



Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia

ATTI DEL CONVEGNO

Aula Magna dei Dipartimenti Psicologici
Padova 4 e 5 Febbraio 2005

In un momento di consistenti cambiamenti nell'Università italiana e di sfide a un continuo miglioramento dei processi formativi, il Convegno sulla didattica della Psicologia offre l'opportunità di un confronto e di uno scambio sulle linee formative delle Facoltà e dei Corsi di Laurea, sulle scelte e sulle pratiche didattiche che ogni docente adotta nell'ambito delle discipline insegnate, oltre a stimolare la ricerca di nuove e sempre più appropriate soluzioni ai problemi didattici emergenti. Esso è rivolto ai docenti di materie psicologiche e non psicologiche dei Corsi di Laurea e delle Facoltà di Psicologia e ai docenti di materie psicologiche in altre Facoltà.

Con il patrocinio di:

AIP - Associazione Italiana di Psicologia

CIREDD - Centro interdipartimentale per la ricerca educativa e didattica - Università di Padova

Comitato Scientifico

Patrizia Bisiacchi

Pietro Boscolo

Nicola De Carlo

Remo Job

Adriana Lis

Sergio Roncato

Renzo Vianello

Franco Zambelli

Presentazione

Pietro Boscolo, Sergio Roncato e Franco Zambelli

I cambiamenti intervenuti in quest'ultimo quindicennio nell'Università italiana e lo sviluppo "esponenziale" della Psicologia hanno progressivamente stimolato nei docenti l'esigenza di riflessione, di confronto e di scambio sulle nuove realtà dell'insegnamento universitario, sulla possibilità di individuare e avviare nei confronti dei problemi emergenti soluzioni originali, non riconducibili alle pratiche didattiche tradizionalmente consolidate. Tali nuove realtà hanno infatti inciso, modificandolo in maniera consistente, il quadro di certezze dei docenti circa le modalità didattiche da adottare, sul rapporto cogli studenti, l'organizzazione del corso, la stessa ricerca.

Entro certi limiti, questa condizione di "ricerca" continua risulta condivisa poiché riflette una condizione complessiva della Università Italiana. Si tratta di una università che nonostante i cambiamenti intervenuti tende ancor oggi a presentare un duplice volto, in quanto prevede facoltà per soli frequentanti e facoltà che si rivolgono contemporaneamente anche a studenti non frequentanti. Le prime richiedono un impegno continuo e rilevante da parte degli studenti, mentre le seconde – non sempre adeguatamente sostenute da risorse – sono organizzate sia per fornire ai frequentanti una offerta didattica differenziata con possibilità di scelta di corsi, seminari, laboratori, esperienze pratiche, sia per consentire agli studenti non frequentanti, che presentano tassi di dispersione elevati e tempi di laurea prolungati, di aver accesso ad un luogo dove si sostengono esclusivamente esami e dove è possibile ottemperare agli adempimenti formali necessari ad ottenere una certificazione.

Dopo le turbolenze degli anni '70, nel successivo quadro di relativa stabilità, ciascun docente ha avuto la possibilità di collaudare corsi, individuare o predisporre la manualistica più appropriata, rifarsi o mettere alla prova specifiche modalità di insegnamento, acquisendo consapevolezza delle preferenze didattiche proprie e degli studenti, dei punti di forza o di debolezza dell'insegnamento impartito. Si tratta di esperienze che per i docenti possono aver costituito importanti basi di certezza e sicurezza professionale, da cui eventualmente muovere per procedere all'esplorazione o all'attuazione di nuove procedure didattiche. Un simile contesto è perciò frutto di una lenta sedimentazione dopo anni critici e di sommovimenti che, per la domanda non soddisfatta di istruzione superiore presente nel nostro Paese, hanno visto la deprofessionalizzazione della scuola superiore e la realizzazione di una università di massa all'interno di strutture e organizzazioni ereditate da una università di élite.

In una prospettiva più generale, questo quadro di stabilità deriva semplicemente dal differimento di interventi legislativi incisivi tesi ad una sua necessaria e tempestiva modernizzazione e dalla assai ridotta dislocazione di appropriate risorse nell'istituzione universitaria.

Le recenti “onde d'urto” che hanno contribuito a delineare un nuovo contesto universitario, a scuotere e a stimolare i docenti sono enucleabili mediante alcuni semplici richiami all'istituzione del Comitato nazionale di valutazione, all'adozione di processi di valutazione della didattica e della ricerca, alle leggi dell'Autonomia, alle riforme Berlinguer e Moratti.

Di fatto, i docenti sono chiamati a confrontarsi con un assetto organizzativo e didattico in trasformazione che pone non piccole sfide identitarie e professionali, suscita tensioni e sollecita continuamente sintesi originali. I crediti e la modularizzazione, la progettualità di Facoltà e di Corso di Laurea, la definizione della preparazione di base e dei profili professionali, della manualistica e dei tirocini, i nuovi carichi di didattica frontale, l'intensificazione di richieste rivolte ai docenti di partecipazione a commissioni e organi gestionali hanno contribuito ad accentuare la tendenza all'integrazione del lavoro didattico dei docenti, ma anche alla verificabilità e al controllo dei contributi individuali: si tratta dell'altra “faccia” della pur limitata autonomia degli Atenei.

La ricerca in campo didattico – nelle sue molteplici espressioni, come indagine controllata o come analisi e riflessione sull'esperienza – può avviare a sintesi aspetti così contrastanti e numerosi che vengono a porsi tra “impresa” di Facoltà e responsabilità/sensibilità professionale dei docenti.

Dalla necessità di approfondire i nodi problematici e le pratiche didattiche adottate discende la proposta del Convegno e degli stessi atti on line, nella prospettiva di costituire possibili momenti di scambi non formalistici ed elementi di integrazione e confronto tra professionisti / esperti e ricercatori che riflettono, discutono, si consultano circa le “buone pratiche” didattiche da sviluppare, realizzare e migliorare, da condividere coi destinatari della didattica, gli studenti.

Gli Atti on line presentano una strutturazione simile a quella del Convegno e propongono contemporaneamente sia riassunti sia relazioni. È possibile accedere ai singoli testi “cliccando” sul nome dell'autore presente nell'indice.

Sommario

PRESENTAZIONE	2
SIMPOSI	8
I - LA DIDATTICA TRA TRASMISSIONE E RICERCA	9
Comunità virtuali e apprendimento. Un'esperienza didattica (G. Scaratti, B. Barbieri)	10
Formazione e professionalizzazione: l'esperienza pratica di tirocinio "professione psicologo" alla facoltà di psicologia dell'università cattolica (A. Bruno, E. Saita)	15
La costruzione dell'identità professionale nel Corso di Laurea Triennale: le narrazioni degli studenti (S. Ripamonti)	18
Le esperienze pratiche di tirocinio con finalità professionalizzanti: prime valutazioni (E. Lozza, S. Gilardi)	20
II - INSEGNAMENTO DELLA PSICOLOGIA E NUOVE TECNOLOGIE	22
I forum nella didattica universitaria: l'opinione degli studenti (D. Cesareni e F. Martini)	23
Il modello Knowledge building nell'insegnamento della psicologia: analisi di un caso (S. Cacciamani)	24
Navigare in rete e avere successo all'università (F. Carugati e E. Mazzoni)	25
Progettazione di moduli e-learning per la didattica della psicologia dell'educazione (M.B. Ligorio e D. Donato)	27
III - L'AREA PSICOEDUCATIVA NEI CORSI DI LAUREA IN SVILUPPO ED EDUCAZIONE	28
Capacità di valutazione di testi di psicologia da parte di studenti di psicologia. Risultati ed implicazioni didattiche. (M.A. Pinto)	29
Contesti e processi educativi. Analisi di un'esperienza triennale (M. Pascucci)	30
Discussioni collettive per l'analisi dell'apprendimento dentro e fuori la scuola nell'ambito del corso "modelli di competenza per operatori socio-educativi" (C. Belardi)	33
Il laboratorio sulle abilità di studio per un primo accostamento allo studio universitario della psicologia (V. Ghione)	36
Insegnare psicologia dell'educazione nel primo anno del 3+2: una decodifica del compito (A.M. Ajello)	38
Psicologia dell'interazione discorsiva: analisi di un'esperienza triennale (C. Pontecorvo, F. Arcidiacono)	41
IV - LA PSICOLOGIA NELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA: TRA INTERDISCIPLINARIETÀ E COMPETENZE SPECIALISTICHE: LA DIDATTICA DELLA PSICOLOGIA IN FACOLTÀ NON SPECIALISTICHE	43
Il forum di discussione in internet tra ricerca e formazione (M. Togni)	44
Innovative sperimentazioni didattiche e di ricerche interdisciplinari: il progetto Benetutti 2003 (G. Nuvoli)	48

La didattica della psicologia: rilevanza dei tirocini come legame fra teoria e pratica (S. Di Nuovo)	49
La psicologia nelle Facoltà di Scienze Politiche (P.G. Gabassi)	50
La psicologia sociale nelle Facoltà "Altre": dall'individuazione di percorsi didattici adeguati alle azioni necessarie per evitare il rischio di riduttivismo scientifico e disciplinare (D. Giovannini)	51
L'insegnamento della Psicologia sociale: didattica ed approcci epistemologici (O. Licciardello)	52
Percorsi formativi manageriali nel Master in Politica ed Economia dell'Ambiente dell'Università degli Studi di Milano (A. Albanese)	53
SESSIONI	56
I - GLI STUDENTI DI PSICOLOGIA E I NUOVI CONTESTI PER LO STUDIO	57
Bisogni formativi lontani e vicini: un'analisi delle aspettative degli iscritti ad un corso di laurea a distanza (L. Vanin, S. Castelli e M. Brambilla) [R]	58
Costruire il significato del lavoro. l'esperienza dei tirocini formativi e d'orientamento (Giancarlo Tanucci)	69
I cambiamenti nelle aspettative rispetto alla didattica negli studenti di Psicologia dell'Università di Padova: un confronto tra gli anni '70/'80 e gli anni attuali (S. Marhaba)	71
Il "tre più due" è europeo? (C. Gobbo e A. Haimar)	72
Il corso di laurea della classe XXXIV di Cesena: uno studio di caso sui fattori organizzativi critici per la qualità dell'insegnamento della psicologia (M. Depolo, S. Sangiorgi) [R]	73
Il ruolo dei "saperi essenziali" nel processo di orientamento dello studente di psicologia (A. Lo Coco, G. Giardina, S. Intorrella, S. Ruggieri, C. Scalia)	80
Il SAP dell'Ateneo di Padova: Contributo del servizio di consulenza psicologica (A. Lis, S. Salcuni, M. Sambin, C. Marogna, R. Marchiori)	82
Il tutor all'università per un miglioramento dell'efficacia della formazione universitaria (C. Di Marco)	83
Il tutorato universitario come facilitatore strategico del processo formativo: l'esperienza del servizio Tutorjunior di Padova (L. Pezzullo, R. De Beni) [R]	86
Innovazione didattica e carriere degli studenti: un progetto di formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione nell'ambito della "direttiva rafforzamento lauree professionalizzanti" della regione piemonte (S. Bonino, L. Bonica, S. Ciariano, P. Molina, E. Rabaglietti, V. Santoriello) [R]	92
La professionalizzazione nella didattica universitaria (G. Profita, G. Ruvolo)	106
Quando parliamo di "qualità" della didattica in Psicologia a che cosa stiamo pensando? Alcune riflessioni sui modelli della qualità (L. Arcuri)	108
Tre più due, in quattro e quattr'otto: cambiamenti possibili ed impossibili (A.S. Bombi, A. Devescovi)	109
II - COMPrensIONE E METACOGNIZIONE	111

Come favorire lo sviluppo delle competenze di autoregolazione negli studenti universitari. (O. Albanese, E. Farina, C. Fiorilli) [R]	111
È ancora utile insegnare Freud? una ricerca condotta in Università Cattolica (O. Oasi, A. Castelli) [R]	121
Esplorando le epistemologiche psicologiche personali degli studenti di psicologia (L. Mason, T. Biscaro)	130
Insegnare la psicologia dinamica come contenuto e come contenitore di pensiero (G.L. Barbieri) [R]	131
L'esperienza estetica come fattore di apprendimento. costruzione e fruizione di filmati per la psicologia generale. (P. Bonaiuto, V. Biasi e P. Cordellieri)	142
La narrazione come strumento di conoscenza del sé nel percorso formativo universitario in psicologia (A. Maria Di Vita, A. Salerno)	151
Scrivere all'Università: la sintesi di testi (P. Boscolo, B. Arfè)	154
II - E-LEARNING E TECNOLOGIE PER L'ISTRUZIONE	156
Aspetti emergenti della valutazione formativa associata alle pratiche della didattica on line di tipo blended (S. Smiraglia)	157
Didattica on-line e insegnamento della psicologia (T.G. Gallino, A. Parola) [R]	160
English language learning in the Faculty of Psychology. Information technologies and new methods of testing. (N. Whitteridge) [R]	165
La valutazione formativa assistita da dispositivi mobili in ambito universitario (M. Guicciardi, G. Piga, M. Friargiu) [R]	171
PSYCHO-TEACH: un sito per l'insegnamento della psicologia (A. Antonietti, P. Foscaro)	177
TEAMSIM e BREEDBOT: micromondi didattici per l'insegnamento in psicologia (E. Dell'Acquila, O. gigliotta, M. Ponticorvo, O. Miglino) [R]	180
Un corso di psicologia interamente e-learning: aspetti teorici, empirici e operativi (Luigi Aprile)	185
Un'esperienza di progettazione e gestione di un sistema integrato per la didattica della psicologia on-line (U. Savardi, I. Bianchi, R. Burro, R. Fattorini e M. De Lotto)	188
III - ANALISI E RIFLESSIONI SU ESPERIENZE DIDATTICHE	191
Chi ha paura della statistica? Una nota sull'esperienza didattica dell'insegnamento di materie quantitative presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze (F. Chiesi, C. Primi, A. Petrucci) [R]	191
Due esperienze di didattica della psicologia (G. Petter)	197
Insegnare "Psicologia delle Organizzazioni". Analisi di un'esperienza tra esercitazioni pratiche guidate e lezioni frontali (C. Piccardo, A. Benozzo, L. Colombo, M. Reynaudo) [R]	199
L'esperienza didattica dei gruppi ottimali (A.L. Comunian) [R]	224
POSTER	240
I - CONTESTI PER L'APPRENDIMENTO	241

Apprendere dall'esperienza (G. Blandino)	241
Customer satisfaction e valutazione della formazione a distanza. Il consorzio Nettuno e il corso di laurea in Discipline della ricerca psicologico sociale. (S. Castelli, L. Vanin, M. Brambilla) [R]	244
Esperienze di laboratorio (G. Blandino, M. Iatta, C. Franchino)	253
Imparare le teorie psicologiche attraverso le mappe mentali: uno studio sperimentale preliminare (P. Iannello, A. Antonietti)	255
La funzione del manager didattico (P. Brustia Rutto, L. Rollè, S. Pogliano, S. Ramella Benna, E. Verni)	258
La riforma universitaria: un progetto di formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione nel percorso di transizione all'età adulta dei giovani (E. Rabaglietti, P. Molina, S. Ciairano) [R]	260
Monitoraggio e valutazione dei tirocini. (G. Blandino, G. Gonella, L. Boscaro)	279
Orientamento agli Studenti. (G. Blandino, M. Iatta, C. Franchino)	281
T.O.M.S.: tutor on-line per il metodo di studio (A. Viganò, E. Langhi, F. Trentin, A. Antonietti) [R]	283
Valutazione dell'esito della consulenza dal punto di vista del rendimento nello studio (L. D'Incerti, G. Sequi) [R]	288
II - GLI STUDENTI E IL CONOSCERE	294
Il testo filmico nell'insegnamento della psicologia del ciclo di vita: presentazione di un'esperienza didattica. (C. Castelli, L. Carrubba) [R]	295
Progetto Campus One (P. Brustia Rutto, S. Polliano, S. Ramella Benna, L. Rollé, E. Verni)	314
Rappresentazioni di studenti di Psicologia del Vecchio e Nuovo Ordinamento su apprendimento essere studente e insegnamento (H. Call e F. Zambelli) [R]	316
Rielaborazione di testi e pratiche apprese: come influenzano comprensione ed interesse (B. De Marco) [R]	326
Valutazione e partecipazione: come gli studenti possono contribuire alla rilevazione della qualità dei percorsi didattici (R. Gonella, A. Davit, C.O. Mosso)	335
TAVOLA ROTONDA CONCLUSIVA	341
Dall'insegnamento alla formazione degli adulti (M. Bellotto)	342

[R] Relazione disponibile

Simposi

I - La didattica tra trasmissione e ricerca

Coordina: Cesare Kaneklin

In questi anni, il nostro gruppo di lavoro (area di Psicologia Applicata del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano) ha dedicato ampie energie e risorse alla questione dell'innovazione della didattica, sia entro la Facoltà di Psicologia, sia entro l'Ateneo nel suo complesso.

Si è tentato di consolidare una didattica tutoriale già nel vecchio ordinamento (a partire dall'attivazione delle Esperienze Pratiche Guidate nella Facoltà di Psicologia e dei tutor di gruppo per le matricole in tutto l'Ateneo) attraverso uno sforzo organizzativo teso a mettere in discussione il modello libero-professionale della didattica (singoli corsi, autonomi e non comunicanti) a favore di una presa in carico di obiettivi formativi, legati non solo alla costruzione di conoscenza su contenuti, ma di conoscenza interna al fare professionale (e pertanto sul metodo).

Nel nuovo ordinamento, ciò ha significato una maggiore personalizzazione del rapporto con gli studenti anche attraverso lo sviluppo di creatività nella relazione formativa (sia nell'interpretazione del ruolo dello studente e del docente, sia nella costruzione dei setting).

Per quel che riguarda la didattica della psicologia il punto di sintesi è costituito dalla doppia centratura sulla conoscenza psicologica come contenuto e come metodo atto a co-costruire conoscenza con gli studenti intrecciata con la pratica dei laboratori e dei tirocini.

Nell'ambito di questo Convegno, ci sembra utile condividere con i colleghi l'esperienza, presentandola in un'unica sessione, al fine di rendere visibile la comune logica formativa sottesa alle proposte formative, pur nelle loro differenze, e consentire un dibattito su tale piano metodologico.

Comunità virtuali e apprendimento. Un'esperienza didattica (G. Scaratti, B. Barbieri)

La riforma universitaria si colloca all'interno di mutamenti socio-culturali, economici e tecnologici che sembrano caratterizzare il nostro macro-ambiente di riferimento, immettendo nuove modalità formative e processi sempre più spinti di integrazione tra forme tradizionali di apprendimento ed altre, di volta in volta in volta riconducibili alla formazione via rete (Nacamulli, 2003), a itinerari legati al work learning place (WLP, cfr. Rotondi, 2002), a percorsi di 'autoformazione' capaci di fronteggiare i molteplici compiti evolutivi che il soggetto, nella sua condizione di permanente 'apprendistato all'adulità' (Quaglino, 2002), si trova ad attraversare.

Per chi lavora nell'università questo significa pensare a come formare professionisti che siano in grado di immettersi in una in una società definita come knowledge intensive (cfr. Davenport, Prusak, 1998; Butera, Donati, Cesaria, 1997), dove acquistano sempre più importanza fattori immateriali e simbolici, legati al significato che le persone attribuiscono a problemi ed eventi (cfr. Weick, 1997; Bonazzi, 2002); in cui si accentuano i processi di 'dematerializzazione' (cfr. Normann, 2002) nelle modalità di produzione di valori, beni e servizi e acquistano rilevanza le dimensioni di cultura e apprendimento lavorativo ed organizzativo (cfr. Argyris, Schön, 1998; Schön, 1993; Schein, 1999); dove la sfida per istituzioni, imprese ed organizzazioni, pubbliche e private, confrontate con le sollecitazioni della qualità, del servizio al cliente, dell'orientamento al risultato, di nuova imprenditorialità, diventa la capacità di 'creare valore con le risorse umane' (cfr. Boldizzoni, Manzolini, 2000; Bonazzi, 1999); dove, infine, si accentua la rilevanza dei contesti e delle reti e delle comunità virtuali e reali di apprendimento e di condivisione di pratiche professionali e lavorative (cfr. Micelli, 2000; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Carugati, Selleri, 1996; Gherardi, 2003).

La sfida proposta da un tale contesto sembra riconducibile alla necessità di formare 'teste ben fatte, piuttosto che ben piene' (cfr. Morin, 2000) e si traduce nella necessità di ripensare una didattica universitaria in modo tale che sia finalizzata alla formazione di figure da collocare in uno scenario di neo-professionalismo (cfr. Bosio, Kaneklin, 2001). Formare una 'testa ben fatta' significa, in tale ottica, 'creare un'attitudine generale a porre ed a trattare i problemi' e 'sviluppare principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso' (Morin, 2000, p.15).

Si pone la domanda di quale apprendimento serva e di quale didattica sia funzionale alla costruzione di una cultura professionale degli studenti, che li supporti nel processo di

definizione di una loro identità spendibile nello scenario lavorativo in profonda trasformazione.

Obiettivi del contributo

Nel complesso e variegato sistema universitario, chiamato ad affrontare e gestire un profondo cambiamento, in cui il metodo principale di trasferimento delle conoscenze è quello scolastico - passivo, ci si interroga sull'opportunità/necessità di sperimentare forme di didattica altre, rispetto alla prassi tradizionale, e più funzionali a generare apprendimenti in grado di coniugare teoria ed esperienza.

Il presente contributo nasce da una proposta didattica di tipo esercitativo all'interno del corso di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, Laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche, Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano.

Partiti dall'idea che l'università non sia un contesto neutro per un apprendimento decontestualizzato e "naturale", ma un contesto culturalmente caratterizzato come del resto ogni altro della nostra vita quotidiana (Zuccheromaglio, 1996) si è voluta sperimentare una modalità di apprendimento legata al paradigma della "azione situata" (situated action) e della "conoscenza situata" (situated cognition), in cui pensiero e contesto inestricabilmente connessi generano co-costruzione di significati legati al reale contesto d'apprendimento. Partendo dal presupposto vygotkiano che i processi cognitivi sono essenzialmente processi sociali in cui per capire e spiegare il significato delle azioni è necessario far riferimento alla loro relazione con le specifiche e peculiari condizioni e gli specifici contesti in cui hanno luogo, abbiamo pensato di strutturare l'attività esercitativa come uno spazio di riflessione che potesse coinvolgere un gruppo di studenti disposti a realizzare una comunità d'apprendimento, a partire dallo studio di un testo "Sapere Pratico - Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa " di Augusto Vio, su un tema specifico: "l'apprendimento organizzativo". L'intento è stato quello di dare spazio allo sviluppo di un pensiero critico sulle tematiche inerenti all'organizzazione e ai processi d'apprendimento.

L'intenzione di adottare un modello di apprendimento di tipo cooperativo, concepito come un processo di scambi in una comunità di pratiche (Lave, Wenger, 1991), ha coinvolto un numero selezionato di studenti interessati, divisi in due gruppi, che hanno avuto la possibilità di sperimentare e sperimentarsi dentro una Community Learning (cfr. Talamo, Zuccheromaglio, 2003)

La comunità è stata accompagnata da due tutor, in parte in aula e in parte in presenza virtuale, attraverso l'ausilio della piattaforma Blackboard dell'Università.

Risultati

Il lavoro presenta le principali fasi del percorso, il ruolo dei tutor e la particolare regolazione del set, con particolare riferimento agli elementi di on-line learning impiegati ed alla loro articolazione con i momenti di lavoro in presenza reale. Vengono altresì illustrati i punti di forza e di debolezza dell'esperienza e la sua connessione con i momenti tradizionali della didattica.

Il contributo illustra inoltre le valutazioni emerse dai partecipanti, rilevate attraverso focus group di verifica con gli studenti.

Riferimenti bibliografici

Amietta P. L., (a cura di) (2000), I luoghi dell'apprendimento. Metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni, Franco Angeli, Milano.

Argyris C., Schön D.A.(1998), Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche, Guerini, Milano.

Biolghini D. (2001) Comunità in rete e Net learning, RTAS, Milano.

Biolghini D. Cengarle M. (2000) Net Learning. Imparare insieme attraverso la rete. ETAS, Milano.

Boldizzoni D., Manzolini L.(2000), Creare valore con le risorse umane: la forza dei nuovi paradigmi nella direzione del personale, Guerini, Milano.

Bonazzi G. (1999), Dire fare pensare: decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni, Franco Angeli, Milano.

Bosio C.A Kaneklin C., (2001), Le nuove lauree psicologiche e la professionalizzazione della psicologia: verso un incontro ragionevole?, in Giornale Italiano di Psicologia, aXXVIII, n.1/2001, pp. 221-226.

Bruner J. (1966) Verso una teoria dell'istruzione. Armando, Roma.

Butera F., Donati E., Cesaria R. (1997), I lavoratori della conoscenza: quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione, Franco Angeli, Milano.

Calvani A. (1999a), Manuale di tecnologie dell'educazione, Edizioni ETS, Pisa.

Calvani A., Rotta M. (1999), Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete, Erickson, Trento.

Calvani A., Rotta M. (2000a), Fare formazione in Internet: manuale di didattica online, Erickson, Trento.

Calvani A., Rotta M. (2000b), Progettare multimedia: linee guida per insegnare con gli ipertesti, Erickson, Trento.

Carugati F., Selleri P. (1996), Psicologia sociale dell'educazione, Il Mulino, Bologna, 1996

- Davenport T.H., Prusak L. (1998), *Working knowledge: how organizations manage what they know*, Harvard Business School press, Boston.
- De Kerckhove D. (1996), *La pelle della cultura: un'indagine sulla nuova realtà elettronica*, Costa & Nolan, Genova.
- Galimberti C., Riva G.(1997) , *La comunicazione virtuale*, Guerini, Milano.
- Gherardi S. (2003) *Il sogno ed il disincanto del knowledge management*. In *Studi Organizzativi*, n1. Pp. 5-20.
- Latour B. (1999) *La scienza in azione*, Ed. di Comunità, Torino.
- Lave J., Wenger E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Lev B. (2003) *Intangibles. Gestione, valutazione e reporting delle risorse intangibili nelle aziende*. ETAS, Milano.
- Lévy P. (1995) *Il virtuale*. Cortina, Milano.
- Levinson S.C. (1993), *La pragmatica*. Il Mulino, Bologna.
- Lipari D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.
- Mantovani G. (1995), *Comunicazione e identità: dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile - tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze.
- Melis L., Scaratti G. (2001), *La didattica universitaria come community learning: un'esperienza di apprendimento attraverso l'impiego dei mezzi di ITC di terza generazione*, in "Atti dell'Incontro Nazionale degli Psicologi del Lavoro e delle Organizzazioni", Gorizia.
- Micelli S. (2000), *Imprese, reti e comunità virtuali*, Etas libri, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Nacamulli R.C.D. (a cura di) (2003) *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, ETAS, Milano.
- Olson D.R., Torrance N. (1991) *Literacy and orality*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Ong W. (1982) *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino, Bologna.
- Polanyi L.R. (1966) *The tacit dimension*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano.
- Postman N. (1986) *Divertirsi da morire*, Longanesi, Milano.

- Quaglino G.P. (2002) Autoformazione, in Rotondi M. (a cura di) cit. .
- Quaglino G.P. (2002a) La disciplina dell'apprendimento, Intreoduzione a Knasel E., Meed J., Rossetti A., cit. .
- Rotondi M. (a cura di) (2002) Un senso per l'apprendere. Spazi di crescita per gli individui nelle organizzazioni, F. Angeli, Milano.
- Scaratti G. (2002) IL funzione formativa. In Regoliosi L., Scaratti G. (a cura di) Il consulente del lavoro socio-educativo, Carocci, Roma.
- Schein E.H. (1999), The corporate culture survival guide: sense and nonsense about culture change, Jossey-Bass, San Francisco.
- Schön D.A. (1993), Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari.
- Talamo A., Zucchermaglio C. (2003) Inter@zioni. Carocci, Roma.
- Trentin G. (1998), Insegnare e apprendere in rete, Zanichelli, Bologna.
- Trentin G. (a cura di) (1999), Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris, Franco Angeli, Milano.
- Vino A. (2001) Sapere pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa. Guerini e Associati, Milano.
- Vygotskij L.S. (1962) Pensiero e linguaggio. Tr. it. Laterza, Bari, 1992.
- Zucchermaglio C. (2002) Psicologia culturale dei gruppi. Carocci, Roma
- Weick K.E. (1997) Senso e significato nelle organizzazioni. Cortina, Milano.
- Wenger E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wenger E. (2000) Communities of practice and social learning systems. In Organization, 7, 2, pp. 246-67.

**Formazione e professionalizzazione: l'esperienza pratica di tirocinio
"professione psicologo" alla facoltà di psicologia dell'università cattolica
(A. Bruno, E. Saita)**

Il presente contributo si propone di presentare una innovativa esperienza formativa. Tale proposta formativa ci parla di una sfida nel mondo della didattica, dove accanto al più tradizionale set trasmissivo (centratura sul know what), si accostano nuovi modelli formativi: non solo quello del "laboratorio", legato alla sperimentazione di pratiche e allo sviluppo di know how, ma anche luoghi esperienziali dove sia possibile sostenere la costruzione di conoscenza sulla pratica, attraverso la metariflessione e l'attribuzione di senso ad essa.

Nella Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano, con l'attivazione del nuovo ordinamento, nell'a.a. 2001-2002, è stata avviata una Esperienza Pratica di tirocinio (E.P.T.), denominata "Professione Psicologo", che si snoda su due anni (il II ed il III) e, complessivamente, vale 7 crediti formativi.

L'EPT Professione Psicologo ha costituito un particolare dispositivo formativo che, attraverso una didattica tutoriale, ha permesso di modificare il tradizionale rapporto degli studenti con l'Università, favorendo l'uscita dall'anonimato nel rapporto con il ruolo docente, sostenendo ed accompagnando gli studenti nella costruzione ed elaborazione di un ruolo attivo, supportandoli nella riflessione, appropriazione e personalizzazione del proprio percorso di apprendimento. La proposta E.P.T. prevede che gli studenti lavorino stabilmente in un gruppo di apprendimento costituito da 12/15 persone e siano guidati dal medesimo tutor per due anni consecutivi.

Ogni studente ha così la possibilità di partecipare ad una esperienza di autoorientamento caratterizzata da una utilizzazione attiva di dati di ricerca. Infatti, all'attività di riflessione e discussione in gruppo sul proprio percorso formativo, sulle prefigurazioni professionali, si affianca un vero e proprio lavoro produttivo, che consiste nella rilevazione, attraverso la somministrazione di interviste semistrutturate a giovani professionisti psicologi (condotte in piccoli gruppi di 3-4 studenti), dei percorsi di inserimento lavorativo e di formazione dei neoprofessionisti psicologi.

Questo lavoro, oltre che l'analisi e l'interpretazione in gruppo dei dati emersi dalle diverse interviste, consente agli studenti di avvicinare precocemente la questione della costruzione dell'identità professionale, grazie alla connessione tra esperienze diverse, proprie prefigurazioni, immagini sociali condivise ed interiorizzate rispetto al ruolo di

psicologo. Quello dei "fratelli professionali maggiori" è un oggetto di identificazione vicino, e contemporaneamente ancora sufficientemente distante da consentire un luogo di elaborazione sulle proprie rappresentazioni, sui desideri e le aspettative, sul loro realismo o idealizzazione.

E' prevista infine la stesura di un documento finale di gruppo in cui vengono presentate riflessioni sui contenuti e sul processo della specifica esperienza di gruppo.

Inoltre è prevista la possibilità di un colloquio individuale con funzione orientativa alla fine di ogni anno con il proprio tutor di riferimento.

La sfida che oggi rileggiamo con i dati della storia a nostra disposizione è stata quella di costruire un set in cui fosse valorizzato sia la dimensione della ricerca sia la dimensione formativa.

Di fatto le E.P.T. Professione Psicologo si sono proposte come contenitori di accompagnamento del percorso di individuazione professionale degli studenti, assumendo forti valenze trasversali di orientamento, sostegno, ricerca di connessioni rispetto alla loro tendenza ad operare scissioni tra le diverse occasioni di apprendimento attraversate

Dalla nostra esperienza, ci sembra che formazione e ricerca possano riconciliarsi se si consente il contatto con la funzione produttiva tra pari. In particolare, disporre di contenitori protetti in cui fare esperienza delle proprie competenze di ricercatore appare importante per la costruzione dell'identità professionale, ove l'università appare chiamata a coniugare frame professionale e pratica formativa.

BIBLIOGRAFIA

Bruno A., Gallo B. (1999), *Apprendere tra la pratica e la teoria: le esperienze pratiche guidate della Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano*, in Castelli C., a cura di, *La qualità dell'orientamento: orientarsi ed apprendere attraverso servizi ed esperienze pratiche guidate*, I.S.U., Milano;

Bruno A., Gilardi S., Kaneklin C., *La transizione dall'università al mondo del lavoro: identità al lavoro*, in GIPO, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 2002, vol. 3/2, O.S.;

Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato*, Cortina, Milano;

Gilardi S., Bruno A., Kaneklin C., *Neolaureati e mondo del lavoro: come accompagnare la transizione. Il progetto di orientamento e placement dell'Università Cattolica di Milano*, in GIPO, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 2002, vol. 3/3, O.S.;

- Gilardi, S., Kaneklin C. (2000), Orientarsi e apprendere attraverso le Esperienze Pratiche Guidate: oltre il dualismo teoria-pratica. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 2000, 1/2, O.S;
- Urbanowsky M., Dwyer M., (1995), L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisor e studenti, Vita e Pensiero, Milano.
- Zimmerman B.J. (1999), Le abilità di studio e le strategie di autoregolazione dell'apprendimento, *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 1, n° 1, 25-49.

La costruzione dell'identità professionale nel Corso di Laurea Triennale: le narrazioni degli studenti (S. Ripamonti)

Nel corso degli ultimi venti anni, il concetto di identità professionale, formatosi in un contesto di stabilità e bassi livelli di disoccupazione, ha conosciuto importanti cambiamenti. Dubar (1991) afferma che nel periodo attuale il concetto di identità professionale è in continua transizione tra le immagini del passato e quelle del futuro. Da un lato, cadono le identità professionali "forti", caratterizzate da un vissuto fusionale di appartenenza ad un gruppo (Sainsaulieu, 2002). Dall'altro, l'identità professionale dipende sempre più dalla capacità degli individui di costruire una storia personale, individuando progetti ed ambiti possibili di realizzazione e sostenendo il proprio percorso con attività di formazione coerenti. L'appartenenza non è più un motore identitario forte, diviene cruciale la capacità del singolo di rappresentare se stesso, la propria attività lavorativa, gli ambiti di attività, e di intervenire creativamente nella costruzione di un proprio progetto professionale.

A partire da tali premesse, il Corso di laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università Cattolica di Milano sta sperimentando un impianto formativo che si caratterizza per il ruolo centrale svolto da una didattica riflessiva finalizzata ad attivare un processo di apprendimento action-based. Le Esperienze Pratiche di Tirocinio (EPT) costituiscono una parte fondante del curriculum di studi come attività orientative e professionalizzanti.

L'indagine di seguito proposta ha la finalità di esplorare gli aspetti dell'impianto formativo e dell'organizzazione didattica che contribuiscono a sostenere il processo di costruzione dell'identità professionale degli studenti.

Obiettivo specifico è di comprendere le rappresentazioni degli studenti, al termine del Corso Triennale, relativamente agli strumenti che hanno favorito la formazione dell'identità di psicologo e agli aspetti di sé maggiormente coinvolti nella costruzione del progetto professionale.

A tal fine è stata proposta agli studenti del Curriculum Ricerca-Intervento per le organizzazioni e il marketing, al termine del percorso di EPT, una consegna narrativa suddivisa in quattro parti, corrispondenti ad altrettante specifiche aree connesse all'evoluzione del Sé professionale: percezione di sé all'inizio del percorso accademico; percezione di sé al termine dei tre anni; riflessione sul contributo che l'esperienza Universitaria ha rappresentato per il processo di maturazione personale e professionale; prefigurazione di sé nel futuro;

Gli elaborati raccolti (in tutto 60) sono stati trascritti ed analizzati mediante l'ausilio di

Tlab, uno strumento informatico specifico per l'analisi dei testi. La finalità di utilizzo di questo strumento è l'esplorazione e la descrizione sintetica delle caratteristiche linguistiche del testo, attraverso funzioni di tipo statistico, individuando specificità, ricorrenze e tratti comuni tra le sue parti. L'analisi dei testi si fonda su due principi (Bolasco, 1999). In primo luogo è legata ad una riflessione sulle relazioni esistenti tra pensiero, linguaggio e cultura. Il contenuto semantico di una narrazione è l'espressione della costruzione del pensiero (Bruner, 1986, Doise, 1982), così come di uno specifico contesto sociale e culturale di riferimento. In secondo luogo, è necessario tenere conto della situazione e della relazione tra chi narra ed i destinatari come specifica condizione all'interno della quale viene prodotto il discorso.

Il punto di vista della ricerca è quello per cui gli universi culturali dei gruppi sociali si riflettono nelle specificità dei repertori linguistici con cui le persone rappresentano ed esperiscono il mondo (Hiernaux, 1995). Nel solco di questa ipotesi è possibile collocare la prospettiva fondata sull'analisi delle narrazioni (approccio narrativo biografico), secondo cui la narrazione costituisce un principio organizzatore dell'esperienza sociale (Bruner, 1986). In particolare, con questa analisi di tipo strutturale si è giunti ad evidenziate sequenze di parole-chiave, o strutture elementari di significato (Greimas, 1986; Hiernaux, 1995), che è possibile utilizzare per ricostruire il senso generale dei materiali raccolti.

I risultati dell'indagine offrono stimoli per verificare le metodologie di apprendimento attraverso l'esperienza introdotte nel Corso di Laurea triennale e per individuarne potenzialità e vincoli.

BIBLIOGRAFIA

- Bolasco S. (1999), *Analisi multidimensionale dei dati*, Carocci, Roma
- Bruner J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge - London; Trad it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988
- Doise W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, PUF, Paris; Trad it. *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*, Giuffrè, Milano, 1989
- Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Colin, Paris
- Greimas A.J. (1986), *Sémantique structurale*, Paris, PUF
- Hiernaux J.P. (1995), *Analyse structurale de contenus et modèles culturels*, in Albarello et al., *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Colin, Paris
- Sainsaulieu R. (2002), *L'identità al lavoro, da ieri a oggi*, GIPO, Vol. 3/2, 48-55.

Le esperienze pratiche di tirocinio con finalità professionalizzanti: prime valutazioni (E. Lozza, S. Gilardi)

L'introduzione del tirocinio curricolare nell'ambito della Laurea Triennale di Psicologia ha richiesto di individuare dispositivi formativi e organizzativi adeguati per consentire agli studenti di sperimentarsi entro contesti di lavoro durante il percorso di studi.

Questo contributo intende proporre una riflessione sulle metodologie di conduzione dei tirocini curricolari a partire dalle esperienze attuate nell'ambito della Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano, focalizzando l'attenzione sulle Esperienze Pratiche di Tirocinio (E.P.T.) con finalità professionalizzante proposte agli studenti del III anno iscritti al curriculum "Ricerca-intervento per le organizzazioni e il marketing.

Le E.P.T. con finalità professionalizzante si caratterizzano come attività di indagine sul campo, all'interno di aziende, organizzazioni di servizi alla persona e istituti di ricerca, in cui gli studenti si attivano nel costruire conoscenza situata a partire dalla condivisione di un problema. Tali attività sono guidate attraverso l'accompagnamento di un tutor che facilita l'avvicinamento all'organizzazione e aiuta a riflettere sull'esperienza in corso.

In questo contributo vengono presentati i risultati di una valutazione dell'Esperienza rilevati attraverso un questionario somministrato a 52 studenti iscritti al Curriculum al termine delle attività effettuate nell'a.a. 2003/2004. Tre le aree indagate:

- la valutazione della qualità percepita dagli studenti in relazione al raggiungimento degli obiettivi previsti
- l'autovalutazione, in termini di auto-efficacia percepita, delle capacità e delle competenze acquisite nel corso dell'E.P.T.
- gli eventuali suggerimenti/segnalazioni spontanee in vista di un'ottimizzazione dell'esperienza negli anni successivi.

Dalle valutazioni dei 52 rispondenti (circa il 75% del totale studenti iscritti al curriculum) emerge come, in generale, le E.P.T. risultino notevolmente valorizzate e coerenti con gli obiettivi prefissati. In particolare, i giudizi migliori riguardano, oltre all'operato dei tutor, la capacità di lavorare per problemi e non per paradigmi e l'acquisizione di competenze relazionali (costruire relazioni con altri intorno a un compito) e comunicative.

Attraverso alcune elaborazioni multivariate è stato inoltre possibile individuare le dimensioni alla base delle valutazioni degli studenti. Gli assi intorno a cui si articolano le valutazioni sono: a) l'acquisizione di competenze personali e sociali (autoconsapevolezza, lavorare in gruppo) vs l'acquisizione di conoscenze di pratiche

professionali esterne (pratica di lavoro, osservazione e contatto con psicologi professionisti); b) l'acquisizione di competenze di processo vs l'acquisizione di competenze tecniche (utilizzo di strumenti qualitativi, reporting, ..)

A partire dall'approfondimento di questi risultati saranno evidenziati alcuni punti di attenzione per la costruzione di contesti formativi che consentano un apprendimento basato sulla ricerca e saranno proposte alcune riflessioni sul significato di differenti stili di conduzione, di diverse modalità di articolare la funzione tutoriale e di costruire il rapporto tra università - contesto organizzativo esterno.

BIBLIOGRAFIA

ANTONIETTI A. (1998), *Psicologia dell'apprendimento*, Ed. La Scuola, Brescia.

BLANDINO G, GRANIERI B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano.

DAL LAGO L., MORELLI U. (2000), *Research Based Learning (RBL): percorsi formativi per le organizzazioni dei servizi*, FOR Rivista per la formazione n. 44-45, pp. 25 - 29.

FORMENTI L., GAMELLI I (1998), *Quella volta che ho imparato. la conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Cortina Milano.

KANEKLIN C., METITIERI L. (1996), *Esperienze di tutorship per psicologi: indicazioni emerse da una ricerca di monitoraggio*, in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di) *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Angeli, Milano.

MEZIROW J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano (ed. orig. 1991).

MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Corocci Roma.

STRIANO M. (1999), *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere. Percorsi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori Napoli.

II - Insegnamento della Psicologia e nuove tecnologie

Coordina: Stefano Cacciamani

Nei corsi di laurea in Psicologia italiani si va facendo strada l'uso progressivo delle nuove tecnologie come supporto dell'attività didattica. Si assiste infatti alla creazione di veri e propri ambienti per l'e-learning che combinano l'utilizzo di diversi strumenti (email, webforum, chat, siti web...) basati su Internet. Quali modelli formativi hanno alle spalle tali proposte? Come vengono implementati tali modelli nella didattica? Quali risultati ottengono queste esperienze? Quali prospettive aprono alla progettazione di corsi on line? E' su tali questioni che intende aprire il discorso il presente simposio. Cesareni e Martini presentano un'esperienza didattica di uso dei forum, realizzata presso il corso di laurea triennale di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione l'Università di Roma "La Sapienza" per valutarne l'efficacia ai fini di una reale costruzione di conoscenza, il gradimento da parte degli studenti e come essi percepiscono la validità del corso. Il secondo contributo (Cacciamani) analizza, attraverso le riflessioni metacognitive degli studenti, gli esiti in termini di risultati e di strategie sperimentate di un seminario on line di Psicologia dell'Educazione realizzato all'Università di Padova ed ispirato al modello "Knowledge Bulding". Carugati e Mazzoni analizzano la relazione tra uso delle risorse formative ed informative e successo agli esami, nel corso on line di Psicologia dello Sviluppo dell'Università di Bologna. Ligorio e Donato, infine, presentano nell'ambito del progetto *e-Science* dell'Università di Salerno, le linee di progettazione di un corso on line composto da tre moduli per la didattica della Psicologia dell'Educazione.

I forum nella didattica universitaria: l'opinione degli studenti (D. Cesareni e F. Martini)

L'uso delle nuove tecnologie nella didattica universitaria è spesso limitato alla possibilità offerta agli studenti di accedere alla rete per scaricare documenti scritti necessari alla preparazione dell'esame, forniti dal docente e messi a disposizione di tutti; oppure contattare il docente tramite mail o forum per poter chiarire dubbi sia "procedurali" sia relativi ai contenuti studiati. E' possibile a nostro avviso sfruttare le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie per realizzare ambienti di apprendimento collaborativo a distanza fra studenti universitari. Tali ambienti si basano sui presupposti teorici del costruttivismo e sul modello didattico delle *Community of learners* da esso derivato (Brown e Campione, 1990). Un esempio di ambiente on-line di apprendimento collaborativo è dato dai forum di discussione, i quali, secondo molti autori, possono sostenere il processo di costruzione collaborativa di conoscenza (Scardamalia e Bereiter, 1994; Muukkonen e altri, 1999.; Cesareni e altri 2001).

Riferimenti bibliografici

Brown, A. L. e Campione, J. C. (1990) *Communities of learning and thinking, or a context by any other name*. In D. Kuhn (a cura di), *Contributions to human development*, 21, pp. 108-126.

Martini F., Cesareni D. (2004) Ricostruire il processo di indagine conoscitiva: una proposta di analisi, *Form@re newsletter per la formazione in rete*, n. 27, maggio 2004, <http://www.formare.erickson.it>

Muukkonen H., Hakkarainen, K., Lakkala, M. (1999) *Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools*. In C. Hoadley & Roschelle (a cura di), *Atti del Convegno CSCL '99*, 12-15 Dicembre, Palo Alto (USA). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, pp. 406-415.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, pp. 265-283.

Cesareni, D., Ligorio, M. B., Pontecorvo, C. (2001). Discussione e argomentazione in un forum universitario. *TD Tecnologie didattiche*, 24, pp. 55-65.

Il modello Knowledge building nell'insegnamento della psicologia: analisi di un caso (S. Cacciamani)

L'università italiana sta vivendo in questi ultimi anni una progressiva diffusione dell'impiego della formazione on line, orientata ad ampliare l'offerta formativa rivolta agli studenti. Uno dei modelli formativi che si configura come particolarmente originale in questo ambito, è quello che gli stessi autori, Scardamalia e Bereiter (1999), chiamano *Knowledge Building*. Tale modello è si basa su tre idee principali (Cacciamani,2003):a) la conoscenza è un oggetto sociale e socialmente distribuito; b) la classe opera come una comunità che costruisce conoscenza; c) gli studenti sono "Knowledge Builders" e il docente è un esperto coinvolto all'interno del processo di costruzione di conoscenza. Ma quali cambiamenti introduce nella visione dello studio da parte degli studenti l'utilizzo di un modello di questo tipo? Come rilevare tali cambiamenti? E' da questi interrogativi che nasce la ricerca che viene descritta nel presente contributo.

Riferimenti bibliografici

- Cacciamani, S. (2003). Riflessione metacognitiva e comunità di apprendimento on line. In O. Albanese (a cura di), Percorsi metacognitivi (pp.199-214). Milano: Franco Angeli.
- Cicognani, E.(2002). L'approccio qualitativo della Grounded Theory in psicologia sociale: potenzialità, ambiti di applicazione e limiti. In B.M. Mazara (a cura di), Metodi qualitativi in psicologia sociale (pp. 43-60). Roma: Carocci.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations (pp.274-289). New York, NY: Guilford.

Navigare in rete e avere successo all'università (F. Carugati e E. Mazzoni)

Le tecnologie Web rivestono un ruolo sempre più importante nella formazione in ambito universitario. Nell'ottica vigotskiana dell'azione mediata dai mezzi culturali ed orientata sull'oggetto (Vygotskij, 1978), tali tecnologie sono artefatti che mediano le relazioni fra i soggetti (studenti e docente) e gli oggetti su cui si dirige la loro attività (acquisizione di conoscenze).

La Teoria dell'Attività (Engeström, 1987; Kuutti, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999) amplia l'ottica vigotskiana e vede gli *artefatti Web* come mediatori dell'attività umana (nel nostro caso elargizione/acquisizione di conoscenze) attuata dai *soggetti* (docenti, tutor, studenti) su determinati *oggetti* (la Psicologia dello Sviluppo), verso un ben preciso *obiettivo* (ad es. un esame universitario). I singoli attori, però, non agiscono in solitario, ma si trovano inseriti all'interno di una *comunità* (la Facoltà di Psicologia o il singolo corso della facoltà) nella quale gli artefatti Web potrebbero giocare un importante ruolo per mediarne le interazioni, grazie agli strumenti per la comunicazione sincrona e asincrona.

L'importanza degli artefatti Web nella formazione universitaria è sancita anche dal Decreto Legge del 17 aprile 2003 (GU n. 98 del 29-4-2003) sull'Università a Distanza, che propone, fra l'altro, una valutazione dei discenti che consideri anche le attività svolte in rete e definisce le caratteristiche tecniche della piattaforma di erogazione per tracciare l'attività on-line degli studenti.

La presente ricerca si basa sull'utilizzo del sito Web di Psicologia dello Sviluppo da parte degli studenti della Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna (236 per l'A/A 2000-2001 e 216 per l'A/A 2001-2002). La sezione Corso On-Line del sito propone varie risorse, formative ed informative, a supporto del corso in presenza effettuato dal docente. Per raccogliere i dati, abbiamo messo a punto uno strumento che, partendo dalla tecnica del tracciamento tramite Log File del Server Web (Carugati, Mazzoni, 2002) e da opportuni accorgimenti nella costruzione delle pagine Web del sito, permette di ottenere un tracciato cronologicamente dettagliato ed attendibile della navigazione effettuata e delle risorse utilizzate da ogni studente.

Sui dati, è stata inizialmente applicata un'analisi fattoriale delle corrispondenze multiple che ha permesso di ricavare quattro tipologie di "studenti Web", in base all'utilizzo delle risorse informative e formative,: studenti molto e poco Web-Informati e studenti molto e poco Web-Formati. Nel quadro teorico della Teoria dell'Attività, queste quattro tipologie di "studenti Web" sono state utilizzate per verificare l'efficacia delle risorse Web per l'attività di acquisizione di conoscenze sulla Psicologia dello Sviluppo.

Abbiamo, dunque, effettuato un'analisi delle varianze univariata utilizzando le due categorie di studenti Web (Informati e Formati) come variabili indipendenti e, come variabile dipendente, il voto finale all'esame di Psicologia dello Sviluppo. Abbiamo così testato le seguenti ipotesi:

- a) ad un maggior utilizzo delle risorse formative corrisponde un esito migliore all'esame di Psicologia dello Sviluppo;
- b) nessuna differenza sostanziale dovrebbe caratterizzare, invece, coloro che hanno utilizzato poco o molto le risorse informative.

Abbiamo poi considerato anche gli studenti non utilizzatori del sito Web ed abbiamo testato le seguenti ipotesi:

- c) l'esito d'esame più alto nel gruppo dei molto WebFormati;
- d) l'esito più basso nel gruppo dei NON WebFormati;
- e) l'esito intermedio nel gruppo dei poco WebFormati.

Tutte le ipotesi sono state verificate, ma l'interpretazione dei risultati richiede una certa cautela in quanto, prima di giungere a conclusioni definitive, pensiamo occorra un'approfondita analisi dell'uso che gli studenti fanno dell'insieme degli artefatti a loro disposizione (Web e non) e del peso che ognuno di tali artefatti può avere per la loro formazione in ambito universitario.

Riferimenti bibliografici

- Carugati, F. e Mazzoni, E.. "Navigare" all'università: una proposta di studio dell'uso di un sito web da parte degli studenti. In *Ricerche di Psicologia* – Numero 1, vol. 25, 2002.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press.
- Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In B. Nardi (Ed.) *Context & Consciousness - Activity Theory and Human-Computer Interaction* (pag. 17-44). The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V.J. Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA, Harvard University Press.

Progettazione di moduli e-learning per la didattica della psicologia dell'educazione (M.B. Ligorio e D. Donato)

Le offerte di formazione che prevedono l'uso di tecnologie in rete si vanno moltiplicando ad un ritmo ormai sostanziale. In particolare si parla sempre di più di e-learning e di formazione a distanza, anche se con queste definizioni si intendono a volte metodologie di lavoro e setting tecnologici diversi. Inoltre, va riportato che a fronte di un maggiore accesso alle risorse tecnologiche dovuto ad una diminuzione dei costi e un'augmentata alfabetizzazione alle tecnologie, l'elearning non è più ad appannaggio esclusivo di aziende capaci di considerevoli investimenti di tempo e denaro. Livelli sempre più precoci di formazione stanno adottando in maniera crescente varie soluzioni tecnologiche per sperimentare nuovi modelli di didattica, allo scopo di essere più competitivi sul mercato formativo. L'università, ovviamente, non è esente da questo fenomeno e molte esperienze di didattica in rete e a distanza sono state già condotte (Calvani, 2001; Derida, Rovatti, 2001; Galliani, 2002; Palloff, Pratt, 1999; Scurati, 2002). Infatti, la seconda edizione dell'Osservatorio ANEE sull'e-Learning (Liscia, 2004) rileva un aumento del tasso di crescita del fatturato in Italia di oltre il 100% rispetto allo scorso anno.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2001). *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università: verso l'università virtuale*. Firenze: Firenze University Press.
- Derida, J., Rovatti, P.A. (2001) *L'università senza condizione*. Milano: Raffaello Cortina
- Emery, M. (Ed.). (1993). *Participative Design for Participative Democracy* (2nd edition ed.). Canberra, Australia: Centre for Continuing Education, The Australian National University, G.P.O. Box 4, Canberra, Australia 2601.
- Galliani, L. (2002). (a cura di) *L'università aperta e virtuale*. Lecce: Pensa Multimedia
- Palloff, M., Pratt, K. (1999) *Building Learners Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Perriault, J. (1989) *La logique de l'usage, Essay sur les machines a communiquer*, Parigi: Flammarion.
- Scurati, C. (2002). *E-Learning per una nuova università. Esperienze e prospettive*. Milano: Vita e Pensiero

III - L'area psicoeducativa nei corsi di laurea in Sviluppo ed Educazione

Coordina: Clotilde Pontecorvo

Capacità di valutazione di testi di psicologia da parte di studenti di psicologia. Risultati ed implicazioni didattiche. (M.A. Pinto)

L'intervento prenderà lo spunto dai risultati emergenti da alcune ricerche condotte sistematicamente, negli anni dal 1999 al 2002, sulle valutazioni dei testi di psicologia da parte di studenti della Facoltà di Psicologia dell'Università di Roma "La Sapienza", dei 4 indirizzi del Vecchio Ordinamento.

Sottoposti alla lettura di alcuni brani che trattavano argomenti pregnanti della psicologia dello sviluppo, di statistica per psicologi, di psicologia fisiologica, affrontati durante nei primi anni del loro percorso formativo, studenti avanzati erano invitati ad esprimere opinioni sul grado di felicità espressiva, compositiva e sulla chiarezza generale di ognuno di questi brani in rapporto al concetto trattato.

I risultati, che rivelano spesso interessanti capacità di valutazione di queste trattazioni "classiche" di certi manuali di psicologia, uniti ad esperienze più recenti di composizione scritta da parte di studenti del Nuovo Ordinamento, suggeriscono che lo studente di Psicologia può offrire importanti margini di riflessività personali, insieme ad un diffuso desiderio di "fare dei buoni lavori che lascino qualcosa, al di là del voto". Passioni epistemiche pre-professionali che è dunque possibile suscitare, e che nello stesso tempo pongono una sfida alla capacità del docente di gestire interazioni didattiche continuative, personalizzate, e sufficientemente omogenee rispetto ai suoi colleghi.

Contesti e processi educativi. Analisi di un'esperienza triennale (M. Pascucci)

L'esigenza di una nuova qualità della didattica si lega a un doppio ordine di ragioni e da queste deriva. Da un lato la riflessione sulla natura del corso di studi universitari che si identifica ormai come "Scienze e tecniche." e che nel secondo sostantivo manifesta la richiesta, formale quanto ufficiale, di un saper fare coerentemente legato all'ingresso nel mondo del lavoro dei destinatari per i quali l'intera riforma è stata realizzata. Dall'altro la consapevolezza, delle identità culturali delle persone che accedono oggi al corso di laurea. Senza riferirci a presenze extraeuropee preferiamo utilizzare la dizione "identità culturali", espressione che pur apparendo impropria ci sembra definire meglio i soggetti nelle rispettive globalità delle condizioni di ingresso, piuttosto che soffermarci ad elencare le carenze lessicali, scientifiche, esperienziali degli studenti stessi. Le difficoltà che essi incontrano ad analizzare, comprendere o sintetizzare un testo, a impostare confronti o stabilire relazioni, a procedere in maniera deduttiva o induttiva, a costruire concetti sono ben note e condivise dai docenti che vi si devono relazionare e prendere in carico nei diversi momenti dei corsi a loro affidati.

Scopo del corso: favorire la riflessione per costruire la consapevolezza della non-neutralità di ogni elemento che concorre, in quanto entra a far parte, come sfondo o come aspetto centrale nei processi di insegnamento/apprendimento, in quanto qualunque contesto in cui abbia luogo un'azione educativa non si riduce mai a un fondale neutro o a uno scenario indifferente.

Richiamare l'attenzione sul ruolo attivo che svolgono i contesti educativi sia nello svolgimento dei processi di costruzione della conoscenza, sia nell'instaurazione e nello sviluppo dei rapporti sociorelazionali, emotivi e affettivi che concorrono a tale costruzione.

Competenze da sviluppare: capacità di "lettura", decodifica e interpretazione degli elementi che fanno di un luogo fisico e di un ambiente sociale -attuale o storicamente datato- un contesto. In tale contesto ogni elemento è interrelato all'altro e in esso può avere o non avere luogo un processo educativo che si connota comunque in maniera originale proprio per quegli elementi. Per arrivare a costruire quelle competenze non è sufficiente "esercitarsi a guardare", sono ovviamente necessari quadri teorici di riferimento (Bronfenbrenner, Cole, Bateson, Bruner) che consentano di vedere, guardando con le lenti necessarie ed appropriate.

L'attenzione al contesto familiare e scolastico e ai processi educativi e relazionali che vi avvengono connoterebbe in modo chiaro la figura dello psicologo che entra ora nella

scuola contribuendo a conferirgli una fisionomia nuova. La focalizzazione sui deficit, sulle disabilità, sulle patologie tradizionalmente propria del suo sguardo ne limitava il raggio di azione focalizzandolo sulla diagnosi e sull'ipotesi di interventi di recupero. Spostandosi sull'analisi dei contesti e sugli elementi che ne fanno parte, la lettura di alcuni deficit o ritardi nell'apprendimento o nella costruzione della conoscenza potrebbe suggerire diagnosi più articolate e ipotesi di intervento indiretto e portare a esiti qualitativamente diversi. Una prospettiva di costruzione di contesti facilitanti (più ricca quindi di una concezione legata alla prevenzione) in senso ampio condotta in modo multidimensionale potrebbe sostituirsi pertanto alla prospettiva del recupero centrata soltanto sul soggetto.

Didattica: Il corso della durata complessiva di trenta ore si modula su tre incontri settimanali di cinque ore totali scandite nella sequenza 2 / 1 / 2.

Ciascuno degli incontri da 2 ore è articolato al proprio interno come segue: momenti di restituzione analitica del lavoro svolto la volta precedente -cui segue la discussione generale; momenti di approfondimento teorico; momenti di lavoro in diade relativo ad una situazione da analizzare (protocollo di interazioni verbali in classe finalizzate allo svolgimento di un'attività, protocollo di osservazione ecologica, videoregistrazione). Pertanto ogni studente ha modo di svolgere due esercitazioni settimanali di cui riceve puntualmente la valutazione analitica.

L'incontro settimanale di un'ora è dedicato all'approfondimento degli aspetti teorici, al chiarimento di dubbi, al commento di letture e al suggerimento di altre, ecc.

Bisogni evidenziati. L'analisi delle diverse, per quanto comuni, situazioni in entrata e dei bisogni che queste esprimono ha condotto quindi a privilegiare un'offerta didattica centrata in un primo momento su attività di analisi e confronti svolti almeno in diade (la struttura delle aule più che la numerosità degli studenti non consente lavori in piccoli gruppi). Segue il giorno successivo la restituzione analitica su lucido di quanto emerso dal lavoro svolto e la discussione collettiva.

Sulla base di quanto emerso dai lavori e dalle affermazioni degli studenti è risultato cruciale nei momenti di approfondimento teorico chiarire il collegamento tra le prospettive teoriche, gli strumenti di cui ci si dota e ciò che si guarda e ribadire come gli strumenti stessi derivino coerentemente dalle impostazioni teoriche.

Ancora tra i bisogni evidenziati emergono le modalità di accostamento ai testi attraverso un'abitudine di lettura che non prevede alcun processo di problematizzazione, così come l'uso della scrittura 'da amanuense' e non per pensare.

Quali gli esiti di questa impostazione ? Non abbiamo ancora studenti che abbiano compiuto questo percorso, ma soltanto quelli che, a suo tempo, hanno optato per il

passaggio dalla laurea quinquennale a quella triennale e che non possono essere considerati rappresentativi.

Discussioni collettive per l'analisi dell'apprendimento dentro e fuori la scuola nell'ambito del corso “modelli di competenza per operatori socio-educativi” (C. Belardi)

Il presente contributo intende descrivere alcune delle attività didattiche realizzate nell'ambito del corso "Modelli di competenza per operatori socio-educativi" tenuto da Anna Maria Ajello. Il corso è stato attivato dalla Facoltà di Psicologia 2 dell'Università di Roma La Sapienza nell'ambito della classe di laurea specialistica "Intervento psicologico nei contesti dello sviluppo e dell'educazione".

Le attività didattiche a cui si fa riferimento mirano a facilitare la riflessione e la comprensione degli studenti circa le caratteristiche dei saperi accademici e non. Per fare ciò, in seguito all'approfondimento degli studi di Resnick (1987) che pone a confronto i modi di apprendere dentro e fuori la scuola e della letteratura sull'everyday cognition che ha evidenziato il carattere contestuale (Rogoff e Lave 1984; Lave 1988; Rogoff 1990) e tacito (Polanyi, 1966) dei saperi informali, viene dato ampio spazio a discussioni collettive al fine di analizzare interviste mediante le quali sono state indagate le caratteristiche dell'apprendimento informale.

Ulteriori finalità didattiche che si intende perseguire sono l'approfondimento teorico e metodologico dell'intervista quale strumento di raccolta dati utilizzato spesso dagli psicologi, e l'analisi delle modalità di indagine, di valutazione e di certificazione dell'apprendimento informale.

L'apprendimento formale avviene in contesti istituzionali specifici e dal punto di vista dei contenuti si riferisce essenzialmente alle discipline. L'apprendimento non formale avviene intenzionalmente sulla base di una scelta dei soggetti e si riferisce ad attività specifiche, l'apprendimento informale invece avviene regolarmente nella vita quotidiana e nell'ambiente di lavoro.

Le interviste lette e discusse in aula sono state realizzate nell'ambito del progetto di ricerca InTra finanziato dalla Comunità Europea e finalizzato ad elaborare una metodologia per rendere visibili i saperi informali di soggetti giovani socialmente svantaggiati.

Al fine di far riflettere gli studenti circa le modalità di costruzione di un modello di intervista semistrutturata si analizza il modello utilizzato durante la ricerca e vengono approfondite le prospettive teoriche in base alle quali è stato elaborato il modello (Teoria dell'attività di Leont'ev, 1977 e costruito di competenza situata di Ajello AM, 2003).

Successivamente si chiede agli studenti di analizzare le interviste loro consegnate e di individuare le parti che evidenzino contenuti e modalità di apprendimento informale. Le

battute che seguono mostrano ad esempio che "rubare con gli occhi", ovvero osservare attentamente per fare proprio il sapere di una persona esperta, risulta essere una delle modalità di apprendimento più diffusa:

V: niente glie rubo un po' tutto coll'occhi, per esempio domenica ho cambiato un morsetto del camion, ho guardato, ma non so riuscito a capì bene perché da sotto era scomodo guardà è un po' difficile, però poi me so fatto di perché era da cambià

Int: e perché era da cambià ?

V: perché ce stavano meno dentini perché a forza de girà perché il morsetto gira se so consumati e quindi..

Altri dati rilevati tramite l'analisi delle interviste in aula riguardano:

- a) la frequente banalizzazione che i soggetti svantaggiati mettono in atto nei confronti dei saperi informali che hanno acquisito, a causa della bassa stima che hanno di se stessi,
- b) le scarse abilità di literacy degli intervistati che di fronte a domande che richiedono processi di astrazione non sono in grado di fornire definizioni, ma soltanto descrizioni, difficoltà già rilevata con soggetti analfabeti (Luria, 1974 in Gobo 2003 p 122).

L'analisi del portfolio digitale, strumento messo a punto nell'ambito del progetto InTra per rendere visibili i saperi informali, segue la problematizzazione dei temi della valutazione e certificazione delle competenze informali che vengono inquadrati all'interno del dibattito avviato a livello europeo circa la necessità di sviluppare metodologie per la valutazione di competenze informali che possano facilitare il ricollocamento dei soggetti all'interno del mercato del lavoro lungo tutto l'arco della vita (Consiglio d'Europa 2003).

Infine si discute il ruolo del tutor che conduce le interviste e che guida il ragazzo nella realizzazione del portfolio digitale facendo riferimento ai concetti di empowerment e scaffolding (Wood, Bruner, Ross, 1976).

Le discussioni collettive finalizzate all'analisi dei saperi formali, non formali ed informali e dei modi di darne conto facilitano il consolidamento di nozioni in parte note agli studenti della laurea specialistica considerata e favoriscono l'esplicitazione di dimensioni metacognitive di consapevolezza, riflessione, guida e controllo dei processi cognitivi..con effetti positivi rispetto all'acquisizione di nuove conoscenze (Pontecorvo, 1993, p11).

Riferimenti bibliografici

Ajello AM, C Belardi, 2004, Realizzare il portfolio digitale: manuale per l'uso, in stampa

Ajello AM, Belardi C, 2003, Informal learning and evaluation, Contributo presentato al

convegno Improving Learning, Fostering the Will to Learn, EARLI 10th Biennial
Conference, Padova, 26 - 30 Agosto 2003

Belardi C, 2004, Il Progetto InTra Informal Training: Recognition and Accreditation,
Università e Scuola, in stampa

Il laboratorio sulle abilità di studio per un primo accostamento allo studio universitario della psicologia (V. Ghione)

Il laboratorio sulle abilità di studio nasce durante l'A.A. 2002-2003 nell'ambito delle attività di recupero e sostegno offerte agli studenti del primo anno della Facoltà di Psicologia 2, per fronteggiare la dispersione e innalzare la qualità dell'offerta formativa della Facoltà. Tale esperienza è stata replicata, seppur con alcuni elementi di criticità, nel successivo A.A.

La scelta di lavorare sulle abilità di studio risponde all'esigenza di marcare il passaggio tra la scuola secondaria e l'Università rispetto al tipo di impegno e di competenze richieste dal nuovo corso di studi non tanto nell'ottica del recupero di conoscenze di base quanto nella prospettiva di un sostegno curricolare - strutturalmente previsto - alla peculiarità dello studio universitario.

Il primo anno il laboratorio si è articolato in 5 incontri di 2 ore (novembre 2002), mentre il secondo anno in 8 incontri di 3 ore ciascuno (marzo 2004). Lo spostamento alla seconda metà dell'A.A. e l'aumento del numero delle ore si sono rivelati elementi critici che hanno prodotto una contrazione del numero degli iscritti e una partecipazione discontinua all'esperienza. Tali elementi sono stati oggetto di un focus group con gli studenti; l'analisi dei dati audio-registrati lascia trasparire alcune difficoltà incontrate dai neo-immatricolati nel far fronte agli impegni previsti dal primo anno di frequenza e suggeriscono di proporre questo tipo di attività al principio dell'A.A. prima dell'inizio delle lezioni curricolari.

Dal punto di vista teorico il laboratorio ha seguito un'impostazione costruttivista di matrice neo-vygotskijana: focalizzazione sulla costruzione di conoscenze in soggetti resi attivi e responsabilmente coinvolti; assunzione del concetto di conoscenza socialmente distribuita; ruolo del piccolo gruppo come sostegno cognitivo e affettivo-motivazionale nei processi di studio e di apprendimento (Hedegaard, 2001). Dal punto di vista metodologico gli incontri hanno avuto una forte caratterizzazione operativa, si sono basati sull'analisi e la riflessione collettiva su diversi materiali caratteristici del corso di laurea in psicologia.

La lettura e lo studio di testi scelti (brani tratti da "classici" della psicologia, prefazioni, bibliografie, testi argomentativi e statistici) è stata svolta con modalità diverse quali: lettura individuale e a coppie, e analisi in piccolo e grande gruppo con "consegne di lavoro". Tali modalità hanno permesso di sostenere l'apprendimento a partire dalle conoscenze pregresse dei soggetti (Ausubel, 1968), secondo la prospettiva neo-vygotskijana per cui l'attività di studio è un'attività volta alla trasformazione,

attraverso una serie di azioni e di operazioni , dei materiali oggetto di interesse (Leont'ev, 1978). Le attività proposte sono sempre state seguite da momenti di discussione collettiva, sostenute dal docente, e finalizzate al confronto e all'articolazione delle conoscenze emerse dal lavoro svolto dai singoli o dai gruppi (Pontecorvo e al. 1991).

Al termine del laboratorio gli studenti sono stati coinvolti, sulla base di un questionario scritto compilato individualmente e seguito da una discussione collettiva, in una valutazione informale della propria partecipazione al laboratorio.

Una prima analisi dei dati audio-registrati nei diversi incontri mostra come il laboratorio abbia avuto effetti positivi sia dal punto di vista dell'acquisizione che per quanto riguarda la motivazione: il livello di partecipazione è stato alto mentre il coinvolgimento e la qualità dei contributi sono cresciuti di incontro in incontro. Un iniziale spaesamento, dovuto alla modalità laboratoriale e all'assenza di lezioni frontali ha lasciato il posto ad una progressiva adesione alla metodologia e al riconoscimento della validità dei processi e delle riflessioni attuati nel gruppo.

L'insieme dei soggetti si è progressivamente strutturato come un gruppo di studio vero e proprio, in cui la focalizzazione sull'obiettivo non ha impedito l'instaurarsi di relazioni positive tra i diversi partecipanti. Il clima informale ha permesso l'attiva partecipazione anche degli studenti più timidi, che hanno trovato , nell'impostazione teorico-metodologica proposta, fiducia in sé stessi e nelle conoscenze spesso possedute in modo inconsapevole.

La sperimentazione "in azione" dei significati connessi a costrutti quali cognizione socialmente distribuita, contesti sociali dell'apprendimento, approccio costruttivista , acquisizione "orientata" e strategica, ha permesso un confronto con le proprie competenze, una progressiva responsabilizzazione verso il proprio percorso di apprendimento e una valorizzazione delle risorse cognitive distribuite nel gruppo stesso anche attraverso l'esplicitazione di processi riflessivi e metacognitivi resi possibili dall'uso della discussione collettiva.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York.

Hedegaard, M. (2001). *Learning in classrooms: a cultural-historical approach*. Aarhus University Press.

Leont'ev , A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality* . N.J.: Prentice-Hall.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara*. Milano: La Nuova Italia Scientifica.

Insegnare psicologia dell'educazione nel primo anno del 3+2: una decodifica del compito (A.M. Ajello)

L'attività didattica di ciascun docente nel corso STEPSE della facoltà di Psicologia 2 di Roma è stata preceduta da un'intensa attività di riflessione sulle caratteristiche della nuova figura del triennialista. In sintesi, è stato definito come un tecnico che conosce gli strumenti che dovrà usare inquadrandoli nelle prospettive teoriche che li originano. Nel caso dell'insegnamento di cui intendo parlare Psicologia dell'Educazione, corso introduttivo, con 4 crediti e trenta ore, si tratta di un tecnico che dovrà conoscere gli ambiti teorici che hanno focalizzato le questioni dell'apprendimento e dell'educazione. La caratteristica di questo insegnamento è quella di dover fronteggiare un ambito su cui c'è diretta esperienza da parte degli studenti (chi non è stato "educato"? e chi non pensa di sapere come si dovrebbe educare?); tradotto in termini educativi vuol dire fronteggiare radicate nozioni di senso comune, a cui si associano detti e tradizioni popolari che ne ribadiscono i principi.

A ciò si aggiunga che se si vuole fornire una chiave interpretativa del principale fenomeno che interessa l'educazione, vale a dire l'apprendimento, facendo riferimento ad una prospettiva teorica specifica, si tratta di percorrere un itinerario evitando due opposti pericoli, ovvero l'accezione "clinica" (o presunta tale) con cui arrivano molti giovani studenti del primo anno per cui tutta la psicologia è patologia e intervento "sul lettino" da un lato, e l'immagine consolidata della scienza come elaborazioni quantitative, su dati "oggettivi" dall'altro.

Entrambe queste accezioni pesano nella didattica, perché rappresentano ostacoli cognitivi per una corretta acquisizione della nozione di apprendimento nella prospettiva socioculturale che rappresenta l'inquadramento teorico adatto a guardare ciò che viene percepito come familiare "con occhi antropologici" scoprendone le molteplici caratteristiche.

Per gli studenti del primo anno quindi gli obiettivi dell'insegnamento sono di tre tipi:

- a) problematizzare ciò che viene percepito come familiare e noto
- b) articolare le nozioni di senso comune che hanno a che fare con l'apprendimento
- c) individuare cornici teoriche che mettano in luce aspetti diversi

L'obiettivo specifico dell'intervento di cui qui si riferisce è quello di indurre una rielaborazione più articolata della nozione di apprendimento in possesso degli studenti del primo anno; in ciò che segue infatti farò riferimento ad una strutturazione emblematica di un'attività didattica della durata di due ore piene

Punto di partenza è costituito dal richiamo dell'esperienza di apprendimento più vivida da parte di ciascun studente (la volta in cui hai avuto la sensazione più forte di "aver

capito", la tua personale "eureka") e dall'analisi a coppie di una serie di definizioni scritte di apprendimento.

Si ipotizza che queste due vie di accesso alla "mappa cognitiva" degli studenti consenta loro di cominciare a riflettere sulle antinomie che solitamente innervano il concetto di apprendimento per cui si considera:

- a) l'intelligenza come dato o come acquisizione progressiva,
- b) le attitudini come doti innate o come abilità apprese,
- c) l'ambiente come dato o come contesto di acquisizione
- d) la catena associativa stimolo-risposta-condizionamento vs elaborazione individuale - problem solving

La riflessione su tutti questi aspetti produce l'attivazione da parte degli studenti di una massa critica di informazioni che hanno a che fare con l'apprendere e i luoghi in cui questo fenomeno avviene: a scuola- come luogo istituzionalmente deputato - e "fuori". Una prima rielaborazione è indotta mediante un intervento sull'apprendistato cognitivo a partire da alcune immagini tratta da Rogoff (1990), sulle quali si conduce un'intensa attività di analisi (chi impara, da chi, con quali strumenti, perché lo fa, qual è la fonte di motivazione, etc) e si confronta con soggetti di età simile raffigurati in un'aula scolastica.

L'obiettivo di questa attività collettiva guidata è quello di presentare un approccio teorico direttamente come prospettiva di analisi di un fenomeno molto familiare, qual è l'apprendimento nella vita quotidiana e a scuola rispetto a cui raramente gli studenti del primo anno hanno avuto occasione di pensare in connessione e per differenze.

L'attività successiva è quella di pensare a proverbi e a detti popolari che hanno a che fare con l'apprendimento; obiettivo di questa riflessione che viene discussa collettivamente è quello di mettere in luce le idee diffuse sull'educare con le quali, sia detto per inciso, come tecnici dello sviluppo e dell'educazione gli studenti si troveranno anche a che fare.

Quali possono esseri i vantaggi e i limiti di una simile impostazione? In primo luogo va detto che si tratta di un intervento strutturato secondo una didattica attiva che mira al coinvolgimento degli studenti, per ragioni teoriche e per ragioni pratiche. Da un lato infatti si intende mantenere una coerenza rispetto all'opzione scelta - quella dell'apprendistato cognitivo nella prospettiva socioculturale- dall'altro si presuppone che gli studenti con un orario più intenso e compatto debbano essere costantemente impegnati in una rielaborazione delle conoscenze che eviti la passivizzazione dell'ascolto prolungato, con le facili conseguenze di disinteresse a cui la tradizione universitaria non sfugge.

I limiti di questo modo di intervenire stanno nella necessità di consolidamento che si

manifestano, nel senso che altri docenti, sia pure in modo diverso devono avere l'occasione di intervenire su questi temi anche se con diverse prospettive perché si integrino fra loro e si proceda ad un'ulteriore rielaborazione; l'attività di studio successiva da parte dello studente nella prospettiva che ci siamo dati come docenti costituisce un processo che si pone in linea di sviluppo con quanto si fa in classe. Le lezioni sulle teorie rappresentano momenti più rari che avvengono dopo aver attivato la riflessione sui fenomeni indagati alla luce di singole prospettive e possono costituire un quadro di insieme a cui gli studenti accedono avendo già gli elementi parziali acquisiti nel corso di specifiche attività didattiche.

Psicologia dell'interazione discorsiva: analisi di un'esperienza triennale (C. Pontecorvo, F. Arcidiacono)

Il contributo che si presenta riguarda l'analisi del modulo (di 30 ore) di "Psicologia dell'interazione discorsiva in famiglia e a scuola" che è la parte avanzata del corso di Psicologia dell'Educazione ed è costitutivo della laurea Specialistica denominata "Intervento Psicologico nei contesti dello Sviluppo e dell'Educazione". Il modulo si svolge nel primo anno della Laurea Specialistica ed è stato condotto per tre anni. L'obiettivo del contributo è quello di presentare il contenuto del corso, le sue modalità di conduzione, la valutazione da parte degli studenti secondo la loro anonima autovalutazione secondo i risultati delle prove di esame dell'ultimo anno e secondo un questionario da noi approntato.

I temi trattati hanno riguardato sinteticamente: comunicazione; linguaggio; discorso: il discorso come negoziazione di significati; discorso e cultura; il parlare come azione sociale; varietà di ruoli conversazionali; teoria dell'attività (Leont'ev): azioni e operazioni; attività ed eventi linguistici (il modello di Hymes); scambio conversazionale e presa di turno; domande e risposte: la materia prima dell'interazione; aspetti sequenziali della conversazione; la conversazione come strumento di socializzazione; la costruzione dell'intersoggettività nel discorso; ragionare, correggere, valutare; discorso e modalità narrative; il ruolo delle pause nella conversazione in famiglia e a scuola; parlare e pensare nell'interazione quotidiana e a scuola; discorso e costruzione di conoscenza a scuola e in gruppo; discorso in classe: l'allievo come scolaro e come persona; il ruolo dell'insegnante: parlare esplorativo versus risposta corretta; discutere per ragionare: l'argomentazione per conoscere e imparare.

Le competenze che si è mirato a sviluppare negli studenti sono relative all'analisi delle interazioni e alla loro interpretazione nei contesti della famiglia, della scuola e del gruppo di pari (dalla scuola dell'infanzia alla scuola media); a ciò corrisponde la prova scritta che chiede anche l'analisi di un protocollo interattivo.

La metodologia didattica è stata affidata soprattutto al largo impiego di esercitazioni pratiche, svolte in aula dagli studenti, talvolta dopo, talvolta prima della presentazione teorica. Le esercitazioni sono costituite per lo più da trascritti di interazioni di vario tipo: da quelle familiari a quelle tra pari e più tipicamente scolastiche. In molti casi, ma non sempre, anche per ragioni tecniche, abbiamo fatto seguire ai trascritti la visione dei video originali, non sempre facili da capire, facendo poi tornare al trascritto per sottolineare la necessità ultima del riferimento al video per poter capire effettivamente e sciogliere i dubbi sul senso che alla conversazione attribuiscono i partecipanti.

L'alternanza tra momenti teorici, visione del video e analisi dei trascritti è stata effettuata quasi in tutte le lezioni che sono di 2 ore e 30 minuti a volta, con qualche difficoltà per la stanchezza degli studenti a cui è richiesto un lavoro continuativo.

Valutazione dei risultati: i 91 studenti che hanno già svolto l'esame nella prima sessione hanno ottenuto un punteggio medio positivo ($x = 24,9$).

Il confronto che vogliamo proporre è tra le valutazioni del corso fatte dagli studenti con il questionario a risposte chiuse dell'Università e il questionario a risposte aperte messo a punto da noi per avere informazioni più ricche sulle loro reazioni personali.

Valutazione del corso: abbiamo dato agli studenti frequentanti un questionario anonimo di valutazione con le seguenti domande aperte: Che cosa ritieni di aver imparato da questo corso? Che cosa proponi di modificare nel futuro? Che cosa ci dovrebbe essere di più?

Una seconda verifica che abbiamo chiesto agli studenti era di fare un indice personale degli argomenti che li hanno più interessati nel corso: anche se a questa richiesta ha risposto solo una metà degli allievi, ci è sembrato che fosse un modo interessante per consentire loro di riformulare in modo personale le tematiche trattate da noi.

IV - La psicologia nella formazione universitaria: tra interdisciplinarietà e competenze specialistiche: la didattica della psicologia in Facoltà non specialistiche

Coordina: Antonietta Albanese

Il Simposio intende presentare le esperienze più significative di formazione psicologica in Facoltà universitarie non psicologiche.

Dalle “storiche” esperienze di formazione in psicologia nelle Facoltà di Medicina, ove la psicologia sperimentale si è radicata e sviluppata, alle Facoltà di Scienze Politiche ove la psicologia sociale e la psicologia del lavoro e dell’organizzazione hanno potenziato una formazione psicologica dialogando ed intrecciando percorsi formativi con la sociologia, la scienza politica, l’economia, le discipline giuridiche, alle Facoltà di Scienze della Formazione, Lettere e Filosofia ove la più antica collaborazione con la filosofia, la pedagogia, le scienze della comunicazione, hanno indicato sempre più articolati percorsi formativi interdisciplinari.

Il Simposio dedicherà una particolare attenzione alle innovative modalità didattiche seminariali, di ricerca-formazione, di forum internet, esperiti nella realtà universitaria nazionale.

Il confronto tra diverse Facoltà e sedi universitarie potrà stimolare nuove reti istituzionali e nuove strategie di formazione competitive a livello europeo.

Il forum di discussione in internet tra ricerca e formazione (M. Togni)

Il tema affrontato nel presente lavoro concerne la sperimentazione didattica di un forum internet, quale strumento di approfondimento didattico e di analisi delle dinamiche di comunicazione mediata dal computer nonché di lavoro cooperativo attraverso il computer.

Sulla base di una precedente sperimentazione didattica (A. Albanese, M. Togni, 2001, 2002) e dei risultati emersi dalla sperimentazione di due questionari internet è stato progettato e realizzato un forum di discussione sul tema dell'“Orientamento e formazione manageriale per la salvaguardia dei beni culturali e ambientali”.

Il forum ha proseguito ed approfondito un dibattito sul tema avviato nel seminario residenziale “La salvaguardia dei beni culturali e ambientali: verso nuovi profili professionali” (Ravello-Vietri sul Mare, 19-22 aprile 2004) riservato ai corsisti del Master in Politica ed Economia dell'Ambiente, del Master SDOA (Scuola di Direzione e Organizzazione Aziendale di Salerno, del Master Europeo SOB di Napoli.

Obiettivi della sperimentazione didattica sono:

- L'analisi delle potenzialità didattiche di un forum internet ai fini di un approfondimento tematico all'interno di un contesto di apprendimento e comunicazione nel percorso formativo post-laurea.
- L'analisi delle potenzialità didattiche del forum per l'analisi del proprio stile di comunicazione.

PARTECIPANTI

Hanno partecipato alla sperimentazione

- Corsisti del Master in Politica ed Economia dell'Ambiente dell'Università degli Studi di Milano, del Master SDOA (Scuola di Direzione e Organizzazione Aziendale di Salerno, del Master Europeo SOB di Napoli,
- Coordinatori e docenti dei Master indicati
- Funzionari e direttori di enti pubblici operanti nel settore
- Componenti del comitato scientifico del Centro Europeo dei Beni Culturali di Ravello
- La segreteria nazionale dell'ASFOR (Associazione per la formazione alla direzione aziendale)

DISEGNO DI RICERCA

Il disegno di ricerca ha previsto un momento residenziale full immersione di 4 giorni

nella formula del convegno-seminario residenziale tematico seguito, a distanza di due mesi, dall'attivazione di un forum internet sul tema. il forum è stato attivo per 2 settimane. sono state inoltre organizzate due sessioni di discussione "in simultanea" della durata di 2 ore ciascuna. al termine del forum è stato organizzato un gruppo di discussione per l'analisi dei risultati e del proprio stile di comunicazione "mediato dal computer".

MISURAZIONI EFFETTUATE E ANALISI DEI DATI

Sono stati analizzati gli interventi in ordine al compito ed alla relazione (Bales, Borgatta, Albanese, Togni). sono state codificate e misurate le strategie di presentazione di sé attivate (Hewitt, Goffman). la dinamica tra dimensioni del sé reale, ideale, del dovere (Mead, Higgins, Albanese) nonché le dinamiche intragruppo ed intergruppo (Tajfel, Turner, Job, Arcuri, Capozza).

PRINCIPALI RISULTATI OTTENUTI

Dall'analisi dei dati si evince come lo strumento informatico favorisca una forte centratura sul compito. emerge inoltre l'attivazione di diversi schemi di sé in funzione delle dinamiche di gruppo ed intergruppo attivate in fase di discussione. la rilettura dei propri interventi all'interno di una discussione di gruppo favorisce una presa di coscienza dei propri stili cognitivi e relazionali in funzione del gruppo di appartenenza, della dinamica organizzativo-didattica e degli schemi di sé attivati.

IMPLICAZIONI O APPLICAZIONI DIDATTICHE

A livello didattico il percorso seguito (seminario residenziale, forum internet, discussione di gruppo) può rappresentare, all'interno di un più ampio percorso di formazione post laurea, un'efficace metodologia didattica sia per l'approfondimento tematico sia per la lettura delle dinamiche relazionali mediate dal computer.

Riferimenti bibliografici

- ALBANESE, A., TOGNI, M. (1999), Questionario di orientamento alle Facoltà. Milano, Università degli studi, <http://www.cosp.unimi.it/questionario.htm> (informatizzazione a cura del COSP, Università degli studi di Milano).
- ALBANESE, A., TOGNI, M. (2001), Questionario di autovalutazione del potenziale manageriale, <http://www.fondtaliercio.it/inforgiovani>, realizzato nell'ambito della convenzione di ricerca tra Università degli studi Milano e Fondazione Taliercio, aa. aa. 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, 2002.

- ALBANESE, A., TOGNI, M. (2002), Un'innovativa metodologia di ricerca-formazione: il forum internet studenti-imprenditori sul tema "Immigrati e mondo del lavoro", in TOGNI, M. (2002), Un approccio psicosociale al tema dell'immigrazione, Milano, CUEM, pp. 41-50.
- ALBANESE, A., TOGNI, M. (a cura di) (2003), Nuove strategie di orientamento al post-laurea, Milano, CUEM.
- ARCURI L. (1982), "Three patterns of social categorization in attribution memory", in European Journal of Social Psychology, 12, pp. 271-282.
- ARCURI, L., CADINU, M. R., (1998), Gli Stereotipi, Bologna. Il Mulino.
- BOSCOLO, P. (1999). Scrivere testi, in C. Pontecorvo (a cura di), Manuale di psicologia dell'educazione, Bologna: Il Mulino, pp. 195-220.
- MAZZARA, B., (1996). Appartenenza e Pregiudizio, Roma. Carocci.
- CAPOZZA D.(1995), (a cura di), La teoria dell'identità sociale. Verifiche e applicazioni nelle aziende. Bologna, Patron Editore.
- CAPOZZA D., VOLPATO C. (1988), Confronto tra gruppi nella percezione di legittimità e stabilità della disuguaglianza di status, IN UGAZIO V. (1988), La costruzione della conoscenza, Milano, ANGELI.
- CARLI R., PANICCIA R.M. (1999), Psicologia della formazione, Bologna, Il Mulino.
- CASTELLI C., QUADRIO A., VENINI L. (1994), Psicologia sociale e dello sviluppo, Milano, Angeli.
- DE CARLO N. A. (a cura di) (2002). Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro", Milano, Franco Angeli.
- DE GRADA E., MANNETTI L. (1988), L'attribuzione causale, Bologna, Il Mulino.
- DE GRADA, E., (1999), Fondamenti di Psicologia dei Gruppi, Roma: Carocci, 1999
- DE GRADA, E., MANNETTI, L. (1992), L'attribuzione causale, II edizione, Bologna: Il Mulino.
- DE VINCENZI, M. & JOB, R. (2002), Psicolinguistica, in C. LAVINIO (a cura di) La linguistica italiana alle soglie del 2000. Roma: Bulzoni, pp 533-557.
- DURANTI A. (2003), Il parlare come pratica sociale" in G. MANTOVANI (a cura di) Manuale di psicologia Sociale, Firenze, Giunti.
- FASULO A., PONTECORVO C. (1999), Come si dice? Roma, Carocci.
- GABASSI P.G., TOGNI M. (2001), Viaggiare per conoscersi, Milano, Cuem.
- GALATOLO R., PALLOTTI G. (1999) (a cura di), La conversazione, Cortina.
- GOFFMAN E. (1987), Forme del parlare, Bologna, Il Mulino.
- HEWITT, P. (1999), Sé e società, Roma: Carocci.
- JOB, R. (a cura di) (1998), I processi cognitivi, Roma, Carocci.
- MANNETTI, L., (1998) (a cura di), Strategie di ricerca in psicologia sociale, Roma,

Carocci.

MANTOVANI G. (1999), *L'elefante invisibile*, Bologna, Il Mulino.

MEAD G.H. (1966), *Mente, sè e società*, Firenze, Giunti.

TAJFEL H. (1981), *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge university press.

TURNER J.C., GILES H. (1981), (a cura di), *Intergroup Behaviour*, Oxford, Blackwell.

Innovative sperimentazioni didattiche e di ricerche interdisciplinari: il progetto Benetutti 2003 (G. Nuvoli)

La modalità di svolgimento peculiare dell'esperienza di Benetutti Terme (ottobre 2003), condotta in collaborazione tra il Laboratorio Incontri Generazionali dell'Università di Milano e il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Sassari, è l'innovativa ricerca-didattica sul campo inerente il progetto "Nonni e Nipoti: fotografia digitale ed educazione ambientale". In questa sperimentazione, svolta in periodo scolastico, i nonni eseguono le cure termali al mattino, mentre i ragazzi frequentano normalmente la scuola; nel pomeriggio i ragazzi ed i nonni insieme svolgono attività di educazione ambientale e fotografia digitale con laboratorio informatico per l'elaborazione delle foto stesse.

Tale esperienza didattica è stata coordinata e monitorata in loco dalle cattedre ed insegnamenti di Ecologia e di Psicologia dello Sviluppo, e pertanto assume un carattere interdisciplinare per l'apporto della Psicologia dello Sviluppo nelle attività intergenerazionali (referente: prof. G. Nuvoli), dell'Ecologia nell'ambito dell'educazione ambientale (referente: prof. M. Casu) e dell'Informatica, grazie alla collaborazione con le Scuole Medie (referente: il docente A. Puligheddu).

Per l'esperienza del prossimo anno è previsto l'inserimento degli insegnamenti di Archeologia del paesaggio e di Paleontologia per l'integrazione dell'educazione ambientale con l'apprendimento dei fattori archeologico-culturali in un'area di interesse naturalistico ed archeologico della Sardegna (Goceano).

La didattica della psicologia: rilevanza dei tirocini come legame fra teoria e pratica (S. Di Nuovo)

Di recente, in base ai nuovi ordinamenti previsti con i Decreti dell'Autonomia, le Facoltà universitarie hanno modificato radicalmente la fisionomia dell'impianto di studi, accentuando la riqualificazione delle competenze come integrazione tra sistema della formazione e sistema delle professioni.

In questo contesto il tirocinio diviene una strategia essenziale per la nuova didattica in cui i saperi vengono valorizzati a partire dall'esperienza, e si instaura un rapporto stretto tra sistema formativo universitario e realtà esterna. Infatti, nel momento in cui si stabiliscono intese e collaborazioni fra l'Università ed Enti esterni, entrambi devono ripensare e rivalutare il loro approccio e i loro obiettivi istituzionali.

Negli ordinamenti delle lauree triennali in Scienze e Tecniche Psicologiche della nostra Facoltà è stato riservato al tirocinio un ampio monte crediti, ritenendolo essenziale per la formazione dei futuri psicologi.

Per monitorare scientificamente le attività di tirocinio e verificarne l'efficacia e la qualità, è stata programmata una attività di ricerca che intende valutare:

- in entrata, i bisogni e le aspettative, cioè cosa gli studenti pensano del tirocinio da svolgere e cosa prevedono di ottenere mediante esso;
- in itinere, del livello di gradimento, delle valenze sia formative che psicologiche che organizzative del tirocinio che si svolge;
- in uscita, la valutazione di corrispondenza tra quanto appreso nei corsi ('sapere') e quanto attuato o osservato nel tirocinio ('fare'); tra quanto ci si aspettava e quanto si ritiene di avere realmente ottenuto; tra quanto si è appreso nel tirocinio e quanto si pensa di dover attuare nel lavoro futuro.

Retrospectivamente, vengono compiute verifiche – mediante interviste telefoniche e postali – sui laureati per valutare la percezione di corrispondenza fra utilità del tirocinio svolto e successive attività lavorative.

Questa ricerca mira a raccogliere dati utili sia ad aggiustamenti della programmazione del tirocinio stesso, sia al processo di orientamento e ri-orientamento verso la transizione al lavoro, obiettivo essenziale di efficacia dei corsi di studi universitari.

La psicologia nelle Facoltà di Scienze Politiche (P.G. Gabassi)

La divaricazione nella didattica e nella formazione in psicologia è avvenuta quando sono stati istituiti i primi corsi di laurea e poi le Facoltà di Psicologia. Era ben prevedibile, come poi è avvenuto, che “altri” insegnamenti rimanessero attivi in Facoltà che tradizionalmente avevano insegnamenti complementari in discipline vicine o lontane alla psicologia: Scienze Politiche, Giurisprudenza, Medicina, Lettere e Filosofia, Scienze della Formazione.

Scienze Politiche, fin dalla sua istituzione, aveva almeno un insegnamento psicologico: psicologia sociale. In alcune sedi universitarie si è aggiunto l’insegnamento di psicologia del lavoro: Bologna (Spaltro), Trieste (Gabassi) e altri.

Questa tradizione è stata, e continua ad essere, una ricchezza che andrebbe difesa e conservata per un maggiore radicamento di questo ambito disciplinare in contesti nei quali altrimenti questi spazi vengono ricompresi e confusi con filoni tematici limitrofi. Il problema non è dove si insegna la psicologia ma come viene insegnata: la qualità del prodotto didattico è indipendente da sito, più o meno specifico. A volte proprio le terre di confine sono le più fertili. E’ il caso in particolare dell’area delle risorse umane, nella quale la psicologia non può avere un ruolo ancillare e subalterno alle discipline giuslavoristiche e/o economiche, così come non può non trarre da esse stimoli significativi anche se meno specifici.

La psicologia sociale nelle Facoltà “Altre”: dall’individuazione di percorsi didattici adeguati alle azioni necessarie per evitare il rischio di riduttivismo scientifico e disciplinare (D. Giovannini)

L’espressione “stare in frontiera” utilizzata per chi insegna una disciplina psicologica in Facoltà non di Psicologia ben rappresenta una condizione particolare, per certi versi molto stimolante ma anche problematica, caratterizzata in ogni caso da una sua specifica peculiarità. Si tratta spesso di realtà/Facoltà consolidate dove ad un certo punto sono stati attivati ex novo insegnamenti psicologici, così come pure di nuove Facoltà istituite in realtà prive fino a quel momento di sedi universitarie, dove le psicologie non sono mai “prioritarie” nel percorso universitario attivato.

La peculiarità di questa condizione richiede di operare scelte interdisciplinari “obbligate”, di salvaguardare nel contempo le specificità disciplinari e di costruire percorsi formativi innovativi non disgiunti dall’attività di ricerca attivata e prodotta anche in quel contesto. Compiti non facili, fronteggiati spesso in condizioni precarie, con sovraccarico didattico, senza la possibilità di attingere risorse dai dottorandi o da un “proprio” gruppo disciplinare fino a quando non lo si è costituito.

A partire da uno storico primo ed unico dibattito sulla tematica di questo Simposio organizzato presso la sede della casa editrice “il Mulino” nella primavera del 1997 dalla Sezione di Psicologia sociale dell’AIP, questo intervento intende portare un contributo di riflessione relativo all’esperienza di docenza effettuata per otto anni presso la Facoltà di Sociologia dell’Università di Trento e per un biennio contemporaneamente presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell’Economia e presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell’Università di Modena e Reggio Emilia, due atenei dove “prima” non esistevano cattedre di Psicologia sociale.

La riflessione farà riferimento anche alla pionieristica esperienza italiana di “Virtual classroom” attivata nell’a.a. 2004-05 a Reggio Emilia nell’ambito dei corsi di Psicologia sociale e di Storia contemporanea con le università di Kiev (Ucraina), Beirut (Libano) e El Camino College (California), una dimostrazione di come innovative modalità didattiche realizzate attraverso internet consentano approcci non solo interdipartimentali e interfacoltà a livello nazionale, ma anche europeo e intercontinentale.

L'insegnamento della Psicologia sociale: didattica ed approcci epistemologici (O. Licciardello)

L'insegnamento della Psicologia sociale nelle Facoltà non-psicologiche presenta similarità e differenze rispetto al contesto delle Facoltà psicologiche: le une e le altre dipendono in parte da motivi oggettivi ed in parte dall'approccio epistemologico sotteso alla progettualità formativa cui i corsi fanno riferimento.

La scelta dei contenuti e la funzionalità dei medesimi rispetto agli obiettivi di formazione delle tipologie di destinatari risente del quadro complessivo delle discipline psicologiche previste per la formazione specifica e della possibilità di articolare gli stessi in un più ampio quadro progettuale (trattazione approfondita di certi aspetti Vs visione generale d'insieme, etc.); rimanda anche, però, alle opzioni epistemologiche del docente (o della struttura didattica che in merito delibera) ed alla rilevanza che, in riferimento al suo orientamento, i contenuti scelti assumono per il raggiungimento degli obiettivi considerati.

Riflessioni simili riguardano anche le metodologie di insegnamento privilegiate: il ricorso alla lezione frontale piuttosto che a strategie di tipo attivo (anche quando i numeri lo consentirebbero), l'insegnamento a distanza piuttosto che il rapporto interpersonale, rimandano sempre ad opzioni teoriche molto diverse, rispetto alle quali ci si interroga, o meno, sulla funzionalità di quanto si fa e sulle conseguenze di tipo applicativo. Nel merito, l'insegnamento di tanta parte della Psicologia sociale si fonda sul paradigma che assimila il "Saper fare" al "Sapere", facendo discendere il primo dal secondo.

Al di là della distinzione tra Facoltà psicologiche e non-psicologiche, focalizzando, invece, l'attenzione sulla differenza tra professioni che implicano la capacità di essere "attori competentemente attivi" delle relazioni umane e professioni di tipo diverso, nel caso di processi formativi finalizzati alle prime, ci si chiede se non sarebbe opportuno sottoporre a verifica la funzionalità di contenuti e (soprattutto) metodi utilizzati rispetto alla costruzione delle capacità/competenze che l'adeguato agire professionale specificamente richiede.

Percorsi formativi manageriali nel Master in Politica ed Economia dell'Ambiente dell'Università degli Studi di Milano (A. Albanese)

L'attuale collocazione della psicologia sociale in Facoltà per loro natura multidisciplinari impone percorsi formativi con momenti multidisciplinari e interdisciplinari.

Tale modalità formativa si impone, in particolare, nell'ambito della formazione post laurea.

Si fa riferimento in questa sede ai seminari interdisciplinari avviati dall'a.a. 1999-2000 presso la Facoltà di Scienze Politiche ai fini di una formazione post laurea in Politica ed Economia dell'Ambiente.

Nell'ambito del Master in Politica ed Economia dell'Ambiente a.a. 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04 (negli ultimi 3 anni con FSE) sono stati sperimentati seminari interdisciplinari su tematiche emergenti concernenti le politiche ambientali e l'economia dell'ambiente.

In questi seminari l'area psicologia ambientale e risorse umane facente capo alla cattedra di psicologia sociale dell'Università degli Studi di Milano (Facoltà di Scienze Politiche) ha avuto un ruolo dominante nell'impostazione del percorso formativo e nell'individuazione di temi e ricerche in cui la psicologia è disciplina di base e specialistica per un idoneo processo formativo post laurea.

Il Simposio esamina il ruolo della psicologia sociale nell'ambito di Facoltà non specialistiche e considera in particolar modo quegli ambiti di stretta correlazione della Psicologia con discipline quali la Sociologia, la Scienza della Politica, l'Economia, la Sociologia del Lavoro, il Diritto.

La metodologia innovativa, con il contributo di esperti europei ha consentito nell'arco degli anni una validazione ed una puntualizzazione che oggi sottoponiamo alla riflessione dei colleghi.

La presentazione specialistica dei temi, la testimonianza di esperti, le tavole rotonde interdisciplinari, i seminari residenziali, i forum internet vedono la Psicologia sociale quale disciplina di raccordo tra le varie competenze specialistiche.

Un'attenzione particolare è rivolta alle competenze interpersonali oltre che alla "centratura" sul compito della dirigenza in campo ambientale.

Va da sé che questa impostazione didattica e formativa è consentita laddove il percorso di laurea di base e specialistico fornisca competenze di base in Psicologia generale, Psicologia sociale, Psicologia dello Sviluppo, Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione adeguate e ben articolate.

Nell'ambito dell'intervento al Simposio la comunicazione dal titolo "Percorsi formativi manageriali nel Master in Politica ed Economia dell'Ambiente" indica best practices validate in un confronto europeo.

Riferimenti bibliografici

- ALBANESE, A., TOGNI, M. (1999), Questionario di orientamento alle Facoltà, Milano, Università degli studi, <http://www.cosp.unimi.it/questionario.htm> (informatizzazione a cura del COSP, Università degli studi di Milano).
- ALBANESE, A., TOGNI, M. (2001), Questionario di autovalutazione del potenziale manageriale, <http://www.fondtaliercio.it/inforgiovani>, realizzato nell'ambito della convenzione di ricerca tra Università degli studi Milano e Fondazione Taliercio, aa. aa. 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, 2002.
- ALBANESE, A., TOGNI, M. (2002), Un'innovativa metodologia di ricerca-formazione: il forum internet studenti-imprenditori sul tema "Immigrati e mondo del lavoro", in TOGNI, M. (2002), Un approccio psicosociale al tema dell'immigrazione, Milano, CUEM, pp. 41-50.
- ALBANESE, A., TOGNI, M. (a cura di) (2003), Nuove strategie di orientamento al post-laurea, Milano, CUEM.
- ARCURI, L. (1982), Three patterns of social categorization in attribution memory, in *European Journal of Social Psychology*, 12, pp. 271-282.
- ARCURI, L., CADINU, M. R. (1998), *Gli Stereotipi*, Bologna, Il Mulino.
- BOSCOLO, P. (1998), I saperi della psicologia dell'educazione, in *Rassegna di Psicologia*, 15, 83-90.
- CAPOZZA, D., VOLPATO, C. (1988), Confronto tra gruppi nella percezione di legittimità e stabilità della disuguaglianza di status, in UGAZIO, V. (1988), *La costruzione della conoscenza*, Milano, F. Angeli.
- CASTELLI, C., QUADRIO, A., VENINI, L. (1994), *Psicologia sociale e dello sviluppo*, Milano, F. Angeli.
- DE CARLO, N. A. (a cura di) (2002), *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro*, Milano, F. Angeli.
- HEWITT, P. (1999), *Sé e società*, Roma, Carocci.
- JOB, R. (a cura di) (1998), *I processi cognitivi*, Roma, Carocci.
- MANNETTI, L. (a cura di) (1998), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma, Carocci.
- MANTOVANI, G. (1999), *L'elefante invisibile*, Bologna, Il Mulino.
- MEAD, G. H. (1966), *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti.

TAJFEL, H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge University Press.

TURNER, J. C., GILES, H. (a cura di) (1981), *Intergroup Behaviour*, Oxford, Blackwell.

Sessioni

I - Gli studenti di psicologia e i nuovi contesti per lo studio

Presiede: Nicola De Carlo

Bisogni formativi lontani e vicini: un'analisi delle aspettative degli iscritti ad un corso di laurea a distanza (L. Vanin, S. Castelli e M. Brambilla) [R]

Il presente studio espone i risultati di una duplice analisi dei bisogni di coloro che hanno richiesto informazioni circa il corso di laurea a distanza in Discipline della Ricerca Psicologico Sociale, corso erogato dall'Università degli Studi di Milano Bicocca in collaborazione con il Consorzio Nettuno.

La ricerca qualitativa si basa sull'analisi della messaggistica (forum e e-mail) prodotta dai neo immatricolati dell'anno accademico 2003/2004 e 2004/2005 e da tutti coloro che hanno richiesto informazioni alla Segreteria Didattica, pur non avendo formalizzato la propria iscrizione al corso di laurea.

Sulla base dei risultati ottenuti è stato poi realizzato un sistema informativo di orientamento rivolto a coloro che sono coinvolti nel corso a distanza a differenti livelli.

I risultati ottenuti mostrano che, nonostante i corsi di formazione a distanza abbiano forti similarità con azioni formative sviluppate "in presenza", per quanto concerne obiettivi, qualità dell'apprendimento, efficacia del materiale, è evidente come il fattore "distanza" introduca nuove specificità, che connotano e differenziano le modalità di orientamento e di diffusione delle informazioni, proprio perchè viene meno un luogo fisico dove i partecipanti si riuniscono periodicamente.

Parole chiave: formazione a distanza; bisogni formativi; sistema informativo, orientamento.

INTRODUZIONE

Il Consorzio Nettuno, nato nel 1991, raccoglie alcuni fra i più importanti Atenei nazionali e propone corsi universitari a distanza caratterizzati dall'utilizzo di trasmissioni televisive, supporti multimediali e reti informatiche: si tratta di un progetto di formazione a distanza mista in cui gli studenti seguono videolezioni registrate e sostengono i tradizionali esami presso il proprio Ateneo (Garito, 1996; Garito, 2002).

Entro questo specifico contesto ci siamo chiesti quali tipo di esigenze manifestassero i neo immatricolati ai corsi Nettuno, oppure coloro che sono intenzionati ad iscriversi.

Il presente contributo parte da questi interrogativi e si prefigge di analizzare i bisogni formativi di coloro che sono spinti ad iscriversi ad un corso particolare, quello di Discipline della Ricerca Psicologico Sociale, attivato in collaborazione con il Consorzio Nettuno presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca.

Assenza di relazioni faccia a faccia con i docenti e con i tutor e l'assenza di un'aula reale, sono le principali caratteristiche di un corso di laurea che opta per scelte virtuali, limitando al minimo la presenza degli iscritti presso l'Ateneo (Calvani & Rotta, 2000). Tali componenti vengono sostituite, evidentemente, da relazioni prevalentemente virtuali con i docenti, tutor e compagni di corso, materiali on line e comunicazioni su forum o mediante la posta elettronica per tutti gli aspetti organizzativi, spazi immateriali dove gli studenti possono incontrarsi e scambiare materiali preziosi per l'apprendimento della disciplina (Biolghini & Cengarle, 2000).

Come si può osservare da questa breve descrizione, un corso di laurea a distanza si basa evidentemente su una cultura on line articolata e complessa che, per quanto abbiamo potuto osservare dalla nostra esperienza diretta, con l'attivazione nell'anno accademico 2003/2004 del corso di laurea a distanza, viene costruita progressivamente, non solo dall'organizzazione (coordinatori, segreterie, docenti, tutor), ma soprattutto dagli studenti stessi.

Il presente lavoro mette a fuoco alcuni aspetti di tale processo di costruzione della cultura on line del Nettuniano (come si definiscono nel tempo gli iscritti ai corsi Nettuno) della Bicocca, ossia al momento dell'immatricolazione o addirittura prima di entrare a far parte della community stessa. Il nostro obiettivo è stato, pertanto, quello di individuare specifiche scelte e motivazioni, in grado, non solo di definire il Nettuniano prima ancora che esso si percepisca come tale, prima di essere inserito a pieno titolo nella community degli iscritti al corso a distanza, ma anche di descrivere le principali esigenze di coloro che si avvicinano a questa realtà accademica. Tale approccio mira, in seconda battuta, a strutturare efficacemente l'intero sistema informativo e organizzativo del corso di laurea, proprio per soddisfare le esigenze emerse.

METODO

La ricerca qualitativa si basa sull'analisi della messaggistica prodotta dai neo immatricolati al corso di laurea a distanza e dalle informazioni richieste alla Segreteria Didattica da coloro che sono intenzionati ad iscriversi.

Tale scelta è fortemente dipendente dal contesto in cui la ricerca è stata condotta: forum, chat e mailing list divengono gli spazi privilegiati entro cui è possibile individuare le specifiche esigenze di coloro che si avvicinano ad una realtà di formazione a distanza che opta per scelte virtuali (Henri, 1992; Trentin, 1998).

Nello specifico, inizialmente è stata eseguita un'analisi di contenuto senza l'ausilio di programmi computerizzati (Losito, 1996), dei messaggi presenti sul forum del Consorzio Nettuno (www.uninettuno.it), al fine di individuare specifiche categorie di

bisogni; in seguito sono state analizzate 255 e-mail utilizzando il software T-lab (versione PRO 4.0), strumento di supporto per l'analisi l'esplorazione e l'interpretazione di un corpus testuale (Lancia, 2004).

Più nel dettaglio, nella prima fase della ricerca, condotta nell'anno accademico 2003/2004, 35 giudici indipendenti hanno analizzato circa 2000 messaggi prodotti nell'autunno del 2003 dai 57 studenti immatricolati al primo anno presso il nostro ateneo.

Si tratta di studenti mediamente maturi per quanto concerne l'età (M= 36), equamente distribuiti per genere, provenienti principalmente dalla Lombardia (81%) e dalle regioni del Nord Italia e lavoratori, la maggior parte dei quali (79%) impiegati a tempo pieno. Il 39%, inoltre, è alla seconda esperienza universitaria.

La seconda parte della ricerca, condotta all'inizio dell'anno accademico 2004/2005, ha permesso di raccogliere le e-mail più significative, sia per quantità di informazioni, sia per qualità del contenuto, giungendo ad una selezione di 255 messaggi su un totale di circa 1600 e-mail inviate alla Segreteria Didattica dall'ottobre 2003 a novembre 2004. La selezione ha riguardato solo i messaggi di richiesta di informazioni in merito al corso di laurea a distanza e ha escluso tutti gli altri tipi di comunicazione (questioni burocratiche e amministrative, come ad esempio la consegna del numero di matricola e del libretto, iscrizione alle mailing list, ecc.).

RISULTATI

La prima fase della ricerca ha permesso di individuare quattro livelli di bisogni:

- Organizzativi: relativi alle procedure di partecipazione al test d'ammissione, alle modalità d'immatricolazione, di trasferimento e pagamento delle rate universitarie.
- Didattici: caratterizzati dai quesiti relativi al piano di studi, all'organizzazione degli insegnamenti e al loro programma, alle modalità d'esame.
- Tecnici: specifico di una simile realtà e caratterizzati da tutto ciò che concerne il funzionamento dei supporti informatici, quali computer, collegamento satellitare, posta elettronica impiegati dal Consorzio.
- Relazionali: volti a conoscere attraverso quali modalità è sviluppata la comunicazione a distanza con i propri compagni di corso e con le diverse strutture che caratterizzano il corso di laurea (segreterie, docenti, tutor).

Nella seconda fase della ricerca, dopo la fase di importazione del corpus testuale, costituito da 10282 occorrenze, è stata prodotta una mappa dei nuclei tematici, che

mostra un insieme di parole chiave disposte in modo ordinato all'interno di uno spazio bidimensionale (Fig.1). Ciascuna parola chiave rappresenta un piccolo gruppo di parole "associate", ovvero un piccolo cluster di parole co-occorrenti nei contesti elementari del corpus, dove ciascuna etichetta rappresenta l'unità lessicale che all'interno del cluster ha il valore di occorrenza più elevato.

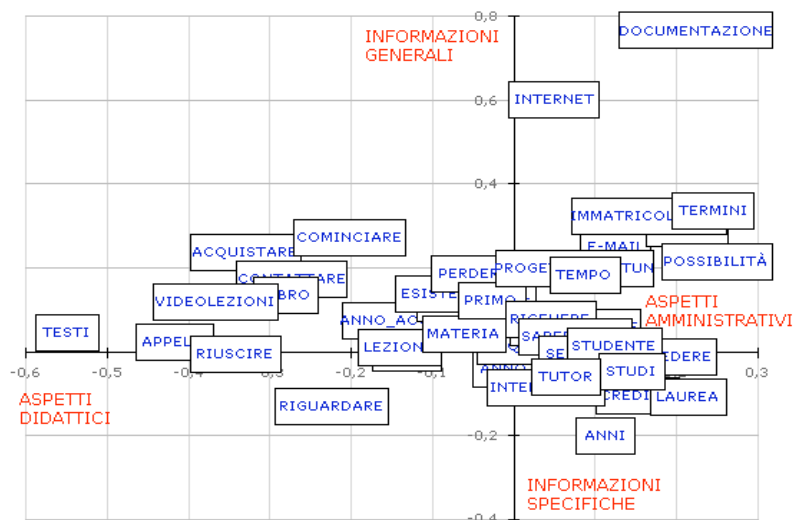


Fig. 1 - Mappa dei nuclei tematici.

La mappa, ottenuta mediante l'analisi delle corrispondenze, è caratterizzata da uno spazio bidimensionale organizzato da due assi che individuano due fattori rappresentati lungo una retta orientata; per approfondire i significati di tali fattori abbiamo analizzato le occorrenze di ciascun cluster e le tabelle con le caratteristiche dei fattori che organizzano la disposizione dei piccoli cluster all'interno dello spazio in questione. Come riscontrabile dalla fig. 1 e come esplicitato nelle tabelle sottostanti (tab. 1), le parole chiave che organizzano le polarità ovest del primo fattore (asse orizzontale) sembrano riguardare più propriamente aspetti didattici, mentre quelle sulla polarità est sembrano maggiormente riguardare aspetti amministrativi¹.

¹ Il valore "test" indicato nelle tabelle è una misura statistica utilizzata nelle analisi fattoriali che si compone di due elementi caratteristici: un valore soglia corrispondente alla significatività statistica più comunemente utilizzata ($p < 0.05$) e un segno (-/+). (Lancia, 2004).

POLARITA' OVEST - Aspetti Didattici	
	VALORI TEST
testi	-11,6542
videolezioni	-11,3256
appelli	-7,2363
acquistare	-6,8822
libro	-5,7960
riuscire	-4,8304
esame	-4,6211
contattare	-3,7523
riguardare	-3,5991
lezione	-3,3185
cominciare	-2,6250

POLARITA' EST - Aspetti Amministrativi	
	VALORI TEST
laurea	6,5185
possibilità	5,0828
sapere	4,6645
studente	3,7630
informazione	3,7319
termini	3,6812
documentazione	3,3504
studi	3,2756
immatricolazione	3,2739
fissare	3,1635
prevedere	2,8565
e-mail	2,6442
credito	2,4402
anni	2,2630

Tab. 1 – Parole chiave asse orizzontale

Per quanto concerne il secondo fattore (asse verticale), invece, le parole chiave che definiscono la polarità Nord possono riguardare la richiesta di informazioni generali, mentre quelle sulla polarità Sud indicano la richiesta di informazioni più specifiche riferite al polo tecnologico, come viene nominato l'Ateneo che eroga il corso di laurea a distanza Nettuno (tab. 2).

POLARITA' SUD - Informazioni Generali	
	VALORI TEST
anni	-5,3439
laurea	-5,2827
riguardare	-3,1404
interessare	-3,1100
tutor	-2,7182
credito	-2,7056
studi	-2,5522
anno	-2,4166
esame	-2,3567

POLARITA' NORD - Informazioni Specifiche	
	VALORI TEST
documentazione	9,5071
internet	7,7156
immatricolazione	5,1057
termini	4,0871
e-mail	3,9278
acquistare	3,6047
progetto_Nettuno	3,4165
fissare	3,4016
possibilità	2,6941
cominciare	2,6863
tempo	2,0696

Tab. 2 – Parole chiave asse verticale

Dopo questa prima esplorazione, grazie alla funzione “tipologie dei contesti elementari” prevista dal software, abbiamo creato una rappresentazione dei contenuti attraverso pochi e significativi cluster, ciascuno dei quali risulta costituito da un insieme di frasi che si riferiscono a temi relativamente omogenei (fig. 2) (Lancia, 2004).

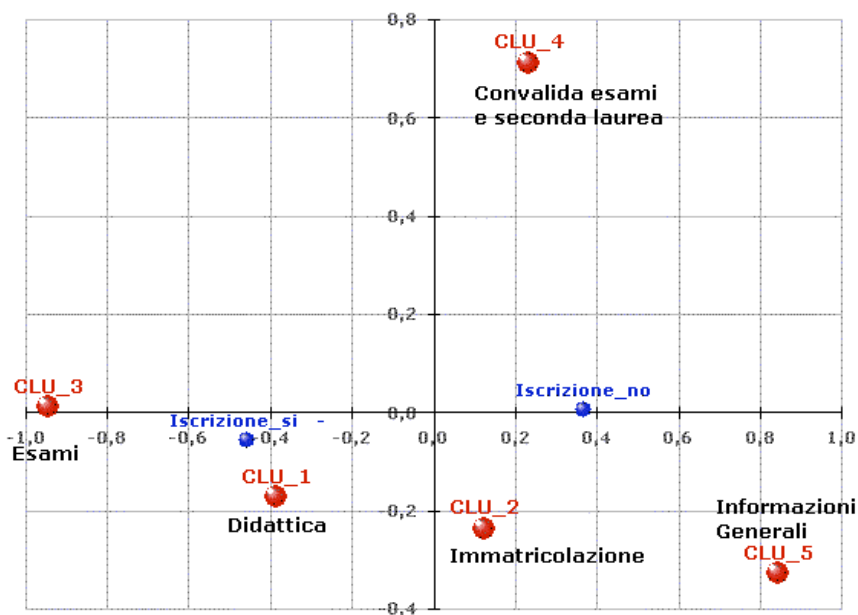


Fig. 2 – Cluster con variabili – Tipologie di contesti elementari. Differenze tra iscritti e non iscritti.

Sono stati individuati, pertanto, cinque cluster, per ognuno dei quali riportiamo, due frasi tipiche che lo caratterizzano.

Cluster 1 (Didattica)

“E’ possibile noleggiare le videocassette o prenderle in prestito in biblioteca? E’ necessario prenotarle?”

“Per i testi di studio devo attendere oppure posso già acquistare quelli segnalati? Il tutor potrebbe risolvere questi dubbi?”

Cluster 2 (Immatricolazione)

“Per immatricolarmi devo presentare il modulo compilato più la fototessera e il bollettino di pagamento?”

“Cosa devo fare per immatricolarmi? In quale sportello devo andare?”

Cluster 3 (Esami)

“Per quanto riguarda l’iscrizione agli esami, ci dobbiamo rifare al sito del progetto nettuno o a quello della Bicocca?”.

“Per quanto riguarda Informatica e Inglese, dove trovo le informazioni e le modalità per iscrivermi a questi esami?”

Cluster 4 (Convalida esami e seconda laurea)

“Vorrei sapere come devo comportarmi per l’eventuale convalida di alcuni esami sostenuti presso un’altra Università”.

“Vorrei sapere se, avendo già conseguito la laurea in Scienze dell’Informazione è possibile evitare di sostenere qualche esame”.

Cluster 5 (Informazioni generali)

“Le scrivo questa e-mail perché vorrei avere alcune delucidazioni sul corso a distanza in Psicologia”.

“Gradirei ricevere informazioni in merito al corso di laurea a distanza”

Ogni cluster può essere letto come raggruppamento di argomenti, come area tematica. A questo livello di analisi, non si riscontrano differenze significative, né fra maschi e femmine, né per altre variabili. Tuttavia, come mostra la figura 2, vi sono differenze significative a seconda che il mittente sia immatricolato presso il Nettuno oppure no: come era nelle previsioni, infatti, gli studenti immatricolati pongono un maggior numero di quesiti specificatamente legati ad aspetti didattici rispetto ai non immatricolati, i quali si concentrano prevalentemente sugli aspetti amministrativi e burocratici.

IL SISTEMA INFORMATIVO

Sulla base dei risultati emersi è stata predisposta una serie di strumenti diversificati e integrati per l'orientamento e la diffusione dell'informazione.

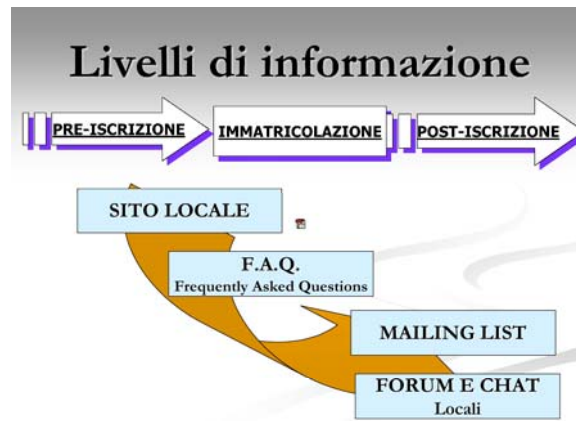
Per quanto riguarda i contenuti, rileggendo i risultati esposti nella prima parte della ricerca (quella basata sul forum), è possibile individuare alcune tipologie di richieste, a cui si è cercato di fare fronte organizzando l'informazione disponibile agli utenti nelle seguenti aree:

1. Orientamento generale e iniziale.
2. Aspetti didattici.
3. Aspetti amministrativi e burocratici.
4. Aspetti tecnici.
5. Informazioni specifiche e casistiche.

D'altra parte, è possibile distinguere anche tra i destinatari di tali informazioni almeno quattro tipologie generali:

1. Potenziali iscritti o interessati al corso di laurea.
2. Matricole in corso di iscrizione (prima e dopo il test d'ammissione).
3. Studenti già iscritti al CdLD (attualmente primo e secondo anno).
4. Tutor e personale interno.

L'integrazione di quanto appena esposto in merito alle tipologie di richiedenti con le tipologie di contenuti richiesti, ci permette di rileggere l'intero sistema informativo e di orientamento come un percorso di graduale accoglienza e inserimento degli studenti universitari a distanza, accompagnato da un progressivo bisogno di informazioni sempre più specifiche, immediate e interattive.



Gli strumenti di tale sistema integrato rispondono a specifiche esigenze informative, didattiche e comunicative.

Per quanto concerne il sito locale (www.nettuno.unimib.it), sono state raccolte tutte le informazioni generali relative al corso di laurea a distanza, con particolare attenzione all'introduzione di bacheche informative dinamiche (per gli avvisi in tempo reale) e ad uno spazio di auto-orientamento, utile soprattutto durante la fase di iscrizione e immatricolazione.

Il sito web locale, viene poi integrato con una F.A.Q., una mailing list e un forum dedicato. La F.A.Q. (Frequently Asked Question) integra tutte le informazioni del sito web, specificando ulteriori temi e aree informative particolarmente preziose per gli studenti. La F.A.Q. in tal senso, fornisce informazioni relative alla fase iniziale di orientamento successiva all'immatricolazione (denominata "per iniziare"), agli esami e al sistema di crediti, alle videolezioni, ai testi e al servizio di prestito bibliotecario, ai tutor e alle esercitazioni.

La mailing list, si configura come primo strumento informativo dinamico, utile per contattare sin dall'inizio gli iscritti e per fornire tutte le indicazioni urgenti nei primi mesi.

Tali strumenti si integrano armonicamente entro il portale "Nettuniamo" riservato agli iscritti, in cui trova posto anche il forum di discussione, spazio virtuale privilegiato per tutti gli scambi tra i soggetti coinvolti nel progetto: studenti, tutor, segreterie. Non a caso, il portale si configura come centro unico di raccolta delle informazioni, che racchiude in sé 7 spazi virtuali di primo livello (coordinamento didattico, insegnamenti, stanze riservate, *meeting point*, riflessioni, norme e guida per l'utilizzo del forum e archivio messaggi) e 43 stanze di secondo livello (con la specifica delle precedenti e con uno spazio riservato per ogni insegnamento), punti di incontro virtuale, spazi dedicati allo scambio di materiali e, nel prossimo futuro, una chat.

CONCLUSIONI

Il presente contributo è partito dalla constatazione che la diffusione dei corsi di laurea a distanza e, più in generale, delle iniziative di e-learning ci pone dinnanzi all'esigenza sempre più concreta di forme di *orientamento specifico* per questa particolare modalità. In tal senso, l'offerta di supporti informativi adatti per inserire gradualmente gli studenti nel sistema universitario a distanza deve prevedere differenti livelli di bisogni, adeguandovi strumenti diversificati.

A partire da una dettagliata analisi dei bisogni dei potenziali iscritti ad un corso di laurea a distanza (ossia coloro che in linea generale richiedono informazioni prima di iscriversi), è stato possibile individuare ipotetiche "stanze" attraverso le quali passa lo studente, dalle fasi immediatamente precedenti all'iscrizione (quando deve essere orientato nella scelta della facoltà e informato sulle caratteristiche della modalità a distanza) sino all'uscita dal sistema universitario (quando è necessario fornire informazioni sul post-lauream).

Conseguentemente, la progettazione del sistema informativo ha seguito scelte precise: gli strumenti utilizzati rispondono a differenti esigenze, dall'urgenza di informazioni dinamiche e aggiornate in tempo reale (bacheche online), alla semplice informazione statica (sito, F.A.Q.), alla costruzione di una rete di relazioni (forum, chat), passando attraverso la costante necessità di materiali disponibili online (dispense, esercitazioni, ecc.).

Il sistema a stanze, pertanto, si configura come tentativo di risposta ad una serie di bisogni differenziati, contrapposto ad un'informazione non specifica, non adattata per quanto concerne gli strumenti utilizzati ai gradi di inserimento nella realtà universitaria e alla indifferenziazione delle funzioni comunicative, informative, relazionali.

La diversificazione degli strumenti utilizzati, della tipologia di informazione (ad es. statica vs. dinamica), della funzione comunicativa (informazione, relazione, supporto) può essere il punto di partenza per un sistema di orientamento in grado di adeguarsi all'utente, alle sue caratteristiche, alle sue esigenze.

BIBLIOGRAFIA

- Biolghini, D., & Cengarle, S. (2000). *Net learning. Imparare insieme attraverso la rete*. Milano: Etas.
- Calvani, A. & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.

- Garito, M.A. (1996). L'insegnamento a distanza nelle università tradizionali: il modello del Consorzio NET.T.UN.O. in Italia. *Mac Research*, 1, 14-16.
- Garito, M.A. (2002). Il modello psicopedagogico del NETTUNO tra presente e futuro. *Rivista dell'istruzione*, 6, 757-768.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A.E. Kaye (ed.), *Collaborative learning through conferencing* (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli
- Losito, G. (1996). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale* (2 ed). Milano: Franco Angeli.
- Trentin, G. (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli.

Costruire il significato del lavoro. l'esperienza dei tirocini formativi e d'orientamento (Giancarlo Tanucci)

Tra le tante sollecitazioni al cambiamento che la riforma universitaria pone all'attenzione degli addetti ai lavoro e del più largo contesto degli utenti e degli stakeholder una, in particolare, riguarda la necessità di innovare le strategie e le tattiche didattiche per rispondere alle nuove finalità degli interventi formativi ed all'esigenza di promuovere modalità e forme di professionalizzazione, già al primo livello del percorso formativo.

L'innovazione prodotta ha sollecitato, sia in sede progettuale che operativa, "l'invenzione" di modalità didattiche più o meno innovative, ma certamente elaborate secondo forme e operazionalizzazioni nuove che rappresentano, in numerosi casi, recuperi e rielaborazioni di esperienze e di pratiche già viste.

Gli ordinamenti didattici proposti dalla riforma svolgono, in questo senso, una funzione di volano nel generare nuove modalità di erogazione didattico/formativa istituzionalizzando, tra l'altro, due diverse tattiche didattiche chiaramente definite e disallineate rispetto alla tradizione: il laboratorio ed il tirocinio. Le soluzioni avanzate per far fronte a queste nuove sollecitazioni metodologico-operative risultano, alla luce di questa prima fase esperienziale, molto eterogenee e differenziate in funzione delle esigenze dei percorsi formativi e delle risorse funzionali ed organizzative disponibili. In particolare, le attività di tirocinio rappresentano un terreno di confronto delle soluzioni adottate, in funzione della diversa finalizzazione e concezione che tale strumento didattico rappresenta per il percorso formativo e di professionalizzante dello studente.

Nella sua configurazione programmatica, il tirocinio rappresenta, tra l'altro, il momento di "conversione" delle conoscenze e delle capacità in competenze e professionalità; o, ancora, una "anticipazione" di un processo di transizione non più school to school ma school to work.

In questa prospettiva, l'obiettivo principale del contributo è quello di esaminare i fattori, le determinanti e le rappresentazioni che caratterizzano l'esperienza del tirocinio pre-laurea, in studenti universitari del corso triennale; alla prima esperienza strutturata di rapporto con il contesto lavorativo.

La rilevazione viene condotta con un gruppo di laureandi delle Facoltà di Psicologia 1 e Psicologia 2 dell'Università di Roma "La Sapienza" e della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bari.

Lo strumento utilizzato è rappresentato da un questionario che esplora gli aspetti salienti

della complessiva esperienza di tirocinio: le pratiche di socializzazione al lavoro sperimentate, il livello di "competenza organizzativa" raggiunto, lo sviluppo di una identità professionale, ecc.

Il valore esplorativo della ricerca comporta l'adozione di strategie e modalità di trattamento dei dati finalizzata alla individuazione delle rappresentazioni e delle modalità adottate dai soggetti nella gestione dell'esperienza del tirocinio. Nello specifico, le linee di elaborazione mirano ad individuare:

strategie di socializzazione al lavoro nel contesto organizzativo ospitante; modelli di gestione della transizione school to work nella fase "anticipatoria" del tirocinio; ruolo e significato del contesto organizzativo ospitante nella caratterizzazione dell'esperienza; stili individuali e approcci all'esperienza del tirocinio; modelli di elaborazione della rappresentazione del lavoro e della professione.

Gli elementi d'interesse del lavoro riguardano la possibilità di individuare e di realizzare moduli di sensibilizzazione e di formazione funzionali ad una migliore attivazione e fruizione dell'esperienza sia del tirocinio formativo/di orientamento che di quello professionalizzante.

Bibliografia

Colquitt J.A., LePine J.A., Noe R.A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-analytic Path Analysis of 20 Years of Research, *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.

Krieshok T.S., Lopez S.J., Somberg D.R., Cantrell P.J. (2000). Dissertation While on Internship: Obstacles and Predictors of Progress. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 327-331.

Winum P., Ryterband E., Stephenson P. (1997). Helping Organizations Change, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 49, 6-16.

I cambiamenti nelle aspettative rispetto alla didattica negli studenti di Psicologia dell'Università di Padova: un confronto tra gli anni '70/'80 e gli anni attuali (S. Marhaba)

Il contributo, fondato sull'esperienza didattica diretta del relatore, intende porre in rilievo il passaggio, nelle aspettative degli studenti (o di una parte consistente dei medesimi), fra un passato ancora recente e l'odierno, da una posizione prevalentemente se non esclusivamente "auto-centrata" (in cui lo studio della psicologia veniva/viene percepito in funzione dei propri obiettivi di realizzazione-crescita personale) ad una posizione "mista" "auto-centrata" ed "etero-centrata", in cui la nuova consapevolezza della "realtà" e del ruolo sociale e lavorativo dello psicologo svolge una funzione importante.

Il "tre più due" è europeo? (C. Gobbo e A. Haimar)

Il lavoro consiste in una riflessione sull'implementazione in Italia del curriculum di studi a livello universitario "3+2" rispetto ad altre Università Europee. In particolare si considerano i casi di Psicologia e di Economia, con l'idea di fare un confronto con altri Paesi Europei su alcune questioni fra cui (a) la caratteristica di professionalizzazione del Triennio di base; (b) la relazione fra Triennio di Base e Biennio Specialistico e del titolo di studio rilasciato; (c) il rapporto fra Biennio Specialistico e Master. Dal breve esame si profila come in Italia ci sia stata una rapida attuazione delle linee europee ma la realizzazione non trovi completa corrispondenza in altre realtà europee per cui per alcuni aspetti si è "fuori dall'Europa".

Il corso di laurea della classe XXXIV di Cesena: uno studio di caso sui fattori organizzativi critici per la qualità dell'insegnamento della psicologia (M. Depolo, S. Sangiorgi) [R]

Il Corso di Laurea (CdL) triennale "Scienze del comportamento e delle relazioni sociali" della Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna (sede di Cesena) ha laureato i suoi primi studenti nel giugno 2003. L'esperienza accumulata permette una prima serie di riflessioni sui fattori di efficacia ed efficienza dell'insegnamento-apprendimento.

Questo contributo si presenta nella forma dello studio di caso, finalizzato:

- a) all'individuazione dei fattori di successo e degli ostacoli che caratterizzano l'insegnamento della psicologia in una laurea triennale;
- b) alla definizione dei piani di miglioramento per il breve e medio termine;

Oggetto di studio sono in particolare gli ultimi due anni accademici (2003/04 e 2004/05) del CdL. Vengono presentati i dati (aggiornati al 31 gennaio 2005) provenienti da osservazioni, interviste, questionari strutturati e diari di interventi organizzativi, rilevati anche in occasione della partecipazione al progetto CampusOne.

I risultati ottenuti devono essere considerati con cautela, dal momento che manca un reale controllo. Infatti:

- non esistono situazioni precedenti confrontabili (il c.d. "vecchio ordinamento" presenta troppe diversità strutturali per poter essere utilizzato come criterio),
- né sono stati ancora prodotti studi su situazioni analoghe, tali da permettere una comparazione.

Tuttavia, in linea con le caratteristiche e le prerogative degli studi di caso (Yn 1989), tali dati consentono di cercare spiegazioni soddisfacenti sul perché questi risultati si siano prodotti, alla luce della principale letteratura sulla qualità dei processi organizzativi.

L'analisi considera **due livelli**. Il primo livello, comune a qualsiasi CdL triennale, comprende i fattori critici collegati:

- a) alla qualità dell'insegnamento
- b) alla qualità dei processi organizzativi
- c) alla coerenza tra strategia e struttura

Il secondo livello, che è specifico delle Facoltà di Psicologia (benché comune a tutte le Facoltà pre-professionalizzanti), comprende i fattori collegati:

- d) al rapporto con i partner esterni del CdL,
- e) alle esperienze di professionalizzazione degli studenti, durante e dopo gli studi.

Le misure considerate nel **primo livello di analisi** (funzionamento del CdL in quanto tale) riguardano principalmente:

- la rapidità di scorrimento degli studenti nel CdL;
- il loro gradimento su diversi aspetti della vita universitaria;
- la presenza di situazioni di conflitto in occasione di decisioni critiche negli organi accademici del CdL e della Facoltà;
- il tasso di passaggio degli studenti dal CdL triennale a quelli specialistici;
- il grado di partecipazione del personale tecnico-amministrativo alla riprogettazione dei processi organizzativi della Facoltà;
- il numero e la qualità degli incidenti critici e il loro esito.

La rapidità di scorrimento degli studenti nel CdL

Un primo dato rilevante riguarda il computo degli studenti **fuori corso**: su 951 iscritti attivi, 151 (pari al **16% del totale**) sono fuori corso (lo scorso a.a. erano circa l'8% del totale). Dati di alcuni CdL triennali di altre Facoltà dell'Ateneo attestano il CdL tra i migliori, con una percentuale di circa 10 punti inferiore alla media dell'Ateneo bolognese. Per quanto riguarda i flussi e le carriere degli studenti si registra, nel periodo considerato, un assestamento su valori dell'1% per passaggi e trasferimenti e di circa il 7% per gli abbandoni. Questi valori sono mediamente inferiori di circa 5 punti percentuali rispetto ad altri CdL).

I crediti maturati dagli studenti si sono osservati, per ragioni di omogeneità, nel secondo anno di corso: il periodo utile va dunque dall'immatricolazione al settembre dell'anno solare successivo. Nel periodo considerato, si osserva che più di due studenti su tre conseguono almeno i 2/3 dei crediti ottenibili.

Il gradimento degli studenti su diversi aspetti della vita universitaria

Nell'a.a. 2003/2004, su iniziativa di alcuni rappresentanti degli studenti è stata condotta un'indagine tra i medesimi, volta ad indagare la loro soddisfazione rispetto all'offerta didattica ed ai servizi di contesto. I dati, presentati anche in una recente seduta del Consiglio di Facoltà, hanno mostrato buoni livelli di soddisfazione relativa al corso di studi intrapreso ed alcune indicazioni utili al miglioramento della qualità dei servizi. Sulla base di questa sperimentazione, che ha beneficiato dell'impegno degli studenti, il CdL triennale prevede di rendere sistematico il monitoraggio mediante indagini degli aspetti citati, continuando ad avvalersi della collaborazione degli studenti. I dati ufficiali dell'Ateneo, rilevati negli anni precedenti (i dati 2004 non sono ancora disponibili) a

cura dell'Osservatorio Statistico, posizionano il CdL a primi posti tra le lauree triennali, con un punteggio medio superiore a 8 (in una scala da 1 a 10), cioè un punto in più della media generale di Ateneo.

La presenza di situazioni di conflitto in occasione di decisioni critiche negli organi accademici del CdL e della Facoltà

Si sono osservate le occasioni di conflitto verificatesi, in particolare in occasione dell'iter decisionale sulle modalità di accesso ai CdL Specialistici. A partire dalle resistenze espresse, da parte degli studenti, a forme di selezione in ingresso ai CdLS, attraverso un processo di negoziazione si è giunti all'adozione del numero programmato per un CdLS (su quattro attivati) e di requisiti minimi definiti per gli altri. Pure in presenza di un clima conflittuale su questo tema negli organi di Ateneo, dove la componente studentesca ha avvertito fortemente l'introduzione di meccanismi selettivi (o che apparivano tali), all'interno del CdL e della Facoltà si è riusciti a costruire un percorso di negoziazione tale da non giungere ad una rottura.

Il tasso di passaggio degli studenti dal CdL triennale a quelli specialistici

L'efficacia esterna del CdL è ravvisabile soprattutto nei tassi di passaggio dal corso triennale ai corsi di laurea specialistici programmati per l'a.a. 2004-2005. L'indagine svolta nell'anno 2003/2004 mediante questionario web sul sito della Facoltà, presso gli studenti del terzo anno, riguardo alle intenzioni di proseguire gli studi iscrivendosi ad una laurea specialistica, ha visto una percentuale vicina al 100% dei rispondenti (pari al 45% degli iscritti, inclusi i fuori corso) orientati in tal senso. Questo dato di orientamento a proseguire è stato successivamente confermato dalle iscrizioni al primo anno dei CdL specialistici. Pur con le necessarie cautele, questi risultati fanno considerare l'efficacia esterna percepita dagli studenti come l'opportunità di acquisire le conoscenze, le capacità e i comportamenti propri della professione di psicologo. Gli studenti appaiono infatti sempre più convinti che il diploma di laurea triennale non offra sufficienti sbocchi occupazionali e che sia necessario proseguire gli studi iscrivendosi ad una Laurea Specialistica.

Il grado di partecipazione del personale tecnico-amministrativo alla riprogettazione dei processi organizzativi della Facoltà

Nel corso degli a.a. oggetto di analisi sono state condotte attività di supporto al cambiamento organizzativo, con l'obiettivo di rendere espliciti e condivisi i processi di servizio avviati a supporto della didattica. Dopo una fase di analisi organizzativa condotta con la partecipazione del personale, si è proceduto ad una riorganizzazione dei servizi (ad esempio accorpando uffici per realizzare uno sportello unico per gli studenti) ed alla realizzazione di una "mappa dei servizi" per ottimizzare i processi e la

comunicazione interna. A tale fine sono inoltre rivolti gli incontri quindicinali (con il Preside ed il Manager Didattico) dei referenti dei servizi di facoltà e le riunioni bimensili plenarie con tutto il personale.

Il numero e la qualità degli incidenti critici e il loro esito

Si sono osservati gli eventi legati sia a problematiche organizzative (ad es. disponibilità di aule, decentramento sedi), sia ad azioni di miglioramento dei processi di socializzazione delle matricole (ad es. un forum per agevolare i processi di socializzazione delle matricole). L'esito positivo dei primi ha evidenziato la capacità del CdL di rispondere in modo pronto e flessibile ad esigenze improvvise. L'esito meno positivo delle azioni di miglioramento sui processi di socializzazione degli studenti al CdL ha mostrato la necessità di progettare le azioni di miglioramento con una più attiva partecipazione degli studenti.

Le misure considerate nel **secondo livello di analisi** (con particolare attenzione alle specificità del CdL della classe XXXIV) riguardano:

- il numero e la qualità degli interventi di collegamento con gli enti esterni sedi di tirocinio;
- il numero e la qualità dei rapporti con altri attori (scuole, aziende, enti locali);
- il grado di partecipazione dell'Ordine regionale alla didattica professionalizzante;
- il numero e la qualità delle attività formative del CdL aventi valenza di tirocinio pratico.

Il numero e la qualità degli interventi di collegamento con gli enti esterni sedi di tirocinio

Si sono monitorati i rapporti del CdL con enti e strutture sedi di attività formative pratiche (AFP) esterne. Tali attività, che hanno valenza di tirocinio anche ai fini dell'Esame di Stato e si svolgono nel 3° anno di corso, sono state monitorate sia sul piano dell'efficacia/efficienza dei processi amministrativi collegati (soprattutto il funzionamento dell'Ufficio Tirocini e AFP attivato presso la Facoltà), sia sul piano dei contenuti e delle attività svolte. Le strutture convenzionate con la Facoltà, con le quali il CdL si relaziona in funzione degli obiettivi (ad es.: stipula di nuova convenzione reattiva al nuovo ordinamento universitario, variazioni della struttura, problematiche e/o chiarimenti) sono in costante aumento. E' stata organizzata una banca-dati, consultabile online e per diverse chiavi di ricerca (collocazione geografica e ambito del tirocinio), che permette allo studente di conoscere in tempo reale le strutture disponibili. Ogni tirocinio del CdL si conclude con una valutazione sull'andamento, fornita mediante questionari separati sia dallo studente che dal tutor psicologo della struttura esterna.

Il numero e la qualità dei rapporti con altri attori (scuole, aziende, enti locali)

Il CdL triennale ha investito risorse nel coinvolgimento delle c.d. parti interessate (le istituzioni pubbliche, enti locali, organizzazioni economiche e del privato sociale, le sedi di servizi socio-sanitari; educativi; assistenziali; servizi alle imprese, ecc.) convenzionate con la Facoltà di Psicologia, l'Ordine degli Psicologi, la Ser.In.Ar (società di supporto allo sviluppo dell'università nella provincia Forlì-Cesena) nei processi organizzativi, anche attraverso una comunicazione bidirezionale e sistematica. La comunicazione con le PI può rappresentare per gli studenti un'opportunità concreta per svolgere attività di stage, tirocinio e inserimento professionale, rappresenta una forma di riflessione comune sulle professionalità di area psicologica, sui modi di raccorderle con le esigenze presenti nei vari contesti organizzativi e sui miglioramenti didattici che possono essere effettuati. In base alla consolidata esperienza, il dialogo con le PI può considerarsi un punto di forza tra i processi organizzativi del CdL. Il Manager Didattico, nelle attività di miglioramento dei processi organizzativi, promuove la strutturazione degli input esterni anche mediante l'organizzazione di incontri ad hoc

Il grado di partecipazione dell'Ordine regionale alla didattica professionalizzante

E' stata ulteriormente migliorata la collaborazione con il Consiglio dell'Ordine Regionale degli Psicologi, mediante la creazione di una Commissione paritetica fra l'Ordine e rappresentanti la nostra Facoltà e il Corso di laurea in Psicologia dell'Università di Parma, con lo scopo di coordinare le attività di tirocinio, di promuovere occasioni di migliore conoscenza degli sbocchi professionali. L'Ordine Regionale stesso ha promosso la costituzione di un "Osservatorio Permanente sulla Professione di Psicologo" per monitorare le caratteristiche dell'inserimento professionale degli iscritti. Si sottolinea il tangibile impegno dell'Ordine regionale degli psicologi, che partecipa alle attività formative curando direttamente (Presidente e Consiglieri) un'Attività Formativa Pratica dedicata all'apprendimento dei principi della deontologia professionale

il numero e la qualità delle attività formative del CdL aventi valenza di tirocinio pratico.

Sono stati monitorati **314** studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in "Scienze del comportamento e delle relazioni sociali", per l'anno accademico 2003/2004. I dati sulle AFP esterne con valenza di tirocinio mostrano che esse:

- rappresentano un'occasione di osservare un contesto organizzativo reale, facilitando, in senso ampio, l'attribuzione di senso e le rappresentazioni anticipatorie sul futuro inserimento occupazionale;
- implicano "costi" gestionali sia per il CdL sia per le strutture ospitanti (e dunque vanno progettate, implementate e valutate con impegno e attenzione);

- sono potenzialmente un fattore di rallentamento delle carriere degli studenti, se non adeguatamente aiutati a reperire le sedi e a strutturare il progetto di tirocinio in tempi utili;
- la soddisfazione degli studenti per l'esperienza complessiva del tirocinio, nei suoi aspetti di rapporti interpersonali e clima psicosociale, apprendimento di nozioni e di capacità pratiche, stimoli culturali, approfondimento tecnico, e chiarimenti su caratteristiche della professione, è in media molto buona.

RISULTATI

In generale, si possono individuare tra i fattori critici:

(a) in senso negativo

- la relativa frammentazione di talune parti dell'attività didattica;
- la difficoltà di individuare risposte efficaci per studenti-lavoratori;
- le insufficienze iniziali del sistema informativo gestionale esistente per il monitoraggio delle carriere.

Anche nell'a.a. 04/05 è in corso la survey sulla situazione occupazionale degli studenti, per migliorare la programmazione dell'offerta formativa (eventualmente anche progettando corsi serali)

(b) in senso positivo

- la coerenza tra le diverse aree di attività del CdL;
- il coinvolgimento del personale tecnico-amministrativo;
- la "personalizzazione" di alcune attività per fasce specifiche di studenti;
- l'attenzione ai partner esterni del CdL .

In particolare, si sottolinea la “personalizzazione” di alcune attività volte a migliorare la qualità dei servizi offerti agli studenti come: l'organizzazione di recuperi per gruppi delle Attività Formative Pratiche, l'impiego di mailing list ed sms per trasmettere informazioni agli studenti in modo tempestivo, capillare e dedicato.

Per quanto riguarda la coerenza tra le diverse aree di attività, il contributo del personale Tecnico - Amministrativo e l'attenzione ai partner esterni, occorre sottolineare come questi aspetti siano stati alcuni dei fattori trainanti dell'ottima valutazione ottenuta dal CdL nell'ambito progetto CampusOne recentemente conclusosi. Durante il triennio oggetto di osservazione, i dati mostrano un netto miglioramento del CdL nelle principali dimensioni valutate (Sistema Organizzativo, Esigenze ed Obiettivi, Risorse, Processo Formativo, Risultati, Analisi e Miglioramento).

Sulla base delle criticità rilevate, sono state avanzate ipotesi di intervento sul funzionamento del CdL inteso come struttura organizzativa, per il miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. In particolare (ed in attesa della possibilità di rivedere drasticamente gli ordinamenti collegata al DM 270/2004), gli spazi di miglioramento per l'attività didattica sono stati collegati a due obiettivi:

1. Fornire una struttura meno frammentata delle attività formative (riducendo in prospettiva il numero delle attività formative con valore di tre CFU), anche ricorrendo a forme di integrazione di esse sotto la forma del “corso integrato”;
2. Rinforzare l'impostazione generalista della formazione nel triennio, riservando a un numero molto esiguo di CFU, sui 180 totali, il compito di pre-orientare gli studenti nel corso del terzo e ultimo anno verso una delle nostre Lauree Specialistiche

Riferimenti bibliografici

Yn, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park CA: Sage.

Il ruolo dei "saperi essenziali" nel processo di orientamento dello studente di psicologia (A. Lo Coco, G. Giardina, S. Intorrella, S. Ruggieri, C. Scalia)

L'obiettivo progettuale si iscrive all'interno delle azioni promosse dal Centro di Orientamento e Tutorato dell'Università di Palermo. L'aspetto prevalente di questo approccio è stata un'azione di sistema sull'analisi dei "Saperi Essenziali", così come definiti dalle Facoltà con il tentativo di procedere alla realizzazione di strumenti in grado di fornire un ausilio al processo decisionale di orientamento dello studente nei confronti delle conoscenze minime richieste all'atto dell'iscrizione all'università. Il quadro di riferimento teorico è fornito dalla teoria dell'autoefficacia percepita (Bandura, 1997; Caprara, 2001), nella quale un ruolo determinante è rappresentato dalla capacità di riflettere su se stessi e di imparare dall'esperienza, laddove è estremamente improbabile che "le persone si rendano inclini o si abituino a tentare condotte, prove o situazioni che ritengono di non essere capaci di dominare, come pure è verosimile che esse influenzino le mete e le preferenze" (Caprara, 2001, p.8).

L'attenzione nei confronti dei Saperi Essenziali (SE) (locuzione preferita a quella di Saperi Minimi) si è rivelata particolarmente interessante come nuovo strumento di orientamento alla scelta del proprio percorso formativo fondato sulla conoscenza dei requisiti indispensabili richiesti, nel qui ed ora, ad ogni studente al fine di intraprendere uno specifico percorso accademico.

Aspetto fondamentale si è rivelato, in prima istanza, l'analisi dettagliata dei SE esistenti della classe 34, quella delle discipline psicologiche. Una preventiva analisi ci ha confermato che si trattava, di formulazioni non perfettamente consone all'obiettivo, quanto piuttosto di una serie di definizioni ad uso e consumo di chi li aveva prodotte, perdendo quindi il reale senso dei SE. La necessità è stata quindi di intervenire con una nuova formulazione nel tentativo di riportarli nell'alveo naturale dei legittimi fruitori: gli studenti.

Scopo di questa azione è stato quindi di riformulare i SE in una luce nuova, in modo tale da renderli uno strumento utile a tutti gli studenti cui all'atto della scelta è offerta la possibilità di analizzare le conoscenze di base richieste allo scopo di iscriversi con contezza di informazioni alla classe di laurea in oggetto.

I limiti riscontrati nella prima formulazione dei SE erano di due ordini: una sopravvalutazione del livello di base dei SE (indicando come SE concetti che sarebbero stati affrontati in itinere nel percorso di studi universitario) ed una criptica ed astratta formulazione degli stessi.

Al fine di attuare questa riformulazione dei SE si è utilizzata la formula del gruppo di

lavoro misto docenti universitari-docenti di scuola superiore, selezionando le scuole tra quelle che rappresentavano lo specifico bacino d'utenza del corso di laurea della classe 34, rappresentando così istanze differenziate, funzionali agli insegnamenti ed ai livelli raggiunti nelle varie scuole (liceo classico, piuttosto che scientifico, piuttosto che istituto tecnico commerciale, ecc.).

I gruppi misti, tra gli altri, avevano il compito di "ristrutturare" i SE rispetto alla loro prima formulazione e concordemente con i programmi scolastici ministeriali, con un lessico ben noto allo studente.

L'azione, tutt'ora in corso, si è posta inoltre l'obiettivo di individuare una serie di quesiti che potessero rappresentare uno strumento di autovalutazione e di valutazione dell'efficacia rispetto ai SE, mediante la realizzazione di uno strumento in grado di saggiare se i SE dichiarati siano posseduti o meno dallo studente.

Nella versione finale dovrebbe trattarsi di uno strumento messo a disposizione di ogni studente (plausibilmente in formato elettronico) in modo da consentire non soltanto la verifica del possesso di tali SE, ma anche la possibilità di indirizzare lo studente verso risorse (riferimenti bibliografici, link internet, eserciziari, ecc.) atte a colmare le lacune identificate.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Caprara, G.V. (a cura di) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Erickson, Trento.

Il SAP dell'Ateneo di Padova: Contributo del servizio di consulenza psicologica (A. Lis, S. Salcuni, M. Sambin, C. Marogna, R. Marchiori)

Il SAP, Servizio di Assistenza Psicologica, è stato ideato nel 1993 e diviene operativo nel 1995. Il SAP-SCP è un servizio di consulenza psicologica-clinica, gratuito, altamente qualificato rivolto a tutti gli studenti dell'ateneo di Padova che si autosegnalano per un problema o disagio psicologico. Scopo della consultazione è giungere ad un approfondimento delle caratteristiche di funzionamento del paziente, attraverso quello che classicamente nella letteratura clinica viene definito come "processo psicodiagnostico". Il SAP-SCP si propone di sviluppare lavori di ricerca sulla casistica e sulle esperienze acquisite nel servizio e di definirsi come una sede di training clinico per specializzandi e dottorandi.

La tipologia dell'utenza è rappresentata prevalentemente da giovani che stanno vivendo il passaggio dall'adolescenza all'età adulta. Questo periodo si connota come un momento specifico, che assume caratteristiche diverse dal periodo adolescenziale, in quanto i soggetti sono comunque adulti e quindi desiderosi di godere della autonomia specifica di tale età, ma nello stesso tempo per ragioni economiche e spesso anche psicosociali si trovano a gestire problematiche ancora legate alla dipendenza genitoriale. La modalità di condurre la consulenza all'interno del SAP, nei vari momenti in cui si struttura la consultazione psicodiagnostica, privilegia gli aspetti di autonomia e tiene conto degli eventuali momenti anche regressivi ancora presenti.

Il presente lavoro si propone di illustrare:

- a) il modello teorico che supporta l'attività del servizio nel percorso psicologico del paziente nella fase di consultazione;
- b) l'evoluzione della strutturazione del servizio, anche a partire dall'esperienza via via acquisita;
- c) alcuni dati di ricerca sull'affluenza degli studenti e sulla valutazione del servizio stesso.

Il tutor all'università per un miglioramento dell'efficacia della formazione universitaria (C. Di Marco)

L'esperienza di tutoring della Facoltà di Psicologia 2, La Sapienza di Roma, nasce durante l'A.A. 2002-03 nell'ambito del progetto di ricerca che si avvalso di un contributo FSE dal titolo "Il tutor didattico come strumento di miglioramento dell'efficacia occupazionale del sistema universitario" rivolto agli studenti neo-immatricolati dei tre corsi di laurea.

Tale esperienza è stata replicata nel successivo Anno Accademico entrando così a far parte dei servizi offerti dalla Facoltà.

Il passaggio tra la scuola secondaria e l'Università rappresenta per gli studenti un momento di cambiamento importante e per molti, anche di "disorientamento". Il tasso di abbandono universitario è calcolato dal Miur intorno al 22%, complessivamente i laureati rispetto agli immatricolati sono pari al 30% (dati ISTAT).

Una così consistente dispersione iniziale richiede l'individuazione delle cause che la producono.

Si può ipotizzare che al momento di ingresso all'università lo studente percepisca una "estraneità" all'istituzione che col passare del tempo può non diminuire e provocare quindi un vero e proprio "disorientamento".

Considerazioni di questo tipo sono alla base dell'istituzione della figura del tutor. Una funzione del tutor, infatti, è quella di "traghettatore" perché avvicina lo studente alla complessa organizzazione universitaria; facendo ciò favorisce l'integrazione in un contesto sino ad allora estraneo. In questa prospettiva il tutor permette, quindi, una mediazione tra l'università e i suoi utenti utilizzando strumenti diversi che mirano ad avvicinare i due mondi.

L'impatto con il nuovo sistema formativo, infatti, impone lo sviluppo di competenze orientative specifiche, quali ad esempio il sapersi muovere nel nuovo contesto, costruire rapporti significativi, valutare le proprie risorse anche mediante un'autoregolazione e monitoraggio del proprio rendimento scolastico (Pombeni, 1996). La pratica orientativa, così intesa, fornisce metodologie più che risposte ponendo l'accento sulla forma riflessiva del verbo orientare, ovvero "orientarsi", che sottolinea il ruolo attivo del soggetto nel suo percorso formativo e fa emergere la capacità del singolo nel compiere scelte autonome di fronte a situazioni che propongono diverse alternative.

Tra le finalità del servizio di tutoring vi è anche quella di agevolare negli studenti l'acquisizione di strumenti cognitivi e comportamentali più utili per sviluppare e promuovere strategie di autorientamento e autoefficacia che possono facilitare, in

futuro, lo sviluppo di relazioni che potranno meglio connettere l'esperienza universitaria dello studente e il mondo professionale e lavorativo.

L'inserimento di un tutor con questa finalità si fonda sui risultati dell'analisi dei fabbisogni svolta durante la prima attivazione del servizio (A.A. 2002/2003), gli studenti neoimmatricolati hanno indicato essenzialmente una figura più vicina e simile - incarnata dalla figura del neo-laureato - piuttosto che una figura esperta rintracciabile in una figura istituzionale quale un docente o un professionista esterno all'Università. Per quanto attiene alle aspettative relative al servizio (che cosa dovrebbe fare un tutor?) hanno segnalato frequentemente le indicazioni sul metodo di studio; rispetto agli strumenti, infine, gli studenti neo-iscritti hanno dichiarato di desiderare forme di servizio quali le consulenze individuali e l'organizzazione di momenti di incontro collettivi.

Tenendo conto delle aspettative espresse dagli studenti è stato individuato un gruppo di giovani laureati in psicologia, che rispondessero a tali aspettative, con i quali sono state condivise le modalità di erogazione del servizio.

Sono stati individuati strumenti specifici che sostenessero l'inserimento degli studenti nella struttura universitaria, quali: Attività di sportello; Colloqui individuali; Incontri di gruppo; Servizio di posta elettronica.

Tuttavia trattandosi di neolaureati, per l'utilizzo di tali strumenti propri dello psicologo, come esempio il colloquio individuale, sono stati necessari incontri periodici di supervisione nei quali sono stati discussi problemi che emergevano durante il lavoro.

I colloqui individuali forniscono un vero e proprio servizio di counseling dove possono emergere, oltre alle difficoltà legate allo studio anche quelle personali legate al vissuto universitario. La modalità di contatto più utilizzata da parte degli studenti è stato proprio il colloquio: si intravede in questo uso più frequente una specificità dell'ingresso nei contesti nuovi ove poter incontrare fisicamente qualcuno, parlare e giovare di una relazione risulta il successo più immediato ed efficace di inserimento nel nuovo contesto. Le problematiche emerse sono legate principalmente alla didattica (maturazione dei crediti, scelta degli esami opzionali) e all'utilizzo della facoltà (come contattare docenti, segreteria, dove trovare le varie informazioni, cos'è il servizio di Tutoring e cosa offre) e infine alla risoluzione delle difficoltà di studio (inefficacia dei modi di studio abituali, criteri per preparare con successo un certo esame).

Dall'analisi delle domande emerse all'interno di questi colloqui si sono organizzati incontri di gruppo su tematiche specifiche (ad esempio, l'ansia da esame, i metodi di studio più efficaci, il problem solving e le strategie di comunicazione efficace) con l'obiettivo di accrescere competenze utilizzabili per la carriera universitaria e potenzialmente anche trasferibili nel mondo del lavoro e, parallelamente, promuovere la

socializzazione peer to peer per favorire l'integrazione e facilitare il passaggio di informazioni tra gli studenti. Il servizio di tutoring tuttavia non ha avuto una grande affluenza da parte degli studenti; questo è stato motivo di riflessione e di discussione per tutti gli operatori coinvolti; tale fase non è ancora conclusa.

Un primo elemento condiviso è il riconoscere l'esigenza esplicitamente indicata di avere un tutor come "fratello maggiore", che prende in carico o "casi difficili", oppure quello che fornisce informazioni difficilmente reperibili all'università. Ciò rappresenta soltanto un aspetto delle molteplici funzioni che di fatto il tutor può svolgere. In particolare in questa prospettiva il tutor appare come una "risorsa compensativa" nel senso che in caso di difficoltà di accesso alle informazioni o di "incidenti di percorso" nella carriera universitaria può entrare in gioco. Ma proprio questa funzione può spiegare l'uso più ridotto da parte degli studenti perché lo considerano una sorta di "estintore" da usare al bisogno e non di più. Se invece fosse una funzione a disposizione degli studenti svolta accanto a quella ordinaria della docenza e fosse, come in altre università straniere, un modo previsto per tutte le figure docenti presenti, allora rivolgersi al proprio tutor per consigli o altro rappresenterebbe la prassi ordinaria di chi studia all'università. Di questa diversa fruizione si avvantaggerebbero non soltanto gli studenti ma anche il tutor stesso perché sarebbe più chiaro il suo ruolo e la sua funzionalità nel contesto universitario; non più una figura periferica e compensativa ma una funzione di pari dignità rispetto alla docenza che contribuisce al migliore andamento della carriera universitaria degli studenti.

Bibliografia

POMBENI Maria Luisa,(1996) Orientamento scolastico e professionale, Bologna, Il Mulino.

Il tutorato universitario come facilitatore strategico del processo formativo: l'esperienza del servizio Tutorjunior di Padova (L. Pezzullo, R. De Beni) [R]

1. Il Progetto TutorJunior

La Riforma dell'Ordinamento Universitario ha portato con sé una lunga serie di conseguenze a livello di organizzazione della didattica.

La “rivoluzione organizzativa” delle Facoltà Universitarie, che presenta anche diverse criticità, ha comportato tre conseguenze primarie: un aumento significativo del carico didattico per la componente docente; una complessificazione dei percorsi formativi; un'intensificazione e parcellizzazione dei moduli formativi per la componente discente delle Facoltà. Tutte le componenti del sistema-Facoltà sono quindi necessariamente chiamate in causa a gestire le criticità che accompagnano la transizione dai vecchi ai nuovi ordinamenti didattici, con i conseguenti riflessi nella “pratica della didattica”.

In questo ambito contestuale, complesso e delicato, un ruolo strategico di supporto alla funzione didattica può venire dai Servizi di Tutorato interni alle diverse Facoltà. Il Servizio Tutorato si configura come un utile strumento operativo della Facoltà, in grado di giocare con flessibilità ed efficacia un ruolo di interfaccia funzionale tra le diverse componenti del sistema didattico, facilitandone le interazioni e divenendo al contempo struttura di stimolo dei processi di apprendimenti per la componente studentesca.

L'analisi del caso Padovano, qui proposta, permette di evidenziare gli specifici contributi che un forte Servizio di Tutorato può portare ad una Facoltà di Psicologia nel suo complesso, con particolare attenzione alla dimensione della didattica e della sua evoluzione.

Il vecchio modello del Tutorato Universitario, come previsto dalla Legge istitutiva del 1991, prevede che la funzione tutoriale sia svolta dal personale docente stesso: il “tutorato” è visto quindi come una sorta di articolazione e personalizzazione della classica funzione didattica, ma sempre in un'ottica di rapporto verticale docente – studente. Questo implica tre conseguenze: una focalizzazione sui **contenuti** formativi e non sui **processi** cognitivi che ad essi sottendono; un'attenzione eminentemente rivolta ai **singoli individui** e non al **sistema formativo** di cui fanno parte, nel suo complesso; una modalità relazionale fortemente asimmetrica nella costruzione del rapporto Tutor-Studente, tale da influenzare e limitare fortemente i processi che in essa possono essere effettivamente veicolati.

Con il Progetto TutorJunior, sviluppato a partire dal 2001 presso l'Università di Padova sulla base delle concettualizzazioni del Gruppo MT (De Beni e Cornoldi), vengono modificate una serie di assunti di base impliciti in questo modello tutoriale, per giungere alla definizione di un modello funzionale alternativo di Tutorato Universitario. Mentre nel Tutorato "Modello 1991" la relazione Tutor-Studente è di tipo "genitoriale", verticalmente asimmetrica, nel modello TutorJunior si cerca di evolvere verso un modello relazionale meno asimmetrico e più sfumato, sulla matrice "fratello maggiore – fratello minore": i Tutor sono infatti selezionati (e appositamente formati) tra i neolaureati della Facoltà.

Questa evoluzione è accompagnata da un contemporaneo spostamento del focus operativo dalla "ripetizione dei contenuti didattici" al lavoro sui processi metacognitivi, con un' enfasi sugli aspetti di autonomizzazione, autogestione e responsabilizzazione dello studente. Il passaggio ad una dimensione relazionale meno asimmetrica permette con più facilità l'implementazione di questa modalità di lavoro.

Inoltre, tale "vicinanza" facilita nei TutorJunior lo sviluppo di un atteggiamento di comprensione articolata delle specificità informativo-tutoriali di cui gli studenti necessitano realmente, e delle loro modalità di "rappresentarsi" e costruirsi "prospettive di significato" sull'ambiente accademico che li circonda. In tal modo, l'ideazione e implementazione delle iniziative di supporto diviene più rapida ed efficace.

Il Servizio TutorJunior, composto da neolaureati che hanno recentemente completato i propri studi nella stessa Facoltà in cui sono chiamati ad operare, si trova quindi a unire una dettagliata "*Knowledge*" informativa relativa alla Facoltà di appartenenza, con una significativa comprensione dei modelli mentali delle dinamiche soggettive degli studenti; questa "**Sensibilità Conoscitiva**", ben "**localizzata**", permette di trasformare la semplice erogazione di prestazioni informative in *atti consulenziali complessi*.

L'informazione si trasforma in **consulenza** attraverso il riferimento alla "**local knowledge**" che è patrimonio del Servizio.

Ovviamente, l'evoluzione del ruolo del Tutor implica per gli operatori una riflessione approfondita sul modo in cui "vengono visti" gli studenti: da oggetti passivi, da "riempire" di consigli o nozioni, divengono, coerentemente con gli assunti dell'approccio metacognitivo, soggetti attivi, di cui stimolare al massimo le capacità autogestionali, di automonitoraggio e di gestione attiva del proprio percorso di studi.

In sintesi, i punti chiave dell'evoluzione concettuale delle figure coinvolte sono riassumibili così:

Tutor come “facilitatore di processi”, focalizzato su prospettive sistemiche e metacognitive.

Studente come “agente”, realmente attivo e fortemente responsabile del proprio processo formativo.

Tutorato, dunque, come stimolazione cooperativa dei processi di “sviluppo accademico personale”, in grado di intrattenere una relazione profondamente strategica col Sistema-Facoltà.

2. Il Servizio TutorJunior a Psicologia

La progettazione e la realizzazione di un'attività di *Tutoring Universitario* solida ed incisiva, adeguata al contesto di una Facoltà complessa con circa 10.000 studenti, e profondamente impegnata in una radicale transizione organizzativa in seguito alla Riforma Universitaria, rappresenta una sfida affascinante ed estremamente coinvolgente.

Il Servizio TutorJunior della Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova è stato espressione di un progetto innovativo, attualmente in riconfigurazione dopo tre anni di attività; coordinato dalla Prof.ssa Rossana De Beni e composto da 15 operatori (neolaureati presso la stessa Facoltà), la sua “mission” è stata *“fornire un Servizio di Eccellenza nella prevenzione primaria, secondaria e terziaria delle difficoltà accademiche e dell'abbandono universitario”*.

Davanti a tale complessità operativa, sono state sviluppate delle modalità innovative di intervento, basate su un paradigma sistemico (dal punto di vista organizzativo) e metacognitivo (dal punto di vista del sostegno ai processi di apprendimento).

Il modello lineare, classico e riduttivo, della “relazione asimmetrica Tutor-Studente” viene sostituito con un modello circolare ed integrato, nel quale il Servizio Tutorato viene riconcettualizzato come un “player strategico” delle relazioni didattiche, un “facilitatore della sfera didattico-formativa” che, presidiando i diversi ambiti di intervento con operatività specifiche, ed interfacciandosi strutturalmente con tutti i soggetti coinvolti, si pone come punto di riferimento per l'intera comunità accademica impegnata nell'attività didattica.

Il Tutorato è quindi un'attività di **gestione integrata** del disagio accademico, che si serve di competenze ed interventi trasversali nell'ambito del Sistema-Facoltà.

Anche nel rapporto con il singolo studente, l'attività di consulenza parte sempre da un'attenta analisi della domanda, con l'assunto che l'azione tutoriale non può e non deve mai essere “massificata” o standardizzata, ma deve rimanere focalizzata sulla

specificità singolare di ogni situazione; si può così evolvere dai modelli di “tutorato di massa” a quelli di “bottega del tutorato”, in cui l’attenzione “artigianale” che caratterizza l’atto consulenziale deve sempre prevalere sulla meccanica semplificazione “dell’ufficio informativo”.

L’ottica assunta è anche quella della gestione di un ciclo funzionale completo: l’attività tutoriale non è solo quella di “intervento sulla crisi”, bensì una gestione complessiva ed integrata di tutti i momenti del “ciclo di vita dello studente”, dall’ingresso nell’ambito accademico fino alla sua uscita. Le operatività vengono quindi suddivise in momenti funzionali differenziati:

- Diagnostica (Analisi della domanda, Monitoraggi Didattici);
- Prevenzione Primaria (Supporto all’Orientamento in ingresso);
- Prevenzione Secondaria (Interventi consulenziali, Gruppi di studio);
- Prevenzione Terziaria (Riorientamenti in itinere, attività di retention);
- Interventi di “Comunità” (progetti speciali, sinergie con i docenti, collaborazione con altri Servizi...).

I punti qualificanti dell’attività operativa sono quindi sintetizzabili come segue:

Costruzione di un rapporto dinamico, diretto ed informale con l’utenza;

Analisi della Relazione di Ruolo “Tutore – Studente”, con particolare riferimento alle dinamiche relative alla Facoltà di Psicologia.

Specificazione dei processi metacognitivi connessi alle difficoltà di apprendimento;

Verifica dettagliata dell’efficacia ed efficienza delle azioni intraprese, attraverso la costituzione di canali multipli di feedback quali-quantitativi.

Il Servizio ha posto particolare cura nella costruzione di una serie di indicatori oggettivi per la verifica della qualità del servizio offerto, e per il rilevamento delle principali problematiche e difficoltà che coinvolgono gli studenti della Facoltà.

Specificità peculiare del Servizio Tutorato è il suo non essere stato centrato solo sulla dimensione studentesca, ma l’aver fatto proprio un atteggiamento di considerazione globale delle problematiche didattiche. Se da un lato dunque il Servizio TutorJunior si rivolgeva alla componente studentesca, attraverso i vari canali di front-end in presenza e di supporto informativo/comunicativo a distanza (cui è stata data particolare enfasi, con

i siti web, le consultazioni via email, ed i forum telematici), dall'altro forniva un servizio alla componente docente attraverso l'attivazione di procedure di assessment e monitoraggio dell'attività didattica di Facoltà: un vasto "*Programma di Monitoraggio Matricole*", iniziativa di grande rilevanza per la programmazione didattica dell'intera Facoltà, è stato finalizzato a fornire una rappresentazione statistica estremamente completa della situazione didattica dell'intera "popolazione studentesca" della Facoltà di Padova.

Il livello di dettaglio ("il singolo esame del singolo studente"), e le analisi conducibili sui dati, permettono di porre in evidenza una vastissima serie di processi in atto nell'ambito delle problematiche didattiche di Facoltà. I risultati già prodotti sono stati ritenuti di particolare rilevanza dagli organi preposti per la comprensione dell'impatto della Riforma Universitaria su studenti e docenti, ed hanno iniziato a produrre ricadute concrete e positive in termini di programmazione didattica.

Il progetto rappresenta probabilmente la prima rilevazione in Italia, ad un simile livello di dettaglio, sugli effetti ed i risultati didattici della Riforma Universitaria, e si configura come un prezioso strumento di analisi dei bisogni, e per la progettazione e verifica degli interventi operativi di counseling, tutorato e pianificazione didattica di una Facoltà di Psicologia.

A questo si affiancano una serie di altri progetti di ricerca-intervento, quali il "*Progetto Psicometria*", che in sinergia con i docenti di questa materia ha permesso di svolgere una vasta rilevazione su centinaia di studenti in relazione alle criticità didattiche ed alle percezioni ed attribuzioni degli studenti rispetto alla disciplina; sono state inoltre curate attività di elaborazione teorica dei modelli e problemi della Tutorship accademica, presentate e discusse in numerose sedi congressuali nazionali.

Qualche dato sulla struttura ed il numero di accessi:

Nel corso dei 4 anni di attività, il Servizio ha avuto circa 40.000 accessi, con consulenze di durata media tra i 5 ed i 40 minuti in base al tipo di esigenze. Il tasso di conoscenza del Servizio da parte degli studenti di Psicologia (rilevato in occasione della consegna della tesi di laurea presso un ufficio separato rispetto alla sede del Tutorato) è del 98%; il 91% degli studenti iscritti alla Facoltà afferma di aver richiesto almeno una consulenza da parte del Servizio nel corso dei suoi studi.

Per quanto riguarda le valutazioni qualitative, il 71% degli utenti si dice molto soddisfatto del Servizio (25% "moltissimo", 46% "molto"), il 21% "abbastanza" soddisfatto, e solo l'8% "poco" soddisfatto.

Dai dati emerge chiaramente la diffusa conoscenza e percezione positiva del Servizio, ed il suo utilizzo frequente da parte della maggioranza del corpo studentesco della Facoltà.

Il Servizio TutorJunior articola così la sua triplice vocazione di servizio di supporto agli studenti, di servizio di interfaccia e feedback funzionale per gli organi della Facoltà, e di “luogo” di ricerca-intervento *della* Facoltà di Psicologia *per* la Facoltà di Psicologia.

Innovazione didattica e carriere degli studenti: un progetto di formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione nell'ambito della “direttiva rafforzamento lauree professionalizzanti” della regione piemonte (S. Bonino, L. Bonica, S. Ciariano, P. Molina, E. Rabaglietti, V. Santoriello) [R]

1. Introduzione

La Riforma Universitaria (Leggi 127/97 e 4/99) ha offerto alle Università italiane una preziosa occasione per riflettere sui propri modelli di insegnamento e sugli obiettivi formativi dei percorsi universitari, riflessione fino ad ora scarsamente presente nella formazione superiore (Grimaldi, 2001, Tranfaglia, 2001).

Per quanto riguarda la psicologia inoltre, tale riflessione dovrebbe essere favorita dalla contemporanea messa a punto di un modello formativo europeo (AA.VV., 2001).

In questa prospettiva si colloca il progetto della costituzione a Torino di un Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche dello Sviluppo e dell'Educazione nella Facoltà di Psicologia, dove precedentemente l'indirizzo di sviluppo non era presente. Si è così pensato di meglio rispondere alla richiesta di preparazione specifica nell'area dello sviluppo e dell'educazione, richiesta espressa anche da operatori locali di scuole e servizi educativi.

La realizzazione del progetto è stata possibile grazie al finanziamento della Comunità Europea tramite la Direttiva Regionale “Rafforzamento lauree professionalizzanti di primo livello”, nei bienni 2001-03 e 2003-05.

Inoltre abbiamo partecipato a un progetto di “Innovazione Didattica” di Ateneo (finanziamento MURST, 2001-03), che ci ha permesso la realizzazione di un supporto WEB alla didattica del corso di laurea

In questo modo, sono state introdotte alcune innovazioni nel curriculum tradizionale dei corsi di laurea in Scienze e tecniche psicologiche.

Il progetto si è caratterizzato per la scelta coerente di alcuni elementi di base, relativamente al percorso didattico e alle competenze necessarie allo studente che termina un percorso triennale.

Il riferimento teorico del corso di laurea è costituito dai nuovi modelli teorici probabilistici e multicausali (Bonino, 2001), che considerano lo sviluppo lungo tutto il ciclo di vita (Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998).

Le due dimensioni costitutive sono,

da un lato, la proposta di conoscenze teoriche il più possibile aggiornate;

dall'altro, il far apprendere a operare correttamente ed efficacemente nei diversi contesti di vita di individui appartenenti a fasce di età diversificate (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Altri aspetti invece non erano così chiari all'inizio, ma si sono via via definiti attraverso l'esperienza fatta e la riflessione su di essa, spesso condotta anche con gli studenti. Li presentiamo sinteticamente, in quanto riteniamo che l'insieme di questa attività abbia contribuito efficacemente ai risultati ottenuti.

1.1 L'organizzazione

A livello organizzativo, la principale innovazione è costituita dall'introduzione di una figura di tutor/manager didattico, che è diventato il punto di riferimento sia degli studenti che dei docenti, per quanto riguarda tutti i problemi legati all'organizzazione didattica.

L'obiettivo di questa figura è stato quello di fare da primo punto di riferimento per tutti i problemi che gli studenti incontrano nel loro percorso universitario (crediti, riconoscimento di esami, frequenza, scelta di percorsi didattici, tirocini, ecc. ecc.), evitando così la peregrinazione fra docenti e segreterie diverse. Il tutor risponde sia fornendo le informazioni necessarie, sia contattando direttamente i docenti interessati e facendo da tramite rispetto alle esigenze dello studente, sia indirizzando lo studente alla persona o alla struttura che può affrontare il problema.

In questo modo il tutor ha potuto svolgere una importante funzione di diffusione delle informazioni anche per i docenti, spesso altrettanto sprovvisti degli studenti davanti ai problemi posti dalla riforma universitaria.

Altri aspetti sono però risultati a posteriori importanti: per esempio, il fatto di avere un Consiglio di corso di laurea relativamente ristretto, che consentiva la presenza anche dei docenti non afferenti, dei ricercatori e dei docenti a contratto, ha offerto una possibilità di discussione delle scelte didattiche sicuramente più ampia rispetto a quanto normalmente avviene nei Consigli di facoltà. In particolare, i docenti hanno potuto, almeno in modo iniziale, coordinare i percorsi didattici dei rispettivi insegnamenti.

Un ultimo aspetto difficilmente sottovalutabile è la disponibilità di aule adeguate al numero degli studenti frequentanti (aule da 100-200 posti, ma anche aule per gruppi di 25 o di 5 studenti), dotate di attrezzature didattiche avanzate, e di Laboratori didattici (Laboratorio di osservazione del comportamento, Laboratorio informatico), ampiamente utilizzati dagli studenti sia per gli insegnamenti e le Esperienze Applicative, sia per l'attività di tirocinio e di prova finale.

1.2 La strutturazione del curriculum

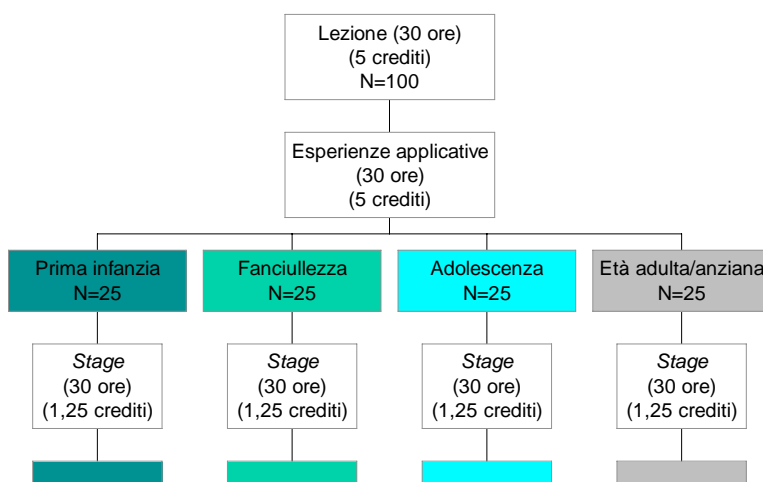
Il primo obiettivo nella costruzione del curriculum del nuovo Corso di laurea è stato quello di evitare la proliferazione e l'eccessivo spezzettamento degli insegnamenti. Questo è stato possibile anche perché i docenti afferenti al corso di laurea, e in particolare quelli dell'area di sviluppo, non erano in numero rilevante, e quindi è stato ampiamente possibile collocarli tutti nel nuovo percorso.

Gli insegnamenti sono stati coordinati in un percorso funzionale, con un minimo di propedeuticità, che abbiamo però chiesto agli studenti di rispettare, in quanto tutte vincolanti per la possibilità di frequentare adeguatamente gli insegnamenti successivi: per esempio, gli insegnamenti di Informatica, Inglese e Psicometria del primo anno permettono agli studenti di acquisire gli strumenti per poter affrontare gli insegnamenti di tecniche del secondo, e questi a loro volta forniscono agli studenti gli strumenti per il tirocinio e la realizzazione della prova finale.

Uno spazio adeguato è stato destinato al tirocinio del III anno e alla prova finale, lasciando l'ultimo semestre del III anno a disposizione per queste attività, coordinate in seminari di supervisione a piccolo gruppo (5-6 studenti).

Anche nel II anno però la maggior parte dell'attività didattica è stata organizzata in modo coerente e coordinato (si veda la Figura 1): infatti i quattro corsi che si proponevano l'acquisizione di competenze operative (i corsi tradizionalmente definiti di *Tecniche*: Osservazione, Test, Colloquio e Conduzione di gruppi) sono stati organizzati in modo da avere ciascuno quattro gruppi di esercitazione (Esperienze Applicative), collegati al tirocinio del II anno: ogni gruppo prevedeva di svolgere un'attività in un contesto specifico (contesti di sviluppo dell'infanzia, della fanciullezza, dell'adolescenza e dell'età adulta), lo stesso per tutti gli insegnamenti, tramite una convenzione di stage con strutture pubbliche, private e del terzo settore: per esempio, chi sceglieva la fascia di età infantile, svolgeva lo stage in un nido, in cui effettuava una osservazione dell'interazione fra bambini, somministrava una scala di sviluppo, restituiva in un colloquio con i genitori dei bambini coinvolti il lavoro fatto e presentava nel gruppo degli educatori il progetto di lavoro (a inizio anno) e il lavoro svolto (a fine anno). Una organizzazione analoga era prevista sulle altre fasce di età.

Figura 1 : Organizzazione delle Esperienze Applicative e dello *stage* (II anno)



Questa organizzazione ha avuto un effetto trainante sulla frequenza del II anno: non solo la possibilità di utilizzare gli strumenti dello psicologo in un contesto specifico, ma anche il fatto di finalizzare più insegnamenti a un progetto che, se pur minimamente, prevedeva un intervento in un contesto concreto, ha motivato gli studenti e sollecitato il mantenimento di tempi di lavoro compatibili con le esigenze delle strutture (e quindi anche dell'anno accademico).

1.3 Didattica attiva e costituzione di una *classe* di studenti

La scelta di utilizzare forme di didattica non tradizionale si è concretamente articolata non solo nella comune attenzione alla partecipazione quotidiana degli studenti alle lezioni frontali, ma anche nell'introduzione di modalità specifiche di lavoro a gruppi ristretti, nelle *Esperienze Applicative*, nei *Seminari Laureandi* e negli *stage/tirocini*. Alcune di queste, come l'esperienza di utilizzo del *cooperative learning* negli insegnamenti di *Sviluppo nel contesto* e *Psicologia dell'intervento educativo* del terzo anno, sono più dettagliatamente descritte in un contributo specifico (Bonica, in questo volume). Più in generale però questo tipo di didattica ha permesso di collegare strettamente competenza teorica e attività pratica svolta in un contesto concreto, in modo da sperimentare via via una situazione in cui si comincia a operare professionalmente in modo protetto, all'interno di un progetto preciso e con la supervisione puntuale dei tutor di tirocinio, così come propone per esempio il progetto di formazione europeo (AA.VV., 2001).

Gli studenti hanno cooperato attivamente a questo modello didattico, e al progetto di costruire una classe virtuale attraverso l'utilizzo delle pagine web del corso di laurea e delle mailing-list: anzi, il primo contributo in questo senso è nato come progetto autonomo di alcuni studenti, e successivamente è stato ripreso nella progettazione del

Corso di laurea per l'e-learning, portando alla attuale formulazione della pagina web (<http://ww.psicologia.unito.it/sviluppo>).

1.4 L'obbligo di frequenza

Un discorso a parte ci sembra meriti l'introduzione dell'obbligo di frequenza.

Si tratta di una radicale discontinuità rispetto alla prassi presente nel Vecchio Ordinamento, introdotta per tutta la Facoltà dopo un acceso dibattito.

Riguarda la frequenza obbligatoria di almeno il 50% delle ore di lezione, senza la quale lo studente non è ammesso a sostenere l'esame. Questa percentuale è frutto di un compromesso fra chi sosteneva la necessità di incentivare la frequenza, molto bassa nel Vecchio Ordinamento, e chi riteneva l'obbligo universitario una costruzione che avrebbe prodotto solo una deresponsabilizzazione degli studenti.

Gli effetti immediati sono andati in differenti direzioni: in negativo, ha scoraggiato l'iscrizione di studenti provenienti da altre regioni (anche se questo in parte era stato previsto, e si è cercato di ovviare offrendo un Corso di laurea a distanza, aderendo al Progetto Nettuno); in positivo, assieme al numero contenuto, ha incentivato l'identificazione degli studenti della medesima coorte in una vera e propria *classe*, che condivideva l'attività didattica per molte ore settimanali, diminuendo lo scarto con l'esperienza vissuta nella scuola superiore e favorendo i rapporti fra gli studenti.

Inoltre, la partecipazione a forme di didattica attiva chiesta a tutti gli studenti si è ovviamente rivelata incompatibile con forme di frequenza saltuarie o nulle, producendo un incremento della frequenza ben al di là dello stretto necessario richiesto per poter sostenere l'esame.

1.5 Rapporto con le istituzioni esterne

Il confronto con le istituzioni esterne al corso di laurea, e con i portatori di interesse rispetto all'offerta formativa da noi introdotta, è iniziato soprattutto per una serie di richieste esterne, e di vincoli imposti dall'ordinamento prima e dalle varie forme di finanziamento ottenute poi.

I corsi di laurea progettati dalla Facoltà (quattro distinti percorsi formativi) sono stati innanzitutto discussi con l'Ordine degli psicologi della Regione Piemonte, così come previsto dalla Legge di riforma: la discussione è avvenuta in modo non sempre pacifico, ma questo confronto ci ha sicuramente reso più attenti alla necessità di giustificare all'esterno i percorsi e le scelte didattiche.

Anche il *Comitato di indirizzo* (composto da rappresentanti dell'Ordine, del Provveditorato, dei Servizi educativi del Comune di Torino e di organizzazioni di volontariato e del terzo settore) è nato inizialmente in quanto obbligatorio per i progetti

finanziati dalla Direttiva regionale lauree professionalizzanti, ma si è subito rivelato sia un importante momento di confronto sul progetto didattico, sia uno strumento di collegamento con il mondo esterno, essenziale nel promuovere stage e tirocini e nel promuovere la figura professionale formata dal Corso di laurea sul territorio. Inoltre, un aspetto importante di questo collegamento è consistito nell'aprire le iniziative seminariale proposte dal Corso di laurea anche agli operatori esterni interessati, iniziando un percorso di scambio e di diffusione di conoscenze sul territorio che ci sembra una delle ricadute operative più importanti realizzate.

Numerose sono anche le iniziative di ricerca che hanno potuto svilupparsi proprio in ragione dei nuovi collegamenti con le realtà territoriali.

1.6 Rapporto con la ricerca

Ci soffermeremo solo brevemente su questo aspetto, che meriterebbe un approfondimento a parte. Il progetto del Corso di laurea ha sicuramente offerto l'opportunità di arredare e mantenere il Laboratorio di osservazione del comportamento, previsto e attrezzato dal Dipartimento e dalla Facoltà nella nuova sede inaugurata poco prima della partenza dei corsi di Nuovo Ordinamento.

Inoltre gli studenti sono stati attivamente coinvolti nell'attività di ricerca dei docenti, soprattutto nei *Seminari Laureandi*. Questo ci è sembrato un aspetto essenziale della qualità della didattica, in quanto riteniamo che una buona qualità della docenza universitaria sia inscindibile da una buona qualità della ricerca che ad essa si accompagna.

Infine, il Corso di laurea ha affiancato alla didattica una serie di *Seminari*, che hanno ospitato sia ricercatori che professionisti, italiani e stranieri, per permettere agli studenti un contatto fecondo con realtà diverse in entrambi i campi.

1.7 Attenzione all'innovazione nella comunicazione (informatica, inglese)

Un ultimo punto riguarda l'utilizzo di strumenti innovativi di comunicazione, sia in campo linguistico che informatico.

Il principio ispiratore del nostro intervento è stato che, molto semplicemente, sia l'inglese che il computer si imparano... usandoli: abbiamo quindi affiancato agli insegnamenti tradizionali (quello di Informatica tenuto in Laboratorio, a gruppi di 50 studenti) richieste precise di utilizzo delle competenze acquisite: seminari di ricercatori stranieri tenuti in Inglese; lettura di testi o articoli in inglese; insegnamento di Psicometria effettuato con una parte di esercitazione a gruppi su computer; utilizzo di Data-Base e programmi di analisi statistica nelle esperienze Applicative e nei Seminari laureandi; utilizzo della pagina Web e delle mailing-list per la comunicazione di

informazioni sia da parte dei docenti che da parte degli studenti, introduzione di forme di iscrizione via Web per la prenotazione di Laboratori o la scelta di Seminari o gruppi di esercitazione, ecc.

2. Obiettivi e metodo

Come detto prima, l'insieme delle innovazioni introdotte si è costruito a poco a poco, in corso d'opera, ed è difficile identificare effetti di singole variabili. Ci limiteremo quindi a fornire un primo resoconto descrittivo del monitoraggio, ancora in corso, effettuato sulla prima coorte di studenti (circa 100 soggetti) che ha concluso il corso di laurea triennale nell'a.a. 2003-04. Presenteremo solo due gruppi di dati, quelli relativi al monitoraggio delle carriere e quelli relativi agli indicatori di soddisfazione. Altri dati, più qualitativi, sono presentati altrove (Rabaglietti, Molina, Ciairano, in questo volume).

I dati sono stati raccolti utilizzando diversi strumenti:

un Data Base messo a punto nell'ambito del progetto "Campus" di Ateneo, che abbiamo utilizzato principalmente per la raccolta delle informazioni sulle carriere degli studenti: il monitoraggio su alcuni insegnamenti svolto autonomamente da alcuni dei docenti i dati relativi alla valutazione della didattica effettuata dall'Ateneo

Si tratta quindi di informazioni legate alla normale attività organizzativa della didattica, ma che difficilmente sono a disposizione dei Corsi di studio in modo sistematico: reperirli infatti tra le varie segreterie e organizzazioni che li raccolgono indipendentemente è effettivamente difficile.

3. Risultati

3.1 Il campione

Come risulta dalla Tabella 1, gli studenti sono in prevalenza femmine (86%), e hanno condotto in particolare studi liceali (classici, scientifici o pedagogici). Uno studente è già in possesso di altra laurea. Una studentessa è di nazionalità straniera ed ha svolto gli studi secondari nel proprio paese di origine.

L'iscrizione è per la stragrande maggioranza come studente a tempo pieno (114).

Tabella 1 : Campione

Provenienza	Maschi		Femmine		TOTALE	
	N	%	N	%	N	%
Licei classici e scientifici	5	3	45	32	50	36
Licei pedagogici	1	1	25	18	26	19
Licei linguistici	1	1	8	6	9	7
Altre scuole superiori	11	8	40	29	51	36
Altra laurea	1	1			1	1
Studi esteri			1	1	1	1
TOTALE	19	14	119	86	138	100

3.2 Il monitoraggio della prima coorte

La regolarità della frequenza è documentata dalla Tabella 2.

Nel primo anno di corso, e in parte nel secondo, un certo numero di studenti (18) abbandona esplicitamente il Corso di laurea, interrompendo gli studi o trasferendosi ad altra Facoltà. Un numero equivalente (22) risulta iscritto ma non frequenta né sostiene alcun esame.

I rimanenti hanno un percorso regolare, pur essendoci un numero di studenti (21) che risultano in ritardo rispetto al percorso atteso: si tratta in maggioranza di studenti iscritti a tempo parziale, per i quali è logico aspettarsi un percorso più lungo.

La percentuale di laureati mostra un aumento incisivo rispetto a quelle abitualmente presenti a Psicologia: si laureano infatti 61 studenti nelle tre sessioni 2003-04: 22 nella sessione estiva, 24 in quella autunnale (quindi sostanzialmente in tempo per la frequenza della laurea magistrale) e 15 in quella straordinaria invernale.

Il voto medio di laurea è di 105 (DS 6.9, *range* 84-110 e lode).

Tabella 2 : Monitoraggio 1^a coorte

		Regolari	Ritardo	Non frequent.	Ritirati/ trasferiti
Iscritti 2001-02	138				16
Iscritti 2002-03	122			23	2
Iscritti 2003-04	120	77	21	22	
Laureati 2003-04	61				

La stragrande maggioranza degli studenti laureati in corso (53 studenti, cioè il 90%) prosegue gli studi nella laurea magistrale: 52 nel corso di laurea congruente, quello di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, uno in altro corso di laurea della Facoltà. Sei studenti (il 10%) hanno deciso di abbandonare gli studi (almeno momentaneamente) e di cercare un inserimento nel mondo del lavoro. Di altri due non abbiamo informazioni.

La regolarità della frequenza è documentabile anche in base al monitoraggio dei singoli insegnamenti. In Tabella 3 sono riportati i dati relativi a un insegnamento del II anno, quello di *Valutazione dello sviluppo*, per le prime due coorti di studenti.

Tabella 3 : Esempio di tasso di superamento degli esami

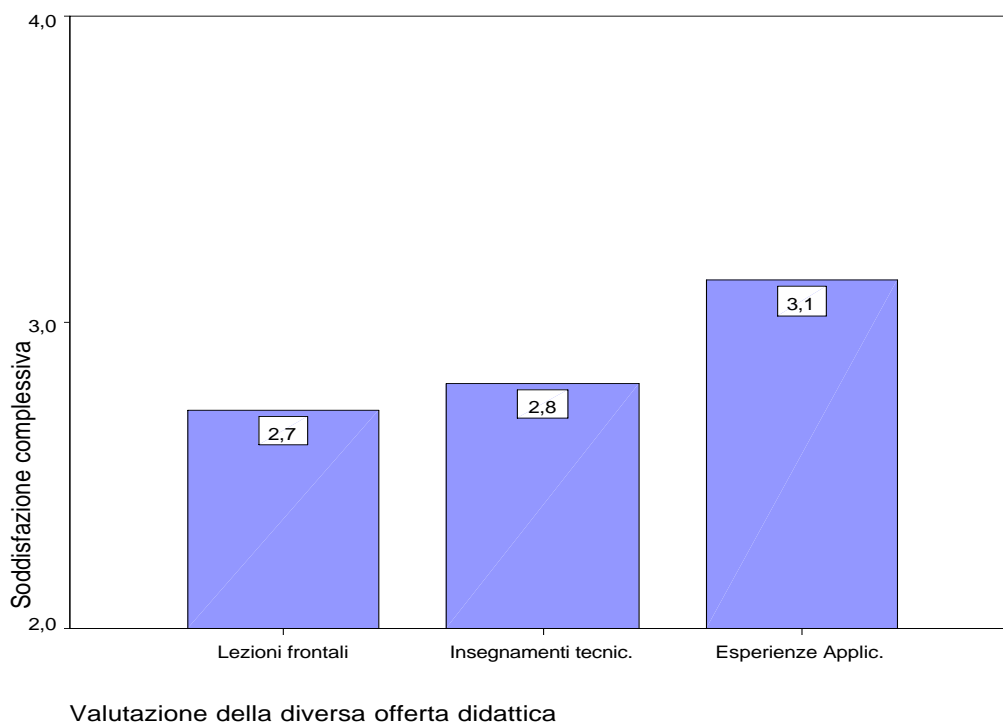
a.a.	Frequentanti	Superato (%)	In parte (%)	No (%)
2002-03	85	67 (78)	10 (12)	8 (9)
2003-04	96	76 (79)	12 (12)	8 (8)

Si tratta di un insegnamento del I semestre, di 10 crediti, per cui sono previste *Esperienze Applicative*. E' un insegnamento considerato "difficile" dagli studenti. In entrambi gli anni la percentuale di studenti che supera l'esame entro l'anno è circa dell'80%.

3.3 Gli indicatori di soddisfazione

La *soddisfazione* non è diversa da quella espressa dagli studenti degli altri corsi di laurea della Facoltà, e rimane leggermente inferiore a quella degli studenti del Vecchio Ordinamento.

Figura 2 : Soddisfazione per le diverse modalità di attività didattica



Quella che invece risulta significativamente diversa (si veda la Figura 2) è la soddisfazione legata alle diverse modalità didattiche: a parità di condizioni, la soddisfazione gli insegnamenti che prevedono una parte di esperienza pratica è significativamente maggiore.

La *frequenza* è invece molto elevata, ben al di là dell'obbligo richiesto. Ed è significativamente maggiore rispetto al V.O. Questa situazione si presenta con modalità paragonabili per almeno tre dei quattro Corsi di laurea attivati nel N.O.: si veda la Figura 3.

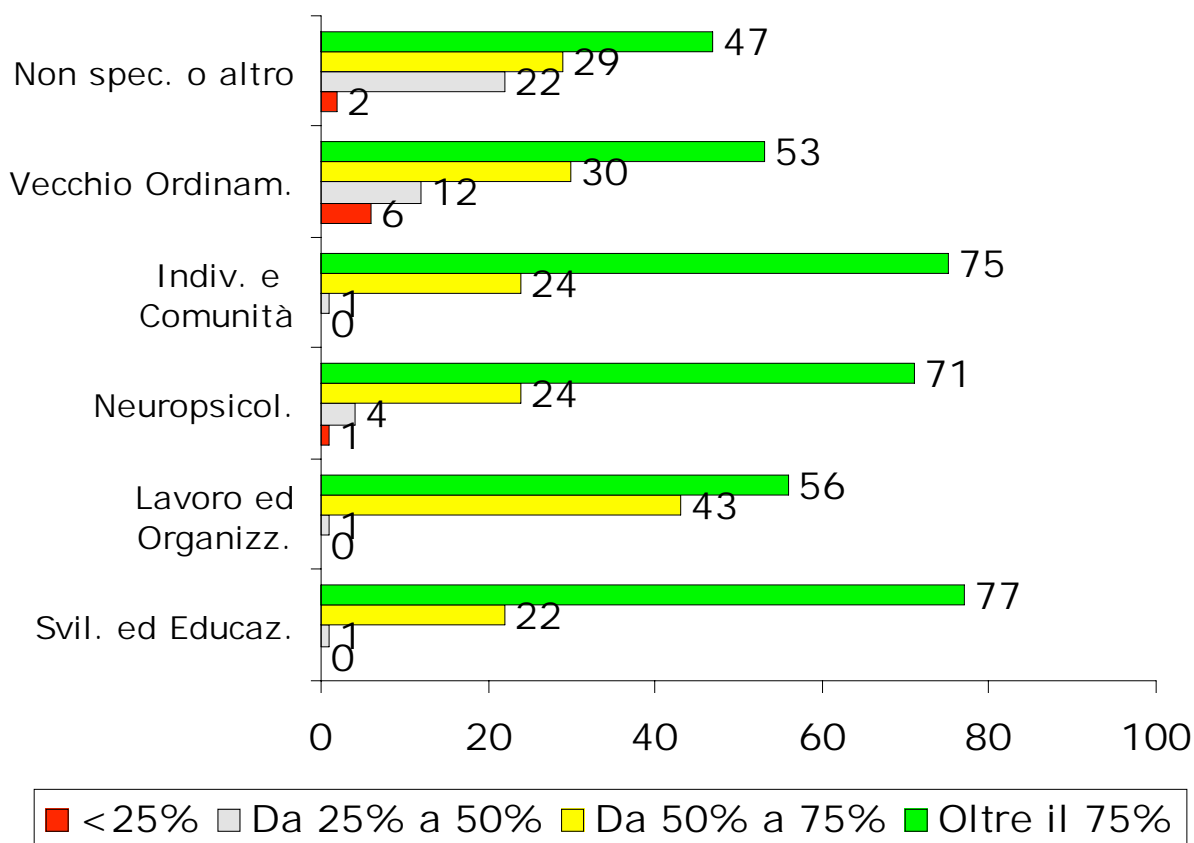


Figura 3 : Percentuale di frequenza alle lezioni

4. Discussione

4.1 Il monitoraggio dell'esperienza

Il primo indicatore da noi utilizzato, *la permanenza in corso*, mostra risultati decisamente positivi rispetto all'andamento atteso per il Vecchio Ordinamento: infatti in corso si sono laureati il 60% degli studenti previsti per la prima coorte (100), e quasi la metà di quelli effettivamente immatricolati il primo anno.

Rimane una certa costanza di dispersione, che riteniamo, nel primo anno di corso, in gran parte fisiologica: ci sembra legittimo che nel primo anno molti rivedano la scelta fatta, anche in relazione all'impatto dato dal nuovo corso di studi. Mentre per gli anni successivi più che di effettiva dispersione, si tratta di ritardo maturato negli anni di studio, in parte giustificabile come frequenza non a tempo pieno (dichiarata o implicita).

Il secondo indicatore invece, quello della *soddisfazione* espressa dagli studenti, non segnala una particolare efficacia, né in relazione agli altri corsi del N.O., né in rapporto al V.O. Molte possono essere le considerazioni che spiegano il livello medio di soddisfazione manifestato.

Da una parte, occorre tener presente che la valutazione data dagli studenti del V.O. riguarda gli ultimi anni del percorso, che da sempre hanno rilevato una soddisfazione maggiore rispetto agli insegnamenti del biennio. In parte, questo potrebbe essere prodotto dall'autoselezione degli studenti, là dove la frequenza non è obbligatoria: gli studenti soddisfatti seguono regolarmente le lezioni, e quindi compilano le schede di valutazione al termine del percorso; quelli insoddisfatti invece smettono di frequentare, e la loro valutazione sfugge di conseguenza al rilevamento.

Dall'altra, la valutazione espressa dagli studenti potrebbe essere *ancorata* a un livello medio differente di qualità dell'offerta didattica: il livello medio dell'offerta formativa diverrebbe quindi la pietra di paragone nella valutazione dei singoli insegnamenti, pur collocandosi su livelli oggettivamente diversi nelle diverse situazioni. Un po' come potrebbe essere se si domandasse a un pendolare italiano e a uno olandese se un treno è arrivato in orario...

Anche tenendo conto di questo aspetto, è però interessante rilevare che le attività pratiche sono considerate significativamente più soddisfacenti delle lezioni tradizionali: giudizio che non dovrebbe soffrire delle limitazioni sopra segnalate, in quanto si riferisce alla stessa offerta didattica complessiva.

Infine, la frequenza degli studenti ben al di là dell'obbligo formalmente richiesto ci sembra essere un buon indicatore di partecipazione e interesse per l'attività didattica svolta, anche se ovviamente nemmeno questo indicatore è totalmente affidabile.

Complessivamente, ci sembra che l'andamento del Corso di laurea sia positivo, e offra prospettive concrete di incentivo alla frequenza e alla permanenza in corso degli studenti.

4.2 Gli aspetti problematici

Non mancano tuttavia gli elementi problematici, legati all'implementazione dell'innovazione didattica, che vorremmo qui brevemente elencare.

Innanzitutto, la possibilità di attuare un lavoro didattico differente è subordinata a un diverso utilizzo di risorse: l'attuazione della sperimentazione è stata possibile grazie ai finanziamenti ottenuti, e difficilmente avrebbe potuto essere realizzata senza.

Si tratta però a nostro avviso di un problema che può essere affrontato, soprattutto se la Facoltà si dà gli strumenti necessari a gestire la complessità dell'intervento didattico in una Classe di Psicologia, in termini di organizzazione, disponibilità di attrezzature, tutorato e Laboratori.

Pur in presenza di risorse aggiuntive, la negoziazione quotidiana con la struttura organizzativa dell'università rimane molto faticosa, così come la necessità, imposta dal tipo stesso di programmazione didattica, di negoziare fra docenti i rispettivi interventi

didattici: non sempre questo si è attuato senza frizioni. Inoltre il livello di coinvolgimento dei diversi docenti nella programmazione è stato differente, soprattutto per motivi contingenti, legati ai tempi stretti di decisione e realizzazione: di conseguenza diversi sono anche i giudizi dei docenti sulla qualità didattica del progetto, seppure il consenso sulla realizzazione rispetto al V.O. è comune, salvo poche eccezioni.

Anche il rapporto con l'Ordine degli psicologi è stato a tratti difficile, soprattutto nella gestione delle nuove forme di tirocinio svolte come parte dell'attività didattica curriculare. Più positivo invece è stato il rapporto con le altre istanze operanti sul territorio, che lascia ben sperare rispetto alla possibilità di lavoro della specifica figura professionale formata dal Corso di laurea e, successivamente, dal Corso di laurea magistrale.

Su un piano di contenuto, il principale vantaggio dell'aver organizzato corsi di laurea differenti, quello cioè di avere in ciascuno un gruppo docente omogeneo e anche teoricamente consonante, si è rivelato uno dei più evidenti limiti: infatti è mancato agli studenti, anche perché i tempi ristretti del percorso hanno imposto una certa essenzialità nella scelta, il confronto fra prospettive teoriche diverse, che invece era più ampiamente disponibile nei bienni del V.O., finalizzati ad una conoscenza di base, ampia, delle discipline psicologiche.

4.3 Le domande

A partire dall'esperienza di questi anni, alcune domande ci sembrano complessivamente rilevanti, e su di esse sarebbe necessario che ci interrogassimo come comunità professionale, di insegnanti e di ricercatori.

In primo luogo, a livello di strutturazione del percorso didattico, occorre chiedersi quale deve essere il ruolo giocato dalla necessaria componente professionalizzante, e quale invece lo spazio che deve essere dedicato alla preliminare conoscenza teorica, nonché al confronto fra prospettive teoriche differenti. La riforma dei percorsi universitari che viene delineata attualmente dalla legge 270/2004 sposta il baricentro del triennio dalla professionalizzazione al percorso culturale, ma rischia forse di sottovalutare la ricchezza del poter vedere nella pratica le ricadute dei diversi modelli teorici, così come era più facile realizzare nel disegno precedente.

Il fatto che gli studenti, in presenza di un progetto esigente da parte dell'Università, frequentino e seguano regolarmente il percorso di studio, è forse l'aspetto più soddisfacente del lavoro condotto in questi anni: quali sono gli strumenti, tra tutti quelli adottati, o anche tra tutti quelli che si possono ipotizzare, che rendono effettiva la prosecuzione regolare del corso di studi?

Come è possibile rilevare la soddisfazione degli studenti e l'efficacia di un percorso didattico, in relazione alle carenze che gli attuali strumenti di valutazione sembrano presentare?

Infine, quale è l'obiettivo che occorre perseguire nell'insegnamento universitario?

Quale l'equilibrio fra rigore e selezione, e la necessità di offrire a tutti gli studenti un supporto didattico adeguato?

Bibliografia

AA.VV. (2001), *Un quadro europeo per la formazione degli psicologi*, s.l., Unione Europea, Programma "Leonardo da Vinci"

Baltes P. B., Lindenberger U., Staudinger U. M. (1998), «Life-span theory in developmental psychology» (1029-1144). In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York.

Bonica (2005), ***, *Atti del Convegno "Verso una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della Psicologia"*, Padova (I), Università degli studi, 4-5 febbraio 2004

Bonino S. (2001). «I nodi teorici attuali»(43-79). In A. Fonzi (a cura di), *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, Giunti, Firenze.

Grimaldi, R., (2001). *Valutare l'Università*. Torino: UTET.

Pontecorvo, C., Ajello, A., Zuccheromaglio, C. (1991), *Discutendo si impara*. NIS, Roma.

Rabaglietti, E., Molina, P. , Ciairano, S. (2005), La riforma universitaria: un progetto di formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione nel percorso di transizione all'età adulta dei giovani, *Atti del Convegno "Verso una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della Psicologia"*, Padova (I), Università degli studi, 4-5 febbraio 2004

Tranfaglia, N. (a cura di) (2001). *Libro bianco sull'attuazione della riforma didattica*. Torino: Università degli Studi di Torino.

La professionalizzazione nella didattica universitaria (G. Profita, G. Ruvolo)

Nell'ambito della tematica della dispersione scolastica e universitaria dal maggio del 2001 conduciamo una sperimentazione didattica rivolta principalmente agli studenti di psicologia del vecchio ordinamento che hanno superato il quarto anno. L'obiettivo iniziale era quello di favorire la conclusione degli studi e di avviare processi di formazione professionalizzante all'interno del percorso universitario. Attraverso un dispositivo di elaborazione esperienziale in gruppi mediani alternati a gruppi allargati, i partecipanti (che aderiscono volontariamente all'esperienza e a seguito di un breve processo di selezione) hanno la possibilità di riconoscere e confrontare i nodi del passaggio esistenziale vissuto in questo specifico momento della loro formazione, allo stesso tempo sperimentando direttamente in prima persona i processi implicati in un dispositivo di lavoro psicologico grupppale. Se la formazione psicologica implica, oltre all'acquisizione di saperi specifici, il riconoscimento dell'equazione personale nei processi relazionali, allora la formazione universitaria non può prescindere dal vivere in contatto con le proprie emozioni, riconoscerle e imparare ad utilizzare ed affinare le proprie risorse emozionali e le relative competenze ad elaborarle.

Tra i principali nodi esperiti consideriamo fondamentali il riconoscimento dei processi di gruppo e relazionali (mirroring, risonanza, fenomeni del legame e dello slegamento nelle relazioni di coppia, di gruppo e rispetto all'istituzione universitaria) oltre ai fenomeni personali legati alla costruzione di un progetto professionale realistico e all'identità professionale raggiunta o da conseguire.

è un'esperienza ancora in corso e che affronta in questo momento due snodi significativi e intrecciati tra loro:

- a) il passaggio dal vecchio al nuovo Ordinamento degli studi Universitari;
- b) l'istituzionalizzazione di percorsi formativi maggiormente professionalizzanti nell'ambito della riforma universitaria del 3+2.

In presenza di una formazione teorico-scientifica meno prestante gli studenti del Nuovo Ordinamento sono spinti dall'ordinamento degli studi verso una competenza tecnica e una operatività più spinta. Nel N.O. sono previsti laboratori e tirocini prima del conseguimento della laurea triennale. Nell'ambito dei tirocini e dei laboratori contiamo di travasare almeno una parte dell'esperienza fin qui realizzata anche se gli aspetti tecnici sono da definire con maggiore precisione rispetto agli obiettivi, alla durata e ai vincoli della partecipazione. Per intanto riteniamo di dover render conto del lavoro fin qui fatto e anche delle innovazioni di teoria della tecnica dei gruppi di formazione. Sono stati coinvolti nella sperimentazione nel corso dei tre anni circa 150 studenti che hanno

partecipato alle attività di gruppo per un periodo che va da alcuni mesi a più di tre anni. Il setting istituito per questa attività è strutturato in incontri settimanali di un'ora e mezza. Parallelamente hanno lavorato tre gruppi mediani di 20 studenti e una volta al mese i gruppi sono stati riuniti in un large group. Ogni gruppo è stato condotto da tre coppie di formatori composte da un docente universitario accompagnati da colleghi più giovani esperti nella conduzione di gruppo. Nell'ultima fase della sperimentazione sono stati inseriti anche gruppi di studenti del nuovo ordinamento nel momento dei large group.

Le tematiche affrontate nel corso del lungo periodo sono state quelle dello svincolamento dalla famiglia (molti dei partecipanti sono studenti fuori sede) della costruzione di nuovi legami, del rapporto con l'istituzione universitaria (mamma/matrigna), della individuazione dello specifico professionale, delle difficoltà di separarsi dall'esperienza universitaria per accedere al mondo adulto della professione. Tutti gli incontri sono stati registrati e costituiscono ancora oggetto di studio attraverso tecniche specifiche come l'analisi del contenuto, sviluppata sia su un campione di audioregistrazioni, sia tramite lo studio dei processi evidenziati nei resoconti di tipo "diegetico" dello staff di conduzione.

Dal punto di vista della tecnica di conduzione ricordiamo che non esistono in letteratura esperienze formative di così lunga durata, per cui abbiamo incontrato e dovuto risolvere in corso d'opera parecchi problemi. Ad esempio relativamente alle regole del gruppo, alle assenze, alle modalità dell'ingresso e dell'uscita, alla regolazione dei rapporti nei due ambiti del contesto istituzionale ordinario e del contesto del gruppo esperenziale, sia riguardo al rapporto docenti-studenti, sia riguardo ai rapporti tra i partecipanti stessi. Riteniamo che questa esperienza ci abbia condotto a riconoscere più precisamente come tutti i gruppi di apprendimento che abbiano obiettivi evolutivi e ristrutturanti per la persona (da quelli psicoterapeutici di lunga durata a quelli di formazione che si esauriscono in un tempo anche molto limitato di pochi giorni intensivi o di un numero esiguo di incontri periodici), possano essere definiti come gruppi di transito, ossia come dispositivi che assumono la funzione generale di favorire, mentalizzare e generare passaggi da uno stato psichico e relazionale dato ad uno evolutivamente più maturo e desiderato; nel nostro caso il passaggio centrale si è costituito intorno al transito da studente a giovane psicologo che si affaccia al mondo del lavoro con una scelta progettuale di un campo di lavoro e insieme di un investimento in una ulteriore fase di formazione mirata. Intorno a questo passaggio, reso visibile dal momento puntuale della laurea, se ne snodano altri che hanno a che fare con le relazioni familiari, con quelle di coppia e con le più ampie reti di relazione sociale.

Naturalmente non tutto è stato privo di difficoltà dal momento che l'esperienza che si

andava sviluppando aveva scarsi riferimenti nella letteratura tecnico-scientifica. Poche sono, infatti, le esperienze di gruppo formativo di lunga durata delle quali si trova adeguata elaborazione teorica. Mai il gruppo è diventato sede di elaborazione di problematiche individuali che non appartenessero alla sfera della professionalità e della crescita personale relativa. Soprattutto il vertice della conduzione è stato centrato sull'individuazione, a partire dal materiale spontaneamente portato dai partecipanti in un clima di non direttività, dei temi comuni delle vicissitudini attraversate da ciascuno, mantenendo costantemente il riferimento ai contenuti relativi al rapporto tra sviluppo della persona, costruzione del progetto professionale, riconoscimento ed elaborazione dei nodi di relazione con le proprie origini familiari e sociali, con il contesto universitario, con il gruppo dei pari, con la rete di relazioni nel contesto della polis attuale.

Quando parliamo di "qualità" della didattica in Psicologia a che cosa stiamo pensando? Alcune riflessioni sui modelli della qualità (L. Arcuri)

Riflettere sulla qualità della formazione che viene proposta ai futuri psicologi dell'Università di Padova significa non solo fare un bilancio in termini di contenuti trasmessi e di strumenti didattici impegnati, ma anche interrogarsi sull'idea stessa che ognuno di noi ha maturato a proposito dei criteri impiegati per valutare l'adeguatezza della nostra proposta culturale e scientifica. Mi propongo di sollecitare alcuni ragionamenti a proposito del modo in cui è possibile concettualizzare il problema della qualità dei processi di formazione destinati ai nostri studenti.

Tre più due, in quattro e quattr'otto: cambiamenti possibili ed impossibili (A.S. Bombi, A.Devescovi)

In questa relazione ci proponiamo di illustrare criticamente l'esperienza di progettazione e messa in atto della laurea triennale in Scienze e tecniche psicologiche dello sviluppo e dell'educazione (nel seguito indicata dall'acronimo Step-SE), all'interno della facoltà di Psicologia² dell'Università di Roma "La Sapienza"; lo facciamo dal punto di vista di due "osservatori partecipanti" che hanno goduto, durante le varie fasi, di una posizione favorevole alla conoscenza di numerosi se non tutti i dettagli: una di noi (A. Devescovi) è stata infatti il primo presidente di corso di laurea della Step-SE, e l'altra (A.S. Bombi) riveste tale ruolo al momento presente, ma al di là di questo entrambe abbiamo fatto parte in modo assiduo del gruppo di colleghi maggiormente impegnato nella laurea fin dalla sua progettazione. La relazione non ha quindi la struttura di una ricerca, anche se si avvale di alcuni dati quantitativi.

La nascita e la realizzazione della Step-SE rappresenta un tentativo di utilizzare positivamente due cambiamenti imposti dal momento storico: a divisione in due della Facoltà di Psicologia della Sapienza, richiesta dalle norme sul decongestionamento, e l'implementazione dei due livelli di laurea, richiesta dalle leggi di riordinamento dell'istruzione universitaria. Intendiamo quindi esordire con una breve storia di questa fase di trasformazione, che renda l'idea del "clima sociale" instauratosi: riteniamo che tale clima sia stato essenziale nel mobilitare risorse motivazionali e intellettuali necessarie a realizzare un cambiamento della didattica non puramente formale.

Illustreremo poi le caratteristiche istituzionali della laurea, con particolare riferimento a (1) profilo interdisciplinare (2) modularizzazione dei corsi (3) attuazione del sistema dei crediti. Una parte di questa esposizione sarà dedicata ai problemi concreti che sono stati affrontati, per conciliare le esigenze degli studenti e quelle dei docenti in una situazione caratterizzata da risorse limitate (ad esempio, in termini di spazi) e da una grave "disattenzione" dei referenti istituzionali a monte della Facoltà rispetto ai problemi contingenti (ad esempio, la gestione del passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento che siamo stati costretti ad attuare - nel silenzio più completo degli organi di stampa e delle forze politiche - a costo zero); metteremo in evidenza la stretta connessione esistente tra scelte organizzative, quali orari delle lezioni e calendari di esami, ed efficacia dei corsi.

Presenteremo, in forma un po' più aneddotica, alcune esperienze (a) di prevenzione del ritardo o dell'abbandono da parte degli studenti maggiormente in difficoltà e (b) di collegamento degli studenti con il mondo della professione: accanto ad aspetti della

riforma sicuramente discutibili (e già in fase di revisione nel momento in cui scriviamo questa proposta) ci sembrano infatti obiettivi da non perdere di vista sia quello di eliminare la piaga dei fuori corso, che quello di istituire un più chiaro collegamento tra le nozioni proposte agli studenti e la loro spendibilità nel mondo del lavoro.

La nostra presentazione si concluderà con un bilancio in termini di punti di forza e punti deboli, che indica cosa andrebbe in ogni caso salvato di questa esperienza, perché non abbia ancora una volta ragione chi interpreta le riforme universitarie in stile gattopardesco, "cambiando tutto perché nulla cambi".

II - Comprensione e metacognizione

Presiede: Lucia Mason

Come favorire lo sviluppo delle competenze di autoregolazione negli studenti universitari. (O. Albanese, E. Farina, C. Fiorilli) [R]

Dall'etero all'auto-regolazione

L'ingresso in università proietta lo studente in una realtà per molti aspetti diversa da quella degli studi precedenti: si trova a dover affrontare i processi di studio in piena autonomia, spesso incontrando non poche difficoltà. La distribuzione e la strutturazione dei tempi, degli spazi e dei contenuti cambiano radicalmente rispetto all'esperienza scolastica precedente. L'adeguamento mentale richiesto dal rapporto con forme di docenza e di verifica diversificate, è dunque non indifferente (Giusberti, 1999). Allo studente viene richiesto di adeguare il proprio metodo di studio a nuove norme e obiettivi, che restano per la maggior parte impliciti (Coulon, 1997): lo studente deve far fronte a grandi quantità di materiale da studiare e memorizzare (Cornoldi, 1995), senza la possibilità di ottenere feedback quotidiani circa l'efficacia e la bontà dei propri apprendimenti, che invece viene valutata attraverso una prova d'esame differita nel tempo e possibile fonte di insuccessi e frustrazioni. Tutto ciò implica la capacità di una gestione autonoma di tutti i processi legati allo studio, quindi sia di ordine cognitivo, metacognitivo, ma anche emotivo-motivazionale. Per quanto riguarda la regolazione dei processi cognitivi legati allo studio, risulta funzionale non solo la conoscenza di un'ampia gamma di strategie, ma il saperle utilizzare in maniera flessibile e adatta alle proprie caratteristiche e a quelle del compito. In particolare, gli studenti universitari di successo (che dalle ricerche compiute superano con successo un maggior numero di esami) utilizzano strategie basate sulla schematizzazione e sulla rielaborazione personale dei contenuti, approfondendo argomenti di interesse con l'utilizzo di diverse fonti (Wood et al., 1998). Grande importanza rivestono anche le strategie di *self-testing*, impegnandosi nel monitorare il proprio livello di apprendimento con ripassi mirati rispetto ai contenuti fondamentali da acquisire (Wilding e Valentine, 1992): lo studente di successo è quindi in grado di distinguere con facilità le idee principali dai dettagli. In definitiva, dal punto di vista cognitivo, allo studente universitario è richiesto un buon livello di coerenza strategica, cioè una corrispondenza fra la conoscenza di strategie ritenute efficaci ed il loro effettivo utilizzo. In altre parole, è importante utilizzare effettivamente ed in modo adeguato al contesto, quelle strategie che si ritengono efficaci (Moè, Cornoldi, De Beni, 2001).

Dal punto di vista metacognitivo, l'università richiede competenze legate, ad esempio, ad una buona capacità di organizzare l'attività di studio pianificando programmi di lavoro distribuiti nel tempo, in base agli impegni ed alle scadenze, nello spazio, sfruttando nuovi contesti di studio, e nelle modalità, a seconda del tipo di materiale da studiare. Risulta infatti di grande importanza saper relazionare gli obiettivi di apprendimento e i mezzi strategici per raggiungerli con lo stile individuale di apprendimento, il tipo di materiale e le richieste del compito: ciò avviene mettendo in atto processi di auto-interrogazione ed auto-istruzione riguardanti il come, il dove ed il quando si ritiene sia meglio studiare. Viene quindi richiesto agli studenti, una buona capacità di riflettere sul proprio modo di studiare, per acquisirne consapevolezza e saperlo adeguare alle nuove esigenze. Questo comporta anche la capacità di mantenere un costante monitoraggio della propria preparazione, per rendersi conto del livello di apprendimento raggiunto ed eventualmente modificare il piano di lavoro dal punto di vista strategico o temporale.

Grande importanza rivestono anche gli aspetti emotivo-motivazionali. Il successo accademico è infatti legato ad una buona percezione di autoefficacia (Bandura, 2000), ad una motivazione intrinseca, alla fiducia nelle proprie possibilità e nel valore dell'impegno. Gli studenti di successo risultano inoltre sostenuti da una teoria implicita dell'intelligenza come accrescimento, cioè come insieme di qualità modificabili ed accrescibili attraverso l'esperienza di apprendimento (Dweck, 2000). Tutto ciò contribuisce all'orientamento verso la scelta di obiettivi di padronanza (cioè volti all'accrescimento delle proprie conoscenze), anziché di prestazione (che mirano solamente ad ottenere buone performances), che, a loro volta, sostengono uno stile di attribuzione dei successi e degli insuccessi all'impegno, causa interna e controllabile dallo studente, che gli permette di non cadere nella spirale dell'impotenza appresa, e invece di mantenere un buon livello di percezione di autoefficacia e prevedere nuove possibilità di successo. A livello emotivo, risulta fondamentale una corretta gestione dell'ansia, anche di fronte a contesti di apprendimento particolarmente stressanti. Tali caratteristiche cognitive, metacognitive e motivazionali, sono parte integrante del più ampio concetto di autoregolazione, che Zimmerman (2000) riferisce a pensieri, sentimenti e azioni generate dall'individuo, pianificati e ciclicamente adattati al raggiungimento di obiettivi personali. L'autoregolazione riferita particolarmente ai processi di apprendimento, consiste nella capacità autonoma, da parte degli studenti, di riuscire ad organizzare la propria attività di studio, elaborare personalmente il materiale e sapersi autovalutare. Le strategie che consentono un'efficace autoregolazione sono quelle procedure attraverso le quali lo studente perviene ad una modalità di apprendimento autonoma, consapevole e flessibile, caratteristiche essenziali in ogni tipo

di studio e in particolare in quello universitario in cui la gestione dell'intero processo di apprendimento è completamente demandata allo studente.

L'autoregolazione, secondo recenti studi di Zimmerman (2000), è data dall'interazione di tre elementi: il comportamento, l'ambiente e la persona. L'autoregolazione comportamentale implica l'osservazione da parte dell'individuo del proprio comportamento e la sua eventuale modifica al fine di raggiungere un obiettivo o mantenere uno standard di rendimento (significa ad esempio verificare continuamente la propria prestazione, anche attraverso annotazioni personali, se necessario, utilizzare auto-ricompense o "punizioni" in relazione allo sforzo effettuato e al risultato ottenuto, ecc.). Per quanto riguarda l'autoregolazione ambientale, essa è riferita al tenere in considerazione il feedback che proviene all'individuo dall'ambiente, cercando un equilibrio tra esigenze ambientali e personali. L'autoregolazione interna riguarda l'uso che l'individuo fa dei propri stati affettivi (ad esempio il controllo dell'ansia) e dei processi cognitivi (ad esempio servirsi di strategie mnestiche) (Boscolo, 2003).

L'autoregolazione è strettamente legata al senso di autoefficacia (*self-efficacy*), cioè alla percezione che un individuo ha della capacità di raggiungere un obiettivo. In relazione a ciò, l'autoregolazione non è solo la ricerca di un equilibrio, ma può anche comportarne una rottura in vista del raggiungimento di risultati migliori: la ricerca di prove più stimolanti e che richiedono maggiore impegno ad esempio, porta a stabilire obiettivi più complessi sul piano personale e a considerare diversamente il proprio comportamento e le condizioni ambientali (Zimmerman, 2000).

Una persona autoregolata fissa degli obiettivi realistici, è motivata alla riuscita di un compito, utilizza strategie adeguate per realizzarlo, controlla la sua attività per l'efficacia delle strategie e, se necessario, sostituisce le strategie e adatta il suo comportamento al contesto personale e ambientale per il raggiungimento degli obiettivi. L'adattamento non dipende tanto dalle caratteristiche del compito quanto dalle capacità di autoregolazione del soggetto ad esse ed alle sue caratteristiche personali. (Bandura, 1996; 2000; Zimmerman, 2000; Boscolo, 2003; Pellerrey, 2003).

Le difficoltà incontrate all'università e gli interventi sul metodo di studio.

Tali riflessioni concorrono nel definire un metodo di studio inadeguato come una delle possibili chiavi interpretative dei numerosi fallimenti nel percorso universitario. Analisi condotte in diversi contesti (Andreani e Amoretti, 2000; Nucleo Valutazione Interna dell'Università di Padova, 2000, 2001) hanno rilevato che il 30% degli studenti abbandona gli studi entro il secondo anno di iscrizione all'università, che solo il 20% si laurea nei tempi previsti e che, in media, per conseguire una laurea (col vecchio ordinamento) sono necessari otto anni.

Tali dati allarmanti, ci hanno stimolato a ricercare modalità per promuovere negli studenti universitari un efficace metodo di studio, come possibile mezzo di adattamento efficace all'ambiente universitario e quindi base per un percorso di studi di successo. In quest'ottica, l'approccio che riteniamo più funzionale è di tipo metacognitivo. Gli studenti universitari possiedono già un repertorio di strategie, da loro sperimentate nel corso degli anni e delle esperienze di apprendimento, tuttavia, alcune o molte di esse possono risultare inadeguate rispetto al tipo di studio richiesto dall'ambiente universitario. Viene quindi richiesto un cambiamento, aggiungendo nuove strategie al proprio repertorio ed abbandonandone altre poco efficaci: tale cambiamento non è certamente indolore e richiede una presa di consapevolezza dell'efficacia di alcune strategie da apprendere per studiare in maniera adatta al nuovo contesto. Questo è il nodo centrale su cui l'approccio metacognitivo ha dimostrato di poter lavorare: lo scollamento fra conoscenza e applicazione di strategie è legato ad aspetti di tipo metacognitivo, più che ad elementi puramente strategici, che coinvolgono una maggior consapevolezza e capacità di gestione di aspetti non solo cognitivi, ma anche emotivo-motivazionali. Da qui l'importanza di considerare le variabili che possono influenzare l'effettivo utilizzo di strategie efficaci di autoregolazione, di chiedersi, cioè, perché, ad esempio, alcuni studenti, pur conoscendo l'utilità di alcune strategie non le utilizzano. Recentemente, a questo proposito, ci siamo occupati di indagare il legame fra credenze implicite sulla propria intelligenza, in riferimento alla teoria di Dweck (2000), ed utilizzo di strategie di autoregolazione nello studio (Albanese et al., 2004). Crediamo nell'importanza di inserire questo tipo di interventi all'interno di una più ampia organizzazione della didattica, intesa non come trasmissione, ma come co-costruzione di significati ed apprendimenti e come occasione per la riflessione, personale e di gruppo, non solo sui contenuti, ma anche, e soprattutto, sui processi. Date tali premesse, vogliamo ora passare in rassegna alcuni interventi attuati nel corso degli anni dal nostro gruppo di ricerca, riguardanti la presa di consapevolezza del proprio metodo di studio e dei fattori che possono influenzarne l'attuazione.

Primo intervento.

Il primo intervento (Albanese e Fiorilli, 2001) ha avuto lo scopo di confrontare le caratteristiche del metodo di studio di studenti matricole con quelle di studenti iscritti all'università da almeno due anni, ipotizzando che l'esperienza accumulata negli anni da questi ultimi potesse favorire in loro la strutturazione di un metodo di studio più flessibile ed organizzato. Con quest'ipotesi si è pensato di poter ricavare informazioni utili per fornire suggerimenti educativi per favorire nelle matricole un efficace impiego di strategie e metodi. I soggetti coinvolti sono stati 60 studenti di primo, secondo, terzo

e quarto anno delle facoltà di Psicologia e Scienze dell'Educazione dell'Università LUMSA di Roma. All'inizio dell'anno accademico abbiamo chiesto agli studenti di rispondere a due domande aperte sul proprio modo di studiare: "Cosa fai quando studi?" e "Quando puoi dire di aver studiato bene?". Successivamente, agli stessi studenti è stato somministrato il *Questionario sul Metodo di Studio (QMS)* di Cornoldi, De Beni e Gruppo MT (1993), tratto dal programma *Imparare a Studiare*, relativamente alle aree legate a: motivazione e successo scolastico; organizzazione del lavoro personale; elaborazione attiva del materiale; flessibilità di studio; autonomia e modo personale di affrontare lo studio. I risultati ottenuti dall'analisi delle risposte aperte e delle risposte al QMS evidenziano in effetti delle differenze tra matricole e studenti con più esperienza: le matricole descrivono il proprio metodo di studio come caratterizzato dalla concentrazione e dall'organizzazione, indicando la capacità di ricordare come buon indice dell'efficacia delle strategie adottate. Al contrario, per gli studenti con maggiore esperienza, l'elemento maggiormente indicativo dell'efficacia del proprio metodo di studio risulta essere la padronanza di quanto appreso.

Secondo intervento.

L'intervento successivo si è svolto nell'ambito dell'insegnamento di Psicologia dello Sviluppo nella Facoltà di Scienze della Formazione (Formazione Primaria, I anno e Scienze dell'Educazione, anni successivi) di Milano Bicocca. All'interno del corso è stato organizzato un modulo sul metodo di studio che consisteva in una introduzione teorica sulle strategie e sui metodi di studio storicamente teorizzati e maggiormente impiegati, per poi arrivare ad una riflessione più approfondita sul personale modo di studiare, con l'aiuto di un questionario, il *Questionario di Autoregolazione (QA)* di Moé e De Beni (2000). Tale strumento è stato tratto dal più ampio Questionario sul metodo di studio, incluso nel programma *Imparare a Studiare2* (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001), e indaga tre aree specifiche dell'autoregolazione dei processi di studio: l'organizzazione del lavoro, l'elaborazione personale del materiale di studio e l'autovalutazione. Gli studenti dovevano esprimere il loro grado di accordo rispetto agli item indicati nel questionario (10 item per ognuna componente dell'autoregolazione) utilizzando una scala Lickert a 5 punti (dove 1=mai, 2=qualche volta, 3=spesso, 4=molto spesso e 5=sempre). Successivamente è stata effettuata l'autoattribuzione dei punteggi e la discussione delle risposte date e dei profili emersi, con l'intento di riflettere insieme per favorire la consapevolezza e il controllo delle proprie strategie. Le risposte date non hanno evidenziato differenze significative tra gli studenti del primo anno e quelli degli anni successivi per quanto riguarda l'utilizzo di strategie organizzazione, elaborazione ed autovalutazione.

Terzo intervento.

I risultati di alcune nostre ricerche sulle concezioni degli insegnanti relative allo sviluppo dell'intelligenza, hanno rilevato che quando si concepisce l'intelligenza come un insieme di abilità, innate, fisse e immodificabili, il rendimento degli alunni viene interpretato come risultato di tali caratteristiche iniziali, considerando quindi marginale il ruolo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Al contrario, quando l'intelligenza viene vista come una struttura modificabile ed incrementabile attraverso l'apprendimento (Dweck, 2000), la relazione insegnante-alunno all'interno del processo di insegnamento-apprendimento assume un ruolo fondamentale nella costruzione della conoscenza. (Albanese e Fiorilli, 2000, 2001, 2002). Secondo Dweck (2000), infatti, gli individui possiedono delle idee, spesso implicite, sulla natura della propria intelligenza e sui fattori che ne possono favorire lo sviluppo e tali idee hanno notevole influenza sul comportamento effettivo delle persone. Di particolare interesse è proprio il legame tra le idee sulla propria intelligenza e l'atteggiamento assunto nell'apprendimento di competenze, che si esprime attraverso gli obiettivi che si scelgono di raggiungere quando ci si impegna in nuovi compiti. A partire dagli studi sugli obiettivi di apprendimento, è emerso che si possono intraprendere due possibili percorsi: tendere verso la competenza oppure tendere verso il successo (Moé e De Beni, 2000). Gli obiettivi dell'apprendimento saranno quindi: di padronanza (o di competenza) oppure di prestazione (o di successo). In buona parte le idee maturate sulla propria intelligenza spingono gli individui verso obiettivi di competenza o di prestazione (Dweck, 2000). Sembra, infatti, che quando si tende verso una concezione entitaria dell'intelligenza (intelligenza come insieme di abilità, innate, fisse e immodificabili) l'attività di apprendimento sia caratterizzata prevalentemente da obiettivi di prestazione, al contrario, con una concezione incrementale (intelligenza come struttura modificabile ed incrementabile attraverso l'apprendimento) la tendenza è verso obiettivi di competenza. Le strategie cognitive e metacognitive di controllo che un soggetto adotta durante la soluzione di un compito o l'acquisizione di competenze, sono influenzate dagli obiettivi di apprendimento. Quindi, la considerazione che la teoria implicita sulla propria intelligenza spinga le persone a raggiungere particolari obiettivi di apprendimento, induce a considerare che strategie metacognitive di autoregolazione come organizzazione, elaborazione ed autovalutazione ottengano attenzione diversa nel caso di una concezione entitaria rispetto ad una incrementale. Questa lunga premessa teorica per esplicitare la scelta di condurre il terzo intervento mirando a far riflettere gli studenti non solo sui punti di forza e di debolezza del proprio metodo di studio, ma anche sui fattori che ne influenzano la messa in atto, come, appunto, le concezioni implicite

dell'intelligenza. Alla luce di queste rilevazioni, abbiamo indagato sulle relazioni esistenti tra le concezioni che gli studenti hanno di come si sviluppa la propria intelligenza e l'utilizzo di alcune strategie metacognitive di autoregolazione nei processi di studio. Per attuare questo intervento, abbiamo utilizzato due questionari: il già descritto *Questionario di Autoregolazione – QA* – (Moè e De Beni, 2000), per valutare capacità di organizzazione, elaborazione personale ed autovalutazione e la *Scala delle Concezioni Personali dell'Intelligenza – SCPI* – (Faria e Fontaine, 1997), che valuta le idee circa la propria intelligenza, situandole lungo un continuum che va dal polo entitario a quello incrementale. Gli studenti devono esprimere il proprio grado di accordo rispetto a 26 affermazioni utilizzando una scala Lickert a 6 punti dove 1=fortemente contrario; 2=contrario; 3=abbastanza contrario; 4=abbastanza d'accordo; 5=d'accordo e 6=fortemente d'accordo. La compilazione in aula dei questionari è stata seguita dall'auto-attribuzione dei punteggi e dalla definizione del profilo personale in rapporto alla media dei punteggi ottenuta dagli studenti degli anni precedenti. Ciò ha permesso di aprire una discussione di gruppo sui risultati generali e su alcuni risultati singoli particolarmente interessanti. In questa fase si è riscontrato un elevato grado di partecipazione di tutti gli studenti, coinvolti in prima persona nella definizione del proprio profilo, rispetto al quale sono stati chiesti, ed ottenuti, dei chiarimenti, anche rispetto ai punteggi normativi con cui potersi confrontare. La discussione generale ha poi stimolato un ulteriore scambio di esperienze e riflessioni all'interno di piccoli gruppi. Ciò, a detta degli studenti stessi, ha stimolato una approfondita riflessione sul proprio modo di studiare e sui fattori che possono influenzarlo, permettendo anche un'apertura verso nuove strategie e atteggiamenti diversi, stimolati, appunto dal confronto con gli altri. Successivamente è stata condotta un'elaborazione statistica dei dati raccolti, dalla quale sono emersi alcuni interessanti risultati: innanzitutto, come ipotizzato, la concezione implicita che uno studente ha della propria intelligenza è significativamente correlata al processo di autoregolazione. In particolare: la correlazione tra concezione incrementale della propria intelligenza e processi di autoregolazione durante l'attività di studio è positiva: coloro i quali ritengono possibile educare la propria intelligenza e costruire il sapere, risultano utilizzare più frequentemente strategie di autoregolazione quali organizzazione, elaborazione ed autovalutazione, rispetto a coloro che hanno una concezione dell'intelligenza come qualcosa di immutabile e data sin dalla nascita. Tali risultati sono stati poi esposti e commentati in aula alla fine del corso di Psicologia dello Sviluppo: anche in questa occasione la partecipazione alla discussione è stata attiva e connotata da curiosità ed interesse per la conferma statistica del legame tra concezioni dell'intelligenza e abilità di autoregolazione.

Alcune osservazioni.

L'analisi delle caratteristiche dello studio universitario ci ha portato a considerare l'inadeguatezza del metodo di studio come un fattore chiave per interpretare il fenomeno dell'abbandono scolastico a livello accademico. Lo studente universitario, pur avendo alle spalle una lunga esperienza di studio, non è necessariamente uno studente efficace e può necessitare di interventi volti a favorire una modalità di studio più produttiva. Tali interventi, a nostro avviso, non dovrebbero limitarsi a fornire strategie specifiche da utilizzare nelle diverse situazioni di apprendimento, ma partire dal soggetto stesso, da una personale riflessione sul proprio modo di studiare, stimolando una presa di coscienza dei punti di forza e di debolezza, per arrivare a possedere un generale atteggiamento strategico verso l'apprendimento e potenziare i meccanismi di controllo e la flessibilità strategica. Ciò può essere attuato stimolando nello studente i processi metacognitivi di riflessione e regolazione delle attività di apprendimento. In questo modo si aiuterebbero gli studenti a sviluppare un personale metodo di studio, portandoli a diventare realmente responsabili del proprio processo di apprendimento ed in ultima analisi dei risultati raggiunti (De Beni, Moè, Rizzato, 2003). A nostro avviso, uno spazio di lavoro privilegiato per intervenire in questa direzione è quello delle lezioni dell'insegnamento di Psicologia. L'impostazione di una didattica di tipo metacognitivo e costruttivista può fornire agli studenti stimoli importanti per riflettere sui meccanismi di costruzione della conoscenza e favorire la presa di coscienza dei processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali coinvolti nelle attività di apprendimento. L'utilizzo di strumenti come questionari o domande aperte circa il proprio modo di studiare e le idee personali su alcune dimensioni psicologiche, come ad esempio l'intelligenza, si è rivelato utile come stimolo per una presa di coscienza delle caratteristiche del proprio metodo di studio, e per il confronto con gli altri studenti. Inoltre, osservando i risultati del nostro terzo intervento, riteniamo possibile ed utile lavorare sulle concezioni personali dell'intelligenza per favorire i processi di autoregolazione. Riuscendo ad incrementare una concezione costruttivista della propria intelligenza è possibile facilitare la consapevolezza ed il controllo delle proprie strategie di studio sviluppando quelle che portano alla riuscita.

Riferimenti bibliografici

Albanese O., Farina E., Fiorilli C. e Maltempo L. (2004), Metodo di studio e concezioni dell'intelligenza, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5/2.

- Albanese, O., Fiorilli, C. (2000). Ruolo dell'esperienza e della cultura nelle concezioni degli insegnanti. *Atti del III Congresso Nazionale SIPEF, Professione e Ricerca in Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 22-23, Erickson, Trento.
- Albanese, O., Fiorilli, C. (2001). Studiare all'università: nuovi contesti di apprendimento. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 3, (3), 323-332.
- Albanese, O., Fiorilli, C. (2002). Docenti italiani in Grecia e loro concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza. In M. Timpano Sportello, M.A. Pinto, O. Albanese (a cura di) *Il bilinguismo nella comunità italo-greca di Atene. Aspetti metalinguistica, socio-linguistici e cognitivi*, 64-78, Società Dante Alighieri, Atene.
- Andreani O., Amoretti G. (2000), *Gli accessi all'università: selezione e orientamento. Predittività degli indicatori*, Franco Angeli, Milano.
- Bandura, A. (1996), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Boscolo, P. (2003). Scrittura e autoregolazione. In O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di) *Metacognizione ed educazione*. Franco Angeli, Milano.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare2*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.
- Coulon, A. (1997). *Le metier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. P.u.f., Paris.
- De Beni, R., Moè, A., Rizzato, R. (2003). Lo studio all'università. Caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 30 (2), 277-295.
- Dweck, C.S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, trad.it. a cura di Moè A., Trento, Erickson.
- Faria, L., Fontaine, A.M. (1997). Adolescent's personal conceptions of intelligence: the development of a new scale and some exploratory evidence. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 51-62.
- Giusberti, F. (1999). I servizi di aiuto psicologico agli studenti universitari. *Giornale Italiano di Psicologia*, 26 (4), 671-676.
- Moè, A., De Beni, R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2, (1), 31-44.
- Moè A., De Beni R., Cornoldi C. (2001). Strategic coherence and academic achievement. In T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri (a cura di), *Advances in learning and behavioural disabilities*, 15, 237-258, Oxford, England, JAI/Elsevier Science.
- Nucleo Valutazione Interna dell'Università degli Studi di Padova (2000). *Relazione del Nucleo di Valutazione per l'anno 1998*. Cleup, Padova
- Nucleo Valutazione Interna dell'Università degli Studi di Padova (2001). *Relazione del Nucleo di Valutazione per l'anno 1999*. Cleup, Padova

Pellerey, M. (2003). Processi autoregolativi e attribuzioni causali. *Orientamenti Pedagogici*, 50, (4), 651-677.

Wilding J., Valentine, E. (1992), Factors predicting success and failure in the first-year examinations of medical and dental courses. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 247-261.

Wood, E., Motz, M., Willoughby, T. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 698-704.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich e M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press, San Diego, CA.

È ancora utile insegnare Freud? una ricerca condotta in Università Cattolica (O. Oasi, A. Castelli) [R]

Di che cosa si occupa, o si dovrebbe occupare la Psicologia dinamica? E ancora: l'aggettivo "dinamica" è sufficiente a delimitare con precisione i confini della disciplina, oppure, come a volte capita, dà solo una connotazione a un modo d'intendere l'individuo e il suo sviluppo, così come il gruppo e i fenomeni sociali ad esso connessi? Ripercorrere la storia del termine ci apre prospettive ben più ampie di quelle che si avrebbero scorrendo i programmi dei corsi della disciplina in questione. Se, infatti, parlare di psicologia dinamica significa riferirsi, soprattutto all'interno del mondo accademico, alla psicoanalisi, altra cosa è tener conto del significato che l'aggettivo "dinamica" ha assunto all'interno di tutte quelle discipline che si sono occupate dello studio dei processi mentali.

Tra i primi, Herbart (1824) distinse tra stati di coscienza "statici" e "dinamici": egli pose al centro della vita psichica l'unificarsi o il contrapporsi delle rappresentazioni mentali, da cui scaturirebbero specifiche "tendenze". Non solo, lo stesso "Io" può essere concepito come un insieme di rappresentazioni più o meno dominanti, rispetto alle quali si può parlare o meno di autocoscienza. Altrettanto significativo e ricco di aperture di senso è l'uso che dell'aggettivo "dinamico" fece Charcot (1892), ponendo una chiara distinzione tra paralisi "organiche" e paralisi "dinamiche": in questo modo, erano gettate le base per uno studio psicologico, anzi psicodinamico, del fenomeno. Il termine "dinamico" fa così la sua comparsa in settori di pertinenza più clinica, con un successo via via crescente: lo dimostra non solo l'utilizzo fattone da Freud nella sua formulazione del cosiddetto "punto di vista dinamico" in riferimento ai processi mentali inconsci (Idem, 1909), ma anche quello presente negli scritti teorici di alcuni psichiatri e neurologi particolarmente attivi nella seconda metà dell'Ottocento. Ispirandosi alla teoria evoluzionistica di Darwin, J. Hughlings Jackson (1874), per esempio, propose una "concezione dinamica" delle funzioni del sistema nervoso: essa ipotizzava che, in presenza di danni a funzioni evolute di tale sistema, ne subentrassero altre più arcaiche, sulla base di una *integrazione gerarchica* delle funzioni psichiche.

Queste note molte sintetiche di natura storica ci spingono a ritenere l'equivalenza "psicologia dinamica" - "psicoanalisi" riduttiva. Condividiamo perciò lo sforzo di chi si è battuto per una definizione articolata di quest'area psicologica: qualche anno fa, Stella (2000) non solo ha messo in luce i differenti punti di vista che rendono "dinamica" una psicologia, ma ha anche cercato di confrontarla con altre prospettive psicologiche. Uno sforzo che sembra essere presente anche in Jervis (2001), laddove per esempio

confronta tra loro termini come motivazione, più direttamente derivato dalla dimensione “dinamica” della mente, con quelli di volontà, ragione o coscienza, più vicini a un’area di funzionamento “generale” della mente.

Di fatto, nonostante precisazioni e puntualizzazioni, la psicoanalisi è arrivata in università attraverso l’insegnamento della psicologia dinamica: Galli (1999) ricorda questo fenomeno storico, evidenziando come, soprattutto nel corso degli ultimi anni, ciò abbia avviato una ricca e proficua circolazione di idee. Anzi, come ancor più recentemente ha osservato Cesario (in press), la psicologia dinamica detiene il grosso vantaggio di occuparsi di psicoanalisi senza la preoccupazione, da sempre presente nelle istituzioni psicoanalitiche, della aderenza più o meno stretta all’ortodossia. Una sorta d’escamotage che, se da un lato può liberare la psicologia dinamica da costrizioni che a volte hanno rischiato di paralizzare importanti Società Psicoanalitiche, dall’altro non la esime affatto dai problemi connessi al suo processo d’apprendimento.

Per quanto importante, dunque, è probabilmente troppo riduttivo ricondurre solo a un problema di metodo i problemi della precisa caratterizzazione della psicologia dinamica rispetto alla psicoanalisi: certo, già qualche anno fa, Rossati (1992) osservava giustamente che la psicoanalisi sembrava aver “trasmesso” una propria debolezza procedurale alla prima. Tuttavia, negli ultimi anni, proprio all’interno di dibattiti d’ispirazione psicoanalitica, si sono rilevati cambiamenti di prospettiva nell’approccio ai temi trattati, a partire soprattutto da suggestioni provenienti da altre discipline (cfr., per es., Kandel, 1999).

In ogni caso, rimane innegabile la pressoché totale sovrapposizione tra psicologia dinamica e psicoanalisi, così come la distanza tra momento d’apprendimento teorico e acquisizione di una sensibilità e capacità cliniche connesse al sapere psicoanalitico: un punto su cui già Freud aveva attirato l’attenzione.

In un momento di forte interesse per la psicoanalisi presente in Ungheria intorno agli anni '20 del secolo scorso, il fondatore del nascente movimento psicoanalitico scrive un breve e interessante articolo in cui si interroga sulla necessità o meno d’insegnare la psicoanalisi nell’università. In particolare, Freud (1918, p.35) osserva che:

“Dopo tutto, l’istruzione universitaria non fornisce allo studente di medicina una preparazione tale da renderlo un abile chirurgo; e nessuno che scelga la chirurgia come professione può fare a meno di un ulteriore addestramento consistente in parecchi anni di lavoro nel reparto chirurgico di un ospedale” (Ibidem, p.35).

Un’osservazione valida non solo in riferimento alla pratica medica, ma anche a quella psicologica, soprattutto laddove, come spesso accade per la psicologia dinamica, il riferimento sia alla cura.

Psicologia dinamica e percorso universitario

Un'evidenza che si impone all'attenzione è che il corso di Psicologia dinamica è posto agli inizi del processo formativo del futuro psicologo. Non solo, esso presenta alcune specifiche caratteristiche: ci riferiamo alla notevole capacità degli argomenti di questa disciplina di sollecitare una personale esperienza di rielaborazione degli stessi (rispetto ad altre discipline dell'iter formativo universitario), alla messa in gioco di sentimenti ed emozioni, all'affiorare di ricordi, vissuti e pensieri, unitamente alle differenze individuali nell'affrontare tali contenuti. Pertanto, accanto ad un processo di assimilazione culturale, è necessario tener presente un insieme di fenomeni, differenti per quantità e qualità in ciascuno studente, inerenti all'attivazione di specifiche aree cognitive ed emozionali. Il riferimento è a una specifica modalità di apprendimento, che ha alla sua base anche e soprattutto l'esperienza personale di ciascuno studente: in altre parole, si tratta di prendere in considerazione quello che Stella (2002) amava definire "apprendere ad apprendere". Questo particolare gioco di parole ha lo scopo d'invitare a considerare la differenza esistente tra l'atto dell'apprendere e quello, per esempio, del nutrirsi. Il primo implica un processo mentale che non si attiva con la stessa immediatezza e naturalezza presenti nel secondo: l'obiettivo è quello di evitare un apprendimento che potrebbe risultare "mimetico", cioè esclusivamente imitativo e per nulla trasformativo.

Dal vecchio al nuovo Ordinamento: qualcosa è cambiato?

A livello generale, il nostro lavoro si è proposto di valutare le possibili correlazioni tra metodo di studio, approccio alla disciplina ed efficacia nell'apprendimento e nella preparazione dell'esame.

La ricerca che qui presentiamo fa riferimento a un'esperienza in corso da qualche anno in Università Cattolica. Essa nasce con lo scopo d'accompagnare e sostenere il processo d'apprendimento della psicologia dinamica durante lo svolgimento del corso e, oltre ad attuare tale lavoro di sostegno, si propone come stimolo ed esercizio delle capacità di elaborazione dei contenuti e di riflessione personali su di essi da parte degli studenti. Il disegno della ricerca ha previsto un campione costituito dagli studenti iscritti alla Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e frequentanti il corso di Psicologia dinamica. Essendo stata replicata per più di un anno, la ricerca è stata effettuata mentre era in corso il passaggio dal vecchio al nuovo Ordinamento. Il campione, composto per oltre il 90% da soggetti iscritti al primo anno – Psicologia dinamica è un insegnamento del primo anno nella nostra università – ha perciò coinvolto studenti appartenenti sia al corso di laurea in Psicologia, sia a quello di Scienze e Tecniche psicologiche. I neo-diplomati costituivano circa l'80% del nostro

campione; il rimanente 20% era formato da studenti di età più avanzata, spesso non alla loro prima esperienza universitaria.

Le procedure seguite hanno previsto l'utilizzo dei seguenti strumenti:

questionari a domande aperte, costruiti dal docente sui temi affrontati a lezione e sui testi adottati. Sulla base di tali questionari, sono stati effettuati successivi incontri di restituzione agli studenti, focalizzati sui contenuti problematici e sulle capacità di rielaborazione personale presenti nelle risposte;

focus group;

follow-up, attraverso un'indagine sull'impatto dei questionari di sostegno al processo di apprendimento sulle modalità e sulla qualità di preparazione degli studenti.

Con il passaggio dal nuovo al vecchio Ordinamento, le procedure presenti nel disegno della ricerca hanno previsto l'introduzione di una modifica nella gestione del gruppo classe (circa 300 studenti) e l'inserimento di un nuovo strumento per la raccolta nuovi dati. Per quanto riguarda la prima ci è stato possibile sperimentare nel corso di questo anno accademico (2004/2005) l'integrazione di lezioni e di esercitazioni, attraverso la scelta di un calendario che, comprendendo il monte ore di entrambe e mantenendo costante l'orario settimanale, alternasse i momenti di lezione con quelli riservati alle esercitazioni. In occasione delle esercitazioni, inoltre, gli studenti frequentanti sono stati suddivisi in due gruppi per consentire una migliore e più attiva partecipazione. Per quanto riguarda la raccolta di nuovi dati, abbiamo condotto un'indagine esplorativa che ha coinvolto come gruppo di riferimento 72 studenti frequentanti il I anno di corso (10 maschi, 57 femmine, 5 di genere non dichiarato nel questionario); lo strumento utilizzato è stato un questionario anonimo a domande chiuse ed aperte; la somministrazione è avvenuta a metà dello svolgimento del corso annuale di Psicologia dinamica.

I temi indagati hanno riguardato: le possibili difficoltà incontrate nella comprensione dei testi e, più in generale nell'apprendimento della psicologia dinamica; l'inserimento nel programma dello studio di testi originali come le *Lezioni introduttive alla psicoanalisi* di Freud; le modalità di studio e gli strumenti considerati utili; l'impatto dell'integrazione delle ore di esercitazioni nell'orario delle lezioni; gli argomenti, incontrati nel corso, che hanno suscitato maggiore interesse; l'eventuale coinvolgimento personale determinato dall'apprendimento della psicologia dinamica; infine, più in generale, la valutazione di possibili differenze nella modalità di studio della psicologia dinamica rispetto ad altre discipline psicologiche.

Seppur nei limiti di una fase esplorativa ed in itinere, data la somministrazione a metà del corso annuale di Psicologia dinamica, tale approfondimento ha tuttavia anche

consentito un confronto con i risultati emersi dai focus group e dal follow up degli anni precedenti.

I risultati

Una serie di risultati riguarda la prima fase della ricerca, che ha compreso i questionari di sostegno al processo d'apprendimento della psicologia dinamica, gli incontri di gruppo di restituzione dei medesimi, i focus group ed il follow up.

Dalla correzione dei questionari compilati dagli studenti e dalla valutazione delle modalità di partecipazione agli incontri sono emerse difficoltà e problemi relativi sia ai processi di elaborazione e di sintesi di materiali differenti (lezioni, testi d'esame, appunti), sia alle capacità di astrarre concetti di carattere generale da singoli esempi e viceversa, sia all'esposizione ed al linguaggio talvolta poco curati e confusi (insieme con l'uso talvolta di un lessico poco appropriato). Si sono notati, con il procedere dell'esperienza ed al crescere del numero di questionari compilati, una diminuzione delle carenze evidenziate ed un miglioramento globale della qualità delle risposte, a conferma, dunque, dell'utilità ed efficacia didattica del lavoro, seppur oneroso, di compilazione scritta dei questionari da parte degli studenti.

Si è andata poi delineando una variabilità dei soggetti nel coniugare concetti ed esperienza, insieme a una tendenza a scindere e scotomizzare elementi con forte valenza emotiva. Questa componente, nei suoi differenti aspetti, è stata principalmente valutata per mezzo del secondo strumento utilizzato, gli incontri di focus group. Per ciò che concerne gli atteggiamenti verso di sé, gli altri e le relazioni interpersonali sollecitati dalla psicologia dinamica, si sono delineate importanti differenze: alcuni studenti sono stati indotti a concentrarsi su persone presenti nella loro vita e sulle relazioni con loro, altri sui propri vissuti e comportamenti, altri ancora sul loro passato, alla luce di quanto sentito a lezione. C'è anche chi ha posto in evidenza l'empatia provata per i casi presentati e per l'umana sofferenza, considerando così la psicologia dinamica come strumento non solo e non tanto per studiare chi sta di fronte, ma soprattutto per cercare di comprenderne vissuti ed emozioni.

Infine, è presente negli studenti la percezione di una differenza tra ciò che è insegnato nel corso di Psicologia dinamica (e il coinvolgimento personale che ne deriva) e quanto invece è trasmesso negli altri corsi di psicologia (per es. Psicologia generale e Psicologia sociale), unitamente alla consapevolezza dell'avviarsi di un cambiamento personale sia nei confronti di sé che degli altri. Riguardo alla capacità critica che la psicologia dinamica affinerebbe, è emersa frequentemente la percezione che tale disciplina fornisca più chiavi di lettura della realtà, abitudini a cogliere significati non

immediatamente afferrabili ed affini la sensibilità, anche rispetto a fatti o comportamenti apparentemente trascurabili ed insignificanti.

L'efficacia dei questionari di sostegno al processo di apprendimento è emersa con chiarezza dall'indagine di follow up (il dettaglio di questi risultati è esposto in una nostra precedente pubblicazione [Oasi, Castelli, 2004]).

Una seconda serie di risultati si riferiscono alla nostra ultima indagine, dove sono emerse sia conferme rispetto alla fase precedente sia un ampliamento ed una maggior varietà di dati a supporto dell'obiettivo ultimo del nostro lavoro. Cominciando dalle difficoltà incontrate nei testi indicati nel programma, circa il 30% del campione dichiara di incontrare difficoltà nella comprensione dei testi e, di questi studenti, circa la metà indica il testo originale di Freud come il più difficile.

Riguardo agli strumenti considerati utili per lo studio della psicologia dinamica, i questionari di sostegno all'apprendimento, messi on line attraverso l'home page del docente, si confermano utili per una percentuale di studenti pari al 97%, ed efficaci soprattutto come guida ed aiuto per orientarsi tra gli argomenti e come strumento di autoverifica della preparazione. L'integrazione tra esercitazioni e lezioni accademiche è risultata favorire una maggior comprensione della disciplina per l'82% degli studenti. Ci sembra interessante anche evidenziare quali temi, tra quelli affrontati nel corso di psicologia dinamica, hanno maggiormente appassionato gli studenti. Il 55% delle preferenze è stato accordato all'attività onirica ed ai sogni; il 42% ai criteri di distinzione tra normalità e patologia; infine, rispettivamente l'8% e il 7% ai riferimenti ed approfondimenti su casi clinici e agli argomenti riguardanti la sessualità.

La sezione dell'indagine riguardante le modalità di studio rileva come circa i 4/5 degli studenti studino abitualmente da soli e solo saltuariamente con altri; l'uso di schemi e di riassunti scritti appare non frequente. Nella preparazione dell'esame il 58% del campione da noi considerato dà maggiore importanza agli appunti presi a lezione rispetto allo studio dei testi.

Quando è stato poi chiesto se la psicologia dinamica richieda un metodo di studio proprio, la maggior parte degli studenti, circa l'85% per cento, ha dato risposta negativa; chi ha risposto affermativamente ha fornito come motivazione prevalente la presenza di maggior elaborazione personale e/o di maggiori riferimenti all'esperienza personale, rispetto alle altre discipline psicologiche affrontate nel medesimo anno di corso.

L'analisi delle risposte mostra perciò come la diversità di studio della psicologia dinamica, talora avvertita anche acutamente, ma non pienamente elaborata dagli studenti (si vedano, a tal proposito, anche i risultati dei focus group discussi nel nostro precedente lavoro), consista non nel metodo quanto piuttosto nell'approccio a questa

disciplina. Si tratterebbe di quell'insieme sia di sollecitazioni, suscitate dagli argomenti propri della psicologia dinamica, sia di processi di elaborazione personale, legati ai contenuti trasmessi, a partire dai quali si attiverebbero riflessioni ed interrogativi su di sé, sugli altri e sulle relazioni.

Da ciò deriva un altro problema, riguardante il coinvolgimento personale suscitato dall'apprendimento della psicologia dinamica, e che può essere efficacemente riassunto nel seguente interrogativo "il coinvolgimento personale: risorsa od ostacolo?"

Nel nostro campione, l'87% degli studenti dichiara questo particolare coinvolgimento personale, che prende nello specifico le seguenti forme : identificazione con i temi trattati e confronto tra questi ultimi e la propria vita privata; confronto tra le diverse visioni dell'uomo; riconoscimento del proprio disagio psichico. Ciò può condurre ad un aumento dell'interesse per la materia ed agire, quindi, come risorsa con benefici effetti sull'apprendimento, oppure portare ad un inasprimento di eventuali conflitti interni e rivelarsi un ostacolo, anche forte, per l'apprendimento.

Quanto scaturisce dalla presente indagine, unito ai risultati della più ampia ricerca che l'ha preceduta, non porta alla soluzione di tale dicotomia; è da salvaguardare, invece, l'ambivalenza (con la sua concreta efficacia esplicativa) del concetto di coinvolgimento personale, che può attuarsi sia come risorsa che come ostacolo, nella singolarità di ciascuno studente e nell'unicità della sua storia personale quando si accosta alla psicologia dinamica.

Alcune riflessioni

I risultati sopra presentati e le riflessioni effettuate su di essi ci confermano nella convinzione che l'insegnamento della psicologia dinamica abbia specifiche caratteristiche, tali da farlo considerare in grado d'attivare esperienze non solo di apprendimento culturale, ma anche di maturazione personale.

La ricerca che abbiamo sommariamente descritto è sembrata in questo senso indicativa, poiché ci ha consentito di cogliere negli studenti un miglioramento tanto nel livello di preparazione, quanto nella consapevolezza di sé. Pertanto, risulta essere di grande importanza il legame tra piano culturale ed affettivo.

La successiva indagine esplorativa, qui esposta, ha ampliato i dati a nostra disposizione ed ha fornito utili conferme. A partire da alcuni risultati – la grande maggioranza di studenti studiano da soli, la percezione da parte di alcuni d'essi del coinvolgimento personale come fonte di ostacolo – possiamo porre in evidenza la difficoltà di una posizione metacognitiva in psicologia dinamica. A tal proposito, tra le variabili in gioco, alcune ci sembrano di fondamentale importanza e marcare una chiara differenza con altre aree della psicologia. Anzitutto, l'esperienza privata del conoscersi: la clinica ci

suggerisce quanto possa essere difficile suggerire al paziente un punto di vista esplicativo e illuminante, laddove esso prenda corpo da un insight che è solo dell'analista. A un altro livello, il docente può imbattersi in una analoga difficoltà comunicativa, nel momento in cui voglia proporre un percorso d'apprendimento che non sia in qualche modo generalizzabile, ossia non faccia riferimento a un comune modo di vivere l'esperienza. Vi è poi il confronto con le proprie aspettative, ad esempio la presenza di idealizzazioni e di delusioni rispetto al proprio futuro professionale o all'immagine di sé. In una ricerca condotta alcuni anni fa sempre in Università Cattolica (Stella, Oasi, 1996) era emerso che una delle maggiori aspettative dei futuri psicologi era collocabile proprio all'interno dell'area dinamico-clinica e delle professioni ad essa riconducibili. Accanto alla convinzione di poter entrare in possesso di strumenti attraverso i quali aiutare sé stessi e gli altri, emerge con sempre maggiore evidenza, nei contatti avuti nel corso della nostra ultima ricerca, lo scoraggiamento per la lunghezza dell'iter formativo e l'intuizione che, come sottolineato da Freud (1918), occorra "quid" in più rispetto a quanto appreso in università. Tutto ciò può determinare nello studente all'inizio del suo percorso universitario un certo sconcerto, ma anche un certo stimolo a mettersi in discussione e a trovare nuovi equilibri. Si tratta, a nostro avviso, di un'esperienza assolutamente personale, che contribuisce a dar forma e ad avviare un processo metacognitivo, i cui contenuti rimangono non generalizzabili. Infine, il complesso intreccio tra livello contenutistico e livello emotivo: la psicologia dinamica offre agli studenti strumenti attraverso i quali osservarsi spesso in modo diverso e più profondo di quanto abbiano fatto fino a quel punto. Ma questo può determinare nello studente anche l'attivazione di forme di resistenza, quando non di timore rispetto a ciò che egli si trova a scoprire dentro sé nell'ambito di un contesto che non può che rimanere extra-clinico (Laplanche, 1975).

Conclusioni

Il nostro sforzo di dare senso al lavoro ed al percorso compiuti dagli studenti consente una possibile analogia con quanto Freud stesso sperimentò su di sé (cfr. Anzieu, 1975). Proprio il padre della psicoanalisi è uno straordinario esempio di traduzione dei vissuti e dell'esperienza personali in elementi teorici, capaci di fornire un sistema descrittivo del funzionamento mentale che ha posto al centro l'inconscio. Si trattò di una sorta di "malattia creativa", che, come altri pionieri della psicoanalisi, Freud affrontò e superò. E' nostro compito portare dentro l'Università un modello che sappia far conoscere e valorizzare competenze di tipo emotivo alla base del sapere psicodinamico.

Bibliografia

- Anzieu D. (1975), *L'autoanalisi di Freud e la scoperta della psicoanalisi*. Astrolabio, Roma 1976.
- Cesario. S. (in press). Che cos'è la psicologia dinamica, on line in "www.disfinzione.com".
- Charcot, J.M. (1892). Sur un cas d'amnésie rétro-antérograde, probablement d'origine hystérique, *Revue Méd.*, 12, 267-400 e 867-881.
- Freud, S. (1909). Cinque conferenze sulla psicoanalisi, in *Opere*, vol.6, Boringhieri, Torino, 1974.
- Freud, S. (1918), Bisogna insegnare la psicoanalisi nell'università?, in *Opere*, vol. 9, Boringhieri, Torino, 1977.
- Galli, P.F. (1999), Osservazioni sulla diffusione della psicoanalisi in Italia, in G.Jervis, *Il secolo della psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Hughlings Jackson, J. (1874). *The Factors of Insanity*, Medical Press, London.
- Herbart, J.F. (1824). Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, in *Samtliche Werke*, Scientia Verlag, Aalen, 1964.
- Jervis, G. (2001), *Psicologia dinamica*, il Mulino, Bologna.
- Kandell, E.R. (1999). Biology and the Future of Psychoanalysis: A New Intellectual Framework for Psychiatry Revisited, *Am J Psychiatry*, 156, 505-524.
- Laplanche, J. (1975). L'enseignement de la psychanalyse à l'Université, *Bulletin de Psychologie*, 317, XXVIII, pp. 653-659.
- Oasi, O., Castelli, A. (2004). Psicologia dinamica: un apprendimento che cambia. Come sostenerlo?, in *Percorsi di psicologia dinamica*, Oasi, O., Cavagna, D. (a cura di), Franco Angeli, Milano, 2004.
- Rossati, A. (1992). Il concetto di psicologia dinamica: un'introduzione storico-critica, in *Introduzione alla psicologia dinamica*, Stella, S. (a cura di), Centro Scientifico Editore, Torino.
- Stella, S. (2000). *Psicologia dinamica. Analisi di "parole chiave" e di alcuni classici casi clinici*. Guerini, Milano.
- Stella, S. (2002). Comunicazione personale.
- Stella S. e Oasi O. (1996), Motivazioni e identità dello studente di psicologia. Risultati di un'indagine in Univeristà Cattolica, *Vita e Pensiero*, 1, pp. 60-67.

Esplorando le epistemologiche psicologiche personali degli studenti di psicologia (L. Mason, T. Biscaro)

Questo contributo presenta uno studio esplorativo sulle epistemologie psicologiche, più o meno naive, elaborate da studenti di psicologia. Le epistemologie personali sono costituite da insiemi di credenze sulla conoscenza e il conoscere, in particolare sulla natura, organizzazione e fonti della conoscenza, il grado di verità delle informazioni, i criteri di giustificazione delle asserzioni, le modalità di appropriazione del sapere (Hofer & Pintrich, 2002; Mason, 2001). La ricerca psicologica ha esaminato le credenze epistemologiche generali (es. Schommer, 1990) di studenti, anche universitari, e riferite a domini, ad esempio la fisica (es. Hammer, 1994) e la matematica (es. Schoenfeld, 1989), ma – a nostra conoscenza – pressoché nulla si sa su come viene rappresentata epistemologicamente la psicologia, se si esclude un unico studio (Hofer, 2000) che ha confrontato le credenze epistemologiche di studenti relative alla psicologia e alle scienze naturali. La nostra indagine ha avuto l'obiettivo di rilevare, sia pur in via esplorativa, aspetti del pensiero di natura epistemologica sulla psicologia, presente in studenti iscritti ai vari corsi di laurea della facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, ed esaminare se potessero emergere differenze significative in relazione alla durata della formazione accademica già ricevuta (matricole e studenti al termine del percorso) e al tipo di corso di laurea frequentato. Le credenze sono state rilevate attraverso un questionario costituito da 18 item da valutare su scala likert e una serie di domande a risposta aperta. L'analisi quantitativa e qualitativa dei dati, tuttora in corso, permette di cogliere aspetti interessanti delle credenze ingenuie sulla psicologia, così come delle differenze significative riferite alle due variabili considerate.

Insegnare la psicologia dinamica come contenuto e come contenitore di pensiero (G.L. Barbieri) [R]

Osservazioni generali

Il presente contributo è finalizzato a suggerire problemi, stimolare riflessioni e abbozzare ipotesi relative alle modalità di insegnamento universitario della Psicologia dinamica.

Queste osservazioni nascono dall'idea, o meglio dalla convinzione, che gli strumenti metodologici, le strategie espositive e gli itinerari argomentativi attraverso i quali viene presentata normalmente agli studenti la Psicologia dinamica dai manuali e dalla didattica tradizionale siano troppo centrati su un paradigma epistemologico di taglio per così dire classico, di ascendenza positivista, centrato di fatto esclusivamente sui contenuti, adatto alle scienze sperimentali e a gran parte degli altri insegnamenti dei corsi di studi in Psicologia, ma non del tutto sintonico con il paradigma psicoanalitico. Se si osserva la strutturazione dei manuali, si nota come si tenda a far prevalere da un lato la prospettiva storica (la successione di autori e scuole psicoanalitiche) e dall'altro la trattazione dei problemi teorici schematizzati secondo una metodologia più adatta alle scienze sperimentali che alla psicoanalisi. La concezione implicita (e forse inevitabile) che sta a monte dell'ideazione di qualunque manuale di qualsivoglia disciplina, consiste nel proporre un approccio di taglio fondamentalmente positivista nei confronti degli argomenti trattati, e questo ci sembra accadere anche nel caso della Psicologia dinamica, disciplina intimamente intrisa di una prospettiva antipositivista e ispirata in maniera più o meno marcata al paradigma della complessità.

Inoltre lo statuto ontologicamente duplice dell'epistemologia psicoanalitica, da un lato proteso in direzione filosofica, speculativa e teorica, e dall'altro fortemente connotato in senso clinico e pragmatico, induce spesso gli studenti ad accostarsi alla prima componente (quella teorica) con le aspettative e gli strumenti generati dalla seconda, ovvero a ricercare certezze inoppugnabili, percorsi di pensiero chiari e geometrici, leggi invarianti non limitate spazio-temporalmente, formulazioni computabili, risultati verificabili, il tutto all'interno di un territorio generalmente refrattario a questa logica. Crediamo che le modalità di insegnamento della Psicologia dinamica vadano pensate in relazione alla specificità di questa disciplina, al suo carattere complesso, alla sua visione dinamica e dialettica della realtà come sistema in evoluzione. Lo studente deve possedere la consapevolezza di trovarsi di fronte ad una scienza auto-osservante centrata sulla conoscenza della conoscenza, che si articola sulla "intelligenza del senso

duplice” (Ricoeur, 1965) delle cose e sulla coesistenza di una dimensione latente e di una manifesta dei fenomeni, dimensioni peraltro collegate in modo mai univoco. Una scienza che si interessa delle singolarità, oltre che delle regolarità, e che considera queste ultime non come appartenenti all’ordine della realtà, ma come risultati della costruzione mentale dell’individuo (Bateson, 1972); che tende sempre più a svincolarsi dal concetto di verità oggettiva, intrecciando il suo percorso a quello dell’ermeneutica; che non elimina, ma pone al centro delle proprie indagini il vettore-tempo.

Buona parte delle difficoltà che lo studente manifesta in occasione del suo primo approccio alla Psicologia dinamica deriva, crediamo, soprattutto dallo scarto esistente tra il *contenitore* e il *contenuto*, ovvero tra le modalità di presentazione degli autori e delle teorie da un lato, e la Psicologia dinamica stessa con il suo paradigma epistemologico dall’altro. In altre parole, il contenitore orienta lo studente verso un approccio tradizionale e crea una serie di aspettative sostanzialmente conformi ai parametri sperimentali e all’idea positivista di scienza, in relazione però ad un contenuto epistemologicamente ben diverso, meno lineare e più complesso. In questo modo si crea inevitabilmente un conflitto, o almeno un attrito epistemologico su cui è opportuno riflettere.

A questo proposito va anche considerato il fatto che il contenitore, in base all’idea di scienza formata nel corso degli studi medi superiori e confermata dagli insegnamenti universitari seguiti in precedenza dagli alunni, si è strutturato sulla base di parametri positivistici e sperimentali difficilmente conciliabili con quelli intrinseci alla Psicologia dinamica.

Il questionario

Abbiamo somministrato agli studenti di Psicologia dinamica dell’Università di Parma un questionario costituito da cinque domande aperte per verificare le modalità di approccio alla disciplina, considerata non nelle sue componenti di contenuto (teorie, concetti, autori), ma in relazione alle sue specificità epistemologiche. Tale questionario, anonimo, è stato distribuito nell’ultima parte del semestre, quando la maggior parte delle lezioni di Psicologia dinamica era stata effettuata e quindi gli studenti frequentanti disponevano di un’accettabile visione generale di buona parte delle teorie psicoanalitiche.

L’anonimato dei questionari è stato scelto per evitare il più possibile fenomeni di acquiescenza, di mimetismo psicologico, di compiacenza, di risposte “a specchio” o ispirate a criteri di desiderabilità.

Rispetto alla quantità di questionari distribuiti (130), ne è stata riconsegnata circa la metà.

I risultati emersi dalla lettura dei questionari sono stati integrati con quanto osservato in riferimento alla pratica di insegnamento, quindi alla relazione diretta con la classe, agli esami e alla preparazione delle tesi di laurea.

Passiamo brevemente in rassegna quanto emerso dalle risposte alle cinque domande del questionario.

1) *Quali sono gli aspetti della Psicologia dinamica che ti hanno colpito in modo positivo e/o in modo negativo?*

Gli *aspetti negativi* evidenziati dagli studenti si basano su motivazioni di natura epistemologica o comunque colgono alcuni aspetti strutturali della Psicologia dinamica osservati da un punto di vista diverso, esterno, di impostazione cognitivo-comportamentale.

Queste le osservazioni più significative:

- è una disciplina “troppo teorica” e “astratta”;
- è “poco sperimentale”, “non scientifica”;
- ha una natura “troppo filosofica e soggettiva”;
- è ritenuta intrisa di “velleitarismo” (“Freud vuole spiegare tutto e il contrario di tutto”).

Gli *aspetti positivi* individuati dagli studenti sono stati centrati intorno a due aspetti. Da un lato sono emersi timidi tentativi di cogliere lo specifico della Psicologia dinamica, di cui sono stati evidenziati alcuni tratti:

- l’“indagine approfondita della mente”;
- la “comprensione dell’ambivalenza dell’agire umano”;
- le “componenti di riflessione e di astrazione” che “costringono a ragionare”.

Dall’altro lato sono state individuate componenti positive di superficie o di contesto, relative alle modalità di presentazione degli argomenti nel corso delle lezioni, quindi non connesse alla specificità della disciplina; in particolare sono stati messi in rilievo:

- l’“aspetto discorsivo” della trattazione degli argomenti;
- la “chiarezza nelle spiegazioni”;
- l’“approccio storico e narrativo”.

Particolarmente interessante è il modo in cui *Freud* viene collocato dagli studenti all’interno della storia della Psicologia dinamica.

Chi dà un giudizio positivo della disciplina sostiene che Freud è il punto di riferimento di tutti gli altri autori studiati; la Psicologia dinamica è rappresentata a livello mentale

come una sorta di galassia concentrica, un sistema coerente e ordinato con un nucleo preciso e identificabile, costituito dallo stesso Freud.

Chi invece si pone in posizione critica nei confronti della disciplina evidenzia una “eccessiva quantità di contraddizioni tra le teorie dei diversi autori” e afferma che questi “si staccano troppo da Freud”.

Si tratta di due concezioni che corrispondono a due facce di una stessa medaglia emotiva. Da un lato i “sostenitori” attuano una difesa nei confronti di un’apertura eccessiva del pensiero in direzione centrifuga, ne riducono la portata e quindi tendono a sottolinearne le dinamiche centripete. Dall’altro lato i “critici” sottolineano la loro percezione delle dinamiche centrifughe, ne prendono atto e se ne tutelano ricorrendo in modo difensivo al modello mentale rappresentato dalle certezze e dai parametri chiari e univoci della scienza sperimentale.

In entrambi i casi la perdita di confine, di coerenza, di ordine crea l’ansia di non saper gestire la pensabilità delle teorie studiate nella loro apertura e nella poliedricità di approcci distinti. Si tratta di due modalità simmetriche di manifestare un desiderio inconscio di arginare la dispersione e la frammentazione.

2) Quali sono (o sono state) le difficoltà di approccio alla Psicologia dinamica e quali le possibili cause?

Le difficoltà emerse dai questionari sono schematizzabili in tre categorie.

Difficoltà materiali, che vengono attribuite a:

- linguaggio tecnico e terminologia specifica utilizzati dagli autori studiati;
- insufficiente chiarezza del manuale;
- difficoltà di esposizione personale di alcune teorie.

Difficoltà strutturali, in particolare:

- difficoltà di collegamento interdisciplinare con altri ambiti della psicologia;
- difficoltà nella razionalizzazione e nella memorizzazione delle teorie dei diversi autori.

Difficoltà epistemologiche, che si manifestano in particolare:

- nella necessità di “collocarsi in una prospettiva diversa da quella delle altre discipline psicologiche”;
- nei concetti “non lineari e non causali” della Psicologia dinamica;
- nella “logica insolita” che caratterizza il pensiero degli autori studiati.

Le prime due categorie di difficoltà (materiali e strutturali) sono quelle maggiormente evidenziate dagli studenti e tendono a collocare il disagio nei confronti della disciplina all’interno di un contesto pragmatico, collegato non tanto alla specificità del paradigma della disciplina stessa quanto alla prospettiva concreta dell’esame e della sua sostenibilità.

La terza categoria è maggiormente centrata su questioni che alludono all'epistemologia della psicoanalisi, ma ne resta comunque in superficie.

3) *Quali ritieni siano le principali differenze, a livello di studio e di comprensione, tra la Psicologia dinamica e l'orientamento cognitivo-comportamentale?*

Le risposte si sovrappongono in parte a quelle fornite alla prima domanda.

Alcune osservazioni interessanti emergono in maniera speculare dai “sostenitori” della Psicologia dinamica, che giudicano l'approccio cognitivo-comportamentale “riduttivo e superficiale”, “meno coinvolgente a livello emotivo”, “meccanicistico” e “poco stimolante”, mentre simmetricamente i “fautori” della prospettiva cognitivo-comportamentale ritengono l'approccio psicodinamico “vago”, “autoreferenziale” (“la mente che studia la mente è autoreferenziale”), “poco legato alla realtà, alla nostra logica di pensiero”, eccessivamente “disconnesso dalle componenti sociali”.

Va notato come quasi nessuna delle risposte verta sulle modalità e specificità dello studio e della comprensione dei due modelli psicologici.

Sia i sostenitori dell'approccio psicodinamico sia quelli del modello cognitivo-comportamentale alludono alla maggiore chiarezza e trasparenza di quest'ultimo, considerandolo gli uni come un limite, gli altri come un indice positivo di scientificità e di realismo.

4) *Ti sembrano più rilevanti e interessanti gli aspetti clinici o quelli speculativi e teorici della Psicologia dinamica? Per quali motivi?*

Tra gli studenti che hanno scelto una delle due opzioni scartando l'altra, il 60% ritiene più rilevanti e interessanti gli aspetti clinici, il restante 40% quelli speculativi e teorici. La preferenza agli aspetti clinici è stata assegnata sia dai sostenitori del paradigma psicodinamico sia da quelli del modello cognitivo-comportamentale.

Gli aspetti speculativi e teorici sono stati considerati più rilevanti invece per la quasi totalità dai fautori del modello psicodinamico. I pochi sostenitori del paradigma cognitivo-comportamentale che hanno assegnato la preferenza agli aspetti speculativi e teorici della Psicologia dinamica giustificano la loro scelta sulla base della convinzione che gli interventi clinici di taglio psicoanalitico diano “scarsi risultati”; la componente teorica della disciplina quindi è considerata forse meno inutile rispetto alla pratica clinica ed è addirittura identificata con la vera “anima” della Psicologia dinamica, che appare anche esportabile e applicabile all'interno di paradigmi psicologici diversi. Una minoranza degli studenti (circa il 20% rispetto al totale) considera rilevanti e interessanti entrambi gli aspetti (clinici e teorici).

Una decina di studenti non ritiene interessante nessuno dei due aspetti.

5) *Esistono aspetti dell'approccio psicoanalitico che ritieni praticabili e spendibili nella tua futura professione?*

Le risposte alla quinta domanda sono piuttosto vaghe e riflettono la mancata chiarezza relativa alle future scelte professionali. In ogni caso, gli aspetti dell'approccio psicodinamico indicati come utilizzabili a livello lavorativo sono:

- le modalità di strutturazione del colloquio con il paziente;
- “una maggiore sensibilità nel capire gli altri”;
- “alcune tecniche” (non specificate);
- “il determinismo, ma non la sessualità”.

Osservazioni sul questionario

La mancata consegna del questionario da parte di alcuni studenti, al di là delle motivazioni pragmatiche e contestuali, può essere considerata come un'espressione di un rifiuto dell'invito a pensare lo specifico della disciplina, a misurarsi con le proprie difficoltà, ansie, perplessità, dubbi.

La consegna, indipendentemente da quanto lo studente ha scritto, può essere vista di per sé come un segnale di disponibilità al dialogo e di sforzo di apertura al pensiero.

Le *critiche positive*, come si è notato, restano in superficie, sono effettuate da un vertice caratterizzato da curiosità e da apertura nei confronti della “nuova” modalità di pensiero, ma ancora non appaiono sintonizzate con i parametri epistemologici psicoanalitici. La Psicologia dinamica è percepita come una disciplina ricca di fascino e di suggestione, ma si resta al di qua della sua specificità. Una parziale eccezione è costituita da uno studente che allude alla necessità di “cercare di entrare in una dimensione parallela, l'inconscio, e da lì guardare il resto”.

Dalle *critiche negative* normalmente traspare un'aggressività contenuta e comunque una volontà di confronto.

In qualche caso l'aggressività è mascherata attraverso la negazione freudiana o la figura retorica della preterizione (es.: “Il fatto che ancora oggi non ci sono metodi per studiare direttamente l'inconscio *non vuol dire che tutti i concetti siano sbagliati!*”).

In altri casi viene coperta ed attenuata attraverso l'evidenziazione di ansie personali e di aspetti emotivi e cognitivi che determinano la difficoltà a pensare alcuni aspetti della Psicologia dinamica (es.: “... una mia personale resistenza a ritenermi un prodotto di dinamiche pulsionali o di interazioni interpersonali”; “è difficile ammettere che esistano

dei comportamenti di cui non siamo perfettamente consapevoli... la Psicologia dinamica è troppo dinamica!”).

Gaburri e Ambrosiano (2003) scrivono che “tutto il processo del conoscere è sempre in bilico... tra il tollerare la frustrazione, elaborando l’ombra di ignoto per accogliere i pensieri, e la tendenza ad attrezzarsi di certezze”. Quanto emerge dai questionari è la testimonianza di questa oscillazione, della difficile gestione del dolore mentale connesso ad ogni processo di apprendimento del nuovo, e che nel caso della Psicologia dinamica si manifesta con particolare intensità perché articolato non solo o non tanto sui contenuti, quanto sulla loro pensabilità e sulla strutturazione di un contenitore di pensiero che renda metabolizzabili i concetti e la componente metacognitiva della disciplina. I concetti psicodinamici in buona parte sono avvertiti, in una logica bioniana, come elementi beta, come protopensieri in cerca di un pensatore, dotati di carattere caotico e inedito che può mettere a repentaglio i punti di riferimento dello studente e può lanciare il suo pensiero in direzioni imprevedibili. Si tratta di un passaggio, avvertito come destabilizzante e inquietante, da D (inteso come l’articolazione del campo mentale individuale, resa stabile dalla costruzione di un determinato paradigma dotato di una quantità variabile di elasticità e di cristallizzazione) a PS (inteso come la disarticolazione almeno parziale di tale campo mentale provocata non solo da nuovi contenuti, ma da una modalità di pensiero inedita che risulta per buona parte inconciliabile con la struttura preesistente).

La cautela evidenziata dagli studenti nell’affrontare lo specifico della Psicologia dinamica e la costante ricerca di certezze paradigmatiche sono, a nostro avviso, da collocare all’interno di queste dinamiche mentali ed emotive.

Meccanismi di difesa

Le difficoltà nella metabolizzazione dello specifico della disciplina si evidenziano attraverso meccanismi difensivi precisi, che emergono sia nei questionari, sia nelle dinamiche di classe, sia infine nello svolgimento degli esami:

- la *scissione* (il modello psicoanalitico e quello cognitivo-comportamentale sono separati in modo manicheo e valutati l’uno positivamente e l’altro negativamente senza possibilità di mediazione; ciò porta ad isolare la psicoanalisi in un territorio mentale franco, privo di connessioni con le altre branche della psicologia);
- la *repressione* (la mancata consegna del questionario è segnale di una scelta che consiste nell’evitare di pensare argomenti disturbanti);

- il *diniego* (talvolta viene negata qualsiasi difficoltà di approccio alla Psicologia dinamica per evitare di far emergere le ansie connesse al difficile rapporto emotivo e cognitivo con la disciplina);
- la *razionalizzazione* (orientata ad un annullamento delle componenti complesse della psicoanalisi attraverso il filtro di una logica semplificatoria di ascendenza positivista e basata su un realismo ingenuo);
- la *svalutazione* o, al contrario, l'*idealizzazione* (strategie di attacco di segno opposto nei confronti di una considerazione seria e obiettiva della psicoanalisi e di una pensabilità dei suoi contenuti e del suo specifico paradigma);
- la *formazione reattiva* (un'apparente passione che in realtà maschera un intimo scetticismo, o in qualche caso il fenomeno contrario);
- l'*isolamento dell'affetto* (l'apprendimento è effettuato anche correttamente dal punto di vista concettuale, ma senza alcun coinvolgimento emotivo, secondo una logica puramente nozionistica);
- l'*ironia* (che funziona da strategia di evitamento, in quanto esorcizza e annulla la stessa possibilità di accedere alla pensabilità degli argomenti affrontati);
- l'*acting out* (interruzione della frequenza alle lezioni);
- il *rivolgimento contro se stessi* (la responsabilità della mancata comprensione è attribuita masochisticamente a sé e alla propria incapacità di accostarsi per motivi oscuri e non razionalizzabili alla disciplina); tale strategia appare simmetrica alla
- *proiezione* (i propri sentimenti di confusione e di ambivalenza vengono proiettati nella Psicologia dinamica, negli autori studiati; la "colpa" della mancata comprensione dei concetti è proiettata su altri responsabili, come il manuale inadeguato, il linguaggio complesso e criptico della disciplina, la logica "strana" dell'approccio psicodinamico ecc.).

Gli ultimi due meccanismi difensivi sono centrati sulla ricerca di cause che appaiono in ogni caso non gestibili e non controllabili e che quindi legittimano implicitamente la mancata attivazione della funzione alfa.

Alcune ipotesi

L'obiettivo principale per superare il nozionismo, per far transitare lo studente da -K a +K (Bion, 1963), da un apprendimento ispirato all'«avere» ad uno basato sull'«essere» (Fromm, 1976), per fargli evitare ogni acquiescenza mentale (Winnicott, 1965), per far acquisire tridimensionalità alla disciplina è necessario incrinare la disposizione mentale ad una saturazione metodologica preliminare dello studente.

Il percorso proposto consiste nel non abbandonare le metodologie tradizionali, ma nel collocarle all'interno di una prospettiva "a specchio" in cui la psicoanalisi si ponga non solo come contenuto, ma anche come contenitore di se stessa e di una forma specifica di pensiero. Si tratta di attivare contemporaneamente un punto di vista autocentrato sulle specificità della Psicologia dinamica e uno eterocentrato su ciò che è "altro" dalla Psicologia dinamica stessa.

Quattro sono, a nostro parere, i vertici secondo i quali inquadrare *sistematicamente* la psicoanalisi al fine di migliorare l'approccio dello studente universitario alla disciplina:

1) *vertice filosofico ed epistemologico generale*, attivabile con riferimenti a: ideologie della scienza, scienze quantitative e scienze qualitative (Ceruti, Lo Verso, 1998; Gargani, 1991); concetti di complessità (Bocchi, Ceruti, 1985), di paradigma (Kuhn, 1962), di nomotetico e idiografico; relatività dei valori di rilevante e accessorio, di permanente e transitorio; collegamenti con l'ermeneutica come "generatrice di dialogo" e "arte dell'interpretazione come trasformazione" (Martini, 1998);

2) *vertice filosofico ed epistemologico specifico*, centrato su alcuni concetti come: l'«intelligenza del senso duplice» (Ricoeur, 1965); il carattere opaco e resistente alla traducibilità del simbolo psicoanalitico; la psicoanalisi come conoscenza della conoscenza, come sistema osservante in cui l'osservatore, che fa parte integrante del sistema (Morin, 1985), osserva l'oggetto, ma anche se stesso e il paradigma di riferimento (Barbieri); la co-definizione tra soggetto e oggetto della conoscenza (Varela, 1985); la prospettiva secondo cui "la chiarezza è sempre paradossalmente il risultato di un occultamento di una verità" (Corrao, 1991) e "tutto il processo del conoscere è sempre in bilico tra il pensare e l'eludere l'ignoto costruendo certezze" (Gaburri, Ambrosiano, 2003);

3) *vertice di sistema, auto ed eterocentrato*, in base al quale evidenziare la necessità di collocare sempre l'argomento trattato all'interno di un sistema: a) *interno*, perciò focalizzato sui diversi aspetti della teoria complessiva dell'autore considerato, quindi *autocentrato*; b) *relazionale*, quindi *eterocentrato* su altri autori e teorie della Psicologia dinamica e su altri sistemi psicologici e di pensiero, eterogenei nei confronti della stessa Psicologia dinamica.

4) *vertice centrato su ciò che accade nella classe*: evidenziazione (con funzione esemplificatoria e condotta non in maniera sistematica) delle dinamiche della classe e dei meccanismi di difesa attivati nei confronti della psicoanalisi; ipotesi che alcune questioni affrontate ed evidenziate dagli studenti durante le lezioni possano essere concepite come elementi beta, tracce non pensabili, "non cose" che possono bloccare oppure, se opportunamente elaborate, facilitare la relazione mentale con l'Altro da Sé.

La proposta consiste dunque nell'integrare il tradizionale percorso lineare della trattazione di autori, teorie e scuole con un itinerario circolare, a spirale, o meglio "a molla", che si articola contemporaneamente su tre livelli: uno epistemologico (1 e 2), uno tematico e di sistema (3) e uno applicativo-riflessivo con funzione esemplificatoria (4). 1, 2 e 3 hanno la funzione di collocare la trattazione "tradizionale" all'interno di un contenitore epistemologico e filosofico più ampio che la giustifichi e tridimensionalizzi; 4 è una occasionale modalità di coinvolgimento (condotta in modo prevalentemente ludico e "leggero") dello studente, che si trova ad abbandonare in tal modo la posizione rassicurante di osservatore esterno e viene collocato dinamicamente all'interno del sistema osservato.

Bibliografia

- Barbieri, G. L. (in corso di pubblicazione). Lo statuto epistemologico della psicoanalisi tra complessità, ermeneutica e narrazione. *La società degli individui*.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler Publishing Company. (Tr. it. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976).
- Bion, W. R. (1963). *Elements of Psychoanalysis*. London: Heinemann. (Tr. it. *Gli elementi della psicoanalisi*. Roma: Armando, 1973).
- Bocchi, G. & Ceruti, M. (Eds.) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. & Lo Verso, G. (Eds.) (1998). *Epistemologia e psicoterapia*. Milano: Cortina.
- Corrao, F. (1991). Epinoesis. In M. Ceruti & L. Preta (Eds.). *Che cos'è la conoscenza* (pp. 31-42). Roma-Bari: Laterza.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* New York: Harper & Row Publishers Inc. (Tr. it. *Avere o essere?* Milano: Mondadori, 1977).
- Gaburri, E. & Ambrosiano L. (2003). *Ululare con i lupi. Conformismo e rêverie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gargani, A. (1991). Il testo complesso della natura. In M. Ceruti & L. Preta (Eds.). *Che cos'è la conoscenza* (pp. 13-30). Roma-Bari: Laterza.
- Kuhn, Th. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press. (Tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi, 1969).
- Martini, G. (1998). *Ermeneutica e narrazione. Un percorso fra psichiatria e psicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.) *Che cos'è la conoscenza* (pp. 49-60). Roma-Bari: Laterza.

- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Éditions du Seuil (Tr. it. *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*. Milano: Il Saggiatore, 1967).
- Varela, F. (1985). Complessità del cervello e autonomia del vivente. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.). *La sfida della complessità* (pp. 141-157). Milano: Feltrinelli.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press. (Tr. it. *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1970).

L'esperienza estetica come fattore di apprendimento. costruzione e fruizione di filmati per la psicologia generale. (P. Bonaiuto, V. Biasi e P. Cordellieri)

1. Introduzione

Due progetti di innovazione didattica per la Psicologia generale in sede universitaria sono stati presentati dal nostro gruppo di ricerca e d'insegnamento, nell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza (Bonaiuto & Giannini, 2001) e nell'Università degli Studi "Roma Tre" (Biasi, 2001). La loro realizzazione ha comportato la costruzione e l'applicazione di filmati volti a favorire l'apprendimento di componenti sostanziali della disciplina. Gli argomenti hanno riguardato la psicologia della personalità, la psicologia della percezione, la creatività, la psicologia ambientale e dell'arte, vari processi affettivi, ecc. I filmati realizzati hanno suscitato interesse, anche all'estero; e sono stati impiegati in Corsi di Laurea Triennali o Specialistici; oltre che in varie Scuole di Specializzazione *post-lauream* (Bonaiuto, Biasi & Cordellieri, 2002; 2004).

Parallelamente abbiamo avviato indagini sulle relazioni tra l'impiego di questi dispositivi didattici, le emozioni attivate, i livelli di apprendimento ed altri effetti osservabili negli Allievi. Per via della natura dei filmati si è reso possibile studiare, in particolare, il riverbero delle componenti estetiche del processo di fruizione, anche per quanto riguarda il numero e il tipo di concetti essenziali compresi e memorizzati.

Valori estetici in ambito cinematografico sono stati discussi da Arnheim (1932) sull'impiego di filmati e videoregistrazioni per le discipline psicologiche nella didattica universitaria, o in quella rivolta ad altre istituzioni e organizzazioni, non è difficile trovare riscontri e riferimenti nella letteratura pertinente (Boyatzis, 1994; Conner, 1996; Kirsh, 1997; Callista & Casacchia, 1998; Beitman & Dongmei, 1999; Supinski, 1999). Si sono aggiunti i nostri contributi, già menzionati; e sono pure apparsi resoconti sull'impiego di filmati specifici per il mondo delle organizzazioni (D'Incerti, Varchetta & Santoro, 2000; Viel, 2005).

I nostri progetti avevano ripreso aspetti intuitivamente colti nella tradizione didattica ma che risultavano piuttosto trascurati e, soprattutto, bisognosi di conferme sperimentali.

Fra questi, il ruolo del materiale artistico quale ingrediente di pregio nella comunicazione volta a favorire la comprensione e il ricordo. A tale riguardo si possono reperire spunti interessanti in certe osservazioni sull'efficacia della promozione di qualità estetiche e quindi di specifiche valenze positive nell'insegnamento, non solo in ambito artistico (Metzger, 1965; Bonaiuto, 1970), ma anche più in generale; allorché fattori come l'originalità, l'eleganza, la competenza e l'autenticità traspaiono dai

contenuti del discorso, dall'eloquio, da varie componenti dell'aspetto esteriore di chi insegna, nonché dal materiale didattico impiegato e dagli ambienti in cui la didattica viene svolta. Tali qualità giocano verosimilmente ruoli non secondari nel suscitare impegno motivazionale, attenzione, facilitazione nel comprendere e nell'apprendere. Una esemplificazione storica collaterale di peso rilevante, si può trovare nella didattica religiosa, che in varie epoche e culture ha utilizzato nelle presentazioni proprio l'attività artistica, cioè l'esperienza estetica del fruitore, attraverso adeguate committenze rivolte ad operatori di arti visive, musica, danza, teatro, architettura; e modernamente attraverso il cinema e la televisione: mobilitati per affascinare l'*audience*, facilitare l'adesione e garantire meglio l'incorporazione dei valori nei proseliti.

La componente estetica appare inoltre importante ingrediente in altre forme di didattica, come quella sportiva e riabilitativa; nonché in varie procedure di persuasione e nella pubblicità commerciale (Bonaiuto *et al.*, 2001; Bonaiuto, Biasi, Giannini & Chiodetti, 2001).

2. Procedure di costruzione dei filmati, di proiezione e di valutazione degli effetti.

L'allestimento dei filmati si giova delle moderne tecnologie informatiche, quali il programma applicativo per montaggio digitale *Final Cut Pro 3*. In funzione dell'argomento preordinato vengono scelte brevi sequenze videoregistrate, dopo avere visionato ampi settori del repertorio contemporaneo di opere di buon livello tecnico e artistico. Le sequenze ricavate, che convergono sul tema didattico di volta in volta focalizzato, vengono montate in successione, con opportuni intervalli, dissolvenze, ecc.; facendo premettere e seguire titolazioni, commenti scritti e parlati, accompagnamento musicale.

I cortometraggi così realizzati, collocati su videocassette o DVD, vengono proiettati nell'ambito dei Corsi, in aule attrezzate e debitamente oscurate.

Ciascun filmato è preceduto da brevi descrizioni scritte, proiettate tramite lavagna luminosa, le quali introducono l'argomento; si invitano poi gli Allievi a osservare il filmato lasciandosi andare ad una visione libera, senza prendere appunti.

Al termine le luci vengono riaccese e sono assegnate prove di verifica psicologica individuale, con scale bipolari centrate sulle qualità fisionomiche del filmato (fig. 1) e questionari con domande aperte destinate a verificare e quantificare l'avvenuto apprendimento (un esempio viene qui riportato in fig. 2). Ai vari quesiti si chiede di rispondere in modo spontaneo descrivendo le impressioni personali autentiche. Hanno poi luogo comunicazioni informative. Ciascun filmato dura trenta minuti. L'intera seduta, che impegna il gruppo dei partecipanti, ricopre la durata di circa novanta minuti. I partecipanti, come si è accennato, sono adulti d'ambo i generi: studenti universitari in

età dai 19 anni in avanti, afferenti a moduli didattici di Psicologia generale e discipline affini (Settore M-PSI/01); o, ancora, laureati afferenti a Scuole di Specializzazione in discipline psicologiche e psico-pedagogiche. Lo studio sperimentale degli effetti emotivi e cognitivi viene svolto (previo consenso scritto degli interessati), con partecipanti che vedono il filmato per la prima volta e non sono a conoscenza delle finalità e dei dettagli della metodologia.

I filmati la cui realizzazione è stata finora impostata e, in alcuni casi, completata, sono stati centrati sui seguenti argomenti:

- a) *Patterns* comportamentali di “Tipo A” e “Tipo B”
- b) Estroversione e Introversione
- c) Stili Educativi “Assertivo” e “Anassertivo”
- d) Illusioni nella percezione di strutture ambientali
- e) Costanza e sub-costanza nella percezione di edifici e sculture
- f) Completamento e contraddizione nello spettacolo cinematografico e in altri *media*
- g) La percezione delle qualità fisionomiche
- h) Gradi di realtà di oggetti ed eventi nella rappresentazione cinematografica
- i) Qualità espressive e valenze nella percezione del colore
- j) Motivazioni umane ed esperienza estetica nella danza artistica
- k) Forme, colori e significati nell’esperienza umoristica
- l) Caratteristiche e condizioni della creatività
- m) Obesità, magrezza, tendenze orali e dinamiche della regressione
- n) La “Rievocazione disegnata” di esperienze di stress o di comfort
- o) La comunicazione didattica e l’apprendimento attraverso i filmati.

Attenzione: Considera il filmato che hai appena visto e cerca cogliere l'impressione che hai in questo momento. Prova a valutare alcuni aspetti del filmato segnando una casella per ogni coppia di aggettivi opposti, in modo spontaneo e rapido. Il punteggio 3 corrisponde a "molto"; 2 a "mediamente"; 1 a "un poco", 0 a "né l'uno né l'altro" o "una via di mezzo".

Il filmato mi è apparso:

	3	2	1	0	1	2	3	
BELLO								BRUTTO
GRADEVOLE								SGRADEVOLE
BUFFO								SERIO
IMPORTANTE								TRASCURABILE
INEFFICACE								EFFICACE
BEN FATTO								MALFATTO
BANALE								ORIGINALE
INFORMATIVO								DISINFORMATIVO
INELEGANTE								ELEGANTE
ISTRUTTIVO								NON ISTRUTTIVO
INTERESSANTE								NOIOSO
REPULSIVO								ATTRAENTE
PARZIALE nel suo insieme								COMPLETO nel suo insieme
CHIARO								CONFUSO

Fig. 1 – Prima sezione della Scheda proposta individualmente a ciascun partecipante per la compilazione, subito dopo la percezione del filmato didattico. Questa sezione della Scheda a carattere generale e comprende 14 scale bipolari a sette passi, centrate sulle qualità fisionomiche dell'intero filmato.

Come già reso noto, un primo esempio d'indagine è stato condotto utilizzando il filmato centrato sulle caratteristiche di due *patterns* comportamentali contrapposti, interessanti per la psicologia della personalità e la psicologia della salute: i cosiddetti "Tipo A" e "Tipo B". Sulla base delle conoscenze consolidate i tratti che definiscono il "Tipo A" comprendono la forte motivazione al successo, da cui derivano altri aspetti tipici quali la competitività, la fretta e l'impazienza, l'ostilità di fronte agli ostacoli, l'irritabilità, l'inclinazione a dominare e controllare l'ambiente. Ulteriori caratteristiche risultano la velocità e l'enfasi nel muoversi e nel parlare, la puntualità, l'inclinazione al diniego come meccanismo difensivo, nonché il cinismo e la tendenza alla frode, pur di conseguire risultati. Il "Tipo B", al contrario, si caratterizza per la scarsa motivazione al successo, gli aspetti di passività, acquiescenza, dipendenza, la lentezza e la dolcezza nei movimenti e nell'eloquio, l'inclinazione alla contemplazione, la preferenza per i meccanismi difensivi dell'ipocondriasi e della somatizzazione.

Elenchiamo le opere cinematografiche da cui abbiamo ricavato sequenze illustrative rilevanti ed efficaci per il *pattern* comportamentale di "Tipo A".

1. "Indagine su un cittadino al di sopra di ogni sospetto" (Italia, 1970; regia di Elio Petri);
2. "Network" (Stati Uniti, 1976; regia di Sidney Lumet);
3. "Wall Street" (Stati Uniti, 1987; regia di Oliver Stone);
4. "Il Decisionista" (Italia, 1995; regia di Marco Cappelloni);
5. "La Scuola" (Italia, 1995; regia di Daniele Luchetti);
6. "Sogni d'oro" (Italia, 1984; regia di Nanni Moretti);
7. "Full Metal Jacket" (Stati Uniti, 1987; regia di Stanley Kubrick).

Le sequenze prescelte mostrano con chiarezza le peculiarità comportamentali del "Tipo A" in personaggi che ricoprono in modo appropriato i seguenti ruoli: un commissario di polizia, la manager d'una rete televisiva, un operatore finanziario, un avvocato, un insegnante che aspira a ruoli superiori, un severo istruttore militare.

Elenchiamo inoltre le opere da cui abbiamo ricavato sequenze illustrative rilevanti ed efficaci per il *pattern* comportamentale di "Tipo A".

1. "Risorse Umane" (Francia, 1999; regia di Laurent Catent);
2. "Il Laureato" (Stati Uniti, 1967; regia di Mike Nicholson);
3. "Fantozzi" (Italia, 1975; regia di Luciano Salce).

Le sequenze prescelte mostrano con chiarezza le peculiarità comportamentali del "Tipo B" in personaggi che ricoprono ruoli fortemente subordinati: un operaio alla catena di montaggio, un neo-laureato particolarmente incerto, un impiegato dipendente.

Il video è stato proiettato, con una breve introduzione, a piccoli gruppi indipendenti di Allievi, per un totale di 150 partecipanti con età media di a. 26;7. Al termine della proiezione è stata proposta la compilazione della scheda di valutazione del filmato qui riportata, in forma ridotta, in fig. 1; con scale e domande inerenti alle qualità emotive,

ad alcuni aspetti fisionomici, al valore estetico, nonché alle capacità informative attribuite.

Sono stati inoltre registrati i contenuti appresi, da ciascun allievo, mediante la seconda sezione della scheda, specifica per ogni filmato (cfr. fig. 2).

I dati raccolti sono stati sottoposti alle opportune analisi statistiche e ad un lavoro interpretativo di tipo psicodinamico.

Il “Tipo A”

- a) Quali caratteristiche di comportamento appartengono al “Tipo A”?
- b) Quali aspetti definiscono il “Tipo A” per quanto riguarda la mimica, i gesti, la voce, ecc.?
- c) Il comportamento di “Tipo A” ti sembra anomalo rispetto al comportamento normale?
- d) Quanto su una scala da 0 a 10?
- e) Come spieghi il comportamento di “Tipo A”?

Il “Tipo B”

- a) Quali caratteristiche di comportamento appartengono al “Tipo B”?
- b) Quali aspetti definiscono il “Tipo B” per quanto riguarda la mimica, i gesti, la voce, ecc.?
- c) Il comportamento di “Tipo B” ti sembra anomalo rispetto al comportamento normale?
- d) Quanto su una scala da 0 a 10?
- e) Come spieghi il comportamento di “Tipo B”?

Fig. 2 – Seconda sezione della Scheda proposta per la compilazione subito dopo la percezione del filmato didattico relativo all’argomento preordinato (nella prima indagine: i Pattern Comportamentali di “Tipo A” e di “Tipo B”). Questa sezione della Scheda consente la ricognizione di contenuti appresi a seguito della fruizione filmica. I dati riferiti alle due tipologie vengono cumulati per ottenere i punteggi di apprendimento individuali.

3. Principali risultati ottenuti e implicazioni didattiche

Sia i punteggi oggettivi di apprendimento implicito (in funzione del numero di concetti pertinenti memorizzati), sia il potere informativo-istruttivo attribuito al filmato, risultano significativamente superiori negli allievi che hanno segnalato un alto livello di apprezzamento estetico. La soddisfazione motivazionale, che accompagna l’emozione estetica, sembra dunque facilitare l’acquisizione e l’introiezione di un maggior numero di contenuti, veicolati da un mezzo vissuto come positivo.

L'impressione di anomalia dei *patterns* comportamentali osservati nel filmato, espressa su scala da 0 a 10, appare inversamente correlata al punteggio complessivo di apprendimento. Questo risultato viene interpretato come l'effetto di processi di difesa psichica che possono ostacolare l'apprendimento implicito, quanto più i contenuti risultano "anomali", cioè incongruenti rispetto ai propri schemi mentali.

Altre indagini sono in corso mediante cortometraggi centrati su temi differenti, quali i tratti dell'introversione o estroversione, la personalità e gli stili educativi, le illusioni visive nelle strutture architettoniche, ecc.

Per quanto riguarda la proiezione del filmato riguardante i "Patterns comportamentali di 'Tipo A' e 'B' ", si osservino determinati risultati, ottenuti contrapponendo gruppi estremi che hanno registrato un livello rispettivamente alto o basso di apprezzamento estetico (punteggio medio superiore a 2.40 oppure inferiore a -0.10; gruppi ottenuti calcolando una deviazione standard sopra o sotto la media; Tabella 1). Vediamo che le qualità positive attribuite al filmato sono d'intensità circa doppia nei gruppi ad alto apprezzamento estetico, dando luogo a differenze statisticamente significative. Ossia chi ha vissuto il filmato come molto "bello" lo considera anche, tra l'altro, particolarmente attraente, gradevole, interessante, informativo ed istruttivo.

Tabella 1 - Differenze fra le medie per le Qualità positive attribuite al Filmato dai Partecipanti con Apprezzamento Estetico Alto vs. Basso

Qualità attribuite <i>al filmato</i>	Livello di Apprezzamento Estetico		Analisi statistica
	Alto (> 2.40) n = 19	Basso (< -0.10) n = 54	
Attraiante	2.16 (1.12)	0.43 (1.21)	$t_{71} = 5.48$ $p < 0.001$
Elegante	0.84 (1.57)	-0.13 (1.07)	$t_{71} = 3.00$ $p < 0.01$
Gradevole	2.37 (0.95)	0.59 (1.42)	$t_{71} = 5.05$ $p < 0.001$
Interessante	2.58 (0.77)	1.93 (0.80)	$t_{71} = 3.10$ $p < 0.01$
Informativo	2.26 (1.05)	1.67 (1.03)	$t_{71} = 2.17$ $p < 0.02$
Istruttivo	2.47 (0.70)	1.69 (1.16)	$t_{71} = 2.78$ $p < 0.01$

Si registrano inoltre correlazioni positive fra il “Potere Informativo-Istruttivo” attribuito al suddetto filmato, il punteggio di “Apprendimento Complessivo” e la principali qualità estetiche attribuite al filmato (Tabella 2).

Tabella 2 - Correlazioni fra il “Potere Informativo-Istruttivo” attribuito al Filmato, il punteggio di “Apprendimento Complessivo” e le principali qualità estetiche attribuite (N = 150).

Apprendimento complessivo	$r_{149} = 0.20$	$p < 0.02$
Bello	$r_{149} = 0.34$	$p < 0.001$
Attraiante	$r_{149} = 0.42$	$p < 0.001$
Elegante	$r_{149} = 0.24$	$p < 0.01$
Gradevole	$r_{149} = 0.40$	$p < 0.001$

Il punteggio di “Apprendimento Complessivo” (ricavato dalla computazione del numero di concetti indicati dai partecipanti, sia per il comportamento in generale, sia per gli aspetti non verbali quali mimica, postura, ecc.) risulta correlato positivamente alla valenza di “Interessante” colta nella relazione diretta con il filmato ($r_{149} = 0.22$; $p < 0.01$).

Tornando al risultato principale di questa ricerca vediamo che l’ipotesi è stata confermata: l’apprendimento è risultato proporzionale al valore estetico attribuito al filmato ($r_{149} = 0.27$; $p < 0.01$). Il valore estetico del messaggio sembra quindi facilitare processi di introiezione, ritenzione e rievocazione dei contenuti.

La replica dell’indagine con altri filmati sta dando luogo, per quanto si può vedere a questo punto della ricerca, a risultati coerenti.

Riferimenti

Arnheim, R. (1932). *Film als Kunst* (trad. it. e nuova ediz., Milano: *Il Saggiatore*, 1960).

Beitman B. D., Dongmei Y. (1999). *Learning Psychotherapy: A Time-Efficient, Research-Based, and Outcome-Measured Psychotherapy Training Program*. New York: Norton.

- Biasi V. (2001). L'allestimento di filmati per la didattica delle discipline psicologiche. Relazione alla *Giornata di Studi sull'Innovazione Didattica*. Roma: Università degli Studi "Roma Tre".
- Biasi, V., Bonaiuto, P. & Cordellieri, P. (2004). La componente estetica nella comunicazione didattica. Opportunità offerte dalle nuove tecnologie. *Tecnologie Didattiche*, 1, 4-13.
- Bonaiuto, P. (1970). Indicazioni psicologiche per la didattica delle arti visive. Relazione presentata al *I Convegno Internazionale "Arte e Didattica"*, Venezia. Pubbl. anche in *La Biennale di Venezia*, 1972, 67-68, 18-42.
- Bonaiuto, P., Biasi, V. & Cordellieri, C. (2002). *Using artistic materials in Psychology Teaching. Humorous illustrations and film sequences on "Type A" and "Type B" Behavioral Patterns*. Paper presented at the XVII IAEA Congress, Takarazuka (Japan). Abstract publ. in: T. Kato (Ed.), *Proceedings. XVII Congress of the International Association of Empirical Aesthetics*. Takarazuka: Takarazuka University of Arts and Design (pp. 399- 402).
- Bonaiuto P., Biasi V, Giannini A. M., Chiodetti, M. (2001). Motivational appeal, aesthetic appreciation and attributed efficacy of advertising illustrations, *Empirical Studies of the Arts*, vol. 19, n. 2, *Special Issue*, 287-296.
- Bonaiuto P., Giannini A. M. (2001). *Progetto di innovazione didattica*. Roma: Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- Boyatzis C.J. (1994). Using feature films to teach social development, *Teaching of Psychology*, 21 (2), 99-101.
- Callista G., Casacchia M. (1998). Laboratorio video in psichiatria: un'esperienza didattica, *Rivista di Psichiatria*, vol. 33, n. 1, 15-18.
- Conner D.B. (1996). From Monty Python to total recall: A feature film activity for the cognitive psychology course, *Teaching of Psychology*, vol. 23, n. 1, 33-35.
- D'Incerti, D., Varchetta, G. & Santoro, M. (2000). *Schermi di Formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Milano: Guerini e Associati.
- Kirsh S.J. (1997). Using animated films to teach social and personality development, *Teaching of Psychology*, 25 (1), 49-51.
- Metzger W. (1965). The influence of aesthetic examples. In: G. Kepes (Ed.), *Education of Vision*. New York: Braziller.
- Supinski S. B. (1999). An experimental comparison of strategies using cooperative learning and interacting video: Lesson for the interactive classroom, *Journal of Interactive Learning Research*, vol. 10, n. 2, 123-148.
- Viel, P. (2005). *Formare con il cinema. Proposta di Workshop*. Roma: A.I.F. Lazio.

La narrazione come strumento di conoscenza del sé nel percorso formativo universitario in psicologia (A. Maria Di Vita, A. Salerno)

Il lavoro qui presentato è relativo ad una esperienza di ricerca-intervento condotta nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze e tecniche della personalità e delle relazioni d'aiuto e Scienze e tecniche dello sviluppo e dell'educazione della Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo.

La narrazione autobiografica, inizialmente un genere letterario, oggi viene vista al di fuori di questo limite; essa è entrata di diritto nella ricerca-azione, nell'educazione, nella psicoterapia, nella formazione. Nella società postmoderna, infatti, sul versante psico-sociale l'immagine dell'io è divenuta centrale e nel suo rapporto con la società il punto di partenza è rappresentato dal suo vissuto, dalla sua storia personale. Secondo Cambi (2003) il bisogno di fare autobiografia è un bisogno di formarsi, di riordinare il proprio vissuto, di riprogettare il proprio io "come fattore di trasparenza del sé" (p.34). In accordo con Montesarchio, Marzella e Costanzo (2004), riteniamo estremamente utile impiegare strumenti narrativi in ambito di formazione e, in particolare, di formazione in psicologia che non è "un'operazione di acculturazione ma riguarda l'acquisizione di una competenza al saper fare per la quale i resoconti potrebbero assumere il valore di strumento di formazione" (p.167). La narrazione autobiografica in un percorso formativo universitario in psicologia assume quindi un carattere di riflessione ed "esercizio a pensare", nonché consente di effettuare delle selezioni sul materiale narrato dando priorità ad aspetti significativi e rilevanti del proprio sé.

Ogni volta che l'individuo si sofferma a riflettere su se stesso, che richiama alla mente fatti vissuti, riceve la conferma del proprio esistere e ritrova l'unicità delle proprie esperienze; se il passato condiziona il modo di sentire il presente e il futuro, come dice Demetrio (1995) "assistiamo allo spettacolo della nostra vita come spettatori" (p.12), diamo vita a tutti i personaggi che siamo stati, li vediamo recitare nel teatro della nostra mente e dal passato, ritornati al presente "tornare a crescere per se stessi e per gli altri" (pag. 16). Come sottolineano Kaneklin e Scaratti (1998), la narrazione in un percorso formativo offre la possibilità da un lato di approfondire l'analisi di eventi problematici, dall'altro di ottenere informazioni sul contesto, nonché di stimolare nei soggetti maggiori capacità di collocarsi, attraverso il processo formativo stesso, in percorsi e storie esistenziali più soddisfacenti.

Marzella (2004), sottolinea come "la formazione come narrazione, valorizza il ruolo della parola e del linguaggio credendo che esso restituisca qualcosa di autentico per chi lo utilizza e per chi lo raccoglie. Nella formazione, non solo il linguaggio ha funzione

narrativa, ma anche le azioni stesse hanno la funzione di esplicitare un racconto” (p.114).

Il nostro studio, al momento ancora in fase di ampliamento, ha fino ad oggi coinvolto 50 studenti dei corsi di laurea in Scienze e tecniche della personalità e delle relazioni d’aiuto e Scienze e tecniche dello sviluppo e dell’educazione della Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo, cui è stata data la seguente consegna:

“Ti chiedo di provare a raccontare la tua storia scrivendola come se la dovessi comunicare ad una persona che è interessata a te, ma non ti conosce. Puoi scrivere ciò che vuoi e nel modo che ritieni più opportuno, cercando, però, di fare capire all’altro chi sei tu, quali sono le tue caratteristiche e come sei arrivato ad essere quello che sei”, precisando che il tempo a loro disposizione era di 50 minuti.

Abbiamo ritenuto opportuno somministrare lo strumenti agli studenti dell’ultimo anno, molti dei quali già impegnati in attività di tirocinio formativo e/o professionalizzante, ritenendo che la fase che stanno attraversando rappresenti un particolare momento di transizione, tra passato e futuro, in una dimensione presente, che li dovrebbe aiutare a leggere dentro se stessi e ad organizzare la propria esperienza di vita (Confalonieri, 1999). Si è inoltre ipotizzato che il particolare “momento formativo” che i soggetti stanno vivendo si presenti ricco di stimoli e di esperienze significative per la costruzione della loro identità. Il raccontarsi quindi come aiuto e risorsa nel ricomporre la loro esperienza, nel comprendere bisogni ancora inespressi e desideri, risorse e limiti nell’affrontare compiti di sviluppo così decisivi per il loro futuro.

Dall’analisi dei resoconti emerge come il sé che viene raccontato è un sé in divenire, che ha bisogno ancora di punti di riferimento sicuri come la famiglia, l’infanzia (ricordata da tutti come felice), mentre il passato, che è focalizzato nel presente, è vissuto come certezza davanti ad un futuro vago e minaccioso. Emerge quindi chiaramente come in questa fase del ciclo di vita, caratterizzata da momenti di passaggio, da disagio e ricerca di significati, la narrazione autobiografica aiuti il soggetto nel suo processo di identificazione, indispensabile per affrontare in maniera sana e significativa il percorso formativo.

Riferimenti bibliografici

Cambi F. L’autobiografia come metodo formativo: luci e ombra in I. Gamelli, S. Iavano (2003) (a cura di), *Il Prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano

Confalonieri E. (1999), *Costruire finestre di comprensione nella complessità: il lavoro educativo nei CSE*. In M. Tomisich, E. Confalonieri, (a cura di), *Raccontare e*

raccontarsi nei Centri socio-educativi, Milano, Angeli.

Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*, Cortina, Milano

Di Vita A.M., Piazzese C., Ricontati, G. (2004) *La narrazione autobiografica come strumento di prevenzione del disagio adolescenziale: un contributo empirico*, in C.

Novara e M. Mandalà, *Le comunità possibili*, Centro Siciliano Sturzo.

Di Vita A. M., Salerno A. (2004), *La mente che narra: autobiografia e struttura del sé negli adolescenti e nei giovani*, Atti del Convegno Internazionale "La Ricerca

Simbolica: Creatività, Benessere e Cura della Mente", Palermo, 20/21 Maggio 2004, in press.

Kaneklin C., Scaratti G. (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano.

Marzella E. (2004), *Formando narrazioni* in G. Montesarchio, R. Grassi, E. Marzella, C. Venuleo, *Indizi di colloquio*, Angeli, Milano.

Montesarchio G., Grassi R., Marzella E., Venuleo C. (2004), *Indizi di colloquio*, Angeli, Milano.

Montesarchio G., Marzella E., Costanzo I. (2004), *Il resoconto come capacità di pensare le dimensioni culturali del processo formativo*, in G. Montesarchio, R. Grassi, E.

Marzella, C. Venuleo, *Indizi di colloquio*, Angeli, Milano.

Salerno A., Ricontati G., Piazzese C. (2003), *La narrazione autobiografica in adolescenza. Un contributo empirico*, Abstract del V Congresso Nazionale dell'AIP, Sezione di Psicologia Clinica, Bari, 26/27 Settembre 2003

Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze

Scrivere all'Università: la sintesi di testi (P. Boscolo, B. Arfè)

Le difficoltà che gli studenti universitari incontrano scrivendo sono oggetto di numerose ricerche internazionali, che sono invece relativamente rare in Italia. Nessun corso universitario italiano dedica alla scrittura accademica un insegnamento specifico, fatta eccezione per sporadiche iniziative autonome di alcuni atenei. Lo studio che verrà presentato riguarda l'applicazione di un intervento di istruzione nella scrittura accademica finalizzato a due obiettivi. Il primo era di migliorare la capacità di studenti di Psicologia di scrivere una sintesi di testi. Il secondo obiettivo era di verificare gli eventuali effetti dell'intervento sulle credenze degli studenti riguardo alla scrittura. Una delle pratiche spesso richieste agli studenti è la cosiddetta "scrittura da fonti", ovvero il processo attraverso cui lo studente, dopo aver letto alcuni testi su uno stesso argomento, ne scrive uno proprio. Per scrivere una sintesi gli studenti devono comprendere le informazioni presenti nelle fonti, organizzarle e collegarle tra loro. Nella tematica della sintesi di testi convergono dunque, nell'ultimo ventennio, da un lato gli studi sulla dinamica di comprensione e produzione, dall'altro quelli sull'elaborazione delle conoscenze attraverso la scrittura.

Nel presente studio sono state formulate le seguenti ipotesi relativamente alla capacità di scrittura dei partecipanti. In primo luogo, dato che all'università gli studenti hanno rare occasioni di scrivere rispetto alla scuola secondaria, si prevedeva una modesta capacità degli studenti di scrivere una sintesi da fonti multiple. In secondo luogo, si attendeva un risultato positivo dell'intervento di istruzione. In terzo luogo, poiché le credenze degli studenti sono generalmente stabili, si prevedeva un effetto limitato dell'intervento su di esse.

Metodo

Partecipanti: Hanno partecipato allo studio 52 studenti della Facoltà di Psicologia (F=48, M=4)

L'intervento è stato realizzato durante le ore di un seminario condotto dal primo autore come parte del corso di Psicologia dell'educazione. Gli studenti hanno partecipato volontariamente, per migliorare le proprie capacità di scrittura.

Procedura: Il disegno di ricerca è stato di tipo pre-test, intervento e post-test, senza gruppo di controllo. Nel pre-test ai partecipanti sono stati somministrati un questionario sulle credenze relative alla scrittura e una prova di sintesi di testi sull'argomento della motivazione. Il questionario, validato in un precedente studio, comprende 47 items raggruppati in tre dimensioni: scrittura come elaborazione e revisione del testo, l'uso di

regole per la trasmissione delle conoscenze, e il ruolo del punto di vista personale nello scrivere. L'intervento era organizzato in 10 unità di due ore ciascuna, con cadenza settimanale, per una durata complessiva di tre mesi. Le attività proposte agli studenti erano molteplici. Sul piano teorico, sono stati presentati i principali modelli psicologici della scrittura (cognitivo e socio-costruttivista) e sono stati presentati e discussi alcuni costrutti legati alla testualità, quali genere di discorso, intertestualità, coerenza, e organizzazione del testo. Alcuni di questi costrutti sono stati inoltre affrontati all'interno di attività di esercitazione, quali: l'analisi di buoni e cattivi testi accademici (articoli di ricerca, rassegne) ; stesura di testi relativi al corso di psicologia dell'educazione e alla concezione di apprendimento maturata dagli studenti al suo interno; analisi e revisione dei testi scritti, preliminarmente rivisti dal docente.

Le attività riguardavano soprattutto la sintesi di testi e la scrittura espositiva, anche se non è stata trascurata la scrittura "personale", in cui gli studenti dovevano esprimere la concezione dell'apprendimento maturata attraverso il corso di psicologia dell'educazione.

Il post-test è consistito nella somministrazione dello stesso questionario sulle credenze e in una prova di sintesi di testi sulla creatività.

I testi di sintesi sono stati analizzati mediante indici di comprensione (unità di informazione, informatività, integrazione) e produzione del testo (coesione e organizzazione testuale). I punteggi relativi a tali indici sono stati sottoposti a MANOVA con misure ripetute, da cui è emerso un effetto significativo dell'intervento, $F(1, 52) = 118,61, p < .0001, \eta^2 = .70$. Il confronto delle medie prima e dopo l'intervento ha messo in evidenza un incremento significativo di tutti gli indici di comprensione e produzione, eccetto quello di integrazione.

Per quanto riguarda le credenze degli studenti sulla scrittura, una ANOVA con misure ripetute eseguita per ciascuna delle tre componenti/dimensioni del questionario ha confermato la prevista scarsa modificabilità delle credenze.

II - E-learning e tecnologie per l'istruzione

Presiede: Giulio Vidotto

Aspetti emergenti della valutazione formativa associata alle pratiche della didattica on line di tipo blended (S. Smiraglia)

La presentazione riguarda le nuove complessità della didattica della psicologia e, nello specifico, alcuni aspetti critici associati alla necessità di ripensare i processi di apprendimento - insegnamento in conseguenza della progressiva riverberazione delle tecnologie dell'informazione sull'organizzazione corsuale (blended e-learning) e, più in generale, nelle pratiche sociali.

Vengono fornite interpretazioni su dinamiche corsuali e temi salienti della valutazione formativa quali: criteri di verifica (struttura del compito, normatività), caratteristiche dell'utenza, verifica di apprendimento, esigenze di innovazione e flessibilizzazione. Alla base degli elementi di discussione proposti è l'esperienza didattica dell'insegnamento della Psicologia delle comunicazioni sociali presso la Facoltà di Sociologia, sottoposto nell'arco di un biennio ad un sistematico lavoro di rilevazione e monitoraggio di processo e degli esiti che ha utilizzato diverse tecniche quali-quantitative.

In tal senso il presente lavoro si iscrive tra i contributi specificamente interessati alle problematiche o a strategie in grado di migliorare la didattica, l'insegnamento, lo studio e l'apprendimento, favorendo attraverso le metodiche on-line, una più ampia ed effettiva partecipazione della classe alla costruzione delle conoscenze.

In particolare il monitoraggio ha interessato nel complesso di due anni accademici 280 studenti a cui sono stati sottoposti una pluralità di questionari cartacei, ed il cui comportamento on line è stato monitorato attraverso gli strumenti propri dell'ambiente di e-learning usato: DVLN (Dynamic Virtual Learning Network).

Ulteriori elementi di valutazione sono stati acquisiti attraverso colloqui individuali e di gruppo svolti da osservatori-tutor appartenenti a coorte studentesca antecedente.

Ovviamente nel contesto dei rilievi sistematici si dispone di base documentale relativa agli apprendimenti e all'efficienza di contribuzione nell'ambito del corso attraverso gli esiti di numerose prove e test in itinere e di fine corso.

A partire da queste risultanze, l'analisi tocca il tema dell'innovazione delle strategie didattiche e della necessità di concepire gli apprendimenti come mix di competenza e conoscenza a carattere integrato, e più oltre di guardare alle pratiche sociali che si sviluppano nei nuovi ambienti tecnologici come processi che riflettono le norme di valutazione degli apprendimenti-comportamenti così come sono percepite.

I principali risultati sono relativi all'incidenza dei fattori di competenza pregressa (skill, abitudini, atteggiamento), alle diverse strategie adottate dagli studenti (orientamento al docente, ai pari ed al compito) e alle coordinate dell'efficienza personale.

In parallelo si evidenziano le incidenze organizzative e le variazioni di task che hanno prodotto - nel confronto tra I due anni di corso sottoposti al monitoraggio - variazioni di risposta della popolazione sia in termini di apprendimento sia in termini di motivazione-soddisfazione. Sempre sulla base dei riscontri effettuati si evidenziano le opportunità di innovazione delle metodiche di insegnamento, di organizzazione dei compiti e di gestione dei processi valutativi.

Riferimenti bibliografici

Antonietti A., R.A. Fabio (a cura di), Computer e apprendimento - Numero speciale - Ricerche di Psicologia, 2002, Fascicolo 1

Biolghini D. e Cengarle M. (2000), Net learning. Imparare insieme attraverso la rete, ed. Etas, Milano.

Bocconi S., Midoro V. e Sarti L. (1999), Valutazione della qualità nella formazione in rete. Una metrica della qualità nei processi di formazione collaborativi in rete, "TD - Tecnologie didattiche", n. 16, vol. 1-1999, pp. 24-40.

Calvani A. e Rotta M. (2000), Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line, Erickson, Trento.

Corbi E. (2002), La formazione a distanza di terza generazione. Nuove frontiere per l'educazione degli adulti, Liguori, Napoli

Cottone P., E. Valentini, G. Mantovani, (2002) Distance learning: strumenti da valutare o comunità di pratiche da costruire?, in Antonietti A., R.A. Fabio (a cura di) Computer e apprendimento - Numero speciale - Ricerche di Psicologia, Fascicolo 1

Giani U. (2004) (a cura di), Reti dinamiche virtuali di apprendimento a distanza; Liguori, Napoli

Ghislandi P. (2002) eLearning, didattica e innovazione in università, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento

Quagliata A. (2004) (a cura di) Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete. Armando Editore, Roma

Rivoltella P.C. (2003) Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line, Erickson, Trento

Smiraglia S., Forte C. (2004), Strategie formative della comunicazione didattica on line; in: Reti dinamiche virtuali di apprendimento a distanza (a cura di U. Giani); Liguori, Napoli.

Trentin G. (1998), Insegnare e apprendere in rete, Bologna, Zanichelli.

Trentin G. (1999), Qualità nella formazione a distanza. Un'analisi del rapporto fra qualità, interattività e costi nella formazione a distanza, "TD - Tecnologie didattiche", n.

16, vol. 1-1999, pp. 10-23.

Trincherò R., Todaro P. (2000), *Nuovi media per apprendere. Principi di formazione a distanza in rete*, Tirrenia, Torino.

Zucchermaglio C., (2002) *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma.

Didattica on-line e insegnamento della psicologia (T.G. Gallino, A. Parola) [R]

Presentazione. Il contributo intende esporre gli sviluppi ed i risultati di un corso multimediale on-line assistito dalla Rete (Net-assisted o Web-assisted). Il corso on-line è dedicato a tematiche di Psicologia dello sviluppo, e più esattamente verte sulla Costruzione e ricostruzione dell'identità lungo l'Arco della vita, e sulla memoria autobiografica.

L'obiettivo proposto era il miglioramento della didattica, in aula e a distanza, stimolando al contempo la creatività degli studenti.²

Disegno della ricerca. La ricerca sulla didattica connessa al suddetto corso multimediale prevedeva la creazione di moduli tesi ad approfondire le conoscenze di determinati argomenti psicologici, arricchendoli con documentazioni introdotte dal docente e con le risorse culturali di Internet, attraverso opportuni link prelezionati in modo rigoroso a livello scientifico. In primo luogo si trattava dunque di individuare e stabilire i criteri attraverso i quali compiere una selezione adeguata del materiale presente in Rete. Ne indichiamo i principali, a titolo di esempio:

- autorevolezza dell'autore e dell'ente che crea e gestisce il sito;
- stabilità e accessibilità del sito;
- organizzazione dei contenuti e della struttura;
- orientamento specifico, diretto all'interesse di particolari utenti (in questo caso gli studenti universitari);
- interattività e presenza di caratteristiche multimediali (immagini statiche o cinetiche, e suoni);
- veste grafica e redazionale curata e attraente;
- velocità di caricamento ed efficienza tecnica.

Il Corso di Psicologia on-line comprende due moduli distinti (separati ai fini del periodo di studio, per un corso di 30 o 60 ore, equivalente a 5 o 10 CFU). I moduli sono tuttavia strettamente collegati, essendo l'uno la continuazione dell'altro. Il primo modulo è relativo alla Psicologia dell'Arco della vita, il secondo prevede indicazioni di base, storiche e di contenuto, sugli studi e le ricerche sulla memoria, e si sofferma poi

² La realizzazione del Corso on-line è stata resa possibile mediante una convenzione tra CRUI e Università di Torino (Progetto Campus One, Settore E-learning), che ha permesso di retribuire alcuni tecnici per un adeguato periodo. La convenzione prevedeva infatti che il tempo investito dai docenti (a titolo gratuito) figurasse come cofinanziamento.

sui sistemi di memoria (Tulving, 1985), per approfondire in particolare il tema della memoria autobiografica, in connessione con le identità progressive del Sé. Su questo ultimo aspetto, il modulo presenta anche (come esempio pratico di ricerca) i risultati di una indagine compiuta fra soggetti appartenenti ad una fascia di età tardo-adolescenziale, e intesa al recupero e all'esposizione dei ricordi risalenti ad una precisa età infantile.

Implicazioni e applicazioni didattiche. I moduli didattici on-line possono essere utilizzati sia in aula che a distanza. Nel primo caso si prevede la fruizione di un'aula di tipo tradizionale, ma dotata di strumentazione e mezzi informatici, attrezzata per il collegamento via Internet, con proiettore e grande schermo. In un'aula così corredata la lezione è tenuta dal docente che può soffermarsi sugli argomenti trattati, arricchendo la lezione con il materiale preparato e già inserito in precedenza nel modulo (testi vari tratti da differenti opere, libri o riviste specializzate, e da differenti biblioteche, con fotografie degli autori e dei ricercatori citati (e loro biografie). Il docente può utilizzare allo stesso modo immagini digitali – statiche o cinetiche – relative agli eventi o argomenti trattati, con riferimenti all'attualità o risalenti ad avvenimenti precedenti o ad epoche storiche. Oppure può introdurre le più recenti ricerche offerte dalle neuroscienze (immagini PET), con utilizzo di interviste a scienziati, introduzione di schemi, tabelle e statistiche. O ancora, servirsi di raffigurazioni artistiche di quadri e dipinti, oppure musiche. Tutto questo apparato didattico viene preparato in precedenza, attraverso link con Internet per gli opportuni approfondimenti.

Nel secondo caso, quando la didattica on-line sia utilizzata più specificatamente come formazione a distanza, tutto il materiale è già ugualmente pronto in Rete, e gli studenti possono accedere ai moduli o ai corsi del docente con i relativi link e approfondimenti, direttamente dalla propria casa o da altra sede, ad esempio le aule informatiche attrezzate per loro. In entrambi i casi (presenza in aula universitaria o formazione a distanza) la costruzione dei moduli on-line prevede inoltre la possibilità per gli studenti di rivolgersi ad un tutor, che li segue via e-mail, oppure di *chattare* fra loro, o servirsi delle FAQ, previste a priori dal sistema. www.far.unito.it.

E' importante soffermarsi ancora sulla potenzialità delle immagini. Attraverso Internet è infatti possibile compiere visite virtuali (con link prescelti) nei grandi Musei, Pinacoteche e Gallerie di ogni parte del mondo, oppure scegliere in precedenza quadri e sculture che vengono già inserite tra il testo delle pagine scritte. Naturalmente le immagini sono scelte per la loro valenza intrinseca: servono ad illustrare graficamente un concetto o un contenuto; consentono momenti di pausa e riflessione sul testo; e inoltre agiscono positivamente sulla memoria visiva, aiutando lo studente a ricordare

miglior la materia studiata. Ricordiamo la “teoria del doppio codice” proposta da Paivio, che distingue due tipi di rappresentazione mentale, uno immaginativo e uno verbale; la memorizzazione appare più efficace se la codifica avviene mediante i due sistemi (Paivio, 1971). Si aggiunga che il ricorso a Internet consente di utilizzare non soltanto le opere di grandi pittori contemporanei o di altre epoche, ma anche di utilizzare le immagini tratte dai film e dalle filmoteche o cineteche presenti in Rete, o anche materiale vario come i cartoni animati o i “fumetti” (alcuni dei quali offrono modalità interessanti di lettura sui comportamenti umani).

Valutazioni e procedure sistematiche utilizzate. La ricerca si componeva di due parti. La prima parte è stata quella relativa al materiale da immettere in Rete, per offrire moduli e corsi fruibili dagli studenti. I principali criteri sono stati indicati nel paragrafo “Disegno della ricerca”. La seconda parte della ricerca riguarda la valutazione del prodotto finito: la percezione degli studenti, il riscontro nel dialogo con gli studenti (in aula), e la verifica in sede di esame. Il Corso è stato però inserito in Rete soltanto negli ultimi mesi. Stiamo tuttora acquisendo i dati per quantificare giudizi e risultati a lungo termine. Per l'immediato, l'intero corso è stato presentato e discusso in aula con gli studenti frequentanti, in due corsi distinti, nel Triennio e nella Laurea specialistica, ottenendo grande interesse e valutazioni lusinghiere. Altrettanto si può dire a proposito delle lettere inviate al Tutor.

Conclusioni. Sulla base della nostra esperienza personale e dei riscontri fino ad ora ottenuti dagli studenti, crediamo di poter affermare che i moduli elaborati per attingere alle risorse della Rete, sia per la didattica in aula, sia per quella on-line, non solo non escludono l'uso dei libri ma si integrano a vicenda con un apprendimento di tipo più tradizionale, migliorando insegnamento e apprendimento. Nel modulo on-line infatti, il testo scritto è assai più sintetico, al contempo, gli studenti possono trovare moltissimi link che estendono la loro prospettiva e li invogliano ad approfondire gli argomenti. Inoltre le numerose immagini digitalizzate (anche con programmi flash) rendono più attraente e vivace lo studio. Il libro permette per contro un discorso ampio e analitico, più mirato e direttivo, già suddiviso in capitoli. Apprendimento tradizionale cartaceo, più Internet e high-tech sembrano formare un'ottima accoppiata.

Ulteriori precisazioni sui moduli e sui contenuti del Corso. Il lavoro presentato a Padova in occasione del *Convegno sulla Didattica della Psicologia*, inserito nella *Sessione E-learning e tecnologie per l'istruzione*, era mirato ad offrire un esempio di Corso di didattica on-line, costruito all'interno dell'Università, con precisi contenuti,

scelta dei testi e della metodologia dell'esposizione, avvenuta con una ricerca mirata e personalizzata. Quest'ultima è stata compiuta direttamente dalla docente, per quanto riguarda la presentazione degli argomenti, la selezione delle immagini, degli autori, dei testi e di ogni altro materiale e documentazione la Rete potesse offrire o, in alcuni casi, anche immagini e documenti di proprietà della stessa docente, utili per arricchire e sviluppare a fondo il Corso di psicologia ed i suoi moduli. Il Progetto Campus-One ha consentito di realizzare in collaborazione con i tecnici l'architettura stessa del Corso (menù, mappa, forum, link e approfondimenti, animazioni flash). Questa parte è stata resa possibile attraverso il portale del FAR, dell'Università di Torino. L'intervento orale, presentato al Convegno di Padova (4-5 febbraio 2005), e quello riportato per scritto in questa sede, rappresentano pertanto soltanto una introduzione alla relazione tenuta nella sede del Convegno, in cui è stato illustrato mediante video-proiezione l'intero corso on-line, suddiviso nei due moduli. Per una documentazione completa si rimanda pertanto al sito Internet: <http://www.far.unito.it>. Si potrà quindi cliccare sulla voce "Corsi online. Progetto Campus One", e sul Corso di Psicologia dello Sviluppo.

Bibliografia

- Baddeley A.D. (1994), "Working memory: The interface between memory and cognition". In D.L. Schacter, E. Tulving (a cura di), *Memory system*, MIT Press, Cambridge, 351-368.
- Baltes P.B., Hayne W.R. (1984), "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", *Età evolutiva*, 23, pp. 63-96.
- Bartram D., Smith P. (1984), "Everyday memory for everyday places". In J.E. Harris, P.E. Morris (a cura di), *Everyday memory: actions absent mindedness*, Academic Press, London.
- Boca S., Arcuri L. (1990), "La memoria autobiografica: problemi e prospettive", *Giornale Italiano di Psicologia*, 17, pp. 413-434.
- Camillo Delmino G. (1550), *Le Théâtre de la mémoire*, Allia, 2001.
- Cohen G. (1989), *Memory in the real world*, Lea, Hillsdale, NJ.
- Cornoldi C. (1995), "La memoria di lavoro visuo-spaziale (MLVS)". In F.S. Marucci (a cura di), *Le immagini mentali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Giani Gallino T., Parola A. (2001), Didattica in Rete: una ricerca di Psicologia dello sviluppo convertita in modulo tematico: La rappresentazione e il riconoscimento delle emozioni mediante il disegno infantile, www.far.unito.it.
- Giani Gallino T. (2000), *Famiglie 2000. Scene di gruppo con interni*, Einaudi, Torino.

- Giani Gallino T. (2004). *Quando ho imparato ad andare in bicicletta. Memoria autobiografica e identità del Sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paivio A. (1971), *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt-Rinehart and Winston.
- Parola A. (2000). *Internet per gli psicologi*. Torino: UTET.
- Piolino P., Desgranges B., Eustache F. (2000), *La mémoire autobiographique. Théorie et pratique*, Solal, Paris.
- Schacter, D.L. (1996), *Alla ricerca della memoria*, Einaudi, Torino 2001.
- Spence J.D. (1987), *Il Palazzo della memoria di Matteo Ricci (1596)*, Il Saggiatore, Milano.
- Tulving E. (1972), "Episodic and semantic memory". In E.Tulving, W.Donaldson (a cura di), *Organization of memory*, Academic Press, New York.
- Tulving E. (1985), "How many memory systems are there?" *American Psychologist* , 40, 385-398.
- Yates F.A., *Arte della memoria*, Einaudi, Torino 1972.

English language learning in the Faculty of Psychology. Information technologies and new methods of testing. (N. Whitteridge) [R]

The Faculty of Psychology of the University of Padova has long recognized the need to provide its students with at least a reading knowledge of English. The very large numbers of students on the courses has always made this an arduous and not always very successful task. Moreover, there is more and more evidence that “reading“ is not an isolated skill, but involves phonological as well as cognitive, metacognitive and physiological processes (Rapala and Brady, 1990; De Beni and Pazzaglia, 1991). These developments in our knowledge about language learning make it even more important to try to improve our teaching methods.

The main problems involved in teaching and testing reading skills in this Faculty are as follows:

1. the number of students continues to be too high for individualized language teaching.
2. although on paper, the request from students for language teaching appears to be a priority, when it actually comes to deciding whether to attend a course in English, or devote the time to preparing exams in psychology, the majority of students tend to choose the latter.
3. testing reading comprehension continues to be a field in which there are no definitive solutions.

Today we can say that about 25% of students entering the Faculty have already acquired sufficient knowledge of English. They may present certificates from recognized examining bodies. In any case they have no difficulty with the assessment in their degree course.

Another 25% have received poor or no English language teaching at school and only too often they decide not to take advantage of the courses provided by mother-tongue Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL), designed specifically for beginners or false beginners.

Courses in the first degree (triennio) are designed to bring the remaining 50% up to the standard B2 as determined by the Council of Europe, for the examination, but only with reference to reading skills.

Today everybody would agree that reading is a cognitive process guided by symbols. Efficient reading whether in one's native language (L1) or in a foreign language (L2) requires;

1. word recognition: phonemic and graphic decoding; i.e. recognition on the basis of sound or visual matching,
2. attribution of a semantic value;
3. syntactic feature recognition, i.e. the relationship between words
4. ability to connect what went before with what comes after,
5. existing knowledge of the topic
6. metacognition or the extent to which the reader is aware of his/her use of language.

Therefore, to improve reading skills, activities such as listening and speaking are essential. But this requires small groups, not classes of 80-100 students or more. Laboratories for language classes in the Psychology Faculty have only a limited number of places. However, the advent of lecture theatres equipped with information technology and audio-visual aids can make the language lesson a much richer experience.

Presentations of a text using Power Point make it possible to provide images to further comprehension and memory; coloured text highlights for detailed study of grammar, syntax and vocabulary; incorporation of audio files for pronunciation practice; exercises with solutions that can be shown or withheld as desired. (Whitteridge, 2002a)

However, as with all new technologies, there are disadvantages. These may be technical: poor acoustic reproduction, or inefficient darkening arrangements, etc., but they are also ergonomic, in that looking up to an illuminated screen and down to a notebook in the dark is tiring and inefficient. Furthermore, although the computer presentation may be attractive, this appears to generate what I have called 'a cinema effect'. In other words the desire to be entertained may take precedence over the wearisome task of 'learning' (Whitteridge, 2002b).

The ultimate aim of the students is obviously to pass the examination at the end of the course. But what sort of an examination should we give them? Unfortunately it is much easier to create items that test knowledge ABOUT the language, than to create items that really test processes of comprehension. Most reading comprehension tests make use of gap-fills, matching and multiple choice grammar questions or a guided cloze test. All of these tests provide quick and easy measures of a student's knowledge ABOUT the language. Whether or not s/he actually understood what the reading passage was about, is not necessarily evident (Alderson, 2000)!

Traditional reading comprehension methodology in L1 may use true cloze tests – an empty space every 7th word. This type of test is very difficult indeed for non-native speakers and as a result they are often adapted to test only grammar, syntax or vocabulary. Or again, there are ‘open questions’ which, of course, computers can’t cope with, but which also raise another problem: should we ask for the answers in the target language (L2) or in L1? Asking for answers in L2 is by no means a guarantee of ‘understanding’, since students are expert at recognizing the words in question and copying out relevant chunks of the text, often with no more than a mechanical understanding of the task. Moreover their written product may be flawed by gross errors in the target language, which makes evaluation of their performance all the more difficult. For open question comprehension tests, in the Psychology Faculty we have always asked the students to answer in Italian, much to some of our ‘Arts’ colleagues’ surprise.

Reading comprehension is also evaluated using multiple choice interpretation questions and cloze tests. The obvious advantage of this type of methodology is that marking can be handed over to the computer. It also appears (Powell, 1989), that multiple-choice comprehension items do actually make use of some of the mental processes associated with reading. There are, however, drawbacks since neither of these methods is a really adequate method for evaluating the highly complex processes taking place between reader and text (Bernhardt, 1991). Technical difficulties include creating questions on a text with one correct and two or three misleading/incorrect answers. This is an extremely laborious process. Moreover, not all questions may mean the same thing to different people. Thus more than one interpretation could be correct. Lastly, considerable doubts remain as to the educational value of suggesting (and creating) erroneous interpretations of a text, no matter how convenient automatic correction may be!

Today the tendency is to believe that reading comprehension itself is best assessed by immediate free response reading recall procedures. In other words the test-taker is shown or read a text which is subsequently removed and the candidate is asked to write down in L1 or L2 as much as he can remember about the passage. Again the question arises as to whether we are here testing memory or comprehension, but there seems to be sufficient indication that if we don’t understand, we remember even less! Although there are many advantages of this procedure, it is lengthy to correct and difficult to standardize among raters. The current request for computerised testing has, however, led to the creation of an automated recall assessment protocol (Heinz P. 2004). This software appears to offer exciting possibilities for the future.

I will now describe very briefly the components of a database I have created over the past few months using Perception. The only clear result so far is that the pass rate is approximately the same as that for the pencil and paper test! Construction of the two types of test cannot always follow exactly the same criteria, for the simple reason that the amount of easily read textual information available on a screen at a particular moment is considerably less than that on a sheet of A4, which does not require to be scrolled up and down (Davidson, 2003).

Our computer-based test has two parts. Part One is designed to assess knowledge of vocabulary, grammar and syntax and includes some comprehension tasks. It includes a guided cloze test (matrix); two pull-down lists for multiple choice comprehension tests; a gap-fill for verbs and a drag and drop for synonyms and definitions. In other words an attempt has been made to evaluate as many aspects as possible of a student's knowledge of/about the language. Scoring of this part of the test is automatic. Part Two which the candidate cannot open until s/he has completed Part One has an open question comprehension test and a translation into Italian. Clearly this part of the test requires a rater and cannot be assessed automatically. Our candidates are required to answer the questions in Italian. Experience shows that if performance on the first part of the test is inadequate, it is unlikely that on the open-ended comprehension questions and translation performance will be very different.

But English in the Faculty of Psychology is taught not only to undergraduate students but also to our PhD students. Their needs are mainly for writing and listening skills. Courses in Listening skills have always run into difficulty because of totally irregular attendance. Writing Skills, which are absolutely essential for PhD students, have suffered a similar fate. In an attempt to avoid the attendance problem, I have been running, with the assistance of Mauro Marangon of the University's Language Centre, a Teaching and Discussion Forum for Writing Skills (Whitteridge et al., 2004) We adopted a non-proprietary software provided by IkonBoard. The software allowed me to send each assignment to the Forum and then to read, correct and comment on the work of each member of the Forum. In order to stimulate group cohesion, every member's work, corrections and comments were available to every other member. After a trial period, it also turned out to be essential to have regular meetings, in spite of all the difficulties of attendance (Salmon, 2000,).

The assignments are structured on a textbook, and then adapted for our specific needs (Hamp-Lyons and Heasley, 1987). There are usually eight assignments to be completed

by each member of the Forum. These concern spatial relationships, descriptions and definitions, comparisons, order of events in time/tenses, text organization, writing an Abstract, a curriculum and a self-presentation letter. In addition there are monthly meetings for face-to face discussion. The system allows a personal work schedule and topics relevant to participants' needs. It is technically possible to interact with the other participants, using a chat room or opening a discussion forum on any topic of general interest; none of the participants felt they had enough time to exploit these aspects of the Forum. The use of links etc., allows participants to acquire further resources for their purposes, while the opportunity to see what sort of mistakes other people make may be a source of information or consolation!

On the other hand, for the Moderator, correction on-line is a lengthy process with this particular software, which does not allow use of the Revision function of WORD. Diachronic presentation of written work does not avoid the problem of having to correct the same mistakes in each participant's work, as users tend not to check out their colleagues' work. Unfortunately providing ONE correct version does not solve each participant's problems either! Moreover, there were problems of apparent and real lack of interaction between participants and Moderator, due to overlapping timetables of PhD seminars, complaints from participants of excessive workload in other subjects, or periods of absence for research purposes. Finally there was no provision for any test or final evaluation at the end of the course.

In conclusion, the Forum could be said to be an interesting but very time-consuming experience for the Moderator and yet another not very pressing, but guilt-provoking commitment for busy PhD students!

References:

- Alderson J.C., (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press
- Bernhardt E.B. (1991), *Reading development in a second language*, Norwood, NJ: Ablex.
- Council of Europe, (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- Davidson P., (2003), The equivalence of paper-based and computer-based tests, IATEFL's Testing, Evaluation and Assessment Special Interest Group Newsletter, June, pp. 29-32.
- De Beni R e Pazzaglia F., (1991), *Lettura e Metacognizione, Attività didattiche per la comprensione del testo*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, pp.i-xxiv.

- Hamp-Lyons L. and Heasley B.(1987), *Study Writing*, Cambridge University Press.
- Heinz P.J. (2004), Towards enhanced second language reading comprehension assessment: computerised versus manual scoring or written protocols, *Reading in a Foreign Language*, Vol. 16, No.2, pp.1-31
- Powell J. L. (1989), How Well do Tests Measure Real Reading? *ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills. Bloomington, IN.*
<http://www.ericdigests.org/pre-9211/real.htm>
- Salmon G., (2000), *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (Open and Distance Learning Series) Kogan Page Ltd.
- Rapala M. and Brady Susan (1990) Reading ability and short term memory: The role of phonological processing. *Reading and Writing*, Vol. 2/1, pp. 1-25.
- Whitteridge N, (2002a) “Integrating an ESP Course in Reading Skills with Power Point”, in *Innovazioni nell’apprendimento linguistico con il supporto del C.L.A.* a cura di Carol Taylor Torsello e Rosalba Guerrini, CLEUP, Padova, p.11-22.
- Whitteridge N, (2002b) Advantages and Disadvantages of some Modern Technology in Teaching Large Classes, in Torsello Taylor C., Catricalà M. e Morley J., (eds), *2001 – Anno Europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno dell’AICLU, Siena, 30 maggio-1 giugno 2001*, Terre de Sienne Ed., Siena, p.151-156
- Whitteridge N., Marangon M., e Nalon E., (2004) Experimental use of a Forum online for a course in Writing Skills with PhD. students in the Psychology Faculty of the University of Padua, in Torsello Taylor C., Pasinato A. and Whitteridge N. (eds) *Il C.L.A. per le Lingue Straniere: Esperienze e Prospettive*, CLEUP, Padova, pp147-152.

La valutazione formativa assistita da dispositivi mobili in ambito universitario (M. Guicciardi, G. Piga, M. Friargiu) [R]

La valutazione è un momento qualificante della didattica e può essere definita come un processo sistematico di determinazione del raggiungimento o meno degli obiettivi stabiliti. La valutazione svolge in modo ottimale la sua funzione quando accompagna continuamente il processo educativo e di apprendimento per guidare e motivare quanti vi operano, in forme diverse, e per fornire loro una verifica puntuale e sicura (Calonghi, 1976). In particolare si parla di valutazione formativa quando i risultati della valutazione possono essere utilizzati per determinare il livello d'apprendimento raggiunto e trarre indicazioni su come impostare in futuro il processo di insegnamento/apprendimento. La valutazione formativa ha lo scopo di: a) fornire una informazione continua e analitica circa il modo in cui ciascun studente procede nell'itinerario di apprendimento. (Vertecchi, 2003); b) sostenere l'apprendimento degli studenti tramite feedback immediati e specifici (Falchikov, 1995); c) agevolare la percezione di competenza e individuare le aree di studio da approfondire, su cui concentrare gli sforzi e migliorare la successiva prestazione (McAlpine, 2002).

In ambito universitario il crescente numero di studenti e il pressante carico di lavoro didattico e organizzativo rende progressivamente più difficile realizzare valutazioni efficienti, così come fornire feedback specifici e immediati agli studenti. La compressione dei tempi di apprendimento e la moltiplicazione dei moduli didattici, esacerbate dalla riforma universitaria, hanno reso sempre più evidenti i limiti delle tradizionali verifiche di apprendimento, condotte talvolta in modo sommario anche per l'elevato numero di studenti partecipanti e la carente disponibilità di strutture e risorse idonee. Queste verifiche, quasi sempre coincidenti con l'esame di fine corso o con una sua anticipazione, raramente lasciano spazio e tempo per utilizzare le informazioni raccolte, al fine di controllare sistematicamente le fasi di avvicinamento agli obiettivi o per valutare l'efficacia degli interventi educativi e adattare in modo conseguente la propria azione didattica o per venire incontro alle difficoltà manifestate dagli studenti, che sempre più spesso sono riconducibili a carenze nelle competenze di base (es. linguistiche, simboliche). E' evidente che soluzioni soddisfacenti per tali problemi richiederebbero più attente considerazioni didattiche, pedagogiche, organizzative, gestionali e politiche atte a sostenere la validità sul piano formativo e sociale della formazione universitaria. Nel mentre ci è sembrato opportuno testare la fattibilità di nuove forme di valutazione che possano sfruttare le potenzialità delle tecnologie esistenti ed essere realizzabili a costi contenuti, anche in situazioni precarie in termini di spazi, tempi e dotazioni informatiche. Al riguardo abbiamo rivolto la nostra attenzione

ai dispositivi mobili, che al pari delle postazioni fisse, offrono la possibilità di: a) monitorare i progressi compiuti attraverso la somministrazione ripetuta di prove; b) stimolare l'autonomia degli studenti tramite l'autovalutazione delle proprie competenze; c) facilitare la pianificazione delle proprie modalità di studio; d) condurre nuovi tipi di valutazione. Oltre a riverberare positivamente sulla valutazione finale (Sly e Renne, 1999), gli strumenti informatici, fissi e mobili, essendo integrabili con i database istituzionali producono benefici gestionali, come, ad esempio, riduzione dell'errore umano e risparmio di tempo. Oltre ad essere utilizzabili per lo sviluppo, la compilazione e l'analisi delle risposte ai test di verifica (Davies, 2001) in linea con le procedure di Computer Assisted Assessment (CAA), gli strumenti informatici sono considerati i più adatti alla pratica di regolari e frequenti valutazioni formative per l'apprendimento (Rawles, Joy, Evans, 2002).

Precedenti ricerche condotte con postazioni informatiche fisse (Clariana e Wallace 2002) hanno dimostrato che gli studenti che eseguono una verifica con l'uso del computer hanno prestazioni uguali o superiori, rispetto a coloro che svolgono lo stesso test nella modalità tradizionale, carta e matita. Tuttavia, le evidenze raccolte sono ancora incerte (Mead e Drasgow 1993) e per lo più condotte all'interno di aule informatiche non sempre disponibili in ambito universitario con un numero di postazioni sufficienti per erogare un valido servizio di valutazione.

Si è pertanto voluto indagare in tale ambito se l'introduzione di tecnologie mobili di CAA comporti realmente un vantaggio rispetto ai metodi tradizionali carta e matita. Occorre innanzitutto rilevare che nel contesto accademico la possibilità d'uso dei dispositivi palmari è stata finora poco esplorata, nonostante il loro basso costo d'esercizio, la elevata trasportabilità e versatilità nel sostenere forme di apprendimento collaborativo e contestuale. Oltre alle consuete peculiarità delle postazioni informatiche fisse, i dispositivi mobili associano ulteriori benefici essendo più adatti a: a) Fornire uno spazio condiviso di apprendimento conversazionale; b) Sostenere progetti di apprendimento in contesti diversi (es. casa, università, all'aperto); c) Accedere da qualsiasi posizione alle risorse disponibili in rete; d) Svolgere degli esperimenti sul campo; e) Raccogliere, immagazzinare e gestire eventi quotidiani (es. immagini e suoni); f) Comunicare e condividere materiale. Per questi motivi si rivelano particolarmente utili nel sostenere l'apprendimento contestuale, che avviene ogni qual volta si interrompe il flusso di attività quotidiana e la persona riflette sulla situazione corrente, decide di affrontare un problema, di condividere un'idea o di migliorare la sua comprensione di un evento (Sharples, 2000). Parte delle potenzialità di questi dispositivi sono attualmente esplorate entro l'ambito dell'apprendimento mobile (M-learning), nuova modalità di e-learning indipendente dalla collocazione spaziale o temporale del

fruitore, che enfatizza la disponibilità di risorse accessibili ovunque, le potenzialità di ricerca e di interazione dei dispositivi mobili (computer palmari, smartphones, tablet PC), quali elementi basilari per l'apprendimento efficace e per la valutazione basata sulla prestazione (Quinn, 2000). Oltre ai vantaggi pratici già identificati nel basso costo di esercizio e nella elevata trasportabilità e versatilità non sono da trascurare la potenza di calcolo, lo start up veloce, la gestione di contenuti multimediali, la connettività wireless e la sincronizzazione delle informazioni. Le dimensioni ridotte possono inoltre agevolare l'interazione tra gli studenti, per assenza di monitor ostacolanti il contatto oculare, così come ampliare l'utilizzo di spazi tradizionali (es. classe) o facilitare il prendere note anche all'aperto tramite digitazione, segni grafici o appunti verbali. Senza sottovalutare le potenzialità del sistema di riconoscimento della scrittura, quale interfaccia più naturale della tastiera o del mouse o la possibilità di poter assegnare dei compiti e lavori di gruppo tramite "beaming".³

Tuttavia, oltre a maggiori conoscenze sulla funzionalità di questi dispositivi in ambito formativo occorrono ulteriori verifiche della usabilità dell'interfaccia poiché le ridotte dimensioni degli schermi richiedono opzioni di navigazione differenti, indizi visivi critici, accentuazione simbolica delle icone o disponibilità di guide passo-passo per eseguire particolari compiti, non sempre consultabili sul palmare. Ulteriori elementi che potrebbero ritardare la diffusione di questi dispositivi in ambito educativo sono: a) lentezza dei processori; b) limitate capacità di memoria; c) assenza di piattaforme comuni; d) necessità di ricarica regolare delle batterie; e) difficoltà di stampa quando non si è connessi ad una rete; f) connessioni non permanenti (dial-up).

In merito al loro impiego nella valutazione formativa se è lecito ricordare l'estrema versatilità di questi strumenti nell'utilizzo di differenti tipologie di item (es. risposta aperta, ordinamento, abbinamento di figure, costruzione di schemi, scelta singola e multipla, analogo visivo, etc.), non è da trascurare il rischio che gli studenti possano utilizzare il beaming in modo inappropriato per tentare di copiare o di suggerirsi le risposte ai test, attuando una forma di tacito apprendimento collaborativo! Occorre infine considerare che tali dispositivi, pur nella loro specifica autonomia, non sono incompatibili con l'uso di postazioni fisse e portatili ma possono integrare la tecnologia esistente creando così l'opportunità di scegliere il supporto tecnologico più adatto ad un contesto, ad un'attività, al target.

³ Il *beaming* consiste nella trasmissione di informazione tra dispositivi vicini, tramite infrarossi o bluetooth. Il *beaming* permette una forma d'interazione diretta con la persona che si ha di fronte (non serve un indirizzo e-mail, un alias, una lista di nomi) e la persona ha un controllo istantaneo su ciò che riceve: se vuole rifiutare il beam può semplicemente girarsi o spostare il palmare

Al fine di valutare l'opinione di studenti, insegnanti e personale amministrativo dell'Università di Cagliari sull'utilizzo del palmare come strumento di supporto alla valutazione formativa, abbiamo condotto un'indagine pilota, tramite un questionario adattato da Crofts et al. (2000), teso a rilevare gli elementi di criticità del sistema. Questi sono apparsi differire in relazione alla tipologia di intervistati. In particolare sono stati evidenziati quali fattori critici i seguenti elementi: Compatibilità con il sistema di gestione dell'informazione in uso e coerenza con i requisiti di gestione (Amministrativi), Risorse personali necessarie per gestire l'innovazione (Docenti), Vantaggio informativo o feedback sul processo (Studenti). Tali dispositivi sono stati ritenuti utili oltre che per facilitare l'accesso alle persone disabili, per garantire una maggiore flessibilità nelle domande e una maggiore affidabilità nelle procedure di correzione delle risposte.

Al fine di comprendere se vi sono differenze di usabilità pedagogica (Syvänen e Nokelainen, 2004) nei termini di attività del discente, valore aggiunto, motivazione e flessibilità d'uso abbiamo condotto una successiva sperimentazione che ha coinvolto 28 studenti universitari di età compresa tra i 19 e 25 anni, di pari livello di informatizzazione. Dopo aver visionato un video di 15 minuti relativo ad un argomento non familiare (soccorso alpino) gli studenti sono stati assegnati casualmente a una delle seguenti condizioni sperimentali : a) palmare (modello Palm m130) con schermo a colori 160x160 e dotato di Entryware™ 4.0; b) computer portatile (mod. Asus L2000) con monitor 14,1", risoluzione 1024x768 e Microsoft® Access 2000; c) libretto con fogli ad anelli della dimensione 148x210 mm recanti una singola domanda per foglio; d) carta e matita di dimensioni 210x297 mm riportanti una media di 5 domande per foglio. Ogni partecipante ha completato una verifica dell'apprendimento, senza limite di tempo, composta da 20 item (di cui 10 a risposta singola, 5 multipla, 5 a risposta aperta), un questionario di soddisfazione per il test di valutazione formativa (adattato da Ricketts e Wilks 2001) e un questionario di Piacevolezza d'uso per sistemi informatici (adattato da Lin et al. 1997). Alle successive analisi condotte con il test di Kruskal-Wallis non sono emerse delle differenze significative tra le quattro condizioni sperimentali, sia in relazione ai punteggi ottenuti che ai tempi globali di compilazione. Relativamente alla piacevolezza d'uso non è emersa alcuna differenza significativa tra uso del computer portatile e uso del palmare. Entrambi i metodi sono risultati preferibili al metodo carta e matita per la disponibilità di un feedback immediato e le potenzialità di auto-apprendimento. In merito alla usabilità non è emersa alcuna differenza significativa tra portatile e palmare; tuttavia maggiori difficoltà di navigazione, di selezione e leggibilità delle risposte sono state segnalate nel gruppo di utilizzatori del dispositivo palmare.

In conclusione, possiamo affermare che l'utilizzo dei palmari in ambito educativo offre interessanti potenzialità di sviluppo. E' sufficiente ricordare il loro impiego nella costruzione e gestione del portfolio, così come l'utilizzo in classe per facilitare la raccolta di domande da parte degli studenti o fornire loro dei feedback immediati rispettando l'anonimato (tecnica Delphi). Nuove forme di collaborazione sono stimulate dall'uso di tale dispositivo. Poiché lo schermo è piccolo e direzionale, esso permette di rispettare la privacy durante il lavoro. Lo studente può riflettere, esplorare e sperimentare, senza che nessun altro veda il suo elaborato prima che sia completato. Una volta finito, per sua stessa iniziativa, può facilmente condividere il suo lavoro tramite beaming o passando il suo palmare. Si crea così un ciclo d'apprendimento che passa dal lavoro autonomo al lavoro di gruppo e viceversa. Nell'ambito della nostra indagine l'utilizzo di un dispositivo informatico, portatile o palmare, è stato apprezzato per le potenzialità di auto-verifica e per l'immediatezza del feedback. Le prestazioni del gruppo che ha utilizzato il dispositivo palmare non differiscono rispetto a quelle dei gruppi che hanno fatto ricorso alle modalità più tradizionali dei metodi carta e matita. L'abitudine ad utilizzare il pennino e a scrivere sullo schermo non è attualmente consolidata. E' importante pertanto valutare la soglia di familiarità, per ridurre le difficoltà segnalate di navigazione e selezione. Se è vero che i sistemi di riconoscimento della scrittura risultano più naturali dell'utilizzo del mouse o di una tastiera è altrettanto importante considerare l'esigenza di un periodo di pratica e di assistenza, al fine di consolidare nuove abitudini di *accountability*. L'assenza di differenze significative nell'uso delle due tipologie informatiche, computer portatili e palmari, se può essere spiegata in base alla bassa potenza del test statistico sollecita d'altra parte ulteriori studi per valutare più compiutamente l'effetto di tali innovazioni in ambito universitario. Cogliendo il suggerimento di Edwards, Miller, Juliana (2003) riteniamo probabile che "una potenzialità dei palmari consista nel favorire un cambiamento nelle abitudini valutative, un passaggio da una valutazione sommativa ad una formativa e un ripensamento sui tempi e le modalità della valutazione. Ci auguriamo pertanto che tali studi possano in futuro contribuire a fornire qualche risposta agli interrogativi che pongono i tre autori: quali sono i migliori qualificatori del lavoro dello studente? Quante prove dovranno essere superate per attestare una padronanza? Che cosa succederà quando uno studente che ha acquisito una capacità, non è in grado di applicarla in una altra circostanza? L'impressione che spesso si ricava dalla frequentazione delle aule universitarie, impegnate per gli esami, è che non sempre si riesca a trasferire sul campo della didattica quanto appreso a livello di ricerca in merito, ad esempio, agli obiettivi dell'istruzione o ai test riferiti ad un criterio.

Riferimenti bibliografici

Calonghi, L. (1976). Valutazione. La Scuola, Brescia

Clariana, R., Wallace, P. (2002). Paper-based versus computer-based assessment: Key factors associated with the test mode effect. *British Journal of Educational Technology*. Vol 33(5), 593-602.

Crofts, A., Foster, M., McAlpine, M., Rist, R., Tomes, N. (2000). User Experience of choosing and implementing Web-Based Computer Aided Assessment. *Proceedings of the Fourth International Computer Assisted Assessment Conference, 2000*. Loughborough University, Loughborough.

Davies, P. (2001). Computer Aided Assessment MUST be more than multiple-choice tests for it to be academically credible? *Proceedings of the Fifth International Computer Assisted Assessment Conference, 2000*. Loughborough University, Loughborough

Edwards, M., Miller, D., Juliana, M. (2003). Linking Technology with Assessment, Are We Assessing What We Think We Are? RCET Handheld & Ubiquitous Computing Research.

Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students, in *Assessment for Learning in Higher Education*, pp. 157-166, ed. P Knight, SEDA/Kogan Page, London.

Lin, H.X., Choong, Y., Salvendy, G. (1997). A proposed index of usability: a method for comparing the relative usability of different software systems. *Behaviour & Information Technology*. Vol 16(4/5), 267-278.

McAlpine, M. (2002). *Blueprint 1: Principles of Assessment*, Caa Centre, University of Luton.

Mead, A.D., Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol 114, 449-458.

Quinn, C. (2000). *mLearning. Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning*. Linezine.

Rawles, S., Joy, M.S., Evans, M. (2002) , *Computer-Assisted Assessment in Computer Science: Issues and Software*, Research Report RR-387, Department of Computer Science, University of Warwick, Coventry, UK.

Ricketts, C., Wilks, S.J. (2001). Is Computer-Based Assessment Good For Students? *Proceedings of the Fifth International Computer Assisted Assessment Conference, 2001*, 417-423. Edited by M Danson & C Eabry, Loughborough University, Loughborough.

Sharples, M.(2000). The Design of Personal Mobile Technologies for Lifelong Learning. *Computers and Education*, vol. 34, pp. 177-193.

Sly, L., Rennie, L.J. (1999). Computer managed learning: its use in formative as well as summative assessment. Proceedings of the Third International Computer Assisted Assessment Conference, 1999. Loughborough University, Loughborough.

Syvänen, A., Nokelainen, P. (2004). Evaluation of the technical and pedagogical mobile usability. In Murelli, E., Da Bormida, G. & Alborghetti, C. (Eds.), MLEARN2004 Conference Proceedings. Piacenza: MOBIlearn.

Vertecchi, B.(2003). Manuale della valutazione. Milano, Angeli

PSYCHO-TEACH: un sito per l'insegnamento della psicologia (A. Antonietti, P. Foscaro)

L'allestimento di un sito per l'insegnamento della psicologia ha inizio con la creazione di materiali on-line di supporto ai corsi, al fine di creare una repository di learning objects. Si tratta di raccogliere tali materiali destinati a varie tipologie di utenti: in primo luogo i docenti che ne fanno uso come strumenti utili alla didattica a livello universitario e gli insegnanti della scuola secondaria superiore che possono utilizzare i materiali per introdurre gli studenti alla disciplina o per coglierne anche aspetti divertenti e meno "accademici". Destinatari sono, inoltre, i tutor, gli esercitatori e i formatori. La repository è stata pensata poi per gli studenti stessi, per offrire loro occasioni di auto-apprendimento; non da ultimo, il pubblico esterno può usufruirne per avvicinarsi alla disciplina.

Alcune idee fondamentali hanno guidato l'ideazione del sito. Innanzi tutto la continuità esistente tra la psicologia nella vita quotidiana e nella cultura accademica; in secondo luogo l'apprendimento inteso non esclusivamente come processo sistematico e intenzionale e da ultimo l'uso di una molteplicità di codici e la flessibilità nel costruire percorsi didattici.

Il materiale è strutturato sulla base di una suddivisione in temi differenti, come la storia della psicologia, le funzioni di base, la psicopatologia... Ognuno di essi viene presentato facendo ricorso a spiegazioni, esempi pratici, informazioni utili.

Per le spiegazioni si fa riferimento a testi, scientifici e divulgativi, apparati didattici, schemi di volumi, materiali dei corsi, ipertesti creati appositamente per approfondire argomenti specifici, immagini storiche o animazioni. Interessante è l'uso di queste ultime per facilitare la comprensione di alcuni concetti-base della psicologia. Un esempio è dato da immagini stilizzate che sintetizzano le teorie dell'apprendimento, oppure fotografie "storiche". Le animazioni sono invece finalizzate a illustrare fenomeni psicologici.

Gli strumenti operativi inclusi nel sito comprendono esempi di casi e aneddoti, vignette, giochi, simulazioni, analisi di film, brani letterari, opere artistiche. Le vignette costituiscono un modo divertente per motivare gli studenti e per presentare argomenti con finalità esemplificative: associazioni di parole, osservazione etologica, verifica delle psicoterapie, etc. (<http://www4.unicatt.it/psychoteach/vignette.html>).

Giochi e simulazioni possono aiutare a comprendere alcuni processi cognitivi. Le analisi di film di successo, effettuate impiegando griglie appositamente create, evidenziano come è rappresentata la figura dello psicologo e le sue particolarità. Ad esempio per alcuni film, come “Will Hunting”, “Il principe delle maree”, “Il collezionista”, “Terapia e pallottole” è stata utilizzata una griglia di analisi che tiene conto del contesto in cui l’azione dello psicologo si svolge, degli scopi che si prefigge di raggiungere, dell’oggetto di cui egli si interessa, dell’accesso all’oggetto (forme attraverso le quali accede alle informazioni) e delle giustificazioni, prove portate a sostegno di quanto si afferma (<http://www4.unicatt.it/psychoteach/approfon/stpifilm.htm>). Altri strumenti operativi usati come esempi sono brani letterari e opere artistiche. L’immagine di una scultura realizzata combinando materiali di diverso genere, tra cui elettrodomestici e oggetti di uso quotidiano, è un esempio di ricombinazione creativa. Il testo di una canzone, ad esempio “You learn” di Alanis Morissette, può essere utilizzato per introdurre la trattazione dell’apprendimento, come anche opere pittoriche in cui è raffigurata una situazione di apprendimento individuale o data dal rapporto insegnante-allievo. (<http://cepad.unicatt.it/formazione/antonietti/SARA/tola/tolahome.htm>). Altri materiali utili per l’insegnamento della psicologia sono domande di verifica, esercitazioni, spunti di riflessione e applicazioni.

La repository di learning objects creata può contenere, inoltre, strumenti e dati per la ricerca.

Un’ultima sezione è dedicata alle informazioni: bibliografie, sitografie, indirizzi, URL dei dipartimenti universitari di psicologia, segnalazioni di siti e pagine web ritenuti pertinenti e attendibili (ad esempio società scientifiche di psicologia, organizzazioni professionali, banche dati di riviste e articoli, reti e pagine tematiche).

Questo lavoro di raccolta dei materiali in rete ha portato gradualmente all’allestimento di un prototipo di sito per l’insegnamento della psicologia, già on-line e in continuo aggiornamento (<http://www.unicatt.it/spaee>). Il sito si articola in quattro sezioni. La prima, denominata “Divertirsi con la psicologia”, include analisi di film, barzellette, vignette, curiosità. La seconda, “Spiegare la psicologia”, presenta testi introduttivi alla psicologia, indicazioni bibliografiche di manuali con schede descrittive, immagini e foto di psicologi, apparati didattici sotto forma di slide o ipertesti prodotti da studenti e prove di verifica. Nella terza sezione, chiamata “Applicare la psicologia”, l’insegnante può

trovare software per la didattica e strumenti come test, questionari, descrizioni di casi e applicazioni pratiche. La quarta è intitolata “Informarsi circa la psicologia” ed è dedicata a indicazioni per l'aggiornamento e la documentazione.

TEAMSIM e BREEDBOT: micromondi didattici per l'insegnamento in psicologia (E. Dell'Acquila, O. gliotta, M. Ponticorvo, O. Miglino) [R]

Recentemente, lo sviluppo di tecnologie innovative, ha dato grande impulso al mondo dell'insegnamento e della didattica, introducendo nuovi termini accompagnati dal prefisso e, che sta per elettronico. L'e-learning, uno di questi termini, negli ultimi anni si è imposto come nuova frontiera dell'apprendimento, grazie alla progressiva diffusione di internet e dei computer. Tra gli strumenti che consentono l'e-learning senza dubbio ci sono le simulazioni al computer, nelle quali dei fenomeni reali vengono riprodotti attraverso dei modelli computazionali. In questo articolo presentiamo due simulazioni software, dei veri e propri micromondi, che hanno l'obiettivo di veicolare contenuti riguardanti le dinamiche nei piccoli gruppi (TeamSim) e argomenti relativi all'evoluzione biologica (BreedBot).

Introduzione

Negli ultimi anni, lo sviluppo di nuove tecnologie ha influenzato notevolmente il campo dell'educazione. L'attuale prospettiva delle tecnologie educative è centrata sull'introduzione di nuove metodologie basate sull'impiego di mezzi tecnologici in grado di favorire il processo di apprendimento. In tale ottica, lo sviluppo di strumenti software e hardware è riconducibile alla formulazione della teoria costruzionista sviluppata da S. Papert (1993). In questo lavoro presentiamo due diversi strumenti informatici (simulazioni al computer) TeamSim e BreedBot che, coerentemente con i principi teorico-metodologici del costruzionismo, consentono all'utente di fare esperienza diretta della conoscenza, armonizzando dimensione teorica con quella operativa. Entrambi sono dotati di funzionalità e di un'interfaccia grafica tali da non richiedere all'utente specifiche competenze informatiche. Ed entrambi hanno lo scopo di veicolare contenuti che sarebbe difficile trattare attraverso un modello di apprendimento non elettronico. TeamSim introduce le dinamiche di gruppo e la loro complessità, mentre Breedbot aiuta a capire il meccanismo dell'evoluzione, della selezione naturale e infine della selezione artificiale. I due strumenti software, dei veri e propri micromondi, permettono di manipolare delle variabili e di vederne i risultati in tempo reale; si passa così in modo semplice da una teoria statica, espressa verbalmente come è possibile studiarla da un libro o da un ipertesto, ad una teoria in azione sottoforma di una simulazione eseguita dal computer (Parisi, 1999).

Team Sim

Team Sim si presenta all'utente come un laboratorio didattico virtuale all'interno del quale è possibile osservare "sul campo" la complessità delle principali dinamiche che contraddistinguono un piccolo gruppo impegnato nel conseguimento di un obiettivo condiviso. Esso è direttamente ispirato alla tecnica sociometrica moreniana (Moreno, 1946) e ne riproduce alcuni indici caratteristici. Nel mondo artificiale (Fig.1) opera un gruppo di 10 agenti il cui scopo è raggiungere in modo sinergico un obiettivo comune (Target), evitando le zone che rischiano di allontanarlo dallo scopo (Distrattori). Ognuno di essi ha una percezione ristretta del proprio campo di azione, pertanto, il conseguimento del target è subordinato all'interazione comunicativa del singolo membro con il gruppo nella sua totalità.

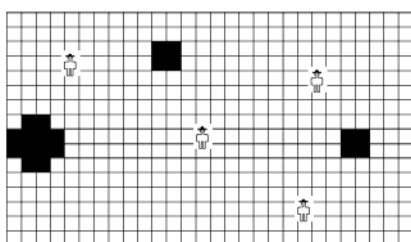


Fig. 1

La prestazione del gruppo è funzione della combinazione di alcune variabili, come il campo visivo, la comunicazione, le relazioni di stima tra gli agenti e la struttura gerarchica del gruppo. L'utente può decidere, manipolandoli, il peso da assegnare ai diversi parametri e verificare, in funzione della struttura che il gruppo di volta in volta assume, quali siano le condizioni che ne consentono un funzionamento efficace. Utilizzando TeamSim è quindi possibile testare differenti network di comunicazione, i.e. strutture circolari, a stella, scale-free etc., e confrontare le relative performance attraverso due indici: la coesione del gruppo e la distanza dal target. Il primo è espresso in termini di deviazione standard delle posizioni del gruppo, mentre il secondo è calcolato attraverso la media delle distanze dei singoli agenti dal target. Esperimenti condotti con TeamSim mostrano come reti di comunicazioni completamente connesse e bidirezionali (in cui tutti comunicano con tutti) siano più efficienti nel raggiungere il target rispetto a reti meno connesse o che abbiano canali di comunicazioni monodirezionali. TeamSim, quindi, può essere utilizzato sia come strumento di didattica che come strumento di ricerca, fruibile da manager, studenti di scienze sociali e, infine, da ricercatori.

BreedBot

BreedBot, invece, è un ambiente integrato software/hardware di allevamento per robot che riproduce i principi della teoria darwiniana dell'evoluzione biologica. Tale sistema consente all'utente di determinare il comportamento di semplici robot mobili mediante un processo di evoluzione artificiale. L'allevamento dei robot avviene in un mondo digitale (Fig. 2) che crea una popolazione iniziale di nove robot cui vengono attribuiti casualmente diversi sistemi di controllo, implementati attraverso una rete neurale artificiale. Ogni robot simulato possiede tre sensori infrarossi, per individuare eventuali ostacoli, e due motori che ne permettono la locomozione. L'utente può scegliere i tre robot che a suo giudizio mostrano il comportamento più interessante, e i robot selezionati vengono replicati con un certo grado di mutazione casuale ottenendo così una nuova popolazione. Il processo di mutazione è mutuato dalla biologia degli esseri viventi, infatti, ogni rete neurale è rappresentata sotto forma di un genoma. Di generazione in generazione questo codice genetico viene mutato in modo da ricercare nuove e più adatte strategie di esplorazione dell'ambiente ed evitamento ostacoli. Questo processo può essere ripetuto per un numero indefinito di generazioni, fino a quando non si è soddisfatti del comportamento dei robot.

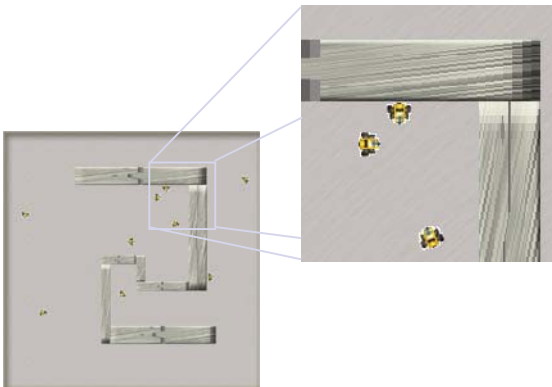


Fig. 2

BreedBot permette all'utente di scegliere tra due tipi di selezione: quella naturale e quella artificiale. Nel primo caso i robot vivono e vengono selezionati dall'ambiente in base al loro livello di adattamento(i.e. capacità di esplorazione dell'ambiente) , nel secondo caso è l'utente a scegliere quali individui selezionare e far riprodurre, imitando, in versione robotica il lavoro che gli allevatori hanno svolto nei millenni con gli animali domestici. Inoltre, in qualsiasi momento, è possibile trasferire il comportamento di un particolare robot software in un corrispettivo hardware (Fig. 4). In questo modo, l'utente può osservare il comportamento del robot nell'ambiente reale e modificarne gli assetti meccanici e/o ambientali. I robot reali vengono realizzati con i kit di costruzione LegoMindstorms (Fig. 3), un kit reperibile facilmente sul mercato, e con dei sensori infrarossi (posti sul rostro del robot, e capaci di individuare ostacoli a destra, a sinistra e

di fronte il robot stesso) della Mindsensors, azienda specializzata in sensoristica per i robot della Lego.

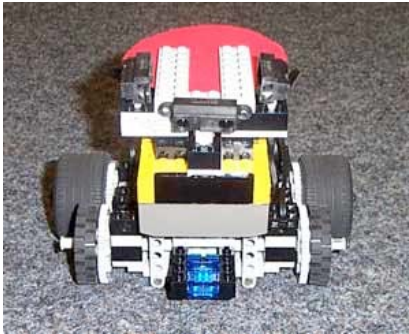


Fig. 3

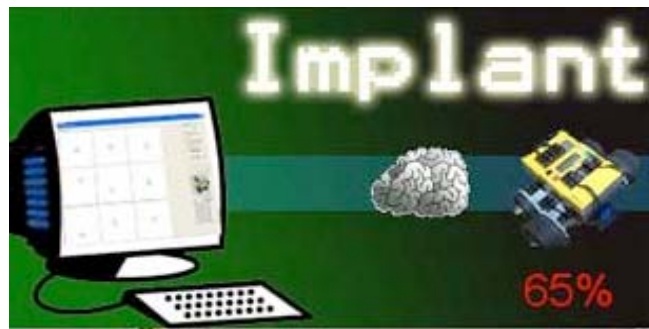


Fig. 4

Conclusioni

TeamSim è attualmente impiegato come strumento educativo nei corsi di Psicologia della Comunicazione e Dinamiche di Gruppo per la formazione di esperti in comunicazione. Esso, inoltre, è stato utilizzato in alcuni insegnamenti di Psicologia sia della Seconda Università di Napoli (S.U.N) che dell'Università di Palermo. Interessante è l'esperienza di un gruppo di studio del Corso di Intelligenza Artificiale della S.U.N che ha realizzato un sito che ne illustra in maniera dettagliata le caratteristiche funzionali in relazione alla cornice teorica di riferimento. Il lavoro è consultabile al seguente indirizzo web: www.unina2.it/psicologia/artificiale/chi%20siamo.htm. Parimenti, BreedBot è stato utilizzato per mostrare i concetti dell'evoluzione biologica nell'ambito di alcuni insegnamenti di Psicologia Generale. Inoltre, presso il Laboratorio di Tecnologie Cognitive della S.U.N., esso è utilizzato per facilitare l'apprendimento dei concetti relativi all'intelligenza e alla vita artificiale. Queste esperienze mettono in luce la possibilità di integrare le applicazioni informatiche nei tradizionali curricula formativi universitari per l'insegnamento di aspetti propri delle discipline psicologiche. Allo stesso modo, possono essere impiegate a sostegno dell'attività didattica tradizionale in contesti formativi non formali.

Bibliografia

- Miglino, O., Cardaci, M., & Paglierini, L. (2000). Capire la Realtà Simulandola. Sistemi Intelligenti, 3.
- Miglino, O., & Lund, H. H. (1999). Robotics as an Educational Tool. Journal of Interactive Learning Research, 10(1), 25-48.
- Moreno, J. (1946). The sociometric view of the community. Journal of Educational Sociology 19, 540-545.

Papert, S., (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: HarperCollins Publishers.

Parisi, D. (1999). *Mente*. Bologna: Il Mulino.

Parisi, D. (2000). *Simulazioni*. Bologna: Il Mulino.

Un corso di psicologia interamente e-learning: aspetti teorici, empirici e operativi (Luigi Aprile)

Nell'anno accademico 2001/02 è stato attivato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze il primo Corso di laurea in Italia che prevedeva la possibilità di iscriversi e frequentare completamente a distanza, oltre che in presenza: Formatore Multimediale. Tra le discipline previste dal piano di studi vi è Psicologia dell'educazione per complessivi 6 CFU, articolata in due moduli di 3 CFU ciascuno. Il Corso di laurea per Formatore Multimediale è nato con due sezioni parallele e distinte: quella in presenza e quella a distanza; proprio per questa modalità nuova, tale corso è stato uno dei cinque selezionati nell'Ateneo di Firenze per partecipare ai primi 270 Corsi di laurea degli Atenei che in Italia hanno aderito al Progetto CampusOne (Fondazione CRUI, 2003). Si sono così poste sul tappeto tutte le principali problematiche connesse alla cosiddetta "università virtuale" (cfr., ad es., Calvani, 2001; Calvani, Rotta, 1999, 2000; Draves, 2000; Gladieux, Swail, 1999; Harasim, 1995; Pettenati, Giuli, 2001; Rotta, 2001; Trentin, 1998, 1999; Wallace, 1999).

Lo scopo di questo contributo è quindi quello di presentare il corso di Psicologia dell'educazione nella versione e-learning, con particolare riferimento ad alcuni aspetti teorici, empirici e operativi che sembrano emersi da tale esperienza.

Dal punto di vista teorico, sembra opportuno distinguere due aree tematiche: quella relativa ai concetti di "e-learning", "spazio virtuale di apprendimento" e di "classe virtuale" (per una discussione critica di tali questioni, cfr. Rotta, 2001 e relativi riferimenti bibliografici) e quella, più specifica, dei modelli e delle prospettive teoriche che meglio sembrano spiegare quanto avviene nei processi di insegnamento e apprendimento di una disciplina psicologica online.

Sotto il profilo empirico, si tratta di esaminare una serie di dati quantitativi e qualitativi che forniscono un sostegno o meno alle prospettive teoriche prese in esame, con particolare riferimento al problema dell'insegnamento e apprendimento della psicologia online.

Infine, per quanto riguarda le implicazioni operative, capire se e in che misura certi aspetti di una data esperienza siano utilizzabili per costruire una "nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della psicologia".

L'esperienza descritta in questo contributo fa riferimento al corso di Psicologia dell'educazione online che si è realizzato nell'anno accademico 2001/02.

Gli allievi iscritti alla classe virtuale di Psicologia dell'educazione erano circa 90, una cinquantina dei quali femmine, con età variabili dai 20 ai quasi 60 anni (l'età media di

circa 30 anni), una quarantina dei quali laureati (nessuno in psicologia e la maggior parte dei quali in discipline letterarie, alcuni matematiche, scienze e pochi ingegneria), i rimanenti 50 diplomati soprattutto in discipline tecniche, quasi tutti avevano intrapreso questa esperienza universitaria dopo alcuni anni di interruzione. Pochissimi avevano sostenuto esami di psicologia a livello universitario: per la grande maggioranza si è trattato quindi del primo impatto con una disciplina psicologica universitaria. La provenienza geografica era da tutta Italia, con prevalenza dalla regione Toscana. Le procedure seguite sono state quelle di disegnare la classe virtuale utilizzando, diversamente dagli altri corsi (salvo un paio di casi), tutte le risorse disponibili nella piattaforma tecnologica scelta dal Corso di laurea: Blackboard (<http://www.blackboard.com>). Sono stati utilizzati tutti i 12 strumenti (il livello minimo era 4) corrispondenti ad altrettanti ambienti virtuali di apprendimento, disponibili nell'architettura di una classe virtuale. Questa scelta è stata operata su una serie di considerazioni sulle due tematiche teoriche sopra citate. In particolare, è stata assunta l'ipotesi che insegnare e apprendere una disciplina psicologica (in questo caso, Psicologia dell'educazione) richieda di attingere alle molteplici prospettive della psicologia contemporanea.

Per quanto riguarda l'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati emersi, si è fatto riferimento ai modelli di analisi delle interazioni asincrone (caratteristiche degli andamenti delle discussioni o thread, con relative variabili considerate come il numero totale dei messaggi, ecc., secondo le 5 variabili consigliate sulla base delle analisi condotte sui corsi online della Open University) e delle interazioni sincrone (cfr. Rotta, 2001, pp. 103-111), oltre ai dati emersi per quanto riguarda i risultati ottenuti nell'esame finale.

I dati hanno evidenziato, tra gli altri risultati, come il volume complessivo delle interazioni solo sui forum di discussione è stato pari a oltre 500 interventi, con una quantità delle altre classi virtuali che variava da 0 a circa 100 (la maggior parte delle classi aveva volumi fra 10 e 30 interventi).

Le implicazioni di questa esperienza, dal punto di vista operativo, sembrano indicare che l'insegnamento di una disciplina psicologica, almeno online, richieda una costante e sistematica interazione del docente con gli allievi nelle attività di studio (sia sui materiali messi a disposizione nella classe virtuale, che per quanto riguarda i testi da portare all'esame) e nelle presentazioni e discussioni di tali materiali nella classe virtuale, un sistematico sforzo per attivare le interazioni tra allievi nella classe (se possibile, facendo sentire la presenza del gruppo classe non come una entità astratta ma come una realtà presente nella vita di ciascuno, allievi e docente), far toccare con mano agli allievi le principali applicazioni pratiche di quanto studiato sul piano teorico, sentire

che il corso ha prodotto trasformazioni formative in ciascuno, allievi e docente (qualcosa di simile al concetto di obucenie proposto da Vygotskij, 1934).

Un'esperienza di progettazione e gestione di un sistema integrato per la didattica della psicologia on-line (U. Savardi, I. Bianchi, R. Burro, R. Fattorini e M. De Lotto)

1) Presentazione del problema: La discussione attorno alla modalità di gestione della didattica on-line varia da ipotesi di piattaforme preconfezionate e acquistabili nel mercato di strumenti per l'on-line, al semplice recupero del materiale depositato in internet in una bacheca virtuale che lo studente scarica (formati .pdf o .doc) e poi studia come materiale cartaceo.

Il progetto realizzato si ispira all'idea che, pur esistendo il problema degli aspetti ergonomici delle interfacce (cfr. Progetto Oxygen, del MIT, <http://oxygen.lcs.mit.edu/>) e quello della socializzazione in rete (chat, forum, mailing-list.), al centro di un progetto di e-learning ci debba essere la ricerca dei modi in cui la conoscenza deve essere co-gestita, organizzata e distribuita (vd. ad es: ISKO - <http://is.gseis.ucla.edu/orgs/isko/>). Per questo, il gruppo ha lavorato attorno alla progettazione e realizzazione di un database integrato, che garantisca la massima implementabilità di tutti i formati digitali (testo, immagini, animazioni, video, etc..).

2) Architettura e funzioni del sistema integrato realizzato:

Architettura: E' stato sviluppato un ambiente integrato di 5 unità (vd. schema 1) - utilizzando in gran parte strumenti open-source singolarmente già disponibili -, con le funzioni ritenute necessarie e sufficienti per l'ottimizzazione della didattica in rete e in modo da soddisfare alcune esigenze ritenute invarianti:

- a) l'esistenza di uno spazio di discussione (forum: es. BSCW) per la gestione delle dinamiche comunicative di un ambiente di apprendimento collaborativo;
- b) l'esistenza di uno spazio di testing (es. Wiki), per la costruzione cooperativa dei learning objects;
- c) l'esistenza di un database (realizzato dal gruppo di ricerca di Verona, <http://dls.dpac.univr.it>) per l'archiviazione e la reusability dei learning object generati nei percorsi di apprendimento;
- d) l'esistenza di uno strumento per la generazione di specifici percorsi di apprendimento, nella forma di mappe cognitive (es. C-Map Tools);
- e) l'esistenza di un ambiente di storage/parcheggio temporaneo di materiali.

Funzioni: Il sistema è improntato alla cooperatività:

- ogni unità è utilizzabile in maniera sincrona o asincrona, da singoli o gruppi di utenti
- ogni unità e ogni learning object è raggiungibile con indirizzo http (linkabilità)
- ogni unità è consultabile e editabile da ogni utente

- il database ha funzione di interrogabilità e di inserimento dati da parte di ogni utente, garantendo l'accumulo/incrementabilità del sapere

- tutte le unità sono in ambiente Linux.

3) Applicazione didattica: Il progetto realizzato nasce nel contesto dell'esperienza didattica condotta negli a.a. 2000-2004, per:

- il corso di Psicologia dell'apprendimento e della memoria e per il Laboratorio di analisi dei processi di apprendimento, nella la SSIS del Veneto (a.a. 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04),

- i moduli di Psicologia dell'apprendimento e Psicologia della comunicazione del Master per "Esperto di progettazione e gestione di sistemi per la formazione continua e l'apprendimento nelle organizzazioni e nei sistemi complessi", Università di Verona (a.a. 2003-2004)

- il Dottorato in "Psicologia del lavoro e delle organizzazioni" Università di Verona (a.a. 2003-2004).

- il Master per "Progettisti e gestori di sistemi, ambienti e processi per la formazione in rete", Università di Cagliari (a.a. 2003-2004).

Modalità: Agli studenti (circa 600) veniva chiesto di sviluppare percorsi di apprendimento sui temi inerenti al programma, utilizzando tutti gli strumenti proposti (schema 1). Gli studenti, organizzati in gruppi, potevano lavorare in condizioni sincrone o asincrone, durante o fuori gli orari di lezione. Ogni gruppo doveva produrre mappe cognitive che integrassero learning objects creati collaborativamente dagli stessi studenti e resi disponibili nel database (immagini, testi, link) e quanto ritenuto necessario per lo svolgimento di un percorso di apprendimento unicamente on line, su uno specifico tema condiviso con il proprio gruppo e coordinato tra gruppi attraverso un forum tutorato.

Riferimenti bibliografici:

Mishra, S. (2002). A design framework for online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 493-496.

Hughes, G., & Hay, D. (2002). Use of concept mapping to integrate the different perspectives of designers and other stakeholders in the development of e-learning materials. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 557-569.

Alexander, S. (2001). E-learning developments and experiences. *Education and Training*, 43(4-5), 240-248.

Lytras, M.D., Pouloudi, A., & Poulymenakou, A. (2002). Knowledge management convergence: expanding learning frontiers. *Journal of Knowledge Management*, 6(1),

40-51.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.

Savardi, U., De Bernardi, B., Bianchi, I. , & Lazzeri, S. (2004). E-learning: il ruolo del forum nella ricerca contemporanea. *DiPAV, Quadrimestrale di psicologia e antropologia culturale*, 9, 167-186.

III - Analisi e riflessioni su esperienze didattiche

Presiede: Camilla Gobbo

Chi ha paura della statistica? Una nota sull'esperienza didattica dell'insegnamento di materie quantitative presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze (F. Chiesi, C. Primi, A. Petrucci) [R]

Introduzione

Insegnare le materie quantitative nella Facoltà di Psicologia non è un problema nuovo e rimane a tutt'oggi uno degli aspetti più difficili da affrontare nell'ambito della didattica per promuovere l'apprendimento di discipline quali la Psicometria e la Statistica e favorire la carriera accademica degli studenti.

L'ampia letteratura, nella maggior parte internazionale (per una rassegna, Gal & Ginsberg, 1994; Gal, Ginsberg & Schau, 1997), ha messo in evidenza come la riuscita in un corso di statistica sia legata ad una molteplicità di fattori, che confluiscono nel concetto multidimensionale di *atteggiamento* verso la statistica. Nel contesto educativo statunitense, dove il problema legato all'insegnamento di queste discipline è ugualmente avvertito, sono stati messi a punto alcuni strumenti per la misura dell'atteggiamento nei confronti della materia ed evidenziata la relazione tra quest'ultimo e il rendimento (Lalonde e Gardner, 1993; Harlow, Burkholder & Morrow, 2002; Tremblay, Gardner & Heipel, 2000).

Uno dei fattori presi in esame è il giudizio degli studenti sull'importanza della statistica sia in relazione all'ambito accademico (ovvero, la valutazione dell'utilità di un corso introduttivo di statistica per i passi successivi del proprio percorso universitario, come gli altri esami del settore disciplinare o la tesi di laurea), che in relazione all'ambito professionale (ovvero, alla percezione del valore della materia per la professione di psicologo) (Wise, 1985; Schau, Stevens, Dauphinee & Del Vecchio, 1995).

Altri aspetti che sembrano avere un peso rilevante nella buona riuscita in questa materia sono, da un lato, le conoscenze matematiche (Harlow *et al.*, 2002; Schutz, Drogosz, White & Distefano, 1998; Nasser, 2004) e, dall'altro, la valutazione relativa alle capacità di comprendere ed utilizzare la statistica (*statistics self-efficacy*), spesso derivante dalle precedenti esperienze con la matematica (Gal *et al.*, 1997; Onwuegbuzie, 2003; Schau, *et al.*, 1995). In particolare, l'atteggiamento verso la matematica formatosi durante le scuole superiori ("Alle superiori andavo male a matematica"), congiuntamente alla percezione del nesso tra matematica e statistica ("Ho sempre avuto brutti voti a matematica e quindi sarà lo stesso per statistica"), ha un ruolo rilevante nel

determinare il giudizio relativo alle proprie capacità nell'affrontare un esame di statistica ("Non riuscirò a comprendere i contenuti della statistica"). A ciò si lega la percezione della difficoltà della materia ("La statistica è inaccessibile o troppo difficile") e l'idea che occorra avere un *dono* per affrontare questa disciplina, così come accade per la matematica ("Bisogna *essere portati* per affrontare questa materia"). Tutto ciò si definisce come predittore del rendimento finale all'esame.

Obiettivi

Il presente lavoro si inserisce in un progetto più ampio che prevede la partecipazione di docenti di Psicometria e di Statistica spinti dall'interesse e dalla necessità di capire l'atteggiamento di rifiuto che spesso gli studenti di Psicologia mostrano verso queste discipline e i relativi scarsi risultati che in generale ottengono in questo settore.

I commenti che giungono dagli studenti possono essere così sintetizzati: da un lato, emerge il dubbio relativo a *cosa serve* e al perché la statistica faccia parte del loro piano di studi; dall'altro, vi è la sensazione di essere poco preparati e inadeguati per sostenere delle prove con contenuti di tipo matematico, ovvero di non avere le conoscenze di matematica necessarie per affrontare la statistica e, conseguentemente, essere spaventati dal fatto di dovere lavorare con i numeri (fare calcoli, applicare formule, ecc.).

In linea con questi presupposti, l'obiettivo del presente lavoro è quello di misurare l'atteggiamento verso la statistica (in generale e come valutazione di sé stessi rispetto all'apprendimento e all'utilizzo dei contenuti della disciplina), le conoscenze matematiche di base e il rendimento finale degli studenti di Psicologia. Le indicazioni che si vogliono trarre sono di tipo descrittivo e conoscitivo: da un lato, si cerca di capire come gli studenti percepiscono le materie quantitative rispetto alla propria formazione accademica e professionale e se si sentono inadeguati nell'approccio ad esse, valutando, parallelamente, se vi siano delle carenze effettive a livello di preparazione matematica di base; dall'altra, si intende studiare la relazione tra questi fattori e il risultato ottenuto all'esame. Dall'insieme di queste rilevazioni ci attendiamo di raccogliere informazioni utili a promuovere la motivazione degli studenti, il loro coinvolgimento durante il corso e il loro rendimento.

Metodo

Partecipanti

Il campione era costituito da 305 studenti (età media=20.6±5.4; M=51, F=246) del primo anno del corso di laurea in Scienze e tecniche di Psicologia Clinica e di Comunità e Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni della facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze nell'anno accademico 2003/04.

Strumenti

ATS (*Attitude Toward Statistics*) di Wise (1985). Il questionario è stato utilizzato in forma ridotta (18 item rispetto ai 29 della forma originale) e si compone di due scale per la misura dell'atteggiamento verso la statistica (con scale Likert a 5 punti che richiedono di esprimere accordo/disaccordo rispetto alle affermazioni presentate): la scala ATF (*Attitude Toward Field*) comprende 10 item sull'atteggiamento verso la statistica in relazione alla sua utilità nell'ambito di studio, nella ricerca e per il proprio futuro professionale (alcuni esempi sono: "Penso che la statistica sarà utile per la mia professione", "Avere competenze statistiche è importante per la riuscita nel mio ambito di studio"); la scala ATC (*Attitude Toward Course*) include 8 item sull'atteggiamento verso il corso che dovranno seguire e nei confronti della materia (alcuni esempi sono: "L'idea di seguire un corso di statistica mi mette a disagio", "Mi preoccupa avere a che fare con formule matematiche", "La statistica è troppo complicata perché io la possa usare").

PSES (*Perceived Self-Efficacy for Statistics*) di Smith (2000). Questo questionario, somministrato in forma ridotta (17 item rispetto ai 28 della scala originale), presenta quesiti su scala Likert a 5 punti (da "completamente in disaccordo" a "completamente d'accordo") finalizzati a misurare la valutazione degli studenti riguardo alla loro capacità di apprendere la statistica e le difficoltà incontrate in questa materia. Alcuni esempi sono: "Non ho fiducia nelle mie competenze nell'ambito della statistica", "Con lo sforzo adeguato, posso arrivare a padroneggiare la statistica", "Metto in dubbio le mie capacità quando studio statistica".

Test di Matematica. Appositamente per questa ricerca è stato costruito un test di profitto per la misura delle competenze matematiche ritenute prerequisito all'apprendimento della statistica. Si compone di 23 domande a scelta multipla con una risposta corretta su 4 alternative relative a 5 aree che corrispondono: Operazioni, Frazioni, Relazioni, Insiemistica e Probabilità. Esempi di domande sono: "In una scuola gli studenti delle prime classi sono 125, i promossi in seconda sono 116. Quale è la percentuale dei bocciati?", "Data la seguente equazione: $3x+27=18$, qual è il valore di x ", "Estraendo due carte da un mazzo da 40, la probabilità di estrarre due re è..."

Rendimento. È stato misurato facendo la differenza tra il voto ottenuto all'esame (valutazione complessiva data alla prova di esame scritta e orale) da quale è stato sottratto il numero dei fallimenti precedenti al superamento dell'esame, ovvero il numero di tentativi necessari allo studente per arrivare a superare la prova.

Procedura

La scala ATS è stata somministrata durante la prima lezione, immediatamente dopo la presentazione del corso, e la compilazione ha richiesto circa 10-15 minuti. Il test di Matematica è stato presentato durante la lezione successiva ed è stato completato in circa 30 minuti. La scala PSES è stata somministrata verso la metà del corso, quando gli studenti erano già *entrati in contatto* con la materia, e la sua compilazione ha richiesto circa 15 minuti. Infine, voti e fallimenti sono stati registrati durante le prove di esame delle sessioni estiva ed autunnale nell'anno accademico 2003/04.

Risultati

Dai risultati ottenuti per le due dimensioni della scala ATS si evidenziano punteggi ($M_{ATF}=41.8\pm 4.4$, *range* da 10 a 50; $M_{ATC}=29.7\pm 6.0$, *range* da 8 a 40) che indicano un atteggiamento abbastanza positivo verso la statistica e verso il corso. Riguardo alla scala PSES si osserva una tendenza a valutare positivamente le proprie capacità e al sentirsi in grado di apprendere contenuti di tipo matematico-statistico ($M_{PSES}=54.7\pm 9.9$, *range* da 17 a 85). Gli studenti dimostrano, inoltre, di aver un livello sufficiente relativamente ai requisiti matematici necessari per affrontare la statistica ($M_{MATE}=16.4\pm 4.3$, *range* da 0 a 23).

Le correlazioni tra i fattori esaminati evidenziano delle relazioni positive: in particolare l'atteggiamento verso il corso (ATC) correla positivamente sia con l'auto-efficacia (PSES) ($r=.51$, $p<.001$) che con le competenze matematiche ($r=.22$, $p<.01$).

L'atteggiamento verso la disciplina (ATF) risulta invece indipendente rispetto agli altri fattori. Inoltre abbiamo una relazione significativa tra competenze matematiche e PSES ($r=.31$, $p<.001$). Introducendo la variabile rendimento ($M=23.4\pm 3.9$, *range* da 16 a 30) otteniamo delle correlazioni positive con PSES ($r=.24$, $p<.01$) e con le competenze mate ($r=.27$, $p<.01$); mentre risulta indipendente rispetto a ATC e ATF.

Discussione e Conclusioni

I dati evidenziano un atteggiamento abbastanza positivo verso la statistica, un timore contenuto nei confronti della matematica e la dichiarazione di una sufficiente auto-efficacia. Questi risultati non sembrano in linea con altri studi (Gal & Ginsberg, 1994; Gal *et al.*, 1997) dove gli studenti hanno un atteggiamento negativo e presentano maggiore apprensione e sfiducia nelle proprie capacità. Per spiegare questi risultati, che appaiono incongruenti anche con i commenti informali spesso raccolti tra gli studenti, si può ipotizzare l'effetto di alcuni fattori. In primo luogo, i questionari non erano anonimi e questo può aver portato a dichiararsi più positivi verso la disciplina. In secondo luogo, le rilevazioni riguardano studenti frequentanti che hanno sostenuto l'esame alle prime

due sessioni (estiva e autunnale) che, possono essere considerati studenti più motivati; in particolare, questi sembrano possedere i requisiti matematici necessari ad affrontare la disciplina e sono consapevoli delle loro capacità in questo ambito, ovvero la percezione di auto-efficacia da essi dichiarata si accompagna ad una adeguata preparazione matematica.

Viceversa, in linea con la letteratura (Wise, 1985), rileviamo che il giudizio generale verso la statistica non è legato al risultato (anche tenendo conto del fatto che la rilevazione avviene all'inizio del corso), mentre le conoscenze matematiche, la percezione di sé rispetto alla matematica e l'atteggiamento nei confronti del corso si legano al rendimento (Harlow *et al.*, 2002; Lalonde e Gardner, 1993; Nasser, 2004; Onwuegbuzie, 2003; Tremblay *et al.*, 2000)

Dall'insieme di queste relazioni possiamo trarre indicazioni di tipo operativo per promuovere la riuscita all'esame: i dati evidenziano l'importanza dei prerequisiti matematici, sui quali si potrà intervenire, ad esempio, predisponendo lezioni preparatorie o di ripasso per l'acquisizione e il consolidamento delle competenze di base; ciò potrà contribuire a migliorare la percezione delle proprie competenze in relazione alla disciplina, ad esempio, sfatando l'idea che occorra essere portati e contribuendo a superare le ansie che molti studenti avvertono nei confronti dei numeri e del calcolo. Naturalmente, i due aspetti saranno interconnessi: fornendo i prerequisiti di base è presumibile che migliori la percezione della propria efficacia nella gestione di discipline quantitative.

In conclusione occorre ribadire che la presente indagine dovrà essere completata includendo nel campione anche coloro che hanno svolto gli esami nella sessione autunnale in modo da avere un campione più rappresentativo degli studenti di Psicologia.

Riferimenti bibliografici

Harlow, L.L., Burkholder, G.J. & Morrow, J.A. (2002). Evaluating attitudes, skill, performance in learning-enhanced quantitative methods course: a structural modelling approach. *Structural Equation Modeling*, 9, 3, 413-430.

Lalonde, R.N. e Gardner, R.C. (1993). Statistics as a second language? A model predicting performance in Psychology students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 108-125.

Gal, I. & Ginsburg, L. (1994). The role of beliefs and attitude in learning Statistics: towards an assessment framework. *Journal Of Statistics Education*, 2, 2.

- Gal, I., Ginsburg, L. & Schau, C. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in Statistics Education. In I. Gal & J.B. Garfield (Eds.). *The assessment challenge in Statistics Education*, The Netherlands, Amsterdam: IOS, 37-51.
- Nasser, F.M. (2004). Structural model of the effects of cognitive and affective factors on the achievement of Arabic-speaking pre-service teachers in introductory Statistics. *Journal of Statistics Education*, 12, 1, www.amstat.org/publications/jse/v12n1/nasser.html.
- Onwuegbuzie, A.J. (2003). Modelling statistics achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 6, 1020-1038.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T.L. & Del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the Survey of Attitude Toward Statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 5, 868-875.
- Schutz, P.A., Drogosz, L.M., White, V.E. & Distefano, C. (1998). Prior knowledge, attitude, and strategy use in an introduction to Statistics course. *Learning and Individual Differences*, 10, 4, 291-308.
- Smith, W.F. (2000). *Development and validation of the Perceived Self-Efficacy for Statistics scale*. Degree of Masters of Arts, California State University.
- Tremblay, P.F., Gardner, R.C. & Heipel, G. (2000). A model of the relationship among measures of affect, aptitude and performance in introductory statistics. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 1, 40-48.
- Wise, S.L. (1985). The development and validation of a scale measuring Attitude Toward Statistics. *Educational And Psychological Measurement*, 45, 401-405.

Due esperienze di didattica della psicologia (G. Petter)

Si tratta di due esperienze che non hanno il carattere di ricerche condotte con rigorosi criteri scientifici bensì quello della riflessione sistematica e più volte ripetuta su modalità di insegnamento sperimentate "sul campo", con periodiche verifiche e modifiche.

La prima riguarda l'insegnamento della Psicologia dello sviluppo agli studenti del Corso di laurea in Psicologia. Negli ultimi venticinque anni del mio insegnamento ho affiancato alle lezioni delle attività seminariali "parzialmente autogestite" dagli studenti. A questi, che si organizzavano in piccoli gruppi (composti generalmente di tre elementi) veniva offerta la possibilità di replicare, con bambini o con adolescenti, degli esperimenti tratti dalla letteratura psicologica e riguardanti lo sviluppo cognitivo (per esempio, esperimenti di Piaget sulla conservazione di quantità, sulla comprensione dei rapporti spaziali o temporali o logici, sulle nozioni di funzione o di probabilità; altri esperimenti sullo sviluppo della nozione di identità come "permanenza", delle nozioni economiche, della metamemoria), lo sviluppo linguistico (la comprensione di espressioni indicanti rapporti logici complessi, l'atteggiamento di bambini di fronte a racconti che contengono parole ignote), le condizioni che influiscono sull'attività decisionale (l'"idea di sé", gli interessi stabili, il gruppo dei coetanei, gli adulti significativi, ecc.).

Ognuna di queste possibili ricerche, illustrata a lezione, costituiva un'occasione per analisi concettuali e di inquadramento generale (per esempio, il pensiero formale, la metacognizione, la natura degli atti di decisione, le situazioni conflittuali) e per informazioni e riflessioni sia di carattere metodologico e tecnico (come si organizza un esperimento, come si costruisce un questionario, come si trovano e si incontrano i soggetti, come si esegue la prova, come si conduce un colloquio, come si registrano i risultati, o si stende la relazione finale).

Mentre nella fase di presentazione delle prove, o di preparazione della prova prescelta, l'attenzione degli allievi era focalizzata sugli aspetti di contenuto e metodologici, in quella esecutiva la loro attenzione poteva interamente essere focalizzata sui soggetti, sul loro comportamento, sulle differenze interindividuali. Proprio il fatto di poter replicare, ogni volta nelle stesse condizioni, una prova di cui già fin dall'inizio erano indicati con chiarezza gli obiettivi, la tecnica e i materiali necessari rendeva possibile questa concentrazione sui soggetti. Agli studenti veniva in ogni caso offerta anche la possibilità di dare spazio alla loro creatività introducendo, se lo desideravano, delle varianti. E ai gruppi che concludevano prima della fine del corso veniva data la possibilità di riferire,

in classe, ai loro compagni.

L'esperienza è stata condotta secondo due modalità: come attività facoltativa, per un certo numero di anni, e come parte integrante del corso per altri anni. Essa ha permesso di raccogliere molte indicazioni sulle preferenze degli studenti, sulle difficoltà che più comunemente incontrano, sulle strategie che adottano nel condurre le prove e nell'esporre i risultati ai compagni, sugli errori che più frequentemente compiono, sulle loro capacità creative, sulla qualità delle relazioni scritte. Le prove rivelatesi maggiormente efficaci così come le indicazioni di inquadramento e metodologiche che le accompagnavano sono state raccolte in due miei libri: "Il bambino impara a pensare" (1996, Giunti, Firenze) e "L'adolescente impara a ragionare e a decidere" (2002, Giunti, Firenze).

Una seconda esperienza (compiuta in questi ultimi tre anni) riguarda invece un corso di Didattica della Psicologia rivolto a docenti di "Scienze umane" che si stanno specializzando per insegnare nella scuola secondaria, oltre alla filosofia e alla storia, anche la psicologia. L'esperienza è consistita nell'analisi di uno strumento, l'"unità tematica problematica", e nella costruzione e discussione compiute in classe di una serie di "unità" di tale tipo, riguardanti (sia per gli aspetti generali che per quelli evolutivi) la psicomotricità, la percezione, l'intelligenza, la motivazione, il linguaggio, le situazioni decisionali, la socialità, l'affettività, la dinamica di gruppo, l'identità e l'"Idea di sé"). L'esperienza, rivelatasi assai positiva, ha permesso di compiere anche in questo caso una serie di osservazioni sia per quanto riguarda le preferenze dei docenti per i temi affrontati e la loro comprensione di questi ultimi, sia per ciò che concerne la formazione di atteggiamenti, l'acquisizione di abitudini e lo sviluppo di una capacità di autonomia nella progettazione di itinerari e nella preparazione di materiali didattici.

Insegnare “Psicologia delle Organizzazioni”. Analisi di un’esperienza tra esercitazioni pratiche guidate e lezioni frontali (C. Piccardo, A. Benozzo, L. Colombo, M. Reynaudo) [R]

Premessa

La ricerca che presentiamo in queste pagine prende le mosse dall’esperienza di erogazione di un corso universitario tenutosi nell’anno accademico 2003-2004.

Muovendo dalle relazioni scritte da studentesse e studenti del corso dal titolo “Il mio apprendimento”, parte dei prodotti richiesti nell’ambito delle attività del corso, tale processo di analisi ha tentato di cogliere le percezioni dei partecipanti sul complesso delle iniziative connesse alla didattica, al fine di identificare le aree di maggiore apprendimento e rintracciare i vissuti emotivi attivati da tale esperienza.

Tale contributo si apre con una sorta di *autoetnografia progettuale* della docente Claudia Piccardo: nella sua narrazione è rintracciabile la visione e la missione del corso, la sua concezione e ipotesi progettuale. È stato questo il primo insieme di dati narrativi da cui ha preso le mosse l’analisi dell’esperienza. Coerentemente con l’ottica del *professionista riflessivo* di Schön (1983), infatti, tale momento è apparso fondamentale in quanto solo partendo dalla ricostruzione, riflessione e problematizzazione della propria esperienza professionale si possono scoprire impliciti e si rende possibile un arricchimento della propria esperienza.

La narrazione dello spirito progettuale, oltre che elemento fondamentale per favorire la riprogettazione del corso da parte di chi di noi lo aveva pensato, è sembrato anche la fase essenziale al fine di individuare i criteri espliciti e impliciti in base ai quali, da un lato, poter comprendere le percezioni degli studenti e le loro scelte narrative e, dall’altro, poter ipotizzare la presenza e la qualità degli apprendimenti. Queste fasi ulteriori sono state rese concretamente possibili attraverso un’analisi lessicale e del contenuto dei resoconti delle/gli studentesse/i di cui presentiamo i principali risultati.

Il corso di Psicologia delle Organizzazioni: autoetnografia di una progettazione
Nel ripensare ora a questa esperienza oggi oggetto di studio, ridefinisco la finalità fondamentale del Corso in questi termini: testimoniare la responsabilità del mio ruolo e la possibilità di crescere e far crescere, così come di non crescere e non far crescere. Testimonianza tanto più impegnativa, tanto più il rischio di fallire in questo intento è presente ogni momento sia per quello che faccio, sia per quello che evito di fare. Crescere rispetto a quale competenza? Quella di pensare e di sapere cosa e come pensiamo, far scoprire di essere individui pensanti, riflettenti, emozionati ed

emozionantesi rispetto a ciò che accade intorno e dentro di noi, nel corso dell'esperienza formativa. Il tentativo è di ri-abituare studentesse e studenti a ri-conoscere ciò che sanno, ciò che ignorano, ciò che desiderano conoscere; alimentare in sé domande ai testi e ai docenti, decidere a quali domande cercare e trovare risposte, decidere come cercarle e quando essere soddisfatti delle risposte trovate; ad avere un diverso rapporto con i testi e con l'esame: non le risposte da dare al docente, ma quelle da dare a se stessi; non il voto da prendere, ma il sapere di cui appropriarsi personalmente come un proprio personale patrimonio utile a interpretare le esperienze personali e professionali, non strumentale a procedere più o meno spediti verso il traguardo finale della laurea, per passare l'esame e prendere un certo voto ma come un'esperienza di interpretazione dei fenomeni personali, di gruppo e sociali, come un'occasione vitale di prendere contatto con se stessi, di vivere in modo non asettico e anestetizzato l'esperienza di studio, non come la preparazione alla vita, ma la vita. Per dirla con Jung e con Hillman, per aiutare a dominare i propri pensieri, evitare di essere dominati dai pensieri che dominano noi.

Leggo il mio ruolo nei termini di chi, più che erogare concetti, idee e pensieri aiuta a organizzarli, chiedendo agli studenti un impegno significativo nell'assunzione personale dei dati contenuti nei testi di studio: mi rivolgo infatti a studenti che decidono di impegnarsi responsabilmente rispetto al ruolo di studenti. Così infatti recita la presentazione del Corso nella Guida degli studenti:

“Il Corso è stato progettato avendo in mente studentesse e studenti che hanno la possibilità e la volontà di frequentare a tempo pieno, dedicare cioè un tempo significativo al loro "lavoro" di studio, e hanno il desiderio di coinvolgersi attivamente nelle diverse attività didattiche e responsabilmente rispetto al proprio processo di apprendimento, e a quello delle/i colleghe/i di studio/lavoro (secondo il modello del “cooperative learning” e della promozione di un’autoefficacia scolastica autocontrollata). L’idea di fondo del Corso è di vivere il gruppo classe (docente, sue/oi collaboratrici/ori, studentesse/i suddivise/i in sottogruppi, coordinati da una/un coordinatrice/ore e dalle guide delle Esperienze Pratiche Guida - EPG) come una organizzazione che deve raggiungere precisi obiettivi didattici, immaginando di rappresentare la vita di una “task force” impegnata nel portare a termine un compito a essa affidato, nel giro di tre mesi (la durata del semestre del Corso).

Gli obiettivi del corso sono stati così formulati:

Sviluppare una riflessione sulle principali prospettive teoriche organizzative secondo un approccio **multidisciplinare**

Approfondire in particolare due prospettive di analisi e intervento organizzativo:

simbolico-culturale

psicodinamica

nell'ipotesi di: integrarle all'interno di una prospettiva definita "**etno-clinica**" saper leggere in particolare, tra i processi di costruzione culturale, quelli di genere (imparare a vedere l'**organizzazione "sessuata"**).

Riflettere sulla tematica della **valorizzazione delle competenze femminili**, divenuta recentemente oggetto di interventi di formazione e sviluppo organizzativo."

L'articolazione del Corso è così descritta:

"Il corso si articola in una serie di attività che intendono attivare la massima partecipazione e responsabilizzazione delle studentesse e degli studenti nel loro processo di apprendimento e che comprendono, oltre la parte istituzionale di lezioni tradizionali:

la simulazione in gruppo di una ricerca organizzativa (EPG aperta, compatibilmente con i vincoli organizzativi, sia a coloro che ne avranno fatto richiesta formalmente sia a coloro che dovessero decidere di aderire alle proposte che saranno presentate nella prima giornata di Corso, il 29 settembre, giorno nel quale saranno costituiti, definitivamente, i gruppi di lavoro). Si sconsiglia vivamente la partecipazione al Corso, e soprattutto alle EPG, a coloro che non hanno la possibilità di prendere parte attiva a tutti gli aspetti della vita della classe-organizzazione;

l'autoriflessione permanente sui processi di apprendimento individuali e di piccolo gruppo, realizzata attraverso il metodo del Diario di bordo;

lo studio di un testo o di un'antologia i cui contenuti sono pertinenti al lavoro svolto nell'ambito delle EPG o dei gruppi di studio/approfondimento, che diventerà oggetto di una relazione scritta e di una presentazione orale all'intera classe;

l'analisi dei processi organizzativi che avranno luogo durante la vita organizzativa del corso, realizzata attraverso il metodo dell'osservazione partecipante completa e la stesura di un diario di bordo individuale (specifico sui temi organizzativi) da condividere nel piccolo gruppo di lavoro.

In sintesi, mi attendo che gli studenti apprendano che cos'è un'organizzazione, nel senso di che cosa è l'azione organizzativa, non l'organizzazione reificata in strutture e meccanismi gestionali, ma l'organizzazione come "organizing", l'organizzare. In altre parole, mi attendo che essi comprendano cosa vuol dire "essere organizzazione", giocare un ruolo in essa, contribuire al suo funzionamento. Così recita infatti un passaggio della presentazione del Corso:

“La vita organizzativa che si svilupperà nella classe sarà assunta come simulazione della vita di un’impresa che ha, in questo caso, obiettivi di apprendimento individuale e collettivo (una “learning organization”). Il corso (più precisamente il “percorso”) offre infatti l'occasione di elaborare personalmente il suo principale oggetto di studio: l’analisi organizzativa per la comprensione dei problemi organizzativi e l’intervento su di essi, con attenzione alle tematiche di genere, e in particolare alla **valorizzazione delle competenze femminili**. L’oggetto di studio è rappresentato dalle teorie organizzative quali schemi di riferimento per leggere i fenomeni organizzativi e dalle problematiche implicate nel processo di conoscenza di una specifica organizzazione con particolare riferimento a una specifica tematica organizzativa (in questo caso, quest’anno, quella della competenza declinata al femminile)”.

Il mio obiettivo è far comprendere che ogni attore ha un ruolo organizzativo e che il modo con cui gioca tale ruolo è frutto del rapporto tra le politiche e gli strumenti organizzativi e comunicativi predisposti da chi formalizza e gli lancia le aspettative organizzative e il modo in cui il soggetto, nella sua unicità e irriducibilità, interpreta tale comunicazione più o meno formale, proponendosi concretamente con una sua azione organizzativa, o evitandola, con un suo modo di essere e di fare. Facendo loro vivere un’organizzazione reale, impegnata nel suo essere e fare “organizzazione”, vorrei che vivessero l’esperienza di riflettere su cosa ciò significa. Studentesse e studenti, infatti, sono chiamati a vivere “l’organizzazione corso”, che è un’organizzazione in quanto eroga un servizio (un percorso di apprendimento) e in quanto simula la vita di un’organizzazione reale: quella di un gruppo di consulenti impegnati in un progetto di ricerca-azione che produrrà precisi output nel corso della sua realizzazione: una nota di progetto a valle del processo di analisi della domanda, un report di ricerca, una presentazione dei risultati della ricerca e un documento propositivo sulle azioni suggerite per procedere nell’intervento vero e proprio. Così recita la Guida:

“Le studentesse e gli studenti frequentanti saranno a loro volta “valorizzate/i” affinché possano vivere “sulla propria pelle” il tema in questione e diventare **risorse attive nel processo del loro apprendimento**, attraverso l’organizzazione dell’intera classe in gruppi di lavoro (che corrispondono ai gruppi che realizzeranno le EPG, non previste al di fuori della frequenza al Corso) i quali:
studieranno in itinere i testi d'esame
analizzeranno e discuteranno materiali didattici originali (casi ed esercitazioni)

produrranno materiali considerati momenti parziali di un processo di auto ed eterovalutazione dell'apprendimento che avrà luogo giorno per giorno perseguiranno gli obiettivi delle EPG, portando avanti il compito affidato dalle guide oppure, nel caso non potessero seguire una EPG, faranno parte di gruppi di studio/approfondimento di una particolare tematica organizzativa riferita al tema principale affrontato dal Corso, quello delle **competenze femminili** (per gli studenti lavoratori impegnati in attività continuative è previsto un percorso tradizionale di studio individuale sui testi: coloro che potessero e volessero far diventare il loro contesto di lavoro, e la loro esperienza professionale, un'occasione di apprendimento, potranno concordare con la docente un percorso di letture utili per l'esame sia per conoscere più approfonditamente la loro realtà organizzativa e la loro vicenda professionale, sia per avviare una forma personalizzata di EPG individuale assistita a distanza)".

Vorrei cioè che sperimentassero la vita organizzativa per apprendere la teoria organizzativa da questa sperimentazione: la vita dell'organizzazione del Corso, oltre che quella dell'organizzazione presso la quale si svolge l'esercitazione in piccolo gruppo, è assimilabile alla vita di ogni organizzazione che produce/eroga servizi. Il prodotto di questa organizzazione è duplice: in primo luogo, la dinamica organizzativa cerca di produrre apprendimento, in secondo luogo, il prodotto tangibile è la ricerca che gli studenti sono chiamati a portare a termine, con risorse e tempi dati. Più precisamente, l'organizzazione che ho in mente quando immagino questo corso è quello di una società di consulenza organizzata per progetti che deve produrre due prodotti/servizi: da un lato, i diversi output della ricerca; dall'altro un apprendimento dall'esperienza. In questo senso, però, non miro soltanto a far sì che studentesse/i prendano parte a una simulazione, ma desidero che si sperimentino all'interno di un'organizzazione vera e propria che produce servizi, potendo così giocare il ruolo dello psicologo a un duplice livello: a livello micro, perché si apprende a lavorare nel gruppo classe e nel gruppo di lavoro ristretto, e a livello macro, in quanto ci si relaziona con l'esterno, rappresentato da una committenza.

Tutto ciò, naturalmente, dovrebbe avvenire attraverso l'apprendimento (e la sua verifica) su come si progettano, si costruiscono e si utilizzano gli strumenti di una ricerca quali-quantitativa. Si tratta di apprendere ad adottare, adattare e costruire strumenti ad hoc nell'ottica della consulenza di processo. Mi attendo, quindi, che apprendano tecniche e strumenti nell'ambito della ricerca qualitativa (dando per scontata la competenza di ricerca quantitativa già alimentata da altri corsi), con particolare attenzione alla prospettiva simbolico-culturale e all'uso dell'approccio etno-clinico all'analisi e all'intervento. Tale scelta conduce l'attenzione soprattutto

sulle dimensioni della relazione con il cliente e sulla soggettività del consulente come strumento centrale nella ricerca.

I punti su cui maggiormente si concentra il mio sforzo sono quelli del far imparare ad analizzare la domanda, ad apprendere la teoria del metodo (anche se è un punto su cui non lavoriamo mai abbastanza). C'è poi il problema di coniugare questi obiettivi e i tempi necessari per raggiungerli, con l'apprendimento dei contenuti. In merito a ciò, provo anche a introdurre la prospettiva postmoderna e il tema del "dare voce" a tutti gli attori, enfatizzando il valore del processo idiosincratico e soggettivo che si connette poi ai filoni teorici e metodologici della narratività, della riflessività e autoriflessività. L'idea è infatti che questo approccio possa essere quello del futuro psicologo del lavoro e delle organizzazioni e che comunque possa essere adottato in qualsiasi relazione di cura dove è in gioco la capacità di ascolto profondo e di reciproca responsabilizzazione nell'analizzare e cogliere i bisogni degli attori, nell'incontro tra chi fa una domanda e chi la riceve, vicenda collocabile nei diversi contesti personali e professionali, anche nelle strettoie delle vicende di studio, professionali e di vita".

Il corso di Psicologia delle Organizzazioni: l'edizione dell'anno a.a. 2003/2004 Presentiamo, brevemente, l'articolazione (Figura 1) del Corso di Psicologia delle Organizzazione, che si è svolto dal 29 settembre 2003 al 22 dicembre 2004) così come è stato concepito e strutturato per l'a.a. 2003/3004. L'idea di fondo del Corso di vivere il gruppo classe come un'organizzazione chiamata *MINERVA*, impegnata nel portare a termine un compito a essa affidato, trovava vita soprattutto attraverso due momenti: la formazione in aula e durante l'EPG.

I momenti d'aula erano caratterizzati oltre che da lezioni frontali, da discussioni di casi e presentazioni di testi e letture. Il tentativo e lo sforzo di "essere" e "fare" organizzazione erano rafforzati dalla Classe Virtuale, ovvero da una *mailing list*, coordinata da una tutor d'aula, con l'obiettivo di scambiare informazioni, sensazioni, emozioni, timori rispetto al corso tra la docente, le guide e le studentesse e gli studenti. Parallelamente all'attività in aula si svolgeva l'EPG in cui gli studenti, organizzati in piccoli gruppi di 10 persone circa, hanno sperimentato, sotto la conduzione di due guide, una *senior* e l'altra *junior*, l'incontro e la relazione con una committenza esterna. La finalità di questa esperienza era di individuare e analizzare una domanda di intervento organizzativo e portare a termine, con il procedere del corso, una ricerca azione. I gruppi protagonisti delle EPG sono stati complessivamente 6, ciascuno rappresentato da un coordinatore interno, scelto tra e dagli studenti, con il compito di essere il punto di riferimento nelle relazioni tra guide e gruppo EPG e tra la docente e i gruppi EPG.

L'EPG ha permesso agli studenti di sperimentarsi in una ricerca azione, il cui prodotto finale era costituito da una presentazione sintetica del report di ricerca ai compagni e alla committenza durante la giornata conclusiva del corso. Il report completo della ricerca è stato consegnato alla docente prima di sostenere l'esame. Per l'intera durata del corso, gli studenti e le studentesse sono stati impegnati anche nella stesura di altri tre 'distillati' che rappresentano l'esperienza del corso: un diario di bordo individuale sui propri apprendimenti, materiale in base al quale è stata redatta la relazione dal titolo "Il mio apprendimento"; una relazione di gruppo sull'esperienza complessiva dell'"organizzazione corso"; e, infine, una relazione di gruppo sull'esperienza relativa all'EPG. La stesura di questo materiale e la partecipazione all'EPG ha consentito l'accesso all'esame orale finale.

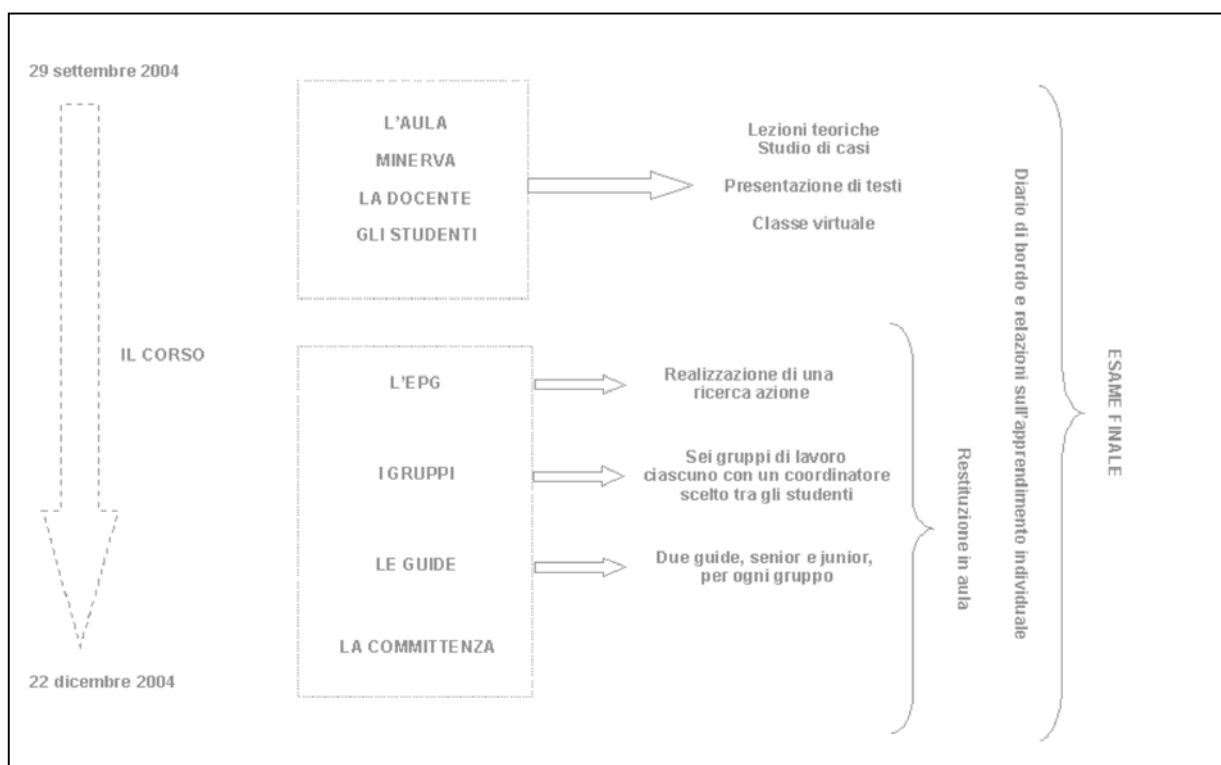


Figura 1. L'articolazione del corso di Psicologia delle Organizzazioni a.a.

L'analisi dei dati

La base empirica della ricerca è stata costituita da 66 relazioni individuali ciascuna delle quali intitolata "Il mio apprendimento". Nel suo complesso, il materiale narrativo analizzato si componeva di 570 pagine dattiloscritte, qualitativamente diverse tra loro,

in quanto scaturite dal contributo personale che ognuno ha sentito di poter dare alla consegna di raccontare quali fossero stati gli apprendimenti lungo lo svolgimento del corso.

Tale base empirica è stata sottoposta a due tipi di analisi: in primo luogo, su di essa si è lavorato attraverso il software Tlab (Lancia, 2004) per l'analisi dei testi e, in secondo luogo, attraverso un'analisi "carta e matita" che ha portato alla costruzione di un quadro sinottico.

L'applicazione del programma Tlab ha cercato di soddisfare un duplice scopo: a livello di metodo, esso ha permesso sia di avviare una esplorazione della base dati per mezzo di un'operazione di riduzione degli stessi, sia di giungere a una prima loro analisi descrittiva;

a livello di contenuto, l'applicazione di questo software è stata pensata come un momento preliminare di ricostruzione delle percezioni del corso da parte degli studenti e delle studentesse, in altre parole, si è tentato di comprendere come i partecipanti alle attività didattiche avessero organizzato il loro spazio percettivo ed emotivo concernente i momenti di lezione, gli incontri e il lavoro di EPG, le attività autogestite nei gruppi, i compiti svolti individualmente, tutti intesi a rappresentare "il fare" e "l'essere" organizzazione.

Coerentemente con la letteratura metodologica, abbiamo concepito l'uso di tale software come "un semplice strumento, tra gli altri, a disposizione di chi fa ricerca qualitativa, che può offrire al ricercatore un ventaglio più o meno ampio di strategie analitiche" (Albanesi, 2002, pag. 252).

A partire da questa prima elaborazione sui dati, dunque, si è poi proceduto a tornare sulla medesima base empirica attraverso un processo di lavoro "carta e matita" il cui principale riferimento è stato rappresentato dalla *grounded theory* di Glaser e Strauss (1969). Si è proceduto in linea con un approccio interpretativo, secondo cui il ricercatore stesso è un costruttore di significati e non solo un decodificatore di istanze (consce o inconsce). Attraverso questo metodo è stato possibile individuare 75 categorie per l'analisi delle relazioni individuali, raggruppate in quattro macro-aree relative a: la studentessa/lo studente nel "Corso di psicologia delle organizzazioni"; la studentessa/lo studente in *Minerva*; la studentessa/lo studente nel gruppo EPG; gli apprendimenti. Questo metodo ha permesso di arricchire con maggiori sfumature interpretative quella prima mappa percettiva organizzata attraverso l'applicazione del software, facilitando l'elaborazione di ipotesi relativamente sia agli apprendimenti possibili sia alle emozioni vissute dagli studenti.

L'analisi dei dati computer assistita: alcuni risultati

L'applicazione del software Tlab ha previsto una serie di passaggi: in primo luogo, dopo una pulitura del testo e di predisposizione dello stesso per l'analisi da parte del programma, si è proceduto all'individuazione di circa 100 termini considerati importanti per la comprensione dell'organizzazione delle percezioni degli studenti. Tali parole sono state individuate a partire dalla narrazione raccolta dalla docente a resoconto della sua progettazione e da una prima lettura delle relazioni degli studenti. Nel dettaglio, sono stati scelti quei lemmi che ricorrevano con maggiore frequenza o che sembravano indicare aree di significato molto ricche per i "narratori". Dopo questa prima operazione, è stata effettuata una ulteriore selezione di 90 lemmi, che apparivano come i più frequentemente utilizzati.

Attraverso un'analisi delle corrispondenze è stato possibile creare una mappa complessiva dei termini utilizzati (Figura 2) che evidenzia tre principali aree di contenuto (presentate in dettaglio nelle figure 3, 4 e 5):

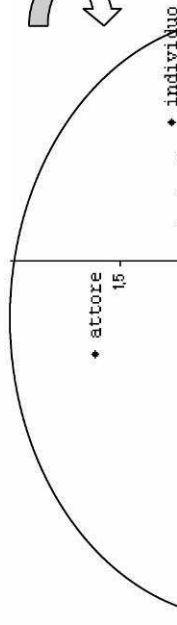
la prima inerente l'area dei contenuti del corso, vale a dire quello della valorizzazione della competenze femminili e della conciliazione;

la seconda riguardante il corso stesso: compaiono in questa area soprattutto i termini relativi alle dimensioni strutturali dell'"organizzazione" corso;

la terza relativa all'Esperienza Pratica Guidata: dove emergono soprattutto i termini connessi ai metodi utilizzati, ma anche quelli relativi alle emozioni, ad indicare, forse, una maggiore attivazione emotiva degli studenti stessi.

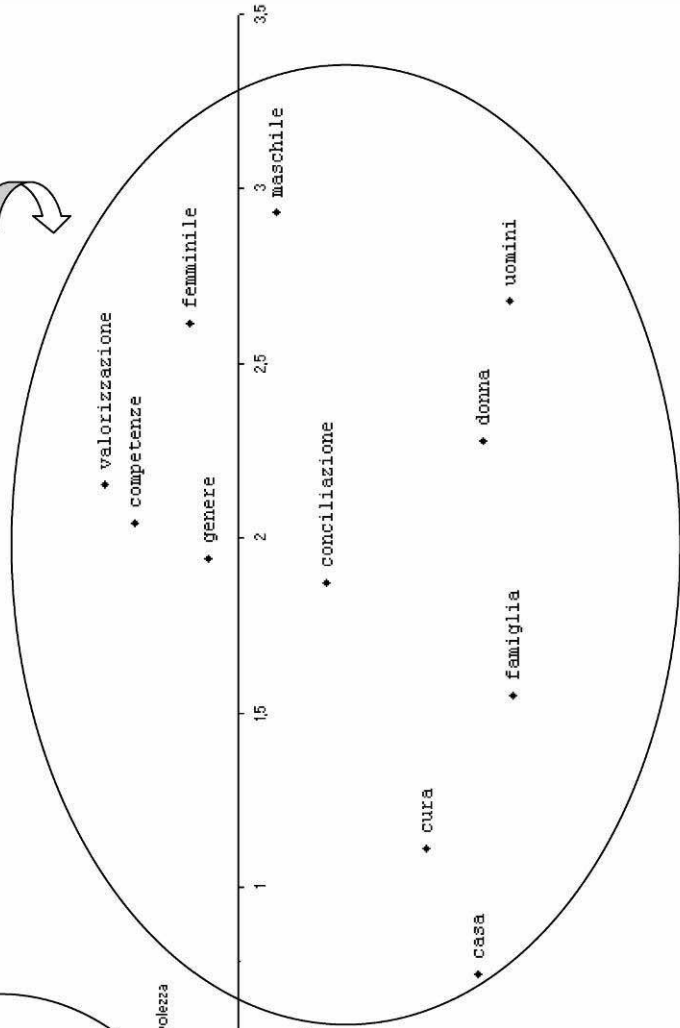
SECONDO RAGGRUPPAMENTO:

IL CORSO



PRIMO RAGGRUPPAMENTO:

I CONTENUTI



TERZO RAGGRUPPAMENTO:

L'EPG

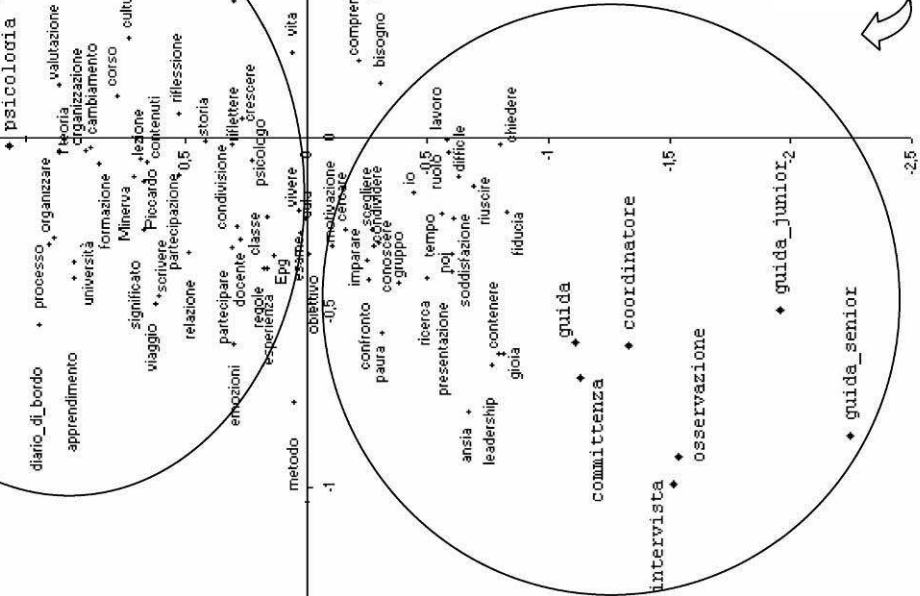


Figura 2. Soluzione prodotta con l'Analisi delle Corrispondenze a 90

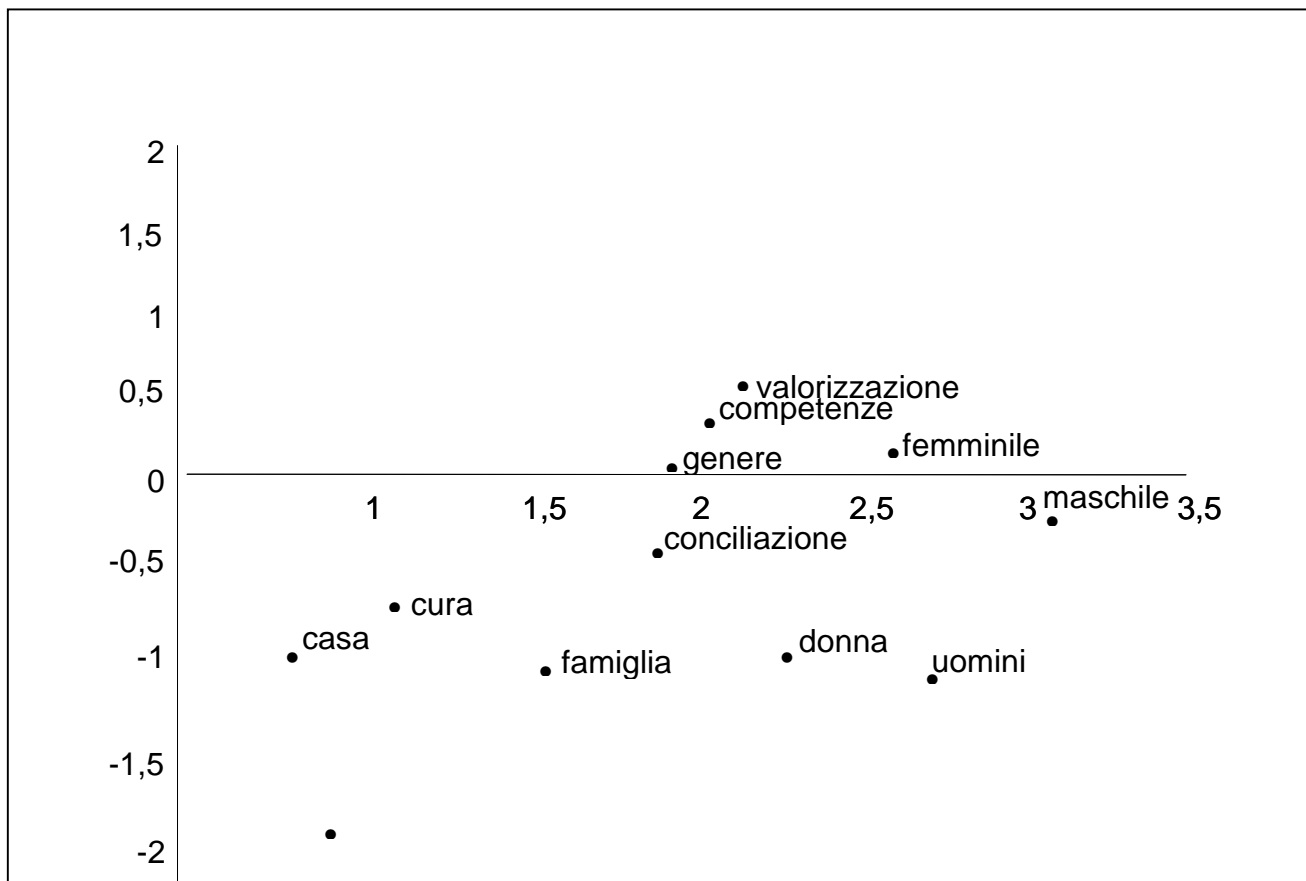


Figura 3. Il primo raggruppamento: I contenuti

Il primo raggruppamento di parole, derivato dall'analisi delle corrispondenze, appare essere caratterizzato soprattutto da quei termini che sono stati utilizzati forse più spesso nel corso delle lezioni e degli incontri EPG per indicarne i contenuti. Essi sono connessi ai temi che, da un lato, hanno rappresentato la prospettiva da cui è mosso il corso, vale a dire quella degli studi di genere (si veda ad esempio, come l'asse orizzontale non sia solo marcato dalla presenza del termine *genere*, ma anche da quelli connessi al sesso, *donna* e *uomo*, e al genere, *maschile* e *femminile*) e, dall'altro, ai due contenuti monografici cui è stata dedicata sia la parte di spiegazione teorica sia quella di ricerca sul campo, cioè quelli della *valorizzazione* delle *competenze* e della *conciliazione* (che nella mappa compare accanto alle parole *casa*, *cura* e *famiglia*).

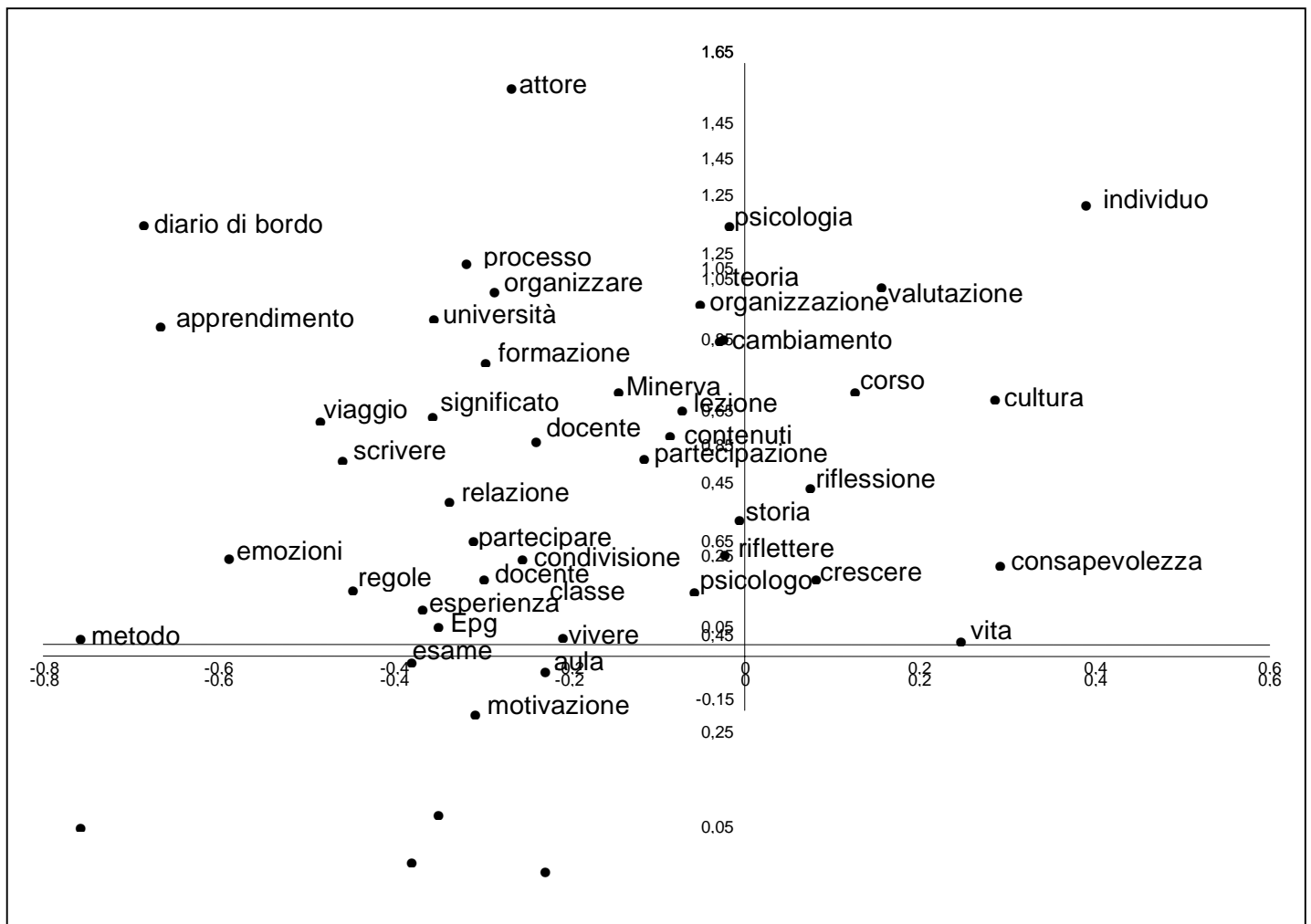


Figura 4. Il secondo raggruppamento: il corso

Ne secondo e nel terzo raggruppamento (si veda la Figura 4) l'asse verticale si riferisce all'articolazione "strutturale" del corso includendo, da un lato, il complesso delle lezioni avvenute in presenza della docente e l'"organizzazione classe" *Minerva* e, dall'altro, le EPG.

Nel secondo raggruppamento sono ricadute le parole che rivelano che gli studenti hanno compreso (o, almeno percepito e rappresentato a livello cognitivo) l'obiettivo della docente dell'agire nel corso "come se" si fosse parte di un'organizzazione produttiva di servizi (da un lato, infatti, sono presenti i termini, *Minerva*, che indica l'organizzazione

nel suo complesso e *organizzare* e *organizzazione*, che nella prospettiva progettuale della docente venivano presentati come distinti).

Compaiono in questo raggruppamento anche i termini che, da un lato, caratterizzano i prodotti di questa organizzazione (come la *formazione* e l'*apprendimento*) inseriti in un contenitore più ampio qual è l'*Università*, caratterizzata da processi specifici quali lo *studiare*, la *valutazione*, il *cambiamento*. La presenza di parole quali *docente* (Piccardo), che indica la leadership del corso, e *teoria*, *cultura*, *viaggio*, *emozioni* rivelano forse che per le studentesse e gli studenti la *cultura* del corso è fortemente identificata con la figura della sua guida e con quelli che sono alcuni dei termini che ella utilizza più spesso per rappresentare l'esperienza di formazione.

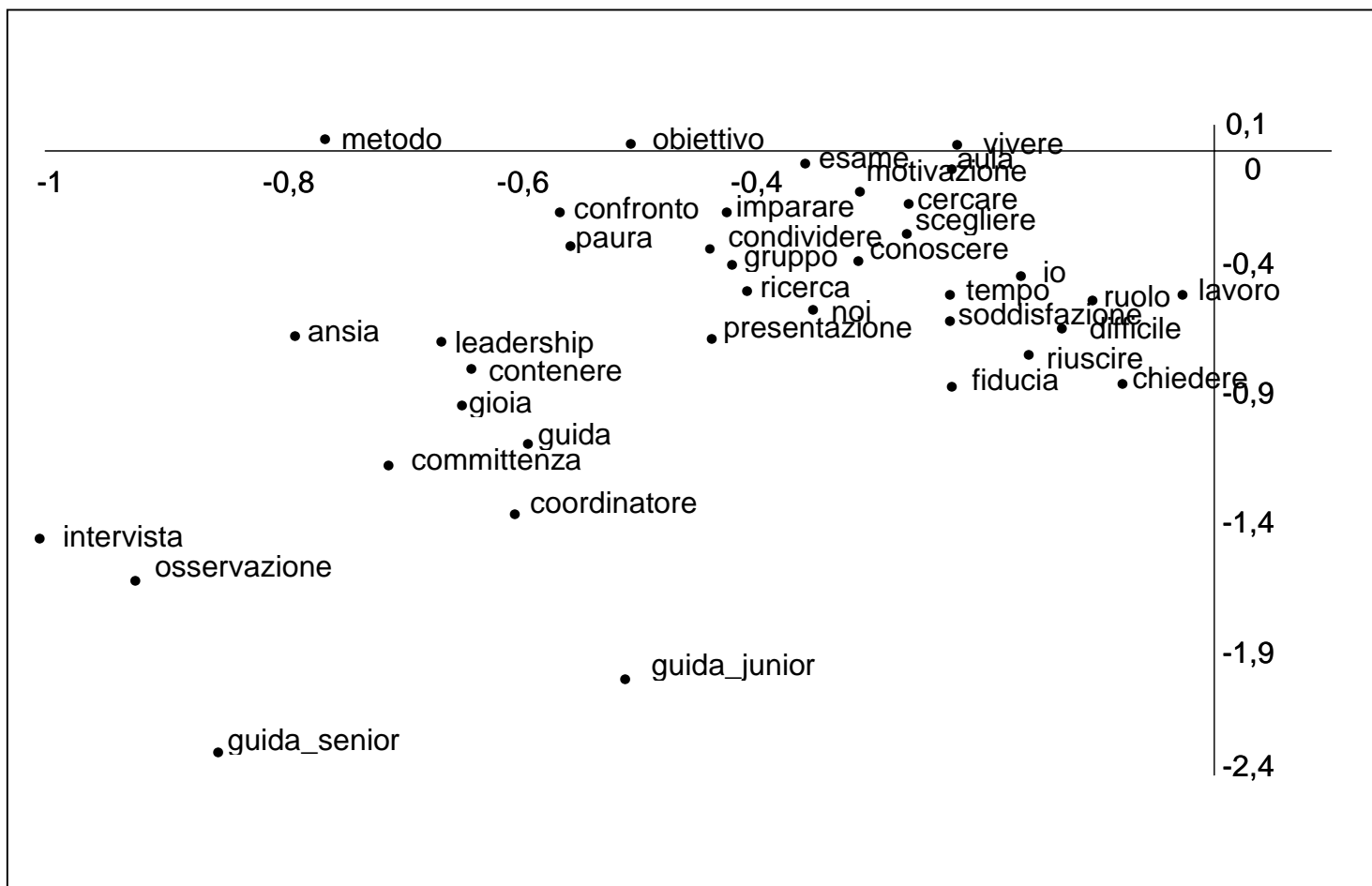


Figura 5. Il terzo raggruppamento: l'evg

Il terzo raggruppamento appare sinteticamente identificabile con tutti i termini che riguardano l'esperienza dell'EPG sia perché la parte inferiore dell'asse è marcata dai termini di *guida_senior* e *guida_junior* (elementi del codice linguistico che ha descritto la leadership dei singoli gruppi EPG) sia perché compaiono i termini connessi ai *metodi* sperimentati nelle ricerche sul campo, vale a dire *osservazione* e *intervista*, oltre che altre parole sempre collegate in misura maggiore al processo (ad es. *committenza*, *gruppo*).

Un aspetto su cui è stata condotta l'attenzione è stata la presenza, in quest'area di parole, di molti termini indicanti emozioni (quali *paura*, *ansia*, *gioia*) o stati emotivi (ad es. *soddisfazione*) accanto ai lemmi connessi a quelli che erano compiti e fasi operative previste per il completamento dell'esperienza guidata (ad es. *ricerca* e *presentazione*). Poiché l'analisi tramite Tlab evidenzia l'esistenza di corrispondenze tra i precedenti lemmi e i vocaboli come *difficile*, *riuscire*, *chiedere*, *contenimento*, *fiducia*, *leadership* ha condotto a ipotizzare che le EPG siano state percepite come vicende complesse sotto il profilo dei risultati attesi e dei tempi richiesti, ma anche capaci di generare soddisfazione e gioia per i risultati raggiunti. Tutto ciò potrebbe essere stato tanto più vero quanto più, forse, veniva soddisfatta anche una richiesta di *contenimento* e di "intermediazione" da parte delle *guide* dei gruppi, lungo tutto il processo.

Per una comprensione maggiormente approfondita delle relazioni esistenti tra i lemmi e per verificare la veridicità dell'interpretazione della soluzione (tre raggruppamenti) ottenuta attraverso l'Analisi delle Corrispondenze, è stata applicata una *Cluster Analysis* sulla mappa delle corrispondenze lessicali a 90 lemmi. La *Cluster Analysis* analizza le relazioni di somiglianza e di differenza tra oggetti allo scopo di "classificarli secondo criteri non noti a priori" (Lancia, 2004, pag. 87). Il metodo adottato da T-Lab per la costruzione di raggruppamenti è di tipo gerarchico-ascendente: utilizzando misure di prossimità i singoli oggetti sono, infatti, aggregati fino a ricreare la totalità dell'insieme. Per l'interpretazione dei dati ottenuti è utile ricordare che i *cluster* possono essere considerati delle *isotopie*, sono, infatti, condizionati dall'*effetto contesto*, ovvero non dalle parole prese singolarmente, bensì dalla relazione tra di esse all'interno del contesto in cui si collocano.

La *Cluster Analysis* ha individuato la presenza di *quattro gruppi*, semanticamente coerenti ai tre raggruppamenti individuati con l'Analisi delle Corrispondenze, rafforzando l'ipotesi che la percezione degli studenti, rispetto al corso, si organizza in

tre macro-aree. Presentiamo di seguito i quattro *cluster*, riportando esclusivamente le parole con un chi-quadro (χ^2) > di 40, ovvero i *marker* che descrivono, caratterizzano e connotano ciascun raggruppamento.

Il primo *cluster*, denominato *Il corso e il compito*, racchiude in sé lemmi chiaramente associati al corso di “Psicologia delle organizzazioni” e, in particolar modo, al suo essere organizzazione (*Minerva*) e processo nell’articolazione tra lezioni frontali, diari di bordo ed EPG, esperienze legate all’apprendimento e allo svolgimento del “compito” (Tabella 1). Il primo *cluster* è il più “corposo” dei quattro individuati; raggruppa, infatti, 57 lemmi e conferma l’esistenza del secondo insieme individuato con l’Analisi delle Corrispondenze.

Lemmi	χ^2
Organizzazione	378,20
Minerva	312,94
Apprendimento	137,41
Corso	135,41
Lezione	108,89
Lavoro	92,14
Processo	65,85
Relazione	64,79
EPG	63,83
Scrivere	61,93
Diario di bordo	55,52
Esperienza	51,49
Psicologia	48,19

Tabella 1 - Cluster 1: *Il corso e il compito*

Il secondo *cluster* (Tabella 2) raggruppa i lemmi, precisamente 8, che caratterizzano i contenuti del corso: il genere e la conciliazione. Questo gruppo rappresenta un sottoinsieme del raggruppamento individuato con l’Analisi delle Corrispondenze sui contenuti del corso.

Lemmi	χ^2
Donna	2124,92
Uomini	706,27
Famiglia	424,45
Cura	386,34

Conciliazione	223,54
Casa	127,82
Genere	72,59
Maschile	62,02

Taella 2 - Cluster 2: I contenuti: il genere e la conciliazione

Il terzo *cluster* raggruppa i lemmi che ruotano attorno all'EPG: da una parte troviamo le figure rilevanti dell'esperienza e cioè le guide, il coordinatore e la committenza, dall'altra gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati come l'intervista e l'osservazione. È interessante notare come emerga anche la dimensione del gruppo, del "noi", oltre che agli stati d'animo come l'ansia e quelli connessi "alla riuscita", dove l'aggravante del "tempo" gioca un ruolo fondamentale nel determinare la percezione dell'esperienza.

La Tabella 3 mostra i lemmi *marker* del *cluster* che nella soluzione complessiva raggruppa un totale di 32 lemmi. Questo *cluster* corrisponde al terzo raggruppamento individuato con l'Analisi delle Corrispondenze.

Lemmi	x^2
Guida	300,26
Coordinatore	275,01
Guida senior	182,92
Intervista	135,13
Gruppo	114,48
Ansia	82,38
Noi	80,30
Lavoro	76,51
Osservazione	70,06
Tempo	62,00
Riuscire	59,70
Guida junior	54,17
Contenere	52,38
Ruolo	50,91
Chiedere	41,35
Committenza	40,05

Tabella 3 - Cluster 3: L'esperienza pratica guidata

Il quarto e ultimo *cluster* (per un totale di 5 lemmi; Tabella 4) si riferisce, come il secondo, ai contenuti del corso, ma specificamente nella direzione della valorizzazione delle competenze femminili. Il singolo raggruppamento sui contenuti del corso,

individuato con l'Analisi delle Corrispondenze, è stato, quindi, suddiviso nella *Cluster Analysis* in due sottogruppi: uno rimanda al genere e alla conciliazione e l'altro alla valorizzazione delle competenze femminili. A tal proposito, è utile notare come il secondo e il quarto *cluster* sono strettamente intersecati: infatti, in entrambi i gruppi sono presenti i lemmi "Maschile" e "Genere", a dimostrazione della stretta associazione tra i due insiemi.

Lemmi	x²
Competenze	1705,90
Femminile	1637,41
Valorizzazione	1358,57
Maschile	285,54
Genere	142,48

Tabella 3 - Cluster 3: I contenuti: la valorizzazione delle competenze femminili

Nell'analisi dei *cluster* è stata inclusa anche la variabile socio-anagrafica del “genere” con l'obiettivo di individuare un'eventuale differenza di collocazione nei gruppi tra studenti e studentesse. La soluzione a quattro *cluster* non ha individuato risultati rilevanti (i x^2 sono molto bassi) in relazione a questa ipotesi. Tuttavia, segnaliamo che gli studenti (x^2 15,127) si collocano nel primo *cluster* e quindi, presumibilmente, sono maggiormente legati al corso e al compito, mentre le studentesse (x^2 5,9648) rientrano nel terzo *cluster* e quindi dimostrano una maggiore relazione con l'esperienza dell'EPG. Nella lettura attenta di questo dato e sulla sua presunta “approssimazione” è, inoltre, necessario valutare lo sbilanciamento del campione a favore delle studentesse, che rappresentano la “classica” utenza della Facoltà di Psicologia.

La Figura 6⁴ mostra graficamente la soluzione a 90 lemmi prodotta con l'Analisi delle Corrispondenze su cui è stata applicata la *Cluster Analysis*. Nella mappa sono evidenziati i quattro *cluster* che dimostrano la sovrapposizione della soluzione descritta a pagina 7, a conferma della percezione degli studenti e delle studentesse rispetto al corso. Da notare, inoltre, è l'evidente intersezione del secondo e quarto *cluster*; questi ultimi, da un punto di vista semantico, rimandano ai contenuti del corso, con la sola specificazione degli argomenti: genere e conciliazione da una parte e valorizzazione delle competenze femminili dall'altra.

⁴ Per una lettura più agevole della mappa, sono stati inclusi nella figura esclusivamente i lemmi con un $x^2 >$ di 40

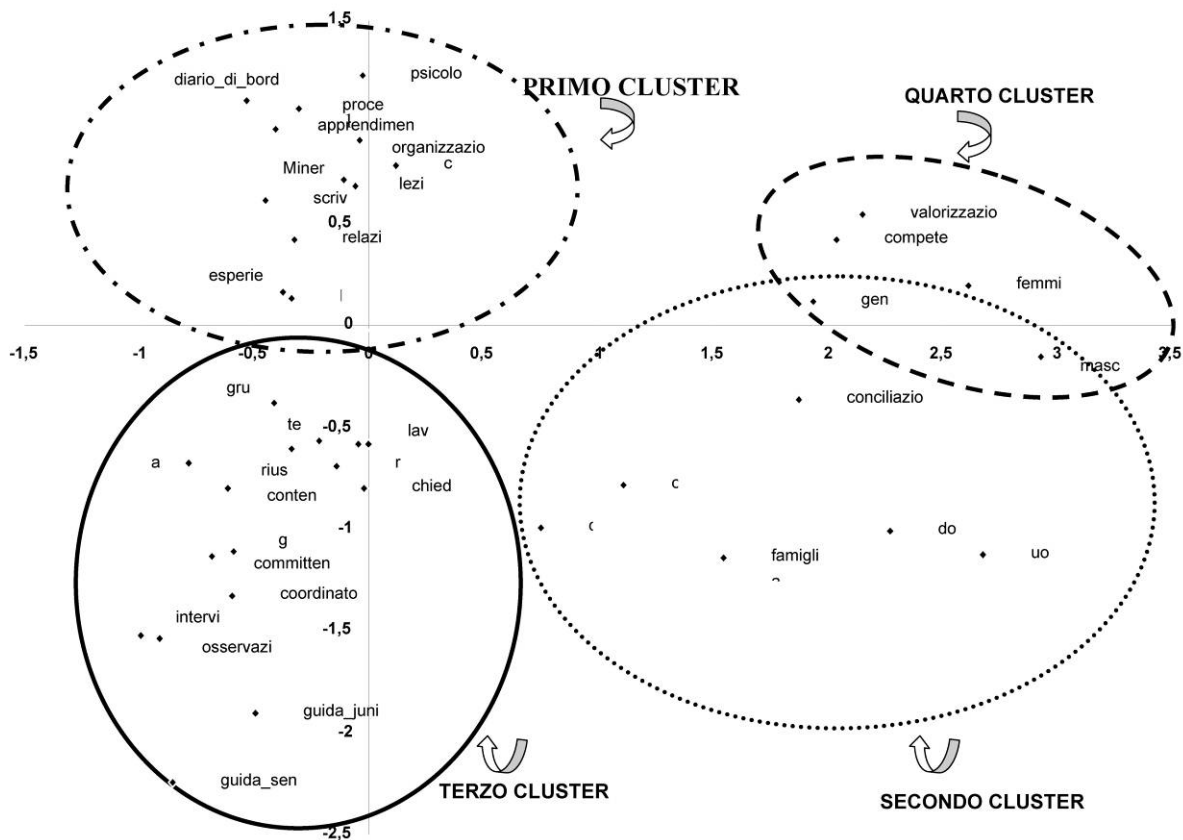


Figura 6 La Custer Analisis sulla soluzione dell'Analisi delle Corrispondenze

Legenda:

Primo cluster: Il corso e il compito

Secondo cluster: I contenuti: il genere e la conciliazione

Terzo cluster: L'esperienza pratica guidata

Quarto cluster: I contenuti: La valorizzazione delle competenze femminili

Alcuni risultati dell'analisi dei dati "carta e matita"

I risultati che presentiamo sono relativi a tre aree di significato scelti in relazione agli obiettivi di ricerca e all'importanza che assumevano nel definire le caratteristiche dell'esperienza del corso. Esponiamo quindi di seguito i significati associati a:

gli apprendimenti

l'organizzazione *Minerva*

il gruppo EPG e le guide (senior e junior).

Gli apprendimenti

Abbiamo raggruppato sotto l'etichetta "apprendimenti" tutti i numerosi stralci delle relazioni delle/degli studentesse/i in cui costoro, oltre a dichiarare esplicitamente di "aver imparato", esprimevano anche la percezione di "aver compreso", "di essere diventati coscienti del fatto che", di "aver cambiato prospettiva su alcuni temi". Le studentesse e gli studenti sottolineano di aver imparato attraverso l'azione e la riflessione su di essa, nonché attraverso l'osservazione dell'azione di altri: "*Ho potuto apprendere agendo: sia attraverso il lavoro pratico della simulazione di ricerca, sia attraverso l'osservazione delle dinamiche che emergevano all'interno del nostro gruppo di lavoro;...*" e ancora "*se dovessi usare una parola per descrivere il mio apprendimento direi allora riflessione*". È vivo il ricordo dei momenti di apprendimento soprattutto quando esso è associato a una *scoperta*: si tratti nuovi contenuti, strumenti percepiti utili per la propria futura professione o di tratti più soggettivi.

Gli oggetti di apprendimento si collocano lungo tre aree principali. Nella prima raggruppiamo i contenuti del corso, alcuni dei quali sono citati in maniera ricorrente; si tratta soprattutto dei temi dell'organizzazione sessuata, della valorizzazione delle competenze femminili e delle relazioni di cura: "*ho capito qualcosa di più sulle famose 'competenze femminili', che mi lasciavano dubbioso all'inizio del corso e alla lettura della guida universitaria. Ho capito che esse, in qualsiasi modo le si chiami, sono importanti per un qualsiasi contesto, sia esso gruppo o relazione di amicizia, amore, affetto; in particolare irrinunciabili nel contesto organizzativo, affinché esso persegua i suoi scopi e non si frantumi...*". La seconda area fa riferimento agli strumenti e alle tecniche sperimentate durante il corso, e il richiamo in questo caso è soprattutto ai momenti dell'EPG in cui per la prima volta studentesse e studenti si confrontavano per esempio con la predisposizione di una check list d'intervista e la costruzione di categorie per la relativa analisi: "*la creazione di un 'quadro sinottico' ha coinciso per me con un momento di confronto e di crescita, poiché esso ha rappresentato il delicato*

passaggio tra la raccolta di informazioni e l'analisi di queste ultime che, dopo essere state interpretate, hanno contribuito alla creazione del risultato finale di ricerca".

Nella terza area raggruppiamo, infine, tutti quei frammenti in cui l'apprendimento, nei dichiarati, è relativo alla scoperta di caratteristiche personali, di tratti soggettivi percepiti sia attraverso le riflessioni personali sia attraverso il confronto con i compagni: *"Oltre a questo ho scoperto poi qualcosa su di me: di avere cioè delle buone capacità e degli angoli da smussare, elementi che forse non mi sarebbero stati così chiari se non avessi partecipato a Minerva [...]"*.

Sembra poi emergere un circolo virtuoso dell'apprendimento. Il primo momento è rappresentato dalla frequenza al corso che, soprattutto nelle sue battute iniziali viene guardato in parte con distacco e in parte con diffidenza. Tuttavia è la frequenza al corso che genera la percezione di apprendere (secondo momento) sia durante le lezioni in classe sia durante l'EPG. Ciò a sua volta, fa sorgere il desiderio di partecipare (terzo momento) in maniera più attiva sia all'organizzazione-*Minerva* sia all'EPG. Questi tre momenti contribuiscono a far scaturire un sentimento di autoefficacia: *"anch'io potevo farcela"*, premessa per nuovi apprendimenti (quarto momento).

L'organizzazione *Minerva*

All'avvio del corso studentesse e studenti manifestano sia sorpresa sia difficoltà a concepire *Minerva* come un'organizzazione, a operare cioè il passaggio dall'aspettativa di dover studiare le organizzazioni attraverso i testi e i manuali, al costruirne una di cui essere protagonisti. Emblematiche a questo proposito sembrano essere queste due affermazioni: *"Non capivo però bene in cosa si sostanziasse l'organizzazione Minerva; mi sembrava che quello che si stava svolgendo fosse un corso universitario simile ai precedenti, cioè con lezioni frontali, lettura di testi, eccetera. Poi mi sono reso conto che questa mia condizione dipendeva in parte dal mio approccio al corso: non riuscivo a compiere il passaggio di mentalità dalla dimensione del corso universitario a quello di un'organizzazione che producesse qualcosa".* L'organizzazione *Minerva* si costruisce strada facendo, a piccoli passi, man mano che il corso evolve. È un'esperienza di costruzione di significato progressiva, a partire dal senso collettivamente definito dell'acrostico *minerva*: *"Ricordo per esempio i momenti in cui si rifletteva sull'acrostico Minerva. Credo che sia stato un primo modo per delineare insieme le caratteristiche che desideravamo per la nostra organizzazione... con lo svolgersi delle prime lezioni si entrava sempre di più nell'idea di essere dentro un'organizzazione. Non solo ci stavamo avviando a studiare le organizzazioni, ma ad essere un'organizzazione. Siamo un'organizzazione. Studiamo noi stessi, osserviamoci per imparare [...]"*. Con il procedere del corso e nel percepire che *Minerva* è

un'organizzazione (passaggio cognitivo ed emotivo che si realizza in momenti diversi a seconda dei soggetti) studentesse e studenti si confrontano con il dilemma tra il rimanere estranee/i, distaccate/i e l'appartenere o partecipare. Si rendono conto che l'esperienza richiede impegno, che è loro richiesto un salto, un passaggio perché appartenere e partecipare significa anche investire energie e tempo nella costruzione di quella realtà: *“Devo ammettere di aver nutrito non pochi dubbi riguardo alla decisione di partecipare o no. Da una parte temevo che mi fosse richiesto qualcosa che non ero in grado di fare [...], dall'altra mi sentivo un po' 'obbligato' forse per l'im maturità di non sapere ma soprattutto di non voler assumermi quest'impegno, questa responsabilità [...]*”.

In sintonia sia con i contenuti e gli obiettivi del corso, la lettura sul piano analogico dell'organizzazione *Minerva* richiama principalmente due metafore. La prima è di matrice psicodinamica. Rievocando Bion l'organizzazione è il contenitore che protegge e permette l'espressione delle proprie energie creative: *“[...] Minerva guidata ha sintetizzato appieno tutta la prospettiva bioniana sul contenimento e sull'introiezione di una mente che pensa e aiuta a sua volta a costruire una mente in grado di comprendere e apprendere, quindi pensare e conoscere, tollerando la frustrazione”*. La seconda è di matrice psicosociale. Richiamando Weick (1995), l'organizzazione diventa un flusso di esperienza, un processo, un “fiume in piena” che scorre all'interno di un alveo frutto della storia passata ma quotidianamente riattualizzato: *“[...] proprio come il nostro fiume che scorre il 'farsi di Minerva' è stato parallelo al 'farsi' del mio ruolo”*.

L'Esperienza Pratica GUIDATA (EPG) e le guide junior e senior

L'EPG è associata all'esperienza di entrare a far parte di un gruppo e di confrontarsi con la difficile dinamica tra identità e integrazione (Quaglino, 2004). Studentesse e studenti sperimentano la difficoltà di mantenere e trovare un equilibrio sufficientemente buono tra il bisogno di indipendenza (identità personale, singolarità, unicità) e il bisogno di condivisione (affiliazione e integrazione): *“Devo ammettere tuttavia di aver avvertito a livello relazionale un certo scompensamento [...] un fiavole ma onnipresente sentimento di insoddisfazione nei rapporti interpersonali che si configuravano gradualmente all'interno del gruppo; rapporti all'interno dei quali quasi mai sono riuscito a esprimere in maniera autentica e integrata la mia soggettività”*. Ma l'esperienza dell'EPG sembra far confrontare i soggetti soprattutto con l'ansia della vita organizzativa inerente sia la dimensione operativa sia la dimensione relazionale. Ovvero i brani delle relazioni individuali esplicitano come l'EPG sia stata attraversata un ricettacolo di emozioni che scaturivano sia dall'ansietà relativa al raggiungimento del compito (il portare a termine la ricerca, nonché la relativa presentazione al

“committente”, ai compagni e alla docente) sia dal confronto e dalla collaborazione con gli altri (i compagni di gruppo e le guide): “[...] il nostro progetto, riguardante la valutazione della formazione in una prospettiva postmoderna e psicodinamica, si è rilevato inizialmente complesso e terribilmente serio, al punto da farmi riflettere su una mia eventuale inadeguatezza o incapacità nel portare a termine l’esperienza[...]”. E un altro studente scrive: “[...] è difficile lavorare in gruppo, ci si ritrova a dover costantemente rinegoziare le reciproche aspettative e i rispettivi ruoli”. Di fronte all’inevitabile ansia cui erano esposti nell’ambito del gruppo, studentesse e studenti hanno spostato l’attenzione sul “fare”, sul “produrre”, sul “portare a termine” a tutti i costi il compito che era stato assegnato, a discapito, almeno in parte, dell’elaborazione degli aspetti relazionali cui il gruppo inevitabilmente esponeva: “le relazioni sono state improntate alla massima correttezza formale e nessuno, io compreso, ha contribuito a creare un clima maggiormente amichevole che forse avrebbe reso il nostro lavoro meno gravoso. Mi chiedo ora [se tutto ciò] non abbia reso più gravoso il compito”; “un gruppo dove attenzione al progetto, al vantaggio, al successo collettivo hanno relegato in secondo piano la ‘distrazione per il destino individuale”.

Il gruppo, è anche il luogo dove ci si confronta nella relazione con l’autorità, con il tema del potere, con la leadership, personificata dalla presenza delle guide senior e junior. Nell’ambito dell’esperienza EPG un ruolo decisivo sembra sia stato infatti assunto dalle guide, che diventano il contenitore delle ansie sopra descritte. Le relazioni sembra affiorare una differenziazione, una distinzione tra guida senior e guida junior. La prima è descritta come colei che si fa carico del raggiungimento dell’obiettivo del gruppo, ossia che sprona gli studenti a portare a termine la ricerca, a raggiungere il traguardo finale, il successo. La seconda, invece, si prende cura delle difficoltà e delle incertezze del singolo: “le due guide del gruppo Arianna [...] hanno saputo trasformare i dubbi e le paure in una carica positiva all’interno di un clima tendenzialmente disteso, permettendomi di sperimentare in prima persona i concetti di valuing a di care giving.”; “la guida junior è stata una figura essenziale di riferimento per il gruppo, si è presa cura di noi dimostrandoci di avere condiviso le stesse preoccupazioni ci ha permesso di esprimerci al meglio nel nostro lavoro [...]. La guida senior è stata sicuramente la nostra base teorica ed è stata la figura pragmatica che ci ha permesso di arrivare soddisfatti alla fine del nostro compito”.

Conclusioni

Ritornando ora allo scopo della ricerca e avviandoci al termine del percorso che ci ha permesso di rivedere i momenti e le tappe di questa esperienza formativa, possiamo concludere sottolineando come l’analisi dei dati, condotta con Tlab e con il metodo

“carta e matita”, abbia fornito risultati interessanti, soprattutto in un’ottica di integrazione reciproca. L’analisi con Tlab, che consente una riduzione dei dati e una descrizione degli stessi, ha permesso di individuare le macro-aree attorno alle quali le studentesse e gli studenti hanno organizzato percettivamente la strutturazione del corso tra lezioni frontali, l’“essere” e “il fare” organizzazione; l’EPG e l’attivazione delle emozioni e, infine, i contenuti del corso, in un certo senso svincolati dal contesto in cui sono stati affrontati. Se l’analisi con Tlab ha restituito un dato “macro”, l’analisi “carta e matita”, che permette un maggior approfondimento analitico, ha messo in evidenza il raggiungimento di tre obiettivi di apprendimento principali definiti in sede di progettuale. Nelle relazioni individuali il primo traguardo che studentesse e studenti percepiscono come raggiunto sembra soprattutto quello dell’apprendimento delle tematiche di genere, della valorizzazione delle competenze femminili: una scoperta e un tratto innovativo del corso. Il secondo obiettivo che sembra raggiunto riguarda ancora i contenuti: dalla lettura attraverso l’analisi “carta e matita” la prospettiva che gli studenti richiamano più frequentemente per interpretare i fenomeni organizzativi è quella psicodinamica. Infine il terzo obiettivo che può ritenersi raggiunto è relativo al confrontarsi con la posizione del professionista riflessivo. Una posizione quest’ultima, forse solo intravista, di cui però il corso sembra aver fatto assaporare le potenzialità. A fronte di una complessiva tenuta del corso, non concludiamo con l’indicazione di dispositivi didattici specifici per una futura edizione, bensì richiamiamo i riferimenti di nietzschiana memoria che ci hanno guidato nel costruire “l’impalcatura” di cui vi abbiamo raccontato: *“bisogna che la costruzione sia fatta di una ragnatela così leggera da farsi trasportare dalle onde e così salda da non essere sopraffatta via dal vento”*.

Bibliografia

- Allcorn, S., & Diamond, M.A. (1997). *Managing people during stressful times*. Westport: Quorum Books.
- Albanesi, C. (2002). Vantaggi e limiti dell’uso dei software a supporto della ricerca qualitativa in psicologia sociale: il caso di Nud. Ist. In B. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp. 251-266). Roma: Carocci.
- Antonietti, A., & Rota, S. (2004). *Raccontare l’apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bailey, K.P. (1978). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Blandino, G., & Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism, perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Roma, Carocci.
- Glaser B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e Narrazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi*. Milano: Franco Angeli.
- Mazzara, M. (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for continuing education*, 25, 17-30.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco CA: Jossey Bass Inc.
- Piccardo, C., & Benozzo, A. (1996). *Etnografia organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Quaglino, G.P. (2004). *La vita organizzativa*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Reynolds M., & Vince, R. (2004). *Organizing reflection*. Abingdon: Ashgate Publishing.
- Ryan, G.W., & Bernard, R. (2000). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Salzberger-Wittenberger, I., Polacco, W.G., & Osborne E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Weick, K. (1995), *Sensemaking in organizations*. London: Sage.
- Weitzman, E.A. (2000). Software and qualitative research. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

L'esperienza didattica dei gruppi ottimali (A.L. Comunian) [R]

Questo lavoro riporta un modello per provare la funzionalità del piccolo gruppo di studenti attraverso la partecipazione ottimale del singolo. I processi di nascita, crescita e maturità del piccolo gruppo vengono proposti in relazione ai concetti di energia residua e disponibile, di energia di dialogo e di solidarietà, di produzione e di comunicazione, di presenza di ostacoli, di possibilità di autoregolazione e di consenso.

Temi come nascita, crescita, e maturità del gruppo, ed aspetti quali tipo di partecipazione, tipo di comunicazione, modalità di dialogo e raggiungimento del consenso vengono proposti come condizioni di base del rendimento ottimale.

L'autovalutazione e la successiva autoregolazione delle dinamiche presenti nel gruppo, da parte dei componenti stessi, permettono la partecipazione attiva e creativa dei singoli studenti e la funzionalità del gruppo. Permettono effettivamente a gruppi di studenti di arrivare alla maturazione, al dialogo e al consenso (Comunian, 1993, 2004).

Nell'applicazione pratica, le tecniche proposte sono un mezzo concreto per favorire partecipazione e comunicazione. Sono efficaci, a livello personale e di relazioni interpersonale, a far raggiungere ai gruppi le dinamiche e le caratteristiche proprie dei "gruppi ottimali".

Da una parte, riferendosi all'ambito formativo, è utile inserire tale esperienza nei curricula universitari come parte di programmi; dall'altra, riferendosi all'ambito clinico, si ritiene l'esperienza sia particolarmente utile nella prevenzione, nel recupero e nelle varie forme di supporto e di riabilitazione.

Definizione di gruppo ottimale

Le relazioni interpersonali occupano un posto rilevante nella vita di ogni persona. La comprensione di un fenomeno così importante e multiforme, quale è la dinamica del piccolo gruppo, è basata sull'interazione tra le persone che lo compongono, sulle loro forme diverse di comunicare e partecipare, sugli obiettivi posti, e sul superamento degli ostacoli incontrati.

Si può far risalire a Lewin (1951, 1963, 1980) lo studio scientifico dei piccoli gruppi *secondo cui non basta riunire delle persone perché si costituisca un gruppo e che il gruppo è qualcosa di diverso degli individui che lo compongono, sono diventati punto di base per lo studio del gruppo come realtà psico-sociale autonoma, in particolare dei piccoli gruppi.*

“Quali sono i tratti distintivi principali della teoria di campo?” si chiede Lewin.

“Elencherò le caratteristiche di tale teoria: uso di un metodo costruttivo piuttosto che di un metodo classificatorio;

interesse per gli aspetti dinamici degli eventi; orientamento psicologico piuttosto che fisico; analisi che prende le mosse dalla situazione nella sua totalità distinzione tra problemi storici e problemi sistemici; rappresentazione matematica del campo.” (Lewin, 1972, p. 87)

La teoria dei gruppi ottimali si basa sul concetto d’interazione ed interdipendenza degli elementi che compongono il gruppo.

Il gruppo viene definito come il campo psicologico prodotto dall’interazione di tre o più persone, riunite in situazione faccia a faccia, alla ricerca definizione e raggiungimento di uno scopo comune; interazione di ognuna delle persone con lo scopo comune, ed interazione delle persone tra di loro.

Il campo psicologico comprende “tutti i fatti che esistono in un dato momento per un dato gruppo”.

La nozione di campo inoltre aiuta a comprendere in modo più preciso in cosa il gruppo è diverso dalla somma degli elementi. Non solo il gruppo ha qualcosa di più rispetto ai suoi elementi, una caratteristica nuova che consiste nell’essere insieme. Il concetto di campo mette in rilievo la dinamica di questo insieme. Postula che l’insieme ha delle proprietà diverse da quelle delle parti.

L’interazione, caratteristica base del campo psicologico, viene analizzata a partire da due poli, della stessa importanza l’uno e l’altro: l’interazione di ogni membro con lo scopo comune, o *partecipazione*, e l’interazione delle persone tra loro, o *comunicazione* (St-Arnaud, 1989).

La nascita del gruppo

L’immagine di nascita mette l’accento sulla realtà psico-sociale del gruppo, ed aiuta a comprendere la realtà di gruppo come campo psicologico. Perché si possa dire che c’è un gruppo, è necessario che siano presenti due aspetti di base che saranno illustrati di seguito: la partecipazione di uno scopo comune e lo stabilirsi di relazioni fra le persone che lo compongono.

Lo scopo comune

Una delle ragioni che fanno distinguere una somma di individui da un gruppo è che nel primo caso manca uno scopo, un obiettivo comune, cosa che invece si è venuto a stabilire nel secondo. La partecipazione di uno scopo comune può sembrare semplice, tuttavia è necessario assicurarsi che l’energia delle persone riunite sia diretta ad uno scopo comune, preciso, che giustifichi e mantenga la realtà del gruppo. La presenza di

uno scopo comune è legata a tre aspetti della dinamica del piccolo gruppo: il *legame tra i membri* (membership), la *composizione del gruppo e gli obiettivi*.

Un ruolo importante è ricoperto dalla motivazione. Perché ci sia uno scopo comune è necessario che ogni persona si senta coinvolta nell'obiettivo dell'incontro e motivata a realizzarlo.

Affinché ci si stabilisca uno scopo comune è necessario che lo scopo posto giustifichi il contributo di più persone.

Le relazioni tra i membri

Un secondo elemento, importante quanto lo scopo comune, e necessario per la nascita di un gruppo, è la percezione dell'insieme delle relazioni che si stabiliscono tra i membri.

Il termine relazione è usato in senso ampio e designa un legame di interdipendenza e influenza reciproca tra le persone.

La teoria dei gruppi ottimali si basa sul concetto di interazioni degli elementi che compongono il gruppo. Pone come assunzione di base che tale interazione si manifesti intorno a due poli: nelle relazioni tra i membri e nella percezione di uno scopo comune. Il gruppo è nato quando un certo numero di persone entrano in relazione l'un con l'altro in rapporto ad uno scopo comune.

La crescita del gruppo

Il gruppo, come un ogni organismo, dispone di una certa energia e, nella misura in cui utilizza bene tale energia, cresce armoniosamente e tende verso la maturità.

Primo principio

All'interno della teoria dei gruppi ottimali, il gruppo è definito come campo psicologico. Il campo psicologico è considerato come un sistema, un tutto organizzato che evolve secondo alcune regole.

Il primo principio che regge lo sviluppo del sistema gruppo è il seguente: *la percezione di uno scopo comune e le relazioni che si stabiliscono tra le persone generano energia*.

Il termine "energia" in tale contesto richiama i concetti lewiniani di forze del campo e di valenze. In rapporto al sistema gruppo, l'energia è ciò che rende capace di produrre attività di gruppo.

I fattori di ordine *relazione* influenzano la partecipazione e, viceversa, l'interesse per lo *scopo comune* influenza le relazioni tra le persone. Pur tenendo conto di tale influenza reciproca, il primo principio della crescita di un gruppo presenta interazioni tra ogni membro e scopo comune come due sorgenti autonome di energia. *Energia residua*: è quell'energia che rimane confinata all'interno dei sottoinsiemi-persone e non è influenzata dai meccanismi di trasformazione. È un'energia che non è disponibile per il

sistema gruppo. *Energia disponibile*: è l'energia che il gruppo ha a disposizione per il raggiungimento dello scopo e per rafforzare le relazioni.

Se l'energia residua è maggiore di quella disponibile, il gruppo è destinato ad esaurirsi.

Secondo principio

Il gruppo si sviluppa secondo processi di crescita nella misura in cui l'energia disponibile aumenta in rapporto all'energia residua.

Il concetto di energia residua ci rende consapevoli di un aspetto importante del sistema gruppo: la sua fragilità. L'energia di gruppo dipende dalla quantità dell'energia individuale che si trasforma via via in energia di gruppo, grazie all'interazione dei membri tra di loro in riferimento allo scopo comune. L'apporto costante e spesso creativo dell'energia disponibile di ognuno permette, quando è necessario, di far fronte alla fragilità del gruppo.

Terzo principio

L'energia disponibile del sistema-gruppo si compone spontaneamente in due tipi di energia: un'energia di produzione ed un'energia di solidarietà.

Sotto l'effetto catalizzatore dello scopo comune e delle relazioni tra le persone, l'energia disponibile è all'origine di due processi di gruppo che, nonostante la loro interdipendenza, continuano a rimanere autonomi finché dura il sistema-gruppo. Essi sono la produzione e la solidarietà.

Grazie alla tendenza all'attualizzazione presente in ogni membro, la percezione di uno scopo comune genera spontaneamente l'energia di produzione nel gruppo. Per il "movimento energetico spontaneo" delle persone che costituiscono il gruppo, una volta che sia nato il gruppo e che lo scopo sia stato definito, l'apporto di energia di produzione non richiede attenzioni speciali.

Energia di produzione: il contenuto del processo di produzione viene definito in termini di campo psicologico, in funzione dello scopo comune.

Energia di solidarietà: ogni interazione tra le persone riunite intorno ad uno scopo comune è di natura tale da far convertire una parte dell'energia affettiva delle persone (energia residua) in energia di solidarietà (energia disponibile). Nel caso particolare in cui i gruppi si pongano come scopo comune di sviluppare le relazioni tra i membri, l'energia di solidarietà può condurre a vera amicizia. L'energia di solidarietà si riferisce non solo alle relazioni interpersonali, ma all'insieme dei fattori psico-sociali che si trovano e si esprimono in ogni particolare gruppo.

Il gruppo non ha energia propria: per esistere e crescere deve ricavare la sua energia dalle persone che lo compongono che, come si è detto, trasformano l'energia residua in

energia disponibile. L'energia di solidarietà in particolare è legata all'energia affettiva propria della soggettività di ogni persona nel suo bisogno fondamentale di amare ed essere amato.

L'autoregolazione: nella teoria dei gruppi ottimali vi è un doppio dinamismo che assicura lo sviluppo del gruppo. L'energia di produzione alimenta spontaneamente un processo di produzione fin dal momento in cui vi è una percezione di uno scopo comune; l'energia di solidarietà alimenta spontaneamente il processo di solidarietà fin dal momento in cui si stabiliscono interazioni tra persone.

Il gruppo muore se cessa di convertire l'energia delle persone (energia residua) in energia di gruppo (energia disponibile).

Benché il sistema-gruppo abbia una tendenza naturale alla produzione ed alla solidarietà, anche l'autoregolazione, che permette di mantenere la sua coesione ed integrazione, non è un meccanismo né spontaneo né innato. Se il gruppo non si autoregola, è destinato all'apatia alla morte. È necessario per il gruppo imparare ad autoregolarsi concretamente con attenzione dinamica, vigile e creativa. Deve essere in grado di prevenire, reperire e rimuovere gli ostacoli che minacciano la produzione e la solidarietà. Per fare questo è necessario trasformare l'energia propria di ognuno da residua in energia di dialogo, energia che è all'origine ed alla base del processo secondario di autoregolazione.

Quarto principio

Il gruppo mantiene la sua armonia nella misura in cui converte una parte della sua energia disponibile in energia di dialogo.

Energia di dialogo: è la caratteristica del gruppo che deve vigilare sulle proprie possibilità e modalità di dialogo. Il dialogo riguarda tutte le attività di gruppo che permettono di cogliere, e poter superare, gli ostacoli che disturbano il progredire normale dei processi primari.

Le difficoltà stesse contribuiscono a convertire in energia disponibile una parte supplementare di energia residua. L'insieme dei quattro principi pone un problema di equilibrio. Molti gruppi non progrediscono per mancanza di energia di dialogo, altri rimangono come soffocati, perché quasi la totalità di energia disponibile è convertita in energia di dialogo.

“Sono convinto che il processo proprio della vita piena implichi la tensione e lo sforzo di realizzare sempre più le proprie potenzialità” afferma Rogers. “Il gruppo diventa un organismo che funziona pienamente, ma a causa della coscienza che fluisce liberamente nella sua esperienza, diventa anche una persona pienamente funzionante. I soggetti che sono in grado di ascoltare in modo completo la loro esperienza attuale, giungono a dar

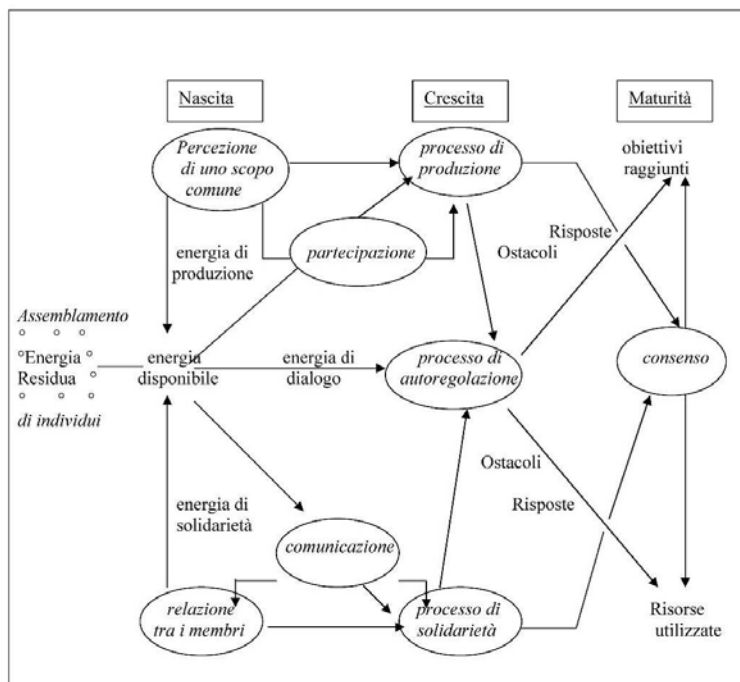
valore a mete uguali: la sincerità, l'indipendenza, l'autonomia, la conoscenza di sé, la sensibilità sociale, la responsabilità sociale e le relazioni interpersonali profonde... Una tale base contribuisce al miglioramento di sé e degli altri e stimola un processo positivo di evoluzione." (Rogers, 1970, p.287)

Un gruppo che cresce normalmente non è un gruppo senza conflitti né un gruppo che non incontra ostacoli; è un gruppo che è in grado di comprendere subito gli ostacoli per sopprimerli, o almeno attuarne gli effetti (Rogers, 1971, 1976, 1983). Condurre un gruppo, con l'idea di evitargli ogni conflitto, è privarlo di una sorgente di apprendimento naturale ed impedire lo sviluppo progressivo dei suoi meccanismi di autoregolazione.

Nella teoria dei gruppi ottimali, ogni intervento che in sé sarebbe negativo in rapporto alla produzione o alla solidarietà, può divenire un richiamo positivo all'energia di dialogo.

Convertire l'energia individuale in energia disponibile porta a creare nello stesso tempo dei conflitti, perché tale energia non è spontaneamente coordinata e regolata nel sistema. Quando un sistema gruppo è sano e cresce normalmente (Figura 1), il clima diventa ottimale come clima di efficacia, di solidarietà e di armonia. L'energia di dialogo mobilitata può permettere al sistema-gruppo di sopprimere di volta in volta gli ostacoli e di ritrovare in seguito il consenso e la propria autonomia.

Figura 1
Modello di sviluppo del sistema-gruppo nella teoria dei gruppi ottimali



(Comunian A. L., (2004) *L'Esperienza de gruppi ottimali*, p. 47).

La ricerca: alcuni risultati

Vengono riportati di seguito alcuni risultati della ricerca che affianca l'esperienza dei gruppi ottimali, all'interno dell'insegnamento di Teoria e tecniche della Dinamica di gruppo che tengo dal 1989. La tabella 1 presenta un confronto tra studenti che frequentavano le lezioni di dinamica di gruppo conducendo l'esperienza dei gruppi ottimali (gruppo sperimentale) ed un gruppo di studenti che seguivano individualmente lezioni frontali tradizionali (gruppo di controllo). Il gruppo sperimentale, 60 soggetti, conduceva l'esperienza dei gruppi ottimali ed era composto di 9 gruppi di cui ognuno era composto di 5-7 studenti all'interno delle lezioni di dinamica di gruppo, da me tenute. Il gruppo di controllo era composto di altri 65 studenti che frequentavano le lezioni individualmente, senza condurre tale esperienza. All'inizio del corso, sono stati applicati a tutti gli studenti (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) due strumenti per la valutazione del giudizio morale: il Social Reflection Measure-Short Form (SRM-SF) (Gibbs, Basinger, & Fuller, 1992; Comunian & Antoni, 1994) e il Moral Judgment Test (MJT) di Lind (1985, 1997), ambedue adattati nella forma italiana. Il primo, SRM-SF, è una misura del giudizio morale, non basata su dilemmi ma su brevi domande riferite a valori socio-morali. Il test fornisce due tipi di punteggi: 1) il Sociomoral Reflection Maturity Score (SRMS) che fornisce informazioni sulla stadio di sviluppo del giudizio morale e va dallo stadio 1 allo stadio 4 e, 2) il Moral Type B score che permette di identificare forme di riflessione morali più interne equilibrate e universali (Kohlberg, 1984; Gibbs, Basinger, & Fuller, 1991). Il secondo, MJT fornisce un indice, chiamato C score, che riflette la competenza morale cioè la capacità di applicare costantemente ai dilemmi morali i principi morali, indipendentemente dal proprio atteggiamento morale.

Tabella 1

Confronto tra SRMS, Type B, e punteggio C del ragionamento morale tra tempo 1 e Tempo 2: Gruppo di controllo e gruppo sperimentale (N=125).

Punteggi di	Tempo 1	Tempo 2	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ragionamento morale	<i>Media (DS)</i>	<i>Mean (DS)</i>			
Gruppo di controllo					
SRMS	3.21 (.22)	3.24 (.15)	1,57	3.86	<.055
Type B	1.14 (.92)	1.23 (1.07)	1,59	.68	<.42
C Score	23.09 (8.56)	24.48 (8.31)	1,57	1.89	<.18
Gruppo sperimentale					
SRMS	3.24 (.23)	3.53 (1.32)	1,61	10.06	<.002
Type B	1.23 (.81)	2.07 (.65)	1,60	34.38	<.000
C Score	26.30 (13.75)	34.67 (15.12)	1,60	10.04	<.002

Le analisi preliminari all'inizio del semestre rivelavano che i risultati delle misure dello sviluppo del giudizio morale erano simili sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo. Gli studenti di ambedue i gruppi non differivano nelle misure dello sviluppo morale (il punteggio SRM: per il gruppo sperimentale presentava media= 3.24 ($DS=.23$), per il gruppo di controllo media= 3.21 ($DS=.22$); $F(1,124) = 1.21$ $p = .29$; il C score per il gruppo sperimentale presentava media 26.30 ($DS= 13.75$), per il gruppo di controllo media 23,09 ($DS= 8.56$) $F(1,124) = 2.33$, $p = .14$).

Si era ipotizzato che l'intervento educativo dei gruppi ottimali, per il gruppo sperimentale, permettesse di usufruire di un modo attivo di partecipare alla vita universitaria e nello stesso tempo poteva favorire la maturazione, la collaborazione reciproca e l'amicizia.

Come si può osservare nella tabella 1, i risultati dell'analisi della varianza con misure ripetute, confermano il miglioramento dello sviluppo dell'atteggiamento morale e della competenza morale per gli studenti che si erano impegnati nei gruppi ottimali (gruppo sperimentale). Nel tempo 2, troviamo un aumento significativo negli indici di tutte e tre le misure del giudizio morale impiegate, ma solamente per gli studenti che avevano condotto l'esperienza dei gruppi ottimali.

Tabella 2 *Distribuzione dei punteggi dello sviluppo morale*

Stadio	Time 1		Time 2			
	Campione totale	%	Gruppo speriment	%	Gruppo di controllo	%
Basso(<2.75)	4	3.3	1	1.6	1	1.7
Medio (2.75-3.25)	64	53.3	13	21.3	31	52.5
Alto (>3.25)	52	43.3	47	77.0	27	45.8

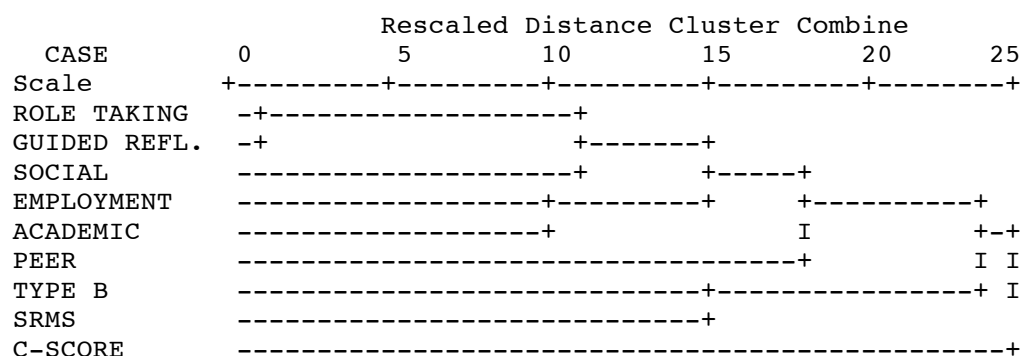
Note: Al Tempo 1 2, i valori degli Stadi medio e alto differiscono significativamente tra di loro ($\chi^2[83,2] = 23.78$, $p < .001$).

Inoltre, come riportato nella Tabella 2, la distribuzione dei punteggi relativi allo sviluppo degli stadi di sviluppo del giudizio morale evidenzia un aumento significativo verso gli stadi più alti da parte degli studenti del gruppo sperimentale.

L'analisi successiva riporta i risultati dell'analisi dei cluster condotta sulle variabili ricavate dai due Test citati sopra e da altri due test sulla misura del role-taking (capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro assumendo responsabilità di stabilire e chiarire relazioni). Le altre due misure erano: il Post-childhood Opportunities for Role-taking

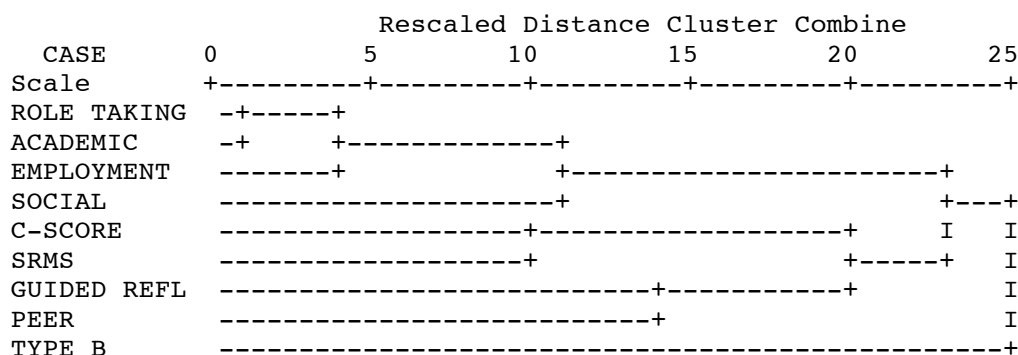
Questionnaire (PC-ORT) (Gibbs & Whiteford, 1989) e l'“Opportunities for Role-taking and Guided Reflection in University Study (ORIGIN/u) di Lind (1997. Il PC-ORT) fornisce informazioni specifiche sulle opportunità di role-taking e sull'assunzione di responsabilità. I punteggi del test sono distinti in quattro categorie: a) Academic Perspective-taking (esperienze condotte durante i corsi); b) Campus Peer Perspective-taking (relazioni con coetanei, ruoli assunti); c) Scope of Social Diversity (consapevolezza di diversità sociali e culturali); d) Employment Perspective-taking: (interazioni con coetanei, collaboratori o superiori in ambiente di lavoro). L'ORIGIN/u valuta gli aspetti di “Role-taking” e di “Guided Reflection” come presentati da Norman Sprinthall (e.g., Sprinthall, Reiman, Thies, & Sprinthall, 1996). Lind ha introdotto questi concetti nella ricerca per valutare le opportunità di role-taking nell'ambiente di apprendimento universitario. Gli indici dell'ORIGIN/u qui considerati si basano principalmente sui due punteggi totali riferiti rispettivamente a: “Role-taking opportunities”; e “Guided reflection opportunities”. Il nostro scopo nell'applicare questi test era di avere informazioni sulla partecipazione sociale in relazione allo sviluppo del giudizio morale. Per esaminare se la capacità di role-taking era associate con alti livelli di sviluppo del giudizio morale, sono state eseguite due separate analisi dei cluster gerarchiche sui dati del gruppo sperimentale e su quelli del gruppo di controllo al Tempo 2. Le figure 2 and 3 riportano i risultati delle due analisi dei clusters gerarchiche, condotte sulle variabili ricavate dal PC-ORT di Gibbs, dall'ORIGIN/u Lind, dall'SRM-SF di Gibbs, e dall'MJT di Lind, separatamente per il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

Figure 2: Analisi dei Cluster gerarchica per i punteggi del PC-ORT e dell'SRM-SF di GIBBS', ORIGIN/u e del MJT di LIND, Gruppo Sperimentale (N = 61) Dendrogramma con l'uso dell'Average Linkage (Between Groups)



Scales: Role-taking (ORIGIN/u), Guided Reflection (ORIGIN/u), Social Domain (PC-ORT), Employment Domain (PC-ORT), Academic Domain (PC-ORT), Campus Peer Perspective-taking Domain (PC-ORT), Moral Type B (SRM-SF), SRMS (SRM-SF), C Score (MJT). (da Comunian & Gielen, (in press). *Social Role-taking Opportunities and Moral Reasoning Improve after Group Discussion: An Italian Intervention Study*)

Figure 3: Analisi dei Cluster gerarchica per i punteggi del PC-ORT e dell' SRM-SF di GIBBS', ORIGIN/u e del MJT di LIND, Gruppo di Controllo (N=59)
Dendrogramma con l'uso dell' Average Linkage (Between Groups)



Scales: Role-taking (ORIGIN/u), Academic Domain (PC-ORT), Employment Domain (PC-ORT), Social Domain (PC-ORT), C-Score (MJT), SRMS (SRM-SF), Guided Reflection (ORIGIN/u), Campus Peer Perspective-taking Domain (PC-ORT), Type B (SRM-SF). (da Comunian, & Gielen, (in press). *Social Role-taking Opportunities and Moral Reasoning Improve after Group Discussion: An Italian Intervention Study*).

Come ci si aspettava, per il gruppo sperimentale le capacità di role-taking, sia misurate con il test di Gibbs che con quello di Lind erano associate sia alle Guided Reflection opportunities che ai punteggi di Moral Maturity. Inoltre, il punteggio SRMS era associato sia con i punteggi C scores che con quelli dello sviluppo morale Type B . Ciò indica che le due misure del ragionamento morale, anche se con costruttivi base diversi, confermavano il legame tra maturazione e particolari esperienze di gruppo. Per il gruppo di controllo, i punteggi delle Guided Reflection opportunities erano associati pure con i punteggi di maturità morale ma risultavano scarse associazioni tra Guided Reflection, Role-taking, e C scores. Al contrario, per gli studenti del gruppo sperimentale, dopo l'intervento educativo dei gruppi ottimali, le Guided Reflection opportunities tendevano ad essere associate con livelli più alti di maturità morale. I cambiamenti comprendevano un aumento del Type B di ragionamento morale, dei punteggi più alti sulla competenza morale (C scores), e dei punteggi più alti sullo stadio di sviluppo morale(SRMS).

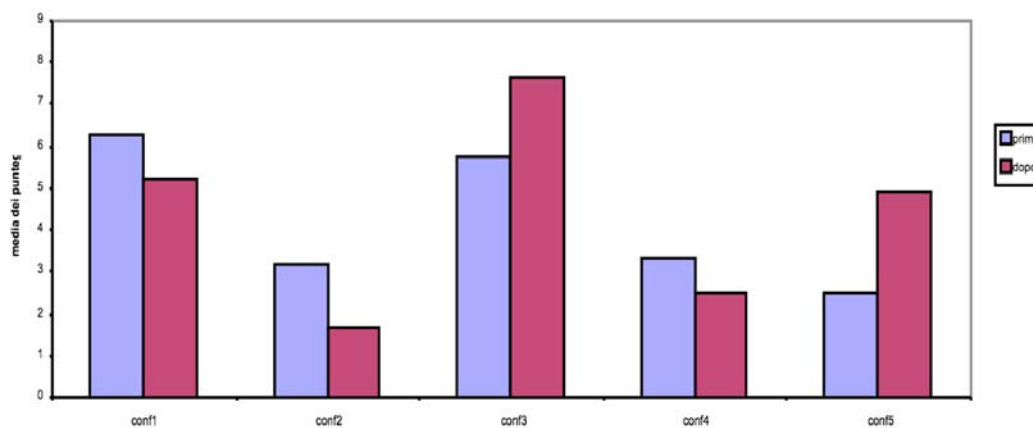
Altre analisi sono state condotte confrontando le esperienze condotte nei vari anni accademici.

Riferisco, ora, di una ricerca condotta con la "Matrice dei Processi Intra e Interpersonali nel Gruppo" (MIPG) di Ada Abraham (1973a, 1973b; Comunian, 1994). L'MIPG è un metodo di analisi di processi che sono specifici al piccolo gruppo, un metodo di analisi delle tensioni tra le persone e all'interno della persona stessa, manifeste o meno, che caratterizzano il funzionamento del gruppo. Cinque configurazioni, ognuna basata sulla relazione specifica tra le dimensioni del sé attuale (S), del sé ideale (I) o del sé di fronte agli altri (O) permettono di analizzare i processi del gruppo. Ogni configurazione è

composta da un insieme di concordanze e discordanze tra risposte a seconda la classificazione posta dal soggetto ad ogni item di una scala self-report a 5 punti. Le descrizioni, fornite dagli stessi soggetti servono per successive analisi e confrontati a livello di vicinanza, lontananza ed importanza tra le relazioni che a loro volta rappresentano gli stili relazionali nel gruppo. Le suddette 5 configurazioni sono così definite: 1) configurazione “maschera”, 2) configurazione “rifiuto degli altri”, 3) configurazione “apertura”, 4) configurazione “accusa degli altri”, 5) configurazione “assenza di conflitto”.

Figura 4 Prima (Tempo 1) e seconda (Tempo 2) applicazione del modello MIPG a gruppi ottimali nell’anno 1997, (N = 36) Sono significative le differenze nelle configurazioni: 2 (rifiuto degli altri), 3 (apertura) e 5 (assenza di conflitto).

Test - t, test per campioni appaiati con significatività * $p < .05$.



Nella figura 4 sono riportati i risultati per prima dell’esperienza (Tempo 1) e seconda (Tempo 2) dell’applicazione del modello MIPG ai gruppi ottimali nell’anno 1997.

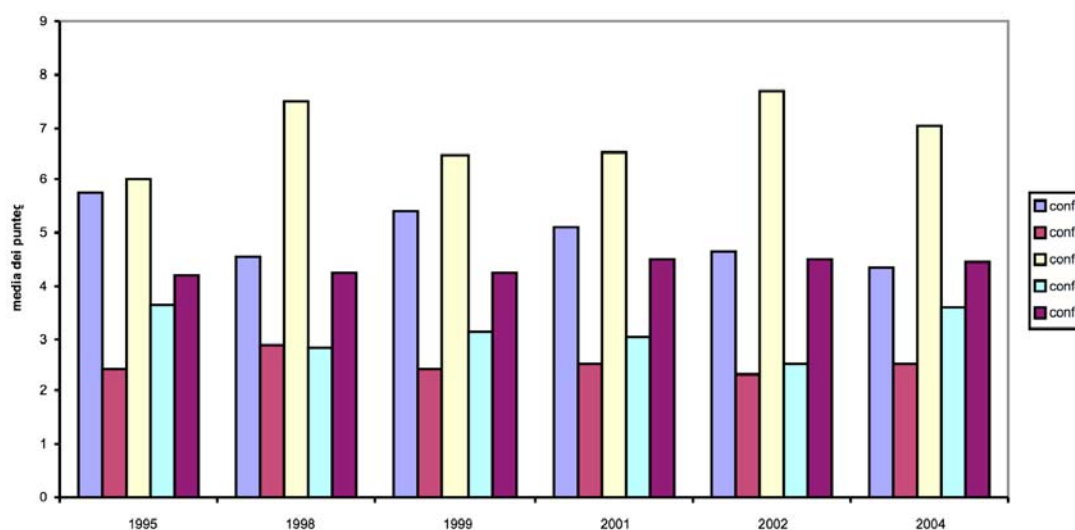
Come si nota, risultano significative (al test - t, test per campioni appaiati con significatività $p < .05$) le differenze per le configurazioni: 2 (rifiuto degli altri) che diminuisce alla fine del corso, 3 (apertura) che aumenta e 5 (assenza di conflitto) che pure aumenta.

Nella figura 5 sono riportati i risultati dell’applicazione del test MIPG in vari anni di corso. In particolare sono i risultati alle Configurazioni dell’MIPG negli anni 1995 (N=39), 1998 (N=28), 1999 (N=31), 2001 (N=50), 2002 (N=39) e 2004 (N=19). Si tratta di 206 studenti (gruppo sperimentale), suddivisi per anni di corso, a cui è stato somministrato l’MIPG durante l’esperienza dei gruppi ottimali. Come si nota la configurazione

apertura è la più evidenziata per ogni anno. Ciò sta ad indicare ancora una volta l'effetto positivo della partecipazione all'esperienza dei gruppi ottimali.

Figura 5

Risultati alle Configurazioni dell'MIPG negli anni 1995 (N=39), 1998 (N=28), 1999 (N=31), 2001 (N=50), 2002 (N=39) e 2004 (N=19) 206 studenti (gruppo sperimentale), suddivisi per anni di corso, a cui è stato somministrato l'MIPG durante l'esperienza dei gruppi ottimali.



In sintesi, l'esperienza dei gruppi ottimali è un metodo di analisi della dinamica di gruppo centrato sullo studente, molto utile. Aiuta gli studenti a raggiungere importanti scopi educativi, tra cui:

- Conoscenza più completa del programma di studio: concetti, criteri orientamenti;
- Messa in atto di riflessione abilità cognitive, compreso pensiero critico, analisi, sintesi;
- Coinvolgimento auto-diretto e auto-valutato del processo di apprendimento;
- Flessibilità e creatività;
- Interdipendenza tra studenti, contatto, comunicazione;
- auto-valutazione e superamento degli ostacoli
- Assunzioni di responsabilità e di scelta da parte degli studenti sulle direttive educative e
- Opportunità di comunicare e riconsiderare e chiarificare opinioni personali, valori atteggiamenti, esperienze e prospettive.

Conclusione

Le associazioni positive, come predette, tra opportunità di role-taking e sviluppo del giudizio morale confermano che l'esperienza dei gruppi ottimali è un'esperienza di maturazione e formazione positiva. Dalle analisi fatte, gli studenti che avevano acquisito

più apertura al gruppo evidenziavano pure maggiore maturazione del giudizio morale in situazioni che richiedevano opportunità di role-taking. Penso che l'esperienza dei gruppi ottimali sia un metodo adeguato a produrre cambiamenti significativi nello sviluppo morale e nelle capacità di role taking per le seguenti ragioni:

Le autovalutazioni usate individualmente o in discussioni di gruppo sono molto utili. Tale procedura aiuta gli studenti ad inserirsi in riflessioni guidate, nel contesto di situazioni emotivamente stimolanti.

b) I processi di partecipazione e comunicazione vengono esaminati durante le attività di gruppo in un contesto in cui si condividono responsabilità. Tale approccio favorisce e sviluppa sensi di solidarietà, crea opportunità di role-taking e stimola riflessioni che implicano lo sviluppo del giudizio morale.

c) L'autoregolazione e il dialogo, durante i processi di gruppo, sono collegati all'abilità e al successo del gruppo a raggiungere gli scopi proposti. Allo stesso tempo l'autoregolazione e il dialogo sembrano derivare da una più ampia prospettiva legata alle riflessioni guidate, al role-taking, al ragionamento e alla valutazione morale.

Gli studenti che venivano richiesti di commentare la propria esperienza riferivano commenti in cui veniva confermata l'utilità dell'intervento educativo a cui si erano sottoposti.

Riporto alcuni commenti:” la sincerità delle discussioni e delle riflessioni è un contributo spontaneo e personale per ogni membro del gruppo... La nostra sincerità deriva dai nostri giudizi e valori morali.” “L'apertura nel trattare i problemi, la voglia di discuterli insieme e riflettere su di una strategia comune è molto importante” “Sono passati pochi mesi da quando decisi di frequentare il corso di dinamica di gruppo . Sono uno studente di psicologia, di qualche anno fuori corso, mi mancavano tre esami e stavo iniziando l'atto finale di questo percorso accademico: la tesi. Decisi di frequentare il corso di dinamica di gruppo tenuto dalla professoressa Comunian, nonostante non fosse previsto nel mio piano di studi, perché con il passare del tempo mi sono reso conto che questo argomento, trattato poco nel corso dei miei studi, meritava un approfondimento e non solo per una questione professionale. Iniziai così a frequentare il corso ed iniziai ad esserne coinvolto sin dalle prime lezioni. Gli esercizi di riscaldamento del gruppo erano un tipo di attività particolare che permettevano ai singoli membri di avvicinarsi tra di loro ed inoltre era una modalità di vivere le lezioni universitarie in modo diverso. Risultava molto strano andare ad un corso accademico, ed invece che stare seduti al proprio posto ascoltando e prendendo appunti, camminare e parlare con i propri compagni di corso. Ho passato anni in università con il solo scopo di apprendere, studiare e superare gli esami, per la prima volta mi sono trovato nella situazione di frequentare un corso per conoscere altri studenti e studentesse e per sperimentare sulla

propria “pelle” la dinamica di gruppo. Lo scopo di questo esame non era solo apprendere, ma monitorarsi in una situazione di gruppo, verificare quali dinamiche entrino in azione in gruppo e quali scopi si riescono a raggiungere”.

Partecipare ad un gruppo ottimale significa esplorare scopi, sostenere la comunicazione, provare a risolvere problemi attraverso la discussione ed esercizi sperimentali. Esiste un progressivo processo di autoregolazione attraverso cui i membri del gruppo imparano ad accettare, far proprie e trovare soluzioni alle varie difficoltà ed ostacoli attraverso il dialogo. La maturità del gruppo si realizza attraverso il processo del consenso, un importante aspetto della sua crescita. La solidarietà viene vissuta da una accettazione attiva di sé, degli altri, e delle relazioni sé-altri. I gruppi sono un momento per gli studenti per accettarsi l’un l’altro, per scoprire le proprie risorse, forniscono opportunità di riflessione per conoscere il role-taking sociale dal punto di vista di chi osserva, e per adottare una posizione riflessiva. Con il contributo di tali processi, il gruppo cresce e stabilisce scopi più profondi e genuini.

I risultati della ricerca condotta sono la base per pianificare una varietà di programmi sulle risorse dei gruppi, sui gruppi di supporto sociale, sui gruppi di riabilitazione e sui gruppi clinici. Tali programmi possono guidare i partecipanti ad una cooperazione effettivamente più democratica. Aspetti importanti per la ricerca futura riguardano la possibilità di stabilire cambiamenti nello sviluppo morale e nella capacità di role-taking che durino nel tempo. Specificatamente, ricerche future aggiungeranno un a fase di assessment due anni dopo l’intervento, per accertare se il cambiamento nel role-taking, nel giudizio morale, e in comportamenti rilevanti, possono continuare nel tempo. Per ora l’esperienza dei gruppi ottimali è una parte regolare del corso da me tenuto. Mi auguro di dare una adeguata preparazione teorica e pratica e che l’intervento educativo illustrato possa diventare parte di un regolare curriculum di formazione.

Concludiamo chiedendoci: come possono studenti di un “gruppo” riflettere sulla loro interazione? come rendere al gruppo la sua dignità di modello e leggere momenti significativi della relazione, caratterizzati da obiettivi e prodotti, e consentendo di dar ragione delle difficoltà, dei problemi che i gruppi incontrano sul loro cammino?

Lo scopo primario dell’esperienza dei gruppi ottimali (Comunian, 2004) è di creare condizioni che possano facilitare l’apprendimento, l’autonomia nello studio e la collaborazione. Le esperienze condotte finora, in vari anni accademici di insegnamento, sono risultate efficienti perché stimolano modi nuovi di pensare di collaborare e di risolvere problemi. Per rendere il gruppo ottimale funzionale, positivo all’interno di un corso accademico, alla base sta la possibilità per gli studenti di compiere attività in cui l’esperienza dell’uno aiuti quella dell’altro. Tre ne sono i fondamenti: a) coinvolgersi responsabilmente in relazioni piacevoli e positive, b) coinvolgersi con entusiasmo e

impegno identificazione e crescita, c) coinvolgersi con reale partecipazione in una esperienza significativa. Più piacevoli e positive diventano le relazioni vissute, migliore risulta l'apprendimento e significativa l'esperienza di vita.

Bibliografia

Abraham, A. (1973a). A Model for Exploring Intra and Interindividual Processes in Groups.

International Journal of Group Psychotherapy, 23 (1): 3-22.

Abraham, A. (1973b) Group Tension as Measured by Configurations of Self and Transself

Different Aspects. *Group Process* 5: 71-89.

Comunian, A.L. (2004). *L'esperienza dei gruppi ottimali*. Milano : Franco Angeli.

Comunian, A.L. (1994) *Ricerche con la 'Matrice Intra ed Inter Personale dei Processi di gruppo' in Italia*. Milano: Marinelli.

Comunian, A.L. (1993). *La dinamica dei gruppi ottimali*. Milano: Edizioni Libreria Cortina.

Comunian, A.L., & Antoni, G. (1993). Il Sociomoral Reflection Measure-Short Form: Uno strumento per la misurazione del ragionamento morale. [The Sociomoral Reflection Measure-Short Form: An instrument for the measurement of moral reasoning]. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 208, 25-38.

Comunian, A.L., Gielen, U.P. (in press). *Social Role-taking Opportunities and Moral Reasoning Improve after Group Discussion: An Italian Intervention Study*

Gibbs, J.C., Basinger K.S., & Fuller, R. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gibbs, J.C., & Whiteford (Mason), M.G. (1989). *The Post-Childhood Opportunities for Role-Taking Measure*. (Available from John Gibbs, Psychology Department, Ohio State University, 1985 Neil Avenue, Columbus, OH 43210).

Lewin, K. (1951) *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.

Lewin, K. (1963) *Field theory in social science: selected theoretical papers*. London: Tavistock

Lewin, K. (1972) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Lewin, K. (1980) *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.

Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. In G. Lind, H.A. Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and*

- the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education* (pp. 21-53). Chicago, IL: Precedent.
- Lind, G. (1997). *The meaning and measurement of moral judgement competence revisited - A dual aspect model*. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mjt-95.htm>
- Rogers, C. (1970) *La terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca*. Firenze: Martinelli.
- Rogers, C. (1971) *Psicoterapia di consultazione: nuove idee sulla pratica clinica e sociale*. Roma: Astrolabio
- Rogers, C. (1976) *I gruppi d'incontro*. Roma: Astrolabio.
- Rogers, C. (1983) *Un modo di essere: i più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*. Firenze: Martinelli.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula (Ed.), *Second handbook of research on teacher education* (pp. 665-703). New York: Macmillan.
- St-Arnaud, Y. (1989) *Les petits groupes: participation et communication*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Poster

I - Contesti per l'apprendimento

Commento di: Chiara Levorato

Apprendere dall'esperienza (G. Blandino)

Premessa. Le competenze dello psicologo non possono esaurirsi solo in quelle tecniche cognitive, ma esigono anche la presenza e lo sviluppo di competenze (capacità) relazionali che sono qualità coincidenti con lo sviluppo della maturità emozionale e che, quindi, presuppongono un lavoro interiore di riflessione sulle proprie motivazioni, di aumento della consapevolezza di sé, di sviluppo della capacità di ascolto e di osservazione.

È in grado l'università di sviluppare queste capacità? Sostanzialmente no, perché lo scopo principale della trasmissione del sapere in generale (e, quindi, anche del sapere psicologico in particolare) è ancora in gran parte identificata con la trasmissione delle conoscenze e, solo parzialmente, con lo sviluppo di abilità tecniche, per lo sviluppo delle quali, l'università attuale predispone tutta una serie di dispositivi. Ma il vero e proprio sviluppo di competenze e capacità relazionali è ancora quasi completamente estraneo a questa istituzione e, in una certa misura, non è neanche del tutto ipotizzabile in questa sede. Tuttavia è possibile se non proprio promuovere un apprendimento alternativo di questo tipo, almeno mostrare che esiste e che è ineludibile per il sapere e la professionalità dello psicologo e, quindi, cercare di mettere in moto un processo in questa direzione.

In questo quadro l'obiettivo del contributo è quello di evidenziare come sia possibile mettere in atto un apprendimento "dall'esperienza" che promuova una conoscenza integrata e non scissa tra cultura intellettuale e cultura emozionale e che, non essendo esclusivamente cognitivo, possa aiutare nello sviluppo di capacità autoriflessive, di ascolto, di osservazione e di consapevolezza di sé, da parte dell'operatore, nel momento in cui opera con l'utenza.

Risultati e proposte. In funzione dell'obiettivo di promuovere, in sede universitaria, un apprendimento dall'esperienza inteso come strumento per sviluppare capacità relazionali e maturità emotiva, il compito didattico individuato e proposto è quello di predisporre, prima, durante e dopo il corso di studi, spazi dedicati e attività capillari, in cui si dia la possibilità agli studenti di capire non solo "quello" che studiano, ma anche "come" lo studiano e cosa significa per loro; tutto ciò in funzione di avviarli e affiancarli in un'attività di riflessione sulle loro motivazioni alla psicologia, sulle loro aspettative e sul loro modo di apprendere.

In funzione di questo obiettivo si perseguiranno i seguenti livelli di apprendimento:

- a) sviluppare un'attività di orientamento con studenti di scuole superiori finalizzata a far ragionare sul senso della specifica scelta universitaria di psicologia;
- b) affiancare all'attività frontale un'attività seminariale e di laboratorio in cui si dia la possibilità di esperire e riflettere sulle dinamiche di gruppo di lavoro;
- c) affiancare sistematicamente gli allievi nella redazione delle tesi e delle ricerche, aiutandoli negli aspetti materiali scientifici e nel chiarimento delle loro aspettative fin dal momento in cui chiedono la tesi;
- d) monitorare il tirocinio;
- e) infine, e soprattutto, usare la lezione non solo per trasmettere informazioni, ma anche per aiutare gli studenti ad esprimere come recepiscono le informazioni ricevute, che senso hanno per loro e quali sono le difficoltà ad apprendere.

Ciò significa un cambiamento nella didattica tradizionale frontale, in cui il docente non trasmetterà soltanto informazioni teorico-concettuali e metodologiche, ma nel momento stesso in cui le trasmette, all'interno degli obiettivi predefiniti del suo corso, comunica i temi che sono più utili al gruppo in "quel" particolare momento, in modo che l'allievo, indirettamente, possa, attraverso la visuale teorica, elaborare i problemi, i sentimenti, i conflitti presenti nel gruppo in quel determinato momento.

Tutto ciò implica un docente preparato a riconoscere le dinamiche emozionali del gruppo in apprendimento, poiché è da questo riconoscimento che si può realizzare un innovativo apprendimento e un'innovativa didattica.

Va comunque detto che, poiché ragioniamo all'interno di un contesto istituzionale, non si può certo ipotizzare un globale cambiamento in tutti i docenti, ma sarebbe già un ottimo risultato, se i docenti che condividono una concezione dell'apprendimento di questo tipo si sforzassero in prima persona di promuoverlo. Non si tratta di fare gli "psicologi degli psicologi", che sarebbe grottesco, oltre che accademicamente e deontologicamente scorretto, ma di proporsi come coloro che prospettano vertici di osservazione alternativi e sono disponibili a discuterne.

Se tutto questo è vero, ne consegue lo sviluppo di un punto di vista fortemente critico sull'organizzazione attuale degli studi di psicologia e sulla trasmissione del sapere psicologico, ancora troppo concentrata su un sapere intellettualistico, tanto da rischiare di produrre (come per altro già si può incominciare a vedere) non tanto degli operatori capaci di ascoltare e aiutare, che si costituiscono, a loro volta, come promotori di benessere individuale e sociale, ma operatori simili a "gommisti dell'anima", tecnici che operano alla cieca con lo scopo di ripristinare ipotetiche situazioni di salute, acriticamente predeterminate e predefinite.

Alla luce di quanto sopra detto verranno di seguito presentate alcune esperienze significative che il nostro gruppo di lavoro sta portando avanti come qualificanti per un apprendimento sempre più consapevole e consapevolmente arricchente.

Customer satisfaction e valutazione della formazione a distanza. Il consorzio Nettuno e il corso di laurea in Discipline della ricerca psicologico sociale. (S. Castelli, L. Vanin, M. Brambilla) [R]

Il presente lavoro, che si colloca all'interno degli studi riguardanti la valutazione della formazione a distanza, presenta i risultati della valutazione del corso di laurea a distanza in Discipline della Ricerca Psicologico Sociale, erogato dall'Università degli Studi di Milano Bicocca in collaborazione con il Consorzio Nettuno.

Tale valutazione si è posta il duplice obiettivo di sondare il grado di soddisfazione degli studenti nei confronti dei diversi aspetti del corso di laurea e di individuare possibili suggerimenti per rendere più efficace l'impianto organizzativo.

La ricerca si presenta come rilevazione longitudinale attraverso l'uso di diversi strumenti: accanto ad un'analisi qualitativa della messaggistica e ad alcune interviste semi strutturate, sono stati somministrati tre questionari autocompilati nel periodo tra novembre 2003 e luglio 2004.

Il questionari sono stati proposti all'intera popolazione degli iscritti al primo anno (57 studenti), ma per l'analisi è stato possibile considerare validi solo i dati provenienti da circa il 66% della popolazione.

Il monitoraggio degli aspetti fondamentali di soddisfazione degli iscritti rivela l'importanza del legame tra le componenti didattiche e gli aspetti relazionali, intesi come i rapporti che i partecipanti instaurano con i propri compagni di studio, con i tutor e con le strutture organizzative.

Parole chiave: formazione a distanza; interazione; soddisfazione, tutor, valutazione.

INTRODUZIONE

Nell'ultimo decennio il continuo sviluppo tecnologico ha influenzato sempre più le abitudini quotidiane, le forme della partecipazione sociale e politica, i modi della conoscenza, la nostra stessa identità (Calvani & Rotta, 2000). Le nuove tecnologie della comunicazione, fra cui Internet e le reti telematiche, hanno infatti modificato i processi di comunicazione e di acquisizione del sapere, dando vita ad una rete di individui e gruppi sempre più articolata, caratterizzata dal continuo scambio di informazioni. All'interno di questo processo più generale acquista particolare rilevanza l'ambito riguardante l'incontro delle tecnologie con la formazione. Tale incontro ha contribuito all'evoluzione dei modelli e dei metodi di insegnamento: le innovazioni tecnologiche,

infatti, hanno dato vita ad un sistema formativo dinamico, continuo e personalizzato, che ha reso possibile la creazione di percorsi formativi a distanza, svincolati dalle catene dello spazio e del tempo (Biolghini & Cengarle, 2000).

Uno dei progetti pionieri entro la formazione a distanza è rappresentato dal Consorzio Nettuno, che raccoglie diversi atenei italiani (denominati poli tecnologici) e organizza l'intero setting didattico sulla base di videolezioni dei corsi accademici e sui tradizionali esami in sede. Lo studente, pertanto, segue le lezioni su videocassetta gestendo autonomamente i tempi di apprendimento; poi, a seguito del normale studio personale, sostiene gli esami presso la facoltà cui è iscritto, avendo a disposizione dei tutor che forniscono chiarimenti e indicazioni sui programmi, sulle modalità di apprendimento e sull'esame di profitto.

All'interno di questo nuovo ambiente emerge la necessità di compiere un'adeguata valutazione delle esperienze formative, in quanto processo atto ad evidenziare i limiti e le opportunità di realizzazione (Benigno & Trentin, 2000; Bocconi, Midoro & Sarti, 1999; Horton, 2001; Quaglino & Ermolli, 1985; Ruggeri, Boca, Ballor, 2002; Trentin, 1999).

In questo senso la ricerca qui presentata parte dall'attivazione, nell'anno accademico 2003/2004, del primo anno del corso di laurea a distanza in Discipline della Ricerca Psicologico Sociale presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca, compiendo una valutazione a 360 gradi dell'intero progetto. E' stata compiuta, pertanto, una valutazione, sia in termini di acquisizione dei contenuti disciplinari, sia in termini di funzionalità della metodologia e dei materiali utilizzati. Sono state studiate, inoltre, aspettative, motivazioni e dinamiche comunicative intercorse fra i diversi partecipanti al processo formativo. Una simile valutazione permette di individuare indicazioni preziose per rendere potenzialmente più efficace l'azione formativa proposta, coinvolgendo in modo attivo gli studenti nel controllo del processo di apprendimento (Quaglino & Carrozzi, 1998). L'obiettivo dello studio è stato, quindi, duplice: da una parte sono state registrate le diverse opinioni e considerazioni degli studenti nei confronti del corso di laurea, dall'altra sono stati individuati suggerimenti per rendere più efficace l'impianto organizzativo.

METODO

La ricerca, condotta nell'anno accademico 2003/2004, si presenta come rilevazione longitudinale attraverso l'utilizzo di differenti strumenti: come detto poco prima, accanto ad un'analisi qualitativa della messaggistica e ad alcune interviste semi

strutturate, è stato somministrato un questionario autocompilato che comprendeva indicazioni sui livelli di soddisfazione degli iscritti al corso di laurea a distanza, sui principali indici socio anagrafici e su alcuni indicatori di performance (numero di esami sostenuti e media).

Il questionario, strumento privilegiato nelle analisi del presente contributo, è stato somministrato mediante la posta elettronica, strumento cardine di comunicazione all'interno di percorsi accademici a distanza (Trentin, 1999), in tre diversi momenti dell'anno accademico: il primo nel mese di dicembre 2003, prima dell'inizio delle sessioni di esami, per rilevare le aspettative nei confronti dei corsi di laurea e i principali indicatori socio anagrafici; il secondo ad aprile 2004, terminate due sessioni d'esami; il terzo a luglio 2004, prima della pausa estiva.

Struttura dei questionari

I tre questionari, composti principalmente da item in formato chiuso, hanno sondato le opinioni degli studenti nei confronti di diverse aree:

Motivazioni e aspettative nei confronti del corso di laurea;

Aspetti burocratici;

Tutor;

Strumenti didattici;

Supporti informatici (sito Internet, forum, chat);

Studio individuale ed esami;

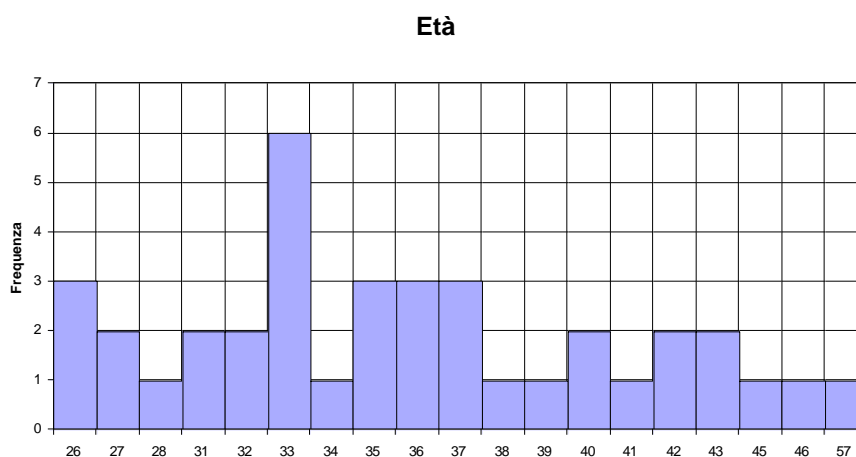
Relazione con i compagni.

Per permettere ai soggetti di esprimere più spontaneamente le proprie opinioni sono stati introdotti anche item in formato aperto, soprattutto per quanto concerne gli aspetti relazionali con i compagni di corso, coi tutor e con le segreterie.

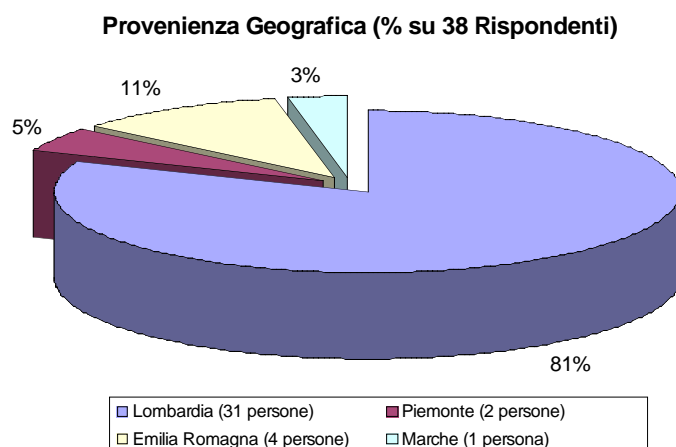
Soggetti partecipanti

I rispondenti rappresentano l'intera popolazione di iscritti al primo anno al corso di laurea a distanza nel Polo Tecnologico Bicocca (57 studenti immatricolati), sebbene per l'analisi dei dati siano considerabili validi, per le tre rilevazioni, i dati provenienti dal 66% della popolazione.

Da un punto di vista descrittivo si tratta di studenti mediamente maturi per quanto concerne l'età ($M=36$) (vedi fig. 1) equamente distribuiti per genere, provenienti principalmente dalla Lombardia (81%) e dalle regioni del Nord Italia (Vedi fig. 2), esclusivamente lavoratori, la maggior parte dei quali (79%) impiegata tempo pieno. La maggior parte (61%), inoltre, è alla prima esperienza universitaria.



(Figura 1)



(Figura 2)

Analisi dei dati

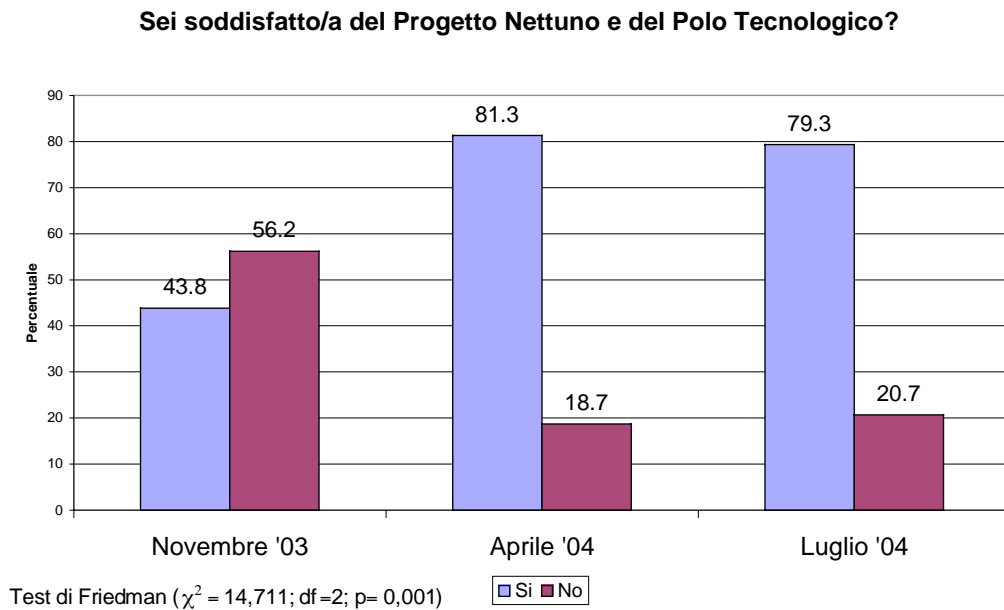
Trattandosi di uno studio prevalentemente esplorativo, le analisi dei dati si sono basate sulla distribuzione di , su ANOVA univariate e su statistiche descrittive.

Dato il grande numero di dati espressi in scala ordinale si è proceduto all'utilizzo di alcuni fra i più importanti test non parametrici, quali il test di Wilcoxon, il test di Friedman e le correlazioni non parametriche Rho di Spearman e Tau_b di Kendall.

RISULTATI

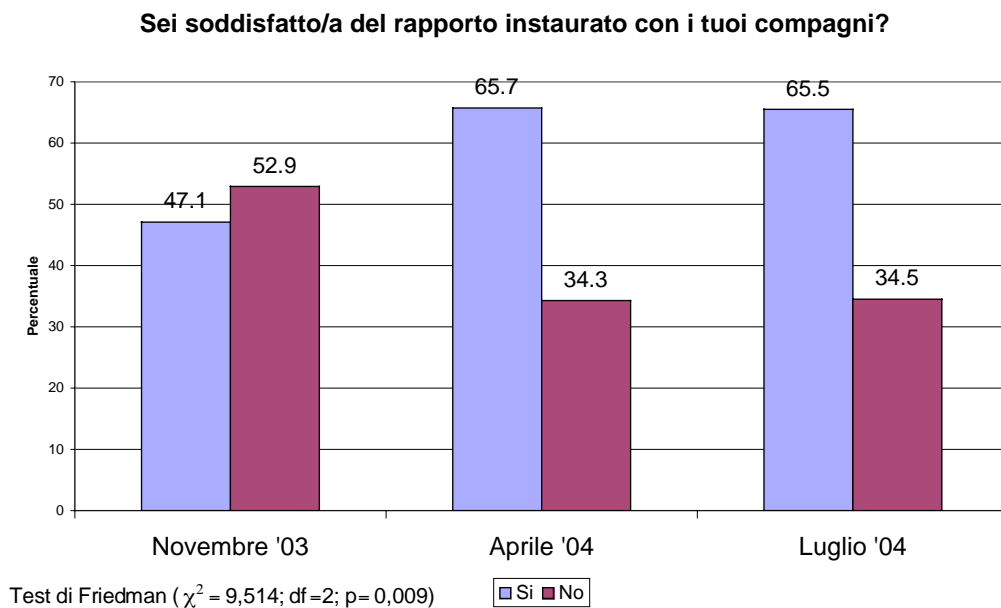
Il monitoraggio degli aspetti fondamentali di soddisfazione degli iscritti ci ha permesso di individuare alcuni specifici risultati qui sintetizzati.

Come mostrano i grafici seguenti, nel corso dell'anno accademico la soddisfazione complessiva nei confronti del corso di laurea è nettamente aumentata (fig. 3).



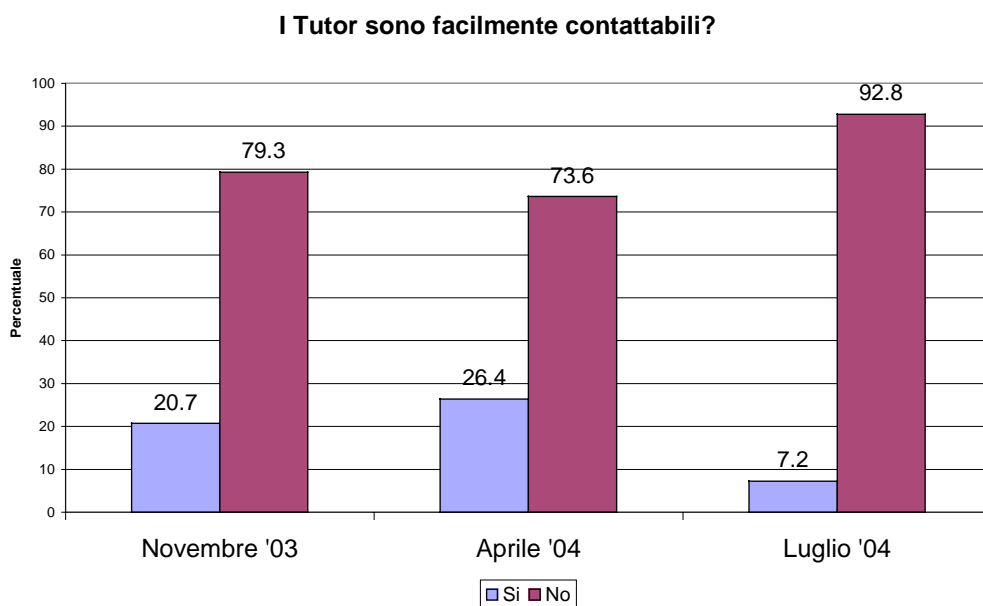
(Figura 3)

In particolare è stato apprezzato il complesso delle interazioni a distanza instaurato con i propri compagni (fig. 4), descritto in letteratura come l'aspetto più gradito nei corsi di formazione a distanza (Weller, 2000).



(Figura 4)

Diversa è la valutazione delle interazioni con i tutor (fig. 5): all'epoca della rilevazione i tutor sembrano essere scarsamente contattabili e disponibili nella relazione didattica.



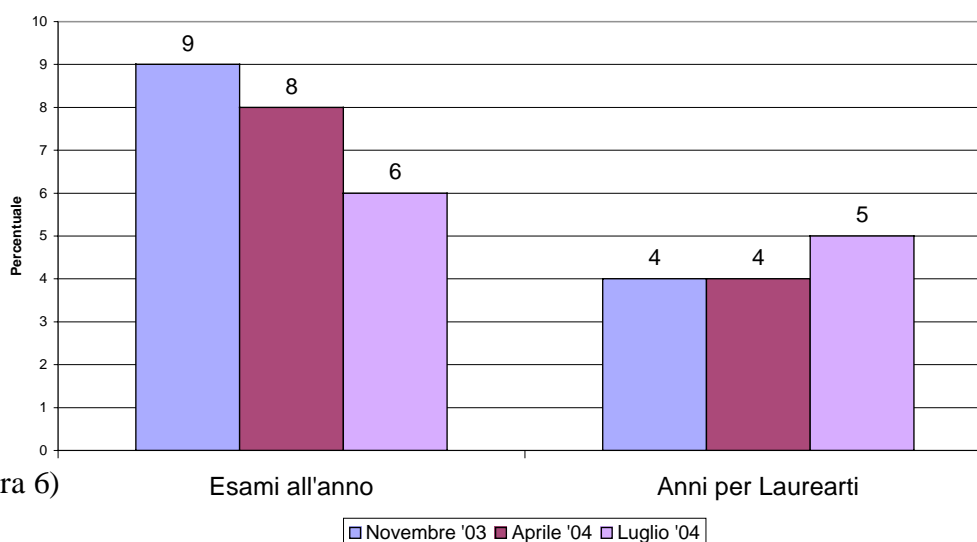
(Figura 5)

Tale aspetto, congiuntamente ad alcune problematiche connesse al carente orientamento prima dell'iscrizione e nei primi mesi dell'anno sembrano aver influenzato le aspettative degli iscritti nel corso dell'anno accademico. Come mostra la fig. 6, infatti, gli studenti

passano da una aspettativa di 9 esami all'anno (novembre 2003) ad una di 8 esami (aprile 2004), ad una di 6 (luglio 2004).

Ciò ha comportato un significativo aumento della percezione del tempo (inteso in numero di anni) necessario per conseguire la laurea, che da 4 all'inizio dell'anno accademico, passa a 5 anni previsti nel luglio dello stesso anno.

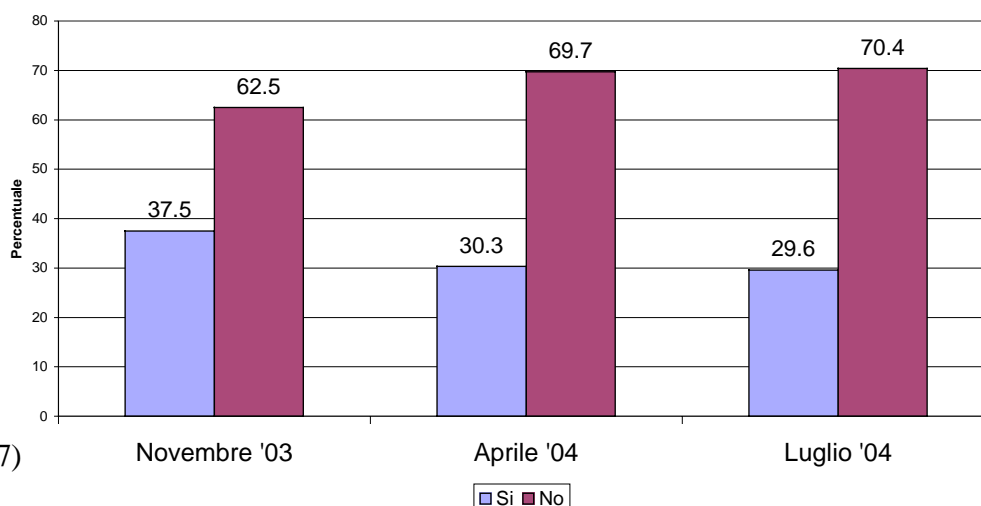
Aspettative di Performance



(Figura 6)

Per quanto concerne, invece, i supporti didattici, la maggior parte dei rispondenti è soddisfatta degli strumenti utilizzati (86%); emergono, tuttavia, criticità relative ai supporti informatici: ben il 76% dei rispondenti ritiene che il sito Internet del Consorzio non sia un valido supporto comunicativo, poiché le informazioni in esso contenute non sono aggiornate costantemente. Forum e chat, inoltre, comuni a tutto il Consorzio e non specifici per Polo Tecnologico, sono considerati estremamente dispersivi dalla maggior parte dei rispondenti (fig. 7).

Sei soddisfatto/a dei servizi offerti dal Forum e della Chat?



(Figura 7)

CONCLUSIONI

I dati in nostro possesso rivelano un quadro molto articolato: nonostante i processi di formazione a distanza abbiano forti similarità con azioni formative sviluppate in presenza, per quanto concerne obiettivi, qualità dell'apprendimento, efficacia del materiale, è evidente come il fattore distanza introduca nuove specificità. Un corso di laurea a distanza, infatti, si basa su una cultura on line che, per quanto abbiamo potuto osservare dalla nostra esperienza diretta, viene costruita progressivamente, sia dall'organizzazione (coordinatori, segreterie, docenti e tutor), sia dagli studenti stessi. Il monitoraggio degli aspetti fondamentali di soddisfazione degli iscritti rivela un legame fra la soddisfazione complessiva e la qualità dell'interazione proposta, legame confermato dalla presenza di una correlazione positiva fra la soddisfazione complessiva e la soddisfazione nei confronti dell'interazione (τ_b di Kendall 0.665; $p < 0.05$): tanto più si è soddisfatti delle interazioni avvenute fra le diverse componenti, tanto più si è soddisfatti del corso di laurea.

Il miglioramento della qualità dell'interazione, pertanto, è possibile agendo a più livelli:

Sfruttando appieno i supporti informatici, i quali sono in grado di favorire momenti di forte interazione fra gli attori di un intervento formativo (Biolghini & Cengarle, 2000; Calvani & Rotta, 2000; Trentin, 1999).

Svolgendo un'adeguata attività di tutoring, utilizzando il tutor in qualità di coach (Trentin, 1999).

Potenziando l'attività di orientamento iniziale, al fine di evitare false aspettative.

Alla luce di queste considerazioni, per l'anno accademico 2004/2005, presso il Polo Tecnologico Bicocca, sono state introdotte importanti novità (nuovo sito Internet, nuovo forum, potenziamento del servizio di orientamento attraverso la realizzazione di una F.A.Q. – Frequently Asked Questions), già sottoposte a valutazione dal mese di novembre 2004.

Riassumendo, dal nostro studio emerge un quadro di un fenomeno estremamente vitale che nei prossimi anni promette di diffondersi rapidamente, diventando uno strumento didattico utile per rendere gli studi psicologici alla portata di tutti.

BIBLIOGRAFIA

Benigno, V. & Trentin, G. (2000). The evaluation of online courses. *Journal of computer assisted learning*, 16, 259-272.

- Biolghini, D. & Cengarle, S. (2000). *Net learning. Imparare assieme attraverso la rete*. Milano: Etas.
- Bocconi, S., Midoro, V. & Sarti, L. (1999). Valutazione della qualità nella formazione in rete. *Td-tecnologie didattiche*, 16 (1), 24-40.
- Calvani, A. & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Horton, W. (2001). *Evaluating e-learning*. Alexandria, Virginia, USA: ASTD.
- Quaglino, G.P. & Carrozzini G.P. (1998). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati* (14 ed.). Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. & Ermolli, G. (1985). *La formazione. Criteri e metodi di valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ruggieri, S., Boca, S. & Ballor, F. (2002). La valutazione nella formazione a distanza: un barlume all'orizzonte. *TD-Tecnologie didattiche*, 25 (1), 29-36.
- Trentin, G. (1999). *Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris*. Milano: Franco Angeli.
- Weller, M. (2000). Implementing a CMC tutor group for an existing distance education course. *Journal of computer assisted learning*, 16, 178-183.

Esperienze di laboratorio (G. Blandino, M. Iatta, C. Franchino)

Analisi di partenza. Se, alla luce delle recenti Riforme, ci interroghiamo sullo stato attuale della Scuola, sulle sue reali possibilità di cambiamento (e sul contributo che può fornire la psicologia a questo processo) la domanda da cui dobbiamo partire è la seguente: oltre alle tradizionali risorse di cui dispone la scuola, di ordine economico, pedagogico, didattico, tecnologico e strumentale, ce ne sono anche altre di cui abbiamo bisogno o che, addirittura, esistono già ma di cui non ci accorgiamo e non utilizziamo a sufficienza?

La nostra risposta è senz'altro positiva e chiamiamo queste risorse presenti nel mondo della scuola: "emotive". Le risorse emotive infatti tanto sono presenti nella realtà quotidiana in genere, in ogni organizzazione, quanto sono misconosciute, trascurate o sottovalutate e per questo motivo non vengono adeguatamente utilizzate, con grave nocimento per la qualità dell'apprendimento e per la vita dell'istituzione scolastica nel suo insieme. Il mondo dell'Università, in particolare, risente di questo misconoscimento, troppo spesso orientata solo ed esclusivamente al sapere nozionistico e tecnico.

Potremmo dire che, così come nell'individuo c'è una realtà manifesta, cosciente, e una realtà latente, inconscia, anche nelle varie strutture sociali c'è una doppia realtà, una manifesta, razionale, consapevole - che è quella del compito e degli scopi istituzionali in vista dei quali una organizzazione si costituisce come tale - e una realtà latente, inconsapevole, che è data dagli aspetti affettivi, emotivi, fantasmatici che accompagnano l'esecuzione del compito e l'appartenenza a una organizzazione.

Così dunque, mentre lo scopo dichiarato della scuola è quello di educare e formare gli studenti, per immerterli nella società come adulti, il livello latente è il livello delle relazioni, dei sentimenti, degli affetti, delle emozioni e delle fantasie, cosce e inconse.

Alla luce di queste considerazioni, all'interno del Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche: Organizzazione e Lavoro, si è aperta l'opportunità di svolgere dei laboratori con gli studenti. Il senso del laboratorio è chiaro già da tempo, predisporre una forma di apprendimento non frontale, ma esperienziale, un luogo privilegiato in cui gli studenti possano confrontarsi con tematiche specifiche che li possano aiutare a comprendere meglio alcune dinamiche in cui sono immersi, ma anche a trovare occasioni differenti di incontro con i docenti.

Lavoro effettuato. Il nostro gruppo di lavoro ha ipotizzato un duplice passaggio, da un lato il lavoro con piccoli gruppi su tematiche legate alla creatività e alle dinamiche di gruppo, dall'altro incontri con il grande gruppo per rielaborare nel complesso il lavoro

svolto e le emozioni provate.

Per quanto riguarda la prima parte del lavoro ci si è resi conto di alcune problematiche che riemergono con maggior insistenza nei colloqui con gli studenti: il bisogno di trovare un metodo di studio e di ricerca maggiormente produttivo e la possibilità di comprendere le dinamiche gruppali in cui sono costantemente immersi.

Il lavoro che abbiamo svolto, quindi, con la cadenza di tre incontri alla settimana di due ore ciascuno per tre mesi, ha sviluppato tecniche di creatività, legate alla produzione di materiale teorico e simulazioni e role-playing che hanno permesso l'analisi delle principali dinamiche di gruppo.

Inoltre, il piccolo gruppo, producendo legami più familiari e dinamiche più riconoscibili, ha permesso un lavoro di apprendimento facilitato dai numeri ridotti, mentre la possibilità di rileggere nel grande gruppo gli sforzi effettuati ha evitato da un lato la creazione di sottogruppi in interazione competitiva fra loro, o per lo meno, la possibilità di svelare questo meccanismo, dall'altra la possibilità di rileggere un'esperienza nella sua globalità raggiungendo, in questo modo, una maggiore consapevolezza dei processi in atto.

In conclusione. Il lavoro svolto e il feed-back ricevuto dagli studenti, attraverso un questionario somministrato in seguito, ha permesso di comprendere come l'esperienza nel suo complesso sia da ripetere, pur con opportune modifiche e aggiustamenti, perché risponde alle esigenze degli studenti e permette di approfondire tematiche fortemente legate alla futura professione di psicologo.

Imparare le teorie psicologiche attraverso le mappe mentali: uno studio sperimentale preliminare (P. Iannello, A. Antonietti)

Un tipo di conoscenza che viene ritenuto importante per la formazione universitaria è quello strutturale (Jonassen, Beissner e Yacci, 1993). Si tratta della rappresentazione cognitiva in cui nozioni e concetti vengono organizzati mentalmente in maniera tale da rendere espliciti i collegamenti che intercorrono tra di essi così da evidenziare i rapporti causali. Tra le varie metodologie che possono favorire lo sviluppo della conoscenza strutturale vi sono le mappe concettuali e mentali (Kommers, 1997). Pur nella varietà degli assunti teorici che ne giustificano l'utilizzo e dei principi e delle forme operative proposti per costruirle, comune ai vari approcci è l'idea che la rappresentazione grafica in forma di mappa di un insieme di contenuti permetta allo studente di spostare l'attenzione verso l'insieme dei vari elementi in gioco (globalità) portando alla luce il sistema di rapporti che vi è sotteso (strutturalità), avendo anche la possibilità di includere la particolare prospettiva si adotta nell'interpretazione dei contenuti (personalizzazione).

Alcuni strumenti elettronici permettono di generare mappe al computer, con ciò sia offrendo vantaggi pratici nella loro costruzione sia portando lo studente ad appropriarsi di uno specifico habitus mentale (Guimaraes, Chambel e Bidarra, 2000). Tra i vari strumenti elettronici in questione vi è MindManager®. Lo strumento, applicato e sperimentato in varie università straniere, è parso interessante poiché induce l'utente a riflettere sulla struttura concettuale soggiacente i contenuti. Poiché è proprio sul piano dell'organizzazione strutturale delle conoscenze che gli studenti sovente incontrano difficoltà, si è inteso far impiegare MindManager® nell'ambito di un corso universitario con il fine di far sviluppare nei discenti la capacità di evincere i rapporti tra i concetti. Per verificare l'efficacia dello strumento è stato messo a punto un piano di ricerca test-retest che ha coinvolto un gruppo di studenti che ha lavorato per un semestre seguendo un approccio ispirato alla metodologia della mappe applicando MindManager® (gruppo sperimentale) e un gruppo di controllo che non ha fatto esperienza di tale metodologia. Lo scopo dell'indagine è stato di provare che l'uso dello strumento porta gli studenti a costruire mappe più articolate ed adeguate rispetto a quelle spontaneamente prodotte all'inizio dell'esperienza.

Il gruppo sperimentale è costituito da 18 studenti del terzo-quarto anno che nel periodo ottobre-dicembre 2003 hanno partecipato alle lezioni del primo semestre del corso di Psicologia Generale Avanzato della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano. Il gruppo sperimentale è costituito da 29 studenti della medesima

Facoltà frequentanti corsi in cui i docenti seguivano metodologie di insegnamento che non prevedevano il riferimento a mappe.

Sono state costruite due versioni parallele di una prova atta a valutare la maniera con cui lo studente traduce in mappa i contenuti di un testo. La prova inizia con la richiesta di leggere un brano. Segue la richiesta di costruire alcune mappe. La prima è una mappa libera in cui allo studente è domandato di tracciare lo schema complessivo del testo letto. Le successive sono mappe parzialmente pre-impostate relative a singole parti del testo. La prova si conclude con 5 domande di comprensione/ricordo relative al testo letto.

I testi distribuiti agli studenti sono stati analizzati rilevando se lo studente avesse spontaneamente impiegato accorgimenti grafici. In particolari si è preso nota se lo studente avesse: sottolineato parole o frasi, cerchiato parole o frasi con bordature, scritto parole a margine del testo o entro il testo stesso, latolineato, scritto numeri o lettere per scandire il testo in parti. Le mappe prodotte in relazione al testo sono state analizzate nel seguente modo. E' stato contato il numero totale di nodi. E' stato quindi contato il numero di nodi con un solo collegamento, con due collegamenti, con tre, con quattro, con cinque, con sei o più collegamenti. Si è poi contato il numero di ramificazioni - casi in cui da un nodo si dipartono due o più collegamenti - e il numero di convergenze - casi in cui su un nodo provengono due o più collegamenti da altri nodi. Si è poi rilevata la presenza eventuale di particolari configurazioni di collegamenti: loop (nodi collegati tra loro così da formare un anello chiuso su se stesso), esagoni (da un nodo si dipartono due collegamenti che, dopo eventuali nodi intermedi, tornano a convergere su un medesimo nodo), retrolink (coppie di nodi collegati da frecce bidirezionali). Passando a considerare globalmente la mappa, si è contato il numero di linee di sviluppo in essa presenti e si è classificata la struttura della mappa. Infine si è rilevata la presenza nella mappa di espedienti grafici. A ciascuna domanda di comprensione/ricordo è stato assegnato un punteggio compreso da 1 a 3 secondo il grado di adeguatezza della risposta.

Si è innanzi tutto verificato che gruppo sperimentale e di controllo fossero in partenza tra loro omogenei quanto a modalità di lavoro sul testo, modalità di costruzione delle mappe e comprensione/ricordo del testo letto. I confronti tra i due gruppi condotti per ciascuna variabile rilevata nel pre-test non hanno messo in luce differenze significative.

Le variabili quantitative sono state quindi sottoposte ad analisi della varianza assumendo il gruppo (sperimentale vs. controllo) quale variabile indipendente between e la fase (pre- vs. post-test) quale variabile indipendente within. Le variabili quantitative sono state riportate a scale dicotomiche (presenza-assenza) e la distribuzione di frequenza delle presenze secondo il gruppo e la fase è stata analizzata tramite il test del

chi quadrato.

I risultati indicano che il training all'uso della metodologia delle mappe tramite l'impiego di MindManager® ha inciso maggiormente sulla costruzione della mappa libera. In essa si rivela un aumento del numero di nodi. Per quanto riguarda la forma della mappa si è rilevato un aumento della ramificazioni, indice che le mappe sono più ampie, e di contro una diminuzione della convergenze. Vi è inoltre una diminuzione nell'utilizzo di strutture a blocchi paralleli e un aumento evidente delle strutture a raggiera. Si è fatta attenzione anche agli espedienti grafici. Quello che emerge è un aumento nelle mappe della sottolineatura, indice che evidenzia una tendenza a voler mettere maggiormente in rilievo determinati concetti. Si riscontra anche un aumento delle etichette e delle cornici. Appare quindi che l'esperienza con la metodologia delle mappe ha condotto gli studenti a elaborare forme di rappresentazione dei contenuti letti maggiormente ricche ed articolate.

Riferimenti bibliografici

Guimaraes, N., Chambel, T., & Bidarra, J. (2000). From cognitive maps to hypervideo: Supporting flexible and rich learner-centered environments. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 2 (2)

[<http://imej.wfu.edu/articles/2000/2/index.asp>]

Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. (1993). *Structure knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Kommers, P. (a cura di) (1997). Concept mapping. Numero speciale di *Journal of Interactive Learning Research*, 8 (3-4).

La funzione del manager didattico (P. Brustia Rutto, L. Rollè, S. Pogliano, S. Ramella Benna, E. Verni)

Nel Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche per l'Individuo, i Servizi e la Comunità, la figura del Manager Didattico (MD) è stata introdotta a partire dall'anno accademico 2001/2002, come requisito fondamentale del Progetto CampusOne. Le sue funzioni si inseriscono nel progetto di miglioramento della qualità dell'insegnamento a un triplice livello: di orientamento e accompagnamento degli studenti nei percorsi di carriera; di supporto organizzativo per il Corso di Laurea; di interfaccia con le aziende e le istituzioni esterne.

Per quanto concerne la funzione rivolta agli studenti, essa consiste, operativamente, nella definizione e diffusione di tutte le informazioni riguardanti l'organizzazione del Corso di Laurea, della Facoltà e della vita universitaria, nonché delle singole iniziative accademiche ed extra-accademiche che di volta in volta vengono promosse.

Un'importante compito del MD nell'ambito del supporto diretto agli studenti è costituito dall'orientamento e dall'accompagnamento degli stessi, attraverso incontri individuali e collettivi, nei percorsi di carriera e nelle decisioni inerenti la programmazione dei piani di studio o di ricerca. Orientamento e accompagnamento hanno luogo in tutte le fasi del percorso di studi: in ingresso, attraverso incontri di accoglienza finalizzati alla conoscenza reciproca e ad una prima fase informativa; in itinere, con una costante opera di informazione, indirizzamento e raccolta di segnalazioni; al termine, attraverso un sostegno alla definizione dei percorsi universitari di approfondimento o degli indirizzi di carriera.

Grande rilievo viene assegnato, nel lavoro con gli studenti, all'aspetto relazionale. Tale attenzione si esprime in un accoglimento empatico delle loro richieste, dei loro dubbi, dei loro timori. Il MD assume dunque, insieme ai tutor, una funzione di guida, che accompagna e sostiene nel difficile compito di scelta dei possibili percorsi universitari. Se i tutor esercitano tale ruolo concentrandosi prevalentemente sugli aspetti didattici, la funzione supportiva del MD si esprime maggiormente nel livello organizzativo, attraverso la progettazione di percorsi di studio coerenti, ma anche fornendo un contenitore alle ansie che sempre si accompagnano alle diverse fasi dell'apprendimento. Va citata, a tale proposito, l'istituzione, per il Corso di Laurea, di una mailing list degli studenti, che aggiunge, alle modalità più strutturate di confronto (riunioni informative e organizzative), uno spazio a carattere più informale all'interno del quale potersi confrontare. Tale luogo virtuale fonda la sua efficacia sull'effetto rassicurante della condivisione delle esperienze e delle eventuali difficoltà e contribuisce, inoltre, a

definire una modalità di strutturazione delle attività che, tenendo conto del feedback dei fruitori dei vari servizi, presti particolare attenzione alle esigenze degli studenti e si allinei sempre più con i loro reali bisogni formativi.

Sul piano del supporto organizzativo al Corso di Laurea, le attività spaziano dalla definizione degli obiettivi didattici, alla pianificazione delle singole attività, dal supporto ai docenti (nella definizione dell'orario, nell'attribuzione delle aule, nella diffusione del materiale didattico) al coordinamento delle attività di tirocinio. Aspetti essenziali dell'attività organizzativa sono rappresentati, inoltre, dal supporto al personale che si occupa della gestione economico-finanziaria del Corso e dai compiti di valutazione e autovalutazione, svolti in sinergia con il Presidente, l'autovalutatore e i tutor.

Fra i progetti messi a punto dal MD vi è anche l'organizzazione, in collaborazione con la direzione della biblioteca del Dipartimento, di un corso rivolto agli studenti e mirante a facilitarli nell'utilizzo degli strumenti della biblioteca (cataloghi cartacei, schedari, risorse informatiche). Il corso, oltre a rappresentare un valido supporto per la messa a punto di progetti di ricerca, assolve alla funzione di rendere gli studenti maggiormente partecipi della vita dell'università anche dal punto di vista dell'utilizzo delle strutture. Un'ultima area di attività del MD, finalizzata al miglioramento della qualità complessiva dell'insegnamento, è rappresentata dalla sua funzione di interfaccia con le aziende e le istituzioni esterne, pubbliche o private, il cui obiettivo principale è rappresentato dal miglioramento dell'integrazione fra l'università e il mondo sociale e lavorativo. Ciò mira a colmare una delle principali carenze che da tempo vengono attribuite all'università e alla scuola in generale, ossia quella di essere troppo slegate dalle problematiche reali di vita e dal territorio.

La funzione del MD si caratterizza per il ruolo organizzativo, ma principalmente per la funzione di raccordo fra i diversi attori della scena universitaria e fra essi e gli studenti. Il suo ruolo può essere, in sintesi, identificato in quello di facilitatore: facilitatore dei processi organizzativi, facilitatore delle comunicazioni, facilitatore dell'accesso alle strutture e dell'utilizzo delle risorse disponibili.

La riforma universitaria: un progetto di formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione nel percorso di transizione all'età adulta dei giovani⁵ (E. Rabaglietti, P. Molina, S. Ciairano) [R]

1.1. La riforma universitaria e la formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione

La Riforma universitaria, avviata con il decreto ministeriale n. 509, Leggi 127/97 e 4/99, sta compiendo un processo di profonda trasformazione del sistema degli studi universitari. Essa ha offerto alle Università italiane un'occasione per riflettere sui propri modelli di insegnamento e sugli obiettivi formativi dei percorsi universitari.

Le ragioni del cambiamento sono molteplici: l'Università italiana ha oggi il numero di laureati più basso d'Europa; la metà degli iscritti non consegue il titolo di studio; l'organizzazione dei corsi è poco flessibile; il sistema didattico non sempre prepara ad affrontare adeguatamente e immediatamente al mondo del lavoro (MURST, 1999).

In generale gli obiettivi della riforma dovrebbero consentire agli studenti percorsi di studi più brevi e la possibilità di ottenere titoli che consentano la libera circolazione delle professionalità all'interno dell'Unione Europea (Grimaldi, 2001); più in particolare essi riguardano:

l'abbreviazione dei tempi del conseguimento del titolo di studi e la riduzione degli abbandoni;

il congiungimento tra una preparazione culturale, da sempre prerogativa della didattica universitaria, ed una formazione fortemente professionalizzante;

la creazione di un sistema di studi articolato su livelli di laurea, affiancati da altri possibili percorsi, pensati per l'aggiornamento costante e rivolti sia a studenti che a professionisti (master, corsi di specializzazione, corsi di perfezionamento, dottorato di ricerca);

la facilitazione della mobilità degli studenti a livello nazionale e internazionale attraverso l'introduzione del sistema dei crediti formativi.

⁵ Si ringraziano la dott.ssa Emanuela Naro e la studentessa Valeria Santoriello per il prezioso contributo fornito alla realizzazione di questa ricerca. Si ringraziano anche gli studenti del C.d.L in S.T.P. dello Sviluppo e dell'Educazione che hanno partecipato a questa ricerca, ed in particolare quelli della I coorte, iscritti nell'a.a. 2001/2002, la maggior parte dei quali è ora laureata e sta proseguendo "efficacemente" i propri studi (si veda Bonino et al. *Innovazione didattica e carriere degli studenti: un progetto di formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione nell'ambito della "Direttiva rafforzamento lauree professionalizzanti" della Regione Piemonte*", pubblicato all'interno di questi stessi Atti.

In questa prospettiva si colloca il progetto di costituzione a Torino del Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche dello Sviluppo e dell'Educazione all'interno della Facoltà di Psicologia, dove precedentemente l'indirizzo di sviluppo non era presente. Tale corso di laurea è nato proprio come un percorso di formazione innovativo. Il suo obiettivo è quello di formare un laureato/a in grado di lavorare in qualità di collaboratore e tecnico, in contesti come quelli educativi, scolastici e, più in generale, tutti i contesti deputati a promuovere lo sviluppo ottimale dell'individuo lungo il ciclo di vita, con particolare attenzione ai momenti di transizione. Si tratta per lo più di contesti al cui interno la psicologia spesso non si è ancora costruita un proprio spazio codificato.

L'assunto di fondo a cui si ispirano i contenuti e le attività proposte dal corso di laurea è rappresentato dal principio di interazione individuo-contesto, secondo cui l'individuo e il suo ambiente formano un sistema integrato e dinamico e si influenzano reciprocamente (Magnusson, Stattin, 1998). Il riferimento teorico principale è costituito dai nuovi modelli teorici probabilistici, multicausali, costruttivisti (Bonino, 2001), i quali prendono in esame la complessità del comportamento e dello sviluppo umano lungo tutto il ciclo di vita, in relazione al contesto (Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998). In tale prospettiva l'azione di modificazione e di selezione dell'individuo sull'ambiente è conforme alla definizione dello "sviluppo come azione nel contesto" (Silbereisen, Eyferth, Rudinger, 1986), che considera la persona come un sistema che opera in modo attivo e finalizzato, che costruisce il proprio sviluppo e si autoregola, in interazione con un ambiente all'interno del quale è inserito e, in una certa misura, costruito dall'individuo stesso.

Le principali dimensioni costitutive di questo corso di laurea sono da un lato la proposta di conoscenze teoriche il più possibile aggiornate, dall'altro la possibilità di far apprendere a operare correttamente ed efficacemente nei diversi contesti di vita di individui appartenenti a fasce di età diversificate (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991). La finalità consiste nel formare una figura che oltre ad una solida preparazione teorica di base, possieda una conoscenza di base delle metodologie e delle tecniche proprie della psicologia insieme a una formazione interdisciplinare e a conoscenze informatiche e linguistiche.

Gli obiettivi di apprendimento vengono così distinti in:

CONOSCENZE TEORICHE (SAPERE): a) conoscenze specifiche della professione psicologica; b) conoscenza delle figure professionali che operano nei diversi contesti di sviluppo;

CAPACITÀ PRATICHE (SAPER FARE): a) competenza informatica, statistica e linguistica; b) competenza nelle tecniche dell'operare psicologico, contestualizzata nei

diversi contesti d'intervento; c) capacità di partecipare attivamente ed autonomamente ad attività di ricerca, formazione ed intervento nei contesti educativi per la promozione del benessere e dello sviluppo individuale;

COMPORAMENTI (SAPER ESSERE): capacità di operare correttamente in contesti concreti con particolare attenzione alla dimensione etica e deontologica della professionalità.

Pertanto la figura formata da questo corso di laurea potrebbe dare il suo contributo nell'individuazione di quei fattori che contribuiscono a promuovere l'adattamento psicosociale degli individui (Rutter, Rutter, 1992) all'interno della società contemporanea, caratterizzata da alcune peculiarità rispetto al passato, come l'allungamento della vita e la maggiore incertezza nell'affrontare le transizioni (Scabini, 1998; Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002).

1.2. La transizione all'età adulta nell'esperienza universitaria

Nella società occidentale contemporanea, la transizione alla vita adulta ha assunto delle caratteristiche molto diverse rispetto a qualche decennio fa. Innanzi tutto, essa è maggiormente prolungata, dal momento che la maturazione fisica avviene sempre più precocemente, mentre l'assunzione dello status sociale di adulto è sempre più dilazionato nel tempo. In secondo luogo, essa ha acquisito dei contorni meno definiti: non è più scandita, com'era in passato, da tappe ben precise, quali il termine degli studi, l'acquisizione di un'indipendenza economica, la fuoriuscita dalla famiglia di origine per costruirne una propria (Scabini, 1995; 1998; Sgritta, 2000). Alcuni di questi cambiamenti, come l'allungamento nei tempi della transizione e la maggiore indefinitezza dei contorni, sono un fenomeno comune a tutti i Paesi europei, mentre altri, come il modo in cui viene realizzata la transizione, assumono delle connotazioni diverse in relazione alle risorse ed ai vincoli presenti in ciascun contesto socio-culturale. Per quanto riguarda in particolare il modello di transizione mediterraneo più comune in Italia così come in altre nazioni del sud-Europa, l'indipendenza psicologica ed economica viene per lo più acquisita attraverso una complessa rinegoziazione delle relazioni interpersonali e degli obiettivi individuali, all'interno della famiglia di origine da cui ci si distacca sempre più tardivamente.

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo questi cambiamenti da una parte assumono i connotati di una sfida, per la maggiore indefinitezza dei compiti di sviluppo che la società propone all'individuo, dal momento che i punti di riferimento sono meno precisi. D'altra parte, essi offrono anche maggiori opportunità di realizzazione personale e di maggiore libertà di costruire un proprio percorso di sviluppo, poiché gli orologi sociali delle attese strutturate dalla società sono meno rigidi di un tempo.

Studi precedenti condotti in altre nazioni (Csikszentmihalyi, Schneider, 2000) hanno però evidenziato come, per cogliere appieno tali maggiori opportunità, sia indispensabile che la comunità in generale insieme alle principali agenzie educative, quali la famiglia e la scuola superiore o l'istituzione universitaria, consentano ai giovani di mettere alla prova le proprie capacità in compiti anche impegnativi e che preludono ad una professione. L'impegno in tali attività è apparso, infatti, in grado, di sviluppare un maggiore senso di responsabilità verso di sé ed il proprio futuro professionale, un maggiore interesse per le attività che i giovani stanno svolgendo insieme ad alte - ma realistiche - aspettative di successo per il futuro.

I rapidi cambiamenti sociali in corso richiedono, quindi, a ciascun individuo l'assunzione di una maggiore responsabilità nella selezione del proprio percorso di sviluppo. Essi richiedono inoltre alla psicologia di formare delle figure in grado di accompagnare e promuovere il percorso che ciascun individuo seleziona per sé (Bandura, 2000). Si tratta di bisogni che sembrano destinati a crescere ancora nel tempo, anche grazie alla sempre maggiore attenzione verso la promozione del benessere, il potenziamento dei fattori di protezione (Schneider, 1998) e l'attenzione rivolta allo sviluppo delle *life skills* (OMS, 1995).

Nello specifico dell'istruzione universitaria si tratta di temi estremamente rilevanti per il presente ed il futuro benessere ed adattamento psicosociale dell'individuo; come già ricordato, si pensi all'alto tasso di abbandono, ai frequenti cambiamenti di percorso e ai tempi mediamente molto lunghi per il conseguimento della laurea.

Alla luce di quanto esposto in precedenza, proprio la nuova didattica prevista dalla legge di riforma universitaria, ed in particolare quella realizzata dal corso di laurea in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione attivato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Torino, si configura come luogo privilegiato per valutare il ruolo della partecipazione ad attività non solo formative ma anche professionalizzanti, nella transizione verso la vita adulta. Si tratta, infatti, di un'esperienza di istruzione universitaria che affiancando alle tradizionali lezioni frontali altre forme di didattica interattiva (come esercitazioni, attività di laboratorio, esperienze applicative) dovrebbe favorire il passaggio da un sapere intuitivo ad un sapere scientifico. L'acquisizione di conoscenze ed insieme di capacità dovrebbe, inoltre, promuovere lo sviluppo della convinzione di potercela fare nell'affrontare con successo i compiti di un esperto in scienze psicologiche, senza per questo negare le difficoltà ed i problemi che possono insorgere (Bandura 2000). La possibilità di modificare le proprie concezioni o i propri modelli interpretativi del reale è strettamente legata, infatti, alla padronanza di concetti, principi, abilità. E' tale padronanza a consentire all'individuo di affrontare problemi e situazioni nuove e di stabilire se le proprie conoscenze sono sufficienti allo scopo,

oppure se è necessario acquisire conoscenze ed abilità nuove. Queste considerazioni rappresentano gli elementi essenziali per una educazione e formazione al comprendere (Gardner, 1999).

1.3. Autoefficacia e motivazione all'apprendimento

Il concetto di autoefficacia fa riferimento alla teoria socio-cognitiva formulata da Bandura secondo cui (Bandura, 1982; 1986b). Egli sostiene che il comportamento umano è il risultato della relazione tra il sistema di credenze personali e l'ambiente (1978a, b). Ogni persona possiede un meccanismo di autoregolazione, dipendente dalle sue osservazioni, dai suoi giudizi e dalle sue reazioni, che gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo dei comportamenti. L'autoregolazione è influenzata dall'autostima, dal concetto di sé, dai valori della persona e dall'autoefficacia (*self-efficacy*). Quest'ultima, in particolare, sembra la componente più influente nelle scelte che un individuo fa e nello spiegare l'impegno poi profuso per raggiungere i propri obiettivi.

Con autoefficacia si intende la percezione degli individui circa la loro capacità di portare a termine con successo il compito che si trovano ad affrontare.

L'autoefficacia riguarda le credenze personali, intese come le capacità di organizzare le azioni necessarie per conseguire determinati livelli di prestazione. La percezione delle abilità degli individui si basa su un processo di autovalutazione che chiama in causa la loro storia personale di successi e insuccessi, rispetto al superamento di compiti incontrati fino a quel momento. Bandura (1997) nel definire il concetto di autoefficacia, individua tre dimensioni: ampiezza, intesa come numero di compiti che una persona ritiene di poter affrontare in situazioni problematiche; forza, rappresenta il grado di fiducia che il soggetto possiede nelle proprie abilità per poter svolgere un determinato compito; infine generalizzabilità, ovvero il grado di estendibilità delle aspettative ad altri contesti. La persona valuta la propria autoefficacia principalmente in rapporto alle caratteristiche personali, quali l'abilità, le motivazioni e le competenze, e a quelle situazionali. Pertanto, le scelte quotidiane operate nel corso dell'esistenza, si basano, in certa misura, sulla percezione di autoefficacia, ovvero sulla consapevolezza del livello o del tipo di esecuzione di un certo compito in una data situazione (Bandura, 1984).

La cura e lo sviluppo del senso di autoefficacia possono, in particolare, giocare un ruolo diretto nell'alimentare la motivazione all'apprendimento e allo studio (Bandura, 2000a, Schunk, 1989 a,b).

Si assume infatti che la motivazione possa essere risvegliata dal progressivo potenziamento del senso di autoefficacia secondo un processo ricorrente come quello sintetizzato nello schema seguente :



(Polito, 1997)

Secondo questa concezione il successo in ambito scolastico ed accademico è un processo dinamico, circolare e modificabile su cui agisce l'impegno (a sua volta dipendente dalla motivazione) e che va ad agire sul senso di autoefficacia dell'individuo. Se nella motivazione svolge un ruolo cruciale il senso di autoefficacia per il lavoro scolastico, allora è possibile potenziarlo attraverso due modi: compiendo esperienze di successo accademico e favorendo attese positive di successo accademico. In tale processo si configura come elemento critico la promozione della valorizzazione delle abilità disponibili anche ridimensionando l'interpretazione di episodi di insuccesso dettata da convinzioni di bassa autoefficacia (Santelli, Beccegato, 1997, Schunk, Gunn, 1986, Soresi, 2000).

Elemento fondamentale per lo studente è stabilire degli obiettivi. Questi possono essere di due tipi: obiettivi di risultato o di prestazione e obiettivi di processo o di apprendimento.

Questa seconda tipologia di obiettivi sembrerebbe in grado di incrementare l'autoefficacia in modo più consistente, in quanto "il credere che si stanno usando strategie adeguate aiuta a sentirsi più efficaci e motivati, e tutto ciò facilita a sua volta l'incremento delle abilità. Viceversa, il primo tipo di obiettivi non porta l'attenzione del soggetto sulle strategie che utilizza e sulla loro efficacia, rendendo meno probabile l'analisi di ciò che può facilitare o impedire i propri progressi." (Soresi, Nota, 2000a, pp. 55-56).

Il potere motivante degli obiettivi personali è prodotto in parte dalla misura in cui questi vengono proiettati nel futuro. Gli obiettivi a breve termine (prossimali) possono fornire incentivi immediati e una guida per le imprese successive; quelli più a lungo termine (distali), invece, vengono posti in un tempo troppo lontano per risultare come automotivatori efficaci. L'automotivazione è favorita, quando si combina un obiettivo di vasta portata (ad es. la laurea) in grado di dare una direzione alla vita dell'individuo, con una serie di sotto-obiettivi (ad es. gli esami) capaci di guidare e sostenere gli sforzi

verso il traguardo finale (Bandura, 1991; 2000a). Questi ultimi diventano indicatori di padronanza che aiutano a formare e verificare un senso crescente di autoefficacia personale. Anche l'autovalutazione ha un ruolo fondamentale. Se da un lato le autovalutazioni positive delle proprie abilità e caratteristiche fanno sì che la persona si senta più efficace circa il proprio apprendimento e più motivata a proseguire il lavoro, essendo fiduciosa nelle proprie capacità di continuare a realizzare i progressi auspicati, la presenza di autovalutazioni di tipo negativo, dall'altro, non necessariamente diminuisce l'autoefficacia e la motivazione, soprattutto se lo studente crede che sia possibile migliorare abbandonando le strategie che si sono rivelate poco efficaci (Soresi, Nota 2000b; Schunk, 1991).

Numerose ricerche hanno evidenziato la centralità delle convinzioni di autoefficacia nel percorso di studi. Lo scarso rendimento e l'insoddisfazione per l'esperienza scolastica sono gli elementi centrali che portano al progressivo disimpegno e conseguente abbandono dalla scuola (intendendo per scuola tutti i livelli di istruzione) e che incidono anche sulle proprie aspettative e sul livello di autostima. Le convinzioni di efficacia personale rientrano invece in quelli che sono definiti "fattori di protezione" per lo sviluppo dell'individuo: la convinzione di saper regolare il proprio apprendimento, di saper chiedere aiuto, di avere le abilità cognitive adeguate, di saper monitorare il tempo dedicato allo studio, sono determinanti per il raggiungimento del successo scolastico (Borca, Cattelino, Bonino, 2002; Pastorelli, Gerbino, Vecchio, Steca, Picconi, Paciello, 2002).

2. Metodologia

La ricerca qui presentata rappresenta un primo resoconto descrittivo del monitoraggio effettuato sulla prima coorte di studenti che sono stati immatricolati nell'anno accademico 2000-2001 e che hanno concluso il ciclo triennale. Si tratta pertanto di una ricerca longitudinale in tre tempi (corrispondenti a cinque rilevazioni, effettuate in ciascun semestre di ogni anno fino al 2003-2004; per quest'ultimo anno i dati sono limitati esclusivamente al I semestre).

2.1. Obiettivi

Lo scopo principale è quello di evidenziare i punti di forza e le criticità del servizio universitario, attraverso la percezione degli studenti rispetto all'impegno e alle difficoltà nello studio, nonché attraverso il loro senso di autoefficacia nel raggiungimento dei risultati accademici e la loro soddisfazione generale nei confronti del sistema universitario.

Più in specifico ci si propone di analizzare nel corso del tempo:

l'impegno per lo studio;
le difficoltà incontrate nel percorso di apprendimento;
il livello di soddisfazione per l'esperienza universitaria
le convinzioni di autoefficacia per la riuscita accademica.

2.2. Campione

Il campione è costituito da 128 soggetti che hanno compilato il questionario e che sono stati immatricolati nell'a.a. 2000-2001; il 90% di essi è costituito da ragazze. Al momento dell'iscrizione l'età era compresa tra i 18 ed i 31 anni (il 72% aveva tra i 18-20 anni, il 13% tra i 21-23 anni, l'10% tra i 24-26 anni, il 5% tra i 27-31 anni). La maggior parte del campione (63%) ha un titolo di studio liceale (classico o scientifico); rispetto agli studi superiori, la restante parte dei soggetti è così distribuita: 18% liceo pedagogico, 9% istituto tecnico, 5% istituto professionale, 5% altro (liceo linguistico, artistico, istituto d'arte).

2.3. Strumento e analisi statistiche

Per la raccolta è stato utilizzato un questionario anonimo messo a punto dal Corso di Laurea, aggiuntivo a quello di Ateneo. Esso è costituito da domande che indagano sia aspetti strutturali collegati alla didattica, sia costrutti psicologici come le convinzioni di autoefficacia. In particolare, alcune domande sono state tratte e adattate dal questionario della Fondazione IARD (2001), che è stato utilizzato al Politecnico di Milano. Le domande sull'autoefficacia sono state tratte e adattate dalle scale relative all'Autoefficacia Scolastica Percepita (ASCP) e all'Autoefficacia Sociale Percepita (ASP/G) (Caprara, 2001).

La somministrazione è stata preceduta da una presentazione del questionario e dei suoi obiettivi, in modo da informare gli studenti circa l'attività che avrebbero svolto consentendo loro di rispondere con tranquillità alle domande. È stato inoltre garantito loro il totale anonimato nel trattamento dei dati.

Trattandosi di un disegno di ricerca longitudinale, per osservare la variazione delle variabili dipendenti nel corso del tempo è stata utilizzata l'analisi della varianza a misure ripetute. Quindi, considerando il tempo come variabile indipendente, la procedura GLM a misure ripetute consente di eseguire un'analisi della varianza quando su ciascun soggetto o caso viene eseguita più volte la stessa misura. Tale tecnica informa circa la probabilità che tra le variabili considerate possa intervenire un cambiamento nel corso del tempo. Le relazioni sono significative quando $p \leq$ di .05. Sulla base delle domande del questionario sono state costruite alcune scale (per scala si intende la sommatoria di più domande che hanno una concordanza teorica e

metodologica, vale a dire stanno bene insieme dal punto di vista teorico e metodologico) relative alle variabili considerate. L'affidabilità delle scale, o coerenza interna, è stata misurata con l'*Alpha di Cronbach (a)*. Si tratta di un indice che può variare tra 0 e 1; più esso è alto, maggiore è la validità della scala. L'indice è considerato buono se supera il valore .70, ma è già accettabile sopra .50.

3. Risultati

3.1. Impegno per lo studio

Tale costrutto è qui inteso come tempo complessivamente dedicato allo studio; all'interno del questionario, esso è stato operativizzato attraverso la scala costituita dai seguenti singoli items:

Nel corso del semestre, quante ore in media alla settimana hai dedicato

Allo studio individuale durante il periodo di lezione

Allo studio individuale al termine del semestre

Per frequentare insegnamenti, seminari, etc.

Per spostarti da casa all'università

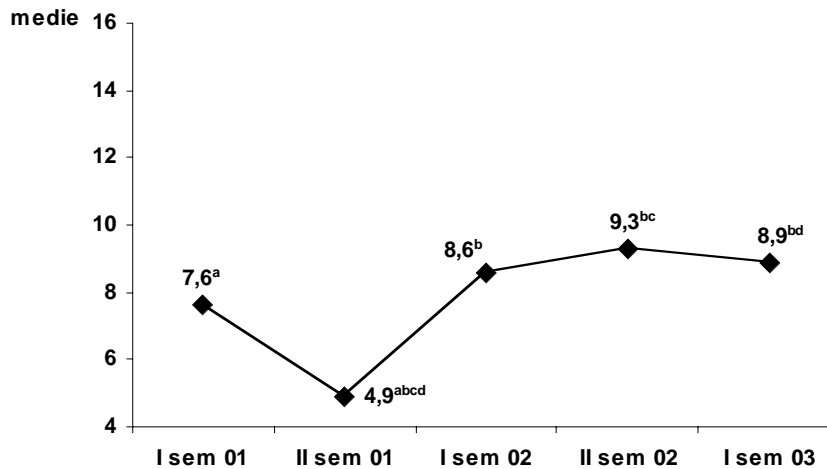
Le modalità di risposta sono quattro: 0-10 ore=1; 10-20 ore=2; 20-30 ore=3; 30 ore o più=4. Il range di risposta è compreso tra 4 e 16.

I valori dell'Alpha di Cronbach per ciascuna rilevazione sono indicati nella tabella sottostante:

	I semestre	II semestre
2001/2002	alpha = .32	alpha = .43
2002/2003	alpha = .62	alpha = .68
2003/2004	alpha = .48	

Dal Grafico 1 si osserva come, in generale, gli studenti durante il loro percorso accademico abbiano dedicato allo studio circa tra 10 e 20 ore settimanali. In particolare, si rileva un notevole calo tra primo e secondo semestre dell'anno 2001-2002 (corrispondente al primo anno di corso). Negli anni successivi, tuttavia, gli studenti manifestano un incremento del loro impegno nel conseguire i risultati accademici. Dai confronti a coppie si nota come le maggiori differenze si collochino nel passaggio tra primo e secondo anno (tra primo semestre 2001-2002 e primo semestre 2002-2003).

Grafico 1: impegno 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004



Traccia di Hotelling = 8,2; F= 20,5; d.f.=10; p<.000; η^2 =.89

Confronti a coppie: lettera uguale corrisponde una differenza statisticamente significativa tra i valori medi

3.2. Difficoltà nel percorso di apprendimento

Tale costrutto è considerato come difficoltà e sforzo rivolti verso lo studio in genere nonché anche come problemi di carattere più organizzativo e strutturale; all'interno del questionario, esso è stato operativizzato attraverso la scala costituita dai singoli items riportati di seguito.

I seguenti aspetti hanno rappresentato elementi di difficoltà nel corso del semestre:

L'impegno richiesto dalla frequenza ai corsi

Il carico di studio a casa

L'organizzazione autonoma del mio tempo di studio

Trovare in Università spazi adeguati per studiare

Il fatto di risiedere in una città diversa dalla sede dell'Università e di dover viaggiare (*per chi abita fuori città*).

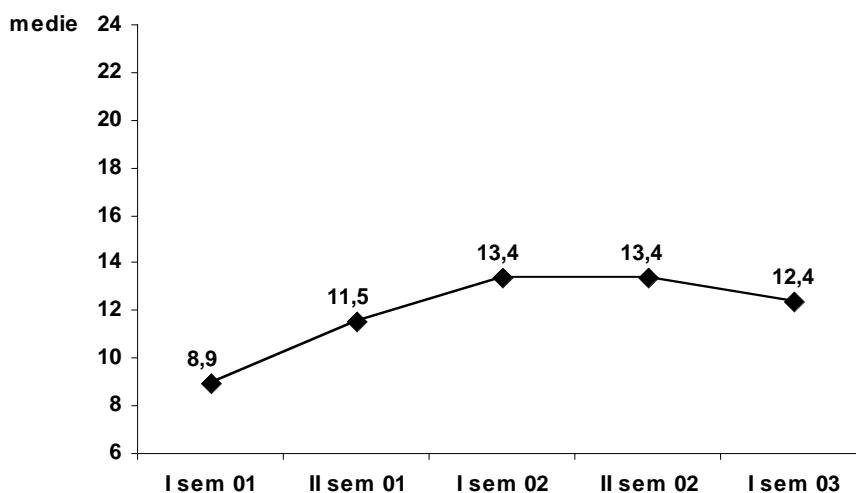
Le modalità di risposta sono quattro: No=1; Sì, ma meno che nella scuola precedente=2; Sì, come nella scuola precedente=3; Sì, più che nella scuola precedente=4. Il range di risposta è compreso tra 5 e 20.

I valori dell'Alpha di Cronbach per ciascuna rilevazione sono indicati nella tabella sottostante:

	I semestre	II semestre
2001/2002	alpha = .37	alpha = .65
2002/2003	alpha = .58	alpha = .69
2003/2004	alpha = .33	

Per quanto riguarda gli elementi di difficoltà incontrati nel loro percorso accademico, sia quelli più collegati allo studio sia quelli più relativi all'organizzazione, in media gli studenti riferiscono una condizione da simile a meno difficile rispetto a quella provata durante gli studi precedenti. Non si riscontrano differenze statisticamente significative tra i vari anni accademici. (Grafico 2).

Grafico 2: difficoltà di apprendimento 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004



Traccia di Hotelling = 4,13; F= 4,13; d.f.=4; p.=n.s.; $\eta^2=.81$

3.3. Soddisfazione per l'esperienza universitaria

Come esposto in precedenza, la soddisfazione per i risultati raggiunti risulta essere collegata al senso di autoefficacia personale. Quest'ultima, infatti, motiva l'individuo e lo porta ad impegnarsi nel compito che sta svolgendo; le esperienze di successo e la soddisfazione provata, a loro volta, potenziano il senso di autoefficacia stesso in un processo circolare. In quest'ambito, tale costrutto riguarda il livello di soddisfazione provato dagli studenti sia per lo studio in generale, compresa una propria capacità gestionale e progettuale, sia per aspetti più strutturali collegati alla didattica universitaria. La soddisfazione, all'interno del questionario è stato operativizzata attraverso la scala costituita dai seguenti singoli items.

Per questo semestre, qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto a I risultati raggiunti nel primo semestre

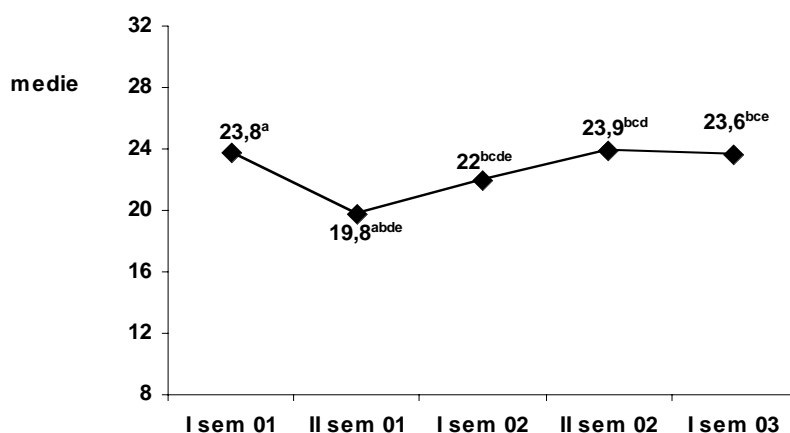
- La mia capacità di comprendere gli argomenti
- La mia autonomia nell'organizzare il tempo da dedicare allo studio
- L'organizzazione della didattica (in particolare: dell'orario delle lezioni durante la giornata e durante la settimana)
- I servizi informativi
- Le biblioteche
- Gli spazi per lo studio
- Il rapporto con gli altri studenti

Le modalità di risposta sono quattro da per nulla soddisfatto (1) a molto soddisfatto (4); il range è così compreso tra 8 e 32. I valori dell'Alpha di Cronbach per ciascuna rilevazione sono indicati nella tabella sottostante:

	I semestre	II semestre
2001/2002	alpha = .57	alpha = .32
2002/2003	alpha = .63	alpha = .68
2003/2004	alpha = .64	

In generale gli studenti si mostrano abbastanza soddisfatti per la propria esperienza universitaria. Il Grafico 3 evidenzia come all'inizio dell'esperienza universitaria livello di soddisfazione per il corso di laurea è alquanto elevato, probabilmente dovuto alle aspettative degli studenti per il proprio percorso di studi, a cui fa seguito una certa diminuzione nel secondo semestre del primo anno; la soddisfazione aumenta poi nel corso degli anni tornando sui valori iniziali.

Grafico 3: soddisfazione generale 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004



Traccia di Hotelling = 5,9; F= 17,6; d.f.=12; p.=.000 e $\eta^2=.86$

Confronti a coppie: lettera uguale corrisponde una differenza statisticamente significativa tra i valori medi

3.4. Autoefficacia per la riuscita accademica

Il senso di autoefficacia risulta essere l'elemento chiave dell'agentività umana (Bandura 1982); infatti sono le credenze circa le proprie capacità di portare a termine un compito che ci si trova ad affrontare ad influenzare le scelte da operare nel raggiungimento degli obiettivi.

All'interno di questa ricerca, il costrutto di autoefficacia rivolta ai risultati accademici è stato indagato a partire dall'anno accademico 2002-2003 (corrispondente al secondo anno di corso) le rilevazioni pertanto sono solo tre, anziché cinque come in precedenza. In accordo alla letteratura sul tema (Caprara, 2001), l'autoefficacia per i risultati accademici è stata intesa come la capacità di impegnarsi nello studio, di partecipare, di organizzare e pianificare le diverse attività di studio ed è stata definita: autoefficacia regolatoria nello studio accademico. All'interno del questionario, essa è stata operativizzata attraverso la scala costituita dai seguenti singoli items.

Quanto ti senti capace in ciascuna situazione descritta:

Impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare

Concentrarti nello studio senza farti distrarre

Organizzarti nello svolgimento delle attività accademiche

Programmare le tue attività accademiche

Interessarti alle discipline accademiche

Ricordare ciò che il docente ha insegnato e ciò che hai letto sui testi

Partecipare alle discussioni che avvengono a lezione

Soddisfare quello che i tuoi amici/colleghi di università si aspettano da te

Realizzare quello che tu ti aspetti da te

Esprimere la tua opinione quando insieme ai tuoi amici/colleghi di università si sta discutendo qualcosa

Lavorare in gruppo

Dire quello che pensi, anche quando i tuoi compagni non sono d'accordo con te

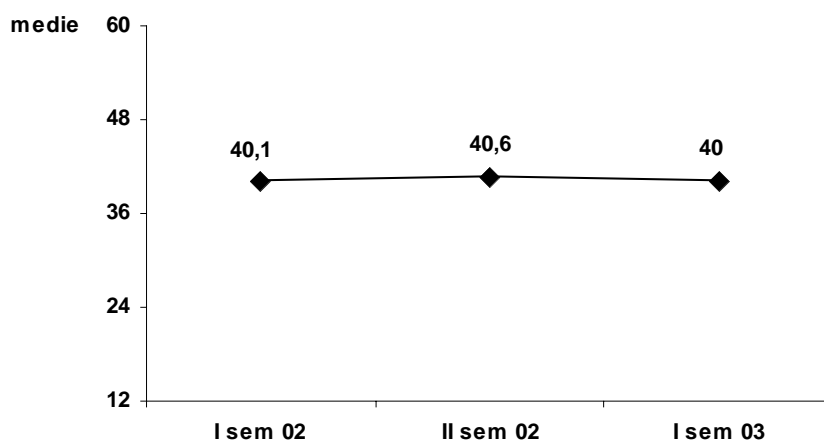
Le modalità di risposta sono cinque, da per nulla capace (1) a del tutto capace (5); il range è compreso tra 12 e 60.

I valori dell'Alpha di Cronbach per ciascuna rilevazione sono indicati nella tabella sottostante:

	I semestre	II semestre
2002/2003	alpha = .82	alpha = .57
2003/2004	alpha = .91	

In generale gli studenti mostrano livelli abbastanza elevati di autoefficacia, ritenendosi mediamente capaci di regolazione nello studio accademico. Nel corso tre dei semestri di rilevazione non si sono riscontrate differenze nei valori statisticamente significative; pertanto le convinzioni di saper orchestrare e gestire al meglio le proprie azioni ed i propri pensieri relativi allo studio rimangono tendenzialmente stabili tra secondo e terzo anno di corso (Grafico 4).

**Grafico 4: autoefficacia regolatoria nello studio accademico
2002/2003, 2003/2004**



traccia di Hotelling = .22; F= .21; d.f.=19; p.=n.s. e $\eta^2=.021$

3.5. Sintesi

Da questi primi sembra emergere l'immagine di uno studente universitario che è impegnato dallo studi tra le 10 e 20 ore settimanali allo studio e che ritiene l'esperienza accademica complessa e difficoltosa al pari o un po' meno di quella precedente, relativa alla scuola media superiore. Al tempo stesso, gli studenti mostrano livelli medi sia di soddisfazione per gli studi sia di autoefficacia regolatoria, dichiarando di possedere buone capacità di comprensione, di organizzazione e di capacità generali per affrontare l'esperienza universitaria con successo.

4. Discussione

L'esigenza di costituire un nuovo corso di laurea in ottemperanza alla Riforma Universitaria (Leggi 127/97 e 4/99), è emersa, in primo luogo, dal riconoscimento di un

diffuso bisogno di alcune competenze psicologiche specifiche nei settori socio-educativi, bisogno non del tutto soddisfatto in precedenza per l'assenza di un indirizzo in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Tale bisogno ha origine in parte dalla constatazione del fatto che sia a livello internazionale sia a livello nazionale diversi settori psicologici (*in primis* la psicologia dell'educazione e la psicologia ecologica) si stanno da tempo occupando della dimensione educativa, in passato appartenente prevalentemente alle discipline pedagogiche. Anche l'importanza attribuita ai processi di relazione interpersonale ai fini dell'acquisizione delle competenze di tipo scolastico contribuisce a sottolineare la necessità di disporre di figure capaci di evidenziare sia gli aspetti di carattere positivo, sia gli aspetti suscettibili di conseguenze negative che configurano l'intervento dell'educatore a diversi livelli. In secondo luogo, tale esigenza deriva dalla previsione di un bisogno anche in settori in cui la figura di un esperto di scienze psicologiche non è ancora esplicitamente prevista, seppur sentita (ad esempio, le strutture pubbliche e/o del terzo settore che si occupano di transizioni importanti nella vita adulta, quali la vita di coppia, l'arrivo di un bebè, il ricollocamento lavorativo, l'orientamento da un percorso scolastico all'altro o da un percorso scolastico al mondo lavorativo, il pensionamento ed il diventare nonni).

All'interno di tale presupposti si inserisce la ricerca qui presentata, che ha considerato quali ambiti cruciali per la formazione universitaria degli studenti e la loro transizione all'adulthood: la soddisfazione provata per gli studi accademici intrapresi, il senso di autoefficacia nella regolazione dell'apprendimento nonché l'impegno dedicato e la difficoltà riscontrata nel percorso di formazione. La scelta di indagare questi ambiti è stata guidata, in parte, dalla teoria di Bandura (1995;1997), per il quale essi sono in reciproca interazione. Egli sostiene, infatti, che le convinzioni di autoefficacia, fondamentali per le scelte d'azione, mutino con l'esperienza e con la maturità. Le esperienze possono essere positive o negative e quindi la soddisfazione o al contrario, l'insoddisfazione per le stesse, andrà ad incrementare o a diminuire le proprie convinzioni di efficacia che a loro volta influiranno sull'impegno profuso per raggiungere i propri obiettivi.

Come in precedenza già ricordato, la soddisfazione generale per le esperienze ed i risultati accademici è per lo più elevata nel corso triennio di studio, pur con delle oscillazioni tra i diversi momenti di tale percorso (iniziali e intermedio). È probabile che eventuali diminuzioni del livello di soddisfazione siano dovuti a cambiamenti nell'articolazione del piano delle discipline, che possono portare a risultati meno soddisfacenti e creare difficoltà di comprensione e gestione del tempo da dedicare allo studio. Allo stesso modo, gli eventuali incrementi del livello di soddisfazione possono essere favoriti da una serie di fattori. Questi potrebbero riguardare una maggiore

professionalizzazione degli insegnamenti successivi verso i quali gli studenti si sentono più interessati ed attratti e ritengono così di ottenere risultati migliori; un ulteriore elemento di promozione del livello di soddisfazione potrebbe essere collegato ad un miglioramento della capacità di comprensione e di organizzazione degli studenti dovuto all'esperienza accumulata nel corso del precedente anno accademico.

All'interno di un simile quadro, svolge un ruolo analogo l'impegno profuso nel portare a termine il percorso di studi intrapreso; infatti il tempo dedicato allo studio subisce nel corso del tempo un incremento. È probabile il passaggio a discipline più specifiche porti gli studenti ad un maggiore impegno, anche per un maggiore interesse e coinvolgimento in esse.

Diversamente dalla soddisfazione e dall'impegno, la difficoltà per l'esperienza universitaria e l'autoefficacia regolatoria accademica non si modificano nel corso del tempo.

Si potrebbe pensare che la soddisfazione e l'impegno siano più legati alla situazione contingente. I cambiamenti salienti, infatti, sono quelli relativi al passaggio cruciale tra primo e secondo anno, quando gli studenti hanno dovuto affrontare nuove discipline, differenti attività formative (come ad esempio, seminari, attività di laboratorio, altre esperienze), che possono aver favorito un aumento del livello di soddisfazione e un necessario incremento di impegno.

Invece, per quanto concerne la stabilità nel tempo sia delle difficoltà nell'esperienza universitaria sia del livello di autoefficacia regolatoria nello studio accademico nel tempo, si potrebbe prendere in considerazione il fatto che tutti i soggetti che hanno compilato i questionari sono giovani adulti. Questa, infatti, potrebbe giocare un ruolo significativo. Come ricordato, l'autoefficacia è un costrutto dinamico soggetto a mutamenti nel tempo, in particolare durante le varie fasi di sviluppo o in situazioni congiunturali critiche; però, oltre una certa fase di sviluppo, risulta più stabile e resiliente. (Bandura, 1995).

Questo potrebbe suggerire che gli studenti, anche di fronte alle difficoltà nello studio o a qualche probabile fallimento nel sostenere gli esami, mantengono in generale fiducia in se stessi. Quindi, per tale aspetto, i dati della ricerca paiono confermare quanto sostenuto da Bandura (1995), ossia che esista una certa stabilità nel tempo del senso di autoefficacia.

Concludendo, l'immagine che emerge da questa ricerca, è quella di uno studente universitario che presenta livelli medi sia di soddisfazione sia di autoefficacia dichiarando di possedere buone capacità di comprensione, di organizzazione e di capacità generali per affrontare l'esperienza universitaria con successo, indirizzandosi così verso realizzazione personale importante nella transizione all'età adulta. All'interno

di questa immagine, il successo e la soddisfazione, rappresentano degli elementi cruciali per la formazione di credenze di autoefficacia che a loro volta motiveranno alla riuscita. Bandura sostiene infatti (1977; 1995) l'importanza per lo studente di credere in se stesso e di essere convinto di usare le strategie adeguate per raggiungere i propri obiettivi e affrontare gli ostacoli, in quanto ciò aiuta a sentirsi più efficaci e motivati, incrementando così anche le proprie abilità.

Riferimenti bibliografici

- Baltes P. B., Lindenberger U., Staudinger U. M. (1998), «Life-span theory in developmental psychology» (1029-1144). In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978a). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioural Research and Therapy*, 1, 237-269.
- Bandura, A. (1978b). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A., (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, (tr. It. *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, 1996, Trento: Erickson).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000a). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2000). «Sviluppo sociale e cognitivo secondo una prospettiva agentic» (27-58). In G.V. Caprara, A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.
- Bonino S. (2001). «I nodi teorici attuali»(43-79). In A. Fonzi (a cura di), *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, Giunti, Firenze.

- Borca, G., Cattellino, E., Bonino, S. (2002). Insuccesso e insoddisfazione scolastica in adolescenza. Nucleo Monotematico. *Età Evolutiva*, 71, 67-75.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (Eds.) (2002), *Essere giovani oggi. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Caprara, G. V. (a cura di) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.
- Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. 2002. *Diventare Adulti*. Milano: Cortina.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Grimaldi, R., (2001). *Valutare l'Università*. Torino: UTET.
- Magnusson, D., Stattin. H. (1998), «Person-Context Interaction Theories» (685-759). In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York.
- MURST (1999). www.miur.it
- OMS (1995). Promuovere il benessere psicosociale: l'approccio Life Skills. *Bollettino OMS Salute Mentale & Neuroscienze*, Vol. 2, n.1, 30 maggio 1995.
- Pastorelli, C., Gerbino, M., Vecchio, G.M., Steca, P., Picconi, L., Paciello, M., (2002). L'insuccesso scolastico: fattori di rischio e protezione nel corso della preadolescenza. Nucleo Monotematico. *Età Evolutiva*, 71, 84-91.
- Polito, M. (1997). *Guida allo studio: la motivazione*. Padova: Muzzio.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., Zucchermaglio, C. (1991), *Discutendo si impara*. NIS, Roma.
- Santelli, M., Beccegato, A. (a cura di) (1997). *La formazione dell'insegnante di scuola secondaria tra progetti ed esperienze*. Bari: Adriatica.
- Scabini, E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia – Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scabini, E. (1998). Il paese dei cocchi di mamma. *Psicologia Contemporanea*, 150, 50-55.
- Schunk, D.H. (1989a). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on motivation in education*, 3, 13-44.
- Schunk, D.H. (1989b). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H., Gunn, T.P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238-244.
- Schneider, B.H. (1998). Tra rischio e disadattamento. Il ruolo trascurato dei fattori protettivi. *Età Evolutiva*, 60, 81-86.

Sgritta, G.B. (2000). «Adolescenza: la transizione difficile» (3-26). In G.V. Caprara, A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.

Soresi, S. (2000). Diciottesima e diciannovesima parte: l'incremento dell'autoefficacia. *Scuola e orientamento*(supplemento a *Psicologia e scuola*), 98, 231-241; 99, 247-259.

Soresi, S., Nota, L. (2000a). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*. Firenze: Giunti.

Soresi, S., Nota, L. (2000b). *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rivelano le preferenze professionali*. Firenze: Organizzazioni speciali.

Tranfaglia, N. (a cura di) (2001). *Libro bianco sull'attuazione della riforma didattica*. Torino: Università degli Studi di Torino.

Monitoraggio e valutazione dei tirocini. (G. Blandino, G. Gonella, L. Boscaro)

Situazione di partenza. E' innegabile che il tirocinio pratico post lauream sia un momento formativo significativo, che conclude un ciclo di studi intenso, ma che varia sostanzialmente a seconda dell'istituzione prescelta. A fronte del fatto che una gran quantità di tirocinanti - afferenti ogni anno dalla laurea quinquennale oltre ad un numero, seppur ridotto, comunque consistente, di studenti afferenti dal nuovo Corso di Laurea - richiede di poter effettuare un tirocinio pratico, emergono nuove esigenze che si affiancano a quelle già esistenti e diventa ineludibile il bisogno di monitorare con cura e attenzione questo percorso formativo.

A questo non può che aggiungersi una constatazione che nasce dall'esperienza di conduzione degli Esami di Stato. Laddove è stato portato a termine un buon tirocinio, serio e tutorato con attenzione, questo ha fatto sì che il tirocinante potesse, con maggior facilità, raggiungere buoni risultati anche agli stessi Esami di Stato.

In questo quadro diventa allora necessario trovare nuove modalità per valutare la qualità dell'esperienza formativa e renderla omogenea, non dal punto di vista dei contenuti proposti, ma in rapporto alla ricchezza e alla completezza dell'offerta formativa e agli standard minimi di formazione professionale condivisi e coerenti con il Codice Deontologico.

Il riconoscimento delle Sedi di Tirocini infatti, è, a tutt'oggi, effettuato su basi formali e in seguito all'esame e all'analisi che si svolge nell'apposita Commissione: diventa quindi importante trovare spazi di discussione con i tutor e i referenti e momenti di verifica in cui poter incontrare e mettere a confronto i differenti percorsi intrapresi. E' chiaro, quindi, che un ruolo fondamentale debba svolgerlo la Facoltà anche se questo potrebbe rivelarsi gravoso poichè rischia di essere percepito come intrusivo e persecutorio.

In sintesi queste sono alcune delle problematiche su cui la Commissione Tirocini della nostra Facoltà si è trovata ad imbattersi e in rapporto a queste esigenze ha elaborato un progetto di monitoraggio di cui qui si presentano le linee principali.

Programma di lavoro. Il progetto che si sta portando avanti prevede una serie di passaggi graduali che mirano ad un maggior coinvolgimento dei referenti (e dei tutor) in sede di verifica e progettazione e a una valutazione del lavoro svolto con i tirocinanti. In una prima fase la Commissione ha incontrato i referenti dei tirocini del Corso di Laurea quinquennale e insieme a loro si è ipotizzato il seguente percorso:

1. preparazione e attuazione di incontri sistematici - in numero di uno ogni quattro mesi - con i Referenti, i quali si dichiarano non solo contenti, ma in certi casi entusiasti degli incontri, perché, così facendo, si stabilisce un legame con l'Università finora percepita come fortemente assente.
Emergono, quindi, da un lato, la necessità di collegamenti con l'Università e, dall'altro, la carenza di momenti istituzionalizzati che permettano un percorso di consapevolezza non solo dei tirocinanti, ma anche delle organizzazioni accoglienti. Lo scopo ultimo è anche quello di preparare a un Convegno di tutta la Regione cui possano partecipare l'Università, l'Ordine degli psicologi, i rappresentanti delle singole strutture e i singoli tutor, con lo scopo di mettere in comune le esperienze e addirittura individuare nuove possibilità di sviluppo e di apprendimento.
2. Si è iniziata la somministrazione di questionari, in sede di esame di stato, ai candidati che hanno già sostenuto la prova, con lo scopo di avere un feed-back da coloro che stanno concludendo o hanno da poco concluso il tirocinio.
3. Verranno effettuati dei focus group con tirocinanti in corso ed ex tirocinanti, incentrati sull'esperienza di tirocinio da loro attuata.
4. In prospettiva si ipotizza di fare un'analisi dei protocolli delle relazioni di tirocinio.
5. Il progetto prevede anche, ma questo aspetto è davvero di difficile attuazione, per motivi logistici e organizzativi, incontri nelle singole sedi con i referenti e con i tutor, da parte del Presidente della Commissione Tirocini o di altri membri della Commissione a ciò delegati.

In conclusione. Crediamo che un monitoraggio ed una valutazione attenta dell'attività di tirocinio non solo possa, ma debba anche diventare fondamentale poiché costituisce la base per poter offrire uno spazio formativo serio e ben predisposto, ineludibile per la professionalità dei futuri psicologi.

Orientamento agli Studenti. (G. Blandino, M. Iatta, C. Franchino)

Ipotesi di partenza. Dai vari incontri di orientamento con studenti provenienti dalle scuole superiori, incontri sia istituzionali, sia organizzati all'interno del progetto "Università A Porte Aperte" promosso dall'Università di Torino emerge chiaramente un'immagine della psicologia distorta o, quantomeno, confusa.

L'immagine che appare agli studenti è quella di un'area disciplinare molto vasta, ai confini della *tuttologia*, nella quale c'è qualcuno che sa in base a un sapere costituito e oggettivo che tende a ridurre la psicologia alla psicologia clinica, la psicologia clinica alla psicoterapia e la psicoterapia alla psicoanalisi, che ne è una ulteriore specializzazione: lo psicologo diventa così quello che interpreta i sogni, e l'immaginario collettivo se lo rappresenta col lettino incorporato.

Essenzialmente, dunque, la confusione nasce dall'identificazione della psicologia come scienza magica e onnipotente.

In quest'ultimo periodo, inoltre, bombardati da immagini mediatiche di serial killer e processi spettacolarizzati, l'immagine della psicologia si è strettamente collegata alla criminologia e le richieste sono sempre più dirette in questa direzione.

Sembra, dunque, opportuno non solo studiare questa rappresentazione distorta della psicologia in sede di orientamento - perché questo porta chiaramente a disillusioni, stanchezze e fraintendimenti che, nel medio e breve termine, possono condurre lo studente a disinnamorarsi delle materie studiate, rallentando il ritmo di studio e il numero di esami dati - ma iniziare a ripensare e progettare l'attività di orientamento.

Tre sono gli obiettivi che ci si è posti e ci si continua a porre: informare, chiarire, aiutare a distinguere/precisare.

Progetto di lavoro. Il nostro gruppo di lavoro ha scelto due vie per perseguire gli scopi suddetti: da un lato la continua e ripetuta presenza (all'interno dei forum e degli incontri istituzionalizzati, organizzati dagli organi competenti) non solo di studenti, ma di psicologi preparati, che possano svolgere un lavoro di orientamento maggiormente chiarificatore rispetto al percorso formativo proposto e alle eventuali possibilità lavorative. Dall'altro incontri ed esperienze dirette con gli studenti delle scuole superiori all'interno dei loro Istituti.

I temi trattati quest'anno con gli studenti sono stati diversi, dalle emozioni presenti durante il processo di apprendimento, all'immagine dello psicologo nei media, alla professione psicologo e, quindi, alle diverse distinzioni delle figure professionali, quali psicologo, psicoterapeuta, psicoanalista, neuropsicologo.

Infine, la partecipazione all'iniziativa "Università A Porte Aperte" promossa dall'Università di Torino, a cui per la prima volta la nostra Facoltà ha aderito nell'anno 2004, ha permesso un contatto diretto con gli studenti delle scuole superiori e, in qualche misura, con le loro *rappresentazioni mentali della psicologia*. Durante le tre giornate, oltre alle tradizionali attività di presentazione della Facoltà e delle sue strutture - realizzata attraverso cartelloni, fotografie, filmati, visite guidate e partecipazioni a lezioni dedicate - si è offerta una consulenza specifica e personalizzata per ciascuno dei diversi Corsi di Laurea e si sono accolti gruppi di studenti.

Tutto questo pensiamo possa aiutare meglio gli studenti ad orientarsi in una Facoltà complessa e composita e ad affrontare meglio, perché maggiormente consapevoli, il carico didattico e il lungo iter formativo a cui è chiamato chi vuole svolgere la professione di psicologo.

T.O.M.S.: tutor on-line per il metodo di studio (A. Viganò, E. Langhi, F. Trentin, A. Antonietti) [R]

La riforma della didattica degli atenei e le trasformazioni avvenute, negli ultimi decenni, nel mondo giovanile, lavorativo e nel contesto socio-culturale sollecitano le agenzie culturali ad una maggior attenzione al percorso formativo attraverso azioni didattiche innovative, finalizzate sia a migliorare alcuni aspetti dell'attuale iter accademico sia a mettere a punto modelli organici del processo di insegnamento – apprendimento. Più precisamente, appare l'esigenza di riqualificare l'iter accademico, riflettendo non solo sul *che cosa* (conoscenza dichiarativa), cioè sui contenuti proposti, centrati su abilità trasversali e trasferibili ad altri contesti ma anche facendo leva sulle modalità che accompagnano lo studente nel processo di apprendimento, *il come* (conoscenza procedurale).

Sulla base delle considerazioni sopra brevemente esposte, si sottolinea l'opportunità che lo studente si prenda in carico il proprio processo di apprendimento, diventando regista del proprio studio e riflettendo su di esso. In questo modo, coniugando competenze trasversali e monitoraggio dello studio si agevola il cammino dello studente e si perseguono, contemporaneamente, finalità formative, culturali e professionali.

A tal fine l'Università Cattolica di Milano ha predisposto T.O.M.S. (Tutor Online per il Metodo di Studio). Si tratta di struttura telematica di *tutoring* che guida lo studente, soprattutto nelle prime fasi degli studi universitari, nel proprio cammino di apprendimento. Essa è consultabile all'indirizzo:

http://www3.unicatt/consultazione.mostra_pagina?id =7123.

T.O.M.S. delinea un itinerario didattico per sviluppare capacità strategiche applicabili non solo nei compiti di studio ma anche nel *transfert* delle conoscenze e nel *problem solving*. Esso si propone come un “modello” teorico – operativo volto a favorire nello studente l'acquisizione di un metodo di apprendimento.

T.O.M.S. si ispira a un modello designato con l'acronimo D.I.A.R.io e prevede 5 moduli:

D = definizione degli obiettivi del proprio studio;

I = identificazione delle strutture concettuali pertinenti;

A = pianificazione delle azioni del proprio studio;

R = riflessione sull'adeguatezza dei propri comportamenti;

Io = autoregolazione del proprio cammino di studio.

SCHEMA DEI MODULI DEL MODELLO

DEFINISCO	IDENTIFICO	AGISCO	RIFLETO	Io
Definizione degli obiettivi di apprendimento	Identificazione delle strutture concettuali	Azioni per l'organizzazione dell'apprendimento	Riflessione sull'apprendimento	Auto – regolazione dell'apprendimento
Esempi di problemi che riguardano la definizione degli obiettivi: quale compito svolgo per primo e da che punto parto?	Esempi di problemi che riguardano l'identificazione della struttura concettuale: come posso comprendere testi difficili?	Esempi di problemi che riguardano l'agire: devo preparare due discipline contemporaneamente. Quale strategia posso utilizzare?	Esempi di problemi che riguardano la riflessione sul senso del mio studio: come posso sapere se ho studiato a sufficienza?	Esempi di problemi che riguardano l'io: un problema che ho spesso davanti ad una verifica è il controllo dell'emotività. Come posso fare per gestire l'ansia?
L'aiuto riguarda: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Come posso capire che cosa è importante per il docente e per me? ✚ Come posso fissarmi delle mete? 	L'aiuto riguarda: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Come posso seguire le lezioni ? ✚ Come posso prendere appunti? ✚ Come posso schematizzare i testi? 	L'aiuto riguarda: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Come posso organizzare lo studio? ✚ Come posso risolvere i problemi? 	L'aiuto riguarda: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Come posso verificare il mio apprendimento? ✚ Come posso ricostruire il mio percorso didattico? ✚ Come posso cogliere il significato del mio percorso? 	L'aiuto riguarda: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Come posso organizzare la mia giornata di studente ✚ Come posso individuare il senso che ha per me studiare certi argomenti

Ogni modulo del modello è articolato in due settori, a loro volta divisi in dieci sezioni, così strutturate:

CAPISCO	PROVO
<p>E' il settore della teoria.</p> <p>Questo settore è organizzato nei seguenti livelli:</p> <p>Spiegazione - base: vengono date nozioni essenziali</p> <p>Approfondimenti: finestre che danno un sostegno argomentato alle nozioni – base</p> <p>Antologia: raccolta di brani che chiariscono e sviluppano le nozioni – base</p> <p>Bibliografia: indicazioni per letture personali</p> <p>Schede: riassunti di studi compiuti sul tema del modulo</p>	<p>E' il settore in cui vengono forniti suggerimenti pratici.</p> <p>Questo settore è organizzato in:</p> <p>Esempi: casi commentati di applicazione delle nozioni</p> <p>Pillole di saggezza: frasi suggestive da utilizzare come inviti alla riflessione</p> <p>Spunti: indicazioni di lavoro per applicare le nozioni</p> <p>Esercizi: compiti strutturati per far acquisire una competenza operativa</p> <p>Strumenti: da applicare al di fuori del corso quando si incontra un problema di studio</p>

Ogni modulo del modello sottende operazioni mentali diverse, disgiunte ai fini dell'analisi ma in interazione dinamica tra di loro, sullo sfondo di una visione unitaria e globale del processo di apprendimento.

T.O.M.S. prevede di valorizzare un approccio di studio che apra allo studente uno spazio di riflessione sui propri processi di pensiero e sulle proprie strategie di apprendimento, affinché diventi consapevole del proprio ruolo esercitato nel determinare il successo e l'insuccesso delle proprie esperienze. Ciò consente di individuare non solo una serie di abilità "tattiche" individuali nel selezionare e organizzare i processi di apprendimento in una direzione e nell'altra ma anche di evidenziare "stili", cioè modalità di funzionamento mentale, peculiari ad ogni individuo e trasversali rispetto ad aree disciplinari differenti.

In questo modo, lo studente può divenire consapevole della più ampia conoscenza metacognitiva e, quindi, dei propri limiti e punti di forza in relazione a compiti collocati in contesti diversi, con obiettivi di volta in volta definiti.

T.O.M.S può essere utilizzato dallo studente in modo autonomo, per potenziare il proprio processo di apprendimento e riflettere sul proprio percorso di studio, o con l'assistenza di un *tutor*, al quale rivolgere domande, ottenere spunti operativi ed indicazioni di lavoro.

Di seguito vengono presentati alcuni esempi di esercizi che accompagnano il percorso formativo di T.O.M.S.

Esempio 1

Al suo posto ...

Devi preparare un esame e hai problemi a concentrarti.

All'università non conosci nessuno che ti possa consigliare poiché non frequenti le lezioni e non sai come risolvere questo problema.

Potresti ambientare questo problema in un altro contesto.

Ad esempio potresti immaginare come lo affronterebbe lo studente migliore del tuo corso; oppure come potrebbe essere risolto da un docente, da un medico, da un disoccupato.

Potresti anche pensare alla situazione in un altro ambiente o epoca. Si riuscirebbe a mantenere la concentrazione ai Caraibi? E nelle vicinanze di una ferrovia? Quali accorgimenti dovresti prendere? Come si modificherebbe il tuo comportamento?

L'immedesimarti in qualcun altro e in condizioni particolari ti guiderà nella ricerca di soluzioni nuove e potrà servirti per ampliare i punti di vista su di esso.

Esempio 2

Formulare il problema

Formulare il problema si può mostrare un ottimo mezzo per analizzare dettagliatamente la situazione. Il metodo può essere quello del pensiero magico. Le cose ritenute irrealizzabili andando poi in cerca dei mezzi per attuarle.

Immagina, ad esempio, di provare una gran paura durante l'esame e prova elaborare soluzioni fantasiose per migliorare la situazione. Completa, quindi, lo schema.

Soluzioni	Come attuarle
.....
.....
.....
.....
.....

Esempio 3

E' come ...

Riuscire a trovare una somiglianza tra un oggetto e l'altro può risultare facile ed emozionante. Lo stesso procedimento si può applicare alla tua situazione di studente e ti può essere utile per risolvere dei piccoli problemi che devi affrontare. L'azione di prendere appunti può essere così analizzata.

Problema: prendere appunti, ovvero lasciare la scia!

Analogia	Motivazione
Lumaca	Per la scia che lascia
Aereo	Per la scia lasciata nel cielo
Timbro	Per i simboli lasciati dall'inchiostro
Puntura d'insetto	Lascia una traccia rossa

Risoluzione: utilizzare penne scorrevoli e colorate!

Soffermantoti in modo attento su una situazione particolare sei riuscito a giungere ad una soluzione in poco tempo e con il minimo sforzo.

Prova tu a compiere gli stessi ragionamenti riformulando un altro problema che ti sta a cuore.

Valutazione dell'esito della consulenza dal punto di vista del rendimento nello studio (L. D'Incerti, G. Sequi) [R]

1. Introduzione

L'Università di Padova, nell'intento di prevenire l'abbandono scolastico e di poter offrire un aiuto ai propri iscritti che, durante gli anni di vita universitaria, possono incontrare difficoltà di natura diversa, ha organizzato al proprio interno un articolato Servizio di Assistenza Psicologica, nominato SAP. Le prestazioni offerte sono completamente gratuite e sono rivolte a tutti gli iscritti dell'Ateneo sia in qualità di studenti di Corso di Laurea che come dottorandi, specializzandi ed iscritti a Master. Tale Servizio, ideato nel 1993 ed avviato nel 1995, si è successivamente ampliato ed attualmente dispone di tre equipe differenziate per tipologia di intervento: il SAP - BSR (Benessere Senza Rischio) che svolge un'attività di tipo divulgativo/preventivo occupandosi di problematiche relative a vita di coppia, convivenza con altri studenti, insonnia, sessualità, comportamenti a rischio come uso di sostanze e disturbi nell'ambito dell'alimentazione; il SAP - DSA (Disturbi di Studio e Apprendimento) che si occupa strettamente delle difficoltà di studio e apprendimento e di ansia da esame utilizzando un approccio di tipo cognitivo; il SAP - SCP (Servizio di Consulenza Psicologica) che svolge consulenze di tipo clinico secondo l'orientamento psicodinamico.

Il presente lavoro fa riferimento all'intervento effettuato presso quest'ultimo Servizio, SAP-SCP. In questo studio si è voluto valutare se la consulenza clinica possa avere una ricaduta positiva anche sul rendimento scolastico degli studenti. Per far questo si sono presi in esame 100 soggetti che si sono rivolti al SAP-SCP per problemi personali (non legati a difficoltà scolastiche) e si è analizzato se nel periodo successivo alla consulenza presentassero un miglioramento nel loro percorso di studi. I risultati ottenuti sono stati confrontati con quelli ottenuti da un gruppo di 100 studenti di controllo.

2. Scopo dello studio

Ci si è posti come obiettivo di rilevare se esista un miglioramento scolastico tra gli studenti che hanno effettuato i colloqui di consulenza. L'ipotesi è che la consulenza clinica, centrata su aspetti di difficoltà e disagio personali, possa favorire un miglioramento generale dell'individuo rilevabile anche sul piano della resa scolastica. Si è scelto di prendere in esame solo quelli studenti rivoltisi al SAP-SCP che presentassero una situazione di "rallentamento" nel proprio percorso di studi. La

situazione di questi soggetti si presentava come più semplice ed adatta per poter impostare un piano di osservazione finalizzato alla valutazione del miglioramento scolastico prima e dopo la consulenza.

3. Metodo

Il Campione

Il campione è costituito da soggetti iscritti al Vecchio Ordinamento, quinquennale. Sono state valutate le carriere scolastiche universitarie di 100 soggetti che hanno presentato domanda di consulenza psicologica al servizio nel 2003; è stato poi costituito un gruppo di controllo di 100 soggetti che non hanno chiesto aiuto. In ciascuno dei due gruppi, la metà – 50 soggetti – presenta una situazione di ritardo scolastico rispetto l'anno di iscrizione al Corso di Laurea scelto, l'altra metà è costituita da studenti fuori corso rispetto la durata prevista per il Corso di Laurea cui sono iscritti. Nella formazione dei due gruppi oggetto dell'analisi si è cercato di mantenere caratteristiche analoghe per quanto riguarda il genere, l'età ed il percorso scolastico. Essi risultano così composti:

TABELLA n. 1

Caratteristiche degli studenti in ritardo con gli esami

<i>SAP</i>	<i>CONTROLLO</i>
Numero: 50	Numero: 50
Genere: 37 F 13 M	Genere: 34 F 16 M
Età: 23,3	Età: 24,2
Media esami annui: 3,7	Media esami annui: 3,2

Non si rileva una differenza statisticamente significativa tra la media degli esami sostenuti annualmente nel gruppo degli studenti che hanno fatto richiesta al SAP-SCP ed il gruppo di controllo (test T di Student, $p < .001$), quindi si è ritenuto di poter paragonare i due gruppi.

TABELLA n. 2

Caratteristiche degli studenti fuori corso

<i>SAP</i>	<i>CONTROLLO</i>
Numero: 50	Numero: 50

Genere: 35 F 15 M	Genere: 35 F 15 M
Età: 27,7	Età: 28,4
Media anni fuori corso: 2,8	Media anni fuori corso: 4,5

Pur essendoci una differenza tra il numero medio di anni fuori corso, in entrambi i gruppi più del 50% dei soggetti si colloca tra il 1° ed il 3° anno fuori corso.

I criteri utilizzati per la scelta dei soggetti

Come già accennato nello studio sono stati presi in considerazione gli studenti in ritardo con gli esami o fuori corso. Il criterio utilizzato per identificare il ritardo scolastico è stato l'aver effettuato meno di 4 esami durante ogni anno accademico, mentre sono stati ritenuti fuori corso gli studenti iscritti a qualsiasi anno successivo alla durata legale prevista dal corso di studi seguito. Lo stesso criterio è stato rispettato nell'analisi sul gruppo di controllo.

Metodologia utilizzata per l'analisi dei dati

Sono state effettuate due metodologie di osservazione differenziate, una per gli studenti in ritardo con gli esami ed una per i fuori corso.

Per gli studenti in ritardo con gli esami, che si sono rivolti al SAP-SCP, si è valutato il numero di esami effettuati nell'anno precedente alla domanda di consulenza e lo si è confrontato (test T di Student) con il numero di esami sostenuti durante l'anno successivo.

Per gli studenti del gruppo di controllo, in ritardo con gli esami, si è effettuata la medesima analisi, prendendo però come data di riferimento una data arbitraria mantenuta invariata per tutti i soggetti. Anche in questo caso si è confrontato il numero di esami sostenuti nell'anno prima e nell'anno successivo la data convenuta.

La situazione degli studenti fuori corso si presenta di per sé più complessa: possiamo trovare studenti fuori corso a cui mancano molti esami, altri che hanno quasi terminato il percorso di studi e vivono una sorta di "blocco", altri ancora che hanno terminato gli esami ma non hanno concluso la tesi. Non era quindi possibile prendere come criterio di miglioramento il numero di esami sostenuti nell'anno precedente e successivo la consulenza, dal momento che -come si è evidenziato- molte situazioni non sarebbero state confrontabili.

Per valutare l'eventuale miglioramento di questo gruppo di studenti si è deciso di prendere in considerazione diversi esiti possibili:
 quanti studenti hanno aumentato il numero di esami dall'anno prima a quello successivo la consulenza;

quanti studenti hanno aumentato il numero di esami e si sono laureati entro 18 mesi dalla consulenza;

quanti studenti hanno terminato gli esami e si sono laureati entro 18 mesi dalla consulenza;

Quanti non hanno aumentato il numero di esami tra l'anno prima e quello dopo la consulenza (uguali o peggiorato).

3. Risultati

Gli studenti in ritardo con gli esami

Il gruppo di studenti con un ritardo con gli esami, che si sono rivolti al SAP, hanno mostrato un miglioramento della loro carriera scolastica dopo aver effettuato i colloqui di consulenza. Come si vede in tabella n.3 la differenza tra il numero di esami sostenuti tra l'anno precedente e quello successivo alla consulenza è statisticamente significativa negli utenti che si sono rivolti al SAP-SCP (T di Student, $p < .001$). Procedendo con la stessa analisi nel gruppo di controllo non si rileva alcun miglioramento.

TABELLA n. 3

Aumento degli esami sostenuti negli studenti in ritardo nel percorso di studi

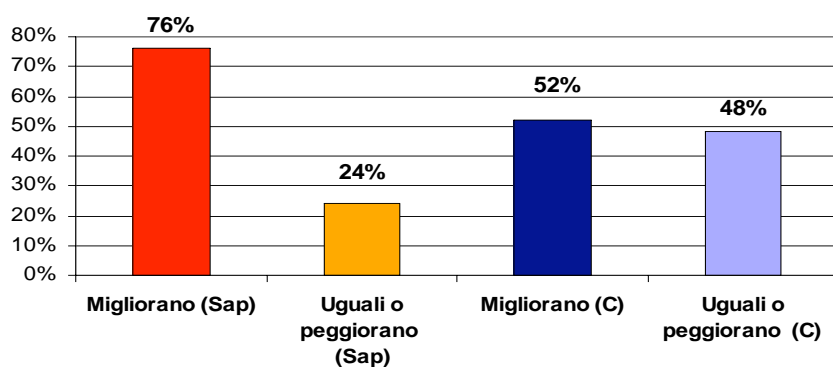
N° esami sostenuti	SAP	Controllo
Anno precedente	3,7*	3,2
Anno successivo	4,8*	3,2

Gli studenti fuori corso

Abbiamo analizzato la situazione scolastica degli studenti fuori corso che si sono rivolti al SAP-SCP. I risultati ottenuti sono poi stati confrontati con quelli rilevati nel gruppo di controllo. Come si può vedere in una visione di insieme della tabella n.4 gli studenti del SAP-SCP mostrano un netto miglioramento della carriera scolastica nell'anno successivo la consulenza, mentre nel gruppo di controllo non si mette in luce un miglioramento nel percorso di studi.

TABELLA n. 4

Miglioramento degli studenti fuori corso

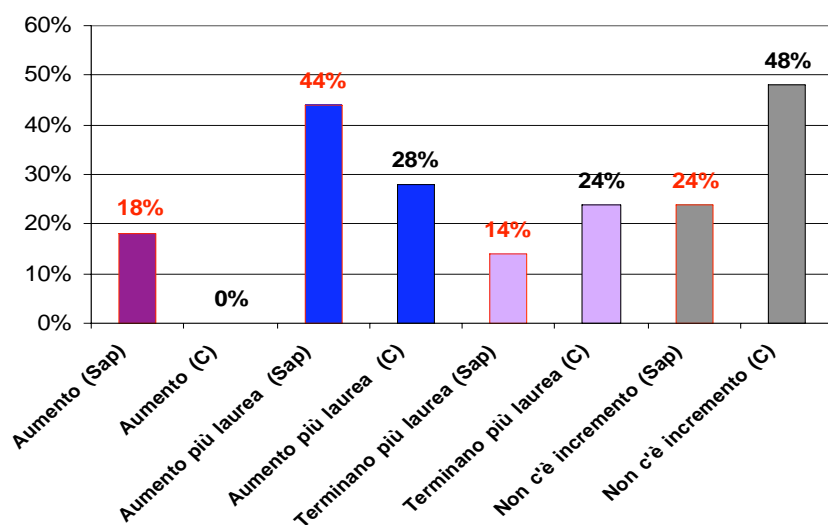


Il 76% degli studenti del SAP-SCP migliorano la loro carriera, mentre il 24% rimane uguale o peggiora. Nei risultati ottenuti nel gruppo di controllo abbiamo invece un 52% di soggetti che migliora e un 48% che rimane uguale o peggiora. Nel gruppo del SAP-SCP la percentuale di soggetti che migliora è statisticamente significativa; tale dato non viene confermato nel gruppo di controllo.

Nella tabella n.5 viene presentata una descrizione dettagliata del miglioramento scolastico, facendo riferimento ai diversi esiti possibili (aumento numero esami, aumento numero esami e laurea, conclusione esami e laurea) nell'anno successivo alla consulenza. Accanto ad ogni dato viene riportato il corrispettivo ottenuto dagli studenti del gruppo di controllo.

TABELLA n. 5

Miglioramento degli studenti fuori corso: i diversi esiti possibili



4. Conclusioni

I risultati ottenuti dalla ricerca hanno confermato l'ipotesi che la consulenza abbia una ricaduta positiva sul percorso di studi degli studenti. Questo dato è stato rilevato sia negli studenti in ritardo con gli esami che in quelli fuori corso. Le analisi effettuate sul gruppo di controllo non hanno invece evidenziato i medesimi risultati. Possiamo quindi sostenere che i miglioramenti nello studio rilevati nei soggetti del SAP-SCP siano in rapporto con l'essersi rivolti al Servizio ed aver effettuato la consulenza.

II - Gli studenti e il conoscere

Presiede: Cesare Cornoldi

Il testo filmico nell'insegnamento della psicologia del ciclo di vita: presentazione di un'esperienza didattica. (C. Castelli, L. Carrubba) [R]

L'esperienza didattica da noi proposta si colloca nell'ambito di studio e di ricerca della psicologia del ciclo di vita e si rivolge, in particolare, agli studenti del primo anno di Scienze della Formazione. Ricordiamo che la psicologia del ciclo di vita pur collegandosi al lavoro di studiosi come Buhler (Buhler, Massarik 1968), Havighurst (1972), ed Erikson (1980) viene considerata una disciplina piuttosto recente che ha come principale oggetto di indagine la descrizione, la spiegazione e la modificazione sia del cambiamento intra-personale, sia della stabilità oltre che delle differenze e delle analogie mostrate dagli individui nel cambiamento intra-personale. Tra gli studi presenti in letteratura troviamo diverse immagini del corso della vita rappresentato, ad esempio, come una serie di svolte e di transizioni (Schlossberg, Waters, Goodman, 1995), come un pattern sequenziale o una successione di fasi (Erikson, 1980; Levinson et al. 1978) o come l'assunzione di una serie di ruoli determinati culturalmente e in sintonia con l'età. L'obiettivo principale dell'esperienza presentata è quello di introdurre gli studenti alla prospettiva del ciclo di vita nello studio dello sviluppo e di focalizzare l'attenzione su una serie di tematiche che emergono quando si adotta tale prospettiva. La metodologia utilizzata mira a facilitare la comprensione dei contenuti attraverso una proposta didattica differenziata (lezioni teoriche e supporti visivi) e mediante il coinvolgimento attivo degli studenti. Per capire come e perché le persone cambiano (o non cambiano) e si sviluppano è necessario sia raccogliere informazioni sulle loro vite, sia delineare le caratteristiche e i compiti di sviluppo delle diverse fasi della vita in modo da riuscire ad individuare i temi o i problemi evolutivi che si possono verificare in momenti specifici. A tal fine intendiamo affiancare alle lezioni teoriche l'analisi di un testo filmico. Ogni età della vita viene, quindi, proposta agli studenti sia in riferimento ai passaggi fondamentali che la caratterizzano, sia in relazione alla visione del filmato dal quale verranno ripresi alcuni nuclei tematici da analizzare in base ad un elenco di domande stimolo. Lo scopo è quello di tratteggiare una mappa delle aspettative, delle credenze e dei pregiudizi (in relazione a tematiche come ad esempio: l'identità, i compiti di sviluppo, l'interazione individuo ambiente, i rapporti intergenerazionali, ecc.) che dovranno essere successivamente confermati, rivisti o confutati. Nella seconda fase del lavoro, in sintonia con l'obiettivo ampio e inclusivo della psicologia del ciclo di vita, si intende stimolare gli studenti nella raccolta e nell'analisi di dati relativi al corso della vita mediante metodologie che comprendono l'osservazione (naturalistica e/o controllata), le interviste biografiche e i questionari. I risultati presentati e discussi con

gli studenti, ove possibile, sono confrontati e integrati con gli studi presenti in letteratura.

Le diverse immagini del corso della vita

L'idea di questo lavoro nasce dal confronto e dallo scambio che stanno caratterizzando l'organizzazione dei nostri insegnamenti di psicologia del ciclo di vita attivati presso la Facoltà di Scienze della Formazione (Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione) dell'Università Cattolica nelle sedi di Milano e Piacenza. La nostra collaborazione si è andata arricchendo grazie al continuo dialogo con i nostri collaboratori e con gli studenti che, a volte anche inconsapevolmente, ci hanno fornito piccoli scenari in cui ambientare gli studi sullo sviluppo umano.

La prospettiva dello sviluppo del ciclo di vita afferma che il potenziale disponibile per la nostra evoluzione è distribuito lungo tutta la vita e rifiuta l'idea tradizionale secondo la quale l'infanzia è il principale, o l'unico, periodo di crescita e di sviluppo. Tale prospettiva propone l'esistenza, nel corso della vita di ognuno, di un potenziale capace di favorire sia la crescita continua (che è graduale, incrementale, cumulativa e quantitativa), sia lo sviluppo discontinuo (che è rapido, innovativo, sostanziale e qualitativo).

In letteratura ritroviamo diverse immagini del ciclo di vita considerato una successione di fasi (Erikson, 1980; Levinson et al, 1978) o come l'assunzione di una serie di ruoli determinati culturalmente e in sintonia con l'età o come la sequenza di eventi ed esperienze che si succedono in una vita dalla nascita alla morte e la catena di stati personali e situazioni incontrate che influenzano e sono influenzati da tale successione di eventi (Runyan, 1978). Kaplan definisce la psicologia del ciclo di vita come un "movimento eterogeneo e compatto in cui ognuno è invitato a contribuire alla festa con la propria canzone, senza restrizioni sulla melodia, sulle parole e sugli arrangiamenti" (1983).

A partire da queste considerazioni generali Sugarman (2003) indica alcune dimensioni di base che a suo avviso accomunano diverse teorie che mirano ad indagare la prospettiva del ciclo di vita:

- Il limite entro il quale identificare gli stadi;
- L'origine di questi stadi, sia individuale, sia ambientale;
- Il grado di universalità delle fasi;
- L'interesse per gli aspetti di continuità e coerenza che caratterizzano le vite nel tempo;
- La misura entro il quale lo sviluppo è diretto verso un punto finale e universale;
- L'equilibrio tra interesse per il processo dello sviluppo e per il contenuto del corso della vita;

- L'attenzione rivolta a tutto il corso della vita, o a momenti e fasi particolari o alla natura del processo di cambiamento.

Le Storie di vita

In sintonia con l'obiettivo ampio e inclusivo della psicologia del ciclo di vita, per scoprire come e perché le persone cambiano (o non cambiano) e si sviluppano è necessario raccogliere informazioni sulla loro vita. Delineare le caratteristiche e i compiti di sviluppo dei diversi stadi della vita può contribuire a individuare i temi o i problemi evolutivi che si verificano in momenti specifici della vita (Rodgers, 1984) e fornire aspettative iniziali e probabilità che poi dovranno essere confermate, riviste o confutate (Thomas, 1990). I resoconti della vita delle persone non sono semplici e scarni elenchi di eventi, ma vere e proprie storie nelle quali sono intessuti tutti gli eventi della vita (Cohler, 1982). Se noi dovessimo rappresentare graficamente la linea della nostra storia, rappresenteremmo con l'alternanza di alti e bassi la frequenza degli eventi e, con la sua inclinazione, il grado di tensione drammatica che li caratterizza. Le diverse forme che ognuno di noi attribuisce alla linea della propria vita rappresentano modelli alternativi del percorso di vita (vedi box 1. La linea della vita).

Come riuscire a studiare tante storie così diversamente intessute tra loro? Possiamo provare a ricorrere ad un'immagine, che è una metafora, dei due approcci di base tipici della letteratura sullo sviluppo nel corso della vita. Nella terminologia tessile l'ORDITO è l'insieme dei fili che costituiscono la parte longitudinale del tessuto, mentre la TRAMA è l'insieme dei fili che attraversano la tela in orizzontale. Tornando a noi, paragonabile alla trama è l'approccio basato sugli stadi di età, che prende in considerazione tutti gli aspetti dello sviluppo durante i diversi momenti della vita. Mentre l'ordito esamina un aspetto particolare dello sviluppo attraverso l'intero corso della vita. Quindi l'approccio basato sugli stadi di età rappresenta la posizione trasversale, mentre quello tematico la posizione longitudinale.

Nell'esperienza didattica da noi condotta la prospettiva della psicologia del ciclo di vita viene indagata in maniera tradizionale, con un'analisi del corso della vita imperniata dapprima sui vari stadi della vita e successivamente sulle diverse tematiche evolutive che accompagnano i diversi stadi. Da un punto di vista operativo per cercare di contribuire alla costruzione di una "conoscenza attiva" dello sviluppo del ciclo di vita alla quale gli studenti possano attingere sia nella loro vita professionale, sia in quella personale si sono intrecciati tre diversi aspetti tra loro interagenti: l'analisi di un testo filmico, la partecipazione attiva degli studenti nella raccolta di dati (osservazioni sia naturalistiche, sia strutturate e/o le testimonianze dirette dei partecipanti - interviste biografiche e questionari) e i contenuti del corso.

L'utilizzo del testo filmico

Stiamo assistendo alla progressiva diffusione in contesti educativi di sistemi telematici a sostegno delle attività di insegnamento e apprendimento. In questo modo si apprende contemporaneamente attraverso atti intellettuali e pratiche discorsive e grazie alla "costruzione" del proprio oggetto di conoscenza. Non rappresenta certo una novità l'inserimento di mezzi di comunicazione audio e video nell'insegnamento, ma oggi si assiste sempre più a diversi tentativi di far penetrare nella scuola un nuovo modo di intendere la didattica. Non si tratta di insegnare con o sui nuovi media, ma dentro di essi. Inoltre si tratta di un modo diverso di introdurre forme di comunicazione audio e video. Galliani (1995) ci ricorda che cinema e televisione fino agli anni Sessanta sono state forme comunicative, tecnologiche e sociali che avevano una loro specificità ben differenziabili tra loro. Inoltre il sistema della comunicazione di massa era fortemente caratterizzato dalla centralizzazione della trasmissione e quindi dalla unidirezionalità della comunicazione. A partire dagli anni Ottanta fino ad arrivare ai giorni nostri assistiamo ad una ibridazione tecnologica dei media, che da sempre si presentavano fra loro separati sia sul piano industriale sia su quello scientifico e culturale. I sistemi audio e video non si servono quasi più dei tradizionali supporti come nastri e pellicole, ma possono essere sottoposti a processi di digitalizzazione, essere conservati su supporti magnetici o ottici ed essere così letti e utilizzati tramite un computer. Questo comporta la possibilità di gestire suoni, immagini, sequenze consentendo anche una maggior interattività rispetto alle forme di comunicazione tradizionali.

L'introduzione e la possibile manipolazione di forme di comunicazione diverse dalla parola scritta può stimolare forme diverse di apprendimento. A questo proposito ricordiamo il notevole contributo di D.Olson che a partire dai primi studi degli anni Ottanta ha osservato che l'intelligenza è un'abilità che si sviluppa in un determinato medium e che diversi tipi di media sollecitano diversi tipi di apprendimento. Ogni mezzo di comunicazione dà un contributo specifico allo sviluppo umano, ed è fondamentale in educazione poter utilizzare tutti i media nella loro specificità e complementarità. La didattica tradizionale è stata storicamente caratterizzata dalla monomedialità sensoriale, linguistica e tecnologica del linguaggio scritto. Il linguaggio comunicativo è sempre più connotato da una forte dimensione visiva ed uditiva. Senza sminuire l'importanza e il valore che, soprattutto in ambito universitario ha la lezione frontale, l'integrazione o almeno il dialogo tra medium diversi può sicuramente consentire agli studenti di apprendere secondo modalità a loro più congeniali. Il fine è quindi quello di ampliare la proposta didattica in modo da andare incontro alle diverse modalità di apprendimento degli studenti.

Questo lavoro rappresenta un tentativo di verificare come possano essere positivamente avviate esperienze di insegnamento/apprendimento di questo tipo.

Fasi di lavoro:

Fase 1: Lezioni introduttive

Il cambiamento e la continuità nello sviluppo

I principi fondamentali della prospettiva del ciclo di vita

Lo sviluppo nel corso della vita è un argomento che inevitabilmente riguarda ognuno di noi. Consapevoli di questa realtà abbiamo pensato di proporre varie attività (alcune delle quali scelte dal testo di riferimento del corso: Sugarman L., *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie di intervento*, Raffaello Cortina, Milano 2003), che invitano gli studenti a riflettere sulle tematiche presentate e sul ruolo che esse svolgono nella vita di ognuno di noi.

BOX 1. La linea della vita

Prendete un foglio di carta bianca e immaginate che il bordo sinistro e quello destro rappresentino rispettivamente l'inizio e la fine della vostra vita; tracciate, quindi, una linea trasversale nella pagina (come un grafico della temperatura) che riporti gli alti e i bassi vissuti nel corso degli anni e le previsioni per l'andamento futuro.

Al termine, osservando il grafico tracciato, vale a dire la linea della vostra vita, ponetevi le seguenti domande:

- *Qual è l'andamento generale del grafico? E' sempre crescente nel corso degli anni? Presenta alti e bassi molto accentuati o soltanto variazioni di poco rilievo?*
- *Sull'asse orizzontale è rappresentato il tempo; quale dimensione è rappresentata dall'asse verticale?*
- *Chi o che cosa ha determinato gli alti e i bassi riportati nel grafico? Perché tali cambiamenti si sono verificati proprio in quel momento?*
- *Che cosa avrebbe potuto concorrere (e che cosa ha effettivamente inciso in tal senso) a ridurre i picchi più elevati e a rendere meno profondi i punti più bassi? Come si potrebbero incrementare l'incidenza e l'altezza dei picchi riportati nel grafico? E come si potrebbero ridurre l'incidenza e la profondità dei punti minimi?*
- *Quali sono i risultati positivi che emergono dai punti bassi e quali le conseguenze negative dei picchi?*

[Fonte: Sugarman

(2003) p. 2]

Le domande proposte agli studenti nel box. 1 rappresentano il nucleo della psicologia del ciclo di vita e costituiscono il punto di partenza per andare a descrivere e spiegare le differenze e le analogie mostrate dagli individui nel cambiamento intra-personale.

Come definire lo sviluppo?

BOX 2. Come definireste lo sviluppo?

-Come definireste lo sviluppo? Come lo diversifichereste dal semplice cambiamento?

-Annotate alcune idee e confrontatevi con un piccolo gruppo di colleghi

-Riflettere su quanto le vostre idee concordano con quelle degli autori citati di seguito

[Fonte: Sugarman (2003), p.

4]

Il box. 2 è viene proposto per aiutare gli studenti a definire l'oggetto del proprio pensiero, mentre il riquadro successivo offre alcuni suggerimenti tratti dalla letteratura

Riquadro 1. Definire lo sviluppo: Cosa ci dice la letteratura?

Thomas (1990) evidenzia il fondamento valoriale dei concetti di sviluppo.

Chaplin (1988) si concentra sul processo di sviluppo paragonandolo più all'andamento di una spirale che di una linea retta, rifiutando, quindi, l'idea di un movimento direzionale verso una condizione finale.

Rogers (1980) approda ad un'idea di sviluppo come espansione personale che proviene dall'apprendimento e come il risultato dei rischi che si affrontano. *“Apprendere, in modo particolare dall'esperienza, è stato un elemento fondamentale per rendere la mia vita degna di essere vissuta. L'apprendimento contribuisce alla mia espansione e per questo motivo continuo ad accettare le sfide”.* (p. 80)

Fodor e Lerner (1992) utilizzano la metafora del viaggio in mare al fine di cogliere la natura adattiva dello sviluppo umano. *“Un viaggio continuo e talvolta imprevedibile attraverso la vita. Solchiamo, veleggiando, mari familiari per avventurarci subito dopo in oceani sconosciuti verso destinazioni tutte da immaginare, definire e ridefinire nel corso del viaggio, con trasformazioni occasionali, spesso imprevedibili della nostra abilità di naviganti, del nostro vascello e dell'oceano che attraversiamo, che emergono tutte da circostanze che non ci è dato pronosticare.”*(p.42).

[Vedi Testo di Sugarman (2003) pp.1-34]

Fase 2. Utilizzo del testo filmico nell'insegnamento della psicologia del ciclo di vita

Alle lezioni introduttive segue la presentazione di un testo filmico che viene visionato insieme durante due ore di lezione. Il testo scelto è un'opera di Ettore Scola dal titolo **“La Famiglia”** prodotto nel 1986 e poco noto agli studenti.

Riquadro 2. Scheda del film “La Famiglia” (1986) di Ettore Scola

Titolo Film	<p>LA FAMIGLIA</p> 
Anno	1986
Durata	127
Origine	ITALIA
Colore	C
Genere	DRAMMATICO
Formato	PANORAMICA A COLORI
Produzione	MASSFILM CINECITTA'
Distribuzione	UIP - CREAZIONI HOME VIDEO, SAN PAOLO AUDIOVISIVI
Regia	<u>ETTORE SCOLA</u>
Attori	<p> <u>VITTORIO GASSMAN</u> CARLO <u>STEFANIA SANDRELLI</u> BEATRICE <u>FANNY ARDANT</u> ADRIANA <u>CARLO DAPPORTO</u> GIULIO <u>OTTAVIA PICCOLO</u> ADELINA <u>SERGIO CASTELLITTO</u> CARLETTO <u>GIUSEPPE CEDERNA</u> ENRICO <u>ATHINA CENCI</u> ZIA MARGHERITA <u>JO CHAMPA</u> ADRIANA DA GIOVANE <u>CECILIA DAZZI</u> BEATRICE A 18 ANNI <u>DAGMAR LASSANDER</u> MARIKA <u>PHILIPPE NOIRET</u> JEAN LUC <u>ANDREA OCCHIPINTI</u> CARLO GIOVANE <u>RENZO PALMER</u> ZIO NICOLA </p>

	<u>ALESSANDRA PANELLI</u> ZIA LUISA <u>CONSUELO PASCALI</u> ADELINA BAMBINA <u>MEME' PERLINI</u> ARISTIDE <u>MONICA SCATTINI</u> ZIA ORNELLA <u>ILARIA STUPPIA</u> ADELINA RAGAZZA <u>RICKY TOGNAZZI</u> PAOLINO <u>MASSIMO VENTURIELLO</u> ARMANDO
Soggetto	<u>RUGGERO MACCARI</u> <u>FURIO SCARPELLI</u> <u>ETTORE SCOLA</u>
Sceneggiatura	<u>RUGGERO MACCARI</u> <u>FURIO SCARPELLI</u> <u>ETTORE SCOLA</u>
Fotografia	<u>RICARDO ARONOVITCH</u>
Musiche	<u>ARMANDO TROVAJOLI</u>
Montaggio	<u>FRANCO MALVESTITO</u>
Scenografia	<u>CINZIA LO FAZIO</u> <u>LUCIANO RICCIERI</u>
Effetti	<u>MAURIZIO PENZA</u>
Costumi	<u>GABRIELLA PESCUCCI</u>
Trama	<p>I ricordi di Carlo, anziano professore d'italiano in pensione, si sviluppano a partire da una foto scattata nel 1906 e scorrono sullo schermo in nove flash-back di un decennio ciascuno, nei quali rivivono - sempre all'interno di una casa romana del quartiere Prati - i personaggi e le vicende generazionali di una famiglia borghese, nel loro succedersi dimesso e quotidiano. Fra gli ascendenti Aristide, un padre pittore dilettante; una madre cantante mancata; il nonno Carlo anche lui professore; tre zie zitelle, Margherita, Luisa, Ornella. Intorno a Carlo: Giulio, un fratello che si lascerà poi coinvolgere dal fascismo; Beatrice, una ragazza che si reca da lui a lezioni di ripetizione e che diventerà sua moglie; la sorella di lei, Adriana, una giovane pianista di cui Carlo rimane segretamente preso anche dopo esser diventato marito e padre; la cameriera Adelina, poi moglie di Giulio, figli, nipoti, figli dei nipoti... mentre all'esterno la storia scorre con guerre, dopo guerre, mutamenti vari, fino a questa festa del compleanno di Carlo in cui tutti si danno convegno nell'antica casa per festeggiarlo e posano per una seconda foto-ricordo di famiglia.</p>
Critica	<p>"Commedia intelligente e pudica, di rara sensibilità e di struggente malinconia: i soavi valzer di Armando Trovajoli ci accompagnano nel grande appartamento mentre Ettore Scola sbircia dalla finestra la storia di un secolo. Un Vittorio Gassman memorabile guida un cast eccezionalmente affiatato, molto più che in una vera famiglia". (Massimo Bertarelli, 'Il Giornale', 15 aprile 2001)</p>

Note	CANDIDATO ALL'OSCAR PER IL MIGLIOR FILM STRANIERO (1987). NASTRO D'ARGENTO 1987 ALLA REGIA; DAVID DI DONATELLO 1987: MIGLIOR REGIA (ETTORE SCOLA), MIGLIOR FILM, MIGLIOR ATTORE (VITTORIO GASSMAN), MIGLIORE SCENEGGIATURA (RUGGERO MACCARI, FURIO SCARPELLI ED ETTORRE SCOLA), MIGLIOR MONTAGGIO (FRANCESCO MALVESTITO), MIGLIOR MUSICISTA (ARMANDO TROVAJOLI).
------	--

Il contenuto del film viene analizzato utilizzando i suggerimenti riportati di seguito che vengono discussi insieme al docente.

1. Scheda – Immagini

1) Problema o situazione che il protagonista della storia deve affrontare (compiti di sviluppo).....

.....

2) Comportamento dei personaggi principali

.....

3) Influenza dell’evento sui diversi aspetti della vita del protagonista

.....

4) Possibili strategie per risolvere il problema che il protagonista sta vivendo

.....

.....

Mediante una scheda di acquisizione video, il film viene successivamente diviso in sequenze. Attraverso un capture frame eseguito su software *Adobe Premiere* gli studenti hanno la possibilità, a partire dalle immagini, di andare a ricostruire la storia dei personaggi in un’ottica di sviluppo del ciclo di vita. I nove flash-back in cui è suddiviso il film permettono di osservare i personaggi e le vicende di una famiglia nel quotidiano. Fanno da sfondo le vicende storiche che hanno caratterizzato la storia del nostro Paese dalle due guerre alla fine del secolo scorso e che ovviamente accompagnano le vicissitudini dei personaggi. La Storia si intreccia con le vicende, le scelte e i drammi di una famiglia che rappresenta simbolicamente tutti noi.

Come riuscire a studiare tante storie così diversamente “intessute” tra loro?

Riprendiamo la metafora dell'ORDITO e della TRAMA:

↳ **Gli stadi della vita: LA TRAMA dello SVILUPPO**

A partire dalla selezione di alcune sequenze filmiche, che riprendono i cambiamenti nel tempo, viene chiesto agli studenti di pensare ad alcuni criteri di suddivisione del ciclo di vita. L'età cronologica fornisce una struttura di base utile per dipingere una panoramica dell'intero corso della vita, in altri termini dell'intero spazio vitale (Super, 1990).

Sono ormai numerosi i contributi presenti in letteratura che identificano diversi stadi di sviluppo e sia il numero degli stadi sia i confini che li separano sono questioni aperte. Pertanto nel nostro lavoro per facilitare gli studenti abbiamo preso in considerazione gli otto stadi proposti nei testi adottati durante il corso: la prima infanzia (0-2 anni); il periodo prescolastico (2-6 anni); l'infanzia (6-12 anni); l'adolescenza (12-18 anni); la prima età adulta (18-40 anni); l'età adulta media (40-60 anni); l'età adulta avanzata (60-75 anni); la tarda età adulta (oltre i 75 anni).

La ricerca sulla psicologia del ciclo di vita ha affrontato in maniera coerente il problema del limite entro il quale la forma e/o il contenuto del corso della vita sono ordinabili e prevedibili. Tale ordine viene descritto come una sequenza di stadi o fasi che rappresentano l'evoluzione maturazionale del potenziale di una persona.

Metamodelli per la concettualizzazione del corso della vita:

Le sequenze cumulative: Vengono quindi presentate in riferimento ai diversi ambiti dello sviluppo le teorie più conosciute della psicologia dello sviluppo come ad esempio la teoria cognitivista di Piaget e la teoria psicoanalitica di Freud, ma ampio spazio viene dato a due teorie che spiegano lo sviluppo come sequenza cumulativa di stadi che si estende lungo tutto l'arco della vita. La prima è la teoria di Erikson (1980) delle otto crisi evolutive e la seconda è l'interpretazione più recente di McAdams (1997) che illustra il corso della vita come costruzione narrativa (vedi box 5. "Questa è la mia vita")

I compiti di sviluppo:

Fasi della vita e relativi compiti di sviluppo: Havighurst (1972) e i compiti di sviluppo concreti; Il contributo di Newman (1995); Levinson (1978): I periodi evolutivi nella prima e media età adulta; Gould (1978): studi sull'età adulta.

BOX 3. Compiti di sviluppo e differenze intergenerazionali e interculturali

Fate una lista che comprenda da sette a nove importanti compiti che svolgete attualmente, oppure obiettivi cui attualmente aspirate.

I compiti che avete elencato soddisfano i criteri dei compiti di sviluppo?(Cioè sono compiti che si presentano in un certo periodo della vita delle persone, la cui positiva

realizzazione provoca uno stato di felicità, facilita il successo nei compiti successivi, mentre il loro fallimento porta all'infelicità della persona, alla disapprovazione della società e a difficoltà nell'affrontare i compiti successivi?)

Havighurst (1972) identifica tre fonti dei compiti di sviluppo:

-maturazione biologica

-la pressione e le norme sociali

-la scelta personale

Tracciate un diagramma per settori per ogni compito che avete individuato e indicate l'importanza che ognuna delle tre fonti riveste nei singoli compiti.

In quale misura i compiti che avete identificato sono caratteristici delle persone della vostra età, del vostro sesso, della vostra coorte, del vostro gruppo sociale ed etnico?

[Fonte: Sugarman (2003), p. 125]

↳ Le linee della vita: L'ORDITO dello SVILUPPO

Sempre in riferimento alle diverse storie di vita tratteggiate nel film, viene chiesto agli studenti di scegliere un personaggio e di provare a tracciarne la linea della vita. Davanti all'oggettiva difficoltà del compito proposto suggeriamo agli studenti di pensare alla propria linea della vita peraltro già tratteggiata nel corso delle lezioni introduttive (vedi box 1.)

Sono diversi i modi in cui i teorici del corso della vita hanno elaborato le linee della vita. I costrutti che risultano dal loro lavoro possono essere considerati metamodelli e dato che non esiste una serie di criteri comuni per poterli confrontare, riprendendo le indicazioni di Sugarman (2003) ci soffermiamo intorno ad alcuni temi che ricorrono ripetutamente in letteratura: il cambiamento (e il grado di ordine che lo caratterizza); la continuità (o stabilità) e il caos (o caso); le transizioni e gli eventi (Hopson, Scally, Stafford, 1988) e Schlossberg e coll. (1995).

A titolo esemplificativo, nel box 6, proponiamo il modello di Schlossberg e coll. (1995) che può essere utilizzato nell'analisi delle storie di vita se si assumono gli eventi e le transizioni come punti di riferimento, cioè come indicatori fondamentali all'interno del ciclo di vita. Essi possono rappresentare le pietre miliari o i momenti di transizione che modellano e orientano i vari aspetti della vita di una persona.

BOX 4. Metamodelli per la concettualizzazione del corso della vita.

Gli eventi e le transizioni della vita (tratto da Sugarman 2003, pp. 157-182)

“A volte qualcuno mi domanda ”Quanti anni hai?” e io rispondo “Ho diciassette ferite di guerra”. Alle mie parole, anche i miei interlocutori si dispongono divertiti a contare i loro anni con il metro della cicatrici”.

(Estes, 1993)

Come possono essere raggruppati gli eventi della vita? Gli studiosi identificano almeno trentacinque variabili (Reese, Smyer, 1983) che possono essere raggruppate in dimensioni dell'effetto, della percezione e dell'evento (vedi Sugarman, 2003, pp.157-158).

Le dimensioni dell'effetto descrivono i risultati o le conseguenze degli eventi, le dimensioni della percezione riguardano l'impressione soggettiva e la valutazione, mentre le dimensioni dell'evento si riferiscono alle caratteristiche oggettive degli eventi stessi.

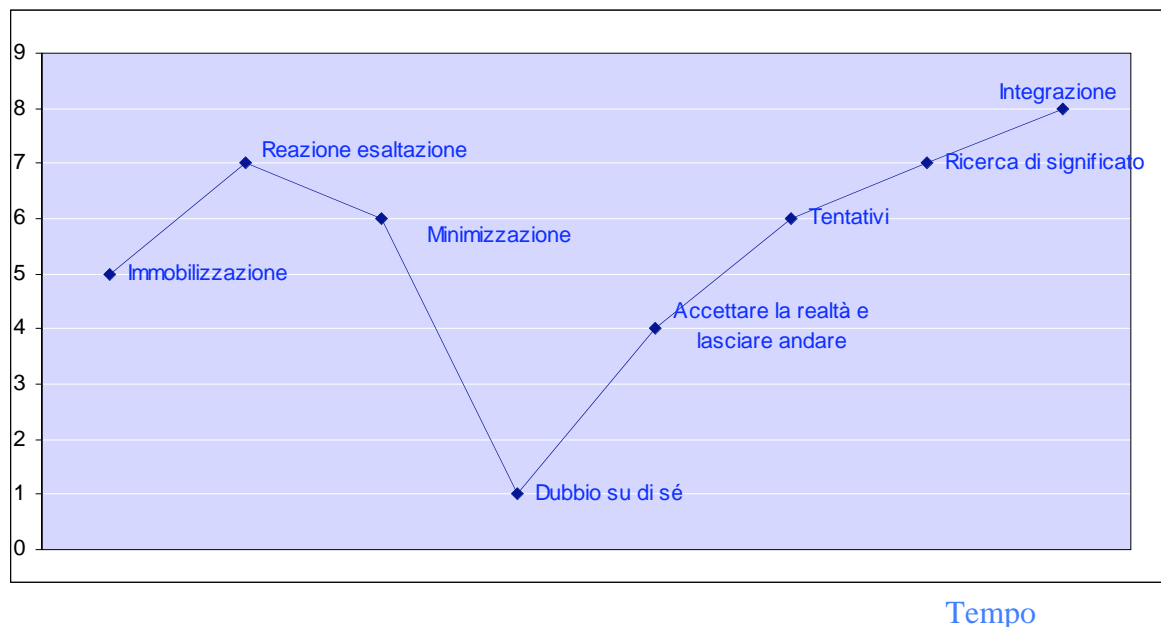
→ Queste dimensioni ti sembrano caratterizzare anche la vita del protagonista del film da te analizzato? Se sì come?

BOX 5. Come reagiamo di fronte alle perdite e ai cambiamenti?

Confronta il modello a sette fasi degli stadi che accompagnano la transizione (adattato da Hopson, 1981) con la reazione del protagonista del film (o di un personaggio del film) di fronte ai cambiamenti che intervengono nel ciclo di vita.

Confronta la tua risposta con la domanda 3 della scheda 1.

Stato d'animo



Quando l'attenzione si sposta dalle caratteristiche degli eventi alle esperienze degli individui coinvolti, emerge una linea di ricerca leggermente diversa dalla precedente che si focalizza sulle reazioni delle persone alle perdite e ai cambiamenti. I cambiamenti nelle nostre abitudini di vita scatenano un ciclo relativamente prevedibile di reazioni e di sensazioni (v.d. Grafico). Non si vuole affermare che le risposte delle persone

seguano sempre un percorso identico, infatti vi sono variazioni che dipendono da quanto il cambiamento sia voluto, piacevole, desiderato, ecc. Sia gli eventi che i non eventi possono richiederci di modificare il nostro “mondo dato per scontato” le nostre presunte certezze su noi stessi e sul mondo. E’ prevedibile che vi siano differenze individuali per quanto riguarda il tempo necessario a ognuno ad affrontare le singole transizioni. Analogamente, una persona può far fronte ad una situazione in maniera molto rapida, ma rimanere bloccata con un’altra e non riuscire ad andare oltre le prime fasi.

BOX 6. Far fronte alle transizioni

Esistono differenze individuali nel fronteggiare le transizioni, anche se come abbiamo visto vi sono pattern “tipici” di reazione.

Ma che cosa genera queste variazioni individuali?

Schlossberg e coll. (1995) hanno elaborato un quadro di riferimento che individua quattro gruppi fondamentali di fattori che influenzano la capacità individuale di affrontare le transizioni.

FAR FRONTE ALLE TRANSIZIONI (adattato da Schlossberg et al. 1995)

Il quadro di riferimento denominato dalle 4-S identifica i quattro fattori fondamentali che influenzano la capacità di una persona di affrontare la transizione.

→ Variabile della SITUAZIONE (Che cosa sta accadendo? Di che tipo di transizione si tratta?)

→ Variabile del SE’ (A chi sta accadendo?). I fattori del Sé si riferiscono a ciò che gli individui portano nella situazione in virtù di “chi essi sono”

→ Variabile del SOSTEGNO (Quale aiuto è disponibile?)

→ Variabile delle STRATEGIE (Come affronta la situazione l’individuo)

A quali di queste variabili fanno maggiormente riferimento i personaggi del film analizzato? Fate qualche esempio.

Secondo questo modello possiamo valutare i punti di forza e di debolezza degli individui in relazione ad ognuno di questi ambiti.

La situazione, il sé, il sostegno e le strategie possono essere costruiti come equilibrio tra risorse e difetti (punti di forza o di debolezza), invece che in base ad una netta distinzione tra elementi negativi e positivi, con la consapevolezza che il rapporto tra questi ultimi può cambiare.

BOX 7. Spunto per riflettere...

Pensate ad un importante evento della vostra vita o ad una transizione che avete dovuto superare. Quali erano i punti di forza (risorse) e di debolezza che avete messo in campo per ognuna delle categorie S-4?

La continuità dinamica delle narrazioni: Integrare l'“ordito” e la “trama”

I teorici del corso della vita come narrazione (Cohler, 1982; McAdams, 1997) focalizzano l'attenzione non tanto sull'esistenza di un passato percepito nella sua coerenza, ma sul processo di reinterpretazione del passato con l'obiettivo di sviluppare e conservare una storia coerente. Invece di sottolineare l'aspetto della continuità, la prospettiva della narrazione punta sull'*emplotment*, cioè il processo grazie al quale la persona inserisce se stessa in qualità di protagonista in una narrazione significativa, produttiva e soddisfacente.

La narrazione di storie personali ci consente di portare ordine negli eventi talvolta caotici della nostra vita e proprio il desiderio di ordine e di coerenza può indurci a costruire le nostre vite in forma di racconto.

“Ciascuno di noi è una biografia, una storia. Ognuno di noi è un racconto peculiare, costruito di continuo, inconsciamente da noi, in noi e attraverso noi – attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni, i nostri racconti” (Sack, 1985).

Il box successivo invita gli studenti a costruire la propria storia personale, seguendo le indicazioni di McAdams (1997). Comprende sei sezioni concepite per raccogliere informazioni sugli elementi fondamentali delle storie personali.

BOX 7. “Questa è la mia vita” (adattato da McAdams, 1997)

I CAPITOLI DELLA VITA: Iniziate pensando alla vostra vita come a un libro, nel quale ogni capitolo corrisponde a una parte della vita. Dividete la vostra vita in capitoli e per ognuno fate una breve descrizione. Obiettivo di questa sezione è quello di contribuire a:

- individuare una struttura organizzata
- individuare le pietre miliari e le tendenze evolutive

GLI EVENTI CHIAVE:

Descrivete adesso i seguenti eventi chiave: Un'esperienza meravigliosa; un'esperienza svilente; un punto di svolta (un episodio che simboleggia un cambiamento significativo nella vostra vita); il ricordo più lontano; un importante ricordo d'infanzia; un importante ricordo dell'adolescenza; un importante ricordo dell'età adulta; un altro importante ricordo.

Per ogni evento, descrivete in dettaglio quanto è accaduto, dove vi trovavate, chi era coinvolto, che cosa avete fatto e che cosa avete pensato e provato mentre l'evento aveva luogo.

LE PERSONE SIGNIFICATIVE:

Il nucleo tematico è centrato sulle quattro persone più importanti della vostra vita. Dovete specificare il tipo di relazione che avete con queste persone e spiegare in che modo hanno influenzato la vostra vita.

LO SCRIPT FUTURO:

Considerate il vostro futuro: Quale potrebbe essere lo script o il programma di quanto accadrà in futuro nella vostra vita.

LO STRESS E I PROBLEMI

Ora esaminate gli ambiti della vostra vita nei quali state attualmente sperimentando almeno una delle condizioni riportate di seguito: uno stress significativo; un importante conflitto; un problema complesso o una sfida che deve essere affrontata. Esponete la fonte della preoccupazione, una breve storia della sua evoluzione e il vostro programma futuro.

I TEMI GENERALI DELLA VITA:

Rileggete la storia da voi tracciata e cercate di identificare il tema o i temi centrali che vi caratterizzano. Questo esercizio vi offre l'opportunità, al termine di questa riflessione, di considerare il significato generale della vostra storia.

Fase 3: Raccolta dei dati sulle persone e codifica delle storie di vita

La fase tre viene qui presentata in sequenza ma in realtà si intreccia con la fase due. In sintonia con l'obiettivo ampio e inclusivo della psicologia del ciclo di vita, per raccogliere e analizzare i dati relativi al corso della vita si impiegano strategie diverse.

▫ Il metodo dell'osservazione (strutturata e naturalistica)

Metodi di osservazione naturalistica (descrizioni diaristiche; descrizioni di specimen; campionatura temporale; strategia di rilevazione per eventi).

▫ I metodi basati sul self-report

Le interviste (l'intervista biografica di Levinson e coll. 1978) e i questionari.

Gli studenti vengono direttamente coinvolti nella raccolta e nella codifica dei dati.

Le storie di vita raccolte vengono sottoposte ad una codifica testuale che mira ad individuare alcuni indicatori di analisi (cfr. Bruner, 1991; 2002; Gallo Barbisio, 1994; Carrubba, 2002; Carrubba, Bartolomeo, 2002).

⇒ Confronto con i modelli proposti in letteratura (ad esempio il contributo di Levinson)

Discussione in piccolo e grande gruppo sui risultati raccolti.

Raccontare l'apprendimento

Viste le peculiarità del corso da noi proposto abbiamo pensato di sostituire la classica valutazione del corso con il “diario narrativo”. Lo scorso anno abbiamo avuto modo di appurare che la valutazione condotta con questionari spesso viene percepita dagli studenti come una ripetizione rispetto alla valutazione della didattica effettuata dalla Facoltà di Scienze della Formazione per tutti gli insegnamenti. Pertanto sia per ovviare alla inevitabile demotivazione che colpisce gli studenti quando di trovano davanti all'ennesimo questionario, sia per gli indubbi vantaggi in termini di flessibilità e applicabilità stiamo sperimentando il diario narrativo per monitorare e valutare il percorso formativo dei nostri studenti.

“La funzione del diario è duplice: da un lato offre al docente la possibilità di avere il polso della situazione sull'andamento del percorso in termini di percezioni, vissuti, motivazioni, difficoltà, mentre dall'altro lato offre a chi lo compila l'opportunità di riconoscere il senso di ciò che sta facendo. Lo strumento viene così ad avere esso stesso una valenza formativa, che può essere colta sul piano della riflessività e dell'autoconsapevolezza. Il diario aiuta a tenere memoria del percorso compiuto, a connettere le diverse fasi di tale percorso, a fissare i risultati che il soggetto ritiene acquisiti per sé, per la sua crescita personale e professionale” (Antonietti, Rota, 2004, p.127).

La versione del diario da noi proposta è quella ideata da Antonietti e Rota (2004) e prevede quattro situazioni descritte, per ciascuno dei tre momenti (inizio, in itinere, al termine).

Riportiamo a titolo esemplificativo una pagina del diario proposto:

Momento 1: Inizio del corso

Partendo dall'immagine del corso come un viaggio, scelga la situazione che a suo parere meglio si adatta a descrivere:

- ciò che l'ha condotta a partecipare
- quello che si aspetta
- il modo in cui si è avvicinato al corso

Una volta scelta, tra le quattro situazioni proposte, quella che ritiene più adatta, metta una crocetta sulle frasi per lei più significative e provi ad esplicitare il suo pensiero scrivendo alcune righe sotto la situazione prescelta.

Situazione A

Partecipo al corso perché sono obbligato a farlo

- Partecipo al corso perché lo fanno altri di mia conoscenza
- Partecipo al corso perché mi risulta comodo

Situazione B

- Partecipo al corso perché desidero acquisire conoscenze precise sull'argomento
- Partecipo al corso perché avverto la necessità di acquisire delle competenze in un campo che mi interessa
- Partecipo al corso perché avverto la necessità di acquisire delle competenze in un campo che mi interessa

Situazione C

- Partecipo al corso perché mi incuriosisce
- Partecipo al corso perché mi piace l'argomento
- Partecipo al corso perché mi sembra bello

Situazione D

- Partecipo al corso perché mi auguro di crescere a livello personale
- Partecipo al corso perché ho bisogno di capire me stesso e gli altri
- Partecipo al corso perché ho bisogno di capire meglio in che cosa consiste il mio lavoro

[Fonte: Antonietti, Rota

(2004)]

Bibliografia

- Antonietti A., Rota S. (2004), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: Come ricostruire e monitorare i percorsi formativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bruner J. (1991), "The narrative construction of reality". In *Critical Inquiry*, 18, pp. 1-21.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*. Laterza, Roma-Bari.
- Buhler, J.S. Massarik F. (1968) (a cura di), *The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective*, Sprinter, New York.
- Carrubba L. (2002), "La narrazione autobiografica nei percorsi di orientamento scolastico". In Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, pp. 202-220.
- Carrubba L., Bartolomeo A. (2002), "Utilizzo delle storie di vita nei contesti formativi". In Atti del 4° Congresso Nazionale SIPEF, 5-7 Dicembre Urbino.
- Chaplin J. (1988), "Feminist therapy". In Rowan J., Dryden W. (a cura di) *Innovative therapy in Britain*, Open University Press, Buckingham.
- Cohler B.J. (1982), "Person narrative and life course". In Baltes P.B., Brim O.G. (a cura di), *Life-span developmental and behaviour* (vol.4) Academic Press, New York.
- Erikson E.H. (1980), *Identity and the life cycle: A Reissue*, Norton, New York.
- Ford D.H., Lerner R.M. (1992), *Teoria dei sistemi evolutivi. Un approccio integrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Galliani L. (1995), "I mezzi di comunicazione". In *Il secolo della scuola. L'educazione del Novecento*, Vertecchi B. (a cura di), La Nuova Italia, Firenze.
- Gallo Barbisio C. (1994) (a cura di), *Il recupero dell'esperienza attraverso la narrazione*, Tirrenia Spampatori, Torino.
- Gould R.L. (1978), *Transformations: Growth and change in adult life*, Simon and Schuster, New York.
- Havighurst R.J. (1972), *Developmental tasks and education*, 3°ed., 1°ed. 1948, David McKay, New York.
- Hopson B. Scally M., Stafford K. (1988), *Transitions: The challenge of change*, Lifeskills Associates, Leeds.
- Kaplan B. (1983), "A trio of Trials". In Lerner R.M.(a cura di), *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspective*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Levinson D.J. et al. (1978), *The seasons of a man's life*, AA Knopf, New York.

- McAdams D.P. (1997), *Stories we live by: Personal myths and the making of the self*, Guilford Press, New York.
- Newman B., Newman P. (1995), *Developmental through life: A psychological approach*, Books/Cole, Pacific Grove, CA.
- Olson D. (1996), *Tra oralità e scrittura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rodgers R.F. (1984), "Theories of adult development: Research status and counselling implications". In Brown S.D., Lent R.W. (a cura di), *Handbook of Counseling Psychology*, Wiley, New York.
- Rogers C.R. (1980), *Un modo di essere*, Psycho, Firenze.
- Runyan W.M. (1978), "The life course as a theoretical orientation: Sequences of person-situation interaction". In *Journal of personality*, 46, pp.569-593
- Sacks O. (1985), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano.
- Schlossberg N.K. et al. (1995), *Counselling adults in transition: Linking practice with theory*, Springer, New York.
- Sugarman L. (2003), *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie d'intervento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Thomas R.M. (1990), *Counseling and life-span developmental*, Sage, London.
- Super D.E. (1990), "A life-span, life-space approach to career development". In Brown D., Brown L. et al. (a cura di), *Career choice and development*, Jossey-Bass, San Francisco, CA:

Progetto Campus One (P. Brustia Rutto, S. Polliano, S. Ramella Benna, L. Rollé, E. Verni)

Premessa: CampusOne nasce per confrontarsi con il nuovo e portare molti più giovani italiani alla laurea sperimentando nuovi processi di apprendimento. Valuta, inoltre, l'applicazione di uno dei concetti chiave attorno ai quali è stato riorganizzato il sistema formativo: la flessibilità. Ciò per garantire ai singoli atenei la massima autonomia didattica nella scelta di obiettivi e servizi in modo libero, creativo e responsabile, in linea con il modello europeo.

CampusOne intende sostenere in particolare:

1. il passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento, esplicitata dalla riforma didattica. Una rinnovata attenzione ai processi di apprendimento più che ai contenuti di insegnamento, ad aspetti quali le strutture, la comunicazione, il curriculum vitae degli studenti, il rapporto con la realtà del territorio e del mondo del lavoro;
2. l'autonomia degli atenei, misurata sulla capacità delle università di trasformare gradualmente non solo i servizi offerti ma anche le abitudini mentali, la base culturale dell'organizzazione universitaria tradizionale, per andare incontro a principi di selezione e di valutazione in linea con i parametri europei;
3. la concorrenza/competizione con i sistemi di alta istruzione nazionale e internazionale.

Obiettivo della presentazione: delineare il percorso che a partire da questo progetto nazionale, ha condotto il Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche per l'Individuo, i Servizi e la Comunità, recependo l'esigenza di istituire e formare in maniera adeguata una figura professionale specifica, la cui attività si possa concretizzare con il tutoraggio, sotto la supervisione del manager didattico, a investire tempo e risorse nella formazione e riconoscimento del tutor.

Questa figura professionale dovrà possedere le seguenti specifiche abilità:

- a) assistenza e supporto ai Docenti nelle diverse attività didattiche organizzate all'interno del Corso di Laurea, con il preciso intento di promuovere il principio dell'interdisciplinarietà;
- b) coordinamento e tutoring agli studenti, nell'ottica di organizzare e fornire funzioni di orientamento, assistenza all'apprendimento, supporto alla ricerca e all'inserimento professionale;
- c) sviluppo ed affinamento delle capacità di ascolto e di supporto nei confronti degli

studenti per poter costituire, per gli stessi, un punto di riferimento a cui sia possibile rivolgersi direttamente.

La necessità di una formazione specifica per il ruolo del tutor e l'esigenza di costruire per questa figura un profilo ottimale sono fattori che conducono a prevedere e ad auspicare l'organizzazione di un percorso formativo specifico, a sua volta organizzato sulla base dell'attività didattica attiva, della competenza tecnologica e telematica e, contemporaneamente, dello sviluppo di quelle caratteristiche umane ed interpersonali che continuano ad essere imprescindibilmente necessarie a chi lavora all'interno della Scuola e dell'Università.

Procedure utilizzate: l'attività del tutor portata avanti all'interno del nostro Corso di Laurea, è organizzata sulla base di quattro dimensioni:

Orientamento: il tutor affianca lo studente nella scelta del percorso formativo più idoneo rispetto alle sue dimensioni e potenzialità; indirizza adeguatamente alle strutture più idonee, in occasione dello svolgimento di attività professionalizzanti (tirocini, EPG) ed in caso di necessità di ricerca e di approfondimento

Assistenza all'apprendimento: promuove lo sviluppo di contatti con gli studenti, al fine di ottimizzare il loro apprendimento e di supportarli nel caso di eventuali difficoltà di apprendimento e di comprensione, sia degli aspetti pratici, sia dei risvolti teorici previsti dal Corso di Laurea. A tal fine utilizza gli strumenti tecnici ed informatici a disposizione, incoraggiando gli studenti all'utilizzo delle metodologie multimediali e di e-learning.

Assistenza didattica interattiva: si occupa, inoltre, di collaborare con il personale docente al fine di promuovere la comprensione e la disciplina presso gli studenti.

Contatti sul territorio: infine, promuove e sostiene i contatti con il territorio sia per quanto riguarda i centri e le fondazioni di ricerca, sia per quanto attiene alle sedi di EPG e di tirocinio, nonché con tutte le potenziali strutture professionali ove i giovani tecnici in possesso del diploma di laurea potrebbero trovare una soddisfacente collocazione professionale.

In conclusione: la figura del tutor, pertanto, è destinata a ricoprire un ruolo di primaria importanza per quanto attiene alle funzioni di orientamento pre e post laurea, di job placement e di tutorato nell'ottica di contenere e ridurre la percentuale di drop-out attualmente presente e di coordinare - sin dal momento della scelta formativa - gli interessi dello studente e le attività previste dal corso di studi.

Per quanto attiene, infine, alle esigenze degli studenti lavoratori, la figura del tutor risulta particolarmente significativa e si configura come essenziale punto di appoggio per consentire allo studente di coniugare esigenze di lavoro e di formazione.

Rappresentazioni di studenti di Psicologia del Vecchio e Nuovo Ordinamento su apprendimento essere studente e insegnamento (H. Call e F. Zambelli) [R]

Riassunto

Il N. O., il 3 più 2, rispetto alla vecchia laurea quinquennale ha introdotto una serie di cambiamenti riguardanti organizzazione didattica, tipologia, numero e durata dei Corsi, tirocinio, con l'obiettivo di ridurre il ritardo e la dispersione universitaria, contenere la durata dei Corsi di Laurea nei tempi previsti, fornire delle competenze professionali spendibili sul mercato del lavoro. Si può ritenere che questi cambiamenti strutturali e organizzativi abbiano stimolato l'adozione di nuove modalità di insegnamento, attente alle esigenze emergenti nel nuovo ordinamento.

Si analizza l'esperienza di studenti di Psicologia del Vecchio e del Nuovo Ordinamento per quanto riguarda due aree connesse, quella relativa all'apprendimento e all'essere studente e quella riguardante l'insegnamento.

Hanno partecipato all'indagine complessivamente 72 studenti.

Si è fatto ricorso a due distinte griglie di repertorio, predisposte a seguito di alcuni gruppi di discussione su tali temi.

I risultati indicano l'esistenza di alcune credenze diversificate tra i due gruppi considerati ma anche modalità di rappresentare l'esperienza largamente condivise.

Introduzione

Il Nuovo Ordinamento, il 3+2, ha cercato di correggere alcuni manifesti inconvenienti della precedente organizzazione didattica allo scopo di: - offrire precocemente orientamenti formativi professionalizzanti, - ridurre la dispersione universitaria, - proporre percorsi formativi differenziati all'interno della stessa Facoltà, di durata realistica e soprattutto spendibili sul mercato del lavoro. Questi cambiamenti si inseriscono in processi di trasformazione, sia europei che mondiali, dei curricula universitari nei quali trova sempre più spazio l'offerta di situazioni didattiche finalizzate ad un apprendimento attivo, costruito e pratico da parte degli studenti, in modo da sviluppare la capacità di trasferire la conoscenza così acquisita in domini non ancora noti (Major, 1998).

Per molti aspetti, il contesto universitario nei nuovi corsi di laurea presenta caratteri diversi da quelli esistenti in precedenza, caratteri che tuttavia permangono in quei corsi di laurea dai quali gli studenti non hanno trovato conveniente trasferirsi nei nuovi corsi. All'interno della stessa Facoltà permangono così studenti cui è rivolta una offerta

didattica e formativa notevolmente diversificata e che pertanto hanno la possibilità di sviluppare esperienza come studenti notevolmente differenziata.

E' ormai acquisita l'importanza delle credenze e dell'esperienza personale nei processi di insegnamento apprendimento e, in particolare, delle concezioni sulla natura e sull'acquisizione della conoscenza, per la loro influenza sulle prestazioni scolastiche e universitarie. Tali credenze degli studenti sono state studiate non solo come concezioni generali, ma anche come concezioni sul conoscere e l'apprendere in campi specifici. Ricerche recenti sui processi di pensiero degli studenti si sono concentrate sugli effetti dell'insegnamento sulle percezioni, le aspettative, la motivazione, le attribuzioni, le credenze, le attitudini, le strategie di apprendimento e i processi cognitivi, ma anche sul modo in cui concepiscono l'apprendimento, l'insegnamento e se stessi come studenti. Gli studenti differiscono nelle loro concezioni riguardo l'apprendimento e tali concezioni influenzano il modo con cui affrontano ciò che devono apprendere. Marton, Dall'Alba e Beaty (1993) sono stati fra i primi che hanno cercato di dare un'identità e di categorizzare le concezioni riguardo all'apprendimento. Le concezioni che gli studenti sviluppano sull'apprendimento determinano anche cosa loro intendono per apprendimento, in che modo interpretano gli obiettivi che vogliono raggiungere, i compiti che devono svolgere e i metodi d'insegnamento usati dagli insegnanti. Queste interpretazioni e percezioni guidano gli studenti nel loro processo di apprendimento. Kember (1998) ha identificato delle congruenze fra le concezioni sull'insegnamento, le strategie di insegnamento utilizzate e i metodi di apprendimento, mostrando reciproche influenze fra le concezioni dell'insegnamento, espresse attraverso i metodi di insegnamento, e i risultati ottenuti dagli studenti. Sostiene che devono essere sviluppati programmi didattici adeguati che tengano conto delle concezioni degli studenti sull'insegnamento.

Il livello di comprensione raggiunto e il livello con cui gli studenti elaborano ciò che devono apprendere, dipende dalle concezioni che lo studente non solo ha dell'apprendimento, ma anche del compito stesso che deve svolgere. Essendoci quindi un'influenza reciproca fra compito da svolgere e apprendimento si può dire anche che le concezioni sull'apprendimento siano in relazione con l'approccio usato dallo studente nell'affrontare il compito e anche con i risultati che lo studente ottiene (Dart, 1998). Le concezioni dello studente riguardo all'apprendimento vengono inoltre viste come parte di un processo di sviluppo capace di stimolare o inibire i fattori contestuali (Burnett, Pillay e Dart, 2003).

In sostanza, gli studenti sviluppano delle conoscenze riguardo all'organizzazione della didattica e alle modalità dell'insegnamento e sanno inoltre come queste componenti

possano aiutarli ad imparare. Di fatto, l'apprendimento degli studenti non può essere considerato come una semplice e diretta conseguenza dell'insegnamento. I metodi usati dai docenti vengono sempre interpretati dagli studenti, ed è questa interpretazione dell'ambiente educativo, nel nostro caso dell'aula universitaria, più che i metodi usati per insegnare, a stimolare sia l'impegno degli studenti ad apprendere qualcosa sia i risultati che questi riescono ad ottenere.

La conoscenza degli studenti sull'insegnamento e le loro concezioni sulla relazione fra gli elementi contestuali e il loro apprendimento determina l'uso che viene fatto di tali elementi contestuali e l'effetto che possono avere sull'apprendimento (Elen e Lowyck, 1998). Essi dunque possiedono delle conoscenze sull'insegnamento e sull'apprendimento, includendo conoscenze sulle strategie di apprendimento, sull'auto insegnamento, sull'autoregolazione, sulle intenzioni del docente quando usa certi metodi e sui metodi stessi usati dai docenti che influenza l'agire degli studenti stessi (Askell, Williams e Lawson, 2003).

In questa prospettiva, assume particolare importanza il concetto di sé dello studente, quale rappresentazione della conoscenza relativa a se stesso, che si forma e si modifica attraverso molteplici esperienze con e nell'ambiente. Lo studente attraverso le varie esperienze da lui vissute durante il suo percorso formativo costruisce infatti una percezione di se stesso come studente più o meno capace. Tale competenza può essere vista da una parte come la capacità di padroneggiare l'ambiente e i problemi che questo pone, dall'altra parte invece può essere definita come ciò che l'individuo sa, percepisce e sente in proposito della propria capacità (Boscolo, 1997). E' emerso inoltre che gli studenti con una concezione diversificata di se stessi come studenti capaci usano approcci di apprendimento più profondi e diversificati impegnandosi molto nel loro processo di apprendimento. Diversamente gli studenti che percepiscono se stessi come studenti non molto bravi usano metodi di apprendimento più superficiali ed elementari (Burnett, Pillay e Dart, 2003).

Nella presente indagine si è inteso verificare se ed eventualmente su quali aspetti studenti di Psicologia del Vecchio e del Nuovo ordinamento differiscano nel modo di rappresentare l'esperienza per quanto riguarda l'essere studenti/apprendere e l'insegnamento.

Metodo

Partecipanti: Si tratta di 72 studenti, in prevalenza di sesso femminile, frequentanti la Facoltà di Psicologia di Padova: 36 sono del Vecchio Ordinamento e 36 del Nuovo, provenienti dai 4 Indirizzi / Corsi di Laurea attivati.

Procedure e strumenti di indagine: Per avvicinare l'esperienza degli studenti negli ambiti indicati si è fatto ricorso alla griglia di repertorio sviluppata da Kelly (1955) nell'ambito della teoria dei costrutti. Attraverso colloqui preliminari sono stati individuati una serie di elementi costituiti da etichette di ruolo. Tali elementi sono stati ulteriormente selezionati nell'ambito di alcuni gruppi di discussione costituiti da studenti di Psicologia (non partecipanti alle successive fasi della ricerca), finalizzati anche all'individuazione dei costrutti da inserire nelle griglie. Con questa procedura sono state predisposte due griglie, relative all'essere studente/apprendere (tab. A) e all'insegnamento (tab. B).

Per l'analisi delle componenti principali (PCA) delle griglie medie si è fatto ricorso al programma Flexgrid (Tshudi, 1984).

Presentazione dei risultati

Essere studente/apprendere (PCA)

– Vecchio Ordinamento

Sono state isolate due componenti (fig. 1). La prima componente (82.244 % var.) indica come simili i seguenti elementi: LO STUDENTE CON DIFFICOLTÀ (E), LO STUDENTE CHE NON STIMO (A) e IO AL PRIMO ANNO (F), e contemporaneamente differenti da un secondo gruppo di elementi, tra loro simili: LO STUDENTE CHE VORREI ESSERE (C), LO STUDENTE IDEALE (B), IO LAUREATO (H) e LO STUDENTE CHE VIENE APPREZZATO DAI DOCENTI (D), IO ADESSO (COME STUDENTE). Sono discriminati da una dimensione di significato dicotomica, in base alla quale il primo gruppo di elementi risulta caratterizzato come dipendente (16), mnemonico (12) e passivo (6) e aiuto come debolezza (15), individualista (14), isolato (7), ansioso (8), svogliato (3), studio come dovere (10), disordinato (4), inesperto (11) e spaesato (5). Infine arrivista (1), egoista (2), mantenuto (13), mentre il secondo come autonomo (16), ingegnoso (12) e critico (6) e capace di chiedere aiuto (15); seguono i poli dei costrutti relativi a ricerca il confronto (14), con spirito d' iniziativa (7), tranquillo (8), soddisfatto (3), studio come diritto (10), organizzato (4), informato (11), integrato (11) e appassionato (5), disponibile (2) e lavoratore (13).

Nella seconda componente (11.017 % var.), vengono distinti gli elementi IO AL PRIMO ANNO (F) e LO STUDENTE CHE PROCEDE CON DIFFICOLTÀ (E) da LO STUDENTE CHE NON STIMO (A) che risultano caratterizzati rispettivamente come timido (9), disponibile (2) e appassionato (1) e come esibizionista (9), egoista (2) e arrivista (1).

– Nuovo Ordinamento

Anche in questa analisi sono state isolate due componenti (fig. 2). La prima (81.878 % var.) contrappone un primo gruppo di elementi: LO STUDENTE CHE PROCEDE CON DIFFICOLTÀ (E) e LO STUDENTE CHE NON STIMO (A) ad un secondo LO STUDENTE CHE VORREI ESSERE (C), IO LAUREATO (H), LO STUDENTE IDEALE (B) e LO STUDENTE CHE VIENE APPREZZATO DAI DOCENTI (D). Il primo gruppo viene caratterizzato come: dipendente (16), isolato (7) e individualista (14), svogliato (3), passivo (6), mnemonico (12), disordinato (4), ansioso (8), aiuto come debolezza (15), spaesato (5), inesperto (11), studio come dovere (10), arrivista (1) ed egoista (2), mentre il secondo come: autonomo (16), con spirito d' iniziativa (7) e ricerca il confronto (14), soddisfatto (3), critico (6), ingegnoso (12), organizzato (4),

tranquillo (8), capace di chiedere aiuto (15), integrato (5), informato (11), studio come diritto (10), appassionato (1) e disponibile (2).

La seconda componente spiega invece il 10.523% della varianza totale. Ad un polo sono individuati gli elementi LO STUDENTE CHE PROCEDE CON DIFFICOLTÀ (E) e IO AL PRIMO ANNO (F); al polo opposto vi sono LO STUDENTE CHE NON STIMO (A) e LO STUDENTE CHE VIENE APPREZZATO DAI DOCENTI (D). I poli dei costrutti che sono associati al primo gruppo di elementi sono timido (9) e disponibile (2); quelli al secondo sono esibizionista (9) ed egoista (2).

Insegnamento (PCA)

– Vecchio Ordinamento

La rappresentazione dell'unica componente del gruppo di soggetti del vecchio ordinamento spiega il 94.334% della varianza. Essa mostra come simili ad un polo della componente i seguenti elementi: UN DOCENTE SCORAGGIANTE (A), UN DOCENTE CHE NON STIMO (C), UN DOCENTE CHIUSO ALLE NOVITÀ (B) e UN DOCENTE FORMALE (D); i poli dei costrutti che li caratterizzano sono distaccato

(4) e responsabilizzante (6), acritico (14), egocentrico (1), insensibile (7), noioso (11) e focus sul programma (15), disinteressato (8) e isolato (10), irritabile (16), rigido (12), anonimo (13), freddo (2), incomprensibile (18), tradizionalista (5), disordinato (3), focus sul generale (17) e principiante (9). Gli elementi al polo opposto sono IL MIO DOCENTE PREFERITO (J), UN DOCENTE CHE MI HA INFLUENZATO POSITIVAMENTE (H), UN DOCENTE DISPONIBILE (G), UN DOCENTE COMPRENSIVO (F) e UN DOCENTE ESPERTO (E). I poli dei costrutti che descrivono tali elementi sono coinvolgente (4) e autoritario (6), aperto al confronto (14), attento (1), empatico (7), simpatico (11) e focus sulla comprensione (15), appassionato (8) e collaborativo (10), tranquillo (16), flessibile (12), familiare (13), umano (2), trasparente (18), aperto (5), chiaro (3), focus sullo specifico (17) e infine professionale (9).

– Nuovo Ordinamento

Sono isolate due componenti (fig. 3). La prima (91.459 % var.) mostra come simili gli elementi: UN DOCENTE CHE NON STIMO (C), UN DOCENTE SCORAGGIANTE (A) e UN DOCENTE CHIUSO ALLE NOVITÀ (B), e contemporaneamente differenti da un secondo gruppo di elementi, tra loro simili: IL MIO DOCENTE PREFERITO (J), UN DOCENTE CHE MI HA INFLUENZATO POSITIVAMENTE (H), UN DOCENTE DISPONIBILE (G), UN DOCENTE COMPRENSIVO (F) e UN DOCENTE ESPERTO (E). Sono discriminati sulla base di una dimensione dicotomica, secondo cui il primo gruppo di elementi risulta caratterizzato come distaccato (4), egocentrico (1) e autoritario (6), disinteressato (8), acritico (14) e irritabile (16), insensibile (7) e isolato (10), noioso (11), rigido (12) e incomprensibile (18), freddo (2), anonimo (13), focus sul programma (15), disordinato (3), tradizionalista (5), principiante (9) e per ultimo focus sul generale (17); il secondo come coinvolgente (4), attento (1) e responsabilizzante (6), appassionato (8), aperto al confronto (14), tranquillo (16), empatico (7) e collaborativo (10), simpatico (11), flessibile (12) e trasparente (18), umano (2), familiare (13), focus sulla comprensione (15), chiaro (3), aperto (5), professionale (9) e infine focus sullo specifico (17).

La seconda componente spiega il 6.797 % della varianza. Contrappone gli elementi UN DOCENTE GIOVANE (I), UN DOCENTE COMPRENSIVO (F) e UN DOCENTE SCORAGGIANTE (A), UN DOCENTE CHE NON STIMO (3) agli elementi UN DOCENTE CHIUSO ALLE NOVITÀ (B), UN DOCENTE FORMALE (D) e UN DOCENTE ESPERTO (E), caratterizzandoli rispettivamente come focalizzati sul generale (17), principiante (9) e come focalizzati sullo specifico (17), professionale (9).

Discussione e conclusione

Sembrano emergere modi largamente condivisi dai due gruppi di studenti di Psicologia circa l'elaborazione dell'esperienza negli ambiti indagati.

Nella prima componente dell'essere studente/apprendere da entrambi i gruppi vengono considerati tra loro simili lo studente con difficoltà e non stimabile (nel V.O. anche Io al primo anno) e differenti dallo studente desiderabile, ideale, laureato e apprezzato dagli studenti (nel V.O. anche l'io attualmente come studente) nei termini di una dimensione dicotomica che ad un polo ne qualifica i caratteri di studenti che non hanno ancora preso

la misura nello studio, poco impegnati e inseriti; al polo opposto li caratterizza come autonomi, con iniziativa, organizzati e soddisfatti.

Analogamente per l'insegnamento la prima componente distingue un gruppo di elementi (docente non stimato, scoraggiante, chiuso alle novità) da un secondo gruppo (docente preferito, positivamente influente, disponibile, comprensivo, esperto) sulla base di una distinzione che caratterizza il primo come distaccato, autoritario, disinteressato, focalizzato sul programma; il secondo come responsabilizzante, coinvolgente, appassionato, flessibile, umano.

Si possono cogliere anche alcuni aspetti distintivi.

Per l'essere studente/apprendere:

a – gli studenti del Vecchio ordinamento mostrano una modalità articolata di rappresentare i vari sé considerati dagli elementi (Io laureato, Io attuale, Io al primo anno): sembrano pertanto in grado di situarsi e di padroneggiare il contesto di esperienza. Al contrario, nella rappresentazione degli studenti del Nuovo ordinamento non trova spazio l'Io attuale, che non risulta discriminato: ciò potrebbe indicare una situazione di incertezza e di transizione.

b – La seconda componente degli studenti del Nuovo ordinamento isola come simili lo studente che non stimo e lo studente che viene apprezzato dai docenti. Ciò sembrerebbe indicare, almeno, una mancanza di sintonia tra le prospettive affermate dai docenti e quelle proprie degli studenti.

Per l'insegnamento:

Gli studenti del Vecchio ordinamento mostrano di condividere una rappresentazione dell'insegnamento molto netta., espressa in una sola componente. Quelli del Nuovo ordinamento interpretano l'esperienza in questo ambito sulla base di due dimensioni, la prima delle quali è simile a quella del Vecchio ordinamento. Nella seconda componente, tuttavia, fa la sua comparsa l'elemento "Un docente giovane", simile a un docente comprensivo, scoraggiante e non stimato caratterizzato come focalizzato sul generale e principiante che sembra rimandare a realtà didattiche peculiari.

Le differenze tra i due gruppi considerati rispetto ad alcuni contenuti dell'esperienza sembrano rilevabili soprattutto nell'ambito "essere studente/apprendere". Ciò potrebbe suggerire che l'esperienza didattica e i modi di rappresentarla risultino maggiormente diversificati per dar conto e poter affrontare contesti didattici del Vecchio e Nuovo ordinamento che pongono agli studenti sollecitazioni diverse. Questa differenziazione non sembra ugualmente rilevabile per quanto concerne l'esperienza dell'insegnamento.

Nota bibliografica

Askell-Williams, H. e Lawson, M. (2003). Scaling and profiling dimensions of

- difference in the quality of learners' knowledge about teaching and learning. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction Conference, Padova.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Utet, Torino.
- Burnett, P. C., Pillay, H. e Dart, B. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning. *School Psychology International*, 24, 54-66.
- Dart, B. (1998). Teaching for improved learning in small classes, in Dart, B. e Boulton - Lewis, G. (a cura di), *Teaching and learning in Higher Education*, 13, 222-249.
- Elen, J. e Lowyck, J. (1998). Students' views on the efficiency of instruction: an exploratory survey of the instructional metacognitive knowledge of university freshmen. *Higher Education*, 36, 231-252.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of personal constructs: Vol. 1 A theory of personality. Vol. 2 Clinical diagnosis and psychotherapy*. New York: Norton.
- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students approach to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Major, C. (1998). *A new source for gathering and sharing information about Problem – Based Learning. PBL Insight: to solve, to learn, together*, Samford University, Alabama.
- Marton, F., D'Alba, G. e Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of educational Research*, 43, pp.4-11.

Rielaborazione di testi e pratiche apprese: come influenzano comprensione ed interesse (B. De Marco) [R]

Il presente lavoro analizza la scrittura da fonti in ambito accademico, mettendo a confronto due comunità disciplinari rispetto ad una tematica comune. Si vuole verificare se il tipo di elaborazione delle fonti e le pratiche di discorso apprese in specifiche comunità disciplinari (psicologia e architettura) influiscono su comprensione ed interesse e se le pratiche apprese influiscono sulla qualità della sintesi scritta intesa come compito di comprensione e produzione. La ricerca ha coinvolto 128 (M=12, F=116) studenti iscritti alla Facoltà di Psicologia, Università degli studi di Padova, e 116 (M=44, F=72) alla Facoltà di Architettura, Politecnico di Milano; i partecipanti sono stati impegnati in compiti di lettura ed elaborazione del testo, cui sono seguiti quesiti di comprensione ed interesse. I dati evidenziano differenze nelle risposte ai quesiti di comprensione in funzione del compito di elaborazione e delle pratiche apprese nelle comunità di discorso di riferimento. Riguardo all'interesse per i testi, non si riscontrano differenze in funzione dell'elaborazione, mentre le differenze tra le due comunità sono verificate solo rispetto al brano di argomento psicologico. Dall'analisi delle sintesi emergono differenze tra le due comunità di pratiche in tutti gli indici di comprensione e in un indice di produzione, mentre la struttura e le modalità di introdurre le sintesi non sono significativamente differenti tra le due facoltà.

Riferimenti teorici

Il poster riassume i principali risultati della mia tesi di laurea, che si proponeva di indagare i cambiamenti nella comprensione del testo e nella qualità della sintesi di discorso in funzione dell'interesse e delle pratiche apprese

Per scrittura da fonti si intende il “processo nel quale i lettori sono coinvolti quando leggono testi e producono a loro volta un testo collegato a tali fonti”. (Spivey, 1984). Essa implica contemporaneamente comprensione del testo e produzione (Boscolo e Borghetto, 2002). Il legame tra comprensione e scrittura è stato ampiamente analizzato dalla letteratura; una analisi dettagliata di questa tematica esula dagli obiettivi specifici del presente lavoro, si rimanda per maggiori informazioni alla letteratura del settore (Meyer, 1985; Meyer e Rice, 1984; Kintsch e van Dijk, 1978; van Dijk e Kintsch, 1983; Nystrand, 1989; Steffe e Gale, 1995).

La scrittura da fonti è legata, oltre che a fattori cognitivi, a fattori motivazionali, tra i quali l'interesse (Krapp, Hidi & Renninger, 1992). Nel corso degli anni diversi autori hanno concettualizzato l'interesse in vari modi e ancora oggi non c'è una definizione

universalmente condivisa (Hidi, Renninger & Krapp, 1992). La prospettiva considerata nel presente lavoro si basa sulla definizione di Krapp, Hidi & Renninger (1992, p. 5): “l’interesse è un fenomeno che emerge dall’interazione dell’individuo con il suo ambiente” La ricerca si è focalizzata prevalentemente su due aree specifiche, l’interesse individuale e quello situazionale.

L’interesse individuale si focalizza sulla persona, si sviluppa lentamente nel corso della vita dell’individuo e viene inteso come uno stato psicologico oppure come una disposizione relativamente stabile nel tempo; è determinato da valori e/o conoscenze personali e a sua volta influisce su di essi agendo sul livello di coinvolgimento del soggetto verso il suo oggetto specifico di interesse (Hidi, 1990; Renninger, 1992; Krapp, 2002; Renninger, Ewen & Lasher, 2002). Di particolare rilievo per il presente lavoro è l’interesse per un argomento specifico, definito dagli autori *topic interest*, inteso come desiderio a lungo termine di confrontarsi con una specifica area tematica (Schiefele & Krapp, 1996; Krapp, 2002)⁶. La definizione di *topic interest* non è univoca, Krapp (2002, p 387) afferma: “In studi empirici riguardanti il ruolo dell’interesse nell’apprendimento del testo gli autori spesso usano il termine “*topic interest*”, che può riferirsi sia a un interesse situazionale a breve termine [...] che a un interesse individuale nel senso di un desiderio a lungo termine di confrontarsi con una specifica area tematica[...]”. Il *topic interest* media l’apprendimento influenzando sull’attenzione nella processazione delle informazioni, incrementa il ricordo e l’apprendimento profondo e determina una produzione più coerente indipendentemente dalle conoscenze precedenti del soggetto (Schiefele, 1992; Schiefele e Krapp, 1996).

Viene definito situazionale l’interesse evocato da specifiche condizioni o dalle caratteristiche di oggetti concreti presenti in un ambiente; esso può avere o meno un effetto a lungo termine ma questa condizione non è necessaria come nel caso precedente. (Krapp, Hidi, Renninger, 1992; Hidi & Anderson, 1992). In questo caso il focus è sull’oggetto (Hidi, 1990), che può essere costituito da caratteristiche strutturali o contenuti specifici degli oggetti menzionati in riferimento all’interesse individuale (Krapp, 1999). L’aspetto maggiormente studiato in quest’ambito, che acquista particolare rilevanza per gli obiettivi del presente lavoro, è il *text-based interest*, definito come uno stato emotivo provocato da specifiche caratteristiche del testo (Schiefele e Krapp, 1996). L’interesse *text based* influisce sulla motivazione alla lettura, sulla comprensione, sul ricordo e sull’apprendimento (Hidi, 1990).

Fino ad ora si è analizzata la scrittura da fonti come un compito a se stante, tuttavia non si può trascurare il fatto che essa sia un compito sociale, inserito in un contesto e

⁶ Il *topic interest* è considerato da Ainley, Hidi, Berndoff (2002) come interesse contemporaneamente situazionale a breve termine e individuale a lungo termine.

vincolato alle regole proprie della comunità di discorso nella quale si sviluppa (Spivey, 1995; 1997; Nelson, 2001). Per comunità di discorso si intende un gruppo di persone che condividono un tema d'indagine e convenzioni e pratiche discorsive che permettono di stabilire cosa dare per assunto e cosa è giusto analizzare (Porter, 1989). Il presente lavoro parte da un parallelo operato tra le pratiche apprese in una comunità di discorso e quelle apprese all'interno di differenti Facoltà, non si vuole con ciò sottendere che facoltà e comunità di discorso siano realtà coincidenti, ma che condividano alcuni elementi caratterizzanti, tra i quali la necessità per i membri di entrambe di condividere un sistema simbolico di riferimento che permetta la condivisione dei significati. Le pratiche acquisite in una specifica comunità di discorso influenzano la lettura della realtà circostante (Steffe e Gale, 1995). Uno studio condotto da Dias, Freedman, Medway & Paré (1999) giustifica empiricamente l'assunzione dell'esistenza di tale influenza analizzando elaborati prodotti da studenti della facoltà di architettura. Confrontati con studenti di facoltà umanistiche, essi presentano differenze in compiti di scrittura: analizzando appunti ed elaborati si nota infatti che spesso la produzione scritta non ha funzione autonoma ma serve da spiegazione ad elaborati di tipo grafico e schizzi. Alla luce di tali evidenze empiriche si suppone che le pratiche di discorso differenti possano influenzare tanto i processi di comprensione quanto quelli di produzione nell'ambito di un compito di scrittura da fonti. La presente ricerca prende in esame gli elaborati di studenti di Facoltà diverse (Psicologia e Architettura) allo scopo di evidenziare differenze in funzione dell'interesse per il testo e delle pratiche apprese.

Quesiti di ricerca

Il progetto di ricerca è stato guidato dalla necessità di rispondere a cinque quesiti specifici:

Le pratiche acquisite in una determinata comunità di discorso influiscono su rievocazione dei contenuti, rielaborazione e problem solving?

Le pratiche acquisite in una determinata comunità di discorso influiscono sull'interesse per il testo?

Il grado di elaborazione del testo influisce su rievocazione dei contenuti, rielaborazione e problem solving?

Il grado di elaborazione del testo produce effetti sull'interesse per il testo?

Le pratiche acquisite all'interno di una specifica comunità di discorso determinano differenze nella qualità della sintesi scritta?

Partecipanti

Per rispondere a tali quesiti sono stati contattati 128 (M=12, F=116) studenti iscritti alla Facoltà di Psicologia, Università degli studi di Padova, e 116 (M=44, F=72) alla Facoltà di Architettura, Politecnico di Milano. La differenza nel numero di maschi e femmine tra le due facoltà rispecchia lo squilibrio in tale distribuzione effettivamente presente nelle due realtà.

Procedura

Dati tre brani costruiti ad hoc su un argomento di interesse comune tra le due facoltà, la residenzializzazione della popolazione anziana, e strutturati in modo tale da avere ciascuno un taglio specifico (architettonico, psicologico, generale), i partecipanti si confrontano con una serie di compiti e quesiti:

un compito di elaborazione del testo tra sintesi, sottolineatura e ripasso;

tre domande di conoscenza pregressa;

sei items sull'interesse individuale e tre sull'interesse per il testo;

otto domande di rievocazione, due di rielaborazione e quattro di problem solving.

Si sottolinea che i brani sono stati costruiti in modo tale da essere comparabili per lunghezza e numero di informazioni riportate e che i singoli quesiti sono stati distribuiti equamente tra i tre brani e i due ambiti di riferimento (contenuti architettonici vs psicologici).

La somministrazione del materiale ha richiesto in media 1h e 20 min.

Analisi degli elaborati

Per l'analisi degli elaborati ci si è avvalsi di due giudici indipendenti appartenenti alle due facoltà, che hanno valutato i riassunti e le risposte ai singoli quesiti.

Nella valutazione delle sintesi ci si è basati sugli indici descritti da Boscolo e Borghetto (2002). Ciascuna sintesi è stata valutata tenendo conto di due tipologie di indici: gli indici di comprensione e quelli di produzione.

Indici di comprensione:

Numero di unità di informazione: numero di idee riprese da ogni singola fonte.

Informatività: numero di concetti chiave menzionati in ciascun riassunto rispetto all'argomento, trattato da un punto di vista generale.

Integrazione: grado di fusione tra fonti diverse, ovvero quando unità provenienti da testi differenti si fondono in una nuova unità di significato.

Indici di produzione:

Lunghezza: numero di unità T prodotte nella sintesi.

Coerenza locale: rapporto tra le unità T correttamente connesse con quelle immediatamente precedenti e il numero di unità T totale.

Organizzazione: distribuzione delle informazioni in un testo che presenta Struttura “top level”, Paragrafazione (con unità tematica e topic sentence), Conclusione.

Per la valutazione delle domande aperte sono state categorizzate le risposte possibili per ciascun quesito e il punteggio è stata assegnato in base al numero di categorie riportate correttamente per ciascuna domanda.

I quesiti sull’interesse, che prevedevano una risposta su scala likert, sono stati valutati mediante attribuzione di un punteggio variabile da 1 a 5.

Analisi dei dati

La prima analisi condotta è una MANCOVA che poneva come fattori tra i soggetti la facoltà di appartenenza e compito di elaborazione, come variabili dipendenti gli indici di rievocazione, rielaborazione, problem solving, interesse per ciascun testo e come covariate le conoscenze pregresse, interesse individuale.

Si sono riscontrati effetti significativi della facoltà di provenienza (Tab. 1):

sulla rievocazione [$F(1,232)= 4.37, p<.05, \eta^2= .02$],

sulla rielaborazione/problem solving [$F(1,232)= 16.11, p<.01, \eta^2= .07$],

sull’interesse per il testo psicologico [$F(1,232)= 4.09, p<.05, \eta^2= .02$].

		Rievocazione	Rielaborazione e prob. solving	Interesse brano psicologico	Interesse brano generale	Interesse brano architettonico
Architettura	Media	7.87	11.30	3.37	3.54	3.75
	Dev. standard	2.58	4.78	.71	.82	.76
	Media stimata	7.93	11.46	3.36	3.49	3.73
	Errore standard	.25	.39	.07	.07	.07
Psicologia	Media	8.83	13.87	3.55	3.53	3.65
	Dev. standard	2.99	3.61	.80	.77	.77
	Media stimata	8.66	13.66	3.56	3.58	3.67
	Errore standard	.24	.37	.07	.07	.07

Tabella 1 indici di comprensione e interesse nelle risposte degli studenti delle due facoltà

Gli studenti di Psicologia producono migliori prestazioni sia nelle domande di rievocazione che in quelle di rielaborazione e problem solving e sono più interessati al brano psicologico rispetto ai colleghi di architettura.

Si sono inoltre riscontrati effetti significativi del tipo di compito (Tab. 2):

sulla rievocazione [$F(2,232)= 16.43, p<.05, \eta^2= .12$],

sulla rielaborazione/problem solving [$F(2,232)= 4.04, p<.05, \eta^2= .03$].

		Rievocazione	Rielaborazione e prob. solving	Interesse brano psicologico	Interesse brano generale	Interesse brano architettonico
Ripasso	Media	7.01	11.50	3.44	3.58	3.67

	Dev. standard	2.42	4.75	.82	.80	.86
	Media stimata	6.98	11.57	3.41	3.54	3.63
	Errore standard	.30	.47	.09	.09	.09
Sottolineatura	Media	9.36	13.45	3.46	3.57	3.80
	Dev. standard	2.98	3.89	.78	.83	.64
	Media stimata	9.29	13.40	3.45	3.58	3.82
	Errore standard	.29	.45	.08	.09	.08
Sintesi	Media	8.67	12.94	3.49	3.45	3.63
	Dev. standard	2.55	4.34	.68	.75	.69
	Media stimata	8.61	12.71	3.50	3.49	3.65
	Errore standard	.30	.47	.09	.09	.09

Tabella 2 indici di comprensione e interesse nelle risposte degli studenti con diversi tipi di compito

Analizzando nel dettaglio i risultati relativi al legame tra i compiti di elaborazione del testo e le domande di comprensione, nelle domande di rievocazione i dati mostrano una prestazione significativamente peggiore del gruppo “ripasso” rispetto a ciascuno dei rimanenti, mentre non c’è differenza significativa tra riassunto e sottolineatura. Rispetto alle domande di elaborazione e problem solving l’unica differenza significativa è quella tra ripasso e sottolineatura, dove i primi producono una prestazione peggiore. Il compito di sintesi determina una prestazione intermedia che non presenta differenze significative né con il ripasso né con la sottolineatura.

Infine è stata condotta una MANCOVA avente come variabile indipendente la facoltà, come variabili dipendenti gli indici di comprensione e produzione e come covariate le conoscenze pregresse e l’interesse individuale.

Si sono riscontrati effetti significativi della facoltà di provenienza (Tab. 3):

sul numero di unità di informazione [F(1,74)= 6.89, $p < .05$, $\eta^2 = .09$],

sull’informatività [F(1,74)= 4.88, $p < .05$, $\eta^2 = .06$],

sull’integrazione [F(1,74)= 8.44, $p < .01$, $\eta^2 = .10$].

sull’organizzazione [F(1,74)= 8.44, $p < .01$, $\eta^2 = .08$].

		Lunghezza	Coer. locale	Organizzaz.	Unità d’informaz.	Informatività	Integrazione
Architettura	Media	8.22	.54	1.64	10.22	6.25	3.28
	Dev. standard	3.69	.18	1.07	3.54	2.21	2.25
	Media stimata	8.55	.53	1.62	10.61	6.46	3.27
	Errore standard	.67	.03	.17	.69	.35	.41

Psicologia	Media	10.29	.57	2.19	13.48	7.71	4.93
	Dev. standard	4.07	.18	.86	4.55	1.95	2.41
	Media stimata	10.01	.58	2.21	13.14	7.54	4.93
	Errore standard	.62	.03	.16	.63	.32	.38

Tabella 3 Indici di comprensione e produzione nelle sintesi degli studenti delle due facoltà.

In tutti gli indici la prestazione migliore è fornita dagli studenti di psicologia.

Discussione

I dati evidenziano differenze dovute alle pratiche apprese in diverse facoltà sull'apprendimento e sulla qualità della sintesi. In entrambi i casi gli studenti di psicologia producono elaborati migliori.

Per quanto riguarda le differenze tra le due facoltà rispetto all'apprendimento, si è sottolineato che gli studenti di Psicologia producono migliori prestazioni sia nelle domande di rievocazione che in quelle di rielaborazione e problem solving. È possibile ipotizzare che la miglior prestazione degli studenti in Psicologia nei quesiti relativi all'apprendimento sia da attribuirsi ad una loro maggior familiarità con il testo scritto rispetto ai futuri architetti: questi ultimi sarebbero penalizzati dal fatto di trovarsi di fronte a stimoli esclusivamente verbali e dalla necessità di rispondere ai quesiti nello stesso modo. Proporre un'indagine che offra stimoli contemporaneamente grafici e verbali potrebbe giustificare, o in alternativa escludere, tale ipotesi esplicativa.

Per quanto concerne l'interesse per il testo, l'unico indice che mostra una differenza significativa è quello relativo al brano psicologico. Vista l'esiguità dei quesiti considerati a questo riguardo (solamente tre, uno per ciascun brano), sono necessarie ulteriori verifiche per poter procedere ad una interpretazione definitiva di tale risultato.

Dall'analisi dei risultati relativi agli indici di comprensione desunti dalle domande aperte si è osservato un risultato degno di rilievo: l'invito all'elaborazione del testo determina effettivamente un effetto positivo sulla comprensione rispetto al ripasso, tuttavia tale effetto non sembra da ascrivere allo specifico atto di produzione scritta. Ciò è testimoniato dall'evidenza di una miglior prestazione nei quesiti di elaborazione e problem solving da parte degli studenti che hanno sottolineato i testi e riorganizzato i concetti rispetto a coloro che hanno scritto i riassunti e dall'assenza di differenze significative tra le due condizioni nei quesiti di rievocazione. Non sorprende che il semplice ripasso determini la prestazione peggiore poiché implica una rielaborazione meno profonda di quanto letto rispetto alle altre due condizioni.

Infine sono emerse differenze significative tra studenti di Psicologia e di Architettura nel riassunto. I futuri psicologi offrono prestazioni più adeguate sia nella comprensione che nella produzione, testimoniando una maggiore abilità nell'elaborazione scritta. Dalle analisi riportate e discusse in modo critico si evince l'importanza delle pratiche acquisite all'interno di una specifica comunità di discorso, nel caso presente rappresentate dalla facoltà di appartenenza, rispetto ai compiti di comprensione, produzione, apprendimento. Rimangono dubbi rispetto all'interesse per i testi. Data l'importanza della comprensione del materiale presentato in forma scritta e della capacità di rielaborarlo sia in forma orale che in forma scritta tanto per motivi di studio quanto nella professione, i risultati della presente ricerca suggeriscono l'utilità di pensare ad una preparazione specifica degli studenti rispetto alla scrittura da fonti, che spesso è considerata anche in ambito accademico come un prerequisito degli studenti. Tale intervento formativo dovrebbe tenere presente anche le caratteristiche dei suoi fruitori, i loro obiettivi, i loro linguaggi e le loro modalità espressive, favorendo la possibilità di una efficace comunicazione intradisciplinare ma garantendo al contempo le peculiarità dei singoli settori disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo, P. & Borghetto, M. (2002). Writing a report from multiple sources. Paper to be presented at the Conference on Philosophical, Psychological, Linguistic Foundations for Language and Science Literacy Research, University of Victoria, B.C., Canada.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. & Parè, A. (1999). *Words apart*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. & Anderson, V., (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (a cura di), *The role of interest in learning and development*, (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., Renninger, K.A., & Krapp, A., (1992). The present state of interest research. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (a cura di), *The role of interest in learning and development*, (pp. 433-446). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85. 363-394.

- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A., (1992). Interest, Learning and Development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (a cura di), *The Role of Interest In Learning and Development*, (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F., (1985). Prose Analysis: purposes, procedures, and problems. In B.K. Britton & J.B. Black (a cura di), *Analyzing and understanding expository text*, (pp. 11-64 e 269-297). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F. & Rice, G.E., (1984). The structure of text. In P.D. Pearson & M. Kamil (a cura di), *Handbook of research in reading*, (pp. 319-352) New York: Longman
- Nelson, N.N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. In R.G. McInnis (a cura di). *Discourse Synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*, (pp. 379-396). Westport, CT: Praeger.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-86.
- Porter, A. (1989). A curriculum out of balance: The case of elementary mathematics. *Educational researchers*, 18(5), 9-15.
- Renninger, K.A., (1992). Individual interest and development: implication for theory and practice. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (a cura di), *The role of interest in learning and development*, (pp. 361-395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, K.A., Ewen, L. & Lasher, A.K., (2002). Individual interest in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467-490.
- Schiefele, U., (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (a cura di), *The role of interest in learning and development*, (pp. 151-182). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schiefele, U. & Krapp, A., (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141-160.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Spivey, N.N. (1995). Written discourse: a constructivist perspective. In L.P. Steffe, & J. Gale (a cura di), *Constructivism in education*. (pp.313-329). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spivey, N.N. (1984). *Discourse Syntesis: construing texts in reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Steffe, L.P. & Gale, J. (a cura di), (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, W., (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

Valutazione e partecipazione: come gli studenti possono contribuire alla rilevazione della qualità dei percorsi didattici (R. Gonella, A. Davit, C.O. Mosso) [R]

Il contributo illustra un percorso di progettazione della procedura di valutazione da parte di un gruppo di studenti universitari iscritti al primo anno d'Università. L'attuazione della Riforma universitaria (D.M 509/99) ha condotto a una ridefinizione degli obiettivi della didattica e, di conseguenza, a una riorganizzazione della medesima.

La valutazione è diventata un aspetto rilevante nel processo di gestione che coinvolge tutti gli attori organizzativi (docenti, studenti, personale non-docente, rappresentanti del mondo del lavoro). Si può considerare la valutazione come un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su di un'azione (o complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su un'attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili (Palumbo, 2001).

Gli standard di qualità possono essere definiti a vari livelli. Lo stesso concetto di qualità può essere diversamente definito a seconda dell'appartenenza degli attori di una stessa organizzazione. Dunque è importante "portare gli attori a definire i propri criteri di giudizio, evidenziando elementi di accordo o disaccordo" (Bertin, 1995).

Pur consapevoli che l'oggetto "didattica" sia un fenomeno multidimensionale e complesso (qualità, quantità e strutturazione degli argomenti trattati, relazione tra docente e studente e tra gli studenti stessi, disponibilità di attrezzature e materiali di supporto adeguati - Cattelino, 2000), si è deciso, per motivi di risorse, di concentrare l'attenzione sulla didattica in senso stretto tralasciando aspetti organizzativi come il funzionamento della segreteria.

IL PERCORSO

Obiettivi

1. Esplorare gli atteggiamenti degli studenti verso il mondo accademico attraverso la loro narrazione degli eventi e delle esperienze significative.
2. Evidenziare i punti di forza e di debolezza delle nuove modalità didattiche (seminari, gruppi di lavoro, didattica attiva, ...).
3. Individuare gli indicatori che orientano la valutazione degli studenti.

Metodo

Il presente progetto si è sviluppato secondo una metodologia partecipativa (Amerio, 2000) che ha coinvolto in prima persona gli attori-fruitori della didattica, in primo luogo, nel processo di indagine/riflessione e, in secondo luogo, nel processo azione, nello specifico, la progettazione dello strumento di valutazione.

Attori

È stato costituito un gruppo di lavoro, coordinato da una dottoranda e da una ricercatrice, composto da 12 studenti iscritti al CdL in Scienze e Tecniche Psicologiche per l'Individuo, i Servizi e la Comunità – Facoltà di Psicologia – Università degli Studi di Torino.

Fasi

Il percorso si è sviluppato in 12 incontri che presentiamo sinteticamente. La distinzione tra focus-group e gruppo di lavoro vuole sottolineare il diverso metodo di lavoro attuato: in un primo momento, gli studenti sono stati “oggetto” della ricerca, infatti sono stati intervistati in gruppo; in un secondo momento, gli studenti sono diventati co-ricercatori attivando la circolarità di indagine e riflessione, da una parte, e di progettazione partecipata, dall'altra.

Focus-group

- Costituzione del gruppo:

La finalità dell'attività del gruppo è stata presentata in aula dalla Presidente del CdL. Il gruppo è stato costituito sulla base dell'adesione volontaria degli studenti. Le motivazioni dei partecipanti erano legate al desiderio di contribuire attivamente alla comprensione dei problemi e agli eventuali cambiamenti.

- Rilevazione aspetti positivi e negativi dell'esperienza universitaria:

Durante il primo incontro, agli inizi di dicembre, è emerso prevalentemente un vissuto di disorientamento legato all'ingresso in una nuova istituzione. Per questo aspetto, gli studenti hanno suggerito un tutoraggio sia relativamente agli insegnamenti, sia per orientarsi nella logistica dell'organizzazione. Con il progredire dei corsi, la confusione ha lasciato il posto a una visione più ampia del sistema universitario e il gruppo si è concentrato sulla valutazione dei singoli corsi. La raccolta delle valutazioni spontanee ha messo in luce come gli aspetti critici fossero prevalenti e percepiti come più importanti. L'obiettivo è stato quindi di rilevare gli aspetti positivi cercando di ampliare la varietà dei temi discussi.

Gruppo di lavoro

- Interviste a studenti non coinvolti nel progetto:

I membri del gruppo hanno effettuato 24 interviste individuali a studenti non coinvolti nel progetto con l'obiettivo di rilevare temi importanti non emersi dalle discussioni in gruppo. Le domande poste agli studenti erano molto semplici: "Dimmi un aspetto positivo e perché", "Dimmi un aspetto negativo e perché". La coordinatrice ha istruito il gruppo affinché le interviste non fossero guidate dai giudizi e dalle opinioni dell'intervistatore.

- *Analisi del contenuto:*

Il gruppo ha analizzato il materiale prodotto attraverso un'analisi del contenuto (Losito, 1993), individuando, da una parte, gli aspetti su cui gli studenti hanno concentrato la loro attenzione per la valutazione dei corsi e, dall'altra, i criteri adottati per determinare l'esito positivo o negativo della valutazione stessa. Alcuni aspetti di valutazione emersi ricalcano quelli indagati da questionari esistenti. L'elemento di maggior interesse e novità riguarda il momento dell'esame, considerato dagli studenti un momento fondamentale e significativo del percorso di apprendimento e quindi rilevante per la valutazione.

- *Costruzione e del questionario:*

L'analisi ha prodotto un elenco di aspetti rilevanti su cui ci si è basati per la formulazione delle domande del questionario. Si è deciso di mantenere la stessa modalità di risposta e la stessa formulazione (là dove i temi erano analoghi) usate nel questionario del Nucleo di Valutazione dell'Ateneo in modo da avere la possibilità di confrontare i dati e/o di individuare temi che avrebbero potuto integrare lo strumento ufficiale.

- *Pre-Test e contributi dei docenti:*

Il questionario è stato somministrato a 20 studenti ed è stato inviato via mail ai docenti chiedendo un feedback. I commenti di studenti e docenti hanno attivato riflessioni e revisioni dello strumento.

- *Somministrazione e analisi dei dati:*

Il questionario è stato somministrato al termine del I semestre agli studenti del II anno. Presentiamo di seguito lo strumento e l'analisi dei dati.

IL QUESTIONARIO

Lo strumento è articolato in diverse parti:

Parte anagrafica (Sesso, Età, Condizione lavorativa, Domicilio);

Percorso formativo (Tipo maturità e voto, Anno di immatricolazione, Passaggio da altra Facoltà, Iscrizione full-time o part-time, Numero CFU conseguiti, Esami sostenuti e relative votazioni, Percentuale di frequenza ai singoli corsi);

Interesse dello studente (Interesse iniziale e attuale per la materia);

Svolgimento del corso (Chiarezza e Raggiungimento degli obiettivi del corso, Chiarezza delle spiegazioni, Capacità del docente di stimolare l'interesse verso la disciplina, Utilità della frequenza alle lezioni, Utilità di lezioni/testimonianze tenute da docenti esterni, Utilità di lavori di gruppo/esercitazioni)

Contenuti del corso (Adeguatezza dei libri di testo, del numero di crediti rispetto al carico di studio e rispetto alle ore di lezione)

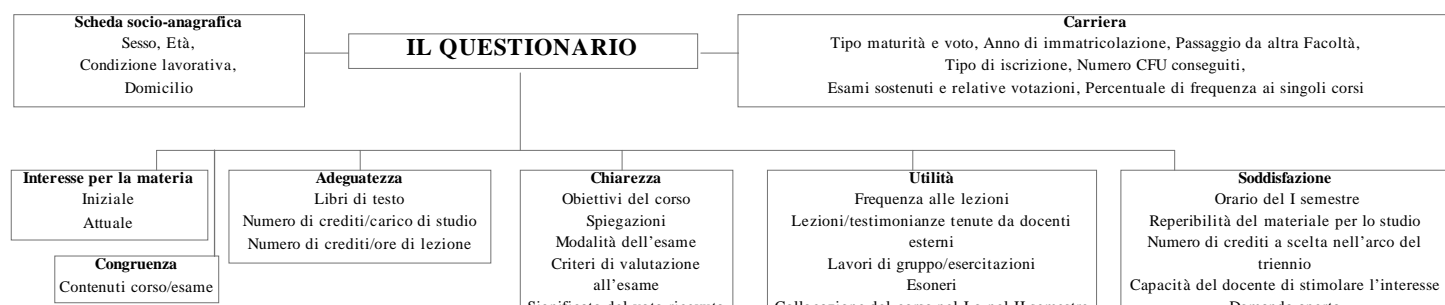
Esami (Chiarezza delle modalità dell'esame, Utilità degli esoneri, Chiarezza dei criteri di valutazione all'esame, Chiarezza del significato del voto ricevuto, Congruenza dei contenuti del corso rispetto ai contenuti dell'esame)

Caratteristiche organizzative (Soddisfazione rispetto all'orario del I semestre, Reperibilità del materiale per lo studio, Utilità della collocazione del corso nel I o nel II semestre, Numero di crediti a scelta nell'arco del triennio)

Gli studenti hanno espresso le loro valutazioni utilizzando una scala da 1 (estremo negativo) a 10 (estremo positivo).

Domanda aperta (*Cosa ti soddisfa o non ti soddisfa di questa università? Perché?*)

Nello schema seguente presentiamo l'organizzazione dello strumento basata non sui contenuti ma sulle dimensioni rilevanti di valutazione.



DESCRIZIONE DEL CAMPIONE

Il campione da noi considerato per l'analisi dei dati è costituito da 74 soggetti che frequentano il Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche per l'Individuo, I Servizi e la Comunità presso la facoltà di Psicologia di Torino (69 iscritti al secondo anno, 5 al terzo). Il campione è abbastanza omogeneo per ciò che riguarda il genere (81,1% femmine, 18,9% maschi), l'età si distribuisce per il 56% tra i 19-20 anni, la

maggior parte proviene dal un liceo (66%) ed il voto medio di maturità del campione è di 82/100. I soggetti hanno domicilio per il 38% nella città di Torino, per il 34% in provincia e il 26% nelle restanti province piemontesi. Il 61,7% non ha un lavoro mentre i lavoratori saltuari sono il 19,2% ed i lavoratori part-time e a tempo pieno sono rispettivamente il 15,1% e 4,1%. Al momento della rilevazione gli studenti avevano conseguito un numero medio di CFU pari a 47,5, quindi al di sotto della quota attesa al termine del primo anno (57 CFU).

ANALISI DEI DATI

L'analisi in componenti principali, realizzata a titolo esplorativo, per ogni singola unità d'analisi (corso), ha mostrato un pattern costante formato dall'estrazione di due fattori. Un fattore raggruppa in ogni singola unità gli item 4 (*Raggiungimento degli obiettivi del corso*), 5 (*Chiarezza delle spiegazioni*), 6 (*Capacità del docente di stimolare l'interesse verso la disciplina*) e 2 (*Interesse attuale per la materia*). L'alpha di Cronbach di tale fattore è .82. Un secondo fattore riunisce gli item 1 (*Interesse iniziale per la materia*) e 12 (*Reperibilità del materiale per lo studio della disciplina*), alpha .74.

I risultati del T-test⁷ evidenziano una differenza significativa tra la valutazione media che gli studenti fanno dei diversi aspetti dell'esame⁸ e il voto ricevuto dai docenti: chi ha ricevuto voti più alti tende a dare una valutazione più positiva (risultati coerenti con Cattellino, 2000). Questo dato, che andrebbe ulteriormente studiato, potrebbe far riflettere sulla complessità della valutazione e sulla necessità di interpretare gli esiti della valutazione degli studenti tenendo presenti eventuali *bias* di giudizio.

L'analisi del contenuto delle risposte alla domanda aperta suggerisce l'esigenza di introdurre una misura globale del livello di soddisfazione.

ULTERIORI SVILUPPI

Per sopperire ai problemi dovuti all'esiguità del campione si effettuerà una somministrazione del questionario all'inizio del secondo semestre in modo da raggiungere i soggetti che non hanno ancora risposto.

Si ripeterà inoltre l'esperienza dei gruppi focus per rilevare analogie e cambiamenti nel processo di valutazione con gli studenti che ora sono iscritti al secondo anno (stessa popolazione ma tempi diversi) e con gli studenti nuovi iscritti al primo anno (diversa popolazione).

⁷ I due gruppi sono stati divisi sulla base della distribuzione dei voti ricevuti all'esame: sopra o sotto la mediana.

⁸ Si riscontrano differenze significative in tutti gli item che riguardano gli aspetti relativi agli esami ad esclusione dell'item *Utilità degli esoneri*, item scarsamente informativo a causa dell'elevato numero di dati mancanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Amerio, P. (2000). *Psicologia di Comunità*. Bologna, Il Mulino.

Bertin, G. (1995). *Valutazione e sapere sociologico. Metodi e tecniche di gestione dei processi decisionali*. Milano, Franco Angeli.

Cattellino, E. (2000). *La valutazione della didattica*, in Grimaldi, R. (a cura di) *Valutare l'università*. La Facoltà di Scienze della Formazione a Torino. Torino, Utet.

Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro, Roma.

Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano, Angeli.

Moro, G. (1998). *La formazione nelle società post-industriali: modelli e criteri di valutazione*. Carocci, Roma.

Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Franco Angeli, Milano.

Tavola rotonda conclusiva

Presiede: Sergio Roncato

Intervengono:

- M. Bellotto (Università di Verona)
- A. Camperio (Università di Padova)
- D. Cortesi (Studente di Psicologia - Padova)
- B. Ortolan (Studente di Psicologia - Padova)
- C. Presicci (Studente di Psicologia - Padova)
- R. Semeraro (Università di Padova)
- C. Violani (Università di Roma)

Dall'insegnamento alla formazione degli adulti (M. Bellotto)

Vorrei proporre qui un ulteriore elemento di riflessione sul tema del convegno, riferendo la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento alla qualità della relazione che noi docenti possiamo instaurare con i nostri studenti universitari, ciascuno dei quali è titolare del proprio progetto di sviluppo e di benessere.

Prendo spunto da una mia percezione degli studenti di psicologia che ho già espresso diversi anni fa, quando ero docente di psicologia della formazione in questa Facoltà.

“... Sanno che non li aspetta un posto fisso: non un posto, perché il lavoro sarà sempre meno un luogo dove svolgere mansioni e sempre più una rete di relazioni in funzione di obiettivi; e non fisso, perché multimedialità e telelavoro cambieranno la morfologia delle organizzazioni, mentre il mutare dei bisogni e dei servizi cambierà i contenuti ed i contesti lavorativi anche per gli psicologi. Sanno che la generazione che li ha preceduti ha dissipato risorse finanziarie, ambientali e culturali, e che dovranno provvedere da sé al proprio futuro. Sanno che gli scenari socio-politici sono imprevedibili. Sanno che i valori certi ed immutabili della nostra tradizione sono tramontati e che aumenterà l'incertezza. Sanno che non basta “sapere”, ma che occorre pensare, conoscere, innovare, inventare.

Con questa consapevolezza una parte degli studenti - la parte migliore - sta realizzando ed elaborando propri progetti di formazione, avvalendosi delle opportunità che l'Università fornisce in termini di struttura, di organizzazione, di tecnologia, di attività didattica e di ricerca, di possibilità di incontro e di studio. Dico “una parte” perché gli studenti non sono tutti uguali. Parafrasando scherzosamente una classica tipologia di origine siciliana, gli studenti universitari possono essere classificati in cinque tipi: Persone che studiano, Studenti, Studentelli, Ruffiani e Quaquaraquà.

Il V° tipo, il “quaquaraquà”, è un iscritto senza senso: parla senza sapere né di cosa né perché sta parlando. Oppure tace e socchiude gli occhi, con l'aria di guardare in fondo a se stesso: per vedere se c'è. Ma non c'è. E' questo il dramma dei quaquaraquà: nessuno all'interno.

Il IV° tipo, il “ruffiano”, è quello che astutamente si dà da fare per arrivare comunque alla laurea. Si adegua acriticamente ad ogni corso, si prepara le risposte alle domande d'esame, cerca di compiacere i docenti più narcisisti: il massimo rendimento con il minimo sforzo.

Il III° tipo, lo “studentello”, è presente a lezione, prende appunti, legge tutti i libri prescritti: memorizza, assimila, apprende. Dilaziona l'impatto con la vita adulta.

Il II° tipo, lo “studente”, fa vita universitaria: non solo partecipa attivamente a lezioni e seminari, ma fa anche intensa vita sociale: si diverte, si accoppia, discute, fa parte di gruppi, studia, pensa al futuro, critica, propone.

Il I° tipo, la “persona che studia”, non solo si avvale delle opportunità fornite dall'Università, ma coltiva anche altre occasioni di crescita personale e professionale: partecipa a convegni, fa stage all'estero, più o meno occasionalmente lavora, frequenta le librerie e compera libri non

prescritti per gli esami. Cerca anche altri luoghi di formazione, altri gruppi sociali, altre esperienze ed altri apprendimenti. Custodisce l'autonomia di giudizio e la libertà di pensiero. Per la funzione didattica e di orientamento si tratta di cinque *target* diversi, che richiedono servizi e prodotti differenti e differenti modalità di relazione. Ciò complica un po' le cose, ma anche le arricchisce e rende più vario il lavoro di docente ...”

Ho seguito più o meno da vicino i percorsi di avvio professionale di alcuni ex studenti del I° e del II° tipo, cercando di supportare l'elaborazione delle ansie connesse con le prime esperienze di lavoro: ansie di tipo paranoide, a fronte delle prassi vigenti di sfruttamento dei neo-laureati, o a fronte della complessità delle prestazioni lavorative richieste; ed ansie di tipo depressivo, a fronte delle incomprensioni e dei rifiuti che mettevano in dubbio l'identità personale e sociale, l'autostima o la *self efficacy*.

Ho visto una nuova generazione di psicologi crescere quantitativamente e qualitativamente, specialmente nell'ambito professionale del lavoro e delle organizzazioni, ed in qualche occasione è stato bello riconoscere i frutti del duro lavoro fatto insieme ai colleghi di questa Facoltà: “Qui seminant in lacrimis, in exultatione metent” (Sal. 125, v. 5).

Ma ciò non accade per tutti i giovani psicologi: cosa distingue quelli che riescono ad emergere, a conseguire un livello più stabile di vita professionale, rispetto a quelli che non riescono? Quali fattori personali o situazionali sono in gioco? Ritengo che tre siano i principali fattori di successo, quelli che facilitano il passaggio da una condizione di giovane sommerso da un mare di incertezze ad una condizione di professionista *in progress* ed affermato. Essi sono: il desiderio di vivere meglio, un contesto privilegiato di formazione, un gruppo scelto di riferimento.

Il primo fattore di successo - il desiderio di vivere meglio - è presente in alcuni soggetti più che in altri ed è riconoscibile nella voglia di progredire, di andare oltre: la faccia sveglia (non “attapirata”) fa intravedere il piacere di sapere, di esplorare, di allargare i propri orizzonti. In un certo senso, è come se alcune persone più di altre avessero il vento nelle vele, una forza o una energia in grado di sospingere, di animare. Come se la motivazione fosse volta non alla soddisfazione del bisogno - quasi a ripristinare l'omeostasi di un equilibrio precedente - bensì alla realizzazione del desiderio, al superamento dell'equilibrio in senso anti-omeostatico. Non so se si tratti di natura o di cultura, di cause situazionali o disposizionali, di educazione o di libertà, ma alcuni soggetti più di altri sono sospinti a pensare ed a fare, orientati a riconoscere le occasioni che si presentano con spirito di iniziativa e di avventura. Forse ciò ha a che fare con il processo di *empowerment*, o con la motivazione intrinseca, o con una concezione espressiva più che strumentale del lavoro: molti sono i linguaggi che alludono a ciò, ma comunque, in estrema sintesi, si tratta dell'essere animati dalla voglia di vivere.

Il secondo fattore di successo - un contesto privilegiato di formazione - consiste nell'essere posti in condizione di frequentare un *habitat* che sia ricco di stimoli, di idee, di opportunità di apprendimento, dove sia piacevole pensare, studiare e fare esperienza. Già gli anni trascorsi da

studente universitario possono essere un tempo privilegiato, protetto da impegni gravosi, vivibile in un ambiente altro rispetto alla durezza e violenza del mondo “normale”, dove la crescita personale è alimentata dalle possibilità di apprendere e di riflettere. I contesti privilegiati di formazione ci sono (all’università, dopo l’università e altrove) e ciò che è di aiuto è la capacità di fruizione, il saper vedere e sfruttare le risorse: alcuni dicono che non ci sono risorse, mentre non le vedono, o si ritrovano esclusi dai processi di crescita umana e professionale mentre non hanno voluto starci. In questo senso il fattore di aiuto consiste non tanto nel frequentare un luogo oggettivamente privilegiato, quanto piuttosto nel saper accettare e mettere a frutto le molteplici opportunità di formazione che sono disponibili nel contesto in cui ci si trova, implementando così le proprie capacità di giudizio e di autonomia.

Il terzo fattore di successo - un gruppo scelto di riferimento - consiste nel non rimanere divisi o soli, o insieme casualmente, ma nel riconoscersi in una dimensione plurale, collettiva, che stia davanti a sé con funzione di aiuto, di guida e di orientamento. Una tale dimensione grupale viene istituita, mettendo in comune non i bisogni o le debolezze bensì le capacità, i punti di forza, gli aspetti positivi e costruttivi che pure sono presenti in ciascuno. Quando si sceglie di condividere una *membership*, il processo di accomunamento fa riconoscere ai membri che la propria forza sta nella coesione con altri, simili a sé, e che ciò è un valido supporto all’identità personale e sociale. Risultano così avvantaggiate le persone più generose o fiduciose di altre, quelle che si lasciano prendere una parte di sé: escono dal loro torpore o isolamento e considerano il proprio gruppo di riferimento qualcosa di molto importante per trovare rimedio ai propri dubbi, alle proprie insicurezze, alla propria penuria di informazioni o di esperienza.

Mi sembra che i tre fattori sopra delineati siano presenti, in misura e modi differenti, nel processo di formazione di quei giovani psicologi che, più e meglio di altri, stanno emergendo professionalmente.

E noi docenti siamo una risorsa di cui già gli studenti possono avvalersi per facilitare il proprio processo di apprendimento, per crescere culturalmente, per sviluppare le proprie competenze personali e professionali.

Sulla base di queste considerazioni, compete al nostro ruolo:

in primo luogo, trasmettere il desiderio, la motivazione, l’orgoglio di apprendere e di coltivare nuova conoscenza;

in secondo luogo, aver cura che il contesto universitario sia più che una efficiente struttura organizzativa che eroga corsi: una comunità di apprendimento, un luogo di studio e di pensiero, ricco di opportunità di discussione all’interno e con gli *stakholder*;

in terzo luogo, promuovere la cultura di gruppo, attivare *network* e occasioni di cooperazione.

Cioè processi di differenziazione ed integrazione, di accomunamento tra colleghi e con gli studenti che fungano da palestra e da modello per i futuri gruppi di riferimento professionale.

Operativamente – in aula ed oltre l’aula – diversi metodi e tecniche didattiche sono coerenti con questi obbiettivi.

Mi riferisco sia ai classici metodi attivi già in uso da molti anni nell'ambito della formazione psico-sociale (casi, simulazioni, analisi delle esperienze, ecc.) sia alle nuove modalità di interazione e di scambio rese possibili dall'ICT. E di ciò possiamo ancora discutere.

Ritengo tuttavia importante che le innovazioni metodologiche nell'attività didattica siano coerenti, da un lato, con una concezione esplorativa e costruttiva di conoscenza e , dall'altro, con l'instaurarsi di una relazione tra docenti e studenti che sia non meramente di insegnamento, ma più propriamente di formazione degli adulti.

In questo senso, sarebbe riduttivo valutare la qualità o meno dei nostri metodi didattici considerando la loro efficacia nel trasmettere informazioni, privilegiando cioè i contenuti del sapere e la loro sequenza di acquisizione, nell'ambito di una concezione di apprendimento centrata sul prodotto e sul produttore più che sul cliente e sulla relazione con lui.

Radicalizzando: se curiamo l'innovazione dei processi organizzativi e didattici, ma avallando che si instauri con gli studenti universitari una relazione *top-down*, omologante e pedagogica, probabilmente migliora l'efficacia. Ma non più l'efficacia dell'Università, bensì l'efficacia di una nuova istituzione geneticamente modificata. O ibrida, figlia dell'asilo e della caserma.

Valga per noi il motto di questo Ateneo: "Universa universis patavina libertas".

convidattica.psy.unipd.it