoro di ricerca, anche individualizzato, in un corso del biennio specialistico nessuno dei frequentanti ci sta, a meno che non dai assicurazione che darai un voto (alto), uno sconto sostanzioso sulla bibliografia e che non starai ad aspettare relazioni, calcoli statistici....e via dicendo. In vista del 52° esame si esige un esame e non una riflessione sui qualcuno dei 51 già superati. Niente di più lontano da una Università minimamente attenta al mondo del lavoro”.

Dimensioni emotive nell'apprendimento dall'esperienza. Riflessioni sui percorsi di tutorship nella Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute di Torino

Laura Metitieri

Università di Torino

La riflessione sullo scollamento fra realtà accademica e professionale, proposta nel simposio, mette in luce la presenza di discontinuità fra contenuti appresi in ambito accademico e competenze richieste in ambito professionale, sottolineando anche la presenza, nei giovani psicologi, di competenze eccessivamente parcellizzate, non sempre adeguatamente connesse alle specificità richieste dai contesti professionali.

All'interno della riflessione sulla progettazione dei percorsi di apprendimento dall'esperienza, offerti agli studenti durante il tirocinio, e sulla valutazione dei loro esiti, l'analisi delle dimensioni emotive implicate nell'apprendimento dall'esperienza rappresenta un elemento non sempre adeguatamente esplorato.

L'attivazione, nel campo mentale dello studente, di modalità di funzionamento regressive e difensive, che agiscono quali resistenze all'apprendimento dall'esperienze, ostacolando, rappresenta infatti un elemento ricorrente, che si manifesta all'interno della relazione con il tutor, con l'utente, con il contesto organizzativo. La presenza di resistenze, se non compresa e fronteggiata, spesso vanifica anche l'efficacia di percorsi formativi adeguatamente progettati.

L'individuazione di dispositivi atti a favorire, in uno spazio dialogico e intersoggettivo, lo sviluppo della identità personale e sociale dello studente, quale cornice integrativa entro cui collocare l'apprendimento, ha costituito, e costituisce, obiettivo privilegiato nell'attività di coordinamento della tutorship di secondo livello offerta agli specializzandi di Torino.

A partire dalle riflessioni sviluppate all'interno di questo percorso, il contributo si propone di delineare alcuni dei problemi, relativi alla dimensione emotiva, ricorrenti nell'apprendimento dall'esperienza degli specializzandi, e i relativi dispositivi attivati dalla Scuola.

Andare a bottega. Una ricerca sui tirocini post-lauream nella Facoltà di Psicologia di Torino

Sturiale Angelica, Ernandez Elena, Iatta Marta

Dipartimento Psicologia, Università Torino

Esplorare il tema del tirocinio presenta non poche difficoltà; esse nascono dalla natura complessa del fenomeno in oggetto e dall'estrema diversità dei punti di vista attraverso cui descriverlo. Esso può essere definito come una modalità di apprendimento, la cui principale caratteristica è quella di essere sperimentata direttamente sul campo: per questo, il valore formativo dell'esperienza non è certo, nè tanto meno dato una volta per tutte, si connota principalmente in maniera soggettiva e questo significa che ogni esperienza di tirocinio ha una trama narrativa personale, non trasferibile né generalizzabile, in quanto strettamente biografica.

Il tirocinio, tuttavia, ha degli elementi stabili, che lo connotano in modo oggettivo, e questi sono in primo luogo gli attori che prendono parte al processo. I tirocinanti che attraverso la loro esperienza divengono il focus principale di questa situazione. I tutor, nonché i responsabili del tirocinante dentro le sedi di tirocinio, che normativamente parlando dovrebbero vigilare sull'attività del tirocinante, verificare che le attività permettano l'acquisizione di conoscenze e tecniche professionali. Le sedi ospitanti, spesso viste come semplice sfondo, ma ugualmente influenti nell'attività formativa. Infine, un ultimo elemento è rappresentato dal Servizio Tirocini, che con la sua presenza dovrebbe garantire il monitoraggio delle sedi, le richiama di aggiornamento dei programmi delle attività e il rinnovo delle sedi convenzionate.

A partire da quanto detto, l'oggetto della ricerca è stato per noi il tirocinio post-lauream, inteso come ultimo momento di apprendimento esperienziale, istituzionalizzato, prima dell'abilitazione professionale. Più in particolare, lo scopo della nostra indagine è stato quello di individuare preliminarmente quei fattori che i tirocinanti hanno percepito come significativi durante il loro percorso di apprendimento.

Si è proceduto con un'iniziale ricerca bibliografica dalla quale è emerso una mancanza nella letteratura italiana, di strumenti volti a indagare la presenza di fattori influenti nel percorso di tirocinio; pertanto si è optato per la scelta di un approccio qualitativo all'indagine condotta. Tale condizione ci ha portati a costruire un questionario ad hoc, a seguito di tre focus group condotti con un totale di 18 partecipanti. La costruzione della documentazione empirica è avvenuta a seguito dell'analisi delle trascrizioni integrali delle dei tre focus. Ci si è avvalsi dell'ausilio di tre giudici indipendenti per l'individuazione delle categorie emerse dal testo sfruttando l'approccio della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967). A partire dagli indici individuati sono state formulate le domande specifiche sulla percezione dei tirocinanti. In più, il questionario auto-

compilativo complessivo è stato ottenuto con l'inserimento di batterie tratte dalla letteratura nazionale e internazionale inerenti a) la motivazione al tirocinio b) autoefficacia, c) modello di rilevazione degli atteggiamenti d) desiderabilità sociale. Attualmente, i questionari sono in fase di somministrazione e i dati raccolti verranno analizzati utilizzando il software Pasw Statistics 18.

Inizialmente per testare le caratteristiche psicometriche della parte di questionario costruiti ad hoc si procederà con un'analisi fattoriale esplorativa e con il calcolo del Alpha di Cronbach. Successivamente per indagare eventuali relazioni tra i costrutti indagati dalle sottoscale validate e quelle tra i fattori emersi dalla parte di questionario costruita ad hoc, si procederà con il calcolo delle correlazioni, mentre la significatività verrà esplorata attraverso il calcolo del Chi Quadro.

Per quanto riguarda i limiti della ricerca essi hanno a che vedere con la modalità di somministrazione del questionario (modalità on-line), che può ingenerare un'elevata percentuale di non rispondenti e di risposte mancanti. ulteriore limite riguarda la scelta dei soggetti coinvolti che è stata condotta attraverso un campionamento a scelta ragionata.

L'apprendimento di competenze professionali

Marco Sambin

Università di Padova

Le competenze richieste ad uno psicologo sono sicuramente di ordine teorico ma anche e non secondariamente di ordine professionale, e ciò avviene in maniera particolare per quei settori che si rivolgono all'utenza, in qualunque senso sia intesa. Sono ben pochi gli psicologi che possono rimanere limitati alla elaborazione meramente teorica di modelli più o meno raffinati.

Le competenze professionali hanno natura eminentemente diversa da quelle teoriche e richiedono quindi una interazione con l'allievo completamente diversa. Dal sapere si deve passare al saper fare e con molte branche della psicologia anche al saper essere. Saper fare e saper essere non possono essere insegnati con i rapporti numerici e con le modalità di relazione docente-discente che caratterizzano attualmente l'insegnamento accademico.

L'apprendimento di competenze professionali :

- è basato sull'esperienza e non solo sulla cognizione
- richiede l'attività dell'allievo
- è un apprendimento “di bottega” fianco a fianco al “maestro”
- prevede tempi e modalità di assimilazione specifici
- è più complesso perché richiede la valutazione di più variabili che sono meno codificate

La complessità dell'apprendimento di competenze professionali prevede modalità di valutazione complesse che sono diverse dagli esami di tipo accademico: supervisione, valutazione dei risultati, efficacia degli interventi.

New Directions for Psychology Graduates

Main lecture

Caprice Lantz

University of York, UK

Tirocinio e formazione post lauream

Sessione tematica

Chair:

- Beatrice Benelli (Università di Padova)

Insegnare la clinica senza i pazienti

Grazia Maria Vizziello
Università di Padova

40 anni di insegnamento , 40 anni di richieste perchè si possano organizzare servizi clinici in cui gli studenti possano sperimentare quanto diverso è ciò che è scritto sui sacri testi , e quanto la responsabilità di un paziente e/o di una situazione clinica richiede proposte semplici e banali come quella che tutti indistintamente gli studenti passino almeno 3 ore al giorno fin dal primo anno in servizi di volontariato - tirocinio in asili nido , reparti di terapie intensive, sale d'aspetto di servizi sociosanitari di qualsiasi tipo, consultori , giardini pubblici etc ad osservare per poi discutere le loro osservazioni con i docenti , invece che vivere continuamente le lezioni come la ricerca dell'ultimo power-point visto il quale è possibile dare l'esame senza aprire i libri , i troppi libri antichi e deformanti.

Verranno fatte le proposte , a dire il vero non particolarmente innovative , dato che sono state ripetute per 40 anni, molto innovative , visto che non sono mai state realizzate . Ma soprattutto verrà fatta una analisi molto precisa di come questa situazione di astinenza totale dalle persone che si dovrebbero aiutare , deforma la stessa etica professionale e produce inefficienza

Sapere, fare, saper fare. Un'esperienza di formazione post lauream nell'ambito di un progetto di sostegno alla genitorialità⁷

Anna Zurolo, Adele Nunziante Cesàro

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali – Università degli Studi di Napoli Federico II

anna.zurolo@unina.it

Abstract

La formazione in psicologia clinica ha dimensioni complesse all'interno delle quali si inscrivono molteplici percorsi di apprendimento che si realizzano in contesti eterogenei. La laurea in Psicologia rappresenta il primo momento di un lungo processo di transizione verso un'identità professionale, un passaggio istituzionalmente regolamentato che, tuttavia, necessita di diversi ambiti esperienziali mediante cui i futuri psicologi possano mettere alla prova le proprie competenze intellettive ed emozionali in una dimensione di apprendimento dall'esperienza (Bion, 1962). È in questo processo che, al termine del ciclo di studi della Laurea Magistrale (LM-51 D.M. 270/2004), si inserisce il tirocinio *post lauream* quale occasione ulteriore attraverso cui si rende possibile l'intreccio tra il sapere ed il fare.

Il nostro contributo intende illustrare un'esperienza di formazione di un gruppo di tirocinanti *post lauream*, attraverso la presentazione di materiale clinico e vignette osservative. Tale esperienza ha preso avvio nell'ambito di un Progetto di sostegno alla genitorialità e prevenzione precoce del rischio infantile, che rappresenta il frutto di un'articolata rete di collaborazioni tra diversi Enti territoriali ed istituzionali del Comune di Napoli, tra cui l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Le attività svolte dai tirocinanti afferenti al progetto rappresentano una prima messa al lavoro di teorie, concetti tecniche apprese, ma richiedono una continua negoziazione delle aspirazioni, degli ideali e delle rappresentazioni che ciascun partecipante all'intervento elabora su sé stesso, sulle famiglie prese in carico, sul contesto formativo. La possibilità di usufruire dello spazio di riflessione offerto nell'ambito della partecipazione al Progetto, rappresenta un indispensabile strumento di formazione e di avvio allo sviluppo delle proprie competenze. Lo spazio della supervisione, in *setting* gruppale, è infatti uno spazio-contenitore e attivatore di pensiero, un momento nel quale operatori e supervisori lavorano insieme, pensano e sentono insieme a partire dalla lettura e dalla discussione

⁷ Il lavoro spetta alle autrici in parti uguali; il materiale osservativo qui presentato rappresenta un estratto del lavoro di monitoraggio individuale sui protocolli di osservazione al gruppo realizzato dalla dott.ssa Zurolo. Ringraziamo tutte le dottoresse che hanno partecipato a questo primo anno di attività, per il materiale messo a disposizione e per l'impegno profuso nel lavoro.

del materiale clinico (Nunziante Cesàro, 2000; Nunziante Cesàro, 2004b). È uno spazio nel quale il dispositivo del gruppo allargato svolge un'importante funzione riflessiva, accogliendo e consentendo la circolazione di vissuti, sentimenti, ansie, ed attese. Ciò che viene messo all'opera è un processo di *metabolizzazione vicaria*, attraverso cui il gruppo e il singolo divengono progressivamente in grado di pensare le emozioni, riconoscerle e soprattutto tollerarle. Sperimentando questa funzione contenitiva, il tirocinante può a sua volta riproporla nel vivo della relazione con gli utenti presi in carico, accogliendo come un contenitore capiente, non come un ricettacolo inerme a cui è bloccata ogni azione (Polacco Williams, 1999); rischio implicito in qualunque tipo di intervento, ma ancor più acuto quando si tratta di interventi di sostegno alla genitorialità e prevenzione del rischio infantile in contesti in cui sono presenti molteplici elementi di disagio.

Formare alla psicologia

La formazione in psicologia clinica ha dimensioni complesse all'interno delle quali si inscrivono molteplici percorsi di apprendimento in contesti eterogenei.

La laurea in Psicologia, quale passaggio istituzionalmente regolamentato del percorso di transizione verso un ruolo professionale, necessita, infatti, di diversi ambiti esperenziali nei quali i futuri psicologi possano mettere alla prova le proprie competenze; un aspetto, questo, che si riflette necessariamente sul modo di insegnare la psicologia e soprattutto la psicologia clinica se consideriamo che esso non è pensabile come un trasferimento di nozioni e concetti, né che può sostituire una pratica di riflessione più personale. Il lavoro clinico non è infatti riassumibile in un “fare” *tout court*, coadiuvato da un insieme di teorie, tecniche e procedure che regolano il rapporto psicologo-utente; di conseguenza l'introduzione all'interno dei *curricula* didattici di una dimensione esperenziale è ciò che ci sembra rendere possibile un “apprendere dall'esperienza” (Bion, 1962).

È in questo processo che, al termine del ciclo di studi della Laurea Magistrale (LM-51 D.M. 270/2004), si inserisce anche il tirocinio *post lauream* quale occasione ulteriore attraverso cui si realizza una parziale congiuntura tra il sapere ed il fare. Parziale in quanto parziale è lo stesso processo formativo che non può mai dirsi concluso, né completamente assorbito in un'offerta didattica e/o pratica, ma è piuttosto pensabile, mutuandone l'accezione dall'ambito analitico, come una formazione “sufficiente” (Mazzotti, 2009).

La formazione clinica è infatti, a nostro avviso, da intendersi come campo perennemente insaturo, ben al di là di ogni possibile miraggio di padronanza tecnica o teorica; una continua messa alla prova degli elementi oggetto di apprendimento in un percorso sempre passibile di aperture.

La tradizione psicoanalitica, a cui facciamo riferimento, ha già da lungo tempo messo in rilievo la centralità dei vissuti consci, preconscei e inconsci che sottendono le relazioni formative (Kaës *et al.*, 1976, 1979), insistendo sulla pregnanza di forze di diverso segno che, se da un lato partecipano di un processo di trasmissione del sapere e conservazione

dei legami, dall'altro non mancano di rivelare il loro potenziale involutivo. Nella formazione è infatti ravvisabile una fantasmatica peculiare che attinge alla dimensione della creazione, della trasformazione, in altre parole, della nascita, ponendosi, dunque, per certi versi, come un'attualizzazione della relazione primaria. Scrive a tal proposito Kaës:

«(...) la formazione è in primo luogo una questione che riguarda la madre, il corpo della madre, la maternità ed il desiderio della madre; (...) È innanzitutto al confine di queste relazioni primordiali, da perpetuare o da cui affrancarsi, che prende forma il desiderio di formare e di essere formati, che prendono corpo i fantasmi che conducono questo desiderio alla sua realizzazione all'interno dello scenario della formazione.» (Kaës *et al.*, 1979, op. cit., p. 21, trad. di chi scrive).

La formazione diviene dunque teatro sulla cui ribalta possono avvicinarsi fantasie di nutrimento, di cura, dove colui/colei che la impartisce è esposto al rischio di identificarsi con un ideale di madre buona e dispensatrice di piaceri, luogo di appagamento perenne, e dove l'allievo o il gruppo di allievi, figurano talvolta come infanti raccolti nella matrice del gruppo che li protegge e li avvolge. Si tratta, in altre parole, di una relazione dove trovano posto, accanto al desiderio di crescere nelle conoscenze, istanze di indifferenziazione e di non crescita, che riguardano tutti i suoi protagonisti: dal lato di chi forma, quale tendenza ad agire pulsioni volte a conservare, a negare la separazione, a tenere dentro, e dal lato di chi è formato, quale bisogno di usufruire di un'esperienza di appagamento dalla ricezione di cure continue, di perpetuare uno stato di non-distinzione e continuità agevolato dall'appartenenza ad un gruppo o ad un'istituzione.

È questa una delle sfumature più pregnanti della relazione formativa, un lavoro che, conseguentemente, deve tenere attivo il processo di riflessione sulle dinamiche in atto che attingono ad esperienze arcaiche col materno, favorendo le istanze di nascita-rinascita, di separazione e distacco.

Il sostegno alla genitorialità: spigolature

In questo scenario, a seguito di una richiesta di collaborazione ad un programma triennale di sostegno alla genitorialità e di prevenzione primaria del rischio infantile avanzata da alcuni Enti pubblici, abbiamo inteso costituire un gruppo di lavoro formato da 10 tirocinanti in possesso della Laurea Magistrale in Psicologia con l'obiettivo di monitorarne la formazione e di pianificare interventi mirati di supporto a famiglie di nuovi nati.

Ma prima di illustrare compiutamente l'architettura del progetto a cui stiamo facendo riferimento, ci appare opportuna qualche premessa relativa alla tematica del sostegno alla genitorialità.

Il campo di interventi in questo ambito è relativamente ampio trattandosi di un insieme di prassi che, oltre ad arricchire l'operato clinico, divengono particolarmente importanti

in tutte quelle circostanze nelle quali una domanda di sostegno è assente o, per lo meno, non direttamente formulata (Margherita & Zurolo, 2009). Ciò che accomuna tali interventi è l'obiettivo di sostenere la relazione genitori-bambino e di accompagnarla lungo il necessario e complesso lavoro di transizione alla genitorialità (Malagoli Togliatti & Tafà, 2005).

L'*home visiting*, o assistenza domiciliare, figura tra gli interventi messi in campo negli ultimi anni, quale pratica di lavoro fortemente sostenuta da intenti preventivi rispetto a situazioni di rischio evolutivo sia psicologico che sociale⁸.

Possiamo dire che gran parte degli interventi di prevenzione del rischio infantile perseguono alcune finalità comuni, quali: allentare l'impatto delle problematiche genitoriali sulla salute mentale infantile, seguire l'evoluzione del bambino ed accompagnarne la crescita (Jardin & Rebillaud, 2006), favorire la tessitura del legame e delle relazioni primarie.

Ne consegue l'importanza del lavoro di formazione e di supporto alle *équipes* di operatori (Houzel, 1999; Nunziante Cesàro *et al.*, 2004a) impegnati in un lavoro di sostegno domiciliare, che comporta una vicinanza intensa con situazioni problematiche da molteplici punti di vista (sociale, psichico, culturale). È necessario, quindi, un adeguato spazio di riflessione su quanto va attivandosi o, in molti casi, inattivandosi nella relazione con questi utenti.

Particolare attenzione va posta alle possibilità che si danno per l'operatore di fare il proprio ingresso nel nucleo familiare per il quale è richiesto il suo intervento, soprattutto in ordine alla necessità di negoziare tempi, spazi, modalità di visita. Fattori, questi, che, soprattutto nei casi di storie segnate dal dolore e dall'incuria, dove sono particolarmente vive fantasie di sottrazione dei bambini e di dissoluzione di nuclei familiari già precari, consentano di attenuare le possibilità che l'intervento venga vissuto dai suoi destinatari come giudicante, intrusivo (Nunziante Cesàro, 2000; Nunziante Cesàro, 2004a, op.cit.), foriero di angosce non esprimibili e, in qualche caso, responsabili di rotture della relazione di sostegno.

Dal canto dell'operatore, va sottolineato come le pratiche di cura e di sostegno domiciliare risultano segnate da una certa mobilità che può qualche volta preparare ad una perdita di confini e ad un'incapacità di mantenimento degli spazi. Si tratta a tutti gli effetti di pratiche nomadi in solitaria (Wilhelm, 2007) che espongono il professionista al

⁸ Gli interventi di sostegno e tutela dell'infanzia non rappresentano una nuova realtà se si considera che, già sul finire del 1800, in Inghilterra e negli Stati Uniti era presente una particolare attenzione ai bambini che vivevano in condizioni di disagio e povertà economica (Prezza, 2006).

Uno dei programmi di sostegno più noti è quello che fu messo a punto da Olds e collaboratori verso la fine degli anni '70 e '80 del secolo scorso negli USA, denominato *Nurse Home Visitation Program*, un programma che si rivolgeva a famiglie di bambini a rischio e prevedeva il sostegno alla relazione madre-bambino nei primi due anni di vita, sin dalla gravidanza, coinvolgendo esclusivamente infermiere specializzate sulle questioni dello sviluppo infantile, e si basava su un protocollo di intervento e su presupposti teorici definiti (Speranza & Mattei, 2007). Da circa vent'anni, anche in Italia si stanno diffondendo programmi di assistenza domiciliare (Ammaniti *et al.*, 2007) che, pur nella loro diversità, rappresentano un'importante realtà assistenziale e convergono sostanzialmente nel porre in rilievo l'importanza, in termini preventivi, di un sostegno precoce sulla salute mentale infantile. Noi stesse, da circa 15 anni, ce ne siamo occupate in vari contesti (Nunziante Cesàro *et al.*, 2004a; Nunziante Cesàro, 2004b; Nunziante Cesàro & Boursier, 2007).

rischio continuo di non riuscire a reperire punti interni di riferimento ad orientamento della sua pratica professionale.

È in questo senso che la supervisione un contributo essenziale quale terzo che si immette nella relazione tra l'operatore e l'utente favorendo l'istituzione di un quadro interno di lavoro. Possiamo infatti pensare, sulla scorta di Wilhelm (2007, op. cit.) a 3 peculiarità del lavoro a domicilio che possono potenzialmente essere all'origine di un senso di vacillamento identificatorio. Gli spostamenti abituali, in particolare, che impongono all'operatore di recarsi presso l'utente, piuttosto che il contrario, contribuiscono all'elaborazione di fantasie di inversione dei ruoli, quasi come se la domanda – chi sostiene chi – debba essere continuamente definita. Vi è da considerare, inoltre, il luogo in cui avviene l'intervento, il luogo familiare all'interno del quale l'operatore deve trovare un proprio spazio, e, non ultimo, la pratica solitaria che, in ogni caso, contraddistingue sempre l'operato clinico dentro e fuori istituzione.

L'architettura del programma di sostegno alla genitorialità e la metodologia dell'intervento

Il programma di sostegno alla genitorialità entro il quale si iscrive il lavoro che qui presentiamo, rappresenta, come annunciato, l'esito di un'articolata rete di collaborazioni tra diverse agenzie istituzionali e territoriali (Gli Assessorati alle Politiche Sociali del Comune di Napoli e della Regione Campania, l'ASL Napoli 1 e l'Università degli Studi di Napoli Federico II) e si rivolge a famiglie di bambini di età compresa tra 0 e 3 anni residenti in 10 municipalità del Comune di Napoli.

Due le azioni principali: quella di sostegno a famiglie di nuova costituzione che non presentano indicazioni di rischio psico-sociale, e quella di presa in carico dei nuclei familiari in difficoltà, dove sussistono molteplici elementi di disagio. È il caso, ad esempio, di famiglie multiproblematiche (tossicodipendenze, gravidanze adolescenziali, disagio psicopatologico), che vivono in contesti dove vige un'illegalità diffusa e manca del tutto una cultura di accesso ai servizi socio-sanitari.

Si tratta in altre parole di nuclei familiari dove la “crisi” rappresentata dall'evento nascita attiva angosce molto arcaiche che possono impedire in modo più o meno consistente l'accesso alla posizione genitoriale, per il portato di affetti di segno negativo che connotano le trasformazioni in esso implicate (Jardin & Rebillaud, 2006, op. cit.)⁹.

Il Programma, inoltre, coniuga non solo intenti di sostegno alla genitorialità, ma anche di formazione di nuove professionalità, in quanto rappresenta uno spazio esperienziale

⁹Più specificamente, al fine di predisporre adeguate strategie di intervento, il programma prevede momenti diversificati di contatto con le famiglie attraverso il coinvolgimento degli uffici anagrafici, dei punti nascita ospedalieri, delle unità operative materno-infantili, che perseguono non solo l'obiettivo di intercettare quelle famiglie presso le quali sono ravvisabili elementi più o meno acuti di disagio, ma anche di offrire un accompagnamento allo sviluppo ed un supporto alla crescita dei nuovi nati attraverso il coinvolgimento di operatori esperti. Per quei casi in cui il livello di problematiche presenti è particolarmente delicato, ciascun distretto prevede una équipe stabile che si occupa di elaborare un progetto personalizzato che può prevedere l'impiego di tutor del volontariato sociale per un lavoro continuato di sostegno anche materiale.

per giovani laureate in psicologia che desiderino svolgere il proprio tirocinio annuale post *lauream* all'interno del suddetto Programma. In base agli accordi di collaborazione tra i referenti istituzionali ed i referenti del Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali (sezione psicologica), ciascuna tirocinante psicologa viene accuratamente selezionata, ed in seguito ad un opportuno periodo di addestramento, viene inserita nei consultori materno-infantili dove svolge attività di presa di contatto, prima accettazione, di osservazione di corsi *pre* e *post partum* e, laddove se ne ravveda l'opportunità, di sostegno domiciliare. Ogni singola attività viene monitorata dai referenti universitari attraverso la predisposizione di incontri settimanali di supervisione di gruppo alla presenza di un'osservatrice ad orientamento psicodinamico, che a sua volta usufruisce di spazi di supervisione individuale sul materiale osservativo elaborato. Di seguito vengono presentati alcuni estratti dai protocolli delle osservatrici al gruppo di supervisione.

Sguardi: dentro, fuori, ai margini di un'esperienza

Il gruppo di tirocinanti si costituisce nel dicembre del 2009 con 5 membri, formatrice compresa, a cui si aggiungono, in un arco temporale alquanto breve, nuove giovani laureate, tutte animate dal desiderio di sperimentare quanto appreso nel corso dei 5 anni di studi universitari e di mettere alla prova le proprie risorse e competenze.

Dopo un periodo di 4 mesi di formazione teorica sulle tematiche della psicodinamica della gravidanza e della relazione primaria, sui percorsi di sostegno allo sviluppo, ed alla genitorialità, sulla metodologia dell'osservazione diretta e partecipata (Boursier, 2010), e a seguito dell'assegnazione di una tirocinante per ogni distretto interessato dal progetto, le attività si avviano, pur con congrue e talvolta paralizzanti difficoltà degli Enti locali che non mancano di riprodursi ed essere agite anche nel contesto gruppale.

Ciascun gruppo, come è noto, è portatore di una propria storia (Vidal, 2007), di alterne e complesse vicende che mettono in moto dinamiche legate a processi di idealizzazione, delusione, scoramento, rabbia, aggressività, angosce.

In questo senso, il dispositivo gruppale da un lato sembra funzionare in taluni momenti come involucro protettivo, sorta di pelle comune (Urwand, 2002) che può favorire un senso interno di contenimento e rassicurazione; dall'altro il gruppo, o meglio l'appartenenza ad esso, agisce come detonatore di sentimenti contraddittori e di istanze rivendicative che testimoniano l'esigenza di affrancarsi, di separarsi attaccando.

Così, di fronte alle immancabili difficoltà di carattere amministrativo, legate all'interazione tra enti con funzionamento differente, una tirocinante dirà:

Provo un senso di leggera invidia verso A., O. ed E. che almeno parlano di mamme, mentre il resto del gruppo parla ancora di carte e firme.

C'è, dunque, chi, potendo contare su una procedura più rapida di ingresso ai singoli consultori – esito di prassi assolutamente specifiche e tipiche di ogni singola realtà

istituzionale –, diviene oggetto di ammirazione, ma anche di invidia per un vissuto di esclusione e di mancato accesso al ruolo.

È infatti il problema del ruolo dello psicologo il *leitmotiv* che si ripete nei protocolli di osservazione redatti dalle tirocinanti, che pare essere debitore sia ad istanze più propriamente individuali, sia ai vissuti di appartenenza ad un gruppo generatore e, al contempo, ostacolo alla crescita.

A. racconta i problemi incontrati con una ragazza che svolge il servizio civile presso il suo distretto, esprimendo di avvertire un forte senso di colpa per aver rivendicato la legittimità del suo ruolo, creando disguidi con la suddetta ragazza (...). A. dichiara di sentire molta stanchezza. Le sue parole calamitano l'attenzione del gruppo, della dottoressa e la mia, tanto che faccio fatica a svolgere con attenzione il mio ruolo di osservatrice. A. ritiene di iniziare a provare odio per questo progetto, mentre dal resto del gruppo emergono battute ironiche che sostanzialmente tendono a metaforizzare il progetto attraverso l'immagine di una gravidanza che non giunge a termine, di un bambino che non nasce. (...) A. sentirebbe tutta la stanchezza di essere una "pioniera" e di mettersi in discussione proprio perché non riesce ad operare. Il silenzio calato sul gruppo diventa ancora più pesante quando A. rende nota la tentazione di mollare che saltuariamente accompagna la profonda disillusione delle sue aspettative. La dottoressa la invita a riflettere sull'oscillazione tra l'idealizzazione del suo ruolo, caratterizzata da un intenso trasporto ed una forte speranza di poter dare/fare tanto, e la delusione delle aspettative che le accende il desiderio di mollare tutto. (...) Il gruppo è molto attento a questo aspetto della discussione e anche io mi sento profondamente coinvolta. Sento che, se da una parte ho accolto l'intervento di A. con emozione e trasporto, tanto da sentirmi molto vicino a lei, dall'altra l'intervento della dottoressa ha avuto un effetto tranquillizzante e contenitivo.

Il gruppo e la formazione offerta è oggetto di un potente investimento, che contribuisce alla sua rappresentazione come spazio inaccessibile ai più; ciò che talvolta emerge è l'importanza del riconoscimento di sé e del gruppo a cui si fa riferimento, un bisogno di legittimazione dall'esterno, che però si accompagna ad un intenso compiacimento rispetto a chi nel gruppo non può/deve entrare. Tali aspetti sembrano, a nostro avviso, ben rappresentare le complesse manovre che ciascuno mette in atto per procedere verso la distinzione tra ciò che è me da ciò che non me, parafrasando Winnicott, laddove sembra avere un posto centrale il problema del ruolo professionale, che richiama più complesse questioni identitarie.

La dottoressa ci fa riflettere sulla tendenza svalutante che abbiamo nei confronti dei tutor: descriviamo il loro lavoro come un lavoro non pensato, lavorano anche il sabato, per otto euro all'ora e non hanno la supervisione, mentre noi siamo un gruppo d'élite con la possibilità di ricevere la supervisione e abbiamo tante qualità che però non sono messe a frutto. A. racconta di una riunione in cui è arrivata una donna che è stata sottoposta dalla psicologa ad una sorta di interrogatorio davanti a tutti e solo dopo che la

donna è scoppiata a piangere la pediatra ha interrotto questo strazio. Nel gruppo qualcuno definisce “zappatrice” questa psicologa, qualcun altro sottolinea che fino a qualche decennio fa non esisteva la laurea in Psicologia e tanti principi e presupposti con cui ci hanno nutrito fino alla nausea negli anni universitari, a questi psicologi sono ignoti. Si parla di “zappatori”, di psicologi che conducono i colloqui alla presenza di un osservatore, di poveri tirocinanti che non possono imparare nulla guardando questi “zappatori” mentre lavorano! Insomma l'ondata svalutante che prima colpiva solo i tutor ora investe anche gli psicologi di vecchia generazione.

I vissuti di esclusione si giocano a molteplici livelli: dentro le singole istituzioni in cui le tirocinanti si trovano ad operare, all'interno dei piccoli gruppi che esse attraversano, tingendosi di nuove sfumature, giacché facendo parte di un gruppo si esclude l'estraneo, chi ne è fuori. Ma facendo parte di un certo gruppo si è esclusi da altri gruppi, venendosi a delineare una difficile e dolorosa scelta di appartenenza ad un insieme oppure ad un altro, sullo sfondo di una etero/auto-esclusione, come emerge da un'osservazione ad un corso *pre-partum* riferita da una partecipante:

E. (l'ostetrica) apre la porta per uscire dalla stanza e fuori ci sono già tre mamme che iniziano ad entrare, si accomodano, mi siedo insieme a loro. Una delle tre si siede distante dalle altre due che già fuori la porta avevano cominciato a parlare tra loro, poco dopo capisco che è straniera, polacca, ma parla bene l'italiano. Noto che tutte e tre ogni tanto lanciano un'occhiata sulla mia NON-pancia, poi una di loro, E., mi chiede se sono incinta, le rispondo di no, ma che farò parte del gruppo come psicologa volontaria. L'ostetrica presenta C. come “la psicologa” e di me non dice nulla, come se non esistessi e soprattutto come se io non fossi una laureata in psicologia, penso che oltre ad avere una NON-pancia mi sento una NON-psicologa, anzi addirittura una NON-persona, come se fossi trasparente.

Avere o non avere una pancia, segno di riconoscimento, lasciapassare per la partecipazione al gruppo di mamme, sembra equivalere all'essere o non psicologa, all'avere o non avere un sapere che legittimi un discorso. Ma ciò che è in gioco, come nel frammento riportato, è anche la sofferenza che si sperimenta in rapporto alla posizione osservativa, al vissuto del proprio ruolo quale testimone muto, che, in quanto astinente dall'interazione, finisce sullo sfondo e cessa quasi di esistere. Così, nel dilemma sulle specifiche possibilità concesse al ruolo di home visitor, riportiamo quanto emerso da un'altra sessione osservativa:

Quando passiamo alla lettura dei protocolli, inizia O. Il suo protocollo riporta la drammatica situazione di una famiglia molto povera (...). Un tono divertito pervade il gruppo quando O. racconta di aver accompagnato P. (la donna che sta seguendo) a scuola a prendere i bambini, soprattutto perché il figlio di P.

saluta e sembra riconoscere O. solo quando comprende che lei li riaccompagnerà a casa con l'auto. Alla fine del protocollo, la dottoressa propone un giro di riflessioni. I commenti sono per lo più di tristezza, O. riporta di essersi sentita mortificata ed impotente, tanto da pensare di fare la spesa per la donna. Poi (...) riporta lo stupore positivo provato nel notare la pulizia ed il decoro dei bambini, nonostante la povertà. La dottoressa la invita a riflettere sull'associazione tra povero e sporco. Poi la induce a comprendere il suo desiderio di fare la spesa: "Forse quello che le dà non è abbastanza?" - le chiede la dottoressa. O., seria, riflette sui sentimenti di futilità, inutilità che la pervadono trovandosi in queste situazioni. La dottoressa nota che forse O. sente di offrire solo parole, troppo poco rispetto al denaro donato dalle parenti della donna (...) Si riflette sul fatto che queste famiglie povere solitamente non chiedono aiuto per vergogna, sul gruppo cala un silenzio "imbarazzante" annotato durante l'incontro. Mi sono chiesta se l'imbarazzo in effetti fosse solo mio o del gruppo tutto. Riflettendoci, ho scoperto che la parola imbarazzo viene solitamente usata anche per indicare "precarietà economica", così come l'essere a disagio, o disagiati. Penso che il gruppo abbia sentito un duplice imbarazzo: quello di chi si mette nei panni di una persona povera e quello di chi si trova in una posizione di impotenza, in una posizione che contraddice la richiesta di aiuto concreto (...).

Conclusioni

Sappiamo quanto il lavoro di supervisione sia ciò che consente la tessitura del legame gruppale in quanto facilita la costituzione di una rappresentazione simbolica individuale dell'équipe e del gruppo (Pellé, 2005), giacché l'équipe non "si dà" per il fatto di essere fisicamente riuniti nel medesimo spazio e tempo, ma "Se TUTTI i professionisti che lavorano insieme, verso un comune scopo, sono TUTTI allo stesso momento, in uno stesso tempo soggettivo «di voler sapere qualcosa di ciò che fanno», allora, nell'*après-coup* è possibile che un équipe sia fondata nel senso in cui ciascun membro può rappresentare simbolicamente ciò che lo unisce agli altri" (Pellé, op. cit., p. 130, trad. di chi scrive).

In ogni caso, chiedendoci il ruolo che assume il gruppo, sulla scorta delle riflessioni di Vidal (2007), possiamo dire che talvolta il gruppo può funzionare come testimone muto di una scena che si gioca tra il supervisore e la persona che relaziona sul caso che sta seguendo; può funzionare come sorta di coro, o ancora, avere funzioni di commento al soliloquio del soggetto. Il lavoro di supervisione deve, invece, sempre tenere in conto gli effetti di reciproco influenzamento che si danno tra il soggetto narratore ed il gruppo stesso.

La supervisione gruppale, infatti, presuppone un lavoro molto diverso da quella individuale configurandosi come pratica di riflessione sugli effetti "su" e "nel" gruppo - dunque ciò vale per tutti i suoi membri - che ciascuna situazione clinica descritta può invocare.

La possibilità di usufruire di uno spazio di riflessione quale quello offerto nell'ambito della partecipazione al Progetto, rappresenta un indispensabile strumento di formazione

e di avvio allo sviluppo delle proprie competenze. In termini generali, occorre sottolineare che lo spazio della supervisione, in setting gruppale, è infatti uno spazio-contenitore e attivatore di pensiero, un momento nel quale operatori e supervisori lavorano insieme, pensano e sentono insieme a partire dalla lettura e dalla discussione del materiale clinico (Nunziante Cesàro, 2000; Nunziante Cesàro, 2004b). È uno spazio nel quale il contesto del gruppo allargato svolge un'importante funzione riflessiva, accogliendo e consentendo la circolazione di vissuti, sentimenti, ansie, ed attese. Sperimentando questa funzione contenitiva, il tirocinante può a sua volta riproporla nel vivo della relazione con gli utenti presi in carico, accogliendo come un contenitore capiente, non come un ricettacolo inerme a cui è bloccata ogni azione (Polacco Williams, 1999).

Ma, ad un livello più profondo, l'esperienza che qui abbiamo presentato rappresenta a nostro avviso un'esemplificazione del faticoso lavoro personale e relazionale che è richiesto a ciascun membro per accedere - a momenti, in tutto o in parte - ad una minima definizione del proprio ruolo professionale. E' in qualche modo sollecitato un lavoro di trasformazione di sé mediato dall'esperienza formativa; un lavoro necessario senza il quale la formazione clinica è impoverita. Tale trasformazione viene drammatizzata e, perché no, anche avversata, sulla ribalta di un teatro gruppale che diviene la matrice dalla quale si generano nuove individualità, un gruppo che nutre, ma dal quale occorre nascere-separarsi. Così, in uno degli ultimi incontri, nel salutare una partecipante che per l'occasione porta in dono dei dolci, l'osservatrice dirà:

A. esprime il piacere di essere ancora una volta con noi e riferisce di avere avuto l'esigenza di fare un saluto. Ha portato dei biscotti e pensa che questi possano ben rappresentare il senso di come questo gruppo l'abbia nutrita (penso tra me, allora l'ha nutrita dolcemente?). Sono molto commossa quando A. ringrazia ognuna di noi guardandoci negli occhi, tutte. Dice che i biscotti che ha portato hanno un nome particolare, si chiamano "le rose del deserto" e che nonostante il nostro lavoro sia duro e oscilli tra il senso di impotenza e il desiderio di onnipotenza, lei pensa che, nel nostro piccolo, le rose nel deserto le abbiamo portate. (...) Spero di non sbagliare se penso che la mia commozione è quella di tutte noi, del gruppo. Come se la vibrazione della voce di A. si fosse diffusa nella stanza e avesse creato, colpendo ognuna di noi, degli echi invisibili, rimbalzando e moltiplicandosi all'infinito.

Bibliografia

- Ammaniti M.; Speranza A.M.; Tambelli R.; Odorisio F. & Vismara L. (2007). Sostegno alla genitorialità nelle madri a rischio: valutazione di un modello di assistenza domiciliare sullo sviluppo della prima infanzia. *Infanzia e adolescenza*, 6, 2: 67-83.
- Bion W.R. (1962). *Learning from experience*. London: Heimann.
- Boursier V. (2010). *Sentire con gli occhi. Note sull'osservazione del bambino in psicoanalisi tra formazione, clinica e ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Houzel D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Paris: Érès, 2007

- Jardin F. & Rebillaud B. (2006). L'Unité de soins spécialisés à domicile pour jeunes enfants. *Devenir*, 2, 18: 139-145.
- Kaës R., Anzieu D., Bejarano A., Scaglia M. & Gori R. (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- Kaës R., Anzieu D., Thomas L.V. & Le Guerinel N. (1979). *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.
- Malagoli Togliatti M. & Tafà M. (2005). *Il sostegno alla genitorialità nei nuovi centri per famiglie. Esperienze di ricerca*. Milano: Franco Angeli, Milano.
- Margherita G. & Zurolo A. (2009). Narrare la genitorialità. In: Margherita G. (2009). *Narrazione e rappresentazione nella psicodinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Mazzotti M. (2009). *Prospettive di psicoanalisi lacaniana*. Roma: Borla.
- Nunziante Cesàro A. (2000). Violenza sui minori: quale prevenzione? In: Villone Betocchi G.; Felaco R.; Zullo C. & Abazia L. (a cura di). *Sostenere lo sviluppo sociale*. Napoli: Liguori, 2001.
- Nunziante Cesàro A.; Freda M.F. & Sommantico M. (2004a). Una peculiare esperienza di formazione-intervento con operatori del volontariato sociale. In: Arcidiacono C. (a cura di). *Volontariato e legami collettivi*. Milano: Franco Angeli, 2004.
- Nunziante Cesàro A. (2004b). Un modello psicodinamico per la prevenzione del rischio psicosociale negli asili nidi: il progetto dei *Nidi di mamme*. In: Mannarini T.; Perucca A. & Salvatore S. (a cura di). *Quale Psicologia per la scuola del futuro?* Bari: Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Nunziante Cesàro A. & Boursier V. (2007). Osservare, *com-prendere*, sostenere. Un modello d'intervento per la prevenzione del rischio nella prima infanzia. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 74: 771-784.
- Pellé A. (2005). Les trois temps du désir: à propos de la supervision d'équipe. In: Bass D. & Caével H. *Au fil de la parole, des groupes pour dire*. Toulouse: Érès.
- Prezza M. (2006). *Aiutare I neo-genitori in difficoltà. L'intervento di sostegno domiciliare*. Milano: Franco Angeli.
- Speranza A.M. & Mattei E. (2007). *Programmi di sostegno alla genitorialità. L'Home Visiting*. Roma: Kappa.
- Urwand S. (2002). Supervision de groupes en groupe. Approche groupale de la formation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 39: 29-49.
- Vidal J.P. (2007). Supervisions. Pourquoi en groupe? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1, 48: 135-148.
- Wilhelm A. (2007). Supervision d'une équipe de soins à domicile: fonction du groupe dans une pratique nomade en solitaire. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1, 48: 123-134.

La formazione in psicologia a prova di genere.

Giuseppe Stanziano

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali.

Università Federico II, Napoli.

Introduzione

Le questioni inerenti l'identità di genere e l'orientamento sessuale costituiscono un caposaldo ineludibile nella formazione dello psicologo, sia in termini teorici, come crocevia obbligato dello sviluppo identitario dei soggetti, sia in riferimento alla prassi clinica, come elemento essenziale per la comprensione dello psichismo e per la strutturazione di forme di intervento psicologico. La tematica dell'identità di genere attraversa puntualmente e aldilà di specifici orientamenti disciplinari, tutti i principali costrutti della psicologia, dall'intra-psichico, si pensi ad esempio alla primaria relazione materna, con il progressivo processo di separazione e individuazione che implica uno stretto e prioritario rapporto con un originario materno femminile in cui nasce la psiche, ad un discorso più ampiamente inter-psichico, con maggiore attenzione ai comportamenti e ai modelli relazionali, contrassegnati dalla specificità del genere, come variabile sempre caratterizzante. Ribadito questo aspetto decisivo del sapere psicologico, il percorso formativo in psicologia appare inevitabilmente bisognoso di un'attenzione costante alle tematiche della differenza di genere, che inscrivono la teoria e la prassi psicologica nella specificità dei corpi; un corpo anatomico, differente per genere nelle sue manifestazioni organiche, e attraversato dalla sessualità, che caratterizza le dinamiche psichiche e comportamentali, oltre all'influenza dei ruoli sociali.

La complessità che il genere e la sessualità mettono in gioco nel discorso sul soggetto, anche e soprattutto in ambito psicologico, richiede un'articolazione teorica che, superi gli steccati squisitamente disciplinari delle specifiche scienze umane, e rilanci la riflessione in termini più largamente culturali, al fine di stimolare interrogativi capaci di intercettare e provare a comprendere la variegata morfologia che la sessualità e la differenza di genere rivelano nello scambio sociale. Pertanto, un presupposto necessario ad un intervento formativo sensibile alle questioni della differenza, è la consapevolezza che l'identità sessuale e di genere non riguarda la ricerca naturale ed obiettiva di cosa sia il maschile e il femminile, chi sia la donna e chi l'uomo, come due estremi polarizzati e scissi, definibili in maniera paradigmatica con una univoca posizione nello stato naturale delle cose. Appare piuttosto decisiva un'apertura concettuale che tenda a problematizzare i nodi tematici, legandoli ai fattori storici, linguistici, politici e culturali, che in maniera decisiva concorrono nel declinare cosa si intende per mascolinità e femminilità. Un articolato intreccio disciplinare, o quantomeno, in questo caso, un'opzione discorsiva, che azzardi una possibilità di comprensione delle dinamiche psichiche e sociali, sempre contrassegnate dal genere, e rappresenti per la

psicologia, soprattutto in ambito didattico e formativo, un'occasione di confronto dei propri strumenti conoscitivi con la difficile trama che il genere e la sessualità intessono. Queste riflessioni hanno caratterizzato il progetto di un ciclo di seminari di formazione sulle tematiche dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere, unite alla volontà di stimolare soprattutto un dibattito aperto, che dal vertice concettuale esplicitamente psicologico, provi a promuovere interrogativi particolarmente attuali del vivere sociale e culturale.

L'intervento formativo

Il primo compito che ci siamo posti, costituendo un gruppo di universitari interno all'Ordine degli psicologi della Regione Campania, è stato di stimolare una riflessione sulle tematiche del genere e dell'orientamento sessuale, individuando uno strumento formativo capace di supportare contributi teorici e disciplinari con aspetti più esplicitamente emotivi, ma al contempo orientare la riflessione verso un dibattito attuale, che in maniera stringente rimandasse a temi "caldi" e vicini al vivere quotidiano. Ci è sembrato che il cinema fornisse una buona mediazione tra queste esigenze, permettendo uno sguardo sui vissuti, mediato dalla finzione cinematografica, in grado di calare le parole della teoria negli scenari del reale. Il cinema percorre il confine tra il sogno, come immagine onirica, e la realtà, con la rappresentazione effettiva di sequenze visive; in questo movimento sospeso tra la finzione creativa e la percezione delle immagini reali proiettate sullo schermo, esso mobilita le emozioni e una partecipazione affettiva densa di identificazioni e proiezioni da parte dello spettatore.

La prima fase del progetto formativo, svolta nel primo semestre del 2010, è stata dedicata in particolare alle tematiche dell'orientamento sessuale, riservando un secondo momento, previsto nel 2011, alle questioni più direttamente connesse all'identità di genere¹⁰. I sei incontri seminariali svolti, hanno trattato specifiche questioni che intrecciano la tematica dell'orientamento sessuale, sia con la specificità del sapere psicologico, sia con il dibattito sociale e culturale più ampio. Il programma dei singoli incontri ha previsto un'introduzione teorica e scientifica alle tematiche in oggetto, a cura dello stesso gruppo organizzativo, la proiezione del film selezionato e un dibattito aperto con la platea, moderato da esperti esterni al gruppo.

¹⁰ L'attività formativa presentata, e tutt'ora in corso, è promossa dall'Ordine degli Psicologi della Regione Campania, con il patrocinio del dottorato in "Studi di Genere" dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e dall'Assessorato alle politiche sociali del Comune di Napoli.

- Finalità dell'intervento formativo

L'intervento formativo è rivolto in primis agli psicologi professionisti e in formazione¹¹, ma la partecipazione è stata estesa anche agli studenti di altri corsi di laurea. Tra gli obiettivi dell'intervento, vi è anche un intento di sensibilizzazione sulle questioni della differenza, considerati i recenti episodi di violenza a carattere omofobico, che hanno colpito in maniera allarmante anche la città di Napoli.

Il bisogno di una formazione in psicologia, consapevole delle questioni dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale, deriva dalla necessità di scongiurare pregiudizi e stereotipi, che spesso accompagnano, in maniera riduttiva e poco scientifica, molte convinzioni diffuse a vario livello in ambito psicologico. Tra queste vi è di certo una tendenza a definire e ricercare cause eziologiche e interpretazioni riduttive sulle origini dell'omosessualità, e più in generale dell'orientamento sessuale; eludendo in tal modo la complessità delle vicende dello sviluppo identitario e psichico. Ad esempio convinzioni come "l'omosessualità maschile dipende da una scarsa presenza della figura paterna", oppure "da una madre troppo presente", tratte più da una vulgata popolare del pensiero psicologico che da effettive ricerche scientifiche, rischiano di trasformarsi in presupposti assunti come validi da giovani psicologi in formazione, e forse talvolta anche da più maturi colleghi poco consapevoli, pregiudicando la possibilità di una effettiva e adeguata comprensione dei soggetti, e compromettendo l'efficacia di interventi di sostegno e aiuto. In merito alla impossibilità di affermare in maniera certa e inequivocabile perché un soggetto è divenuto quello che è e non altro, appaiono illuminanti le indicazioni tratte da un testo di Freud del 1910, "Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci", non a caso proprio nell'ambito di alcune riflessioni sull'omosessualità e lo sviluppo psichico: *Anche disponendo in misura amplissima di materiale storico e maneggiando nel modo più sicuro i meccanismi psichici, un'indagine psicoanalitica non riuscirà mai a illuminarci sulla necessità che l'individuo sia divenuto quello che è e nessun altro.* (S. Freud, 1910) Certo, si potrebbe obiettare, che queste parole ricadono nell'ambito della psicoanalisi, come affermato dallo stesso autore, tuttavia possono essere assunte da monito per tutte le discipline che mirano alla comprensione dell'essere umano, come un invito a non cedere alle facili ipotesi riduttive. Il bisogno di scongiurare interpretazioni riduttive di tipo eziologico sull'omosessualità, è riconoscibile anche nella stesura di nuove linee guida per il lavoro psicologico con persone omosessuali, promosse da molti Ordini Regionali, in cui si afferma l'inadeguatezza delle cosiddette "terapie riparative",

¹¹ Degli iscritti al seminario (156), il 71% ha partecipato assiduamente, manifestando un interesse costante alle attività proposte. La media dei partecipanti ad incontro è stata di 104 presenze, così ripartite: 49% studenti, 28% psicologi, 7,5% altro (insegnanti, psichiatri, membri di associazioni).

tese al cambiamento dell'orientamento sessuale, che appaiono come vere e proprie ingiunzioni sui comportamenti dei soggetti, definite su modelli stereotipati del maschile e del femminile.

- Metodologia dell'intervento formativo

1. - Alcune lezioni di genere - Il bisogno di supportare l'attività formativa a carattere esperienziale, come può essere intesa la visione del film, con strumenti didattici più tradizionali, deriva dalla necessità di ancorare il dibattito sollecitato ad una cornice teorica più solida, in cui reperire informazioni su studi e ricerche già consolidati. Pertanto è stata prevista una pubblicazione specifica, curata dall'Ordine degli Psicologi della Regione Campania, composta da sei saggi dedicati ai focus teorici proposti, in cui è stata presentata una rassegna della letteratura scientifica internazionale di taglio psicologico, sugli argomenti suggeriti. In tal senso è stato possibile favorire un confronto più consapevole sulle questioni trattate, proponendo ai partecipanti una lettura introduttiva e allo stesso tempo concisa, in grado di fornire dei minimi strumenti concettuali, necessari per la comprensione di tematiche complesse. La possibilità di disporre di materiale didattico preliminare alla visione del film, ha avuto anche una funzione di orientamento della discussione, in grado di mostrare la specificità di un approccio psicologico agli argomenti; oltre ad essere un contenimento alle possibili e infinite divagazioni che costituiscono un rischio tipico del confronto aperto.
2. - Il cinema come strumento proiettivo - Come già descritto, la visione di film dedicati alle questioni in oggetto è stata utilizzata per sollecitare soprattutto una componente emozionale più partecipata.
3. - Valutazione e monitoraggio - L'attività formativa è stata affiancata da un monitoraggio dei risultati in termini di partecipazione e gradimento con la somministrazione di un questionario, in entrata e in uscita; in modo da modulare l'intervento formativo in corso, anche tenendo conto delle aspettative e delle caratteristiche del pubblico¹².
4. - resoconti - Ai partecipanti è stato richiesto di redigere delle relazioni scritte su ogni giornata, in modo da stimolare una riflessione a posteriori sulle tematiche emerse.
5. - osservatori silenti - ogni incontro ha previsto la presenza di due osservatori silenti, che hanno restituito, con resoconti scritti supervisionati in gruppo, uno spaccato emozionale dell'intero andamento del percorso formativo.

¹² La motivazione alla frequenza del programma formativo, è stata descritta con una predominanza dei seguenti termini: "curiosità", "interesse", "approfondimento". Il 98% dei frequentanti considera le tematiche proposte affrontate in maniera adeguata.

- Descrizione dei focus teorici e del dibattito proposto

1. *L'omofobia*. L'ipotesi interpretativa introdotta, tende a fornire una definizione del concetto a partire da un orientamento psicodinamico, per cui l'omofobia è descritta come uno spettro di fantasie, idee, sentimenti e credenze, consce e inconscie, attraverso le quali un soggetto manifesta un comportamento evitante e avversativo rispetto a ciò che viene sentito come omosessuale. Il film proposto è stato C.R.A.Z.Y. (2005) diretto da Jean-Marc Vallée, che ripercorre le fasi di crescita di un giovane omosessuale dalla nascita all'età matura con la progressiva accettazione di sé, soffermandosi sulle conflittuali dinamiche familiari e relazionali, che la paura e il rifiuto della sessualità attivano. Il dibattito seguente al film ha favorito in particolare una riflessione sull'avversione che molti uomini manifestano verso l'intimità tra uomini, come elemento perturbante diffuso nello scambio sociale, che spesso si esprime attraverso battute di spirito e atteggiamenti sprezzanti. Le ipotesi interpretative proposte hanno suggerito la possibilità di intravedere in questi atteggiamenti, una possibile difesa dall'intimità, vissuta come una vicinanza minacciosa, che attiverebbe fantasie omosessuali passive con angosce di penetrabilità corporea.

2. *Il transessualismo*. L'identità di genere è presentata come un concetto complesso, ed è descritta come una convinzione profonda, permanente e precoce del soggetto di sentirsi maschio o femmina. La rappresentazione del proprio corpo, il corpo anatomico e sessuato, è parte dell'identità, tuttavia la definizione di genere non può essere ricondotta tout court alla conformazione esterna dei propri genitali; come il transessualismo ammonisce ponendo la difficile e spinosa questione del "non sentirsi nel proprio corpo". Un discrimine concettuale è anche ribadito in merito all'identità sessuale, che rimanda all'orientamento e alla scelta dell'oggetto sessuale. Tali precisazioni teoriche appaiono fondamentali per un corretto discorso sulla differenza di genere e rivelano le frequenti confusioni teoriche, spesso associate a pregiudizi e luoghi comuni, presenti anche nella platea coinvolta nel processo formativo, per cui le sessualità non eterosessuali appaiono come un insieme confuso e indiscriminato. Il film "La mia vita in rosa" (1997) di Alain Berliner, con le delicate sequenze del piccolo Ludvig, che vuole vestirsi da bambina e si comporta così, evidenzia la complessa sperimentazione dei ruoli di genere nell'infanzia, e sollecita la riflessione sull'impossibilità di fare ipotesi prescrittive sul futuro assetto identitario a partire dall'infanzia. Per cui il film si conclude lasciando lo spettatore con il dubbio irrisolvibile di chi sarà Ludvig da adulto-a.

3. *Il lesbismo*. La prima riflessione proposta, rimanda ad una sostanziale assenza nel dibattito scientifico, ma anche sociale e culturale, del lesbismo, o quanto meno una presenza decisamente inferiore rispetto alle questioni

dell'omosessualità maschile. In tal senso è evidenziata una sorta di “invisibilità” di tale orientamento, che sembra destare meno attenzioni anche nella società. A sottolineare questo aspetto mancante del discorso sul lesbismo, è utile l'incipit del testo freudiano del 1920, “Psicogenesi di un caso di omosessualità femminile”: *L'omosessualità femminile, che non è certo meno frequente di quella maschile, pur essendo di gran lunga meno vistosa, non solo è stata ignorata dalla legge, ma è stata anche trascurata dalla ricerca psicoanalitica.* Ripercorrendo il testo citato, argomenti di dibattito sono state alcune riflessioni freudiane: l'universale bisessualità originaria degli esseri umani, l'eterosessualità esclusiva come limitazione nella scelta dell'oggetto, l'omosessualità come una delle varianti della sessualità e, in particolare, il dubbio e discutibile tentativo terapeutico di modificare l'orientamento sessuale del soggetto, criticato da Freud come inutile e dannoso. Il film “Women” (2000) di Jane Anderson ha proposto tre immagini diverse di lesbiche dagli anni '60 ad oggi.

4. *L'omogenitorialità.* L'immagine genitoriale è definita dalla paternità e dalla maternità, in cui sono chiamati in causa elementi maschili e femminili, che concorrono attraverso un complesso scambio di identificazioni e proiezioni, alla costituzione dell'identità del figlio-a. Tuttavia, l'articolata dinamica inconscia mette in gioco per ognuno dei genitori aspetti maschili e femminili, per cui le intricate vicende dello sviluppo identitario si complicano, non ammettendo un semplicistico parallelismo femminile-materno e maschile-paterno. Cosa accade quando i genitori sono due uomini o due donne? Domanda forse impropria, in virtù della complessità delle vicende dello sviluppo psichico, per cui non è possibile formulare prescrizioni nette e definitive. Tuttavia forse è possibile chiedersi cosa non inevitabilmente accade. Alcune recenti ricerche scientifiche (*Lesbian and gay parenting*, del 2005 per l'American Psychological Association, disponibile online www.apa.org/pi/parent.html) hanno ad esempio constatato, attraverso la valutazione psicodiagnostica di un campione di figli di persone omosessuali, che non si riscontra, nel campione esaminato, una presenza maggiore di disturbi psichiatrici e problemi comportamentali significativi, rispetto a quelli rilevati in media in soggetti cresciuti in famiglie eterosessuali. Inoltre, lo sviluppo dell'identità di genere nel campione esaminato è risultato del tutto paragonabile a quello di bambini cresciuti in famiglie eterosessuali, così come l'orientamento sessuale.

La visione del film “Baby love” (2008) di Vincent Garel, in francese “Comme les autres”, ripercorre il desiderio di paternità di un uomo omosessuale, fino alla sua difficile realizzazione. La discussione seguente ha esaminato le possibili ragioni e le resistenze, che il pregiudizio etero normativo solleva in merito alla genitorialità.

5. *Omosessualità e fede*. Il rapporto tra omosessualità e le diverse confessioni religiose è sempre stato controverso. In particolare, le istituzioni religiose cattoliche, in alcune manifestazioni, appaiono oggi fortemente discriminatorie e omofobe. Attraverso la visione del film “Latter days” (2003) di Jay Cox, è discusso il difficile rapporto tra l’aspetto intimo della spiritualità e l’orientamento sessuale, considerando le prescrizioni morali e i divieti che una certa vulgata religiosa propone.

6. *Omosessualità e diritti*. Attraverso un breve excursus della letteratura scientifica dedicata, è stato ripercorso lo sviluppo storico e sociale dei movimenti politici lgbt, che rivendicano maggiori diritti e la fine delle discriminazioni in base all’orientamento sessuale e alla differenza di genere. Il film documentario “Improvvisamente l’inverno scorso” (2008) di G. Hofer ripercorre la stagione di dibattito sociale e culturale in Italia nel 2007, in riferimento alla proposta di legge sulle unioni di fatto.

- Risultati

L’analisi testuale delle relazioni prodotte dai partecipanti ha permesso di individuare dei cuori semantici salienti, sollecitati dall’esperienza formativa. Queste indicazioni sono state utilizzate nella riflessione successiva all’intervento, per il riconoscimento di aree sensibili, sia emotivamente che cognitivamente, come presupposti per una più consapevole programmazione formativa sul genere e l’orientamento sessuale.

Il materiale emerso dalle osservazioni supervisionate, ha messo in luce specifiche dinamiche emozionali, sia del gruppo organizzativo che della platea, favorendo una riflessione sulle risorse e i limiti di un percorso formativo con questi presupposti.

Non mi interessa, ma non posso dimenticarlo: prime riflessioni sull’esperienza.

L’osservazione silente ad orientamento psicoanalitico è uno strumento con una storia ormai lunga e consolidata nella psicologia dinamica. Soggetto di numerosi e accreditati studi internazionali, essa rivela un potenziale conoscitivo in grado di mettere a fuoco ciò che, a prima vista, non può essere rilevato con una semplice e diretta registrazione fattuale degli eventi. Le possibilità di utilizzo dell’osservazione non sono riducibili esclusivamente alla ricerca, piuttosto vanno sottolineate le funzioni didattiche che essa rivela, soprattutto nel percorso formativo in psicologia clinica, come mezzo di lettura e interpretazione delle dinamiche psichiche, che inevitabilmente coinvolgono e condizionano chi osserva e impara, istituendo e amplificando quell’ottica tra “dentro e fuori” di sé, attraverso la quale si sviluppa la conoscenza ed in particolare il sapere clinico; senza trascurare, inoltre, le risorse in tema di prevenzione e diagnosi che tale strumento possiede. (Boursier, 2010) La sua nascita storica, per quanto riguarda il

campo specificamente psicoanalitico, risale alle prime osservazioni dell'infante, divenendo un mezzo d'elezione nello studio e nella ricerca in ambito evolutivo. Tuttavia la messa a punto di un sapere osservativo sempre più maturo, ha favorito un'estensione di tale strumento anche ad ambiti diversi dall'*infant* e in contesti più ampi, tra i quali il gruppo, in virtù, forse, anche dell'apparente semplicità di applicazione. L'osservazione ad orientamento psicoanalitico non richiede dotazioni strumentali tecnicamente sofisticate: non ci sono specchi unidirezionali, registratori video e audio o dispositivi elettronici. Eppure le cose non sono così semplici, poiché è nello sguardo attivo e partecipe di chi osserva, che si va sedimentando la temperie emozionale che ruota intorno all'osservatore e che lo fa risuonare, rendendolo partecipe. Di questo sguardo come strumento di conoscenza, sarà poi, a posteriori, attraverso un'attenta supervisione, riconosciuto il potenziale euristico, provando ad articolare ipotesi interpretative in grado di restituire un senso dell'esperienza osservativa e una possibilità di significato a ciò che è stato visto. Pertanto, si potrebbe dire una semplicità di applicazione strumentale inversamente proporzionale alla difficoltà di utilizzo.

Con questi presupposti è stata utilizzata l'osservazione silente nell'intervento formativo descritto, con la consapevolezza che più che un mezzo duttile e facilmente adattabile, si andava incontro ad una complessità concettuale che ha richiesto dedizione e attenzione; confortati dalla supervisione della prof.ssa Nunzianta Cesàro e del prof. Valerio che hanno curato la direzione scientifica del progetto.

L'osservatore silente si pone al margine del contesto osservato, mantenendo una posizione sospesa tra un dentro il campo osservativo, partecipandovi con il suo sguardo, e un fuori, con la sua astinenza. Su questa ambiguità della posizione osservativa, spaziale e psichica, si depositano le fantasie persecutorie del gruppo, che riconosce, di solito, nell'osservatore un estraneo che scruta e giudica (Nunzianta Cesàro, 2003). Questa dinamica tipica dell'osservazione silente nei gruppi è elusa nel caso in questione, in quanto gli osservatori silenti si collocano in un'aula grande, confondendosi tra la platea che sta per assistere al film. Eppure questa dimensione perturbante, caratteristica dell'osservazione, non tarda a riproporsi nei vissuti dei due osservatori, che come riportato nei resoconti, si aggirano un po' spaesati in sala prima dell'inizio del film, come "uno spettatore tra spettatori", per poi concludere: "scelgo di sedermi da solo nella seconda serie di file, verso il fondo della sala". In questa posizione "solitaria" e spaesata, l'osservatore diviene cassa di risonanza per il gruppo delle tante mani alzate nel dibattito, che non ricevono la parola nel turno dei tanti interventi previsti, ma anche dei fremiti di alcuni partecipanti che si agitano sulla sedia dissentendo da altre affermazioni udite, ma non trovando il coraggio di intervenire in un'aula grande. L'occhio astinente dell'osservatore diviene, per il gruppo in supervisione, uno strumento sensibile che rileva la voglia concitata di partecipazione della platea, di fronte ad un dibattito che fin da subito sembra particolarmente intenso e che non riesce ad appagare il bisogno di dire qualcosa di ognuno. Questa sensazione di non aver previsto uno spazio adeguato per il dibattito, resterà una costante del gruppo, che ad un certo punto ipotizza di istituire dei gruppi di discussione più ristretti; opzione metodologica che sarà sperimentata nella seconda serie di seminari di formazione, prevista nel 2011.

Il primo periodo di incontri è caratterizzato da uno sguardo incuriosito su chi è presente in sala, dall'introduzione alla prima osservazione: "La trepidazione è palpabile nell'attesa dell'inizio ... mi guardo intorno incuriosita, pochi sono i visi conosciuti, molti giovani, molti ragazzi, alcuni credo essere omosessuali". Negli incontri di supervisione si discute su questo tentativo di identificare i presenti, sulla valenza del guardarsi intorno circospetto, teso a riconoscere identificazioni nette e polarizzate, come a sezionare la platea. "Chi è psicologo e chi no? Chi è omosessuale?" La forte spinta all'identificazione, appare come un ancoraggio protettivo, teso a definire appartenenze, di fronte alla complessità delle tematiche e degli aspetti emotivi sollecitati, che mettono in gioco la variabilità delle componenti sessuali che contraddistinguono l'identità di genere e la definizione dell'orientamento sessuale. Il "chi sei?" di fronte all'estraneità dell'altro, assume il senso di un bisogno identificativo, sollecitato dagli interrogativi che la visione e la percezione di sessualità altre pongono. Pertanto, il riconoscersi e il definirsi, assumono una funzione protettiva rispetto a ciò che, in maniera persecutoria, è considerato altro.

Queste riflessioni rivelano il paradosso della ricerca di identità chiuse e nette, classificabili in maniera definitiva, e aprono il discorso su un aspetto più complesso della dinamica identitaria, per cui ciò che si configura come altro da sé, pone le sue radici nel profondo della propria identità, in quello scambio costante tra dentro e fuori, tra proprio e altro, attraverso il quale si forma il sentimento di identità; *un sentimento perturbante, che include nell'identità il familiare e l'estraneo, se stesso e l'alterità*. (Russo, 2009. Cit. p. 17). Con questo non si vuole affermare una dimensione illusoria dell'identità, per cui questa assume una versione performativa, duttile e modellabile a piacimento, piuttosto essa resta un sentimento di sé costante nel tempo e radicato nelle vicissitudini del corpo (Nunziante Cesàro, 1996). Le dimensioni sensoriali e relazionali costituiscono le radici dell'identità, che, nello scambio, a partire dal primo contatto con il corpo della madre, declinano la progressiva differenziazione tra il proprio e l'altro da sé; pur non abbandonando mai definitivamente, sotto l'influsso di un anelito nostalgico, quell'originaria pienezza dell'indifferenziato, in cui tutto - il dentro e il fuori - era compreso nell'unità fusionale. Il dilemma dell'identità, risiede in quel paradosso per cui ci si riconosce nell'uno, ma non si può fare a meno di intravedere in sé anche l'altro.

Paradossale appare anche la percezione di sé e degli altri connotata dal genere e dall'orientamento sessuale, come un interrogativo sempre implicitamente presente negli scambi sociali quotidiani: - è una donna, no è un uomo, ma sarà gay? - sembra essere una vignetta frequente, sia esplicitata in parole, che silenziosamente pensata. Così, al secondo incontro formativo, questa domanda è espressa a gran voce, quando uno dei partecipanti in sala chiede alla platea durante il dibattito chi è omosessuale. Le questioni del genere e dell'orientamento sessuale sono ineludibili in tutte le forme di relazione, come parti di una rappresentazione figurativa in cui alternativamente si mette a fuoco la figura o lo sfondo, in modo da far risaltare la specificità delle forme o i lineamenti del paesaggio, ma comunque e sempre, una simultanea compresenza. Con questa metafora può essere descritto l'interrogativo che il gruppo ha affrontato in supervisione, ovvero: vedo la specificità della persona che mi è davanti oppure la sua definizione di genere e il

suo orientamento? Di questo sguardo indagatore, attraverso l'osservazione e la supervisione, si sono messe a fuoco le modalità difensive, tese a definire appartenenze di genere nette e a classificare i differenti orientamenti sessuali. Eppure, permane un insopprimibile e vitale bisogno di riconoscere le differenze, che giustamente appaiono ai nostri occhi nell'interazione con l'altro. In equilibrio tra queste componenti, nel gruppo è espresso il paradosso per cui dello specifico orientamento sessuale e dell'identità di genere di chi mi è di fronte *non mi interessa, ma non posso dimenticarlo*, come a coniugare la sospensione di un giudizio classificatorio e un riconoscimento della specificità dei soggetti.

L'incontro sulle omogenitorialità sembra essere un punto di trasformazione nel percorso formativo, introducendo un clima emotivo più delicato, che prende il posto delle discussioni precedenti, che apparivano più accese, definendo un passaggio che dai contenuti si sposta verso una maggiore partecipazione affettiva. Dal quarto incontro alla fine, durante il dibattito aperto, varie persone sentono il bisogno di raccontare la propria storia e le proprie esperienze, contando su una disposizione della platea che appare più empaticamente orientata. Nelle osservazioni, ad esempio, è sottolineata la densità emotiva dei tempi di silenzio che intervallano i vari interventi. Il gruppo in supervisione riflette su queste trasformazioni, riconoscendo il passaggio tra una logica di identità nette e schiacciati, vissute in termini di appartenenza e estraneità, e una successiva diversa propensione ad accogliere storie personali, in termini di una condivisione dei vissuti.

In conclusione, gli aspetti cognitivi sono senza dubbio decisivi per una corretta formazione sul genere e l'orientamento sessuale, laddove il pregiudizio si radica nell'ignoranza e nella disinformazione, tuttavia il bisogno di un contenitore in cui poter dar forma alle ansie e alle paure che la complessità delle questioni identitarie e della sessualità mettono in gioco, è un fattore decisivo per una adeguata formazione.

Bibliografia

- American Psychological Association (2005) *Lesbian and gay parenting*, disponibile online www.apa.org/pi/parent.html
- V. Boursier (2010) *Sentire con gli occhi*. FrancoAngeli.
- A. Nunziante Cesáro (2003), *L'apprendista osservatore. Lineamenti di metodologia e tecnica dell'osservazione ad orientamento psicoanalitico*, FrancoAngeli.
- A. Nunziante Cesáro, P. Valerio (2006), *Dilemmi dell'identità: Chi sono? Saggi psicoanalitici sul genere e dintorni*, FrancoAngeli.
- S. Freud (1910) *Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci*, in OSF, vol. VI, Bollati Boringhieri, Torino.
- S. Freud (1920) *Psicogenesi di un caso di omosessualità femminile*, in OSF, vol. IX, Bollati Boringhieri, Torino.
- L. Russo (2009), *Destini delle identità*, Borla.
- M. Sommantico (2008), *Immagini sullo schermo. Introduzione alla psicologia del cinema*, Liguori.

Another Homosexual Happening: simbolizzazioni affettive attivate dall'incontro tra psicologi/sociologi in formazione e varie questioni connesse all'orientamento sessuale

Francesco Garzillo (1), Michele Cascone (1), Paolo Valerio (2)

(1) Centro di Ateneo Sinapsi, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

(2) Dipartimento di Neuroscienze, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

francesco.garzillo@libero.it

Il presente contributo è teso alla condivisione delle pratiche didattiche messe in atto nell'ambito di un'esperienza seminariale promossa dall'Ordine degli Psicologi della Regione Campania e patrocinata dal Dottorato in Studi di Genere dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". L'evento, *"Another Homosexual Happening: seminari di formazione e sensibilizzazione su varie questioni connesse all'orientamento sessuale"*, seppur con un'utenza eterogenea, è stato inserito nel curriculum formativo di giovani psicologi e sociologi in formazione attraverso il riconoscimento dei Crediti Formativi Universitari (CFU) a scelta. Nella progettazione dell'evento formativo, si è partiti dall'osservazione che nell'attuale dibattito scientifico sull'omosessualità si sta assistendo al passaggio dalla psicosessualità alla relazionalità (Lingiardi, 2004), ovvero al riconoscimento della centralità della relazione, rispetto alla scarica pulsionale legata ad un specifico oggetto sessuale, quale elemento strutturante della vita psichica. Inoltre, si è notato come all'interno dei corsi di laurea in Psicologia e affini sono rari o assenti gli insegnamenti in cui si parla di identità di genere ed omosessualità (Pietrantonio, 2006). Ci si è posti dunque l'obiettivo di accompagnare giovani professionisti in formazione ad un primo approccio a questa tematica, aiutandoli a riconoscere sia il carattere non patologico dell'omosessualità sia le dimensioni affettive ed emotive presenti nelle relazioni omosessuali. La formazione seminariale ha previsto 6 incontri a cadenza quindicinale durante i quali, attraverso la mediazione di materiale filmico, sono stati affrontati i temi dell'omofobia, dell'identità di genere, dell'omogenitorialità, dell'omosessualità femminile, delle connessioni tra omosessualità e fede, tra omosessualità e diritti civili. Obiettivo di questo contributo è individuare e riflettere sulle simbolizzazioni affettive che sono state attivate dall'incontro tra psicologi/sociologi in formazione e le varie questioni affrontate durante i seminari. Infatti, la scelta di proporre del materiale filmico mirava ad elicitare una partecipazione "affettiva" nei partecipanti, sollecitata dai meccanismi di proiezione ed identificazione che si attivano nello spettatore al momento della fruizione del materiale filmico, e che in questa particolare occasione potevano condurre gli studenti a riflettere sul proprio rapporto con la sessualità ed al rapporto con le sessualità ed i generi altri. L'attività laboratoriale si è voluta dunque caratterizzare come luogo privilegiato dove poter

affrontare momenti formativi tesi a far riflettere lo studente, a partire dai vissuti evocati dagli stimoli offerti, e ad offrirgli momenti di elaborazione utili per sostenere il suo atteggiamento rispetto la relazione con l'altro in generale e con le diversità in particolare.

Ai fini dello studio è stata data agli studenti la seguente consegna: “*Ti chiediamo di scrivere una relazione sulla giornata che ti ha più colpito e sul tuo personale incontro con le tematiche affrontate*”. Il materiale così raccolto è stato sottoposto ad analisi emozionale del testo (Carli & Paniccia, 2002) attraverso un software specifico per l'analisi testuale T-lab (Lancia, 2004) e analizzato rispetto ad alcune variabili al fine di individuare peculiarità e specificità rispetto al sesso, al corso di laurea di afferenza, al tema del seminario affrontato. Si discutono i risultati di tale analisi e le implicazioni possibili per la formazione sulle questioni inerenti le sessualità, i generi e gli orientamenti sessuali (Chodorow, 2003).

Carli R., Paniccia R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo*. Franco Angeli.

Chodorow, N.J. (2003), Les homosexualités comme formations de compromis: la complexité théorique et clinique d'une description et d'une compréhension des homosexualités, *Revue française de psychoanalyse*, 2003, 1, pp. 41-64.

Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Franco Angeli, Milano

Lingiardi, V. (2004). L'atteggiamento degli psicoanalisti italiani nei confronti dell'omosessualità: una ricerca empirica. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXVIII, 3: 339-360

Pietrantoni, L. (2006). Saperi innominabili: la ricerca psico-sociale sugli orientamenti sessuali in Italia. In D. Rizzo (a cura di), *Omosapiens. Studi e ricerche sull'orientamento omosessuale*. Carrocci, Roma, 2006, pp. 3-9.

Esperienze didattiche di ricerca

Sessione tematica

Chair:

- Franco Zambelli (Università di Padova)

Esperienze didattiche di ricerca in contesti complessi: riflessioni etiche

Franco Zambelli e Camilla Gobbo

Università di Padova

Sono presentate questioni etiche relative all'insegnamento universitario di discipline psicologiche, in particolare, Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, allorché vengono condotte ricerche o sono avviati gli studenti allo svolgimento di esercitazioni, tesi di laurea o tirocini in contesti complessi (scuola, ma, anche, servizi socio sanitari, ecc.), caratterizzati da una molteplicità di obiettivi e dalla presenza di professionisti con formazioni diversificate e con prospettive professionali solo parzialmente convergenti, spesso implicati nella realizzazione e valutazione di molteplici progetti educativi.

Sono discusse differenti impostazioni di ricerca con le quali gli studenti possono essere coinvolti o confrontati e che possono porre differenti questioni di natura etica: ricerche "fredde", basate sul controllo sperimentale, ricerche o ricerche intervento di tipo qualitativo, ricerche dei professionisti ("practitioner's research").

Si sottolinea quindi la necessità di un coinvolgimento degli studenti in una riflessione critica sulle implicazioni etiche di comportamenti di ricerca in specifici contesti.

L'insegnamento della psicologia negli Stati Uniti: una inchiesta del 1909

Glauco Ceccarelli

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Introduzione

Desidero innanzitutto ringraziare il Comitato scientifico del convegno, per due motivi precisi.

In primo luogo, per aver accettato questo mio contributo, come è già accaduto in due precedenti occasioni (Ceccarelli, 2007 e 2009a). E ciò nonostante il fatto che io, in un convegno dedicato al *presente* e al *futuro*, mi proponga anche questa volta di parlare del *passato*. Ma di farlo secondo una linea di ricerca che, nel suo significato più proprio, ci può permettere di riscoprire come taluni temi attuali (o ritenuti esclusivamente tali) fossero già trattati, in condizioni e in termini parzialmente diversi, già oltre un secolo fa.¹³

In secondo luogo, come è forse noto, da qualche tempo è in corso una riflessione, insieme a diversi colleghi di vari atenei, circa l'importanza della dimensione storica (e, assieme, epistemologica) nella formazione dello psicologo.¹⁴ Ringrazio dunque il Comitato anche perché la possibilità offerta di occuparci di tale dimensione, e proprio in un congresso dedicato alla didattica e all'insegnamento della psicologia, non è certo indifferente rispetto al possibile ed auspicato recepimento di una tale sollecitazione.

Una inchiesta del 1909

Ma entriamo subito in argomento. Il breve intervento che intendo svolgere si occupa di una inchiesta di più di cento anni fa, promossa negli Stati Uniti dall'American Psychological Association. Un sodalizio, a volerne riscoprire le vicende lontane nel tempo, che si presenta fin dai suoi primi anni come molto attivo: ne fa fede, per

¹³ Questo aspetto era già accennato nella relazione tenuta dallo scrivente nell'ambito della II edizione di questo convegno (Ceccarelli, 2007). Un intervento nel quale, riprendendo Holton (1983) e Mamiani (2002), veniva in particolare sottolineato il fatto per cui, sotto una "apparente identità terminologica", il dibattito su un medesimo tema può in realtà riferirsi, nei differenti periodi storici, a contenuti anche alquanto differenti.

¹⁴ A questo argomento sono stati recentemente dedicati due simposi: "Quale formazione per gli psicologi (clinici)?", nell'ambito del *IX Congresso Nazionale AIP della Sezione di Psicologia Clinica e Dinamica* (Perugia, 28-30 Settembre 2007); "Prospettive etico-filosofiche e storiche nella formazione e nell'agire dello psicologo clinico", nell'ambito del *Convegno annuale AIP della Sezione clinico-dinamica* (Torino, 24-26 Settembre 2010). Chi scrive ha presentato in tali occasioni due contributi, rispettivamente dedicati alla *formazione storica e alla ricerca storiografica in psicologia* e alla *dimensione storica nella formazione dello psicologo*. Cfr. anche Ceccarelli, 2010.

esempio, un'altra survey, su un tema di fondo per la ricerca e l'intervento in psicologia, della quale ho avuto modo di occuparmi: *la differenziazione tra esperimento e test in psicologia*, del 1916, che evidentemente all'epoca necessitava ancora di una analisi approfondita e di chiarimenti (APA, 1916; cfr. Ceccarelli, 2009b).

L'inchiesta della quale vorrei trattare in questa sede è invece del 1909, è dedicata all'insegnamento della psicologia negli Stati Uniti e viene realizzata da un apposito comitato composto da noti studiosi nordamericani: Carl Seashore, James Angell, Mary Whiton Calkins, Edmund Sanford e Guy Whipple. La relazione finale, costituita da vari contributi centrati su aspetti specifici del tema generale, viene presentata all'assemblea dell'Associazione il 29 Dicembre 1909 (Seashore *et al.*, 1910).

Per la verità, noi sappiamo già qualcosa riguardo alla situazione all'epoca dell'insegnamento nel mondo e in particolare negli Stati Uniti. Ci illumina in questo un'ulteriore grande ricognizione, questa volta italiana, promossa dall'Associazione di Studi Psicologici di Firenze e realizzata da Enzo Bonaventura nel 1914 (Bollettino dell'Associazione di Studi Psicologici, 1914 e 1915; Ceccarelli, 2009a)

Dai prospetti che seguono, tratti da tale ricognizione e qui presentati solo come “configurazioni percettive globali”, senza bisogno di una lettura dettagliata, si vedono chiaramente quelle che erano già allora le “dimensioni” dell'insegnamento della psicologia negli USA.

Volendo soffermarci su dati riepilogativi, osservando la tabella n. 2 possiamo notare come, negli anni immediatamente precedenti la Grande Guerra, negli Stati Uniti l'insegnamento della psicologia costituisce già un “fenomeno” piuttosto visibile e di cospicua ampiezza, essendo presente in ben 38 Università.¹⁵

Piuttosto consistente, se rapportato ad altri contesti nazionali, era anche il numero dei docenti, così come quello dei laboratori.

¹⁵ È da precisare che i numeri dell'inchiesta curata da Bonaventura non corrispondono a quelli, presentati più avanti nel testo, della survey realizzata dal Comitato dell'America Psychological Association. Oltre a possibili imprecisioni, dovute in parte alle difficoltà di reperire informazioni, va considerato il fatto che nel primo caso si fa riferimento esclusivamente ad Università, mentre nel secondo si considerano sia le Università che i College, come mostrano nel dettaglio gli elenchi di cui alla nota 5.

**Tab. n. 1a – Gli insegnamenti di psicologia negli Stati Uniti d’America
(1913-1914)**

<i>UNIVERSITÀ</i>	<i>Data fond. laboratorio</i>	<i>Insegnanti attuali (1913-14)</i>	<i>Direttore lab. (1913-14)</i>	<i>Condizione sez. psicologia</i>
Harvard (Cambridge, Mass.)	1874-76	Münsterberg, Holt	Münsterberg	?
J. Hopkins (Baltimore)	1883-84	Watson, Dunlap	Watson	Indip.
Indiana (Bloomington)	1888	Lindley, Haggerty, Book	Lindley	Dip. filos.
Wisconsin (Madison)	1888	Jastrow	Jastrow	Dip. filos.
Clark Univ. (Worcester)	1889	Stanley Hall, Baird	Stanley Hall	Indip.
Nebraska (Lincoln)	1890	Wolfe	Wolfe	Dip. filos.
Michigan (Ann Arbor)	1890	Pillsbury, Shepard	Pillsbury	Dip. filos.
Jowa University	1890	Seashore, Williams	Patrick	Indip.
Columbia (New York)	1890-91	McKeen Cattell, Thorndyke, Strong	Cattell	Indip.
Cornell (Ithaca)	1891	Titchener, Weld	Titchener	Dip. filos.
Wellesley (Mass.)	1891	Calkins, Gamble	Calkins	Dip. filos.
Brown (Providence)	1892	Delabarre	Delabarre	Dip. filos.
Illinois (Urbana)	1892	Bentley	Bentley	Indip.

**Tab. n. 1b – Gli insegnamenti di psicologia negli Stati Uniti d’America
(1913-1914)**

<i>UNIVERSITÀ</i>	<i>Data fond. laboratorio</i>	<i>Insegnanti attuali (1913-14)</i>	<i>Direttore lab. (1913-14)</i>	<i>Condizione sez. psicologia</i>
Kansas (Lawrence)	1892	Templin	Templin	Dip. filos.
Chicago University	1893	Angell, Gore, Carr	Angell	Indip.
Princeton (New Jersey)	1893	Warren, Smith	Warren	Dip. filos.
Yale (New Haven, Conn.)	1893	Angier, Cameron	Angier	Dip. filos.
Minnesota (Minneapolis)	1894-94	Miner	Miner	Dip. filos.
Wesleyan (Middleton, Conn.)	1894	Woodrow, Dodge, Miles	Dodge	Dip. filos.
Smith College (Northampton)	1895	Smith	Smith	Dip. filos.
California (Berkeley, S. Francisco)	1896	Stratton, Brown	Stratton	Indip.
Ohio State University	1897	Major, Haines	Major	Indip.
Bryn Mawr (Pennsylv.)	1898	Leuba, Ferree	Leuba	Indip.
Texas (Austin)	1898	(Senza cattedre)	?	Dip. filos.
Missouri (Columbia)	1900	Meyer	Meyer	Indip.
Northwestern (Chicago)	1900	Dill Scott, Harvey Gault, Downey	Downey	Dip. filos.
Wyoming	1900	Downey	Downey	Dip. filos.
Washington University	1901	Richardson, Ruediger	Richardson	Dip. filos.
Colorado (Boulder)	1901	Libby, Cole	Libby	Indip.
Cincinnati (Ohio)	1901	Burr, Breese	Breese	Indip.
Mt. Holyoke College (S. Hadley)	1902	Hayes	Hayes	Dip. filos.
Tennessee	1902	?	?	Indip.
Vassar College	1903-04	Washburn	Washburn	Dip. filos.

(Poughkeepsie)				
Bowdoin (Brunswick, Maine)	1904	Burnett	Burnett	Indip.
Montana	1904	Book	Book	Dip. filos.
Tufts	1910	Scott	Scott	Indip.
Dartmouth (New Hampshire)	1911	Bingham	Bingham	Indip.
Leland Stanford J. (California)	1911	F. Angell, Martin	Angell	Indip.

Fonte: Ceccarelli, 2009a.

Tab. n. 2 – L'insegnamento della psicologia negli Stati Uniti (1913-14).
Un profilo quantitativo ¹⁶

Università con insegnamento di psicologia:	<i>n. 38</i>
Docenti di psicologia:	<i>n. 62</i>
Laboratori di psicologia:	<i>n. 37</i>
Condizione della sezione di psicologia:	
- dipendente dalla sez. di filosofia	in <i>n. 20</i> casi
- indipendente	in <i>n. 17</i> casi

Fonte: Ceccarelli, 2009a.

Gli scopi e i dati dell'inchiesta

Ritornando alla ricognizione APA del 1909, citiamo innanzitutto, fra gli altri, tre contributi, quello di Carl Seashore (1910), che presenta un rapporto generale, con tanto di raccomandazioni, sull'insegnamento base della psicologia, quello di Mary Calkins (1910), dedicato all'insegnamento della psicologia nei college non provvisti di laboratori, e quello di Edmund Sanford (1910), concernente l'insegnamento della psicologia nelle università e nei college dotati di laboratori.

¹⁶ Il totale delle Università considerate, per quanto concerne il parametro della dipendenza/indipendenza della sezione di psicologia da quella di filosofia, non corrisponde al totale generale, in quanto si riscontra una omissione di risposta.

I dati della ricerca vennero ottenuti inviando appositi questionari alle diverse istituzioni accademiche: furono inviati 80 questionari ai college senza laboratori (e ne rientrarono 47¹⁷), mentre dalle università e dai college con laboratori ne pervennero 32.

Se ora vogliamo esaminare più da vicino i risultati dell'inchiesta, necessariamente in modo parziale, ci soffermiamo in particolare sul lavoro di Mary Whiton Calkins, che fu tra l'altro la prima donna ad essere eletta presidente dell'American Psychological Association, nel 1905, nel quale i dati sono presentati in forma tabulare e vengono accompagnati da commenti e suggerimenti.

Gli ambiti indagati nella ricognizione di Calkins, riguardante essenzialmente i corsi-base di psicologia, sono i seguenti: a) status accademico dei corsi di psicologia; b) durata dei corsi; c) livello degli studenti frequentanti i corsi; d) numerosità dei frequentanti dei corsi attivati; e) livello e tipo di lavoro formativo dei docenti; f) focalizzazioni del corso; g) metodo generale del corso; h) metodi per l'introduzione di specifici temi; i) dettagli metodologici; l) uso dell'esperimento.

Ma vediamo, con l'aiuto delle tabelle originali, qui fedelmente riprodotte, i dati riferiti dall'autrice, commentandoli brevemente.

I. The Academic Status of the Course (47 cases)

The course is

(a) Required, absolutely: Cases.....	30
Elective absolutely: Cases.....	11
Part of a group in which a given number of hours must be taken: Cases.....	5
Prerequisite to pedagogy (which is largely elected): Cases.....	1
(b) Prerequisite to other courses in psychology: Cases.....	23
Not a prerequisite to such courses: Cases.....	6
No other courses (or no answer): Cases.....	18
(c) Prerequisite to all or any courses in philosophy: Cases....	29
Prerequisite to all or any courses in education: Cases.....	20

¹⁷ Questi i 47 college e università senza laboratorio che rispondono alla parte dell'inchiesta della quale si occupa Calkins: Amherst, Bates, Bethany, Boston, Bowdoin, Brenau, Butler, Colgate, Colorado College, Columbia College (South Carolina), Dalhousie, Des Moines, Dickinson, Elmira, Fayette (Upper Iowa), Georgia, Georgetown, Grinnell, Haverford, Knox, Maine, Marietta, Mercer, Middlebury, Morningside, College of City of New York, New York Normal College, Oberlin, Ohio University, Penn. State, Randolph-Macon, Ripon, Rochester, Rutgers, Simmons, Swarthmore, Tennessee, Texas, Toronto, Trinity, Tufts, Union, Vermont, Virginia, Wabash, Wells, West Virginia.

Questi invece i 32 college e università con laboratorio: Brown, Bryn Mawr, California, Cincinnati, Chicago, Clark College, Columbia, Cornell, Harvard, Hobart, Illinois, Iowa, Johns Hopkins, Michigan, Minnesota, Mt. Holyoke, Nebraska, New York University, Ohio State University, Pennsylvania, Princeton, Smith, Teachers College (Columbia University), Texas, Toronto, Vassar, Washington (St. Louis), George Washington, Wellesley, Wisconsin, Wyoming, Yale.

Prerequisite to all or any courses in sociology: Cases.....	2	
Not a prerequisite: Cases.....	8	Separate Cases....34
No answer: Cases.....	5	

Fonte: Calkins, 1910.

Come si può notare dalla prima tabella, nelle università e nei college censiti il corso di psicologia è prevalentemente obbligatorio (30 casi su 47), ed è spesso propedeutico ai corsi di filosofia, ad altri corsi di psicologia e a corsi di area educativa.

II. The Length of the Course

	ONE TERM			ONE SEMESTER		TWO TERMS				ONE YEAR				ONE QUARTER	NO DEFINITE ANSWER	TOTAL
HOURS PER WEEK	3	4	5	3	4	2	3	4	5	2	3	6	?	?		
Cases.....	3	2	2	14	5	1	3	2	1	4	6	1	1	1	1	47

III. The College Rank of Students in the Course (47 Cases)

The course is open

To seniors only: Cases.....	4
To juniors, or to seniors and juniors: Cases.....	23
To seniors, juniors and sophomores: Cases.....	10
To sophomores, or to sophomores and freshmen: Cases.....	6
Without restriction: Cases.....	1
No definite answer: Cases.....	3

La durata del corso, poi, è alquanto varia, da meno di un semestre ad un anno. Il valore modale, in termini di numero di casi, si riferisce comunque alla durata semestrale (19 casi), con 3 o 4 ore settimanali di didattica (tab. II).

Oltre a ciò, si può rilevare che il corso è destinato in prevalenza a studenti del 3° e/o 4° anno, e raramente ai soli senior o alle sole matricole (tab. III).

Un'altra informazione, non presente nelle tabelle riportate, riguarda la numerosità di ciascun corso, che si presenta molto divaricata, da meno di 10 a oltre 200 studenti, con o senza suddivisioni in gruppi.

V. The Rank and Work of the Teacher (47 Cases)

The course is taught

By the <i>president</i> (who teaches philosophy also): Cases.....	1
By a <i>professor</i> , teaching	
Psychology only: Cases.....	1
Philosophy also: Cases.....	15
Education also: Cases.....	1
Both philosophy and education also: Cases.....	11
Miscellaneous subjects: Cases.....	2
(No answer concerning other subjects).....	2
By an <i>instructor</i> teaching	
Philosophy also: Cases.....	2
Education also: Cases.....	2
By one man with assistants, all teaching	
Psychology only: Cases.....	1
Philosophy also: Cases.....	2
Other cases (and question unanswered): Cases.....	5

Un aspetto che la stessa Calkins sottolinea con soddisfazione concerne quindi la tipologia dei docenti che svolgono l'attività didattica in psicologia (tab. V). Si nota infatti che il corso è tenuto nella maggior parte dei casi da un professore ufficiale (32 casi). Che però insegna spesso non solo psicologia, ma anche filosofia o filosofia e pedagogia, così come le altre figure di docenti menzionate nella tabella.

VI. The Emphasis of the Course (40 Cases. No reply in 7 Cases)

EMPHASIS ON	PREDOMINANT AND GREAT	MODERATE	LITTLE OR NONE
Introspection.....	20	17	3
Physiology.....	11	18	11
Biology.....	3	21	16
Practical Applications of psychology.....	12	18	10
Philosophy.....	2	15	23

Fonte: Calkins, 1910.

VII. The General Method of the Course (47 Cases)

(a) Predominantly by lectures: Cases	8
Predominantly by class exercises: Cases	24
A fairly even mixture of the two methods: Cases	10
No definite answer; Cases	5
(b) Recitation required (31 replies)	
To a considerable extent: Cases	20
To some extent only: Cases	11

Fonte: Calkins, 1910.

Quanto ai contenuti, dall'indagine emerge che la focalizzazione predominante verte in particolare sull'introspezione (20 casi su 40). È moderata sulla fisiologia, sulla biologia e sulle applicazioni. È invece quasi praticamente assente sulla filosofia (tab. VI).

Il metodo generale prevede soprattutto esercitazioni in classe (24 casi su 47); molto meno frequenti sono le vere e proprie lezioni. In un certo numero di casi due metodi vengono però combinati. Ed è spesso obbligatoria la "recitation" (tab. VII).

VIII. The Method of Introducing a Subject (47 Cases)

By assignment of reading in textbook: Cases.....	23
By lecture: Cases.....	8
By questions demanding introspection: Cases.....	5
No definite answer: Cases.....	11

Fonte: Calkins, 1910.

IX. Details of Method (47 Cases, not exclusive)

A textbook is used: Cases.....	40
Outlines are used: Cases.....	23
Review questions are used: Cases.....	19
Collateral reading is assigned: Cases.....	28
(In 10 of these cases the extent of the reading is "considerable.")	

Fonte: Calkins, 1910.

Gli argomenti specifici del corso sono soprattutto presentati mediante assegnazione di letture sul libro di testo (23 casi); più raramente mediante lezioni o in altri modi (tab. VIII).

Viene quasi sempre utilizzato un libro di testo (40 casi), spesso accompagnato da letture collaterali, da schemi e "review questions" (tab. IX).

X. The Use of Experiment (47 Cases)

(a) Real laboratory work.....	7
(In 3 of these cases the laboratory work is “important;” in 2 others it is supplemented by out-of class experimenting.)	
(b) Directed experiments outside the laboratory: Cases.....	18
(In 9 of these cases the experimenting is “important.”)	
No experimental work (so far as indicated): Cases.....	22
(c) Use by lecturer of	
Demonstration experiments: Cases.....	16
Physiological material: Cases.....	17

Fonte: Calkins, 1910.

La parte “pratica” del corso, infine, è svolta in meno della metà dei casi ricorrendo ad esperimenti guidati fuori dal laboratorio. Si usano altresì esperienze dimostrative, materiali fisiologici e, più raramente, veri esperimenti.

Il lavoro sperimentale risulta assente (come ci si poteva peraltro attendere, vista la tipologia dei college e delle università presa in considerazione) in quasi il 50% dei casi (tab. X).

I commenti e le considerazioni

Una volta presentati questi dati, l'autrice passa al loro commento e alla loro discussione, per poi giungere ad una breve sintesi generale di chiusura.

Nel primo brano qui sotto riportato, Calkins fa rilevare che vari cambiamenti sono intercorsi negli ultimi 25 anni, pur non potendo disporre di dati di raffronto.

In particolare, fa notare come l'insegnamento della psicologia non sia più tenuto dal presidente del college nei ritagli delle sue varie incombenze, o comunque come la psicologia stessa non sia più insegnata da un docente di materie totalmente differenti. E come la psicologia si sia svincolata dai suoi legami con la filosofia, che ne limitavano lo sviluppo, essendo altresì la stessa ormai terreno di un insegnamento vivo e solido.

If we suppose that an inquiry similar to this had been conducted twenty-five years ago and if we compare its hypothetical results with our own figures, the outlook will be mainly encouraging. The course in psychology has been pushed backward from the senior year so that a student can apply his psychology in his further college study. The course is no longer taught by the college president in the intervals of administrative duty, nor as a secondary occupation by the teacher of radically different subjects; and

*psychology has been freed from his entangling alliance with philosophy. On all sides, we find evidence of vigorous and individual teaching [p. 44].*¹⁸

L'autrice passa poi ad esporre alcune argomentazioni relative a tre distinte aree. Nella prima si occupa essenzialmente dell'*identità* della psicologia e della necessità di differenziarla da altri domini del sapere. Al riguardo, propone alcuni elementi per una definizione della psicologia stessa, sostenendo per esempio che gli "oggetti" di tale disciplina sono sostanzialmente questi: il *percepire*, il *ricordare*, il *pensare*, il *sentire* e il *volere*. In ciò si avvertono echi, sia pure lontani, dell'antica "psicologia delle facoltà" e continua ad esercitare una qualche influenza la prospettiva introspezionista. Viene peraltro asserito che lo studio di tali contenuti va accompagnato con quello degli aspetti salienti della fisiologia dei sensi e del comportamento fisico.

Più avanti, Calkins parla della psicologia intendendola come «studio dei sé – e primariamente del proprio sé – in relazione all'ambiente, personale ed impersonale».

Infine, sempre nel passo riportato, si occupa anche del versante applicativo, sostenendo però che le possibili utilizzazioni del sapere psicologico debbono necessariamente «far seguito ad uno studio analitico» della psicologia stessa. Occorre pertanto «non incoraggiare le applicazioni della psicologia a spese della psicologia da applicare».

Da notare è anche l'uso ancora in parte incerto, nel testo di Calkins, del termine "esperimento": dal contesto (e anche là dove l'autrice parla di "introspezione sperimentale") si evince che il significato di tale termine non sembra discostarsi molto da quello adottato da un nostro ben noto studioso del passato, Sante De Sanctis, il quale affermava che, dal suo punto di vista, "sperimentale" equivale ad "empirico". Spostandoci sul piano del "presentismo" storiografico, possiamo qui ricordare che oggi alla qualificazione "empirico" viene invece attribuita un'ampiezza semantica maggiore rispetto a "sperimentale", essendo ritenuto quest'ultimo approccio una "specificazione" o una peculiare modalità dell'altro, che peraltro contraddistingue l'intera impresa scientifica.

1. Psychology is psychology whatever the use to be made of it. First courses in psychology should therefore be essentially the same in content and in method, whether they introduce the student to advanced work in psychology or to the different problems of pedagogy, of ethics, or of metaphysics. The immediate purpose of every course in psychology is to make the student expert in the study of himself: to lead him to isolate, to analyze, to classify, and (in the scientific, not in the metaphysical sense) to explain his own perceiving, remembering, thinking, feeling, and willing. In the effort to classify and to explain, the student will of course attack the relevant facts of sense physiology and of bodily behavior. He will study these however as conditions and accompaniments of consciousness. Psychology is nothing less than such a study of

¹⁸ Se supponiamo che una inchiesta simile a questa fosse stata condotta 25 anni fa e se confrontiamo i suoi ipotetici risultati con i nostri dati, il quadro sarà molto più incoraggiante. Il corso di psicologia è stato spostato indietro dall'anno conclusivo, in modo tale che lo studente può applicare la sua psicologia nel suo studio successivo nel college. Il corso non è più tenuto dal presidente del college negli intervalli delle incombenze amministrative, né come attività secondaria da parte di un docente di materie radicalmente diverse; e la psicologia è stata liberata dal suo stretto legame con la filosofia. Su tutti i fronti, troviamo evidenze di un insegnamento vitale e individuale.

selves – and primarily of one's own self – in relation to the environment, personal and impersonal; and, conversely, anything more than this though it may be related to psychology, is not psychology.

If we are in earnest in the belief that psychology is an important, indeed, an essential introduction to the disciplines already named, we must mean by the term – psychology, and not a conglomerate of which a dilute psychology is one component only. Whatever is necessary to the study of psychology for itself is necessary, therefore, to the first course in psychology as introductory to other subjects. [...]

Yet it has, I think, been shown the individual experiment as well as demonstration may advantageously be introduced. And, on the negative side, the utmost pains should be taken not to encourage applications of psychology at the expense of the psychology to be applied. The bearing of psychology on practical problems of every day living and of pedagogy may most advantageously be emphasized by the instructors; but the applications should follow upon analytic study. [...] [pp. 45-46].¹⁹

Con la seconda serie di considerazioni, sempre riferite ai dati, Calkins passa più propriamente alle questioni didattiche, ovvero a quelle concernenti le metodiche dell'insegnamento. In particolare, ritiene utile in primo luogo individuare gli scopi precipui della didattica in campo psicologico. Al riguardo, sostiene che una prima finalità consiste nel «dare agli studenti tutte le informazioni necessarie che essi non possono acquisire altrimenti o non così speditamente in altri modi»; il secondo fine, maggiormente importante, è invece quello di «spingerli a psicologizzare se stessi».

Ravvisa quindi in due differenti metodiche quelle rispettivamente più adatte al conseguimento di ciascuno di questi scopi: «il primo di tali fini è meglio conseguito attraverso la lezione, il secondo attraverso la discussione guidata». È su quest'ultima che soprattutto si concentra Calkins, scrivendo parole di inattesa e rilevante “modernità”. L'autrice chiarisce infatti accuratamente cosa si debba intendere per “discussione guidata”, precisando in proposito che sta al docente iniziare e condurre la discussione stessa, indicandone il tema, stabilendone i confini e mantenendola all'interno di questi, per poi via via evidenziarne in sintesi gli esiti parziali e complessivi. I quesiti vanno dunque posti dal docente, che accetta anche risposte confu-

¹⁹ I. La psicologia è psicologia qualsiasi uso di essa si faccia. *I primi corsi in psicologia dovrebbero quindi essere sostanzialmente gli stessi in contenuto e in metodo*, sia che essi introducano lo studente ad un lavoro avanzato in psicologia o a vari problemi di pedagogia, etica o metafisica. Lo scopo immediato di ogni corso in psicologia è di rendere lo studente esperto nello studio di se stesso, di portarlo ad individuare, analizzare, classificare e (in senso scientifico e non metafisico) a spiegare il suo stesso percepire, ricordare, pensare, sentire e volere. Nello sforzo di classificare e di spiegare, lo studente naturalmente affronterà gli aspetti salienti della fisiologia dei sensi e del comportamento fisico. Egli studierà comunque tali aspetti come condizioni e come correlati della consapevolezza. La psicologia non è niente di meno che un simile studio dei sé – e primariamente del proprio sé – in relazione all'ambiente, personale ed impersonale; e, di converso, qualunque cosa oltre a ciò, anche se può essere collegata alla psicologia, non è psicologia. Se siamo seriamente convinti che la psicologia è una parte importante, anzi, una premessa indispensabile per le discipline sopra menzionate, dobbiamo usare il termine “psicologia”, e non un conglomerato in cui una psicologia diluita è solo una componente. Tutto ciò che è necessario per la psicologia in sé, quindi, è necessario per il primo corso di psicologia come introduzione ad altre tematiche.

Io penso che sia stato mostrato anche come l'esperimento individuale, così come le dimostrazioni possano essere vantaggiosamente introdotti. E, sul versante negativo, dovrebbe essere posta la massima attenzione a non incoraggiare le applicazioni della psicologia a spese della psicologia da applicare. La connessione della psicologia con i problemi pratici della vita di ogni giorno e di pedagogia può essere più utilmente evidenziata dagli istruttori; ma le applicazioni dovrebbero far seguito ad uno studio analitico.

se, ma per riformularle in vista dell'obiettivo, estraendone e riorganizzandone i contenuti corretti, e consentendo anche lo scambio e il reciproco aiuto tra studenti. Si tratta, in altri termini, di utilizzare i "materiali" che emergono dalla situazione formativa, a seguito di adeguati stimoli, partendo da essi per integrarli e costruire la conoscenza. Un'azione realmente formativa, dunque, come afferma la stessa autrice, ed una modalità, pur non la sola, che andrebbe senz'altro sottoscritta anche al giorno d'oggi.

II. The second group of my conclusions is of a more general nature. The class in psychology should not, it seems to me, be conducted by means of "recitations", or "quizzes", and the student should more often take part in discussion than listen to lecture. [...] A teacher has not the right to spend any considerable part of the time of a class in finding out by oral questions – "how does your author define perception?" or "what are the laws of color mixture? – whether or not the student has done the work assigned to him. [...] Not in this futile way should the instructor squander the short hours spent with his students. The purpose of these hours is two-fold: first, to give to the students such necessary information as they cannot gain, or cannot so expediently gain, in some other way; second, and most important, to incite them to "psychologize" for them. The first of these purposes is best gained by the lecture, the second by guided discussion. Guided discussion does not mean a reversal of the recitation process – an hour in which students ask questions in any order, and of any degree of relevance and seriousness, which the instructor answers. On the contrary, the instructor initiates and leads the discussion: he chooses its subject, maps out its field, pulls it back when it threatens to transgress its bounds and, from time to time, summarize its results. This he does, however, with the last possible show of his hand. He puts his question and leaves it to the student interested to answer him; he restates the bungling answer and the confused question; he leaves one student to answer the difficulties of another. In a word, he takes advantage of every suggestion, he simulates and trains his students by intelligent question and swift reasoning, he subordinates scattered conclusions to the advancement of the discussion as a whole [pp. 47-48].²⁰

È ancora sul metodo che verte la terza serie di considerazioni. In questo caso, però, Calkins si sofferma sulle "fonti" dei contenuti del corso e quindi dell'apprendimento che lo stesso intende promuovere. La sua posizione è molto netta: «Meglio mille volte

²⁰ II. Il secondo gruppo delle mie conclusioni è di natura più generale. Secondo me, la didattica in psicologia non dovrebbe essere condotta per mezzo di "recitazioni" di un testo, o di "quiz", e gli studenti dovrebbero prendere più spesso parte alla discussione che ascoltare la lezione. [...] Un insegnante non ha il diritto di impiegare una parte considerevole del tempo in una classe cercando di scoprire per mezzo di domande orali – "come il vostro autore definisce la percezione?" o "quali sono le leggi della mescolanza dei colori?" – se lo studente ha o non ha svolto il compito assegnatogli. [...] Non è in questo modo inutile che l'istruttore deve sprecare le ore da trascorrere con i suoi studenti. Lo scopo di queste ore è duplice: primo, dare agli studenti tutte le informazioni necessarie che essi non possono acquisire altrimenti o non così speditamente in altri modi; secondo, e più importante, spingerli a psicologizzare se stessi. Il primo di tali fini è meglio conseguito attraverso la lezione, il secondo attraverso la discussione guidata. Discussione guidata non significa l'inverso del processo di esposizione – un'ora nella quale lo studente pone domande in qualsiasi ordine e di qualsiasi grado di pertinenza e di serietà. A cui risponde l'istruttore. Al contrario, l'istruttore inizia e conduce la discussione: sceglie il suo contenuto, delinea il suo campo, la riporta indietro quando rischia di oltrepassare i suoi limiti e, di volta in volta, riepiloga i risultati. E fa questo mostrandosi il meno possibile direttivo. Pone le domande e fa sì che lo studente interessato risponda; riformula la risposta confusa e induce lo studente a rispondere alle difficoltà di un altro. Forma i suoi studenti attraverso domande intelligenti e un veloce ragionamento, subordina le conclusioni sparse all'avanzamento complessivo della discussione.

nessun libro [di testo] che un libro da memorizzare». Con ciò non intende evidentemente eliminare il ricorso al testo, ma puntualizzarne il ruolo di *ausilio* e non di *sorgente principale*. Tale sorgente è [o deve essere] infatti costituita dall'osservazione della propria esperienza. Una convinzione che le deriva dall'aver precisamente definito l'obiettivo prioritario del corso di psicologia, che è a suo giudizio quello di «insegnare all'allievo a studiare se stesso di prima mano, come essere cosciente». Lo studente va perciò «portato ad osservare la propria esperienza, a registrare accuratamente la propria osservazione – in una parola a psicologizzare; e a compiere l'osservazione prima, e non dopo, aver scoperto dal libro o dalla lezione quali risposte ci si attendono [a determinate] domande».

Ma è importante evidenziare che in queste affermazioni si ritrova, a ben guardare sotto le parole, anche un riconoscimento, anche questo “moderno”, di quella che può essere indicata come la peculiarità della psicologia rispetto ad altri ambiti del sapere, ovvero della sua specificità.²¹ Dalla quale far discendere una didattica altrettanto specifica, in parte diversa da quella di carattere generale, che sia consona allo studio della psicologia e maggiormente funzionale ad esso.

III. My third conclusion is closely connected with that precedes. It is absolutely essential that the course in psychology supplement text-book study by methods intended to secure the independent work of the student. To require of the student merely to give back, in written or oral form, the contents of a text-book is to run a heavy risk of missing the bull's eye of the course; and this, we have ever to remember, is to teach the student a first hand study of himself as conscious. I am not recommending that the general course in psychology be conducted without a text-book, for I believe, on the contrary, that precisely the beginner needs the aid of a book in focussing and classifying the results of his observation and reasoning. But better a thousand times non book than a book to be memorized. [...]

The essential point is that the student be led to observe his own experience, to record his observation accurately – in a word to psychologize; and to make the observation before, not after, discovering from book or from lecture what answers are expected to these questions. Individual experiments should so far as possible be performed in like manner before the class discussion of typical results. In all cases the results of these introspections should be recorded in writing; representative records should be read and commented on in class; and the discussion based on them should form the starting point for text-book study and for lecture. [...] [pp. 50-51].²²

²¹ Il tema della specificità della psicologia, nelle sue teorie, nei suoi metodi e, di conseguenza, nelle sue applicazioni e nello studio dei suoi contenuti, ha attraversato in vari momenti la vicenda storica della disciplina, ora in modo visibile ora meno. Sia quando, in tempi ormai lontani, si cercava di “ritagliare” un posto per la psicologia tra le scienze, sia quando, più di recente, si è trattato di individuare il “livello” più appropriato e, appunto, specifico, per la sua operatività (cfr. Ceccarelli, 1996).

²² La mia terza conclusione è strettamente connessa a quelle che precedono. *E' assolutamente necessario che il corso di psicologia integri lo studio del libro di testo con metodi volti ad assicurare il lavoro autonomo dello studente.* Chiedere allo studente soltanto di restituire, in forma orale o scritta, il contenuto di un libro di testo significa correre il rischio di perdere di vista l'obiettivo del corso; e questo, dobbiamo ricordarlo sempre, è quello di insegnare all'allievo a studiare se stesso di prima mano, come essere cosciente. Non sto dicendo che il corso generale di psicologia debba essere svolto senza un libro di testo, in quanto io credo, al contrario, che proprio il principiante ha bisogno dell'aiuto di un libro per mettere a fuoco e classificare i risultati della sua osservazione e del suo ragionamento. Ma meglio mille volte nessun libro che un libro da memorizzare. [...] Il punto essenziale è che lo studente viene portato ad osservare la propria esperienza, a registrare accuratamente la propria osservazione – in una parola a

Il contenuto delle considerazioni sopra riportate viene infine sintetizzato da Calkins nel passo che segue, dedicato alla “somma e alla sostanza di questi suggerimenti”.

The sum and substance of these suggestions is simply therefore: Lead your student, by some means or other, to psychologize; teach him to observe and to describe himself primarily, and then other selves, in their relations to the environment.

To that end: First, teach psychology primarily as you would if it were an end in itself. Second, eschew altogether the method of recitation; lecture in order to sum up and to illustrate different topics of study, but lecture sparingly; and cultivate constructive discussion. Third, bar out the possibility of memorizing text-books by requiring students to precede text-book study by the experimental introspection, and to follow text-study by the solution of concrete problems. Finally, do not tolerate inexact thinking, but insist on clear definition, however provisional, and on systematic grouping of facts, however incomplete the classification [p. 53].²³

Nota conclusiva

Grazie a questa antica indagine, siamo in primo luogo informati sugli aspetti quantitativi dell'insegnamento della psicologia in Nord America negli anni che preludono alla Grande Guerra, e possiamo fare raffronti con ciò che all'epoca accadeva, o meglio con le situazioni esistenti in altri Paesi e segnatamente in Italia. Il nostro Paese, dunque, nel quale in quegli anni erano attive solo le cattedre di Torino, Roma e Napoli, con Kiesow, De Sanctis e Colucci, alle quali si aggiungeva l'incarico di Ferrari a Bologna, e praticamente nient'altro.

Troviamo dati anche sull'organizzazione dell'insegnamento stesso, su diverse sue caratteristiche, sui docenti. Ma riscontriamo pure echi di alcune delle questioni allora dibattute, a cominciare dal rapporto tra psicologia e filosofia, certo non solo negli USA, se non altro per le sue “ricadute” sul piano dell'insegnamento. Un rapporto che nel tempo si è variamente concretizzato, sia come inglobamento che come dipendenza, sia come contrapposizione che come pariteticità. E qui si può segnalare che Calkins afferma con soddisfazione che la psicologia si è “liberata dall'abbraccio della filosofia”.

psicologizzare; e a compiere l'osservazione prima, e non dopo, aver scoperto dal libro o dalla lezione quali risposte ci si attendono a tali domande. Le sperimentazioni individuali dovrebbero per quanto possibile essere effettuate in modo analogo prima della discussione in classe sui risultati. In tutti i casi i risultati di tali introspezioni dovrebbero essere registrati in forma scritta; e registrazioni significative dovrebbero essere lette e commentate in classe. La discussione basata su di esse dovrebbe essere il punto di inizio per lo studio del testo e per la lezione. [...]

²³ Quindi la somma e la sostanza di questi suggerimenti è: guida il tuo studente, con l'uno o l'altro metodo, a psicologizzare; insegnagli prima di tutto ad osservare se stesso e poi gli altri nelle loro relazioni e nell'ambiente.

A questo fine: *Primo*, insegna psicologia primariamente come faresti se essa fosse fine a se stessa; *Secondo*, evita del tutto il metodo della recitazione; [utilizza] la lezione al fine di riassumere e di illustrare i diversi argomenti di studio, ma con parsimonia, e coltiva la discussione costruttiva; *Terzo*, escludi la possibilità di memorizzare libri di testo chiedendo agli studenti di far precedere lo studio del testo dall'introspezione sperimentale e di far seguire lo studio del testo dalla soluzione di problemi concreti. *Infine*, non tollerare pensieri inesatti, ma insisti su definizioni chiare, sebbene provvisorie, e nel sistematico raggruppamento dei fatti, ancorché sia incompleta la classificazione.

Non pare essere però esattamente così, sia perché, come lei stessa riferisce, in molti casi il docente di psicologia è lo stesso che insegna filosofia, sia perché in quegli anni, come emerge dalla citata ricognizione di Bonaventura, in 20 casi su 37 la sezione di psicologia nelle università statunitensi è connotata come “dipendente” da quella di filosofia, essendo “indipendente” nei rimanenti 17 casi.

Dobbiamo però anche osservare e sottolineare che già all’epoca negli USA si “entrava” nelle questioni propriamente didattiche, con dati empirici di ricerca, argomentazioni, prese di posizione, suggerimenti, analisi, raccomandazioni la cui lettura può almeno in parte essere utile pure oggi, dopo oltre un secolo. Ma va pure evidenziato che nello stesso periodo non si trova praticamente nulla di tutto questo in Italia, dove si parla talora di insegnamento, ma in termini molto diversi da questi. Per arrivare ad una analisi in qualche modo paragonabile a quelle americane del 1909 bisognerà attendere il lavoro di Gemelli del 1925, che è però circoscritto alla situazione dell’Università Cattolica del S. Cuore di Milano.

E, oltre a ciò, nell’indagine statunitense troviamo, come elemento di forte significato, anche una sorta di “rivendicazione” epistemologica, sia pure tra le righe, della peculiarità della psicologia rispetto agli altri ambiti del sapere. Una attenzione, diremmo oggi con termini tratti dal dibattito attuale, alla “specificità psicologica”, che si traduce (o andrebbe comunque tradotta), e questo viene chiaramente affermato nel rapporto dell’APA, in modalità didattiche almeno in parte altrettanto peculiari. Quelle ritenute maggiormente consone o confacenti allo studio dei contenuti della disciplina, tenuto conto dei suoi fini e della sua focalizzazione sull’*individuo come essere cosciente*, come si diceva allora. Una specificità declinabile come *diversità* rispetto ad altri campi disciplinari: i “materiali” della conoscenza psicologica, stando alla definizione di psicologia che Calkins pone a fondamento delle proprie argomentazioni, vanno reperiti primariamente non nei testi, ma dal soggetto conoscente al proprio interno. E all’insegnamento compete soprattutto di fornire un metodo adeguato per questa esplorazione e per consentire di sistematizzare, ordinare, dare significato agli elementi via via reperiti.

E nel lavoro dell’autrice americana, come è stato già fatto notare nel testo che precede, ci sono anche tentativi di definizione della disciplina. Compiuti soprattutto cercando di individuare l’oggetto, e gli oggetti propri della psicologia, che viene a configurarsi primariamente come studio, o come scienza dell’esperienza interna del soggetto. Che però non deve trascurare né i correlati fisiologici né i rapporti del soggetto stesso con gli altri soggetti e con l’ambiente di vita.

Nella ricerca dell’American Psychological Association si trova naturalmente molto di più. Ma se infine volessimo comunque trarre a questo punto una conclusione più generale, di natura storiografica, o più complessivamente di filosofia della storia della scienza, potremmo senz’altro dire che l’esame dell’indagine APA, rapportata alla situazione odierna, ci permette di vedere concretamente, in vivo, un importante fenomeno. Quello per cui nelle diverse epoche storiche si può nominalmente parlare dello stesso “oggetto”, nel nostro caso l’*insegnamento della psicologia*, ma che in genere lo si fa mantenendo l’identità o l’analogia sulla superficie terminologica, mentre

nella sostanza possono manifestarsi non solo analogie, ma anche non trascurabili differenze. Di tutto questo costituisce un esempio quanto è stato riscontrato in un precedente contributo di chi scrive (Ceccarelli, 2009), nel quale si metteva in evidenza, da un lato, come il tema dell'*insegnamento della psicologia*, se si va ad esplorare il percorso storico di questa nostra disciplina, risulta essere stato affrontato non solo ai nostri giorni, ma anche in passato. Evidenziando anche, tuttavia, come lo stesso tema, o meglio la stessa epigrafe tematica, si riferisse allora a contenuti diversi: una diversità testimoniata in sintesi nel passaggio dal *se* (insegnare la psicologia all'Università) al *come* (insegnarla). E concludendo che tra questo *se* e questo *come* sta una parte considerevole della storia delle discipline psicologiche, in particolare nel nostro Paese. L'elemento di novità che si può ora riscontrare analizzando l'indagine APA del 1909 è che, pur sussistendo il fenomeno menzionato in modo storiograficamente documentabile, in questo caso pare che quel passaggio negli Stati Uniti del primo Novecento fosse stato già in qualche modo avviato.

Riferimenti bibliografici

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1916). *Report of the Committee on the Academic Status of Psychology – A survey of psychological investigations with reference to differentiations between psychological experiments and mental tests*. Printed by the Committee, Swarthmore (PA).
- BOLLETTINO DELLA ASSOCIAZIONE DI STUDI PSICOLOGICI (1914). Seduta del 15 Novembre 1914 – L'insegnamento della psicologia all'estero (relazione di E. Bonaventura). *Psiche*, I (4), 413-36.
- BOLLETTINO DELLA ASSOCIAZIONE DI STUDI PSICOLOGICI (1915). Seduta del 6 Dicembre 1914 – Discussione su l'insegnamento della psicologia. *Psiche*, II (1), 103-12.
- CALKINS, M. W. (1910). The teaching of elementary psychology in colleges supposed to have no laboratory. In Report of the Committee of the American Psychological Association on the Teaching of Psychology. *The Psychological Review*, XII (4), pp. 41-53.
- CECCARELLI, G. (1996). *La specificità psicologica – Dai fondamenti teorici all'intervento*. Firenze: Pontecorboli.
- CECCARELLI, G. (2007). L'insegnamento della psicologia nelle Università italiane: gli inizi. In Atti del II Convegno nazionale "*Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della psicologia – Didattica e integrazione del sapere psicologico*" (Padova, 2-3 Febbraio 2007), pp. 355-74 (Atti on-line: <http://convdidattica.psy.unipd.it>).
- CECCARELLI, G. (2009a). Una inchiesta d'altri tempi: l'insegnamento della psicologia all'estero nel 1914. In Atti del III Convegno nazionale "*Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della psicologia – Didattica e integrazione del sapere psicologico*" (Padova, 6-7 Febbraio 2009), pp. 103-24 (Atti on-line: <http://convdidattica.psy.unipd.it/salva.php?nome=atti3.pdf>).
- CECCARELLI, G. (2009b). La differenziazione tra test ed esperimento in psicologia: una questione storiografica alle radici della psicotecnica. In Atti del *Congresso internazionale "Psychotechnics: Yesterday! Today? Tomorrow??"* (Bari, 14-16 Marzo 2007), pp. 35-53.
- CECCARELLI, G. (2010). Più di cento anni dopo: una inaspettata analogia. *Psicologi a confronto – Rivista dell'Ordine degli Psicologi del Piemonte*, IV (2), 7-19.

- GEMELLI, A. (1925). L'insegnamento della psicologia nell'Università Cattolica del S. Cuore. *Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*. Vol. Serie 1, 1 [fasc. IV], 1925, pp. 9-18.
- HOLTON, G. (1983). *L'immaginazione scientifica. I temi del pensiero scientifico* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- MAMIANI, M. (2002). *Storia della scienza moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- SANFORD, E. C. (1910). The teaching of elementary psychology in colleges and universities with laboratories. In Report of the Committee of the American Psychological Association on the Teaching of Psychology. *The Psychological Review*, XII (4), pp. 54-70.
- SEASHORE, C. E. (1910). General report on the teaching of the elementary course in psychology: Recommendations. In Report of the Committee of the American Psychological Association on the Teaching of Psychology. *The Psychological Review*, XII (4), pp. 80-91.
- SEASHORE, C. E., ANGELL, J. R., CALKINS, M. W., SANFORD, E. C. & WHIPPLE, G. M. (1910). Report of the Committee of the American Psychological Association on the Teaching of Psychology. *The Psychological Review*, XII (4).

Competenze psicologiche degli educatori e conduzione di gruppo

Roberta Mineo, Elena Stefanini

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia

Presentazione del contesto

Com'è noto, uno dei dispositivi formativi della gruppoanalisi è quello del *large group*, ed è proprio l'esplorazione di tale specifico setting come strumento di didattica con gli educatori il fine ultimo di questa ricerca-intervento. Il lavoro, che qui si presenta, valuta le potenzialità di un programma triennale di formazione universitaria, all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione di Reggio Emilia, volto a costruire ed affinare alcune specifiche competenze psicologiche proprie del lavoro con i gruppi. Il programma è già stato oggetto di una comunicazione al II convegno di Didattica della Psicologia, alla fine del primo biennio di sperimentazione di metodologie a forte taglio esperienziale ed interattivo. Adesso il programma è al suo quarto anno di implementazione ed ha subito ulteriori modifiche, sia nella durata (leggermente ridotta dal III al IV anno) sia nel profilo in uscita (il percorso si è arricchito di una 'terza fase' che introduce elementi di conduzione dei gruppi).

L'opportunità di sperimentare forme di didattica 'altre', in un sistema universitario che continua a privilegiare il metodo scolastico-passivo, risulta particolarmente rilevante in un corso di laurea nel quale gli aspetti e i metodi della dinamica psicologica sono abbastanza marginalizzati, malgrado l'alto livello di relazionalità della professione di educatore sociale.

Prima di presentare nel dettaglio il programma oggetto della ricerca, è bene sottolineare alcune difficoltà contestuali incontrate: da un lato quelle strutturali, visto che la quasi totalità delle aule della Facoltà sono predisposte per un tipo di lezione classico (i banchi e le sedie, fissati al pavimento, sono tutti disposti in direzione della cattedra, sopraelevata rispetto al parterre); dall'altra, la mobilitazione degli studenti contro la cosiddetta 'riforma Gelmini' ha comportato alcune sospensioni dell'attività didattica e la riduzione del monte ore complessivo. Tuttavia, queste particolari contingenze hanno permesso all'aula, attraverso un lavoro di analisi delle componenti visibili del setting nel III anno e della relazione Politica-Università nel IV anno, di mettere a fuoco la dimensione *istituzionale* del contesto universitario reggiano, portatore di una cultura conservatrice poco incline al dialogo (Kaes, 2010) e all'apprendimento cooperativo (Carletti, Varani, 2005).

Obiettivi dell'intervento e quadro teorico di riferimento

Questo tipo di percorso, inserito nel curriculum accademico, si prefigge un graduale passaggio da ruoli discenti a ruoli di co-responsabilità degli studenti, sovvertendo il comune (anche se latente) sentire “che la formazione universitaria di base debba prevalentemente realizzarsi su un piano cognitivo e che l'implicazione personale dello studente sia un aspetto da curare successivamente sul campo o con apposite scuole di formazione professionalizzanti” (Profita et al., 2007, p.68).

“La finalità fondamentale del corso è quella di dare la possibilità di crescere e far crescere, anche rispetto ad una competenza molto particolare: quella di pensare e di sapere cosa e come pensiamo, scoprire di essere individui pensanti, riflettenti, emozionati ed emozionanti rispetto a ciò che accade intorno e dentro di noi, nel corso dell'esperienza formativa” (Mineo, 2007, p.470). Su questo corso di base è stato costruito un ‘percorso avanzato’ opzionale, per acquisire competenze nella conduzione di gruppo.

L'opportunità di approfondire in prima persona le dinamiche evolutive dei gruppi di grande formato, dà la possibilità di testare ruoli diversificati tra loro, a servizio degli stessi gruppi. L'obiettivo è quello di evitare un apprendimento che risulti mimetico, cioè esclusivamente imitativo e per nulla trasformativo (Napolitani, 1987). L'abbandono di modalità ‘identiche’ agli altri corsi comporta non poche difficoltà: le aspettative, i desideri e le ansie sono amplificate da un tipo di didattica e un approccio alla disciplina che appare molto più complesso e coinvolgente rispetto al resto dei corsi offerti. Del resto, l'implicazione personale è molto rilevante, soprattutto se si pensa che questo tipo di percorso coinvolge per lo più giovani che stanno compiendo il passaggio dalla fase di studenti alla condizione di professionisti, nel tirocinio obbligatorio.

L'ipotesi alla base della sperimentazione didattica è che le conoscenze acquisite durante l'esperienza siano fondamentali per esercitare la professione di educatore sociale: questi, infatti, non solo dovrà essere in grado di progettare, organizzare, realizzare, interventi educativi diretti e indiretti sui gruppi, sia in équipe che in modo autonomo, ma si troverà a dover gestire gruppi di diverse tipologie e set/setting (Lo Verso, 1994).

Altra questione fondamentale sono le dinamiche sociali e psicologiche che intervengono nella formazione dell'identità in situazioni di disagio, marginalità e differenza: l'educatore deve acquisire consapevolezza di quanto i gruppi riattualizzino le relazioni di attaccamento proprie della famiglia originaria e di quanto il lavoro sulle matrici dinamiche (Foulkes, 1990) contribuisca ad un'immagine stabile del Sé e ad una rinnovata capacità di reinterpretare i modelli primari di socializzazione. Nella famiglia, infatti, il soggetto, quando è rassicurato dall'atteggiamento incoraggiante dell'autorità genitoriale, acquista fiducia nelle proprie capacità, diminuisce la propria competitività e apprezza il valore collaborativo; tutto questo in età adulta, permette all'individuo, più o meno consapevolmente, di entrare in gruppi o formare gruppi che gli consentano di esprimere le sue capacità e di soddisfare le sue necessità relazionali (Ancona, 1975). Quando questo processo evolutivo all'interno della famiglia è compromesso, l'adulto si ritroverà in contesti gruppalmente saturanti e patogeni: qui, l'educatore potrà intervenire,

rendendo visibili i fenomeni di ripetizione identica e contribuendo alla desaturazione delle matrici, per favorire una nuova ricerca di significati personali e collettivi.

Le tecniche e gli strumenti utilizzati all'interno di un gruppo per adulti, cambieranno completamente se la fascia d'età coinvolta è quella dell'infanzia, dove fondamentale è il ruolo del gioco, o quella dell'adolescenza: per tale motivo, il corso si ripropone di offrire ai partecipanti momenti di confronto esperienziale con varie tecniche di gestione d'aula, come quelle psicodrammatiche.

Il programma triennale

Il percorso sperimentale che è stato monitorato consta di tre fasi, ognuna articolata in *loci* di apprendimento diversi, che prevedono da parte dello studente gradi di coinvolgimento e assunzione di responsabilità crescenti.

La prima fase, o 'corso di base', è obbligatoria per tutti gli iscritti al secondo anno di Scienze dell'Educazione e prevede

- Lezioni frontali
- Partecipazione a gruppi mediani e allargati
- Partecipazione a piccoli gruppi di approfondimento, o *task group*
- Presentazione di una lezione al resto della classe, da parte dei task group
- Partecipazione al forum online

Nelle lezioni di tipo classico/frontale, è la docente a presentare la cornice teorico-epistemologica che inquadra i temi della psicomica, affrontando modelli e studiosi da Lewin a Bion, da Foulkes a Kaes, dalla Klein a Rice, provando a delineare affinità e distanze dai modelli propri della psicologia sociale ed evolutiva, con i quali gli studenti hanno già maturato una certa familiarità.

Attraverso la partecipazione ai gruppi mediani e allargati, condotti dalla docente con un collega e, nell'ultimo anno, anche da co-conduttori junior, lo studente si misura *de vivo* con l'esperienza di processi gruppali che possono mettere in discussione i suoi punti di riferimento e creare destabilizzazione e inquietudine: si vede 'costretto' a ripensare il modo di stare con gli altri, in una situazione formativa dove si apprende dal contesto e dalle relazioni che in esso si formano. Dati i numeri importanti degli studenti iscritti, sia i gruppi mediani che quelli allargati vedono una partecipazione molto elevata: circa 35 studenti per ogni gruppo mediano disposti in centri concentrici e almeno 100 studenti disposti a spirale per il gruppo allargato, nell'unica aula ad arredo mobile della facoltà. Nel corso dei quattro anni si sono registrate dinamiche, all'interno dei gruppi mediani e allargati, che confermano la letteratura di riferimento (Kreeger, 1975): per esempio, la mancanza di un obiettivo preciso o di un compito eterodiretto genera uno stato di smarrimento che perdura anche dopo diversi incontri, (nel 2009, all'interno di un gruppo mediano, gli studenti, impazienti e stanchi di non capire cosa dovessero fare in quella particolare situazione, decisero di cambiare il setting sedendosi per terra e girando le spalle ai conduttori).

I *task group* sono piccoli gruppi di approfondimento che lavorano ad uno specifico tema, assegnato all'inizio del corso, per preparare una lezione da presentare all'intera aula. L'obiettivo è duplice: da una parte, partecipare al processo di co-costruzione di un percorso conoscitivo che vede lo studente risorsa attiva e responsabile dei risultati di apprendimento; dall'altra, mettersi in gioco in un setting in cui spesso le relazioni affettivo-amicali pregresse sono limitate se non assenti, per capire quali sono i processi che sottendono i gruppi di lavoro *task-oriented*, tipici di qualunque contesto professionale. Personalità, atteggiamenti, strutture valoriali, sensibilità diverse ragionano insieme per creare qualcosa di comune, che possa soddisfare tutti e che si conclude nella presentazione del lavoro all'intero gruppo-classe.

Alla fine della presentazione, l'aula valuta non solo i contenuti esposti, ma anche le scelte metodologiche del task group, in un lavoro inferenziale di ricerca delle motivazioni e delle logiche sottese alla performance: l'aula, nel suo insieme, si misura con alcune ipotesi sul tipo di lavoro che ha portato quel determinato task group a quel particolare risultato espositivo; si ricercano, quindi, connessioni tra le diverse culture organizzative dei piccoli gruppi e la loro efficacia, nonché i nessi di significato tra le dinamiche nel piccolo gruppo e quelle del gruppo classe.

Significativi sono i trend di miglioramento delle performance dei task group, via via che il corso si realizza, evidenziando gli effetti di processi di *mirroring* e di apprendimento cooperativo (Sharan, 1995) tra l'intera aula e le sue varie unità di lavoro. Tali risultati emergono dalle discussioni post-presentazioni, ma anche dai commenti postati nel forum online, di cui la docente è moderatrice: forum che costruisce e sostiene la vita della comunità temporanea costituita dal corso, favorendo gli scambi di riflessioni, dubbi e considerazioni personali.

Dopo aver superato l'esame al termine del corso base, si può accedere alla seconda fase del percorso, opzionale, che può far maturare ulteriori crediti, spesso non richiesti dagli studenti che hanno aderito al progetto. Questa fase prevede:

- Osservazione dei gruppi mediani e allargati
- Partecipazione ad un gruppo di supervisione
- Partecipazione alle presentazioni dei gruppi di approfondimento

Il focus di questo 'corso avanzato' è l'osservazione dei gruppi e l'analisi di alcune tecniche di conduzione degli stessi, attraverso un'alternanza di sessioni 'meramente' osservative ed altre di partecipazione alla dinamica. Durante le sessioni di gruppo mediano o allargato, lo studente del secondo anno partecipa alle sedute in maniera "passiva": la sua posizione esterna al setting e generalmente superiore rispetto al piano dei partecipanti, l'atteggiamento silenzioso senza intervenire ed esternare i propri pensieri e la possibilità di prendere appunti nel *hic et nunc* della seduta di gruppo, sono tutti aspetti nuovi e particolari che generano nello studente emozioni contrastanti. Osservando le dinamiche, si diventa più consapevoli di come spesso il gruppo si muova nella sua interezza, il suo prendere vita grazie alle pulsioni che gli individui condividono e al campo controtransferale che co-costruiscono insieme: "quello spazio

mentale ed esperienziale che coinvolge gli universi soggettivi e transpersonali dei soggetti coinvolti” (Di Maria, Formica, 2009, p. 101).

Le riflessioni che emergono durante i momenti osservativi trovano uno spazio di elaborazione nel gruppo di supervisione; qui, conduttori ed osservatori si ritrovano per discutere di quelle che sono state le sensazioni provate durante l’incontro dei gruppi mediani e allargati. L’analizzare i comportamenti e le frasi dei partecipanti delle due tipologie di gruppo, fa emergere, durante la supervisione, emozioni forti a volte inconsce, attivando processi di risonanza e di rispecchiamento. Partendo dai fenomeni osservati, si arriva ad attivare dinamiche anche nel gruppo di supervisione, che funge da contenitore “sicuro” in cui tutto può essere condiviso. Imparando a conoscere e ad elaborare questa alternanza tra qui ed ora e là ed allora, il lavoro del gruppo di supervisione promuove la capacità di riflessione e di gestione di situazioni gruppali complesse.

Il gruppo degli osservatori ha anche la possibilità di partecipare alle presentazioni dei lavori dei task group del corso base: al termine di ogni presentazione il gruppo classe si ritrova a discutere, a dare feedback, positivi o negativi, a chi ha appena presentato; momento molto intenso, che serve da verifica *in itinere* del percorso che il gruppo-classe sta compiendo: per esempio, viene valutato quanto, in un dato momento, i partecipanti si sentano liberi di esprimersi liberamente, senza temere il confronto, né l’annientamento dei confini simbolici del gruppo stesso. Gli osservatori, in questa occasione, hanno la possibilità di esprimere anch’essi i loro pensieri, che oltre a riguardare direttamente un determinato task group, possono offrire feedback più generali, anche rispetto al percorso compiuto dal gruppo-classe fino a quel momento.

Nella terza ed ultima fase, inserita nell’anno accademico 2010/11, si assiste al passaggio dello studente dal ruolo di osservatore al ruolo di co-conduttore, nei gruppi mediani e allargati. Questa fase prevede:

- Co-conduzione dei gruppi mediani e allargati
- Partecipazione al gruppo di supervisione.

Si tratta di un’esperienza complessa, ma anche di maggior rilievo rispetto lo scopo che si vuole raggiungere, in quanto è in questa fase che l’educatore acquista maggiore sicurezza e strumenti per saper gestire con consapevolezza e criticità le dinamiche di un gruppo. Ha la possibilità di misurarsi in un ruolo di responsabilità per la tenuta dell’assetto formativo: i gruppi stimolano prima di tutto un’ennesima rivisitazione delle proprie matrici di base, nonché le sue competenze di analisi dell’esperienza, di contenimento delle ansie, di stimolo all’attività interpretativa del gruppo stesso. Il conduttore è il primo servitore del gruppo, sosteneva Foulkes.

Anche in questa terza fase, lo studente partecipa al gruppo di supervisione. Il ragionamento che scaturisce da una discussione collettiva è costruito attraverso il contributo di tutti i soggetti coinvolti: si attiva così un pensare insieme, la costruzione di un campo mentale condiviso, l’embrione di una matrice gruppale (Di Maria, Lo Verso, 2002).

Strumenti di analisi

La valutazione dell'intervento è stata realizzata a partire da alcuni strumenti cui gli studenti frequentanti hanno avuto accesso alla fine o durante il corso.

- Questionario di ateneo sulla valutazione della didattica (studenti fase 1, n=300). Il questionario deve essere compilato obbligatoriamente da parte di ciascuno studente prima dell'iscrizione a qualsiasi esame. Le domande si riferiscono a diversi criteri che variano dalla metodologia didattica del corso in questione, fino alle strutture, i materiali e l'organizzazione generale dell'università. Le aree di indagine che sono state estrapolate dal questionario, ai fini della ricerca, riguardano il *set* (con riferimento a tutti gli aspetti fisico-pragmatici e contestuali, che descrivono l'apparato clinico-formativo utilizzato; include gli item relativi alla 'logistica' del corso), il *setting* (con riferimento agli aspetti mentali di strutturazione del lavoro, costituiti dalla teoria e dalle tecniche del conduttore nonché la sua storia personale/culturale; include gli item relativi agli strumenti messi in gioco) e il *risultato* formativo (include gli item che fanno riferimento alla soddisfazione raggiunta e all'interesse maturato dai partecipanti). Solo i questionari dei frequentanti sono stati utilizzati per la ricerca.

- Questionario specifico del corso (studenti fase 1, n=60). Il questionario dà la possibilità di esprimere, in maniera guidata, il livello di gradimento dello studente rispetto ai punti salienti dell'esperienza e alle metodologie didattiche del corso. Gli item del questionario rilevano, attraverso alcune scale Likert, come si colloca uno studente rispetto a sei diverse aree di indagine: il rapporto tra aspettative e realtà, quello tra offerta formativa e profilo in uscita, l'adeguatezza della metodologia con riferimento al processo di apprendimento, le emozioni e le competenze sviluppate. Infine una parte del questionario indaga l'area dello sviluppo (Quaglino et al., 1992). La somministrazione di questo strumento, iniziata solo alla fine del quarto anno di intervento, è tuttora in corso.

- Forum online (studenti fase 1, n>300). Il forum, moderato dalla docente, è aperto a tutti gli studenti frequentanti e non frequentati del corso di "Processi e dinamiche di gruppo". In questo 'spazio virtuale' si ha la possibilità di accedere liberamente, e in qualsiasi momento, per mettersi in contatto con gli altri partecipanti al corso, per condividere riflessioni, dubbi, insight e domande. Si crea una vera e propria *comunità temporanea* che estende, in una dimensione asincrona, la vita del gruppo e le dinamiche che hanno vita nelle varie sessioni/unità metodologiche del corso. La natura 'separativa' del medium tecnologico pare servire come 'alternativa meno ansiogena' per la manifestazione *de visu* dei propri stati d'animo.

- Diari degli osservatori e dei co-conduttori (studenti fase 2, n=12; studenti fase 3, n=2)

Durante tutta l'esperienza gli osservatori dei gruppi e i co-conduttori sono invitati a tenere un "diario" dell'esperienza che si sta vivendo. Al termine di ogni seduta di gruppo mediano e allargato e anche del gruppo di supervisione, sono riportati in questo diario gli aspetti più significativi degli incontri, in particolar modo le emozioni e gli stati d'animo emersi in ogni seduta.

Risultati e discussione

“L'apprendimento avviene attraverso tre processi simultanei: innanzi tutto c'è l'acquisizione di un sapere nuovo, poi c'è la trasformazione, processo per cui una certa conoscenza è resa efficiente per nuovi fini; infine il terzo aspetto è la valutazione, che consiste nell'indagare se la manipolazione fatta dell'informazione sia adeguata ai nostri fini” (Mineo, 2007, p.459).

Le risposte dei partecipanti ai questionari di ateneo sulla valutazione della didattica, (sono stati analizzati quattro anni consecutivi, dal 2007 al 2010), si collocano sempre su punteggi molto alti.

Relativamente all'area del *set* nel 2009 si registra un calo (-6%) della percezione di adeguatezza delle aule e dei locali del corso, anche se non significativo (l'analisi della significatività è in corso, poiché i questionari del quarto anno della ricerca sono tuttora in fase di raccolta): ciò potrebbe ritrarre l'enfasi che in quell'anno accademico è stata posta sulla discrasia tra obiettivi formativi dell'istituzione universitaria e rigidità degli assetti d'aula del contesto reggiano. Nell'area del *setting*, il docente è percepito disponibile ai chiarimenti (per il 94% degli studenti), stimolante e motivante (per il 90%) e i suoi materiali didattici adeguati (per l'89%): è interessante notare le variazioni tra il primo e il secondo anno che vede un miglioramento sostanziale delle valutazioni (il corso è passato da quattro a dieci crediti, raddoppiando il numero degli incontri) e tra il terzo e il quarto anno che vede un leggero calo delle valutazioni (il corso passa da dieci crediti ad otto). Anche l'area dell'*interesse* e della *soddisfazione* maturata registrano medie intorno al 90% di studenti soddisfatti, con oltre il 60% che si dichiara molto interessato e molto soddisfatto.

Il questionario predisposto ad hoc per il corso è stato somministrato soltanto nel quarto anno dell'intervento e la fase di raccolta dei dati non si è ancora del tutto completata, ma è già possibile disegnare un quadro complessivo dei risultati, per quanto ancora non significativi sotto il profilo dell'analisi statistica. Sebbene il 94% dei partecipanti non si aspettava di 'vivere' un'esperienza come quella offerta dal corso, solo una minima parte la ritiene faticosa perché troppo diversa dagli altri corsi (9%) o perché richiede un impegno costante (5%). L'82% ritiene che il corso sia giustamente inserito nel piano di studi di Scienze dell'Educazione, soprattutto perché si acquisiscono competenze (98%) e conoscenze (79%) utili alla professione, che risultano efficaci (per il 78%) ad una

matura consapevolezza delle dinamiche di gruppo: interessante notare che il taglio esperienziale di buona parte del corso serva a definire meglio un profilo in uscita 'competente' rispetto ai gruppi, più che di mera 'conoscenza' delle stesse dinamiche gruppali. Il dato è sostenuto anche dai risultati relativi alle metodologie utilizzate nella fase 1 del corso: gli item 'esperienza di gruppo' registrano punteggi più alti sul piano dell'efficacia (quasi il 90% si ritiene molto o moltissimo d'accordo) rispetto ai task group (59%) o alle lezioni frontali (73%).

Tra le emozioni che i partecipanti alla prima fase dell'intervento dichiarano di aver provato durante il corso, si registrano l'ascolto per l'87% ("ascoltare diventa emozione quando è un'attività della pancia e non della testa", afferma uno studente nel forum), lo smarrimento (75%) e l'odio (33%) che richiamano i fenomeni protomentali antecedenti la *koinonia* (De Marè et al., 1991). Tra le competenze che i partecipanti ritengono di maturare si registra una maggiore conoscenza di sé (64%), la capacità di *mirroring* nell'altro (60%), la condivisione con gli altri di parti di sé (55%) e in certa misura anche una migliore gestione dei conflitti (35%).

Discorso a parte meritano le risposte relative agli scenari futuri, che si estrapolano dall'area 'sviluppo' del questionario ad hoc, e che potrebbero essere un elemento predittivo dell'affluenza degli studenti nelle fasi successive del corso: oltre il 96% dichiara che ripeterebbe la fase 1, dopo averla conosciuta, e che consiglierebbe ad altri educatori l'esperienza, ritenendo che il percorso serva a formare alla conduzione di gruppo. D'altra parte, quest'entusiastica valutazione dell'esperienza si trasforma in un 64% di studenti che vorrebbero continuare con le fasi successive del corso.

Il forum, come già detto, costituisce il presupposto fondativo di una comunità che oltre alle sue caratteristiche di fisicità (nell'aula) acquisisce una doppia identità, evanescente ma altrettanto forte nel *virtual environment*. In questa comunicazione multidirezionale le più svariate personalità e le diverse complessità soggettuali rimangono maggiormente in ombra, rispetto a quello che si può percepire nelle relazioni e nella comunicazione *de visu*.

Per alcuni il forum è un *luogo* in cui aprirsi, lasciarsi andare al diverso, invadere lo spazio altrui e essere invasi: *"Tutti i giorni apro questo forum per vedere se qualcuno ha scritto qualcosa. E ogni giorno ho potuto constatare che nessuno l'aveva fatto. Ci si aspetta sempre che qualcuno apra le danze perchè iniziare non è mai facile. Stasera ho aperto il forum e non ho letto nessun post nuovo, e ho pensato che nella vita non si pensa mai che le cose cambino a partire da una tua iniziativa. Si aspettano sempre le iniziative altrui... Così le situazioni non cambiano mai. Allora sto scrivendo..."*. Il forum permette di 'giocare con i confini', virtuali e reali, propri e altrui, rischiando di esporsi in prima persona, ma anche di nascondersi in atteggiamenti voyeuristici. Ci si rende conto di non essere soli, di avere la possibilità di condividere con altri, spesso sconosciuti, esperienze importanti, che nonostante le diversità accomunano e ci fanno incontrare: *"Sono sempre entrata nel forum per vedere se qualcuno aveva l'iniziativa di partire, e sempre lo trovavo vuoto, oggi dopo giorni vedo che qualcuno lo ha fatto, mi fa piacere! [...] non per tutti è facile aprirsi così come hai fatto tu..! Per me è molto*

difficile, non ero così ma si vede che ciò che ho vissuto ha cambiato il mio modo di essere..!”. Durante l’esperienza può capitare di scoprirsi o riscoprirsi diversi da come ci si è sempre visti o da come gli altri ci hanno sempre considerato e questo inevitabilmente conduce ad un lavoro di destrutturazione e ricostruzione delle immagini di sé, delle proprie convinzioni e certezze: “... *Ho scoperto di essere molto meno socievole di quanto pensassi, e anche meno logorroica di quanto mi dipingano. Trascorro la mia vita lavorativa a farmi accettare, entro nelle case, spoglio, lavo, accudisco e rivesto parecchie persone e la parola è lo strumento più potente che ho, eppure non è stata la mia arma all'interno di una situazione così fuori dal comune, insidiosa e minacciosa come il gruppo!*”. Per altri il forum è luogo di scambio di informazioni di tipo didattico, organizzativo: “*Per problemi di salute oggi non mi è possibile partecipare all'esperienza di gruppo. Qualcuno potrebbe poi informarmi su come si è svolto l'incontro?*”. Per rimanere in contatto, per non rimanere indietro rispetto alla storia della ‘comunità temporanea’ che si sta realizzando.

Anche i diari tenuti dagli osservatori e dai co-conduttori sono un importante strumento di analisi, in quanto questi scritti sono la traccia costante di tutta l’esperienza. È proprio attraverso queste memorie che si può ripercorrere e ricostruire tutto quello che è accaduto nei vari gruppi e non solo: le osservazioni, i riferimenti riportati sono necessari anche per il gruppo di supervisione che cresce e si modifica proprio a partire dai gruppi mediani e allargati. Il diario, inoltre, può essere utilizzato come valvola di sfogo dove inserire commenti personali e suggerimenti per i futuri osservatori e co-conduttori.

Nei diari che osservatori e co-conduttori tengono dell’esperienza (gli studenti delle fasi 2 e 3 del percorso) si rilevano annotazioni che spesso fanno da specchio al processo di disvelamento del corso base, con una rinnovata sensazione di sorpresa: ogni gruppo è diverso dal precedente e le esperienze acquisite preparano solo in parte il partecipante al turbinio di emozioni che accompagna ogni nuova nascita (stadio del *forming* di Tuckman, 1965), ogni conflitto per la leadership (*storming*), ogni separazione. E giocare ruoli tanto diversi in setting differenti tra loro (osservatore silente vs. partecipante, co-conduttore vs. partecipante) apre ad una nuova consapevolezza della forza e della pregnanza dei processi sottesi al lavoro in gruppo: in un gioco di specchi e di risonanze, di fughe e di silenzi, di resistenze e di insight, i partecipanti si muovono lungo un altalenante percorso di crescita formativa e professionale. “*Credo di avere imparato in questa esperienza un nuovo modo di vivere le relazioni. Non capisco bene cosa abbia toccato in me, cosa abbia trasformato in me. Mi verrebbe da dire che si è formato in me un movimento che permette alle cose di assumere nuovi significati*”. Ed è possibile fidarsi del gruppo, anche quando questo stenta e retrocede, e non smarrirsi ma lavorare perché la neo-pòlis maturi ed avanzi, perché la fiducia accordata si rifletta in un’azione benevolente di co-costruzione del campo mentale, prolifico e condiviso: “*la proposta di co-condurre il gruppo mi ha reso felice e piena di volontà poiché questa volta il mio contributo avrebbe dato una mano al gruppo, ogni qualvolta questo si fosse trovato in difficoltà. Sapevo anche che sarebbe stato un compito difficile data la mia totale inesperienza*”.

Nelle varie fasi dell'esperienza, si acquisisce una maggiore consapevolezza dei cambiamenti e delle modifiche che avvengono sia fuori che dentro gli individui: *“Inizialmente avevo un po' di preoccupazione poiché il salto dal ruolo di osservatrice a quello di co-conduttrice mi pareva abbastanza difficile: era un ruolo che richiedeva più responsabilità nei confronti del gruppo”*. Le difficoltà che si presentano, soprattutto inizialmente, possono scoraggiare, poiché le aspettative di ciascuno sono molto differenti; ma è proprio con la costanza e con una partecipazione attiva che si può assaporare fino in fondo l'esperienza dei gruppi, da più punti di vista, da ruoli differenti e in ogni singola sfaccettatura.

Conclusioni

Con questo percorso riteniamo che lo studente-educatore abbia l'occasione di esaminare, capire, interpretare ruoli e situazioni molto diversificati. La possibilità di inoltrarsi o anche solo percepire il proprio spazio mentale, il proprio corpo e quello degli altri componenti del gruppo come luogo di *contaminazioni*, dove ciascuno 'mette e toglie come preferisce, ascolta la propria pancia piuttosto che la propria testa, si dà (o si nega) la possibilità di esplorare il campo controtrasferale come luogo di trasformazione e crescita personale e professionale.

Vi è l'attivazione di un pensiero riflessivo, non più solo riflettente: un pensiero dialogico, *trasformativo*, che tollera le contraddizioni e rivisita i vecchi significati, che sfugge alla ripetitività delle routine e degli schemi culturali, per ad-divenire ad una nuova ricerca di senso. Superate le matrici culturali di appartenenza, ci si affaccia a qualcosa di nuovo, con stupore e curiosità. Diego Napolitani sostiene che la dicotomia tra un'identità fondata sulle identificazioni difensive (pensiero riflettente) e un'identità fondata sulla autonomia e progettualità del soggetto (pensiero riflessivo) può essere ricondotta alla dialettica tra “idem” e “autòs”, tra identità e autenticità.

All'interno delle dinamiche di gruppo, l'intersoggettività gioca un ruolo fondamentale: la condivisione di stati soggettivi e il continuo scambio tra ruoli discenti e ruoli di co-responsabilità del processo e dei compiti, fanno scattare fenomeni di risonanza e transfert. Il gruppo diventa “il luogo di attivazione del transpersonale e cioè di un transfert culturale e relazionale che comprende sia i fatti edipici che le antiche modalità identificatorie, i miti familiari, i rapporti tra i membri della rete (network) sociale e familiare, i campi mentali di significazione e giudizio presenti nella cultura inconscia del soggetto-famiglia, ecc.” (Lo Verso, 1994, p. 172).

Rimane ancora da verificare quanto questo percorso formativo, nel futuro professionale dell'educatore, sia sufficiente a tal punto da permettergli di pensare e realizzare gruppi a vertice psicodinamico. Quanto cioè, una competenza psicologica possa maturarsi all'interno di un percorso accademico che considera la psicologia un sapere subordinato all'anelito educativo, spesso in totale contrapposizione con lo sviluppo di un pensiero critico, fondativo e insaturo.

Certo è che conoscere i concetti fondamentali di una disciplina non implica soltanto la comprensione dei concetti generali, ma anche saper padroneggiare e sviluppare un'attitudine all'apprendimento e all'indagine, all'intuizione e all'immaginazione, alla possibilità di risolvere per proprio conto i problemi.

Bibliografia

- Ancona, L., (1975). *Dinamica dell'apprendimento*, Milano: Mondadori
- Carletti, A., Varani, A., (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento: Erickson
- De Maré, P., Piper, R., Thompson, S., (1991). *Koinonia. From Hate, through Dialogue, to Culture in the Large Group*, London: Karnac
- Di Maria, F., Formica, I., (2009). *Fondamenti di gruppoanalisi*, Bologna: Il Mulino
- Di Maria, F., Lo Verso, G., (2002). *Gruppi. Metodi e strumenti*, Milano: Cortina
- Foulkes, S., (1990), *Selected Papers. Psychoanalysis and Group Analysis*, London: Karnac
- Gutmann, D., Ternier-David, J., Verrier, C., & coll. (2008), *From Transformation to TransformaCtion*, London: Karnac
- Kaes, R., (2010), *Le Alleanze Inconscie*, Roma: Borla
- Kreeger, L., (1975). *The large group, dynamics and therapy*, London: Karnac
- Lo Verso, G., (1994). *Le relazioni soggettuali*, Torino: Bollati Boringhieri
- Mineo, R., (2007). *Innovazione tra tecnologia e didattica attiva: il caso di un curriculum di "dinamica di gruppo*, Atti del convegno "Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia", Padova 2-3 febbraio.
- Napolitani, D., (1987). *Individualità e gruppalità*, Torino: Boringhieri.
- Profita, G., Ruvolo, G., Lo Mauro, V., (2007). *Transiti psichici e culturali*, Milano: Cortina
- Quaglino, G.P., Casagrande, S., Castellano, A., (1992). *Lavoro di gruppo e Gruppo di lavoro*, Milano: Cortina
- Reynolds, M., Vince, R., (eds.) (2004). *Organizing Reflection*, London: Ashgate.
- Rice, A.K., (1970). *The Modern University*, London: Tavistock Publications.
- Sharan, S. (ed.), (1990), *Cooperative learning. Theory and Research*, Westport: Praeger
- Tuckman, B.W., (1965). *Developmental sequence in small groups*, Psychological Bulletin, 63, 384-399. Ristampa in *Group Facilitation: A Research and Applications Journal* - Number 3, Spring 2001

Implicazioni didattiche della “psychological literacy”

Remo Job¹, Claudio Tonzar², Lorella Lotto³

¹Università di Trento, ²Università di Urbino, ³Università di Padova

e-mail: remo.job@unitn.it

Abstract

La nozione di “psychological literacy” recentemente proposta da McGovern et al. (2010) fa riferimento ad un insieme di dimensioni quali, ad esempio, il possedere le conoscenze di base della psicologia e un lessico psicologico ben definito, essere in grado di adottare un approccio critico alla soluzione di problemi, applicare principi psicologici a questioni personali, sociali, e lavorative. In questa presentazione esaminiamo le possibili implicazioni didattiche per favorire l’acquisizione e la messa in atto delle competenze correlate a tale nozione. In particolare, verranno delineate quattro caratteristiche che la didattica dovrebbe considerare per sviluppare un adeguato grado di “psychological literacy” negli studenti della laurea triennale: un approccio integrato di insegnamento, che tenga conto sia delle competenze professionali (competence-based) sia della struttura della disciplina (input-based), con un’attenzione specifica allo sviluppo delle abilità e degli atteggiamenti; un uso di metodologie di apprendimento di tipo attivo, in grado di rendere gli studenti autonomi e responsabili del proprio apprendimento; un utilizzo di attività didattiche fortemente ancorate a situazioni reali, al fine di sviluppare l’applicazione delle conoscenze di base e processi di soluzione di problemi; la valorizzazione della mobilità e dell’internazionalizzazione per sviluppare sensibilità e consapevolezza rispetto alle differenze culturali. La nostra proposta è che il concetto di “psychological literacy” debba essere inteso non tanto come un prodotto, ma come un processo di tipo incrementale che si sviluppa nel tempo e in diversi contesti (Job, Lotto, Tonzar, in stampa), coinvolgendo docenti, studenti, e le diverse risorse disponibili sia all’interno che all’esterno del contesto formativo.

Per *Psychological Literacy* si intende un processo di alfabetizzazione e di sviluppo della conoscenza relative a contenuti specifici delle discipline psicologiche che fa riferimento ad un insieme articolato di abilità curriculari da acquisire attraverso l’esposizione ai contenuti stessi (McGovern, Corey, Cranney, Dixon, Holmes, Kuebly, Ritchey, Smith, Walker, 2010). Le principali abilità che caratterizzano la persona che ha acquisito tale alfabetizzazione sono le seguenti:

- Essere in possesso di un vocabolario ben definito e padroneggiare le conoscenze di base della psicologia;
- Essere in grado di utilizzare il pensiero scientifico e di analizzare le diverse informazioni per valutare linee d’azione alternative;
- Assumere un approccio creativo e “amabilmente scettico” alla soluzione di problemi;

- Applicare principi psicologici a temi personali, sociali e organizzativi nell'ambiente di lavoro, nelle relazioni e nei contesti di comunità;
- Agire eticamente;
- Essere competenti nell'uso e nella valutazione delle informazioni e delle tecnologie;
- Comunicare efficacemente con modalità diverse e a diversi tipi di *audience*;
- Riconoscere, comprendere e promuovere il rispetto per la diversità;
- Essere perspicaci e riflessivi riguardo al comportamento e ai processi mentali propri e altrui.

Lo sviluppo della *Psychological Literacy* è possibile se sono presenti almeno due condizioni: una congrua esposizione alle discipline psicologiche e l'adozione nel setting d'apprendimento di metodologie di insegnamento adeguate. Per quanto concerne la prima condizione, a nostro avviso già gli studenti della laurea triennale in psicologia rientrano in questa definizione, ma vi potrebbero rientrare anche studenti di altre classi di laurea se esposti ad una congrua formazione in discipline psicologiche. In relazione alle metodologie di insegnamento/apprendimento, diverse sono le opzioni metodologiche utili a supportare lo sviluppo della *Psychological Literacy*; tra queste vorremo qui considerare l'approccio integrato *input/output*, l'apprendimento attivo, l'ancoraggio al contesto extra-universitario, la mobilità e l'internazionalizzazione.

Approccio integrato input/output

Esistono diversi approcci che possono stare alla base dell'impostazione di un piano d'insegnamento: quelli chiamati *input-based* traggono origine dalla struttura della disciplina e forniscono una cornice per acquisire un corpo di conoscenze e di teorie, oltre che la capacità di sviluppare una comprensione critica in tale ambito; quelli denominati *output-based* o *competence-based*, invece, partono dall'analisi delle competenze professionali e forniscono contesti d'apprendimento utili a sviluppare tali competenze, come l'uso di conoscenze, metodologie e abilità in situazioni specifiche con gradi diversi di responsabilità e autonomia. Dato che gli approcci basati su *input* e su *output* soddisfano esigenze in parte diversificate e permettono di raggiungere obiettivi diversi, riteniamo che possa vantaggioso adottare un approccio integrato di insegnamento, che tenga conto sia delle competenze professionali sia della struttura della disciplina, con un'attenzione specifica allo sviluppo delle abilità e degli atteggiamenti.

Ma perché parlare di competenze professionali, seppur trasversali, già a livello di laurea triennale in psicologia? Il riferimento alle competenze professionali a livello di *bachelor degree in psychology* può essere giustificato da almeno tre motivi: in primo luogo acquisire la conoscenza unitamente allo sviluppo di abilità e atteggiamenti correlati rende tale processo più significativo e focalizzato; in secondo luogo, dato che le competenze si apprendono nel tempo e con diversi gradi di specificità, è sicuramente opportuno dare tempo all'apprendimento cominciando dai livelli gerarchicamente più

semplici; da ultimo non è da scordare il fatto che la laurea triennale in psicologia può offrire potenzialità di lavoro in settori in cui tali competenze possono essere applicate a contesti non strettamente psicologici come la comunicazione, le tecnologie, i servizi sociali.

Apprendimento attivo

L'uso di metodologie di apprendimento di tipo attivo è in grado di rendere gli studenti responsabili del proprio apprendimento sviluppando in loro una maggiore autonomia, che si può evidenziare, ad esempio, anche nella capacità di scegliere il “proprio percorso”. In quest'ottica il concetto di apprendimento attivo è da considerarsi in una duplice prospettiva: da un lato come “imparare facendo”, dall'altro come capacità di riflettere sul proprio apprendimento. Gli strumenti e le soluzioni didattiche con cui è possibile realizzare un apprendimento di tipo attivo vanno dalle attività di laboratorio alla formazione sul campo, dal workshop all'apprendimento basato sui problemi, includendo anche lo stage. Attività didattiche di questo tipo tendono a sviluppare, oltre che l'autonomia e la responsabilità, anche un alto grado di motivazione intrinseca.

Ancoraggio al contesto extra-universitario

Lo sviluppo della *Psychological Literacy* può essere promosso anche attraverso l'utilizzo di attività didattiche fortemente ancorate a situazioni reali, al fine di sviluppare l'applicazione delle conoscenze di base nel processo di soluzione di problemi. L'essere attivi in contesti tipici del mondo del lavoro, che possono presentare anche situazioni problematiche e complesse, richiede la capacità di interagire e di mettersi in gioco nella relazione con gli altri, tenendo al contempo presente le regole e i vincoli contestuali. Tali situazioni, già familiari agli studenti lavoratori o ai volontari che operano nel terzo settore, permettono agli studenti di beneficiare, entro il proprio percorso universitario, di una supervisione delle attività svolte nelle situazioni reali al fine di sviluppare una capacità di riflessione sulle proprie azioni.

Mobilità e Internazionalizzazione

La valorizzazione della mobilità e dell'internazionalizzazione può costituire un elemento propulsivo per sviluppare una sensibilità peculiare e una piena consapevolezza nei confronti delle differenze culturali. La *Psychological Literacy* può essere favorita dalla mobilità perchè da un lato l'esperienza della diversità agisce come facilitatore per lo sviluppo della *Psychological Literacy* stessa, dall'altro lo sperimentare contesti nuovi costituisce l'occasione per applicare la *Psychological Literacy* a situazioni diverse. All'interno del loro percorso formativo, accanto ai tradizionali programmi di scambio e programmazione, gli studenti dovrebbero essere quindi incoraggiati a sviluppare attivamente progetti e attività che prevedano la mobilità e la cooperazione internazionale. La consapevolezza della diversità non dovrebbe rappresentare un mero

oggetto di studio scientifico, ma costituire un prezioso mezzo per superare atteggiamenti etnocentrici e pregiudizi culturali.

Conclusioni

La *Psychological Literacy* dovrebbe essere intesa non tanto come un prodotto, ma come un processo di tipo incrementale che si sviluppa nel tempo e in diversi contesti coinvolgendo sia il corpo docente sia gli studenti, entrambi elementi centrali e attivi del processo formativo (Job, Lotto, Tonzar, in stampa). Studenti e docenti, ciascuno all'interno del proprio ruolo, dovrebbero essere in grado di attivare ed utilizzare adeguatamente le diverse risorse disponibili sia all'interno che all'esterno del contesto formativo nell'ottica del comune obiettivo, ossia quello di sviluppare un grado ottimale di *Psychological Literacy*.

Tale obiettivo diventa percorribile nella misura in cui si realizza una buona congruenza tra gli obiettivi del curriculum di studio, le competenze attese e l'implementazione dell'azione didattica.

Bibliografia

- Job, R., Lotto, L., Tonzar, C. (in stampa). Psychological literacy: An Italian perspective. In J. Cranney and D.S. Dunn (Eds.). *The Psychologically Literate Citizen: Foundations and Global Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, Jr., W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K., Smith, R. A., & Walker, S. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.). *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future* (pp. 9-27). Washington, D.C.: American Psychological Association

Teorie e Tecniche dei Test di Personalità: un'esperienza didattica

Anna Laura Comunian
Università di Padova
annalaura.comunian@unipd.it

*Agli allievi che hanno partecipato
all'esperienza dei gruppi ottimali*

Abstract

Viene riportata l'esperienza didattica dei gruppi ottimali condotta all'interno dell'insegnamento di Teorie e Tecniche dei Test di Personalità. In particolare viene illustrato il metodo didattico della formazione dei gruppi ottimali. Vengono presentate le premesse teoriche e la documentazione pratica sull'esperienza condotta. Ne vengono discussi i risultati e presentata l'utilità del metodo a livello didattico ed applicativo.

Introduzione

L'esperienza didattica prestata di seguito, pur basandosi su di una pluralità di costrutti teorici, si muove nell'ottica dello studio della personalità e delle relazioni interpersonali facendo riferimento soprattutto al contributo di Lewin (1972, 1980) e di Rogers (1976, 1983). L'approccio metodologico scelto parte dal postulato che il piccolo gruppo è come un organismo che nasce, cresce, raggiunge la maturità e muore. Il modello proposto è stato elaborato da Ives St-Arnaud (1989).

I processi di nascita, crescita e maturità del piccolo gruppo vengono analizzati in relazione ai concetti: a) di energia residua ed energia disponibile, b) di energia di dialogo ed energia di solidarietà, c) di produzione e comunicazione, d) di possibilità di autoregolazione e di consenso. L'uso delle autovalutazioni favorisce l'analisi delle dinamiche presenti nel gruppo e il superamento di eventuali ostacoli che ne impediscono un funzionamento ottimale. Vengono usate diverse forme di autovalutazioni circa la nascita del gruppo, la sua crescita e maturità, autovalutazioni intese come momenti di verifica del processo di sviluppo del sistema-gruppo. L'autovalutazione e la successiva autoregolazione delle dinamiche presenti nel sistema-gruppo favoriscono la partecipazione attiva e creativa dei singoli (Comunian, 2004).

Nella presente esperienza didattica, temi come nascita, crescita, e maturità del gruppo, ed aspetti, quali tipo di partecipazione, tipo di comunicazione, modalità di dialogo e raggiungimento del consenso, vengono proposti come condizioni di base del rendimento ottimale. Tali temi sono presentati come elementi fondamentali per l'interpretazione

della funzionalità di un piccolo gruppo in cui ogni componente interagisce in modo personale ed interpersonale (Comunian, 2007).

Il campo di applicazione del metodo in ambito didattico risulta vasto, ricco, e apre a numerose integrazioni. Particolare attenzione viene rivolta al periodo di autovalutazione e alla procedura di presa di decisione. La dinamica del piccolo gruppo è basata sull'interazione tra le persone che lo compongono, sulle forme diverse di comunicare e partecipare, sugli obiettivi posti e sugli ostacoli incontrati.

L'esperienza dei gruppi ottimali come metodo didattico

Come metodo didattico, l'esperienza dei gruppi ottimali viene realizzata nei seguenti momenti: a) formazione dei gruppi ottimali, b) verifica della nascita, crescita e maturità del gruppo; c) uso delle autovalutazioni per l'analisi delle dinamiche e degli eventuali ostacoli al funzionamento ottimale. Le autovalutazioni sono da intendere come momenti di verifica del processo di sviluppo del gruppo e comprendono: momenti di autovalutazione, di auto-regolazione, di partecipazione attiva e creativa. Come condizioni di base vanno considerati: il tipo di partecipazione, le modalità di comunicazione le modalità di dialogo e il raggiungimento del consenso. L'autoregolazione permette al gruppo di arrivare alla maturità. Da parte del singolo, nel dialogo con il gruppo, è necessario esaminare il modo con cui si possono superare le difficoltà che inevitabilmente sorgono. Allo scopo vengono usate griglie di autovalutazione riferite a funzioni relative all'energia di dialogo e a metodi facilitanti quali le funzioni di animazione, di chiarificazione, di organizzazione e di presa di decisione.

Principi riferiti al gruppo inteso come sistema

Il gruppo è inteso come “campo psicologico” (Lewin, 1972) è un sistema, un tutto organizzato che evolve secondo quattro principi, definiti in sintesi qui di seguito e illustrati più avanti. Il primo principio consiste nella nascita del sistema-gruppo. La nascita del sistema gruppo è intesa come la possibilità di percepire realmente uno scopo comune e la presenza di relazioni. Il secondo principio consiste nella crescita. Il gruppo si sviluppa secondo processi di crescita. Il terzo principio porta alla verifica che nel sistema gruppo si instauri interazione tra *produzione e solidarietà*. Il quarto principio permette di verificare se l'*energia disponibile* si è realizzata come *energia di dialogo*.

I principi su esposti sono la permessa da un processo di autoregolazione dei singoli nelle relazioni nel gruppo. Tale processo è favorito dall'uso di griglie di autovalutazione. Esempi di aspetti che sono valutati nelle griglie sono: “Il gruppo è sano? Interessi personali sono di ostacolo? Il gruppo matura? Il gruppo progredisce verso lo scopo proposto? I membri si sentono solidali? Il gruppo è in grado di auto-regolarsi? Quali sono gli ostacoli che si presentano rispetto a produttività e solidarietà? Come si reagisce agli ostacoli?”

Per un esempio concreto di applicazione dei gruppi ottimali all'interno delle lezioni, una volta formati i gruppi ed esaminati i contenuti del programma, si cercano di specificare

gli obiettivi e le risorse (Comunian, 2009). Nell'esempio nel caso specifico di Teorie e tecniche dei test di personalità, a cui si riferisce l'esperienza riportata nel presente lavoro, sono stati posti come obiettivi nello studio di test quantitativi e di test qualitativi e la relativa applicazione nello studio del caso. Una volta esaminati i manuali dei test da approfondire, il relativo costrutto teorico e le varie possibilità applicative, si è proceduto al relativo lavoro all'interno dei gruppi ottimali. Ogni gruppo si poneva come scopo l'approfondimento di esempi e l'applicazione di test a cui seguivano commenti e verifiche, l'analisi della convergenza degli indici, lo studio del caso, e la ricerca bibliografica. I gruppi ottimali facilmente giungevano a discussioni costruttive e ad effettivo apprendimento dell'uso dei test. Ciò era favorito in particolare dall'energia di produzione e dall'energia di solidarietà propria dei gruppi ben funzionanti.

L'energia di produzione

Il processo di produzione che caratterizza il sistema-gruppo non si riferisce ad un compito proposto e agli obiettivi come quantificabili e osservabili. Il contenuto del processo di produzione viene definito in termini di campo psicologico in funzione dello scopo comune. È più facile distinguere il processo di produzione in un gruppo che abbia un compito definito o si trovi a dover prendere decisioni concrete. Tuttavia tale processo è presente anche nei gruppi in cui lo scopo può essere, per esempio, lo stare bene insieme (gruppo di amici) oppure dare avvio alla conoscenza reciproca (gruppi d'incontro) o, più specificamente, la soluzione di un problema terapeutico (gruppo di terapia). Si parla di un processo di produzione in funzione di ognuno di questi diversi scopi. L'energia disponibile in relazione alla creatività, e al bisogno di produrre proprio di ogni membro, è all'origine di tale processo.

Una verifica del processo di produzione può essere condotta a partire dalla seguente domanda: "Sono presenti nel gruppo elementi o aspetti che in qualche modo impediscono di definire, perseguire o raggiungere uno scopo comune? Qualche forma di ostacolo interferisce negativamente sulla produzione del gruppo?".

L'energia di solidarietà

Il termine solidarietà ha permesso di identificare un'altra importante proprietà del sistema-gruppo. Ogni interazione tra le persone riunite intorno ad uno scopo comune è di natura tale da far convertire una parte dell'energia affettiva delle persone (energia residua) in energia di solidarietà (energia disponibile). Nel caso particolare di gruppi che si pongono come scopo comune di sviluppare relazioni tra i membri, l'energia di solidarietà può condurre a forme di vera amicizia.

Nella teoria del gruppo ottimale, il termine solidarietà è stato scelto per descrivere quella parte di energia disponibile che risulta dall'interazione tra le persone. Il gruppo non possiede energia propria: per esistere e crescere, deriva l'energia dalle persone che lo compongono e che trasformano l'energia residua in energia disponibile. L'energia di solidarietà in particolare è legata all'energia affettiva propria alla soggettività di ogni

persona nel suo bisogno fondamentale di amare ed essere amata. Il terzo principio dei gruppi ottimali afferma che l'energia disponibile si scompone in due tipi di energia: l'energia di produzione e l'energia di solidarietà. L'energia di produzione genera un processo primario di produzione come processo fondamentale del sistema-gruppo. L'altro tipo di energia è quello che risulta dalle relazioni tra le persone, energia che caratterizza il sistema gruppo in rapporto alle relazioni come sistema socio-emotivo. L'energia disponibile viene distinta in energia di produzione e in energia di solidarietà come negli assunti teorici di Anzieu e Martin (1990). L'energia di solidarietà permette di mantenere la coesione. Inoltre assume la funzione di auto-regolazione che ha in sé le condizioni psicologiche necessarie per una buona produzione. L'energia di solidarietà, infatti, si riferisce non solo alle relazioni interpersonali, ma all'insieme dei fattori psicosociali che si trovano e si esprimono in ogni particolare gruppo.

Esiste una differenza fondamentale tra il bisogno di produrre che genera l'energia di produzione e il bisogno di amare e di essere amato che genera l'energia di solidarietà. Nel primo caso il bisogno di produrre non esige l'instaurarsi di relazioni interpersonali, può essere soddisfatto anche in modo individuale. Quando, però, lo scopo comune mobilita l'energia di solidarietà dei membri, l'energia di produzione del gruppo diviene energia di cooperazione distinta e diversa dall'energia di produzione dei singoli individui. Nel caso del bisogno di amare e di essere amato, la situazione è di tipo affettivo ed interpersonale. Identificare ciò che caratterizza l'energia affettiva mobilitata dall'interazione tra membri di un gruppo è più difficile che identificare l'energia di produzione. Il bisogno di amare ed essere amati richiama la relazione interpersonale che a sua volta non è uno dei modi, ma è l'unico modo possibile per rispondere a tale bisogno fondamentale. Se l'energia disponibile è prodotta a partire dall'energia affettiva interpersonale, resta da definire ciò che la caratterizza nel sistema-gruppo. In altri termini, ci si chiede quale è la proprietà del sistema-gruppo che permette il passaggio dall'energia affettiva interpersonale all'energia disponibile nel gruppo? Gli studiosi del modello dei gruppi ottimali (Comunian, 2004) hanno cercato di definire un processo di gruppo che integri la dinamica affettiva individuale, o interpersonale, e la realizzazione di legami dell'energia interpersonale trasformata in energia di dialogo. Non ci si può limitare all'analisi dell'energia affettiva solamente in funzione del bisogno di amare e di essere amati. Nel sistema-gruppo, ad eccezione dei gruppi in cui le affinità interpersonali ne caratterizzano l'insieme (famiglia, gruppo di amici, ecc.), non sempre un criterio affettivo comune è in primo piano; spesso la competenza dei membri rispetto allo scopo comune è all'origine delle relazioni. Il terzo principio afferma dunque che, in ogni gruppo, l'energia presente è attiva allo scopo di creare spontaneamente dei legami di solidarietà tra le persone impegnate a raggiungere un obiettivo comune, qualsiasi sia la natura di questo.

L'energia di solidarietà, come l'energia di produzione, è all'origine di un processo primario - processo che è proprio di ogni sistema-gruppo. Tale processo tende a creare tra ogni membro una relazione di solidarietà. Una volta che il gruppo è nato una parte della sua energia disponibile contribuisce a creare legami di solidarietà tra i membri. E' un processo spontaneo e, finché non sorgono ostacoli, si può affermare che la

"solidarietà è in circuito".

L'autoregolazione

Nella teoria dei gruppi ottimali vi è un doppio dinamismo che assicura lo sviluppo del gruppo. L'energia di produzione alimenta spontaneamente un processo di produzione fin dal momento in cui vi è la percezione di uno scopo comune. L'energia di solidarietà alimenta spontaneamente il processo di solidarietà fin dal momento in cui si stabiliscono interazioni tra persone. L'osservazione dei gruppi mostra che nonostante l'energia disponibile, gli ostacoli alla crescita sono numerosi. Spesso gli ostacoli che sorgono si intrecciano, si sommano, ingrandiscono e il gruppo si deteriora, fino a far dubitare della sua esistenza. Sono numerosi i casi in cui l'energia residua aumenta, a scapito dell'energia disponibile così che, nonostante il gruppo abbia conosciuto momenti di crescita particolarmente intensi, subentra l'apatia. Bisogna tener conto della fragilità del gruppo. Il gruppo "muore" se cessa di convertire l'energia delle persone (residua) in energia del gruppo (disponibile). Se l'apporto di energia deriva spontaneamente dalla percezione di uno scopo comune e dalle relazioni tra le persone, nessun meccanismo può assicurare la canalizzazione e la coordinazione di tale energia. Benché il sistema-gruppo abbia una tendenza naturale alla produzione e alla solidarietà, anche l'autoregolazione, che permette di mantenere coesione e integrazione, non è un meccanismo né spontaneo né innato. Se il gruppo non si autoregola è destinato all'apatia, alla morte. E' assolutamente necessario per il gruppo imparare ad autoregolarsi concretamente con attenzione dinamica, vigile e creativa. Deve essere in grado di prevenire, reperire e rimuovere gli ostacoli che minacciano la produzione e la solidarietà. Per far questo è necessario trasformare l'energia da residua in energia di dialogo, energia che è all'origine e alla base del processo secondario di autoregolazione.

I quattro principi della comunicazione ottimale

Il primo principio della comunicazione ottimale consiste nel *rivolgere attenzione alle persone riunite e riconoscere le risorse che ciascuno apporta al gruppo*.

Le regole generali che sottostanno ad una buona comunicazione interpersonale possono favorire il gruppo a stabilire una buona comunicazione. Per esempio, l'autenticità, la considerazione positiva incondizionata, l'empatia formulata da Rogers (1983) così come l'atteggiamento di "conferma dell'altro" che Buber (1959) ha proposto come veicolo di una buona comunicazione interpersonale. Sono queste le basi su cui si facilita la comunicazione secondo la teoria dei gruppi ottimali. La vita concreta in gruppo impone tuttavia delle restrizioni alla comunicazione (Tuckman, 1965; Mills 1967; Shepherd 1964). Le relazioni nel gruppo ottimale non tendono esclusivamente a relazioni affettive calorose, ma verso legami di solidarietà. Questi, anche se è vero che fanno appello all'energia affettiva delle persone, sono pure definiti in relazione allo scopo comune. La natura di tali legami dipende anche dalla natura dello scopo. La relazione di

cooperazione è quella che, tra le altre, può aiutare i membri di un gruppo a ben comunicare tra di loro. Tre sono le condizioni che permettono una tale relazione: 1) che ci sia uno scopo comune, condizione già richiesta per una buona partecipazione, 2) che i partecipanti si percepiscano come mutuamente competenti in rapporto a tale scopo, 3) che il potere sia distribuito in funzione del campo di competenza di ciascuno.

Una volta che il gruppo è nato nelle migliori condizioni, è bene che i membri manifestino almeno intenzione o desiderio di solidarizzare. Le funzioni di partecipazione hanno un effetto positivo a tale riguardo, particolarmente quelle periferiche. Le posizioni del ricevente implica l'interesse, da parte di colui che le occupa, per i membri che sono nelle posizioni centrali (centro o emittente). Lo stesso membro che esprime la sua fatica per collaborare al raggiungimento dello scopo (posizione satellite) o colui che avverte di un ritardo (assente) manifestano attenzione alle persone e il desiderio di non dissociarsi dal gruppo.

Si può facilitare la solidarietà esercitando funzioni di solidarietà, che in quanto tali non sono legate alle une o alle altre tra le posizioni di partecipazione. Le funzioni di solidarietà si riferiscono ad un comportamento per mezzo del quale un membro contribuisce efficacemente alla creazione di un cerchio emittente-ricevente.

Un membro esercita una tale funzione quando:

- manifesta apertamente in modo verbale, o non verbale, di dare supporto a un membro del gruppo;
- si informa sulle emozioni e sentimenti degli altri in rapporto a ciò che avviene nel gruppo "qui e ora";
- esprime la soddisfazione che prova in seguito all'intervento di un altro membro;
- si interessa ai membri che percepisce come satelliti esprimendo, quando è il caso, l'interesse che avrebbe a conoscere il loro parere;
- accoglie caldamente un membro in ritardo senza colpevolizzarlo;
- condivide con gli altri le emozioni o i sentimenti che avrebbero come effetto la perdita di solidarietà del resto del gruppo.

Tali funzioni fanno porre una domanda importante: "Come condividere emozioni e sentimenti all'interno di un gruppo?"

Da parte della teoria dei gruppi ottimali non è facile rispondere a tale domanda poiché il tipo e la natura dello scopo possono richiedere più o meno condivisione. In un gruppo di terapia o in un gruppo in cui lo scopo è di conoscersi l'un l'altro, la condivisione dei sentimenti e delle emozioni non ha limite. In un gruppo di lavoro in cui non è necessario che i membri si conoscano, la condivisione affettiva sarà certamente più ristretta. In questi ultimi gruppi si osserva a volte la tendenza ad evitare tutto ciò che riguarda la dimensione socio-affettiva del gruppo. Anche se, in definitiva, quasi tutti i problemi che incontra un gruppo si situano a livello socio-emotivo, è difficile occuparsi di questa dimensione senza mobilitare tutta l'energia disponibile e compromettere l'equilibrio tra i processi primari di produzione e di solidarietà.

La teoria dei gruppi ottimali, allo scopo di assicurare l'integrazione di due suddetti processi che possono coesistere ed integrarsi, pone un secondo principio per guidare il gruppo rispetto ai fattori socio-emotivi: *è utile che ogni membro condivida con gli altri*

gli elementi socio-emotivi che gli impediscono di oscillare liberamente sul suo asse di partecipazione purché possa farlo in modo oggettivo descrittivo e non in modo soggettivo valutativo; allo stesso tempo è utile che ognuno si mantenga alla distanza ottimale, anche se fattori emotivi spingessero a non essere solidali con altri. La possibilità di applicare questo principio dipende anche da fattori di personalità. Alcuni membri sono molto spontanei e tendono a dire tutto ciò che sentono, altri sono molto riservati e pensano che le reazioni socio-emotive non riguardino gli altri membri del gruppo. Non è il caso di livellare gli individui tutti allo stesso funzionamento, per assicurare una buona comunicazione nel gruppo. Al di là delle differenze individuali, ogni membro può scegliere quando condividere, o non condividere con gli altri quanto sente, nella misura in cui ciò contribuisca a definire, o a far mantenere, un cerchio emittente-ricevente ottimale. In alcuni contesti, il condividere le emozioni può aiutare a far emergere nuovi legami di solidarietà, in altri può avere l'effetto contrario e richiamare difese. Le reazioni degli altri membri non sono il solo criterio di confronto. Un individuo per motivi socio-emotivi può diventare incapace di oscillare sul suo asse di partecipazione e nello stesso tempo mantenere legami di solidarietà con gli altri come egli vive all'interno del gruppo. Un altro può astenersi dal condividere alcune emozioni perché riesce a liberarsene e a "metterle tra parentesi". Solamente un criterio di confronto riferito al gruppo può aiutare ciascuno a trovare un modo ottimale di comunicare con gli altri. La soglia minimale di ciò che si può condividere è stabilita in funzione del cerchio emittente-ricevente. Se fattori socio-emotivi più forti o profondi impediscono a uno o più membri di restare solidali, ne viene compromessa la comunicazione.

Il condividere le emozioni e i sentimenti può essere utile ma non necessario. L'applicazione del suddetto principio sulla comunicazione nel gruppo ottimale dipende molto dal grado di maturità personale dei membri ed in particolare dalla loro soglia di tolleranza alla frustrazione. Ogni riunione mette in atto una serie di frustrazioni personali. A causa di questi fattori legati alla personalità dei componenti, un gruppo dovrà spesso rinunciare a mantenere un cerchio emittente-ricevente ottimale. Dovrà accettare che alcuni membri temporaneamente non siano solidali né siano in grado di condividere le emozioni. Tuttavia un gruppo può progredire anche se qualche membro non è solidale o rimane nelle posizioni periferiche e se il cerchio emittente-ricevente è parziale o interrotto. Se il gruppo accetta una tale eventualità, è possibile che la comunicazione venga recuperata dopo un periodo più o meno lungo di tempo. Ad esempio, una persona che si senta accettata e rispettata, pur occupando le posizioni periferiche del suo asse di partecipazione, può mantenere legami di solidarietà con gli altri e continuare a far parte di un cerchio emittente-ricevente. Si è visto che nessuna posizione è in sé negativa per la crescita del gruppo. Un gruppo, consapevole di questo e che assume tale atteggiamento, ha maggiori possibilità di mantenere un cerchio emittente-ricevente ottimale e di progredire nel processo di solidarietà.

Un terzo principio può guidare un gruppo alla comunicazione ottimale: *più i membri acquistano coscienza di gruppo più sono solidali tra loro e più si rivolgono all'insieme del gruppo che ai singoli individui o a chi presiede la riunione.* Perché si ottenga una

comunicazione ottimale e che tutte le risorse siano messe a disposizione è necessario che ogni membro acquisti coscienza di gruppo e abbia la convinzione che solamente l'interazione renda il gruppo produttivo e possa condurre al rendimento ottimale. La coscienza di gruppo dipende molto da fattori personali e dal coinvolgimento di ognuno alla vita del gruppo. Essa è facilitata se i membri si abituano ad indirizzarsi all'insieme del gruppo. Ciò non esclude che si indirizzi a questo o quest'altro partecipante quando si esercitano particolari funzioni di partecipazione. Il terzo principio riguarda soprattutto gli interventi dei membri che occupano la posizione centrale nell'asse di partecipazione. Se un individuo formula una proposta rivolgendosi a tutto il gruppo, più facilmente fa aumentare la solidarietà e la partecipazione. Per una comunicazione ottimale, cioè perché tutte le risorse siano messe a disposizione, è necessario che ogni membro acquisti coscienza di gruppo e abbia la convinzione che solamente l'interazione tra i membri può rendere il gruppo produttivo. La coscienza di gruppo dipende molto da fattori personali e dal coinvolgimento di ognuno alla vita del gruppo.

La necessità di canalizzare l'energia disponibile e di coordinare i processi primari costituisce l'oggetto del *quarto principio: il gruppo mantiene la sua armonia nella misura in cui converte una parte della sua energia disponibile in energia di dialogo*. Il concetto di energia di dialogo è preso dallo schema dinamico di Anzieu e Martin (1990) e designa le caratteristiche del sistema-gruppo che deve vigilare sulle proprie possibilità e modalità di dialogo. A differenza di Anzieu e Martin, la teoria dei gruppi ottimali non considera le dinamiche della comunicazione e delle relazioni interpersonali come elementi costitutivi del dialogo, ma come “processi primari” (St-Arnaud, 1978).

Il dialogo riguarda tutte le attività di gruppo che permettono di cogliere e saper superare gli ostacoli che possono disturbare il progredire normale dei processi primari. L'insieme di queste attività costituisce un processo secondario di autoregolazione. Tale processo è considerato come secondario perché non ha nulla, negli elementi costitutivi del sistema-gruppo (percezione di uno scopo comune o relazioni tra le persone), che sia generatore di energia di dialogo. Dopo che il gruppo è nato, quando sorgono (secondariamente) le differenze, il sistema-gruppo richiede una energia specifica di dialogo. Si potrebbe affermare che gli ostacoli che subentrano durante l'evoluzione del gruppo sono generatori di nuova energia. Questa energia, allo stesso tempo, è legata e in relazione all'energia già disponibile. Come si può osservare, a volte le difficoltà stesse contribuiscono a convertire in energia disponibile una parte supplementare di energia residua. È il caso di alcuni membri del gruppo che mettono in atto le loro risorse unicamente quando il gruppo ha delle difficoltà. Sono casi particolari.

A livello di processi primari, l'energia di dialogo è una conseguenza necessaria imposta all'energia già disponibile. Se gli ostacoli sono prevedibili e inevitabili, l'energia si scompone in tre tipi: l'energia di produzione, l'energia di solidarietà, e infine l'energia di dialogo. I primi due alimentano i processi primari, il terzo alimenta i processi secondari dell'autoregolazione. L'energia di dialogo è considerata come secondaria perché i “canalizzatori” di questa energia non sono gli elementi costitutivi del gruppo.

Nell'evoluzione normale del gruppo, pur tenendo conto della fragilità inerente al sistema-gruppo per l'ampia autonomia propria dei sotto-sistemi "persone", l'energia

residua è una continua minaccia per la vita del gruppo. In più, lo stesso apporto di energia disponibile crea dei problemi perché quest'ultima non viene coordinata spontaneamente in funzione dei processi primari. In effetti, il sistema-gruppo può sopravvivere solo se impiega energia di dialogo, soprattutto all'inizio della sua crescita. Capita frequentemente che un gruppo non arrivi a mantenersi in vita, unicamente perché non ha imparato ad utilizzare parte della sua energia disponibile. Appena sorgono delle difficoltà, persone che alimentano il sistema-gruppo possono avere la tendenza di privare il sistema di apporto di energia utile per il dialogo. Il processo di autoregolazione è dunque una delle basi della crescita del gruppo. Il quarto principio di crescita non è meno fondamentale dei precedenti.

L'insieme dei quattro principi pone un problema di equilibrio. Molti gruppi non progrediscono per mancanza di energia di dialogo, altri rimangono come soffocati, perché quasi la totalità di energia disponibile è convertita in energia di dialogo. Di conseguenza, il processo che all'origine doveva mantenere l'energia disponibile degenera, e genera energia residua. Le persone cessano di investire energia e creatività in una autoregolazione che ormai non ha più senso. Alla minima difficoltà, i membri non coinvolti si ritirano dallo scopo comune e dai legami di solidarietà, altri perdono ogni interesse nel gruppo. L'equilibrio tra i vari processi richiede creatività, rivela infatti l'"arte" di vivere in gruppo. Tutte le considerazioni teoriche della letteratura scientifica, e le applicazioni valide anche per i gruppi ottimali, non possono rimpiazzare l'intuizione, la creatività e l'esperienza dei membri o degli animatori o conduttori che lavorano all'interno dei gruppi. La teoria non può che guidare e favorire l'esperienza di gruppo ottimale che come tale è unica e irripetibile.

La formulazione del quarto principio permette di prendere in considerazione il carattere negativo degli ostacoli. Un gruppo che cresce normalmente non è un gruppo senza conflitti né un gruppo che non incontra ostacoli; è un gruppo che è in grado di comprendere subito gli ostacoli per sopprimerli o almeno attenuarne gli effetti. Si possono applicare al sistema-gruppo le leggi dello sviluppo delle persone: un bambino che cresce normalmente non è un bambino che quando impara a camminare, sta in piedi e non cade più; è un bambino che si rialza quando cade e continua ad imparare per prove ed errori, finché diventa autonomo. Un bambino iperprotetto non sarà preparato alle difficoltà della vita adulta. Così avviene anche nel sistema-gruppo. Condurre il gruppo, con l'idea di evitargli ogni conflitto, è privarlo di una sorgente di apprendimento naturale ed impedire lo sviluppo progressivo dei suoi meccanismi di autoregolazione. Il concetto di energia di dialogo è alla base del processo di autoregolazione, come un mezzo per progredire, anche dopo aver subito sconfitte e attraversato prove ed errori.

Nella teoria dei gruppi ottimali, ogni intervento che in sé sarebbe negativo in rapporto alla produzione o alla solidarietà, può divenire un richiamo positivo all'energia di dialogo. Se questo richiamo riceve una risposta grazie ad un apporto effettivo di energia di dialogo, il sistema gruppo continua a crescere normalmente. Ciò che impedisce il progresso del gruppo è invece l'abbondanza di elementi negativi non affrontati o risolti in elementi positivi e il cui accumulo conduce all'aumento di energia residua. Ci troviamo di fronte ad un paradosso: secondo i principi formulati, convertire l'energia

individuale in energia disponibile porta a creare nello stesso tempo dei conflitti, perché tale energia non è spontaneamente coordinata e regolata nel sistema. Ci si trova davanti ad un dilemma. Se si riduce la partecipazione e si controllano al massimo le interazioni tra i membri allo scopo di evitare conflitti, si priva il gruppo della sua energia disponibile e subentra l'apatia. Se invece si favoriscono i processi primari, si suscitano inevitabilmente dei problemi per la loro mancanza di integrazione nel sistema-gruppo. La soluzione di questo dilemma sta nello sviluppo consapevole e progressivo di un processo di autoregolazione in cui il gruppo impara ad accogliere senza timore le difficoltà e a convertire una parte della sua energia disponibile in energia di dialogo.

Conclusione

Le verifiche all'interno dei gruppi ottimali permettono una presa di coscienza concreta nella relazione individuo e gruppo, permette di produrre nuove relazioni di dirigere comportamenti e spesso di migliorare lo scopo posto da raggiungere da parte di ogni singolo gruppo. Ciò è favorito dal fatto che a livello personale le relazioni si accompagnano ad auto-riflessione, autocritica, confronti, valutazioni di errori e ad ipotesi di soluzioni di problemi.

A livello didattico, attraverso un lavoro attivo realizzato in un gruppo a funzionamento ottimale è possibile raggiungere un effettivo rendimento, ridurre ostacoli e migliorare le risorse e l'apprendimento.

Ho potuto stabilire la validità e l'utilità del modello proposto in numerose esperienze condotte con studenti dei corsi universitari nei corsi di Teorie e Tecniche dei Test e di Teorie e Tecniche della Dinamica di gruppo. Le autovalutazioni proposte hanno permesso effettivamente ai gruppi di arrivare alla propria maturazione. Il metodo è un mezzo concreto per favorire all'interno dei gruppi partecipazione e comunicazione. Per gli studenti i gruppi ottimali sono efficaci sia a livello personale che interpersonale. Nei vari anni accademici in cui ho tenuto il corso di "Teoria e tecniche della dinamica di gruppo" e di "Teorie e Tecniche dei Test di Personalità", gli studenti uscivano sempre soddisfatti dall'esperienza dei gruppi ottimali, arricchiti sia a livello personale che interpersonale. Diventavano amici, si incontravano fuori delle lezioni e continuavano spesso a seguire assieme i corsi del semestre successivo continuando a collaborare, a dialogare, a progettare insieme e, se il caso, ad aiutarsi, a consigliarsi sia per motivi di studio che per eventuali difficoltà personali. Mi è capitato di incontrare casualmente, fuori dell'ambito accademico, qualche ex-studente, che, dopo avermi saluto e informato sulle sue esperienze attuali di psicologo, ricordava, come momento essenzialmente formativo degli anni universitari, l'esperienza dei gruppi ottimali. C'era anche chi affermava di ripetere l'esperienza nel proprio lavoro.

Bibliografia

- Anzieu, D. & Martin, J. Y. (1990) *Dinamica dei piccoli gruppi*. Roma: Borla.
- Buber, M (1959) *Le vie en dialogue*. Paris: Aubier.
- Comunian, A.L. (1990). *Lewin e la teoria del campo nello studio della dinamica di gruppo*. Padova: UPSEL.
- Comunian, A.L. (2004). *L'esperienza dei gruppi ottimali*. Franco Angeli Milano.
- Comunian, A.L. (2005). *L'esperienza didattica dei gruppi ottimali (pp.223-239)*. In F. Zambelli et al. (Eds.) *Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della psicologia*.
- Comunian, A. L. (2007). Esperienze didattiche nei gruppi: autovalutazione. In F. Zambelli et al.(Eds). *Didattica e Integrazione del Sapere psicologico*. (pp. 473-487). Università di Padova: Facoltà di Psicologia.
- Comunian, A.L. (2009). *L'esperienza dei gruppi ottimali Interazioni e comunicazione. Progettare i Corsi-Progettare la comunicazione. Verso una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della Psicologia*.
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Mills, T. M. (1967). *Sociology of Small Groups*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Shepherd, C. R. (1964). *Small Groups: Some Sociological Perspective*. San Francisco: Chandler Publisher.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere: i più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*. Firenze: Martinelli.
- Rogers, C. (1976). *I gruppi d'incontro*. Roma: Astrolabio.
- St-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes: participation et communication*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tuckman, B. W. (1965). Development Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63, 6, 384-399.

Strumenti e materiali didattici

Sessione tematica

Chair:

- Renzo Vianello (Università di Padova)

I materiali didattici in Power Point: studenti e docenti a confronto

*Manuela Cantoia, Chiara Di Nuzzo, Guglielmo Puglisi, Susanna Scioli, Silvia Serino
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Le lezioni universitarie oggi si avvalgono spesso di presentazioni multimediali, in generale costruite con il programma Power Point del pacchetto di Microsoft Office. Queste presentazioni accompagnano tutto il percorso accademico degli studenti che da iniziali semplici fruitori (a lezione, nei convegni, ecc.) sono chiamati negli anni a diventare anche autori (tesine, discorso di laurea, ecc.) e a mettere in gioco le proprie concezioni circa le possibili funzioni e gli scopi di questi artefatti, così come i criteri della loro costruzione da un punto di vista grafico e strutturale. Queste concezioni sono l'oggetto del presente contributo: le persone tendono ad approcciare gli strumenti di supporto ai contesti di apprendimento con credenze ingenue specifiche che ne definiscono atteggiamenti e modalità di uso, sia nel momento in cui si trovano a fruirne, sia quando sono chiamate a produrli.

Il tema sollecita una serie di questioni, in primo luogo in merito alle intenzionalità sottese a questi artefatti: il docente li produce per gli studenti o per sostenere il proprio discorso? Li pensa come supporto alla lezione in presenza o come strumenti utili nello studio personale? Li ritiene utili per motivare l'attenzione o per sostenere la comprensione dei concetti?

Una seconda questione direttamente collegata riguarda il concetto di multimedialità assunto a riferimento in queste presentazioni. Molto spesso si tratta di una sorta di riedizione moderna dei vecchi lucidi utilizzati nei decenni passati dai docenti: sono per lo più redatti in modo verbale e rendono poca giustizia alle potenzialità multimediali intrinseche al mezzo (link esterni, integrazione di materiali verbali e visivi, filmati, ecc.). Come noto in letteratura (Mayer, 2005), le caratteristiche strutturali non sono tuttavia influenti ai fini dei risultati di apprendimento, per questo la rilevazione delle convinzioni degli attori coinvolti (docenti e studenti) è fondamentale nell'ottica della progettazione di iniziative di alfabetizzazione all'uso di questi materiali che possano avere un'efficace ricaduta.

In questo contributo verranno discussi alcuni presupposti teorici essenziali a inquadrare il tema in oggetto e verrà presentato uno studio mirato a mettere a confronto le concezioni di studenti e docenti in un corso di Laurea in Scienze e Tecniche psicologiche.

In virtù della natura didattica di questi supporti, occorre chiarire la definizione di apprendimento che si intende assumere in questa sede. Il processo di apprendimento può essere descritto come un'attività di costruzione di senso, in cui lo studente è

impegnato a formarsi una rappresentazione mentale coerente del materiale presentato, mentre il docente e i supporti che utilizza assumono il ruolo di guida ad un'elaborazione cognitiva efficace (Mayer, 1999, 2001). Più in particolare, nell'apprendimento multimediale le informazioni sono elaborate in modo attivo al fine di costruire delle rappresentazioni mentali coerenti attraverso un doppio codice (visivo-uditivo; Paivio, 1986; Baddley, 1992) che produce un'efficace ridondanza dell'informazione, garantendo un ricordo migliore (Sweller e Chandler, 1991). Questa modalità di apprendimento ha il vantaggio di proporre un parallelismo con l'ambiente naturale di apprendimento, di utilizzare un formato ipermediale non-lineare, di essere interattivo e flessibile (Gagne *et al.*, 1988; Najjar, 1996). Alla luce di queste premesse, i supporti multimediali per la didattica possono definirsi come artefatti cognitivi: strumenti progettati dall'uomo per espandere le proprie capacità mnemoniche e cognitive, sussidi esterni che ci "fanno intelligenti", poiché potenziano le nostre facoltà mentali (Norman, 1993).

I materiali didattici in Power Point rappresentano uno spazio di lavoro condiviso che permette agli studenti in aula di riflettere, contemporaneamente, sulle stesse informazioni e di partecipare alla co-costruzione dell'apprendimento (Mammarella *et al.*, 2004). Tali strumenti si configurano come una memoria permanente (esterna) che può essere facilmente recuperata accedendo alle piattaforme virtuali messe a disposizione dal docente. Le slide permettono anche di espandere i limiti delle capacità mnemoniche dell'utente, riducendo il carico cognitivo intrinseco²⁴ (Sweller, 1988; Sweller e Chandler, 1994). L'organizzazione spaziale dei contenuti realizzata attraverso mappe, grafici e schemi, aiuta a sottolineare i rapporti interni tra gli elementi (Marcus, Cooper e Sweller, 1996; Mayer e Moreno, 2003; Schnotz, 2005) aumentandone la comprensibilità. Infine, le slide permettono ai docenti di andare incontro ai diversi stili di pensiero degli studenti, come nel caso della preferenza per l'elaborazione di informazioni uditive o visive (Antonietti e Giorgetti, 1993). All'interno dell'ambiente di apprendimento, la slide, per la propria natura multimediale, consente infatti allo studente di selezionare la modalità di ricezione che preferisce (ascolto o visione) o di alternare semplicemente il carico di lavoro dei due canali. Tuttavia, l'organizzazione e la presentazione dei contenuti delle singole slide, possono incidere anche negativamente sul processo di apprendimento, come nel caso dei materiali troppo ricchi di concetti, che inducono effetti di affaticamento o di quelli eccessivamente sintetici, che non permettono l'accesso all'informazione e la sua successiva elaborazione (Bartscha e Cobern, 2003; Mayer, 2001; Park e Hopkins, 1993; Rieber, 1996; Sweller, Van Merriënboer e Paas, 1998). E' necessario allora definire le caratteristiche di una rappresentazione appropriata e funzionale.

²⁴ La Cognitive Load Theory (CLT) riprende le distinzioni tra una memoria a lungo termine con una capacità virtualmente illimitata (Paas *et al.*, 2003) e una memoria di lavoro con capacità limitata (Miller, 1956). Distingue inoltre tre tipologie di carico cognitivo: quello intrinseco, determinato da un numero eccessivo di relazioni e livelli di interattività degli elementi e di informazioni da elaborare contemporaneamente che causa un eccessivo carico della memoria di lavoro; il carico cognitivo esterno - causato da una progettazione dell'istruzione inappropriata - riguarda le caratteristiche/modalità con cui vengono trasmesse le informazioni; il carico cognitivo pertinente, causato dallo sforzo di apprendimento risultante dalla costruzione e l'automazione di schemi" (Sweller, 2005).

Le presentazioni multimediali sono oggi diffusamente utilizzate nei contesti formativi, con tre principali funzioni:

- **motivazionale:** materiali che puntano a colpire e incuriosire l'utente con immagini ed esempi, ma anche a facilitare la veicolazione dei contenuti. E' il caso in particolare dei supporti utilizzati in presenza, ma si possono trovare anche materiali per corsi a distanza che investono principalmente sull'aspetto comunicativo;
- **cognitiva:** materiali orientati a sostenere l'attenzione e/o la memoria, ma anche a stimolare la riflessione. Sono materiali spesso concepiti con un focus più sul piano dei contenuti che della grafica;
- **documentale:** materiali di approfondimento o sintesi di fonti più complesse ai quali il corso fa riferimento. Possono sottendere una logica (del docente) non sempre ricostruibile e spesso rischiano di risultare di difficile fruizione, perché utilizzano un modello comunicativo prevalentemente testuale, non considerando le peculiarità dell'ambiente specifico.

Secondo Mayer (2001; 2005) i materiali multimediali funzionano se sono rispettati una serie di principi. In primo luogo, gli studenti imparano meglio dall'abbinamento nella slide di parole e immagini (principio della multimedialità) che devono però essere collocate in prossimità e presentate nello stesso momento (principio di contiguità spaziale e temporale), in questo modo lo studente sarà in grado di mantenere le rispettive rappresentazioni mentali insieme nella memoria di lavoro e di connetterle. Il materiale non deve contenere elementi estranei (principio di coerenza), quali parole, suoni o immagini irrilevanti la cui elaborazione competerebbe con le altre informazioni in memoria di lavoro. Per una miglior ritenzione e un miglior transfer delle conoscenze è infatti importante che gli elementi siano collegati tra di loro in modo non arbitrario. La slide ha massima efficacia quando accompagna un discorso (per esempio a lezione o con una voce narrante) proponendo figure e animazioni poiché in questo modo si evita il sovraccarico di un unico canale sensoriale (principio di modalità e di ridondanza). Infine, la grafica della slide ha maggior effetto quando gli studenti hanno preconcoscenze sull'argomento trattato e quando hanno buone abilità visuo-spaziali (principio delle differenze individuali). Quest'ultimo punto suggerisce due immediate indicazioni operative: la possibilità già accennata di calibrare la lezione sullo stile di pensiero di più studenti e la possibilità che le slide rendano miglior servizio all'apprendimento dello studente se presentate in anticipo o se precedute da una lettura orientativa degli argomenti affrontati.

Per una progettazione efficace dei materiali multimediali, è importante che al piano normativo - che mira alla definizione di criteri operativi e all'analisi dei materiali di fatto utilizzati e proposti - si integri un piano di analisi dell'interazione tra la progettualità di chi predispone e l'intenzionalità di chi fruisce: si tratta di focalizzare l'attenzione sul ruolo delle teorie implicite e dei modelli mentali del progettista e dell'utente (Norman, 1986, 1988; Schnotz, 2001; Mammarella, Cornoldi e Pazzaglia,

2004). Le dinamiche che regolano questa interazione sono state definite bicircolari e bidirezionali (Antonietti e Colombo, 2008): a un piano oggettivo di analisi che considera lo scopo per cui viene progettato uno strumento (in questo caso dal docente) e le ulteriori finalità che possono scaturire dal suo reale utilizzo (*objective bi-directional framework*), si deve aggiungere il piano soggettivo delle reazioni di feedback ad ogni stadio – gli obiettivi dell’allievo, le sue concezioni circa le proprietà fondamentali dello strumento, i modi ottimali di utilizzarlo e i risultati ottenuti. I due piani sono paralleli, ma reciprocamente connessi, in quanto lo studente concepisce lo scopo e il metodo di utilizzo dello strumento creandosi a sua volta dei modelli mentali che possono portare a nuovi modi di intendere lo strumento stesso e le sue funzioni. Nel nostro caso, i materiali originariamente concepiti dal docente per sostenere i processi attentivi nel corso della lezione, possono venire re-interpretati dagli studenti come principalmente utili per lo studio a casa.

Saper progettare un’efficace rappresentazione dell’informazione è fondamentale ai fini dell’apprendimento ed evita inutili sprechi di risorse cognitive, sia al docente che allo studente (Dan, Feldman, e Serpanos, 1998; Dumont, 1996; Neumann, 1998; Bartscha e Cobern, 2003; Mayer, 2001; Park e Hopkins, 1993; Rieber, 1996; Sweller, Van Merriënboer e Paas, 1998): docenti e studenti sono consapevoli dell’importanza dell’organizzazione e della modalità di presentazione dei materiali? Hanno elaborato qualche convinzione - più o meno ingenua – circa questi aspetti o sono piuttosto concentrati sul piano dei contenuti (documentare tutto, prendere appunti)? Viene di seguito presentato uno studio esplorativo.

La ricerca

L’obiettivo dello studio è rilevare le teorie implicite di studenti e docenti circa la funzione e la struttura delle presentazioni multimediali utilizzate come supporto alle lezioni in aula e rese disponibili online sulla piattaforma Blackboard Academic Suite.

Hanno preso parte all’indagine esplorativa 427 studenti del corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche della Facoltà di Psicologia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I partecipanti erano 46 maschi e 381 femmine, di età compresa tra i 18 e i 46 anni, con un’età media di 20,72 anni ($ds = 2,65$), di cui il 37,9% frequenta il primo anno, il 35,6% il secondo anno e il 26,5% il terzo anno di corso. Il campione di docenti è costituito da 28 professori universitari della Facoltà di Psicologia dell’Università Cattolica di Milano (10 maschi e 18 femmine), di cui il 75% utilizza regolarmente presentazioni Power Point a lezione.

E’ stato costruito ad hoc un questionario semi-strutturato a dieci domande, organizzato in sette sezioni:

- dati anagrafici;
- utilizzo e funzione delle slide (domande aperte e a risposta dicotomica);
- contenuti (scala Likert a 4 punti);
- struttura (scala Likert a 4 punti);
- aspetti grafici e percettivi (scala Likert a 4 punti);

- finalità (scala Likert a 4 punti).

Gli studenti hanno compilato il questionario durante le ore di lezione con somministrazioni collettive in forma anonima. A tutela dell'anonimato dei protocolli, per i professori è stata invece predisposta una trasposizione online del questionario, utilizzando la piattaforma gratuita di Google Docs.

Le risposte aperte sono state analizzate procedendo ad una categorizzazione sulla base del contenuto.

I dati sono stati trattati con il software di elaborazione statistica Spss. Le analisi non hanno messo in luce un'incidenza sulle risposte né dell'anno di frequenza né del genere dei rispondenti. I risultati vengono discussi separatamente per i due sottocampioni.

Analisi dei questionari degli studenti

Sono stati eseguiti un controllo a campione *random* sul 5% dei questionari e un controllo dei valori fuori *range*, tramite l'analisi delle frequenze. Poiché il questionario ha 30 variabili, per quanto concerne la gestione dei dati mancanti sono stati considerati validi i questionari con un'unica risposta omessa. In seguito a queste verifiche preliminari sono stati eliminati quattro soggetti. Per verificare la normalità dei dati ottenuti, si sono utilizzati gli indici di asimmetria (asimmetria = - 0,49) e di curtosi (curtosi = - 0,65).

Per l'analisi delle prime quattro domande del questionario (tre a risposta aperta e una a scelta multipla), riguardanti l'utilizzo delle slide, si è proceduto all'analisi delle frequenze.

Le risposte alla domanda sulla funzione delle slide sono state codificate in 3 categorie di risposta, in base alla distinzione prima discussa: funzione motivazionale, funzione cognitiva, funzione documentale.

Per gli studenti le slide hanno principalmente una funzione cognitiva (65,9% delle risposte; si veda Tabella 1). Per quanto concerne invece l'utilità rispetto ai singoli corsi, la maggior parte delle risposte evidenzia l'importanza delle presentazioni multimediali a prescindere dallo specifico contenuto di studio (a lezione: 39,4%; a casa: 50%). Gli studenti che segnalano l'importanza delle slide nei corsi introduttivi le considerano più determinanti a lezione (26,2%) che nello studio a casa (16,4%; si veda Tabella 2).

La maggior parte degli studenti (74,2%) ritiene che le slide dovrebbero comunque essere fruibili sulla piattaforma multimediale prima della lezione in aula.

Tabella 1 - Analisi delle frequenze di risposta alla domanda "Funzione delle slide"

Funzione delle slide	Percentuale
Funzione motivazionale	16,70
Funzione cognitiva	65,90
Funzione documentale	17,40
Totale	100,00

Tabella 2 – Analisi delle frequenze di risposta alle domande “Uso delle slide a lezione” e “Uso delle slide a casa”

	Uso slide a lezione	Uso slide a casa
Tutte	39,40	50,00
Materie specifiche di indirizzo	3,20	4,20
Materie introduttive	26,20	16,40
Materie teoriche	10,80	11,80
Materie procedurali/tecniche	16,20	12,00
Complesse	4,20	5,60
Totale	100,00	100,00

Per l’analisi delle risposte agli item su scala Likert si è proceduto con un’ANOVA a misure ripetute all’interno di ogni categoria (contenuto, struttura, aspetti grafici e percettivi, finalità) per evidenziare i criteri più significativi e con il test post-hoc di Bonferroni. Tutti i dati risultano altamente significativi.

La forma di contenuto ritenuta più importante ($F=68,34$; $p<0,001$) è la visualizzazione/organizzazione dei concetti principali ($M=3,38$), mentre gli studenti apprezzano meno gli esempi ($M=2,62$; si veda Tabella 3).

Per quanto riguarda la struttura della slide ($F=112,83$; $p<0,001$), gli studenti preferiscono che i contenuti siano organizzati in modo sintetico con l’utilizzo di grafici/schemi ($M=3,34$) e di punti elenco ($M=3,22$; si veda Tabella 4).

Tabella 3 – Medie di risposta alla domanda “I contenuti più importanti”

	Media	ds
Riferimenti teorici	3,02	0,73
Aspetti procedurali/tecnic	3,12	0,72
Esempi	2,62	1,01
Visualizzazioni/ organizzazioni	3,38	0,78

Tabella 4 – Media di risposta alla domanda “Struttura della slide”

	Media	ds
Testo descrittivo	2,29	0,98
Punto elenco	3,22	0,81
Immagini	2,48	0,93
Mappe	3,08	0,85
Grafici/schemi	3,34	0,76
Forma verbale + iconica	3,07	0,74

Le preferenze circa gli aspetti grafici e percettivi ($F=821,21$; $p<0,001$) evidenziano come aspetto più importante e funzionale la leggibilità del carattere ($M=3,61$). Gli studenti sembrano apprezzare poco l'utilizzo di animazioni (dissolvenze, entrate, ecc.; $M=1,57$; si veda Tabella 5).

Alla domanda sulle finalità dell'uso delle slide da parte dei docenti ($F=12,64$; $p<0,001$), gli studenti confermano l'apprezzamento della funzione cognitiva di tali supporti: le slide devono offrire una visione d'insieme dell'argomento trattato ($M=3,56$) e aiutare la comprensione/memorizzazione dei concetti ($M=3,51$; si veda Tabella 6).

Tabella 5 – Medie di risposta alla domanda sugli aspetti grafici e percettivi

	Media	ds
Leggibilità carattere	3,61	0,64
Contrasto di colore	3,08	0,88
Sfondo neutro	2,08	1,00
Numero limitato di info	2,84	0,83
Organizzazione dello spazio (margini, interlinea)	2,62	0,89
Organizzazione dei contenuti (grassetto, frecce, punti)	3,21	0,79
Presenza animazioni	1,57	0,77

Tabella 6 - Medie di risposta alla domanda sulle finalità delle slide

	Media	ds
Interesse argomento	2,65	0,85
Mantenere l'attenzione	2,99	0,83
Aiutare comprensione/ memorizzazione	3,51	0,64
Dare una visione d'insieme	3,56	0,62
Prendere appunti	3,04	0,89
Studiare a casa	2,85	0,88

Analisi dei questionari dei professori

Sono stati eseguiti un controllo a campione *random* sul 5% dei questionari e un controllo dei valori fuori *range*, tramite l'analisi delle frequenze. Poiché il questionario ha 40 variabili, per quanto concerne la gestione dei dati mancanti, considerare sono stati considerati validi i questionari con due risposte omesse. In seguito a queste verifiche preliminari sono stati eliminati due soggetti. Inoltre, per verificare la normalità dei dati ottenuti, si sono utilizzati gli indici di asimmetria (asimmetria = -0,68) e di curtosi (curtosi = -0,41).

Per l'analisi delle prime tre domande del questionario (due a risposta aperta e una a risposta dicotomica) si è proceduto con l'analisi delle frequenze (si veda Tabella 7).

La maggior parte dei professori (62,5%) attribuisce alle presentazioni multimediali una funzione cognitiva e ritiene che possano essere utili soprattutto per le materie teoriche o nozionistiche (48,4%; si veda Tabella 8).

Il 75% dei professori ammette di caricare i supporti sull'apposita piattaforma soltanto dopo la lezione in aula.

Tabella 7 - Analisi delle frequenze di risposta alla domanda "Funzione delle slide"

	Percentuali
Funzione motivazionale	25,0
Funzione cognitiva	62,5
Funzione documentale	12,5
Totale	100,0

Tabella 8 - Analisi delle frequenze di risposta alle domande "Uso delle slide"

	Percentuali
Tutte	19,4
Materie teoriche	48,4
Materie procedurali/tecniche	25,8
Materie complesse	6,5
Totale	100,0

Per l'analisi delle risposte su scala Likert, si è proceduto con un'ANOVA a misure ripetute all'interno di ogni categoria (contenuto, forma, aspetti grafici e percettivi, finalità) per evidenziare i criteri più significativi e con il test post-hoc di Bonferroni. Tutti i dati risultano altamente significativi.

Per quanto riguarda la forma del contenuto ($F=6,26$; $p<0,001$; si veda Tabella 9), il criterio che emerge come più importante secondo i professori è la presenza di visualizzazioni/organizzazioni ($M=3,71$). Questo dato è confermato dalle risposte alla domanda sulla struttura della slide ($F=22,70$; $p<0,001$), in cui si afferma la preferenza per grafici e schemi ($M=3,56$), mentre il testo descrittivo viene considerato significativamente meno importante ($M=1,78$; si veda Tabella 10).

Tabella 9 – Medie di risposta alla domanda "I contenuti più importanti"

	Media	ds
Riferimenti teorici	3,14	0,84
Aspetti procedurali/tecnic	3,14	0,84
Esempi	2,86	1,11
Visualizzazioni/organizzazioni	3,71	0,53

Tabella 10 – Media di risposta alla domanda “Struttura della slide”

	Media	Ds
Testo descrittivo	1,78	0,69
Elenco	3,22	0,80
Immagini	3,19	0,78
Mappe	3,44	0,64
Grafici/schemi	3,56	0,75
Forma verbale + iconica	3,19	0,73

Per quanto riguarda gli aspetti grafici e percettivi ($F=17,32$; $p<0,001$), il criterio considerato più funzionale dai professori è l’organizzazione dei contenuti ($M=3,68$), mentre quello ritenuto meno importante è la presenza di animazioni ($M=2,11$; si veda Tabella11).

Tabella 11– Medie di risposta alla domanda sugli aspetti grafici e percettivi

	Media	ds
Leggibilità carattere	3,71	0,46
Contrasto di colore	3,11	0,78
Sfondo	2,79	0,78
Numero limitato di info	3,32	0,67
Organizzazione dello spazio	3,18	0,72
Organizzazione dei contenuti	3,68	0,54
Animazioni	2,11	0,95

I docenti ritengono che gli studenti dovrebbero scaricare le presentazioni multimediali ($F=20,39$; $p<0,001$) per poter visualizzare e rievocare i contenuti della lezione ($M=3,44$) e non semplicemente se non frequentano il corso ($M=1,96$). Questa convinzione viene ribadita affermando che la funzione principale delle slide ($F= 7,32$; $p<0,001$) non consista tanto nel prendere appunti ($M=2,59$), quanto nel dare una visione d'insieme dell'argomento affrontato ($M=3,48$) e sostenere la comprensione ($M=3,41$; si vedano Tabelle 12 e 13).

Tabella 12 - Medie di risposta alla domanda sull’utilizzo delle slide

	Media	ds
Materiale aggiuntivo	2,84	1,06
Organizzare i contenuti per lo studio	3,28	0,67
Discriminare i contenuti più rilevanti	3,08	0,86
Visualizzare e rievocare i contenuti della lezione	3,44	0,65
Studiare le teorie	3,04	0,93

Aspetti procedurali/tecnic	2,68	1,03
Insegnamenti relativi alla metodologia della ricerca	2,28	1,02
Non frequentanti	1,96	1,02

Tabella 13 - Medie di risposta alla domanda sulle finalità delle slide

	Media	ds
Stimolare interesse	2,85	0,90
Attenzione	3,11	0,80
Comprensione	3,41	0,74
Dare una visione d'insieme	3,48	0,80
Appunti	2,59	0,80
Studio a casa	2,74	0,81
Ausilio esposizione docenti	2,70	0,87

Conclusioni

Una presentazione multimediale utilizzata a lezione, offre uno spazio di lavoro condiviso che può stimolare l'interazione e la motivazione. Funziona anche da memoria esterna che permette sia di alleggerire il carico del canale sensoriale dell'udito, sia di integrare codici diversi, garantendo una ridondanza delle informazioni. Sono stati in precedenza discussi una serie di accorgimenti, definiti sulla base di riscontri empirici, che permettono di massimizzare le potenzialità delle presentazioni multimediali (Mayer, 2005). Tuttavia, per una visione completa della questione, è importante che all'analisi dei riscontri effettivi, si accosti l'analisi dei livelli di consapevolezza degli attori direttamente coinvolti. Studenti e docenti si accostano alle slide con obiettivi simili, coerenti? Che cosa vogliono realizzare i professori e che cosa cercano i loro corsisti?

Nell'ottica di un apprendimento co-costruito, che enfatizzi l'importanza di tutti i protagonisti del processo e che dia rilievo ai modelli mentali sia del progettista, sia dell'utente dei materiali (Norman, 1986, 1988; Mammarella, Cornoldi e Pazzaglia, 2004; Antonietti e Colombo, 2008), è importante porre a confronto le teorie implicite degli studenti e dei professori.

I risultati dell'indagine condotta all'interno di un corso di laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche hanno messo in luce un sostanziale allineamento nelle concezioni - maturate, in modo più o meno formale - circa le funzioni e le caratteristiche ottimali delle slide (si veda Tabella 14). Per entrambi i sottocampioni, le slide hanno essenzialmente una funzione cognitiva di sostegno all'apprendimento, prima ancora che di motivazione. Per entrambi esse devono visualizzare i contenuti esposti a lezione, dare una visione d'insieme. Tuttavia, se gli studenti apprezzano soprattutto l'adeguata leggibilità del carattere, i docenti si concentrano maggiormente sull'organizzazione dei contenuti.

Ancora, emergono due diverse idee della funzione di questi supporti: se gli studenti tendono a fare affidamento su questi materiali anche per prendere appunti e studiare a casa, i professori non ritengono che questa sia una finalità importante. Per i primi sarebbe utile avere accesso ai materiali prima della lezione, i secondi preferiscono che gli studenti prestino attenzione al loro discorso e, anche per questo motivo, considerano meno negativamente l'utilizzo di effetti di animazione (dissolvenze, entrate, ecc.) rispetto a quanto facciano gli studenti - forse più preoccupati di prendere appunti piuttosto che di seguire la scansione del discorso organizzata dal docente. In questo senso, le indicazioni dei lavori di Mayer sembrerebbero avallare la posizione degli studenti: una prenoscenza dell'argomento trattato e il controllo degli elementi estranei permetterebbe una più efficace fruizione dei materiali multimediali (Rieber, 1996). In un'ottica di progettazione, andrebbero evitate le slide eccessivamente ricche di contenuti (funzione documentale) o che mirano unicamente a stimolare l'attenzione (funzione motivazionale).

In generale, le medie delle risposte dei docenti sono superiori a quelle degli studenti, elemento che lascerebbe supporre una maggior chiarezza nelle convinzioni in merito alle questioni indagate. Gli studenti, indipendentemente dall'anno di corso frequentato, segnalano l'importanza di avere una visione d'insieme degli argomenti e un supporto alla comprensione e memorizzazione; eppure essi ritengono le slide genericamente utili per tutte le materie, senza riuscire ad individuare benefici specifici rispetto ai contenuti affrontati. Forse incontrano difficoltà a cogliere gli aspetti davvero funzionali all'apprendimento rispetto a quelli di semplice documentazione? In effetti, la maggior parte degli studenti, una volta a casa, tende a stampare le slide, perdendo così alcune potenzialità tipiche della loro natura.

Alla luce di questa abitudine piuttosto comune e dei dati emersi da questo studio, si potrebbe sostenere che un percorso di alfabetizzazione all'utilizzo dei supporti multimediali e al loro ruolo nel processo di apprendimento potrebbe essere vantaggioso per entrambe le parti. Permetterebbe agli studenti di cogliere con maggior consapevolezza il ruolo delle slide, sia a lezione, sia nello studio domestico; alla stessa stregua, i docenti potrebbero beneficiare nel loro lavoro di progettazione di maggiori informazioni sulle strutture di organizzazione dei contenuti e i loro effetti. Senz'altro, per avere una visione d'insieme è ottimale la predisposizione di schemi e grafici, senza esempi o spiegazioni testuali eccessivamente lunghe (Marcus, Cooper e Sweller, 1996; Mayer e Moreno, 2003; Schnotz, 2005), tuttavia, anche l'utilizzo delle mappe si è rivelato sviluppare negli studenti modalità di pensiero più efficaci, persino nel caso di utenti poco esperti (Ruey-Shiang, 2010).

Tabella 14 – Sintesi risultati: studenti e professori a confronto

Criterio	Studenti	Docenti
Funzione	Cognitiva	Cognitiva
Materie	Tutte + Introduttive	Materie teoriche + procedurali
Disponibilità	Prima della lezione in aula	Dopo la lezione in aula
Contenuto	Visualizzazioni/organizzazioni No esempi	Visualizzazioni/organizzazioni
Forma	Grafici/schemi + Punto elenco	Grafici/schemi No testo descrittivo
Aspetti grafici e percettivi	Leggibilità del carattere No animazioni (M=1,57)	Organizzazione dei contenuti No animazioni (M=2,11)
Funzione	Dare visione d'insieme + Comprensione/memorizzazione	Dare una visione d'insieme No per i non frequentanti + No per prendere appunti

In sintesi, due sono gli elementi chiave che emergono dai risultati di questa indagine sulle teorie implicite di docenti e studenti. In un'ottica di progettazione, si afferma l'importanza di enfatizzare l'aspetto cognitivo delle slide per renderle dei veri e propri artefatti cognitivi (Norman, 1993) che supportino in modo efficace i processi di comprensione e di memorizzazione del materiale proposto durante la lezione. Ciò si traduce, da un punto di vista prettamente percettivo-cognitivo, nell'utilizzo di una modalità di presentazione delle informazioni che tenda a ridurre il carico cognitivo (Sweller, 1988; Sweller e Chandler, 1994) dei soggetti impegnati nel processo di apprendimento, offrendo l'opportunità di avere una visione di insieme contemporaneamente globale e sintetica. E' quindi consigliabile l'utilizzo di forme di organizzazione dei contenuti in schemi, grafici, punti-elenco e mappe, prestando attenzione alla leggibilità del carattere scelto e ad un equilibrio complessivo dei contenuti testuali ed iconici all'interno della slide (Mayer, 2001). Parallelamente, si suggerisce di evitare l'eccessivo uso di animazioni, esempi e testi descrittivi.

In secondo luogo, in un'ottica di co-costruzione dell'apprendimento, prendendo atto delle peculiarità delle teorie implicite degli studenti e dei professori circa la forma e la funzione dei materiali multimediali, ogni corso dovrebbero prendere avvio dall'esplicitazione, all'interno dell'aula, dei rispettivi modelli mentali in merito ai materiali didattici (Norman, 1988, 1986), in modo da raggiungere un'idea condivisa del valore e dell'utilità degli artefatti a disposizione.

Bibliografia

- Antonietti, A., & Colombo, B. (2008). Computer-supported learning tools: A bi-circular bi-directional framework. *New Ideas in Psychology*, 26, 120-142.
- Antonietti, A., & Giorgetti, M. (1993). *Pensare attraverso immagini. La misura della tendenza alla visualizzazione mentale*. Milano, Vita e Pensiero.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Bagui, S., (1998). Reasons for increased learning using multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(7), 3-18.
- Bartscha R.A., & Cobern K.M. (2003). Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers & Education*, 41, 77-86.
- Daft, R.L., Lengel R.H., & Trevino L.K. (1987). Message equivocality, media selection, and manager performance: Implications for information systems. *MIS Quarterly* (11:3), 355-366.
- Dan, A., Feldman, S. I., & Serpanos, D. N. (1998). Evolution and challenges in multimedia. *IBM Journal of Research and Development* (42:2), 177-184.
- Dumont, R.A. (1996). Teaching and learning in cyberspace. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 39 (4), 192-204.
- Gagne R.M., Briggs L.J., & Wager W.W. (1988). *Principles of instructional design*. London, Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12 (4) 301-333.
- Jereb, E., & Smitek, B. (2006). Applying multimedia instruction in e-learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 15-27.
- Kang, I., Park, Y., Kim, & Y. (2003). A framework for designing a workflow-based knowledge map. *Business Process Management Journal*, 9(3), 281-294.
- King-Dow, S. (2008). An integrated science course designed with information communication technologies to enhance university students' learning performance. *Computer & Education*, 51, 1365-1374.
- Mammarella, N., Cornoldi, C., & Pazzaglia, F. (2004). *Psicologia dell'apprendimento multimediale*. Bologna, Il Mulino.
- Manovich, L. (2002). *The language of new media*, Cambridge, MA, MIT Press; trad.it *Il linguaggio dei nuovi media*. Milano, Edizioni Olivares, 2002.
- Marcus, N., Cooper, M., & Sweller, J. (1996). Understanding instructions. *Journal of Educational Psychology*, 88, 49-63.
- Mayer, R.E. (1999). Designing instruction for constructivist learning, in Reigeluth, C.M. (1999), *Instructional-design theories and models*, vol. 2. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R.E (2000). Intelligence and education, in Sternberg, R., J. (2000) *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York, Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (Ed). (2005). *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York, Cambridge University Press.
- Mayer, R.E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 187-198.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, 43-52.

- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Najjar, L.J. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 129-150.
- Neumann, P.G. (1998). Risks of e-Education. *Communications of the ACM* (41:10), 136.
- Norman, D.A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York, Basic Books.
- Norman, D. A. (1993). *Things That Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine*. Addison Wesley Publishing Company.
- Norman, D.A, & Drapers, S.W. (Eds., 1986). *User centered system design: New perspectives on human-computer interaction*. Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey London.
- O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F., & Hall, R.H. (2002). Knowledge maps as scaffolds for cognitive processing. *Educational Psychology Review*, 14(1), 71-8.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. England, Oxford University Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255-287.
- Park, O., Hopkins, R. (1993). Instructional conditions for using dynamic visual displays: A review. *Instructional Science*, 21, 427-449.
- Rieber, L.P. (1996). Animation as a distractor to learning. *International Journal of Instructional Media*, 23, 53-57.
- Ruey-Shiang, S. (2010). A study of learning performance of e-learning materials design with knowledge maps. *Computers & Education*, 54, 253-264.
- Schnotz, W. (2001). Sign systems, technologies, and the acquisition of knowledge. In Rouet, J.F., Levonen, J. & Biarreau, A. (Eds.), *Multimedia Learning: Cognitive and Instructional Issues* (pp. 9-29). Amsterdam, Elsevier.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In Mayer, R.E. (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 49-69). New York, Cambridge University Press.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.I., & Coulson, R.I. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In Duffy, T.M. & Jonassen D.H., (1992). *Constructivism and the Technolgy of Instruction*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbanum Associates, Pubishers.
- Sun, P., Cheng, & H. K., (2007). The Design of Instructional Multimedia in *E-Learning: A Media Richness Theory-Based Approach*. Computers & Education, 49(3), 662-676.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 12(2), 257-285.
- Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning, in Mayer, R.E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 19-30). New York, NY, US, Cambridge University Press.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1991). Evidence for cognitive load theory. *Cognition and Instruction*. 8(4), 351-362.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185-233.

- Sweller, J., Van Merriënboer, J.J.G., & Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychological Review*, 10(3), 251–296.
- Uden, L. (2002). Designing hypermedia instruction, in Rogers, P.L., *Designing instruction for technology enhanced Learning* (pp. 161-183). London, Idea Group Publishing.

L'impiego di filmati per la Psicologia generale nella didattica "in presenza" o con modalità e-learning. Indagini in tema di personalità narcisista.

*Valeria Biasi *, Paolo Bonaiuto **, Pierluigi Cordellieri ***

** Facoltà di Scienze della Formazione e Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea, Università "Roma Tre"*

*** Facoltà di Medicina e Psicologia, "La Sapienza" Università di Roma*

Sono proseguite le nostre indagini sperimentali sui rapporti fra emozione estetica e apprendimento della Psicologia, con l'impiego d'un nuovo filmato didattico, sul tema della personalità narcisista e suoi opposti. Come in passato, il filmato è stato realizzato montando varie sequenze tratte da lavori cinematografici pertinenti, classici o recenti, per complessivi 30 minuti. Al filmato hanno assistito Allievi di Corsi Universitari di Psicologia, per complessivi 150 soggetti, i quali hanno compilato valutazioni comprendenti scale sull'emozione estetica e su alcuni aspetti fisionomici di quanto osservato. Sono seguite domande specifiche sulle caratteristiche personologiche recepite. È stato valutato l'apprendimento attraverso il conteggio dei concetti appresi e ricordati.

Il filmato ha riguardato gli aspetti tipici della personalità narcisista, seguendo le indicazioni di Freud (1914), ed i criteri del DSM IV, che descrivono tale disturbo di personalità come caratterizzato da: alta considerazione di sé, senso grandioso di importanza, esigenza di rilevante ammirazione, fantasie di potere, successo, fascino, bellezza e amore ideale, convinzione di essere "speciale" ed unico, impressione che "tutto gli sia dovuto", mancanza di empatia, ecc. Le sequenze opposte descrivono una personalità altruista ed empatica.

Il calcolo delle valutazioni assegnate ha portato al punteggio individuale di "Emozione estetica", ricavato dalla scala bipolare "Bello/Brutto". Il livello individuale di "Apprendimento complessivo", è stato ottenuto sommando cumulativamente il numero di *concetti* appresi relativi al tratto considerato.

In linea con l'ipotesi di lavoro, i risultati confermano l'esistenza d'una correlazione positiva tra apprendimento ed emozione estetica.

Le procedure sono particolarmente indicate per la didattica sia "in presenza", sia con modalità *e-learning*.

Come si scrive un poster scientifico? Norme condivise e rappresentazioni individuali di un prodotto multimediale.

Gisella Paoletti e Maria Elisabetta Cigognini
Facoltà di Psicologia, Università di Trieste
paolet@units.it

Abstract

Si presentano i risultati di un'indagine svolta con un gruppo di 40 studenti della Facoltà di Psicologia (scriventi inesperti), sottoposti ad un training per imparare a scrivere un poster finalizzato alla comunicazione scientifica. Per valutare l'efficacia del training, agli studenti è stato chiesto di produrre un poster, in piccoli gruppi. Gli elaborati prodotti dagli studenti sono stati analizzati tenendo conto delle indicazioni provenienti dalla letteratura e dai siti web dedicati alla scrittura scientifica. Queste stesse indicazioni sono state organizzate in un questionario poi sottoposto a 40 scriventi esperti (ricercatori e studiosi) a cui è stato chiesto di indicare il grado di accordo/disaccordo con le affermazioni. La valutazione dei poster prodotti dagli studenti e le risposte degli esperti ci hanno consentito di formulare un quadro degli errori più comuni e delle linee guida condivise, tutti elementi di cui tener conto durante interventi finalizzati all'insegnamento/apprendimento di competenze di scrittura accademica.

La produzione di un poster finalizzato alla comunicazione scientifica è un'attività apparentemente semplice, ritenuta adatta a studenti e laureati relativamente inesperti. Richiede tuttavia, come altre forme di scrittura scientifica (rapporti, relazioni, tesine), la conoscenza e il rispetto di regole di un genere testuale specifico (Davis, 2010; Perrin, 2010), nonché la considerazione dei principi che governano la costruzione di un prodotto multimediale caratterizzato da vincoli di spazio e di tempo considerevoli (Mayer, 2005; Holsanova et al., 2008).

In questo contributo presentiamo i risultati di un'indagine svolta con un gruppo di scriventi inesperti (studenti della Facoltà di Psicologia), allo scopo di analizzare le loro capacità di produrre un poster scientifico in seguito ad un training specifico, e con un gruppo di scriventi esperti (ricercatori e studiosi) allo scopo di individuare la loro rappresentazione del poster ottimale, confrontandola con le indicazioni provenienti dalla letteratura sull'argomento e dai siti web che si occupano di scrittura scientifica.

L'indagine è consistita di vari passi. L'analisi della letteratura e dei siti web ha portato all'identificazione di indicazioni appartenenti a 5 macroaree (regole sull'organizzazione del contenuto, sui formati da utilizzare, sull'efficacia comunicativa, sull'uso di informazioni visive e grafiche, sulla valutazione e monitoraggio del processo di scrittura del poster).

Queste indicazioni sono state oggetto di un training rivolto al gruppo di studenti/scriventi inesperti, a cui è stato poi chiesto di produrre un poster.

Le indicazioni sono state anche organizzate in un questionario sottoposto al gruppo degli scriventi esperti (ricercatori e studiosi), a cui è stato chiesto di indicare il loro grado di accordo/disaccordo con le affermazioni. Per un sottogruppo di esperti è stato analizzato anche un elaborato (un poster) prodotto per un convegno, in modo da attuare un confronto tra affermazioni (ricavabili dal questionario) e attuazione (il poster realizzato).

I risultati dell'indagine riguardano da un lato la valutazione dei prodotti di scrittura degli studenti, con l'identificazione degli errori più diffusi, dall'altro la ricostruzione della rappresentazione di un poster ottimale da parte degli esperti. Come argomentiamo durante la presentazione, scrivere e insegnare a scrivere un poster scientifico non è facile: anche dopo il training gli studenti hanno compiuto alcune scelte grafiche e di organizzazione del contenuto che sono state considerate scorrette dagli esperti. Talvolta anche i prodotti degli esperti contraddicono il quadro che emerge dall'elaborazione dei questionari. Le risposte ai questionari consentono tuttavia di formulare un'ipotesi rispetto alle indicazioni che è opportuno includere in un programma di addestramento alla scrittura scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Davis, S. (2010). Writing in the Social Sciences: An Old Concept, A New Course. *Currents in teaching and learning*, 2, 35-45.
- Holsanova, J. Holmberg, N. Holmqvist, K. (2008), Reading Information Graphics: The Role of Spatial Contiguity and Dual Attentional Guidance, *Applied cognitive psychology*, 22, 1-12.
- Mayer, R. (2005), *Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Perrin, R. (2010). *Pocket guide to APA style*, Wadsworth Cengage Learning.

Google Calendar: facilità d'uso e utilità in ambito universitario

Sara Rigutti, Gisella Paoletti
Facoltà di Psicologia di Trieste
srigutti@units.it

Abstract

Con lo sviluppo delle tecnologie web e web 2.0 abbiamo a disposizione nuovi strumenti per la formazione e la didattica e gli studenti universitari non solo possono disporre di corsi interamente online ma anche di servizi web 2.0 per la creazione e condivisione di materiali e informazioni (forum, blog, social network). Tuttavia l'incremento dell'uso delle tecnologie web e web 2.0 in ambito educativo non garantisce l'eliminazione di difficoltà d'uso: questi nuovi strumenti possono, infatti, presentare aspetti non completamente soddisfacenti, malamente progettati, non pienamente compatibili con le caratteristiche e i bisogni dell'utente. Con questo lavoro ci siamo chieste quanto sia facile utilizzare strumenti web 2.0 con funzionalità adatte agli studenti universitari. A questo proposito abbiamo considerato Google Calendar, un servizio web 2.0 offerto dal motore di ricerca Google, che ha sia le funzionalità tipiche del calendario sia funzionalità aggiuntive come la notifica di eventi tramite sms o e-mail e la condivisione del proprio calendario con altri utenti. Tale servizio ha un'utilità intrinseca per lo studente universitario che necessita di avere sempre presenti orari di lezione, date di appelli d'esame, orari di segreteria e di condividere tali informazioni con altri studenti. Abbiamo quindi utilizzato il test di usabilità con utenti per ottenere una misura oggettiva dell'usabilità, intesa come capacità di un prodotto di essere usato facilmente ed efficacemente (Shackel, 1991). Questa metodologia di valutazione prevede sia l'osservazione del comportamento di utenti mentre interagiscono con il servizio oggetto di analisi (Nielsen e Landauer, 1993), sia l'impiego della tecnica del thinking-aloud (Ericsson e Simon, 1984). Hanno preso parte alla valutazione 42 studenti dell'Università di Trieste. L'interazione utente/servizio era finalizzata all'esecuzione di due compiti mantenuti fissi per l'intero campione: a) creare un evento utilizzando il calendario e inviare una notifica di tale evento attraverso la posta elettronica; b) condividere il calendario con un compagno di studi. Le sessioni di interazione venivano quindi audio registrate e successivamente analizzate. L'analisi ha consentito l'identificazione delle maggiori problematiche di usabilità del prodotto testato che sono risultate simili a quelle più comuni riscontrabili nelle interfacce web ed imputabili ad una cattiva progettazione del sistema di etichettatura, dei feedback, del sistema di navigazione e della grafica. Il servizio Google Calendar si è rivelato carente nelle dimensioni di *learnability*, in quanto per i partecipanti allo studio non è risultato facile apprendere il suo funzionamento, di *efficiency*, poichè gli studenti non hanno completato i compiti in modo sicuro e rapido, e di *satisfaction*, in quanto il servizio non

è risultato piacevole da usare e consultare. Tuttavia l'intervista post interazione ha rivelato che la percezione di utilità di questo strumento non è stata inficiata dalle problematiche di usabilità: i partecipanti allo studio hanno infatti, giudicato valide le funzionalità di Google Calendar dimostrando un atteggiamento positivo nei confronti degli strumenti di condivisione del web 2.0.

Introduzione

Con l'avvento dei computer e delle tecnologie web abbiamo a disposizione nuovi strumenti formativi come ipertesti, multimedia, simulazioni, sistemi di e-learning che presuppongono non solamente l'uso di materiali testuali e grafici, come quelli dei classici testi scolastici, ma anche l'uso di materiale audiovisivo e di servizi web 2.0 per la condivisione e la creazione di conoscenza come forum, blog, audio-video sharing, folksonomie, bookmarking, social networking. Queste nuove tecnologie per la formazione hanno modificato le modalità di acquisizione di conoscenze (Laurillard, 2003) sia nella scuola che in ambito universitario, dove sempre più spesso si fruisce di strumenti informatici e online durante l'insegnamento.

Tuttavia il solo incremento dell'uso delle tecnologie in ambito didattico non garantisce l'eliminazione di difficoltà di fruizione e l'efficacia in termini di formazione ed apprendimento.

Quali caratteristiche dovrebbero quindi avere le tecnologie utilizzate in un contesto formativo ed educativo per sviluppare situazioni efficaci di apprendimento che permettano il raggiungimento dei principali obiettivi formativi?

Per rispondere a questa domanda è necessaria una distinzione tra apprendimento della tecnologia, ossia imparare ad utilizzare un software, una piattaforma e-learning, un forum, un sito e l'apprendimento mediato dalla tecnologia inteso come l'acquisizione di contenuti utilizzando la tecnologia (Mammarella, Cornoldi, Pazzaglia; 2005). Sulla base di questa differenziazione in questo lavoro abbiamo adottato una prospettiva di ricerca centrata sulla tecnologia, intesa come l'insieme di sistemi e software didattici il cui funzionamento deve risultare facile da apprendere.

L'apprendimento della tecnologia costituisce il punto di partenza affinché poi possa verificarsi l'acquisizione di conoscenze tramite la tecnologia stessa. Indipendentemente dalla tecnologia utilizzata, ogni dialogo tra l'essere umano e la macchina è mediato da un'interfaccia che funge da interprete codificando le informazioni inviate durante l'interazione. Un'interfaccia "deve essere non solo fisicamente compatibile con le caratteristiche della percezione e dell'azione umane, ma deve essere anche cognitivamente compatibile con le caratteristiche della comunicazione, della memoria e della soluzione di problemi umani" (Hammond, Barnard, Morton e Long, 1987).

I risultati degli studi sulla cognizione umana, applicati nei vari campi di sviluppo delle tecnologie informatiche, multimediali e web ci permettono, in linea di principio, di implementare interfacce "*user-friendly*" capaci di eliminare difficoltà ed idiosincrasie nell'uso e nell'interazione. La progettazione centrata sull'utente (*user-centered design*) dovrebbe garantire all'uomo l'utilizzo semplice di qualunque sistema, dall'interfaccia

del termostato all'interfaccia di uno strumento web 2.0, senza richiedere periodi di apprendimento o addestramento per la sua gestione. Tuttavia, ancora oggi, capita che l'uso di una piattaforma e-learning risulti faticoso e complesso, che la consultazione di un blog non sia immediata e chiara e che le modalità di iscrizione ad una *community* ci portino a una frustrante rinuncia.

Affinché un sistema formativo, un sito di tipo didattico, uno strumento web 2.0 siano facilmente gestibili e costituiscano un vantaggio educativo, la tecnologia alla base dovrebbe rispettare il fondamentale requisito di usabilità. L'usabilità è stata variamente definita come un attributo di qualità che permette di stimare la facilità d'uso (Nielsen, 2003) o ancora come la capacità di un prodotto di essere usato facilmente ed efficacemente (Shackel, 1991). Al di là delle definizioni derivate dagli studi nel campo dell'interazione uomo-computer e dell'ingegneria dell'usabilità, quando utilizziamo un prodotto tecnologico senza ricorrere a particolari sforzi, senza impiegare lunghi periodi di tempo per impararne anche solo l'uso basilare, noi ne sperimentiamo direttamente l'usabilità. Affinché il processo educativo possa impadronirsi di tutte le innovazioni tecnologiche e sfruttarne le potenzialità è quindi importante tendere a implementare sistemi "*zero learning time*" (Nielsen, 2000).

Per la valutazione e misurazione di usabilità dei prodotti tecnologici possono essere impiegate differenti tecniche di valutazione (cognitive walkthrough, valutazione euristica, analisi GOMS, studi sul campo, analisi dei protocolli verbali ottenuti mediante la metodologia del pensare ad alta voce, le interviste e i questionari).

Partendo dalla considerazione che l'infrastruttura tecnologica di rete rimane la stessa nel web e nel web 2.0, abbiamo impiegato la tecnica del test di usabilità con utenti (Rubin, 1994) per la valutazione di ambienti e strumenti web 2.0.

I test di usabilità con utenti si basano su una combinazione di metodologie caratteristiche della ricerca empirica, in particolare di quella cognitiva e psicosociale. La preparazione di un test di usabilità implica la selezione dei partecipanti, la presenza di uno sperimentatore, l'identificazione dei compiti da assegnare. La scelta dei compiti viene effettuata considerando specifici problemi che un individuo può incontrare visitando il sistema oggetto d'esame (Nielsen, 1999). Durante l'esecuzione del test, lo sperimentatore osserva come il partecipante porta a termine i compiti assegnati, prende nota delle azioni effettuate, dei pulsanti attivati, delle pagine visitate. Lo studio dei processi cognitivi sottostanti l'interazione viene effettuato tramite la metodologia del pensare ad alta voce (Ericsson e Simon, 1984): ai soggetti è chiesto di verbalizzare ogni loro comportamento durante l'esecuzione del test. L'interazione è registrata e, in seguito, sottoposta a analisi dei protocolli.

Abbiamo utilizzato questa tecnica di valutazione per cercare di capire quanto sia facile la fruizione di strumenti web 2.0 con funzionalità adatte agli studenti universitari. Abbiamo quindi considerato Google Calendar, un servizio web 2.0 offerto dal motore di ricerca Google, che ha sia le funzionalità tipiche di un calendario cartaceo sia funzionalità aggiuntive come la notifica di eventi tramite sms o e-mail e la condivisione del proprio calendario con altri utenti. Tale servizio ha un'utilità intrinseca per lo studente universitario che necessita di avere sempre presenti orari di lezione, date di

appelli d'esame, orari di segreteria e di condividere tali informazioni con altri studenti. Di seguito vengono descritti la metodologia impiegata e le problematiche di usabilità riscontrate durante la valutazione.

Metodo

Per la valutazione di Google Calendar è stato condotto un test di usabilità con utenti basato sui seguenti lineamenti generali:

1. osservazioni dirette del comportamento di interazione di un campione di studenti universitari
2. acquisizione delle sessioni di test mediante audioregistrazione;
3. analisi delle sessioni di test.

Hanno preso parte alla valutazione 42 studenti dell'Università di Trieste: 21 maschi e 21 femmine con un'età media di 26 anni.

Ogni sessione di test era articolata nei seguenti punti: (i) presentazione del test, (ii) consenso alla audioregistrazione, (iii) interazione con lo strumento finalizzata all'esecuzione di specifici compiti, (vi) intervista post-interazione.

L'interazione studente/strumento era finalizzata all'esecuzione di due compiti mantenuti fissi per l'intero campione. I compiti sono stati selezionati in base alla tipologia d'utenza considerando l'utente /studente e le sue esigenze.

Con il primo compito il partecipante era invitato a creare un evento utilizzando il calendario e inviare una notifica di tale evento attraverso la posta elettronica. Il secondo compito implicava la condivisione del calendario con un compagno di studi.

L'esecuzione dei compiti assegnati a ciascun partecipante consentiva la navigazione in tutte le parti accessibili del calendario, in modo da far emergere il massimo numero di aspetti (positivi e negativi) ricollegabili all'usabilità.

Il supporto della audioregistrazione ha permesso l'analisi dettagliata di tutte le sessioni di test. Analizzando le produzioni verbali dei partecipanti allo studio sono state individuate le maggiori difficoltà di interazione. Di seguito vengono sinteticamente definite le maggiori problematiche d'usabilità riscontrate: per ciascuna problematica vengono riportate la percentuale di soggetti che l'hanno riscontrata.

Risultati

Scarsa visibilità del calendario

Il calendario è inserito all'interno del menu a tendina "altro" nella pagina iniziale del motore di ricerca Google. Il 42% dei partecipanti non è riuscito a trovare il collegamento al calendario in tempi brevi: essi, infatti, non si attendevano che il collegamento fosse inserito nella categoria "altro".

Layout grafico sbilanciato

Il 45% dei soggetti ha giudicato esagerato lo spazio dell'interfaccia dedicato al calendario e ridotto quello dedicato alle operazioni di interazione come, ad esempio, i collegamenti a “crea evento”, “cerca nei miei calendari” ed “agenda”.

Ambiguità dell'etichetta “quando” nella pagina “crea evento”

L'etichetta “quando” inserita nella pagina dedicata alla creazione di un evento è stata erroneamente interpretata come “allarme promemoria” dal 95% dei partecipanti i quali digitavano la data in cui desideravano ricevere il promemoria dell'evento invece che la data dell'evento stesso.

Mancanza di feedback per il promemoria

Dopo aver impostato l'invio di un promemoria tramite e-mail il sistema non fornisce un feedback di completamento dell'operazione.

Il 34% dei soggetti non era infatti sicuro di aver completato il compito.

Errata categorizzazione per l'opzione “condivisione”

La funzione “condividi calendario” è inserita nel menu “impostazioni”. Il 57% dei partecipanti ha trovato difficile condividere il calendario con un collega poiché non riusciva a trovare l'opzione che consentisse di eseguirla.

Ambiguità dell'etichetta “condiviso: modifica impostazioni”

La maggior parte dei partecipanti ha giudicato scarsamente intuitiva l'etichetta “condiviso: modifica impostazioni” che compare nella pagina calendari e la cui funzionalità è quella di condivisione del calendario. Il 71% dei soggetti ha dichiarato infatti di non essere sicuro del significato di tale etichetta.

Pulsanti “salva” con funzionalità diverse

Nella pagina “condividi questo calendario” compaiono due pulsanti “salva”, il primo posizionato nella parte superiore dell'interfaccia, il secondo nella parte inferiore. Pur essendo identici i due pulsanti hanno funzionalità diverse: il primo infatti riporta all'Home di Google Calendar mentre il secondo porta a “impostazioni calendari”. Il 21% dei soggetti è risultato insicuro sul pulsante da utilizzare per concludere l'operazione di condivisione del calendario.

Dopo aver eseguito i due compiti e aver quindi completato il test di usabilità a ciascun partecipante veniva richiesto di descrivere la loro interazione con lo strumento. Il 69% dei soggetti ha spontaneamente giudicato utile il calendario nonostante le difficoltà incontrate durante il suo utilizzo. L'utilità era principalmente riferita alla possibilità di ricevere notifiche degli eventi e alla possibilità di condivisione.

Conclusioni

Il test di usabilità con utenti dello strumento Google Calendar è stato condotto allo scopo di individuare le problematiche di usabilità che possono limitare le attività di

interazione dello studente. Come evidenziano le verbalizzazioni dei partecipanti al test di usabilità condotto, lo studente universitario che utilizza un calendario online ha la necessità di disporre di uno strumento pratico in grado di permettergli di salvare e condividere informazioni su orari di lezione, date di appelli d'esame, orari di segreteria etc... con pochi passaggi ed in maniera immediata ed intuitiva. Il quadro generale del test evidenzia invece che le caratteristiche dello strumento analizzato non risultano pienamente soddisfacenti. Sono stati, infatti, riscontrati problemi di usabilità legati all'ambiguità delle etichette, all'assenza di feedback e alla scarsa visibilità di link. Tuttavia nonostante le problematiche di usabilità rilevate la maggior parte dei soggetti giudica utile tale strumento. I soggetti coinvolti nella ricerca hanno infatti dimostrato di avere un atteggiamento positivo nei confronti degli strumenti di partecipazione del web 2.0 giudicando valide le funzionalità di Google Calendar. Per rendere gli strumenti web 2.0 non solamente utili ma anche facilmente usabili occorre quindi fare un ulteriore sforzo per assumere in modo più preciso il punto di vista dell'utente. Le attuali conoscenze sui processi percettivi e cognitivi umani, applicate correttamente nelle fasi di progettazione innovativa, potranno consentire di raggiungere standard di qualità anche molto elevati che garantiranno una sempre più ampia e rapida diffusione e accettabilità del web 2.0.

Il generale il rapporto tra apprendimento della tecnologia e apprendimento mediato dalla tecnologia è intrinseco e la continua evoluzione tecnologica in ambito educativo presuppone interventi formativi sia per imparare l'uso dei nuovi prodotti sia per insegnare agli studenti un uso critico ed efficace delle tecnologie per la formazione. Il successo di questa evoluzione tecnologica rimane comunque legato alla capacità dei ricercatori di selezionare metodi e tecniche idonee a studiarne gli effetti e dall'impegno dei ricercatori nello studio di principi, processi e vantaggi pedagogici dell'apprendimento mediato dalla tecnologia.

Bibliografia

- Ericsson, K. A. e Simon, H. A. (1984). *Protocol Analysis: verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hammond N. V., Barnard P. J., Morton J. e Long J. B. (1987). Characterizing user performance in command-driven dialogue. *Behavior and Information Technology*, 6, 2, pp. 159-205.
- Laurillard D. (2003), Foreword, in Norris D., Mason J. and Lefrere P., *Transforming e Knowledge: a Revolution in the Sharing of Knowledge*, The Society for College& University Planning, Ann Arbor (USA).
- Mammarella, N., Cornoldi, C., Pazzaglia, F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*. Il Mulino, Bo.
- Nielsen, J. Landauer, T. K. (1993). "A mathematical model of the finding of usability problems," *Proceedings of ACM INTERCHI'93 Conference* (Amsterdam, The Netherlands, 24-29 April 1993), pp. 206-213.
- Nielsen J. (1999). *Designing Web Usability*, New Riders, Indiana.

- Nielsen, J. (2000). End of Web Design. Alertbox, July 23, 2000.
<http://www.useit.com/alertbox/20000723.html>.
- Rubin, J. (1994). Handbook of usability testing: How to plan, design and conduct effective tests. New York, NY, John Wiley & Sons.
- Shackel, B. (1991). Usability-context, framework, definition, design and evaluation. In: Shackel, B., Richardson, S. (Eds.), Human Factors for Informatics Usability. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 21-38.

Considerazioni sugli esami scritti di Psicologia dello sviluppo dell'anno acc. 2009- 2010

Merete Amann Gainotti, Alessandra Fanti

Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre

amann@uniroma3.it

Il lavoro si propone di avviare una riflessione sulla valutazione degli esami di psicologia, limitatamente al SSD M-PSI/04, e relativamente ad un contesto specifico, quelli degli esami svolti in una Facoltà di Scienze della Formazione.

A tale scopo si intende effettuare una analisi quantitativa e qualitativa dei primi risultati degli esami scritti di Psicologia dello sviluppo e di Psicologia dell'adolescenza effettuati durante gli appelli della sessione estiva ed autunnale nell'anno acc. 2009-10 .

Obiettivi specifici dell'indagine sono :

1. di confrontare i risultati dell'esame di Psicologia dello sviluppo con quelli dell'esame di Psicologia dell'adolescenza, il primo esame essendo considerato come propedeutico al secondo, propedeuticità che viene consigliata agli studenti. L'ipotesi è che i risultati del secondo esame siano generalmente migliori di quelli del primo esame poiché gli studenti dovrebbero avere acquisito per il secondo esame, maggiore padronanza concettuale e terminologica della disciplina;
2. di effettuare una analisi del contenuto delle risposte date ad alcune domande aperte proposte nell'esame di Psicologia dello sviluppo, al fine di individuare in modo più preciso le difficoltà e carenze degli studenti su questioni specifiche.

Fino all'appello invernale dell'anno accademico 2009-10 gli esami potevano anche essere sostenuti in forma orale. Mentre è stato deciso che a partire dagli appelli estivi tutti gli esami di queste due discipline sarebbero stati scritti. Ad oggi, il numero totale di esami effettuati in forma scritta è di N = 275 , ripartiti su 2 appelli (appello estivo e autunnale) con due sessioni in ciascun appello. Gli esami sono relativi all'insegnamento di Psicologia dello sviluppo (5CFU o 10 CFU) e di Psicologia dell'adolescenza (5CFU o 10 CFU), di cui chi scrive è titolare. Tali insegnamenti vengono impartiti nel secondo anno della Laurea in Scienze dell'educazione, dopo che, nel primo anno, gli studenti hanno avuto come disciplina psicologica obbligatoria e propedeutica , la Psicologia generale. Gli esami di Psicologia del secondo anno sono a scelta tra quattro insegnamenti : Psicologia dello sviluppo, Psicologia dell'adolescenza, Psicologia sociale, Psicologia clinica. Nel piano degli studi è previsto che al secondo anno gli studenti debbano portare 15 CFU (a scelta) di discipline psicologiche.

La popolazione studentesca esaminata riguarda sia studenti frequentanti che studenti non-frequentanti, ma per il momento, non si è tenuto conto di questa variabile nel presentare i risultati.

Per quanto riguarda i risultati, verranno forniti :

- 1) l'elenco delle domande aperte che venivano proposte agli studenti
(5 domande aperte per gli esami da 5CFU, più una domanda aperta per il Laboratorio e una domanda aperta per il Seminario per i soli esami da 10CFU)
- 2) dati statistici relativi a tutte le votazioni ottenute sull'arco temporale in esame per gli esami di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'adolescenza
- 3) esempi di risposte fornite da - studenti con buoni risultati (27, 28, 29, 30, 30lode)
- studenti con risultati scarsi (18,19, 20)

e cioè verranno trascritte per intero le risposte fornite da studenti con buoni risultati e con scarsi risultati.

Gli esempi di risposte fornite da studenti con risultati scarsi dovrebbero fungere da “rivelatori” delle difficoltà di apprendimento e delle carenze concettuali di questi studenti e consentire di aprire una discussione sulle strategie didattiche da mettere in opera nei loro riguardi, tenuto conto dello specifico contesto nel quale gli insegnamenti vengono impartiti, quello di una Facoltà di Scienze della Formazione.

Orientamento e tutorato

Sessione tematica

Chair:

- Salvatore Soresi (Università di Padova)

Facoltà di psicologia e psicologia dell' orientamento

Salvatore Soresi e Laura Nota

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

L'orientamento si interessa a come le persone vivono il proprio presente e si rappresentano e programmano, nel limite del possibile, il proprio futuro. Sia la soddisfazione nei confronti della situazione che si vive che le previsioni a proposito del futuro implicano, almeno nella società occidentale, il riuscire a percepire di avere possibilità e opzioni, supporti al perseguimento dei propri obiettivi e la consapevolezza che si è in grado di gestire le barriere che possono rendere difficile ciò (Nota e Soresi, 2010; Savickas, 2005). Tutto questo va considerato nell'ambito delle nuove condizioni sociali che caratterizzano la nostra epoca attuale, come la globalizzazione, il rapido avanzamento tecnologico, la constatazione della minor definibilità e prevedibilità delle attività professionali, la maggior frequenza con cui si attuano transizioni fra diverse attività professionali, la percezione sempre più diffusa della 'instabilità del lavoro' (Savickas, Nota, et al., 2009).

Alla luce di ciò risultano necessarie le seguenti tipologie di azioni: una finalizzata all'incremento di competenze specifiche negli operatori di orientamento e anche del numero di operatori qualificati che operano nel territorio; una finalizzata alla creazione di network fra operatori qualificati e ricercatori del settore, nell'ambito dei quali i secondi sviluppino progetti formativi universitari, politiche formative e di ricerca, supportino, supervisionino e aggiornino gli operatori stessi, stimolino l'attivazione di servizi e ne verifichino l'efficacia e l'efficienza; una finalizzata al supporto sia degli adolescenti che si accingono ad affrontare gli studi universitari che degli stessi studenti universitari, che sempre più frequentemente manifestano perplessità relativamente al da farsi circa il proprio futuro, difficoltà a mettere a fuoco il proprio percorso professionale (Soresi e Nota, 2009; Ferrari, Nota e Soresi, 2010), pensieri ed atteggiamenti negativi nei confronti del futuro (Lairio e Penttinen, 2006), che possono incidere sul loro stesso benessere psicologico (Fouad et al., 2006). A livello internazionale la constatazione di tutto ciò ha portato l'American College Health Association (2004) a sottolineare l'urgenza della creazione di servizi di career counseling che prevedano personale altamente qualificato.

Nel corso della relazione saranno presentati alcuni progetti formativo-educativi in materia di psicologia dell'orientamento del Laboratorio Larios, in relazione anche ai gruppi di ricerca e di studio nazionali e internazionali a cui i membri del laboratorio stesso fanno parte.

Bibliografia

- American College Health Association. (2004). Healthy Campus 2010 supplement Retrieved September 27, 2004, from [http://www.csupomona.edu/similar to jvgrizzell/hc2010/hc2010_mission_retention_objs.pdf](http://www.csupomona.edu/similar_to_jvgrizzell/hc2010/hc2010_mission_retention_objs.pdf) [ExternalResolverBasic](#)
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and old adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38, 61-82
- Fouad, N.A, Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., Kantamneni, N. (2006). Need, awareness and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420
- Lairio, M. & e Penttinen, L. (2006). Students' career concerns: Challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(3), 143-157.
- Nota, L. & Soresi, S. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e nuove pratiche*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Soresi S. & Nota L. (2009). Career Counseling in Italy: From Placement to Vocational Realization. In P. Heppner, L. Gerstein, S. Aegisdótti, A. Leung, & K. Norsworthy (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Counseling: Cultural Assumptions and Practices Worldwide* (pp. 291-300). Sage Publications.

Formare Psicologi e Psicologhe: lo Sportello Studenti per l'Orientamento Formativo

Elisabetta Camussi, Hans Schadee*, Alice Gritti*, Cristina Frasca**, Silvia Scaringi***

**Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca*

***Operatrici Sportello Studenti, Università degli Studi di Milano-Bicocca*
elisabetta.camussi@unimib.it

Abstract:

Lo Sportello Studenti (www.psicologia.unimib.it/orientamento/), un Servizio di Orientamento per studenti e studentesse attivo dal 2001 presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, è nato con l'obiettivo di rispondere ai bisogni psicologici di orientamento e ri-orientamento (in ingresso, in itinere e in uscita). Il quadro teorico di riferimento è quello dell'*empowerment* (Rappaport, 1981; Zimmermann, 1998; Putton, 1999), costruito di natura psicosociale che mira a sostituire a una logica di supporto un processo circolare di attivazione delle risorse e delle potenzialità disponibili nei singoli e nei gruppi di riferimento (Francescato, 1996). In quest'ottica il Servizio risponde alle criticità riscontrabili nell'iter di studi a partire dalla scelta del Corso di laurea ("*Sto facendo la scelta giusta?*"), favorendo la costruzione di percorsi formativi personalizzati che valorizzino le opportunità insite nelle diverse fasi decisionali: "*Non so da che parte cominciare!*", "*Che curriculum scelgo?*", "*E i tirocini?*", "*E una volta psicologa, cosa saprò fare?*". Le psicologhe e gli psicologi che lavorano allo Sportello Studenti con un mandato psicosociale (Castelli, Venini, 2002), offrono infatti colloqui individuali (ad accesso riservato e gratuito), sostenendo la scelta e la realizzazione dei percorsi di formazione, nonché la prefigurazione del futuro lavorativo (compito che risulta assai complesso per gli studenti di psicologia, vista la saturazione delle professioni psicologiche tradizionali, cfr. Bosio, 2004, Bosio e Lozza 2008; Sarchielli e Fraccaroli, 2002). Si intende così facilitare un'esperienza *complessivamente* formativa, non riconducibile unicamente alla qualità dell'offerta erogata dalle Facoltà. Gli studenti possono accedere al Servizio scegliendo tra differenti modalità, che prevedono diversi gradi di "presa in carico": colloqui di consulenza, consulenza (breve) telefonica o tramite e-mail. Al termine di ciascuna consulenza individuale viene compilata una scheda, relativa ai dati dell'utente e alla tipologia di richiesta presentata; inoltre ciascun utente compila un questionario di valutazione della qualità del Servizio. I dati (si registra una media di circa 1700 utenti l'anno) sono raccolti in un database che permette di effettuare analisi statistiche annuali e pluriennali (cfr. Camussi, Schadee, 2008). Il monitoraggio costante degli accessi e delle richieste consente di identificare le principali problematiche incontrate dagli studenti (in un'ottica

di prevenzione degli abbandoni) e, nel caso degli studenti che accedono al Servizio più volte nelle diverse fasi dell'iter accademico (il numero degli accessi non è infatti prestabilito), di ricostruirne i percorsi. L'équipe di lavoro è composta : da quattro tra psicologhe e psicologi di formazione psicosociale esterni all'Ateneo), dalla Prof.ssa Camussi (Prof. Associato di Psicologia Sociale, iscritta all'Ordine della Lombardia) e dal Professor Schadee (Prof. Associato di Statistica con esperienze di tutorato in contesto anglosassone), responsabili del Coordinamento e della Supervisione. Il Servizio opera in affiancamento con gli altri Servizi della Facoltà (Tutorato on line e Centro di Counselling, www.psicologia.unimib.it) e dell'Ateneo (Rete dei Servizi di Orientamento di Ateneo, www.unimib.it/orientamento), anche attraverso opportune modalità di re-invio.

Introduzione

Lo Sportello Studenti (www.psicologia.unimib.it/orientamento/) è un Servizio attivo dal 2001 presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nato con l'obiettivo di rispondere ai bisogni psicologici di orientamento e ri-orientamento (in ingresso, in itinere e in uscita) di studenti e studentesse, favorendo l'individuazione delle opportunità insite nelle diverse fasi decisionali e il superamento delle criticità riscontrabili nel percorso di studi universitari.

Le psicologhe e gli psicologi sociali che lavorano al Servizio²⁵, offrono consulenze di orientamento sostenendo la scelta e la realizzazione dei percorsi di formazione, nonché la prefigurazione del futuro lavorativo. “*Sto facendo la scelta giusta?*”, “*Non so da che parte cominciare!*”, “*Che curriculum scelgo?*”, “*E i tirocini?*”, “*E una volta psicologa, cosa saprò fare?*”, sono alcuni esempi delle domande che gli utenti portano al Servizio e che mostrano obiettivi, desideri e aspettative spesso confusi e che necessitano di una ridefinizione.

Il quadro teorico di riferimento per la progettazione e il coordinamento delle attività dello Sportello Studenti è quello dell'*empowerment* (Rappaport, 1981; Zimmermann, 1998; Putton, 1999), un costrutto di matrice psicosociale che mira alla valorizzazione delle risorse interne disponibili nell'individuo e nei suoi gruppi di riferimento, sostituendo ad una logica di supporto un processo circolare di **attivazione delle risorse e delle potenzialità** dei singoli (Francescato, 1996). Attraverso le consulenze di orientamento (colloqui su appuntamento o ad accesso spontaneo, consulenze telefoniche e consulenze e-mail)²⁶ si intende facilitare un'esperienza universitaria *complessivamente* formativa, che potenzi la **capacità di auto-orientamento** delle studentesse e degli studenti, in un'ottica che mira a “prevenire” gli abbandoni accompagnando a scelte più consapevoli. Come sottolinea Tolomelli (2009) il colloquio *empowerment oriented*

²⁵ L'équipe di lavoro è composta da quattro tra psicologhe e psicologi di formazione psicosociale reclutati esternamente all'Ateneo, dalla Prof.ssa Camussi (Prof. Associato di Psicologia Sociale, iscritta all'Ordine della Lombardia) e dal Professor Schadee (Prof. Associato di Statistica con esperienze di tutorato in contesto anglosassone), responsabili del Coordinamento e della Supervisione del Servizio.

²⁶ Il Servizio è attivo 5 giorni la settimana, 11 mesi all'anno.

“...risulta inoltre utile per quanto riguarda i contesti educativi proprio perché il sostegno ai soggetti in età evolutiva è finalizzato allo sviluppo dei processi di autonomia, di autostima e costruzione consapevole del sé” (p. 4). Non va inoltre dimenticato che gli iscritti a Psicologia si muovono in uno scenario complesso, sia per quanto attiene i molteplici cambiamenti di ordinamento universitario (Romano e Quaglino, 2001), sia per la saturazione delle professioni psicologiche tradizionali²⁷, che richiede lo sviluppo di **capacità auto-imprenditive**.

L’offerta di uno spazio dedicato alla costruzione di percorsi formativi individualizzati si è rivelato negli anni il punto di forza dello Sportello, anche attraverso la riprogettazione annuale basata sul monitoraggio delle richieste. Dall’anno accademico 2008/2009 il Servizio, insieme agli altri Servizi della Facoltà di Psicologia (Tutorato online e Centro di Counselling, www.psicologia.unimib.it) è entrato a far parte della Rete di Servizi di Orientamento di Ateneo²⁸ (www.unimib.it/orientamento) rivolta a studenti e studentesse di tutte le Facoltà.

Alcuni dati

Studenti e studentesse possono utilizzare lo Sportello scegliendo la modalità a loro più consona: di persona, telefonica o tramite e-mail. Non è previsto un limite al numero di accessi al Servizio nel corso dell’iter di studi, perciò gli/le utenti hanno l’opportunità di rivolgersi allo Sportello attraverso i diversi canali ogniqualvolta lo ritengano necessario. Il Grafico 1 riporta sinteticamente il numero di consulenze di orientamento erogate a partire dall’anno accademico 2002/03²⁹. Le consulenze del primo anno di attività (a.a. 2001/2002) sono servite per compiere un’analisi della domanda finalizzata alla costruzione del Servizio.

²⁷ Per una panoramica sugli sbocchi occupazionali degli psicologi cfr. Bosio e Lozza, 2008; Miglioretti e Romano, 2008; Bosio, 2004; Sarchielli e Fraccaroli, 2002.

²⁸ Nella Rete dei Servizi di Ateneo (gratuiti e rivolti a tutte le Facoltà) rientrano i servizi di Front Office, i Gruppi “Parliamone”, lo Sportello Studenti, il Tutorato online, il Counselling psicologico, il Segretariato Sociale. Si tratta di una Rete di Servizi *in progress*, coerentemente con la fondazione recente dell’Ateneo e le trasformazioni della tipologia di utenti.

²⁹ Per ciascuna consulenza gli operatori del Servizio compilano una scheda relativa ai dati dell’utente e alla tipologia di richiesta presentata. Inoltre ciascun utente compila un questionario di valutazione della qualità del Servizio. Esiste un database che raccoglie tutti i dati e che permette di effettuare analisi statistiche, sia in relazione al funzionamento del Servizio, sia per identificare le problematiche principali (cfr. Camussi, Schadee, 2008 e relazioni annuali approvate in CdF di Psicologia e in Commissione Orientamento di Ateneo).

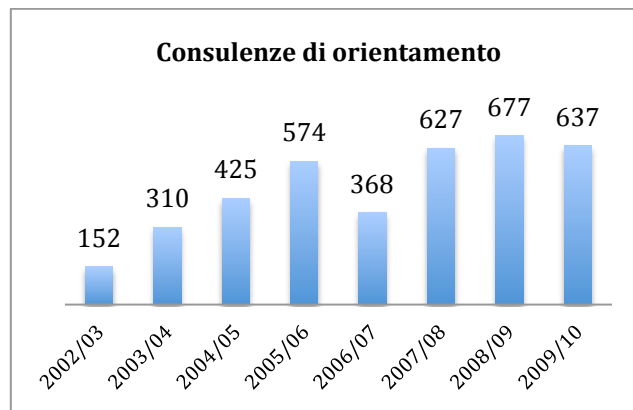


Grafico 1 Consulenze di orientamento dal 2002 al 2010³⁰

A questi dati vanno aggiunti quelli relativi ai servizi di consulenza telefonica e telematica, che hanno registrato un progressivo aumento di richieste parallelamente al crescere della visibilità dello Sportello Studenti: da 36 consulenze telefoniche nell'a.a. 2002/03 a 886 nell'a.a. 2009/10 (con una media di circa 570 all'anno) e da 351 consulenze telematiche nell'a.a. 2003/04 (anno in cui è stato introdotto il servizio e-mail per la prima volta), a 847 nell'ultimo a.a. considerato (in media circa 750 all'anno).

Gli utenti e la tipologia delle richieste nell'anno accademico 2009/10

La Tabella 1 mostra i dati relativi all'affluenza nel periodo compreso tra il 1° ottobre 2009 e il 30 settembre 2010.

Affluenza Sportello Studenti a.a 2009/10	
Servizio	Utenti
Consulenza di orientamento	637
Consulenza telefonica	886
Consulenza e-mail	847
Totale	2370

Tabella 3 Dati affluenza Sportello Studenti a.a. 2009/2010

La maggior parte delle persone che si sono rivolte allo Sportello per una consulenza di orientamento sono “studenti” di Psicologia (vedi Tabella 2).

³⁰ Il calo delle affluenze dell'a.a. 2006/07 è dovuto a motivi di ordine logistico inerenti la Facoltà. Nell'a.a. 2008/09 lo Sportello Studenti entra a far parte della Rete dei Servizi di Orientamento di Ateneo.

“Studenti” di Psicologia	
Iscritti a Psicologia in Bicocca	244
Laureati	86
Iscritti a Psicologia altro Ateneo	49
Diplomati	44
Iscritti ad altri CdL	40
Studenti Scuola Superiore	35
Totale	498

*Tabella 4 “Studenti” di Psicologia che hanno richiesto una consulenza allo Sportello
Studenti nell’a.a. 2009/2010 ³¹*

Come visibile dalla Tabella 2 con il termine “studenti” facciamo riferimento a:

- studenti dell’ultimo anno delle Scuole Superiori interessati ai CdL in Psicologia
- diplomati (neodiplomati e/o diplomati da diversi anni) interessati ai CdL in Psicologia
- già laureati (laureati triennali in Psicologia o laureati interessati a seconde lauree in Psicologia)
- studenti attualmente iscritti a CdL in Psicologia in Bicocca e in altri Atenei
- studenti di CdL differenti, interessati al passaggio a Psicologia

Per quanto riguarda la tipologia delle richieste rivolte al Servizio gli utenti sono accomunati da desideri, bisogni e timori così articolati: il desiderio di esplorare motivazioni, aspettative e obiettivi personali, l’esigenza di certezze sul percorso e sugli esiti, i timori rispetto ad un investimento vissuto come importante ed oneroso.

Gli studenti e le studentesse della Scuola Secondaria Superiore e i neodiplomati solitamente ricercano sia informazioni relative all’offerta formativa della Facoltà di interesse, sia più in generale un orientamento rispetto al mondo universitario. I diversi potenziali iscritti di età più adulta che si affacciano per la prima volta (diplomati) o per la seconda volta (già laureati) al mondo universitario tendenzialmente si rivolgono al Servizio per esplorare la possibile “conciliazione” di un percorso universitario (riconoscimento dei cfu, obbligo di frequenza, corsi di recupero...) con il proprio stile di vita, comprendente nella maggior parte dei casi un lavoro a tempo pieno, una famiglia, dei figli. Tra gli adulti si nota inoltre un aumento del numero di persone che si avvicinano o riavvicinano dopo anni all’Università, con l’obiettivo di migliorare la propria posizione professionale in concomitanza con momenti di non occupazione o incertezza lavorativa.

³¹ Delle 637 consulenze su orientamento erogate dallo Sportello Studenti nell’a.a. 2009/2010, 498 hanno riguardato persone interessate o iscritte alla Facoltà di Psicologia, le restanti 139 persone interessate o iscritte ad altre Facoltà.

Rispetto invece agli utenti già iscritti (alla Facoltà di Psicologia dell'Università Bicocca o alle Facoltà di Psicologia di altri Atenei) la domanda di consulenza è principalmente rivolta alla costruzione di percorsi formativi individualizzati a partire dagli snodi critici e dalle fasi decisionali nell'iter formativo. Nello specifico le consulenze hanno riguardato:

- le difficoltà incontrate nello studio e l'esigenza di un supporto nell'organizzarsi secondo modalità di lavoro che richiedono maggiore autonomia rispetto alla Scuola Secondaria Superiore
- la solitudine delle scelte dei "fuori sede" con il bisogno di individuare strategie e risorse di ordine sia personale che organizzativo
- il sostegno negli snodi decisionali previsti dal percorso di studi (la scelta del curriculum e/o del piano di studi, della tesi, del tirocinio, dell'Erasmus)
- la prefigurazione di possibili destinazioni professionali
- come proseguire con la formazione sia dopo la laurea triennale che dopo quella magistrale.

Diversi sono anche gli studenti di Psicologia che hanno esperienza di rallentamenti nella carriera e di ripresa degli studi dopo periodi di pausa che si ritrovano, oltretutto, a dover fronteggiare anche le difficoltà dovute ai cambiamenti intercorsi negli ordinamenti.

Infine, per quanto riguarda le richieste portate al Servizio dalle persone iscritte a corsi di laurea non afferenti a Psicologia, si tratta di bisogni di ri-orientamento rispetto a scelte che non soddisfano e/o rispecchiano le aspettative iniziali, richieste rispetto alle quali i corsi di laurea in Psicologia vengono identificati come possibile soluzione.

Lo Sportello Studenti "in azione"

Nella metodologia operativa *empowerment oriented* si favoriscono processi di riflessione volti ad individuare un ampio ventaglio di alternative e di scelte, attraverso un percorso che permette il riconoscimento di **risorse** e **potenzialità** con cui affrontare l'iter formativo (Bruscaglioni e Gheno, 2000; Gheno, 2005).

In tal senso, le psicologhe e gli psicologi dello Sportello Studenti si pongono con un mandato psicosociale (Castelli, Venini 2002) nel ruolo di **facilitatori** per favorire uno spazio di pensiero e confronto che riconosce gli individui come soggetti attivi e partecipativi nella ricerca di possibilità e soluzioni. Il che risulta particolarmente importante nella formazione di futuri psicologi che si muovono in una realtà, universitaria prima e professionale dopo, complessa e in divenire (cfr. Introduzione).

Obiettivo delle consulenze di orientamento diventa dunque quello di accompagnare gli utenti nell'identificazione di personali progettualità promuovendone l'autonomia, attraverso uno stile comunicativo che favorisca l'esplorazione e la riflessione (Quadrio, 1997; Trentini, 2000; Zucchi, 2004), nonché l'attivazione di **processi di auto-orientamento** trasferibili anche all'esterno dello spazio di consulenza e tanto più necessari nella formazione di studenti e studentesse "alle psicologie".

Le motivazioni per iscriversi a Psicologia

Le motivazioni che spingono a iscriversi a un Corso di laurea in Psicologia sono diverse e attengono come noto principalmente a: immaginari stereotipati sulla professione, fantasie inerenti la risoluzione di problemi personali, timori di inadeguatezza rispetto ad altri percorsi, confusione sulla collocazione della disciplina tra le scienze sociali o naturali, scelta del percorso per esclusione (rispetto a corsi ritenuti più complessi).

Per quanto riguarda le motivazioni costruite sugli esiti finali del percorso di studi le affermazioni più frequenti sono:

“Voglio fare il criminologo...”

“Mi piacerebbe lavorare con i bambini...”

“Dopo vorrei aprirmi uno studio...”

“Voglio lavorare in Ospedale...”

Per trasformare tali convinzioni in motivazioni ragionate e consapevoli è essenziale l'esplorazione delle ragioni che hanno portato a intraprendere un percorso di studi in Psicologia, distinguendo i pensieri personali dalle influenze esterne, di frequente rappresentate dalle opinioni di genitori, parenti, amici, insegnanti. Al contempo diviene necessario fornire una descrizione maggiormente realistica del percorso di studi e delle professionalità acquisibili.

Di seguito alcune questioni classiche emergenti nelle consulenze, corredate da una breve descrizione delle modalità di conduzione del colloquio.

<i>“Vorrei iscrivermi a Psicologia perché voglio fare il criminologo...”</i>	
L'obiettivo è quello di stimolare un confronto tra aspettative ed esplorazione della realtà affinché la persona possa effettuare una scelta più consapevole	
Permettere l'esplorazione delle rappresentazioni che circondano la figura del criminologo per coglierne la componente stereotipata	<i>“Di cosa si immagina si occupi un criminologo?”</i>
Favorire la scoperta dell'articolazione del settore professionale di interesse, focalizzare l'attenzione sul ruolo e sulle attività che desidererebbe svolgere	<i>“Come immagina concretamente il suo lavoro come criminologo?”</i>

<i>“Vorrei iscrivermi a Psicologia per risolvere i miei problemi personali...”</i>
Partendo dall'esplicitazione delle modalità di funzionamento della formazione universitaria si conduce l'interessato a riflettere sui bisogni reali che lo muovono alla scelta e su quanto l'Università possa realisticamente rispondere a questo tipo di bisogni, evidenziando la presenza di luoghi deputati a richieste di aiuto clinico

Chiarire la domanda di aiuto	<i>“Se ho capito bene, lei ritiene che iscriversi a Psicologia sia utile per risolvere i suoi problemi personali?”</i>
Favorire la riflessione sul progetto personale dell'individuo	<i>“In che modo pensa che studiare Psicologia possa esserle utile?”</i>

<i>“Ho sempre pensato di fare l'Università, ma non so cosa fare... ho scelto Psicologia per esclusione...”</i>	
A partire dalla constatazione che nel periodo estivo numerosi sono i neodiplomati (a volte accompagnati dai genitori) che si recano allo Sportello Studenti perché “disorientati”, l'obiettivo del Servizio è quello di aiutarli a considerare l'iscrizione all'Università come un'opportunità importante e non come l'obbligatoria prosecuzione del ciclo di studi	
Favorire processi di apertura e di riflessione	<i>“Perché vorrebbe iscriversi all'Università?”</i>
Aumentare il ventaglio di possibilità di scelta su cui ragionare e insieme provare a riconoscere risorse, possibilità, punti di forza	<i>“Dice che ha scelto per esclusione, in che modo pensa che Psicologia sia diversa da altri corsi?”</i>

<i>“Vorrei fare Psicologia, ma non credo di potercela fare...”</i>	
Quando pur prefigurandosi un desiderio e un'intenzione è presente un'incertezza derivante dall'insicurezza circa le proprie potenzialità, si accompagna l'interessato a ragionare sulle proprie risorse, abilità, stili e conoscenze	
Intraprendere una riflessione su quanto il “non posso” si basi su elementi di realtà anche considerando le condizioni nelle quali si sono realizzate le precedenti esperienze di fallimento	<i>“Cosa le fa dire così?”</i>
Ripensare al percorso intrapreso e alle esperienze di scelta già fatte in altre situazioni può stimolare una riflessione che aiuti la persona a riconoscere gli atteggiamenti utilizzati in passato e la loro influenza nel presente. Fare il punto sul livello di sviluppo del proprio progetto personale per focalizzarsi sul “chi sono io oggi...”	<i>“Com'era andata nelle sue scelte precedenti?”</i>

<i>“Voglio iscrivermi a Psicologia”</i>	
Infine con coloro che si rivolgono allo Sportello Studenti avendo già scelto il Corso di laurea in Psicologia e che portano l'esigenza di approfondire soprattutto le specifiche modalità di ingresso ai corsi di laurea e l'articolazione dell'offerta formativa, si favorisce un'esplorazione più approfondita delle motivazioni	
Ragionare criticamente sulle ipotesi di partenza	<i>“Come è arrivato a questa scelta?”</i>
Prefigurare possibili difficoltà e strategie di superamento delle stesse, sostenendo il senso di autoefficacia attraverso il confronto fra esame di realtà, risorse interne e risorse esterne	<i>“Come pensa di prepararsi in vista del test?”</i>

4. I casi

Riportiamo di seguito a titolo esemplificativo le trascrizioni dei colloqui di consulenza con due studenti iscritti al primo anno del Corso di laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche. I nomi e i riferimenti sono stati modificati in modo da renderli non riconoscibili.

4.1 Studiare da adulti

Sara ha 35 anni, arriva affannata all'appuntamento con mezz'ora di ritardo e si accomoda senza nemmeno togliersi il cappotto.

Sara: *“Buongiorno, mi scusi il ritardo, ma stavo finendo di studiare con una mia compagna...fra due giorni ho un esame! Sono veramente in ansia...anche perché mi accorgo che per studiare sto trascurando tutto il resto e devo assolutamente passarlo questo esame!”*

Psicologo: *“Intanto si accomodi e prenda fiato. Possiamo utilizzare questo spazio per provare a capire insieme come aiutarla”*

Sara: (togliendosi il cappotto) *“Grazie...è che io ci tengo tantissimo a finire l'Università, ma a volte mi chiedo se è stata una buona idea riprendere a studiare...dato che lavoro a tempo pieno e ho una famiglia”*

Psicologo: *“In effetti è complesso fare più cose contemporaneamente: lavorare e studiare, essere mamma, studentessa, moglie, lavoratrice...”*

Sara: (pausa) *“Già...è che poi mi sento sempre in colpa perché non riesco ad ottenere i risultati che vorrei negli esami, non riesco a seguire bene il mio lavoro e soprattutto trascuro i miei figli...uff, forse dovrei mollare gli studi, come mi dice sempre mio marito”*

Psicologo: *“Certo che mettere la testa sui libri con il peso del senso di colpa deve essere proprio faticoso...”*

Sara: *“Eh sì! Cerco di studiare quando i bambini dormono perché non voglio togliere loro del tempo, ma alla fine, quando mi chiedono di giocare con loro, sono sempre arrabbiata perché penso che dovrei studiare...”*

Psicologo: *“Proviamo a riflettere su quello che sta facendo in Università: quali sono i suoi obiettivi?”*

Sara: *“Voglio diventare psicologa per fare finalmente un lavoro che mi piace!”*

Psicologo: *“Per come ne parla si capisce che ci tiene molto a questo progetto...come può fare secondo lei a realizzarlo?”*

Sara: (pausa) *“Stavo pensando che magari dovrei cercare di gestire meglio i tempi per fare le varie cose, senza pretendere troppo da me stessa...magari anche parlandone con mio marito che potrebbe darmi una mano”*

Psicologo: *“In altre parole sta dicendo che, condividendo con i suoi familiari e ridefinendo insieme tempi e spazi per lo studio, la coppia e il gioco con i bimbi, potrebbe trasformare il suo progetto in un progetto della sua famiglia? In fondo è proprio un progetto di famiglia visto che le ricadute positive legate ad una sua maggiore soddisfazione professionale, saranno su tutti voi...”*

Sara: *“Già, è vero, non ci avevo proprio pensato...non l’avevo mai guardata da questo punto di vista... Parlarne mi fa vedere le cose con meno pesantezza, anche se comunque adesso non saprei come fare...”*

Psicologo: *“Se vuole può provare a pensarci con calma e poi ci rivediamo, se lo ritiene utile”*

Sara: *“Allora adesso faccio l’esame e poi vediamo...intanto va un po’ meglio, grazie!”*

4.2 Il futuro professionale

Giulio, 19 anni, si presenta a chiedere un colloquio di consulenza dopo qualche settimana dall’inizio delle lezioni.

Giulio: *“Sono iscritto al primo anno, ma mi stanno venendo una serie di dubbi e non sono più sicuro che questa sia la strada giusta. Forse dovrei pensare ad un’altra Facoltà...”* (silenzio)

Psicologa: *“Proviamo a parlare un po’ di questi dubbi. Da dove nascono?”*

Giulio: *“Il fatto è che tutti dicono che con Psicologia non si troverà mai un lavoro e io non voglio passare cinque anni a studiare per poi fare il disoccupato...l’ha detto anche il Prof. a lezione”*

Psicologa: *“Capisco che possa essere frustrante sentire certe cose...ma lei cosa ne pensa del percorso che ha intrapreso, al di là di quello che dicono gli altri?”*

Giulio: *“A me piace quello che sto studiando, ma vorrei studiare qualcosa che mi porterà a trovare un lavoro che mi soddisfi”* (silenzio)

Psicologa: *“E ha in mente qualche idea a riguardo?”*

Giulio: (silenzio, sguardo rivolto verso il basso)

Psicologa: *“Mi pare che per lei sia difficile pensare a un possibile futuro professionale”*

Giulio: *“Sì molto. Mi spaventa un po’ pensarci. Ora non saprei proprio quale lavoro vorrei fare. So che io mi impegno e studio se poi trovo un lavoro che mi possa piacere, anche se ora non so quale sia....Dicono che ci sono altre Facoltà che possono portare più facilmente a trovare un lavoro...tipo ingegneria... Certo io non potrei mai fare una Facoltà come quella perché come studio non mi interessa proprio. Non sono sicuramente portato per quelle materie, non penso che riuscirei a dare neanche un esame...”*

Psicologa: *“...In effetti è impegnativo intraprendere un percorso che non ci appartiene pensando unicamente alle prospettive di impiego...e pensando al Corso che ha scelto, sente che c’è una differenza rispetto a studiare, per esempio, ingegneria?”*

Giulio: *“Senz’altro perché Psicologia mi piace davvero e mi appassiona quello che sto studiando. Mi interessa molto e avendo anche fatto il liceo psicopedagogico, avevo già chiaro che volevo approfondire queste materie”*

Psicologa: *“Ne parla con molto entusiasmo. Da quanto dice, mi sembra che i suoi dubbi siano più che altro legati al timore e all’incertezza rispetto a quello che verrà dopo, piuttosto che a una scelta che non è in linea con i suoi desideri o aspettative...”*

Giulio: *“Sì. E’ proprio questa la paura. In effetti io sono convinto delle mie scelte e forse mi sono lasciato un po’ prendere dalle opinioni degli altri...”*

Psicologa: *“E oltre ai suoi interessi e alle motivazioni che possono sostenerla nel suo percorso, rispetto a questi timori, cosa pensa che potrebbe aiutarla?”*

Giulio: *“Come dicevamo prima, credo che dovrei capire meglio proprio quale potrebbe essere il mio percorso.... Per ora non so ancora bene in che direzione sto andando, cioè che cosa accadrà poi, ma forse andando avanti con lo studio potrei capire meglio anche quali sono le varie materie che mi interessano di più e trovare una mia strada più chiara”*

Psicologa: *“Questo si chiama provare a definire un suo progetto formativo. Anche questo mi sembra un aspetto importante. In effetti, essendo all’inizio del percorso, può creare incertezza non avere delle idee precise su quale possa essere il futuro e allo stesso tempo può avere senso cominciare a pensarci”*

Giulio: *“Infatti. Già...penso che questo mi darebbe più sicurezza. Penso che ora potrei riflettere anche su quello che potrei fare in futuro, magari mentre studio tutti i vari esami obbligatori di questi primi anni”*

Psicologa: *“Pensi anche alla possibilità di partecipare ai tanti seminari che si tengono ogni giorno qui in Ateneo: sono una bella occasione per vedere cosa fanno le diverse psicologie...”*

Giulio: *“Non ci avevo pensato, grazie del suggerimento!”*

La misurazione degli esiti

Come noto la complessità delle azioni di orientamento in ambito universitario non rende in generale facile la misurazione dell'efficacia e dell'impatto, tanto più in un contesto culturale e sociale in profonda trasformazione come quello contemporaneo.

Per quanto concerne il lavoro qui presentato, una prima questione è relativa alla visibilità degli effetti: gli interventi dello Sportello e della Rete di Servizi di Ateneo generano infatti risultati che si possono misurare soltanto nel medio-lungo periodo. Direttamente collegata alla dimensione temporale è poi la necessità di creare con le Segreterie Studenti un sistema di monitoraggio delle carriere a cui possano avere accesso i Servizi di Orientamento.

Scegliere come indicatore di efficacia di un Servizio l'andamento delle carriere degli studenti comporta altresì alcune criticità: è vero che le azioni di orientamento possono considerarsi efficaci solo quando gli studenti portano a termine gli studi universitari? È possibile inoltre trovare un indicatore per misurare l'influenza del fattore "orientamento" rispetto all'insieme delle altre variabili che possono intervenire negli anni a favorire/sfavorire il percorso di studi?

Nonostante le criticità appena nominate, resta vero che un sistema di monitoraggio costante delle carriere consentirebbe di mettere in atto azioni di orientamento e tutorato (attività non interscambiabili) nei confronti degli studenti in difficoltà (come già avviene in altri Atenei) limitando gli abbandoni e favorendo il completamento dei percorsi.

Ad oggi, attraverso il database dello Sportello Studenti che registra le informazioni sugli utenti, gli accessi e le richieste, è comunque possibile effettuare un monitoraggio indiretto dell'efficacia del Servizio ricostruendo i percorsi dei diversi utenti che accedono allo Sportello più volte durante l'iter di studi: sono studenti che hanno bisogno di orientamento in particolari momenti (prima di iscriversi a un Corso di laurea e poi da iscritti, prima di fare gli esami, prima di una scelta importante come il tirocinio, la tesi, la laurea magistrale, il post lauream) e adulti che allo Sportello iniziano un processo di riflessione e progettazione e tornano per costruire più in dettaglio la conciliazione.

Inoltre esiste un monitoraggio del gradimento dello Sportello Studenti: a ogni utente al termine della consulenza viene consegnato un breve questionario sul livello di soddisfazione rispetto alla qualità della consulenza ricevuta, all'attenzione e al supporto da parte dell'operatore, alla completezza delle informazioni ricevute, all'organizzazione complessiva del Servizio, etc. I dati raccolti e analizzati a fine di ciascun anno accademico evidenziano un alto livello di gradimento da parte degli utenti, che dichiarano di apprezzare sia gli aspetti organizzativi complessivi, che la qualità del Servizio.

Conclusioni

Lo Sportello Studenti è un Servizio di orientamento che accompagna le persone che scelgono di usufruirne dall'orientamento in ingresso fino alla prefigurazione del futuro professionale, attraverso una relazione uno a uno e secondo un approccio psicologico non clinico. Può essere dunque considerato uno dei dispositivi formativi che, seguendo Kaneklin, Scaratti e Bruno, favoriscono la costruzione di una conoscenza situata orientata all'azione e di un personale progetto professionale (2006).

Si tratta di un Servizio in continuo divenire, sia per i mutamenti strutturali interni ai corsi di laurea, alle Facoltà e agli Atenei che coinvolgeranno il panorama universitario nei prossimi anni, sia per il futuro di una realtà professionale che a sua volta si complessifica. La stessa eterogeneità dell'utenza (di cui si è voluto in queste pagine fornire una sintetica descrizione), può essere ritenuta un indicatore di quanto l'avvicinamento "alle psicologie" e l'acquisizione di una professionalità in questo campo sia un processo sempre più articolato. Inoltre per rispondere più adeguatamente alle esigenze degli utenti che si modificano in conseguenza dei cambiamenti esterni, lo Sportello Studenti prevede una riprogettazione annuale che ha visto, ad esempio, l'introduzione di giornate dedicate alle consulenze su appuntamento, le aperture straordinarie nel mese di agosto, la possibilità di fruire di consulenze telefoniche su appuntamento, l'accessibilità del Servizio in orari favorevoli a studenti lavoratori e più recentemente, il potenziamento delle modalità di re-invio tra i Servizi della Rete di Orientamento di Ateneo.

Bibliografia

- Bosio A. C. (2004) (a cura di). *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*. Milano: Franco Angeli.
- Bosio A. C., Lozza E. (2008). *Lo stato e le prospettive delle professioni psicologiche in Italia*. Rapporto sulle condizioni professionali degli psicologi iscritti all'Ordine.
- Bruscaglioni M., & Gheno S. (2000). *Il gusto del potere*, Milano: Franco Angeli.
- Camussi E., Schadee H. (2008). *Sportello Studenti - Servizio di Orientamento per Studenti e Studentesse della Facoltà di Psicologia. Relazione dell'attività 2001/2002 – 2007/2008*. Documento approvato in CdF del dicembre 2008.
- Castelli C., Venini L. (2002) *Psicologia dell'orientamento scolastico*, Milano: Franco Angeli.
- Francescato, D. (1996). "Empowerment personale, di gruppo e sociale", in Arcidiacono, C., Gelli, B., Putton, A. (a cura di) *Empowerment sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Gheno S. (2005). *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Milano: McGraw-Hill.
- Kaneklin C., Scaratti G. & Bruno A. (2006). *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. Roma: Carocci.
- Miglioretti, M., & Romano, D. (2008). La domanda di psicologia in Italia. In G. Ponzio (a cura di), *La psicologia e il mercato del lavoro: una professione destinata al precariato?* (pp. 47-82). Milano : Franco Angeli.

- Putton A. (a cura di), (1999). *Empowerment e scuola: metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Roma: Carocci.
- Quadrio A. (a cura di) (1997). *Il colloquio in psicologia*, Bologna: Il Mulino.
- Rappaport J. (1981). "In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention", *American Journal of Community Psychology*, 9.
- Romano D., Quaglino G. (2001). Nuove lauree e nuove scelte professionali: per scelta o solo per edito? *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 241-250.
- Sarchielli G., & Fraccaroli F. (2002). *Le professioni dello psicologo: Percorsi formativi in Italia e in Europa. Competenze e attività di una professione emergente. Sbocchi occupazionali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tolomelli A. (2009). Dal senso pedagogico del counseling empowerment oriented, *Ricerche di pedagogia didattica*, 4.
- Trentini G. (a cura di) (2000). *Oltre l'intervista, il colloquio nei contesti sociali*, Torino: UTET.
- Zimmerman, M.A. (1998). Empowerment e partecipazione della comunità, *Psicologia di Comunità, Giornale della Società italiana di psicologia di comunità - SIPCO*, 1-2, pp. 3-14.
- Zucchi E. (a cura di) (2004). *Il colloquio e l'intervista*, Milano: Franco Angeli.

Tutorato nei contesti teorici e di applicazione

Maria Assunta Zanetti, Paola Roberta Ferrari
Università di Pavia

L'esperienza di tutorato che si intende presentare viene realizzata ogni anno come azione prevista all'interno del corso di Psicologia dello sviluppo e della comunicazione. Metodologia. Il progetto di tutorato è rivolto a tutti gli studenti nel cui piano di studi risulta inserito l'esame, la frequenza è facoltativa e si svolge in parallelo con l'attività didattica ordinaria. Il tutor viene reclutato in base ad alcuni criteri tra cui essere almeno iscritto al corso di LM o dottorando, e aver riportato una buona valutazione negli esami dell'area. Struttura: Le attività di tutorato prevedono interventi in Aula e approfondimenti in piccoli gruppi selezionati per livello di competenza secondo un calendario stabilito e, all'occorrenza, colloqui individuali concordati con il tutor.

Per seguire il tutorato è richiesta la partecipazione a tutti gli incontri, poiché saranno interattivi.

Le attività prevedono inizialmente una prova d'accertamento sui concetti chiave affrontati a lezione, chi supererà la prova potrà proseguire con i focus di approfondimento teorico, chi non la supererà dovrà rivedere con il tutor le aree di criticità riscontrate.

Successivamente agli incontri di approfondimento e/o presentazione di strumenti di valutazione dello sviluppo del linguaggio, si chiederà agli studenti di preparare una tesina relativamente agli articoli di approfondimento proposti o ai casi presentati e di esporre al gruppo contenuti e risultati. Tutte le attività di tutorato vengono valutate e considerate ai fini del punteggio finale dell'esame.

Esiti. Il pregio dell'esperienza è dato dalla continuità del percorso, che consente agli studenti di procedere in parallelo fra presentazione dei contenuti a lezione e approfondimento e esplicitazione degli stessi durante le fasi del tutorato, contribuendo ad innalzare l'assunzione di consapevolezza e di responsabilità individuali nel processo di apprendimento. Con la mediazione del tutor, essi hanno potuto comprendere snodi centrali della Psicologia del Linguaggio, che altrimenti sarebbero stati soltanto memorizzati e non inseriti nel bagaglio delle conoscenze. Inoltre, attraverso il monitoraggio delle carriere, con particolare attenzione agli andamenti delle sessioni d'esame di Psicologia dello sviluppo del linguaggio e della comunicazione, si può dire che la frequenza del tutorato ha influito positivamente sull'andamento delle carriere degli studenti.

Attività di selezione, accogliimento, inserimento e tutoraggio delle matricole per la laurea in Scienze e Tecniche di Psicologia

Vincenzo Majer, Antonio De Pascali

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze

La presente ricerca ha come obiettivo la riduzione del fenomeno dell' abbandono degli studi universitari.

Per raggiungere questo obiettivo è stato attivato un articolato processo che pone le radici nelle giornate di Orientamento(primo step) che la Facoltà di Psicologia svolge presso svariate Scuole Medie Superiori, per fornire informazioni riguardo l' offerta formativa, il profilo culturale e professionale del laureato in Psicologia presso l' Ateneo Fiorentino e gli sbocchi professionali attuali e futuri. Il secondo step è la selezione degli studenti (max 480), durante la quale viene somministrato un questionario per verificare le conoscenze possedute (tipologia multiple choice), creato ad hoc da una commissione scientifica, per scegliere le persone più idonee per intraprendere il percorso di studio in Scienze e Tecniche di Psicologia.

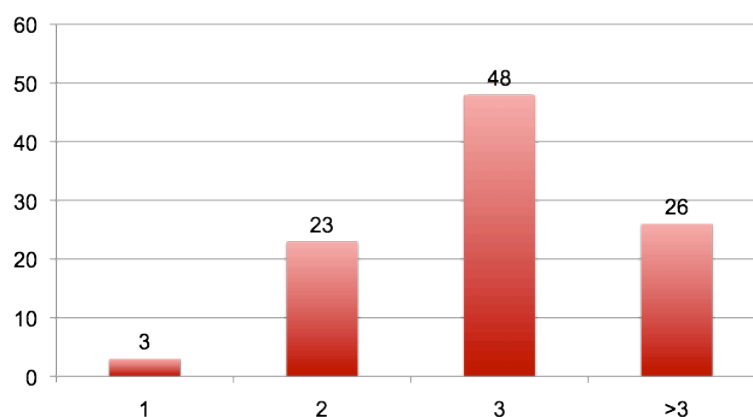
Il terzo step riguarda l' accogliimento in entrata delle Matricole, che si esplica nel far conoscere dal vivo la realtà universitaria, tramite incontri collettivi di tipo informativo in cui vengono specificate le attività formative ed il funzionamento del corso di laurea, dal punto di vista didattico e organizzativo; i servizi speciali che vengono offerti agli studenti(Centro Orientamento, Servizio di consulenza psicologica, Sportello di consulenza metodologica e analisi dei dati) ed inoltre le buone prassi di comportamento da seguire all' interno del mondo accademico.

Il quarto step riguarda l' orientamento in itinere, processo attento alle percezioni delle matricole sull' andamento dell' anno accademico in corso, e soprattutto ai dati relativi alle carriere universitarie delle matricole(numero esami sostenuti,frequenza) in modo da poter "in itinere" intraprendere azioni di miglioramento per ovviare alle criticità che possono emergere.

Per indagare le percezioni degli studenti è stato somministrato un questionario costruito ad hoc, con risposte chiuse ed aperte.

L' indagine è stata svolta su un campione iniziale di 260 matricole(80% femmine, 20% maschi) .

I risultati evidenziano un iniziale sano ottimismo sul numero di esami che ,nella prima sessione disponibile , lo studente sarà in grado di superare.



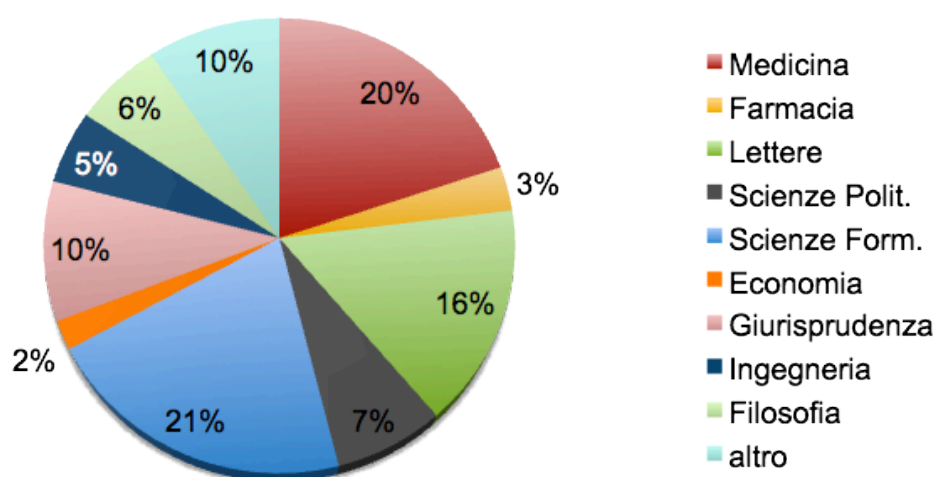
Questo dato evidenzia un' alta convinzione di autoefficacia riguardo gli obiettivi che lo studente si pone all' inizio del percorso universitaria.

Dopo il conseguimento della Laurea Triennale il 91% del campione dichiara di voler continuare la formazione accademica (Laurea Magistrale, Corso di Perfezionamento, Master) mentre solo 1% afferma di voler trovare subito lavoro.

Questo dato evidenzia come gli stessi studenti si rendono conto della necessità di continuare a intraprendere ulteriori percorsi professionalizzanti per poi entrare nel mondo del lavoro.

Per comprendere quali altre facoltà sono ritenute interessanti dalle "nostre" matricole è stato chiesto di rispondere alla domanda se il risultato del test d' ingresso fosse risultato negativo, se ed in quale facoltà si sarebbero iscritti.

L' intero campione si sarebbe iscritto ad un' altra Facoltà, ed in particolare le iscrizioni sarebbero avvenute presso:



Aggregando i dati è evidente come l' area delle Scienze Umanistico-Letterarie (43%) risulti la maggiore alternativa all' area della Psicologia.

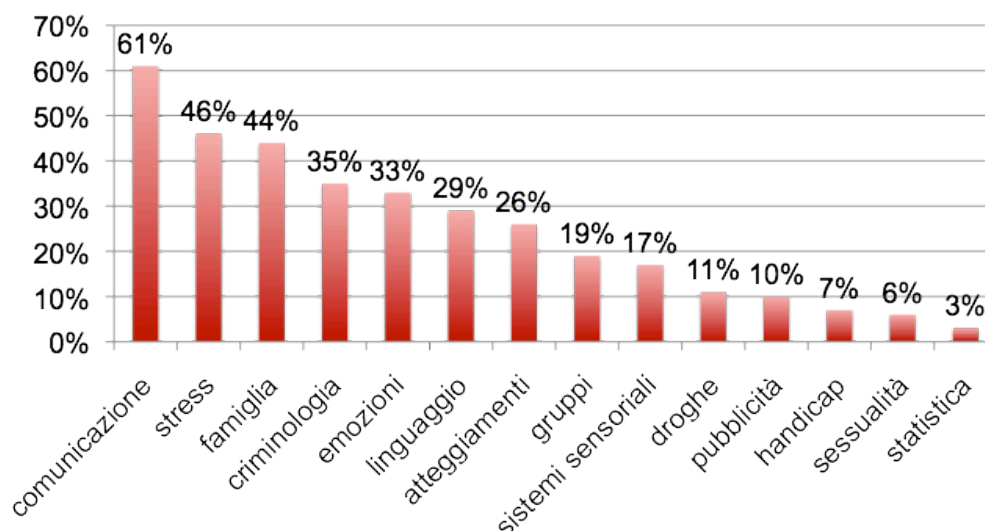
E' stata indagata la conoscenza delle attività dello Psicologo ed i risultati hanno evidenziato come il 90% del campione identifichi la professione di psicologo

esclusivamente con quella dello psicologo clinico, trascurando le altre figure professionali psicologiche, per quali in aggiunta è presente una maggiore offerta di lavoro, come per lo psicologo del lavoro, lo psicologo nei contesti scolastici, come risulta da precedenti ricerche svolte da Bosio e Lozza(2009) sullo sviluppo delle professioni psicologiche.

			Δ
	<i>Settori promettenti</i>	<i>Settori a rischio</i>	<i>promettenti - a rischio</i>
	%	%	%
➤ psicologia del lavoro	72	11	+61
➤ psicologia della scuola	69	18	+51
➤ psicoterapia privata	55	36	+19
➤ servizi sociali/sanitari	44	36	+8
➤ psicoterapia pubblica	27	64	-37

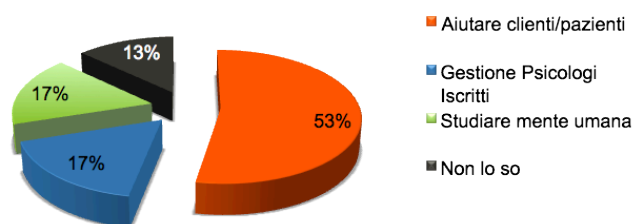
Bosio, Lozza, 2009

La confusione riguardo la professione dello Psicologo, è ulteriormente confermata dalla conoscenza delle aree tematiche pertinenti, come si nota dalla seguente tabella, dove non vengono nemmeno citate alcune aree core come la gestione di contesti organizzativi, l'orientamento professionale, counseling, etc.



Questi dati supportano l'idea secondo la quale (Voigt, 2002) la psicologia è un mistero per molti, che si traduce spesso nella discussione sulla comprensione di questa professione e la fiducia da riporre o meno negli psicologi e nelle pratiche psicologiche. Tra le maggiori criticità emerse sono presenti il ruolo e la funzione svolti dall'Ordine Professionali degli Psicologi. Solo il 17% del campione conosce una delle principali funzioni dell'Ordine degli Psicologi, mentre il restante campione confonde le attività

dell' Ordine degli Psicologi con quelle dello Psicologo e/o di un Ricercatore di Psicologia, oppure non ha idea di che cosa possa essere.



I dubbi e le carenti informazioni avranno il modo ed il tempo di essere affrontati durante le lezioni, dato il confortante risultato sull' intenzione di frequenza alle lezioni (il 95% del campione ha dichiarato di voler partecipare alle lezioni nella misura tra il 100%-75%) prima che le stesse avessero inizio.

A distanza di 3 mesi, alla fine delle lezioni e poco prima della sessione d' esame, è stato svolto un follow-up (campione 60 matricole, 70% femmine, 30% maschi) in cui è stato chiesto alle matricole se avessero rifatto la scelta di iscriversi alla Facoltà di Psicologia (Sì 91%, No 9%), indicando le motivazioni della conferma o meno dell' iscrizione.

Le motivazioni che spingerebbero a iscriversi nuovamente sono l' interesse per le materie oggetto di studio (80%), la possibilità di aiutare le persone (24%), il desiderio di diventare uno Psicologo (20%) ed infine l' aiutare se stessi (8%).

Le motivazioni che sono state dichiarate a favore di un abbandono della facoltà di Psicologia risultano essere principalmente le difficoltà nello studio (32%) e l' incerto futuro lavorativo (28%).

La frequenza effettivamente svolta durante le lezioni nella misura del 100%-75% è scesa dal 95% (intenzione iniziale) al 75%.

Pochi giorni prima dell' inizio della sessione d' esame la percezione sul numero di esami che verranno superati resta invariata (71% dichiara più di un esame).

Le intenzioni per il futuro post-lauream triennale sono ferme sull' investimento in un' ulteriore formazione accademica (95%).

Dopo la fine delle lezioni, la precedente identificazione dello psicologo esclusivamente con la figura dello psicologo clinico, viene leggermente modificata in favore dello psicologo del lavoro (9%), psicologo nella scuola (6%), riabilitatore cognitivo (6%) e psicologo dello sviluppo e dell' educazione (6%).

Le aree tematiche di cui si occupa la Psicologia tendono ad aumentare, infatti compare l' orientamento professionale (22%), l' empowerment (18%), lo sport (10%), le organizzazioni (9%).

Questo risultato è un effetto dell' aver seguito le lezioni e studiato i testi accademici, che hanno ampliato le conoscenze iniziali delle matricole, eccessivamente fossilizzate su alcuni aspetti della psicologia.

Nella parte finale del follow-up è stato chiesto quale fossero i punti di forza e di debolezza dell'esperienza universitaria.

Tra gli aspetti positivi sono presenti le materie oggetto di studio(55%), una crescita culturale(30%), che potrebbe essere un effetto del venire a conoscenza di un nuovo e specialistico sapere, le relazioni tra pari(18%) ed infine il rapporto con i docenti(12%).

Le note dolenti sono rappresentate dal carico di materiale che deve essere studiato per sostenere un esame(60%), dalla struttura nella quale vengono svolte le lezioni(35%) e dall'organizzazione generale dell'università (22%).

Le iniziali intenzioni di sostenere più di 2 esami, non hanno trovato un reale riscontro(37% del numero di matricole totali non ha sostenuto esami).

In conclusione la media della soddisfazione generale per l'esperienza vissuta in questo momento si attesta attorno ad un valore di 7,5(scala likert da 1 ,totalmente insoddisfatto, a 10,totalmente soddisfatto).

Le fonti di maggiore soddisfazione sono la qualità dell'insegnamento(48%), la preparazione dei docenti(45%).

Le maggiori criticità sono la struttura universitaria(70%) e alcune caratteristiche degli esami(45%) quali carico didattico, assenza prove intermedie ed eccessiva distanza tra gli appelli.

I dati elaborati sono stati presentati e discussi durante due incontri con le matricole, in modo da avere ulteriori spunti di riflessione ed interpretazione dei fenomeni indagati.

Il successivo step del percorso di tutoraggio, riguarda gli incontri personalizzati con gli studenti inattivi(gli studenti che non hanno sostenuto alcun esame, 157 nella prima sessione d'esame) in modo da comprendere le difficoltà incontrate e trovare nuove soluzioni, che prendono in considerazione anche la possibilità di iscrizione presso un'altra facoltà(entro la fine di Marzo nell'Ateneo Fiorentino è possibile cambiare Facoltà senza alcuna mora e/o ulteriore pagamento).

L'ultimo step è l'orientamento in uscita, che è caratterizzato sia dall'illustrazione delle modalità e procedure di effettuazione del tirocinio post-lauream,per l'iscrizione all'albo professionale, sia dall'informare lo studente sulle prospettive occupazionali per l'inserimento nel mondo del lavoro, favorendone l'ingresso tramite stage presso strutture convenzionate all'interno del Progetto" Alta formazione PRO.ATE.FI" (finanziato dalla Regione Toscana).

Bibliografia

- Bosio A.C., Lozza E. (2008). Lo stato e il futuro delle professioni psicologiche nella prospettiva degli psicologi del Lazio. In G. Ponzio (a cura di), *La psicologia e il mercato del lavoro: una nuova professione destinata al precariato? Le ricerche dell'Osservatorio Mercato del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Carli R., Panicia R.M., Salvatore S. (2004). *L'immagine dello psicologo in Toscana*. Psicologia Toscana, 10:7-100

- Favretto G., Majer V. (1990), Premessa, in: Favretto G., Majer V. (a cura di), *Laurearsi in psicologia. 10 anni di ricerca sui laureati in psicologia a Padova*, F. Angeli, Milano
- Ponzio G., (2007). *Stato e sviluppo della professione psicologica: l' Osservatorio mercato del lavoro per un approccio strategico, Le ricerche dell' Osservatorio Mercato del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Sarchielli G., Fraccaroli F. (2002). *Le professioni dello psicologo*, Cortina, Milano.

A lezione di studio: Laboratori sui metodi di studio

Ferrari Paola Roberta
Università di Pavia

Alla base del successo nello studio vi sono diverse variabili, sia *personali* che *contestuali*, che interagiscono fra loro, influenzando gli esiti del percorso formativo di ogni studente. A livello personale, infatti, nel processo di apprendimento rientrano una serie di componenti sia di tipo cognitivo che affettivo-emotivo.

Un buon apprendimento non è esclusivamente predetto da un buon livello cognitivo, ma si intersecano in questo processo alcune caratteristiche che definiscono ogni individuo come “studente”: il metodo di studio, la motivazione, la percezione di autoefficacia, la capacità di autoregolazione e organizzazione, lo stile cognitivo e attributivo e la capacità di gestire l’ansia, per citarne alcuni esempi.

In primo luogo, è possibile sostenere come, possedere ed essere in grado di utilizzare un buon bagaglio di strategie di apprendimento funzionali, quindi un *metodo di studio efficace alla memorizzazione, integrazione delle conoscenze e rievocazione*, ha ricadute positive sul processo di apprendimento, migliorando le prestazioni e gli esiti del proprio processo di studio.

In secondo luogo, per un apprendimento efficace lo studente non deve solo utilizzare strategie cognitive per acquisire i contenuti di quanto studia, ma deve anche saper *controllare il proprio processo di studio* (autoverifica di quanto appreso, individuazione di eventuali errori di comprensione, autovalutazione, solo per citare alcuni esempi). Un buon metodo di studio deve, quindi, prevedere una serie di strategie sia a livello *cognitivo che metacognitivo*, quindi di riflessione sui propri processi di apprendimento.

Un altro fattore fondamentale per il successo formativo è la capacità di organizzare il proprio tempo e di pianificare il proprio percorso di studio, individuando gli obiettivi da perseguire e le modalità e i tempi attraverso cui raggiungerli.

Soprattutto all’università questo aspetto appare fondamentale, laddove la gestione del tempo, delle lezioni e degli esami, spesso coincidenti, risulta interamente gestita dagli studenti, che ne risultano spesso disorientati.

Da qui è nata l’idea di realizzare un training per studenti universitari di tutte le facoltà e corsi di laurea per l’approfondimento del proprio metodo di studio.

Obiettivo generale del training “A lezione di...Studio” era pertanto: la promozione di un atteggiamento strategico e metacognitivo allo studio, promuovendo gli aspetti metacognitivi, strategici e motivazionali implicati nell’attività di studio accademica e necessari per garantire il successo nel perseguire il proprio percorso.

In particolare il percorso ha perseguito i seguenti obiettivi specifici:

- Favorire la riflessione insieme allo studente sul proprio processo di apprendimento per individuare, indipendentemente dalle prestazioni raggiunte, potenzialità e limiti del proprio modo di organizzare lo studio e di studiare.

- Stimolare lo studente nell'individuazione e nell'utilizzo di strategie di studio funzionali ed efficaci, modificando, invece, quelle che si sono rivelate disfunzionali.
- Promuovere l'utilizzo di strategie di regolazione e monitoraggio, atte a controllare il proprio processo di apprendimento e di acquisizione dell'informazione e ad auto valutarsi rispetto al percorso di studio che si sta compiendo
- Favorire la condivisione fra studenti che affrontano il percorso universitario, anche in corsi di laurea differenti, dei propri vissuti, difficoltà, punti di forza e di debolezza.

Il percorso si è realizzato in quattro incontri, divisi tra momenti in plenaria e momenti in piccolo gruppo, come specificato nella seguente tabella:

Mentre gli incontri in plenaria, il primo e quello conclusivo, hanno permesso la conoscenza dei partecipanti e la raccolta dei loro feedback sul percorso compiuto; gli incontri in piccoli gruppi sono stati organizzati come laboratori operativi e tematici.

La scelta di dividere i partecipanti in due gruppi ha risposto alla necessità di creare un percorso coerente con le specifiche esigenze dell'utenza, dando la possibilità agli organizzatori di predisporre attività specifiche in grado di rispondere agli specifici bisogni.

L'ottica da cui si è partiti è stata, quindi, la necessità di strutturare percorsi in grado di accogliere le richieste dell'utenza e di rispondere agli specifici bisogni dello studente.

Sono stati così individuati due grandi gruppi che trattassero le principali problematiche incontrate dagli studenti durante il percorso universitario: le difficoltà e i dubbi circa il proprio metodo di studio, problemi nell'organizzazione del proprio tempo e del materiale di studio.

Durante il corso del progetto è stata attiva una piattaforma *on line* in cui poter reperire tutti i materiali utilizzati durante le lezioni e alcuni approfondimenti aggiuntivi.

La piattaforma ha permesso che il confronto con gli studenti non si esaurisse durante gli incontri in presenza: i partecipanti avevano infatti la possibilità, al di fuori degli incontri prestabiliti, di porre domande, avanzare dubbi e curiosità e di dibattere sia con il conduttore dei gruppi che fra di loro.

La piattaforma arricchisce, pertanto, le possibilità di confronto e apprendimento del percorso "A lezione di... studio" e garantisce un monitoraggio più completo degli studenti e del loro percorso di riflessione sul proprio metodo di studio.

C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, Imparare a studiare 2, Erickson, 2001

C. Cornoldi, R. De Beni, A. Moè, Amos, Erickson, 2003

R. J. Sternberg, Stili di pensiero, Erickson, 1998

R. De Beni, F. Pazzaglia, A. Molin, C. Zamperlin, Psicologia cognitiva dell'apprendimento, Erickson, 2003

R. De Beni, A. Moè, Motivazione e apprendimento, Il Mulino, 2000

A. Di Fabio, Psicologia dell'orientamento, Giunti, 1998

L. Nota, S. Soresi, Autoefficacia nelle scelte, Giunti, 2000

G. V. Caparra, La valutazione dell'autoefficacia, Erickson, 2001

- R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, 2001
- C.S. Dweck, *Teorie del sé*, Erickson, 2000
- L. Mariani, *Saper apprendere: verso la definizione di un curriculum esplicito*, "Lingua e nuova didattica", anno XXIX, n° 4, 2000

Libero accesso vs. “test d’ingresso”: quali differenze negli studenti immatricolati?

Michelini Giovanni, Bortolotti Giovanni, Pelosi Annalisa, Pinelli Marina
Facoltà di Psicologia – Università degli Studi di Parma
giovanni.michelini@unipr.it

Abstract

La validità predittiva dei “test d’ingresso” rispetto al rendimento accademico nei Corsi di Laurea di carattere psicologico ha, tradizionalmente, suscitato numerose critiche, a partire dai primi lavori della Commissione Nazionale appositamente costituita nella seconda metà degli anni ’90 (riportati in Giossi e Bertani, 1997) fino ai contributi più recenti (Pinelli, Pelosi, Michelini e Tonarelli, 2009). Anche il Corso di Laurea triennale della Facoltà di Psicologia di Parma, dalla sua istituzione nell’a.a. 2001/2002 ad oggi, ha programmato il numero delle immatricolazioni, con l’eccezione dell’a.a. 2008/2009 in cui l’accesso è stato libero. Obiettivo del presente contributo è quello di confrontare la coorte immatricolata nel 2008/2009 (senza procedure di selezione) con la successiva coorte immatricolata nel 2009/2010 (quando il numero programmato è stato ripristinato e sono state utilizzate prove di selezione) rispetto a dimensioni considerate, in letteratura, importanti ai fini del rendimento accademico: tratti di personalità, processi di apprendimento, abilità di problem solving, stili di coping e stress percepito. A questo scopo, a 867 studenti appartenenti alla coorte 2008/2009 e a 255 studenti appartenenti alla coorte 2009/2010, sono stati somministrati, durante le prime settimane di lezione: *Big Five Observer*, *Problem Solving Inventory*, *Questionario sui Processi di Apprendimento*, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, *Mesure du Stress Psychologique* e *Coping Inventory for Stressfull Situations*. Nonostante le prove a favore della bontà delle misurazioni effettuate, le differenze rilevate all’interno delle due coorti sono limitate, peraltro con *effect size* considerabili, al più, modesti. Questi dati pongono ulteriori dubbi sull’utilità delle procedure di selezione tramite test.

Didattica e formazione on-line

Sessione tematica

Chair:

- Luciano Arcuri (Università di Padova)

Apprendimento individuale e apprendimento di gruppo in ambienti digitali: gli effetti sulla comprensione di un testo scientifico in universitari di primo anno

Pietro Gaffuri, Elvis Mazzoni, Patrizia Selleri³²
S.E.Fo.R.A. Lab, Facoltà di Psicologia, Università di Bologna
elvis.mazzoni@unibo.it

Abstract

Il contributo propone una ricerca che ha coinvolto le matricole iscritte al I anno del Corso di Laurea in Scienze del Comportamento e delle Relazioni Sociali presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna. La ricerca è stata condotta nell'ambito della Attività Formativa Pratica (AFP) "Introduzione alla letteratura e al linguaggio scientifico". Gli studenti hanno potuto scegliere se iscriversi al corso A (max 150 iscritti con 3 lezioni in presenza al lunedì) o corso B (max 150 iscritti con 3 lezioni in presenza al martedì); entrambi i corsi sono stati organizzati in formato *blended-learning* (tre lezioni in presenza e tre attività da svolgere on-line). Per quanto riguarda le attività da svolgere on-line, gli studenti sono stati assegnati casualmente a due differenti condizioni di lavoro: *Individual Learning* (IL) e *Group-Based Learning* (GBL). Il presente contributo riguarda il gruppo di studenti posti nella condizione GBL e l'ipotesi di una relazione diretta tra la tipologia di relazioni interpersonali costruita in rete (Structural Profile of Interpersonal skills: SPIS) ed il risultato ad una prova di comprensione di un testo. Lo SPIS è stato considerato sia a livello individuale (Actor-SPIS) sia a livello di gruppo (Group-SPIS). A livello individuale, i risultati evidenziano che solo gli studenti con un alto SPIS migliorano in modo significativo la loro performance. A livello di gruppo, in linea con la letteratura esistente, gli unici gruppi che ottengono un miglioramento evidente sono quelli caratterizzati da un Group-SPIS che presenta elevata densità di relazioni e bassa centralizzazione (nessuna leadership).

1 - Apprendere in ambienti digitali

Interagire e apprendere nell'ambito delle risorse digitali rappresentano attività caratterizzate da continue trasformazioni determinate dal costante evolversi tecnologico degli artefatti in uso: *e-mail*, *sito web*, *web forum*, sino ai più recenti *web social networks*, *blog* e *wiki* ovvero dal passaggio al *web 2.0* (Attwell, 2007; Mazzoni, Gaffuri, 2009a). Cole e Griffin (1987) avevano già evidenziato come anche il solo uso del

³² Il presente lavoro è stato realizzato grazie al finanziamento ottenuto dal Polo scientifico didattico di Cesena (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna) e grazie al supporto tecnologico dell'ASI (Polo Scientifico Didattico di Cesena) per quanto concerne in particolare la messa a punto della piattaforma web Moodle.

computer influisca e trasformi profondamente sia la natura sia l'organizzazione degli ambiti didattici e formativi di cui entra a far parte. In particolare, gli autori descrivono due situazioni in cui l'interazione studente-computer modifica le caratteristiche dal contesto educativo: quando il computer agisce da partner per dialogare con lo studente, sostituendo l'insegnante o il formatore e quando il computer si comporta da mediatore per le interazioni fra le persone.

Sul medesimo tema, Crook (1994) distingue tre tipologie di interazione studente-computer, rilevabili in qualsiasi ambiente digitale: interazione *con* il computer, interazione *dinanzi* al computer e interazione *tramite* il computer. Il primo tipo di interazione (*con* il computer) corrisponde al primo caso proposto da Cole e Griffin, mentre il secondo (*dinanzi*) e il terzo tipo (*tramite*) rappresentano un approfondimento delle funzioni del computer come *strumento* per le interazioni fra individui. In particolare, l'interazione *dinanzi* al computer fa riferimento ad un gruppo di studenti che, sia in presenza sia a distanza, interagisce con un software o un tutorial (un interessante esempio di questa modalità di interazione è analizzato in Perret & Perret-Clermont, 2001). L'interazione *tramite* il computer rappresenta invece la modalità che consente l'interazione a distanza fra un gruppo di studenti connessi in rete.

Altra nozione importante, per descrivere ciò che gli individui possono fare se collegati in rete, è quella di *computer-supported group-based learning* o *CSGBL* (Bastiaens & Martens, 2000; Strijbos, Martens, Jochems, 2004), che riconosce all'ambito socio-costruttivista un importante debito teorico per quanto riguarda la nozione di cooperazione, anche se non è sempre facile ricostruire gli effetti della cooperazione tra pari. Allo stesso tempo, non è semplice definire e distinguere in modo chiaro e netto fra l'approccio del *cooperative learning* e quello del *collaborative learning*, tanto che alcuni autori (Strijbos, Martens, Jochems, 2004; Resta & Laferrière, 2007) hanno espresso più di un dubbio sulla legittimità di una tale distinzione concettuale. Già Rockwood (1995) aveva evidenziato che entrambi i modelli di apprendimento si riferiscono a gruppi di soggetti che perseguono un obiettivo ben definito, operano attraverso la condivisione delle conoscenze nell'ambito dei gruppi, mettono in comune i risultati raggiunti e li discutono alla presenza di tutti coloro che hanno partecipato al lavoro. Partendo da queste premesse, collochiamo il presente contributo nell'ambito dello studio della struttura delle interazioni in piccoli gruppi di studenti che svolgono specifiche attività online, per raggiungere obiettivi condivisi.

2 - Analizzare le interazioni on-line tramite la Social Network Analysis

La letteratura sul tema del *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 2009) ha sottolineato l'importanza delle interazioni e delle abilità relazionali (interpersonal skills) come caratteristiche che, nel processo di apprendimento, sono in grado di migliorare negli studenti la motivazione ad apprendere, la *self-esteem*, l'empatia e la *performance academy* (Johnson & Johnson, 2002, Johnson, Johnson & Holubec, 1994, Lou et al. 1996; Slavin, 1996). Un primo interrogativo è di natura metodologica e riguarda il modo in cui documentare l'esistenza e gli effetti di tali abilità: è possibile individuare un

indicatore, o un insieme di indicatori, che possano essere presi come misura delle *interpersonal skills*?

Fra le criticità presenti nelle attività di *collaborative learning* “tradizionale” (cioè in ambienti fisici, face-to-face) c’è la difficoltà di descrivere la quantità e la qualità dell’attività svolta collettivamente. Tali elementi sono cruciali se partiamo dall’idea che lo sviluppo individuale in contesti di CSGBL possa essere il risultato delle relazioni sociali attivate nel gruppo (Bastiaens & Martens, 2000; Strijbos, Martens, Jochems, 2004). Per esempio, secondo la teoria del conflitto socio-cognitivo (Carugati & Gilly, 1993; Butera & Darnon, 2010), le interazioni conflittuali, determinate dalla simultanea presenza di differenti punti di vista, sarebbero uno degli aspetti più importanti per lo sviluppo di strumenti cognitivi e ciò proprio grazie alla necessità di negoziare un significato condiviso. In questa prospettiva, far parte di un gruppo non è una caratteristica sufficiente per sviluppare un conflitto socio-cognitivo; occorre invece che il processo collaborativo implichi un confronto delle differenti prospettive e la negoziazione di un’unica risposta finale.

Diversamente dagli ambienti fisici, gli ambienti digitali hanno alcune importanti caratteristiche tecnologiche che possono aiutarci a rispondere agli interrogativi ed ai problemi sin qui rilevati. In effetti, gli *Online Learning Environments* (OLE) permettono di tracciare automaticamente e di elaborare una vasta mole di dati inerenti gli scambi avvenuti all’interno di un *online group* (Mazzoni & Gaffuri, 2009b), sia per quanto concerne il contenuto (il testo dei messaggi scambiati) sia per quanto riguarda i dettagli del messaggio (mittente, destinatario, ora di invio, lunghezza, ecc.). Inoltre la ricchezza di informazioni permessa dal *web tracking* consente di applicare una consolidata tecnica di indagine capace di rappresentare e analizzare la struttura relazionale di gruppi e comunità: la Social Network Analysis (Garton, Haythornthwaite, & Wellman, 1997; Reffay e Chanier, 2002; Martinez, *et al.*, 20003; Matteucci, *et al.*, 2008; Mazzoni & Gaffuri, 2009b). Focalizzando l’attenzione sulle strutture relazionali e sui flussi di informazioni che caratterizzano una rete di persone (Wasserman & Faust, 1994), la Social Network Analysis (SNA) ne analizza gli aspetti strutturali, utilizzando due tipologie di rappresentazioni: i grafi (o sociogrammi), che individuano i nodi (persone) e le loro relazioni (scambi); gli indici strutturali che, quantitativamente, descrivono la rete di relazioni sulla base di alcune caratteristiche, come *neighborhood*, *density*, *centrality*, *centralization*, *cohesion*. Il vantaggio principale di questa tecnica d’analisi è che considera gli individui come unità interdipendenti, anziché elementi autonomi e indipendenti; risulta quindi particolarmente utile per studiare le dinamiche di gruppo ed anche il ruolo che i singoli individui ricoprono nei processi di interazione all’interno del gruppo.

Sulla base di quanto sinora descritto, il presente contributo riguarda uno studio empirico di CSGBL, basato sulla SNA, nel quale piccoli gruppi di studenti hanno operato collettivamente per raggiungere un obiettivo comune, previsto all’interno di un corso universitario.

3 - Ipotesi di ricerca

L'idea alla base dell'organizzazione proposta per la AFP "Introduzione alla Letteratura e al Linguaggio scientifico" proviene dai risultati di alcune ricerche nell'ambito del *writing-to-learn*, nelle quali si evidenzia come la funzione di elaborazione che caratterizza il processo di scrittura possa migliorare l'apprendimento (Klein, 1999; Tynjälä, Mason, Lonka, 2001). Infatti, rispetto ai semplici processi di lettura e di studio, le attività che coinvolgono anche la scrittura migliorano la prestazione nei compiti di apprendimento (Langer e Applebee, 1987). Più in particolare, in relazione ad una lettura particolarmente attenta, la sintesi di un testo scientifico influisce positivamente sulla comprensione approfondita dello stesso testo (Boscolo & Quarisa, 2005).

Il lavoro qui presentato si inserisce in questo secondo percorso di studi, ipotizzando che le attività online svolte dagli studenti (l'abstract di un articolo scientifico, la review, la versione finale dell'abstract) producono un miglioramento nella comprensione approfondita di un testo scientifico. I risultati di uno studio preliminare (Mazzoni, Gaffuri & Gasperi, 2010; Gaffuri e Mazzoni, in pubblicazione) mostrano infatti che le attività online hanno migliorato la comprensione del testo scientifico in tutti gli studenti al ReTest, indipendentemente dalla condizione di partecipazione al corso (CSIL o CSGBL). Tra le due modalità di partecipazione alla AFP (individuale o di gruppo), è quella di gruppo che suggerisce un ulteriore approfondimento, ponendo l'attenzione sulle interazioni che rappresentano la struttura di partecipazione dei singoli alle attività di gruppo. Infatti la partecipazione ad un gruppo che agisce per raggiungere un fine condiviso potrebbe non tradursi automaticamente in una effettiva attività "di gruppo" (group-based).

Il presente contributo studia gli effetti del profilo strutturale delle abilità relazionali (Structural Profile of Interpersonal Skills), sia individuale (Actor-SPIS) sia di gruppo (Group-SPIS), sui risultati di una prova di comprensione del testo. I dati utilizzati riguardano le interazioni online (scambi di messaggi) all'interno del *web forum*.

Le analisi presentate nei paragrafi seguenti intendono verificare le seguenti ipotesi di ricerca:

- a) in linea con quanto descritto in relazione al CSGBL, il miglioramento dal Test al ReTest dovrebbe essere più consistente per gli studenti che nella condizione CSGBL mostrano un alto Actor-SPIS.
- b) nella condizione CSGBL, in linea con i risultati di precedenti ricerche nell'ambito della struttura comunicativa dei gruppi, il miglioramento dovrebbe risultare più rilevante per i gruppi che presentano un profilo delle interazioni caratterizzato da High Density and Low Centralization, rispetto ai gruppi aventi caratteristiche contrarie (Low Density and High Centralization).

4 - Aspetti metodologici

Lo studio ha coinvolto gli studenti iscritti al I anno presso il Corso di Laurea in Scienze del Comportamento e delle Relazioni Sociali della Facoltà di Psicologia dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, per i quali è prevista la frequenza all'Attività Formativa Pratica (AFP) dal titolo "Introduzione alla Letteratura e al Linguaggio Scientifico". Obiettivo dell'AFP è far acquisire agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie per redigere l'abstract di un articolo scientifico. La AFP è organizzata secondo il modello *blended learning*, che in questo caso prevede tre lezioni in presenza (a distanza di circa 1 mese l'una dall'altra) e tre attività online da svolgere utilizzando l'OLE Moodle. Agli studenti è stata data la possibilità di scegliere fra la partecipazione al corso A (max 150 studenti e lezioni al lunedì) o al corso B (max 150 studenti e lezioni al martedì).

La scelta di Moodle è stata effettuata considerando alcuni elementi importanti: si tratta di un ambiente open source, che può essere configurato in modi diversi per adattarlo alle esigenze di ricerca e che offre una gamma di *tool* utili per gli scopi dell'attività formativa (AFP). Nello specifico, Moodle permette di predisporre le attività per la modalità individuale e di gruppo e consente agli studenti di: discutere, tramite *web forum*, su come organizzare le attività da svolgere per raggiungere/costruire soluzioni condivise; utilizzare una pagina *wiki* di gruppo per comporre/modificare l'abstract di un articolo scientifico; rivedere o ritornare ad una versione precedente del lavoro svolto (il sistema tiene in memoria tutte le modifiche e le aggiunte).

Dopo una settimana dalla prima lezione in presenza (tempo necessario per completare l'iscrizione di tutti gli studenti all'OLE Moodle), gli studenti sono stati associati casualmente a due differenti condizioni di lavoro per le attività online, indipendentemente dal corso di provenienza (A o B), operazione che ha dato vita a due sottogruppi:

- 143 studenti in condizione CSIL (*Computer-Supported Individual Learning*), che richiedeva lo svolgimento individuale delle attività online.
- 120 studenti in condizione CSGBL (*Computer-Supported Group-Based Learning*) che richiedeva di svolgere le attività in piccoli gruppi formati casualmente da 4 studenti.

Riprendendo le tipologie di interazione proposte da Crook (1998), è piuttosto evidente come la prima condizione (CSIL) vada considerata come un'interazione *con* il computer, mentre la seconda condizione (CSGBL) vada ricondotta all'interazione *tramite* il computer.

Durante la prima e l'ultima lezione (a distanza di due mesi), agli studenti è stata somministrata la prima prova di comprensione del testo scientifico utilizzando un materiale (paper A) tratto da un lavoro di Boscolo e Quarisa (2005), realizzando quindi una situazione di Test→ReTest.

Fra le due somministrazioni della prova di comprensione, gli studenti hanno completato tre attività online: 1) lettura di un contributo scientifico e stesura del corrispondente abstract (fra la prima e la seconda lezione in presenza); 2) *blind review* di due abstract

prodotti da altri singoli studenti (nella condizione CSIL) o dai gruppi (nella condizione CSGBL); 3) revisione e consegna della versione finale del proprio abstract (individuale o di gruppo) sulla base dei commenti ricevuti dai reviewers anonimi (individuale per la condizione CSIL e di gruppo per la condizione CSGBL).

Per ogni attività, agli studenti nella condizione CSIL è stato richiesto di completare l'attività utilizzando l'applicazione *wiki* della piattaforma Moodle, mentre agli studenti nella condizione CSGBL è stato richiesto prima di discutere, tramite il web forum di Moodle, come organizzare insieme l'attività da svolgere e, successivamente, di redigere l'abstract e le reviews all'interno di una pagina *wiki* di gruppo.

Trattandosi di un'attività formativa obbligatoria, è stato controllato lo svolgimento di tutte le attività online e delle prove di comprensione: non portare a termine anche una sola delle attività richieste o delle prove proposte durante le lezioni comportava la “non idoneità” e quindi la mancata attribuzione dei CFU universitari.

Il punteggio ottenuto da ogni studente alle prove di comprensione del testo è determinato dalla media dei punteggi assegnati con una procedura di double-blind review da parte di due giudici indipendenti (i due docenti del corso) e senza sapere se si trattasse di una prova di Test o di ReTest). Le prove sono state distribuite in modo casuale tra i due valutatori, che hanno concordato i criteri di giudizio. Per ciascuna delle 5 domande inserite nella prova, la valutazione è stata effettuata assegnando un punteggio compreso fra 0 e 2, con 0 = risposta completamente sbagliata o mancante; 0,5 = risposta sbagliata 1 = risposta solo parzialmente corretta; 1,5 = risposta corretta ma incompleta; 2 = risposta corretta e completa.

5 - Analisi dei dati

Le analisi condotte descrivono le modalità di interazione dei gruppi nelle fasi di lavoro on-line ed il rapporto tra questa modalità di interazione ed i risultati ottenuti dai singoli soggetti nelle due prove di comprensione del testo (Test→ReTest). La tecnica della SNA è stata individuata come capace di ottenere una rappresentazione strutturale delle *interpersonal skills* (Johnson & Johnson, 2002; Johnson, Johnson & Holubec, 1994) dei singoli studenti e dei gruppi, elemento che può orientare nella comprensione degli effetti delle interazioni sociali sui risultati individuali. La SNA, centrando l'attenzione sulla quantità e sulla sequenza di scambi fra i membri di un gruppo (Mazzoni & Gaffuri, 2009b) consente quindi di descrivere gli scambi (messaggi nel web forum) effettuati dagli studenti durante le attività on-line e si focalizza in particolare sulla struttura relazionale di tali scambi (chi ha interagito con chi e quanti messaggi ha scambiato con ognuno degli altri membri del proprio gruppo). Inoltre, poiché i dati relazionali presuppongono una chiara definizione di mittente e destinatario, elemento di non facile identificazione all'interno dei web forum (Mazzoni e Gaffuri, 2009a), le interazioni di ogni gruppo sono state codificate secondo il modello proposto da Manca, Delfino e Mazzoni (2009), così da separare gli effettivi messaggi da quelli definiti di “rumore”

(noise). Dopo questa prima fase di analisi, tramite il software Cyram NetMiner versione 3³³, sono state costruite le matrici di adiacenza; nel presente studio le righe rappresentano i mittenti dei messaggi, le colonne i destinatari e in ogni cella è riportata la quantità di messaggi inviati dal mittente x al destinatario y.

Le interazioni sono state elaborate in modo da poter ricostruire due profili strutturali:

- Individuale, elaborando per ogni studente il relativo *Actor Structural Profile of Interpersonal Skills* (Actor-SPIS) sulla base degli scambi intrattenuti con gli altri studenti del gruppo di appartenenza.
- Di gruppo, sulla base del *Group Structural Profile of Interpersonal Skills* (Group-SPIS) rappresentato dalla centralità dei membri e dalla densità delle interazioni.

Utilizzando la *Neighborhood Analysis*, che a livello individuale descrive le connessioni di ogni singolo studente e, a livello di gruppo, la densità delle interazioni fra i membri, sono stati rilevati i seguenti quattro indici: quantità dei messaggi ricevuti, quantità dei messaggi inviati, densità della rete personale (Ego-Network density o Egonet) e densità del gruppo.

Utilizzando invece *l'Analisi di Centralità* sono stati ritenuti particolarmente coerenti con la definizione di interpersonal skills gli indici individuali di *information centrality* e *flow betweenness centrality* per l'Actor-SPIS, e il coefficiente di variazione della flow betweenness centrality per il Group-SPIS.

L'Actor information centrality è un indice individuale che focalizza l'attenzione sui flussi di informazioni (scambi) veicolati considerando tutti i percorsi che originano da uno specifico attore (Wasserman & Faust, 1994) e dunque, nel nostro caso, tale indice rappresenta una sorta di misura del potenziale di trasmissione di un determinato studente (Mazzoni & Gaffuri, 2009b).

L'Actor flow betweenness centrality rappresenta invece la rilevanza di un attore sulla base del flusso di informazioni che fluiscono per suo tramite; in altri termini, definisce la rilevanza di uno studente a partire dalla quantità di informazioni che egli gestisce in entrata e in uscita. Infine, il coefficiente di variazione della flow betweenness centrality è un indice di gruppo che definisce la differente rilevanza dei membri che ne fanno parte nonché la dipendenza del gruppo dagli attori che risultano più centrali nella gestione del flusso delle informazioni.

Riassumendo brevemente, possiamo dire che (Tab.1):

- quantità dei messaggi ricevuti, quantità dei messaggi inviati e Ego-net density sono indici computati per ogni singolo studente e caratterizzeranno perciò l'Actor-SPIS;
- la densità del gruppo è, al contrario, un indice collettivo e dunque verrà considerato per il Group-SPIS.

³³ Cyram (2009). Netminer 3 3.4.0.d.090924 Seoul: Cyram Co., Ltd.

Tabella 1: Indici SNA che compongono i profili individuali (Actor) e di gruppo (Group)

Tipologie di analisi SNA	Indici per l'Actor-SPIS	Indici per il Group-SPIS
Neighborhood Analysis	Quantità dei messaggi ricevuti	Densità di gruppo
	Quantità dei messaggi inviati	
	Ego-Network (o Egonet) density	
Centralità e Centralizzazione	Actor Information centrality	Coefficiente di variazione della flow betweenness centrality
	Actor Flow betweenness centrality	

L'interesse e l'efficacia degli indici selezionati per costruire l'Actor-SPIS e il Group-SPIS risiede soprattutto nel fatto che "fotografano" aspetti differenti, ma correlati, della struttura della rete di scambi dei singoli all'interno dei gruppi e dei gruppi nel loro insieme. Da questo punto di vista, poiché si basa essenzialmente su dati relazionali (flussi o relazioni in entrata e in uscita fra ogni coppia di individui che compongono un determinato network), la SNA parte dal presupposto che gli individui (nel nostro caso gli studenti) siano fra loro interdipendenti (ogni messaggio inviato da X a Y è anche un messaggio che Y ha ricevuto da X). Allo stesso tempo, la struttura delle relazioni che caratterizzano ogni individuo di un network, opportunamente integrate ed elaborate fra loro secondo appropriate formule matematiche (Wasserman & Faust, 1994), forniscono la struttura relazionale d'insieme dell'intero network; dunque, indici individuali e indici di gruppo sono, per così dire, due facce di una stessa medaglia, ovvero la rappresentazione strutturale delle interpersonal skills che i singoli membri e l'intero gruppo mettono in gioco per compiere un'attività collettiva (Matteucci *et al.*, 2008).

6 - Risultati

6.1 - Actor-SPIS e risultati nella comprensione di un testo scientifico

Passando ora ad analizzare più nello specifico l'Actor-SPIS, occorre innanzitutto evidenziare che tale profilo individuale considera vari aspetti che definiscono l'apporto del singolo all'attività di gruppo, coerentemente con l'idea di Interpersonal Skills Profile elaborata da Johnson e Johnson (1989) e con il livello strutturale proposto da Wright e Taylor (1994) nella loro rielaborazione gerarchica del social skills model di Argyle (1994):

- quantità dei messaggi inviati/ricevuti;
- quantità e struttura della rete di relazioni con gli altri membri del gruppo (egonet density);
- rilevanza del singolo per quanto concerne il flusso di informazioni generato rispetto agli altri membri del gruppo (actor information centrality);
- rilevanza del singolo per quanto concerne la gestione delle informazioni scambiate all'interno del gruppo (actor flow betweenness centrality).

Per poter verificare se le dimensioni analizzate siano fra loro coerenti e configurino nell'insieme un unico fattore (appunto l'Actor-SPIS), e costruire poi tre differenti

Actor-SPIS in relazione ad interpersonal skills basse, medie ed elevate, i dati degli indici SNA rilevati sono stati elaborati, trasformando quelli aventi un andamento continuo (quantità dei messaggi e indici di centralità) in scale a rapporti sulla base del 33,3° e 66,6° percentile:

0 = nessun messaggio scambiato o nessun valore di centrality;

1 = 0→33,3° percentile (basso valore dell'indice SNA rilevato);

2 = 33,3°→66,6° percentile (medio valore dell'indice SNA rilevato);

3 = 66,6°→100° percentile (alto valore dell'indice SNA rilevato).

Dopo questa elaborazione, è stata condotta un'analisi fattoriale per identificare le dimensioni che riassumono l'interdipendenza (e la coerenza fra loro) delle variabili strutturali considerate (indici SNA), utilizzando il metodo di estrazione delle *componenti principali*. Gli indici SNA considerati risultano associati ad un'unica componente (fattore) che da sola spiega quasi l'84% della varianza (autovalore = 4.196; % di varianza = 83,930). I punteggi fattoriali inerenti la componente rilevata sono stati poi attribuiti ad ogni soggetto della condizione GBL e, sulla base del 33,3° e il 66,6° percentile, sono stati identificati tre principali Actor-SPIS (Tab. 2), in modo da poter testare l'ipotesi di un miglioramento più consistente per gli studenti che nella condizione CSGBL mostrano un alto Actor-SPIS e confrontare fra loro studenti caratterizzati da un punteggio basso, medio o alto di Actor-SPIS:

Tabella 2: Quantità di studenti della condizione GBL associati ai tre Actor-SPIS.

Percentili	Actor-SPIS	Studenti GBL
	Nessuna partecipazione	10
0°→33,3°	Basso Actor-SPIS	30
33,3°→66,6°	Medio Actor-SPIS	40
66,6°→100°	Alto Actor-SPIS	40
Totale		120

Come si può notare, 10 studenti risultano associati al profilo “nessuna partecipazione” in quanto di fatto non sono mai intervenuti, non hanno partecipato al lavoro di gruppo (rappresentano gli studenti i cui cinque indici SNA rilevano 0 come valore) e dunque verranno esclusi dall'analisi. Allo stesso modo, dall'analisi sono esclusi tutti gli studenti che non hanno svolto la I o la II prova di comprensione per cui l'analisi riguarda un totale di 110 studenti.

Il risultato dell'ANOVA effettuata ponendo a fattore gli Actor-SPIS e utilizzando le valutazioni alla I prova di comprensione come variabile dipendente non evidenzia alcuna differenza nelle valutazioni iniziali ottenute dagli studenti associati ai tre profili. Differenze si riscontrano invece tra la prima e la seconda prova di comprensione del testo (Tab.3).

Tabella 3: T-test per campioni appaiati sulle valutazioni ottenute alla I e alla II prova di comprensione di uno stesso testo scientifico.

Profilo studenti	Differenza medie I e II prova	St.Dev.	t	df	Sig. (2-tailed)
Basso Actor-SPIS	,07143	2,88221	,114	20	,911
Medio Actor-SPIS	,64706	2,63004	1,435	33	,161
Alto Actor-SPIS	,92308	2,50929	2,297	38	,027*

Il risultato non evidenzia miglioramenti significativi né per gli studenti con Basso Actor-SPIS né per quelli con Medio Actor-SPIS. Il miglioramento per gli studenti aventi un Alto Actor-SPIS risulta invece significativo ($p \leq .05$). Questi risultati dimostrano una progressione dei risultati legata al livello di partecipazione, evidenziando però, che un vero miglioramento è avvenuto solo negli studenti che hanno partecipato attivamente alle attività di gruppo.

6.2 - Group-SPIS e risultati nella comprensione di un testo scientifico

Passando ora al Group-SPIS e alla verifica dell'ipotesi b) (cfr. par. 3), è stata calcolata la mediana per l'indice di *density* e per il *coefficient of variation della flow betweenness centrality*, ottenendo così quattro tipologie di Group-SPIS. Tale scelta è dettata dai risultati di alcuni studi dai quali si è notato che una struttura fortemente centralizzata è particolarmente efficace per gruppi caratterizzati da molti partecipanti (Mulder e Stemerding, 1963) che affrontano compiti semplici (Leavitt, 1951). All'aumentare della complessità del compito, però, una struttura meno centralizzata risulta più efficace in quanto non vi è il rischio che un unico individuo centrale venga sopraffatto dal numero delle informazioni e dalle responsabilità che la sua posizione comporta (Hummon, Doreian & Freeman, 1990; Morrisette, Switzer & Crannel, 1965; Shaw, 1981; Sparrowe, Liden, Wayne & Kraimer, 2001). Dunque, per poter differenziare i gruppi sulla base della centralizzazione e della densità delle interazioni fra gli studenti, abbiamo calcolato la mediana ed abbiamo così ottenuto 4 differenti tipologie di gruppi caratterizzati da bassa/alta centralizzazione nella diffusione delle informazioni e da bassa/elevata densità delle interazione fra gli studenti.

Focalizziamo ora l'attenzione sui due profili antitetici che sono in linea con l'ipotesi precedentemente pronunciata (cfr. par. 3), ovvero i gruppi LD-HC e HD-LC; poichè uno dei gruppi LD|HC presenta tre studenti che non hanno svolto il secondo test di comprensione, tale gruppo non è stato considerato nell'analisi. Abbiamo dunque in definitiva 11 gruppi caratterizzati da un Group-SPIS HD|LC e 9 gruppi caratterizzati da un Group-SPIS LD|HC. Innanzitutto verifichiamo l'eventuale presenza di differenze a priori nelle valutazioni ottenute dalle due tipologie di gruppi; il risultato del test non

parametrico di Mann-Whitney³⁴ mostra che l'eventuale differenza fra le due tipologie di gruppi al primo test di comprensione non è significativa ($U = 43,5$; $p. \geq ,05$). Nemmeno alla seconda prova di comprensione i differenti profili delle due tipologie di gruppi determinano differenze significative nella media delle valutazioni ottenute ($U = 37,5$; $p. \geq ,05$).

Ciò che invece propone delle differenze significative è il confronto (effettuato tramite il test non parametrico per due campioni dipendenti di Wilcoxon) fra la valutazione media ottenuta dalle due tipologie di gruppi alla I e alla II prova di comprensione, come si può notare dalla tabella qui di seguito riportata (tab. 4).

Tabella 4: Differenze fra prima e seconda prova nelle due tipologie di gruppi

	Media I prova	Media II prova	Z	Sig. (2-tailed)
LD HC	6,30	6,70	-1,008	,314
HD LC	6,15	7,26	-2,803	,005**

I risultati evidenziano che i gruppi LD|HC non presentano differenze significative nelle medie di gruppo inerenti le valutazioni ottenute al primo e al secondo test di comprensione dai singoli studenti, mentre i gruppi HD|LC evidenziano un miglioramento significativo ($p. < ,01$) dal primo al secondo test di comprensione.

7 – Discussione e Conclusioni

Il contributo proposto evidenzia il ruolo giocato dal profilo strutturale delle abilità relazionali, sia individuale (Actor-SPIS) sia di gruppo (Group-SPIS), sul risultato alla I alla II prova di comprensione di un testo.

Per quanto concerne l'Actor-SPIS, non essendo state rilevate differenze alla I prova di comprensione fra studenti associati ai tre profili (basso, medio e alto Actor-SPIS), ci si poteva attendere un eguale risultato alla II prova. Di fatto, solo gli studenti che presentano un High Actor-SPIS migliorano in modo significativo dal Test al ReTest, mentre li studenti caratterizzati da un Medium e Low Actor-SPIS non presentano miglioramenti di rilievo, sebbene il risultato complessivo mostri un generale miglioramento al Test→ReTest. Questo risultato evidenzia dunque l'importanza dell'abilità relazionale e della capacità di gestire lo scambio di informazioni tra soggetti che operano collettivamente per raggiungere un obiettivo condiviso.

Tale affermazione è ulteriormente rafforzata dal risultato dell'analisi effettuata sui profili dei gruppi (Group-SPIS), per la quale abbiamo selezionato gruppi aventi high density e low centralization (HD|LC) e gruppi aventi struttura relazionale opposta, ovvero low density e high centralization (LD|HC). Di nuovo, non sono state rilevate differenze significative fra le due tipologie di gruppi all'inizio dell'esperienza, sebbene questo dato possa rappresentare un valore fittizio in quanto al momento del Test gli studenti non sapevano a quale condizione sarebbero stati associati (IL o GBL), e

³⁴ Rispetto a quanto effettuato in precedenza analizzando gli Actor-SPIS, data l'esiguità del numero dei gruppi, per l'analisi sui Group-SPIS abbiamo ritenuto più opportuno utilizzare test non parametrici.

nemmeno di quale eventuale gruppo sarebbero divenuti membri. Al momento del ReTest, al contrario, i gruppi avevano operato collettivamente per portare a termine tutte le attività online proposte, per cui, dal nostro punto di vista, la differenza fra le due valutazioni ottenute è di fatto una sorta di misura dell'influsso che il Group-SPIS ha avuto sulla performance dell'intero gruppo.

Un aspetto che potrebbe apparire critico dello studio qui presentato è legato al fatto di aver utilizzato il medesimo testo per la I e la II prova (Test-Retest). Occorre però considerare che fra le due prove sono passati più di due mesi, durante i quali gli studenti sono stato impegnati nelle attività online ed hanno svolto un ulteriore esercizio di comprensione, basato però su un altro testo.

Altro aspetto che potrebbe apparire problematico è il non aver considerato un gruppo di controllo che avrebbe permesso di discriminare gli effetti delle attività online proposte da altri eventuali effetti, come la frequenza di altri insegnamenti del corso di Laurea. Ciò avrebbe però significato richiedere ad un gruppo di studenti di non partecipare all'AFP, cosa ovviamente impossibile. Nonostante questo limite, che forse è il problema di fondo di molte ricerche nei contesti sociali, e le criticità restanti, il presente lavoro offre un contributo per approfondire il rapporto tra attività di piccolo gruppo e risultati individuali nei processi di apprendimento ed evidenzia alcuni aspetti sui quali porre attenzione in futuro.

A partire dai risultati di questo studio, infatti, uno degli aspetti che meritano ulteriori approfondimenti è la motivazione degli studenti. Occorrerebbero infatti ulteriori indagini per comprendere se dietro a queste differenti modalità di interagire con il proprio gruppo (Actor-SPIS) ci siano eventuali resistenze verso la tipologia di strumento o se, diversamente, il problema sia legato all'interesse per l'attività da svolgere. Per questa ragione, in ricerche future sarebbe opportuno introdurre un questionario iniziale e finale che indaghi il livello di motivazione dei partecipanti.

Altro aspetto, infine, su cui occorrerà focalizzare l'attenzione in future ricerche riguarda la Social Network Analysis e, in particolare, gli indici strutturali selezionati per costruire gli Actor e i Group SPIS. Come evidenziato nei precedenti paragrafi, gli indici SNA selezionati permettono di analizzare differenti aspetti della struttura relazionale che caratterizza i singoli e i gruppi di cui fanno parte, permettendo di identificare un profilo strutturale delle abilità relazionali individuali (Actor-SPIS) e di gruppo (Group-SPIS). Siccome stiamo però parlando di piccoli gruppi (formati da 4 membri), alcuni indici SNA selezionati (ad es. quelli di density) potrebbero soffrire di un effetto plafond ovvero raggiungere i valori massimi possibili e, dunque, non essere troppo indicativi. Studi ulteriori dovrebbero dunque considerare anche strutture sociali più complesse (dal punto di vista della quantità di partecipanti), come le comunità o i networks, così da evitare il possibile effetto plafond. Per lo stesso motivo, si potrebbero effettuare ricerche longitudinali per indagare lo sviluppo nel tempo delle interazioni, coinvolgendo così anche i piccoli gruppi come quelli dello studio qui presentato. Misurando gli indici SNA a cadenze regolari (settimanali, bisettimanali, mensili) per uno stesso gruppo, si potrebbe analizzare l'evoluzione nel tempo degli Actor e Group SPIS, verificando

dunque anche eventuali cambiamenti, dettati dalle attività da portare a termine, nel modo in cui i singoli e i gruppi operano collettivamente.

Riferimenti bibliografici

- Argyle, M. (1994). *The Psychology of Interpersonal Behaviour* (5th ed.), London: Penguin.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers* 2(1).
- Bastiaens, T., & Martens, R. (2000). Conditions for web-based learning with real events. In B. Abbey (Ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. London: Idea Group, 1-32
- Boscolo, P., & Quarisa, M. (2005). La sintesi scritta di testi: Una ricerca condotta con studenti della Facoltà di Psicologia [The written synthesis of texts: A research lead with students of the Faculty of Psychology]. *Rassegna di Psicologia*, 22, 77-102.
- Butera, F., & Darnon, C. (2010). Socio-cognitive conflict and learning: past and present. *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences*, 2, 212-213.
- Carugati, F., & Gilly, M. (1993). The multiple sides of the same tool: Cognitive Development as a matter of social construction of meaning. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 345-354.
- Cole, M. and Griffin, P. (1987). *Contextual Factors in Education: Improving Science and Mathematics for Minorities and Women*. Madison, WI: Committee on Research on Mathematics, Science, and Technology Education, Wisconsin Center for Education Research.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*, London: Routledge.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501– 519.
- Gaffuri, P., Mazzoni, E. (in pubblicazione), Meglio soli che male accompagnati: lo strano caso della comprensione di un testo scientifico. In M.B. Ligorio, E. Mazzoni, A. Simone e M. Schaerf (a cura di), *Didattica Universitaria Online: Teorie, Esperienze, Strumenti*.
- Garton, L., Haythornthwaite, C., & Wellman, B. (1997) Studying online social networks, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1). <http://207.201.161.120/jcmc/vol3/issue1/garton.html>
- Hummon, M.P., Doreian, P., & Freeman, L.C. (1990). Analyzing the Structure of the Centrality-Productivity Literature Created Between 1948 and 1979. *Science Communication*, 11(4), 459-480.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002) Learning together and alone: overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Johnson, D.W. & Johnson, R (2009) An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1994). *The nuts and bolts of Cooperative Learning*. Edina, Interaction Book Company.
- Klein, P.D. (1999). Re-opening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, *II*, 203-270.
- Langer, J.A., Applebee, A.N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. NTCE, Research Report No. 22. Urbana, IL.
- Leavitt, H. J. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *46*, 38-50.
- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996) Withinclass grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, *66*, 423-458.
- Manca, S., Delfino, M., & Mazzoni, E. (2009). Coding procedures to analyse interaction patterns in educational web forums. *Journal of computer assisted learning*, *25*, 189-200.
- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gómez, E. e de la Fuente (2003). Combining Qualitative Evaluation and Social Network Analysis for the Study of Classroom Social Interactions, *Computers & Education*, *41*, 353-368.
- Matteucci, M.C., Carugati, F., Selleri, P., Mazzoni, E., & Tomasetto C. (2008) Teachers' judgment from a European psychosocial perspective. In G.F. Ollington (Ed.), *Teachers and Teaching: Strategies, Innovations and problem Solving*. New York, Novascience, 31-55.
- Mazzoni, E. & Gaffuri, P. (2009a), Personal Learning Environments for Overcoming Knowledge Boundaries between Activity Systems in Emerging Adulthood. *eLearning Papers* *15* (2009).
- Mazzoni, E., & Gaffuri, P. (2009b) Monitoring Activity in e-Learning: a quantitative model based on web tracking and Social Network Analysis. In A.A. Juan, T. Daradoumis, F. Khafa, S. Caballe, & J. Faulin (Eds), *Monitoring and Assessment in Online Collaborative Environments: Emergent Computational Technologies for E-learning Support*. IGI Global, 111-130.
- Mazzoni, E., Gaffuri, P., Gasperi, M. (2010), Individual versus collaborative learning in digital environments: the effects on the comprehension of scientific texts in first year university students. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. De Laat, D. McConnell & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning 2010*. A research-based conference on networked learning in higher education and lifelong learning. Aalborg, Denmark. 3rd & 4th May 2010, 293-300.
- Morrisette, J.O, Switzer, S.A., & Crannel, C.W. (1965). Group performance as a function of size, structure, and task difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*(3), 451-455.
- Mulder, M., & Stemerding, A. (1963). Threat, attraction to group, and need for strong leadership. *Human Relations*, *16*, 317-334.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont A.-N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Reffay, C., & Chanier, T. (2002). Social network analysis used for modeling collaboration in distance-learning groups. In S.A. Cerri, G. Guardères, & F. Paraguaçu, (Eds.), *Proceedings of the 6th international conference on intelligent tutoring systems..* Biarritz. France, 31-40.
- Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in Support of Collaborative Learning. *Educational Psychology Review*, *19*, 65-83.

- Rockwood, H. (1995). *Cooperative and Collaborative Learning*, in *The National teaching and learning Forum*, 4(6), part 1.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: the psychology of small group behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Slavin, R. E. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Sparrowe, R. T., Liden, R. C, Wayne, S. J., & Kraimer, M. L. (2001). Social Networks and the performance of individuals and groups. *The academy of management journal*, 44 (2), 316-325.
- Strijbos, J.W., Martens, R.L, Jochems, W.M.G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers & Education* 42(4), 403-424.
- Tynjälä, P., Mason, L., Lonka, K. (2001). *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Tomasetto C., Mazzoni E., Gaffuri P. (2010). Doing well or doing better than others? A contribution to the Italian validation of the Achievement Goals Questionnaire. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 260, 43-53.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications*, Cambridge University Press.
- Wright, P. L., & Taylor, D. S. (1994). *Improving leadership performance: Interpersonal skills for effective leaders* (2nd ed.). Hemel Hempstead: Prentice-Hall.

I CdL a distanza in Psicologia: le esperienze italiane.

Stefano Castelli, Michelle Pieri

Università di Milano-Bicocca

Stefano.Castelli@unimib.it

In un periodo caratterizzato da forti trasformazioni degli ordinamenti accademici e delle modalità di gestione della didattica, si è condotta una prima valutazione dei Corsi di Laurea a distanza nell'area Psicologica in Italia. I risultati, alcuni dei quali già pubblicati (Castelli, Pieri, 2010) si dimostrano abbastanza incoraggianti, e sembrano mostrare buone prestazioni del sistema universitario pubblico. Nel contributo qui proposto, tali risultati verranno ripresi e commentati in modo approfondito, anticipando alcuni sviluppi di ricerca attualmente in corso, sulle concrete modalità di utilizzo dell'e-learning nelle Facoltà di Psicologia.

Castelli, S., Pieri M. (2010) I Corsi di Laurea a distanza in Psicologia: una prima valutazione delle esperienze italiane. *Giornale Italiano di Psicologia*, n.3, settembre 2010, pp. 509-522.

Psy-Net: e-learning a Psicologia

Graziano Cecchinato, Mario Giampaolo,
Università di Padova
graziano.cecchinato@unipd.it
giampaolomario@gmail.com

Abstract

L'intervento vuole mettere in luce l'impianto teorico e applicativo dell'ambiente di apprendimento online Psy-Net. Il progetto Psy-Net viene concepito come superamento del modello di didattica a distanza Nettuno, progettato sostanzialmente per il confezionamento e l'erogazione di contenuti predefiniti in un'ottica trasmissiva del sapere, per volgersi alla realizzazione di un *setting* formativo orientato alla creazione di comunità di apprendimento in una prospettiva di co-costruzione della conoscenza. A questo scopo sono state adottate tecnologie e strategie didattiche tese a generare partecipazione e interazione fra i vari attori del processo di apprendimento (studenti, tutor, docenti) lungo tutto il percorso formativo e nelle diverse discipline del Corso di laurea. Con l'obiettivo di restituire spazio alla progettualità del docente nella riappropriazione e personalizzazione dei processi formativi sono stati adottati e condivisi strumenti di uso personale per la produzione multimediale di contenuti, per la gestione di attività dialogiche e per la facilitazione di processi di condivisione, collaborazione e valutazione partecipata.

Viene presentata quindi una valutazione del primo anno di attività di Psy-Net attraverso l'analisi di parametri quantitativi (esami, voti, *dropout*) e qualitativi (opinioni e valutazioni di docenti e studenti).

Infine si delineano possibili evoluzioni dell'ambiente Psy-Net in una prospettiva di maggiore integrazione dei linguaggi, delle forme espressive e delle strategie di apprendimento anche informale prodotte dai nuovi media digitali.

Premessa

Lo scopo del presente intervento è presentare il percorso che ha portato alla trasformazione del Corso di Laurea in teledidattica *Discipline della ricerca psicologico-sociale* della Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova. Il Corso di Laurea fin dalla sua nascita è stato affiliato al consorzio Nettuno adottandone quindi l'implementazione tecnologica e didattica. Come noto e come tutt'ora documentato nel sito del Consorzio (<http://www.consorzionettuno.it>), il modello didattico si basava in primo luogo sulla produzione di *lezioni magistrali* da parte dei docenti (Garito, 1996) ed erogazione delle stesse attraverso il canale satellitare RAI NETTUNO SAT1. Nonostante il modello prevedesse un insieme di strumenti di interazione e di strutture

tecnologiche dislocate anche nelle varie università coinvolte per favorire la fruizione delle videolezioni e la partecipazione attiva degli studenti alle attività didattiche, progressivamente si è affermata una pratica di apprendimento in autoistruzione basata principalmente sullo studio dei testi e sempre meno sulle altre strategie didattiche. Ciò viene confermato da una nostra indagine condotta alla fine dell'a.a. 2008/2009, ultimo anno di partecipazione al Consorzio Nettuno, che ha analizzato le abitudini di studio, le opinioni e le richieste di cambiamento di un campione di 33 studenti.

Nel Grafico 2 possiamo vedere le stime delle percentuali di studenti che fruiscono delle videolezioni attraverso le varie modalità attivate dal Consorzio Nettuno, mentre il

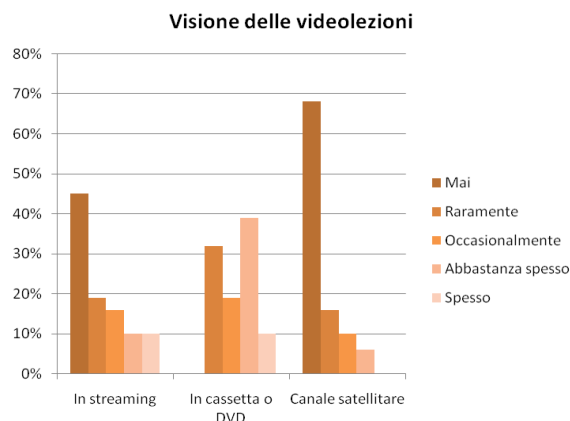


Grafico 2: percentuali di studenti che fruiscono delle videolezioni.

Grafico 2 riporta la percentuale di studenti che utilizzano le postazioni video del Polo tecnologico di Padova, infine, il Grafico 3 riporta le percentuali d'uso dei diversi canali di comunicazione attivati dal Consorzio.

Se nei primi anni della sua realizzazione questo modello poteva essere appropriato sia sul piano tecnologico che su quello pedagogico, il suo mancato adeguamento agli sviluppi tecnologici e metodologici intercorsi a partire dalla seconda metà

degli anni '90 e in particolare nei primi anni del nuovo millennio, ne hanno messo in luce i limiti. La diffusione della rete Internet e lo sviluppo di una dimensione sociale con l'affermazione di nuovi strumenti e nuove pratiche di comunicazione, partecipazione e collaborazione attraverso i canali di interazione digitale hanno dato vita anche a nuove strategie di implementazione delle attività didattiche nelle università, che meglio corrispondono alle mutate esigenze di conoscenza in una realtà sociale e culturale profondamente cambiata (Lévy, 1996; Tapscott, 1996, 2008).

Il fatto che il modello didattico e tecnologico di Nettuno non abbia corrisposto ai reali bisogni di una comunità di studio viene dimostrato anche dall'apprezzamento ottenuto da una struttura informale di studenti che ha sopperito alla carenza di partecipazione e

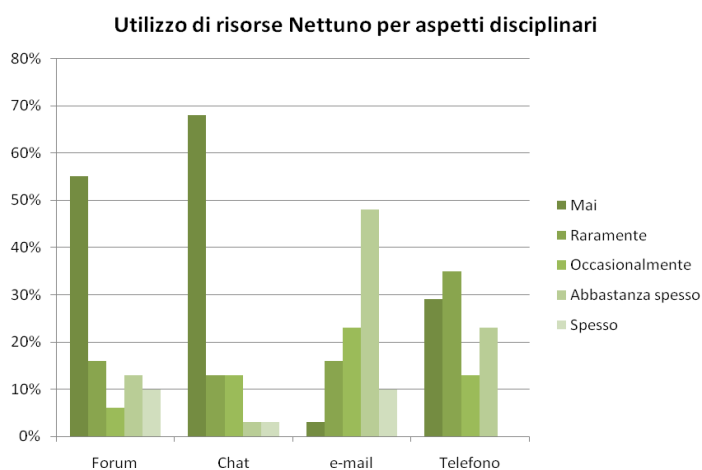


Grafico 3: percentuali di studenti che utilizzano le diverse tecnologie.

Uso delle postazioni video del Polo tecnologico di Padova

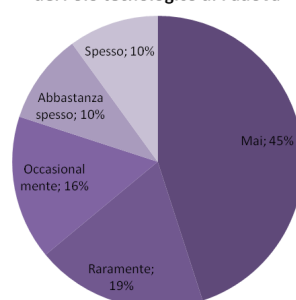


Grafico 4: percentuale d'uso delle postazioni da parte degli studenti.

coinvolgimento nelle pratiche didattiche con canali propri e riservati (<http://it.groups.yahoo.com/group/UniNettunoPD/>, <http://www.uninettunopd.it/>). In molti casi, come si può vedere dai dati riportati nel Grafico 6 e nel Grafico 5, questi sono diventati la principale fonte di informazione, orientamento e organizzazione per gli studenti, con tutti gli aspetti positivi, ma anche le criticità che si possono generare quando un'organizzazione di studenti si sostituisce al ruolo che deve svolgere l'università in prima persona.

La crescente inadeguatezza del modello Nettuno è dovuta non solo alla mancata integrazione delle nuove pratiche interattive introdotte dalle tecnologie digitali, ma anche alle intrinseche difficoltà di realizzazione delle videolezioni che ne hanno impedito il necessario processo di revisione e aggiornamento.

Le cosiddette *lezioni magistrali* non sono state concepite come la riproduzione delle tradizionali lezioni d'aula, ma come nuova entità di apprendimento, un prodotto *perfetto* realizzato in uno studio di registrazione televisivo in condizioni

ideali e che avrebbe dovuto condensare e trasmettere la conoscenza in un processo esemplare. Questa impostazione si è dimostrata velleitaria perché dava per scontato che

le competenze didattiche prodotte nelle aule fossero automaticamente riproducibili in un asettico studio di registrazione. Lo snaturamento della tradizione lezione ha pesantemente complicato la produzione delle videolezioni che in alcuni casi non è stata nemmeno effettuata e in molti altri ne ha impedito

l'aggiornamento rendendo ben presto obsoleti i contenuti.

Tutto ciò ha reso l'infrastruttura di Nettuno praticamente imm modificabile oltre che onerosa e ha portato alla necessità di realizzare un'alternativa tecnologica e didattica che portasse al suo superamento.

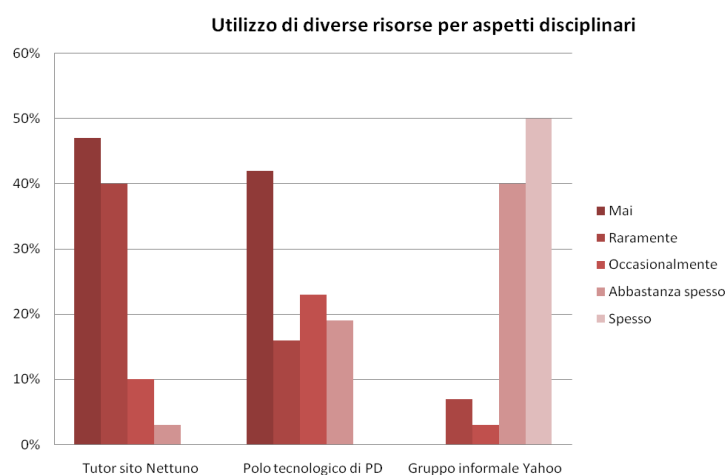


Grafico 5: percentuali di studenti che utilizzano le diverse risorse.

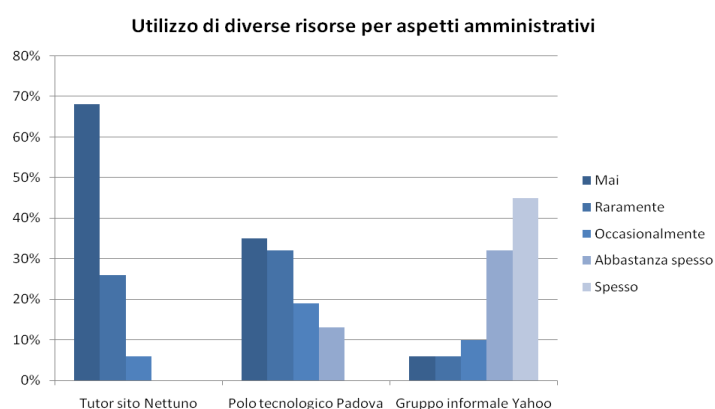


Grafico 6: percentuali di studenti che utilizzano le diverse risorse.

Psy-Net

In questo contesto è stato concepito Psy-Net, ora al secondo anno di attività, per decisione e volontà in primo luogo del collega Luciano Arcuri, presidente del Corso di Laurea, che ha costituito e presieduto un gruppo di lavoro composto sostanzialmente da colleghi e collaboratori della Facoltà³⁵ che hanno liberamente cooperato mettendo in campo le diverse competenze. Il progetto Psy-Net ha cercato di porre al centro dei suoi obiettivi la riappropriazione del processo didattico da parte dei docenti e la costituzione di una comunità di apprendimento che coinvolgesse in prima persona tutti gli attori integrando le diverse dimensioni della realtà universitaria: disciplinare, didattica, amministrativa, sociale (Wenger 1998; Wenger, White e Smith 2009). Si è ritenuto infatti che uno dei fattori che ha compromesso il successo del modello Nettuno sia stato l'utilizzo di tecnologie e la produzione di contenuti e di processi didattici che prevedevano l'intermediazione costante e pervasiva di personale e competenze specialistiche estranee al consueto contesto formativo. Questa relazione mediata ha di fatto ostacolato lo sviluppo un rapporto diretto da parte dei docenti con i canali di interazione previsti dall'ambiente e ha quindi impedito di coglierne le potenzialità e di elaborare percorsi originali di insegnamento e apprendimento nelle diverse discipline. Delegare queste attività significa abdicare alla propria funzione docente che è tale solo se si conducono in prima persona i processi attraverso i quali si concretizza l'azione didattica.

Sulla base di questa determinazione sono state definite pratiche e adottate tecnologie per la realizzazione di un ambiente di apprendimento prodotto con strumenti di uso comune e che potessero essere gestiti direttamente dalle strutture e con le competenze presenti nella Facoltà. Il proliferare di nuovi, semplici e potenti strumenti di informazione, comunicazione e produzione personale che ha rivoluzionato molti aspetti della nostra quotidianità, ha prodotto anche ambienti di gestione delle attività didattiche potenti, facilmente aggiornabili e liberamente disponibili. Un altro criterio ispiratore è stato l'adozione di soluzioni che non fossero pesantemente vincolanti per scelte future, tecnologie leggere quindi, sia in termini economici che in termini di investimento in risorse umane.

La scelta del *Learning Management System* (LMS), la piattaforma su cui si sviluppano e si gestiscono di fatto le attività didattiche è quindi ricaduta su Moodle (<http://moodle.org/>). Alla base di questa decisione si trovano sicuramente le sue funzionalità specifiche, ma anche il fatto che è un prodotto *open source*, che si tratta del più diffuso LMS a livello mondiale e che vanta quindi la più ampia comunità di studio e di ricerca sulle sue pratiche d'uso. Fra l'attivazione di un'istanza Moodle in Facoltà e la possibilità di avvalerci di un servizio già predisposto abbiamo scelto questa seconda strada, adottando la soluzione proposta e gestita dal Centro di Calcolo del nostro Ateneo, per evitare di farci carico della struttura hardware dell'ambiente, ma

³⁵ Il gruppo era composto, oltre che da Luciano Arcuri, da Graziano Cecchinato, Simone Fluperi, Sara Frigerio, Mario Giampaolo e Gianni Minazzo.

l'amministrazione di tutte le funzionalità operative viene condotta dal personale della Facoltà. Non è stato complicato né oneroso trovare risorse umane e fare formazione interna per acquisire tutte le competenze tecniche necessarie alla sua gestione. Ambienti di LMS come Moodle, prodotti dalla fucina delle varie comunità *open source* della rete Internet, sono realizzati per fornire un insieme di strumenti agili e intuitivi che consentono ad ogni utente di curare in prima persona le principali attività di conduzione di un corso online. Questi sono, nella sostanza, strumenti di comunicazione come mail, chat, forum; di pubblicazione di pagine web, risorse PDF, presentazioni PowerPoint; strumenti di produzione collaborativa come wiki e infine strumenti di gestione e analisi delle attività svolte da ogni studente e dall'intero corso. Ciò che non viene gestito all'interno dell'ambiente può essere facilmente integrato grazie ad una elevata interoperatività con i principali formati delle diverse risorse digitali.

Anche l'approccio con cui è stata affrontata la produzione di contributi audiovisivi come le videolezioni è stato ispirato alla stessa filosofia. Sono state adottate tecnologie semplici, orientate ad un uso personale e immediato, disponibili in Rete come software libero o a prezzo irrisorio. Per la realizzazione di questi prodotti sono stati attivati interventi di formazione, anche individuali, rivolti a tutti i docenti, non solo sugli aspetti prettamente tecnici, ma anche su quelli metodologici. L'obiettivo comunque non è stato la produzione di *videolezioni magistrali*, ma di interventi video caratterizzati dal fatto di essere fruiti in uno specifico ambiente online e rivolti ad assolvere diverse finalità didattiche e comunicative. Software come Camtasia Studio (<http://www.techsmith.com/>) installati sul proprio PC dotato di semplici webcam consentono di riprendere se stessi e integrare la propria immagine con presentazioni multimediali di ogni tipo. I formati di questi interventi possono essere di varia natura e adottare diverse strategie, sta al docente adattare lo strumento alle proprie esigenze didattiche e conoscitive.

Altri due aspetti significativi distinguono il modello psicopedagogico di Psy-Net da quello di Nettuno. Innanzitutto il processo didattico viene guidato da una scansione temporale, cosa che non avveniva con Nettuno e che conferma l'impostazione in autoistruzione. Gli studenti si trovavano totalmente liberi di organizzare il proprio studio con i propri tempi, ad esclusione, significativamente, della data dell'esame. Questa impostazione concorre ad orientare tutto lo studio verso l'unico obiettivo del "superamento" dell'esame, che viene vissuto quindi come un ostacolo per il raggiungimento di un titolo di studio, piuttosto che un'opportunità di conoscenza. In Psy-Net i corsi sono di norma organizzati attraverso lo sviluppo di attività successive svolte con il coinvolgimento diretto dei corsisti, nelle quali vengono richieste collaborazione e confronto. Queste attività non vengono stabilite e preconfezionate dal docente a priori, ma si modellano e si ridefiniscono sulla base delle diverse esigenze che emergono dal confronto e la partecipazione di tutti. Non si tratta quindi di percorsi obbligati in base a vincoli formali, ma sono in buona misura l'interesse e la motivazione intrinseca a guidare i percorsi che portano allo sviluppo e all'approfondimento dei temi disciplinari. Tutto questo richiede una partecipazione e un confronto costante soprattutto

con il docente, pratica che distingue un corso universitario dalla libera fruizione di materiali didattici sempre più diffusamente disponibili in Internet.

Il secondo aspetto, che è legato al primo, risiede nell'attivazione di strumenti di monitoraggio dei processi didattici. La creazione di comunità di apprendimento attorno alle diverse discipline è sostenuta in Psy-Net anche dalla possibilità di verificare la partecipazione di ogni singolo studente e della comunità nel suo complesso con semplici ma al tempo stesso sofisticati strumenti di analisi. Si tratta di pratiche del tutto assenti in Nettuno, che conferma ancora la logica dell'autoistruzione e che invece sono fondamentali per consentire al docente di avere un feedback costante e affidabile sul grado di partecipazione alle attività del corso.

Complessivamente l'insieme di questi strumenti e l'impostazione generale di Psy-Net sono orientati allo sviluppo di interventi didattici basati sulla co-costruzione di conoscenza attraverso la negoziazione dei significati, l'emersione delle reali esigenze conoscitive, l'attivazione dei diversi stili cognitivi. Processi che non possono prodursi se non attraverso un'interazione frequente e profonda. Per questo non servono pesanti sovrastrutture tecnologiche e nemmeno lo sviluppo di competenze estranee alla consolidata pratica didattica, ma la semplice applicazione dei nuovi strumenti digitali alle specifiche esigenze didattiche dei diversi insegnamenti.

Riportiamo alcune implementazioni esemplificative condotte in Psy-Net nei diversi insegnamenti. Nel corso di "Linguaggio e Comunicazione" ogni modulo didattico prevede la risorsa "Video e Link" per approfondire con risorse della Rete gli argomenti trattati. Questa strategia favorisce la personalizzazione dei processi di apprendimento attraverso l'analisi di contenuti aggiornati e rispondenti a specifiche esigenze che emergono anche durante lo sviluppo degli argomenti. Da queste risorse, inizialmente suggerite, si sollecita, sulla base delle necessità di ciascun studente, la ricerca e l'approfondimento di diversi percorsi. Nel corso di "Psicologia Generale e della Personalità" si è arricchito il percorso didattico attraverso la proposizione di contributi video di esperti realizzati ad hoc, grazie alla collaborazione di docenti esterni al corso, su specifiche tematiche chiave come l'intelligenza, la memoria, le rappresentazioni spaziali o la motivazione. Nel corso di "Psicologia Sociale" si sono proposti contributi per sollecitare lo sviluppo di posizioni critiche, come un articolo divulgativo nel quale il premio nobel James Watson dichiara la superiorità intellettuale dell'uomo bianco. Un'altra attività è stata la conduzione di uno studio sperimentale utilizzando gli strumenti tipici dell'interazione online. Dopo un video introduttivo sull'argomento vengono presentati gli stimoli che compongono la prova. Le risposte dei partecipanti sono raccolte in questionari accessibili a gruppi che si determinano in base a specifiche caratteristiche, favorendo il confronto tra le diverse variabili. Un confronto sulla specificità degli strumenti adottati e l'analisi dei risultati dell'esperimento ha completato l'attività didattica. Nel corso di "Psicologia del Lavoro", invece, è stato proposto l'utilizzo di strumenti di scrittura collaborativa per la produzione di ipertesti. L'articolato e ricorsivo processo di revisione operato dagli studenti ha favorito il confronto e lo sviluppo di pensiero critico sugli argomenti d'analisi.

Altre attività proposte alla fine dei percorsi didattici dei vari insegnamenti sono stati test di autovalutazione e di simulazione delle prove d'esame. Queste attività vengono memorizzate nel registro elettronico di Psy-Net in modo che docenti e studenti possano

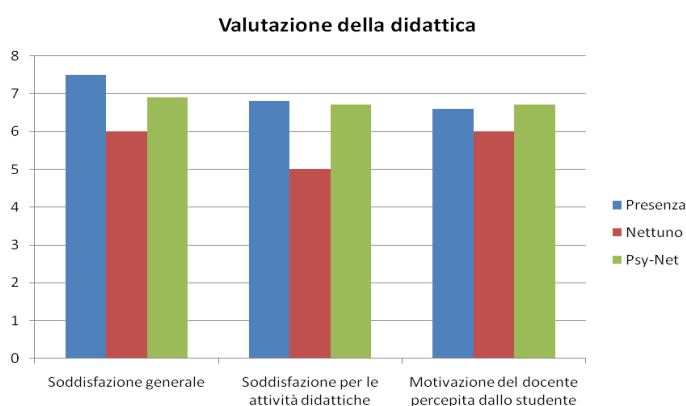


Grafico 7: confronto fra indici di valutazione della didattica in tre Corsi di Laurea.

relativi al corso Nettuno e con quelli di un corso di laurea in presenza della Facoltà di Psicologia. Gli item dei due questionari hanno permesso di individuare tre specifiche aree di interesse: il livello di soddisfazione generale del corso di laurea, il livello di soddisfazione per le risorse didattiche e le attività proposte ed infine il livello di motivazione dei docenti percepito dagli studenti. Come si può evincere dal Grafico 7, Psy-Net al termine del suo primo anno di attività raggiunge un livello di soddisfazione già competitivo con quelli delle altre due tipologie di corso.

Prospettive

Le prospettive per il futuro di Psy-Net devono trarre ispirazione, a nostro avviso, dalle profonde innovazioni che emergono dalla rete Internet. Una di queste è rappresentata dal movimento *Open Learning* o *Open Educational Resource* che punta alla libera pubblicazione di risorse di apprendimento perseguendo diversi obiettivi. Attive in questo ambito abbiamo università online che propongono nuovi modelli di business (www.khanacademy.org, academicearth.org, p2pu.org), ma anche chi cerca di trasferire nei contesti dell'apprendimento meccanismi che hanno avuto successo in altri ambiti (it.wikiversity.org), fino alle più prestigiose università che pubblicano interi corsi (www.ocwconsortium.org/courses) come il MIT, che con *OpenCourseWare* (ocw.mit.edu) diffonde le lezioni di centinaia di corsi già da una decina di anni. Oltre al movimento *Open* a rendere accessibili risorse educative sono anche le società di primaria importanza nel settore delle tecnologie digitali. YouTube, ad esempio, propone il canale *Educational* (<http://www.youtube.com/education?b=400>) con migliaia di videolezioni e la Apple con *iTunes U* (<http://www.apple.com/it/education/itunes-u/>) ha già siglato accordi con oltre 800 università per pubblicare i loro contenuti sia ad accesso libero che riservato. Il motivo per cui molte università rendono liberamente accessibili le lezioni dei loro corsi, o comunque si propongono su questi canali, risiede nei molti vantaggi tecnologici, commerciali ed economici questi offrono, primo fra tutti la visibilità. La presenza in questi canali consente di farsi conoscere, di rendere pubblico il valore didattico e scientifico delle proprie attività, di proporsi ad un bacino più ampio di potenziali utenti. In questo contesto un Corso di laurea online come Psy-Net inserito in

osservare i risultati e monitorare il livello di preparazione individuale e complessivo.

Nell'ambito della ricerca già citata è stato somministrato un questionario sulla valutazione della didattica del primo anno di attività di Psy-Net i cui dati sono stati

messi a confronto con quelli

una Facoltà che svolge gli stessi insegnamenti i vari corsi in presenza, spesso tenuti dagli stessi docenti, può trarre profitto dalla registrazione e pubblicazione di queste lezioni, proponendone come attività integranti. Ci auguriamo di poter attivare questo canale in modo concreto a partire dal prossimo anno accademico.

Un'altra prospettiva di lavoro punta all'integrazione dei recenti processi sociali che si sviluppano nei nuovi media digitali. Nell'evoluzione della rete indicata come Web 2.0 i meccanismi basati sullo *user-generated content* hanno enormi potenzialità di innovazione degli ambiti e dei processi di apprendimento. La produzione e diffusione di strumenti di partecipazione che interconnettono le persone sulla base di affinità, interessi, obiettivi, sta trasformando alla radice le pratiche relazionali, culturali, produttive. Questi processi sovvertono in particolare le strutture consolidate dell'intermediazione sociale creando nuove strategie di contatto diretto fra le persone, possibili grazie ad algoritmi di analisi e aggregazione delle interazioni online in grado di generare incontro, fiducia, stima, empatia, relazione (Howe 2010; Rifkin 2010; Surowiecki, 2005). Come in ogni rivoluzione che si rispetti ad essere in crisi sono le istituzioni, i capisaldi del vecchio mondo. Anche i processi educativi e i luoghi dell'istruzione formale sono sottoposti a pressioni e spinte innovative che si deve saper cogliere per capire in quale modo possono contribuire al necessario processo di rinnovamento. Nella Rete si moltiplicano iniziative volte a favorire una sorta di riappropriazione dei processi di apprendimento dal basso seguendo le nuove opportunità che la rivoluzione digitale offre (Downes 2005; Kamenetz 2010). È in questo contesto che prendono forma i cosiddetti *Personal Learning Environment* (PLE) (Downes, 2005), cioè ambienti autoprodotti da chi intende attivare un percorso di formazione. Il diffondersi di questi progetti è sostenuto dalla crescente disponibilità di risorse non solo di carattere didattico, ma anche scientifico, rese pubbliche da movimenti come quello dell'*Open access* che punta alla libera divulgazione delle conoscenze frutto della ricerca scientifica (www.doaj.org, www.plos.org), ma anche da più consueti strumenti di accesso a fonti bibliografiche (Google scholar, Google books). I PLE sono costituiti però anche da ambienti di interazione, partecipazione e condivisione sempre più sofisticati, in grado di estendere la partecipazione e la condivisione di percorsi di apprendimento su scala globale attraverso i *Massive Open Online Course* (MOOC) (Siemens, 2008) che coinvolgono, favorendo una fattiva ed efficiente collaborazione, anche migliaia di corsisti sparsi in tutto il mondo. Queste pratiche non possono essere escluse dai contesti dell'apprendimento formale, pena l'incapacità di saper cogliere e piegare ai contesti educativi i nuovi canali di produzione culturale. Sono molti gli elementi che inducono a ritenere che i meccanismi dei social software si estenderanno agli altri strumenti di mediazione culturale. Anche i motori di ricerca, che di fatto determinano l'accesso alle risorse del web, stanno incorporando variabili che derivano informazioni dai social network nell'algoritmo di ordinamento dei risultati di ricerca, privilegiando quindi i contenuti condivisi dalla rete sociale di chi esegue una ricerca³⁶.

³⁶ <http://www.google.com/support/websearch/bin/answer.py?hl=en&answer=165228>
<http://www.google.com/+1/button/>

Queste indicazioni, fra le molte che si potrebbero proporre, ci inducono a ritenere come anche nei processi didattici istituzionali sia necessario adottare tecnologie e pratiche con le quali si esprime e prende forma la cultura della nostra contemporaneità, se si intendono realizzare contesti di apprendimento vissuti come significativi e reali dagli studenti. Ciò che viene indicato *e-learning 2.0* rappresenta la possibilità di integrare nei contesti educativi pratiche di apprendimento informale che coinvolgono gli studenti sulla base dei propri interessi attraverso il coinvolgimento delle loro reti di conoscenza, risorse, contatti, esperienze.

Occorre quindi aprire Psy-Net a queste nuove strategie che sono ormai pratica quotidiana degli studenti, come anche la nostra ricerca ha evidenziato (Grafico 8), rendendo l'ambiente di apprendimento vivo e pienamente integrato nei processi culturali di una società un rapido cambiamento, in grado quindi anche di sostenere e sviluppare capacità di gestire i propri processi formativi in un'ottica di *lifelong learning*.

Infine i meccanismi prodotti dai media digitali devono permeare anche le procedure di valutazione della didattica. Uno dei più

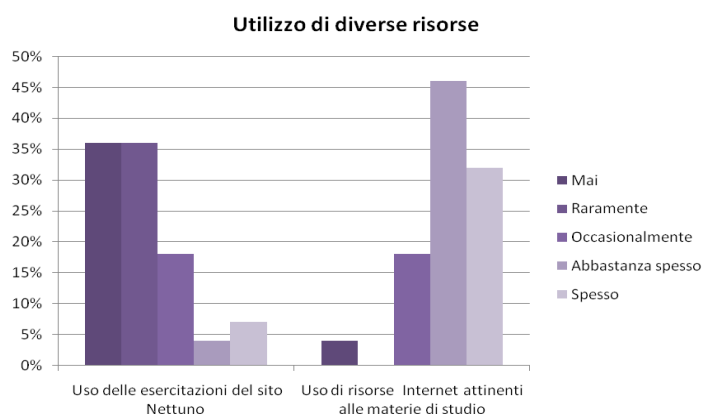


Grafico 8: percentuali di studenti che utilizzano diverse risorse.

significativi aspetti dei nuovi contesti digitali sono proprio i diffusi e partecipati meccanismi di valutazione. Ogni risorsa e interazione nel web sociale viene sottoposta a valutazione attraverso modalità trasparenti e condivise. È attraverso questi meccanismi che si stabilisce l'autorevolezza di un sito, l'efficacia di un servizio, la convenienza di un acquisto, la reputazione di un *blogger*. Occorre sviluppare anche nell'ambito della valutazione della didattica universitaria processi che possano trarre ispirazione da questi meccanismi e individuare modalità attraverso le quali sia possibile rendere la valutazione più condivisa, diffusa, accessibile. Questi aspetti sono oramai apertamente richiesti dagli studenti e fondamentali per il necessario miglioramento continuo delle attività didattiche.

Le prospettive delineate indicano come il contesto tecnologico e sociale sia oramai maturo affinché il corpo docente universitario produca e sviluppi in prima persona i processi di trasformazione della propria didattica basati sull'integrazione delle strategie comunicative e informative dei nuovi media digitali. Il futuro di iniziative come Psy-Net è quindi nei propri docenti, nella loro volontà di renderli strumenti essenziali per l'apprendimento nella società della conoscenza.

Slide dell'intervento all'indirizzo http://prezi.com/vn3say_c5jc3/psy-net/.

Bibliografia

- Downes S. (2005), *E-learning 2.0*, eLearn Magazine, (<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?article=29-1&section=articles>).
- Downes, S. (2009), *New technology supporting informal learning* (<http://halfanhour.blogspot.com/2009/04/new-technology-supporting-informal.html>).
- Garito M. A. (1996), L'insegnamento a distanza oggi: nuove tecnologie e nuovi metodi- Analisi di un modello, in Garito M. A. *La multimedialità nell'insegnamento a distanza*, Garamond Ed.
- Howe J. (2010), *Crowdsourcing*, Luca Sossella editore, Bologna.
- Kamenetz A. (2010), *DIY U: Edupunks, Edupreneurs, and the Coming Transformation of Higher Education*, Chelsea Green Publishing Company.
- Lévy P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- Rifkin J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano.
- Siemens, G. (2008), *MOOC or mega-connectivism course* (<http://ltc.umanitoba.ca/connectivism/?p=53>).
- Surowiecki J. (2005), *The wisdom of crowds*, Anchor books.
- Tapscott D. (1996), *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York.
- Tapscott D. (2008), *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, McGraw-Hill, New York.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Wenger E., White N., Smith J. D., (2009), *Digital Habitats: stewarding technology for communities*, OR: CPsquare, Portland.

La formazione via web all'utilizzo del test di Rorschach: la didattica dell'uso e della siglatura

Stefano Boca

Università di Palermo

shepherd@unipa.it

L'uso degli strumenti offerti dall'e-learning per una formazione via web in ambito clinico è tradizionalmente stata guardata con diffidenza. Ad uno sguardo più attento, tuttavia, la didattica via web, soprattutto grazie a sviluppi recenti nelle tecnologie a disposizione, può offrire soluzioni valide per i problemi di formazione clinica in ambito universitario e non solo. Il presente contributo rappresenta un esempio di come un problema formativo tradizionale, la siglatura del test di Rorschach, possa trovare soluzioni innovative grazie alle tecnologie didattiche. In particolare verranno illustrate le ampie possibilità di interazione con gli oggetti didattici, l'indipendenza di questi ultimi dalla piattaforma, la scalabilità del corso e la possibilità di gestire gli aggiornamenti in modo economico.

Apprendere giocando: l'utilizzo di piattaforme on-line nella didattica universitaria

Orazio Miglino^{1,2}, Alessandra Delli Veneri¹

⁽¹⁾ NAC (Natural and Artificial Cognition Laboratory) – Dipartimento di Scienze Relazionali “G.Iacono” – Università degli Studi di Napoli “Federico II”

*⁽²⁾ LARAL (Laboratory of Autonomous Robotics and Artificial Life) – ISTC (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione) del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma
alessandra.delliveneri@unina.it*

ABSTRACT

Il contributo si propone di discutere i vantaggi dell'utilizzo delle nuove tecnologie nell'ambito dei curricula formativi universitari. L'obiettivo è quello di esplorare la tematica del Game-Based Learning facendo riferimento all'esperienza sviluppata nell'ambito di alcuni progetti europei focalizzati sulla didattica e sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

È stato dimostrato che il gioco ha un'influenza positiva sulla motivazione e l'interesse degli studenti. Inoltre il gioco favorisce il coinvolgimento attivo del soggetto mediante l'esplorazione, la sperimentazione, la competizione e la cooperazione.

I giochi catturano l'attenzione dei ragazzi e rappresentano un'attività particolarmente privilegiata nel loro mondo. Gli educatori riconoscono che i giochi divertono e motivano i giovani sebbene la riflessione sia ancora aperta sull'eventuale valore aggiunto che l'attività ludica rappresenta nell'ambito dei processi di apprendimento. Perché i giochi coinvolgono e motivano i ragazzi? E come mai noi ci occupiamo del gioco in ambito educativo?

Il gioco coinvolge perché diventa fonte di divertimento e, in linea di massima, tutti quanti amiamo giocare. I giochi hanno delle regole designando una struttura che facilita la nostra attività. Hanno degli obiettivi che guidano ciò che facciamo. Le persone rispondono positivamente all'offerta dell'interazione ludica. Il ritmo è parte integrante di un buon game design e questo ci tiene interessati al flusso delle azioni. Il gioco ci permette di vincere e questo ci fa sentire bene. L'attività ludica rispecchia la competizione della vita reale e in qualche modo funge da stimolo. Il problem solving ci spinge ad essere creativi e pieni di risorse. Infine il gioco è basato su una narrativa e questo coinvolge le emozioni e promuove i processi di comprensione.

Se tali elementi sono ben pensati e se riescono a mettere insieme la sfida e i feedback in un'ottica formativa, si potrebbe definire un interessante processo di apprendimento.

Tutti i giochi sfruttano molti degli aspetti spesso praticati nell'ambito dell'insegnamento motivazionale. Un gioco efficace può, per esempio, motivare l'apprendimento attraverso un role-play sviluppato su una solida struttura narrativa. Il gioco in qualche

modo promuove il processo di problem solving richiedendo risposte creative in un contesto di sfida.

Un gioco può prendere strade inaspettate e innovative che stimolano il nostro interesse. L'apprendimento basato sul gioco (GBL – Game Based Learning) promuove l'autonomia, dando la possibilità a chi gioca di controllare le proprie azioni e quindi di poter in un certo modo gestire la propria esperienza. Il riscontro è immediato, rilevante e stimolante.

Il gioco coinvolge i giovani, motivandoli ad apprendere e offrendo loro una piattaforma che allarga il panorama dell'insegnamento e dei processi di formazione. Il nostro prossimo passo è quello di sviluppare giochi che sostengono ed estendono la sfida formativa che di giorno in giorno affrontiamo: come programmare un percorso di apprendimento che possa interessare, stimolare e apportare elementi di valore al processo formativo.

Scrittura universitaria e plagiarismo

Simposio

Proponente:

- Rosa Baroni (Università di Padova)

Discussant:

- Camilla Gobbo (Università di Padova)

Intervengono:

- Roberto Cubelli (Università di Trento) - Dal fallimento della comunicazione al plagio
- Pietro Boscolo (Università di Padova) - Intertestualità e plagio: note da un corso di scrittura universitaria
- Rosa Baroni (Università di Padova) - Appropriazione del lavoro altrui, plagio consapevole e inconsapevole, auto plagio
- Sergio Roncato (Università di Padova) - Le copiatore nelle tesi: dal manuale al risvolto di copertina

I tirocini nelle scuole di specializzazione di Psicologia.

Simposio

Proponente:

- Chiara Nicolini (Università di Padova)

Discussant:

- Carlo Umiltà (Università di Padova)

La scuola di specializzazione in psicologia della salute dell'università degli studi di Torino: due anni di esperienza con il riordino.

Piera Brustia

Università di Torino

Il profilo professionale atteso in uscita è quello di uno specialista della salute in grado di dialogare con il singolo, le istituzioni, e i diversi sistemi organizzativi, proponendo e verificando modelli di intervento competenti e coerenti con le domande di salute generate dalle continue trasformazioni psico-sociali ed economiche; soprattutto, uno specialista che sia in grado di svolgere in modo autonomo la pratica professionale nel contesto del Servizio Sanitario Nazionale, negli ambiti della consulenza clinica, della formazione, della ricerca sanitaria e dell'organizzazione sanitaria.

Vengono attivati ad ogni inizio di anno, un Seminario di avvio centrato sulla presentazione degli allievi e sull'esplorazione delle aspettative e, alla fine di ogni anno, un Seminario conclusivo centrato sulla valutazione dell'anno trascorso. Durante l'anno accademico tutte le attività pratiche degli studenti (APP e tirocini) sono monitorate attraverso gruppi di discussione di casi clinici e gruppi per sviluppare specifiche competenze tecniche. Il riordino della Scuola ha imposto una revisione delle attività pratiche che hanno assunto una grandissima importanza e occupano un numero di ore considerevole. Tali attività, definite APP, vengono organizzate dai docenti e svolte sotto la loro diretta supervisione presso sedi pubbliche e private convenzionate con la Scuola e, in parte, autonomamente con compiti proposti dai docenti (costruzione di questionari, analisi di casi, progettazione di interventi formativi e di promozione della salute in ambito organizzativo).

Il tirocinio, invece, assume una particolare importanza dal momento che ha il compito di "generare conoscenza". Le competenze professionali costruite a partire dal tirocinio sono approfondite e supportate dai docenti e dal direttore della scuola che si fa promotore di un collegamento costante tra docenti e tutor di tirocinio sia attraverso i "tutor d'aula", che hanno la funzione di favorire il racconto tra teoria e pratica guidando la riflessione sull'esperienza, sia attraverso l'individuazione di alcuni docenti scelti tra i professionisti e/o i responsabili dei servizi in cui gli Specializzandi svolgono il tirocinio. Inoltre, il tirocinio è strutturato in modo da privilegiare l'esperienza diretta di ciascun tirocinante, con la supervisione del tutor d'aula e della sede, deve mettere a punto un progetto e produrre un resoconto dettagliato, dimostrando di saper collegare la pratica con il sapere teorico: tale resoconto costituisce parte integrante dell'esame di valutazione di fine anno.

Problematiche inerenti all'attività di tirocinio delle Scuole di Specializzazione dell'Area Psicologica di Padova

Emilia Ferruzza

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

Il recente riordino delle Scuole di Specializzazione in Area Psicologica ha previsto un curriculum organizzato su cinque anni di corso. Questo richiede una ristrutturazione dell'offerta formativa, anche per quanto riguarda le modalità dello svolgimento dei tirocini e le linee di indirizzo sui criteri per il convenzionamento con le strutture che faranno parte della rete formativa.

Viene riportata l'esperienza delle Scuole dell'Area Psicologica di Padova con la formulazione e l'approvazione da parte dell'Ateneo di un Documento programmatico di razionalizzazione dei criteri per il convenzionamento con strutture del SSN e non, in assenza di una normativa nazionale sull'argomento.

Il tirocinio nella scuola di specializzazione in Psicologia della Salute

Rosa Ferri

Università La Sapienza, Roma

Obiettivi formativi ed

“La psicologia della salute è l’insieme dei contributi specifici -scientifici, professionali, formativi- della disciplina psicologica, alla promozione e mantenimento della salute, alla prevenzione e trattamento della malattia e all’identificazione dei correlati eziologici, diagnostici della salute, della malattia e delle disfunzioni associate, e all’analisi e miglioramento del sistema di cura della salute e di elaborazione delle politiche della salute».

Questa definizione implica quattro obiettivi fondamentali della psicologia della salute.

1. La promozione della salute

Il primo di questi obiettivi consiste nel “promuovere” la salute. E’ questo un obiettivo particolarmente importante, che caratterizza e contraddistingue in senso moderno, l’emergenza della psicologia della salute. La centralità di questo obiettivo sta nel processo di cambiamento in atto (vedi i ben noti documenti dell’OMS) dal concetto negativo di salute -intesa come “assenza di malattia”- a quello positivo di “stato di benessere bio-psico-sociale

2. Prevenzione e trattamento

Il secondo obiettivo prevede la prevenzione e il trattamento della malattia. Molte iniziative, a partire da principi e conoscenze specificamente psicologiche, possono essere condotte nel campo della prevenzione. Nella genesi di diverse malattie, una forte influenza è stata universalmente attribuita a certi comportamenti o stili di vita “non sani”. Ne è derivato lo sviluppo di pratiche di prevenzione e di intervento della psicologia; la quale viene sollecitata in tutto l’arco delle sue competenze, da quelle di tipo psicofisiologico a quelle di tipo psicosociale .

Per quanto riguarda il trattamento, oltre alle metodologie psicoterapeutiche tradizionali, la scuola è particolarmente impegnata a sviluppare metodologie di ricerca-intervento in linea con il concetto di salute positiva. Si tratta cioè di interventi specificamente orientati a promuovere le risorse o competenze di vita, sia a livello individuale sia a livello di gruppo, come nell’ambito dei vari contesti organizzativi.

3. Aspetti diagnostici ed eziologici

Il terzo obiettivo riguarda il processo di valutazione e lo studio delle cause dirette e indirette non solo della malattia, ma anche della salute. Mentre il quadro della

psicodiagnostica nel versante della patologia si presenta ormai ampiamente articolato, ben diversa è la posizione degli studi sugli indicatori di salute positiva. In coerenza con quanto si sta affermando nel panorama internazionale, il piano didattico dedica particolare attenzione allo studio tassonomico delle dimensioni di salute.

4. Interventi nelle organizzazioni e nelle istituzioni

Il quarto obiettivo riguarda il miglioramento non solo dei sistemi di cura ma anche, più in generale, delle politiche della salute in vari contesti sociali. L'analisi e l'intervento sulle transazioni degli operatori sanitari fra di loro e con i pazienti diventa un elemento centrale di questo processo di cambiamento. Il miglioramento della qualità dei servizi sanitari dipende non solo dalla qualità delle relazioni interpersonali all'interno del sistema, ma anche dallo stato di salute degli operatori stessi. Ma la prestazione dello psicologo della salute non va vista solo all'interno del contesto sanitario. Proprio in virtù del suo impegno primario nel versante positivo della promozione del benessere, lo psicologo della salute deve poter trovare spazio nelle organizzazioni educativo-scolastiche, in quelle del lavoro, negli asili-nido, nelle istituzioni per anziani, nelle comunità di quartiere, ecc.

Lo specializzando in Psicologia della Salute dovrà quindi maturare conoscenze teoriche scientifiche e professionali nel campo della Psicologia della Salute - in una prospettiva che ne ricopre i diversi aspetti psicologici, biologici e sociali, per interventi di promozione della salute in contesti sociali, istituzionali, di comunità, familiari, di gruppo e individuali.

In linea con gli obiettivi formativi sopraelencati la Scuola, oltre ai corsi teorici, organizza ogni anno:

a) laboratori, la cui funzione è sviluppare l'apprendimento di competenze tecniche anche interdisciplinari, con particolare attenzione al controllo della propria condotta professionale e all'uso della propria persona come soggetto di intervento. Fra questi laboratori si distingue il laboratorio di analisi del processo formativo, come strumento interno di riflessione sull'esperienza formativa. Questo laboratorio costituisce il punto di snodo tra una didattica fondata sull'autogoverno dell'apprendimento e l'organizzazione della Scuola intesa come learning organization.

b) tirocinio professionale, il cui scopo è facilitare la connessione dei contenuti formativi della scuola con gli ambiti di applicazione e di personalizzare, per quanto possibile, i singoli processi di apprendimento. Particolare attenzione viene data all'attuazione di progetti di ricerca-intervento. Per lo svolgimento dei tirocini professionali la Scuola provvede all'allestimento di specifiche convenzioni con enti accreditati.

In merito ai tirocini, dal Consiglio della Scuola sono stati identificati quattro ambiti o aree di tirocinio: Servizio Sanitario, Formazione e Istruzione, Sociale e educativo, Organizzazione e Lavoro. Per ognuna delle quattro aree viene designato dal Consiglio della Scuola uno o due coordinatori, avente le seguenti funzioni:

- curare la fase istituyente delle relazioni con gli Enti o istituzioni che accoglieranno i tirocinanti, fino alla ratifica da parte del Consiglio della Scuola;
- coordinamento delle iniziative seminariali dell'area;
- promozione di ulteriori iniziative per l'area.

I tirocini, possono essere svolti presso: 1) Dipartimenti universitari 2) Aziende Sanitarie Ospedaliere e Aziende Sanitarie Locali appartenenti al Servizio Sanitario Nazionale; 3) Enti pubblici quali Ministeri, Regioni, Province e Comuni, ecc., in cui operano strutture o servizi aventi finalità psicologiche; Istituzioni scolastiche statali e non statali di ogni ordine e grado che rilascino titoli di studio con valore legale; Enti privati, intesi sia come Aziende di produzione e di consulenza che come Associazioni, Enti ausiliari, Cooperative sociali, Comunità terapeutiche.

Il Consiglio della Scuola valuterà di volta in volta, il monte ore dell'attività lavorativa che potrà essere riconosciuta come tirocinio.

Il tutoraggio del tirocinio può essere effettuato sia da uno psicologo iscritto all'Albo professionale (nel caso si tratti di tirocinio extra-moenia) sia da un docente della Scuola (nel caso si tratti di tirocinio intra-moenia).

Al tutor designato dall'Ente o istituzione spettano, per l'intera durata del tirocinio, le seguenti funzioni:

- effettuare, di comune accordo con il coordinatore di area della Scuola e con il tirocinante, una specifica programmazione dell'esperienza, definendo operativamente gli obiettivi, i tempi e la metodologia operativa;
- il monitoraggio delle attività svolte dal tirocinante;
- la valutazione finale del tirocinio, con riferimento sia ai risultati formativi raggiunti dal tirocinante sia alle loro articolazioni con il contesto in cui il tirocinio è stato realizzato.

La supervisione invece è offerta dalla Scuola e condotta dai docenti in base alle preferenze dello specializzando e al settore in cui svolge il tirocinio.

Il tirocinio "interno" nell'ambito della scuola di specializzazione del ciclo di vita: un'esperienza del percorso relativo al bambino, l'adolescente e la famiglia

Adriana Lis, Silvia Salcuni, Marta Oliva, Roberta Marchiori, Cristina Marogna, Diego Rocco**

DPSS, Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e dei processi di socializzazione, Università di Padova

**DPA, Dipartimento di Psicologia Applicata, , Università di Padova*

adriana.lis@unipd.it

Abstract

Scopo del presente lavoro è presentare le modalità e le finalità dello svolgimento del tirocinio "interno" nell'ambito della Scuola di Specializzazione del Ciclo di Vita dell'Università di Padova. In particolare, oltre alle specificità dei tre curricula rispetto alle esperienze professionalizzanti proposte agli specializzandi, sarà presentata un'esperienza di ricerca in ambito clinico che è stata svolta nella sede del tirocinio del curriculum "Intervento psicologico per il bambino, l'adolescente e la famiglia".

Obiettivi della Scuola di specializzazione

La Scuola ha lo scopo di formare specialisti in Psicologia del Ciclo Di Vita che abbiano maturato, in una prospettiva evolutiva che ricopre l'intero arco di vita, conoscenze teoriche, scientifiche e professionali nel campo della Psicologia dello Sviluppo della Psicologia Dinamica e Clinica per interventi in ambito individuale, di coppia, familiare e di gruppo relativi alle problematiche sia cognitive comportamentali che affettive.

In particolare lo specialista dovrà disporre di conoscenze ed esperienze atte a svolgere e coordinare le seguenti attività: identificare gli indici di adattamento e i fattori di rischio, in relazione sia alle "crisi" evolutive, in una prospettiva individuale e familiare, sia alle situazioni di emergenza; valutare e diagnosticare quadri patologici mediante test psicometrici, interviste e questionari; analizzare risultati delle valutazioni mediante tecniche statistiche descrittive e inferenziali con l'ausilio di tecnologie informatiche; pianificare, realizzare e valutare i risultati di interventi di prevenzione, di supporto, di counseling e psicoterapeutici, volti a tutelare e ripristinare il benessere e la salute psichica dell'individuo, della coppia, della famiglia, anche in relazione alle strutture e istituzioni sanitarie, scolastiche, giuridiche, etc.

La Scuola si articola nei seguenti curricula:

1. Intervento psicologico per il bambino, l'adolescente e la famiglia;

2. Intervento psicologico nei disturbi dello sviluppo e negli handicap;
3. Intervento psicologico per l'adulto e per l'anziano.

L'ammissione alla Scuola di specializzazione in Psicologia del Ciclo di Vita è riservata a coloro che, entro i termini per la presentazione della domanda di ammissione, sono in possesso della laurea in Psicologia (*ante* D.M. 509/1999) o di una laurea specialistica (*ex* D.M. 509/1999) nella classe di Psicologia (58/S) o di una laurea magistrale nella classe di Psicologia LM-51. Per l'iscrizione alla Scuola sono richiesti inoltre il diploma di abilitazione all'esercizio della professione e l'iscrizione all'Albo degli Psicologi.

L'attività didattica si articola sia in lezioni di tipo frontale sia in attività definite professionalizzanti, entrambe svolte da un corpo docente qualificato composto da professori universitari di prima e seconda fascia e da ricercatori, da clinici esperti professionisti nel territorio (USSL, Reparti Ospedalieri, ...) e da psicoterapeuti membri di società riconosciute a livello nazionale (es.: Società Psicoanalitica Italiana SPI; Società Italiana di Psicoterapia Psicoanalitica, SIPP).

La Scuola ha durata di 5 anni e rilascia il titolo di specialista in Psicologia del Ciclo di Vita.

La frequenza a lezioni, conferenze, seminari, esercitazioni, nonché la partecipazione alle attività pratiche è obbligatoria. Non è richiesto un percorso psicoterapeutico personale, sebbene sia caldamente consigliato.

Il titolo di Specialista in Psicologia del Ciclo di Vita è abilitante all'esercizio della psicoterapia, purché almeno 60 CFU siano dedicati ad attività psicoterapeutiche professionalizzanti espletate sotto la supervisione di psicoterapeuti qualificati. Tali attività obbligatorie professionalizzanti per il raggiungimento delle finalità formative comprendono l'esecuzione, condotta con la supervisione di esperti, di: almeno 40 protocolli diagnostici clinici nelle diverse fasi del ciclo di vita: relazione precoce madre-bambino, bambino in età di latenza, adolescente, adulto, anziano, coppia, famiglia; almeno 20 protocolli di counseling nelle diverse fasi del ciclo di vita: supporto nel passaggio alla genitorialità, crisi adolescenziale, mediazione familiare, pensionamento, interventi di rete nel caso di maltrattamento e abuso; interventi di sostegno alla rete familiare e/o al paziente in caso di deterioramento cognitivo e/o malattia degenerativa; interventi e sostegno ai problemi di apprendimento; almeno 15 protocolli relativi a sostegni psicoterapeutici su pazienti esaminati personalmente con discussione di almeno 3 casi trattati.

Di seguito verranno presentate le specificità dei tre curricula rispetto alle esperienze professionalizzanti proposte agli specializzandi, illustrando brevemente le sedi dei tirocini, qualora essi siano svolti in ambito universitario.

Si sottolinea inoltre come la formazione diagnostica e clinica in ognuno dei tre curricula, sia costantemente affiancata da un approccio di ricerca sia qualitativa che quantitativa, più spesso su caso singolo ma potendo anche essere rivolta all'analisi di un intervento gruppale, al fine di integrare la teoria con la pratica e insegnare allo specializzando a supportare e rileggere in modo critico e costruttivo il lavoro clinico-diagnostico svolto, tramite una adeguata valutazione dei propri interventi.

Curriculum 1) Intervento psicologico per il bambino, l'adolescente e la famiglia

Gli specializzandi svolgono il loro tirocinio interno presso due servizi dell'Università di Padova: il servizio SAP-SCP (Servizio di consulenza psicologica per studenti universitari) sovvenzionato dall'ESU Padova (Azienda Regionale per il Diritto alla Studio), e il laboratorio di Psicologia Clinica Selma Freiberg (Servizio di consultazione e psicoterapia rivolto a bambini, adolescenti, adulti) afferente al DPSS (Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione). Entrambi sono centri di ricerca sul colloquio clinico e sul processo psicoterapeutico, a cui gli specializzandi possono afferire sia per la formazione sia per la consultazione della banca dati.

Il servizio SAP-SCP e il Laboratorio di Psicologia Clinica Selma Freiberg sono due servizi psicologici di stampo psicodinamico: entrambi prevedono una consultazione, articolata solitamente in 3-4 incontri, con scopo conoscitivo e diagnostico. L'ultimo colloquio è solitamente di restituzione durante il quale può essere proposta:

- una presa in carico, deputata solo al servizio Selma Freiberg, o programmando una psicoterapia psicodinamica di sostegno a breve o medio termine, con cadenza quindicinale, settimanale o mensile;
- una psicoterapia psicodinamica interpretativa ed espressiva a medio o lungo termine, con cadenza settimanale o bisettimanale (nel caso in cui lo specializzando sia in formazione personale presso un membro della SPI o della SIPP).

Lo strumento elettivo per la ricerca e la clinica è il colloquio che viene esplorato con strumenti di analisi del processo riconosciuti in ambito internazionale ed applicati sulla trascrizione delle sedute. Attualmente gli strumenti utilizzati dal servizio sono: Shedler-Westen Assessment Procedure 200-item (SWAP-200; Westen, Shedler & Lingardi, 2003), Diagnosi Psicodinamica Operazionalizzata (OPD-2; gruppo di lavoro OPD, 1996/1998/2001), Collaborative Interactions Scale (CIS; Colli & Lingardi, 2009), Defence Mechanism Rating Scale (DMRS; Lingardi, 2006), Psychodynamic Interventions Rating Scale (PIRS; Cooper & Bond, 1992).

Nel momento in cui il paziente accetta la presa in carico, allo specializzando è richiesta la conoscenza della somministrazione e interpretazione di una batteria di test di approfondimento, finalizzata alla definizione puntuale delle risorse e dei problemi dei pazienti, e degli obiettivi del percorso intrapreso: WAIS-R (Wechsler, 1981), MMPI-2 (Hathaway & McKinley, 1989), test di Rorschach valutato secondo il Metodo Comprensivo di Exner (Exner, 1993), Object Relations Technique (Phillipson, 1995; Lis, Zennaro, Giovannini, Mazzechi & Calvo, 2002); Adult Attachment Interview (AAI; George, Kaplan & Main, 1984/1985/1996) ed eventualmente Adult Attachment Projective (AAP; George, West & Pettem, 1996, 2008). Anche alla somministrazione dei test segue una restituzione.

I test somministrati all'inizio del percorso terapeutico vengono ri-somministrati anche alla conclusione del percorso, al fine di valutare i risultati della psicoterapia stessa verificando in che modo i goal terapeutici sono stati raggiunti.

Ogni specializzando ha a disposizione diversi spazi di supervisione sui casi da lui seguiti presso i servizi SAP e Selma Freiberg, per l'intera durata del Corso di Specializzazione. La supervisione è gratuita, fornita da almeno tre diversi supervisori e in parte differenziata per anno di iscrizione alla scuola. Sono previste:

- supervisioni di gruppo di due ore settimanali (10-15 specializzandi del secondo anno), rispetto alla interpretazioni e diagnosi dei colloqui di consultazione, trascritti verbatim dalle audio registrazioni degli incontri, secondo il modello diagnostico dell'OPD-2;
- supervisioni settimanali di tre ore in gruppi allargati (15-20 specializzandi, di tutti gli anni), in cui gli specializzandi trovano lo spazio per presentare puntualmente i report dei colloqui di consultazione ed organizzare il progetto terapeutico;
- supervisioni di due ore settimanali in piccoli gruppi (5-8 specializzandi appartenenti a diversi anni di Corso) rivolte sia al processo diagnostico sia alla presa in carico. In ogni supervisione due specializzandi a turno presentano per intero uno o due colloqui (di consultazione o di terapia) e questi vengono analizzati e interpretati in ottica psicoanalitica, valutando i movimenti transferali e controtransferali della coppia terapeutica, i meccanismi di difesa utilizzati dal paziente, il livello della sintonizzazione affettivo/emotiva e dell'alleanza. Vengono inoltre proposte letture di approfondimento ad hoc sui casi trattati e si lascia spazio di discussione e intervento anche ai colleghi di supervisione.

Curriculum 2) Intervento psicologico nei disturbi dello sviluppo e negli handicap

Questo curriculum si avvale di un approccio prevalentemente cognitivo-comportamentale. Gli specializzandi possono svolgere il tirocinio sia all'interno dell'Università di Padova, presso il Servizio Disturbi dell'Apprendimento e/o il Servizio SAP-DSA, Servizio per le difficoltà di studio e apprendimento per gli studenti universitari (sovvenzionato dall'ESU Padova), sia all'esterno presso strutture pubbliche o private convenzionate, quali reparti di neuropsichiatria infantile, pediatria, scuole con sportelli di counseling mirati a problemi di apprendimento.

Il tirocinio offre la possibilità di imparare ad effettuare diagnosi e trattamenti riabilitativi a bambini con disturbi di apprendimento e a giovani adulti con difficoltà di apprendimento o con scarsa motivazione allo studio. I protocolli di intervento sono rivolti sia al singolo che al gruppo. E' prevista la somministrazione di batterie di prove di tipo cognitivo (AMOS, CBA, Prove di comprensione) volte a inquadrare la problematica del paziente.

Ogni specializzando ha a disposizione due ore di supervisione gratuita settimanali e individuali sui casi da lui seguiti presso i servizi interni all'università, per l'intera durata del Corso di Specializzazione. La supervisione è fornita dall'equipe del servizio, composta da docenti universitari, ricercatori, qualche professionista esterno e uno psichiatra.

Curriculum 3) Intervento psicologico per l'adulto e l'anziano

Questo curriculum vede affiancare un approccio di tipo cognitivo-comportamentale e uno di tipo dinamico. Gli specializzandi possono svolgere il tirocinio esterno, presso case di riposo, entrando a far parte di equipe specializzate alla diagnosi precoce e al trattamento dei disturbi di Alzheimer e di deterioramento mentale. Come tirocinio interno gli specializzandi possono accedere al LAB-I, un servizio che si rivolge agli anziani, in cui possono sviluppare diverse aree di intervento, tra loro diverse ma contigue e complementari. Nello specifico possono fare esperienza di ricerca, negli ambiti della costruzione e/o dell'adattamento di strumenti di valutazione funzionale di diverso grado diagnostico relativi a diversi aspetti della psicologia dell'invecchiamento, della costruzione e della realizzazione di specifici programmi di intervento (curando in particolare gli aspetti metodologici e procedurali) a favore degli anziani, i quali hanno valenza, a seconda dei casi, di promozione, di prevenzione e di riabilitazione; infine, hanno opportunità di organizzare e partecipare a seminari di aggiornamento e formazione per operatori.

Gli specializzandi imparano l'uso di strumenti per l'assessment delle funzioni cognitive nell'invecchiamento che costituiscono la batteria Benessere e Abilità Cognitive nell'età adulta e avanzata (BAC; De Beni, Borella, Carretti, Marigo, & Nava, 2008), con prove che permettono la valutazione di aspetti cognitivi chiave quali l'attenzione, la memoria di lavoro e la memoria nella quotidianità; la Comprensione del Testo, importante indicatore delle risorse cognitive; il Benessere che comprende la soddisfazione personale, il senso di autonomia ed auto-efficacia, così come la dimensione degli affetti e delle relazioni. Obiettivo del tirocinio a livello testistico è di fornire le competenze per la somministrazione, correzione, costruzione e restituzione di profili individuali per una valutazione completa dell'efficienza cognitiva ed emotiva della persona.

Vengono effettuati inoltre interventi di supporto che coniugano gli aspetti di deterioramento mentale con la comprensione della persona nella sua totalità, quindi anche dal punto di vista psicodinamico.

Ogni specializzando ha a disposizione due ore di supervisione gratuita settimanali e individuali sui casi da lui seguiti presso i servizi interni all'università, per l'intera durata del Corso di Specializzazione. La supervisione è fornita dall'equipe del servizio, composta da docenti universitari, ricercatori e alcuni professionisti esterni del settore.

Esempi di disegni di ricerca svolti presso le sedi del tirocinio professionalizzante del curriculum "Intervento psicologico per il bambino, l'adolescente e la famiglia".

Presso il SAP-SCP e il Servizio di Psicologia clinica Selma Freiberg gli specializzandi del curriculum 1, affiancati dai docenti universitari, possono imparare a fare ricerca sulla clinica e riflettere sulle proprie esperienze, spesso rielaborate in forma di tesi di specializzazione annuale o conclusiva, e spesso anche pubblicate.

I tipi di ricerca condotti presso i Servizi sono in genere ricerca sul caso singolo (Tabella 1). Tali disegni di ricerca si sono occupati sia di studiare gli esiti delle psicoterapie tramite il confronto degli strumenti diagnostici pre e post trattamento, sia il processo delle stesse, ad esempio tramite analisi relative alle modalità di raccolta dati (es. trascritto a memoria vs. trascritto verbatim delle audio registrazioni; Lis, Salcuni, Zini,

Genovese, Di Riso, & Zonca, 2005). Gli specializzandi sono stati coinvolti nei lavori sia pubblicati che presentati a diversi convegni.

Tabella 1: Esempi di due ricerche Single Case (Di Riso, Salcuni, Laghezza, Marogna, & Lis, 2009; Lis, Di Riso, Gennaro, & Chessa, 2008)

Caso	trattamento	Strumenti diagnostici	Formulazione caso	Strumenti per la valutazione del process	Strumenti per la valutazione dell'outcome
Gabriele 12 anni	Terapia supportiva ad orientamento psicodinamico Circa 2 anni 1 volta la settimana 50 sedute	<i>Fase diagnostica</i> Rorschach CS WISC-R <i>Re-test</i> Rorschach CS	Diagnosi descrittiva (DSM IV) <i>Strumenti</i> Profilo Metapsicologico Scala Carlsson e Bihlar	Scala conflitti Scala difese DMRS Scala difese DMDS-CIV SvAM Categorie aggressività IVAT-II Affect in Play Scale	C- GAS (3) SCL-90 (2) AQ-2 (1) test e retest multiple informant
Simona 8 anni	Terapia supportiva ad orientamento psicodinamico Circa 2 anni 1 volta la settimana 2 volta la settimana 87 sedute	--	Diagnosi descrittiva (DSM IV) <i>Strumenti</i> The Hampstead Psychoanalytic Index	Scala delle difese DMRS Scala difese DMDS-CIV Affect in Play Scale IVAT-I	C- GAS (2) AQ-2 (2) test e retest multiple informant

Dal 2007, viene condotta presso il SAP una ricerca sul Collaborative Assessment (CA; Finn, 2003), finanziata dal MIUR. Il Collaborative Assessment (CA; Finn, 2003; Finn & Fischer, 1997; Finn & Kamphuis, 2006; Finn & Tonsager, 1997) si differenzia dall'assessment tradizionale condotto presso il SAP-SCP in quanto pone il momento diagnostico condotto con specifiche modalità "collaborative" in una prospettiva di cambiamento, evidenziando che i pazienti traggono benefici durante la consultazione se ricevono un feedback empatico e collaborativo sui risultati dei colloqui e su quelli degli altri strumenti a loro somministrati. Il CA si basa su tre punti cardine: collaborazione, individualizzazione e flessibilità. Il paziente è visto come un protagonista attivo delle operazioni di assessment. Il CA teorizza la possibilità di considerare soprattutto il report finale del soggetto coinvolto come un atto terapeutico compiuto attraverso la consegna di una lettera, scritta dal clinico per il paziente in modo molto personale e affettivo, che genera effetti psicologici misurabili in termini di livello di stress, motivazione, autostima, efficacia dell'intervento. Nonostante il modello sia stato supportato da diversi studi, i lavori pubblicati si situano soprattutto al livello di studi clinici prevalentemente rivolti a pazienti adulti e solo di recente l'attenzione si è rivolta all'ambito dell'età evolutiva.

Scopo del progetto finanziato dal MIUR è stato contribuire alla utilità e validità incrementale del CA puntando l'attenzione sullo studio empirico dell'approccio collaborativo in un gruppo di pazienti adulti, con un approccio metodologico specifico

per l'analisi dei dati emersi. Il progetto nella sua totalità ha permesso agli specializzandi di approfondire l'analisi degli effetti di diverse modalità di "stare" con il paziente; in particolare hanno potuto verificare anche da un punto di vista empirico gli effetti di una conduzione del colloquio diagnostico e di restituzione molto più collaborativo e direttivo, nell'ambito della cura dei giovani adulti.

Gli specializzandi coinvolti nel progetto sono stati circa 15, appartenenti all'ultimo anno della scuola. I pazienti, una volta esclusi i casi con psicopatologia grave, sono stati attribuiti casualmente ad una consultazione collaborativa piuttosto che classica. Ogni specializzando ha avuto quindi la possibilità di sperimentarsi in modalità di conduzione dei colloqui di consultazione restituzione differenti, sia collaborativa che standard. In particolare per il gruppo di pazienti seguiti con metodologia CA, lo specializzando era coinvolto nella scelta e somministrazione di una batteria di test flessibile, creata "ad hoc" per ogni singolo paziente e per ogni problematica presentata. Alla conclusione degli incontri testistici, era chiamato a stendere la lettera di restituzione, che esprimesse una partecipazione affettiva al fine di sollecitare il senso di una profonda e personalizzata comprensione del paziente da parte dello specializzando stesso, e sulla quale poi vertevano gli altri incontri di restituzione. Specializzando e paziente, sia al termine della prima serie di incontri che in quelli di un follow-up a distanza di 3 mesi erano chiamati a compilare, separatamente, il questionario di valutazione dell'esperienza di assessment (Assessment Questionnaire-2; AQ-2; Finn, 2003). La discussione dei risultati di questo strumento è stata anch'essa oggetto di supervisione, dando così la possibilità allo specializzando di arricchire il materiale formativo e di conoscenza delle dinamiche relazionali, sia nel breve che nel medio termine. I dati dimostrano, tra le altre cose (Lis, et al., in press), una maggiore soddisfazione percepita sia da parte del paziente, come era prevedibile (Finn & Fisher, 1997), sia da parte dello specializzando quando coinvolto nel CA piuttosto che nella consultazione standard. L'importanza della ricerca applicata alla clinica si è rivelata fondamentale per permettere agli specializzandi di valutare l'andamento dei loro interventi, oltre che il livello di comprensione del paziente, l'evoluzione della relazione terapeutica e delle dinamiche della stessa, i momenti di rottura e riparazione della sintonizzazione nella relazione, e poter così meglio conoscere se stessi come strumento terapeutico.

Bibliografia essenziale

- Colli, A., & Lingiardi, V. (2009). The Collaborative Interactions Scale: A new transcript-based method for the assessment of therapeutic alliance ruptures and resolution in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 19(6), 718–734.
- Cooper, S., & Bond, M. (1992). *Psychodynamic Interventions Rating Scale (PIRS)*. Unpublished manuscript, University of California–San Francisco.
- De Beni, R., Borella, E., Carretti, C., Marigo, C., & Nava, L. (2008). *Valutazione Benessere e Abilità Cognitive nell'età adulta*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Di Riso, D., Salcuni, S., Laghezza, L., Marogna, C., & Lis, A. (2009). Assessing changes in psychoanalytic psychodynamic therapy with an early adolescent. *Rorschachiana*, 30(2), 150-179

- Finn, S.E. (2003). Therapeutic assessment of a man with "ADD". *Journal of Personality Assessment*, 80(2), 115-129.
- Finn, S.E., & Fischer, C. (1997). *Therapeutic psychological assessment: Illustration and analysis of philosophical assumptions*. Presented at annual meeting of the American Psychological Association August 18 1997.
- Finn, S.E., & Kamphuis, J.H. (2006). Therapeutic Assessment with the MMPI-2. In J.N. Butcher (Ed.), *MMPI-2: A practitioners guide* (pp. 165-191). Washington, DC: APA Books.
- Finn, S.E., & Tonsager, M.E. (1992). Therapeutic effects of providing MMPI-2 test feedback to college students awaiting therapy. *Psychological Assessment*, 4, 278-287.
- Finn, S.E., & Tonsager, M.E. (1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment: Complementary paradigms. *Psychological Assessment*, 9, 374-385.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984/1985/1996). *Adult Attachment Interview*. *Unpublished manuscript*. University of California, Berkeley.
- George, C., Pettem, O., & West, M. (1996, 2008). *Adult Attachment Projective*. *Unpublished manuscript*. Mills College, University of California.
- Gruppo di Lavoro OPD (1996/1998/2001). *Diagnosi Psicodinamica Operazionalizzata: Presupposti teorici e applicazioni cliniche*. (Tr. it. Milano: Masson, 2002).
- Lingiardi, V. (2006). La valutazione dei meccanismi di difesa. In N. Dazzi, V. Lingiardi & A. Colli, A (Eds.), *La ricerca in psicoterapia. Modelli e strumenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lis, A., Salcuni, S., Di Riso, D., Salvatore S., et al. (in press). *Il Collaborative Assessment*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lis, A., Di Riso, D., Gennaro, A., & Chessa, D. (2008). Play and defensive mechanisms in a child psychotherapy process study. Paper presente at the 39th SPR International Meeting. Barcelona, Spain, June 18-21.
- Lis, A., Salcuni, S., Zini, M., Genovese, D., Di Riso, D., & Zonca, V. (2005). Analisi del processo su un caso singolo: confronto tra trascritto a memoria e trascritto audioregistrato. *Ricerca in Psicoterapia*, 8(1), 9-47.
- Lis, A., Zennaro, A., Giovannini, F., Mazzeschi, C., & Calvo, V. (2002). *ORT. Object Relations Technique: una griglia di valutazione empirico-clinica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Phillipson, H. (1955). *Il test delle relazioni oggettuali*. (trad it.) Firenze: Organizzazioni Speciali (1974).
- Westen, D., Shelder, J., & Lingiardi, V. (2003). *La valutazione della personalità con la SWAP-200*. Milano: Raffaello Cortina.

Le attività pratico-formative nella Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica della Facoltà di Medicina e Psicologia, Università Sapienza di Roma

*Vittorio Lingiardi, Silvia Mazzoni
Università La Sapienza, Roma*

Le attività pratico-formative nell'ambito psicologico-clinico vengono svolte dagli allievi all'interno delle strutture cliniche dell'Università Sapienza e delle strutture socio-sanitarie territoriali con cui è attiva una apposita convenzione (prevalentemente Dipartimenti di Salute Mentale delle Aziende Sanitarie Locali, ma anche strutture ospedaliere o strutture private in convenzione con il SSN). L'obiettivo previsto è l'integrazione dell'attività teorica con le attività cliniche per una specifica professionalizzazione dello psicologo clinico nel contatto diretto con i problemi e le domande poste dagli utenti dei servizi pubblici.

Attraverso tali esperienze, i cosiddetti "tirocini", gli specializzandi acquistano la capacità di integrare i contenuti formativi teorici e metodologici appresi nei corsi e nei laboratori con gli ambiti di applicazione e intervento della psicologia clinica.

Il monte ore complessivo che ogni specializzando dedica al tirocinio è di 400 ore annue. Nell'ambito di questa situazione formativa, agli allievi possono essere affidati degli interventi clinici.

Il processo formativo della Scuola prevede inoltre un'attività di tutoring e di supervisione individuale o in piccoli gruppi del lavoro clinico condotto dagli allievi, che viene articolata in due distinti percorsi: 1- Una supervisione diretta sull'attività clinica svolta nell'ambito del tirocinio nelle diverse istituzioni, affidata ai docenti esterni responsabili dei rispettivi tirocini. Tale supervisione è centrata sul lavoro svolto dall'allievo nella sede istituzionale, con una particolare attenzione alle caratteristiche proprie del contesto operativo e alle dinamiche che sottendono la relazione con gli utenti e gli operatori di un servizio territoriale. 2-Un'attività di orientamento e di formazione clinica in gruppi di 3 o 4 allievi, affidata a tutor interni alla scuola, più specificamente centrata sulle dinamiche a livello contestuale e relazionale e sulle risonanze emozionali suscitate dalla prassi clinica nel percorso di apprendimento dei singoli allievi e del gruppo nel suo insieme.

Verrà proposta una riflessione sull'efficacia dell'organizzazione delle attività pratico-formative proposte agli specializzandi, con particolare riferimento al compito ad essi affidato di sviluppare una integrazione tra teoria e prassi esplorando autonomamente il contesto organizzativo e relazionale in cui si svolgono le attività pratiche.

Problematiche inerenti la formazione in neuropsicologia

Pierluigi Zoccolotti

Dipartimento di Psicologia, Sapienza Università di Roma

Viene descritta l'esperienza della scuola di specializzazione in Neuropsicologia dell'università La Sapienza di Roma, attiva da oltre un decennio.

Il recente riordino delle scuole di specializzazione in area psicologica ha previsto un curriculum organizzato su cinque anni di corso. Questo ha richiesto una ristrutturazione dell'offerta formativa che deve ora includere anche contenuti ed esperienze relativi alla psicoterapia.

Un contributo significativo alla struttura formativa e alla definizione operativa del ruolo del neuropsicologo è venuto dalla Consensus conference sulla riabilitazione neuropsicologica che si è tenuta quest'anno a Siena e che ha rappresentato un importante momento di sintesi tra le diverse categorie professionali che contribuiscono all'intervento sul paziente con lesione cerebrale.

Aumentare le abilità degli studenti di Psicologia. Esperienze di didattica non frontale

Simposio

Proponente:

- Anna Silvia Bombi (Università “La Sapienza” Roma)

Discussant:

- Anna Emilia Berti (Università di Padova)

Insegnare a intervistare i bambini. Esperienze di didattica non frontale

Anna Silvia Bombi, Martina Civino, Giovanni Garufi

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione

Università di Roma "Sapienza"

annasilvia.bombi@uniroma1.it

Abstract

The aim of this study is to examine the benefits of a non-frontal teaching in a university course about techniques of interview with children. A preliminary study was carried on the exam performances of 280 students (70 for academic year); based on this information an educational material was build and used in the courses of two academic years. In both years, data were gathered about number and type of exercises done by the students, their participation in a web forum about the same exercises, and their performance in the different parts of the exam (multiple choice and open questions about theory, analysis of a transcribed interview). The results show that the individual frequency to the class activities is relevant for the ability to complete the practical part of the exam as well as for the understanding of the theory on which the practice is based.

Premessa

L'inizio del nuovo millennio è stato certamente un periodo piuttosto travagliato per gli atenei italiani. In mezzo a tante difficoltà, un aspetto positivo dei cambiamenti innescati dal processo di Bologna è stato a nostro avviso il richiamo al valore operativo di ciò che si insegna in università. Per tutti coloro che hanno voluto leggere le richieste dei RAD in termini non puramente burocratici, la necessità di specificare non solo le conoscenze fornite dai corsi, ma anche le competenze, ha costituito un momento di riflessione di grande interesse.

Nell'esperienza personale di chi scrive, l'attivazione degli ordinamenti previsti dal DM 509 è coinciso con l'attivazione di una nuova Facoltà, e con la possibilità-necessità di qualificare la didattica in senso innovativo, in grado di attrarre studenti, e con forza sufficiente a contrastare il richiamo della "casa madre", la facoltà di Psicologia 1.

Tra i corsi di nuova concezione, con una vocazione soprattutto pratica, si collocava, nell'ordinamento originario di Psicologia 2, un modulo da 4 cfu dedicato al Colloquio in età evolutiva, ove il termine colloquio non intendeva evocare uno scenario clinico, ma solo richiamarsi alle matrici piagetiane di una tecnica che oggi definiremmo più propriamente di intervista semistruutturata.

Questo modulo è sopravvissuto al passaggio legislativo del DM 270, andando a formare, con un modulo di pari dimensione sull'osservazione del comportamento infantile, un corso da 8 cfu di Tecniche di indagine in età evolutiva. La recente ricomposizione delle due facoltà nel quadro della Facoltà di medicina e psicologia, e l'ulteriore modifica delle lauree resa necessaria dalla legge Gelmini, ha determinato una restrizione dei crediti di ambito M-Psi/04, e a tutt'oggi non sono in grado di dire se questo corso continuerà ad esistere: certamente non farà più parte dell'offerta formativa delle lauree psicologiche di primo livello della neonata maxi-facoltà.

E' dunque il momento ideale per un bilancio, andando a individuare punti di forza e criticità di dieci anni di sperimentazione.

Obiettivi dell'insegnamento

Al suo esordio (a.a. 2001-02) il corso si proponeva di “mettere in grado gli studenti di interagire verbalmente con bambini e ragazzi di diverse età allo scopo di acquisire informazioni (a) sulle concezioni di ordine generale presenti nell'intervistato oppure (b) sulla sua esperienza personale”, distinguendo questo tipo di intervista dal colloquio psicologico a scopo clinico, in termini di finalità, ruoli e procedure. L'aspettativa era che gli studenti potessero, al termine del corso, saper costruire una traccia di intervista connessa a specifici obiettivi di indagine, utilizzarla con soggetti di diversa età e classificare le risposte. I contenuti del corso sono stati definiti soprattutto in base all'esperienza diretta della prima autrice nell'uso dell'intervista a scopo di ricerca, poiché, a parte il testo di Lis, Venuti e De Zordo (1995²), la stragrande maggioranza delle fonti faceva riferimento all'insegnamento del colloquio solo come tecnica della psicologia clinica, finalizzata alla valutazione e alla testimonianza (ad es. Aldrige & Cameron, 1999; Bögels, 1994; Warren, Woodall, Thomas & Nunno, 1999), o al counseling (ad es. Erdman & Lampe, 1996)³⁷.

³⁷ Solo successivamente ci siamo resi conto che elementi utilissimi potevano essere tratti dalla letteratura sulla formazione al colloquio di altre figure professionali, come medici (ad es. Faldon, Pessach. & Toker, 2004; Martino, Haeseler, Belitsky, Pantalon. & Fortin, 2007; Mounsey, Bovbjerg, White. & Gazewood, 2006), infermieri (McConnell-Henry, James, Chapman, Francis, 2009-10) o assistenti sociali (Ouellette, Westhuis, Marshall & Chang, 2006); persino studi sulle interviste a soggetti con disabilità intellettuale ci hanno fornito spunti sulle abilità da trasmettere (Cederborg. & Lamb, 2008)

Per focalizzare la specificità dell'approccio proposto è stato anche predisposto un manuale di esercizi (Bombi, Cannoni e Di Norcia, 2005) in cui i criteri guida dell'intervista piagetiana sono stati integrati con tecniche di derivazione clinica, quali il rispecchiamento (Realdon, Zurloni, Confalonieri, Mortillaro e Mantovani, 2006; Sommers-Flanagan & Means, 1987), la cui utilità anche in contesti diversi era stata già messa in luce da Lumbelli (1993).

E' stato ben presto chiaro che 32 ore di corso non permettevano di raggiungere tutti gli obiettivi inizialmente individuati, soprattutto in relazione alla bassissima competenza degli studenti (di II anno) sulle teorie evolutive e sui processi di sviluppo, cosa che ovviamente impediva loro di definire una traccia ipotizzando in modo appropriato i possibili percorsi concettuali legati all'età, al genere, alle conoscenze pregresse.

La richiesta di apprendimento si è quindi concentrata sulla capacità di utilizzare una traccia già predisposta, indicando come obiettivi principali la capacità di modulare le domande in base all'ascolto del bambino e quella di formularle in modo non suggestivo. Dopo un tentativo di ottenere questo risultato nell'ambito del corso, è stato attivato un Laboratorio di 16 ore (2 cfu), suddiviso in 8 incontri con frequenza obbligatoria, nel corso dei quali la traccia, pur non essendo costruita ex novo, veniva esaminata in tutte le sue implicazioni, per poi essere utilizzata concretamente. In due edizioni del laboratorio è stata effettuata anche la codifica delle risposte, ma questa parte del processo di apprendimento è risultata sempre sacrificata.

Con le modifiche statutarie imposte dal DM 270, il modulo di colloquio è confluito, assieme a quello di osservazione del comportamento infantile in un corso da 8 cfu di Tecniche di indagine in età evolutiva; il Laboratorio da 2 cfu è stato purtroppo archiviato, non essendo più possibile attivare corsi circoscritti e non essendovi d'altronde la possibilità di applicare quella formula ad un corso con alto numero di studenti. La competenza finale si è ulteriormente ridotta, attestandosi sulla "capacità di verificare a posteriori la qualità di un'intervista svolta, in termini di completezza e correttezza": in pratica, quelle competenze minime che fin dall'esordio del mio insegnamento in quest'ambito avevo utilizzato per l'esame finale, mediante una "prova pratica".

Modalità organizzative

Durante tutto il periodo in cui è stato in vigore l'ordinamento ex DM 509, il corso di Colloquio in età evolutiva è stato rivolto ad un minimo di 300 studenti all'anno. Di

questi non meno della metà hanno frequentato le lezioni, anche grazie ad uno sforzo di coinvolgimento dei presenti in piccole attività concrete. Del resto, anche ai non frequentanti si chiedeva di svolgere qualche semplice attività, mediante il manuale con esercizi sopra nominato (Bombi, Cannoni e Di Norcia, 2005).

Tuttavia, la sperimentazione ed i risultati più interessanti si sono avuti nel Laboratorio, su cui sono stati presentati dei resoconti in questa ed altre sedi (Bombi, 2006; Bombi, Pepe e Vecchione, 2007; Pepe, 2007). Sintetizzando, si può dire che nel Laboratorio di colloquio in età evolutiva venivano combinati tra loro brevi momenti di lezione frontale, attività in piccoli gruppi gestite da altri studenti nel ruolo di educatori tra pari (Balleweg, 1990; France, 1984; Hogan, Norcross, Cannon & Karpiak, 2007), attività individuali gestite dalla docente e rivolte all'intera aula (come suggerito in Gier & Kreiner, 2009) ed una singola attività individuale sul campo, consistente nella realizzazione di un'intervista su traccia, secondo i principi appresi a lezione. L'obiettivo principale era quello di potenziare il trasferimento alla pratica delle nozioni acquisite durante il corso sul Colloquio in età evolutiva (capacità di realizzare interviste su traccia) ed anche far sperimentare ai partecipanti una modalità di lavoro basata sulla valorizzazione della partecipazione e sull'aiuto reciproco tra studenti. Il voto finale era determinato dalla risultante di due criteri: portfolio delle attività in aula (era consentito un massimo di due assenze) e qualità dell'intervista realizzata e del relativo report. In itinere sono stati previsti diversi momenti di valutazione da parte degli studenti stessi, riguardanti ad esempio l'autovalutazione in termini di efficacia nel fare interviste e valutazione del corso come parte delle attività in gruppo. La partecipazione è stata di 50-60 studenti ogni anno: numero non piccolo, ma che ha comunque consentito risultati eccellenti, in termini di frequenza e di apprendimento.

Nell'autunno del 2009, quando il modulo sul colloquio è confluito nel corso di Tecniche di indagine in età evolutiva, abbiamo tentato di portare nel corso ordinario, con suoi 250 iscritti (molti dei quali intenzionati a frequentare) almeno alcune caratteristiche del laboratorio. In particolare si è cercato di attivare dei gruppi di lavoro, supervisionati da un tutor d'aula, ruolo nel quale si sono avvicendati i due co-autori di questa presentazione, all'epoca studenti del corso di laurea specialistica in Psicologia del benessere nel corso di vita; entrambi hanno svolto questa attività come parte del loro tirocinio pre-laurea e hanno realizzato la tesi su una parte dei dati raccolti. In secondo luogo, ho cercato di raggiungere gli studenti non frequentanti mediante delle attività in e-learning, usufruendo della piattaforma Moodle che è ampiamente utilizzata in Sapienza come complemento alla didattica frontale (sulla funzionalità della rete per l'acquisizione di abilità di intervista, cfr. Ouellette, Westhuis, Marshall & Chang, 2006).

Uno studio preliminare

Le esercitazioni svolte nel laboratorio non erano direttamente trasponibili al corso. Per costruire il materiale di lavoro da utilizzare in aula abbiamo svolto una ricerca sugli errori più comuni nelle prove pratiche d'esame dei tre anni precedenti. La prova pratica era basata sull'analisi di un protocollo d'intervista, trascritto verbatim. Il foglio d'esame riportava in primis lo scopo dell'intervista (inclusa l'età dei destinatari) e la traccia, con le domande principali numerate, e gli eventuali approfondimenti numerati in subordine; accanto a una o più domande era inoltre indicato lo scopo della domanda stessa (o del gruppo di domande). Seguiva la trascrizione letterale di un'intervista svolta, in cui allo studente era richiesto di (A) trovare due domande errate e spiegare l'errore; (B) individuare due risposte ambigue o non complete e formulare per ciascuna di esse un approfondimento corretto; (c) ricostruire, partendo dalle risposte ottenute, due domande non trascritte.

Nella correzione delle prove pratiche, effettuata nel corso degli anni sempre e solo dal medesimo valutatore (la prima tra gli autori di questa presentazione), la tipologia di errore commesso era sempre specificata, in modo che fosse possibile in qualunque momento rendere ragione allo studente della valutazione conseguita.

Ai fini del nostro studio sulle difficoltà degli studenti, abbiamo preso in considerazione le prestazioni alla prova pratica del primo appello successivo al corso, nell'arco di 4 anni. Il campione era costituito da 70 studenti per anno, estratti tra i partecipanti in modo da rappresentare equamente tre fasce di voto (bassa, media, alta) ed escludendo gli studenti che non avevano compiuto nessun errore³⁸; il totale delle prove pratiche codificate è dunque di 280.

I risultati sono descritti analiticamente in Civino (2009). In questa sede basterà ricordare che la maggiore difficoltà è consistita nell'individuazione degli errori, che è stata completa solo nel 21% degli studenti, cui si affianca un 49% di studenti che hanno individuato correttamente almeno uno dei due errori presenti nell'intervista. Ciò vuol dire che meno di un terzo dei partecipanti ha superato pienamente la prova sotto questo aspetto.

Per quanto riguarda la formulazione di domande di approfondimento le cose sono andate un po' meglio, poiché la metà dei partecipanti agli esami ha superato del tutto

³⁸ Questo criterio dipende ovviamente dal nostro interesse per le tipologie di errori, che rendeva del tutto irrilevanti le non poche prove perfettamente svolte.

questa parte della prova; un ulteriore 34% ha saputo proporre almeno un approfondimento, mentre il 16% ha fallito del tutto in questo compito.

Infine, ricostruire le domande non trascritte si è rivelata la parte più semplice, pienamente accessibile ai 2/3 degli esaminati (66%), cui si aggiunge un 30% che ne ha ricostruita correttamente almeno una: dunque solo il 4% degli studenti si è dimostrato incapace di “ascoltare” mentalmente lo svolgersi dell’intervista in modo da poter capire cosa era stato necessario chiedere dopo ottenuta una certa risposta, e come la domanda era stata formulata per generare la replica ulteriore.

Un esame più analitico dei fallimenti nelle tre parti del compito ha mostrato che molti studenti, anziché individuare errori effettivi, segnalavano “falsi errori”. In particolare, vi erano studenti che, non comprendendo il senso della traccia, consideravano errate delle domande che la rispecchiavano fedelmente: e questo, nonostante sia sui fogli del compito, sia a voce durante l’esame, venisse sempre sottolineato che le domande della traccia erano giuste.

Gli errori negli approfondimenti consistevano nel non saperli affatto formulare, pur avendo individuato delle risposte che li rendevano necessari; oppure nel formularli male (ad esempio in modo suggestivo, od oscuro); o ancora nell’inserire approfondimenti inutili, che sembravano prescindere del tutto dalle finalità dell’intervista.

Le ricostruzioni delle domande non trascritte, pur presentando un grado di difficoltà minore, davano origine, in un certo numero di casi, a frasi scollegate dalla risposta antecedente o da quella successiva del piccolo intervistato.

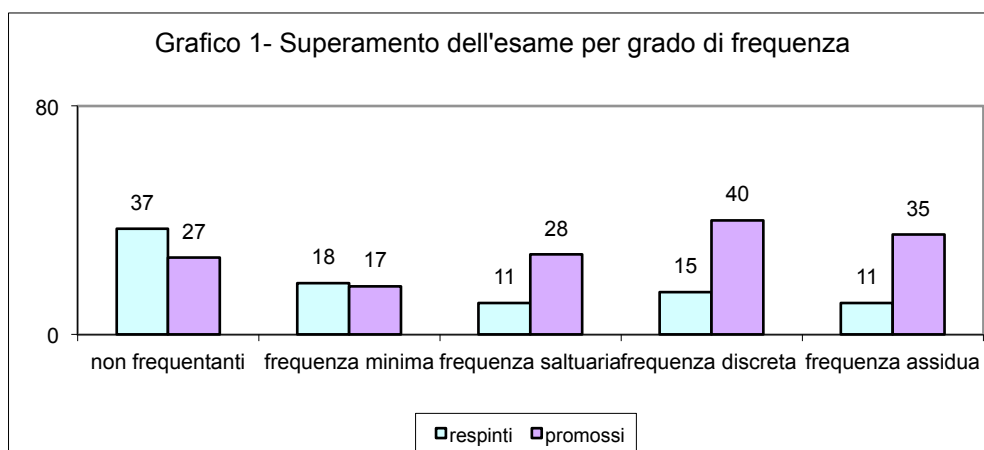
Frequenza al corso ordinario e suoi esiti

Con queste informazioni in mente è stato costruito un materiale didattico consistente in una serie di 10 esercizi, che sono stati messi a disposizione degli studenti frequentanti: in media circa 130. Gli studenti erano informati del fatto che la frequenza non sarebbe stata “remunerata” in alcun modo, salvo il fatto che, senza preavviso, i presenti in aula avrebbero usufruito degli esercizi. I fogli di lavoro, raccolti con i nomi dei partecipanti al termine di ogni esercizio, hanno permesso di verificare capillarmente la frequenza senza perdere tempo a fare l’appello, situazione in cui peraltro è difficile controllare chi risponda. L’obiettivo era quello di verificare se l’intensità della frequenza determinasse un effetto positivo, e su quali aspetti dell’esame.

Al termine del corso (marzo 2009) 239 studenti hanno sostenuto l’esame; 64 di essi (27%) erano non frequentanti, mentre gli altri 175 avevano frequentato il corso in modo più o meno assiduo: 35 (15%) avevano svolto solo una o due esercitazioni; 39 (16%) nel

avevano svolte da tre a cinque; 55 (23%) ne avevano svolte da sei a otto; 46 (19%) avevano frequentato pressoché sempre, svolgendo nove o dieci esercitazioni.

Il Grafico 1 mostra la frequenza di promossi e respinti nei gruppi con diverso grado di frequenza. Il confronto mediante chi quadro mostra una relazione significativa tra frequenza alle esercitazioni e superamento dell'esame ($\chi^2 [4] = 22,95$; $p < .001$).



La frequenza alle esercitazioni ha differenziato anche in termini di voto, considerando in questo caso solo i promossi; si tenga presente che il voto era assegnato in base alla sola parte teorica dell'esame, una volta che la prova pratica fosse apparsa almeno sufficiente. Per i 147 studenti promossi, il numero di esercizi svolti in aula (gamma 0 - 10) correla con il voto ($r = .413$; $p < .001$) e la correlazione rimane significativa anche parzializzando il voto dell'esame di Psicologia dello sviluppo, che può essere considerato il prerequisito principale per affrontare in modo adeguato il corso di Colloquio in età evolutiva (per i 97 studenti di cui era disponibile il dato, $r = .329$; $p = .001$).

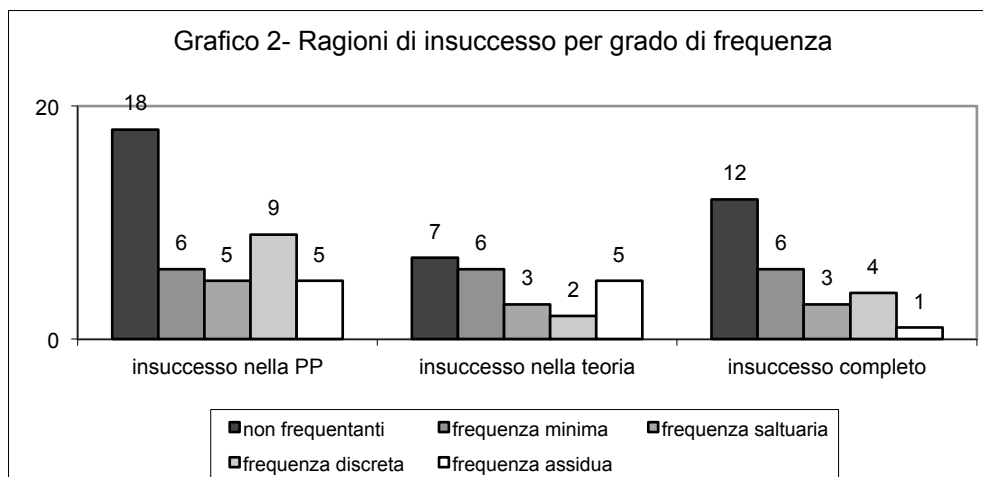
Per verificare quali componenti dell'esame risultino più difficoltose, abbiamo concentrato l'attenzione sui 92 studenti respinti: studenti la cui prova pratica ha raggiunto un punteggio inferiore alla soglia, studenti che non hanno raggiunto il 18 nella parte teorica dell'esame e studenti che hanno fallito in entrambi gli aspetti. La numerosità dei tre gruppi è significativamente diversa ($\chi^2 [2] = 7,59$; $p = .02$).

	frequenze osservate	frequenze attese	residui
insuccesso nella prova pratica	43	30,7	12,3
insuccesso nella teoria	23	30,7	-7,7
insuccesso completo	26	30,7	-4,7

Tabella 1 – Ragioni di insuccesso all'esame

Come si vede in Tabella 1, la maggior parte degli studenti è stata respinta proprio a causa della prova pratica (43), mentre un numero minore di studenti non ha passato l'esame per la sola insufficienza alla teoria (23); infine, 26 studenti non hanno superato né la parte teorica né la parte pratica dell'esame.

I tre tipi di esito si distribuiscono per grado di partecipazione al corso nel modo illustrato dal Grafico 2. Il χ^2 applicato a tutti i dati del grafico non risulta significativo, poiché l'insuccesso è sempre notevolmente maggiore per i non frequentanti. Tuttavia, se si applica il χ^2 alle frequenze di partecipazione entro ciascun tipo di motivazione dell'insuccesso, si riscontra che nell'insuccesso teorico il grado di frequenza non incide significativamente, mentre la frequenza risulta determinante per l'insuccesso nella sola prova pratica ($\chi^2 [4] = 14,09$; $p = .007$) o nell'insuccesso globale ($\chi^2 [4] = 13,61$; $p < .01$).



La prestazione alla prova pratica, sebbene concorresse all'esito dell'esame solo come filtro pass-fail, veniva valutata con un punteggio continuo, da 6 punti negativi a 6 punti positivi. Si può dunque valutare in modo più preciso quanto la frequenza pesi su una buona prestazione, correlando il voto della prova pratica con il numero di esercizi svolti (da 0 a 10).

Poiché è evidente che anche lo studio della teoria concorre al buon risultato nella prova pratica (ed infatti le due valutazioni, pur non coincidenti, correlano significativamente ($r = .363$; $p < .001$) la correlazione tra numero di esercizi e punteggio della prova pratica è stata fatta parzializzando la valutazione nella parte teorica dell'esame. Tale correlazione è pari a $.252$ ($p < .001$) se si considerano tutti i partecipanti all'esame, ma rimane significativa ($r = .179$; $p = .018$) anche togliendo il gruppo dei non frequentanti.

Offerte formative a distanza

Agli studenti, sia frequentanti che non, era stata offerta la possibilità di partecipare ad un forum sulle difficoltà di preparazione dell'esame e di svolgere degli esercizi in elearning. Nonostante una elevata risposta positiva (oltre 170 prenotati) la partecipazione al forum è stata esigua ed anche il numero degli esercizi svolti è stato molto basso. Non stupisce quindi che non si sia riscontrata una correlazione tra didattica a distanza e prestazioni d'esame.

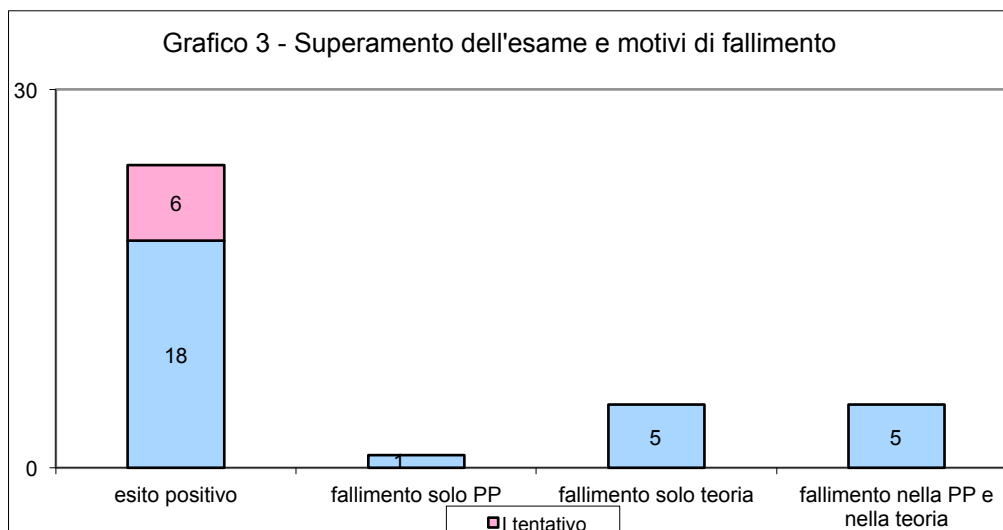
Nonostante questa deludente risposta ai nostri sforzi, abbiamo riproposto un mini-corso in elarning per gli studenti respinti al primo appello. Hanno seguito questo corso di recupero 47 studenti, 40 dei quali corrispondevano al target delle attività, poiché avevano già sostenuto l'esame Colloquio in età evolutiva, non superandolo (37 casi) o riportando un voto non soddisfacente (3 casi); altri 7 si sono aggiunti, pur non essendo incorsi in alcuna bocciatura. Solo 34 dei partecipanti hanno sostenuto l'esame in uno dei due appelli immediatamente successivi al corso, distribuendosi tra i due gruppi sopra descritti come si vede in Tab.2.

	presenza all'esame	
fallimento precedente	presenti	28
	assenti	12
nessun tentativo	presenti	6
	assenti	1

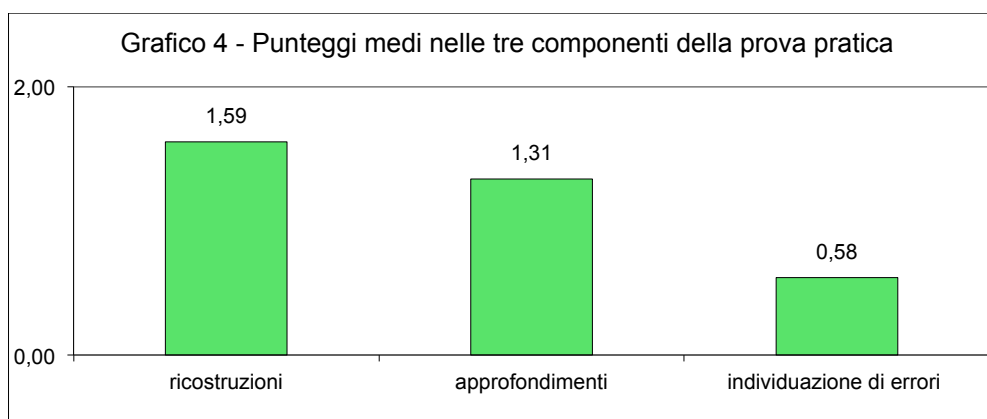
Tabella 2 – Partecipanti al corso elearning per partecipazione all'esame

Gli esercizi proposti tenevano conto delle difficoltà riscontrate nello studio preliminare sopra descritto e delle informazioni aggiuntive ottenute dal corso in presenza svolto pochi mesi prima di questa proposta didattica.

Dei 34 studenti che hanno partecipato all'esame, una significativa maggioranza è stata promossa ($\chi^2 [3] = 34,23$; $p < .001$). Il valore del χ^2 si abbassa, ma rimane sempre significativo se si eliminano dal confronto i 6 studenti, tutti promossi, che non avevano subito un precedente fallimento ($\chi^2 [3] = 20,57$; $p < .001$). E' da notare anche il fatto che un solo studente è stato respinto esclusivamente per la cattiva prestazione nella prova pratica.



Sembra dunque che il piccolo corso di recupero abbia avuto degli effetti positivi, particolarmente sulla capacità di generalizzare gli apprendimenti teorici al fine di affrontare la prova pratica. Comparando poi le difficoltà incontrate nelle tre componenti di tale prova con il T di Student per misure ripetute, si riscontra una significativa differenza tra la “caccia agli errori” e le altre due componenti della prova (a-b: $T [32] = -2,56$; $p = .015$; a-c: $T [32] = -3,62$; $p = .001$) tra loro non diverse a livello statistico (Grafico 4).



I migliori punteggi (tra loro non significativamente diversi) sono quello conseguito nelle ricostruzioni di domande non trascritte e quello negli approfondimenti, che confermano le nostre aspettative circa gli effetti positivi del corso di recupero. La maggior parte delle penalizzazioni (17 in tutto) in cui sono incorsi gli studenti negli approfondimenti riguarda cattive formulazioni: linguaggio inappropriato (4 casi); domande suggestive (5 casi); una domanda doppia. A questi 10 errori si aggiungono 4 approfondimenti inutili, 2 mal collocati e 1 solo proposto ma non formulato.

Nella ricostruzione di domande non trascritte si ritrovano alcune delle difficoltà incontrate nella formulazione degli approfondimenti: linguaggio inappropriato (6 casi); suggerimenti (3 casi) e una domanda doppia. Si riscontra inoltre, ma in 3 soli casi, una difficoltà specifica dei completamenti, ossia inserire una ricostruzione che “legghi” in modo logico con quanto detto dal bambino intervistato sia prima che dopo. Meno lusinghiero è il risultato nella ricerca degli errori; tuttavia si deve ricordare che sul punteggio significativamente più basso pesa anche il fatto che, accanto alla mancata individuazione dei veri errori, dei punti negativi potevano derivare anche dall’attribuzione di “falsi errori”. Dopo il corso di recupero solo 2 studenti hanno considerato errate domande previste dalla traccia, mentre sono 4 coloro che hanno erroneamente reputato suggestiva una domanda di approfondimento; un solo studente infine ha considerato erroneamente doppia una domanda di approfondimento.

Secondo anno con la grande aula

Il corso dell’anno accademico 2009-10 ha riguarda 192 studenti, solo 9 dei quali non ha mai messo piede in aula. Se si vuole, la riduzione del numero di non frequentanti potrebbe essere vista come un effetto della didattica interattiva svolta l’anno prima. Inoltre, in base all’esperienza dell’anno precedente, gli esercizi sono stati migliorati ed ampliati, portandoli a 16: (gruppo a) 5 esercizi relativi alla funzione della traccia, (gruppo b) 5 esercizi relativi alle tipologie delle domande, (gruppo c) 6 esercizi relativi all’utilizzo delle conoscenze nella prova pratica d’esame.

Nella ricerca sugli esiti del corso abbiamo preso in considerazione più in dettaglio la relazione tra esercizi e risultato e gli effetti dell’organizzazione di gruppo.

A proposito del primo aspetto, sono state calcolate le correlazioni tra punteggio nella prova pratica e partecipazione a ciascun gruppo di esercizi, parzializzando il voto nella parte teorica dell’esame. Non sorprende constatare che la correlazione più elevata ($r = .31$; $p < .001$) è stata quella tra esercizi direttamente connessi alla prova pratica e punteggio ottenuto in tale prova in sede di esame. Tuttavia, quasi altrettanto buona ($r = .28$; $p < .001$) è la correlazione tra esito della prova all’esame e esercizi sulle domande, mentre risulta significativa ma meno robusta la correlazione tra punteggio finale ed esercizi sulla traccia ($r = .18$; $p < .05$). La correlazione punto-biseriale calcolata tra presenza-assenza ai singoli esercizi e voto nella prova pratica permette di individuare l’effetto dei singoli lavori (Tabella 3).

uso di colloquio su traccia	.26**
architettura traccia	.26**
riordino traccia	.10
creazione traccia	.22**
riscontro traccia-intervista	.17*
tipo domande	.27**
funzione domande	.28**
stile domande	.17*
domande sì-no	.25**
domande doppie	.30**
creazione approfondimenti	.25**
valutazione approfondimenti	.33**
ricostruzioni	.29**
valutazione ricostruzioni	.21**
trovare errori	.27**
simulazione esame	.31**

** p<.001 * p<.01

Tabella 3. Correlazione tra partecipazione ai singoli esercizi e voto finale

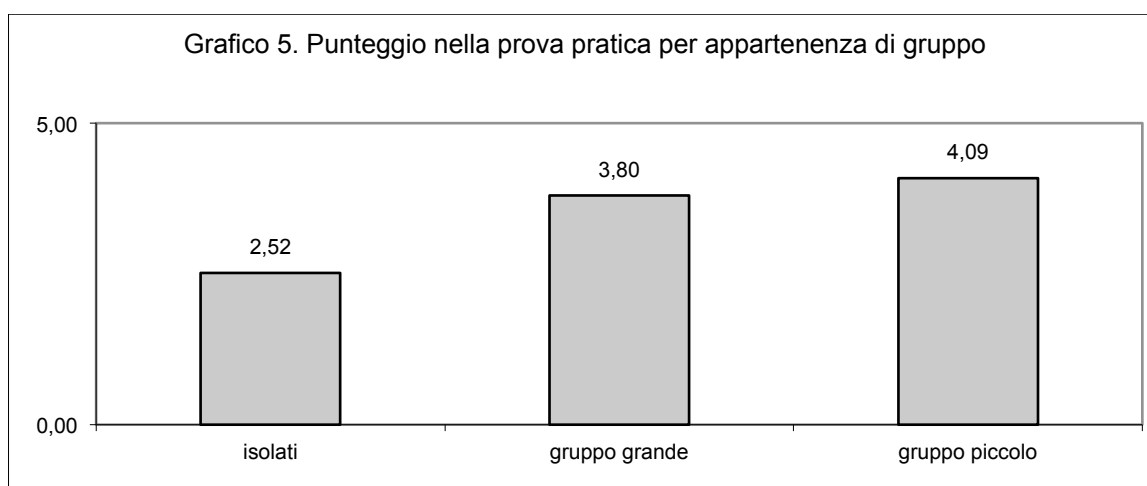
Come si vede, uno degli esercizi sulla traccia è risultato privo di un significativo rapporto con la prova in sede d'esame: si tratta di un esercizio in realtà molto semplice, che forse non ha permesso l'attivarsi di quelle discussioni che hanno invece animato la soluzione in gruppo degli altri problemi proposti.

Infine, la verifica degli effetti del lavoro in gruppo è stata condotta in due passi. In primo luogo abbiamo verificato se l'appartenenza ad un gruppo piccolo avesse un effetto positivo sulla frequenza, sia rispetto alla frequenza come studenti isolati (che pure venivano sempre accolti e incoraggiati a partecipare, aggregandosi ad un gruppo preesistente), sia rispetto a gruppi più grandi, di cui pure avevamo consentito la formazione. I dati in Tabella 4 mostrano una differenza significativa ($\chi^2 [6] = 110,8$; $p < .001$), dovuta soprattutto alla differenza gruppo-non gruppo, ma in misura minore anche alla dimensione del gruppo.

gruppi frequenza	isolati	grande gruppo	piccolo gruppo
minima	18	5	5
saltuaria	1	17	14
discreta	9	22	29
assidua	9	34	47
TOTALE	19	78	96

Tabella 4 – Frequenza per gruppo di appartenenza

A sua volta, la frequenza incide sulle prestazioni d'esame ($F_{2, 159} = 3,84; p < .024$), così che gli isolati riportano una valutazione significativamente inferiore rispetto a chi ha lavorato in un grande gruppo, a loro volta inferiori, sia pure di poco, ai membri di gruppi piccoli (Grafico 5).



Conclusioni

Tutto è possibile. Nel momento – un po' visionario – in cui ci siamo proposti di trasportare un laboratorio a numero relativamente ristretto nel caos di una grande aula, gli studenti hanno frequentato, partecipato e appreso anche in numeri molto vasti. Il prezzo: una enorme fatica, la dipendenza dalla collaborazione volontaria dei peer educator, dei tutor d'aula o di e-learning, ma soprattutto la perdita degli studenti isolati e la scarsa efficacia dell'aggregazione in gruppi numerosi.

Sembra urgente conquistare il diritto-dovere ad una programmazione della didattica della psicologia a misura d'uomo, in modo da estendere a tutti delle esperienze di partecipazione che sole possono garantire un appropriarsi, se non ancora di professionalità, almeno di competenze che affianchino le conoscenze teoriche.

Riferimenti

- Aldrige, J. & Cameron, S. (1999). Interviewing child witnesses: Questioning techniques and the role of training. *Applied Developmental Science*, 3(2), 128-135.
- Balleweg, B.J. (1990). The interview team. *Teaching of Psychology*, 17(4), 241-243.
- Bögels, S.M. (1994). A structured-training approach to teaching diagnostic interviewing. *Teaching of Psychology*, 21(3), 144-150.
- Bombi, A.S. (2006). Apprendere in gruppo: problema e risorsa. *Il costruirsi degli apprendimenti nei contesti culturali*, Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze, 27 Aprile 2006.
- Bombi, A.S., Cannoni, E. e Di Norcia, A. (2005). *Esercitazioni al colloquio con i bambini*. Seconda edizione riveduta ed ampliata. Roma: Kappa.
- Bombi, A.S., Pepe, S. e Vecchione, M. (2007) Didattica laboratoriale nella Step-Se. Un'esperienza con il metodo dell'educazione tra pari. In AA. VV. *Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia*. Atti del II Convegno su "Didattica e integrazione del sapere psicologico", Padova, 2-3 febbraio 2007 reperibile in <http://convidattica.psy.unipd.it>
- Cederborg, A.-C. & Lamb, M. (2008). Interviewing alleged victims with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(1), 49-58.
- Civino, M. (2009). *Colloquio in corso: C.A.N.A.D.A.* Tesi di laurea specialistica non pubblicata (rel. prof. A.S. Bombi).
- Erdman, P. & Lampe, R. (1996). Adapting basic skills to counsel children. *Journal of Counseling & Development*, 74, 374-377.
- Faldon, J., Pessach, I. & Toker, A. (2004) Teaching medical students what they think they already know. *Education for Health*, 17 (1), 35-41.
- France, K. (1984). Peer trainers in an interviewing techniques course. *Teaching Psychology*, 11(3), 171-173.
- Garufi Bozza, G. (2009). *Imparare a domandare. Studio empirico sull'apprendimento delle tecniche di intervista in ambito universitario*. Tesi di laurea specialistica non pubblicata (rel. prof. A.S. Bombi).
- Gier, V.S. & Kreiner, D.S. (2009). Incorporating active learning with PowerPoint-based lectures using content-based questiona. *Teaching of Psychology*, 36(2), 134-139.
- Hogan, T.P., Norcross, J.C., Cannon, J.T. & Karpiak, C.P. (2007). Working with and training undergraduates as teaching assistants. *Teaching of Psychology*, 34(3). 187-190.
- Lis, A., Venuti, P. e De Zordo, M.R. (1995²). *Il colloquio come strumento psicologico. Ricerca, diagnosi, terapia*. Firenze: Giunti.
- Lumbelli, L. (1993). L'intervista dentro l'esperimento. *Età Evolutiva*, 46, 39-53.

- Martino, S., Haeseler, F., Belitsky, R., Pantalon, M. & Fortin, A.H. IV (2007). Teaching brief motivational interviewing to year three medical students. *Medical Education*, 41, 160-167.
- McConnell-Henry, T., James, A., Chapman, Y., Francis, K. (2009-10). Researching with people you know: Issues in intervieweing. *Contemporary Nurse*, 34(1), 2-9.
- Mounsey, A.L., Bovbjerg, V., White, L. & Gazewood, J. (2006). Do students develop better motivational interviewing skill through role-play with standardised patiens or with student colleagues? *Medical education*, 40, 775-780.
- Ouellette, P.M., Westhuis, D., Marshall, E. & Chang, V. (2006). The acquisition of social work interviewing skills in a web-based and classroom instructional environment: Results of a study. *Journal of Technology in Human Services*, 24(4), 53-75.
- Pepe, S. (2007). *Lavorare con i grandi gruppi. Strumenti e metodi*. Roma: Carocci.
- Realdon, O., Zurloni, V. Confalonieri, L., Mortillaro, M. e Mantovani, F. (2006) Learning Communication Skills through Computer-based Interactive Simulations. In G. Riva, M.T. Anguera, B.K. Wiederhold and F. Mantovani (a cura di) *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture towards themUltimate Communicative Experience*. Festschrift in honor of Luigi Anolli. Amsteden: IOS Press.
- Sommers-Flanagan, J. & Means, J.R. (1987). Thou shalt no task questions: An Approach to teaching interviewing skills. *Teaching of Psychology*, 14(3) 194-166.
- Warren, A.R., Woodall, C.E., Thomas, M. & Nunno, M. (1999) Assessing the effectiveness of a training program for interviewing child witnesses. *Applied Developmental Science*, 3(2), 128-135.

Apprendere dall'esperienza: Laboratorio di Teorie e Metodi del Counselling psicodinamico di gruppo

Anna Lisa Amodeo (1), Michele Cascone (2), Francesco Garzillo (2), Luigia de Gennaro Aquino (1)

(1) Dipartimento di Scienze Relazionali, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

(2) Centro di Ateneo Sinapsi, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

amodeo@unina.it

Il presente contributo è teso alla condivisione delle pratiche didattiche messe in atto nell'ambito del corso di Laurea Magistrale in Psicologia Dinamica, Clinica e di Comunità dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". In particolare ci si riferisce al Laboratorio di Teorie e Metodi del Counselling offerto agli studenti del primo anno del suddetto corso. Il presupposto teorico su cui si basa l'offerta formativa di un laboratorio esperienziale è costituito dal principio dell'apprendere dall'esperienza (Bion, 1962) secondo cui *"qualsiasi esperienza può essere usata come modello di una esperienza futura"* (ibidem, p.132); *"perché una esperienza emotiva sia utilizzabile come modello"* deve prima trasformarsi in elementi alfa per *"essere immagazzinati e messi a disposizione del processo di astrazione"*. Partendo da una plenaria in cui si chiarificano modalità ed obiettivi del laboratorio e da cui è possibile autocandidarsi alla frequentazione dello stesso, si passa poi all'esperienza laboratoriale composta da due momenti: 1) Counselling di gruppo psicodinamicamente orientato (Amodeo, Liccardo, Tortono, Valerio, 2008; Chiodi, Di Fratta, Valerio, 2009) attraverso cui si consente agli studenti di riflettere sulla loro identità professionale in costruzione, su se stessi in relazione all'istituzione Universitaria, sui compiti evolutivi della fase del loro ciclo di vita. Sono previsti tre incontri della durata di 1 ora e 30' ciascuno, condotti da un operatore, esperto in counselling di gruppo psicodinamicamente orientato, e da un osservatore silente non partecipante che si occupa della resocontazione dell'esperienza, successivamente supervisionati. 2) Giornate seminariali che si costituiscono come momenti maggiormente riflessivi in cui poter ripensare alle esperienze emotive precedentemente vissute mettendole in rapporto tanto con le teorie della conoscenza quanto con la prassi della psicologia clinica. Sono previsti 3 incontri della durata di 6 ciascuno condotti da un operatore esperto nel lavoro di gruppo, accompagnato da un osservatore silente, impegnato anche in questo caso nella scrittura di un resoconto osservativo. Al termine del laboratorio viene chiesto agli studenti di redigere un resoconto nel quale ripensare a se stessi rispetto al proprio percorso formativo, all'esperienza appena conclusa ed alle possibili implicazioni della stessa nella futura identità professionale.

La valutazione dell'intervento formativo descritto è data dalla triangolazione di varie fonti di dati: i protocolli di osservazione, le note di supervisione, l'analisi testuale delle

relazioni degli studenti, realizzata tramite il software T-Lab (Lancia, 2004). Vengono discussi in tale contributo i risultati di tale analisi e le implicazioni possibili per la didattica futura.

Amodeo A. L., Liccardo, T., Tortono, F., Valerio, P. (2008). *Guardando un'istituzione che cambia. L'intervento psicologico in un'istituzione militare*. Franco Angeli, Milano

Bion, W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Ed. Armando 1979

Chiodi, A., Di Fratta M., Valerio, P. (2009). *Counselling psicodinamico di gruppo. Funzione e ruolo dell'osservatore negli interventi brevi*. Franco Angeli, Milano

Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Franco Angeli, Milano

Form-azione: un'esperienza di didattica attiva con studenti universitari

Lucia Donsì

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Abstract

Questo lavoro ha lo scopo di presentare un'esperienza di didattica non frontale svolta dall'anno acc. 2005-'06 ad oggi durante il Corso di Psicologia dello Sviluppo (Laurea Specialistica e poi Magistrale in Psicologia).

Un modulo didattico dedicato ai processi comunicativi ha dato spazio a un discorso sulla comunicazione che anche nella metodologia didattica rispecchiasse l'accento posto sulla relazione e l'importanza della comunicazione interna al gruppo.

Sono stati dunque utilizzate delle esercitazioni che consentissero di sperimentare su di sé delle dinamiche comunicative, per poi discuterne e riflettere collettivamente – la cosiddetta didattica attiva (Quaglino, 2005a, 2005b; Brusaglioni, 2004; AIF, 2002), metodologia in uso nella pedagogia degli adulti, che valorizza la sperimentazione in prima persona, seguita da una rielaborazione teorica. Ponendo il soggetto al centro del processo di apprendimento, come risorsa attiva di esso, si propone di far “imparare a imparare”.

I partecipanti sono stati per ogni anno i 120 studenti del Corso di Psicologia dello Sviluppo suddivisi in 4 gruppi da 30 soggetti ciascuno.

Le esercitazioni utilizzate sono state: i rettangoli di Leavitt; una discussione in gruppo di un caso clinico riguardante un problema comunicativo; la consegna di scrivere una lettera a una persona cara; un role-playing imperniato su una discussione familiare.

Le esercitazioni tendevano a fornire un apprendimento che fosse esperienza e riflessione insieme (Bion, 1962): sulle difficoltà della comunicazione, sull'importanza del linguaggio non-verbale, sul ruolo del contesto comunicativo, sulla complementarità dei ruoli trasmettente e ricevente, sulla difficoltà di comunicazioni asimmetriche.

Lo scopo della presentazione è la possibilità di confronto in un ambiente fortemente interessato ad un efficace didattica della psicologia.

Questo lavoro³⁹ presenta un'esperienza di didattica non frontale condotta dall'Autrice

³⁹ Un ringraziamento particolare va alla dott. Claudia Toscano che ha redatto i verbali di osservazione.

durante i Corsi di Psicologia dello Sviluppo da lei tenuti nel Corso di Laurea Specialistica in Psicologia Clinica di Comunità (anni acc. 2005-'06/ 2007-'08) e di Laurea Magistrale in Psicologia Dinamica, Clinica e di Comunità (dall'anno acc. 2008-'09 ad oggi).

Un modulo didattico dedicato ai processi comunicativi ha dato spazio a un discorso sulla comunicazione che anche nella metodologia didattica rispecchiasse l'accento posto sulla relazione e l'importanza della comunicazione interna al gruppo.

Sono state dunque utilizzate delle esercitazioni che consentissero ai partecipanti di sperimentare su di sé delle dinamiche comunicative, per poi rifletterci su collettivamente – la cosiddetta didattica attiva (Quaglino, 2005a; 2005b; Brusciaglioni, 2004; AIF, 2002). Tale metodologia viene applicata usualmente alla formazione professionale e alla formazione permanente: partendo dal concetto che nell'adulto le motivazioni all'apprendimento sono differenti da quelle infantili, essa valorizza la sperimentazione in prima persona, seguita da una rielaborazione teorica. Ponendo il soggetto al centro del processo di apprendimento come risorsa attiva, si propone di far "imparare a imparare", di far apprendere cioè una metodologia di apprendimento.

I partecipanti sono stati gli studenti del Corso di Psicologia dello Sviluppo, 120 per anno, suddivisi in 4 gruppi da 30 soggetti.

Sono state selezionate alcune esercitazioni sulla comunicazione, con lo scopo di lavorare sia sui contenuti formativi che sulle relazioni all'interno del gruppo di apprendimento: i rettangoli di Leavitt, il cui scopo è far sperimentare le variabili che intervengono all'interno di una comunicazione e le molteplici vie di trasmissione attraverso cui passano codifica e decodifica di un messaggio; l'analisi di un testo, con la discussione in sottogruppi di un caso clinico relativo a un problema comunicativo, i cui risultati vengono poi confrontati attraverso dei portavoce; la richiesta di scrivere una lettera a una persona cara, poi assegnata, in modo anonimo e casuale, ad un altro partecipante per una rilettura e un'analisi dei rapporti comunicativi tra mittente e destinatario; un role-playing imperniato su una discussione familiare.

La sequenza in cui tali esercitazioni sono state proposte è legata a un ordine progressivo di complessità di articolazione e di coinvolgimento richiesto.

La prima esercitazione, i rettangoli di Leavitt, è un'esercitazione analogica sulla comunicazione, il cui scopo, come si è detto, è quello di verificare e sperimentare le variabili che giocano all'interno di una comunicazione, e come la codifica e la decodifica di un messaggio passino attraverso più vie di trasmissione, non sempre del tutto consapevoli o del tutto usate. Tali canali di comunicazione sono interconnessi tra loro e concorrono alla corretta definizione del significato del messaggio.

L'esercitazione si svolge scegliendo in primo luogo un trasmettitore, alcuni riceventi e assegnando ai restanti il ruolo di osservatori esterni del processo comunicativo. Al trasmettitore viene assegnato il ruolo di comunicare un messaggio per la realizzazione di un compito nel modo più chiaro possibile per consentire la realizzazione di quanto trasmesso. Il contenuto del messaggio trasmesso è volutamente "neutro": una serie di figure geometriche (quadrati e rettangoli), articolate spazialmente in quattro modi

diversi su fogli A4. La trasmissione dei quattro messaggi avviene attraverso quattro fasi distinte (il trasmettitore è di spalle ai riceventi e comunica senza interloquire col gruppo; il trasmettitore si pone di fronte al gruppo, ma ancora senza la possibilità di interloquire; il trasmettitore rimane di fronte al gruppo e il gruppo può fare delle domande, a cui il trasmettitore può rispondere solo con il sì o il no; nell'ultima fase il trasmettitore è sempre in posizione frontale e sono consentiti scambi verbali completi tesi a definire al meglio l'oggetto trasmesso).

I risultati vengono raccolti in una tabella riassuntiva che, fase per fase, evidenzia il tempo impiegato e il numero di figure correttamente rappresentate da ciascuno dei riceventi.

Alla fine vengono raccolte le osservazioni di tutti i partecipanti.

L'esercitazione si chiude con una ridiscussione di gruppo dell'esperienza, in cui la docente utilizza le osservazioni dei partecipanti e le proprie, e la tabella come supporto.

L'interpretazione può variare a seconda della teoria cui si fa riferimento: da un piano comunicativo, a uno relazionale o psicodinamico.

Dai verbali raccolti da un osservatore esterno si può cogliere quanto l'esercitazione evidenzia in modo chiaro alcuni aspetti della dinamica comunicativa. Nel caso seguente, ad esempio, viene "toccata con mano" la contraddizione tra linguaggio verbale e linguaggio non verbale: "Durante la seconda fase dell'esercitazione, il trasmettitore fornisce indicazioni verbali che risultano però contraddittorie rispetto al suo gesticolare, che disegna nell'aria l'immagine presente sul foglio, dal momento che egli non sembra far caso al problema della specularità...al momento della correzione, sul foglio della quasi totalità dei riceventi compare la stessa immagine dell'originale, però in forma speculare,...". O, relativamente alla posizione degli osservatori: "E' emblematica l'influenza esercitata dalla posizione occupata nell'aula da ciascuno degli osservatori. In virtù di quest'ultima, infatti, è stata registrata una differente identificazione. Gli osservatori prossimi ai riceventi hanno messo in luce lo scarso decentramento del trasmettitore nelle fasi iniziali. Gli osservatori posizionati nella prospettiva del trasmettitore tendevano a sottolineare la difficoltà del farsi capire. Gli osservatori equidistanti da trasmettitore e riceventi hanno effettivamente espresso il proprio parere con maggiore obiettività...".

I "rettangoli di Leavitt" rappresenta un'esercitazione che consente l'isolamento delle variabili comunicative. Ciò permette di prendere in esame ciascuna di esse, in un dibattito arricchito da tre punti di vista: quello del trasmettitore, quello dei riceventi e quello degli osservatori. Questa esercitazione riveste un ruolo utile in qualsiasi contesto formativo: in essa risulta infatti evidente come, in base alla circolarità della comunicazione, il ruolo dei riceventi e del trasmettitore siano complementari, e dunque come l'esperienza di ricevente possa servire a trasmettere meglio e viceversa.

La seconda esercitazione prescelta, come abbiamo detto, consiste nell'analisi di un testo, cioè nell'uso di uno stimolo strutturato per arricchire la riflessione sulla comunicazione.

L'esercitazione inizia con la suddivisione in sottogruppi (non più di tre) del gruppo classe: ciascuno deve lavorare per conto proprio. Viene poi distribuito, in un'unica

copia per sottogruppo, un breve testo (quello utilizzato più frequentemente in questo contesto è un caso clinico su un problema comunicativo). Per stimolare lo sforzo interpretativo e favorirne la differenziazione, il testo viene presentato tronco e decontestualizzato. La consegna è di discuterlo in gruppo, tirarne fuori i punti più importanti, interpretarlo, fare associazioni. Trascorso il tempo assegnato, ogni sottogruppo deve scegliere un portavoce che relazionerà su metodo di lavoro e sui contenuti emersi.

Il momento finale vede coinvolto il gruppo in un dibattito su tutte le relazioni in cui la docente guida a un'analisi di metodo e contenuti, sottolinea eventuali punti in comune ma anche differenze e complementarità tra le interpretazioni dei diversi gruppi, fa notare i “temi” dominanti di ciascun gruppo e come un unico testo, nella dinamica comunicativa di ciascun gruppo, dia spazio a differenti interpretazioni.

Dai verbali di osservazione risulta evidente quanto il gruppo prenda coscienza con chiarezza di come uno sguardo diverso “punteggi” (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) in modo differente una comunicazione, stabilendo in modo arbitrario “la causa e l'effetto”, quando il meccanismo comunicativo in realtà è circolare; oppure quanto in un testo scritto l'assenza di un tono e della gestualità, tipici del linguaggio parlato, impedisca di interpretare in modo univoco alcune battute dei personaggi.

Lo stimolo specifico di questa esercitazione appare quello di spingere a riflettere su quanto la comunicazione scritta appaia spesso difficilmente interpretabile e su come un testo, quale quello usato, appaia uno stimolo ambiguo, dove è possibile proiettare diverse interpretazioni che possono trovare spazio in un costruttivo confronto che arricchisca le riflessioni sia sul linguaggio scritto che, per differenza, su quello orale.

Nella terza esercitazione la consegna è di scrivere una lettera a una persona cara, in cui la sottolineatura del “cara” vuole spingere a una comunicazione più intima e profonda. Dopo il tempo stabilito per l'esecuzione del compito, ciascun testo, anonimo, viene consegnato alla docente che li riunisce tutti e li ridistribuisce in modo che ciascuno riceva l'elaborato di un compagno. Ogni partecipante, dopo un'attenta lettura, rileggerà il testo ad alta voce, sollecitato ad esplicitare le proprie ipotesi sul genere sessuale dell'autore, sulle caratteristiche dello scrivente, sul rapporto che intercorre col destinatario. Quando i testi sono stati commentati, la docente sollecita chi lo desidera a dire se le osservazioni sulla propria lettera sono state utili e se le ritiene valide. Poi si svolge una discussione finale libera (cfr. anche Manes, 1997).

I temi di riflessione specifici che questa esercitazione induce sono legati in parte anche qui alla differenza tra linguaggio scritto e orale, ma soprattutto alla forma specifica della comunicazione epistolare: l'interazione con l'altro interiorizzato, la funzione comunicativa, organizzativa ed emotiva dello scrivere, il fatto che il foglio bianco induca a sospendere l'azione e a riflettere, e dunque da “spazio per scrivere” si tramuti in “spazio per pensare”.

L'esperienza di quest'anno ha visto in aula un gruppo più ristretto a causa delle agitazioni studentesche e più coeso perché “minacciato” dalle possibili intrusioni degli studenti occupanti la Facoltà. Le lettere sono state indirizzate ad amici ed amiche, amori

finiti, fratelli, mamme, ma anche nonni, – cui è affidato un ruolo particolarmente significativo di accoglimento affettivo – nipotini e anche a una figlia che il testo fa capire che non c'è più. In qualche modo il tema dominante è il tentativo di colmare una distanza, che sia fisica, relazionale o dovuta alla scomparsa della persona cara.

A un certo punto, la docente ha “sentito” che doveva far rileggere tutte le lettere, senza selezionarne solo alcune come d'uso, anche perché ciascuno potesse esprimere le proprie osservazioni sui commenti alla propria lettera senza rischiare di uscire dall'anonimato, e ne è derivato un senso di intimità e coesione del gruppo che è perdurato nelle lezioni successive.

La quarta esercitazione utilizzata, come già indicato, è stata un role-playing.

L'esercitazione inizia con la richiesta di candidatura di 4 attori, mentre i restanti fungeranno da osservatori. La situazione scelta come tema del role-playing è in questo caso una discussione familiare su dove passare le vacanze, dunque i ruoli assegnati sono quelli di un padre, una madre e due figli/e. Il tema familiare è stato preferito ad altri perché i ruoli e le regole comunicative familiari sono – sia pure nella ovvia variabilità – un background comune a tutti. Scelti gli attori, la docente li aiuta a entrare nel personaggio tramite una messa in situazione guidata da domande che li aiutino a definirsi in termini anagrafici e relazionali, e nel loro rapporto con gli altri personaggi e verso la situazione in discussione.

Vengono poi assegnati venti minuti di tempo per prendere una decisione. Alla fine del role-playing, vengono raccolti commenti e osservazioni di partecipanti e osservatori.

“Inizia il gioco di ruolo. I quattro attori di dispongono attorno ad un tavolo: il padre e la madre affiancati, di fronte le due figlie. Comincia la discussione...”: dai verbali di osservazione risulta evidente l'importanza delle posizioni occupate dagli attori nello spazio e quanto queste siano rappresentative di specifiche alleanze all'interno del gruppo in questione.

“Dichiarerò dopo lo stesso studente che ha interpretato il ruolo paterno di aver oscillato tra il ruolo istituzionale di “padre severo”, nel quale però ha faticato a riconoscersi, e quello di “padre flessibile” disposto a venire incontro alle esigenze delle figlie. Gli osservatori noteranno una vera e propria incoerenza verbale da parte di quest'uomo...Anche la madre, che ha funto da mediatrice tra il marito poco partecipativo e le figlie che avanzavano pretese, a detta della stessa attrice, ha oscillato tra desiderio di accontentare le figlie e possessività...”

La figlia maggiore, Laura, è stata battagliera ed ha dominato la scena. La studentessa che ha interpretato tale ruolo si è immedesimata completamente nel personaggio...La sorella più piccola, Maria, ha sviluppato una forte alleanza con la sorella, sottolineata anche dalla vicinanza fisica a lei, ma il suo ruolo si è rivelato maggiormente scomodo. L'attrice stessa ha provato difficoltà a mettersi nei panni di una ragazzina di soli quattordici anni che chiedeva di fare le vacanze da sola con la sorella”.

Tra un padre ambivalente che non riesce a sostenere il ruolo di padre severo che si è auto-imposto e una madre che ammette di aver oscillato tra permissività e possessività, la studentessa che ha interpretato il ruolo della figlia maggiore ha dominato la scena:

anche perché più “in parte” rispetto agli altri protagonisti, ha detenuto maggiore potere anche sul piano della conduzione comunicativa.

Nella discussione che tira le fila dell'esercitazione viene analizzato come si incanala il flusso comunicativo, cioè come degli input – verbali e non verbali – determinino il comportamento comunicativo degli altri e il feedback; viene rilevato il problema del punto di vista – non esiste un'oggettività, ognuno ha una propria interpretazione, lo stesso sguardo crea una sequenza invece di un'altra; viene sottolineato come possa esservi uno scarto tra prefigurazione del ruolo ed effettiva situazione, scarto spesso dovuto al “vortice comunicativo” in cui i personaggi vengono a trovarsi. La griglia interpretativa fa riferimento all'impossibilità di non-comunicare, ai livelli comunicativi di contenuto e relazione, alla “punteggiatura” della sequenza di eventi, alla differenza/integrazione tra comunicazione verbale e non verbale, all'interazione simmetrica o complementare.

Questa esercitazione serve specificamente a sperimentare i ruoli coinvolti in una situazione comunicativa, per decentrarsi e avere una visione più complessiva del problema. E' una situazione meno strutturata delle esercitazioni precedenti, una relazione più complessa da gestire, con in gioco l'emotività: è senz'altro caratterizzata da un maggior grado di difficoltà in quanto in essa è necessario scegliere di interpretare un ruolo e poi giocarlo, dunque mettersi in gioco a livello personale, e farlo in modo creativo.

Nel corso delle discussioni di gruppo che seguivano tutte le esercitazioni la docente tirava le fila dell'esperienza sia in termini di contenuto che di relazione (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967), utilizzando sia le proprie osservazioni che i commenti degli studenti. A tale scopo il metodo si è rivelato estremamente duttile, in quanto contenuto e modalità della discussione tendevano ad assumere il livello culturale del gruppo.

Le esercitazioni hanno teso a fornire un apprendimento che fosse esperienza e riflessione insieme (Bion, 1962): sulle difficoltà della comunicazione, sull'importanza del linguaggio non-verbale, sul ruolo del contesto comunicativo, sulla complementarità dei ruoli trasmittente e ricevente, sulla possibilità di interpretazioni diverse della medesima sequenza comunicativa. Ma hanno anche offerto un quadro molto chiaro delle “regole” del gruppo di apprendimento, dei rapporti tra i suoi membri, delle alleanze, delle competizioni, delle solitudini: potremmo forse dire che soprattutto alcune tra le esercitazioni hanno assunto un valore fortemente metaforico, con un apprendimento che era insieme “nel” gruppo e “sul” gruppo.

I tanti studenti che si sono avvicinati in questa esperienza formativa ne sono stati interessati e coinvolti, ne hanno sottolineato la profonda diversità da altre modalità dell'apprendimento universitario, il sentirla utile e realmente formativa, esprimendo la consapevolezza che un percorso formativo non può essere scisso da una crescita, e una crescita personale non può essere separata da una crescita del gruppo con cui si condivide l'esperienza.

Riferimenti bibliografici

- AIF – Associazione Italiana Formatori (a cura di) (2002), *Professione formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Bion W. R. (1962), *Learning from experience*, W. Heinemann, London (tr. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1996).
- Bruscaglioni M. (2004), *La gestione dei processi di formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano.
- Manes S. (a cura di) (1997), *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino G. P. (2005a), *Il processo di formazione. Scritti di formazione 2. 1981-2005*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino G. P. (2005b), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Cortina Editore, Milano.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatic of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, W.W. Norton & Co., Inc., New York (tr. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma, 1971).

Discontinuità tra formazione universitaria e mondo del lavoro. Problemi e proposte

Tavola rotonda

Chair:

- Pietro Boscolo (Università di Padova)

Intervengono:

- Remo Job (Università di Trento)
- Marco Nicolussi (Ordine degli Psicologi)
- Giuseppe Luigi Palma (Ordine degli Psicologi)
- Pierluigi Zoccolotti (Università “La Sapienza” Roma)

Sessione poster

L'esperienza del tirocinio pre-laurea: scelte, obiettivi formativi e autonomia

Paola Molina & Manuela Leonessa

Dipartimento di psicologia – Università degli studi di Torino

paola.molina@unito.it

Abstract

Il tirocinio pre-laurea è una delle novità introdotte dalla riforma universitaria, attuato con modalità diverse a seconda delle sedi e dei livelli di studio (laurea/laurea magistrale), e ancora oggetto di dibattito e di modifiche, in quanto non si è ancora trovato un assetto unanimemente soddisfacente.

Per meglio comprendere come si svolgesse realmente il tirocinio nella nostra università, abbiamo avviato un monitoraggio dell'esperienza degli studenti, a partire dalle scelte effettuate e dai progetti formativi dei tirocini.

In particolare, ci siamo soffermate sull'esperienza del Corso di laurea magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (SE), che poneva un problema specifico, legato alla disponibilità di sedi che offrissero un'esperienza formativa congruente con le finalità del corso di laurea.

Ci siamo chieste dove gli studenti di psicologia effettuassero il proprio tirocinio, se la scelta della sede fosse diversificata rispetto ai diversi percorsi formativi e, limitatamente al Corso di laurea magistrale in SE, quali fossero le attività svolte.

Abbiamo utilizzato i dati relativi ad un biennio (nel periodo secondo semestre 2006/primo semestre 2008) per un totale di 476 studenti. Inoltre, nello stesso periodo, a partire dai progetti formativi dei tirocini, sono state analizzate le attività di 112 tirocinanti provenienti dal Corso di SE.

Dall'analisi della documentazione è emerso che:

- La tipologia di sede scelta è diversa a seconda del corso di laurea, ma non sempre immediatamente congruente rispetto agli obiettivi del corso stesso;
- gli studenti del corso di laurea in SE scelgono prevalentemente sedi di tirocinio di tipo clinico, anche se sono disponibili sedi in area preventiva ed educativa;
- sono molto pochi gli studenti che arrivano a svolgere durante il tirocinio attività autonome (seppur supervisionate).

Evidenziamo quindi la necessità di una riflessione sulle specificità del tirocinio pre-laurea, al di là della semplice riproposizione del modello consolidato per il post-laurea.

Introduzione

L'esperienza di tirocinio è stata oggetto di discussione e rielaborazione soprattutto in occasione del passaggio dal Vecchio al Nuovo Ordinamento Universitario. Discussione dalla quale sono emersi nuovi significati da attribuire al tirocinio stesso, quale luogo d'incontro tra mondo del lavoro e mondo accademico (Zuccheromaglio, 2007), occasione per lo studente di costruire la propria identità professionale (Bruno & Saita, 2005), percorso di approfondimento degli aspetti salienti del Sé e dell'identità attraverso la valorizzazione della dimensione narrativa dell'esperienza stessa (Aleni Sestito & Parrello, 2007; Cordella, 2009).

In questa sede abbiamo tentato di analizzare l'impostazione del tirocinio presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Torino da diversi punti di vista e di evidenziare quanto, e in che modo, esso si proponga come momento formativo funzionale alla preparazione del futuro psicologo. In particolare, abbiamo analizzato le caratteristiche dei progetti formativi del corso di laurea in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (SE).

In base ai Regolamenti didattici della Facoltà e del corso di laurea magistrale in SE, il tirocinio risulta prevedere attività funzionali all'integrazione di conoscenze teoriche con quelle pratiche e all'apprendimento di procedure collegate a conoscenze psicologiche. Ciò appare coerente con l'obiettivo identificato dal Regolamento Didattico di "... sviluppare negli studenti la capacità di applicare conoscenza e comprensione ...", capacità che la Facoltà tenta di raggiungere oltre che attraverso il tirocinio con l'offerta di laboratori e la possibilità di vivere esperienze pratiche sul campo. Considerato anche una valida opportunità per sviluppare le abilità comunicative, il tirocinio è, in ultima analisi concepito come esperienza pratica di preparazione alla professione.

Ci siamo quindi chieste (1) dove gli studenti di psicologia effettuassero il proprio tirocinio, (2) se la scelta della sede fosse diversificata rispetto ai diversi percorsi formativi e (3), limitatamente al Corso di laurea magistrale in SE, quali fossero le attività svolte.

Metodo

Abbiamo lavorato su dati secondari, reperiti tramite la segreteria studenti della Facoltà di psicologia. Abbiamo utilizzato i dati relativi ad un biennio (nel periodo secondo semestre 2006/primo semestre 2008) per un totale di 476 studenti.

Inoltre, nello stesso periodo, a partire dai progetti formativi dei tirocini, reperiti tramite la Presidenza del corso di laurea magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (SE), sono state analizzate le attività di 112 tirocinanti (i dati reperiti riguardano 155 tirocinanti, ma per alcuni di essi non è stato possibile recuperare il progetto formativo). Vogliamo sottolineare che per le nostre analisi abbiamo potuto far riferimento solo a quanto riportato dai "Progetti formativi" indicati sulle domande, quindi non abbiamo potuto effettuare un controllo rispetto all'effettiva rispondenza con l'attività concretamente svolta durante il tirocinio.

Le analisi svolte sono di tipo descrittivo. Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il programma SPSS18.

Abbiamo categorizzato le sedi di tirocinio suddividendole in 11 tipologie, considerando il tipo di sede e la gestione della stessa (pubblica o privata). Per quanto riguarda le sedi pubbliche, abbiamo considerato le *Università*, le *ASL*, gli *Ospedali*, i *Comuni* e i consorzi di Comuni; le sedi private sono state suddivise fra *Terzo settore* (associazioni, centri studi, fondazioni, cooperative, ecc.), *Comunità*, *Scuole private di psicoterapia*, *Studi professionali*, *Ospedali privati*, *Orientamento* e *Servizi scolastici*. Per quanto riguarda le attività svolte dagli studenti del corso di Laurea magistrale in SE, abbiamo categorizzato le attività svolte in *Dipartimenti* universitari, sedi *Specifiche* (sedi che presumibilmente propongono programmi di tirocinio in sintonia con la formazione prevista dal corso di Laurea magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione), sedi genericamente attinenti all'*Età evolutiva* e sedi di altro tipo (*Altro*): la categorizzazione è riportata in Tabella 2. Le attività svolte sono state categorizzate rispetto al contenuto (attività di *Ricerca*, *Clinica*, *Prevenzione* e *Formazione*) e ai livelli di autonomia (*Osservazione* di un'attività, *Partecipazione* ad essa o svolgimento in *Autonomia* – ovviamente con supervisione). Ovviamente, ogni tirocinante può svolgere diverse attività nel corso del proprio tirocinio, quindi le attività codificate sono superiori al numero di studenti, per un totale di 300.

Gli indirizzi di laurea coinvolti sono sette, quelli presenti nel biennio considerato: Apprendimento, cambiamento e formazione degli adulti (ACF: in Tabella “Apprendimenti”); Psicologia clinica e di comunità (CC: in Tabella “Clinica e Comunità”); Psicologia criminale e investigativa (CI: in Tabella “Criminale”); Gestione delle risorse umane e sviluppo organizzativo (RU: in Tabella: “Gestione risorse”) ; Scienza della mente (SM: in Tabella: “Scienza della Mente”); Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (SE: in Tabella “Sviluppo”).

Risultati e discussione

Il primo dei nostri interrogativi riguarda le sedi di tirocinio scelte dagli studenti. Le sedi disponibili sono indicate in Tabella 1, insieme al numero di studenti che le hanno scelte.

TABELLA 1 : Distribuzione degli studenti per tipo di sede e per singola sede (N. studenti=476, dati provenienti dalla Segreteria di Facoltà)

Tipo sede	N.	Studenti per tipo sede	Studenti per singola sede
Università	6	152	25,33
Clinica universitaria	2	0	0,00
ASL	33	111	3,36
Ospedale	13	31	2,38
Comuni e consorzi	3	5	1,67
Terzo settore	30	105	3,50
Comunità	16	34	2,13
Scuole di psicoterapia	2	23	11,50
Studi professionali	2	5	2,50
Ospedali privati	1	3	3,00
Orientamento	3	7	2,33
Servizi scolastici	2	0	0,00
Consultori familiari	3	0	0,00

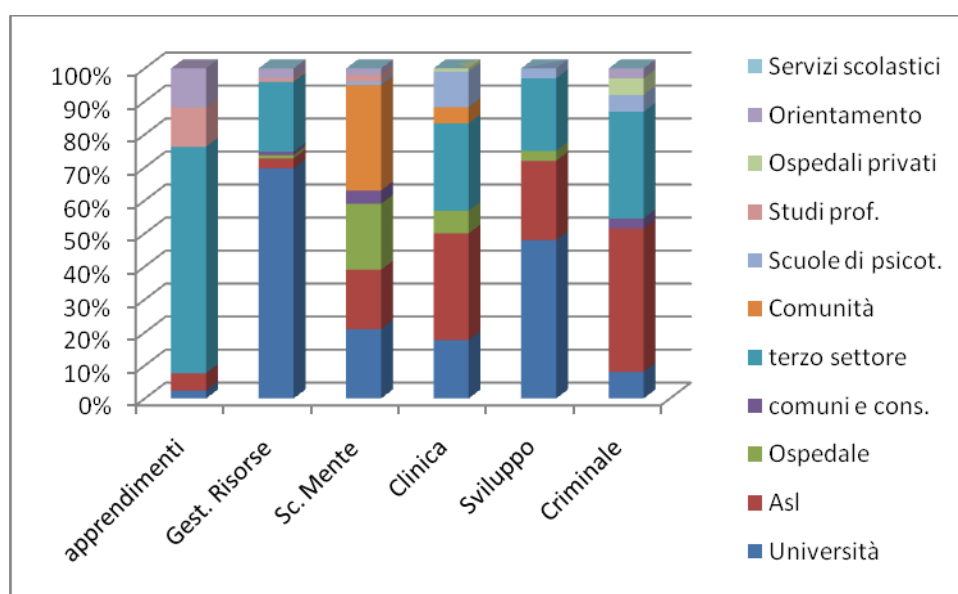
Complessivamente, le scelte degli studenti sono rivolte alle sedi universitarie, alle ASL e alle sedi che comprendono iniziative varie del privato-sociale (Terzo settore). Se le due ultime aree corrispondono a una reale presenza lavorativa degli psicologi, la prima risulta invece più discutibile: infatti una tale sproporzione di scelte per una sede che dovrebbe prioritariamente formare alla ricerca, e che apparentemente non richiede un reale contatto con il mondo esterno all'università, non sembra giustificata: per esempio, il numero di studenti che annualmente fanno domanda per il Dottorato di ricerca è sicuramente inferiore ai tirocini svolti in Dipartimenti universitari. Vedremo analizzando più approfonditamente i contenuti dei progetti formativi degli studenti del corso magistrale di SE che l'attività concreta svolta dai tirocinanti in Dipartimento spiega in parte questa scelta.

Il tipo di sede preferita insieme all'Università è l'ASL. Indubbiamente quelle dell'Università e delle ASL sono realtà che gli studenti conoscono. Ci possiamo chiedere se il fatto di scegliere questo tipo di sede rispetto ad altre sia dovuto alla scarsa conoscenza che gli studenti hanno della natura degli altri tipi di istituzione che il tirocinio propone come sede formativa, o ancora che scelgano la sede di tirocinio in funzione di una futura collocazione lavorativa e, non avendo le idee chiare sulla spendibilità professionale del proprio titolo di studio, si proiettino idealmente nella più tradizionale delle collocazioni: la struttura pubblica.

Altre sedi sono invece poco disponibili e/o poco scelte dagli studenti: i Comuni e Consorzi di comuni, i servizi scolastici e gli ospedali privati. Vedremo che questo accade anche per i corsi che teoricamente dovrebbero essere maggiormente interessati ad ambiti lavorativi di questo tipo.

Se, per rispondere alla nostra seconda domanda, analizziamo la distribuzione delle scelte in relazione ai diversi corsi di Laurea magistrale, vediamo una situazione abbastanza variegata, come riportato nel Grafico 1.

GRAFICO 1 : Distribuzione degli studenti della Facoltà di Psicologia presso le sedi di tirocinio



Ogni tipo di corso di Laurea è caratterizzato da una sede di tirocinio prevalente. Gli studenti provenienti da ACF prediligono il terzo settore, in modo assolutamente prioritario. Anche quelli provenienti da CI, così come quelli di CC, scelgono il Terzo settore, però non in modo esclusivo, affiancandolo al tirocinio svolto presso le ASL. Gli studenti di SM si distribuiscono in modo abbastanza omogeneo su tutti i tipi di sede, con una leggera prevalenza per le Comunità. Due corsi di Laurea magistrale si orientano prevalentemente sul tirocinio in Dipartimenti universitari: RU, in modo pressoché esclusivo, e SE, che vede anche scelte rilevanti per le ASL e il Terzo settore. Non è peraltro immediatamente chiaro quale sia il motivo della scelta prevalente per una data sede da parte degli studenti di un certo corso di Laurea magistrale. Non abbiamo informazioni che ci permettano di rispondere a questa domanda, anche se le ipotesi possono essere molte: da quelle più strettamente pratiche (una sede di tirocinio disponibile vicino a casa – visto che molti di questi studenti sono studenti fuori sede – oppure che permetta di conciliare il tirocinio con le esigenze lavorative); alle conoscenze personali o dei docenti, che possono orientare verso specifiche sedi,

indipendentemente dalla stretta congruenza con il percorso formativo; alla continuità rispetto all'esperienza positiva svolta nel corso della Laurea triennale ...

Dai dati riportati nel Grafico 1 emerge anche chiaramente un altro aspetto: ci sono sedi che, seppur minoritarie, sono però poco scelte dagli studenti, anche da quelli che frequentano corsi di Laurea magistrale che potrebbero orientare verso quel tipo di esperienza. In particolare, stupisce la scarsa propensione a scegliere come sede di tirocinio strutture scolastiche, oppure Consultori familiari da parte di studenti di SE; oppure Cliniche universitarie, da parte di studenti di CC ... Anche in questo caso sarebbe interessante domandarsi il perché: è per via del progetto che propongono, dell'entità dell'impegno che richiedono o semplicemente a causa del numero di posti che mettono a disposizione? Oppure entra in gioco in modo più rilevante la scarsa consapevolezza rispetto alle possibilità offerte da strutture lavorative un po' diverse?

TABELLA 2 : Dislocazione studenti di SE per tipologia di sede (N. studenti =155, dati provenienti dalla Presidenza del corso di Laurea Magistrale SE)

Tipologia	Sede	Quantità per sede	%	% per tipologia
Dipart.	Dipartimento di Psicologia/neuroscienze	58	37.42	37.42
Specifiche				4,52
	Servizi scolastici (scuola infanzia/primaria)	1	0.65	
	Orientamento	2	1.29	
	Terzo settore (Tutela minori)	4	2.58	
Età evolutiva				36,14
	Clinica Universitaria (Età Evolutiva)	1	0.65	
	ASL (Età Evolutiva)	24	0,24	
	ASL (Sert)	2	1.29	
	Comunità (anziani)	1	0.65	
	Comunità (Handicap)	3	1.94	
	Terzo settore (Tossicodipendenze)	9	5.80	
	Terzo settore (Immigrazione)	5	3.23	
	Terzo settore (Handicap)	11	7.1	
Altro				21,95
	ASL (Adulti)	5	3.23	
	ASL (Neurologia)	2	1.29	
	ASL (generico)	9	5.80	
	ASO Psicologia clinica	3	1.94	

	Ospedale riabilitazione	1	0.65	
	Scuole di psicoterapia private	7	4.52	
	Terzo settore (Volontariato)	1	0.65	
	Terzo settore (Clinica)	6	3.87	
	TOTALE	155		

L'ultimo quesito che ci siamo posti riguarda le attività effettivamente svolte durante il tirocinio, in particolare rispetto al livello di autonomia con cui i tirocinanti sono impegnati in esse. Questi dati riguardano il solo corso di Laurea magistrale in SE, quindi un numero minore di studenti, anche se relativi allo stesso periodo.

Le sedi di tirocinio, suddivise nelle quattro categorie prima indicate, costruite rispetto alla specificità dell'attività offerta dalla sede in relazione al percorso formativo in psicologia dello sviluppo e dell'educazione, sono riportate nella Tabella 2.

Questa distribuzione non appare del tutto confortante: il Dipartimento, come già evidenziato sopra, viene confermata sede di tirocinio privilegiata dagli studenti di SE; a ruota la seguono le sedi di età evolutiva mentre le sedi segnalate come specifiche appaiono praticamente ignorate dalla maggior parte degli studenti. Una percentuale non irrilevante di studenti (più del 20%) svolge un tirocinio in sedi che apparentemente sono poco o nulla congruenti con il percorso formativo scelto.

Andiamo allora a vedere cosa gli studenti fanno all'interno della sede di tirocinio. Cominciamo con i tipi di attività per area.

TABELLA 3 : Tipi di attività per area (N. attività = 300)

Tipi di attività	AREA				TOT.
	RICERCA	CLINICA	PREVENZIONE	FORMAZIONE	
Ricerca bibliografica	12	29			41
Attività diagnostica/ terapeutica	2	85			87
Cartel. cliniche/verbali		21			21
Raccolta/ elab. Dati	30	8			38
Conoscenza servizi	7	45		2	54
Addestramento	20	19			39
Formaz. /prevenzione	3	11	3	3	20
TOTALE	74	218	3	5	300

Come risulta in Tabella 3, l'area d'intervento Clinica prevale di gran lunga. Anche l'attività di ricerca è rilevante, mentre le attività svolte in area formativa e preventiva

sono quasi inesistenti. Questa distribuzione delle attività svolte deriva ovviamente dal tipo di sede prescelta, ed è tanto meno comprensibile in quanto, come visto prima, le sedi disponibili in area preventiva e formativa, area specifica per un corso di laurea in SE, pur essendo poche, sono però state poco scelte dagli studenti.

Anche rispetto al tipo di attività svolta ci chiediamo pertanto quali possono essere i motivi di una scelta così poco specifica rispetto al corso di Laurea magistrale frequentato. La disponibilità di sedi è senz'altro uno di questi motivi, ma possiamo ipotizzare che anche la scarsa conoscenza degli aspetti più innovativi della professione di uno psicologo dello sviluppo e l'incertezza rispetto ai possibili sbocchi professionali possano aver giocato un ruolo. Un'ulteriore riflessione potrebbe essere legata al motivo dell'iscrizione al corso di Laurea magistrale in SE: la scelta degli studenti potrebbe essere dettata anche da un interesse più ampio per la clinica dell'età evolutiva, interesse non collocabile agevolmente negli altri percorsi magistrali e evidenziato dalla scelta prevalentemente clinica delle sedi e delle attività di tirocinio.

Rispetto alle sedi, occorre poi un altro commento: non sembra, anche se non è stato oggetto della nostra analisi, che le sedi di tirocinio abbiano differenziato la loro offerta in relazione ai percorsi magistrali dei tirocinanti, fornendo possibilità di esperienza diversa a tirocinanti provenienti da percorsi diversi. Ovviamente non è possibile snaturare l'attività di una sede per adeguarla alle esigenze formative dei tirocinanti, ma ci chiediamo quale margine di flessibilità esista, soprattutto nelle sedi dove l'intervento è maggiormente differenziato.

Il percorso magistrale delle Facoltà di psicologia prepara alla professione di “specialista in scienze psicologiche e psicoterapeutiche”, il che fa presupporre, come esplicitato anche dagli obiettivi formativi della classe di Laurea magistrale, che al termine del corso di studio il laureato abbia acquisito una relativa autonomia professionale. Allo scopo anche il tirocinio dovrebbe offrire allo studente occasioni per mettersi alla prova nell'assunzione di responsabilità e nell'espletazione di attività in autonomia. Nel codificare le attività, abbiamo quindi considerato anche il relativo livello di autonomia lasciato al tirocinante.

TABELLA 4 : Distribuzione delle differenti condizioni di lavoro, per attività

TIPO DI ATTIVITA'	CONDIZIONE		
	Osservazione	Partecipazione	Autonomia
Ricerca bibliografica	0,00	0,00	100,00
Attività diagnostica/ terapeutica	59,77	36,78	3,44
Cartelle cliniche/verbali	14,28	76,19	9,52
Raccolta/ elaborazione dati	5,26	81,58	13,16

Conoscenza servizi	100,00	0,00	2,20
Addestramento	4,87	93,12	0,00
Formazione /prevenzione	45,00	55,00	0,00

La sola attività che viene svolta in autonomia dagli studenti è la ricerca bibliografica. Sono condivise attività di raccolta dati, compilazione delle cartelle e attività in campo preventivo; mentre rispetto all'attività diagnostica il tirocinante svolge soprattutto attività di osservazione, che forse è un intervento un po' riduttivo rispetto alle competenze teoricamente da acquisire attraverso l'attività di tirocinio: si tratta di un aspetto su cui forse varrebbe la pena di riflettere, e confrontarsi, soprattutto tra strutture universitarie e professionali.

Conclusioni

Complessivamente, ci sembra che il principale aspetto meritevole di riflessione sia la numerosità degli studenti che scelgono di fare il proprio percorso di tirocinio in Dipartimento senza che ciò possa essere spiegato da una corrispondente ambizione a percorsi formativi accademici. Questa prevalenza riguarda soprattutto alcuni corsi di Laurea magistrale, e specificamente quello in SE che è il principale oggetto del nostro lavoro. Una possibile spiegazione ci sembra possa essere la difficoltà a trovare sedi che offrano una attività specifica nell'area della psicologia dello sviluppo, così come intesa dagli obiettivi del corso di laurea: l'esperienza fatta tramite l'attività di ricerca in Dipartimento offrirebbe quindi una possibilità di contatto con quelle strutture e quei servizi presso le quali non è possibile una convenzione di tirocinio, perché la presenza degli psicologi è ancora scarsa o poco sistematica.

Non è inoltre in generale riconoscibile una relazione chiara tra sede di tirocinio e corso di Laurea magistrale frequentato: oltre a un ampliamento dell'offerta formativa, forse sarebbe necessaria anche un'attività di orientamento al momento della scelta della sede, finalizzata all'approfondimento delle prospettive professionali di ciascun corso di laurea.

Infine, rispetto alle attività svolte, un elemento critico ci appare la scarsa rilevanza delle attività che il tirocinante svolge in autonomia (sia pure con supervisione del tutor): per la maggior parte di tratta di attività che potremmo definire routinarie, mentre sembra mancare un percorso di addestramento che porti il tirocinante a sperimentare in modo autonomo l'attività professionale vera e propria.

Riferimenti bibliografici

Aleni Sestito, L., Parrello, S. (2007) Dalla narrazione di sé alla riflessività sul sé: esperienze di tirocinio in psicologia dello sviluppo. Atti del II Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della

- Psicologia, Padova 2-3 febbraio, 20-22 Reperito in <http://convididattica.psy.unipd.it> (Settembre 2010)
- Bruno, A., Saita, E. (2005) Formazione e professionalizzazione: l'esperienza pratica di tirocinio "professione psicologo" alla facoltà di psicologia dell'università cattolica. Atti del I Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia, Padova 4-5 febbraio, 15-17. Reperito in <http://convididattica.psy.unipd.it> (Settembre 2010)
- Cordella, B. (2009) Le tesi triennali: resocontare il proprio tirocinio pre-laurea. Atti del III Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia, Padova 6-7 febbraio, 179-180. Reperito in <http://convididattica.psy.unipd.it> (Settembre 2010)
- Università degli Studi di Torino; Facoltà di Psicologia; Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione; Regolamento Didattico DM 16/03/2007. Reperito in http://psicologia.campusnet.unito.it/cgi-bin/home.pl/View?doc=offerta_formativa/corsi_di_studi/magistrali/08-09/sviluppo.html (Settembre 2010)
- Università degli Studi di Torino; Facoltà di Psicologia; Regolamento di Tirocinio 26/04 2005. Reperito in: http://psicologia.campusnet.unito.it/cgi-bin/didattica.pl/View?doc=servizi_di_facolta/tirocini.html (Settembre 2010)
- Zucchermaglio, C. (2007) Il tirocinio in psicologia. Imparare a lavorare o lavorare per imparare? Atti del II Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia, Padova 2-3 febbraio, 72-74 Reperito in <http://convididattica.psy.unipd.it> (Settembre 2010)

Sperimentazione dell'Objective Structured Video Examination (OSVE) per la valutazione delle capacità comunicativo-relazionali degli studenti di Infermieristica all'interno del corso di psicologia generale.

Elisa Andrichi, Raffaella Balestrieri*, Anne Destrebecq**, Elena Vegni***

**Cattedra di Psicologia Medica*

***Università degli Studi di Milano*

elisa_andrichi@hotmail.com

Numerosi studi si sono occupati della valutazione delle abilità cliniche degli studenti del Corso di Laurea in Infermieristica (1). Al contrario, pochi sono i contributi rivolti alla valutazione delle competenze comunicativo-relazionali (2). Nel 2000 per le facoltà mediche è stato proposto l'OSVE, metodo valutativo per la conoscenza e comprensione delle abilità comunicative, che prevede la proiezione del filmato di un'interazione medico-paziente e la successiva esecuzione da parte degli studenti di tre compiti: identificazione delle abilità comunicative osservate; discussione delle conseguenze di ciascuna abilità; suggerimento di abilità comunicative alternative (3). Sulla scia di tali studi, è stato adottato con gli studenti del primo anno di Infermieristica dell'Università degli Studi di Milano, al termine del corso di Psicologia generale, un OSVE modificato, quale strumento di valutazione appropriato agli obiettivi formativi del corso stesso.

Obiettivo

Obiettivo del presente lavoro è quello di presentare i dati preliminari dell'utilizzo dell'OSVE per la valutazione delle abilità comunicative apprese degli studenti al primo anno di Infermieristica.

Materiali e metodi

È stato proiettato il filmato di un role playing, ovvero della simulazione di un colloquio clinico tra un'infermiera ed una paziente, entrambe interpretate da attrici. Gli studenti, in possesso anche della trascrizione del dialogo, dovevano individuare e nominare le tecniche di comunicazione utilizzate dall'infermiera. Al termine dell'esame è stato chiesto di compilare un questionario di valutazione della modalità d'esame sostenuto. Il questionario prevedeva risposte su scale Likert a 5 punti (1=del tutto positivo; 5=del tutto negativo). Il questionario intendeva valutare i seguenti items: giudizio globale dell'esame, pertinenza rispetto agli obiettivi del corso e grado di rispecchiamento della loro preparazione.

Risultati

Hanno sostenuto l'esame 11 studenti, 8 femmine e 3 maschi. L'età media dei partecipanti era di 25,7 anni (range: 20-40). Tutti gli studenti hanno compilato il questionario. Per quanto riguarda il gradimento della modalità d'esame gli studenti hanno espresso una valutazione molto positiva, media: 1,3 (range: 1-3). Lo stesso vale

per la pertinenza rispetto agli obiettivi del corso, media:1,4 (range: 1-3) e per il grado di rispecchiamento della preparazione, media:1,8 (range: 1-3).

Conclusioni

L'utilizzo dell'OSVE per la valutazione delle competenze comunicative acquisite risulta essere uno strumento valido ed efficace; i dati dimostrano che tale modalità d'esame ha ricevuto un riscontro molto positivo da parte degli studenti coinvolti. Seppure i dati siano del tutto preliminari, l'esperienza dell'utilizzo di un OSVE relazionale rappresenta comunque il primo tentativo in Italia di mettere a punto una modalità di valutazione specificatamente dedicata alle abilità comunicativo-relazionali in ambito infermieristico.

- (1) M Matarese, MG De Marinis, D Tartaglini, G Barbera. Utilizzo dell'objective structured clinical examination per la valutazione degli studenti del corso di diploma per infermiere. *Nursing Oggi* 1999; 1:42-49
- (2) W Langewitz, L Heydrich, M Nübling, L Szirt, H Weber, P Grossman. Swiss Cancer League communication skills training programme for oncology nurses: an evaluation. *Journal of Advanced Nursing* 2010; 66(10):2266-2277
- (3) GM Humphris, S Kaney. The Objective Structured Video Exam for assessment of communication skills. *Medical Education* 2000; 34:939-945

Piattaforma web ad indirizzo psicologico per lo studio e la formazione al bullismo omofobico

Michele Cascone (1), Francesco Garzillo (1), Luigia de Gennaro Aquino (2), Carmen Ricci (2), Simona Picariello (2), Anna Lisa Amodeo (2)

(1) Centro di Ateneo Sinapsi, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

(2) Dipartimento di Scienze Relazionali, Università degli Studi di Napoli "Federico II"
michelecascone@hotmail.com

Il presente contributo intende illustrare un'esperienza di e-learning, apprendimento mediato da tecnologie elettroniche, soprattutto in modalità Web, realizzata attraverso il sito www.bullismoomofobico.it, promosso dal Centro di Ateneo Sinapsi, dal Dipartimento di Scienze Relazionali e dal Dipartimento di Neuroscienze dell'Università di Napoli "Federico II". Partendo dalla constatazione che allo stato attuale le conoscenze scientifiche esistenti inerenti all'omosessualità, all'omofobia, e alle diverse tematiche che ruotano intorno al concetto di bullismo omofobico, risultano spesso frammentarie e disorganizzate, gli ideatori della piattaforma hanno pensato ad essa non solo in quanto strumento di aiuto e sostegno agli attori coinvolti a vario titolo in episodi di bullismo omofobico, ma anche come canale di sensibilizzazione, formazione e diffusione della letteratura scientifica riguardante queste tematiche, attraverso la pubblicazione online di materiali didattici permanenti.

Per semplificare l'accesso alle diverse fonti di informazione, i materiali didattici sono stati suddivisi in cinque aree tematiche: Bullismo, Omofobia, Identità di Genere, Orientamento Sessuale e Bullismo Omofobico. In ciascuna sezione gli utenti possono trovare una serie di suggerimenti bibliografici (libri e articoli scientifici pubblicati su riviste) e degli articoli creati ad hoc che illustrano in maniera chiara diversi aspetti dell'argomento trattato. Sul sito è presente, inoltre, una sezione Forum nella quale gli utenti hanno la possibilità di scambiarsi opinioni, riflessioni e commenti circa i materiali didattici presenti in rete, realizzando in tal modo una forma di apprendimento collaborativo (Slavin, 1990), o rivolgersi direttamente ai responsabili scientifici del sito allo scopo di ottenere ulteriori informazioni, chiarimenti e suggerimenti di ogni tipo, dando vita, quindi ad una forma di apprendimento assistito in cui un tutor facilita il singolo fruitore nell'uso dei materiali e nella scelta dei percorsi educativi da seguire (Trentin, 2000).

Obiettivo del presente contributo è esplorare come il forum della piattaforma www.bullismoomofobico.it possa configurarsi quale luogo di costruzione di conoscenza rispetto alle cinque aree tematiche sopra indicate. I thread, i commenti ed i post del Forum sono stati analizzati attraverso le categorie derivate dal Progressive Inquiry Model (PI) di Muukkonen et al. (1999), al fine di individuare le varie fasi dei processi di costruzione di conoscenza (porre problemi, creare e valutare teorie operative, ricercare e approfondire conoscenze, ecc) legate alle aree tematiche di cui sopra, ponendo

particolare attenzione ai thread, post e commenti prodotti da studenti universitari in psicologia.

Dall'analisi emerge una predominanza di consulenze e richiesta di aiuto ed informazioni rispetto ad articoli, riferimenti bibliografici, strumenti di misurazione sulle tematiche oggetto del portale e la costruzione di teorie ispirate precipuamente al senso comune sul bullismo omofobico. Si sottolinea inoltre come la possibilità di condividere le proprie idee ed opinioni attraverso il forum, e la presenza di materiali didattici permanenti "in rete", siano validi strumenti per la costruzione e la diffusione delle conoscenze su tematiche ancora poco diffuse.

- Muukkonen H., Hakkarainen K., Lakkala, M. (1999), Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools, in Hoadley C. e Roschelle J. (eds) *Proceedings of the CSCL '99 conference*, December 12-15, 1999, Palo Alto, pp. 406-415, Lawrence Erlbaum and Associates, Mahwah, NJ.
- Slavin R.E. (1990). *Co-operative learning theory, research and practice*, Prentice Hall, New Jersey
- Trentin G. (1999). *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, Franco Angeli, Milano

Formazione on line: coerenza interna e validità convergente della scala del senso di comunità in corsi on line

Vittore Perrucci*, Giulia Balboni**, Stefano Cacciamani*, Alessandra Coscarelli***, Maria Grazia Monaci*

*Università della Valle d'Aosta, **Università di Pisa, ***Università degli Studi di Torino - Università della Valle d'Aosta
v.perrucci@univda.it

Abstract⁴⁰

Il Senso di Comunità (SdC), ovvero la percezione di similarità e interdipendenza che si sviluppa tra i membri di un gruppo, è considerato nella formazione *on line* uno dei fattori che contribuiscono significativamente alla qualità dell'apprendimento e alla soddisfazione degli studenti. La sua valutazione può essere indicata anche per identificare le condizioni organizzative che possono effettivamente supportare il SdC, come ad esempio la modalità di interazione (asincrona vs. asincrona e sincrona) e le caratteristiche del contesto del corso (ad. es. totalmente on-line vs. blended). In accordo al modello di McMillan e Chavis (1986), è stata recentemente predisposta la Scala del SdC in Corsi *on line* (SSCC; Perrucci et al., 2008, 2009). Con la presente indagine si è voluto verificarne coerenza interna e validità convergente-divergente rispetto a test che misurano il SdC e costrutti affini ma distinti.

Duecentottantasei frequentanti di corsi on line, casualmente suddivisi in due sub-gruppi (1 e 2) entro ogni corso, hanno compilato l'SSCC e altri due questionari già validati e opportunamente adattati dagli Autori della presente indagine al contesto della formazione *on line*: Scala Italiana del Senso di Comunità (Prezza et al., 1999) e Scala Multidimensionale del Sostegno Sociale Percepito (Zimet et al., 1988), sub-gruppo 1; Classroom Community Scale (Rovai, 2002) e Questionario sull'Identità Sociale (Cameron, 2004), sub-gruppo 2.

Il coefficiente di alfa di Cronbach e i pattern di correlazioni tra l'SSCC e le altre scale permettono di affermare che l'SSCC è attendibile nel misurare il SdC in corsi *on line* e valido nel discriminarlo da costrutti simili. Ulteriori indagini sulle proprietà psicometriche consentiranno di verificare se la struttura fattoriale dell'SSCC è in accordo con le dimensioni ipotizzate dal modello di McMillan e Chavis (1986).

⁴⁰ L'indagine è stata finanziata dal Fondo Sociale Europeo, dalla Regione Autonoma Valle d'Aosta e dalla Previdenza Sociale.

Introduzione

Negli ultimi decenni, la formazione a distanza supportata dall'uso di tecnologie ha avuto una notevole espansione nel sistema universitario italiano. L'impiego della didattica *on line* nei corsi di insegnamento universitari parallelamente o in sostituzione all'erogazione di corsi con didattica frontale ha favorito una maggiore fruibilità e facilità di accesso ai corsi di laurea universitari (ad es., nel caso di studenti lavoratori) e un risparmio di tempo e di costi (ad es., nel caso di studenti "fuori sede") (Nachmias e Segev, 2003). Le esperienze di didattica *on line*, maturate nel corso degli anni, sono state caratterizzate da un'elevata eterogeneità rispetto ai contesti organizzativi in cui sono state realizzate (singoli insegnamenti *on line* all'interno di Università "tradizionali" vs. Corsi di Laurea e Università completamente *on line*), ai modelli didattici adottati (trasmissione vs. costruzione di conoscenza) e agli strumenti tecnologici impiegati (ad es., videoregistrazioni di lezioni, forum, chat di discussioni).

A fronte di tali differenze e di esiti non sempre pienamente soddisfacenti (si veda ad es. il X Rapporto sullo Stato del Sistema universitario citato da Castelli e Pieri, 2010), diversi studiosi, in particolare nell'ambito della Psicologia dell'Educazione, si sono interrogati sui fattori psicologici in grado di sostenere l'apprendimento e determinare il successo di un corso *on line*. In letteratura, il Senso di Comunità (SdC), ovvero la percezione di similarità e interdipendenza che si sviluppa tra i membri di un gruppo (Sarason, 1986), è considerato uno dei fattori che può contribuire in maniera significativa al successo del corso sia in termini di qualità dell'apprendimento che di soddisfazione dei singoli studenti (Rovai e Wighting, 2005). Secondo il modello di McMillan e Chavis (1986), il principale riferimento teorico in letteratura (Tartaglia, 2006), il SdC è costituito da quattro dimensioni distinte ma in relazione fra loro: Appartenenza, Influenza reciproca membro-gruppo, Integrazione e appagamento dei bisogni, e Condivisione emotiva. Ciascuna delle dimensioni del modello è composta da sottodimensioni così come illustrato in Tabella 1. Il modello di McMillan e Chavis (1986) è stato ampiamente studiato in relazione ai contesti territoriali come ad es., città, paesi e quartieri (ad es., Davidson e Cotter, 1986) mentre il suo impiego nell'ambito delle comunità non territoriali (ad es., associazioni, comitati di lavoratori, partiti politici, sindacati) e delle comunità virtuali (ad es., utenti di un social network, studenti di un corso di apprendimento *on line*) è ancora limitato.

Tabella1. Dimensioni e sottodimensioni del modello di McMillan e Chavis (1986)

1. Senso di appartenenza
1.1. Confini
1.2. Sicurezza emotiva
1.3. Senso di appartenenza e identificazione
1.4. Investimento personale
1.5. Sistema simbolico comune
2. Influenza
2.1. Del soggetto verso la comunità
2.2. Della comunità verso il soggetto
3. Integrazione e appagamento dei bisogni
4. Condivisione emotiva
4.1. Contatto
4.2. Qualità di interazione
4.3. Esperienza condivisa
4.4. Condivisione di eventi salienti
4.5. Investimento emotivo
4.6. Effetti degli onori e delle umiliazioni
4.7. Legame spirituale

In accordo a tale modello, è stata recentemente predisposta la Scala del SdC in Corsi *on line* (SSCC; Perrucci, Balboni e Cacciamani, 2008; Perrucci, Cacciamani, Coscarelli e Balboni, 2009). Con la presente indagine si è voluto verificare coerenza interna e validità convergente-divergente dell'SSCC rispetto a test che misurano il Senso di Comunità e costrutti affini seppure distinti come il Sostegno Sociale e l'Identità Sociale. In particolare, si è voluto verificare se le correlazioni dell'SSCC con altre scale di Senso di Comunità erano di magnitudo elevata e superiore alle correlazioni conseguite, con gli stessi partecipanti, fra l'SSCC e scale di misura del Sostegno Sociale percepito e dell'Identità Sociale.

Metodo

Partecipanti

I partecipanti all'indagine erano 446 studenti [85% femmine; età media (DS) pari a 27.65 (9.46)] frequentanti 23 corsi *on-line* (20 corsi di insegnamento di materie

curriculari, due di supporto ad attività di tirocinio e un master on line) di 11 Università italiane. Il 39% dei corsi *on-line* apparteneva alla Facoltà di Scienze della Formazione, il 35% alle Facoltà di Psicologia, il 17% erano corsi delle Facoltà di Sociologia e di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali e il restante 9% erano corsi interfacoltà.

Tutti i partecipanti hanno compilato l'SSCC nella seconda metà del corso. Al fine di verificare la validità convergente e divergente, 286 partecipanti (vedi Tabella 2) sono stati casualmente suddivisi in due sub-gruppi e hanno compilato anche altri due questionari, già validati e opportunamente adattati al contesto della formazione *on line* dagli Autori della presente ricerca, riguardanti il senso di comunità (Scala Italiana del Senso di Comunità [Prezza, Costantini, Chiarolanza e Di Marco, 1999] oppure Classroom Community Scale [Rovai, 2002]) nonché il sostegno sociale percepito (Scala Multidimensionale del Sostegno Sociale Percepito; Zimet, Dahlem, Zimet e Farley, 1988) oppure l'identità sociale (Questionario sull'Identità Sociale; Cameron, 2004).

Tabella 2. Caratteristiche dei partecipanti per la verifica della validità convergente e divergente

	Sub-gruppo 1	Sub-gruppo 2
	<i>n</i> = 139	<i>n</i> = 147
Età (Anni)		
M (DS)	29.52 (11.48)	26.96 (9.54)
Genere (N)		
M – F	27 - 112	15 – 132

Strumenti

SSCC. Consente di misurare il SdC di studenti di corsi universitari *on line* in accordo al modello di McMillan e Chavis. È composta da 60 items, quattro per ogni sottodimensione, valutati su una scala Likert a quattro punti (1 = molto in disaccordo, 2 = abbastanza in disaccordo, 3 = abbastanza d'accordo, 4 = molto d'accordo). Tutti gli items sono stati predisposti in accordo alla letteratura sul costrutto di SdC. Per ogni sottodimensione del modello sono stati scritti quattro items di cui due erano in forma positiva e due in forma negativa, tutti in forma personale o impersonale, oppure, in alternativa, due in forma personale e due in forma impersonale a seconda dell'aspetto del costrutto misurato⁴¹.

Scala Italiana del Senso di Comunità. Nel presente lavoro è stata utilizzata una versione consistente in 21 items (Prezza et al., 1999), di cui sette misurano il senso di

⁴¹ Per una trattazione completa del processo di costruzione della SSCC si veda Perrucci, V., Cacciamani, S., Coscarelli, A., & Balboni, G. (2009). Valutazione del senso di comunità in un corso on line: Predisposizione di un questionario per studenti universitari. In S. Cacciamani (Ed.), *Knowledge Building Communitates: Ripensare la scuola come comunità di ricerca* (pp. 111-121). Napoli: ScriptaWeb.

appartenenza e la connessione emotiva, cinque la soddisfazione dei bisogni e l'influenza, quattro il clima sociale e due la piacevolezza dell'ambiente. Gli items, adattati al contesto di apprendimento *on line* dagli Autori, sono stati valutati su scala Likert a quattro punti (da 1 = fortemente in disaccordo a 4 = fortemente d'accordo).

Classroom Community Scale. Misura il SdC di studenti rispetto a due dimensioni: sentimenti di appartenenza e sentimenti legati all'apprendimento. Ciascuna dimensione è formata da 10 items, tradotti e adattati al contesto di formazione *on line* dagli Autori e valutati su scala Likert a cinque punti (da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d'accordo).

Scala Multidimensionale del Sostegno Sociale Percepito. Misura il supporto o l'aiuto che l'individuo ritiene di ricevere dalla propria famiglia (1), amici (2) e da una persona ritenuta molto significativa (3). È formata da 12 items, quattro per ciascuna delle tre dimensioni, tradotti e adattati al contesto di formazione *on line* dagli Autori, valutati su una scala Likert a sei punti (da 1 = moltissimo in disaccordo a 6 = moltissimo d'accordo).

Questionario sull'Identità Sociale. Misura l'identità sociale dell'individuo in accordo a tre fattori distinti: centralità cognitiva d'identificazione verso gruppo, sentimenti positivi legati all'appartenere al gruppo e percezione di similarità verso i membri del gruppo. Poiché non sembrava indicato misurare la centralità cognitiva d'identificazione nei partecipanti di corsi *on line* visto la breve durata temporale dei corsi, è stata utilizzata una versione ridotta del questionario, consistente in otto items (quattro per ciascuna dimensione), adattati al contesto di formazione *on line* dagli Autori, valutati su scala Likert a sette punti (da 1 = fortemente in disaccordo a 7 = fortemente d'accordo).

Per tutti i questionari è stata predisposta una versione computerizzata *on line* in ambiente Google.

Procedura

I docenti titolari dei corsi che si erano resi disponibili a collaborare all'indagine hanno inoltrato a tutti i loro studenti un e-mail contenente i link ai questionari; coloro che erano stati coinvolti nella raccolta dati per la verifica della validità convergente e divergente hanno preventivamente suddiviso i frequentanti in due sub-gruppi casuali (1 e 2). L'ordine di compilazione dei questionari è stato bilanciato tra i partecipanti di ciascun sub-gruppo. L'SSCC è stata compilata sempre come primo questionario. Del sub-gruppo 1 ($n = 139$), 51 studenti (37%) hanno compilato come secondo questionario la *Scala Italiana del Senso di Comunità* e come terzo la *Scala Multidimensionale del Sostegno Sociale Percepito* mentre 88 studenti (63%) hanno compilato le due scale nell'ordine inverso. Del sub-gruppo 2 ($n = 147$), 61 studenti (41%) hanno compilato la *Classroom Community Scale* come secondo questionario e il *Questionario sull'identità sociale* come terzo mentre 86 studenti (59%) hanno compilato le due scale nell'ordine inverso.

Prima di iniziare la compilazione delle scale, ogni partecipante ha compilato un breve questionario in cui si chiedeva di indicare la propria età, genere, Università e Facoltà di appartenenza e titolo del corso per il quale era stato contattato dal docente di riferimento

per la raccolta dati. Ai docenti di riferimento è stato a loro volta chiesto di compilare un questionario *on line* appositamente predisposto in cui si chiedeva di fornire le seguenti informazioni: titolo del corso, Ateneo e Facoltà per cui veniva svolto, data di inizio e di fine corso, numero di ore previste, numero di iscritti e di partecipanti effettivi, tipologia del corso (obbligatorio vs. facoltativo; numero chiuso vs. libero; totalmente *on line* vs. blended), tipologia dell'attività *on line* (strutturata, semi-strutturata o non-strutturata; individuale, di gruppo o mista; frequenza obbligatoria vs. facoltativa; eventuale numero di ore e/o connessioni previste), finalità dell'attività *on line* (insegnamento vs. forum) e ambiente *on line* utilizzato.

Analisi dei dati

La coerenza interna della scala e delle quattro dimensioni è stata calcolata sul totale dei 446 studenti con il metodo dell'Alpha di Cronbach. L'adeguatezza dei coefficienti emersi è stata valutata sulla base dei criteri forniti dell'*European Federation of Psychologists' Associations* (EFPA) che definisce coefficienti di correlazione inferiore a .70 inadeguati, tra .70 e .80 adeguati, tra .80 e .90 buoni, e superiori a .90 eccellenti.

La validità convergente e divergente è stata accertata rilevando se i coefficienti di correlazione tra l'SSCC e scale che misuravano lo stesso costrutto (*Scala Italiana del Senso di Comunità* oppure *Classroom Community Scale*) erano superiori a quelli conseguiti per gli stessi partecipanti tra l'SSCC e scale che misuravano costrutti distinti ma in relazione (*Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito* oppure *Questionario sull'Identità Sociale*). La magnitudo dei singoli coefficienti di correlazione di validità convergente è stata valutata in accordo ai valori identificati dall'EFPA (inferiori a .55 inadeguati, tra .55 e .65 adeguati, tra .65 e .75 buoni, e superiori a .75 eccellenti), mentre il confronto fra le varie magnitudo è stata indagata applicando la statistica *t*, calcolata secondo la formula di Chen e Popovich (2002).

Risultati

I coefficienti di coerenza interna Alfa di Cronbach sono risultati eccellenti per l'intera scala (.92) e la dimensione Condivisione emotiva (.91), adeguati per le dimensioni Influenza e Soddisfazione dei bisogni (.74), e non del tutto adeguati per la dimensione Senso di appartenenza (.65).

Le correlazioni tra i punteggi nella SSCC e nelle altre scale del SdC *Scala Italiana del Senso di Comunità* e *Classroom Community Scale* erano rispettivamente pari a .86 e .79 ($p < .01$), eccellenti secondo i criteri dell'EFPA, ma non troppo elevate da far presupporre una sovrapposizione tra gli strumenti. Il coefficiente di correlazione tra i punteggi nella SSCC e nella *Scala di Sostegno Sociale* era pari a .55, sufficiente secondo i criteri dell'EFPA e significativamente inferiore ($t_{\text{(differenza)}}=7.09$; $p < .01$) al coefficiente di correlazione conseguito, per gli stessi partecipanti, tra i punteggi della SSCC e della *Scala Italiana del Senso di Comunità*. Il coefficiente di correlazione tra i punteggi della SSCC e del *Questionario sull'Identità Sociale* era pari a .73 ($p < .01$), di magnitudo media ma statisticamente non differente dal coefficiente ottenuto, per gli

stessi partecipanti, tra l'SSCC e la scala dell'SdC *Classroom Community Scale* ($t_{(\text{differenza})}=1.87; n.s.$).

Discussione

L'attendibilità dello strumento rilevata attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach ha evidenziato un'elevata omogeneità degli items dell'intera scala e per tre sub-scale su quattro. Per ciò che concerne la validità convergente e divergente, le correlazioni rilevate tra l'SSCC e le altre scale di Senso di Comunità sono risultate abbastanza elevate da poter sostenere che l'SSCC misura anch'essa, come le altre due scale, il SdC, ma non troppo elevate da ritenere che l'SSCC sia sostituibile agli altri due strumenti e che quindi non fosse giustificata la necessità di costruirla. Dai confronti realizzati tra i coefficienti di correlazione degli strumenti del SdC e di costrutti affini è emerso che il coefficiente di correlazione rilevato tra l'SSCC e la *Scala Italiana del Senso di Comunità* era statisticamente più elevato rispetto a quello rilevato tra l'SSCC e la *Scala del Supporto Sociale Percepito* che misurava un costrutto affine al Senso di Comunità ma teoricamente differente. Al contrario, la correlazione tra l'SSCC e il *Questionario sull'Identità Sociale* non è risultata statisticamente inferiore a quella tra l'SSCC e la scala di Senso di comunità di Rovai, evidenziando un certo grado di sovrapposizione tra i costrutti Senso di comunità e Identità Sociale. Tale risultato può essere ricondotto al fatto che l'Identità Sociale, rilevata dal questionario di Cameron (2004), è teoricamente molto affine alla dimensione Senso di Appartenenza del modello di McMillan e Chavis e misurata dall'SSCC. Ulteriori analisi condotte calcolando i coefficienti di correlazione tra sottodimensioni delle due scale potranno chiarire meglio la relazione tra i due costrutti.

Si può quindi sostenere che l'SSCC è attendibile a livello globale nel misurare il SdC in corsi *on line* e abbastanza valido nel discriminarlo da costrutti simili. Ulteriori indagini saranno necessarie per verificarne la struttura fattoriale.

L'impiego dell'SSCC può risultare efficace nei contesti di formazione *on line*. Sostenere il SdC è infatti fondamentale per consentire lo sviluppo di adeguati livelli di motivazione e di coinvolgimento nelle attività (Battisch Solomon, Watson, e Shaps, 1997) ed evitare fallimenti accademici e abbandoni prematuri degli studi causati dalla separazione fisica dalle sedi universitarie e dalla mancata condivisione di esperienze significative con altri studenti (Rovai e Wighting 2005). Fisher, Sonn e Bishop (come citati in Rovai e Wighting, 2005) sostengono che le persone che sperimentano un forte senso di comunità ricevono molti benefici: sono più adattabili, sostenuti a livello emotivo ed hanno un più alto livello di supporto e connessione sociale. La rilevazione tempestiva di un limitato sviluppo del SdC in un corso *on line* con l'SSCC, può consentire di mettere in atto, da parte dello staff formativo, i cambiamenti necessari per cercare di migliorare la situazione, agendo sui fattori previsti dal modello di Mc Millan e Chavis (1986).

L'SSCC può essere utilizzato nei contesti di ricerca per identificare le condizioni didattico-organizzative che possono effettivamente supportare il SdC. E' possibile

infatti ipotizzare di condurre dei disegni di tipo quasi sperimentale considerando gli effetti sul SdC di alcune variabili di disegno particolarmente importanti nella progettazione di un corso *on line* come, ad esempio, la modalità di interazione (asincrona vs. asincrona e sincrona), le caratteristiche del contesto del corso (totalmente *on line* vs. blended), la rappresentazione dell'identità dei partecipanti nell'ambiente *on line* (solo testuale vs. multimediale), l'organizzazione delle attività (con vs. senza ruoli; alta vs. bassa interdipendenza tra i partecipanti), e lo stile di tutoring (direttivo vs. facilitatore).

Bibliografia

- Battisch, V., Solomon, D., Watson, M., & Shaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3, 239-262.
- Castelli, S., & Pieri, M. (2010). I corsi di laurea a distanza in psicologia: una prima valutazione delle esperienze italiane. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 509-520.
- Chen, P.Y., & Popovich, P.M. (2002). *Correlation: parametric and nonparametric measures*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Davidson, W. B., & Cotter, P. R. (1986). Measurement of Sense of Community within the sphere of city. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 608-619.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Nachmias, R., & Segev, L. (2003). Students' use of content in Web-supported academic courses. *The Internet and Higher Education*, 6, 145-157.
- Perrucci, V., Balboni, G., & Cacciamani, S. (2008). Sense of community in online courses and students with disabilities: Development of a questionnaire for university students. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Volume 21: Personnel Preparation* (pp. 209-222). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Perrucci, V., Cacciamani, S., Coscarelli, A., & Balboni, G. (2009). Valutazione del senso di comunità in un corso *on line*: Predisposizione di un questionario per studenti universitari. In S. Cacciamani (Eds.) *Knowledge Building Communities: Ripensare la Scuola e l'Università come Comunità di Ricerca* (pp. 111-121). Napoli: ScriptaWeb.
- Prezza, M., Costantini, S., Chiarolanza, V., & Di Marco, S. (1999). La scala italiana del senso di comunità. *Psicologia della Salute*, 3/4, 135-159.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Rovai, A.P., & Wighting, M.J. (2005). Feeling of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97-110.
- Sarason, S. B. (1986). Commentary: The emergence of a conceptual center. *Journal of Community Psychology*, 14, 405-407.
- Tartaglia, S. (2006). A preliminary study for a new model of sense of community. *Journal of*

Community Psychology, 34(1), 25-36.

Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, G. & Farley, G.,(1988), The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

L'apprendimento 2.0 nella psicologia sociale delle comunicazioni: analisi delle interazioni online

Daria Grimaldi, Stanislao Smiraglia, Maria Conte

Università di Cassino

d.grimaldi@unicas.it

Abstract

La dimensione comunicativa interpersonale consente all'apprendimento multimediale di assumere significato all'interno di una più ampia evoluzione delle scelte e delle pratiche didattiche che repentini cambiamenti, dovuti all'arrivo delle generazioni dei digital natives (Prensky, 2001), costringeranno a fronteggiare nell'ambito dell'insegnamento universitario (Grimaldi, Conte, 2010).

La diffusione pervasiva delle nuove tecnologie e l'evoluzione del loro impiego in ambito didattico-formativo hanno orientato questo lavoro. Mediante un'analisi qualitativa dei comportamenti dialogico-relazionali infragruppo (sequenze di atti comunicativi), si sono studiati i processi dialogici che si strutturano attorno ad un apprendimento 2.0, tenendo conto in modo particolare delle implicazioni assunte dalla CMC nelle interazioni di una comunità di pratica online rispetto ai concetti di co-presenza ed interdipendenza dei membri del gruppo (Wenger & C, 2002; Tu, McIsaac, 2002; Tajfel, 1981; Turner, 1982).

Applicando il metodo dell'Interaction Process Analysis (Bales, 1951; 1980) alle conversazioni di gruppo svolte online mediante il supporto della CAQDAS (con il supporto di Atlas.ti), è emersa una prevalenza di *atti strumentali-integrativi* e dell'orientamento all'*area del compito-risposte*, lasciando rilevare una predisposizione, da parte dei discenti, all'*individualità* nelle interazioni online di gruppo a discapito di un'efficace co-costruzione di conoscenza.

Il tipo di interazioni presenti con maggior frequenza nelle conversazioni online - condizionando positivamente l'esito performativo - sono state quelle riconducibili all'*area socio-emotiva positiva* ed in prevalenza di tipo assertivo lasciando intendere, in questo modo, come il grado d'interpersonalità - o interdipendenza dei membri del gruppo - possa determinare l'efficacia del lavoro di costruzione cooperativa in qualità di fattore *predittivo* della performance. L'analisi delle reti (SNA - con Ucinet) ha confermato, infine, il rilievo della connettività del gruppo come fattore incidente sull'efficacia delle prestazioni del gruppo, permettendo una riflessione sul peso che le interazioni comunicative assumono sulle dinamiche sociali all'interno delle comunità di pratiche.

Premesse teoriche

Nell'ambito di un corso universitario di psicologia sociale realizzato in modalità blended attraverso l'approccio costruttivista e situato alla didattica (Varisco, 2002), si è realizzata un'analisi qualitativa delle conversazioni degli studenti sull'eBook di Scriptaweb, strumento didattico su cui i discenti hanno realizzato un prodotto collaborativo.

Si è partiti da premesse teoriche riguardanti l'analisi delle interazioni in piccoli gruppi d'apprendimento 2.0 e riconducibili sia agli elementi implicati nel processo che al concetto d'interazione, lo stesso per cui è prevedibile, per i soggetti coinvolti in un'azione, la sperimentazione di:

- una partecipazione diretta all'attività;
- contiguità;
- un certo grado di condivisione degli obiettivi.

Inoltre, si è preferito incentrare l'analisi su modelli teorici riconducibili allo studio delle interazioni in piccoli gruppi (Bales, 1951; 1980; Livi, Pierro, 2001), delle interazioni di gruppi online (Fahy, 2005; Tu, McIsaac, 2002), dell'apprendimento situato e collaborativo (Zuccheromaglio, 2003; Ligorio, Smiraglia, 2007), della CMC e 2.0 (Galimberti, 2002; Riva, 2008; Downes, 2005), della Grounded theory (Glaser, Strauss, 1967; Chiarolanza, De Gregorio, 2007).

Infine, l'analisi ha fornito dati utili ed interpretabili in termini di *effetti prodotti* nelle dinamiche e nei processi comunicativi virtuali e di apprendimento 2.0 (Downes, 2005).

Disegno della ricerca

Nel presente contributo si è inteso realizzare un'analisi qualitativa:

- dei *comportamenti dialogico-relazionali infragruppo* e le *sequenze osservabili (atti comunicativi)* che li caratterizzano;
- dei *processi dialogici* che si strutturano attorno ad un apprendimento 2.0 secondo una riflessione sulle implicazioni della CMC sulle interazioni;
- della *co-presenza ed interdipendenza* dei membri del gruppo (Wenger & C, 2002; Turner, 1982; Tajfel, 1981;).
- L'analisi qualitativa ha avuto come obiettivi principali quelli di:
- approfondire l'applicabilità di modelli classici di analisi delle dinamiche di gruppo face-to-face nel contesto online;
- individuare fattori predittivi delle performance di piccoli gruppi online a partire dall'osservazione di alcuni comportamenti dialogico-relazionali intragruppo di soggetti coinvolti nei processi di costruzione di conoscenza (docente-discente/discente-discente/discente-docente);
- analizzare gli effetti di una comunicazione armonicamente orientata al compito e alla relazione (entitatività);
- individuare uno strumento che possa aiutare il facilitatore di conoscenza ad orientare il gruppo verso migliori performance partendo dall'osservazione

dell'interazione comunicativa, perseguiti adottando una metodologia orientata allo studio qualitativo e quantitativo delle conversazioni online di gruppi collaborativi.

Per lo studio delle conversazioni online degli studenti e, quindi, delle dinamiche e dei processi comunicativi, si è scelto di utilizzare gli strumenti per la CAQDAS (in particolare il software Atlas.ti) che ha reso possibile l'applicazione dello schema balesiano dell'IPA – prevalentemente utilizzato per lo studio delle interazioni frontali dei piccoli gruppi - in contesti virtuali.

Per l'analisi dei processi d'interazione in contesti di apprendimento 2.0, si è scelto di condurre uno studio delle reti sociali (**Social Network Analysis o SNA**) - mediante l'ausilio del software **Ucinet** - i cui i nodi sono stati rappresentati dai *membri dei gruppi* e i legami dalla emissione/ricezione di *messaggi online*.

L'analisi qualitativa delle interazioni dialogiche è stata effettuata - sulla base del modello IPA (Bales, 1950; 1980) - su due gruppi di studenti, scelti tra 20 sulla base delle *valutazioni delle performance* realizzate durante la realizzazione di prodotti collaborativi online. I due gruppi erano caratterizzati rispettivamente da performatività maggiore e minore (in termini di esiti finali) e l'utilizzo del modello IPA è stata effettuata secondo le seguenti scelte applicative⁴²:

- Per la codifica si è utilizzato *l'elenco (codes list) delle 12 categorie* previste dal modello IPA di Bales*;
- I singoli codes, il cui peso all'interno del network è dato dal numero di citazioni (estratti di conversazione) corrispondenti, sono stati successivamente raggruppati in famiglie di codici (*Code family: Aree, Atti e Problemi*) ed elaborati attraverso gli operatori di prossimità (*within e cooccurr*);
- Sono stati individuati tutti i messaggi in entrata ed in uscita dei membri dei gruppi, compresi i messaggi rivolti all'intera comunità e si sono costruite due matrici, una per ciascun gruppo;
- Si è proceduto con la SNA a misurare coesione e centralità per approfondire le dinamiche di rete in associazione con la qualità delle interazioni sottoposte precedentemente ad analisi secondo il modello balesiano.

⁴² Successivamente i gruppi saranno siglati come segue: G+ per gruppo più performativo G- per quello meno performativo.

*Si è proceduto al *ricoding* mediante triangolazione delle rilevazioni senza mutare le etichette, ma solo le quotations, al fine di garantire l'affidabilità delle assegnazioni categoriali.

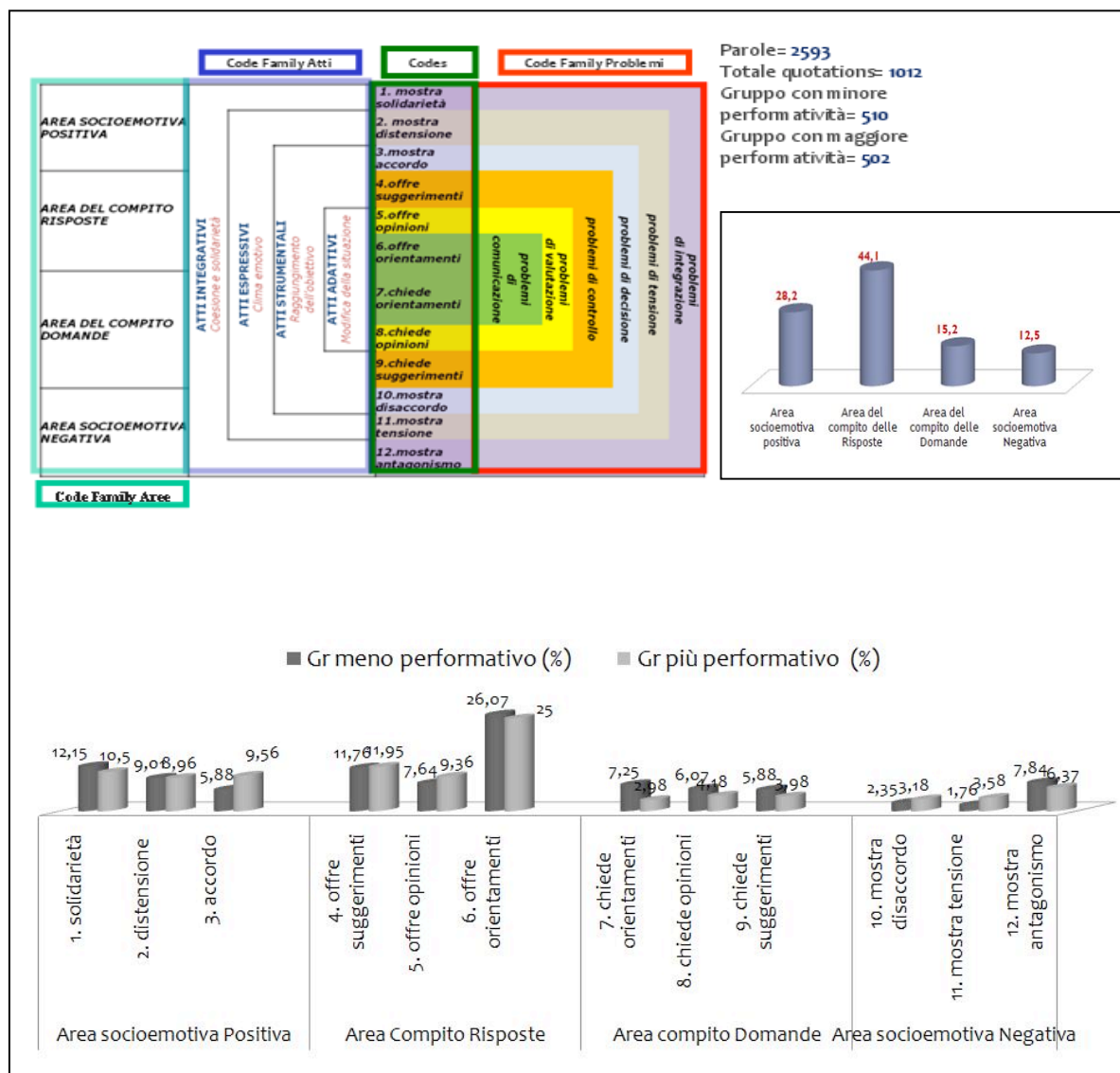


Fig. 3: schema riepilogativo dell'IPA mediante la CAQDAS (Atlas.ti) e risultati

		# Quotations	Gr meno perf G=242 A=20	Gr più perf G=208 A=53	G>A
GIVE	4 offre suggerimenti	146	87	59	450
	5 offre opinioni	40	16	24	
	6 offre orientamenti	264	139	125	
ASK	7 chiede orientamenti	17	2	15	73
	8 chiede opinioni	35	15	20	
	8 chiede suggerimenti	21	3	18	

COOCCUR quotations	ATTI ADATTIVI	ATTI INTEGRATIVI	ATTI ESPRESSIVI	ATTI STRUMENTALI
Comunicazione	281 +/-	5 +	1 -	3 +/-
Controllo	3 +/-	3 +	1 -	167 +/-
Valutazione	75 +/-	2 +	1 +	0
Decisione	2 +/-	1 +	143 +/-	0
Integrazione	8 +	144 +	3 +	3 +
Tensione	0	2 +	115 +/-	0

	Gr. meno perf.	Gr. più perf.
% WITHIN AREA		
Area socio emotiva positiva	25,2	28,6
Area socio emotiva negativa	12,7	13,1
Area del compito risposte	53,5	44,8
Area del compito domande	3,9	10,5
% WITHIN ATTI		
Atti espressivi	26,2	24,7
Atti adattivi	40	39,6
Atti integrativi	11,3	16,8
Atti strumentali	17,6	15
% WITHIN PROBLEMI		
problemi di comunicazione	27,4	28
problemi di controllo	17,6	15,3
problemi di valutazione	12,5	12,5
problemi di decisione	15,2	12,17
problemi di integrazione	11,3	17,1
problemi di tensione	10,9	12,3

Fig. 2: Analisi delle relazioni spaziali tra le famiglie di codici (operatori di prossimità WITHIN e COOCCUR).

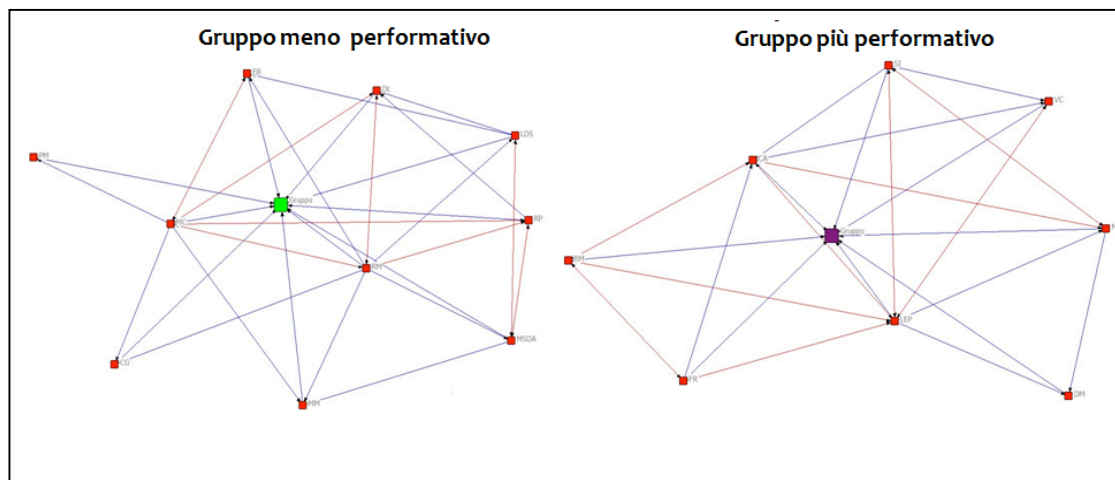


Fig. 3: SNA.

I link in rosso indicano messaggi bidirezionali, quelli in blu i messaggi esclusivamente unidirezionali. In queste reti il gruppo è

Risultati

I due gruppi hanno utilizzato principalmente interazioni comunicative riconducibili all'AREA DEL COMPITO-RISPOSTE (GIVE) rispetto a quelle del COMPITO DOMANDE (ASK) e un significativo orientamento verso l'AREA SOCIO-EMOTIVA POSITIVA (FIG.1).

Associando l'IPA alla SNA è stato possibile osservare una consistente presenza di relazioni unidirezionali (linee blu nelle reti, FIG. 3), con un prevalere di messaggi diretti al *gruppo* (trattato nella rilevazione come *hub*). Quest'ultimo risulta essere il nodo sul quale si accentrano maggiormente le comunicazioni della comunità, così come rivelano le misure dei **gradi di centralità (Network Centralization: (Outdegree) $G+=7.892\%$; $G-=9.563\%$ (Indegree) $G+=54.630\%$; $G-=29.500\%$)**. Soprattutto i membri del gruppo più performativo hanno impostato le conversazioni facendo in modo che 'tutti i partecipanti' si percepissero come destinatari dei messaggi, evidenziando in questo modo il riconoscimento dell'attività come "lavoro collettivo". Una differenza sostanziale sta nel modo in cui i messaggi in uscita si distribuiscono e concentrano tra i membri del gruppo: nel gruppo meno performativo i messaggi sono indirizzati principalmente a *quattro soggetti*, mentre nel gruppo che ha ottenuto esiti migliori *otto su nove* risultano i soggetti 'attivi' della conversazione. Tale dato si evince anche dalle misure di **coesione**, più alte nel gruppo più performativo (densità= 21100; distanza=0.615) rispetto all'altro (densità= 1.2893; distanza= 0.465), nonostante però in entrambe le reti le interazioni siano spiccatamente orientate alla "*ricerca della solidarietà*" (mutual understanding). L'analisi del processo di interazione, in particolare, ha lasciato emergere come il grado di "coesione e solidarietà" risultasse fortemente influenzato da "problemi di integrazione" e come solo i membri del gruppo più performativo avessero concentrato su questo aspetto le proprie conversazioni.

Attraverso l'analisi delle relazioni spaziali (operatori di prossimità *within* e *cooccur*, FIG. 2) è stato possibile individuare come il gruppo più performativo abbia utilizzato più atti legati all'Area socioemotiva ed investito più energie in atti *orientati alla coesione e solidarietà, gestendo meglio dei colleghi la proporzione tra GIVE ed ASK*. Quello meno performativo ha preferito concentrarsi sulla soluzione del task, ma attraverso un eccessivo investimento in *atti adattivi*, volti ad una costante modifica della situazione, a seguito della non omogenea partecipazione di tutti i membri.

Le **misure di frammentazione**, infine, ci ribadiscono il valore della *sintalità* come discriminante di una attività collaborativa di successo dal momento che il gruppo più performativo ha mostrato misure decisamente inferiori rispetto all'altro gruppo ($G+=0.189$; $G-=0.336$ ergo $(G+) < (G-)$).

Bibliografia

Bales, R.F., (1951); *Interaction Process Analysis: A method for the study of small groups*, Addison- Wesley Press, Inc., Cambridge.

- Bales, R.F., Cohen, S. P. e Williamson, S. A., (1980); *SYMLOG: A system for the multiple level observation of groups*, Free Press, New York.
- Chiarolanza, C., De Gregorio, E. (2007); *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Roma, Carocci
- Downes, S., (2005); *E-learning 2.0*, eLearn Magazine, vol. 10.
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>
- Fahy, P. J., (2005); *Online and Face-to-Face Group Interaction Processes Compared Using Bales' Interaction Process Analysis (IPA)*.
http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Patrick_J_Fahy.htm
- Galimberti, C., (2002); *Aspetti psicosociali della comunicazione online. Verso una psicosociologia del cyberspazio*, in "Comunicazioni sociali", n. 1, pp. 20-30, ed. Vita e Pensiero, Milano
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967); *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine De Gruyter, New York.
- Grimaldi, D., Conte, M., (2010); *Un'esperienza di blended learning 2.0*, Didamatica 2010, Atti del Convegno 2010.
<http://didamatica2010.di.uniroma1.it/sito/fullPapers.html>
- Ligorio, M.B., Smiraglia, S., (2007); *Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza*, Scriptaweb, Napoli (a cura di)
- Pierro, A., Livi, S., (2001) *Tecniche di osservazione sistematica dei processi di gruppo: attendibilità e validità della Interaction Process Analysis (IPA) e della SYstematic Multiple Level Observation of Groups (SYMLOG)*, *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, vol. IV, n. 6.
<http://siba2.unile.it/ese/issues/6/60/PsychIVn6p79.pdf>
- Prensky, M., (2001); *Digital natives, digital immigrants*, University Press, vol. 9 n° 5, October.
- Riva, G., (2008); *Psicologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna.
- Tajfel, H., (1981); *Human Group and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tu C., McIsaac, M., (2002); *The relationship of social presence and interaction in online classes*, *The American Journal of Distance Education*, vol. 16, n. 3, pp. 131-150.
- Turner, J. C., (1982); *Toward a cognitive redefinition of the social group*. In Tajfel, H., (Ed.), *Social identity and intergroup behavior*, Cambridge University Press Cambridge, England, (pp. 15-40).
- Varisco, B. M., (2002); *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W., (2002); *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press Cambridge, Mass.
- Zucchermaglio, C., (2003); *Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso*, in Mantovani/Spagnolli, *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino Bologna.

La Statistica per gli Psicologi: una “Seconda Lingua”?

Un’indagine sugli studenti di psicologia

Sara Piattino, Carlo Chiorri

Dipartimento di Scienze Antropologiche, Sezione di Psicologia, Università di Genova
spiattino@fastwebnet.it

Introduzione

La letteratura evidenzia come per molti studenti di psicologia il fatto di dover frequentare un corso universitario di statistica sia scoraggiante (Carnell, 2008) dato che ai loro occhi la materia appare basata sul ragionamento scientifico e sul calcolo (Kirk, 2002) e, per quanto obbligatoria, viene considerata irrilevante ai fini della carriera (Moore, 1997). Hogg (1991) sottolinea che spesso gli studenti di materie umanistiche e psicologiche si riferiscono all’esame di statistica come “*the worst course taken in college*”, vivendolo in termini ansiogeni anziché considerarlo un’opportunità di apprendimento (Peterson, 1991). Gal e Ginsburg (1994) hanno osservato che gli studenti tendono ad avere sentimenti negativi nei confronti della materia e del corso e ciò viene riconosciuto anche da molti docenti di statistica, i quali riferiscono che, spesso, la maggior parte degli studenti che hanno frequentato almeno un corso universitario di statistica e psicomelia ricordano di più la “pesantezza” dell’esame rispetto ai contenuti del corso. Per questa ragione, l’apprendimento della statistica è stato definito da Lalonde (1993) equivalente a quello di una “seconda lingua” ovvero: atipico, esperienziale e difficile.

In altri casi, nondimeno, è stato rilevato come l'utilizzo di dati empirici da proporre agli studenti in forma di esercitazioni abbia prodotto un miglioramento dell’atteggiamento nei confronti della materia (Cobb, 1991). Questo cambiamento sembrerebbe il risultato di una forma di “apprendere facendo” (“*learning statistics by doing statistics*”; Smith, 1998), anche in relazione al fatto che l’apprendimento esperienziale può giocare un ruolo importante nella diminuzione del livello di difficoltà percepita, di timore da interpretazione dei dati e di ansia nei confronti dell’esame da sostenere. Tale diminuzione potrebbe anche essere in relazione al minor livello di astrattezza attribuito alla materia dagli studenti frequentanti (Yunis, 2006).

Questo studio si è proposto di indagare e monitorare l’atteggiamento nei confronti della statistica di una coorte di matricole di un corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche frequentanti un corso introduttivo di psicomelia e di verificare i pattern di correlazione con la riuscita accademica al corso.

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 151 studenti⁴³ (età media 23.7 ± 8.3 anni, gamma 19–56, F = 76%) del corso di Fondamenti di Psicometria, corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università degli Studi di Genova (vecchio ordinamento, DM 509, a.a. 2008/2009). Il corso era articolato in 10 settimane (tre lezioni da due ore a settimana) e conferiva 9 crediti formativi.

Nel complesso, 111 studenti frequentanti hanno superato positivamente le prove di verifica in itinere o sostenuto l'esame finale in un'unica forma con una votazione media di 27 ± 3.3 . I restanti 40 non hanno sostenuto l'esame (38 studenti) o non l'hanno superato (2 studenti) negli appelli del primo anno.

Strumenti

L'atteggiamento nei confronti della statistica è stato valutato attraverso un questionario auto-somministrato dominio-specifico, il *Survey of Attitude Toward Statistics* (SATS, Schau, Stevens, Dauphinee & Del Vecchio, 1995), e un'intervista strutturata, *La Statistica & gli Psicologi*, sviluppata "ad hoc" in base ai presupposti della ricerca, con l'obiettivo di integrare i dati quantitativi provenienti dalla SATS con informazioni qualitative.

La SATS è composta da 28 semplici affermazioni che, in base al momento in cui vengono somministrate (i.e., prima o dopo il corso) possono essere formulate al futuro, al presente o al passato. In questo studio la versione pre-SATS è stata somministrata all'inizio del corso, e quella post-SATS dopo la prima e la seconda prova in itinere (si veda la sezione Procedura). Allo studente viene chiesto di esprimere il grado di accordo su una scala di risposta di tipo Likert a 7 punti (da 1 "fortemente in disaccordo" a 7 "fortemente d'accordo"). La SATS fornisce punteggi in quattro sottoscale: *Cognitive Competence* (competenze cognitive: 6 item) che misura la *self efficacy* in relazione all'apprendimento della statistica (es., "Sono capace di apprendere la statistica"); *Difficulty* (difficoltà: 7 item) che valuta la percezione della difficoltà della materia (es., "La statistica è una materia complicata" item *reverse*); *Affect* (affetto: 6 item) che indaga i sentimenti positivi e negativi nei confronti della statistica (es., "Sono spaventato dalla statistica"); *Value* (valore: 9 item) che misura l'importanza attribuita alla statistica nella propria vita professionale e personale (es., "La statistica non è utile nella professione dello psicologo" item *reverse*). I punteggi per ciascuna sottoscala sono determinati dalla somma dei valori degli item di ogni fattore diviso il numero di item della sottoscala specifica, essendo le domande del questionario non equidistribuite numericamente entro i quattro fattori della SATS. Lo *scoring* del questionario prevede la riconversione del valore degli item *reverse*, presenti all'interno delle diverse scale, in modo tale che ad alti punteggi delle scale corrisponda un atteggiamento positivo nei

⁴³ Il numero degli studenti corrisponde al totale di coloro che hanno partecipato ad almeno una delle tre somministrazioni (si veda la sezione Procedura). Ciò implica che, per ogni sessione, il numero dei soggetti è variato.

confronti della statistica e una minor difficoltà percepita. Mediante uno studio su un campione di studenti di psicologia, Chiesi e Primi (2009) hanno mostrato che la versione italiana della SATS possiede le stesse proprietà psicometriche (coerenza interna delle scale, struttura fattoriale, validità di costrutto) dell'originale in entrambe le versioni (pre- e post-).

L'intervista *La Statistica & gli Psicologi* è stata sviluppata appositamente per questo studio per cercare di esplorare e monitorare le aree di contenuto maggiormente associate ai preconcetti nei confronti della statistica e del corso di psicometria, e per monitorare il cambiamento della rappresentazione mentale e dell'atteggiamento durante il ciclo delle lezioni e dopo le prove in itinere. Trattandosi di uno strumento di indagine non validato è stato effettuato uno studio preliminare sulla comprensibilità degli item attraverso il metodo della parafrasi al fine di verificarne la chiarezza, la completezza e l'eshaustività, in modo da raffinare alcune parti. Hanno partecipato volontariamente allo studio preliminare 35 soggetti (F = 58%) di età, percorso di studi e professione differenti, in modo tale da avere un ritorno eterogeneo di risposte. Ai compilatori, dopo una breve spiegazione sugli scopi dell'intervista, è stato richiesto di rispondere alle domande, in modo tale da verificare la loro chiarezza e la capacità degli item di produrre informazioni rilevanti. Nella parte finale del documento è stato inserito uno spazio per eventuali osservazioni e suggerimenti, alcuni dei quali, in effetti, sono stati presi in considerazione per apportare modifiche allo strumento.

La versione definitiva dell'intervista è riportata in Tabella 1.

Tabella 1 – Item dell'intervista strutturata “La Statistica & gli Psicologi” sull'atteggiamento nei confronti della psicometria.

1. Penso che la psicometria sia...	4. Da questo corso mi aspetto...
2. Se penso alla psicometria l'associa a ...	5. Penso che, come psicologo, la psicometria mi potrà servire? Se SI, oppure se NO per cosa?
3. Per uno studente di psicologia studiare psicometria è...	6. Osservazioni e suggerimenti

Come nel caso della SATS, era prevista la possibilità di modificare la forma e i tempi dei verbi al fine di contestualizzare le domande presentate in momenti diversi del corso (es., “Ora che il corso è iniziato e c'è già stata la prima verifica in itinere, penso che la psicometria sia....”, al posto di “Penso che la psicometria sia....”).

Procedura

La ricerca è stata presentata come parte di un progetto finalizzato a valutare alcuni aspetti legati alla riuscita accademica nel corso di Fondamenti di Psicometria. Gli studenti sono stati informati che avrebbero dovuto inserire il proprio numero di matricola sui questionari per permettere ai ricercatori di valutare la relazione fra le loro

risposte e il voto che avrebbero conseguito all'esame. Il docente ha inoltre comunicato che la partecipazione alla ricerca era facoltativa e non avrebbe inciso sulla valutazione finale. Gli strumenti utilizzati sono stati somministrati collettivamente in tre diversi momenti del corso: (1) il primo giorno del corso sono state somministrate la *pre-SATS* e la prima versione dell'intervista, in modo da valutare l'atteggiamento verso la Psicometria prima dell'inizio effettivo del corso e dello studio della materia; (2) dopo 4 settimane di corso (successivamente alla verifica in itinere riguardante la statistica descrittiva) sono state somministrate la *SATS_post-1* e la seconda versione dell'intervista; (3) dopo 8 settimane di corso (successivamente alla verifica in itinere riguardante la statistica inferenziale, test sulla media) sono state somministrate la *SATS_post-2* e la terza versione dell'intervista. Le somministrazioni degli strumenti avvenivano durante le lezioni e richiedevano 15 minuti circa. Una terza prova in itinere si è tenuta l'ultimo giorno di lezione (statistica inferenziale, relazioni fra variabili). I voti e i fallimenti sono stati registrati durante le sessioni di esame dell'anno accademico 2008/2009. Durante il corso sono state attivate procedure di didattica *blended* con il supporto interattivo di un forum gestito dagli autori di questo studio su piattaforma Moodle e gruppi di cooperative learning.

Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati mediante SPSS 13,0 con lo scopo di verificare i pattern di associazione (correlazioni bivariate di Pearson) tra le variabili dello studio. Successivamente è stata realizzata un'analisi della covarianza (ANCOVA) fattoriale mista 3 (Tempo: Primo giorno, Dopo 4 settimane, Dopo 8 settimane) x 4 (Scala della SATS: *Affect*, *Cognitive Competence*, *Value* e *Difficulty*) x 2 (Genere: Maschi, Femmine) con l'età come covariata al fine di monitorare le variazioni di atteggiamento nei confronti della psicometria da parte degli studenti durante il corso accademico. Il voto di maturità e i voti nelle prove in itinere non sono presenti nel modello finale, in quanto, non contribuivano a migliorare in modo sostanziale la quota di varianza spiegata.

I contenuti dell'intervista, invece, sono stati elaborati attraverso una procedura di analisi quali-quantitativa mediante il software T-LAB (versione PRO 4.1.1, Lancia, 2004) al fine di ottenere l'analisi testuale del contenuto (analisi tematica dei lemmi), l'esplorazione e l'interpretazione delle percezioni e dell'atteggiamento nei confronti della psicometria e del corso. T-LAB offre un ampio ventaglio di strategie analitiche che consentono al ricercatore non solo di decodificare istanze ma anche di costruire significati, attraverso un processo di analisi quali-quantitativo "ad imbuto" il cui principale riferimento è rappresentato dalla *Grounded Theory* di Glaser e Strauss (1967). Nello specifico, tutto il corpus di risposte è stato suddiviso in una variabile relativa alle interviste ("INTERV") differenziata in tre modalità (primo giorno di lezione; dopo la prova di statistica descrittiva; dopo la prova di statistica inferenziale). Per quanto riguarda il corpus complessivo, sono state condotte alcune analisi di co-occorrenza: (i) Mappe dei Nuclei tematici, che consentono di osservare e di interpretare l'organizzazione semantica del corpus in analisi in base alle opposizioni semantiche che

organizzano gli spazi bi-dimensionali del piano cartesiano; (ii) Associazione di Parole, che, attraverso l'indice del coefficiente del coseno (Salton, 1989), elabora misure di co-occorrenza dei lemmi all'interno delle stesse frasi (in questo caso, le risposte degli studenti alle domande dell'intervista), consentendo di calcolare quanto una parola chiave (focus dell'indagine) selezionata dal ricercatore sia associata agli altri lemmi del corpo di dati. Ogni lemma selezionato è detto "focus", laddove le altre unità lessicali evidenziano rapporti e pesi di co-occorrenza associativa differenti a seconda del valore coseno calcolato. Maggiore è il valore del coseno, minore è la distanza grafica tra il focus e il lemma ad esso associato, più forte sarà il legame di co-occorrenza tra le parole (in un rapporto uno-ad-uno). (iii) L'analisi delle Concordanze, invece, riporta gli estratti del corpus relativi al focus di indagine, per ogni modalità della variabile. La logica delle comparazioni ha permesso di effettuare un confronto tra le diverse modalità della variabile, utilizzando la funzione di (iv) Analisi delle Specificità che permette di esplorare le caratteristiche "tipiche" ed "esclusive" di un sottoinsieme (ovvero, modalità della variabile codificata) rispetto ad un altro o alle restanti modalità della variabile, nel suo complesso. (v) L'Analisi delle Corrispondenze e (vi) l'Analisi dei Cluster hanno permesso di categorizzare e organizzare, su un piano cartesiano, le unità lessicali esplorandone i vari tipi di relazioni (somiglianze e differenze) tra gruppi di unità di contesto.

Risultati

Risultati al SATS

Sono state calcolate le correlazioni (r di Pearson) fra le scale della SATS e il rendimento accademico al corso di Fondamenti di Psicometria per le prove in itinere e per il voto finale all'esame. Le poche correlazione degne di nota, che riguardano le scale Affect e Cognitive Competence, hanno in ogni caso una dimensione dell'effetto piccola o moderata. I risultati sono riportati in Tabella 2.

Successivamente, è stata verificata la presenza di una differenza tra il livello delle dimensioni di atteggiamento (punteggi della SATS) nel corso del tempo attraverso l'applicazione di una ANCOVA fattoriale mista. Sono risultati statisticamente significativi gli effetti del Tempo ($F(2, 92) = 15.95, p < .001$), della Scala ($F(3, 138) = 9.76, p < .001$) e dell'interazione Tempo $\times$ Scala ($F(6, 276) = 3.94, p = .001$). Nel grafico di Figura 1 vengono riportate le variazioni dei punteggi delle scale della SATS in funzione del tempo.

Le analisi post-hoc eseguite con correzione Bonferroni (experiment-wise error rate = .05) sulle medie aggiustate per tutti gli effetti hanno evidenziato che il primo giorno di lezione i punteggi delle scale erano tutti significativamente diversi tra di loro ($p < .05$), con il punteggio di Value superiore a tutti, mentre dalla quarta settimana in poi la differenza fra Value e Cognitive Competence è divenuta trascurabile, mantenendosi invece significativa ($p < .05$) per tutti gli altri confronti. Rispetto a ciascuna scala, invece, si sono riscontrate differenze significative fra il primo giorno e la rilevazione

dopo 4 e 8 settimane di corso, mentre la differenza nei punteggi fra la seconda e la terza somministrazione non è risultata statisticamente significativa.

Tabella 2 – Correlazioni (r di Pearson) pairwise fra i punteggi al SATS e rendimento accademico in Psicometria

<i>Scala SATS</i>		<i>Prova 1</i>	<i>Prova 2</i>	<i>Prova 3</i>	<i>Voto Finale</i>
Primo giorno					
Affect	<i>r</i>	,22	,11	,11	,15
	<i>n</i>	99	92	91	92
Value	<i>r</i>	,17	,21	,13	,15
	<i>n</i>	99	92	91	92
Cognitive Competence	<i>r</i>	,37	,29	,13	,28
	<i>n</i>	99	92	91	92
Difficulty	<i>r</i>	,08	,12	,19	,13
	<i>n</i>	99	92	91	92
Dopo 4 settimane					
Affect	<i>r</i>	,31	,18	,12	,10
	<i>n</i>	75	72	70	68
Value	<i>r</i>	,11	,07	-,04	,07
	<i>n</i>	75	72	70	68
Cognitive Competence	<i>r</i>	,36	,19	-,04	,08
	<i>n</i>	75	72	70	68
Difficulty	<i>r</i>	,20	,13	,20	,08
	<i>n</i>	75	72	70	68
Dopo 8 settimane					
Affect	<i>r</i>	,21	,24	,00	,26
	<i>n</i>	82	74	76	75
Value	<i>r</i>	,07	,10	-,09	,12
	<i>n</i>	81	73	75	74
Cognitive Competence	<i>r</i>	,32	,30	,18	,36
	<i>n</i>	79	72	74	74
Difficulty	<i>r</i>	-,13	,01	,07	-,05
	<i>n</i>	81	73	75	74

Nota: in grassetto le correlazioni maggiori o uguali a $|\cdot 25|$. n = numero di soggetti su cui è stata calcolata la statistica; Prova 1 = risultato verifica in itinere sulle statistiche descrittive; Prova 2 = risultato verifica in itinere sulla statistica inferenziale, test sulle medie; Prova 3 = risultato verifica in itinere sulla statistica inferenziale, relazioni fra variabili; Voto finale = voto verbalizzato.

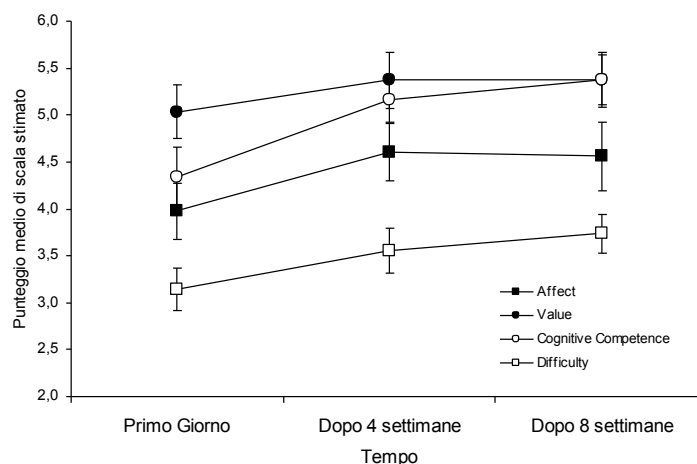


Figura 1 – Variazione delle scale del SATS nelle tre somministrazioni del corso di Fondamenti di Psicometria.

Risultati dell'intervista "La Statistica e gli Psicologi"

Le risposte fornite dagli studenti sono state raccolte in un unico corpus, suddiviso in una variabile "INTERVISTA" su tre tempi di somministrazione (INTERV_1; INTERV_2; INTERV_3).

Nel complesso, il materiale testuale analizzato ("corpus") si componeva di circa 70 pagine dattiloscritte (150 KB, in formato *.txt). L'applicazione del software T-LAB ha previsto una serie di operazioni, tra cui la pulitura del testo (compresa la normalizzazione del corpus e la disambiguazione delle forme); la predisposizione per l'analisi; l'importazione (personalizzata), passando da 268 lemmi/261 parole chiave (soglia a 4) a 114 lemmi (corrispondenti a parole chiave, con soglia a 15), considerati importanti per la comprensione e interpretazione analitica del corpus e dei sottoinsiemi di analisi, attraverso la funzione di impostazione personalizzate. I lemmi fuori dall'analisi erano 14, le forme 329 e i contesti elementari 414.

Sono state condotte analisi a più livelli, sia per esplorare le relazioni di co-occorrenza delle unità lessicali, ovvero tra i lemmi selezionati del corpus, sia per verificare le relazioni di somiglianza e differenza dell'unità di contesto, ovvero tra le varie parti del corpus.

Le funzioni utilizzate sono state le seguenti:

- Mappe dei Nuclei Tematici per individuare i nuclei concettuali prevalenti, all'interno del corpus, e analisi delle Specificità (unità lessicali tipiche/esclusive per ogni modalità della variabile "INTERV", del corpus in analisi);
- Selezione dei Contesti Elementari (C.E.) in cui sono presenti almeno 2 nuclei tematici;
- Analisi delle Corrispondenze (A.C.) applicata a una matrice (n x m), dove "n" corrisponde ai Contesti Elementari (C.E.) e "m" ai Nuclei tematici;

- *Cluster analysis* (K-means, metodo MacQueen) che usa le coordinate di ogni C.E. sui primi tre fattori ottenuti tramite A.C., per la rappresentazione delle relazioni tra *cluster* e parole chiave (lemmi e/o variabili);
- Associazione di parole e Concordanze (Focus del lemma = “psicometria” per ogni modalità della variabile “INTERV”, del corpus in analisi);

Tramite le Mappe dei Nuclei Tematici è stato possibile individuare le macro-aree attorno alle quali gli studenti hanno dichiarato la loro percezione e l’atteggiamento nei confronti della psicometria. Le occorrenze presenti nel sottoinsieme della prima intervista (INTERV_1) si focalizzano soprattutto sulla rappresentazione della psicometria come una materia associata al calcolo matematico, importante da comprendere e utile per imparare a far ricerca, lavorare sui dati e somministrare test (ad esempio: *Un approccio alla psicologia prettamente scientifico e matematico (...) parte della psicologia che analizza i dati ricavati da una ricerca eseguita su un campione di persone*). I lemmi “materia”, “comprendere”, “studio” e “conoscenza” evidenziano come, all’inizio del corso, gli studenti individuino esclusivamente sulla dimensione didattico-disciplinare della psicometria. Al contrario, le occorrenze principali della terza somministrazione (INTERV_3) fanno emergere, maggiormente, l’utilità della psicometria associata al futuro professionale e alla ricerca (lemma: “<setto- re> psicologico”) sostituendo i precedenti nuclei tematici relativi alla matematica e alla difficoltà della materia (ad esempio: *Utile per poter condurre ed analizzare ricerche in campo psicologico*” e *Un risvolto pratico nel mio futuro lavoro...*). L’Analisi delle Specificità e l’Analisi delle Corrispondenze hanno confermato le convergenze di cambiamento dell’atteggiamento degli studenti nei confronti della psicometria. L’Analisi dei Cluster ha individuato la presenza di tre gruppi di concetti, semanticamente coerenti ai tre fattori individuati con l’analisi delle corrispondenze, supportando l’ipotesi che la percezione degli studenti rispetto al corso si organizzi in tre macro-aree, all’interno di ciascuna delle quali è rintracciabile una delle tre sessioni dell’intervista strutturata. I cluster sono stati classificati in base ai lemmi con la maggiore occorrenza all’interno del proprio *pool* di unità lessicali: *cluster 1* = Impegno e Difficoltà (Asse F₁: *Efforts & Difficulty – Interest & Value*); *cluster 2* = Strumento scientifico di indagine psicologica (Asse F₂: *Academic success & career - Scientific & Statistical measurement*); *cluster 3* = Utilità per il futuro professionale come psicologo (Asse F₃: *Utility for the future - Study for the exam*). Il grafico di Figura 2 mostra i risultati sul piano cartesiano.

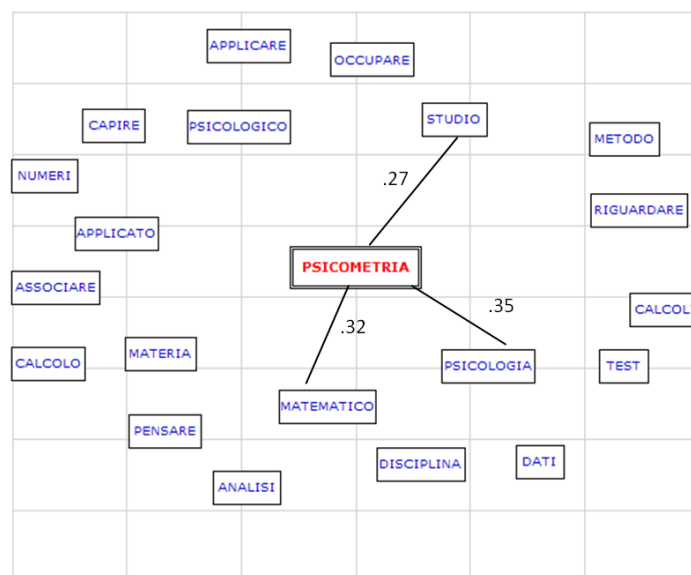


Figura 3 - Associazioni tra lemmi (INTERV_1). Focus sul lemma: “*psicometria*”. Occorrenze (OCC): 130; Co-occorrenze (CO-OCC) dei lemmi. Valori in coefficiente del coseno.

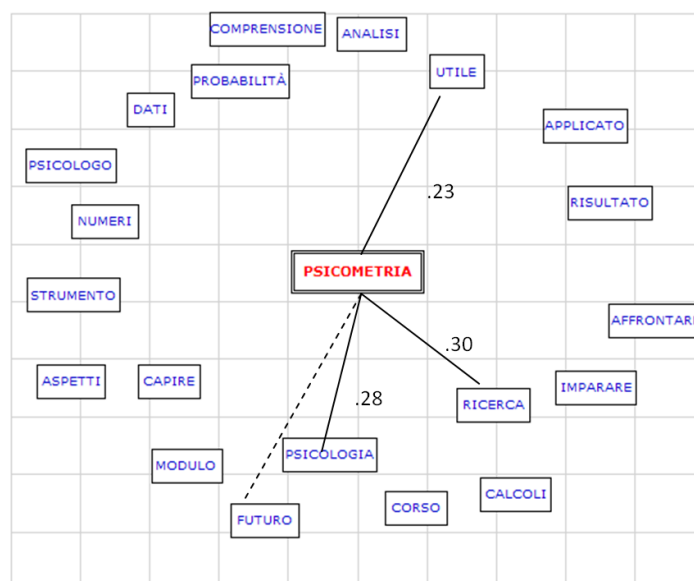


Figura 4 - Associazioni tra lemmi (INTERV_3). Focus sul lemma “*psicometria*”. Occorrenze (OC): 82; Co-occorrenze (CO-OC) dei lemmi. Valori in coefficiente del coseno. La linea tratteggiata indica un valore di associazione inferiore a .20.

Risposte paradigmatiche, in questo senso, sono risultate, ad esempio: *“La psicometria è una materia applicata alla psicologia e allo studio della mente umana per ricavarne dati utili alla ricerca”*; *“E’ certo una disciplina utile per la psicologia perché la psicometria permette di fare inferenza sulle caratteristiche psicologiche della popolazione e, quindi, attraverso la verifica delle ipotesi, di progettare trattamenti o altro per le persone!”*. Questi esempi mostrano come le risposte diventino più chiare. L’asetticità e l’astrattezza iniziale attribuite alla materia e al corso si riducono notevolmente, mentre aumenta la percezione dell’utilità nei diversi settori della professione di psicologo e si riduce l’associazione “gemellare” con la matematica, che scompare nelle co-occorrenze dei lemmi di Figura 4.

Conclusioni

Le analisi quantitative sui punteggi di atteggiamento nei confronti della materia non sembrano offrire insight rilevanti. I punteggi delle scale della SATS sono risultati solo debolmente associati con l’esito delle prove in itinere e la valutazione finale. Questo significa che la valutazione degli atteggiamenti verso la statistica non sembra in grado di aumentare la quota di variabilità del rendimento accademico tradizionalmente spiegabile in termini di abilità cognitive e motivazione allo studio (De Beni et al., 2003). La valutazione delle differenze fra le componenti dell’atteggiamento, poi, è stata eseguita sulle risposte di quegli studenti che sono risultati presenti a tutte le somministrazioni: tale sottogruppo ($n = 49$) rappresentava un terzo degli studenti che hanno partecipato almeno una volta, e verosimilmente era composto dagli elementi più motivati, che quindi hanno seguito le lezioni, studiato a casa volta per volta e superato l’esame con votazioni elevate. Il fatto che nel corso del tempo abbiano mostrato un atteggiamento di crescente favore nei confronti della materia può quindi essere spiegato in questi termini, senza però trascurare una possibile componente di desiderabilità sociale indotta dalla mancanza di anonimato.

Risultati più interessanti sono invece emersi dall’analisi sul corpus delle risposte dell’intervista “La Statistica & gli Psicologi”. L’aspetto principale è la convinzione di avere a che fare con una materia complessa, improntata al ragionamento scientifico-matematico e al calcolo piuttosto che alla memorizzazione di contenuti, ma che al contempo è considerato un interessante e utile strumento di integrazione alle conoscenze apprese dagli altri corsi, percependola importante per il futuro accademico e professionale. Sembra, quindi, ridimensionato il pregiudizio nei confronti dell’esame di psicometria quale il peggior “nemico” ed ostacolo alla laurea (Perney & Ravid, 1991). Le resistenze nei confronti della materia sembrano quindi derivare da una sorta di *misconception*, un mix di realtà (sincera resistenza alla materia da parte degli studenti) e supposizione (errore di sovrastima della resistenza degli studenti che caratterizza il pensiero comune dei docenti di statistica, soprattutto nei corsi di laurea in psicologia).

I limiti di questo studio sono rappresentati dallo scarso numero di dati validi listwise, che hanno impedito la verifica di modelli di relazioni più complessi, e dal fatto che per

il questionario auto-somministrato veniva richiesto di inserire la propria matricola, anche se i risultati delle interviste, che invece erano anonime, hanno confermato ed approfondito la tendenza di cambiamento dell'atteggiamento degli studenti nei confronti della statistica.. Tuttavia, per limitare maggiormente la desiderabilità sociale delle risposte, sembrerebbe consigliabile una metodologia più robusta nei confronti di questo tipo di bias, come potrebbe essere l'*Implicit Association Test* (Greenwald et al., 1998).

Bibliografia

- Carnell, L. J. (2008). The Effect of a Student-Designed Data Collection Project on Attitudes Toward Statistics High Point University *Journal of Statistics Education*, 16(1) www.amstat.org/publications/jse/v16n1/carnell.html
- Chiesi, F., & Primi, C. (2009). Assessing statistics attitudes among college students: psychometric properties of the Italian version of the Survey Of Attitudes Toward Statistics (SATS). *Learning and Individual Differences*, 19, 309–313.
- Cobb, G. (1991). Teaching statistics: More data less lecturing. *Amstat News*, 182, 1–4.
- Gal, I., Ginsburg, L., & Schau, C. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. In I. Gal, & J. B. Garfield (Eds.). *The Assessment Challenge in Statistics Education* (pp. 37-56). Amsterdam: IOS.
- De Beni, R., Cornoldi, C., & Moé, A. (2003). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Hogg, R. V. (1991). Statistical education: Improvements are badly needed. *American Statistician*, 45(4), 342–343.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480.
- Kirk, R. E. (2002). Teaching Introductory Statistics: Some Things I Have Learned. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 473 611).
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1993). Statistics as a second language? A model of predicting performance in psychology students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 25, 108-125.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli.
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M., (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris, Dunod.
- Moore, D. S.. (1997). New pedagogy and new content: The case of statistics. *International Statistical Review*, 65(2), 137–141.
- Perney, J., & Ravid, R. (1991). *The relationship between attitude toward statistics, mathematics self-concept, test anxiety and graduate students' achievement in introductory statistics course*. Unpublished manuscript, National College of Education, Evanston, IL.
- Peterson, I. (1991). Pick a Sample. *Science News*, 140, 56–58.

- Piattino, S., & Chiorri, C. (2009). “*Questionario sulla modalità di blended learning in psicomatria - QU_BLP*”. Unpublished, Dipartimento di Scienze Antropologiche, DiSA, Università degli Studi di Genova.
- Salton, G. (1989). *Automatic Text Processing : The Transformation, Analysis, and Retrieval of Information by Computer*. Addison-Wesley, Reading, Massachussets.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphine, T., & Del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the survey of attitudes towards statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 868–875.
- Smith, G. (1998). Learning statistics by doing statistics. *Journal of Statistics Education*, 6,. <http://www.amstat.org/publications/jse/v6n3/smith.html>
- Wise, S. L. (1985). The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 401-405.
- Yunis, F. A. (2006). Factors Influencing the Psychology Student In Dealing with Statistics Courses. *ICOTS-7*
http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/17/9B3_YUNI.pdf

Dal Sé al Contesto formativo: valutazione del percorso universitario da parte di studenti del I e II anno di un corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche

Alessandra Priore, Santa Parrello

Dipartimento di Scienze relazionali, Università degli Studi di Napoli Federico II

alessandra_priore@yahoo.it

Abstract

I continui mutamenti normativi dell'università e i ridimensionamenti delle risorse economiche costringono spesso i corsi di laurea a privilegiare aspetti formali di 'adempimento del compito', organizzativo e didattico, a discapito degli aspetti di qualità dell'offerta formativa (Broccolini, 2005). Docenti e studenti condividono una fase di disorientamento caratterizzata dalla difficoltà di adeguarsi velocemente al nuovo. Nei corsi di laurea in Psicologia, risorse preziose per migliorare i processi di elaborazione del cambiamento sono gli spazi di riflessività (Aleni Sestito, Parrello, 2007; Vezzani, 2007), ma anche di valutazione, fra loro connessi.

Il tema della valutazione è da tempo oggetto di studi ed ha portato all'implementazione e istituzionalizzazione di vari strumenti. Il fine è di solito quello di valutare l'efficacia dell'offerta formativa in termini di successo accademico e di inserimento nel mondo del lavoro. Esiste tuttavia anche l'aspetto del benessere dello studente che sembra paradossalmente restare in ombra in questo tipo di processi valutativi (Di Nuovo, 2007). L'obiettivo di questo studio pilota è quello di esplorare le modalità attraverso le quali gli studenti di Psicologia valutano, durante i primi due anni, il percorso universitario compiuto, ipotizzando che essi focalizzino indicatori di qualità specifici, anche appresi durante il percorso, non presenti negli attuali questionari utilizzati dall'ateneo. E' stato chiesto a 45 studenti di fine I anno e a 40 studenti di fine II anno (Scienze e Tecniche Psicologiche) di entrambi i sessi di *raccontare* -per iscritto e in modo anonimo- *il percorso universitario compiuto e fare delle libere riflessioni*. I testi sono stati sottoposti ad una analisi categoriale assistita da Atlas.ti (Muh, 2000), utilizzando il Grounded Theory Method (Corbin & Strauss, 2008).

I primi risultati mostrano la tendenza ad un 'decentramento', forse in linea con i processi di costruzione dell'identità professionale (Mancini, 2007), dal Sé al Contesto.

Gli studenti della fine del I anno narrano di Sé, delle emozioni e degli stati d'animo (paura, entusiasmo, tristezza, nostalgia, smarrimento, sofferenza..) provati lasciando la scuola ed entrando nel nuovo mondo, che costringe all'autonomia e all'assunzione di responsabilità; individuano risorse *personali* utili durante il percorso (amici, partner); fanno un bilancio delle scelte compiute. Le valutazioni sulla Psicologia restano vaghe e complessive.

Gli studenti della fine del II anno insistono sulle emozioni provate (simili a quelle espresse dal gruppo precedente), sul tema della scelta, di cui non sembrano essersi pentiti; ma mostrano anche raffinate capacità di valutare nel dettaglio le risorse contestuali, distinguendo nettamente fra livello istituzionale/organizzativo e livello didattico/relazionale. A tal proposito viene delineata chiaramente la figura del *buon docente*, che ha elevate competenze professionali, pedagogiche e soprattutto relazionali e motivazionali, che si contrappone al *docente inutile*, che “passa senza lasciare traccia” e al *cattivo docente*, che si caratterizza per una licealizzazione degli studenti, talvolta per una loro infantilizzazione o anche strumentalizzazione. E’ evidente negli studenti del II anno l’aspetto delusivo amplificato dalle attese riguardanti i docenti/psicologi, dai quali ci si aspetterebbero certe qualità ideali proprio in base alla loro presunta formazione.

Bibliografia

- Aleni Sestito L., Parrello S. .**, *Dalla narrazione di sé alla riflessività sul sé: esperienze di tirocinio in psicologia dello sviluppo*, in Simposio a cura di Ajello A. M e Bonica L., ‘Percezione del setting d’apprendimento universitario da parte di studenti di Psicologia. Risultati e riflessioni a partire da dispositivi e strumenti diversi’. Atti del *II Congresso Didattica della Psicologia*, Padova, febbraio 2007
- Broccolini C.** (2005), Domanda di istruzione ed efficienza del sistema universitario: una rassegna della letteratura, *Quaderni di Ricerca*, n. 265, Università Politecnica delle Marche, Dipartimento di Economia
- Corbin J. M. & Strauss A. L.** (2008), *Basics of Qualitative Research 3ed* 2008, Thousand Oaks: Sage
- Di Nuovo S.** (2007), *Benessere psicologico degli studenti*, La Rivista. Bollettino d’Ateneo, ottobre, Università degli Studi di Catania
- Mancini T.** (2007), *Percorsi di costruzione dell’identità professionale nei primi tre anni del corso di laurea in psicologia*. Atti del *II Congresso Didattica della Psicologia*, Padova, febbraio 2007
- Muhr T.** (2000), *Atlas.ti short user’s guide*. Berlin: Scientific Software Development.
- Vezzani B.** (2007), *Una zona d'ombra nell'impianto didattico universitario della psicologia: la marginalizzazione della riflessività*. Atti del *II Congresso Didattica della Psicologia*, Padova, febbraio 2007

Pubblicato online il 25 giugno 2011

<http://convididattica.psy.unipd.it>