

Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale

Marianna Siino

STUDIARE IL BULLISMO NELLE SCUOLE

**Metodi e strumenti per rilevare
gli atteggiamenti degli insegnanti**



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale

Direttore: Salvatore Costantino (Università di Palermo)

Comitato scientifico: Raymond Boudon† (École des Hautes Études en Sciences Sociales di Parigi), Vincenzo Cesareo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Rosaria Conte (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR, Roma), Marina D'Amato (Università di Roma 3), Andrea Di Nicola (Università di Trento), Alessandra Dino (Università di Palermo), Marcello Fedele (Università di Roma la Sapienza), Raimondo Ingrassia (Università di Palermo), Antonio La Spina (Luiss "Guido Carli", Roma), Fabio Lo Verde (Università di Palermo), Carlo Pennisi (Università di Catania), Alberto Trobia (Università di Palermo), Federico Varese (Oxford University)

Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale. Ciascuno di questi tre ambiti viene trattato sia autonomamente, sia talvolta coniugandolo con gli altri. Vista anche la collocazione territoriale di alcuni di noi, vi è anche un'attenzione ai temi del ritardo e delle distorsioni dello sviluppo, e di conseguenza alle politiche e alle istituzioni relative a quest'ultimo. Se per un verso, infatti, "nuova comunicazione", società dell'informazione e globalizzazione possono rappresentare delle risorse per uscire dalle situazioni di stasi o declino socio-economico, per altro verso, di nuovo a seconda dei vincoli istituzionali dati e delle storture endemicamente presenti, esse possono invece ben convivere con il sottosviluppo, senza scalfirlo.

È stata attivata una procedura di referaggio anonimo cui vengono sottoposti gli scritti presi in considerazione ai fini della pubblicazione nella collana.

La Collana "Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale" si articola in due sezioni: "testi", riservata a temi generali e a riflessioni di più ampio respiro teorico, e "ricerche", in cui vengono presentati i risultati originali di ricerche empiriche a medio e breve raggio, e vengono discusse questioni di metodo.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “informazioni” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a: “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Marianna Siino

STUDIARE IL BULLISMO NELLE SCUOLE

**Metodi e strumenti per rilevare
gli atteggiamenti degli insegnanti**

FrancoAngeli

In copertina: disegno con pastelli a cera eseguito da Vincenzo

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	9
1. La rilevazione degli atteggiamenti: dai modelli deterministici al modello di Rasch	»	13
1.1 Il concetto di atteggiamento: teorie e definizioni	»	13
1.2 La struttura degli atteggiamenti	»	17
1.3 La natura latente dell'atteggiamento e le difficoltà di rilevazione	»	21
1.4 Evoluzione dello scaling	»	24
1.5 Il modello di Rasch a confronto con tre archetipi	»	27
1.6 Struttura dei modelli di Rasch	»	31
2. Il percorso di costruzione di una scala di atteggiamento: l'esempio del bullismo a scuola	»	47
2.1 Costruzione di uno strumento di rilevazione "di qualità"	»	47
2.2 La questione metodologica: quantificare e contestualizzare il bullismo	»	51
2.3 Dalle rappresentazioni del bullismo alla rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti	»	67
3. Le dimensioni di senso latenti nella rappresentazione del bullismo	»	71
3.1 Le parole chiave nella definizione del bullismo	»	71
3.2 La <i>co-occurrence analysis</i> : associazioni e sequenze di parole	»	77
3.3 La <i>comparative analysis</i> : le dimensioni di senso latenti nella descrizione del fenomeno	»	89
3.4 La <i>thematic analysis</i> : i 4 <i>clusters</i> tematici ricorrenti nella definizione del bullismo	»	92

3.5 La rappresentazione del ruolo degli insegnanti: assunzione di consapevolezza e intervento	pag.	103
3.6 La formulazione degli item della scala di atteggiamento sul bullismo	»	115
4. La calibrazione della scala di atteggiamento sul bullismo con il modello di Rasch	»	116
4.1. La rilevazione sul campo: alcuni dati sui rispondenti	»	116
4.2 Bontà di adattamento del modello e calibrazione degli item	»	121
4.3 La stima del parametro di locazione degli item in MR7	»	124
4.4 La stima dei parametri di locazione dei soggetti in MR7	»	127
4.5 L'analisi <i>Differential Item Functioning</i>	»	129
4.6 Riformulazione e validazione della scala	»	134
5. Rilevare, comprendere, intervenire: studiare il bullismo per prevenirlo	»	137
Appendice A	»	140
Appendice B	»	142
Appendice C	»	147
Appendice D	»	150
Riferimenti bibliografici	»	153

«La foresta da attraversare è percorsa per tratti più o meno lunghi, e in varie direzioni, da sentieri già tracciati, più o meno battuti: sono le tecniche che altri ricercatori hanno già ideato, modificato, sviluppato. Naturalmente è molto più comodo percorrere sentieri già battuti; ma non si sa se porteranno alla radura desiderata o da qualche altra parte. Compito del ricercatore-metodologo è scegliere via via il percorso, tenendo conto della natura dei sentieri esistenti, del tempo a disposizione, delle risorse» (Marradi, 1996, p. 8)

Introduzione

In questo volume si descrive il percorso di costruzione di uno strumento di rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti sul bullismo a scuola: dall'identificazione degli item, formulati in base alle rappresentazioni diffuse sul fenomeno, alla loro ricomposizione e sintesi, fino alla validazione finale attraverso l'utilizzo del modello di Rasch, modello logistico ampiamente utilizzato come strumento sia per la costruzione di scale di misura sia per l'analisi degli item.

La costruzione di una scala per rilevare gli atteggiamenti, così come di tutti gli indicatori composti o indici sintetici, è un processo complesso dalla cui evoluzione dipende la qualità del prodotto finale, in termini di maggiore adeguatezza degli strumenti utilizzati alle informazioni da rilevare.

In questa sede si propone un uso complementare dei due approcci qualitativo e quantitativo: una ricerca preliminare di tipo qualitativo tesa a far emergere le rappresentazioni del fenomeno e le dimensioni di significato prevalenti in base alle quali costruire le frasi da inserire nella scala e l'implementazione del modello di Rasch per calibrare lo strumento di rilevazione costruito.

La modalità di selezione degli item, ritenuta spesso di minor rilevanza rispetto alle altre fasi del percorso di costruzione, prediligendo la fase della ricomposizione e sintesi, qui rappresenta il punto di partenza in base al quale "plasmare" la scala da somministrare. L'arbitrarietà dell'individuazione delle dimensioni da studiare e della scelta degli item della scala potrebbe essere notevolmente ridotta tarando questa selezione sulle rappresentazioni circolanti rispetto al fenomeno.

L'utilizzo del modello di Rash, invece, rappresenta una possibile risposta all'esigenza di ricorrere a metodi che cercano di fornire misure additive, riproducibili e oggettive di concetti astratti, eliminando in buona parte l'arbitrarietà nella calibrazione della scala di atteggiamento, fin dalle prime scelte del ricercatore.

L'oggetto dell'atteggiamento rilevato è un fenomeno, il bullismo nelle scuole, oggi al centro dell'attenzione non solo mediatica, ma anche di tutti coloro che gravitano e agiscono in ambiti educativi. Il fenomeno, oltre che per le conseguenze psicologiche, comportamentali e sociali sui soggetti coinvolti, da un punto di vista sociologico, suscita notevole interesse soprattutto per la sua natura deviante rispetto alle norme di buona condotta scolastica e per la sua dimensione sociale, come scenario per osservare dinamiche "di gruppo" più o meno complesse.

Ma il fenomeno è stato scelto in questa sede perché, da un punto di vista metodologico, ben si presta come oggetto di esemplificazione per mostrare come atteggiamenti e rappresentazioni circolanti su un determinato fenomeno possano essere connessi. Si parte dall'assunto che rispetto al manifestarsi di episodi di bullismo a scuola, la reazione degli insegnanti si esplica su più livelli che vanno dalla rappresentazione, che ne definisce la sostanza e crea intorno al fenomeno una patina di senso comune, all'atteggiamento rispetto al fenomeno che è mediato da quello relativo alle rappresentazioni circolanti su di esso, all'atteggiamento propositivo e risolutorio che valuta i possibili interventi da mettere in pratica, fino ad arrivare al comportamento messo in atto, che è espressione concreta di quanto le rappresentazioni circolanti siano radicate e dell'atteggiamento consolidato nel tempo rispetto agli episodi di bullismo a scuola.

Nel presente volume mi soffermo sul livello delle rappresentazioni e su quello dell'atteggiamento rispetto a esse. In particolar modo, le rappresentazioni e gli atteggiamenti studiati sono quelli degli insegnanti, testimoni privilegiati degli episodi di bullismo a scuola, coinvolti più o meno direttamente e più o meno intenzionalmente in quanto meri spettatori, moderatori o a volte sanzionatori.

Il tratto latente rilevato è il livello di estraneità percepito dagli insegnanti in relazione agli episodi di bullismo che avvengono a scuola e la conseguente rilevanza attribuita al proprio ruolo rispetto alla possibilità di "intervento concreto".

Il primo capitolo è dedicato al concetto di atteggiamento e all'evoluzione dello *scaling*, dalla teoria classica sino ai più recenti approcci probabilisti della *Item Response Theory*, fra i quali rientrano i modelli di Rasch. L'attenzione è poi focalizzata sui due problemi di fondo legati alla rilevazione degli atteggiamenti: il primo è di natura epistemologica e riguarda la definizione stessa dell'oggetto di studio e la sua osservabilità; il secondo è di natura metodologica ed è relativo ai nodi critici che caratterizzano la rilevazione empirica degli atteggiamenti, ossia la validità degli indicatori, l'attendibilità della definizione operativa, l'unidimensionalità, l'assenza di un'unità di misura condivisa. Infine, si descrivono la struttura e

le caratteristiche dei modelli di Rasch, in particolare l'approccio *Rating Scale Model*, il *Partial Credit Model* e l'*Extended Logistic Model*. Particolare attenzione è dedicata alle tecniche utilizzate per controllare la congruenza tra dati e modello.

Nel secondo capitolo si evidenziano gli elementi e le procedure attraverso le quali è possibile costruire un indicatore composto "di qualità". Si descrive nel dettaglio il percorso di costruzione della scala di atteggiamento sul bullismo, partendo da una panoramica sui due principali filoni di ricerca sul fenomeno. Il primo è finalizzato alla "quantificazione" del fenomeno, ossia si concentra sulle caratteristiche fondanti e sulla diffusione in ambito scolastico, cogliendone l'eterogeneità delle espressioni, definendone i confini e ponendone in luce peculiarità e differenze rispetto ad altri atti genericamente violenti; il secondo contestualizza il fenomeno collegandolo in chiave determinista a particolari condizioni contestuali (familiari, socio-economiche, educative) che ne favoriscono/inibiscono l'insorgere e il perpetuarsi. Il capitolo prosegue con la descrizione del disegno della ricerca.

Nel capitolo terzo sono riportati i risultati dell'analisi (effettuata con il supporto del software T-LAB) del *corpus* testuale ottenuto nella fase preliminare della rilevazione sul campo. Tale analisi ha permesso di definire il fenomeno a partire dalle rappresentazioni che gli insegnanti coinvolti nella rilevazione ci hanno fornito, rappresentazioni utili all'individuazione delle dimensioni di significato prevalenti, in base alle quali costruire gli item della scala somministrata nella seconda fase della rilevazione. La parte finale del capitolo è dedicata alle rappresentazioni degli insegnanti circa il loro ruolo in classe rispetto al bullismo: delegare a genitori/dirigenti/figure professionali o intervenire?

Nel capitolo quarto sono, infine, illustrate le procedure di calibrazione dello scala di atteggiamento attraverso l'applicazione del modello di Rasch (effettuata con il supporto del software RUMM 2020): dall'individuazione degli item che presentano *misfit*, alle stime dei parametri, al controllo di congruenza degli item. Si riportano di seguito i risultati dell'analisi *Differential Item Functioning* attraverso la quale si analizza l'influenza di alcuni *person factor* sulla probabilità che si verifichi un determinato *pattern* di risposte e che quindi quest'ultimo sia funzione non esclusiva del tratto latente misurato. Il capitolo si chiude con la riformulazione della scala e il controllo della sua validità tramite la tecnica della validazione concomitante.

Il quinto e ultimo capitolo riporta alcune considerazioni conclusive che mettono in evidenza il valore aggiunto del percorso metodologico proposto e l'importanza di rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti per intervenire attivamente nella prevenzione del bullismo a scuola.

Ringraziamenti

Non importa se scrivi una poesia o un saggio o un romanzo, quelle pagine diventano per un periodo più o meno lungo parte della tua vita...ne fanno parte! E le pagine potrebbero raccontare infinite dissolvenze e promettenti riassetamenti... fino a giungere all'armonia tra le parti.

La stesura di questo testo è stata ardua e fondamentale il supporto di chi con me ne conosce la storia.

Ringrazio infinitamente il mio gruppo di ricerca, colleghi ma soprattutto "amici" con il quale ho il piacere di lavorare da tanti anni e che mi hanno costantemente aiutato a rimettere a fuoco l'obiettivo.

Ringrazio Fabio Lo Verde, mio robusto riferimento teorico, per avermi insegnato che il sociologo non scrive se non ha qualcosa di "significativo e originale" da dire, e Alberto Trobia per la pazienza e l'attenzione con il quale assiste da sempre i miei "esperimenti" metodologici.

Ringrazio Gianna Cappello per quel serafico modo di lavorare che ti fa sembrare tutto più piacevole, Marilena Macaluso e Giusi Tumminelli per i loro preziosi "richiami all'ordine" e per la "presenza" affettuosa nella mia vita.

Un ringraziamento particolare a mia "sorella" Maria Del Gaudio per avermi ricordato in innumerevoli occasioni che ciò che è chiaro a me può non esserlo per gli altri e per aver esponenzialmente accresciuto in questi anni la mia autostima.

E infine ringrazio i miei due Vincenzo, mio padre e mio figlio, ai quali dedico questo volume.

Ringrazio mio padre per il suo modo insolito di alimentare le mie ambizioni e di incoraggiarmi: "se non vuoi studiare, c'è sempre la zappa di sette chili che usavo quando ero ragazzo", frase emblematica sull'uguaglianza di genere! Se fosse ancora qui festeggerebbe cucinandomi il mio piatto preferito.

E ringrazio il mio piccolo ometto Vincenzo (autore dello splendido cielo in copertina), perenne ispirazione e fonte inesauribile di concretezza e armonia.

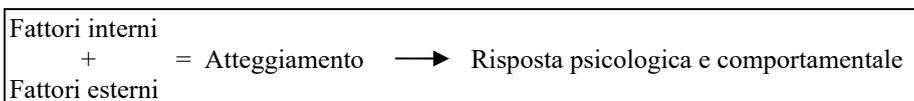
1. La rilevazione degli atteggiamenti: dai modelli deterministici al modello di Rasch

1.1 Il concetto di atteggiamento: teorie e definizioni

Diversi sono stati gli approcci teorici che hanno cercato di ricostruire, con intenti sia descrittivi sia predittivi, i meccanismi e le dinamiche alla base dei comportamenti degli attori sociali avvalendosi di concetti quali convinzioni, emozioni, conoscenze, abitudini, interessi, valori. Un concetto che si è rivelato particolarmente efficace, e sul quale si sono concentrati numerosi approfondimenti empirici, è quello di atteggiamento.

La fortuna del concetto deriva soprattutto dalla sua interdisciplinarietà dovuta alla sua capacità di integrare dimensioni differenti, legate all'individuo (fattori interni) e al contesto (fattori esterni), alle caratteristiche individuali, quali gli orientamenti al valore, la personalità, e ai contenuti simbolici afferenti a una "cultura" (fig. 1). L'atteggiamento così determinato genera una risposta psicologica e comportamentale.

Fig. 1 – Modello dell'atteggiamento



Il suddetto modello esplicita non solo il collegamento tra atteggiamento e azione, ma piuttosto mette in luce un elemento fondamentale della questione, ossia la dinamicità degli atteggiamenti. Anche partendo da approcci diversi allo studio degli atteggiamenti, il filo rosso che sembra accomunare tutte le teorizzazioni passate e presenti è proprio la concezione dinamica degli atteggiamenti. Comune a tutti gli approcci, infatti, è l'assunto secondo il quale gli atteggiamenti si formerebbero a partire dall'esperienza e subirebbero nel tempo dei cambiamenti, congruenti o incongruenti rispetto alla direzione iniziale, per l'azione esercitata da fattori personali e contestuali.

Ma scendiamo più nel dettaglio cercando di tracciare un breve *excursus* storico del concetto in esame.

All'inizio del '900 la psicologia sociale, nel tentativo di trovare una propria posizione nell'ambito delle scienze, a metà strada tra la sociologia e la psicologia, individuò nel concetto di atteggiamento un ponte ideale tra i processi psicologici dell'individuo e le determinanti culturali e ambientali del comportamento sociale. In questi anni, anche se all'interno della *neo-nata* psicologia sociale si registrava una tendenza ancora fortemente individualista che poneva in secondo piano la dimensione sociale, sempre maggiore rilevanza acquisivano le posizioni che sostenevano la complementarità tra atteggiamento individuale e relazione con il contesto. Ed è proprio da questo momento in poi che il concetto di atteggiamento comincia a essere preso in considerazione nella ricerca sociale.

In questa prospettiva, il concetto fu utilizzato da Thomas e Znaniecki per spiegare i diversi modelli comportamentali adottati dai contadini polacchi in patria e in emigrazione, mettendoli in relazione alle modifiche nei sistemi simbolici e cognitivi legati all'esperienza migratoria. L'atteggiamento viene dunque definito dai due autori come: «un processo mentale individuale che determina le risposte sia attuali sia potenziali di ogni individuo al mondo sociale. Dato che un atteggiamento è sempre rivolto verso qualche oggetto, esso può essere definito come uno stato della mente dell'individuo verso un valore. Un valore sociale, a sua volta, è definibile come ogni dato avente un contenuto empirico accessibile ai membri di qualche gruppo sociale e un significato che può essere o no oggetto di attività» (Thomas e Znaniecki 1918, p. 21).

Tale definizione fa quindi riferimento ai due ambiti sottesi alla definizione del concetto su evidenziati:

- ❖ quello sociale che produce gli stimoli, che sarebbero i valori, ovvero gli oggetti sociali verso i quali si orienta l'atteggiamento individuale;
- ❖ quello individuale che comprende i processi cognitivi ed emotivi dei singoli.

Gli atteggiamenti diventano in quest'ottica le controparti individuali dei valori sociali, evidenziando una forte correlazione tra le caratteristiche oggettive di una cultura e le rielaborazioni soggettive degli appartenenti a essa. Tale prospettiva rivaluta l'importanza dello stato psicologico come determinante del comportamento, opponendosi alla visione durkheimiana che negava qualsiasi barlume di autonomia all'individuo.

Questa visione apre la strada a una serie di riflessioni sul concetto di atteggiamento che pongono sempre più in comunicazione l'ambito psicologico e quello sociologico. Su posizioni analoghe si collocarono, per fare

qualche altro esempio, Bogardus, che definì l'atteggiamento la propensione ad agire verso o contro elementi dell'ambiente, considerati come valori positivi o negativi (1931); Cantril, il quale sottolineò la natura permanente e predittiva dell'atteggiamento rispetto all'azione, in quanto stato mentale, più o meno duraturo, nel quale si ritrova l'individuo quando entra in relazione e reagisce al proprio ambiente circostante (1934); e Newcomb, secondo il quale l'atteggiamento è l'elemento di congiunzione tra stati psicologici permanenti dell'individuo e oggetti permanenti che orientano le azioni nel suo mondo (1964). In queste definizioni è sempre evidenziata la correlazione tra l'aspetto individuale dell'atteggiamento e il suo corrispettivo sociale, che è l'origine degli stimoli-valori verso i quali si genera l'atteggiamento – e non riflesso di esso.

L'autore a cui si deve, comunque, una sistematizzazione del concetto di atteggiamento, nell'ambito della psicologia sociale, è Allport. Egli parte dall'analisi di sedici diverse definizioni di atteggiamento, tra cui quelle di Chave (1928), Krueger e Reckless (1931), Murphy e Murphy (1931), Warren (1934). Allport arriva alla conclusione che gli atteggiamenti sono definibili come: «stati di prontezza mentale e neurologica, organizzati attraverso l'esperienza, che esercitano un'influenza direttiva o dinamica sulla risposta dell'individuo nei confronti degli oggetti o situazioni con cui è in relazione» (1935, p.790).

Più recente di Allport, ma dettata dalla stessa volontà di sistematizzazione teorica, è la definizione fornita da Doob per il quale l'atteggiamento è «una risposta implicita che è nello stesso tempo anticipatoria e mediatrice rispetto all'insieme di risposte manifeste, ed è evocata da una varietà di stimoli come risultato di un precedente apprendimento o di gradienti di generalizzazione e discriminazione» (Doob 1947, p. 136). L'atteggiamento, pertanto, è allo stesso tempo segnale, in quanto risposta osservabile a uno stimolo, e pulsione, in quanto motivazione al comportamento manifesto che l'individuo metterà in atto.

Le suddette definizioni convergono nella prospettiva comportamentista, i cui aspetti peculiari saranno maggiormente esplicitati descrivendo le seguenti tre teorie comportamentiste dell'atteggiamento, che sono poi diventate le principali teorie alle quali si fa riferimento quando si parla di quest'approccio. Esse sono:

- ❖ *l'ipotesi della risposta mediatrice;*
- ❖ *il modello tripartito;*
- ❖ *i modelli dell'aspettativa-valore e dell'azione ragionata.*

Nel modello teorico della *risposta mediatrice*, elaborato da Osgood, Suci, Tannenbaum (1957), l'atteggiamento è considerato solo la parte valuta-

tiva del significato totale della risposta. Nella loro prospettiva l'atteggiamento si conferma come un concetto relazionale e processuale, uno stato cognitivo e valutativo basato sulla rappresentazione e su una relazione stimolo/risposta.

Secondo il *modello tripartito*, elaborato da Rosenberg e Hovland (1960), l'atteggiamento è una predisposizione a rispondere a determinati stimoli per mezzo di determinate risposte, distinte in cognitive, affettive e comportamentali. Le prime afferiscono alla domanda "cosa conosco dell'oggetto?" e fanno riferimento alle informazioni acquisite in maniera diretta, tramite l'esperienza, o indiretta, attraverso narrazioni. Le seconde riguardano il bagaglio emozionale riferito all'oggetto, che può essere positivo o negativo. Le terze, invece, sono relative alla dimensione attiva e includono i comportamenti che il soggetto mette in atto nei confronti dell'oggetto. Questo modello, però, rivela una forte ambiguità che influenzerà l'eterogeneità delle successive teorizzazioni. Esso, infatti, non consente di definire se l'atteggiamento è una struttura dotata di coerenza interna che produce affetti, cognizioni e comportamenti tra i quali vige una forma di reciproca influenza o è un agglomerato di componenti indipendenti.

Infine, secondo il *modello dell'aspettativa-valore*, elaborato da Fishbein e Ajzen (1975), l'atteggiamento è una valutazione spontanea, inevitabile, legata al "valore" attribuito all'oggetto e alla coerenza che questa associazione oggetto/valore riveste per il soggetto. L'atteggiamento, infatti, è determinato dalle credenze (ossia dagli elementi conoscitivi alla base dell'atteggiamento) che l'individuo possiede su esso e dalle risposte valutative implicite associate attraverso il condizionamento delle credenze. Le credenze a loro volta sono definite come la probabilità o la non probabilità (e quindi l'aspettativa) che un dato oggetto sia collegato a qualche attributo, cioè a qualche altro oggetto, valore, scopo. La principale novità introdotta da questo modello è quella della "forza" associata alla relazione oggetto/valutazione (che può presentarsi con diverse gradazioni: forte, debole, molto debole) da cui discendono gli attributi di disponibilità e accessibilità, cioè la facilità di recupero di tale struttura cognitiva dalla memoria del soggetto.

Tra il 1965 e il 1975, si diffonde un approccio alternativo alla prospettiva comportamentista, e in parte opposto al precedente, ossia la prospettiva della *social cognition* (Nisbett, Ross 1980) per la quale gli atteggiamenti sono l'elemento psicologico attraverso il quale si esprime l'individualità del singolo, in quanto spiegano le diverse risposte comportamentali a uguali stimoli-valori provenienti dal contesto sociale. Secondo l'approccio cognitivista i processi di costruzione della realtà sono attivati dagli individui mediante forme di conoscenza degli oggetti sociali. A livello empirico, l'attenzione si sposta dal binomio atteggiamento-comportamento al modo

in cui i diversi schemi cognitivi si strutturano, si modificano e vengono utilizzati. Nelle strategie di semplificazione compiute dalla mente nel tentativo di cogliere la complessità del sociale risultano rilevanti i processi di categorizzazione e generalizzazione piuttosto che i rapporti significativi derivanti dall'ambiente sociale. Questa sorta di psicologismo appare come il principale aspetto di debolezza della *social cognition*.

La differenza fra i modelli comportamentisti e quelli cognitivisti può essere sintetizzata nel fatto che i primi considerano l'atteggiamento una risposta valutativa condizionata a uno stimolo, ma indipendente dalla qualità dei suoi attributi specifici, mentre i secondi partono dall'assunto che l'atteggiamento sia una struttura cognitiva patrimonio della memoria a lungo termine che guida i processi di percezione dello stimolo, di interpretazione del suo significato, di valutazione e di decisione circa il comportamento. I modelli cognitivisti descrivono i meccanismi della mente, al contrario dei primi che sono modelli psicologici di tipo lineare che contemplano l'applicazione di regole di tipo logico o algebrico o probabilistico. I modelli cognitivisti formalizzano i processi cognitivi e il loro ruolo rispetto al comportamento, mentre quelli comportamentisti formalizzano il legame stimolo-risposta.

Il disaccordo fra la scuola cognitivista e la scuola comportamentista, pertanto, può essere individuato oltre che rispetto al ruolo dell'esperienza nella formazione degli atteggiamenti, alla loro capacità di stimolare gli individui all'azione, alla loro struttura interna, anche rispetto al *locus* psicologico degli atteggiamenti. Entrambe le prospettive lo collocano a metà strada tra stimolo osservabile e risposta manifesta, ma sono in disaccordo sulla natura stessa di ciò che il concetto rappresenta (Gocci e Occhini, 2005). Ma di ciò parleremo in modo più approfondito nel corso del capitolo.

1.2 La struttura degli atteggiamenti

Oltre alla relazione atteggiamento/comportamento, uno degli aspetti maggiormente studiati del concetto è quello della sua struttura. A tal proposito, i modelli teorizzati si possono ricondurre a tre tipi: componenziali, schematici, categoriali.

Secondo i *modelli componenziali* l'atteggiamento è l'insieme di tre componenti, ossia di tre classi di risposte a uno stimolo o oggetto di atteggiamento. Le tre componenti sono:

1. affettiva, che comprende sentimenti valutativi e preferenze;
2. cognitiva, che comprende opinioni e credenze;
3. comportamentale, che comprende comportamenti e intenzioni.

I teorici di riferimento per questo modello sono Rosenberg e Hovland (1960) e l'assunto di base, come ricordato precedentemente, è che l'atteggiamento è la variabile interveniente tra uno stimolo e una risposta osservabili.

A questo modello si contrappone l'ipotesi monodimensionale di Thurstone secondo la quale l'atteggiamento è da considerarsi una variabile unidimensionale di tipo affettivo-valutativo. Thurstone, pur confermando la natura pluridimensionale del concetto, ritiene che la risposta affettivo-valutativa possa considerarsi il principale continuum dimensionale sul quale misurare le differenze individuali di atteggiamento rispetto a uno stesso stimolo. Su questo assunto si basano diverse scale di rilevazione degli atteggiamenti, in particolare la scala di Thurstone e Chave (1929), la scala Likert (1932) e lo scalogramma di Guttman (1944).

Questo approccio è centrato sul processo valutativo derivato dalle credenze sull'oggetto di atteggiamento, sovrapponendo a esso il valore affettivo e tralasciando d'altro canto la relazione con il comportamento. Ciò ne rappresenta certamente un limite. Di contro la debolezza del modello tripartito risiede nella mancata precisazione dei rapporti che intercorrono tra le tre componenti menzionate. Comunque anche quest'ultimo modello, si serve per la rilevazione dell'atteggiamento di un'unica variabile unidimensionale che è espressa dalla valutazione finale dell'oggetto dell'atteggiamento, valutazione che può essere favorevole o sfavorevole, positiva o negativa, ecc. Questa variabile è volta a rilevare empiricamente la coerenza delle risposte valutative dei soggetti, ossia la tendenza centrale rispetto alle caratteristiche dell'oggetto dell'atteggiamento considerate. I successivi studi si sono concentrati sulla validazione del modello tripartito, con il preciso intento di esplicitare se la valutazione espressa dai soggetti sottintendesse un atteggiamento unidimensionale o fosse il risultato della combinazione delle tre componenti dell'atteggiamento.

In seguito Zanna e Rempel (1988) hanno proposto una rivisitazione del modello tripartito appena descritto che prende in considerazione soprattutto la funzione conoscitiva dell'atteggiamento, in quanto modalità di organizzazione delle conoscenze. In questa prospettiva l'atteggiamento è considerato un processo valutativo di uno stimolo rispetto al quale credenze, sentimenti e comportamenti rappresentano forme distinte di conoscenza. Per mezzo dell'atteggiamento gli stimoli vengono percepiti, classificati e, infine, valutati. Quindi l'atteggiamento è un'unità distinta dalle sue tre componenti, anche se da esse derivante: si può distinguere nella sua struttura un nodo centrale costituito dalla valutazione, le tre classi generali di informazioni (credenze, sentimenti, comportamenti) alla base di essa e i singoli elementi riconducibili a queste tre classi. Tra questi tre livelli sussistono dei

legami di tipo associativo, la forza dei quali è determinante per la rievocazione dalla memoria di tutti gli elementi che compongono i diversi livelli di un atteggiamento o solo di alcuni. È possibile comunque che le tre classi di informazioni abbiano un diverso peso rispetto all'origine dell'atteggiamento o che quest'ultimo derivi solo da una delle tre classi. È comunque da precisare che una maggiore coerenza tra le tre classi di informazioni garantisce una maggiore stabilità dell'atteggiamento.

I *modelli schematici* estendono agli atteggiamenti le proprietà dell'organizzazione schematica già individuate per i tratti di personalità (Cantor e Mischel, 1979), il concetto di sé (Markus e Sentis, 1982) e gli episodi sociali (Schank e Abelson, 1977). Questi modelli partono dall'assunto che gli atteggiamenti hanno una propria struttura, una rappresentazione cognitiva custodita in memoria ed effetti specifici sui processi cognitivi. Secondo il modello di Pratkanis (1989) l'atteggiamento in memoria è rappresentato attraverso un'etichetta che denomina l'oggetto, attribuita seguendo specifiche regole, ed è composto da una parte valutativa che permette di classificare un oggetto di atteggiamento come positivo o negativo e da una struttura conoscitiva a supporto della valutazione che funge da schema per riportare alla memoria eventi trascorsi e per dirigere le azioni orientate all'oggetto. È da precisare che la struttura conoscitiva inserita nel modello di Pratkanis, a differenza dell'insieme di credenze sottese alla dimensione cognitiva del modello tripartito, comprende una serie di contenuti e le procedure per utilizzarli, fungendo quindi da vero e proprio schema per la valutazione. Questa prospettiva dunque si basa principalmente sull'analogia tra atteggiamento e schema: l'atteggiamento rappresenterebbe uno schema di riferimento tematico per l'interpretazione, la selezione e l'apprendimento di nuove informazioni (vedi anche Watson e Hartman, 1939; Edwards, 1941; Judd e Kulik, 1980; Lingle e Ostrom, 1981). Quest'analogia sposta l'attenzione su una delle caratteristiche strutturali dell'atteggiamento, ossia la mono-bipolarità. Diversi studi sono stati incentrati sulla definizione delle condizioni di partenza che determinano l'una o l'altra struttura. A tal proposito, Pratkanis (1989) sostenne che la struttura bipolare degli atteggiamenti presuppone che l'individuo abbia a sua disposizione informazioni sia positive sia negative sull'oggetto dell'atteggiamento e che faccia ricorso alle une o alle altre a seconda della sua predisposizione favorevole o sfavorevole. Ma è chiaro che non tutti gli atteggiamenti hanno una struttura bipolare. Ad esempio ci sono oggetti di atteggiamento, quali l'aborto o l'abolizione della caccia, che inducono a sviluppare una struttura bipolare perché creano di per sé forti contrapposizioni. Di contro, altri oggetti di atteggiamento come lo sport o la musica danno origine ad atteggiamenti monopolari e in questo caso aumenteranno le informazioni in posses-