ESAMI e CONCORSI lastminute

COLLANA TIMONE 214/1

PSICOLOGIA dello SVILUPPO

- Profilo storico
- Modelli teorici
- Metodi e tecniche di ricerca
- Psicopatologia dello sviluppo

EDIZIONI SIMONE®
Gruppo Editoriale Esselibri - Simone

COLLANA TIMONE

PSICOLOGIA dello SVILUPPO

- Profilo storico
- Modelli teorici
- Metodi e tecniche di ricerca
- Psicopatologia dello sviluppo

EDIZIONI SIMONE®
Gruppo Editoriale Esselibri - Simone

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

Vietata la riproduzione anche parziale

Di particolare interesse per i lettori di questo volume segnaliamo:

214 • Psicologia generale (*in prep.*)
214/2 • Psicologia clinica
214/4 • Psicologia dinamica
214/5 • Psicologia sociale

Il catalogo aggiornato è consultabile sul sito Internet: www.simone.it
ove è anche possibile scaricare alcune pagine saggio dei testi pubblicati

Testo a cura di Rosa Martino
Revisione di Carmen Del Core

Tutti i diritti di sfruttamento economico dell'opera appartengono alla Esselibri S.p.A.
(art. 64 D.Lgs. 10-2-2005, n. 30)

Finito di stampare nel mese di giugno 2009
dalla «Officina Grafica Iride» - Via Prov.le Arzano-Casandrino, VII Trav., n. 24 - Arzano (NA)
per conto della Esselibri S.p.A. - Via F. Russo, 33/D - 80123 - (Na)

Grafica di copertina a cura di Giuseppe Ragno

PREMESSA

Questa sintesi è rivolta agli studenti delle Facoltà di Psicologia e di tutti i Corsi di Laurea affini in cui sia previsto l'esame di Psicologia dello sviluppo o di Psicologia dell'età evolutiva (Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione).

Il volume, redatto utilizzando il consolidato metodo di esposizione che contraddistingue la collana editoriale «Last Minute», sviluppa sinteticamente, ma in maniera chiara ed esaustiva, le tematiche più rilevanti della disciplina, anche in vista delle potenziali prove d'esame. Si è pertanto mirato a definire i fondamenti e i più diffusi modelli concettuali della psicologia dello sviluppo e dell'età evolutiva offrendo contestualmente, laddove necessario, una esposizione di base del pensiero e delle opere degli studiosi che ne hanno determinato gli sviluppi più consistenti nel Novecento.

Nello specifico, vengono esaminate le teorie costruttiviste (Piaget) e contestualiste (Vygotskij); gli approcci etologici (Bowlby) e psicoanalitici (Freud, Erikson e la psicoanalisi infantile post-freudiana); gli aspetti biologico-genetici della crescita (evoluzione, sviluppo del sistema nervoso e motorio); la genesi e l'affinamento della funzione percettiva in età infantile; i principali aspetti cognitivi (apprendimento e memoria) e l'importanza della dimensione sociale nello sviluppo dell'identità psichica.

Chiudono il volumetto alcuni capitoli sugli aspetti epistemologici e metodologici della ricerca psicologica e sulle principali psicopatologie dell'infanzia e dell'adolescenza.

In appendice, un breve ma utile *glossario* dei termini tecnici più usuali e delle discipline psicologiche.

CAPITOLO PRIMO

ASPETTI STORICI DELLE TEORIE DELLO SVILUPPO

Sommario: 1. Definizione di base. - 2. Modelli teoria e clinici. - 3. Struttura del processo evolutivo.

1. DEFINIZIONE DI BASE

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

— processi **fisiologici**;
— processi **comportamentali**;
— processi **emotivi**;
— processi **cognitivi**.

Ciclicamente l'individuo si trova a dover stabilizzare il proprio adattamento all'ambiente e a sviluppare non solo estemporanee nuove risposte, ma ad assumere opinioni, capacità e sentimenti costanti come punti stabili che contribuiscano a definire la sua personalità. Quindi l'individuo, nel percorso dalla vita intrauterina alla quarta età, è posto di fronte a veri e propri **passaggi evolutivi** che non può non affrontare. L'insieme dei processi di **adattamento** e **sviluppo** costituisce il terreno di indagine della psicologia dello sviluppo. Sia i processi di adattamento che le transizioni evolutive

spesso sono passaggi **critici** per il soggetto, il quale può sviluppare una sofferenza psicologica con diversi gradi di complessità. Di quest'ultimo ambito si occupano la psicologia clinica e le sue figure professionali.

2. MODELLI TEORICI E CLINICI

Tra i modelli teorico-clinici principalmente utilizzati troviamo quello **cognitivo-costruttivista**, un sistema teorico e applicativo che considera l'uomo nella sua complessità e multidimensionalità e ne valuta sia i comportamenti espliciti sia i processi motivazionali e conoscitivi come il linguaggio, l'immaginazione, l'emozione ecc. Si tratta di un modello che possiede una base eclettica: la sua evoluzione storica affonda le radici in molte altre ipotesi teoriche, tra cui quella della psicologia comportamentista, della psicologia dei costrutti personali di **George A. Kelly**, della terapia razionale emotiva di **Albert Ellis**, della teoria dell'attaccamento di **John Bowlby**, oltre che delle scienze cognitive. Nello specifico la psicologia dello sviluppo trova i suoi massimi rappresentanti teorici nelle teorie stadiali di **Jean Piaget** ed **Erik Erikson**, dalle quali è possibile estrapolare, tra i vari passaggi evolutivi, almeno cinque momenti durante i quali lo sviluppo è fortemente critico:

— l'**infanzia**;
— la **fanciullezza**;
— l'**adolescenza**;
— l'**età adulta**;
— la **tarda età**.

Ciascuno di questi momenti presenta specifiche difficoltà a proprio carico:

— durante l'**infanzia** (0-2 anni), ad esempio, il processo di adattamento nel bambino è costantemente attivo, le cose da apprendere sono innumerevoli e a tal fine l'interazione con l'ambiente è regolata da diversi compiti evolutivi tra i quali troviamo l'esplorazione, l'emozione, la gratificazione, la percezione degli effetti delle proprie azioni sul mondo e il controllo. Studiosi come **John Bowlby** e **Donald Winnicott** considerano la prima infanzia un periodo cruciale per lo sviluppo di una fiducia di base in sé stessi e negli altri. Questa risulta di fondamentale importanza nella capacità di agire con efficienza, oltre che nella possibilità di co-

struire un atteggiamento fiducioso e concreto. Il fallimento dei compiti evolutivi, in questa fase, si manifesterà nell'adulto o già nel bambino con disparate forme che vanno dal ritardo nello sviluppo cognitivo a sentimenti di dubbio, vergogna o inferiorità; da sentimenti di ambivalenza verso di sé e verso le figure significative a modalità emotive rigide e così via. La portata di tali problematiche dello sviluppo delineerà le forme della sofferenza psichica dell'individuo;

— nel corso della **fanciullezza** (orientativamente dai 2 agli 11 anni) ritroviamo alcuni elementi dell'infanzia, ai quali si aggiungono nuovi compiti, che richiedono ulteriori esperienze di apprendimento e nuove abilità. In questa fase il bambino è messo di fronte alla possibilità, soprattutto attraverso il gioco, di **compiere delle scelte e prendere l'iniziativa**. Sviluppa interesse per le relazioni interpersonali uscendo così dalla modalità del «pensiero egocentrico» (Piaget), impara a riconoscere i propri sentimenti e, come suggerisce Erikson, impegnandosi in diversi ruoli sociali comincia ad aumentare la complessità del sé. Qui si sviluppa, ammesso che non si incappi in blocchi evolutivi, la capacità di pensare in modo **logico** e **sistematico**, che permetterà di sviluppare il senso di autonomia e la capacità di confrontarsi con l'esterno;

— molti autori (tra cui principalmente Erik Erikson) concordano nell'attribuire al periodo dell'**adolescenza** il compito evolutivo della formazione di un'i**dentità stabile**. Si intuiscono la complessità e la delicatezza di questa fase, che costituisce un supporto decisivo per la costruzione di uno stabile benessere psicologico per l'individuo. Interessante evidenziare il ruolo dello psicologo durante il periodo adolescenziale che, oltre a poter essere presente nello specifico dei meccanismi di costruzione dell'identità, qualora venisse contattato, può intervenire in diversi ambiti per far sì che l'adolescente, la famiglia e la scuola funzionino armoniosamente e concorrano in maniera positiva allo sviluppo del giovane individuo;

— il compito evolutivo fondamentale dell'**età adulta** consiste nel senso della **generatività**, che riguarda problemi relativi al senso di sé e degli scopi della propria vita. Le problematiche psicosociali spesso destabilizzano l'individuo, apportando un senso di ansia, apparentemente ingiustificata, che può sfociare in una forte confusione bloccante o nella moltitudine dell'eventualità psicopatologica;

— la **tarda età** è caratterizzata da mutamenti fisiologici e sociali che impongono all'individuo una nuova serie di adattamenti. Alcuni studiosi individuano in questa fase il compito evolutivo di costruire una piena accettazione di sé, valorizzando la dimensione **temporale** della memoria; altri focalizzano l'attenzione sulla capacità di sviluppare una prospettiva matura sulla morte. Il ruolo dello psicologo nell'intervento su un individuo in tarda età si configura, sulla base delle conoscenze relative allo sviluppo psicologico dell'individuo anziano, nel sostegno volto alla creazione di un **ambiente** che favorisca questi due processi e che allontani la possibilità di intensificare sentimenti di **isolamento**.

Alla luce di quanto appena evidenziato è naturale trarre la conclusione che la ***prassi clinica*** prevede indiscutibilmente l'***analisi del livello evolutivo*** del proprio paziente, prendendo in esame tutti gli aspetti pertinenti a tale livello nelle dimensioni comportamentale e relazionale sia consce che inconsce. Così concepita, la sfera evolutiva offre alla psicologia un irrinunciabile e valido sostegno oltre che un ampio campo d'indagine riguardo l'individuo. Inoltre garantisce un'analisi accurata dei mutamenti in rapporto allo stadio evolutivo. Questo favorisce lo sviluppo di ipotesi di ricerca o di presupposti essenziali per la relazione terapeutica e facilita lo sviluppo dell'empatia, presupposto necessario per entrare in contatto e quindi in comunicazione con il paziente al fine di un intervento clinico efficace durante tutto l'arco della vita.

3. STRUTTURE DEL PROCESSO EVOLUTIVO

I presupposti teorici della psicologia dello sviluppo tentano di chiarire in cosa consiste il mutamento che si verifica nel corso del tempo e come avviene in termini di processi struttural-funzionali. Possiamo evidenziare due orientamenti teorici principali:

— teorie **organismiche**;
— teorie **innatiste**.

Sintetizziamo la **concezione organismica** dello sviluppo con le parole di **Joachim F. Wohlwill** il quale nel 1973, con la pubblicazione di *The study of behavioral development*, asseriva che gli obiettivi della ricerca in psicologia dello sviluppo dovessero concentrarsi nell'individuare e descrivere tutti gli aspetti del comportamento che mutano col procedere dell'età.

Wohlwill considerava l'analisi dell'azione dei fattori ambientali, che intervengono come modulatori di tali mutamenti, importanti ma solo di propedeutica importanza rispetto ai primi.

I **principi dell'apprendimento** si applicano al livello microscopico, vale a dire ai mutamenti che si osservano in particolari risposte al verificarsi di un insieme ben definito di condizioni. Può darsi che tali principi possano essere ugualmente rilevanti anche per il tipo di mutamenti di cui si occupa lo studioso dello sviluppo, e che di solito riguardano un'intera classe di risposte, modoficabili in conseguenza di un complesso di condizioni mal definite, se non impossibili a definirsi; tuttavia ad un livello macroscopico, è più utile considerare questi mutamenti come qualcosa di dato, e dunque non riducibile a delle particolari forze determinanti.

I modelli teorici di **J. Piaget**, **L. Vygotskij** e **H. Werner** si riconoscono in questo tipo di approccio in quanto considerano il bambino come un «**costruttore**» attivo delle proprie capacità. Di conseguenza lo sviluppo non appare come un processo che dipende dall'ambiente esterno ma come un processo o, per meglio dire, una serie complessa di processi che dipendono da principi organizzatori intrinseci, cioè da leggi regolative.

A questi modelli si contrappone il **punto di vista meccanicistico**, ravvisabile nel filone comportamentista, secondo il quale lo sviluppo consiste in una variegata serie di mutamenti di natura quantitativa. In questa prospettiva, lo sviluppo viene visto come un processo relativo all'accrescimento, nel quale sono inclusi naturalmente anche i processi che riguardano la struttura e le funzioni del sistema nervoso centrale e che si susseguono in rapporto all'età. Con l'accrescimento psico-fisico aumentano le abilità e, insieme ad esse, le possibilità di **interazione** con l'ambiente. Per tale ragione i comportamentisti considerano lo sviluppo come un processo **estrinseco**, controllato cioè esclusivamente dall'**esperienza** e dall'**apprendimento** che ne consegue. In questo senso, un organismo psicologico è, in quanto tale, in interazione con il suo ambiente e con gli stimoli da esso provenienti.

Queste interazioni mutano nel corso dell'esperienza. Tale mutamento costituisce uno **sviluppo dell'organismo**, e sarà compreso soltanto quando si sarà dimostrato quali sono le condizioni necessarie a produrre il mutamento. Un'analisi evolutiva procederà, pertanto, indagando gli **stimoli** che controllano un certo modello di comportamento.

La nascita della psicologia dello sviluppo è stata sollecitata, nella seconda metà dell'Ottocento, sostanzialmente da due eventi, rappresentati dalla

diffusione della teoria dell'evoluzione di **Charles Darwin** e dal fenomeno della scolarizzazione di massa causato dalle nuove esigenze della società industriale.

Nel 1852 per la prima volta **Herbert Spencer** definiva con il termine **evoluzione** quel fenomeno che consisteva in un «*mutamento da un'omogeneità incoerente, ad un'eterogeneità coerente, definita, attraverso continue differenziazioni ed integrazioni*». Sottolineava, inoltre, che il processo evolutivo riguardava sia il mondo biologico che quello del contesto sociale in cui l'individuo era inserito.

La psicologia dello sviluppo si è evoluta indipendentemente dalla psicologia generale, è possibile riscontrarlo anche da una breve analisi dello sviluppo dei metodi di ricerca di cui si è avvalsa. Lo studio del bambino infatti si caratterizzò, almeno fino agli anni Trenta, per **metodi di osservazione del comportamento spontaneo** rappresentati ad esempio dal **metodo biografico**, i cui prototipi sono rappresentati dai diari relativi allo sviluppo dei bambini a cura di Tiedemann o di Darwin. Solo negli anni Cinquanta, secondo Patricia Miller, si assiste ad un incontro tra psicologia dello sviluppo e psicologia sperimentale, sia da un punto di vista teorico che metodologico. Tra le varie teorie dello sviluppo che sono state formulate se ne possono distinguere in via generale due filoni: le **teorie dello sviluppo cognitivo** e quelle **motivazionali**.

CAPITOLO SECONDO

ACCRESCIMENTO E SVILUPPO MOTORIO

Sommario: 1. Rapporti tra genetica e sviluppo. - 2. La teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget. - 3. L'approccio contestualista di Lev Vygotskij. - 4. L'approccio etologico: la teoria dell'attaccamento di Bowlby. - 5. La teoria dell'elaborazione dell'informazione. - 6. Le teorie motivazionali di Freud ed Erikson. - 7. La psicoanalisi infantile post-freudiana.

1. RAPPORTI TRA GENETICA E SVILUPPO

Le tematiche e i processi evolutivi relativi allo sviluppo psicologico sono inestricabilmente legati allo sviluppo anatomico, neurofisiologico e comportamentale del soggetto, considerato come un organismo che, con varie modalità, partecipa attivamente alla propria evoluzione a partire dal suo concepimento fino alla morte. La **costante interazione tra fattori biologici e ambientali** garantisce da una parte il riscontro di caratteristiche comuni nell'ambito di una specie, dall'altra il mantenimento delle differenze individuali tra soggetti appartenenti alla stessa specie.

I fattori biologici responsabili dello sviluppo dipendono dal codice genetico contenuto nel DNA (acido desossiribonucleico). I processi di mitosi e meiosi garantiscono che il codice genetico sia trasferito a tutte le cellule figlie; la trascrizione del DNA su una catena di RNA messaggero ne garantisce, invece, la traduzione in sequenze di amminoacidi, che a loro volta costituiscono la base per la costruzione di proteine ed enzimi, ovvero la base dell'accrescimento e delle sue modalità. Le **sequenze codificanti del genoma** sono dette **esoni, quelle non codificanti**, ossia quelle che pur trascritte non vengono tradotte, sono dette **introni**. Proprio queste ultime hanno sollecitato gli studi sui rapporti tra la genetica e l'ambiente e attualmente si ritiene che la loro azione combinata agisca sullo sviluppo del fenotipo.

La genetica ha fornito un notevole contributo nell'identificazione e nell'analisi di molte malattie che trovano origine in anomalie genetiche di varia forma (mutazioni di un singolo gene, alterazioni cromosomiche, alterazioni multifattoriali, alterazioni nell'ereditarietà mitocondriale). Attualmente

sono disponibili varie metodiche per la diagnosi precoce, ovvero prenatale, di patologie genetiche:

— l'**ecografia** fetale;
— lo studio di campioni di **sangue materno**;
— l'analisi dei **tessuti fetali**;
— il prelievo di campioni di **sangue fetale**;
— il prelievo di campioni **tissutali**.

L'**ecografia fetale** è una tecnica di routine nel monitoraggio della gravidanza, consente di osservare a lungo il comportamento del feto direttamente nell'utero ovvero nel suo ambiente vitale e non comporta stress né per la madre né per il bambino. Attraverso l'ecografia è possibile tenere d'occhio lo sviluppo prenatale del feto mediante l'osservazione di indici relativi all'accrescimento fisico, permette quindi di individuarne ritardi o eventuali malformazioni. Inoltre risulta la tecnica maggiormente utile nello studio dei movimenti fetali.

I **metodi di analisi dei tessuti fetali** risultano i più accurati per la determinazione di diverse patologie del feto. A partire dal secondo trimestre di gravidanza è possibile effettuare una amniocentesi, che consiste nell'aspirazione, controllata da un monitoraggio ecografico, e nell'analisi del liquido amniotico dove sono presenti cellule fetali dovute alla desquamazione cutanea. Tali cellule possono essere sottoposte a esame del cariotipo o a mappatura dei geni a seconda delle necessità. Alla fine del secondo mese di gravidanza è possibile effettuare un altro tipo di analisi, che risulta più vantaggioso, poiché richiede un tempo più breve di gestazione: il **prelievo dei villi coriali**.

2. LA TEORIA DELLO SVILUPPO COGNITIVO DI PIAGET

A) L'epistemologia genetica

Jean Piaget (Neuchâtel 1896 – Ginevra 1980), biologo, psicologo ed epistemologo svizzero, è, assieme a Freud, unanimemente considerato lo studioso che ha maggiormente contribuito a modificare un certo tipo di immagine del fanciullo nel '900. Studiò scienze naturali all'Università di Neuchâtel, laureandosi nel 1918. Si dedicò in seguito, sotto la guida di E. Claparède (1873-1940), agli studi di psicologia dell'infanzia, perfezionandosi a Ginevra e a Parigi. Nel 1922 divenne professore di psicologia dell'età evolutiva dell'Istituto Jean Jacques Rousseau fondato a Ginevra da Claparède e nel 1940 ne fu nominato direttore. Nel 1955 creò, sempre a Ginevra, il Centro Internazionale d'Epistemologia Genetica. Opere principali: *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo* (1923); *Giudizio e ragionamento nel*

bambino (1924); *La rappresentazione del mondo nel Fanciullo* (1926); *La nascita dell'intelligenza* (1936); *La psicologia dell'intelligenza* (1947); *Trattato di logica* (1949); *Introduzione all'epistemologia genetica* (1951); *Biologia e conoscenza* (1967); *Lo strutturalismo* (1968).

Gli studi sull'età evolutiva di Piaget si concentrano soprattutto sul problema dello sviluppo delle facoltà cognitive. Partito da studi sull'adattamento evolutivo di alcuni organismi elementari, Piaget approfondisce successivamente lo studio dei **processi cognitivi umani**, perché ritiene che lo sviluppo dell'intelligenza abbia potentemente favorito l'**adattamento della nostra specie** all'ambiente circostante. Da questo punto di vista, il suo approccio allo studio della mente è dichiaratamente scientifico e si inserisce a pieno titolo nel solco della psicologia sperimentale nata nella seconda metà dell'Ottocento. A questo suo tentativo di ricostruzione dell'origine dei processi psichici superiori, Piaget dà il nome di «epistemologia genetica», che vuol dire propriamente studio della «**genesi**» **dei processi cognitivi logico-razionali**.

B) Elementi dello sviluppo

Ogni attività mentale, secondo Piaget, presuppone una **maturazione neuro-biologica** che ne orienta lo sviluppo: questo non è dunque esclusivamente riducibile all'influenza di fattori esterni sociali e culturali sul bambino. Esso deve, in altri termini, tener conto anche e soprattutto dell'esistenza di un **livello genetico** alla base delle formazioni cognitive.

Il bambino, ad esempio, cresce e potenzia le proprie capacità mentali rispettando una sequenza determinata di variazioni e di mutamenti connessi a certi stadi della sua vita. Ogni stadio che nello sviluppo cognitivo si differenzia da un altro presuppone **necessariamente** lo stadio precedente. Lo sviluppo nasce **da un'interazione** molto complessa e stratificata tra **individuo e ambiente** (che non è esclusivamente un ambiente socio-culturale): la mente stessa è come un **organismo** vivente che in rapporto con l'esterno si accresce e si sviluppa.

Il pensiero del bambino, dunque, e si accresce da sé grazie ad alcuni meccanismi fondamentali, che Piaget definisce «**invarianti funzionali**», cioè dei principi costantemente attivi e operanti a qualsiasi età. I principali meccanismi che consentono il **processo di adattamento del pensiero** sono due:

— l'**assimilazione**, cioè il processo (passivo) che consiste nell'integrare, inquadrare i dati dell'esperienza all'interno di conoscenze già possedute, di mappe e schemi mentali di cui già siamo in possesso;

— l'**accomodamento**, cioè il processo (attivo) in cui, invece, vengono modificati gli schemi preesistenti in funzione delle nuove esperienze.

A livello più specifico, Piaget rintraccia **quattro tipologie** diverse di **assimilazione**:

1) assimilazione **riproduttiva** o funzionale: il soggetto rafforza i propri schemi riproponendoli in continuazione;
2) assimilazione **generalizzatrice**: il soggetto associa una gamma di stimoli progressivamente più ampia agli schemi che possiede;
3) assimilazione **ricognitiva**: il soggetto impara a differenziare tra oggetti che rientrano nello stesso schema e a riconoscerli sulla base delle funzioni che essi svolgono;
4) assimilazione **reciproca** degli schemi: il soggetto può assimilare più schemi contemporaneamente e coordinarli tra loro in modo da generare un nuovo schema più ampio e articolato, ovvero con un grado di organizzazione maggiore.

L'intreccio tra assimilazione e accomodamento porta secondo Piaget ad un terzo fenomeno, che egli definisce **principio di equilibrazione**, al termine del quale avviene una crescita cognitiva e quindi un passaggio di stato.

Le fasi di questo **equilibrio** sono identificabili in stadi, ognuno dei quali ha una struttura che permette un'interazione diversa fra individuo e ambiente. In generale, Piaget ritiene che gli **stadi dello sviluppo cognitivo nel bambino** siano sostanzialmente:

— **universali** (tutti i bambini del mondo li attraversano in maniera abbastanza simile);
— **sequenziali** (ogni stadio deriva dal precedente, lo incorpora e lo trasforma: non è possibile invertire né mutare l'ordine tra stadi);
— sono **determinati**, in misura non decisiva ma consistente, anche da componenti **biologiche**: pur contestando qualsiasi forma di «**innatismo**» (poiché ogni conoscenza secondo Piaget si «auto-costruisce» attivamente nel tempo), egli sostiene tuttavia che alcuni schemi, tendenze e caratteristiche di fondo del nostro sviluppo biologico e cognitivo siano in qualche modo presenti già a un livello originario. Il bambino, ancora prima di nascere, dispone infatti di alcune precise modalità organizzative in grado di entrare in relazione con i modelli sensoriali e con i diversi gradi di elaborazione della realtà che egli stesso costruirà. È attualmente, del resto, ampiamente riconosciuto dagli studiosi che già durante il periodo embrionale compaiono nel bambino — grazie al contatto simbiotico con il grembo materno — le prime interazioni con il mondo esterno: sviluppo del sistema nervoso, attività di tutti gli organi del corpo, avvio dei differenti movimenti tra le parti del corpo e così via. Già all'atto della

nascita, in altri termini, il mondo del soggetto è ben più organizzato e strutturato di quanto si possa credere.

La teoria piagetiana distingue **quattro stadi** principali, che vanno dalla nascita all'adolescenza. Vediamone una descrizione sommaria (per un approfondimento cfr Capitolo Quarto):

— ***Stadio sensomotorio*** (da 0 a 2 anni). In questa fase il bambino non riesce a distinguere tra se stesso e l'ambiente, né tra gli oggetti e le azioni che esercita su di essi. Conosce il mondo attraverso un'intelligenza puramente senso-motoria (cioè legata ai sensi e al movimenti) che gli permette di intervenire sulle cose, percepire gli effetti dell'azione e tornare ad agire. Non appena il bambino verifica il successo di un'azione, **tende a ripeterla**. Il risultato ottenuto per caso la prima volta diventa uno **schema d'azione**, che viene riprodotto attivamente in seguito. Piaget chiama questo genere di comportamenti «**reazioni circolari**». Dalla nascita ai due anni la conoscenza senso-motoria progredisce, attraverso un graduale affinamento e controllo delle reazioni circolari: comincia a differenziare sé dall'ambiente e impara a rispondere ai *feed-back* esterni (ad esempio, emette suoni e li ascolta), migliora le sue capacità di coordinare le azioni che a un certo punto da casuali diventano **intenzionali**. Verso la fine di questo periodo il bambino acquisisce ad esempio il concetto di «permanenza» dell'oggetto: un oggetto continua a esistere anche quando non è percettivamente presente. Si tratta di una conquista che Piaget considera il fondamento della capacità di rappresentazione mentale: il bambino **non apprende più per tentativi ed errori**, ma è finalmente in grado di rappresentarsi, di «immaginare» mentalmente le operazioni da compiere (a questa capacità egli dà il nome di «imitazione differita»);

— ***Stadio preoperatorio*** (da 2 a 7 anni, a sua volta distinto in «**stadio prelogico**», da 2 a 4 anni e «**stadio intuitivo**», da 4 a 7 anni). Mentre nel primo periodo l'intelligenza ha carattere sensoriale e motorio, in questo periodo lo sviluppo intellettivo trae impulso dal tentativo del soggetto di svincolarsi progressivamente dall'apparenza dei fenomeni. Il bambino in questa fase acquisisce definitivamente la capacità di **rappresentazione**, cioè di riprodurre mentalmente un oggetto o un avvenimento con le medesime caratteristiche spazio-temporali con cui è stato percepito la prima volta. Tuttavia, la descrizione che Piaget fa di questo stadio verte più sugli aspetti **negativi** del pensiero del bambino che su quelli positi-

vi. Nel primo sottostadio (pensiero pre-logico, dai 2 ai 4 anni) il pensiero appare infatti: A) **centralizzato ed egocentrico**, in quanto il bambino riesce a elaborare solo una rappresentazione mentale per volta e tende a ricondurre a se stesso qualsiasi eventi esterno; B) privo di **reversibilità**, dal momento che il bambino non appare in grado di immaginare trasformazioni o vedere le cose da punti di vista diversi; C) **simbolico**, è un pensiero fantasioso, «animistico», poco astratto nei ragionamenti. Nel secondo sottostadio (pensiero **intuitivo**, dai 4 ai 7 anni) il bambino potenzia sicuramente i propri strumenti cognitivi, «intuisce» i concetti, ma mostra ancora una profonda «**dipendenza percettiva**», appare cioè in grado di comprendere soltanto ciò che riesce a inquadrare visivamente o percettivamente. Il pensiero del bambino in questo stadio non ha infatti ancora raggiunto pienamente il livello delle operazioni mentali, che implicano la **reversibilità**, ossia la capacità di tornare al punto di partenza (ad esempio se su uno dei piatti di una bilancia si pone un peso, l'equilibrio tra i due piatti si potrebbe ricomporre o togliendo il peso o mettendo un peso uguale sull'altro piatto: si tratta di un'operazione che raramente riesce a bambini tra i 4 e i 6 anni). Reversibilità significa «**flessibilità**» del pensiero: nello stadio preoperativo il bambino mostra quindi ancora un'intelligenza sostanzialmente rigida;

— ***Stadio delle operazioni concrete*** (da 7 a 12 anni). Questo periodo è segnato dalla **comparsa delle operazioni**, cioè dalla capacità di immaginare trasformazioni della realtà e perciò di compiere manipolazioni mentali delle cose in base a determinate regole. Comprende i meccanismi dell'addizione, della sottrazione, della moltiplicazione, della divisione, dell'ordinamento in serie, della reversibilità. In questo stadio il bambino acquisisce il concetto di **conservazione**: del numero (disponendo diversamente un insieme di oggetti la loro quantità non cambia); della quantità di liquido (che resta uguale anche travasandola in un recipiente stretto); della massa (la quantità di una pallina di plastilina schiacciata resta uguale); del volume. Matura anche la **logica delle classificazione** e in particolare l'acquisizione del principio d'inclusione, secondo cui esistono categorie più piccole comprese in altre più ampie. Il pensiero in questo stadio non è coerentemente strutturato: un bambino può avere acquisito la conoscenza in certi ambiti e non in altri (ad esempio, può essere in grado di pensare alla conservazione della massa, ma non

ha ancora applicato lo stesso principio al volume). Piaget definisce questo sfasamento cronologico nell'acquisizione delle capacità ***décalage orizzontale*** («spostamento orizzontale»);

— ***Stadio delle operazioni formali*** (da 12 a 15 anni). In questa fase il pensiero del preadolescente è in grado finalmente di **staccarsi dal dato concreto** per operare su ricordi, immagini mentali, idee e concetti astratti. Egli effettua dei confronti fra concetti, ragiona per ipotesi e ipotizza nuove situazioni per comprendere meglio gli eventi reali. Il ragionamento si fa progressivamente complesso e il pensiero diventa formale. Il ragazzo avverte ora il gusto della discussione animata su problemi astratti ed esercita le proprie capacità logiche e critiche, dimostrando un notevole grado di concentrazione su problemi astratti. Il ragionamento ora si avvale del **procedimento deduttivo**, che consiste nel partire da una relazione già nota fra due proposizioni per individuare la verità o falsità della prima di esse e affermare con certezza la verità o falsità della seconda. Il pensiero del preadolescente acquista sempre maggior rigore, per cui egli è in grado di ripetere alcune dimostrazioni scientifiche ed esperimenti, partendo dalle medesime premesse. In tal modo egli potrà confermarne o smentirne la validità. Il pensiero operatorio formale non considera più la realtà come fonte di conoscenza, ma come una delle manifestazioni del «**possibile**».

3. L'APPROCCIO CONTESTUALISTA DI LEV VYGOTSKIJ

Lev Semyonovich Vygotskij (1896-1934) nacque ad Orsha, in Bielorussia. Si laureò in giurisprudenza nel 1917, ma il contatto continuo con bambini con deficit congeniti lo portarono a riflettere sui problemi dello sviluppo cognitivo e a intraprendere un lavoro sistematico di ricerca in quest'ambito a partire dal 1924. L'attività scientifica di Vygotskij può essere suddivisa in tre fasi:

A) tra il 1915 ed il 1927 Vygotskij si occupò principalmente di *critica letteraria* e *Psicologia dell'arte* e iniziò ad interessarsi all'applicazione della psicologia nell'educazione. In questo periodo pubblicò nel 1916 *La tragedia di Amleto*, e nel 1925 *Psicologia dell'arte*. Nel 1924 cominciò a lavorare presso l'Istituto di Psicologia grazie alla notorietà scaturita da una sua relazione dello stesso anno: *Metodologia della ricerca riflessologica e psicologica*. Qui conobbe Aleksej Leont'ev e Aleksandr Lurija. L'anno successivo Vygotskij tenne la conferenza *La coscienza come problema psicologico del comportamento*, il cui testo divenne il manifesto della *Scuola storico-culturale*, ed inoltre divenne direttore del Dipartimento per l'Istruzione dei Bambini Handicappati ed in seguito anche dell'Istituto di Difettologia;

B) tra il 1928 ed il 1931 Vygotskij, diresse il laboratorio di psicologia all'Accademia dell'educazione comunista e focalizzò l'attenzione sul problema della storicità delle funzioni psichiche, attraverso una serie di analisi critiche sulle teorie fisiologiche e psicologiche del tempo. L'opera più rilevante di questo periodo è costituita dalla monografia *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*;
C) dal 1932 al 1934, anno della scomparsa, Vygotskij si occupò, tra le varie tematiche psicologiche, in particolare delle emozioni. Una monografia pubblicata solo nel 1982 è *Teoria delle emozioni*.

Vygotskij lavorò nell'Unione Sovietica degli anni successivi alla rivoluzione socialista. Il suo pensiero risulta, pertanto, naturalmente influenzato dalla filosofia marxista. Questo è particolarmente evidente nelle tesi a sostengno dell'idea che l'uomo, trasformando la natura col proprio lavoro, trasforma contemporaneamente anche se stesso, e in quelle relative al linguaggio che, sorto come strumento d'interazione sociale, è considerato la base della coscienza. L'idea centrale della prospettiva di Vygotskij considera lo sviluppo della psiche come guidato e influenzato dal **contesto sociale**. L'interazione tra l'individuo e l'ambiente avviene attraverso due tipi di strumenti, quelli materiali e quelli psicologici. Gli **strumenti materiali** consistono in oggetti più o meno complessi di cui l'individuo si serve per entrare in contatto con l'ambiente, costituito sia da elementi fisici che umani. Gli **strumenti psicologici** sono rappresentati dal linguaggio, da sistemi di numerazione e di calcolo, da scrittura, arte ecc.; tali strumenti insieme all'interazione con i propri simili mettono il soggetto in condizione di sviluppare **funzioni psichiche superiori** come:

— il **ragionamento**;
— la **volontà**;
— il **pensiero** e la **memoria logica**;
— i **concetti astratti**;
— le **capacità progettuali** in rapporto al raggiungimento di un **obiettivo**.

Le funzioni psichiche superiori dipendono in prima istanza dallo *sviluppo storico* delle società umane piuttosto che dall'evoluzione biologica della specie o dell'individuo stesso.

Vygotskij sostiene che le interazioni sociali consentono e determinano nell'individuo l'acquisizione di quegli strumenti culturali, materiali e psicologici, che sono alla base dello sviluppo, il quale procede in rapporto alla *legge* di sviluppo delle *funzioni psichiche superiori.* Secondo questa legge

l'individuo si serve delle funzioni psichiche superiori in due modalità differenti, l'una propedeutica all'altra. Nel primo caso ne fa un uso *interpsichico*, ovvero in relazione ad attività interpersonali; successivamente, quando avrà interiorizzato tali strumenti, ne farà un uso *intrapsichico*, ovvero legato al dialogo interno volto a disparati fini come la progettazione, la riflessione, il ragionamento astratto ecc. Questi due livelli individuati da Vygotskij nello sviluppo delle funzioni psichiche superiori riguardano lo sviluppo di tutte le abilità che il soggetto acquisisce nel corso della propria vita. Distinguiamo quindi un **livello attuale**, che è rappresentato dai comportamenti che il soggetto ha già appreso ed interiorizzato, ed un **livello potenziale**, che consiste in capacità ancora latenti o in formazione che possono trovare concretezza solo attraverso il supporto dell'interazione sociale. Il processo di mutamento, e quindi lo sviluppo dell'individuo, avviene nel contesto della **zona di sviluppo prossimale**, che si riferisce ad ogni situazione utile per condurre il soggetto oltre il proprio attuale livello di funzionamento. La zona o le zone di sviluppo prossimale sono rappresentate dalla differenza tra il «livello attuale di sviluppo così com'è determinato dal *problem-solving* autonomo» e quello potenziale, più complesso del precedente, «così com'è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri coetanei più capaci». Come sottolinea Vygotskij:

> «La **zona di sviluppo prossimale** definisce quelle funzioni non ancora mature ma collocate in un **processo di maturazione**, le funzioni che matureranno domani sono al momento in uno stadio **embrionale**. Queste funzioni potrebbero essere chiamate i «fiori» dello sviluppo, piuttosto che i suoi «frutti»».

L'intervento educativo deve essere elaborato, secondo questa prospettiva, sul **livello potenziale** di un individuo. Solo così è possibile sfuggire alla stasi ed evolversi rispetto ai propri limiti o assistere ad evoluzioni socioculturali. L'originalità del pensiero vygotskijano è rappresentata dall'enfasi posta sul ruolo fondamentale delle **crisi nel contesto evolutivo**, piuttosto che sulle caratteristiche stabili d'un determinato stadio. La crisi costituisce la svolta, il mutamento, lo sviluppo. Vygotskij segnalò, sulla base delle sue osservazioni sistematiche, quattro età critiche:

— intorno al **primo anno** di vita;
— a **tre anni** circa con l'insubordinazione all'ambiente;

— a **sette anni** circa con le difficoltà nell'educazione;
— a **tredici anni** circa con la pubertà, ovvero con la maturazione sessuale in termini biologici.

L'apprendimento, dapprima **spontaneo**, diviene dal terzo anno **reattivo**, per poi evolvere in quello più duttile e complesso: lo **spontaneo-reattivo**, attorno al settimo anno. I concetti spontanei e quelli scientifici seguono percorsi di sviluppo opposti, infatti i primi vanno dal basso verso l'alto, ovvero dal concreto all'astratto, i secondi invece vanno dall'alto verso il basso.

4. L'APPROCCIO ETOLOGICO: LA TEORIA DELL'ATTACCAMENTO DI BOWLBY

All'inizio degli anni Settanta, all'interno degli studi cognitivi, si è imposta una corrente di ispirazione **etologica**. Gli studiosi che si rifanno a tale orientamento hanno sostenuto, in particolare, che tra l'individuo e l'ambiente si crea un rapporto di interdipendenza che influenza il processo evolutivo del soggetto nelle diverse tappe, oltre che lo sviluppo della sua personalità. La prospettiva etologica, insieme a quella contestualista, segna il passaggio da un modello di lettura centrato sull'individuo ad una concezione aperta, interattiva tra soggetto e contesti di vita. **John Bowlby** rappresenta lo studioso che maggiormente ha inciso, con il suo lavoro, nel condurre l'etologia, ovvero lo studio del comportamento di una specie nel proprio ambiente naturale, all'attenzione della psicologia dello sviluppo.

John Bowlby (1907-1990), nato a Londra, si laureò in scienze pre-cliniche e psicologia e subito dopo trovò lavoro in una scuola all'avanguardia per bambini disadattati. L'incontro con i bambini affetti da problemi psichici e comportamentali, con i quali scoprì di poter comunicare e le cui difficoltà sembravano essere in relazione alla loro infanzia infelice e frammentata, segnò le tracce del suo apporto culturale futuro alla psicologia dello sviluppo. Nell'autunno del 1920 Bowlby tornò a Londra e nel 1933, terminati gli studi medici presso l'*University College Hospital*, frequentò il tirocinio in psichiatria degli adulti; nel 1936 fu assegnato alla *Child Guidance Clinic* di Londra fino al 1940, anno in cui diventò psichiatra dell'esercito britannico con l'incarico di fornire un fondamento scientifico alla selezione degli ufficiali. Subito dopo la guerra a Bowlby fu affidato il compito di sviluppare un dipartimento infantile presso la *Tavistock Clinic* di Londra, dove fu nominato vice direttore di Jock Sutherland. Nel 1950, su incarico ricevuto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, elaborò uno studio sulla «*salute mentale dei bambini orfani o privati della loro famiglia per altre ragioni, che devono essere affidati a famiglie educative, istituti o*

altre organizzazioni di assistenza collettiva». Dal 1956 al 1961 fu vice presidente di Donald Winnicott alla Società psicoanalitica dove i suoi lavori suscitarono notevoli critiche soprattutto dai kleiniani. Tra il 1964 ed il 1979 Bowlby portò a compimento la sua imponente trilogia: *Attaccamento* (1969), *Separazione* (1973) e *Perdita* (1980). Nel 1980 fu «Freud Memorial Professor of Psychoanalysis» all'University College of London e le sue conferenze tenute durante questo incarico furono raccolte in «Costituzione e rottura dei legamenti affettivi» e «Una base sicura». Poco prima della sua morte pubblicò la psicobiografia di Darwin, autore che aveva sempre ammirato, come è possibile intuire analizzando la sua stessa opera.

Studiando l'*attaccamento* sociale tra il neonato e la persona che si prende cura di lui (*caregiver*), egli, da un approccio psicoanalitico, passò, negli anni Cinquanta, a quello etologico, ponendo le fondamenta per la ricerca in quest'ambito sia in Europa che nell'America settentrionale. Le sue osservazioni su neonati separati precocemente, e per lungo tempo, dalla madre evidenziarono che un **attaccamento sociale precoce** tra il neonato e chi se ne prende cura è alla base di uno sviluppo normale. A partire da questo nuovo presupposto Bowlby, pur ritenendo valida la pratica psicoanalitica, sviluppò una serie di critiche sull'assetto teorico della psicoanalisi. In prima istanza valorizzava il **ruolo dell'ambiente** nello studio e nella comprensione dei disturbi psichici, piuttosto che il ruolo delle fantasie inconsce; criticò, inoltre, la teoria degli istinti e delle pulsioni, infatti, secondo Bowlby, durante l'infanzia il conseguimento del piacere non avviene attraverso una scarica pulsionale, come per gli psicoanalisti, ma attraverso esperienze che favoriscono l'attaccamento, come l'affetto, l'amore, la protezione, la prossimità, la cura; lo sviluppo del soggetto, quindi, non dipende dal soddisfacimento sessuale, ma dall'appagamento del bisogno di instaurare legami di affetto.

Il punto di partenza delle sue riflessioni teoriche è riscontrabile nelle osservazioni del **legame tra madre e figlio nei primati**. Egli ipotizzò che l'attaccamento fosse una funzione importante nell'evoluzione di una specie in quanto ne favorisce la sopravvivenza. Nella storia dell'evoluzione infatti in molti riflessi dei cuccioli si intravede la loro «predisposizione biologica a tenersi vicino agli adulti della specie», probabilmente per ricercare protezione dai predatori o da fattori ambientali di vario tipo ancora sconosciuti, quindi la loro funzionalità sembrerebbe volta alla sopravvivenza. Uno degli aspetti più importanti della teoria di Bowlby è il riconoscimento della «**componente biologica** del legame di attaccamento».

Porre l'attenzione sul concetto o sulla funzione di **attaccamento** significa focalizzare l'attenzione sul bisogno del neonato di percepire la vicinanza e il contatto fisico con una persona di riferimento, soprattutto in particolari situazioni di stress o pericolo. Si sviluppa nei primi mesi di vita intorno ad un'unica figura, probabilmente con la madre, giacché è la prima ad occuparsi del bambino; si può parlare di attaccamento in termini di:

— **comportamento di attaccamento**;
— **sistema** comportamentale di **attaccamento**;
— **legame d'affetto**.

Il tipo di legame con la figura di riferimento, che dipende, come si può intuire, dalla sensibilità e dalla disponibilità del *caregiver* (letteralmente: «colui che apporta cura») definisce la *sicurezza d'attaccamento* e la *formazione di modelli operativi interni* (MOI), i quali definiranno i comportamenti relazionali futuri. Con la crescita, l'attaccamento iniziale che si viene a formare tramite la relazione materna primaria o con un «*caregiver* di riferimento», si modifica e si estende ad altre figure, sia interne che esterne alla famiglia, fino a ridursi notevolmente. Esistono differenti tipi di attaccamento:

— attaccamento di tipo **sicuro**;
— attaccamento di tipo **insicuro**.

L'**attaccamento di tipo sicuro** si sviluppa se il bambino sente di avere dalla figura di riferimento protezione, senso di sicurezza, affetto. L'**attaccamento di tipo insicuro**, invece, si sviluppa quando il bambino nutre nei confronti della figura di riferimento sentimenti come instabilità, prudenza, eccessiva dipendenza, paura dell'abbandono. Bowlby identifica nello sviluppo del legame di attaccamento quattro fasi che si articolano in rapporto alle seguenti età dell'individuo:

— dalla nascita alle **8-12** settimane;
— dai **6-7** mesi;
— dai **9** mesi in poi;
— intorno ai **3** anni di età.

Durante la *prima fase* Bowlby evidenzia che il bambino non è in grado di distinguere tra le persone che lo circondano anche se può riuscire a riconoscere, attraverso l'odore e la voce, la propria madre. *Superate le dodici*

settimane il piccolo comincia a dare maggiori risposte agli stimoli sociali. In un secondo momento il bambino, pur mantenendo comportamenti generalmente cordiali con chi lo circonda, metterà in atto modi di fare sempre più selettivi, soprattutto con la figura materna. *A partire dai sei mesi* circa tale capacità discriminativa diviene sempre più sofisticata. La *terza fase* si caratterizza per la stabilità e la peculiarità del legame di attaccamento con il *caregiver*, il bambino, infatti, acquisisce abilità come quelle di richiamare l'attenzione della figura di riferimento, di salutarla, di servirsene come base per esplorare l'ambiente, di ricercare in lei protezione in particolare se si trova a cospetto di un estraneo. A *partire dai tre anni* il bambino acquisisce la capacità di mantenere tranquillità e sicurezza in un ambiente sconosciuto purché sia in compagnia di figure di riferimento secondarie, ed abbia la certezza che il *caregiver* ritorni in tempi brevi.

Il modello di attaccamento che si sviluppa durante i primi anni di vita caratterizza la relazione con la **figura di riferimento** durante l'infanzia, ma, successivamente, diviene un aspetto della personalità e un modello relazionale per i futuri rapporti. Per tale ragione è fondamentale sviluppare un **tipo di attaccamento adeguato**, poiché dipende da questo un buono sviluppo della persona. Stati di angoscia e depressione, in cui un soggetto si può imbattere durante l'età adulta, infatti, possono essere ricondotti a periodi in cui la persona ha fatto esperienza di disperazione, angoscia e distacco durante l'infanzia. Ad esempio, l'esperienza di separazione dalla figura di riferimento rappresenta uno dei più gravi eventi traumatici per un bambino e naturalmente incide notevolmente sullo sviluppo del legame di attaccamento, ma si manifesta attraverso diverse modalità di comportamento. Tali diversità dipendono da svariate variabili, tra le quali troviamo:

— la **durata** e il **periodo** in cui si verifica la separazione;
— le **capacità di resilienza** (elasticità, flessibilità) del soggetto e le caratteristiche dell'ambiente.

Le ricerche di Bowlby hanno evidenziato che la separazione dalla figura di riferimento può essere suddivisa in tre momenti: la **protesta**, la **disperazione** ed il **distacco**. Può risultare più facile viverla e superarla in presenza di circostanze favorevoli come la presenza di un fratello, la presenza di un'altra persona che riesce a sostituire in maniera ottimale il *caregiver* oppure un ambiente accogliente. Attualmente l'approccio etologico fornisce,

da un punto di vista teorico, il principale supporto concettuale per una prospettiva dello sviluppo umano dal punto di vista dell'evoluzione.

5. LA TEORIA DELL'ELABORAZIONE DELL'INFORMAZIONE

Alla fine degli anni Cinquanta negli Stati Uniti e in Inghilterra si diffuse, nell'ambito della psicologia dello sviluppo cognitivo, l'approccio dell'elaborazione dell'informazione (**HIP: Human Information Processing**). Esso non si identifica in una teoria unitaria ma rappresenta un **criterio investigativo**, alla base di numerose ricerche che focalizzano l'attenzione sulle modalità che il sistema cognitivo mette in atto nell'elaborazione delle informazioni provenienti dall'ambiente, ovvero su **come l'informazione viene codificata ed immagazzinata**. I ricercatori che si riconoscono nella teoria dell'elaborazione dell'informazione vedono nel **computer** e nel suo modo di procedere per le computazioni o manipolazioni dei dati un'utile metafora per comprendere i processi cognitivi messi in atto dal soggetto nella sua interazione col mondo. I computer, infatti, sono macchine che elaborano informazioni trasformando gli input in output. Gli **input** consistono in dati in arrivo; gli **output** consistono in dati derivanti dall'elaborazione dei precedenti e che assumono forme tali da essere memorizzate, stampate, visualizzate su uno schermo ecc. Tale elaborazione avviene per mezzo di **programmi** che consistono in una serie ordinata di istruzioni, ovvero in un algoritmo il cui linguaggio è riconoscibile dal computer stesso. Oltre a servirsi della stessa metafora del computer i ricercatori dell'elaborazione dell'informazione condividono le seguenti caratteristiche:

— l'individuo è considerato come strumento dell'**elaborazione dell'informazione**;
— lo sviluppo è considerato come un'**automodificazione**;
— evidenziano l'esistenza di una propedeutica **analisi** del compito;
— utilizzano una **metodologia sperimentale**.

L'individuo come il computer elabora informazioni trasformando l'input in output. A partire da questo presupposto l'obiettivo della psicologia dello sviluppo consiste nel capire come è **programmato** l'organismo umano per riconoscere, codificare ed immagazzinare il flusso delle informazioni provenienti dall'esterno. Per tale ragione la ricerca che si è avvalsa di questo fondamento teorico ha orientato le proprie indagini su funzioni cognitive

come la memoria, il pensiero, l'attenzione, le strategie per la risoluzione di problemi ecc. **K.C. Atkinson e R.M. Shiffrin**, ad esempio, hanno focalizzato l'attenzione sulle modalità attraverso cui il flusso d'informazione viene trasformato. Essi hanno messo in evidenza l'esistenza di **registri sensoriali** capaci di trattenere, solo per frazioni di secondo, le informazioni che arrivano agli organi di senso; e di magazzini in cui l'informazione può essere conservata, essi sono rappresentati dalla **memoria a breve termine** (MBT) e dalla **memoria a lungo termine** (MLT). La memoria a breve termine può mantenere solo un numero limitato di informazioni e per un breve periodo che corrisponde ad una durata di circa 15-30 secondi.

La memoria a lungo termine, invece, ha una capacità molto ampia e conserva le informazioni per un tempo indefinito attraverso un'organizzazione estremamente complessa. Dal loro punto di vista le attività da eseguire nei vari stadi di elaborazione dell'informazione sono guidate da **processi di controllo**, sottoposti ai mutamenti più significativi nel corso dello sviluppo. Il bambino è considerato come un soggetto che **attivamente** interagisce con l'ambiente e autonomamente sceglie le strategie più economiche affinché tale interazione sia soddisfacente. Per tale ragione si parla di **automodificazione nello sviluppo**. Il bambino, infatti, come il computer, si autocorregge, mediante i *feedback* che riceve, e modifica il proprio programma di elaborazione di dati rigettando metodi inutili. L'analisi del compito risulta per i teorici dell'elaborazione dell'informazione uno strumento principe per la valutazione delle strutture cognitive di un soggetto e quindi per la valutazione del mutamento. Lo sviluppo consiste sostanzialmente nel mutamento delle modalità di **rappresentazione dell'informazione**, delle modalità di **risoluzione dei problemi** e soprattutto nell'apprendere, tramite programmazioni progressivamente più utili, le tecniche per superare i **limiti dell'organismo** rispetto alla quantità di informazioni da elaborare e alla velocità con cui tale elaborazione avviene.

6. LE TEORIE MOTIVAZIONALI DI FREUD ED ERIKSON

Le teorie psicoanalitiche di Freud e di Erikson hanno apportato un notevole contributo alla psicologia dello sviluppo, centrando il lavoro di ricerca soprattutto su quei fattori dinamici del comportamento umano e animale che attivano e spingono un organismo al raggiungimento di una meta. Si tratta di fattori legati alla motivazione piuttosto che agli aspetti cognitivi del

comportamento, questi ultimi connessi soprattutto allo sviluppo di abilità, come risulta dall'analisi dei lavori di autori di cui abbiamo precedentemente illustrato il contributo teorico.

Esistono **diversi tipi di motivazioni** e metterlo in evidenza ci dà la possibilità di introdurre la complessità dell'indagine psicoanalitica, della quale si presenta in questa sede solo un breve accenno volto a fornire al lettore una visione d'insieme completa sulle teorie dello sviluppo. Esistono motivazioni:

— **consce** o **inconsce**;
— **semplici** o **articolate**;
— **transitorie** o **permanenti**;
— **fisiologiche** o **sociali**.

Nello specifico le motivazioni fisiologiche e quelle sociali sono dette, in ambito psicoanalitico, rispettivamente anche primarie e secondarie; in particolar modo nelle motivazioni secondarie è possibile distinguere la sfera degli ideali.

A) L'approccio psicoanalitico di Freud

La teoria freudiana ha fornito una base concettuale molto ampia per la psicologia dello sviluppo. Secondo Freud durante i primi anni di vita si gettano le fondamenta della personalità dell'individuo adulto, che si sviluppa sulla base dei vari tentativi, utili o frustranti, attuati al fine di fronteggiare i conflitti che progressivamente si presentano; per tale ragione lo sviluppo infantile di un soggetto risulta essere oggetto di uno studio privilegiato nell'ambito della psicologia. I conflitti che il soggetto uno deve affrontare si presentano con una **sequenza invariante** e dipendono dalla possibilità di scaricare o meno l'energia pulsionale su oggetti esterni o interiorizzati, mediante zone specifiche che cambiano a seconda dello stadio dello sviluppo psicosessuale in cui si trova l'individuo che ne prende il nome. In questo senso proprio la tesi di una sessualità pensata come **sviluppo** rappresenta indubbiamente la parte del discorso di Freud che ha avuto il maggior seguito. Ci limiteremo qui a dare le linee di questo discorso. A livello generale, i punti fondamentali dei *Tre saggi* sono l'originale interpretazione della ***perversione*** come attività sessuale volta non alla procreazione, bensì alla ricerca del piacere fine a se stesso e la **critica** al preconcetto che la **sessualità appartenga solo all'età adulta**. Secondo le ipotesi freudiane, la ***libido*** è soggetta a varie fasi evolutive, localizzate in diverse zone erogene.

Le fasi sono cinque:

a) **fase orale** (0-18 mesi): è caratterizzata dall'attività della **suzione**, fonte di piacere e nutrimento, e dall'**introiezione**, cioè dall'impossessamento dell'oggetto attraverso l'introduzione orale;
b) **fase anale** (18 mesi-3 anni): in questa fase, l'ano (o meglio il controllo che il bambino comincia a mostrare nella ritenzione e nell'espulsione delle feci) viene ad costituire il luogo più importante dei desideri e delle gratificazioni sessuali;
c) **fase fallica** (3-5 anni): in questa fase, l'unico organo conosciuto sia dal maschio che dalla femmina è il fallo, che crea tra i due sessi un'opposizione. È in questa fase che Freud colloca la nascita di quel fondamentale evento psichico che è il **complesso epidico**, cioè quell'insieme di sentimenti amorosi e ostili che il bambino sperimenta nei confronti dei genitori: più specificamente si tratta della competizione inconscia che il bambino sperimenta nei confronti del genitore dello stesso sesso, associata al desiderio sessuale per il genitore di sesso opposto (si pensi al mito di Edipo, che del tutto inconsapevolmente uccide il padre Laio e sposa la madre Giocasta). La scoperta dell'Edipo è preparata dall'abbandono della **teoria della seduzione infantile** (ipotizzata sulla base della costante presenza, nel racconto dei suoi pazienti, di episodi di seduzione infantile, prevalentemente operati del padre): l'Edipo, infatti, non è tanto un trauma realmente vissuto (la seduzione infantile) quanto immaginato inconsciamente;
d) **fase di latenza** (6-12): in questa fase, che va **dai 5 o 6 anni fino alla pubertà**, si conclude il periodo fallico. La sessualità appare sopita o spostata verso attività considerate più accettabili (gioco, socializzazione, studio, scuola). È infatti in questo momento che la **sublimazione** si realizza: essa consiste nella deviazione dell'energia pulsionale verso scopi diversi rispetto a quelli sessuali. È qui che secondo Freud si colloca quell'**amnesia infantile** che ci impedisce di ricordare gli eventi della nostra infanzia;
e) **fase genitale** (12-15): si tratta di una fase caratterizzata dalle trasformazioni che si verificano nella pubertà e dal passaggio all'**organizzazione genitale** vera e propria, cioè a quella adulta. Scrive Freud: «Con la pubertà subentrano i cambiamenti che debbono condurre la vita sessuale infantile alla sua definitiva strutturazione normale. Finora la pulsione

sessuale era prevalentemente autoerotica, ora trova l'oggetto sessuale. Finora operava partendo da singole pulsioni e singole zone erogene, che cercavano indipendentemente un dato piacere come unica meta sessuale; ora si dà una nuova **meta sessuale**, al raggiungimento della quale collaborano tutte le pulsioni parziali, mentre le zone erogene si sottomettono al primato della zona genitale» (Freud, 1905).

I cambiamenti a cui Freud si riferisce sono quelli della definitiva crescita dei genitali esterni, ma anche la produzione di spermatozoi nel giovane uomo o la possibilità di generare un nuovo essere nella ragazza.

Lo sviluppo della **libido** può svolgersi naturalmente oppure subire degli arresti per l'interferenza della **fissazione** e della **regressione**, che rispettivamente bloccano lo sviluppo psichico o lo riportano a fasi precedenti, con conseguente formazione di **sintomi nevrotici**.

B) L'approccio psico-sociale di Erikson

Erik Erikson (Francoforte, 1902 – Harwick, Massachussets, 1994), psicoanalista statunitense di origine tedesca, estende, invece, il campo d'indagine della concezione freudiana, elaborando una sequenza di stadi di sviluppo che vanno dalla prima infanzia all'età matura. Erikson sostiene che alla dimensione psico-sessuale di Freud va aggiunta la dimensione **psico-sociale**. Ad esempio, nella fase orale, non dobbiamo considerare soltanto il piacere orale del bambino, ma anche quello di emettere suoni e di comunicare. Erikson divide il ciclo di vita dell'uomo in otto età, disposte in sequenza ordinata che si ripete (sia pur con delle variazioni) in tutti gli individui anche se appartenenti a culture diverse. Tra un ciclo e l'altro l'individuo si trova a dover costantemente affrontare delle specifiche «crisi» psico-sociali che hanno sullo sfondo il problema dell'identità. Ciascuna delle otto età risulta centrale nel periodo specifico in cui avviene, ma ricompare, in altre forme, lungo tutto l'arco della vita. La grande novità di Erikson rispetto a Freud consiste nel ritenere che lo sviluppo psico-sociale **continui oltre l'adolescenza** e prosegua per tutta la vita dell'individuo.

Erikson. Stadi dello sviluppo «psico-sociale»

Stadio	Crisi psicosociali	Relazioni sociali	Modalità psicosociali
Da 0 a 1 anno Stadio orale	Dare/Avere	Figura materna	Fiducia/sfiducia
Da 2 a 3 anni Stadio anale	Autonomia/Vergogna e dubbio	Genitori	Trattenere/lasciar andare
Da 4 a 5 anni Stadio infantile	Iniziativa/Senso di colpa	Famiglia	Fare, tentare e giocare/non agire
Da 6 a 12 anni Stadio di latenza	Industriosità/Inferiorità	Parenti, amici, scuola	Agire, fare insieme agli altri/isolarsi
Da 13 a 20 anni Adolescenza	Identità/Confusione dei ruoli	"Gruppo dei pari" associazioni, comitiva	Essere se stesso/ non essere se stesso
Da 20 a 35 anni Genitalità	Intimità/Isolamento	Amici, partners	Trovarsi in un altro/perdersi in un altro. Cooperazione, competizione
Da 35 a 60 anni	Generatività/Stagnazione	Divisione del lavoro	Prendersi cura di qualcuno/trascurare gli altri
Oltre i 60 anni	Integrità dell'Io/Disperazione	Totalità del genere umano	Essere attraverso l'essere stato

— La **prima fase** inizia con la nascita ed è centrata sull'acquisizione di una ***fiducia di base*** e della sua controparte, la ***sfiducia di base***: entrambe sono necessarie ai fini dello sviluppo, poiché andranno successivamente integrate. La fiducia di base viene acquisita, secondo Erikson, grazie alle continue esperienze positive (sopratutto di tipo sensoriale: accadimento, carezze, suono della voce) garantite dalla figura materna. Gli elementi negativi, derivanti ad esempio dalle provvisorie assenze della madre, possono essere sopportati proprio grazie all'acquisita fiducia di base;

— La **seconda fase** corrisponde più o meno a quella *anale* dello sviluppo psico-sessuale di Freud. Si tratta di un periodo caratterizzato dal ***controllo*** e dalla ***disciplina*** che il bambino comincia a sperimentare su se

stesso: egli apprende progressivamente a sottoporre i propri bisogni e desideri al principio di realtà, limitando il proprio egocentrismo di base e iniziando a percepire psicologicamente la presenza degli altri. È in questa fase che nascono la coscienza etica, i sensi di autocontrollo, di volontà e di autonomia;

— La **terza fase** è quella propriamente ***psicosociale***. L'autocontrollo e la volontà si rafforzano: l'attività principale del bambino, a questa età, è il gioco. In esso il bambino sperimenta le proprie «abilità» cognitive e manuali, impara a conoscere la realtà, sperimenta processi imitativi e di identificazione nei conforti dei compagni: tutto ciò che Erikson definisce «**iniziativa**». Nasce però anche il *senso di colpa*: il bambino sente che per raggiungere i propri fini può potenzialmente utilizzare qualsiasi mezzo, anche l'aggressività;

— La **quarta fase** corrisponde al periodo di «latenza» dello sviluppo psico-sessuale freudiano. Emerge qui una prima forma di ***senso di competenza e di efficacia***. Si tratta di uno stadio in cui il bambino inizia a impegnare le proprie energie in compiti più maturi, rispetto a quelli sostanzialmente ludici della terza fase: attività scolastiche, sportive, artistiche, impegni che richiedono responsabilità diventano, in questa fase, dominanti (per questo Erikson compendia questo periodo con il termine «**industriosità**»). Siamo in un momento piuttosto delicato dello sviluppo: la sicurezza e la padronanza delle proprie capacità operative sarà infatti la premessa necessaria per il futuro sviluppo della competenza lavorativa. Disagi e conflitti in questa fase potrebbero, quindi, generare un sentimento di «**inferiorità**» nei confronti degli altri: si tratta di uno stadio in cui il bambino comincia a confrontarsi con tipologie di educazione formale, scolastica, istituzionale, trovandosi dunque costantemente esposto alle proprie reazioni emotive;

— La **quinta fase** è fondamentale nell'economia dello sviluppo psichico, sociale e cognitivo dell'individuo. Oltre ai profondi mutamenti biologici (pensiamo allo sviluppo fisico e sessuale), l'adolescente si trova di fronte al problema psicologico di sviluppare un senso di ***identità stabile***, molto diverso da quelli vissuti nelle fasi precedenti, più mutevoli e differenziati. Inizia cioè a prendere consapevolezza dei tratti fondamentali della propria personalità, delle proprie attitudini, dei desideri, delle aspirazioni, delle potenzialità ma anche dei propri limiti. La transizione dal-

l'infanzia all'età adulta è dunque un momento complesso che vede la compresenza di due tendenze in lotta: una spinge verso un mondo adulto ancora sconosciuto, un'altra appare dominata dal rifiuto di abbandonare l'universo cognitivo e affettivo sicuro tipico dell'infanzia. L'adolescente rischia dunque costantemente, secondo Erikson, di ***disperdersi*** non trovando il senso, il percorso, la «tenuta» della sua integrità psichica. La ***crisi di identità*** nasce proprio dai suoi tentativi di superare questa confusione e questa ambivalenza per lasciare libero spazio alla propria personalità, con le caratteristiche di stabilità, di coerenza e di unicità rispetto agli altri. È in questa fase, infatti, che si genera, tra mille difficoltà e cambiamenti, il senso di ***aderenza*** ai propri schemi fondamentali di riferimento che si concretizza lungo fasi conflittuali come l'ossessione delle mode, l'adesione a forme ideologiche contrastanti, l'appartenenza a gruppi di coetanei fortemente coesi che confermino l'adeguatezza dei propri valori, ma anche l'idealizzazione dei sentimenti affettivi e amorosi, spesso vissuti in modo drammaticamente conflittuale;

— Con la **sesta fase** ha inizio l'età adulta propriamente detta. Il cardine è ancora una volta l'***amore***. Ma mentre nell'infanzia e nell'adolescenza esso viene vissuto come una sorta di bisogno indifferenziato, in questa fase diventa una dimensione più matura: le relazioni sociali, sessuali e di amicizia appaiono come scelte di **legare** la propria individualità a quella di altre persone. L'amore viene dunque inteso come impegno nella relazione, come compartecipazione a tutte le attività fondamentali della vita. Il rischio è nel fallimento di questo forte investimento emotivo nella ricerca dell'altro, cioè nell'isolamento affettivo e sentimentale;

— La **settima fase** segna il periodo della **generatività**. Siamo al momento della vita delle persone adulte in cui si manifesta appieno la propria capacità produttiva (persino creativa) nel campo lavorativo, nell'impegno sociale, nella cura della famiglia. compresa la nascita dei figli. Nel caso in cui la possibilità di «generare» (a tutti i livelli, non solo a quello fisico) venisse impedita, c'è il rischio che la personalità regredisca e si abbandoni a un senso di vuoto, di impoverimento: un blocco che Erikson definisce efficacemente come «stagnazione».

— L'**ottava fase**, l'ultima, presuppone l'idea della personalità umana come un lungo processo evolutivo che si estende fino alla vecchiaia. In questa fase il polo conflittuale è rappresentato dalle dimensioni dell'**integrità** e

della **disperazione**. Nella vecchiaia giunge, infatti, il momento della riflessione sulla propria esistenza, del bilancio su ciò che si è realizzato. È un periodo che può prevedere (anche se raramente) un'affermazione finale della propria individualità, caratterizzata dal senso di «avercela fatta» (*integrità*), oppure, al contrario, come capita sempre più spesso nella società contemporanea, può generare un profondo senso di «**fallimento**» e rimpianto (*disperazione*).

7. LA PSICOANALISI INFANTILE POST-FREUDIANA

A) Anna Freud e Melanie Klein

L'interesse per la dimensione psichica dell'**infanzia** in genere e psicopatologica nello specifico, oltre che dei problemi dinamici connessi all'età evolutiva cresce in modo esponenziale dopo Freud. Nello specifico, con l'opera di **Anna Freud** (1895-1982), figlia del fondatore della psicoanalisi, viene affrontato direttamente il problema delle nevrosi infantili. Il suo principale scritto, *L'io e i meccanismi di difesa* del 1936, base teorica della sua terapia rivolta ai bambini, riprende alcune tesi del testo paterno *Inibizione, sintomo, angoscia* (1925) e pone l'accento sulle vie di fuga dell'io, così come si manifestano a partire dai primi anni di vita, di fronte all'angoscia causata dalle repressioni della morale, della realtà e dalle pulsioni stesse.

Con l'opera di **Melanie Klein** (1882-1960) lo studio delle **nevrosi precoci** assume un ruolo di primo piano dal punto di vista dell'elaborazione teorica generale della struttura della psiche.

> Già l'indagine condotta da Freud per comprendere il significato dei sintomi nevrotici l'aveva indotto a una serie di speculazioni sullo **sviluppo psicologico del bambino**, derivanti da ricordi e fantasie di adulti in terapia psicoanalitica. L'interesse da parte della comunità psicoanalitica si sposta quindi sullo studio dei bambini per verificare le ipotesi del loro sviluppo mentale, psichico e sessuale. Bisognava tuttavia reperire un metodo diverso da quello adoperato da Freud con gli adulti: non era possibile infatti utilizzare le libere associazioni, poiché i bambini sono più propensi ad agire che a parlare, e pertanto la Klein ritenne che l'unica possibilità fosse l'osservazione delle modalità ludiche.

Il **gioco** diventa lo strumento fondamentale di ricerca per comprendere le fantasie o le angosce più profonde del bambino. In questo senso la Klein, mutando il tradizionale *setting* (le modalità esteriori) della terapia (faceva giocare i bambini in sua presenza) immette nella psicoanalisi classica un

modello teorico decisamente originale e suggestivo, molto influente per tutti gli studi successivi sulla psicologia dell'infanzia. In opere come *La psicoanalisi dei bambini* (1923), *Contributi alla psicoanalisi* (1921-1945), *Invidia e gratitudine* (1957) emerge un'idea dell'inconscio infantile come luogo delle «**produzioni fantasmatiche**»: il bambino che prima di addormentarsi simula o immagina la suzione del seno materno, svela come ogni pulsione sia accompagnata da una relativa fantasia.

Tutto il mondo «interno» del neonato è abitato da fantasmi, simulazioni, fantasie originarie che *strutturano* l'inconscio. Queste produzioni fantasmatiche sono però sempre dirette verso *oggetti parziali* (bocca, seno, organi genitali), cioè verso *frammenti di corpo*, e mai alla totalità della persona (la madre, ovviamente). Il bambino, secondo la Klein si trova in questo senso sin dall'inizio in una condizione di frammentazione e scissione dei suoi desideri e delle sue pulsioni. In preda all'istinto di morte è drammaticamente diviso tra ricerca degli «**oggetti buoni**» (quelli che lo gratificano) e la paura degli «**oggetti cattivi**» (quelli che lo minacciano). L'unità del soggetto, in altre parole, si forma solo in un momento successivo. A questo livello la Klein introduce l'importante nozione di *posizione* per indicare le modalità attraverso cui il bambino si relaziona agli oggetti. La «posizione» iniziale (prima del quarto mese di vita) è definita «**schizoparanoide**», ed è appunto quella in cui si manifesta la frammentazione originaria (legame tra pulsione e oggetto parziale) in cui cioè affiora un profondo sentimento d'angoscia derivante dalla divisione tra oggetti buoni e cattivi. Solo più tardi, dopo il quarto mese di vita, con la posizione cosiddetta «**depressiva**» il bambino è in condizione di percepire la **totalità** (di percepire ad esempio la mamma come **oggetto d'amore unitario**, non più scisso in parti buone e cattive).

B) Donald Winnicott

Dall'opera di **Donald Winnicott** (1896–1971) emerge una stretta connessione tra pratica clinica ed elaborazione concettuale. Nella sua teoria, esposta principalmente in scritti come ***Il bambino e il mondo esterno*** (1957), ***Dal luogo delle origini*** (1965), ***Gioco e realtà*** (1971), centrale è lo studio dell'influenza dell'ambiente nello sviluppo del soggetto che si esprime nella relazione di legame e di separazione tra madre e bambino. Vengono introdotte, per chiarire queste problematiche, le nozioni molto importanti di continuità dell'essere, di gioco e soprattutto di oggetto transizionale.

Il punto di partenza è la prima immagine materna che il bambino si procura successivamente allo stadio affettivo-simbiotico della gestazione. Il neonato percepisce una sorta di mamma-ambiente empaticamente protettiva. È il cosiddetto ***holding***, termine intraducibile che indica il complesso della gestualità materna: cullare, sostenere, proteggere affettivamente. La «continuità d'essere» è per Winnicott la possibilità che l'io del bambino possa strutturarsi senza soffrire l'urto dell'ambiente. Per garantire che nel delicatissimo passaggio dalla condizione di onnipotenza in cui il bambino protetto nell'*holding* immagina di vivere i primi mesi di vita, alla condizione di separazione – dunque alla prima strutturazione della soggettività – c'è bisogno che si instauri tra mamma e bambino uno **spazio simbolico**, ludico/creativo. È lo spazio del *gioco*, in cui si inseriscono i cosiddetti «**oggetti transizionali**»: animali di peluche, pezzi di stoffa che il bimbo tiene con sé nei momenti d'angoscia, nelle situazioni di distacco. Secondo Winnicott nel percorso dell'individuazione, nel passaggio cioè dalla fase fusionale a quella soggettiva, il bambino scopre l'esistenza del mondo esterno. Se dapprima riteneva gli oggetti esterni una sua creazione o il frutto di una allucinazione (oggetti «**soggettivi**» li definisce Winnicott), nell'impatto con l'ambiente il bimbo *si disillude*, ed è costretto a riconosce l'esistenza dell'alterità a costo di perdere la precedente condizione di onnipotenza. La figura materna avrà allora il compito dapprima di stimolare l'illusione del bambino, e in seguito quella del disincanto. Proprio in questa seconda fase, l'area transizionale attiverà le potenzialità simboliche del bambino originando quella dimensione di «**prassi ludica**» che negli adulti diventerà arte, lavoro, cultura.

C) Heinz Kohut

Come già per la Klein e per Winnicott, anche per lo psicoanalista statunitense di origine austriaca **Heinz Kohut** (1913-1981), principale esponente della **psicologia del sé**, il neonato possiede un'unità frammentaria.

Tutta la teoria di Kohut che, partito da posizioni psicoanalitiche classiche, è approdato successivamente a risultati di forte originalità (*Narcisismo e analisi del Sé* del 1971 e *La ricerca del Sé* del 1978), si propone come indagine sui processi di strutturazione della soggettività. Kohut chiama «Sé» l'apparato psichico originario. Il Sé primitivo del bambino è disunito. Per giungere alla «**coesione**» ha bisogno del rapporto con l'Altro. Ciò avviene

attraverso due particolari funzioni. Una definita come «funzione speculare», l'altra come «funzione idealizzante».

Nella **funzione speculare** il passaggio dalla frammentazione alla coesione è reso possibile da un investimento libidico proveniente dalla madre. Ciò vuol dire che la prima sensazione di unità del proprio essere è un risultato dell'affetto materno. L'esito produce un primo livello del Sé, che Kohut definisce «**grandioso-esibizionista**», in cui dominano nel bambino idee di onnipotenza e narcisismo. Il bambino *gode* in altri termini di esistere esclusivamente come *oggetto* di desiderio della madre, come suo rispecchiamento: la relazione madre/figlio è dunque di tipo «fusionale, speculare e di approvazione».

La **funzione idealizzante** deriva dal **Sé paterno**, che per Kohut (in linea con Freud) attualizza l'ideale di comportamento, l'insieme delle norme di condotta. Il bambino introietta, assorbe e sublima l'*imago* del padre, ne fa il paradigma delle sue azioni. Da questo punto di vista nella prospettiva di Kohut (che può intendersi come una teoria dell'*identificazione* progressiva del bambino con i suoi genitori) l'origine del sintomo nevrotico è interpretabile come fallimento e blocco del percorso di coesione. Uno scacco che ripiomba il Sé adulto nella condizione della frattura originaria. La terapia significherà allora ricomposizione del Sé e redistribuzione armonica delle pulsioni: immedesimandosi nel paziente, il terapeuta potrà liberare il «**sano narcisismo**» impedito dalla nevrosi.

Gli studi sulla **struttura psichica del bambino** mettono capo in **Kohut** anche a una profonda ricostruzione della **struttura della personalità**. Il postulato innovativo della teoria di Kohut sulla cura del Sé è riferito all'analisi dei disturbi narcisistici della personalità: egli ritiene che in tale condizione tutti i difetti esistenti nel Sé si mobilitino spontaneamente come traslazioni d'oggetto Sé narcisistiche. Vi sono forze che si oppongono al dispiegarsi della traslazione, ma il Sé difettoso del paziente con un disturbo narcisistico della personalità si mobiliterà a completarne lo sviluppo, cercando di stabilire un *arco di tensioni* dalle ambizioni di base verso gli ideali di base. Un tale arco di tensione costituisce l'essenza dinamica del **Sé completo**, ed è l'immagine di quella struttura il cui formarsi rende possibile una vita appagante, creativa, produttiva. In altri termini il Sé, apparato psichico primitivo, deve raggiungere un grado elevato di coesione e integrazione, essenziale per lo sviluppo successivo dell'Io. Il modo in cui la psicologica analitica di Kohut affronta i disturbi edipici è a prima vista simile a quello dell'analisi tradizionale: si cerca di facilitare il dispiegarsi della traslazione edipica tramite l'analisi sistematica delle difese, evitando interpretazioni premature della traslazione, e dedicando una seconda fase, più lunga, **all'interpretazione e all'elaborazione**. Kohut ritiene che il complesso edipico patogeno sia incastonato in un **disturbo Sé/oggetto Sé** e che, sottostante alla bramosia sessuale e all'ostilità, esista uno strato di depressione e di diffusa rabbia narcisistica.

Il processo analitico si dovrà dunque soffermare sulla depressione profonda e sull'individuazione dei fallimenti degli **oggetti-Sé edipici dell'infanzia**. Il Sé sano che può alla fine instaurarsi può non risolversi nella riattivazione e risoluzione dei conflitti edipici, secondo la teoria freudiana classica, o nel definitivo superamento degli stati più arcaici di depressione, sospetto, rabbia, secondo la teoria kleiniana.

La salute psichica è vista da Kohut come completezza strutturale e funzionale di un settore del Sé: è necessaria una nuova definizione dell'essenza del Sé e una nuova definizione teorica del suo sviluppo strutturale. Per produrre una guarigione non solo sintomatica, il processo terapeutico deve penetrare oltre gli strati organizzati, ossia le strutture difensive, del Sé del paziente, e permettere una prolungata sperimentazione delle oscillazioni tra quello che Kohut chiama «il **caos pre-psicologico**» e la sicurezza fornita dalla fusione primitiva con un oggetto Sé arcaico. La terapia analitica non può creare un Sé nucleare, ma il paziente può usare il terapeuta come oggetto-Sé per costruire nuove strutture difensive e per consolidare quelle già esistenti. Si deve instaurare una traslazione d'oggetto Sé in cui le strutture difensive minacciate sono offerte all'approvazione speculare del terapeuta oggetto-Sé, o in cui la personalità del terapeuta oggetto-Sé viene utilizzata, attraverso idealizzazioni finalizzate a uno scopo, per rafforzare le **strutture difensive** del soggetto.

CAPITOLO TERZO

LO SVILUPPO DELLA FUNZIONE PERCETTIVA

Sommario: 1. Introduzione. - 2. Teorie sullo sviluppo della funzione percettiva. - 3. Lo sviluppo percettivo dall'età neonatale all'età della fanciullezza.

1. INTRODUZIONE

Il processo percettivo è quel fenomeno mediante il quale l'individuo può intrattenere relazioni variegate con l'ambiente attraverso l'interazione con gli stimoli esterni. Può essere distinto in quattro fasi:

— **ricezione**;
— **registrazione**;
— elaborazione **primaria**;
— attribuzione di **significato**.

La percezione è, infatti, un'**attività psichica complessa che dipende dagli organi di senso** i cui recettori vengono volontariamente o casualmente attivati da stimoli. **Ogni organo di senso è funzionalmente sensibile a specifiche forme di energia fisica**, come le onde sonore o le radiazioni luminose o stimoli meccanici, e solo entro una gamma definita. Il soggetto è costantemente bombardato da stimoli fisici, i quali attivano i diversi apparati recettivi dell'organismo, ma solo una parte di questi può essere recepita, riconosciuta e rientrare nella soglia della coscienza. La funzione percettiva pur avendo caratteristiche di concretezza ed obiettività è inevitabilmente corrotta, o integrata, da altre funzioni psicologiche come l'apprendimento, la memoria, l'attenzione, l'affettività o le aspettative individuali e collettive.

Gli stimoli fisici con la percezione vengono trasformati in **realtà fenomenica** attraverso una catena di eventi che ha origine con l'eccitazione fisiologica dei recettori interessati, i quali a loro volta, attraverso le vie afferenti, raggiungono specifiche aree della corteccia cerebrale, dove avviene la codifica, l'elaborazione e l'eventuale immagazzinamento dell'informazione. Una definizione generale ma completa è la seguente: la percezione è l'**organizzazione fenomenica** delle informazioni sensoriali, corrisponden-

ti ad una data situazione di **stimolazione** delimitata nel tempo e nello spazio. Nel 1980 **G. Kanizsa** propone di distinguere tra **percezione primaria** e **percezione secondaria**:

— la «**primaria**» trova il suo rappresentante teorico nel modello della **Gestalt** e consiste esclusivamente nell'attività di **segmentazione** della realtà fenomenica in parti o forme distinte e semplici;
— la «**secondaria**» invece, servendosi di altre attività psichiche, risulta in grado di **attribuire significato** ai fenomeni o agli stimoli provenienti dall'ambiente.

L'atto percettivo può essere inficiato da varie tipologie di alterazioni che possono causare disfunzioni degli organi di senso, delle aree corticali o da forme psicopatologiche. L'alterazione della percezione può essere di tipo **quantitativo** o di tipo **qualitativo**. Nel primo caso si assiste a una sua **riduzione** o a un suo **aumento**; nel secondo caso si possono distinguere due forme di disturbo, quelle non allucinatorie e quelle allucinatorie, nello specifico ci troveremmo di fronte a **pseudo-allucinazioni**, allucinosi (ovvero percezioni senza oggetto), illusioni che consistono nella falsa interpretazione dell'oggetto percepito, ed infine troviamo le allucinazioni. Solo nel caso di perdita di **confini interni ed esterni** è possibile parlare di forme propriamente allucinatorie.

2. TEORIE SULLO SVILUPPO DELLA FUNZIONE PERCETTIVA

Tra i modelli teorici relativi allo sviluppo della percezione possono essere distinte due punti di vista principali: la prospettiva **empiristica** e quella **innatista**. Gli empiristi, pur avendo superato il concetto di «**tabula rasa**» di Locke, considerano la percezione come un processo che si organizza intorno all'**esperienza**. Quindi lo sviluppo della percezione procede gradualmente a partire da percezioni elementari poco chiare, grossolane e frammentarie, ed il soggetto nel corso dell'esperienza, come organismo attivo, imparerebbe ad **attribuire** significato agli stimoli esterni attraverso un processo di «**integrazione**, **associazione**, **connessione** e **coordinamento**» delle informazioni provenienti dagli apparati recettivi. Gli innatisti al contrario considerano lo sviluppo percettivo come un processo che dipende dalla maturazione del sistema recettivo e del sistema nervoso, unici responsabili, secondo questa prospettiva di pensiero, dell'acquisizione e dell'elaborazione degli stimoli ambientali.

A) La teoria della *Gestalt*

Secondo la prospettiva della Gestalt, il fenomeno percettivo consiste in un'attività psichica determinata dalle caratteristiche intrinseche del **sistema dei recettori** e del **sistema nervoso centrale e periferico**, quindi lo sviluppo della percezione dipende esclusivamente dallo sviluppo di tali strutture di base dell'organismo, ad esso innate.

La psicologia della Gestalt nello studio della percezione si colloca nella **prospettiva innatista** e, avendo posto l'attenzione in modo particolare sull'analisi delle leggi che regolano l'organizzazione degli stimoli percettivi esterni e sui processi che regolano la relazione tra figura e sfondo, asserisce che già alla nascita il neonato è in grado di distinguere le figure dallo sfondo. Questo costituisce l'assunto teorico di base per sostenere anche che il neonato riesce a distinguere una figura dall'altra grazie alla sua capacità innata di organizzare gli stimoli visivi per contorni, secondo i criteri di simmetria e semplicità utilizzati nella registrazione dello stimolo visivo esterno. Infatti, secondo **Koehler** (1947), il soggetto fin dalla nascita percepisce figure **semplici**, ad esempio il triangolo, il quadrato o il cerchio, come totalità, quindi il processo evolutivo dell'infante non consiste nell'acquisire strumenti o abilità che consentano di organizzare la realtà fenomenica e di discriminare al suo interno le figure dallo sfondo, piuttosto consiste nell'apprendere il loro nome e il loro significato funzionale.

La **psicologia della *Gestalt*** (dal tedesco «forma organizzata», «struttura») nacque in Germania nel 1912 e si sviluppò intorno alla rivista Psychologische Forschung; si diffuse rapidamente in Europa e durante il nazismo in America, dove erano emigrati molti dei suoi principali esponenti. Tra i gestaltisti di spicco troviamo **Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Koehler** e **Kurt Lewin**, i quali criticarono lo strutturalismo e sostennero che ogni esperienza psicologica si presenta come un insieme organizzato, come un'unità, una totalità dotata di forma non scomponibile negli elementi costitutivi. Precursore del gestaltismo fu lo psicologo austriaco **Christian von Ehrenfels**, che per primo introdusse il concetto di qualità gestaltica per indicare quegli aspetti della percezione che restano invariati, anche se variano alcuni elementi di essa. Ad esempio, la qualità gestaltica di una melodia è quella di rimanere sempre la stessa anche se viene cambiata la tonalità, quindi non è costituita dalle singole note che la compongono ma dall'insieme dei rapporti fra queste. I gestaltisti affermarono che in ogni esperienza psichica il tutto è diverso dalla somma delle parti che lo costituiscono. Sono celebri le loro ricerche sulla percezione e sul pensiero sia nell'uomo che nell'animale.

La caratteristica primaria della percezione per i gestaltisti è rappresentata dall'**immediatezza**, ovvero dalla capacità di recepire lo stimolo nella sua totalità e unità già come oggetto significativo.

B) L'approccio psicogenetico (Piaget)

Piaget ritiene che la percezione non costituisca una funzione psichica autonoma ma sia piuttosto **un aspetto specifico dell'intelligenza sensomotoria**. Per tale ragione ravvisa una relazione di dipendenza evolutiva tra percezione ed intelligenza, e sottolinea che il fenomeno percettivo, come quello più complesso ed ampio dell'intelligenza, consiste in una peculiare modalità di azione, di conoscenza e di adattamento. Tuttavia la percezione riguarda un'area di comportamento ristretta e risulta un processo continuo il cui sviluppo non può che essere valutato in termini quantitativi. Piaget, negli anni che vanno dal 1961 al 1963, apportò un notevole contributo sia teorico che sperimentale allo studio del fenomeno percettivo e concluse che lo sviluppo percettivo nel infante può essere distinto in due fasi, complementari ma opposte:

— fase degli **effetti di campo**;
— fase delle **attività percettive**.

Il passaggio da una fase all'altra rappresenta il concreto momento evolutivo del processo percettivo. La fase degli **effetti di campo** è ricca di errori e distorsioni percettive e riguarda gli atti percettivi limitati al campo di osservazione, ossia legati esclusivamente alle interazioni immediate tra gli oggetti presenti nel campo di centrazione e percepiti simultaneamente. La fase delle **attività percettive**, invece, consiste nel mettere in relazione elementi percettivi appartenenti a campi differenti, attraverso varie modalità, come esplorazioni semplici, polarizzate, anticipazioni, schematizzazioni ecc. Le attività percettive consentono di apportare significativi aggiustamenti agli errori di percezione della fase precedente.

C) Il modello empiristico di Hebb

L'**approccio comportamentista** prende posizione rispetto al tema dello sviluppo percettivo attraverso le riflessioni proposte dallo psicologo canadese **Donald Hebb** (1904-1985). Nel 1947 egli sottolineò che il fenomeno percettivo non consisteva in un atto immediato, ma piuttosto in un processo che dipende dal risultato di una prolungata esperienza, base che può confermare, rafforzare o perfezionare il corso dello sviluppo della percezione stessa. A partire da un punto di vista neurofisiologico, Hebb ipotizzò che nel neonato fossero già presenti capacità di discriminazione tra figura e sfondo, quindi capacità di riconoscere i contorni di uno stimolo esterno qualsia-

si, il quale inizialmente verrebbe percepito come una massa priva di forma ovvero come **un'unità primaria**. Progressivamente il soggetto attraverso l'esplorazione visiva dell'unità primaria, va a scomporla e poi a reintegrarla e ad acquisirne informazioni che vengono apprese grazie agli schemi di esplorazione oculo-motoria, riproposte, di volta in volta, nell'analisi dello stesso stimolo oppure di stimoli affini ad esso. Hebb considera lo sviluppo percettivo come una **forma specifica di apprendimento associativo** prodotto da un meccanismo cellulare che illustreremo qui di seguito attraverso le sue stesse parole:

> «quando un assone di una cellula A è abbastanza vicino alla cellula B e la fa scattare più volte con persistenza, avvengono mutamenti metabolici per cui l'efficienza della cellula A nel far scattare la cellula B viene accresciuta».

Il rafforzamento della connessione sinaptica tra recettori e neuroni presenti nella cortaccia cerebrale determina la formazione di **assembramenti cellulari**, che consistono in circuiti chiusi e plastici in cui viene tradotto e codificato lo stimolo ripetuto. Tale processo costituisce la base per l'apprendimento percettivo dello stimolo stesso o in generale dell'intera realtà fenomenica.

D) Il modello di Bruner

Lo sviluppo psichico per **Jerome Bruner** consiste in una sequenza di modalità mediante le quali il soggetto, con gradi di complessità sempre maggiori, progressivamente rappresenta la propria esperienza e costruisce il suo mondo. Si possono distinguere tre tipi di modalità di rappresentazione: **esecutive**, **iconiche** e **simboliche** (per un approfondimento cfr. Capitolo Quarto).

Le modalità di rappresentazione esecutive consistono nell'evidenziare **relazioni** tra gli oggetti sulla base delle **azioni** che essi stessi sono in grado di evocare. Quelle iconiche e simboliche consistono nella capacità del soggetto di raffigurare l'ambiente mediante un immagine «**sostitutiva**» che sia svincolata dall'azione, proprio in questo tipo di rappresentazione si inserisce il processo percettivo che viene considerato un processo di **categorizzazione** del mondo fenomenico. La percezione in quanto atto di categorizzazione procede a partire da un'organizzazione spazio-temporale primaria degli stimoli esterni, che si articola nella definizione della figura rispetto allo sfondo, nella formazione di contorni e nella definizione di unità figurali distinte.

Sulla base delle esperienze condivise a partire da questa prima organizzazione il bambino elaborerà una prima semplice **classificazione** degli stimoli provenienti dall'ambiente.

Lo sviluppo della percezione procede verso la costruzione di abilità sempre più **specifiche** ed efficaci nel codificare gli stimoli provenienti dall'ambiente, consiste quindi nella **costruzione di un sistema di categorie** progressivamente più ricco e variegato. Il sistema di categorie, costruito in relazione e per opera dello sviluppo percettivo, è organizzato rispettando criteri che garantiscano l'immediata **accessibilità** di alcune di quelle categorie principalmente utilizzate in rapporto agli stimoli che più spesso si presentano al soggetto. Quindi lo sviluppo percettivo dipende dalla stima della probabilità con cui uno stimolo esterno si manifesta, da bisogni psicologici e dalla storia emotiva personale.

E) La teoria della differenziazione percettiva

La teoria della differenziazione percettiva elaborata nel 1955 dai coniugi **Eleanor e James Gibson** pone l'accento sul fatto che gli stimoli esterni si presentano nella loro distribuzione spaziale e temporale secondo un **ordine intrinseco** e attraverso **trasformazioni regolari e continue**. Quindi, gli stimoli percettivi non si manifestano al soggetto percepente con modalità casuali, caotiche e frammentarie, ma attraverso informazioni stabili e certe, che il soggetto non è tenuto a rielaborare al fine di comprendere forma e funzione dello stimolo stesso, ma deve solo ricercarle e imparare, apprendere ad estrarle dalla realtà. In questo tipo di processo l'esperienza assume un **ruolo centrale** in quanto l'apprendimento percettivo rende più efficiente i processi di selezione delle informazioni sensoriali e di messa in evidenza delle relazioni tra esse.

I Gibson, quindi, considerano lo sviluppo percettivo come un aumento delle abilità dell'individuo, considerato come **organismo attivo**, che apprende a rispondere in maniera progressivamente sempre più differenziata a complessi di stimoli da estrapolare dall'apparente caos della realtà fenomenica.

Il perfezionamento della differenziazione avviene attraverso due processi principali:

— la percezione di caratteristiche **distintive**;
— la percezione di relazioni **invarianti**.

Le caratteristiche distintive consistono in proprietà degli stimoli definite attraverso una dimensione **bipolare**, come grande/piccolo, chiaro/scuro ecc.; le relazioni invarianti, invece, sono rappresentate da quei rapporti che, nonostante i mutamenti a cui va in contro lo stimolo, restano stabili ed immutati. Nel 1948 **H. Werner** considerava il processo di differenziazione come legato all'evoluzione **filogenetica**, poneva infatti l'attenzione sul passaggio dal globale allo specifico.

3. LO SVILUPPO PERCETTIVO DALL'ETÀ NEONATALE ALL' ETÀ DELLA FANCIULLEZZA

A) La percezione nella vita intrauterina

Lo sviluppo dei sistemi sensoriali nel feto procede secondo un ordine fisso che va dallo sviluppo del **tatto** e procede con lo sviluppo della **sensibilità vestibolare**, dell'**olfatto**, del **gusto**, dell'**udito** ed infine della **visione**.

La ricerca ha accertato una *percezione tattile* già a partire dalla settima settimana di gestazione che riguarda il labbro superiore, a dieci settimane e mezzo si estende al dorso delle mani e a quattordici settimane investe tutto il corpo, eccezion fatta per la zona del dorso. Allo stato attuale le maggiori informazioni che si hanno sullo sviluppo delle percezioni fetali riguardano soprattutto l'**udito**. La vita intrauterina non è avvolta nel **silenzio**, il feto infatti è in grado di percepire rumori endogeni ed esterni. La voce materna rispetto a quella degli altri individui arriva al neonato con un intensità decisamente maggiore, circa 24 dB rispetto a 8-10 dB, in quanto viene trasmessa anche attraverso i tessuti e le ossa, per questa ragione alla nascita il bambino sembra riconoscere la voce materna o comunque manifesta una maggiore capacità di discriminazione per essa. Questo dato insieme ad altri, che riguardano la percezione della musica o di tipologie di rumori differenti, supporta riflessioni riguardo alle caratteristiche di **continuità** tra la vita intrauterina e quella dopo la nascita. Ad esempio rumori o suoni con una struttura acustica formata da frequenze medio-basse tipiche dei rumori intrauterini ha un effetto **tranquillizzante** sul neonato. Questo tipo di dati ha permesso di evidenziare che le stimolazioni prenatali hanno, con alta probabilità, un ruolo strutturale e funzionale per lo sviluppo dei processi di acquisizione degli stimoli esterni.

B) Lo sviluppo della percezione

Lo sviluppo percettivo può essere considerato un **processo continuo**, ovvero nel corso dell'evoluzione individuale è caratterizzato da progressivi miglioramenti che riguardano soprattutto l'abilità di discriminare tra il cumulo apparentemente informe di stimoli fenomenici. Questa selezione dell'informazione è già presente alla nascita ma diviene progressivamente sempre più accurata, competente e orientata al raggiungimento di **specifici obiettivi conoscitivi**. I sistemi sensoriali coinvolti nell'analisi e trascrizione, in termini di rappresentazioni mentali, degli stimoli esterni si esplicitano nei seguenti tipi di percezione:

— percezione **tattile**;
— percezione dell'**equilibrio**;
— percezione **olfattiva**;
— percezione del **gusto**;
— percezione dell'**udito**;
— percezione **visiva**.

Non descriveremo in questa sede nel dettaglio lo sviluppo di ognuna di esse ma ne metteremo in evidenza solo alcuni aspetti particolarmente significativi.

Fin dalla nascita il bambino possiede delle abilità legate a **tutti i tipi di percezione**. In particolar modo riguardo alla percezione visiva risulta in grado di compiere:

— **movimenti oculari coniugati** in tutte le direzioni, privilegiando l'asse orizzontale rispetto a quello verticale;
— **movimenti oculari di inseguimento**, essendo capace di accompagnare con disinvoltura uno stimolo dal centro alla periferia del proprio campo visivo.

Il bambino possiede, inoltre, capacità **discriminative** sulla base di caratteristiche che definiscono gli stimoli in termini di **contrasto** di chiarezza. La percezione dei colori si sviluppa più tardi. A tre mesi pare che il bambino abbia una visione **tricromatica**, dove i toni privilegiati sono il verde, il blu e il rosso. Anche se l'articolazione tra figura e sfondo si presenta piuttosto presto, l'organizzazione del campo fenomenico all'inizio non è globale ma procede per parti progressivamente più ampie.

Durante i periodi che vanno dalla nascita fino a tre anni (*prima infanzia*), e poi fino ai sei anni circa (*seconda infanzia*) il bambino è un organismo coinvolto in un'attività evolutiva costante e decisiva che riguarda tutti gli ambiti percettivi. Ciò è dovuto a fattori di maturazione **neurofisiologica** e a fattori di maturazione legati all'esperienza. Nello specifico, il bambino:

— impara a distinguere **due stimoli complessi** diversi, analizzando più che le affinità, come accadeva all'inizio, le differenze;
— impara a dare **significato a forme** non necessariamente chiuse o regolari, privilegiate nelle prime fasi;
— acquisisce informazioni non solo sugli stimoli provenienti dall'ambiente **ma sull'ambiente stesso**;
— prende contatto con la percezione dello **spazio** e dell'**orientamento**.

Nell'infanzia lo sviluppo percettivo raggiunge la sua maturità e viene completato da progressi nell'organizzazione percettiva, che si caratterizza per **articolazione gerarchica** del campo visivo, che tra le sue peculiarità presenta abilità relative alla prospettiva reversibile, quindi il sistema visivo si definisce maturo in base al suo grado di plasticità.

CAPITOLO QUARTO

LO SVILUPPO COGNITIVO

Sommario: 1. Introduzione. - 2. I fattori dello sviluppo cognitivo. - 3. Apprendimento e memoria.

1. INTRODUZIONE

Delimitare l'ambito dei processi di natura cognitiva è un'impresa piuttosto complessa. Essi infatti, almeno nell'essere umano, sembrano costituire, seppur assumendo varie forme, qualsiasi attività. Nel 1977 **J.H. Flavell**, **P. Miller** e **S. Miller** ne proposero una definizione flessibile che evidenziava proprio quest'aspetto di pervasività nei processi psicologici e di progressiva specializzazione in relazione all'evoluzione delle specie.

«L'**immagine** tradizionale **della cognizione** tende a limitarla ai processi più sofisticati, cioè ai prodotti della mente umana che sono indiscutibilmente «intelligenti». Questa immagine include quelle entità psicologiche costituite da processi mentali superiori quali la conoscenza, la coscienza, l'intelligenza, il pensiero, l'immaginazione, la creatività, la generazione di piani e strategie, il ragionamento, le inferenze, la risoluzione di problemi, la formazione e l'organizzazione di concetti, la classificazione e la scoperta di relazioni, la simbolizzazione, e forse anche le fantasticherie ed il sogno. […] Nessuno psicologo contemporaneo potrebbe pensare di escludere qualcuna di queste componenti dal dominio cognitivo, mentre sarebbe necessario aggiungerne delle altre. Alcune di queste potrebbero avere una connotazione più umile, un'aria decisamente meno cerebrale e intellettuale. I movimenti motori organizzati (specialmente nella prima infanzia) e la percezione […], l'immaginazione, la memoria, l'attenzione e l'apprendimento […] il linguaggio di tipo sociale-comunicativo, piuttosto che privato-cognitivo. Una volta intrapresa questa via, di allargare e ristrutturare il dominio al di là dei classici *processi mentali superiori*, è molto difficile decidere dove fermarsi».

L'attenzione posta sui processi alla base dello sviluppo cognitivo, ovvero sui processi che determinano il **mutamento** e l'**evoluzione** delle funzioni cognitive, ha evidenziato che tra esse è presente un'interazione costante e non eludibile.

«…la mente è un meccanismo altamente organizzato, le cui «parti» sono connesse in modo ampiamente interrelato; non è una collezione o un aggregato di componenti cognitive senza connessione, ma piuttosto un sistema, organizzato in maniera complessa, di componenti in interazione. […] interazione, onnipresente nel funzionamento cognitivo».

Esistono diversi punti di vista in merito alla natura dello sviluppo cognitivo, quali l'epistemologia genetica di Piaget, l'approccio dell'elaborazione dell'informazione, l'approccio neo-piagetiano e quello contestuale, (già descritti sommariamente nel Primo Capitolo). Tutti e quattro tentano di spiegare quali forme possa assumere il pensiero nelle diverse età durante lo sviluppo e da quali processi esso possa essere influenzato. Le questioni legate allo sviluppo cognitivo quindi consistono in questioni legate alla formazione e allo sviluppo della **conoscenza**.

Da un punto di vista storico, il **cognitivismo** nasce all'inizio degli anni Sessanta e, più che rappresentare una vera e propria scuola di pensiero, può essere considerato un orientamento culturale che accomuna ricercatori di idee e tendenze diverse. Il cognitivismo si sviluppò in contrapposizione al *comportamentismo*, anche se, in parte, può essere interpretato come un'evoluzione delle stesse teorie behavioriste. Infatti, alcuni psicologi, che inizialmente avevano aderito al comportamentismo, tra cui Edward Tolman, sostennero che *il comportamento non può essere analizzato semplicemente osservando le reazioni del soggetto verso stimoli misurabili, infatti intervengono numerosi fattori che presuppongono l'esistenza della mente*. Questi studiosi assegnarono alla psicologia il compito non solo di studiare il comportamento, ma anche di indagare i suoi meccanismi mentali sottostanti, ossia il loro funzionamento interno, anche se non direttamente osservabile. In Europa, comunque, i presupposti del cognitivismo esistevano già da diversi anni, grazie all'attività di ricerca di Jean Piaget, che aveva elaborato una prima vera e propria **teoria dello sviluppo cognitivo**. La nascita ufficiale della corrente cognitivista e della sua divulgazione è, tuttavia, comunemente indicata nel 1967, anno di pubblicazione del testo *Cognitive Psychology* di Ulrich Neisser. In questo periodo entravano in funzione i primi computer e si affermava la cibernetica, i cui influssi sono evidenti nella concezione della mente di Neisser: essa è come un processore che elabora le informazioni, attribuisce loro un significato, ne trattiene le rappresentazioni, registra le caratteristiche principali, le confronta, le integra, le utilizza sia per risolvere problemi consueti, sia per affrontare situazioni nuove. La mente è, quindi, il centro di controllo del comportamento, un'entità pensante attiva, in grado di elaborare in modo personale e originale le informazioni provenienti dall'esterno.

2. I FATTORI DELLO SVILUPPO COGNITIVO

A) Il punto di vista di Piaget

Piaget nel corso della sua speculazione teorica e scientifica (cfr. Capitolo Primo) si pose come obiettivo quello di elaborare una teoria della formazione della conoscenza nota come **epistemologia genetica**. L'asse portante della teoria piagetiana è rappresentato dall'assunto teorico di base secondo cui l'individuo **partecipa attivamente** alla **costruzione** dei propri processi conoscitivi. Ogni elemento coinvolto nello sviluppo cognitivo dell'essere umano (dalla maturazione del sistema nervoso alle esperienze acquisite; dalla conoscenza logico-matematica all'apprendimento del linguaggio) è considerato un fattore **parziale** e non causale dello sviluppo cognitivo. Per quanto riguarda la **maturazione del sistema nervoso**, infatti, Piaget asserisce che è condizione necessaria ma non sufficiente per lo sviluppo cognitivo, tant'è che in rapporto a significativi e sistematici mutamenti qualitativi del comportamento dell'individuo, sottolineati da egli stesso con il passaggio da uno stadio a quello successivo, non si evidenziano mutamenti nella struttura neurofisiologica del sistema nervoso. L'**esperienza acquisita** consiste nell'esercizio e nella **ripetizione** di azioni che mettono in relazione il soggetto con la realtà, queste possono assumere svariate forme e rientrare in una gamma di comportamenti molto vasta, che va dalle percezioni della realtà a vere e proprie azioni compiute sulla realtà, ovvero esperienze volte a modificarla. Risulta necessario operare una distinzione nell'ambito dell'esperienza acquisita ed evidenziare le peculiarità dei due seguenti tipi:

— esperienza **fisica**;
— esperienza **logico-matematica**.

La prima avviene per **astrazione di proprietà formali**, fisse e rilevanti, degli oggetti con cui il soggetto entra in contatto, è orientata ad accumulare conoscenze sull'ambiente esterno attraverso la cognizione delle proprietà degli oggetti e delle loro caratteristiche oltre che formali, come abbiamo già detto, anche funzionali. Il tipo di conoscenza che deriva dall'esperienza fisica si basa esclusivamente sull'**apparenza percettiva**, per tale ragione non è in grado di indurre mutamenti strutturali sugli oggetti o sulle relazioni tra oggetti presenti nella realtà. È un tipo di conoscenza tipico delle strutture preoperatorie. Attraverso l'**esperienza logico-matematica**, che pur rientrando nell'ambito dell'esperienza acquisita merita un discorso a sé stante data

la sua importanza, il soggetto acquisisce la possibilità di sperimentare le proprietà delle **azioni**, la cui astrazione consiste in proprietà logico-matematiche che caratterizzano e costituiscono la base del sistema di pensiero degli stadi operatori.

Un ulteriore fattore dello sviluppo cognitivo dell'individuo è rappresentato dall'**interazione sociale**, ovvero da tutti quegli aspetti che riguardano l'esperienza sociale, definita dall'ambiente culturale ed educativo in cui il soggetto è inserito. Piaget riconosce nel bambino delle abilità che si sviluppano in rapporto al livello cognitivo e che gli consentono di acquisire conoscenza da altri individui in maniera diretta o indiretta, attraverso interazioni casuali o sistematiche come nel caso delle interazioni scolastiche tra docente e discente.

Il **linguaggio** ne rappresenta il veicolo principale. Poiché la possibilità di comprendere e produrre il linguaggio dipende dalla maturità delle strutture cognitive e non viceversa, risulta evidente che per Piaget lo sviluppo cognitivo è un processo individuale più che socio-culturale. Il soggetto «auto-costruisce» la propria conoscenza in rapporto ai mutamenti strutturali che si esplicitano in mutamenti di schemi, regolazioni, funzioni e strutture logico-matematiche. Contemporaneamente il comportamento umano viene considerato come il prodotto dell'influenza reciproca tra fattori innati ed esperienza. Il soggetto è «auto-costruttore» della propria conoscenza ma è anche inestricabilmente legato all'ambiente in cui è inserito, specchio dello «**scenario** che consente l'esercizio di schemi e strutture mentali». Piaget è in questo senso un «interazionista». L'intreccio tra fattori innati ed esperienza è stabilito e controllato dal **fattore d'equilibrio**, che rappresenta il sostanziale fattore in grado di causare lo sviluppo cognitivo in un individuo.

Nel 1964 **Piaget** scriveva che esso consiste in una «proprietà intrinseca e costitutiva della vita organica e mentale» dell'uomo e si concretizza nell'equilibrio tra stimolazioni esterne e attività del soggetto. L'**evoluzione cognitiva** per Piaget dipende da momentanei disequilibri nell'interazione del soggetto con l'ambiente sia fisico che sociale, quindi nel tentativo di migliorarla muta l'equilibrio tra i processi di assimilazione e accomodamento. Infatti quest'ultimo agisce per compensare, attraverso modificazioni degli schemi già posseduti dal soggetto, il disequilibrio causato da "**perturbazioni esterne**" cioè da tutti gli eventi inattesi o nuovi per i quali l'individuo risulta avere ancora schemi relazionali immaturi. Il processo di assimilazione, invece, concretamente introduce elementi nuovi all'interno di schemi preesistenti. Il fattore d'equilibrio, inoltre, agisce nell'ambito dell'organizzazione interna tra le varie strutture sia motorie che cognitive, tende cioè a farne sistemi sempre più coordinati ed integrati.

I **quattro stadi di sviluppo**, propri dell'assetto teorico piagetiano (cfr. Capitolo Primo), differiscono per gli stati di equilibrio che li caratterizzano e che si differenziano tra loro per aspetti qualitativi.

Piaget propose una formula matematica per descrivere le modalità di interazione tra **fattori ambientali**, sia fisici che culturali, e **fattori innati**, ovvero per descrivere le modalità dello sviluppo cognitivo dell'essere umano, e le modalità di acquisizione di conoscenza: **Sviluppo = Maturazione fisica + Esperienza con l'ambiente fisico + Esperienza sociale + Equilibrazione**.
Non a caso la forma massimamente evoluta di equilibrio cognitivo è rappresentata dall'equilibrio dei sistemi logico-matematici.

B) Il punto di vista dei cognitivisti: Bruner

Nel 1980 Bruner rivendicò la paternità del cognitivismo riconoscendo la sua nascita nella pubblicazione, nel 1956, de *Il pensiero*. Dopo soli quattro anni, nel 1960 assieme a Gorge Miller, egli fondò ad Harvard il *Centro per gli Studi Cognitivi*. L'approccio funzionalista di Bruner focalizzò l'attenzione sui processi coinvolti nella possibilità dell'essere umano di **ottenere**, **ritenere** e **comunicare informazioni**. Da subito egli evidenziò che il comportamento umano, o meglio la sua organizzazione, può essere compreso esclusivamente in un'ottica che tenga conto dei suoi scopi e delle sue intenzioni, ovvero di quali funzioni esplichi in termini utilitaristici per il soggetto. Tra le peculiarità essenziali della sua teoria, a tale proposito, troviamo l'ipotesi che ogni processo mentale abbia un **fondamento sociale**, quindi lo sviluppo cognitivo dell'individuo risulta influenzato dalla **cultura**, la quale agisce, mediante le interazioni sociali con altri individui, attraverso vari strumenti di diversa natura, come i propri simboli, le proprie ideologie o convenzioni ecc.

L'attività del bambino è guidata da scopi individuali, tra i quali occupa una larga parte il bisogno di **costruire relazioni sociali**. Già le prime interazioni con la madre gli conferiscono un'appartenenza culturale specifica, per questo motivo Bruner asserisce l'impossibilità di concepire l'uomo e il suo sviluppo solo da un punto di vista biologico. L'individuo umano è inestricabilmente legato alla sua cultura di appartenenza. La cultura infatti gli «fornisce i modelli per pensare, credere e desiderare, per mezzo dei suoi sistemi simbolici: il linguaggio, le modalità del discorso, le forme della vita sociale». La cultura fornisce all'uomo la possibilità di dare significato alle azioni, e costituisce l'agente primario di formazione e trasformazione della vita e della mente individuale; fornisce i «modelli dell'esistenza».

Bruner riconobbe nella **narrazione** lo strumento principale e maggiormente efficace per la trasmissione culturale. La narrazione è veicolata, attraverso il linguaggio, dall'interazione sociale e consiste in un particolare tipo di discorso volto a costruire e trasmettere significati, organizzare l'esperienza individuale e dare forma riconoscibile all'agire privato. Ogni cultura si definisce anche sulla base delle narrazioni che genera, esse possono assumere svariate forme e si differenziano in rapporto ai contenuti e alle modalità di trasmissione. Troviamo perciò racconti individuali e privati, racconti di natura storica, culturale e religiosa, miti, concezioni sull'umanità e sui suoi rapporti con il trascendente o con la natura, ideologie popolari, letteratura. Ne *La mente a più dimensioni* del 1986 Bruner sostiene che il **pensiero narrativo** costituisce una modalità di funzionamento cognitivo indispensabile all'uomo per organizzare l'esperienza e di conseguenza le interazioni con l'ambiente cioè con il mondo sociale. Le informazioni provenienti dall'ambiente possono essere trattate in varie modalità dal soggetto attraverso i **sistemi di codifica**, che sono gli strumenti cognitivi privilegiati dell'intelligenza e consentono all'individuo la costruzione di concetti, ragionamenti di tipo probabilistico, processi inferenziali, linguaggio o processi formali come la logica o la matematica. I sistemi di codifica offrono al soggetto una serie di regole specifiche per ottenere, conservare e trasmettere informazioni, una serie di regole cioè che inquadrano l'informazione in un sistema organizzato in grado di conferire loro coerenza e significato.

Lo sviluppo cognitivo dell'individuo per Bruner procede proprio sulla base dello sviluppo dei sistemi di **codifica**, che consiste nel passaggio da sistemi in grado di trattare poche informazioni a sistemi progressivamente più complessi ed evoluti; inoltre, nelle prime fasi dello sviluppo individuale, i sistemi di codifica trattano informazioni legate esclusivamente a contenuti concreti, nel corso dello sviluppo, invece, i contenuti assumono una forma astratta; si assiste al passaggio da **sistemi isolati** e specifici a sistemi **coordinati** tra loro gerarchicamente e quindi progressivamente più generali.

Bruner ha individuato nell'evoluzione dei sistemi di codifica il passaggio attraverso tre forme di rappresentazione:

— rappresentazione **esecutiva**;
— rappresentazione **iconica**;
— rappresentazione **simbolica**.

Ciascuna di esse si diversifica dall'altra per il mezzo attraverso il quale viene costruita:

— la **rappresentazione esecutiva** consiste in una modalità di interazione con l'ambiente e cioè di costruzione e codifica della realtà attraverso l'**azione**. Si manifesta ed è utilizzata dal soggetto principalmente durante il *primo anno di vita* anche se permane fino all'età adulta, infatti è possibile individuare in certe attività una conoscenza esclusivamente motoria. Mediante la rappresentazione esecutiva, il bambino costruisce la propria conoscenza della realtà grazie al movimento, esempi concreti ne sono la manipolazione, la percezione, l'attenzione e l'interazione sociale. Per Bruner l'azione è connotata dalla principale caratteristica di **intenzionalità**, quindi lo sviluppo motorio dipende dalle esigenze che l'ambiente impone e dagli scopi dell'individuo; quest'ultimo controlla costantemente la discrepanza tra lo stato attuale e quello desiderato e tende ad apportare continue modifiche fino a che essa non diventa nulla o minima. A tale proposito Bruner introduce il concetto di **modularizzazione** attraverso il quale sottolinea che l'esperienza migliora le abilità e l'efficacia del movimento individuale. Ogni volta che un programma motorio, per la sua efficacia, viene registrato e abitualmente utilizzato dal soggetto diviene un vero e proprio **modulo di comportamento**, che facilmente entra in relazione con gli altri;
— la **rappresentazione iconica** è preponderante fino all'età di sei o sette anni e si caratterizza per una modalità di costruzione e codifica della realtà attraverso l'immagine, sia che consista in percetti sia che consista in immagini interne. Tuttavia, già a partire dal secondo anno di vita, il bambino si serve del linguaggio verbale, strumento principe della rappresentazione simbolica, come mezzo di interazione sociale;
— la **rappresentazione simbolica** consiste, infine, in una modalità di costruzione e codifica della realtà attraverso segni e simboli convenzionali, ovvero socialmente determinati.

L'approccio teorico di Bruner si differenzia da quello stadiale di Piaget in quanto le tre forme di rappresentazione, pur essendo l'una propedeutica all'altra, non sono rappresentanti fissi e unici di una specifica fase di sviluppo ma coesistono e conservano una propria autonomia per tutto l'arco della vita. Nella rappresentazione iconica è possibile sovrapporre la realtà **feno-**

menica a quella **costruita e codificata dal soggetto**, anche se l'immagine non consiste in una puntuale o mera riproduzione della realtà stessa, infatti non è possibile per Bruner prescindere dalla selezione di alcuni tratti che diventano parte integrante della rappresentazione stessa. Nella rappresentazione simbolica, invece, segni e simboli sono del tutto **arbitrari**, quindi tra rappresentazione di tipo simbolico e realtà esiste un rapporto mediato dal significato, per tale ragione questo tipo di rappresentazione tratta l'informazione in maniera più evoluta e mette il soggetto nella condizione di poter formulare categorie concettuali.

B) Le ipotesi di Katherine Nelson

Katherine Nelson, studiosa americana, ha focalizzato l'attenzione sullo **sviluppo dei contenuti della conoscenza** umana piuttosto che sulle struttura mentali, come aveva fatto Piaget, oppure sui processi e i sistemi di codifica della realtà, come aveva fatto Bruner.

In particolar modo si dedicò allo studio del **sistema concettuale**, alla base della costruzione dell'utilizzo del linguaggio, e della sua evoluzione che racchiude, per Nelson, tutte le conoscenze date dall'esperienza personale passata. Si può intuire a tal proposito che tra i concetti primari della sua trattazione troviamo quello di **memoria a lungo termine** (MLT), suddivisa in:

— memoria **episodica**, che consiste nella memoria **autobiografica**, quindi è rappresentata dalla storia dell'individuo costruita dall'individuo stesso in via personale attraverso ricordi di eventi, di oggetti, di persone, di azioni;
— memoria **semantica**, contenente, invece, le rappresentazioni di concetti, di eventi e situazioni che si ripetono e hanno un significato socialmente condiviso; esse si formano in relazione alla cultura di appartenenza del soggetto e attraverso l'astrazione di qualità e caratteristiche percepite come regolari e che, per tale ragione, strutturano i concetti in sistemi organizzati. I contenuti della memoria semantica sono organizzati attraverso il linguaggio.

Memoria episodica e semantica sono legate da una **relazione evolutiva**, ad esempio nei primi anni di vita il bambino ha una conoscenza del mondo basata su ***script***, ossia su rappresentazioni generali di una sequenza di eventi che procede in modo abituale, dal quale progressivamente si svilupperà un

sistema concettuale astratto, separato e indipendente dalle situazioni concrete. Quindi:

— nelle prime fasi dello sviluppo, i concetti sono indissolubilmente legati al **nucleo funzionale dell'oggetto** a cui si riferiscono e consistono in rappresentazioni **isolate**;
— entro i 6-7 anni, i concetti sono messi in relazione **orizzontale**;
— a partire dai 6-7 anni di età, i concetti possono essere messi in **relazione gerarchica**, basata su categorie concettuali i cui membri non sono oggetti, bensì altri concetti.

3. APPRENDIMENTO E MEMORIA

Nell'ambito della dimensione evolutiva la ricerca sulla memoria ha orientato le proprie energie in maniera particolare su processi diversi a seconda delle età:

— nei neonati per esempio ha focalizzato l'attenzione sui processi di **attenzione**, **apprendimento** e **memoria a breve termine**;
— nei bambini di età compresa tra i 6 e i 12-13 anni ha orientato lo studio sull'uso di **strategie intenzionali** e di **conoscenze**;
— nelle persone anziane sulla ricostruzione dell'**esperienza passata** e dei ricordi di natura autobiografica.

Esistono diverse definizioni del processo della memoria che dipendono dall'evolversi della ricerca e dai paradigmi che si sono imbattuti nella possibilità di spiegarne la struttura, le funzioni e, naturalmente, lo sviluppo.

In seguito alle prime ricerche, i comportamentisti consideravano la memoria come un processo mediante il quale le modificazioni del comportamento, apprese da un individuo, assumono carattere di **persistenza**. La psicologia della Gestalt considerava, invece, la memoria come un processo di **ricostruzione** di ciò che l'individuo conosce, come una dimensione inestricabilmente legata all'apprendimento. Altre prospettive, più ampie, valorizzano con maggior vigore gli aspetti **biologici**, definendo la memoria in termini di **esperienze che mutano il pensiero** e di conseguenza il comportamento, in grado di trasformarsi in risposte automatiche o relative all'ambito della coscienza. Questo punto di vista evidenzia l'esistenza di una **continuità** nella memoria dall'animale all'uomo, contrariamente a quanto sostengono molti cognitivisti secondo i quali la memoria è un meccanismo

umano guidato da processi cognitivi interni non svincolabili dalle funzioni del linguaggio e dell'intelligenza.

Thompson argomentava che se gli animali non fossero in grado di apprendere e ricordare risposte di fuga in relazione ad un pericolo, o di ricerca del cibo o di difesa del territorio sarebbe compromessa la sopravvivenza della specie. Attualmente gli studiosi concordano sul fatto che la memoria è un **sistema organizzato in diversi sottosistemi** corrispondenti, come evidenzia la ricerca neuropsicologica, a specifici **circuiti** e strutture **cerebrali**:

— l'**amigdala** sembra avere un ruolo centrale nell'apprendimento delle **emozioni** e nell'immagazzinamento dei **ricordi**;
— l'**ippocampo** e i **lobi temporali** sembrano principalmente coinvolti nella memoria dell'**esperienza**;
— il **cerebellum** sembra coinvolto nella memoria **procedurale**.

Alan Baddeley evidenziò che i vari sistemi mnemonici, in relazione tra loro, differiscono per aspetti relativi alla durata dell'informazione trattenuta, che varia da pochi secondi ad una vita, e per la quantità di informazione che sono in grado di conservare.

Il concetto di ***memoria a breve termine***, nel modello proposto da Baddeley nel 1974, viene sostituito da quello di ***working memory***, che, come Baddeley stesso scrive, consiste in «un sistema per il mantenimento temporaneo e per la manipolazione dell'informazione durante l'esecuzione di differenti compiti cognitivi, come la comprensione, l'apprendimento e il ragionamento» ed è costituito da:
A) un sistema di elaborazione centrale modalità-dipendente, che consente di integrare tra loro le varie informazioni;
B) un circuito articolatorio, che conserva l'informazione in forma verbale;
C) un taccuino visuo-spaziale, che codifica le informazioni spaziali e visive. Il sistema *esecutivo centrale,* in quanto deputato al controllo, presenta delle analogie funzionali con i sistemi propri dell'attenzione. Il sistema deputato alla conservazione dell'informazione in forma verbale, detto anche *loop articolatorio* o *ciclo fonologico,* è centrale nell'apprendimento della lettura e nella comprensione del linguaggio scritto. Risulta composto da un *magazzino fonologico,* che ha il compito di mantenere l'informazione linguistica e da un *processo di controllo articolatorio,* basato sul linguaggio interno. Le tracce delle informazioni, contenute nel magazzino fonologico, sono perdute in circa due secondi ma risulta possibile mantenerne una traccia mnestica attraverso il ripasso subvocale. Il sistema denominato *taccuino visuo-spaziale* ha un ruolo decisivo nell'orientamento geografico e nella pianificazione dei compiti spaziali.

Le prime ricerche sulla memoria, risalenti allo psicologo tedesco Hermann Ebbinghaus (1850 –1909), riguardarono l'apprendimento e il ricordo di **materiale senza senso**. Attualmente il maggior numero di ricerche sulla memoria è a carico dell'approccio dell'elaborazione dell'informazione; nella psicologia cognitiva, inoltre, la memoria sembra assurgere a un meccanismo base, necessario al soggetto per conservare le conoscenze acquisite sull'ambiente.

Risulta utile, nella descrizione dei meccanismi di memoria, distinguere tra le interdipendenti attività di **immagazzinamento** e di **recupero**. Le prime consistono nell'acquisire e collocare in memoria le informazioni (apprendere), le seconde consistono nel recuperarle (ricordarle) attraverso meccanismi di riconoscimento, richiamo o ricostruzione. Nelle attività di recupero il *riconoscimento* si distingue dal *ricordo* in quanto: nel primo caso il soggetto si trova di fronte ad un oggetto concreto, che attraverso indici specifici richiama dati di conoscenza già acquisita; nel secondo caso il soggetto si trova di fronte ad immagini mentali che generalmente offrono con maggiore difficoltà indici sui quali poggiarsi.

Nella distinzione tra diversi sistemi di memoria in relazione a quanto dura l'informazione al suo interno, i modelli di memoria distinguono:

— il **registro sensoriale**;
— la **memoria a breve termine**;
— la **memoria a lungo termine**.

Il *registro sensoriale* permette solo di far passare l'informazione che in pochi istanti o va perduta o passa nel sistema a capacità limitata della memoria a breve termine, dove può essere conservata per un tempo limitato e dal quale può essere trasmessa, in ultima istanza, alla memoria a lungo termine che, conservandola, la fa diventare parte integrante delle conoscenze **permanenti** dell'individuo.

Nel primo anno di vita le capacità mnemoniche del bambino sembrano relative all'**abituazione dell'attenzione**, al riconoscimento di persone o oggetti, all'imitazione, alla ricerca di oggetti nascosti o al condizionamento classico e operante, inoltre pare che verso la fine del primo anno il soggetto sia in grado di recuperare rappresentazioni mentali di oggetti o eventi passati. Comunque gli studiosi concordano nel riconoscere che lo sviluppo della memoria si articola intorno a:

— le **strategie**;

— le **conoscenze**;
— la «**metamemoria**»;
— la **capacità**.

Tutte quelle attività che in maniera più o meno consapevole un individuo può adottare al fine di facilitare la memoria sono inquadrate sotto il nome di **strategie**. Già dal secondo anno di vita si manifestano le prime rudimentali forme di strategie, nel corso dello sviluppo queste diventano progressivamente più complesse e sono conservate in memoria attraverso i processi della **reiterazione**, attraverso processi **organizzativi** e di **raggruppamento**, attraverso processi di **elaborazione** che tendono ad aggiungere significato agli stimoli esterni, ed infine attraverso i processi **basilari** della memoria che , come abbiamo già detto, sono quelli dell'immagazzinamento e del recupero. All'inizio il soggetto non è in grado di servirsi di attività potenzialmente strategiche, in seguito acquisisce la capacità di farlo solo in rapporto ad un suggerimento esterno, presenta quindi un quadro di deficienza di produzione o di utilizzo in relazione alla strategia, le cui cause sono ipoteticamente attribuite alle seguenti possibilità:

— mancanza di **previdenza** nel considerare gli *input* attuali in termini utilitaristici;
— l'**interferenza** di altre strategie meglio consolidate;
— la strategia non è stata ancora riconosciuta come attività **cognitiva a sé stante**.

La memoria si sviluppa, inoltre, sulla base delle conoscenze pregresse del soggetto, in grado di influenzare notevolmente il materiale che il soggetto può apprendere e ricordare. La «**metamemoria**» è rappresentata da tutte le attività cognitive legate alla memoria, se ne distinguono due categorie:

— le **conoscenze metacognitive**, che consistono in conoscenze riguardanti persone, compiti o strategie da ricordare;
— l'**automonitoraggio** e la **regolazione**, dispositivi grazie a cui l'individuo sviluppa un senso critico rispetto alla propria memoria e impara a valutarne lo stato attuale, le strategie a disposizione e quelle più utili o economiche per il conseguimento di uno scopo.

La capacità di memoria consiste nello spazio mentale a disposizione del soggetto per i processi di codifica, recupero o per l'utilizzo di strategie. Ad esempio la ripetizione di processi mentali basilari, come l'identificazione di

parole, li fa diventare più veloci e quindi il tempo che avanza corrisponde alla capacità liberata che può essere dedicata all'acquisizione di nuovi *input*.

Ulrich Neisser, psicologo statunitense di origine tedesca, nacque a Kiel nel 1928. Si laureò in psicologia alla *Harvard University*, e divenne professore prima alla *Brandeis University* e in seguito alla *Cornell University*. Negli anni Sessanta concentrò le proprie energie nella sistematizzazione teorica del cognitivismo e, infatti, nel 1967 pubblicò la sua opera principale, *Psicologia cognitivista*, considerata una sorta di manifesto di questa nuova scienza, che portava con sé una critica radicale della concezione comportamentista dei processi stimolo-risposta. Neisser sottolineava che tra stimolo e risposta è necessario considerare la presenza di una serie di processi interni non riscontrabili nell'osservazione del comportamento. Tali processi, mentali potremmo dire a questo punto, sono rappresentati da fenomeni fondamentali nella costruzione della conoscenza dell'individuo, come la percezione, la memoria, il pensiero, l'emozione, il linguaggio. Questi non possono essere trascurati e devono, invece, essere analizzati attraverso una lente scientifica molto accurata in quanto processi fondamentali del comportamento umano.

I cognitivisti concepiscono la mente come un sistema **complesso e dinamico** i cui processi risultano irriducibili allo schema stimolo-risposta. Il dialogo con l'informatica pone i cognitivisti nella condizione di evidenziare delle **analogie** tra il funzionamento dei **calcolatori** e quello della **mente umana**, che viene considerata come un'insieme di nozioni in interazione. Il parallelismo tra mente e computer ha permesso di emanciparsi da un'interpretazione associazionistica dei fenomeni mentali dell'uomo, quindi le facoltà cognitive superiori risultavano, oltre che non più descrivibili in termini di associazione progressiva di stimoli, assimilabili a dei veri e propri schemi o relazioni plasmabili. Questa visione dinamica dell'attività mentale ha permesso di definire la mente, come il computer, in termini di strutture in grado di e deputate a l'elaborazione di informazioni. L'elaborazione di informazione implica:

— un'organizzazione per **unità distinte**;
— una disposizione **temporale**;
— l'esistenza e la **priorità** dei processi della memoria.

Nell'Ottocento, parlare di organizzazione per unità distinte significava far riferimento a strutture divise in zone **non comunicanti** tra loro. Con lo sviluppo della scienza cognitiva, invece, questo tipo di struttura organizzativa tende a sottolineare l'**abilità primaria**, comune sia alla mente che al computer, di elaborare l'informazione filtrandola attraverso fasi distinte ma

strettamente cooperanti e organizzate in funzione di un obiettivo specifico, ovvero in funzione di una risposta determinata. La mente, quindi, non appare semplicemente costituita da unità separate, come proponeva il modello delle idee o concetti della psicologia positivista, ma è concepita come l'interazione tra le parti; interazione che dà origine a **legami relazionali tra elementi diversi** in grado, nel corso dello sviluppo, di descrivere una serie di processi più o meno stabili. La trasformazione dell'informazione in risposte, rimanendo all'interno della metafora informatica, viene espressa con i termini **input** e **output**:

— l'**informazione**, ovvero lo stimolo esterno, rappresenta il **segnale di entrata** (input);
— l'input viene esaminato da una prima **unità di elaborazione** (il sistema sensoriale ad esempio);
— l'informazione, o input, viene dunque **trattenuta** in memoria;
— l'input esce, alla fine del processo, sotto forma di una nuova **risposta complessa** (output).

L'input può essere trattenuto in memoria attraverso **molteplici processi** ed assumere, quindi, varie forme. Per tale ragione è necessario distinguere diverse forme di memoria, tra le quali, esclusivamente in via preliminare ricordiamo:

— memoria **iconica**, nel caso della percezione visiva;
— memoria **ecoica**, nel caso della percezione acustica;
— **MBT**, memoria a breve termine per le informazioni semplici e di rapido utilizzo;
— **MLT**, memoria a lungo termine per informazioni fondamentali.

L'output, invece, si configura in forma di **linguaggio** (codificazione linguistica), di azione complessa o gesto semplice, risposta fisica o emozionale. Con l'approccio cognitivista, quindi, la mente viene considerata come un sistema di costante **selezione delle informazioni** e sembra funzionare come un **filtro** rispetto alle informazioni: sceglie quelle da privilegiare nell'elaborazione attraverso i meccanismi dell'attenzione.

CAPITOLO QUINTO

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Sommario: 1. Introduzione: la nascita della linguistica. - 2. Lo sviluppo preverbale della comunicazione. - 3. Lo sviluppo lessicale e semantico. - 4. Lo sviluppo morfologico e sintattico del linguaggio. - 5. Le abilità comunicative.

1. INTRODUZIONE: LA NASCITA DELLA LINGUISTICA

Tra le funzioni cognitive superiori ci soffermeremo, in questa sede, sul linguaggio. Il **linguaggio** si realizza attraverso **parole** e **segni**, grafici o gestuali, che posseggono un valore **semantico**. La scienza che ha per oggetto di studio il veicolo principale del linguaggio ovvero la lingua, considerata attualmente come un codice verbale esclusivamente umano, è la **linguistica**. La nascita della linguistica contemporanea risale agli inizi del Ventesimo secolo e coincide con il *Corso di linguistica generale* di **Ferdinand de Saussure**, una raccolta di lezioni redatta dai suoi allievi e pubblicata nel 1916. Secondo Saussure il linguaggio può essere studiato da due diversi punti di vista, considerandolo quindi:

— come sistema **unitario**;
— come sistema composto dalle sue **singole** manifestazioni materiali.

Il primo livello di analisi, cioè quello che considera il linguaggio come *sistema in sé*, viene definito da Saussure **«langue»** (lingua) che indica la *parte sociale* del linguaggio o, com'egli stesso sottolinea, l'aspetto istituzionale della lingua, cioè la sua dimensione «statica», fissa, immobile. La linguistica, egli evidenzia, deve occuparsi soltanto della parte invariante del linguaggio, ossia della *langue* intesa come sistema generale di regole. Il secondo livello di analisi, invece, è definito **«parole»** (parola) e costituisce il fenomeno linguistico inteso nel suo aspetto dinamico, individuale, creativo, quello cioè soggetto alle mutazioni ed alle trasformazioni dettate dal tempo e dal unicità del soggetto. A tale proposito egli differenzia lo studio **sincronico** da quello **diacronico** della lingua. Il primo prende in considerazione la lingua nella sua dimensione statica, il secondo in quella storica. Il primo corrisponde alla *langue*, il secondo alla *parole*. Visto che il linguag-

gio non può essere studiato contemporaneamente da entrambi i punti di vista, la linguistica, privilegiando la langue, sarà una scienza sincronica volta allo studio delle invarianti del sistema della lingua.

Saussure mette in evidenza che nel linguaggio il segno, grafico o gestuale, è una convenzione, ciò vale a dire che tra **significante** e **significato** non esiste una relazione logica, ovvero non esiste nessuna motivazione che leghi significante e significato, in questo modo ha elaborato la nozione di **arbitrarietà del segno**. Il segno, piuttosto che essere considerato un elemento che sta per un altro, rappresenta un **concetto** legato ad un'**immagine acustica**. Questa, a sua volta, non è la semplice voce o la fonazione o il suono materiale, tutti elementi che, in quanto estranei al sistema linguistico, non influenzano la sua stessa struttura, ma rappresenta l'«impronta psichica», il «suono interiore». Poiché la traduzione vocale/fonetica della lingua non è necessaria alla comprensione della stessa, il **segno** può essere definito come **entità psichica composta di significato e di significante**. Il significato è rappresentato dal referente, dal concetto, dalla cosa, dal sentimento ecc., mentre il significante è rappresentato dall'immagine acustica, dal suono mentale. In altri termini il segno risulta essere una semplice *somma* di questi due elementi, non una sintesi profonda, data l'arbitrarietà di significato e significante.

La lingua è un sistema di **segni** visivi e acustici. I segni sono entità dalla duplice facciata, che si concretizzano nelle coppie inscindibili, ma non nella sintesi, di **significante** e **significato**. Ogni lingua possiede, per comporre le proprie parole, un numero limitato di suoni: i **fonemi**. Le unità minime grammaticali, dotate di significato, sono i **morfemi** formati da due o più fonemi.

La dimostrazione più comune del carattere artificiale, o meglio del carattere arbitrario, del sistema linguistico è costituito dal fatto che per uno stesso significato lingue diverse usano *significanti* diversi, ad esempio l'oggetto mela non muta seppur rappresentato da significanti differenti in stati diversi, come noto *apple* in Gran Bretagna, *pomme* in Francia ecc. Questa concezione della lingua come sistema strutturato di segni è stato un utile punto di partenza per gli studi successivi che, negli anni Trenta, diedero origine a:

— la Scuola linguistica di **Copenaghen**;
— la Scuola di **Praga**.

Il massimo rappresentante della Scuola linguistica di Copenaghen è **Luis Hjelmsev**, il quale estremizzò alcuni concetti di Saussure, accentuando la prospettiva di studio **sincronico** della lingua, quindi soffermò la propria attenzione sulle forme, sulle parti del discorso, sulle funzioni grammaticali della lingua, ovvero sui suoi elementi primi in modo da estrarne il sistema non mutabile. Per tale ragione gli studi linguistici della Scuola di Copenaghen vennero denominati glossematici, da glossema che corrisponde all'elemento minimo dotato di senso grammaticale. Tuttavia solo con il **Circolo di Praga** si arrivò a un'analisi espressamente **strutturalista** della lingua. Infatti nel 1929 con la pubblicazione delle *Tesi di Praga* a opera di **R. Jakobson, N. Trubetzkoi e J. Mukarovski** si introdusse nella linguistica un approccio funzionalista e fonetico, dove il fonema consiste nell'unità minima dotata di significato. Giacché il legame tra significato e significante è inscindibile ovvero la variazione dell'uno implica la variazione dell'altro, gli elementi della lingua rappresentati da fonemi, monemi e sintagmi risultano essere differenziali, il che vale a dire che hanno senso esclusivamente se disposti in un sistema specifico di opposizione.

Da questa riflessione deriva la definizione di linguaggio della Scuola di Praga: un **sistema di differenze** in cui ogni singola parte possiede una propria specifica funzione, sia nei vari livelli sintattico-grammaticali dove troviamo le parti del discorso riconosciute come soggetto, predicato, complemento ecc.; sia nei vari sottolivelli dove troviamo quelle funzioni della lingua che definiscono nelle parti del discorso il plurale, il genere ecc.

La lingua, quindi, viene considerata come un **insieme organico di elementi**, i quali posseggono una funzione autonoma; la lingua appare come una totalità di funzioni. Nella seconda metà del Novecento con **Noam Chomsky** si sviluppa la **teoria innatista del linguaggio**, secondo la quale gli esseri umani sono predisposti fin dalla nascita all'acquisizione del linguaggio.

Noam Chomsky, scienziato, filosofo e teorico della comunicazione, è nato nel 1928 a Filadelfia. Ha studiato linguistica alla *University of Pennsylvania,* dove nel 1949 ha ottenuto il Bachelor (B.A.) e il Master (M.A.) nel 1951 con la tesi *Morphophonemics of Modern Hebrew*. Probabilmente la presenza di suo padre, William (Zev), fu decisiva nell'orientare i suoi studi, era infatti uno studioso di ebraico e tra le sue opere ricordiamo *Hebrew, the Eternal Language* del 1957. Nel 1949 ha sposato la linguista Carol Schatz. Dal 1951 al 1955 si è occupato di ricerca come Junior Fellow presso l'*Harvard University di Cambridge*, tuttavia ha discusso la tesi di dottorato alla *University of Pennsylvania* nel 1955 con l'argomento

Transformational Analysis. Proprio 1955 intraprende la sua carriera come *assistant professor* al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) a Cambridge dove viene riconosciuto come il fondatore della **grammatica generativo-trasformazionale**, considerata uno dei capisaldi della linguistica teorica del XX secolo. Molti degli aspetti portanti della teoria della grammatica generativa sono già presenti nell'opera *Syntactic Structures* del 1957, che orienta la propria ricerca verso le strutture innate del linguaggio naturale, considerato come elemento distintivo dell'uomo rispetto al resto dei rappresentanti della specie animale. La grammatica generativo-trasformazionale in questo modo mette nella condizione di superare la concezione della linguistica tradizionale basata sullo studio delle peculiarità dei linguaggi parlati. A tale proposito Chomsky è considerato un «innovatore radicale». Tra il 1965 e il 1966 pubblica *Aspects of the theory of syntax* e *Cartesian linguistics*, dove egli presenta le sue posizioni linguistiche e quelle filosofiche generali alle quali sente di aderire ed appartenere. Nel 1968 con la pubblicazione di *Language and mind* egli apporta delle piccole modifiche in merito alle questioni legate alla linguistica. Del 1976 *Riflessioni sul linguaggio*, del 1980 *Regole e rappresentazioni*, del 1986 *La conoscenza del linguaggio*. Nel 2005 gli è stata conferita la *Laurea ad honorem* in Psicologia dall'*Alma Mater Studiorum* dell'Università di Bologna.

La linguistica, secondo Chomsky, deve essere considerata come una parte dell'indagine psicologica. A tale proposito egli formulò delle ipotesi spesso legate a quelle dei cognitivisti, ponendo come problema principale, contrariamente a quanto aveva fatto fino a quel momento, lo **studio** e la **descrizione** della capacità o delle competenze dei soggetti di parlare una lingua.

In quest'affermazione appare già piuttosto chiara la critica che lo studioso americano mosse alla linguistica tradizionale, in quanto, dal suo punto di vista, quest'ultima, assumendo come oggetto di studio gli aspetti fonetici, ovvero quelli sonori, della lingua, si sarebbe limitata a fornirne un'analisi della «struttura superficiale» dimenticandone la «struttura profonda».

Chomsky intende indagare e spiegare complessivamente ciò che presiede alla conoscenza di una lingua e alle modalità della sua acquisizione. Il postulato più innovativo della sua ipotesi consiste nell'idea che il processo di acquisizione di una lingua, già nel bambino, implica la conoscenza di un insieme di regole estremamente complesse; per questo motivo può essere considerato come l'esito di una facoltà in gran parte innata. Quindi ritiene che l'indagine della linguistica debba originare da un'analisi della «**grammatica mentale**» presente nel soggetto già alla nascita. Nei suoi studi l'attenzione per la grammatica mentale ha evidenziato come i parlanti, nell'apprendimento di una lingua, seguano certe regole e principi sostanzialmente comuni.

A questo punto il primo passo è la riformulazione della grammatica tradizionale in grammatica generativa o cosiddetta «**a struttura di frase**», cioè l'ideazione di un sistema che indaghi le regole di generazione della lingua. Un sistema che possa mostrare scientificamente il processo di formazione delle singole frasi a partire da una certa struttura linguistica. Il passaggio successivo, a sua volta, permetterà di raggiungere l'adeguatezza esplicativa, cioè la possibilità di rendere conto di questi principi comuni, comprese le varianti, dai quali scaturiscono le grammatiche di altre lingue. L'ultimo livello d'indagine della linguistica per Chomsky dovrebbe presumere di arrivare a formulare una teoria linguistica generale, o una **Grammatica Universale**, cioè un modello volto a chiarire i principi universali sottesi a tutti i linguaggi. A questo stadio finale di ricostruzione della competenza linguistica, emergeranno secondo Chomsky due strutture della lingua:

— una **profonda**;
— una **superficiale**.

La struttura della lingua profonda riguarderà la traduzione sintattica delle proprietà lessicali di un frase. La struttura della lingua superficiale riguarderà, invece, le variazioni, seppur limitate, cui può andare incontro la struttura profonda. Egli individua altri due sottolivelli:

— quello **fonetico**;
— quello **logico**.

Entrambi forniscono rispettivamente un'interpretazione degli elementi sonori e di quelli logici.

2. LO SVILUPPO PREVERBALE DELLA COMUNICAZIONE

La principale funzione del linguaggio è quella comunicativa. Lo sviluppo comunicativo, che è in continua evoluzione per tutta la vita, **precede** e **predispone** allo sviluppo del linguaggio. Esso prende avvio alla nascita e si serve principalmente di gesti **comunicativi**, intenzionali o non-intenzionali, e di suoni che, in rapporto allo sviluppo fonologico, acquisiscono svariate forme progressivamente più complesse e che si inseriscono e sono dettate da un sistema di regole proprio del sistema linguistico di appartenenza.

L'**interazione comunicativa prelinguistica** si affida principalmente alla produzione di gesti accompagnati a vocalizzi di per sé privi di valore semantico, tra essi si possono annoverare: l'*indicare*, il *mostrare*, il *dare* ecc. Lo sviluppo comunicativo prelinguistico si ar-

ticola principalmente in due fasi: A) *fase preintenzionale*; B) *fase intenzionale*. La prima consiste nella produzione da parte del neonato di comportamenti che, pur non avendo funzione di segnali, sollecitano risposte da parte del *care-giver* o comunque dell'adulto presente. Dura fino ai primi 6-8 mesi di vita e si caratterizza, come evidenzia Stern, per *interazioni diadiche*, ovvero per interazioni che coinvolgono bambino e genitore o bambino e oggetto. La *fase intenzionale* contrariamente è caratterizzata dalla comparsa di comportamenti che hanno funzione di segnale, qui si sviluppa la capacità di intrattenere *interazioni triadiche* che coinvolgono contemporaneamente bambino, oggetto e adulto.

I primi suoni che il neonato produce sono di natura **vegetativa**, legati cioè a cause fisiologiche come l'eruttazione di aria conseguente alla poppata, lo sbadiglio o il pianto. Anche quest'ultimo, infatti, può essere considerato un suono di natura vegetativa in quanto dovuto, almeno nelle prime settimane di vita, a cause esclusivamente **fisiologiche** come la fame, il dolore ecc. In questo senso il pianto risulta essere un veicolo privilegiato per l'interazione con l'ambiente: anche se non prodotto con valore di segnale, esso genera delle reazioni da parte del contesto e in particolar modo da parte della madre. Nel 1959 **M. Wolff**, attraverso l'analisi spettrografica dell'onda sonora prodotta dal pianto, ha individuato diversi tipi di pianto:

— il pianto di **fame**;
— il pianto di **dolore**;
— il pianto di **irritazione**.

Dei primi due se ne può intuire senza ulteriori spiegazioni la causa; il pianto di «irritazione» invece si ipotizza che sia dovuto alla necessità di **attenzione** richiesta dal neonato ai soggetti che se ne prendono cura. Risulta essere un tipo di pianto derivante, più che da una necessità fisiologica, da un **bisogno sociale e psicologico**, il quale si manifesta a partire dalla terza settimana di vita e costituisce un prodromo di comunicazione intenzionale, anche se in questa fase prevale ancora nettamente il suo carattere automatico, o meglio inconsapevole, in quanto meccanismo appreso secondo uno schema, caro ai comportamentisti, di stimolo-risposta ovvero di causa-effetto.

Le vocalizzazioni di natura diversa dal pianto, e ancora lontane da primitive forme di linguaggio, possono essere distinte in tre categorie, l'una propedeutica all'altra:

— suoni **vocalici** (2-6 mesi);
— lallazione **canonica** (6-7 mesi);
— lallazione **variata** (10-12 mesi).

I **suoni vocalici** consistono in suoni che non incontrano **ostacoli** nella cavità orale e che, per tale ragione, somigliano molto a quelli che corrispondono, in una lingua, alle vocali. Si dispongono all'interno delle pause presenti nelle conversazioni degli adulti, sembrano quindi occupare uno spazio preciso all'interno di una sequenza comunicativa e avere, perciò, un carattere, oltre che esplicitamente intenzionale, anche pre-conversazionale.

La **lallazione canonica** (o *babbling*) è un fenomeno che si manifesta intorno al **sesto mese** e consiste nella capacità del neonato di produrre suoni composti da **coppie di consonanti e vocali** in grado di ricordare quelli che corrispondono, in una lingua, alle sillabe. Durante questa fase i suoni che il neonato produce cominciano a differenziarsi in relazione alla cultura di appartenenza: emerge una forma di prosodia e la variabilità fonetica si riduce ad una gamma di suoni propria della lingua-madre.

La **lallazione variata**, invece, consiste nella produzione di **suoni più lunghi e complessi** che sembrano insiemi di sillabe e si avvicinano molto a suoni simili a parole. A partire da questo fenomeno, allo sviluppo fonologico si accompagna anche quello grammaticale e lessicale.

Dall'indagine di **Roman Jakobson** nel 1968, emergeva l'esistenza di un'organizzazione universale nello sviluppo fonetico e una discontinuità tra lallazione e produzione di parole vere e proprie. Attualmente, invece, le ricerche hanno posto l'accento sul ruolo attivo del bambino nella produzione e nella percezione di suoni. A differenza di quanto sosteneva Jakobson, quindi, si attribuisce allo sviluppo fonologico una rilevante variabilità legata al soggetto e alle sue precoci relazioni con l'ambiente; inoltre si ritiene che non ci sia uno stacco tra lallazione e produzione di parole, anzi l'una facilita l'altra, in quanto il bambino si serve di schemi fonetici già acquisiti durante la lallazione per la produzione di parole.

3. LO SVILUPPO LESSICALE E SEMANTICO

Il periodo compreso tra gli 11 e i 13 mesi di vita vede la comparsa delle prime parole riconoscibili, che di norma si riferiscono a persone molto familiari, oggetti di uso comune in genere molto piccoli e manipolabili, o ad azioni consuete al neonato stesso. Bisogna distinguere un **uso non-referenziale** delle parole, che progressivamente il neonato acquisisce, da un **uso referenziale** delle stesse, che si manifesta col progredire dello sviluppo.

Quest'ultimo consiste nell'abilità del bambino di riconoscere il legame arbitrario che lega un suono a un oggetto, a un'azione o a un soggetto; l'utilizzo referenziale delle parole, quindi, prevede che il soggetto riconosca il legame tra significato e significante.

Lo sviluppo lessicale **non segue un andamento lineare**: inizialmente il vocabolario individuale si espande gradualmente fino a contenere un numero di parole pari a 50-70 circa, in seguito si assiste a un forte incremento improvviso dovuto al passaggio dall'uso non referenziale all'uso referenziale delle parole. Per il bambino, infatti, riconoscere la dimensione **simbolica** del suono è una fase di transizione decisiva, in quanto scopre che gli elementi presenti nel contesto circostante hanno un nome o meglio esistono dei suoni che corrispondono ad essi, per tale ragione è più semplice ricordarli.

Risulta lampante il fatto che lo sviluppo del linguaggio avviene all'interno del più generale sviluppo individuale, si poggia quindi su altre abilità che progressivamente il soggetto acquisisce. Dal punto di vista evolutivo la ***memoria semantica*** si sviluppa in rapporto alla maggiore maturità del soggetto. Lo sviluppo della memoria coinvolge contemporaneamente le diverse funzioni cognitive, che vicendevolmente si influenzano e costituiscono l'una il supporto dell'altra. Tuttavia molti studi hanno evidenziato che, in generale, lo sviluppo mnemonico interessa progressivamente determinati ambiti, segue cioè un iter specifico:

A) fino al primo anno di vita riguarda soprattutto la *memoria motoria* (coordinazione, movimenti del corpo);
B) procede poi con lo sviluppo della *memoria iconica* (legata alla costruzione di immagini mentali del percepito e del ricordato);
C) intorno ai 4-5 anni di età si assiste allo sviluppo massimo della *memoria semantica o linguistica*, caratterizzate da tracce mnestiche di concetti di tipo verbale.

Le prime parole fungono da **olofrasi** ovvero, piuttosto che riferirsi esclusivamente al significato in sé, sono portatrici di significati più ampi, fungono da vere e proprie frasi complete. Ad esempio il suono semplice composto dalla ripetizione della stessa sillaba «pappappa» sta per «mamma ho fame» oppure «ecco che arriva cibo» oppure «ciao papà». A tale proposito **P.M. Greenfield e J.H Smith** propongono di distinguere due tipologie tra le prime parole prodotte da un bambino:

— parole con significato **referenziale**;
— parole con significato **combinatorio**.

Le prime dipendono esclusivamente dal rapporto **arbitrario** presente tra significato e significante, quindi la parola sta per sé stessa, non denota altro. Le parole con significato combinatorio costituiscono appunto le olo-

frasi, ovvero consistono in parole che in relazione agli elementi non-linguistici del contesto nel quale vengono pronunciate assumono un significato più complesso.

Il vocabolario di un individuo si arricchisce progressivamente sia per il numero di parole che lo compongono sia per la loro tipologia; quando esso supera le cento parole circa la sua composizione si modifica significativamente: aumentano in proporzione alle «**parole nuove**» il numero di parole che indicano azioni, aggettivi, o quelle che hanno funzione esclusivamente grammaticale come le preposizioni, i pronomi, gli articoli ecc.

In questa fase si assiste al **passaggio dalla referenza alla predicazione**, ovvero dall'utilizzo di parole singole o semplici coppie di parole all'utilizzo di frasi compiute. Non sono chiari i molteplici meccanismi che supportano o facilitano l'apprendimento di alcune parole rispetto ad altre, probabilmente un ruolo importante è rappresentato dalla loro funzione emotiva o da funzioni che supportano la sfera dei bisogni o dei desideri. Non sono chiari inoltre i meccanismi alla base dell'attribuzione di significato alle parole. Attualmente gli studiosi privilegiano, principalmente, due punti di vista secondo i quali si ritiene che il bambino risalga al significato delle parole sulla base delle somiglianze **percettive** e **funzionali**.

Nel primo caso oggetti con caratteristiche fisiche affini saranno categorizzati sotto un unico suono o parola, nel secondo caso oggetti con funzioni ovvero con proprietà dinamiche affini saranno inseriti in un'unica categoria. Da queste modalità derivano tre diversi tipi di errori:

— errori di **sovraestensione**;
— errori di **sottoestensione**;
— errori di **sovrapposizione**.

Gli errori di sovraestensione consistono nell'attribuire un **termine** o un **sostantivo** singolo (ad esempio la parola «cane») a tutta la **classe semantica che lo comprende** (ad esempio a tutti i quadrupedi o a tutti gli animali). Sono più frequenti nella produzione che nella comprensione vocale. Gli errori di sottoestensione sono l'esatto opposto dei precedenti: per rimanere nello stesso esempio, il bambino utilizza la parola «cane» solo per identificarne **uno in particolare**, in genere il proprio o comunque uno familiare. Gli errori di sovrapposizione, infine, consistono nell'utilizzare la stessa parola attribuendogli **significati differenti**: un esempio classico è rappresentato dal fatto che molto spesso si usa il verbo «aprire» non solo per indicare

di aprire una finestra o una porta, ma anche per indicare di sbottonare un vestito o per indicare di accendere la luce. Questi errori sono accomunati da un unico equivoco: il bambino riconosce con difficoltà le caratteristiche sottostanti all'estensione referenziale dei suoni.

Ricerche longitudinali trans-culturali hanno evidenziato che, intorno ai **18 mesi** di vita, si sviluppano possibilità comunicative in grado di prevedere l'utilizzo di **enunciati a due parole**. In questa fase il linguaggio ha già una forma creativa ovvero il soggetto sceglie tra le parole presenti nel suo vocabolario di utilizzarne due secondo esigenze ancora poco chiare ma sicuramente individuali. Rimane ancora aperta la questione in merito alle conoscenze, già presenti in questa fase, sintattiche e semantiche della lingua, questione che va chiarendosi nella fase successiva quando compaiono, probabilmente in ordine di complessità di elaborazione cognitiva, i **morfemi grammaticali**.

4. LO SVILUPPO MORFOLOGICO E SINTATTICO DEL LINGUAGGIO

A) Morfologia e sintassi

Nella linguistica la morfologia e la sintassi costituiscono le componenti portanti della grammatica. La **morfologia** è costituita dalle parti del discorso **flessibili**: prefissi, suffissi o particelle utilizzati nella formazione del plurale e del singolare; nella formazione del femminile e del maschile; nella formazione di aggettivi o pronomi; nella coniugazione di verbi; nella derivazione di un nome da un altro nome.

Focalizzare l'attenzione sulla morfologia di una lingua significa, quindi, osservarne quelle parti che mutano in rapporto alle regole e alle funzioni grammaticali attribuiscono ad un insieme di suoni o di segni qualità specifiche come ad esempio il **genere** o il **numero**. La morfologia individua nelle parole:

— elementi **radicali**, che sono i rappresentanti del significato;
— elementi **costituiti da singoli morfemi o sillabe**, che permettono sia di individuarne, appunto, caratteristiche specifiche e mutabili di natura grammaticale, sia di renderne comprensibile le funzioni sintattiche.

La **sintassi**, in collaborazione con gli altri elementi costitutivi della lingua e in particolare grazie al supporto della morfologia, evidenzia i **rapporti tra le parti** costituenti la frase, quindi rappresenta il veicolo necessario

per rendere comprensibile l'insieme di suoni e di segni che compongono il linguaggio verbale. Mediante le regole stabilite dalla sintassi, l'insieme di parole inserite in una figura unica che costituisce la frase diventano messaggio ovvero acquisiscono valore comunicativo, significato condivisibile all'interno di uno stesso codice linguistico di natura verbale, all'interno cioè di una lingua.

B) Lo sviluppo morfo-sintattico

Lo sviluppo morfologico e sintattico nell'individuo occupa un arco di tempo piuttosto lungo. Comincia a partire dalla fine del secondo anno di vita e si protrae fino alla prima parte della scolarizzazione, acquisendo aspetti più sofisticati della lingua che in genere si accompagnano allo sviluppo progettuale del pensiero. Quando il proprio vocabolario possiede un numero di parole comprese tra 50 e 100 il bambino comincia a combinarne, nello stesso enunciato, due o tre per volta. Negli anni Sessanta gli studi di **R. Brown** e **E. Fraser** hanno evidenziato nell'analisi distribuzionale delle prime combinazioni di parole due classi di parole, quelle *perno* e quelle *aperte*. Le prime sono rappresentate da un piccolo numero di parole che ricorrono frequentemente e in genere aprono la protofrase. Alla classe delle parole aperte appartengono tutte le altre presenti nel vocabolario del bambino. Intorno all'età di 2 o 3 anni si assiste a un vero e proprio passaggio evolutivo in rapporto allo sviluppo morfosintattico, il bambino, infatti, in questo periodo acquisisce, a partire dagli aspetti della lingua-madre più chiari, salienti e informativi, le prime **regole grammaticali**, che gli consentiranno di formulare **semplici frasi universalmente comprensibili** all'interno naturalmente della propria lingua. Progressivamente acquisirà forme linguistiche meno frequenti e più irregolari ed ambigue. Alcuni studi hanno messo in evidenza che nell'acquisizione della lingua italiana le forme passive risultano molto difficili da padroneggiare, probabilmente perché è più difficile per il bambino evidenziare la relazione morfologica esistente tra parti della frase distanti tra loro, in quanto l'analisi globale di una frase siffatta richiede un impegno mnemonico più costoso che nel caso di frasi transitive semplici.

C) Pensiero e linguaggio: l'«ipotesi *Sapir-Whorf*»

Tra le questioni fondamentali nell'ambito della psicologia dello sviluppo, troviamo quella della relazione tra **pensiero e linguaggio**. A tale propo-

sito ha avuto molta influenza la cosiddetta **«ipotesi *Sapir-Whorf*»** (dal nome dei due linguisti che la formularono) che teorizza l'esistenza di relazioni sistematiche tra le **categorie grammaticali** (morfologiche e sintattiche) della lingua parlata e le **modalità di comprensione dell'ambiente** in cui si è inseriti e nel quale si manifesta e sviluppa il comportamento individuale. Si tratta di una ipotesi molto discussa che apre la via ad un **relativismo integrale** (il nostro pensiero è in larga parte orientato dalle nostre strutture linguistiche, che variano in basa al contesto sociale e culturale) e che, anche se non è mai stata del tutto dimostrata sperimentalmente, pone notevoli questioni sulla natura delle nostre categorie concettuali.

Il problema dell'interdipendenza tra pensiero e linguaggio ha, peraltro, origini molto antiche (già nella tradizione linguistica indiana si ipotizza, con la teorizzazione del VI secolo di Bhartrhari, che la lingua sia indissolubilmente legata al pensiero). In Occidente i primi assiomi che riconoscono un legame tra lingua e pensiero sono presenti nelle opere del filosofo e linguista **Wilhelm von Humboldt**. L'origine dell'ipotesi di *Sapir-Whorf* è riscontrabile nel lavoro dell'antropologo **Franz Boas**, il quale studiando le lingue dei nativi americani e notandone la profonda differenza rispetto alle lingue semitiche e a quelle indo-europee, teorizzò che la cultura e gli stili di vita di un popolo si riflettessero sulla lingua che esso parlava. Edward Sapir, sulla base di quest'intuizione, riconobbe che le lingue sono **insiemi sistematici e formalmente completi**. B.L. Whorf, negli anni Trenta, centrò invece l'attenzione sui particolari meccanismi grammaticali con cui il pensiero poteva influenzare la lingua. Egli asseriva col suo **principio di relatività linguistica** che:

> «Noi dissezioniamo la natura lungo linee tracciate dalle nostre lingue madri. Le categorie e le tipologie che isoliamo dal mondo dei fenomeni non le troviamo lì in quanto esse guardano dritto in faccia ogni osservatore; al contrario, il mondo viene presentato in un flusso caleidoscopico di impressioni che deve essere organizzato dalle nostre menti; vale a dire, in gran parte dai sistemi linguistici presenti nelle nostre menti. Noi tagliamo a pezzi la natura, la organizziamo in concetti, e nel farlo vi attribuiamo significati, in gran parte perché siamo parti in causa in un accordo per organizzarla in questo modo; un accordo che si mantiene in tutta la nostra comunità di linguaggio ed è codificato negli schemi della nostra lingua... tutti gli osservatori non sono guidati dalle stesse prove fisiche verso la stessa immagine dell'universo, a meno che i loro bagagli linguistici siano simili, o possano essere in qualche modo calibrati».

Tra le indagini di Whorf risulta estremamente significativa quella condotta sulle differenze tra l'**inglese** e la lingua ***Hopi***, che propose un tipo di analisi linguistica nuova, tendente a valorizzare l'osservazione della struttura grammaticale più che i morfemi in sé, come era stato fatto fino a quel momento, quindi appariva con maggiore chiarezza e in primo piano la relazione tra lingua, pensiero e realtà. Tra gli esempi più famosi, troviamo quello del suo studio sul linguaggio degli *Inuit* appunto, che usa differenti parole per indicare la «neve». Ne dedusse che la visione del mondo degli *Inuit* era diversa rispetto a quella dei popoli di lingua inglese.

5. LE ABILITÀ COMUNICATIVE

Lo sviluppo linguistico, oltre a interessarsi degli aspetti fino a ora illustrati (fonologico, lessicale, semantico, sintattico), focalizza l'attenzione anche sullo sviluppo delle modalità comunicative e articola la propria indagine sulla **produzione** e **comprensione** del linguaggio, oltre che sulle varie abilità specifiche della lingua parlata e scritta. Valorizza, quindi, quegli aspetti del linguaggio che rientrano nella sfera del **metalinguaggio**, il cui sviluppo sembra procedere con più lentezza e irregolarità e si ipotizza che continui per tutta la vita del soggetto.

> Anche se già Kant sosteneva che la conoscenza era il risultato di un concreto lavoro cognitivo da parte di un individuo, solo alla fine degli anni Ottanta i progressi della psicologia cognitiva e della linguistica antropologica ravvivarono l'interesse per l'ipotesi di Sapir-Whorf messa in ombra fino a quel momento dalla posizione innatista di Noam Chomsky.

Intorno all'età di **cinque** anni si verificano i primi sviluppi **metalinguistici**: il bambino infatti entra in contatto con l'**ironia**, è in grado di riconoscerla, non sempre di comprenderla, ma non sa produrla. Fino al periodo dell'adolescenza le abilità metalinguistiche continuano ad arricchirsi. In seguito si assiste a una sorta di stabilizzazione: i mutamenti successivi infatti non saranno radicali anche se, in alcuni casi, saranno però rilevanti. L'acquisizione di competenze metalinguistiche mette il soggetto in condizione di servirsi delle regole morfosintattiche in maniera produttiva, in modo cioè che il suo discorso sia efficiente, ovvero comunichi ciò che intende comunicare. Inoltre gli consente di passare **dalla grammatica della frase alla grammatica del discorso**, e di connotare il discorso stesso di attributi quali la coerenza interna, l'ambiguità, gli incisi autoriflessivi di approfondi-

mento o di critica ecc. Le abilità metalinguistiche per tali ragioni sono inscindibilmente connesse allo sviluppo **cognitivo** e allo sviluppo di **competenze**, che dipendono dalla **scolarizzazione**.

CAPITOLO SESTO

LA DIMENSIONE SOCIALE NELLO SVILUPPO DELL'INDIVIDUO

Sommario: 1. Quadro teorico e concettuale. - 2. Lo sviluppo sociale durante le diverse fasi dello sviluppo.

1. QUADRO TEORICO E CONCETTUALE

Lo sviluppo sociale consiste in un processo composito che permette di formare **legami** con l'ambiente in cui si è inseriti e di scoprire e costruire la propria individualità. Nel processo di sviluppo sociale possono essere individuate contemporaneamente due funzioni che mutuamente si supportano:

— la **socializzazione**;
— l'**individuazione**.

Con il termine **socializzazione** ci si riferisce a quel processo mediante il quale l'individuo viene progressivamente coinvolto nella vita sociale, attraverso una serie di esperienze quali l'**apprendimento**, **l'interiorizzazione di norme, regole, valori** e **costumi** propri della cultura di appartenenza, attraverso la conoscenza delle aspettative di **ruolo** tipiche del gruppo sociale nel quale è inserito e che gli danno la possibilità di integrarsi in esso, e infine, attraverso tutti quei processi necessari affinché possano realizzarsi.

Nel processo di socializzazione vengono in genere distinte due fasi:

— socializzazione **primaria**;
— socializzazione **secondaria**.

La socializzazione primaria sostanzialmente avviene all'interno della **famiglia** e si concorda nel ritenere che sia finalizzata a formare la **personalità di base**. La socializzazione secondaria si realizza, invece, a partire dall'inserimento dell'individuo in una **realtà sociale più ampia** (scuola, amici, lavoro ecc.) e sembra finalizzata ad apprendere le aspettative e ad attribuire **competenze di ruolo**. Le agenzie di socializzazione preposte a mediare il rapporto tra individuo e società sono principalmente la famiglia e la scuola, il gruppo dei pari e i mass media. In chiave relazionale, la **socializ-**

zazione si configura quale fatto globale, in cui si intrecciano elementi affettivi, cognitivi e morali.

Emile Durkheim riconosceva nel processo di socializzazione il compito di portare i nuovi *soggetti* a sentirsi *parte della società*, solidali con gli altri membri del gruppo, capaci di condividere le regole morali generali e di accettare di restare al posto assegnato loro dalla divisione del lavoro (*La divisione del lavoro sociale,* 1893), convinti di collaborare al bene di tutti e di realizzare al meglio se stessi. Per **Talcott Parsons**, grazie al processo di socializzazione, i *modelli culturali di riferimento e le aspettative di ruolo* entrano a far parte della struttura della personalità, fornendo i presupposti per il mantenimento di un sistema sociale altamente integrato. Origine ultima del comportamento deviante è, per Parsons, un malfunzionamento del processo di socializzazione che non ha saputo trasmettere, con sufficiente chiarezza, gli orientamenti fondamentali condivisi dal gruppo sociale.

Il processo di **individuazione** promuove, invece, la formazione dell'identità propria di un soggetto. L'identità, e il processo di differenziazione che ne delinea i contorni ed i contenuti, è la struttura-processo alla base del meccanismo di differenziazione che permette ad un soggetto di considerarsi come entità a sé stante rispetto al contesto.

Negli anni Venti per la prima volta appare nel contesto culturale della psicoanalisi il concetto di *individuazione*, elaborato da **Carl Gustav Jung**, secondo il quale consiste in un *processo psichico basilare per lo sviluppo della personalità* di un individuo, ed è rappresentato dall'avvicinamento dell'Io al Sé. Nel 1928 Jung scrive: «*Individuarsi significa diventare un essere singolo e, intendendo […] per individualità la nostra più intima, ultima, incomparabile e singolare peculiarità, diventare sé stessi, attuare il proprio Sé.*». Il progressivo avvicinamento dell'Io al Sé, spontaneo, autonomo e generalmente inconscio, avviene attraverso l'attribuzione di significato e, quindi, attraverso l'interpretazione dei simboli nei quali il soggetto s'imbatte nel corso della propria vita. Essi possono appartenere sia al mondo interno che al mondo esterno. Il termine *individuo*, come ricorda Carotenuto, significa "non diviso", per tale ragione possiamo asserire che l'individuazione è quel processo mediante il quale la *persona diventa sé stessa,* ovvero un soggetto intero, inscindibile e differenziato dalle psiche collettiva conscia ed inconscia.

Secondo **George Herbert Mead**, la **socializzazione** è connessa allo sviluppo dell'identità personale e sociale di ogni individuo. L'identità (cioè il «sé», *self*) è composta da due parti: l'«**Io**» e il «**Me**».

L'«Io» consiste nella risposta non organizzata e spontanea alle situazioni. Il «Me» consiste nell'insieme di risposte derivate dall'interiorizzazione dell'altro significativo. La socializzazione può essere definita come **inte-**

riorizzazione, attraverso la relazione con un altro significativo, delle **prescrizioni generali della società** fino alla costituzione dell'«**altro generalizzato**».

Si è soliti distinguere diverse fasi del processo di socializzazione come l'interiorizzazione, attraverso la relazione con gli altri significativi, delle prescrizioni generali della società fino alla formazione dell'altro generalizzato, cioè della rappresentazione simbolica ed interiorizzata nel Sé maturo delle indicazioni e prescrizioni precedentemente provenienti dagli altri significativi.

Tra le teorie relative allo sviluppo sociale ricordiamo anche quelle di stampo comportamentista, che trovano un esponente importante nella **teoria dell'apprendimento sociale** di **A. Bandura**, originariamente formulata nel 1963 e revisionata e ribattezzata nel 1989 come «teoria cognitivo-sociale» per l'importanza riconosciuta ai fattori cognitivi, ma da non confondere con altri approcci di tipo cognitivista come quello di Piaget o quello dell'elaborazione delle informazioni.

Albert Bandura è nato nel 1925 a Mandure, Alberta del Nord, in Canada. Frequentò il college presso l'Università della Columbia Britannica, dove nel 1949 si laureò in psicologia. Nel 1953 si trasferì negli Stati Uniti per insegnare all'Università di Stanford, in California. Dopo vent'anni esatti divenne presidente dell'*American Psychological Association*. Le sue ricerche si inseriscono nella tradizione comportamentista e quindi nella teoria dell'apprendimento, secondo la quale, come noto ormai, l'apprendimento avviene mediante l'esperienza diretta per prove ed errori, quindi è l'ambiente a determinare il comportamento. Nel 1977 pubblicò *Teoria dell'apprendimento sociale*, in seguito *La fondazione sociale del pensiero e dell'azione*. Nel 1986 apportò delle revisioni strutturali alla sua teoria dell'apprendimento sociale con la pubblicazione di *Una teoria sociale cognitiva*.

Bandura considerò le teorie classiche dell'apprendimento, fondate sulla ricerca attuata su animali, insufficienti a spiegare il comportamento umano, poiché quest'ultimo ha luogo in un contesto sociale e non può prescindere da esso. Egli attraverso l'osservazione del fenomeno dell'aggressività negli adolescenti, ipotizzò che l'ambiente e il comportamento si condizionano vicendevolmente, per questo mise in evidenza che la personalità è il risultato dell'interazione fra tre fattori:

— l'**ambiente**;
— il **comportamento**;
— i **processi** psicologici della persona.

In particolare i processi psicologici sono rappresentati dalla capacità della mente di **trattenere** le **immagini** e dal **linguaggio**, soprattutto quello figurato. Quindi l'osservazione assurgeva a processo principe nel contesto dell'apprendimento. Pertanto Bandura asserisce che l'apprendimento sociale dipende dall'apprendimento osservativo e risulta mediato da quattro processi:

— **attenzione**;
— **ritenzione**;
— **produzione**;
— **motivazione**.

Il processo dell'**attenzione** è **propedeutico** a tutti gli altri, in quanto il comportamento da apprendere va estrapolato dal contesto per le sue caratteristiche specifiche come la distinguibilità, l'utilità che rappresenta per il soggetto o le aspettative che gli suscita sulla base delle esperienze passate, definite da rinforzi positivi o negativi. Successivamente il comportamento dovrà essere **memorizzato** per poi essere utilizzato cioè riprodotto. Un aspetto singolare che Bandura evidenzia è quello della **motivazione**, ovvero il comportamento acquisito deve essere collocato in una sfera utilitaristica per l'individuo che dipende da rinforzi esterni, da auto rinforzi o da rinforzi vicari. Il concetto di «**rinforzo vicariante**», elaborato dalla teoria dell'apprendimento sociale suggerisce che osservando e ricordando che un individuo viene premiato o lodato per un particolare comportamento, l'osservatore può essere incoraggiato a imitarlo; al contrario, guardare qualcuno che viene punito può provocare il comportamento opposto.

2. LO SVILUPPO SOCIALE DURANTE LE DIVERSE FASI DELLO SVILUPPO

A) La prima infanzia

Già alla nascita il bambino sembra predisposto all'**interazione sociale**, dispone, infatti, di **strumenti comunicativi** che creano un ponte con l'ambiente esterno o, almeno all'inizio, con gli individui presenti in esso. Pensiamo al pianto, ai sorrisi endogeni ed esogeni, ai vocalizzi e alla repentina acquisizione del linguaggio verbale. Pensiamo ai vari riflessi di orientamento: il bambino orienta la propria attenzione, in maniera prima inconsapevole poi intenzionale, verso un numero progressivamente crescente di

stimoli, come la voce materna o alcune caratteristiche del volto umano ricorrenti ecc. Pensiamo ai riflessi di accostamento come il «**grasping**», l'afferrare oggetti o il camminare.

Durante il primo anno di vita, il bambino acquisisce comportamenti che gli permettono di partecipare con crescente consapevolezza alle **interazioni diadiche**. Queste all'inizio risultano sbilanciate poiché l'unico membro competente della diade risulta l'adulto, in seguito verranno acquisiti schemi di azione congiunta come evidenzia Kenneth Kaye, grazie ai quali si pongono le basi per un interazione autogestita con i coetanei ovvero senza la necessità che vi sia un adulto, in genere la madre, ad orientarla o addirittura a gestirla.

Durante i primi sei mesi di vita l'interazione con i coetanei è rappresentata esclusivamente da un **riflesso di orientamento** non molto dissimile da quello registrato nel caso della presentazione di oggetti inanimati. Nella seconda metà del primo anno di vita, invece, sembra comparire nel bambino una rudimentale forma di **aspettativa**, ma solo a partire dal secondo anno di vita in poi si assiste all'interazione con i coetanei ad un vero e proprio comportamento competente, ed infatti si cimentano nell'imitazione speculare reciproca e nelle interazioni complementari e reciproche che rappresentano le prime forme di gioco a due. Sulla base di queste informazioni è possibile dire che nella prima infanzia si costruisce, a partire da un'esperienza intuitivo-affettiva del Sé, la **coscienza del Sé**, che all'unico *feedback* corporeo ne aggiunge uno sociale in grado di distinguere il me dagli altri.

B) L'età prescolare

Tra i 3 e i 6 anni di età, con l'inserimento nella scuola materna, le possibilità di contatto con i **coetanei** e con **adulti** che non fanno parte del nucleo familiare aumentano vorticosamente e si assiste ad una decisiva rivoluzione nello sviluppo delle interazioni sociali del bambino. Tra i comportamenti abituali si manifesta il **gioco** che, oltre a essere una fonte inesauribile di creatività, mette il bambino nella condizione di compiere nuove esperienze, di mettersi nei panni dell'altro ed entrare, quindi, in contatto con altri punti di vista. In questa fase, inoltre, il bambino è stimolato a trovare un posto nel gruppo, sperimenta cioè le prime rudimentali forme di ruolo, comincia a collaborare con gli altri, a frenare gli impulsi aggressivi o a difendersi in caso di necessità. In altri termini il bambino entra in contatto con la neces-

sità di **rispettare delle regole** per condividere spazi ed esperienze sociali, proprio per tale ragione appartiene all'età prescolare l'acquisizione di regole morali.

C) La fanciullezza

Tra i 6 e gli 11 anni di età il bambino possiede la capacità di riflettere su di sé e sugli altri e, quindi, è in grado di orientare le proprie azioni su basi **utilitaristiche**. Grazie alla padronanza del linguaggio presenta notevoli abilità nell'esporre il proprio pensiero; per questo motivo in questa fase le ricerche, più che servirsi del metodo osservativo, sono condotte mediante strumenti come questionari, interviste ecc. Possiamo suddividere lo sviluppo delle abilità di *role-taking* in cinque livelli:

— livello **egocentrico**;
— livello **soggettivo**;
— livello **autoriflessivo**;
— livello **reciproco**;
— livello **sociale**.

Lo **stadio egocentrico** del *role-taking* si presenta intorno ai cinque anni di età, si caratterizza per il fatto che il bambino possiede la capacità di distinguersi dagli altri ma considera come vero esclusivamente il suo punto di vista e se ne adotta uno differente non ne evince la contraddittorietà. Quello **soggettivo** si sviluppa tra i sei e gli otto anni di età e si caratterizza per il fatto che il bambino apprende l'esistenza e l'eventuale coesistenza di diversi punti di vista. Durante lo **stadio autoriflessivo**, che si manifesta intorno ai nove anni di età, il bambino sviluppa la capacità di comprendere i motivi alla base dei diversi punti di vista e per questo acquisisce l'abilità di mettersi nei panni altrui e di prevedere in relazione al suo i comportamenti altrui. Verso gli undici anni di età con lo **stadio reciproco** si aggiunge la capacità di definire il proprio punto di vista rispetto a quello del gruppo. Infine con il **livello sociale**, che si sviluppa dopo i dodici anni di età, il soggetto comincia a confrontare i punti di vista di differenti comunità più che di vari soggetti. Progressivamente aumentano le competenze di interazione passando dal livello **micro-sociale** del faccia a faccia, al livello **macro-sociale** delle relazioni tra contesti. Durante la fanciullezza le interazioni sociali assurgono a prime relazioni interpersonali, in questo periodo l'individuo prende contatto con il sentimento dell'amicizia, motore insostituibile del desiderio relazionale.

D) La preadolescenza e l'adolescenza

L'adolescenza rappresenta una fase di transizione cruciale nello sviluppo di un individuo per diverse ragioni, tra le principali annoveriamo la **maturazione puberale**, lo **sviluppo intellettuale** e l'accesso a **nuovi contesti** come quello lavorativo ad esempio. Durante questo periodo il soggetto è sottoposto a mutamenti somatici molto repentini e considerevoli, ne consegue un mutamento nell'immagine di sé e nei rapporti con gli altri che, tuttavia, poggia sulla struttura sottostante e, quindi, conserva delle soluzioni di continuità determinanti con le età precedenti. **Erik Erikson** (cfr. Capitolo Primo) attribuisce al periodo adolescenziale una valenza fondamentale per lo sviluppo dell'**identità personale adulta**, sollecitata dall'ambiente che a partire da questo momento comincia a chiedere al ragazzo comportamenti adulti. A tale proposito altri studiosi mettono in evidenza le **ambivalenze** presenti nella nostra società che destabilizzano ulteriormente l'adattamento del soggetto alla moltitudine di mutamenti in corso. Da una parte egli si trova a dover affrontare le richieste sociali di assunzione di responsabilità e di autonomia, dall'altra anche il contesto deve adattarsi ad un individuo nuovo e in continua trasformazione e non sempre le cure ed il controllo da parte del nucleo familiare o del contesto scolastico rispettano o entrano in sintonia con tali mutamenti. Non sempre è naturale o privo di scossoni il processo di **desatellizzazione** dal pianeta famiglia, fondamentale ma carico di incertezze, le quali assumono forme disparate che vanno dall'insicurezza alla ribellione molesta. Quest'ultima spesso si accompagna a scelte disadattive e in certi casi devianti rispetto alla normativa morale e legale vigente, come l'utilizzo di droghe, alcool o l'ingresso in gruppi che adottano comportamenti antisociali: il **bullismo** ne è un esempio emblematico.

CAPITOLO SETTIMO

METODI E TECNICHE DI RICERCA IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Sommario: 1. Aspetti epistemologici. - 2. Obiettivi della ricerca in psicologia dello sviluppo. - 3. Metodiche di ricerca: sperimentazione, osservazione, ricerche longitudinali. - 4. Tecniche per la rilevazione dei dati sperimentali.

1. ASPETTI EPISTEMOLOGICI

La ricerca nell'ambito della psicologia dello sviluppo ha fornito agli studiosi il supporto e lo sprone, oltre che il contributo concreto, necessari per suddividere il macrocosmo dello sviluppo fisico e psichico in diverse aree o dimensioni teoriche e d'indagine. Aree che nel corso di questa breve trattazione abbiamo messo a fuoco evidenziandone alcuni aspetti salienti: ci riferiamo ad esempio alle dimensioni specifiche dello sviluppo **cognitivo**, dello sviluppo del **linguaggio**, di quello **emotivo** o a di quelle dello sviluppo **sociale**. Uno degli obiettivi fondamentali della disciplina è quello di spiegare i fenomeni e le relazioni che intercorrono tra queste aree. Non si tratta altro che di rispondere a domande di varia natura, le quali tuttavia possono essere suddivise in due grossi gruppi:

— domande relative ad **eventi specific**i;
— domande riguardanti le leggi che stabiliscono le **coordinate esperibili** degli eventi stessi.

Le prime, che riguardano eventi specifici ovvero fatti, godono primariamente della caratteristica di possedere un definito e chiaro **limite spazio-temporale**, ossia delle coordinate osservabili. Le risposte relative a domande su eventi specifici si possono trovare riconducendo l'evento a delle asserzioni universali, cioè a delle leggi, la cui validità, convalidata da osservazioni o esperimenti, ne garantisce la scientificità.

Ad esempio, l'epistemologo **Ernest Nagel** (1901-1985) individua il carattere fondamentale della scienza nella **spiegazione**, distinguendone quattro tipi principali:

— la spiegazione **deduttiva**;

— la spiegazione **probabilistica**;
— la spiegazione **funzionale**;
— la spiegazione **genetica**.

Fatta eccezione per il primo, tali modelli esplicativi si ritrovano pure nelle scienze storico-sociali, che di solito spiegano gli eventi in termini di probabilità o di funzione o di processo genetico. Egli distingue tra le **leggi scientifiche** alcune tipologie principali e ne presenta le caratteristiche:

— leggi scientifiche di tipo **specie naturali**. Consistono in leggi formulate sulla base di conclusioni evinte dalla conoscenza di altre caratteristiche. Infatti, il raggruppamento di proprietà o caratteristiche concomitanti che possono, per la loro presenza simultanea, definire e classificare delle specie o dei tipi, ci permettono di dedurre altre loro specificità;
— leggi scientifiche di tipo **causale**. Consistono in leggi formulate sulla base di rapporti del tipo causa-effetto; prevedono che ad ogni causa corrisponda un effetto, quindi definiscono una relazione invariabile e uniforme, che la causa sia condizione necessaria e sufficiente perché si verifiche l'effetto, che ci sia un rapporto spazio-tempo dato ovvero che ci sia vicinanza spaziale e contiguità temporale tra la causa e l'effetto;
— leggi scientifiche di tipo **storico** o **leggi di sviluppo**. Evidenziano un ordine cronologico invariabile nello sviluppo di eventi o proprietà;
— leggi scientifiche di tipo **statistico**. Consistono in leggi formulate sulla base dei risultati che si verificano in una serie di prove sufficientemente ampia. Dove si dispone che due eventi si verificano in concomitanza con una certa frequenza relativa;
— leggi scientifiche che scaturiscono dal concetto di **dipendenza funzionale**. Consistono in leggi secondo le quali esiste un'interdipendenza tra le grandezze associate a certi eventi. Quindi permettono di calcolare il valore di una grandezza conoscendo quello di un'altra grandezza ad essa accomunata.

Si possono, inoltre, distinguere le **leggi sperimentali**, **empiriche**, **osservative** dalle **leggi teoriche**. Le prime sono costituite esclusivamente da termini osservabili, cioè rilevabili o visibili mediante osservazione diretta o mediata da strumenti di misurazione. Tra i termini che compongono tali leggi troviamo, ad esempio, oggetti concreti, fatti, caratteristiche come la voce, le variabili psicofisiologiche, le conoscenze o le abilità ecc. Le secon-

de, invece, sono costituite anche o esclusivamente da termini teorici ovvero oggetti, processi e proprietà non osservabili. Parliamo di entità che tendono a spiegare e a collegare in una visione sempre più integrata eventi osservabili sperimentalmente.

Le seconde sono più complesse poiché riguardano asserzioni universali che sono astratte dal contesto dell'osservabilità e prevedono, quindi, delle risposte utili a dimostrare che tali leggi, oggetto della questione, sono conseguenza di altre leggi con gradi di astrazione e di generalizzazione sempre più ampi. Siamo nell'ambito delle **teorie scientifiche**. Non è semplice definire cos'è una teoria, per la sua complessità intrinseca.

Le accezioni maggiormente ricorrenti la considerano come:

— un insieme di leggi **interconnesse** che tende a spiegare fenomeni generali;
— un insieme di leggi **teoriche** volte a spiegare quelle empiriche;
— un modello, ossia una raffigurazione concreta, visualizzabile che sia esplicativa di un sistema di **funzionamento non direttamente osservabile**;
— un insieme di teorie propedeutica l'una all'altra ovvero una **tradizione** di ricerca.

Ernest Nagel (1901-1985), nato a Nové Město in Cecoslovacchia, emigrò all'età di dieci anni con la sua famiglia negli Stati Uniti, dove cominciò a insegnare nel 1931 presso la *Columbia University*. Nel 1955 divenne Professor of Philosophy e University Professor nel 1967. Come allievo di Dewey, si è rivolto a indagini di natura logica ed epistemologica. Già nelle sue prime opere ha investigato la logica della spiegazione scientifica. Elementi portanti della sua formazione furono il pragmatismo di Pierce e l'empirismo logico del Circolo di Vienna. Nel 1934 pubblicò *Introduction to Logic and Scientific Method*, nel 1954 *Sovereign Reason*, tre anni dopo *Logic without Metaphysics*, nel 1958 uscì *Goedel's Proof*, ma la sua opera maggiore è *The Structure of Science*: *Problems in the Logic of Scientific Explanation* pubblicata nel 1961.

2. OBIETTIVI DELLA RICERCA IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Riflessioni di natura epistemologica suggeriscono che tra gli obiettivi fondamentali della scienza troviamo quello di **spiegare i fenomeni e le relazioni che tra essi intercorrono e si sviluppano**. Ogni disciplina naturalmente stabilisce i limiti del proprio ambito di ricerca e stabiliti i propri oggetti di studio si interroga sulle metodologie più utili per indagarne il fun-

zionamento e le ragioni della loro esistenza, ovvero le loro potenzialità. Come abbiamo visto si tratta di rispondere a domande relative ad oggetti specifici (in psicologia generalmente sono eventi, strutture o funzioni) o relative a leggi nelle quali la natura degli oggetti specifici trova risposte e significatività.

Le questioni di base della psicologia dello sviluppo riguardano:

— la natura del **mutamento** che avviene nel corso dello sviluppo;
— la natura del **processo** alla base di tale mutamento;
— le modalità di **organizzazione** del mutamento.

Quindi un primo grande ambito d'indagine della psicologia dello sviluppo riguarda **il mutamento** che presenta una duplice natura, possiamo distinguere infatti mutamenti di natura **quantitativa** da mutamenti di natura **qualitativa**.

Nell'ambito dei mutamenti di natura quantitativa lo sviluppo corrisponde all'accrescimento ovvero a quei processi di crescita fisica, nei quali sono inclusi naturalmente anche quelli che riguardano la struttura e le funzioni del sistema nervoso centrale, che si accumulano nel tempo del ciclo vitale. Le teorie comportamentiste ad esempio si inscrivono in questo tipo di visione, reputano infatti lo sviluppo come un processo controllato esclusivamente dall'esperienza e dall'apprendimento che ne consegue.

I mutamenti di natura qualitativa, invece, considerano lo sviluppo come un processo attivo di creazione e trasformazione delle abilità individuali. Rappresentanti teorici di questo punto di vista si trovano nelle teorie **organismiche** come quella dello sviluppo cognitivo di Piaget o la teoria vygotskijana-contestualista. Entrambe, infatti, considerano lo sviluppo come un processo che dipende da principi organizzatori intrinsechi, il bambino appare come costruttore attivo delle proprie abilità e non come organismo interamente plasmabile da fattori ambientali estrinseci.

Un altro quesito strutturale riguarda le **cause alla base del mutamento** che si articolano in due grandi aree: la prima prende in esame **fattori genetici**; la seconda analizza quelli **ambientali**. Attualmente le teorie dello sviluppo considerano i mutamenti evolutivi come il risultato di una forte concomitanza di entrambi i fattori, tuttavia alcuni baluardi teorici assumono una posizione più netta. Chomsky ad esempio, nella sua teorizzazione intorno all'acquisizione del linguaggio, assume un punto di vista innatista

mettendo in luce l'esclusiva responsabilità dello sviluppo in cause di natura genetica; per Chomsky nello sviluppo del linguaggio l'ambiente non ha potere né di controllo né di determinazione di tale abilità, può soltanto modularne l'acquisizione, facilitandola o rallentandola. I comportamentisti invece rimettono tutte le ragioni dello sviluppo nel contesto ambientale, unico responsabile secondo loro della modulazione del comportamento, che in questo modo si delinea esclusivamente sulla base dell'ambiente, in grado di determinare, in prima istanza, l'acquisizione di specifiche abilità.

La ricerca in psicologia dello sviluppo deve anche prendere posizione rispetto alle **modalità organizzative del mutamento**, chiedendosi se procede con **continuità e gradualità** o se invece avviene per **step discontinui**.

Gli obiettivi delle ricerche in psicologia dello sviluppo si propongono, quindi, di rispondere a degli interrogativi o di verificare delle ipotesi formulate a partire da conoscenze di base, che trovano una comoda collocazione negli assetti teorici già riconosciuti dalla comunità scientifica. Per una maggiore chiarezza espositiva possono essere raggruppati in tre grandi categorie:

— obiettivi volti ad individuare le **variabili evolutive**;
— obiettivi volti ad individuare le **relazioni tra i mutamenti** di aspetti propri di una stessa dimensione evolutiva o tra i mutamenti di aspetti relativi ad aree diverse;
— obiettivi volti ad individuare i **processi** coinvolti nel mutamento.

Per **variabili evolutive** si intendono **aspetti che nel tempo manifestano costantemente e regolarmente mutamenti**. Per la ricerca scientifica è molto importante conoscere il proprio oggetto di studio, descriverne gli aspetti invarianti e i mutamenti nel tempo ne definisce alcuni limiti salienti ed evidenzia eventuali sequenze di sviluppo di funzioni, abilità o caratteristiche. Gli obiettivi che tendono ad individuare le relazioni tra le variabili evolutive appartenenti ad una stessa area d'indagine spiegano ed estrapolano sequenze ordinate di sviluppo, che a volte dipendono dall'interazione di abilità e funzioni di aree differenti. Esplicitare i processi alla base del mutamento, invece, permette di affrontare la questione sempre aperta tra le posizioni innatiste e quelle ambientali, consente cioè di dichiarare le idee riguardo alle responsabilità della natura individuale e della cultura rispetto al mutamento e quindi stimolare le ricerche nell'ambito della pedagogia e dell'educazione.

3. METODICHE DI RICERCA: SPERIMENTAZIONE, OSSERVAZIONE, RICERCHE LONGITUDINALI

Le principali metodiche di ricerca per esaminare i mutamenti nel tempo e verificare ipotesi sui processi o sulle cause di tali mutamenti sono:

— la **sperimentazione**;
— l'**osservazione**;
— i disegni di ricerca **longitudinali**;
— i disegni di ricerca **trasversali**;
— i disegni di ricerca **sequenziali**.

A) La sperimentazione

La sperimentazione è una **modalità di ricerca di tipo empirico**, come l'osservazione. Sperimentazione ed osservazione sostanzialmente si differenziano l'una dall'altra per la cura, della seconda rispetto alla prima, di evitare che le operazioni necessarie alla raccolta dei dati, ovvero delle informazioni riguardo all'oggetto di ricerca, influenzino l'oggetto stesso della ricerca. Modalità di ricerca che si astraggono dalla realtà esterna, ovvero che non si avvalgono delle informazioni suggerite dall'esperienza empirica ma focalizzano l'attenzione esclusivamente sul proprio pensiero, sono quelle tipiche della **speculazione teorica**. Le metodiche di ricerca, ideate ed utilizzate sia nell'ambito delle scienze naturali che nell'ambito delle scienze umane al fine di esplicitare i fenomeni e le relazioni che tra essi intercorrono e si sviluppano , che vanno sotto il nome di sperimentazione includono molteplici procedimenti. Questi si caratterizzano essenzialmente per tre aspetti fondamentali:

— gli **scopi** della ricerca;
— l'**ambiente** nel quale avviene la ricerca;
— il tipo di **strumentazione** utilizzata nella conduzione della ricerca.

Quando gli obiettivi della ricerca puntano all'acquisizione di nuove conoscenze, attraverso il tentativo di rispondere ad interrogativi formulati sulla base di ricerche precedenti o a partire dalle riflessioni stesse del ricercatore, oppure attraverso la verifica di ipotesi formulate in relazione ad un assetto teorico di riferimento, siamo nell'ambito della **ricerca pura**. Nel caso di scopi più concreti, legati cioè alla realizzazione o alla valutazione di interventi applicati nel tessuto della realtà, come la formulazione di nuovi

prodotti o la costruzione di nuovi macchinari, oppure l'ideazione di progetti per raggiungere nuovi scopi nell'ambito dell'organizzazione interna di alcuni microcosmi sociali come la scuola, le aziende ecc., siamo nel contesto della **ricerca applicata**. Ricerca pura e ricerca applicata differiscono tra loro certamente per gli obiettivi che perseguono, come abbiamo poc'anzi evidenziato, ma soprattutto, e questo ci interessa primariamente in questa discussione, per le modalità sperimentali adottate. Le ricerche possono essere effettuate in un laboratorio sperimentale provvisto di tutta la specifica strumentazione necessaria, svolgersi quindi in un **luogo artificiale**, oppure possono avvenire in un **ambiente naturale**, come la scuola, l'ospedale, il reparto di un'azienda, l'abitazione di una famiglia e così via. Di diversissima tipologia sono gli strumenti utilizzati nella conduzione di una ricerca scientifica, che variano da strumenti altamente specializzati ed estremamente sofisticati come quelli propri delle ricerche di chimica-fisica per esempio, a strumenti molto semplici come carta e matita, videoregistratori o software.

Il metodo sperimentale si è diffuso nell'ambito della psicologia dello sviluppo a partire dagli anni Cinquanta con psicologi di formazione comportamentista che prima di allora, come noto, avevano catalizzato le proprie energie su oggetti o soggetti di studio diversi dai bambini, come animali da laboratorio e studenti universitari. Anche nell'ambito della psicologia dello sviluppo, quindi, la ricerca assume le caratteristiche della metodica sperimentale, la cui sostanza può essere ravvisata nel dimostrare o esplicitare una **relazione di causa-effetto tra variabili indipendenti e variabili dipendenti**. L'analisi statistica consente di valutarne la **significatività**, ovvero consente di riconoscere l'esistenza ripetuta ed accurata di una relazione funzionale tra le due classi di variabili, dove una viene riconosciuta come causa dell'altra. La **variabile indipendente** è quella manovrata dallo sperimentatore, vi si attribuisce un valore arbitrario ed è modificata per valutare i suoi effetti su altre variabili prese in esame, quelle dipendenti. La **variabile dipendente** è infatti quella oggetto dell'ipotesi di studio e il suo valore è determinato da una o più altre variabili.

Nella prima metà del XX secolo, cioè prima che gli psicologi sperimentali di formazione comportamentista, con la loro **concezione meccanicistica**, promuovessero ricerche sperimentali nella psicologia dello sviluppo, il punto di vista teorico portante di questa disciplina era riconosciuto prevalentemente in quello organismico. Per le **teorie organismiche** lo sviluppo è

considerato un processo che dipende da tendenze e potenzialità proprie del soggetto, dipende cioè da principi organizzatori intrinseci che non possono essere sottoposti a manipolazione sperimentale. Il bambino non appare esclusivamente in balia dell'ambiente in cui è inserito, piuttosto è considerato come costruttore attivo delle proprie abilità ovvero dei propri mutamenti e quindi del proprio sviluppo. Questo punto di vista, tutt'oggi maggiormente diffuso nella psicologia dello sviluppo, rispecchiava l'utilizzo di metodi non sperimentali:

— metodo **correlazionale**;
— metodo **longitudinale**;
— osservazione **naturalistica**;
— **interviste**;
— **questionari**;
— **test**.

Il metodo correlazionale si caratterizza per il fatto che lo sperimentatore **non** interviene a **manipolare nessuna variabile** coinvolta nella ricerca, quindi non se ne possono distinguere di indipendenti e di dipendenti. Il metodo longitudinale consiste nel **raccogliere dati su un gruppo sperimentale** a più riprese, con un intervallo tra una raccolta e l'altra che va da un periodo breve, della durata di pochi giorni, o lungo, della durata anche di anni, a seconda della variabile oggetto di studio. Il metodo dell'osservazione naturalistica consiste nella **rilevazione del comportamento** dal vero cioè nel momento in cui avviene, si prefigge primariamente di non interferire con il comportamenti del soggetto o almeno di ridurle al minimo. Le interviste, i questionari e i test sono considerati più che altro strumenti della ricerca scientifica, tuttavia nell'ambito delle metodiche hanno diritto ad uno spazio personale in quanto si caratterizzano per l'**interazione verbale** dello sperimentatore con il soggetto.

La dimostrazione di una covariazione tra variabili indipendenti e variabili dipendenti, ovvero il riscontro sistematico che a diversi valori della variabile indipendente corrisponda un mutamento nel valore della variabile dipendente, non basta di per sé a garantire l'esistenza di una relazione di causa-effetto tra le variabili prese in esame. Risulta necessario considerare l'eventualità che il mutamento del valore della variabile dipendente possa essere attribuito ad altri fattori più che al mutamento della variabile indipendente. Ridurre al minimo questa possibilità consiste nel tenere alti i li-

velli della **validità interna** e della **validità esterna di una ricerca sperimentale**.

> La **validità di una ricerca** consiste nell'efficacia metodologica che la ricerca stessa possiede nel misurare effettivamente ciò che presume di misurare. Indica quindi il grado di appropriatezza, significatività ed utilità delle inferenze fatte a partire dai risultati ottenuti dalla ricerca stessa.

Nel 1966 **D.T. Campbell e J.C. Stanley** misero in evidenza i vari fattori coinvolti nell'inficiare la validità interna di una ricerca in *Experimental and quasi-experimental designs for reserch*. Di seguito verranno esposti quelli maggiormente riscontrabili nelle ricerche nell'ambito dello sviluppo:

— la **reattività** dei soggetti;
— la **non equivalenza** tra il gruppo sperimentale e quello di controllo;
— gli **errori** dovuti agli strumenti;
— le circostanze **ambientali**;
— fattori relativi alle **storia**;
— fattori relativi alla **maturazione**;
— fattori relativi allo **stress** dovuto al numero di prove sperimentali.

La situazione sperimentale di per sé altera il comportamento dei soggetti sperimentali che sulla base di svariati fattori, come l'età o il grado di timidezza o socievolezza e così via, presentano una **reattività** diversa all'esperimento. Il fatto di essere oggetto di studio, infatti, stimola in loro reazioni che producono un comportamento diverso da quello consueto. È necessario che **i gruppi messi a confronto siano equivalenti,** il che vale a dire che presentino la stessa distribuzione di soggetti. La diversità dei gruppi nella variabile di studio o in altre ad essa collegate non permette di attribuire le differenze riscontrate nei dati alla variabile indipendente manipolata dallo sperimentatore. Per ostacolare le minacce alla validità interna dovute a questi fattori è fondamentale seguire tre procedure nella costruzione dei gruppi. Nel caso di **disegni di ricerca tra i soggetti**, ovvero quelli che prevedono la presenza di almeno due gruppi da confrontare (gruppo di controllo e gruppo sperimentale), è necessario rispettare o le regole della **casualizzazione**, che consiste nel distribuire i soggetti entro i gruppi in maniera casuale, o quelle dell'**appaiamento,** che consiste nel costruire gruppi con soggetti simili per determinate caratteristiche come il grado di intelligenza, di introversione, di abilità manuali, la provenienza socio-economica ecc.

Nel caso di **disegni di ricerca entro i soggetti**, ossia quelli che prevedono l'analisi di dati raccolti su un unico gruppo, il problema della similarità tra gruppi si azzera naturalmente ma il fattore durata dell'esperimento incide negativamente sulle prestazioni dei soggetti. La validità interna di una ricerca dipende anche dall'osservatore, che può incidere sulle prestazioni dei soggetti diventando sempre più accurato o sicuro nel corso della sperimentazione; dall'apparecchiatura, che può guastarsi o logorarsi; dai test utilizzati o dalle domande poste dal ricercatore; dipende cioè dagli **strumenti** previsti dalla ricerca per la raccolta dati. Per le ricerche condotte in contesti differenti dal laboratorio, che garantisce un assetto fisso alla raccolta delle informazioni, l'**ambiente** costituisce una variabile piuttosto incisiva. Difficilmente le ricerche condotte direttamente nella struttura scolastica o nell'abitazione familiare possono contare su un ambiente costante nel tempo, per diverse ragioni come l'orario, i rumori limitrofi ecc. Questi altri due fattori di minaccia per la validità interna di una ricerca possono essere contrastati con la **standardizzazione delle condizioni sperimentali**, spesso costruita oltre che su regole fisse, soprattutto su regole stabilite attraverso un'**indagine pilota**. Inoltre bisogna considerare che il **numero delle prove previste** dal disegno di ricerca può incidere sulle prestazioni del soggetto, progressivamente possono infatti peggiorare. Risulta indispensabile a tale proposito presentare le prove in **sequenza *random***. Nel caso di ricerche condotte in un arco di tempo sufficientemente lungo e che prevedono la somministrazione di un **pre-test** e di un **post-test**, intervengono altri due fattori specifici ad inficiare la validità interna di una ricerca: **la storia** e **la maturazione.** Per quanto riguarda la prima consiste negli eventi che intercorrono tra una raccolta dati e la successiva, non previsti dallo sperimentatore e che vanno a modificare il comportamento del soggetto. La seconda, invece, dipende proprio dal passare del tempo e quindi dalla maturazione che ne consegue.

Gli errori che dipendono da questi ultimi due fattori possono essere ovviati ricorrendo ad un disegno sperimentale tra soggetti, servendosi cioè di un gruppo di controllo, ovvero di un gruppo sottoposto solo a pre-test e post-test e non alla variabile indipendente. Nel caso di mutamento dei risultati al post-test del gruppo di controllo si può concludere che questo non dipende dalla variabile indipendente ma da altri fattori come storia e maturazione, per esempio, quindi l'ipotesi risulta non verificata. Preservare la validità interna di una ricerca non assicura che i risultati da essa ottenuti

siano generalizzabili all'esterno del contesto sperimentale, affinché si realizzi questa condizione risulta necessario tenere alta la **validità esterna della ricerca.** Maggiore è le differenza tra il contesto sperimentale e quello della quotidianità minore sarà il livello di validità esterna della ricerca. Le ricerche condotte in laboratorio, ad esempio, anche se in genere assicurano il massimo grado di validità interna, comportano anche il minore grado di validità esterna. Perché non si trascuri la riflessione sulla validità esterna è indispensabile in una ricerca affiancare al metodo sperimentale altri **metodi di ricerca** come quello **quasi-sperimentale** e quello **correlazionale**. Il primo non permette di trarre delle conclusioni indiscutibili sui rapporti tra variabili ma evidenzia solo cause possibili; il secondo, detto anche delle **operazioni convergenti**, è caratterizzato da uno studio su variabili tra le quali non è possibile distinguere tra indipendenti e dipendenti ma è possibile evidenziarne una correlazione. Di per sé quest'ultimo metodo non consente di estrapolare con certezza rapporti di causa-effetto tra variabili, tuttavia associato ad altri metodi contribuisce a sostenere in termini di validità esterna i risultati ottenuti tramite il disegno sperimentale.

B) L'osservazione

La metodologia osservativa si differenzia da quella sperimentale per la **rinuncia al controllo delle variabili indipendenti** attraverso le varie forme di manipolazione sperimentale esterna. Quindi focalizza l'attenzione sui **fenomeni così come si manifestano in natura**. Tale scelta dipende da due fattori essenzialmente: l'impossibilità o la difficoltà di riprodurre sperimentalmente il fenomeno da osservare e la necessità di riferirsi a situazioni vere più che verosimili. A questo proposito sarebbe indispensabile conoscere il comportamento del bambino prima ancora di introdurre manipolazioni sperimentali sovrimposte. Famoso è inoltre l'attacco di **Urie Bronfenbrenner** all'abuso del metodo sperimentale in psicologia dello sviluppo. Egli infatti scrive nel 1979 in *The Ecology of human development*: «molta dell'attuale psicologia dell'età evolutiva è la scienza del comportamento inusuale di bambini posti in situazioni insolite con adulti sconosciuti per il più breve tempo possibile».

Urie Bronfenbrenner (1917- 2005), psicologo statunitense di origine russa, si trasferì con la famiglia all'età di sei anni, a New York, dove il padre, medico, divenne direttore dell'Istituto di ricerca per il ritardo mentale dello Stato di New York. Laureatosi in psicologia dello

sviluppo mentale all'*Università di Harvard* , durante la seconda guerra mondiale si arruolò come psicologo nelle forze armate americane. Dopo la guerra insegnò nella facoltà di Sviluppo umano, studi familiari e psicologia della *Cornell University*. Il suo modello ecologico intende l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici interrelati, e introduce il concetto di «famiglie», volendo in questo modo problematizzare i cambiamenti culturali e sociali in atto: la sua è definita una teoria ecodinamica.

L'osservazione è un metodo di ricerca scientifica che prevede la realizzazione di tre fasi preliminari:

— la **selezione** di un fenomeno;
— la **registrazione** del fenomeno;
— la **codifica** del materiale osservativo.

La **selezione di un fenomeno** da studiare, ad esempio un evento o un comportamento, può essere accompagnato dalla formulazione di una o più ipotesi. La **registrazione del fenomeno**, affinché l'osservazione sia obiettiva, deve essere condotta sulla base di procedure standard, che rispettino quindi regole di sistematicità, ripetibilità e comunicabilità. Si distinguono due modalità di registrazione del comportamento:

— il **campionamento** del tempo;
— la **registrazione** di eventi.

Il primo (*time sampling*) consiste nell'individuare **unità di tempo di una durata standard** e non contigue tra loro entro le quali registrare dati relativi al comportamento. Tale metodo non permette naturalmente di avere informazioni sequenziali sul comportamento osservato e non può essere applicato nel caso di indagini su comportamenti rari o che comunque non si verificano con regolarità nel corso del tempo. Per quanto riguarda, invece, la modalità che prevede la **registrazione** di eventi (*event recording*), questo metodo pone attenzione alla modalità con la quale si **strutturano** gli eventi piuttosto che a quanto spesso si presentano, quindi valorizza caratteristiche relative alla continuità del comportamento, ma non prevede quasi mai la valutazione del tempo entro il quale il comportamento avviene pertanto anche se fornisce una segmentazione realistica del comportamento non lo inquadra nella dimensione temporale che pur ne consente lo sviluppo. Per tale ragione, al fine di ottenere informazioni sequenziali complete, risulta utile servirsi di tecniche di registrazione che costituiscono un incrocio tra le due precedenti. Si aggiungono quindi alle tecniche di registrazione di un feno-

meno appena illustrate quella della **registrazione di intervalli** e quella di **classificazione incrociata di eventi** (*cross-classification*). Nella registrazione di intervalli il tempo totale di osservazione viene suddiviso in intervalli piuttosto brevi, dell'ordine di 10 o 20 secondi, e per ogni intervallo lo sperimentatore annota se e quali fenomeni si sono verificati. Nella classificazione incrociata di eventi, invece, lo sperimentatore inquadra l'evento in uno schema di **classificazione a più dimensioni** ordinate temporalmente tra loro, ad esempio: fatto antecedente, evento propriamente oggetto di studio, risoluzione.

Ciascuna **dimensione** prevede **due possibilità** che si escludono a vicenda, ovvero la possibilità che il fatto sia presente o assente, nel primo caso il fatto sarà registrato col numero 1, nel secondo caso col numero 2; quindi un evento risulterà classificato come 111, oppure 121, o ancora 222 ecc. La rigidità dello **schema di classificazione** adottato non consente di inserire nella rilevazione dei sub-eventi sequenze inaspettate e magari interessanti. Inoltre a questo tipo di classificazione deve corrispondere un'antecedente analisi concettuale dell'evento, quindi non può essere utilizzata in caso di fenomeni ai quali ci si accosta per la prima volta o sui quali non è ancora possibile formulare nessun tipo di ipotesi. L'ultima fase prevista dall'osservazione è, come già accennato, l'analisi e la codifica dei dati, che permettono infine di attribuire significato agli eventi osservati.

Esistono diversi tipi di **osservazione**, che è possibile suddividere sulla base del grado di struttura dell'ambiente (ambiente naturale e ambiente artificiale) e sulla base del grado di struttura che l'osservatore impone all'ambiente:

— osservazione **naturalistica**;
— osservazione in condizioni **controllate**;
— metodi **indiretti** di osservazione, ovvero interviste e questionari.

L'**osservazione naturalistica** ha la peculiarità di confinare lo sperimentatore in una posizione volta a non influenzare minimamente il comportamento di studio del soggetto sperimentale e non interpretare, ovviamente, i dati raccolti sulla base di proiezioni personali o di preconcetti ma in riferimento ad un sistema di codifica dato. Sono due gli approcci in cui l'osservazione naturalistica può essere divisa: quello **etologico** e quello **etnografico**. L'approccio etologico, di derivazione darwiniana, considera di prioritaria importanza osservare il comportamento nell'ambiente naturale in cui si manifesta spontaneamente; e descriverlo nei dettagli con la maggiore attenzione ed obbiettività in modo da poter fare riferimento a veri e propri **etto-**

grammi. Lo sperimentatore evita d'influenzare i soggetti attraverso un tipo di **osservazione non partecipante e quasi sempre dissimulata**. Infatti si nasconde dietro schermi unidirezionali; all'interno del gruppo stesso di soggetti sperimentali; oppure si affida a strumenti di registrazione come ad esempio la videocamera. Questo tipo di approccio garantisce di poter riflettere sulle **funzioni adattive del comportamento**, ovvero sul significato del mutamento in termini evoluzionistici. Nell'approccio etnografico invece lo sperimentatore diventa un **osservatore partecipante**, quindi prima di iniziare la ricerca vera e propria ovvero l'osservazione sistematica relativa alla variabile oggetto di studio, il ricercatore, attraverso un atteggiamento duttile, tenta di inserirsi nel gruppo che decide di studiare, cerca di farsi riconoscere come uno di loro o come uno appartenente alla loro sfera relazionale privata. Un altro tipo di osservazione che troviamo lungo il *continuum* che ne differenzia varie per grado di struttura dell'ambiente e per quanto questo sia strutturabile, è quello **in condizioni controllate**. In questo caso lo sperimentatore, pur non manipolando sperimentalmente la variabile indipendente, stabilisce di esercitare su di essa un grado di controllo medio o alto. Questa può avere obiettivi esclusivamente descrittivi o di verifica delle ipotesi ma non è in grado di individuare relazioni di causa-effetto tra le variabili prese in esame. I **metodi indiretti di osservazione** si suddividono in **interviste** e **questionari**, possono essere applicati direttamente ai bambini o agli adulti, interrogandoli sul comportamento dei bambini. Possono essere utilizzati questionari a risposte strutturate o questionari a risposte aperte, in entrambi i casi devono essere tenuti sotto controllo vari aspetti che tendono a inficiare la validità delle risposte stesse. Il metodo clinico di Piaget è considerato un tipo peculiare di intervista.

Nel 1988 **Luigi Camaioni** evidenziò che ognuna delle fasi che caratterizza il metodo osservativo (selezione del fenomeno oggetto di studio; registrazione dei dati che lo caratterizzano; codifica dei dati raccolti) è passibile di varie fonti di **errore** specifiche tenute sotto controllo per evitare nei risultati errori sistematici. Sottolinea che le fonti di errore possono riguardare contemporaneamente i soggetti sperimentali, gli osservatori e i ricercatori, che in certi casi non coincidono con gli osservatori. Gli errori che riguardano i soggetti sperimentali dipendono principalmente dalla reattività dei soggetti stessi; quelli relativi agli osservatori dipendono da loro aspettative, commenti o dalla stessa consapevolezza che vi è in atto una valutazione di attendibilità; quelli propri dei ricercatori infine derivano dalla complessità del codice impiegato e dall'attendibilità della ricerca stessa. Prendiamo spunto da questo discorso per chiarire in questa sede cosa si intende per **attendibilità**. L' attendi

bilità consiste nel grado in cui un reattivo psicologico misura con coerenza una caratteristica psicologica. Il grado di attendibilità di uno strumento aumenta in relazione alla minore differenza tra punteggi veri e punteggi ottenuti, ovvero aumenta in maniera inversamente proporzionale al numero di errori di misura possibili.

L'osservazione rispetto alla sperimentazione risolve indubbiamente il problema dell'artificiosità della situazione in cui sono inserite le variabili oggetto di studio, tuttavia i problemi connessi all'influenza dello sperimentatore non sono di semplice o completa risoluzione, inoltre è un tipo **di indagine quasi esclusivamente esplorativa**, cioè non volta alla verifica di ipotesi ma alla descrizione di un evento, quindi, pur nella sua essenzialità, in generale risulta preliminare rispetto ad altre modalità di ricerca.

C) I disegni di ricerca longitudinali

La peculiarità della psicologia dello sviluppo consiste, come abbiamo ampiamente esposto, nel focalizzare l'attenzione sul *mutamento del comportamento dei soggetti nel tempo*. Questa lente d'ingrandimento sulla prospettiva temporale relativa all'oggetto di studio, ovvero la necessità di valutare la forma o le forme del mutamento dei comportamenti, prevede che ci sia un confronto tra soggetti di età differenti. Per tale ragione si ricorre a disegni di ricerca che valutino uno o più fenomeni nel corso del tempo, in modo da fornirne una descrizione accurata relativamente agli aspetti costanti, a quelli passibili di mutamento e in generale relativamente alle modalità di funzionamento dell'oggetto di studio in questione. I disegni di ricerca longitudinali consistono in **osservazioni ripetute nel tempo su un unico campione di soggetti.** L'intervallo di tempo che si sceglie di far passare tra una raccolta di dati e la successiva può essere estremamente variabile e corrispondere ad un periodo pari a settimane, mesi o anni. La scelta si effettua in rapporto alle variabili in esame. L'analisi dei dati così raccolti mette in evidenza se si verificano, nell'arco di tempo stabilito, mutamenti significativi e generalizzabili nel comportamento dei soggetti.

Solo nel 1931, con la pubblicazione di *Handbook of child psychology* a cura di **C. Murchison**, si parla esplicitamente di disegni di ricerca longitudinali. Tuttavia già le biografie dei bambini rappresentano studi di tipo longitudinale in quanto costituiti da osservazioni ripetute su singoli soggetti. Tali fornirono le basi per il metodo biografico, asse portante della descrizione del comportamento infantile; d'obbligo a tal proposito il riferimento agli

studi sul linguaggio di **Daniel Stern** del 1928 oppure a quelli sull'intelligenza di **Piaget** del 1937. I primi studi longitudinali di lunga durata su campioni di soggetti si trovano a partire dagli anni Venti in concomitanza alla diffusione, negli Stati Uniti, di istituti di ricerca sul bambino e allo sviluppo della testistica, ovvero allo sviluppo di strumenti di misura che consentissero un confronto sistematico tra i comportamenti e le caratteristiche del campione. Inizialmente l'obiettivo di tali indagini era essenzialmente esplorativo, attualmente invece le ricerche longitudinali sono caratterizzate da esplicite definizioni di ipotesi e si concentrano, quindi, su aspetti specifici del comportamento nel corso dello sviluppo. Le ricerche longitudinali si tipizzano per l'oggetto di studio, la cornice teorica e le dimensioni (temporali) del progetto e le varianti che possiamo evidenziare riguardano:

— il **tipo** di osservazione;
— la **durata** e il **numero** delle osservazioni;
— la **progettazione**;
— il **grado** di controllo delle variabili;
— il **campionamento**.

La raccolta dei dati, ovvero il tipo di osservazione, si avvale di più procedure contemporaneamente, che variano da quelle del metodo osservativo ortodosso a strumenti come questionari, interviste o test di varia natura. L'arco di tempo entro il quale si esamina l'oggetto di studio può variare, nei disegni longitudinali, da una durata che coincide con l'intero arco di vita dell'individuo a un intervallo minimo di tre anni nel quale si effettuino almeno tre osservazioni ripetute. Attualmente però c'è una tendenza a considerare longitudinali anche quegli studi che valutano un campione sulle stesse variabili almeno in due momenti differenti.

La distanza temporale tra un'osservazione e la successiva dipende dal periodo evolutivo proprio dei soggetti del campione. La durata di una **settimana**, ad esempio, ha un peso del tutto diverso in un adulto e in un neonato. La progettazione di tali disegni di ricerca si articola sulla base di tre possibilità:

A) studi ***real-time prospective*** (in tempo reale);
B) studi di ***follow-up*** (insieme degli esami);
C) studi di ***follow-back*** (basati su ricostruzioni).

Infine le ricerche longitudinali possono focalizzare l'attenzione su mutamenti spontanei nel tempo o su mutamenti indotti dal ricercatore; inoltre

possono analizzare **variabili** a sé stanti o metterne in correlazione varie; avere come oggetto di studio singoli individui, come nel caso del metodo biografico, o gruppi di individui. La ricerca si avvale di disegni longitudinali soprattutto per studi che riguardano i **primi anni di vita**, giacché i mutamenti si susseguono velocemente e quindi gli intervalli tra le diverse raccolte possono avere una durata dell'ordine anche solo di settimane o mesi, il che vale a dire che la durata complessiva della ricerca può ridursi notevolmente a vantaggio di costi e problemi legati a tempi lunghi. Il tempo infatti è uno degli ostacoli principali in questo tipo di ricerche poiché si incorre in problemi come la perdita progressiva dei soggetti o l'interferenza di variabili culturali.

D) I disegni di ricerca trasversali

I disegni di ricerca trasversale si caratterizzano per il **confronto tra campioni equivalenti ma costituiti da soggetti di età diverse**. La raccolta dei dati prevede la stessa metodologia. Questo disegno di ricerca permette di avere in breve tempo un confronto tra individui di età diverse, quindi in termini di dispendio temporale ed economico fornisce un evidente vantaggio rispetto alle ricerche longitudinali. Tuttavia non consente di evidenziare mutamenti intraindividuali in rapporto al passare del tempo. Presenta, inoltre, enormi problemi rispetto al **campionamento** dei soggetti in quanto non è semplice creare due gruppi di età diverse ma perfettamente equivalenti, basti pensare al fatto che le tappe del loro sviluppo sono avvenute in momenti storici diversi. Le ricerche trasversali sono utilizzate maggiormente in relazione a ricerche longitudinali preesistenti su specifici aspetti dello sviluppo, in tal caso infatti offrono la possibilità di estendere il campione e di azzerare il problema che dipende dalla relazione tra età e momento storico, ovvero di azzerare il dubbio che i mutamenti dipendano dal contesto culturale modificato piuttosto che dall'età diversa dell'individuo.

E) I disegni di ricerca sequenziali

Un'alternativa ai disegni di ricerca precedentemente esposti, che tenta di ovviare ai problemi legati alle relazioni dello sviluppo personale con il contesto culturale, sia che riguardino rilevazioni in momenti differenti sia che riguardino rilevazioni su gruppi di età diversa, consiste nei disegni di ricerca sequenziali. Questi, detti anche disegni di **ricerca *time-lag***, consistono nell'esaminare soggetti della stessa età ma appartenenti a diversi mo-

menti storici, ovvero appartenenti a diversi insiemi di individui che hanno vissuto uno specifico evento nello stesso periodo. È un tipo di studio che non permette di confrontare soggetti di età diverse. Per tale ragione la psicologia dello sviluppo se ne serve nel ambito di ricerche più complesse, che prevedono l'associazione di più disegni. Avremo quindi disegni di ricerca longitudinale-sequenziale o disegni di ricerca trasversale-longitudinale e la scelta tra i due dipenderà dalla teoria di riferimento da cui origina il presupposto della ricerca stessa e dalla chiarezza dell'ipotesi formulata.

4. TECNICHE PER LA RILEVAZIONE DEI DATI SPERIMENTALI

Nel corso degli anni la psicologia dello sviluppo è stata protagonista di un profondo mutamento relativo sia alle principali prospettive teoriche che ne delimitano e descrivono il campo d'indagine, sia alla metodologia di cui si è servita per condurre le proprie ricerche. Il progresso metodologico vede coinvolti due aspetti: il **perfezionamento** degli strumenti di rilevazione per l'osservazione del comportamento e lo sviluppo di **peculiari tecniche d'indagine**. Considerando il neonato come un organismo attivo piuttosto che passivo, e ritenendo lo sviluppo un vero e proprio processo di **costruzione** di nuovi programmi, anziché una mera serie di risposte apprese in relazione agli stimoli ambientali, la psicologia dello sviluppo ha orientato la ricerca verso la messa in evidenza di precoci capacità sensoriali e percettive e verso la descrizione delle diverse funzioni che si articolano e si manifestano in ogni individuo in tutto l'arco del ciclo vitale. In questo paragrafo intendiamo proporre una brevissima rassegna delle **principali tecniche** utilizzate in psicologia dello sviluppo, le quali si differenziano in relazione all'oggetto di studio e alla cornice teorica di riferimento:

— tecniche per lo studio dei **processi cognitivi** di base;
— tecniche per rilevazioni di indici **psicofisiologici**;
— tecniche per la valutazione dello **sviluppo cognitivo**;
— tecniche per la valutazione dello **sviluppo comunicativo** preverbale e verbale;
— tecniche per la valutazione dello sviluppo dell'**interazione sociale**.

Ci soffermeremo, in questa sede, solo sulle tecniche per la valutazione dei **processi cognitivi di base**, ovvero l'attenzione, l'apprendimento e la memoria, in quanto pur essendo specifiche del proprio campo d'indagine,

sono generalizzabili, ovvero il loro ambito di applicabilità risulta piuttosto vasto e quindi, tali tecniche, sono utilizzabili per rispondere contemporaneamente a vari **quesiti** relativi alla propria area di analisi. Questa caratteristica le differenzia sostanzialmente dalla maggior parte delle situazioni di laboratorio, che solitamente sono predisposte per rispondere ad una sola domanda, generalmente formulata nell'ipotesi guida della ricerca.

L'altro notevole vantaggio delle tecniche d'indagine delle funzioni cognitive di base riguarda il fatto che il soggetto agisce **spontaneamente** nell'eseguire i compiti che tali tecniche prevedono, cioè in assenza di **istruzioni** o **consegne** verbali, che costituiscono una fonte di errore notevole; inoltre le variabili dipendenti prese in esame sono costituite da risposte presenti nel comportamento dell'individuo fin dalla nascita. Per tali ragioni le tecniche che presenteremo di seguito possono essere considerate come le uniche applicabili per lo studio di fenomeni a partire dai primi mesi di vita. I processi cognitivi di base, come già sottolineato, sono ravvisati nelle funzioni dell'attenzione, dell'apprendimento e della memoria. L'attenzione consiste in un processo che consente di chiarire le idee intorno a quali **informazioni il bambino elabora e seleziona**. Può essere suddivisa in due tipologie:

— attenzione come livello di **attivazione**;
— attenzione come capacità di **selezione**.

Entrambe presentano indici di misurazione specifici sia comportamentali che fisiologici. L'intensità del livello di attivazione può essere valutata attraverso gli indici comportamentali dello **stato** e della **suzione non nutritiva**, e indici fisiologici come il **ritmo cardiaco**, il ritmo **respiratorio**, la **dilatazione della pupilla** ecc.. Lo stato segnala la capacità del neonato di autoregolare, in maniera adattiva rispetto agli stimoli ambientali, il proprio livello di attivazione. Il ritmo della suzione non nutritiva, registrato mediante un apposito succhiotto collegato ad un poligrafo in grado di registrare nell'unità di tempo scelta l'intensità e la frequenza della suzione, evidenzia una relazione tra l'inibizione della suzione e l'attenzione verso un nuovo stimolo.

Nel 1964 **H.F.R. Prechtl** e **D.J. Beintema** individuarono, nel neonato, cinque diversi stati: lo stato del sonno profondo; lo stato del sonno leggero; lo stato della veglia attiva; quello della veglia agitata ed infine lo stato del pianto.

Tra le tecniche che misurano l'attenzione come capacità di selezione troviamo la ***preferential looking***, che consiste nella presentazione simulta-

nea di due stimoli diversi tra loro e permette di capire se il soggetto è capace di discriminare tra due stimoli differenti per caratteristiche percettive. Gli indici misurati sono: i movimenti degli occhi e della testa o la riflessione corneale dello stimolo. Un'altra tecnica è la ***visual scanning***, che consiste nella registrazione, attraverso fotografie scattate con una frequenza di una al secondo, dei movimenti oculari e delle immagini riflesse sulle cornee. Tale tecnica consente di cogliere quali informazioni il bambino seleziona e come ciò avviene. L'**apprendimento** è quel processo attraverso il quale il bambino trasforma in esperienza le **informazioni selezionate**. La **memoria** infine è il processo che permette al bambino di conservare l'esperienza, ovvero di trasformare le informazioni selezionate in contenuti di conoscenza. Esistono diverse tecniche d'indagine di questi due processi cognitivi di base:

— tecnica dell'**abituazione**;
— tecnica del **confronto** a coppie;
— tecnica del **condizionamento**.

La **tecnica dell'abituazione** prevede che il soggetto, posto in un ambiente buio e isolato acusticamente, sia seduto di fronte ad uno schermo su cui verranno presentati stimoli. Le **variabili** dipendenti prese in esame possono essere **di tipo comportamentale** ed essere rappresentate dalla durata della fissazione dell'attenzione del soggetto sullo stimolo presentato, dalla durata della suzione ecc.; oppure possono essere **di tipo fisiologico** come il ritmo cardiaco, quello respiratorio ecc. Si è osservato che la presentazione ripetuta di uno stimolo di varia natura, acustico, visivo, tattile, olfattivo, provoca un significativo decremento di risposta dei diversi indici, appunto comportamentali o fisiologici, presi in esame. Nello specifico, la tecnica dell'abituazione applicata allo studio del tempo di fissazione può essere suddivisa in due fasi:

— la fase delle prove di **familiarizzazione**;
— la fase delle prove di **violazione**.

Nella prima fase verrà presentato, mediante procedure standard relative al tempo di esposizione dello stimolo o alla distanza del soggetto dallo schermo, sempre lo stesso stimolo e verranno registrati i tempi di fissazione del soggetto su di esso. Quando lo sperimentatore ritiene, sulla base di criteri prestabiliti, che si sia verificato il fenomeno dell'abituazione, è possibile passare alla seconda fase e presentare al soggetto le prove di **post-abitua-**

zione o di **violazione**. Queste ultime consistono nella presentazione di stimoli nuovi e nella misurazione dell'eventuale nuovo tempo di fissazione. Questa tecnica, centrata sul **comportamento** del soggetto, considerato come «il prodotto di una relazione tra le strutture cognitive e le caratteristiche di familiarità o novità dello stimolo», ha messo in evidenza che in seguito all'esposizione ripetuta ad uno stimolo esterno, quindi in seguito all'esperienza, si stabilisce una **rappresentazione** o uno schema dello stimolo stesso che consente di riconoscerlo con maggiore velocità o immediatezza sulla base del paradigma dell'aspettativa.

La **tecnica del confronto a coppie**, che ha apportato delle modifiche a quella dell'abituazione appena descritta, fu elaborata da **R.L. Fantz e J.F. Fagan** e consiste nel presentare al soggetto un compito di confronto a coppie. Alla presentazione di uno stimolo singolo fa seguito la presentazione simultanea di un doppio stimolo, dove uno dei due è lo stesso precedentemente mostrato, l'altro è nuovo. L'aumento registrato per il tempo di fissazione sullo stimolo nuovo evidenzia che l'altro sia stato già memorizzato.

La **tecnica del condizionamento** viene utilizzata nello studio dell'apprendimento considerato, piuttosto che come una funzione dovuta esclusivamente a modificazioni di natura genetica o fisiologica, come un processo che dipende dall'**interazione con l'ambiente** attraverso processi associativi. La tecnica del condizionamento si avvale, nell'indagine dello sviluppo dell'apprendimento nell'uomo, dei paradigmi sperimentali propri del condizionamento classico e del condizionamento operante già descritti in altra sede.

CAPITOLO OTTAVO

ELEMENTI DI PSICOPATOLOGIA DELLO SVILUPPO

Sommario: 1. Disturbi dell'età evolutiva. - 2. Ritardo mentale.

1. DISTURBI DELL'ETÀ EVOLUTIVA

Il DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Desorders*), pur sottolineando il fatto che **non esistono disturbi psicologici specifici** e **caratteristici** per le diverse età, evidenzia l'esistenza di disturbi diagnosticati per la prima volta in un soggetto **durante le fasi evolutive** che corrispondono all'infanzia, alla fanciullezza o all'adolescenza. La maggior parte degli individui affetti da disturbi di questo tipo è sottoposta a osservazione clinica, a seguito di richiesta dei genitori o di figure affini, durante l'infanzia, la fanciullezza o l'adolescenza, ma spesso i disturbi non vengono diagnosticati fino all'età adulta. Tra i disturbi che si manifestano a partire dall'infanzia, elenchiamo qui di seguito i principali:

— il **ritardo mentale**, consiste in un disturbo che si caratterizza per diversi indici: i soggetti che rientrano in tale classificazione hanno un **QI minore di 70**, ovvero un funzionamento intellettivo significativamente al di sotto della media già prima dei 18 anni. Si associa generalmente ad altri deficit o alla compromissione del funzionamento adattivo del soggetto all'ambiente. Esistono diversi tipi di ritardo mentale (come approfondiremo nel paragrafo successivo) tra essi: ritardo mentale lieve, moderato, grave e gravissimo;

Il test attualmente più utilizzato nella valutazione dell'intelligenza degli adulti è la **WAIS** (*Wechsler Adult Intelligence Scale*, 1939), quello invece utilizzato nella valutazione dell'intelligenza dei bambini è la **WISC-R** (*Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised*), che ne è un'evoluzione. Entrambi constano di due scale, ovvero *Scala Verbale* e *Scala di Performance*, quest'ultima è costituita da subtest di varia natura. La *Scala Verbale* valuta la cultura generale, l'orientamento in situazioni di vita quotidiana, la memoria a breve termine, il ragionamento aritmetico, le analogie tra due oggetti e il vocabolario proprio del soggetto. La *Scala di Performance* consiste in prove pratiche e si concretizza in test volti ad associare simboli grafici a numeri, a riordinare vignette che formano una breve storia, com-

pletare figure disegnate senza un particolare, a riprodurre disegni con cubi colorati ed infine a ricostruire figure mediante materiali come il cartoncino. Principalmente questi test offrono un'indicazione riguardo il livello globale di efficienza mentale attraverso una grandezza denominata *Quoziente Intellettivo*, che consiste in un punteggio standardizzato corrispondente alla norma quando è compreso in un intervallo che va da 90 a 110, quando invece è più basso di 70 corrisponde a una condizione di ritardo mentale, e più si abbassa e più il ritardo risulta grave.

— i **disturbi dell'apprendimento** si manifestano in ambito scolastico e si caratterizzano per un **funzionamento** sostanzialmente **inferiore delle** abilità in quest'ambito rispetto alle **capacità** consuete di soggetti appartenenti alla stessa età cronologica, oltre che per una valutazione psicometrica dell'intelligenza, e una educazione appropriata all'età del soggetto. I disturbi dell'apprendimento possono essere suddivisi in varie tipologie, tra le quali si possono estrapolare una serie di disturbi specifici, (come il disturbo della lettura, il disturbo del calcolo, il disturbo dell'espressione scritta) e infine il disturbo dell'apprendimento non altrimenti specificato;
— il **disturbo delle capacità motorie** che si manifesta per una **coordinazione motoria** sostanzialmente **inferiore** rispetto a quanto previsto in relazione all'età cronologica e alla valutazione psicometrica dell'intelligenza del soggetto. In questa sezione è incluso il disturbo dello sviluppo della coordinazione;
— i **disturbi della comunicazione** che sono caratterizzati da **difficoltà** nell'eloquio o nel **linguaggio** e si suddividono per diverse tipologie in disturbo della espressione del linguaggio; disturbo misto della espressione e della ricezione del linguaggio; disturbo della fonazione/balbuzie e disturbo della comunicazione non altrimenti specificato;
— i **disturbi pervasivi dello sviluppo** che sono caratterizzati da gravi **deficit** e compromissione generalizzata **di molteplici aree dello sviluppo**, tra le quali troviamo la compromissione dell'interazione sociale reciproca, la compromissione della comunicazione e la presenza di comportamento, interessi e attività stereotipati. I disturbi specifici inclusi in questa sezione sono il disturbo autistico, il disturbo di Rett, il disturbo disintegrativo dell'infanzia, il disturbo di Asperger e il disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato;

I criteri diagnostici del ***disturbo autistico*** consistono nella presenza di uno sviluppo dell'interazione sociale e della comunicazione anomalo o deficitario, oltre che nella notevole ristrettezza del repertorio di attività e di interessi dell'individuo. In relazione al livello di sviluppo e all'età cronologica del soggetto, il disturbo autistico assume differenti aspetti, spesso se ne parla in termini di autismo infantile precoce, autismo infantile o autismo di Kanner. Il tipo di compromissione dell'interazione sociale può mutare nel corso del tempo e può variare in relazione al livello di sviluppo del soggetto. Durante l'età infantile vi può essere, da parte del soggetto, incapacità di stare in braccio; indifferenza o avversione all'affetto o al contatto fisico; mancanza di contatto visivo, di risposta mimica, o di sorrisi finalizzati al rapporto sociale; e mancanza di risposta alla voce dei genitori (a tale proposito inizialmente nei genitori insorge la preoccupazione che il bambino sia sordo). I bambini piccoli affetti da disturbo autistico assumono nei confronti degli adulti due atteggiamenti preponderanti e tra loro opposti: possono trattare gli adulti senza riconoscerne le differenze individuali; possono attaccarsi meccanicamente ad una determinata persona; possono usare la mano del genitore per ottenere gli oggetti desiderati senza mai entrare in contatto visivo, quasi come se la mano rappresentasse la persona. Nei soggetti più grandi, le prestazioni che comportano memoria a lungo termine, come orari dei treni, date storiche, formule chimiche, parole esatte di canzoni ascoltate anni prima, possono essere eccellenti, ma le informazioni tendono a essere ripetute più e più volte, a prescindere dall'adeguatezza dell'informazione rispetto al contesto sociale. Il tasso del disturbo risulta da 4 a 5 volte maggiore nei maschi che nelle femmine.

— i **disturbi da deficit di attenzione e da comportamento dirompente**. Nell'ambito di questi disturbi rientra il disturbo da deficit di attenzione/iperattività, caratterizzato da notevoli **sintomi di disattenzione e/o di iperattività** mista a impulsività. Secondo la sintomatologia prevalente, questo a sua volta si sotto articola in:
  - tipo con disattenzione predominante;
  - tipo con iperattività/impulsività predominanti;
  - tipo combinato.

— i **disturbi da comportamento dirompente**, invece, possono essere suddivisi in **disturbo della condotta**, il quale è caratterizzato da una modalità di comportamento che lede i diritti fondamentali degli altri oppure le principali norme o regole sociali adeguate alla età; **disturbo oppositivo/provocatorio**, caratterizzato da una modalità di comportamento negativistica, ostile e provocatoria. Questa sezione include anche due categorie «non altrimenti specificate»: il disturbo da deficit di attenzione/iperattività non altrimenti specificato e il disturbo da comportamento dirompente non altrimenti specificato;

— i **disturbi della nutrizione e dell'alimentazione dell'infanzia o della prima fanciullezza** consistono in persistenti **anomalie della nutrizione e dell'alimentazione**. I disturbi specifici inclusi in questa sezione sono la pica, il disturbo di ruminazione, e il disturbo della nutrizione dell'infanzia o della prima fanciullezza. Risulta importante sottolineare che l'anoressia nervosa e la bulimia nervosa **non appartengono** a questa sezione ma sono incluse nell'area specifica dei «Disturbi dell'alimentazione»;
— i **disturbi da Tic** che si caratterizzano per la presenza di tic vocali e/o motori. Tra essi è possibile differenziare diversi disturbi specifici: la sindrome di Tourette, il disturbo cronico da Tic motori o vocali, il disturbo transitorio da Tic;
— i **disturbi della Evacuazione**, tra i quali troviamo l'encopresi, che consiste nella ripetuta evacuazione di feci in luoghi inappropriati, e l'enuresi, che invece consiste nella ripetuta emissione di urine in luoghi inappropriati.

Esiste, infine, una sezione denominata «Altri disturbi dell'infanzia, della fanciullezza, o dell'adolescenza» Ad essa appartengono disturbi che non sono inclusi nelle sezioni sopra elencate e che si concretizzano nel:

— **disturbo d'ansia di separazione**, caratterizzato da un'ansia eccessiva e inadeguata rispetto al livello di sviluppo che riguarda la separazione da casa o da coloro a cui il bambino è attaccato;
— **mutismo selettivo**, che si caratterizza per una notevole incapacità di parlare in specifiche situazioni sociali nonostante in altre situazioni parlare sia possibile;
— **disturbo reattivo dell'attaccamento dell'infanzia o della prima fanciullezza**, caratterizzato da una modalità di relazione sociale notevolmente disturbata e inadeguata rispetto al livello di sviluppo, che si manifesta nella maggior parte dei contesti ed è associata a un accudimento patogeno;
— **disturbo da movimenti stereotipati**, che consiste in un comportamento motorio ripetitivo, verosimilmente intenzionale, e privo di finalità riconoscibili, ed interferisce notevolmente con le normali attività tanto da comportare, in certi casi, lesioni corporee;
— **disturbo disintegrativo dell'infanzia, della fanciullezza o dell'adolescenza non altrimenti specificato**, che rappresenta una categoria resi-

dua volta a codificare i disturbi con esordio nell'infanzia, fanciullezza o adolescenza che non soddisfano i criteri per alcun disturbo specifico presente nella classificazione consueta.

Nell'arco di tempo che va dall'infanzia all'adolescenza i soggetti possono sviluppare problematiche di varia natura che richiedono attenzione clinica ma che non sono incluse in disturbi mentali veri e propri. Tra esse troviamo:

— problemi **relazionali**;
— problemi connessi a **maltrattamento** o ad **abbandono**;
— problemi legati a **perdite** o a **lutti**;
— funzionamento **intellettivo** limitato;
— problemi **scolastici**;
— comportamento **antisociale** nel bambino o nell'adolescente;
— problemi di **identità** (corporea, sessuale, di genere).

2. RITARDO MENTALE

Il ritardo mentale dipende da svariate cause ma in generale rappresenta il risultato finale di diversi processi patologici che agiscono sul funzionamento del sistema nervoso centrale. Sono tre i criteri diagnostici fondamentali del ritardo mentale:

— un **funzionamento intellettivo generale** significativamente al di sotto della media (QI <70);
— limitazioni sostanziali del **funzionamento adattivo** in almeno due delle seguenti aree delle capacità di prestazione: comunicazione, cura della persona, vita in famiglia, capacità sociali/interpersonali, uso delle risorse della comunità, autodeterminazione, capacità di funzionamento scolastico, lavoro, tempo libero, salute, e sicurezza;
— **esordio** antecedente ai 18 anni di età.

Il **funzionamento intellettivo generale** può essere definito dalla valutazione del **quoziente di intelligenza** (QI) o da grandezze ad esso equivalenti. Il quoziente d'intelligenza può essere ottenuto attraverso la valutazione con uno o più test di intelligenza standardizzati somministrati individualmente, tra i quali troviamo la «**Scala di Intelligenza Wechsler per i Bambini**» e la «**Batteria di Valutazione di Kaufman per i bambini**». Un QI di circa 70 o inferiore definisce un funzionamento intellettivo significativamente al di sotto della media. Il **funzionamento adattivo** può essere

valutato attraverso diverse scale, come le Scale Vineland per il Comportamento Adattivo, e la Scala per il Comportamento Adattivo dell'Associazione Americana per il Ritardo Mentale.

Il punteggio clinico limite che ognuna di esse stabilisce valuta prestazioni del soggetto in diversi ambiti di capacità adattive, infatti il funzionamento adattivo è rappresentato dall'efficacia con cui i soggetti fanno fronte alle esigenze consuete della quotidianità e al grado di adeguamento agli standard di autonomia personale previsti per la loro particolare fascia di età, retroterra socioculturale e contesto ambientale. Risulta di primaria importanza valutare con accuratezza il **funzionamento adattivo** di un individuo, in quanto soggetti con ritardo mentale giungono all'osservazione clinica soprattutto per le compromissioni di quest'area, piuttosto che per il QI basso.

Sia nella valutazione del funzionamento intellettivo che nella valutazione di quello adattivo si dovrebbe considerare l'adeguatezza dello strumento rispetto al **retroterra socioculturale** del soggetto, alla sua istruzione, agli handicap associati, alla motivazione e alla collaborazione. La ricerca clinica ha evidenziato che i problemi di adattamento sono più suscettibili di miglioramento con tentativi di riabilitazione di quanto non sia il QI cognitivo, che tende a rimanere un attributo più stabile. Possono essere distinti nell'ambito dei disturbi del ritardo mentale quattro gradi di gravità, che riflettono il livello della compromissione intellettiva:

— ritardo mentale **lieve**;
— ritardo mentale **moderato**;
— ritardo mentale **grave**;
— ritardo mentale **gravissimo**.

Il **ritardo mentale lieve** consiste in una compromissione minima nelle **aree senso-motorie**, il *QI è compreso tra 50-55 e70*. In molti casi, fino ad un'età piuttosto avanzata, soggetti con ritardo mentale lieve non sono distinguibili dai bambini senza ritardo mentale. Prima dei 20 anni, essi possono acquisire capacità scolastiche corrispondenti all'incirca alla quinta elementare e durante l'età adulta, acquisiscono capacità sociali e occupazionali adeguate a un livello minimo di autosostentamento. Tuttavia in certe circostanze possono aver bisogno di appoggio, di guida e di assistenza, in particolar modo quando sono sottoposti a stress sociali o economici non abituali. Con i sostegni adeguati, i soggetti con ritardo mentale lieve possono di solito vivere con successo nella comunità, o da soli o in ambienti protetti.

Nei soggetti con **ritardo mentale moderato** il valore del QI varia in un *range* compreso tra 35-40 e 50-55, essi si caratterizzano per il fatto di acquisire capacità comunicative solo durante la prima fanciullezza. La maggior parte dei soggetti inseriti in questa categoria risultano autonomi nella cura della propria persona e in piccoli spostamenti nell'ambito di luoghi familiari; sono in grado, sotto un'adeguata supervisione, di acquisire competenze professionali e abilità che li vedono coinvolti in attività sociali e lavorative. Raramente, però, il loro grado d'istruzione supera livelli paragonabili a quelli della seconda elementare.

Durante l'adolescenza insorgono spesso problematiche relative alle relazioni con il gruppo di pari, probabilmente per le loro difficoltà nel riconoscere le convenzioni sociali proprie di una determinata cultura. Tuttavia durante l'età adulta l'adattamento alla vita in gruppo sembra progredire giacché generalmente riescono a svolgere lavori, come già accennato, non specializzati o semi-specializzati, sotto supervisione e in ambienti di lavoro protetti o normali.

Il gruppo con **ritardo mentale grave** è estremamente ridotto, costituisce infatti il 3-4% dei soggetti con ritardo mentale. Il valore del QI si abbassa ulteriormente rispetto alle due categorie precedenti e infatti varia tra 20-25 e 35-40. Nei soggetti con ritardo mentale grave, durante la prima fanciullezza, il livello di linguaggio comunicativo risulta minimo o completamente assente; solo nel corso del periodo scolastico, in certi casi, acquisiscono le abilità proprie del linguaggio verbale orale e più facilmente, invece, possono imparare a svolgere attività elementari relative alla cura della propria persona.

Anche durante l'età adulta le capacità adattive sono scarse e sono in grado di svolgere compiti semplici esclusivamente in ambienti altamente protetti.

La popolazione con **ritardo mentale gravissimo** costituisce una percentuale davvero esigua all'interno dei soggetti con ritardo mentale, infatti corrisponde a circa 1-2%; tale diagnosi è sempre determinata da una condizione neurologica specifica e prevede un punteggio del QI inferiore a 20-25. Nei soggetti che rientrano in questo gruppo, durante la prima infanzia, si manifesta una significativa compromissione del funzionamento sensomotorio; è possibile auspicare ad uno sviluppo ottimale solo in un ambiente altamente **specializzato** con assistenza e supervisione costanti, e con una relazione personalizzata con la figura che si occupa di loro. Lo sviluppo

motorio e le capacità più semplici relative alla cura della propria persona e alla comunicazione possono migliorare in presenza di un programma evolutivo specifico. Solo una piccola parte di essi può svolgere compiti semplici in ambienti altamente controllati e protetti.

GLOSSARIO

Abitudini. Azioni eseguite reiteratamente. In ambito sociologico, le abitudini determinano una regolarità che rende le azioni prevedibili, garantendo così la corrispondenza tra aspettative e comportamenti e rendendo possibile il controllo sociale e la gestione del contesto.

Accomodamento. Capacità di modificare i propri schemi mentali, per far acquisire nuove informazioni.

Acculturazione. Processo, attraverso il quale un gruppo, interagendo con altre componenti della società, acquisisce, riformulandoli e adattandoli, i tratti costitutivi delle culture di queste ultime.

Adattamento. Capacità di apprendere nuove abitudini che determinano un cambiamento stabile del comportamento; il cambiamento implica un'accettazione del nuovo stato di cose e l'adeguamento morfologico e/o biologico a un ambiente.

Apprendimento. Modificazione durevole del comportamento in seguito a ripetute esperienze. Le teorie sull'apprendimento distinguono:

a) un apprendimento associativo, fondato sulla relazione stimolo-risposta che provoca il formarsi di abitudini; nel condizionamento classico, ad esempio, l'apprendimento è considerato il risultato della contiguità di eventi ambientali: quando più eventi si verifichino in modo sincrono, tanto più vi sarà la tendenza ad associarli. Nel modello di condizionamento operante l'apprendimento è considerato il prodotto delle proprie azioni e del loro effetto sull'ambiente circostante;

b) un apprendimento cognitivo o complesso, quando il ruolo della percezione e della conoscenza è maggiore e la comprensione non avviene per somma di attività frammentarie, ma implica il cogliere le relazioni essenziali e il significato dell'esperienza.

   La teoria dell'apprendimento sociale incorpora sia il modello di apprendimento classico sia quello operante, ma considera l'importanza di una reciproca interazione fra il soggetto e l'ambiente che lo circonda. I processi cognitivi sono considerati importanti fattori di modulazione delle risposte individuali agli eventi ambientali.

Ascritto. Attributo di *status* o di ruolo, che un individuo possiede dalla nascita (sesso, etnia e così via).

Atteggiamento. Insieme di convinzioni, credenze e sentimenti che possono predisporre un soggetto a reagire favorevolmente o sfavorevolmente verso qualcuno o verso un evento.

Attendibilità. Coerenza di un test, come strumento di misura, in rapporto all'oggetto della ricerca.

Attenzione. Processo nel percepire e selezionare soltanto determinati stimoli, ignorandone altri.

Attitudine. Capacità innata o acquisita ad apprendere e ad esercitare, con una certa abilità, un'attività.

Bisogno. Stato di tensione che si mette in moto per la presenza di una deprivazione e che spinge l'organismo a rapportarsi con il suo ambiente al fine di colmarlo.

Categoria. Termine filosofico che indica i predicati generali o le forme a priori della conoscenza.

Chiusura. Tendenza percettiva a riempire vuoti o a chiudere parti separate.

Codice. Insieme di simboli e di regole in possesso sia dell'emittente sia del ricevente nella comunicazione.

Codificazione. Processo con il quale le informazioni vengono inserite nel sistema di memorizzazione.

Comportamentismo. Teoria psicologica che studia il comportamento nel senso dell'attività manifesta, osservabile e misurabile nell'organismo vivente.

Comportamento deviante. Comportamento o modo di agire che devia dalle norme.

Comunicazione interpersonale. Trasmissione di messaggi, con modalità verbali, non verbali e paraverbali, tra due o più soggetti.

Comunicazione. Dal latino *communicare* («mettere in comune»), il termine rinvia a fenomeni vari e numerosi ed assume spesso significati così generali da presentare non facili problemi di definizione in sede scientifica. In effetti, tutta la fenomenologia della vita relazionale e sociale potrebbe essere vista in termini di comunicazione, dalla prima relazione madre-figlio alla vastissima gamma dei fenomeni internazionali tra le persone, i gruppi, le istruzioni, le organizzazioni, senza escludere le forme di relazione tra organismi viventi e ambiente, sia ancora le relazioni che collegano parti di sistemi artificiali nei più disparati ambiti tecnologici.

Condizionamento. Processo per apprendere in modo condizionato la realtà circostante.

Conflitto. Situazione di presenza simultanea, in psicologia, di due stimoli opposti; in sociologia è la simultanea presenza dell'esistenza di gruppi con culture diverse.

Conoscenza, Elaborazione della. Metodologie e tecniche per il progetto e la messa a punto di sistemi software in grado di rappresentare le conoscenze di uno specifico settore o di operare su di esse.

Conoscenza, Rappresentazione della. Tecniche finalizzate a fornire la rappresentazione di nozioni molto varie e articolate (sia nella forma che nel contenuto) in modo che possano essere elaborate automaticamente.

Cultura. Intesa in senso generale, la cultura, come prodotto dell'interazione sociale, costituisce un livello-base della condizione umana. Dall'integrazione fra gli organismi biologici umani nasce una realtà autonoma, nel quadro della quale i singoli individui condizionandosi reciprocamente si modificano. Tale spazio sociale costituisce propriamente la cultura. Il concreto situarsi del livello sociale e culturale in un momento storico determinato, nell'ambito di precisi rapporti con un proprio ambiente ecologico, costituisce a sua volta la totalità della società concreta.

Determinismo. Atteggiamento del pensiero che tende a concepire ogni avvenimento come necessariamente causato da un altro che lo precede; il determinismo nel pensiero moderno prende le mosse dalla rivoluzione scientifica di Galileo e Newton e concepisce il mondo secondo una visione meccanicistica, che cioè interpreta l'universo come organizzato e retto da leggi inviolabili che hanno rapporto tra loro di causa-effetto.

Devianza. Condotta divergente dalle regole (e non solo dalle norme giuridico-penali) che disciplinano le controversie di un gruppo sociale. La definizione sociologica della de-

vianza sociale prevede: l'esistenza di uno specifico gruppo sociale in cui tale definizione sia riconosciuta e condivisa; l'esistenza in tale società di norme, aspettative, costumi o credenze giudicate legittime o comunque rispettate; il riconoscimento che uno scostamento o una violazione di tali regole condivise è valutato negativamente dalla maggioranza dei membri della collettività considerata; la verifica che, alla constatazione della violazione di una regola, i membri del gruppo considerato tendono a reagire con intensità proporzionale alla gravità attribuita al comportamento deviante; l'esistenza di conseguenze negative a carico dei soggetti che sono stati individuati come autori del comportamento deviante. Nell'ambito della *Labeling Theory* viene sottolineato, in particolare, come il comportamento deviante non possa essere definito come la condotta contraria alle norme, bensì come la condotta che gli altri percepiscono come contraria alla norma. Questo modo di procedere porta ad affermare che la devianza è «generata» dalla società, tanto che non è necessario che l'atto deviante sia stato davvero commesso perché si giunga alla definizione come criminale di chi è accusato: basta che il gruppo lo ritenga tale e metta in moto una reazione di etichettamento.

Dialettica. Nel senso originario greco significa discutere, dialogare, collegare elementi diversi di un discorso. In Platone identifica la scienza stessa delle idee. Nella filosofia moderna viene, invece, usato in vari significati, a seconda dei diversi orientamenti filosofici. Nell'idealismo tedesco dell'Ottocento, soprattutto con G.W.F. Hegel, indicherà la struttura stessa del pensiero e della realtà. In Marx, sulla base delle posizioni hegeliane, la dialettica diventa non tanto la logica di sviluppo della realtà nel suo complesso, ma, più limitatamente la legge storica dello sviluppo sociale.

Disadattamento. Stato di conflitto tra un soggetto e il suo ambiente.

Dissonanza cognitiva. Situazione in cui un soggetto percepisce una discrepanza tra due opinioni o atteggiamenti diversi.

Diversità. Concetto antropologico che mira a valutare positivamente i caratteri differenziali tra le culture, promovendo un atteggiamento di comprensione anziché di diffidenza verso quelle manifestazioni umane, spesso dei popoli cosiddetti «primitivi», che presentano tradizioni e sistemi adattivi diversi dal modello occidentale.

Elaborazione delle informazioni. Termine generico utilizzato sovente come sinonimo di elaborazione dati, ma a volte in contemporanea ad esso, per indicare che le attività elaborative di un computer non sono limitate ai dati numerici, ma possono applicarsi a situazioni più generali in cui si trattano informazioni simboliche.

Empirismo. Atteggiamento e dottrina di pensiero che tende a far derivare dall'esperienza ogni conoscenza, che ha designato nel tempo varie scuole filosofiche; il termine deriva dal greco *empeiria*, esperienza, ma anche conoscenza pratica, abilità; particolare importanza assume l'empirismo nella scienza moderna quale canale privilegiato per confermare la validità di leggi e concetti scientifici.

Euristica. In psicologia sociale e cognitiva, l'euristica è una strategia cognitiva, una scorciatoia di pensiero che permette più rapidamente alle persone di elaborare giudizi sociali, ricavare inferenze dal contesto, attribuire significato alle situazioni e prendere decisioni a fronte di problemi complessi o di informazioni incomplete. Il principio che giustifica l'esistenza di euristiche si appoggia al paradigma della *Social Cognition* (per cui l'indi-

viduo mette in atto comportamenti sulla base di elaborazioni delle informazioni provenienti dall'ambiente esterno) e considera il sistema cognitivo umano come un sistema a risorse limitate che, non potendo risolvere problemi tramite processi algoritmici, fa uso di euristiche come efficienti strategie per semplificare decisioni e problemi. Sebbene le euristiche funzionino correttamente nella maggior parte delle circostanze quotidiane, in certi casi possono portare a errori sistematici. Negli anni sono state individuate diverse euristiche, le più note sono: l'euristica della rappresentatività (per la quale si tende a classificare un oggetto attraverso il criterio somiglianza o rilevanza, attribuendo caratteristiche simili a oggetti simili, spesso ignorando informazioni che dovrebbero far pensare il contrario); l'euristica della disponibilità (per la quale si tende a stimare la probabilità che si verifichi un evento sulla base della vividità e l'impatto emotivo di un ricordo, piuttosto che sulla probabilità oggettiva); l'euristica dell'ancoraggio (si procede al giudizio di una situazione o di una persona ancorandosi ad una conoscenza già nota e si accomodano le informazioni sulla base di quella conoscenza) .

Evoluzione. Trasformazione lenta che riguarda processi di natura differente, dall'adattamento ambientale a quello di origine culturale e investe ogni elemento naturale, dal moto degli astri agli esseri viventi, determinando un continuo processo di riadattamento alle condizioni nuove che stimolano un cambiamento nelle componenti di un sistema; essa ha dato vita nel XIX secolo alla corrente scientifica dell'evoluzionismo che ha dato il via ai moderni studi antropologici.

Feedback. Effetto retroattivo dell'apprendimento, che consiste nell'utilizzare le conseguenze dei comportamenti precedenti e degli errori per modificare i comportamenti successivi.

Frustrazione. Stato psicologico attraverso il quale a qualcuno viene impedito di raggiungere degli scopi o di soddisfare dei desideri.

Gruppo di appartenenza. Gruppo sociale cui un individuo fa riferimento e a cui appartiene nella misura in cui ne condivide valori, norme e orientamenti simbolici di fondo.

Gruppo di pari. Gruppo di coetanei (spesso adolescenti), regolato e strutturato da norme che sono vincolanti per tutti i membri.

Gruppo primario. Struttura interindividuale caratterizzata da legami e relazioni personali, intimi e diretti (famiglia, amici).

Gruppo secondario. Insieme di individui legati da obiettivi in comune. Rientrano in questa categoria i gruppi di lavoro, nei quali il legame è dato dalla realizzazione di scopi e dal funzionamento di un'istituzione. Le relazioni sono regolate da norme che tutti devono seguire e prescindono dai legami affettivi.

Identificazione. Processo attraverso il quale un bambino, secondo la psicoanalisi, acquisisce e interiorizza le caratteristiche del genitore del proprio sesso.

Identità. In psicologia e in filosofia, con questo termine si intende generalmente la percezione dell'unità della propria persona, cioè il senso del proprio essere continuo nel tempo ma distinto da tutti gli altri.

Inferenza. Sequenza finita di proposizioni in cui l'ultima è ottenuta come conclusione dalle rimanenti, che si assumono come premesse.

Informazione, Teoria della. Teoria che intende precisare i fondamenti matematici dei problemi riguardanti la codifica, la trasmissione e la ricezione delle informazioni, soprattutto in relazione agli errori che possono derivare dalla distorsione dei segnali nelle linee di comunicazione e nei dispositivi di registrazione. Le basi della teoria dell'informazione, e in particolare le sue strette connessioni con il calcolo delle probabilità, furono gettate nel 1948 da C.E. Shannon con un lavoro sulla trasmissione dell'informazione.

Input. Informazione in entrata.

Intelligenza. Capacità di adattarsi in modo attivo a situazioni diverse.

Interazione sociale. Processo di comunicazione tra due o più persone fisicamente vicine, che s'influenzano reciprocamente.

Interiorizzazione. Operazione mentale consistente nel conservare una traccia dell'azione che non è più puramente percettiva e motoria, ma diventa interiore e si trasforma in esperienza psichica.

Istinto. Comportamento fisso e stereotipato.

Leader. Soggetto capace di svolgere un ruolo decisivo sia nel controllare sia nel gestire il potere e le informazioni, che circolano in un gruppo.

Leadership. Posizione e relativo ruolo di un leader in un gruppo.

Maturazione. Processo di crescita fisiologica dell'individuo, che si risolve nella graduale e regolare modificazione del comportamento.

Metodo. Procedimento attraverso il quale, elaborando giudizi e risolvendo problemi, si raggiungono gli obiettivi prefissati.

Metodo sperimentale. Modello di indagine della realtà che si pone alla base di tutte le procedure scientifiche moderne. Prevede la conoscenza dell'insieme più vasto possibile delle condizioni in cui un fatto si manifesta, in modo da poterne consentire la riproduzione (cioè l'esperimento stesso, costituito da prove e verifiche).

Misurazione. Processo attraverso il quale si assegna un numero ad un evento o ad un fenomeno, secondo regole matematiche.

Modellamento. Procedimento che fa, in maniera graduale, assumere un comportamento, che si conforma a quello desiderato.

Motivazione. Forza interiore che fornisce al comportamento l'energia necessaria per indirizzarlo verso uno scopo.

Norma sociale. Proposizione, non necessariamente formalizzata in codici e in norme giuridiche, che prescrive a un individuo o a una collettività (come elemento stabile e caratterizzante della sua cultura o subcultura, o di una cultura o subcultura altra cui esso è in quel momento esposto), il comportamento più appropriato cui attenersi in una determinata situazione, ovvero, in parecchi casi, l'azione da evitare. Nella prospettiva relazionale la norma sociale regola i comportamenti umani dal punto di vista della necessità di integrare mezzi e fini di diversi attori sociali entro un orizzonte di valori e significati socialmente condivisi. Il termine norma viene anche usato per designare il comportamento che si osserva con maggior frequenza in una collettività esposta a una data situazione. In alcuni casi, la norma intesa come prescrizione e la norma intesa come compor-

tamento più frequente vengono a coincidere; in altri casi, tuttavia, tra questi due significati non vi è alcuna corrispondenza.

Nevrosi. Disturbo psichico che determina comportamenti dannosi, giacché l'individuo che n'è affetto, pur essendone consapevole, non riesce ad uscire da tale stato.

Omeostasi. Livello ottimale delle funzioni organiche, che si mantiene attraverso un meccanismo automatico di regolazione.

Ontogenesi. Sviluppo di un organismo dall'embrione alla vita adulta.

Operazione. Azione mentale caratterizzata dalla reversibilità del pensiero.

Opinione. Forma di giudizio che comporta una predizione dei comportamenti degli individui e degli eventi.

Organizzazione. Complesso apparato, materiale ed immateriale, utile per raggiungere fini istituzionali.

Orientamento. Insieme di conoscenze, messe in atto per indirizzare un soggetto verso scelte motivate.

Osservazione. Constatazione di eventi che si presentono in natura o nella realtà sociale.

Output. Informazione in uscita.

Paradigma. In filosofia della scienza e nelle metodologie delle scienze sociali in genere, indica ciò che viene condiviso dai membri di una comunità scientifica. Inversamente, una comunità scientifica consiste in coloro che condividono un certo paradigma, vale a dire una serie di scoperte universalmente riconosciute che, per un certo periodo di tempo costituiscono i modelli condivisi dalla maggioranza degli scienziati in merito ai problemi meritevoli di attenzione e studio, ai metodi con cui studiarli e alle soluzioni considerate accettabili. Questo patrimonio di problemi, metodi, soluzioni viene trasmesso a chi entra a far parte di una determinata comunità scientifica come momento essenziale della sua formazione, e come modello a cui dovrà conformare la sua pratica scientifica. La prevalenza di un paradigma caratterizza una fase di «scienza normale», in cui gli scienziati si dedicano alla soluzione di problemi che possono essere formulati in relazione ai concetti ed agli strumenti propri del paradigma prevalente, e che hanno una soluzione al suo interno. Tra una fase e l'altra di «scienza normale» si ha quella definita da Thomas Khun «rivoluzione scientifica», che produce un cambiamento complessivo degli impegni teorici di una comunità scientifica, compreso il linguaggio, i problemi considerati pertinenti o importanti, i metodi adottati, le risposte fornite alla società.

Parametro. Costanza di una funzione, utile per definire la forma di una curva.

Personalità. Pur nella varietà di definizioni proposte, ciascuna delle quali rimanda a diverse concezioni teoriche, la personalità può ritenersi la peculiare e irripetibile essenza di ogni persona che appare a ognuno di noi come l'elemento di sintesi dell'esperienza interna. È l'insieme delle modalità di percezione, pensiero, comportamento e relazione che l'individuo sviluppa su base sia congenita sia acquisita. Il termine, che trae origine dal latino persona che significa maschera, ma che ha perso l'originale connotazione di illusorietà, indica la struttura di fondo di un individuo alla quale riferire ogni indagine psicopatologica. In base alle indicazioni fornite dalla biologia del comportamento, lo sviluppo della personalità è considerato come utilizzazione da parte dell'individuo di disponibilità ge-

neticamente predeterminate, in base a una serie di scelte, determinate dalle circostanze ambientali, dagli apprendimenti, dai conflitti e dalle identificazioni. La formazione della personalità sarebbe cioè legata a impronte che corrispondono alle scelte avvenute, sulla base sia delle determinanti genetiche sia degli influssi ambientali. Si differenzia dal carattere e dal temperamento. I tratti di personalità configurano un disturbo di personalità solo quando sono rigidi e disadattivi e causano menomazione funzionale significativa o disagio soggettivo.

Pregiudizio. Interpretazione della realtà formulata prima di avere gli elementi necessari per conoscere una situazione. Ha tre componenti: cognitiva; affettiva; comportamentale.

Problem solving. Espressione inglese che designa le fasi da percorrere per risolvere concretamente un problema.

Psicobiologia. Orientamento psicoterapico ideato da A. Meyer che, partendo dalla concezione dell'uomo come unità indivisibile, propone un trattamento capace di integrare lo psichico con il biologico, ritenendo la separazione un prodotto delle metodiche di studio.

Psicofarmacologia. Branca della farmacologia che si occupa di chiarire, sperimentalmente e a fini terapeutici, l'azione delle sostanze chimiche sulle funzioni psichiche superiori. Nata agli inizi degli anni Cinquanta, la psicofarmacologia ha bisogno dell'apporto di molti ambiti disciplinari come la biochimica, la genetica, la psicofisiologia. Oggi si è persuasi che gli psicofarmaci hanno un'azione più sintomatica che causale, nel senso che l'andamento del disturbo psichico risulta modificato più nelle sue manifestazioni esteriori che nelle sue dinamiche profonde. La classificazione degli psicofarmaci è un problema un po' controverso, fondamentalmente per due ragioni: perché le classificazioni strettamente farmacologiche non corrispondono alle distinzioni cliniche e, perché le classificazioni basate sull'attività clinico-terapeutica sono relative, dato che questi farmaci hanno una serie di azioni distinte che si ritrovano in gruppi diversi. Sono stati, a tal fine, adottati criteri di: classificazioni di tipo pragmatico che, in base all'effetto terapeutico dividono gli psicofarmaci in inibitori psichici, attivatori psichici e simulatori di psicosi; di tipo psicofisiologico che, in base all'effetto sulle attività del sistema nervoso, dividono gli psicofarmaci in neurolettici, antipsicotici, ansiolitici, psicotogeni e antidepressivi; di tipo clinico che prevede una distinzione in psicolettici, psicoanalettici e psicodislettici.

Psicofisica. Disciplina che cerca di stabilire le leggi che regolano i rapporti esistenti tra uno stimolo, inteso come fenomeno fisico di intensità definita e misurabile, e la risposta costituita da una sensazione di determinata intensità ad esso corrispondente. La psicofisica emancipò la psicologia dall'ambito filosofico in cui fino ad allora questa scienza si era espressa in termini fondamentalmente qualitativi.

Psicologia analitica. È la teoria elaborata da C.G. Jung nell'ambito della psicologia del profondo, in seguito al distacco dal pensiero psicoanalitico di S. Freud avvenuto nel 1912 con la pubblicazione di *Libido*. Simboli e trasformazione in cui, in merito alla libido.

Psicologia culturale. La psicologia culturale nasce dalla premessa che l'esperienza umana non può prescindere dalla natura sociale e che la realtà, all'interno della quale gli individui agiscono, contribuisce alla definizione dei saperi. Inevitabile è uno scambio reciproco tra elementi diversi e concorrenti che ne escono modificati. Nell'attuazione di questo

processo accade che il mondo simbolico si evolva e si arricchisca innestando aspetti nuovi su quelli legati alla tradizione senza, tuttavia, distruggerli. Ne deriva che alla definizione della personalità di un individuo concorrano saperi e pratiche la cui collocazione è nell'ambiente culturale di provenienza. Per questo motivo Bruner propone una scienza mentale basata su percorsi che si evolvono all'interno della comunità di appartenenza contribuendo alla formazione sia della personalità degli individui sia della cultura. La vitalità di entrambi i fattori, individui e cultura, si esprime attraverso la capacità di risolvere i conflitti, comprendere le differenze, rinegoziare i significati. Un ruolo significativo e rappresentativo viene assolto dal linguaggio proprio per l'importanza che possiedono le funzioni comunicative e formali nella reiterazione culturale.

Psicologia del lavoro. Campo della psicologia applicata, avente come oggetto di ricerca le attività lavorative dell'uomo, con riferimento all'ambiente in cui vengono messe in atto e alle relazioni interindividuali o umane implicate. La finalità intrinseca di quest'ambito della psicologia dovrebbe essere l'ottimizzazione della prestazione del lavoratore e al contempo della sua gratificazione; invece, a seconda della concezione abbracciata, si pone in una prospettiva produttivistica, fondata sull'organizzazione del lavoro, una prospettiva cioè particolarmente attenta all'adattamento e all'evoluzione del soggetto e quindi al suo atteggiamento verso la propria attività lavorativa. Nel 1905, il primo obiettivo che la psicologia del lavoro si propone è lo studio e la prevenzione della fatica: in Germania, Kraepelin usa per primo il metodo sperimentale nello studio dell'attività lavorativa e nel tentativo di misurarne lo sforzo.

La nascita della psicologia del lavoro, però, si deve a Munsterberg (1913), la cui attività è finalizzata alla creazione di una nuova scienza che fa da ponte tra la psicologia di laboratorio e l'economia politica, e a Lahy che, al contempo in Francia, conduce importanti ricerche sulle condizioni di lavoro di talune categorie professionali, adottando un metodo antitaylorista. Durante la Prima Guerra Mondiale, l'attività preponderante degli psicologi del lavoro è rivolta alla selezione del personale militare, mentre è occupata dai problemi connessi alla selezione professionale, in cui si avvale dei metodi della psicologia differenziale, essenzialmente quello dei test, alla fine degli anni Trenta. Dal dopoguerra a oggi, l'ampliamento e la diversificazione del raggio di azione della psicologia del lavoro possono essere sintetizzati da quattro diversi interventi (selezione, formazione, orientamento professionale, ergonomia) che rappresentano la via di accesso della psicologia all'ambiente lavorativo, costituiscono una serie di conoscenze tecniche e pratiche di cui attualmente si servono diverse altre discipline e rispondono alle problematiche concrete inoltrate dalle organizzazioni.

Psicologia del profondo. Termine riconducibile a quell'insieme di psicologie collegato a un metodo di indagine che correla l'Io con gli strati psichici non attinenti all'Io medesimo, pur non essendo riferibili esclusivamente a quell'unica istanza che è l'inconscio. Tale designazione, grazie alla quale si è ampliato lo spettro d'azione della psicologia accademica e razionale, viene attribuita a Bleuler. Talvolta, quando viene fatto riferimento ai contributi retrospettivi di coloro che hanno descritto o analizzato i fenomeni inconsci prima della nascita della psicoanalisi o al di fuori dei suoi confini, i concetti di «psicologia del profondo» e di «psicologia dinamica» vengono impiegati come sinonimi. Oltre alla psicoanalisi , definita anche *psicoanalisi classica*, fanno parte della psicologia del

profondo il neofreudismo, costituito da quei movimenti sviluppatisi sulla scia della psicoanalisi, e da altri nati, invece, dal dissenso con essa che hanno dato origine a differenti scuole.

Psicologia dell'arte. Ambito della psicologia che, in collaborazione con l'estetica e la critica d'arte, utilizza teorie e metodi psicologici per l'analisi dei fenomeni e delle produzioni artistiche. Il campo di indagine si riferisce alle arti figurative, ma anche alla musica, alla letteratura. Essa investe quelle aree di studio che riguardano i meccanismi percettivi, visivi e motori; i processi cognitivi come l'immaginazione e la memoria; la personalità nelle varie componenti motivazionali ed emotive; la produzione come capacità rappresentativa, grafica e simbolica. La psicologia scientifica dell'arte nasce nel XIX secolo per opera di G. Th. Fechner. Egli distingueva l'estetica filosofica, che muove da principi per arrivare alle produzioni artistiche, dall'estetica empirica, che muove dal particolare per cercare principi generali verificabili sperimentalmente. Molte delle sue tesi, però, oggi sono state superate in quanto il suo lavoro risente dei limiti di un'impostazione esclusivamente quantitativa.

La teoria psicoanalitica, invece, ha promosso nuovi e importanti sviluppi nel settore degli studi sull'arte centrati sul nesso supposto tra impulsi creativi e motivazioni profonde. Freud definisce l'arte come un appagamento sostitutivo di un rapporto interrotto con la realtà, e l'artista come colui che, in disaccordo con la vita, è capace di realizzare, attraverso la fantasia e le proprie attitudini, i suoi desideri di amore e di gloria e di trovare la strada per ritornare alla realtà. C. G. Jung si inserisce in modo significativo nel dibattito sulle relazioni tra psicologia e arte, ed evidenzia i rischi della metodologia freudiana che si allontana insensibilmente dal soggetto, facendo di ogni artista un caso clinico e di ogni opera d'arte una malattia. Per Jung l'opera d'arte è una produzione che va oltre l'individuo, poiché il suo significato non è rinvenibile nelle condizioni umane che l'hanno prodotta.

Psicologia dell'età evolutiva. Settore della psicologia, definito anche psicologia genetica, che si occupa del progressivo sviluppo delle strutture psichiche dell'individuo e della loro organizzazione, dalla nascita sino alla soglia dell'età adulta, stabilita convenzionalmente a 25 anni. Dal suo esordio nella seconda metà dell'Ottocento, in seguito a un articolo di Darwin (1877) relativo all'osservazione diretta di un bambino, sino a oggi, in cui è divenuta la scienza dello sviluppo psichico, il campo di azione della psicologia dell'età evolutiva si estende a diversi ambiti, dallo studio delle caratteristiche che assimilano e di quelle che distinguono il bambino dall'adulto, all'individuazione dei fattori ereditari rispetto a quelli ambientali responsabili dello sviluppo psichico, oltre all'analisi dell'evoluzione delle strutture psichiche più semplici in strutture psichiche più complesse.

Psicologia dell'Io. All'interno delle teorie psicoanalitiche, è un indirizzo che integra il modello intrapsichico freudiano, fondato sul rapporto fra le pulsioni, i bisogni le fantasie inconsce e la realtà, e un modello che privilegia i problemi di adattamento della parte cosciente a un mondo esterno. Prima del 1922, Freud aveva usato il termine «io» facendo riferimento all'insieme di idee consce, largamente dominanti, dalle quali si scinde il rimosso. Nel 1922, in *L'Io e l'Es* cominciò a usare la parola Io per definire una delle tre istanze psichiche fondamentali della mente (accanto all'Es e al Super-Io). Le funzioni

principali dell'Io consistevano nel rappresentare la realtà e, attraverso la costruzione di difese, nell'incanalare e controllare le spinte pulsionali interne di fronte alla realtà. I temi importanti sui quali si sono interrogati gli psicologi dell'Io riguardano l'esistenza di una capacità progressiva di realizzare i compiti difensivi dell'Io, se questa progressione è un processo determinato dall'interno oppure se i fattori ambientali possono facilitarne o inibirne lo sviluppo; l'influenza sull'Io del contatto e dell'interiorizzazione delle prime persone che si prendono cura del bambino; il rapporto fra le pulsioni libidiche e aggressive e lo sviluppo iniziale dell'Io. Lo spostamento dell'asse psicoanalitico dai conflitti Es-Io-Super Io alle relazioni con il mondo esterno era già stato operato da Anna Freud, che nell'opera *L'Io e i meccanismi di difesa* considerava l'Io come una struttura psichica che tende a organizzare e a rendere permanenti e funzionali le difese, opponendosi alla destrutturazione delle barriere che ha interposto alle richieste pulsionali. I meccanismi di difesa sono messi in moto contro tre tipi di angoscia che colpiscono l'Io di fronte alla morale, alla realtà e alle pulsioni. Partendo da queste premesse, l'autore che maggiormente contribuì a teorizzare la psicologia dell'Io fu Heinz Hartmann (1894-1970). Egli, applicando il concetto darwiniano dell'evoluzione della specie all'Io, considerava il progressivo sviluppo non solo di un Sé fisico, ma anche di un Sé psicologico. Anziché formarsi nel conflitto e nella frustrazione, alcune capacità dell'Io «libere da conflitti» sono considerate potenzialmente intrinseche, parte della dotazione che ciascun individuo possiede dalla nascita, funzioni che emergono naturalmente in un ambiente adeguato, permettendo a ciascuno di inserirsi nel mondo che lo circonda: tali capacità comprendono il linguaggio, la percezione, la comprensione dell'oggetto e il pensiero.

Psicologia delle organizzazioni. È quella branca della psicologia che studia il comportamento di individui e gruppi all'interno delle organizzazioni lavorative. In questa accezione, le organizzazioni sono considerate artefatti sociali, caratterizzati dal coordinamento degli sforzi individuali, in vista del raggiungimento di obiettivi specifici e formalmente condivisi. Di conseguenza, l'individuo è visto come un membro dell'organizzazione, che attraverso lo svolgimento dei propri compiti e, dunque, l'impiego di conoscenze, abilità e competenze contribuisce ad un efficace funzionamento dell'organizzazione stessa, relazionandosi ed interagendo con altri individui e gruppi. Di qui l'interesse di questa disciplina verso temi e campi di indagine quali ad esempio i processi di stabilità e cambiamento nel funzionamento delle organizzazioni, i meccanismi di influenza sociale, le reti di comunicazione, le relazioni intergruppi, le dinamiche nei gruppi di lavoro, il conflitto e la sua gestione, la cooperazione, il potere organizzativo, i processi di decisione sociale, di negoziazione, di progettazione organizzativa, la valutazione di efficacia ed efficienza dei processi organizzativi.

Psicologia dinamica. Denominazione che raggruppa quelle correnti psicologiche che valorizzano i meccanismi psicogenetici posti alla base della costruzione psichica dove si esprimono e si compensano forme diverse. La psicologia dinamica presuppone il modello teorico di energia tratto dalla fisica e la logica lineare della causa e dell'effetto. Appartengono alla psicologia psicodinamica, oltre alla psicoanalisi freudiana, la psicologia analitica di C.G. Jung, quella individuale di A. Adler, la psicoanalisi della scuola inglese

inaugurata da M. Klein, la psicoanalisi rivisitata da J. Lacan, e altre teorie psicologiche che si rifanno al concetto di energia e di conflitto tra forze opposte.

Psicologia individuale. Teoria psicologica elaborata da Alfred Adler, che costituisce, insieme alla psicoanalisi freudiana e alla psicologia analitica di C.G. Jung, la triade classica delle «psicologie del profondo». Alfred Adler (1870-1937), neuropsichiatra viennese, è uno dei primi quattro membri del gruppo psicoanalitico di Freud, da cui prende le distanze sino a distaccarsi dalla Società Psicoanalitica viennese, fondando, nel 1911, la Società per la Psicologia Individuale Comparata, il cui nome indica l'importanza che Adler dà all'*individuus*, il soggetto come unità somatica, psichica e sociale inscindibile, sebbene articolata. L'aggettivo «comparato» pone l'accento sulla connessione socio-culturale tra il soggetto e gli altri individui. Il filo conduttore della teoria adleriana consiste nella perenne ricerca del senso dell'uomo: ogni atto, così come ogni sintomo psicopatologico o psicosomatico, è inseribile in un movimento verso un fine, attraverso dinamismi consci e inconsci. La psicologia individuale poggia su due istanze fondamentali che si possono concepire quali bisogni radicati nel carattere: la prima istanza è la volontà di potenza o aspirazione alla supremazia, la quale indirizza l'uomo, consciamente o inconsciamente, verso finalità di affermazione personale. La seconda istanza fondamentale è il sentimento o interesse sociale, il quale determina un bisogno di cooperazione e di compartecipazione emotiva con i propri simili.

Psicologia industriale. La dicitura «psicologia industriale» è generalmente associata nella letteratura anglofona, specie di matrice Statunitense, all'espressione «psicologia delle organizzazioni», andando a creare un'unica disciplina, etichettata come *Industrial and Organizational Psychology*, che si occupa di diversi aspetti dell'agire organizzativo, dalla gestione della comunicazione organizzativa fino all'ottimizzazione dei processi produttivi, avendo come base scientifica e punto di riferimento i costrutti di natura psico-sociale e come *focus* di intervento privilegiato il supporto delle relazioni all'interno dei contesti organizzativi.

Psicologia dell'arte. La psicologia nell'arte pone attenzione sull'analisi delle produzioni e delle personalità artistiche, indagando su un fenomeno di per sé molto complesso come quello artistico e si muove tra aree di ricerca e di competenza diverse, avvalendosi di contributi provenienti da differenti ambiti teorici.

Le sue origini vanno cercate in un clima positivistico, che ha favorito l'incontro tra arte e scienza attraverso il ricorso a metodi sperimentali, fino a trasformare l'atto artistico in una serie di leggi scientifiche. Le principali interpretazioni sono quelle psicanalitica e gestaltista. La prima, che cerca una mediazione tra l'aspetto filosofico e quello scientifico, riconosce all'inconscio la capacità di scegliere il linguaggio attraverso il quale l'opera d'arte, riconducibile alla realtà delle strutture formali, potrà comunicare.

Gli autori della *Gestalttheorie*, o «psicologia della forma», pongono la loro attenzione sui segni grafici, sui differenti modi del loro comporsi e sulla loro capacità espressiva fino a stabilire delle vere e proprie leggi della percezione. L'interpretazione gestaltista è, dunque, un riferimento importante per la psicologia dell'arte poiché individua i processi mentali, cognitivi e affettivi presenti sia nella fase progettuale sia in quella del godimento dell'opera d'arte.

Psicologia sistemica. Indirizzo psicologico sviluppatosi negli anni Cinquanta a Palo Alto in California. La psicologia sistemica ritiene di poter indagare il mondo psichico a partire dal sistema della comunicazione regolato dalle leggi della totalità per cui il mutamento di una parte genera il mutamento del tutto, della retroazione che prevede l'abbandono del concetto di causalità lineare per quello di circolarità dove ogni punto del sistema influenza ed è influenzato da ogni altro, e dell'equifinalità per cui ogni sistema è la miglior spiegazione di se stesso, in quanto i parametri del sistema prevalgono sulle condizioni da cui il sistema stesso ha tratto origine. Detta psicologia ha come suo presupposto teorico la teoria generale dei sistemi e come sua risultanza pratica la terapia sistemica.

Psicologia sociale. Settore di studi che si occupa dei processi psicologici espressi dalle relazioni tra gli individui e i gruppi a cui essi appartengono. Secondo tale impostazione, l'essere umano può essere compreso solo nelle sue relazioni con gli altri, perché in tutti gli atti della vita è possibile ritrovare l'influenza della società. Si tratta di indagare su quanto di universale esiste, all'interno di un medesimo contesto socio-culturale, nei procedimenti mentali attivati dagli individui in risposta agli stimoli dell'ambiente sociale. La psicologia sociale, benché dotata di un campo di ricerca autonomo, integra quindi psicologia e sociologia, analizzando i comportamenti delle persone direttamente nell'ambiente sociale e non in un ambiente artificiale come il laboratorio. Gli scopi applicativi che si propone la psicologia sociale sono migliorare le condizioni di vita dell'uomo offrendogli strumenti per tenere sotto controllo la propria vita sociale. Infatti, gli studi sull'aggressività, sul razzismo, sul conformismo ecc. hanno indubbiamente favorito sia una presa di coscienza da parte dell'opinione pubblica dei meccanismi che stanno alla base dei comportamenti asociali, sia la possibilità da parte dei ricercatori di intervenire nella risoluzione di problemi pratici. I principali settori di ricerca psicosociali sono: il sé; l'attrazione interpersonale; il pregiudizio e la discriminazione; gli atteggiamenti; l'altruismo; l'aggressività; i gruppi; gli stereotipi e i pregiudizi; la comunicazione tra gli individui.

Psicologia umanistica. Orientamento psicologico ideato da A.H. Maslow (1954, 1964) che, ritenendo la psicologia dominante colpevole di aver basato la propria conoscenza dell'uomo sul dolore e sulla patologia, sui suoi aspetti deteriori, crea una «psicologia del benessere» nella quale si sottolinea che la «sanità» psicologica non solo fa star bene, ma è qualcosa di corretto e di vero. Egli sottolinea il carattere di irriducibilità di ciascun individuo, le cui motivazioni all'azione possono essere immediatamente ricondotte a valenze non quantificabili, come l'autorealizzazione – fondamentale alla psicologia umanista per interpretare la personalità, il bisogno, la motivazione – la necessità di esplorazione, la natura della relazione con gli altri, la visione del mondo in cui si manifesta la propria identità e la creatività. Maslow rivendica, quindi, l'autonomia dell'impianto motivazionale rispetto alla dinamica pulsionale.

Psicometria. Settore della psicologia che ha lo scopo di tradurre in termini numerici e quantitativi gli aspetti dell'attività psichica e gli aspetti normali e patologici della personalità, al fine di rendere oggettivi e descrittivi i fenomeni osservati. Tale ambito si è sviluppato inizialmente all'interno della psicologia differenziale, rispetto alla quale si è venuta a configurare come l'insieme delle tecniche di rilevazione, elaborazione e interpretazione dei dati psicofisiologici, psicoattitudinali e, in seguito, caratteriologici. Gli strumenti

utilizzati in tal senso sono i test, misurazioni obiettive e standardizzate di un campione di comportamento. I primi «test mentali», utilizzati dagli psicologi alla fine dell'Ottocento, erano principalmente valutazioni condotte in laboratorio nell'ambito di esperimenti sulle reazioni psicofisiologiche e sulla valutazione di memoria, attenzione e altre aree ristrette del comportamento intelligente. Tali studi, nati dall'esigenza di fornire alla neonata psicologia la dignità di «scienza esatta», miravano alla costruzione di modelli teorici e leggi scientifiche.

Sé. Personalità individuale, percepita soggettivamente.

Selettività. Risposta percettiva nei confronti soltanto di alcuni stimoli.

Selezione naturale. Principio che regge la teoria evoluzionista, secondo cui per legge di natura gli elementi più forti, che posseggono le caratteristiche migliori adatte alla sopravvivenza, tendono a permutarsi attraverso le generazioni a discapito degli elementi più deboli; questo processo riguarda tutti gli organismi viventi, fino agli individui e ai gruppi umani, garantendo la trasmissione dei caratteri che risultano naturalmente più duraturi nel tempo.

Simbolizzazione. Processo di formazione simbolica che avviene nella mente di un individuo. La psicoanalisi incentra i suoi interessi principali proprio sui processi simbolizzazione. La simbolizzazione viene studiata soprattutto in connessione al rapporto con gli oggetti primari come un processo fortemente relazionale, che implica un complesso legame di tipo evolutivo fra l'oggetto simbolizzato, il simbolo stesso, la persona soggetto del processo e talvolta anche una persona esterna al processo stesso.

Sociogramma. Grafico che rende evidente le interazioni e le dinamiche dei membri di un gruppo.

Sociometria. Metodo elaborato da J.L. Moreno per lo studio della struttura psicologica affettiva della società umana. Questa struttura consiste in complessi modelli interpersonali, che vengono studiati attraverso procedimenti quantitativi e qualitativi. Tra questi il più significativo è il test sociometrico che evidenzia, e rappresenta graficamente nel sociogramma, i cosiddetti sentimenti tele, ossia i fattori di attrazione e di rifiuto fra i membri del gruppo attraverso una serie di domande che sollecitano ogni componente a esprimersi in termini di scelta, di rifiuto o di indifferenza nei confronti degli altri membri.

Sociobiologia. Studio dell'evoluzione del comportamento sociale degli uomini. Tale studio si basa sui principi della selezione naturale.

Sociopatia. Mancanza di socializzazione (asocialità) o come attuazione di una relazione sociale in contrasto con le norme vigenti nella società di appartenenza (antisocialità). L'asocialità è intesa come una sociopatia deficitaria, determinata dall'incapacità di vivere un rapporto sociale e l'appartenenza a un gruppo; al contrario, nell'antisocialità la sociopatia è abnorme, in quanto può assumere le forme della psicopatia o della totale dipendenza del soggetto da un gruppo antisociale o coercitivo. La risocializzazione, volta solo al secondo tipo di sociopatia, consiste in un primo momento desocializzante, seguito da una successiva risocializzazione fondata su principi e forme coesive differenti. Nell'antisocialità non si può parlare di risocializzazione, ma di interventi finalizzati alla riduzione di quanto ha ostacolato il processo di socializzazione, ossia della dissonanza cognitiva. Quindi, quando vi è disarmonia tra l'ambiente sociale di appartenenza e i propri

strumenti cognitivi, si può indurre una riduzione del conflitto e conseguentemente della tensione attraverso una modificazione del proprio assetto cognitivo oppure tramite la rinuncia al coinvolgimento nella complessità sociale.

Specie. Insieme di individui con caratteristiche comuni, frutto di selezione naturale. I geni in comune presenti negli individui che formano il gruppo rappresentano il patrimonio genetico della specie, che tende a perpetuarsi attraverso l'avvicendamento delle generazioni.

Status/Ruolo. I concetti di *status* e ruolo sono in sociologia intimamente connessi. Con il termine *status* si intende l'insieme dei diritti e dei doveri propri di una categoria sociale. Con il concetto di ruolo si intende l'affermazione dinamica dello *status*. Lo *status* è posizione ed elemento qualitativo, il ruolo l'azione. *Status* e ruolo sono, in astratto, emanazioni di modelli, di temi culturali. Quando da astratti divengono concreti, riducono modelli ideali della vita sociale in modelli individuali. Il problema del soddisfacente adeguamento degli individui al proprio status e al proprio ruolo è uno dei più complessi. A loro volta, *status* e ruoli si possono distinguere, dal punto di vista del loro conferimento tra quelli assegnati (l'assegnazione è fatta a priori) e quelli raggiunti (il conferimento è dovuto a un atto volitivo). L'assegnazione a priori è fatta in base al rilevamento di alcuni fattori, tra cui i principali sono: l'ètà, il sesso, la generazione, la posizione economica, le appartenenze politiche, le credenze religiose, l'istruzione, l'ambiente fisico.

Stereotipo. Valutazione precostituita, semplicistica e generalizzata o insieme di credenze relative alle caratteristiche comuni di un gruppo, senza tener conto delle differenze fra i suoi membri.

Struttura. Disposizione delle parti che formano un tutto.

Usi (o Folksways). Usanze comuni o convenzioni della vita quotidiana.

Validità. Misura volta a stabilire il grado d'attendibilità di ciò che si vuole misurare.

Variabile. In statistica e nelle scienze sociali in genere, indica qualsiasi elemento preso in esame in un esperimento.

INDICE GENERALE

Capitolo Primo: **Aspetti storici delle teorie dello sviluppo**

1. Definizione di base ..... Pag. 5
2. Modelli teorici e clinici ..... » 6
3. Strutture del processo evolutivo ..... » 8

Capitolo Secondo: **Accrescimento e sviluppo motorio**

1. Rapporti tra genetica e sviluppo ..... » 11
2. La teoria dello sviluppo cognitivo di piaget ..... » 12
3. L'approccio contestualista di lev vygotskij ..... » 17
4. L'approccio etologico: la teoria dell'attaccamento di bowlby ..... » 20
5. La teoria dell'elaborazione dell'informazione ..... » 24
6. Le teorie motivazionali di freud ed erikson ..... » 25
7. La psicoanalisi infantile post-freudiana ..... » 32

Capitolo Terzo: **Lo sviluppo della funzione percettiva**

1. Introduzione ..... » 37
2. Teorie sullo sviluppo della funzione percettiva ..... » 38
3. Lo sviluppo percettivo dall'età neonatale all' età della fanciullezza ... » 43

Capitolo Quarto: **Lo sviluppo cognitivo**

1. Introduzione ..... » 46
2. I fattori dello sviluppo cognitivo ..... » 48
3. Apprendimento e memoria ..... » 54

Capitolo Quinto: **Lo sviluppo del linguaggio**

1. Introduzione: la nascita della linguistica ..... » 60
2. Lo sviluppo preverbale della comunicazione ..... » 64
3. Lo sviluppo lessicale e semantico ..... » 66
4. Lo sviluppo morfologico e sintattico del linguaggio ..... » 69
5. Le abilità comunicative ..... » 72

Capitolo Sesto: **La dimensione sociale nello sviluppo dell'individuo**

1. Quadro teorico e concettuale ..... » 74
2. Lo sviluppo sociale durante le diverse fasi dello sviluppo ..... » 77

Capitolo Settimo: **Metodi e tecniche di ricerca in psicologia dello sviluppo**

1. Aspetti epistemologici ..... » 81
2. Obiettivi della ricerca in psicologia dello sviluppo ..... » 83
3. Metodiche di ricerca: sperimentazione, osservazione, ricerche longitudinali ..... » 86
4. Tecniche per la rilevazione dei dati sperimentali ..... » 98

Capitolo Ottavo: **Elementi di psicopatologia dello sviluppo**

1. Disturbi dell'età evolutiva ..... » 102
2. ritardo mentale ..... » 106

Glossario ..... » 111

COLLANA TIMONE
GUIDE ALLO STUDIO RAPIDO

*Con i **last minute** bastano pochi giorni e pochi euro per prepararsi ad esami e concorsi.*
*I **last minute** sono testi avanzati e aggiornati, dal taglio semplice e sistematico, concepiti per uno studio rapido ed efficace.*

I volumi della collana si caratterizzano per:

- *due livelli di lettura*: il primo (in carattere più grande) per fissare le nozioni essenziali; il secondo (in corpo più piccolo) per rifinire e approfondire la preparazione;
- *brevi glossari* delle *parole chiave* riportati a fine capitolo;
- *esempi chiarificativi*;
- *linguaggio agevole* e d'immediata comprensione;
- *uso del corsivo e del neretto* per individuare immediatamente i percorsi di lettura e i concetti fondamentali.

*Ogni volume **last minute** tratta **tutti** gli argomenti istituzionali del programma. Il tutto ad un prezzo **low cost**.*

www.simone.it

ISBN: 978-88-244-4024-0