

La componente estetica nella comunicazione didattica

Opportunità offerte dalle nuove tecnologie

- **Valeria Biasi**, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi "Roma Tre", Roma
- **Paolo Bonaiuto, Pierluigi Cordellieri**, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma
valeria.biasi@romascuola.net; paolo.bonaiuto@uniroma1.it; pierluigi.cordellieri@uniroma1.it

INTRODUZIONE

Abbiamo impostato recentemente una serie di indagini sulle relazioni tra impiego di filmati nella didattica psicologica, emozioni attivate, apprendimento e altri effetti nel discente, con particolare riferimento al ruolo delle componenti estetiche del processo di fruizione. Il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Roma "La Sapienza" ha infatti approvato uno specifico progetto di innovazione didattica [Bonaiuto e Giannini, 2001], mentre un analogo progetto è stato approvato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi "Roma Tre" [Biasi, 2001]. I progetti prevedono la realizzazione e l'applicazione di vari filmati didattici; e in questa sede relazioniamo sul primo elaborato prodotto.

Prima di descrivere il sondaggio sperimentale effettuato, ricordiamo alcuni assunti teorici e le ricognizioni preliminari da cui siamo partiti, secondo cui l'utilizzo di strumenti didattici multimediali, impiegati ad un certo livello, può comportare vari pregi, quali i seguenti.

- a) Fornisce più vie, utilizza più modalità percettive e differenti canali cognitivi (uditivo, visivo...), per la comunicazione di contenuti disciplinari. Ciò facilita l'integrazione di informazioni, l'utilizzo di molteplici indici per la costruzione e l'aggiustamento di concetti relativi a nuovi contenuti disciplinari. Viene inoltre favorito un migliore consolidamento della traccia mnestica da parte dell'allievo.
- b) Dal punto di vista motivazionale l'impiego di immagini molteplici e di varia natura può rendere più interessante, piacevo-

le, coinvolgente la lezione; e sappiamo quanto l'orientamento motivazionale incida su percezione e apprendimento.

- c) I sistemi multimediali garantiscono spesso un approccio interattivo: e cioè offrono la possibilità di avere un *feedback* tempestivo, stimolando anche l'atteggiamento "attivo" che il fruitore può sviluppare verso i contenuti da apprendere; ciò nel confronto con l'atteggiamento prevalentemente "passivo" con il quale lo studente può essere portato a seguire una lezione tenuta con i metodi didattici classici. A sua volta la possibilità d'interazione influenza l'apprendimento a livello motivazionale e cognitivo.

Apprezziamo quindi, in sintesi, due ruoli principali della multimedialità nella didattica:

- a) I mezzi multimediali possono svolgere un ruolo di supporto, integrazione, completamento dei contenuti curricolari.
- b) I mezzi multimediali possono avere un ruolo specifico e insostituibile di arricchimento dell'esperienza, fornendo informazioni abbondanti e specifiche, specialmente di tipo non verbale.

Quest'ultima funzione è ben assolta attraverso l'impiego di videoregistrazioni.

Vari autori hanno sperimentato l'efficacia di filmati per l'illustrazione di contenuti psicologici, come profili di personalità o tecniche psicoterapeutiche, allestendo anche gruppi di controllo appropriati [Boyatzis, 1994; Comeaux, 1995; Conner, 1996; Kirsh, 1997; Supinski, 1999]. Fra gli altri, Beitman e Dongmei [1999] hanno proposto la visione di *psychotherapy vignettes videotapes*, organizzando una valutazione dell'appren-

dimento (*pre- e post-training*), nonché un confronto fra presentazioni di contenuti clinici soltanto scritti oppure videoregistrati. I criteri utilizzati per la valutazione focalizzavano i tipi di risposte verbali, il tipo di “alleanza terapeutica”, il cambiamento, le resistenze individuate, ecc.

Costley, Das e Brucks [1997] hanno dimostrato che il ricorso alla modalità visiva accompagnata dalla modalità acustica aumenta la capacità di ricordare. Questi autori hanno pure discusso le implicazioni che tali risultati possono avere sull’efficacia di messaggi pubblicitari e quindi sulla scelta di mezzi multimediali da utilizzare. Dequeker e Jaspert [1998] hanno illustrato, con videoregistrazioni apposite, novanta casi clinici esemplari raccolti nel corso di venti anni di attività medico-ospedaliera. Hanno potuto dimostrare la possibilità di promuovere forme di apprendimento che risultano gioiose (*enjoyable learning*) sia per gli studenti, sia per gli insegnanti. Inoltre, la didattica improntata all’uso dello humour, ossia la comunicazione in chiave umoristica dei contenuti disciplinari, con particolare attenzione al linguaggio non verbale ben veicolato dalle tecnologie multimediali, è stata studiata da vari autori che, in sintesi, hanno rilevato effetti positivi sull’apprendimento [Gentilhomme, 1992; Endlich, 1993; Goldstein, 1993; Sadowski et al., 1994; Schmidt, 1994; Thorne, 1999].

Callista e Casacchia [1998] hanno intitolato un loro lavoro “Laboratorio video in psichiatria: un’esperienza didattica”. Essi hanno misurato il gradimento di un corso introduttivo di laboratorio video per l’insegnamento della psichiatria. Sono stati allestiti filmati e documentari scientifici su specifiche condizioni psichiatriche. È stato chiesto di valutare il grado di efficacia e piacevolezza dell’apprendimento di questi contenuti, presentati attraverso i video. Sono stati applicati test statistici che dimostrano i risultati raggiunti. Ancora Blecha [1999] ha ricordato come il sistema *World Wide Web* e altre tecnologie complementari hanno modificato l’efficacia dei metodi didattici.

OBIETTIVI DELL’INDAGINE

Abbiamo inteso misurare gli effetti sui processi di apprendimento ottenuti dalla fruizione di comunicazioni didattiche caratterizzate da maggiore o minore livello estetico, nonché sostenute da avanzate tecnologie multimediali.

Ricordiamo che l’impiego di qualità esteti-

che e quindi di valenze positive nella didattica viene attuato in maniera intuitiva da gran tempo. Sull’argomento si possono reperire vari contributi [Metzger, 1965; Bonaiuto, 1970]. Si concorda del resto sul fatto che già l’*originalità*, l’*eleganza*, la *competenza* e l’*autenticità*, quali traspaiono sia dai contenuti del discorso, sia dall’eloquio e da varie componenti dell’aspetto esteriore di chi insegna, giocano ruoli nel suscitare impegno motivazionale, attenzione, facilitazione nel comprendere e nell’apprendere; articolandosi anche con lo stile educativo e con le modalità di relazione interpersonale. Caratteristiche analoghe possono venire esplorate a proposito delle qualità degli ambienti, nonché dei testi che servono per lo studio. Eminentissimi studiosi hanno focalizzato l’incremento dell’efficacia quando le procedure didattiche tradizionali si connettono all’impiego di materiali artistici (attraverso esposizioni di immagini visive, proiezioni di filmati, ecc.), ottenendo risultati estetici [Metzger, 1965; Arnheim, 1996].

Merita rilievo il fatto che i *media* sono anche una potente occasione per migliorare il livello estetico del messaggio didattico; con un riverbero sia immediato, sia a lungo termine, sulla dinamica motivazionale del discente e dello stesso docente, come si è accennato anche sopra. Non è un caso - si può ancora ricordare - che già la didattica religiosa, in varie epoche e culture, ha utilizzato proprio l’attività artistica, cioè l’esperienza estetica del fruitore (arti visive, musica, danza, teatro, architettura), per affascinare l’*audience*, facilitare l’adesione e garantire meglio l’incorporazione di valori nei proseliti.

La *componente estetica* appare inoltre un importante ingrediente in altre forme di didattica, come quella sportiva e riabilitativa, nonché in varie procedure di persuasione e nella pubblicità [Bonaiuto, et al., 2001].

Tale componente può essere evidenziata anche con strumenti del tutto verbali: è il caso di una conferenza o lezione tenuta da un bravo oratore, un “affabulatore” con abilità linguistiche elevate, capace di costruire una narrazione estetica che rapisce e cattura l’attenzione fino a fare sottostimare la durata nel tempo da parte di chi ascolta.

Per le ragioni che abbiamo via via indicato riteniamo dunque che la componente estetica sia particolarmente importante nell’ambito della comunicazione a scopo didattico; e che tale componente possa risultare opportunamente manipolabile attraverso le tecnologie multimediali, le quali finiscono

con l'espandere le dotazioni attitudinali personali del docente.

METODO, STRUMENTI, PROCEDURA

In linea con quanto reperito nella letteratura di riferimento, abbiamo preparato un esempio particolare di filmato didattico tale da illustrare, a studenti di discipline psicologiche, le caratteristiche di personalità cosiddette di "Tipo A" e di "Tipo B" [Biasi, Bonaiuto e Cordellieri, 2002; Bonaiuto, Biasi e Cordellieri, 2002].

L'argomento prescelto per la realizzazione del filmato si presenta come un argomento rilevante sia per gli studi di psicologia della personalità e delle differenze individuali, sia per la psicologia dei processi cognitivi ed emotivi – aree di pertinenza della psicologia generale – sia, in aggiunta, per le applicazioni alla psicologia della salute e dell'educazione.

Ricordiamo brevemente che i tratti che definiscono il "Tipo A" comprendono: la motivazione al successo, con alcuni ben noti e coerenti complementi quali la competitività, la fretta e l'impazienza, l'ostilità di fronte agli ostacoli, le tendenze a dominare e controllare l'ambiente. Ulteriori caratteristiche risultano la velocità nel nutrirsi, nel muoversi e nel parlare, la puntualità, una spiccata inclinazione al diniego come mec-

canismo di difesa, particolarmente nei confronti di emozioni e sintomi corporei la cui presa di coscienza può turbare la propria immagine di persona energica ed efficiente. La motivazione al successo sembra essere comunque il tratto portante e la chiave per comprendere gli altri lineamenti [Friedman e Rosenman, 1959, 1974; Glass, 1977; Haynes, et al. 1978; Matthews, 1982; Strube, 1991; Giannini et al., 1995; Bonaiuto et al., 1996].

Il "Tipo B" appare, invece, di solito, come scarsamente motivato al successo, tendenzialmente lento e passivo, dipendente, dolce nei movimenti e nell'eloquio, incline alla contemplazione e con preferenza per i meccanismi di difesa della somatizzazione e dell'ipocondria.

Un quadro sintetico degli aspetti descritti, con valore anche didattico e sperimentale, come verrà meglio esposto più avanti, è visibile in corrispondenza della fig. 1 (a, b).

Si riconosce naturalmente un "Tipo Intermedio", che presenta aspetti di compromesso fra i due estremi nonché alcune peculiarità, quali la maggiore plasticità degli atteggiamenti. Le tre categorie sono modernamente distinguibili e soppesabili anche attraverso esatte prove di valutazione che pervengono all'assegnazione di punteggi [Bortner, 1969; Jenkins et al., 1979; Wrzesniewski et al., 1990; Forgays et al., 1993].

Il vantaggio del filmato rispetto a semplici descrizioni verbali è anche quello di fornire informazioni sugli aspetti non verbali del linguaggio verbale e di sequenze di comportamento: il tipo di eloquio (velocità, pause, silenzi, scelte lessicali, ecc.), la mimica del volto, la postura, l'abbigliamento, l'atteggiamento nei rapporti interpersonali e vari altri nuclei sui quali è poi possibile soffermarsi, nelle adeguate sedi didattiche, con commenti basati sul riscontro empirico immediato.

L'allestimento concreto di animazioni e filmati è stato dunque, nel nostro caso, il necessario obiettivo preliminare.

Il primo filmato realizzato, che è servito in modo particolare anche per l'esperienza più avanti descritta, utilizza sequenze filmiche in bianco e nero o a colori, tratte da opere note, ed ha una durata complessiva di 32 minuti.

Elenchiamo nel dettaglio, anzitutto, le opere da cui sono state tratte le sequenze significative, utilizzate per illustrare il Pattern Comportamentale di "Tipo A":

a) "Indagine su un cittadino al di sopra di

figura 1(a, b)

Descrizioni riassuntive delle caratteristiche dei Pattern comportamentali proposti.

Ogni tavola veniva proiettata per cinque minuti. L'elenco di caratteristiche (che segue i riferimenti bibliografici) veniva letto a voce alta dal docente presentatore.

a

Pattern Comportamentali di "Tipo A"

Friedman & Rosenman (1974), Glass (1977), Gastorf & Teevan (1980), Janisse (1988), Wrzesniewski, Forgays & Bonaiuto (1990), Strube (1991); Kirby Forgays, Forgays, Bonaiuto, Wrzesniewski (1993).

Fortemente motivato al successo; competitivo; frettoloso, impaziente e veloce; tendente al controllo degli altri e dell'ambiente; irascibile e ostile se ostacolato; iperattivo; puntuale.

Caratterizzato da gesti enfatici; da linguaggio brusco, rapido ed energico. Concentrato sui propri interessi; indifferente verso gli altri; non portato all'aiuto reciproco; incline alla frode; cinico; orientato al meccanismo difensivo del diniego; caratterizzato, inconsapevolmente, da bassa autostima.

b

Pattern Comportamentali di "Tipo B"

Friedman & Rosenman (1974), Glass (1977), Gastorf & Teevan (1980), Janisse (1988), Wrzesniewski, Forgays & Bonaiuto (1990), Strube (1991); Kirby Forgays, Forgays, Bonaiuto, Wrzesniewski (1993).

Acquiescente, sottomesso; rilassato; calmo; tranquillo; lento.

Non facilmente irascibile; dolce nel linguaggio e nei gesti.

Aperto alla ricchezza dell'esperienza della vita.

Tendente al meccanismo difensivo dell'ipocondriasi.

- ogni sospetto” [Produzione: *Vera Film*, 1970; regia di Elio Petri].
- b) “Network” [Produzione: *Metro-Goldwyn-Mayer*, 1976; regia di Sidney Lumet].
 - c) “Wall Street” [Produzione: *Twentieth Century Fox*, 1987; regia di Oliver Stone].
 - d) “Il Decisionista” [Produzione: *Cecchi Gori Group*, 1995; regia di Marco Cappelloni].
 - e) “La Scuola” [Produzione: *Cecchi Gori Group*, 1995; regia di Daniele Luchetti].
 - f) “Sogni d’oro” [Produzione: *Opera F.L.C.*, 1984; regia di Nanni Moretti].
 - g) “Full Metal Jacket” [Produzione: *Warner Bros*, 1987; regia di Stanley Kubrick].
- Le sequenze filmiche, grazie alla bravura e alle doti d’intuito degli attori, degli sceneggiatori e dei registi, mostrano con chiarezza le peculiarità caratteristiche del “Tipo A” in personaggi che ricoprono ruoli diversi: un commissario di polizia, una donna manager di una rete televisiva, un agente di borsa, un avvocato, un insegnante in carriera e un istruttore militare. Riportiamo due fotogrammi esemplificativi in fig. 2 (a, b).

Elenchiamo inoltre le opere utilizzate per ottenere sequenze filmiche esemplificative del Pattern Comportamentale di “Tipo B”:

- a) “Risorse Umane” [Produzione: *Haut et Corte et La Sept Arte*, 1999; regia di Laurent Catent].
- b) “Il Laureato” [Produzione: *Mike Nicholson/Lawrence Thurman Productions*, 1967; regia di Mike Nicholson].
- c) “Fantozzi” [Produzione: *Cecchi Gori Group*, 1975; regia di Luciano Salce].

Queste sequenze mostrano caratteristiche esemplari del “Tipo B” attraverso personaggi impegnati in ruoli di subordinato: un lavoratore alla catena di montaggio, un neo-laureato incerto sul da farsi, un impiegato fortemente dipendente dall’autorità. Riportiamo anche a questo riguardo due fotogrammi esemplificativi in fig. 2 (c, d). Le dieci sequenze selezionate sono state riprodotte con procedure computerizzate, utilizzando il programma applicativo per montaggio digitale *Final Cut Pro 3* (computer *Mac OS 9.2*). Ciascuna sequenza è stata fatta precedere da una breve titolazio-

figura 2 (a, b, c, d)
 Fotogrammi di esempio, riprodotti in bianco e nero, tratti dai filmati selezionati per illustrare il Pattern Comportamentale di “Tipo A” (a, b) e di “Tipo B” (c, d).
 In particolare il fotogramma “a” è stato tratto dall’opera “Indagine su un cittadino al di sopra di ogni sospetto” (1970); il fotogramma “b” deriva da “Full Metal Jacket” (1987); il fotogramma “c” è tratto da “Risorse Umane” (1999); il fotogramma “d” è stato ripreso da “Fantozzi” (1975).



Attenzione: Considera il filmato che hai appena visto e cerca di 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									Attrante	
Parziale nel suo insieme									Completo nel suo insieme	
Chiaro									Confuso	

figura 3

Prima sezione della Scheda proposta individualmente a ciascun partecipante per la compilazione, subito dopo la percezione del filmato didattico relativo ai Pattern Comportamentali di "Tipo A" e di "Tipo B". Questa sezione della Scheda comprende 14 scale bipolari a sette passi.

ne in bianco e nero che illustrava la fonte filmografica e il fatto che la sequenza stessa era illustrativa del "Tipo A" o del "Tipo B". L'intero filmato si apre con un titolo generale, l'indicazione dei nominativi dei tre curatori e delle istituzioni di appartenenza, e si chiude con la parola "Fine".

Per svolgere l'indagine, si è proceduto a far valutare il filmato da parte di Allievi dei vari Corsi di Laurea di Psicologia e di Scienze dell'Educazione, o delle Scuole di Specializzazione in discipline psicologiche e pedagogiche. In totale sono stati intervistati 96 partecipanti, di entrambi i generi, in età dai 19 ai 43 anni, con età media pari a 27 anni e 9 mesi.

In pratica, il filmato è stato proiettato a gruppi indipendenti di studenti, in giorni diversi. Hanno assistito alla proiezione classi composte ciascuna da poco più di trenta allievi, iscritti in Roma, come si è accennato, alle Facoltà universitarie di Psicologia o di Scienze della Formazione, oppure iscritti alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, Università del Lazio (SSIS, per gli Indirizzi economico-giuridico

e tecnologico), oppure alle Scuole di Specializzazione in Psicologia Clinica e in Valutazione Psicologica, Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Ogni classe aveva un diverso docente.

Le aule prescelte erano adeguatamente attrezzate ed oscurabili per assicurare una buona fruizione delle sequenze videoregistrate.

Il docente presentatore ha introdotto ogni volta brevemente il filmato con una spiegazione, della durata di cinque minuti, sulle caratteristiche comportamentali principali del "Tipo A" e del "Tipo B", mostrando all'auditorio due acetati su lavagna luminosa (riportati in fig. 1, a, b) e invitando subito dopo alla libera visione del filmato proiettato su un ampio schermo.

Si è poi voluto misurare il livello dell'apprendimento conseguito, in relazione a differenze individuali di attitudini e di atteggiamento: soggetti recettivi esteticamente vs. soggetti non recettivi; soggetti flessibili vs. soggetti rigidi.

Perciò, al termine della proiezione è stata proposta ad ogni studente la compilazione di una *scheda di valutazione*, relativa all'intero filmato e comprendente varie domande, centrate su alcune qualità formali ed emotive delle sequenze filmiche, sul loro valore estetico, sulle capacità informative ed istruttive delle medesime, con annesse scale di valutazione bipolari a 7 passi per l'assegnazione di punteggi pertinenti (fig. 3).

Seguivano poi, nella seconda sezione della medesima scheda, specifiche domande in merito ai *patterns* comportamentali osservati.

Le risposte a questi ultimi quesiti, in sede di elaborazione dei dati, sono state considerate efficaci come test di apprendimento (fig. 4).

Complessivamente la prova ha impegnato i partecipanti per circa un'ora e mezza.

RISULTATI

Si è proceduto al computo delle valutazioni assegnate individualmente al filmato, estraendo, per ogni partecipante, un punteggio individuale di apprezzamento estetico. Tale punteggio è ottenuto dalla somma algebrica e dal calcolo della media conseguente, ricavata da quattro scale bipolari risultate fra loro altamente correlate: "Bello / Brutto"; "Gradevole / Sgradevole"; "Attrante / Repulsivo"; "Ben fatto / Malfatto" (fig. 5). La polarità positiva corrisponde a +3, la negativa a -3.

Si è calcolato quindi il valore medio e la de-

viazione standard dell'intero gruppo di 96 partecipanti. Sono stati selezionati due gruppi estremi ricavati computando una deviazione standard al di sopra e una al di sotto rispetto al valore medio dell'intero campione.

Si è considerato interessante vedere se questi due gruppi di soggetti con punteggi contrapposti a livello estetico, avessero anche attribuito un diverso valore informativo-istruttivo al filmato appena osservato e/o avessero registrato livelli diversi di apprendimento complessivo.

È utile ricordare ancora che le variabili "Apprezzamento estetico" e "Potere Informativo-Istruttivo Attribuito" sono misurate da gruppi di aggettivi bipolari. Sono state calcolate le relative intercorrelazioni e scelte le scale che correlavano significativamente tra loro nel misurare la stessa variabile.

Per esplorare la prima ipotesi abbiamo provveduto a calcolare il punteggio individuale di "Potere Informativo-Istruttivo attribuito" attraverso la somma algebrica e la conseguente media degli aggettivi relativi a questo fattore, riportati in fig. 6.

Facendo un confronto tra le medie ottenute dai due gruppi estremi, cioè rispettivamente dai soggetti con *alto* livello di apprezzamento estetico (n = 14) e dai soggetti con *basso* livello di apprezzamento estetico (n = 13), si nota una differenza significativa nel senso di un più elevato potere informativo-istruttivo attribuito al filmato dal primo gruppo, rispetto al secondo (fig. 7). È stato poi calcolato il livello individuale di "Apprendimento complessivo", sommando il numero di *concetti* relativi al comporta-

a **Il "Tipo A"**

h) Quali caratteristiche di comportamento appartengono al "Tipo A"?

i) Quali aspetti definiscono il "Tipo A" per quanto riguarda la mimica, i gesti, la voce, ecc.?

j) Il comportamento di "Tipo A" ti sembra anomalo rispetto al comportamento normale? Quanto su una scala da 0 a 10?

k) Come spieghi il comportamento di "Tipo A"?

b **Il "Tipo B"**

l) Quali caratteristiche di comportamento appartengono al "Tipo B"?

m) Quali aspetti definiscono il "Tipo B" per quanto riguarda la mimica, i gesti, la voce, ecc.?

n) Il comportamento di "Tipo B" ti sembra anomalo rispetto al comportamento normale? Quanto su una scala da 0 a 10?

o) Come spieghi il comportamento di "Tipo B"?

mento verbale e non verbale, del "Tipo A" e del "Tipo B" cumulativamente, riportati dagli studenti nella seconda sezione della scheda di valutazione (fig. 4, domande: a, b, e, f). Facendo un confronto tra le medie ottenute dai due gruppi estremi, corrispondenti rispettivamente ai soggetti con alto livello di apprezzamento estetico (n = 14) ed ai soggetti con basso livello di apprezzamento estetico (n = 13), si nota una differenza di apprendimento complessivo al limite della

figura 4

Seconda sezione della Scheda proposta per la compilazione subito dopo la percezione del filmato didattico relativo ai Pattern Comportamentali di "Tipo A" e di "Tipo B". Questa sezione della Scheda consente la ricognizione di contenuti appresi a seguito della fruizione filmica.

		Il filmato mi è apparso								
		3	2	1	0	1	2	3		
Bello										Brutto
Gradevole										Sgradevole
Attraiante										Repulsivo
Ben fatto										Malfatto

figura 5

Scale bipolari selezionate per la valutazione del livello individuale di apprezzamento estetico complessivo del filmato.

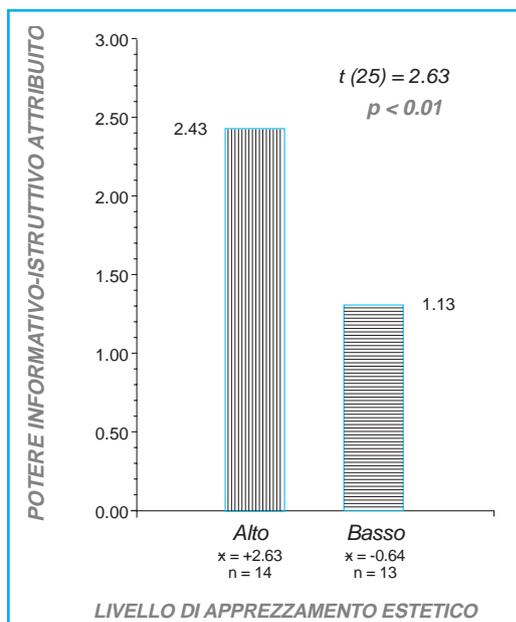
		Il filmato mi è apparso								
		3	2	1	0	1	2	3		
Istruttivo										Non istruttivo
Efficace										Inefficace
Informativo										Disinformativo

figura 6

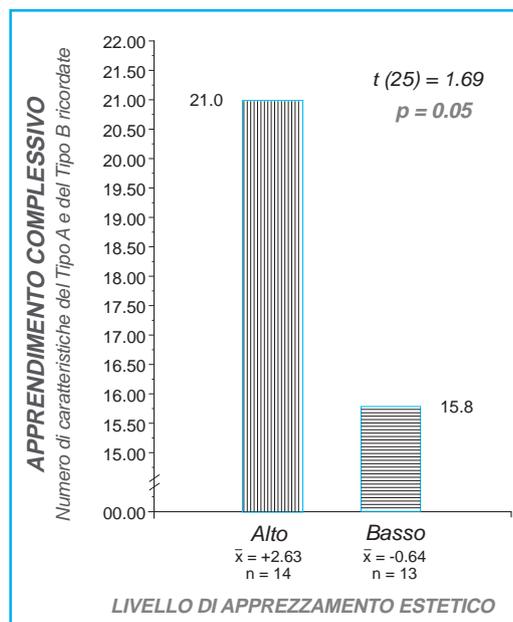
Scale bipolari selezionate per la valutazione del livello individuale di potere informativo-istruttivo attribuito complessivamente al filmato.

figura 7

Punteggi ottenuti per la variabile "Potere Informativo-Istruttivo", in funzione dei due gruppi estremi selezionati sulla base del livello alto o basso di apprezzamento estetico.

**figura 8**

Punteggi ottenuti per la variabile "Apprendimento Complessivo", in funzione dei due gruppi estremi selezionati sulla base del livello alto o basso di apprezzamento estetico.



significatività statistica, nel senso di un maggior apprendimento dei concetti presentati, ottenuto dal primo gruppo rispetto al secondo (fig. 8).

In sintesi, si sono rilevate sensibili differenze di atteggiamento verso il materiale proposto, nonché una diversa recettività verso i contenuti da apprendere, legata a livelli opposti di coinvolgimento emotivo e motivazionale, quali quelli implicati nelle differenze di apprezzamento estetico.

È stata poi presa in considerazione l'impressione personale di *anomalia* (espressa su una scala da 0 a 10, fig. 4; domande c, g), riferita ai *patterns* comportamentali osservati attraverso il filmato. Un interessante rapporto è stato individuato tra queste impressioni e i punteggi individuali di "Apprendimento complessivo", nel senso di una correlazione negativa significativa tra le due variabili in gioco (fig. 9).

Oltre a considerare la quantità degli item appresi, troviamo qui una ulteriore informazione sugli effetti della loro *qualità* nei processi di apprendimento: tanto più le caratteristiche comportamentali da apprendere sono state vissute come anomale, strane, bizzarre, incongrue, tanto più difficile è risultato l'apprendimento; che in questo caso è implicito, in quanto, come è stato precedentemente precisato, non veniva richiesto ai soggetti di prepararsi per un test di apprendimento, ma di lasciarsi andare ad una visione libera. Sembra dunque ammissibile che i contenuti anomali, bizzarri, incongrui, contraddittori rispetto ai nostri schemi mentali già consolidati, vengano, quando possibile, sottovalutati, elisi, eliminati dai li-

velli della coscienza: si tenderebbe così a non ricordarli spontaneamente. Si può ritenere trattarsi di un interessante effetto delle difese psichiche sui processi di apprendimento.

Per formulare a questo punto un'ipotesi meritevole di successive indagini, potremmo ritenere che questa tendenza generale abbia a variare d'intensità nei portatori di certe differenze individuali: soggetti particolarmente interessati alle anomalie, ai concetti "trasgressivi", potrebbero tendere a sottrarsi a questo effetto generale e ricordare meglio i contenuti bizzarri, in quanto non hanno bisogno di difendersene, anzi li vanno ricercando. Ci riferiamo alle personalità di tipo "Acceptor", secondo i criteri di classificazione e valutazione messi a punto da Bonaiuto, Giannini, Bonaiuto [1987, 1989] e applicati ulteriormente da Bonaiuto, Giannini, Biasi e Bartoli [1996]. Al contrario, dalle personalità con forti istanze difensive (quali per esempio le personalità "Remover", secondo la classificazione appena menzionata) ci potremmo attendere che in condizioni di *apprendimento implicito* – ossia in *condizioni piuttosto ambigue* in cui non è richiesta un'attenzione specifica allo stimolo percepibile – esse "sfuggano" maggiormente alla registrazione e/o alla rievocazione consapevole dei contenuti incongrui, da loro vissuti come allarmanti. Diverso potrà essere il caso dell'*apprendimento intenzionale*, che avviene ad un livello più superficiale di coscienza e può costituire una *condizione univoca* in cui è richiesta un'attenzione specifica allo stimolo percepibile.

DISCUSSIONE, PROPOSTE INTERPRETATIVE, SVILUPPI

La ricerca presentata si inserisce nell'ambito degli studi sulle differenze di personalità, con riverberi sui processi di apprendimento: personalità recettive a livello estetico e apprendimento ottenuto con strumenti multimediali e con materiale di buon livello artistico; personalità flessibili e apprendimento di contenuti nuovi ed incongrui.

Si può qui commentare quanto reperito riferendoci ad istanze di matrice psicodinamica più generali, le quali potrebbero orientare a livello più profondo i processi di apprendimento.

Ci domandiamo come si possa spiegare l'influenza sui processi di apprendimento operata da fattori estetici: ossia come sia possibile che il vivere come "bella" l'esperienza formativa, o i materiali proposti, faciliti i fenomeni di apprendimento. Possiamo avanzare una spiegazione ricordando che ciò che nella prima infanzia è sentito come "buono" è anche vissuto come "bello": si tende ad incorporarlo, diventerà poi una struttura del sé, anche a livello cogniti-

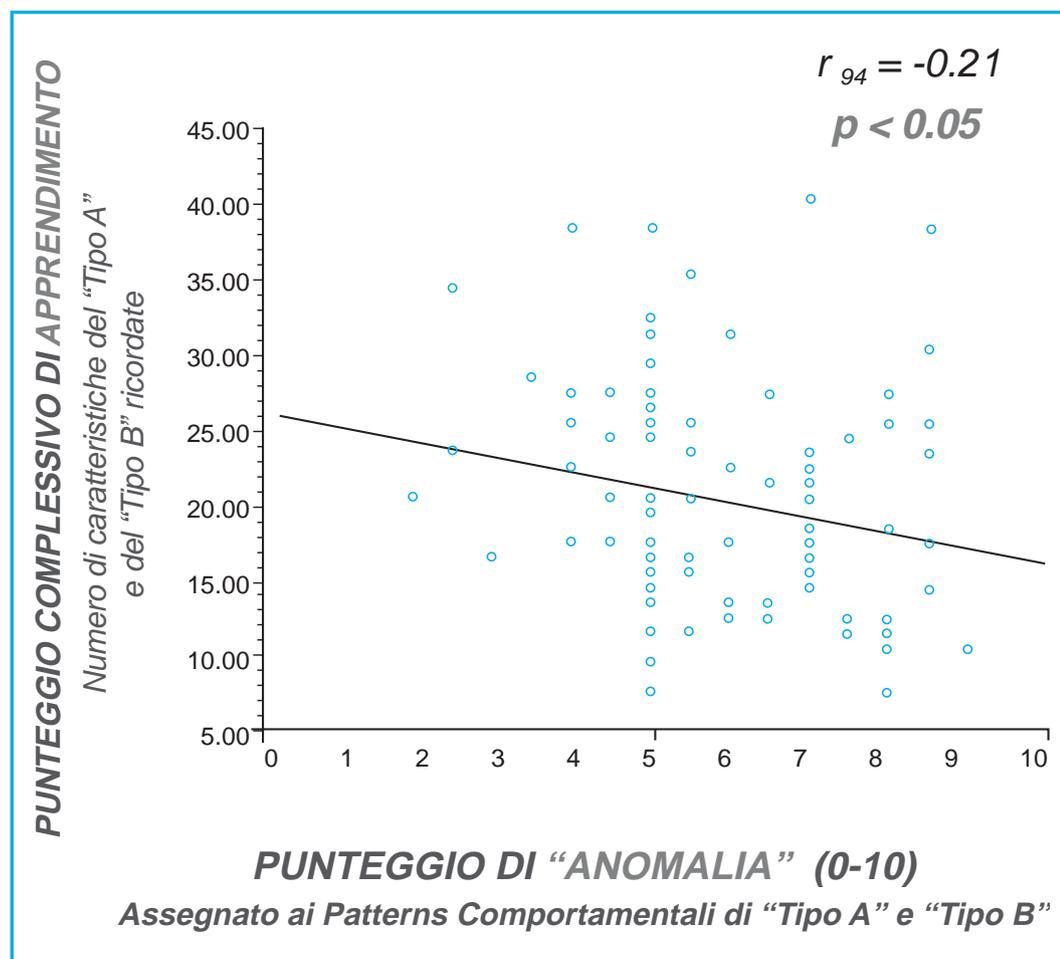
vo [Klein, 1932]. Su questa linea nell'adulto ciò che è vissuto come bello e quindi come oggetto di desiderio, suole dare origine a condotte di acquisizione, emulazione, fino all'acquisto, se possibile, o all'identificazione. Tale struttura motivazionale può sostenere una struttura cognitiva con facilitazione nell'acquisizione di ciò che è vissuto come bello.

Sulla base di questo principio si potrebbero articolare differenze di personalità, dovute anche al modo in cui il piccolo ha "incontrato" la realtà nel rapporto con le figure significative della propria infanzia.

Tornando ai dati della presente indagine, per quanto riguarda la relazione rilevata sull'intero gruppo dei 96 partecipanti, tra stima del livello di anomalia dei *pattern* comportamentali presentati e punteggi di "Apprendimento complessivo" registrati, ricordiamo nuovamente che questo risultato fa riflettere ancora sulle variabili che possono regolare i processi di *apprendimento implicito*: nel senso che un *contenuto incongruo*, dissonante rispetto al sé e ai propri schemi mentali (come può sovente risultare un contenuto nuovo), può essere soggetto a

figura 9

Retta di regressione che illustra la correlazione negativa individuata tra le variabili "Punteggio di Anomalia" attribuito ai Pattern Comportamentali di "Tipo A" e di "Tipo B" e "Apprendimento Complessivo", sull'intero gruppo intervistato di 96 soggetti intervistati.



processi di difesa. A seguito della mobilitazione di queste difese l'apprendimento implicito (cioè non intenzionale) viene ostacolato. La persona non consolida le nuove tracce o comunque non le ricorda facilmente. Per contro le persone che per vari aspetti di personalità si dimostrano più tolleranti delle anomalie, potrebbero, come già si è ipotizzato, risultare più accettanti rispetto ai nuovi contenuti, così da ricordarli più facilmente. I nuovi contenuti da apprendere sono infatti, in quanto nuovi ed inattesi - del tutto o in parte - anche paradossali, bizzarri, incongrui ri-

spetto agli schemi mentali di cui è portatore l'individuo.

Il processo di apprendimento da questo punto di vista, in conformità anche all'insegnamento di Piaget [1972], confermerebbe la sua operatività nel senso di una progressiva integrazione di nuovi contenuti (processo di "assimilazione") nei vecchi schemi, e d'una ristrutturazione di questi ultimi (processo di "accomodamento").

Applicando le conoscenze consolidate in Psicologia generale sulle relazioni tra condizioni di osservazione, tratti di personalità

riferimenti bibliografici

Algama G.S., Somadasa H., Weerasinghe B. (1996), Learning mathematics: A comparative study using media replication, *Educational Technology Research & Development*, vol. 44, n. 1, pp. 112-115

Arnheim R. (1996), *The Split and the Structure: Twenty-eight Essays*, University of California Press, Berkeley, CA

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

Biasi V. (2001), *Progetto di innovazione didattica*, Università degli Studi "Roma Tre", Roma.

Biasi V., Bonaiuto P., Cordellieri P. (2001), L'impiego di materiali artistici nella didattica psicologica. Esempi con illustrazioni e filmati in tema di "Tipo A" e "Tipo B", relazione presentata al *Convegno Nazionale Psicologia delle arti, oggi*, Cassino.

Biasi V., Bonaiuto P., Giannini A.M., Chiappero E. (1999), Psychological studies on dancers: Motivations, conflicts, and defense mechanisms, *Empirical Studies of the Arts*, vol. 17, n. 2, pp. 171-186.

Biasi V., Giannini A.M., Bonaiuto P. (1995), Individual differences in defense mechanisms under stress and the inclination toward psychosomatic diseases, paper presented at the *Seventh Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*, Warsaw.

Blecha B.J. (1999), Instructional effectiveness, the Web, and economics, *Social Science Computer Review*, vol. 17, n. 3 (*Special Issue: State of the Art Computing in the Social Sciences*), pp. 275-288

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, pp. 67-68, pp. 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 pattern", in T. Kato (Ed.), *Proceedings of IAEA 2002. 17th Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, Art and Environment*, Takarazuka University of Art and Design, Takarazuka, pp. 399-402.

Bonaiuto P., Biasi V., Giannini A.M. e Bonaiuto M. (1998), Processi psichici responsabili di effetti spettacolari nelle riproduzioni seriali, in M.W. Battacchi et al. (a cura di), *Le ragioni della psicologia. Raccolta di scritti in onore di Renzo Canestrari - Sezione I. Psicologia generale. Resoconti di ricerche*, Angeli, Milano, pp. 127-160

Bonaiuto P., Biasi V., Giannini A.M., Chiappero E. (1996), Defense mechanisms and Type A Behavior Pattern among Dancers, Athletes and Sedentary Young Adults", paper presented at the *17th International STAR Conference*, Graz

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*, pp. 287-296

Bonaiuto P., Giannini A.M. (2001), *Progetto di innovazione didattica*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma

Bonaiuto P., Giannini A.M. (a cura di) (2001), *Teoria dello Humour. La diagnosi delle aspettative attraverso l'analisi dei paradossi umoristici*, E.U.R., Roma

Bonaiuto P., Giannini A.M. (a cura di) (2003), *Psicologia dello Humour. Selezione di contributi*, E.U.R., Roma

Bonaiuto P., Giannini A.M., Biasi V. e Bartoli G. (1996), Stili cognitivi e atteggiamenti verso la trasgressione di regole sportive, in G.V. Caprara & G.P. Lombardo (a cura di), *Temi di Psicologia dello Sport*, C.O.N.I. / Univ. degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma, pp. 57-93.

Bonaiuto P., Giannini A.M., Bonaiuto M. (1990), Piloting mental schemata on building images, in A. Fusco, F. Battisti & R. Tomassoni (Eds), *Recent Experiences in General and Social Psychology in Italy and Poland*, Angeli, Milano, pp. 85-129

Bonaiuto P., Giannini A.M., Bonaiuto M. (1989), Maximizers, Minimizers, Acceptors, Removers and Normals: Diagnostic tools and procedures, *Rassegna di Psicologia*, 6 (3), pp. 80-87

Bortner R.W. (1969), A short rating scale as a potential measure of Pattern A Behavior, *Journal of Chronical Diseases*, 22, pp. 87-91

Boyatzis C.J. (1994), Using feature films to teach social development, *Teaching of Psychology*, vol. 21, n. 2, pp. 99-10

e difese psichiche, possiamo ipotizzare un effetto di contrasto delle anomalie rispetto agli schemi mentali posseduti dal soggetto percipiente in condizioni univoche di osservazione; e quindi un effetto generale di risalto e di segnalazione dell'informazione anomala, con intensità diversa a seconda delle personalità [Bonaiuto, Giannini e Bonaiuto, 1990; Bonaiuto, Biasi, Giannini e Bonaiuto, 1998]. Queste riflessioni costituiranno il punto di partenza per indagini future sulla dinamiche profonde dei processi di apprendimento.

Tornando ai risultati principali del sondag-

gio qui presentato, si ravvede l'esigenza di ampliare il campione intervistato proponendo la valutazione di altri filmati che illustrino altre caratteristiche psicologiche proposte per l'apprendimento, al fine di controllare ulteriormente l'esistenza di queste relazioni tra processi di apprendimento e processi cognitivo-motivazionali; e di verificare i poteri delle nuove tecnologie didattiche, le quali possono contribuire fortemente a connotare in senso estetico i processi della comunicazione didattica, esaltandone, come abbiamo visto, le funzioni educativo-formative.

- Callista G., Casacchia M. (1998), Laboratorio video in psichiatria: un'esperienza didattica, *Rivista di Psichiatria*, vol. 33, n. 1, pp. 15-18
- Comeaux P. (1995), The impact of an interactive distance learning network on classroom communication, *Communication Education*, vol. 44, n. 4, pp. 353-361
- 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, pp. 33-35
- Costley C., Das S., Brucks M. (1997), Presentation medium and spontaneous imaging effects on consumer memory, *Journal of Consumer Psychology*, n. 6, pp. 221-231
- Dequelker J., Jaspaert R. (1998), Teaching problem-solving and clinical reasoning: 20 years experience with video supported small-group learning, *Medical Education*, vol. 32, n. 4, pp. 384-389
- Endlich E. (1993), Teaching the psychology of humor, *Teaching of Psychology*, vol. 20, n. 3, pp. 181-183
- Forgays D.K., Forgas D.G., Bonaiuto P., Wrzesniewski K. (1993), Measurement of the Type A Behavior Pattern from Adolescence through Mid-Life: Further development of AATABS, *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 16, n. 2, pp. 117-138
- Friedman M., Rosenman R.H. (1959), Association of a specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings, *Journal of American Medical Association*, n. 169, pp. 1286-1296
- Friedman M., Rosenman R.H. (1974), *Type A Behavior and Your Heart*, Fawcett, Greenwich, CT
- Gentilhomme Y. (1992), Humor: A didactic adjuvant, *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 5, n. 1-2, pp. 69-89
- Giannini A.M., Biasi V., Bonaiuto P. (1995), Psychosomatic complaints and defense mechanisms in Type A and Type B young adults under stress, paper presented at the 16th International STAR Conference, Prague
- Glass D.C. (1977), *Behavior Patterns, Stress, and Coronary Disease*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Goldstein J. (1993), Humor and comedy in mass media, *Medienpsychologie: Zeitschrift für Individual & Massenkommunikation*, vol. 5, n. 4, pp. 246-256
- Haynes S.G., Levine S., Scotch N., Feinleib M., Kannel W.B. (1978), The relationship of psychosocial factors to coronary heart disease in the Framingham study: I. Method and risk factors, *American Journal of Epidemiology*, 107, pp. 362-383
- Jenkins C.D., Zyzanski S.J., Rosenman R.H. (1979), *Manual for the Jenkins Activity Survey*, Psychological Corporation, New York
- Klein M. (1932), *The Psycho-Analysis of Children*, Hogart, London
- Kirsh S.J. (1997), Using animated films to teach social and personality development, *Teaching of Psychology*, vol. 25, n. 1, pp. 49-51
- Matthews K.A. (1982), Psychological perspectives on the Type A behavior pattern, *Psychological Bulletin*, n. 91, pp. 293-323
- Metzger W. (1965), The influence of aesthetic examples. In: G. Kepes (Ed.), *Education of Vision*, Braziller, New York
- Piaget J. (1972), *Problème de psychologie génétique*, Edition Denoël, Paris
- Sadowski C.J., Gulgoz S., Lo Bello S.G. (1994), An evaluation of the use of content-relevant cartoons as a teaching device, *Journal of Instructional Psychology*, vol. 21, n. 4, pp. 368-370
- Schmidt S.R. (1994), Effects of humor on sentence memory, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, vol. 20, n. 4, pp. 953-967
- Strube M.J. (Ed.) (1991), *Type A Behavior*, Sage, Newbury Park
- 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, pp. 123-148
- Thorne B.M. (1999), Using irony in teaching the history of psychology, *Teaching of Psychology*, vol. 26, n. 3, pp. 222-224
- Wrzesniewski K., Forgas D.G., Bonaiuto P. (1990), Measurement of the Type A Behavior Pattern in Adolescents and Young Adults: Cross-cultural development of AATABS, *Journal of Behavioral Medicine*, n. 13, pp.