



Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Pedagogiche

A.A. 2025/2026

**IL CONFLITTO COGNITIVO COME MOTORE
DELL'APPRENDIMENTO:
IL RUOLO DELLA DISSONANZA NEI CONTESTI
EDUCATIVI.**

Relatore: Prof. Gian Antonio Di Bernardo

Laureanda: Ilenia Romano

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1: GLI ATTEGGIAMENTI TRA DEFINIZIONE, STRUTTURA E CAMBIAMENTO.	9
1.1: DEFINIZIONE E NATURA DEGLI ATTEGGIAMENTI.....	9
1.2: APPROCCI TEORICI E METODOLOGICI ALLA MISURAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI.	17
1.3: DAGLI ATTEGGIAMENTI AL COMPORTAMENTO: RAPPORTO TRA VALUTAZIONE INTERNA E AZIONE OSSERVABILE.	24
CAPITOLO 2: LA DISSONANZA COGNITIVA COME MOTORE DEL CAMBIAMENTO.....	27
2.1: I PROCESSI DI CAMBIAMENTO DEGLI ATTEGGIAMENTI.....	27
2.2: ORIGINI E FONDAMENTI TEORICI DELLA DISSONANZA COGNITIVA.....	30
2.3: MECCANISMI DI RIDUZIONE E DIMENSIONE MOTIVAZIONALE DELLA DISSONANZA COGNITIVA.....	34
2.4: SVILUPPI TEORICI E CRITICHE METODOLOGICHE DELLA DISSONANZA COGNITIVA.	37
2.5: DISSONANZA COGNITIVA E PROCESSI DI CAMBIAMENTO: IMPLICAZIONI E PROSPETTIVE.	40
CAPITOLO 3: OLTRE LA TEORIA: LA DISSONANZA COGNITIVA IN CONTESTI APPLICATIVI.	44
3.1: FUNZIONI E APPLICAZIONI DELLA DISSONANZA COGNITIVA.	44
3.2: DISSONANZA COGNITIVA, DINAMICHE DEL CONSUMO E PROCESSI PERSUASIVI.	45
3.3: DISSONANZA COGNITIVA, IMMAGINE CORPOREA E INTERVENTI DI PREVENZIONE.	48
3.4: DISSONANZA COGNITIVA, DINAMICHE SOCIALI E AMBIENTI DIGITALI.....	54
3.5: LA DISSONANZA COGNITIVA COME RISORSA EDUCATIVA	57
3.6: VERSO UNA PROSPETTIVA APPLICATIVA DELLA DISSONANZA COGNITIVA.	63
CAPITOLO 4. LA DISSONANZA COGNITIVA NEI CONTESTI EDUCATIVI: UN'INDAGINE EMPIRICA.	65
4.1: OBIETTIVI DELLA RICERCA.....	65
4.2: METODO.	67
4.2.1: PARTECIPANTI.	67

4.2.2: PROCEDURA.	69
4.2.3: MISURE.	71
4.3: RISULTATI.	73
4.3.1: ANALISI DELLE CORRELAZIONI.	76
4.4: DISCUSSIONE.	78
4.4.1: IMPLICAZIONI PRATICHE.	80
CONCLUSIONI.....	83
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.	86

INTRODUZIONE.

Gli individui tendono naturalmente a ricercare coerenza tra ciò che pensano, ciò in cui credono e il modo in cui agiscono. Quando tale equilibrio viene meno e convinzioni, atteggiamenti o comportamenti entrano in conflitto tra loro, può emergere una condizione di tensione psicologica che spinge il soggetto a ricercare nuove forme di coerenza. È proprio a partire da questa esigenza fondamentale di mantenere una rappresentazione ordinata e coerente della realtà che prende forma il concetto di dissonanza cognitiva, uno dei costrutti più importanti della psicologia sociale contemporanea.

A partire dalla formulazione originaria proposta da Leon Festinger nel 1957, la teoria della dissonanza ha contribuito in maniera significativa alla comprensione dei processi attraverso cui gli individui costruiscono, mantengono e modificano atteggiamenti, convinzioni e comportamenti. Nel corso del tempo, tale prospettiva teorica è stata progressivamente ampliata e applicata a numerosi ambiti di ricerca, evidenziando come il bisogno di coerenza cognitiva influenzi profondamente non soltanto le decisioni individuali, ma anche le relazioni sociali, i processi comunicativi e le modalità attraverso cui le persone interpretano la realtà.

Comprendere il funzionamento della dissonanza cognitiva significa quindi comprendere uno dei processi attraverso cui gli individui costruiscono il proprio rapporto con la realtà, interpretano le informazioni e orientano le proprie scelte. Tale aspetto assume un'importanza significativa nella società contemporanea, caratterizzata da una crescente esposizione a informazioni, opinioni e punti di vista spesso divergenti tra loro.

In tale contesto, il conflitto cognitivo rappresenta una chiave interpretativa fondamentale per comprendere numerosi fenomeni individuali e collettivi. Il bisogno di mantenere una rappresentazione coerente di sé e della realtà può infatti influenzare il modo in cui gli individui selezionano le informazioni, interpretano eventi e prendono decisioni, contribuendo talvolta alla persistenza di convinzioni anche in presenza di evidenze contrarie. Per questa ragione, nel corso degli anni la teoria della dissonanza cognitiva è stata applicata a molteplici ambiti di ricerca, tra cui il marketing, gli ambienti digitali e la comunicazione persuasiva.

Accanto a tali applicazioni, ha assunto particolare rilevanza il ruolo della dissonanza cognitiva nei processi educativi e formativi. L'apprendimento non consiste infatti in una semplice acquisizione passiva di informazioni, ma implica frequentemente la necessità di confrontarsi con conoscenze nuove che possono entrare in contrasto con convinzioni, interpretazioni o schemi interpretativi precedentemente acquisiti. In questa prospettiva, il conflitto cognitivo non rappresenta

esclusivamente una condizione di disagio da evitare, ma può costituire un'importante occasione di crescita, riflessione e trasformazione delle conoscenze.

Differenti approcci teorici hanno evidenziato come lo sviluppo della conoscenza richieda spesso la revisione di rappresentazioni considerate stabili e adeguate. Ciò rende particolarmente interessante approfondire il rapporto tra dissonanza cognitiva e apprendimento, soprattutto all'interno di contesti educativi nei quali il confronto con il dubbio, l'incertezza e la complessità assume un ruolo centrale nella costruzione di competenze critiche e riflessive. In una realtà caratterizzata da rapidi cambiamenti culturali, sociali e tecnologici, la capacità di confrontarsi con prospettive differenti e di rivedere criticamente le proprie convinzioni appare infatti una competenza sempre più rilevante sia sul piano personale sia su quello professionale e sociale.

Le considerazioni fin qui sviluppate evidenziano come la dissonanza cognitiva rappresenti un fenomeno di particolare interesse non soltanto per la comprensione dei processi psicologici individuali, ma anche per l'analisi delle dinamiche educative attraverso cui gli individui costruiscono e rielaborano le proprie conoscenze. Se il confronto con informazioni incoerenti o contrastanti costituisce una componente ricorrente dell'esperienza umana, appare particolarmente rilevante comprendere il ruolo che tale processo può assumere all'interno dei contesti scolastici e formativi, nei quali l'apprendimento implica la revisione di convinzioni pregresse e l'acquisizione di nuove modalità di interpretazione della realtà.

A partire da queste premesse, il presente elaborato intende approfondire il fenomeno della dissonanza cognitiva attraverso un percorso di analisi che integra prospettive teoriche e applicative. L'obiettivo generale della tesi consiste nell'esaminare il contributo che il conflitto cognitivo può offrire alla comprensione dei processi di cambiamento, apprendimento e costruzione delle conoscenze, soffermandosi in particolare sulle potenziali implicazioni educative del costrutto.

L'interesse verso questa tematica nasce dalla crescente attenzione che la letteratura scientifica ha progressivamente dedicato alla possibilità di interpretare la dissonanza non soltanto come un meccanismo orientato alla riduzione di una condizione di tensione psicologica ma anche come una possibile risorsa capace di promuovere riflessione critica, riorganizzazione delle conoscenze e trasformazione personale. In questa prospettiva, il conflitto cognitivo assume una rilevanza che supera i confini della psicologia sociale contemporanea e si estende ai processi educativi, nei quali il confronto con il dubbio, l'incertezza e la complessità può rappresentare un'importante occasione di crescita.

Particolare attenzione viene pertanto dedicata al rapporto tra dissonanza cognitiva e apprendimento. L'elaborato si propone infatti di approfondire le modalità attraverso cui il conflitto cognitivo possa influenzare la costruzione delle conoscenze, gli atteggiamenti e i processi di

cambiamento individuale, analizzando al contempo le principali applicazioni che tale prospettiva ha trovato in differenti ambiti della ricerca psicologica ed educativa.

Accanto all'analisi teorica, la tesi comprende inoltre una ricerca empirica finalizzata a esplorare il modo in cui la dissonanza viene percepita e interpretata da soggetti operanti in ambito scolastico. Attraverso la somministrazione di un questionario rivolto a insegnanti e figure educative, lo studio si propone di indagare il livello di familiarità con il costrutto, gli atteggiamenti associati alla dissonanza cognitiva, la percezione della sua efficacia nei processi di insegnamento e apprendimento e le modalità attraverso cui essa viene eventualmente utilizzata nella pratica educativa quotidiana.

L'integrazione tra approfondimento teorico e indagine empirica risponde all'esigenza di comprendere non soltanto come il conflitto cognitivo sia stato concettualizzato all'interno della letteratura scientifica, ma anche quale spazio esso occupi all'interno dei contesti educativi contemporanei. In tal modo, il presente elaborato intende contribuire alla riflessione sul potenziale ruolo della dissonanza come risorsa educativa, evidenziandone opportunità, criticità e possibili prospettive di sviluppo.

Al fine di perseguire tali obiettivi, la tesi è stata articolata in quattro capitoli tra loro strettamente collegati, ciascuno dei quali approfondisce differenti aspetti del fenomeno oggetto d'indagine.

Il primo capitolo è dedicato all'analisi degli atteggiamenti, costrutto fondamentale per comprendere i processi attraverso cui gli individui interpretano la realtà, orientano le proprie scelte e costruiscono le proprie rappresentazioni cognitive.

Dopo aver esaminato le principali definizioni proposte dalla letteratura scientifica, il capitolo approfondisce la struttura e le componenti degli atteggiamenti, i processi di formazione e modificazione e le principali teorie che ne spiegano il cambiamento. Particolare attenzione viene inoltre dedicata alle relazioni tra atteggiamenti, comportamenti e contesto sociale, evidenziando il ruolo che tali processi assumono nella vita quotidiana e nelle dinamiche relazionali.

Il secondo capitolo affronta il costrutto della dissonanza cognitiva a partire dalla formulazione teorica originariamente proposta da Leon Festinger nel 1957. Dopo aver illustrato i principi fondamentali della teoria, vengono analizzati i principali meccanismi attraverso cui gli individui tendono a ridurre le condizioni di incoerenza cognitiva e vengono approfonditi i contributi teorici che hanno ampliato e sviluppato il modello originario nel corso del tempo. Il capitolo si sofferma inoltre sul rapporto tra dissonanza cognitiva, atteggiamenti e cambiamento comportamentale, evidenziando il valore esplicativo del costrutto nella comprensione di numerosi fenomeni psicologici e sociali.

Il terzo capitolo è dedicato alle principali applicazioni della dissonanza cognitiva nei diversi ambiti della ricerca psicologica e sociale. In particolare, vengono approfonditi i contesti della comunicazione persuasiva, del marketing, delle dinamiche digitali e sociali e dell'immagine corporea,

mettendo in evidenza come il conflitto cognitivo possa influenzare atteggiamenti, decisioni e comportamenti. Nella parte conclusiva del capitolo l'attenzione viene progressivamente orientata verso il contesto educativo, analizzando il potenziale ruolo della dissonanza cognitiva nei processi di insegnamento e apprendimento e le possibili implicazioni pedagogiche associate al suo utilizzo.

Infine, all'interno del quarto e ultimo capitolo viene presentata la ricerca empirica realizzata nell'ambito del presente lavoro. Dopo aver illustrato gli obiettivi dello studio, la metodologia adottata e le caratteristiche del campione coinvolto, vengono presentati i risultati emersi dall'indagine condotta su insegnanti e figure educative operanti nei contesti scolastici. L'analisi si concentra in particolare sulla percezione della dissonanza cognitiva, sul livello di familiarità con il costrutto, sugli atteggiamenti associati al conflitto cognitivo e sulle modalità attraverso cui esso viene eventualmente utilizzato nella pratica educativa. Il capitolo si conclude con la discussione dei risultati e con una riflessione sulle possibili implicazioni pratiche derivanti dall'utilizzo della dissonanza cognitiva nei processi di insegnamento e apprendimento.

Nel complesso, il presente elaborato mira a integrare riflessione teorica e ricerca empirica al fine di offrire una comprensione articolata della dissonanza e del suo potenziale valore educativo. Attraverso tale prospettiva, la tesi intende contribuire alla riflessione sul ruolo del conflitto cognitivo nei processi di apprendimento, evidenziandone non soltanto la rilevanza teorica, ma anche le possibili applicazioni all'interno dei contesti scolastici contemporanei.

CAPITOLO 1: GLI ATTEGGIAMENTI TRA DEFINIZIONE, STRUTTURA E CAMBIAMENTO.

1.1: DEFINIZIONE E NATURA DEGLI ATTEGGIAMENTI.

Comprendere il comportamento umano implica, inevitabilmente, analizzare il ruolo svolto dagli atteggiamenti, strutture psicologiche fondamentali che guidano il modo in cui le persone percepiscono, interpretano e reagiscono agli stimoli provenienti dal mondo circostante.

Il termine “atteggiamento” fu introdotto nel lessico psicologico grazie agli studi sociologici di Thomas e Znaniecki¹, che, in una ricerca condotta nel 1918, lo impiegarono per descrivere le tendenze e le predisposizioni degli individui a reagire in modo coerente nei confronti di persone, oggetti e situazioni sociali. Analizzando la condizione dei contadini polacchi emigrati negli Stati Uniti, i due studiosi mostrarono infatti come, alla base del comportamento umano, non vi fossero risposte casuali o esclusivamente situazionali, bensì uno stato motivazionale interno capace di orientare l'interpretazione della realtà e guidare l'azione. Nella loro prospettiva, l'atteggiamento rappresenta dunque la struttura psicologica responsabile della mediazione tra esperienza sociale e comportamento osservabile.

Lo studio degli atteggiamenti occupa tuttora un ruolo centrale nella psicologia sociale contemporanea. In quest'ambito, essi non costituiscono semplici opinioni momentanee o giudizi superficiali, ma, al contrario, rappresentano sistemi coerenti di valutazioni e credenze che permettono di attribuire significato all'esperienza quotidiana e di orientare le scelte comportamentali. È in questo quadro che si colloca il contributo di Gordon Allport, psicologo statunitense che definì l'atteggiamento come²: “Uno stato di prontezza mentale e neurologica, organizzato nel corso dell'esperienza, che esercita un'influenza direttrice o dinamica sulle risposte di un individuo a tutti gli oggetti e situazioni con cui è in relazione.” Secondo l'autore, l'atteggiamento può dunque essere considerato una tendenza appresa e relativamente stabile che conduce l'individuo a reagire in modo coerente nei confronti di persone, oggetti o situazioni³. In altri termini, gli atteggiamenti costituiscono schemi interiorizzati che guidano pensieri, emozioni e comportamenti: non si tratta di valutazioni momentanee e passeggera, ma di veri e propri costrutti psicologici che influenzano il modo in cui interpretiamo la realtà e reagiamo a essa⁴.

¹ W.I. Thomas & F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, University of Chicago Press, Chicago, 1918, pp. 5-7.

² G. W. Allport, *The Nature of Attitudes*, Holt, New York, 1935, p.10.

³ Cfr., N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 25-27.

⁴ *Ivi*, pp.28-30.

Nonostante la rilevanza del contributo di Allport e di numerosi altri studiosi, non esiste una definizione univoca di atteggiamento. Il concetto è stato infatti declinato in modo differente a seconda delle prospettive teoriche adottate, delle finalità di ricerca e dei contesti applicativi: alcuni autori descrivono tale costrutto principalmente in termini cognitivi o affettivi, altri, invece, adottano un approccio maggiormente motivazionale; tuttavia, vi è consenso nel considerarlo una struttura interna relativamente stabile, in grado di orientare il comportamento dell'individuo.

Alla luce di quanto affermato finora, risulta fondamentale operare una distinzione tra gli atteggiamenti e le opinioni, due termini spesso utilizzati in modo intercambiabile nel linguaggio quotidiano, ma che presentano caratteristiche specifiche e differenze strutturali rilevanti. Diversamente dalle opinioni, capaci di modificarsi rapidamente in risposta a nuove informazioni, gli atteggiamenti tendono infatti a mantenere una maggiore stabilità nel tempo e a esercitare un'influenza più profonda su pensieri, emozioni e comportamenti.

A tal proposito, Price ha individuato tre differenze strutturali fondamentali tra atteggiamenti e opinioni.⁵ La prima distinzione risiede nel livello di manifestazione della risposta: mentre le opinioni si esprimono tramite giudizi verbali espliciti, gli atteggiamenti non sono sempre direttamente osservabili. La seconda differenza riguarda invece la base psicologica di ciascun costrutto: gli atteggiamenti includono una componente affettivo-emotiva che lega le valutazioni al comportamento, mentre le opinioni si fondano prevalentemente su credenze di natura cognitiva. Infine, la terza e ultima distinzione concerne la natura degli oggetti di riferimento: gli atteggiamenti si orientano verso classi più ampie di persone, situazioni o oggetti, mentre le opinioni si riferiscono invece a questioni specifiche o affermazioni circoscritte.

Nel loro insieme, queste differenze mostrano come gli atteggiamenti rappresentano strutture più profonde e stabili, mentre le opinioni riflettono valutazioni maggiormente superficiali e suscettibili al cambiamento. Distinguere tra i due concetti risulta dunque essenziale tanto per la comprensione dei processi psicologici propri dell'essere umano, quanto per la progettazione di ricerche e interventi finalizzati a interpretare o modificare il comportamento⁶.

In virtù delle definizioni discusse e delle differenze esistenti con altri costrutti, gli studiosi hanno tentato di comprendere in maniera approfondita la struttura interna degli atteggiamenti, al fine di spiegare come essi influenzino simultaneamente cognizioni, emozioni e comportamenti. In questo contesto, uno dei modelli più consolidati è il modello tripartito⁷, sviluppato per sintetizzare le

⁵ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 16-18.

⁶ *Ibidem*.

⁷ M. P. Zanna & J. K. Rempel, *Attitudes: A new look at an old concept*, in S. Chaiken & Y. Trope (a cura di), *Dual-process theories in social psychology*, New York, Guilford, 1988, pp. 1-34.

componenti principali che costituiscono un atteggiamento. Questo modello, elaborato in particolare da Zanna e Rempel, nasce dall'esigenza di superare approcci precedenti che interpretavano l'atteggiamento come mero insieme di convinzioni cognitive, o come semplice predisposizione comportamentale.

Gli autori proposero di considerare l'atteggiamento come una struttura multidimensionale, composta da tre componenti interconnesse: cognitiva, affettiva e comportamentale. La componente cognitiva comprende le conoscenze, le credenze e le valutazioni relative all'oggetto di atteggiamento; quella affettiva include l'insieme di emozioni e sentimenti associati all'oggetto; infine, la componente comportamentale si riferisce alle azioni messe in atto verso l'oggetto di atteggiamento. L'atteggiamento deriva dall'interazione tra queste tre componenti, che possono esercitare lo stesso peso o pesi differenti nel determinarne l'orientamento complessivo. Ciascuna delle componenti presenta inoltre due proprietà: una direzione, positiva o negativa, e un'intensità, che esprime la forza del coinvolgimento cognitivo o emotivo. Quando le componenti risultano allineate, l'atteggiamento si manifesta in modo coerente; quando invece divergono, può svilupparsi un'ambivalenza, ossia la coesistenza di valutazioni positive e negative nei confronti del medesimo oggetto di atteggiamento.

Questo fenomeno può essere illustrato con un esempio: se ci venisse chiesto se ci piacciono i leoni, la componente cognitiva potrebbe portarci a esprimere una valutazione positiva. Tuttavia, l'emozione di paura generata dalla componente affettiva potrebbe indurre a evitare un contatto diretto con l'oggetto di atteggiamento in questione. L'esempio mostra come l'incoerenza esistente tra le componenti possa generare un atteggiamento ambivalente.

Il modello elaborato da Zanna e Rempel mette dunque in evidenza le relazioni tra cognizioni, emozioni e comportamenti, offrendo una cornice teorica utile per comprendere la complessità dei processi sottesi agli atteggiamenti; esso ha contribuito in modo significativo allo studio di questi complessi costrutti psicologici, poiché ha permesso di analizzarli non come fenomeni unitari, ma come sistemi dinamici nei quali diverse componenti possono interagire, convergere o entrare in conflitto.

A partire dalla struttura appena delineata, risulta fondamentale interrogarsi non solo su come gli atteggiamenti siano organizzati internamente, ma anche sulle modalità attraverso cui essi si formano e sulle funzioni che svolgono all'interno dell'esperienza individuale. Comprendere tali aspetti consente infatti di cogliere il ruolo attivo degli atteggiamenti nella regolazione del comportamento e nell'interazione tra individuo e ambiente. Gli atteggiamenti, infatti, non rappresentano semplici valutazioni statistiche nei confronti di oggetti, persone o situazioni, ma si configurano come strutture dinamiche che contribuiscono all'adattamento dell'individuo al contesto.⁸

⁸ Cfr., M. A. Hogg, G. M. Vaughan, *Psicologia sociale*, Pearson, Milano, 2018.

In questa prospettiva, uno dei contributi teorici più rilevanti è rappresentato dall'approccio funzionalista di Katz, il quale individua diverse funzioni degli atteggiamenti.⁹

Questi orientamenti, infatti, assolvono innanzitutto una funzione conoscitiva, in quanto consentono di organizzare e semplificare le informazioni provenienti dall'ambiente, offrendo schemi interpretativi che facilitano la comprensione della realtà. Allo stesso tempo, essi svolgono una funzione utilitaristica o strumentale, poiché orientano il comportamento verso esiti ritenuti desiderabili e contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi prefissati e alla riduzione dei costi. A ciò si affianca una funzione espressiva e identitaria, attraverso cui l'individuo manifesta valori, credenze e aspetti rilevanti della propria identità.

Gli atteggiamenti svolgono inoltre una funzione di adattamento sociale, in quanto tendono a conformarsi al contesto culturale di appartenenza e ai gruppi sociali di riferimento, favorendo l'integrazione dell'individuo nell'ambiente.

Infine, essi possono assumere una funzione ego-difensiva, contribuendo a proteggere il Sé da minacce esterne e a gestire le tensioni derivanti da conflitti interni. In questo senso, gli atteggiamenti possono essere intesi come predisposizioni all'azione, capaci di orientare il comportamento del soggetto nei confronti di specifici oggetti.¹⁰

Le funzioni appena descritte risultano strettamente connesse ai processi attraverso cui gli atteggiamenti si originano e si consolidano. Proprio perché svolgono un ruolo attivo nell'orientare la percezione e il comportamento, essi si sviluppano nel tempo attraverso dinamiche complesse, che coinvolgono sia l'esperienza diretta sia l'influenza esercitata dal contesto sociale.¹¹

Per quanto concerne la formazione diretta, gli atteggiamenti possono derivare dall'interazione concreta con l'oggetto di attitudinale. In questi casi, la valutazione si costruisce a partire da esperienze personali, che consentono all'individuo di associare all'oggetto specifici significati, emozioni e conseguenze. Per questo motivo, gli atteggiamenti basati su esperienze dirette tendono a risultare più stabili, accessibili e resistenti al cambiamento, in quanto radicati in vissuti concreti e difficilmente sostituibili.¹²

Accanto a questa modalità, un ruolo altrettanto rilevante è svolto dalla formazione indiretta, che si verifica in assenza di un contatto con l'oggetto e si basa su differenti meccanismi di acquisizione e influenza sociale. Tra questi, il condizionamento classico¹³ consente di sviluppare una valutazione nei confronti di un oggetto attraverso l'associazione ripetuta con stimoli già connotati

⁹ D.Katz, *The functional approach to the study of attitudes*. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 1960, pp.163–204.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Cfr., A. H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, 1993.

¹² Cfr., R. H. Fazio, M. P. Zanna, "Direct Experience and Attitude-Behavior Consistency", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 14, Academic Press, New York, 1981, pp. 161–202.

¹³ Cfr., I. P. Pavlov, *Conditioned Reflexes*, Oxford University Press, Oxford, 1927.

positivamente o negativamente; il condizionamento operante¹⁴, invece, contribuisce alla formazione degli atteggiamenti attraverso le conseguenze associate ai comportamenti, rafforzando o indebolendo determinate valutazioni in funzione delle ricompense o delle punizioni ricevute.

Un ulteriore processo è rappresentato dal modellamento¹⁵, che consiste nell'osservazione e nella successiva imitazione del comportamento altrui: gli individui tendono infatti ad acquisire atteggiamenti osservando le emozioni, le valutazioni e le reazioni provenienti da figure significative o modelli sociali.

Ai meccanismi sopracitati si affiancano inoltre processi più strettamente collegati all'influenza sociale: quali l'acquiescenza, che implica la messa in atto di atteggiamenti con l'obiettivo di conformarsi alle aspettative altrui, l'identificazione, attraverso cui l'individuo assume atteggiamenti coerenti con quelli di persone o gruppi con cui si identifica, e l'interiorizzazione, che comporta una piena integrazione degli atteggiamenti nel proprio sistema di credenze e valori.¹⁶

Nel complesso, tali dinamiche evidenziano come la formazione degli atteggiamenti non sia riconducibile a un unico processo, ma rappresenti il risultato dell'interazione continua tra esperienze individuali e contesto sociale. In questa prospettiva, gli atteggiamenti si configurano come costruzioni dinamiche, continuamente rielaborate alla luce delle esperienze vissute e delle influenze provenienti dall'ambiente sociale.¹⁷

In continuità con quanto appena discusso, alcune prospettive teoriche, tra cui quelle di matrice evoluzionistica, hanno messo in luce l'esistenza di preferenze di origine presociali¹⁸, considerate come predisposizioni iniziali verso determinati stimoli, presenti in maniera innata nel patrimonio genetico dell'individuo. Queste preferenze, pur facilitando la valutazione e l'interpretazione degli oggetti con cui l'individuo entra in contatto, non costituiscono ancora un atteggiamento vero e proprio, ma rappresentano un terreno preliminare che può rendere determinati stimoli più salienti, o facilitare la successiva elaborazione valutativa. Come osservano Eagly e Chaiken¹⁹, un atteggiamento può essere considerato tale solo quando l'individuo formula una vera e propria valutazione, positiva o negativa, nei confronti di un oggetto reale o simbolico. Le preferenze presociali sono quindi punti di partenza, ma è l'esperienza, mediata dai processi cognitivi e sociali, a trasformarle in orientamenti stabili.

¹⁴ Cfr., B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York, 1953.

¹⁵ Cfr., A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.

¹⁶ H. C. Kelman, "Compliance, Identification, and Internalization: Three Processes of Attitude Change", in "Journal of Conflict Resolution", vol. 2, 1958, pp. 51-60.

¹⁷ Cfr., A. H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, 1993.

¹⁸ Cfr. N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 25-26.

¹⁹ *Ibidem*.

Una delle principali modalità attraverso cui si sviluppano gli atteggiamenti è l'esperienza diretta. Interagendo con un determinato stimolo, l'individuo raccoglie informazioni sulle sue caratteristiche e costruisce credenze che, con il tempo, possono consolidarsi in un orientamento stabile. Questo processo può coinvolgere forme di elaborazione cognitiva più o meno approfondite. Fiske e Neuberg²⁰, nell'ambito dei modelli di categorizzazione sociale, evidenziano come le persone, inizialmente, tendano a interpretare ciò che incontrano ricorrendo a categorie già conosciute: inserire un nuovo elemento all'interno di una classe familiare permette di anticiparne alcune proprietà e attribuirgli la valutazione già elaborata per quella determinata categoria. L'elaborazione cognitiva comprende dunque operazioni come la classificazione, l'inferenza di caratteristiche mancanti e il confronto con stimoli simili, attraverso le quali il soggetto attribuisce significato a ciò che percepisce e che lo circonda, e questo contribuisce alla formazione dell'atteggiamento.

Oltre ai meccanismi intenzionali, nel percorso di strutturazione di questi costrutti psicologici intervengono anche processi automatici. Il fenomeno della mera esposizione²¹, descritto da Zajonc, evidenzia che la ripetuta presentazione di uno stimolo ne aumenta la familiarità e, conseguentemente, il grado di reazione positiva suscitato nel soggetto, anche in assenza di informazioni aggiuntive. La semplice presenza reiterata di un elemento nell'ambiente può dunque provocare la comparsa di un orientamento positivo nei confronti dello stimolo stesso. Un ulteriore processo automatico responsabile della formazione degli atteggiamenti è rappresentato dal condizionamento valutativo: secondo un meccanismo analogo a quello individuato da Pavlov negli esperimenti sul condizionamento classico²², uno stimolo inizialmente neutro può acquisire una connotazione positiva o negativa se ripetutamente associato a elementi emotivamente significativi caratterizzati dalla medesima valenza; si tratta di un processo ampiamente utilizzato nella comunicazione persuasiva e nelle pubblicità, dove immagini o simboli connotati positivamente vengono accostati a prodotti o servizi allo scopo di modificarne la percezione da parte dello spettatore.

Tuttavia, la costruzione degli atteggiamenti non deriva unicamente dall'esperienza diretta con l'oggetto; un ruolo significativo è infatti svolto dall'osservazione del comportamento altrui. Come evidenziato da Bandura²³, l'apprendimento sociale mostra come gli individui tendano a imitare comportamenti e valutazioni dei modelli considerati significativi, soprattutto quando tali condotte producono esiti desiderabili o approvazione sociale. Attraverso questo processo, quindi, una

²⁰ S.T. Fiske & Neuberg, *A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes, Influences of information and motivation on attention and interpretation*, *Advances in Experimental Social Psychology*, 1990, pp. 1-74.

²¹ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 27-29.

²² I. P. Pavlov, *Conditioned Reflexes*, London, Oxford University Press, 1927, pp. 50-55.

²³ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977, pp. 40-42.

persona può adottare un atteggiamento semplicemente osservando le preferenze e le reazioni degli altri, senza necessariamente aver avuto un contatto diretto con l'oggetto in questione.

La comunicazione interpersonale costituisce un'ulteriore modalità di formazione degli atteggiamenti. Quando l'individuo non possiede esperienza diretta con l'oggetto d'atteggiamento, le informazioni provenienti da figure socialmente o emotivamente rilevanti diventano un riferimento fondamentale. Festinger²⁴ ha infatti evidenziato come, in situazioni ambigue o socialmente significative, le persone siano predisposte a confrontare le proprie posizioni con quelle altrui, al fine di valutare la correttezza dei propri giudizi. Tale confronto può produrre due tipi di influenza: una di natura normativa, attraverso la quale il soggetto adotta uno specifico atteggiamento al fine di rafforzare il proprio senso di appartenenza a un determinato gruppo sociale o evitare disapprovazione, e una di natura informativa, basata sulla percezione della competenza altrui.

L'analisi dei differenti meccanismi coinvolti nella formazione degli atteggiamenti mette in evidenza come lo sviluppo di questi costrutti sia un fenomeno complesso, frutto dell'interazione tra componenti cognitive, affettive e sociali²⁵. Il contatto diretto, l'osservazione dell'esperienza altrui con l'oggetto e la comunicazione interpersonale operano a livelli differenti ma complementari, contribuendo a generare atteggiamenti relativamente stabili che guidano scelte, comportamenti e percezioni. La comprensione di tali processi costituisce un elemento cruciale non solo nell'interpretazione dell'origine degli atteggiamenti, ma anche nell'analisi delle funzioni che essi svolgono nella regolazione dell'esperienza individuale.

Dopo aver analizzato i processi che determinano la formazione degli atteggiamenti, risulta di fondamentale importanza porsi alcuni specifici quesiti, in particolare: quali sono le motivazioni che spingono gli individui a investire tempo, attenzione ed energie nella costruzione e nel mantenimento di determinati orientamenti? E, soprattutto, quali sono le funzioni svolte dagli atteggiamenti?

Questi interrogativi costituiscono il punto di partenza dell'approccio funzionalista²⁶, una prospettiva che mira a individuare i ruoli svolti dagli atteggiamenti, interpretando tali costrutti come strumenti orientati alla soddisfazione di bisogni psicologici e sociali del soggetto. Secondo questo orientamento teorico, gli atteggiamenti si consolidano nel tempo poiché svolgono una funzione chiave nell'ordinare le esperienze, nel proteggere il Sé e nel favorire l'adattamento dell'individuo all'ambiente circostante, facilitando le interazioni sociali. Le prime sistematizzazioni dell'approccio funzionalista risalgono agli anni Cinquanta, con i contributi di Smith, White e Bruner²⁷, i quali individuarono tre principali funzioni svolte dagli atteggiamenti. La prima riguarda la valutazione

²⁴ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, 1957.

²⁵ Cfr. N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

²⁶ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 34-36.

²⁷ M.B. Smith, J.S. Bruner, R.W. White, *Opinions and personality*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1956, p.40.

dell'oggetto, anche detta *object appraisal*, secondo la quale questi costrutti permettono all'individuo di sintetizzare rapidamente gli aspetti favorevoli o sfavorevoli di un determinato oggetto, allo scopo di orientare le azioni di allontanamento o di avvicinamento nei confronti dello stesso. La seconda funzione riguarda invece l'adattamento sociale: alcuni atteggiamenti vengono infatti messi in atto o mantenuti al fine di manifestare appartenenza, adesione o distinzione rispetto a specifici gruppi, favorendo i processi di costruzione e consolidamento dell'identità sociale. La terza funzione, definita di esternalizzazione, permette infine di proteggere l'individuo da conflitti interni, ansie o minacce percepite, dando talvolta luogo a valutazioni negative nei confronti di oggetti di atteggiamento che evocano vissuti problematici o incertezze.

Pochi anni dopo, Katz²⁸ propose una tassonomia maggiormente articolata che rimane tuttora centrale nell'analisi dei compiti. Oltre alle dimensioni già precedentemente identificate da Smith e collaboratori, l'autore individuò e distinse quattro principali funzioni degli atteggiamenti. In primo luogo, la funzione strumentale, secondo la quale gli atteggiamenti rappresentano mezzi attraverso cui perseguire obiettivi personali: gli individui sviluppano atteggiamenti favorevoli verso ciò che considerano vantaggioso e sfavorevoli nei confronti di ciò che è associato a costi o svantaggi. Vi è poi la funzione ego-difensiva, che consente di preservare l'autostima, proteggendo il soggetto da minacce esterne o interne; in alcuni casi, tale funzione determina la comparsa di atteggiamenti negativi nei confronti di gruppi sociali percepiti come pericolosi. La funzione di espressione dei valori riguarda invece il ruolo degli atteggiamenti nel comunicare chi siamo e quali principi guidano le nostre scelte. Infine, la funzione di conoscenza consente di organizzare e ordinare la complessità dell'ambiente circostante, rendendo più rapido il processo di categorizzazione degli stimoli provenienti dall'esterno.

Sebbene Smith, Bruner e White da un lato, e Katz dall'altro, avessero proposto classificazioni differenti, entrambe le prospettive convergono sull'idea che gli atteggiamenti svolgano un ruolo cruciale nel determinare e favorire un'interazione funzionale tra l'individuo e il proprio ambiente. A partire dagli anni Ottanta, queste correnti di ricerca sono state ulteriormente sviluppate attraverso l'integrazione di approcci sociocognitivi²⁹, i quali hanno posto maggiore attenzione nei confronti dei processi di elaborazione delle informazioni e delle motivazioni sottostanti gli atteggiamenti.

In questa prospettiva, Maio e Olson³⁰ hanno mostrato come, al di là delle differenti terminologie utilizzate, le funzioni identificate dagli studiosi possano essere organizzate secondo alcuni principi fondamentali. Il primo, e probabilmente il più rilevante, riguarda la capacità degli atteggiamenti di semplificare l'interazione tra il soggetto e il mondo circostante: tali costrutti

²⁸ D. Katz, *The functional approach to the study of attitudes*, Public Opinion Quarterly, 24(2), pp. 163-204.

²⁹ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 36-38.

³⁰ Cfr., G.R. Maio, J.M. Olson, *Why we evaluate: Functions of Attitudes*, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

rappresentano scorciatoie che consentono di interpretare rapidamente gli stimoli, orientare le decisioni e guidare l'azione. Questa funzione, che integra ciò che Katz aveva descritto sia come funzione di conoscenza sia come funzione strumentale, permette all'individuo di ridurre la complessità della realtà e confrontarsi con l'ambiente in modo più efficiente.

Accanto a ciò, la letteratura ha evidenziato un'ulteriore distinzione rilevante³¹: alcuni atteggiamenti rispondono soprattutto a scopi pratici, legati all'utilità percepita dell'oggetto e alla soddisfazione di interessi personali, mentre altri svolgono funzioni maggiormente simboliche, connesse alla definizione dell'identità personale e sociale. Nella vita quotidiana, tuttavia, queste dimensioni non sono rigidamente separate: il medesimo atteggiamento può essere contemporaneamente strumentale e simbolico, e la funzione predominante può variare nel corso del tempo in relazione ai cambiamenti sociali o personali dell'individuo.

In conclusione, considerate nel loro insieme, le diverse funzioni attitudinali convergono nel mostrare come gli atteggiamenti siano strumenti essenziali per sostenere l'identità personale, orientare la percezione e guidare l'azione. Contributi più recenti forniti, tra gli altri, dagli studi di Fazio e relativamente alla matching hypothesis³², hanno evidenziato che le funzioni svolte da questi costrutti possono modificarsi nel tempo e incidere sulla resistenza e sulla mutabilità degli atteggiamenti. Queste osservazioni confermano che, per comprendere l'individuo e il suo comportamento, è necessario considerare non soltanto la struttura degli atteggiamenti, ma anche il ruolo che essi svolgono, aprendo la strada all'analisi delle modalità attraverso cui possono essere osservati, valutati e misurati.

1.2: APPROCCI TEORICI E METODOLOGICI ALLA MISURAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI.

Se gli atteggiamenti rappresentano strutture in grado di orientare la percezione, il giudizio e il comportamento, la possibilità di renderli direttamente osservabili costituisce il punto di raccordo tra teoria e verifica empirica: senza strumenti di misurazione adeguati, questi costrutti rimarrebbero un'astrazione difficilmente utilizzabile per prevedere o spiegare i comportamenti reali. È proprio per questa ragione che, nell'ambito della psicologia sociale, l'interesse degli studiosi si è concentrato sullo sviluppo di modalità rigorose finalizzate a tradurre stati interni, non direttamente osservabili, in indicatori empirici affidabili, utili alla ricerca e all'intervento³³. La domanda sulla quale si fonda

³¹ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 36-38.

³² *Ivi*, pp. 37-38.

³³ Cfr. N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

questo ambito di ricerca risulta tanto semplice quanto cruciale: in che modo è possibile accertare ciò che una persona pensa, sente o è predisposta a fare nei confronti di un oggetto di atteggiamento?

Misurare gli atteggiamenti significa dunque rendere visibile l'invisibile, traducendo orientamenti mentali in dati analizzabili, replicabili e confrontabili, capaci di prevedere e spiegare il comportamento umano. Come osserva Cavazza³⁴, la misurazione non possiede un valore unicamente descrittivo; essa permette infatti di comprendere l'accessibilità, la forza e la stabilità degli atteggiamenti e le modalità attraverso le quali questi costrutti influenzeranno la percezione della realtà e regoleranno l'azione.

Sulla base di queste premesse concettuali, e poiché gli atteggiamenti sono costrutti non osservabili direttamente, la psicologia sociale ha nel tempo sviluppato numerosi approcci, tecniche e strumenti di analisi; una distinzione ormai consolidata e diffusa, proposta da numerosi autori, è quella tra misure dirette e misure indirette di rilevazione degli atteggiamenti³⁵.

Le tecniche di misurazione diretta si fondano sull'assunto secondo il quale l'individuo sia in grado e disposto a riportare i propri atteggiamenti in modo accurato, esercitando un controllo sulle risposte fornite. In questo caso viene esplicitamente chiesto al soggetto di esprimere giudizi, preferenze o accordo rispetto a una serie di affermazioni riguardanti uno specifico oggetto di atteggiamento. Questionari, scale di valutazione e interviste strutturate appartengono a questa classe di tecniche e costituiscono gli strumenti di misurazione più diffusi nelle ricerche applicate e nelle indagini sociali. All'intero di questa categoria, un'ulteriore distinzione proposta da Cavazza³⁶ riguarda la differenza tra *scaling* psicofisico e *scaling* psicometrico, due modalità distinte di rappresentare un atteggiamento su una scala quantitativa che perseguono però un obiettivo comune: ottenere una stima esplicita dell'orientamento del soggetto.

Lo *scaling* psicofisico nasce nell'ambito della psicofisica classica, una disciplina che si occupa di studiare la relazione esistente tra le caratteristiche oggettive di uno stimolo e l'intensità percepita dall'individuo, e concepisce l'atteggiamento come una sensazione soggettiva la cui intensità può essere espressa mediante giudizi diretti, spesso formulati su scale continue o a rapporto. Tale procedura presuppone l'esistenza di un rapporto proporzionale tra lo stimolo attitudinale e la risposta del soggetto, al quale viene chiesto di quantificare immediatamente il proprio grado di favore o sfavore. Lo *scaling* psicometrico, invece, si sviluppa all'interno della psicometria e si basa sulla costruzione di insiemi strutturati di *item* che, tramite procedure di selezione e valutazione empirica, permettono di ricostruire il livello dell'atteggiamento a partire dalle risposte fornite dal soggetto,

³⁴ Ivi, pp. 57-59.

³⁵ Ivi, pp. 59-89.

³⁶ Ivi, pp. 58-59.

assumendo che esse riflettano una dimensione latente non direttamente osservabile. In sintesi, mentre l'approccio psicofisico mira a misurare direttamente l'intensità percepita dell'atteggiamento, l'approccio psicometrico è orientato alla costruzione di scale standardizzate che permettono di inferire in maniera affidabile il livello attitudinale del soggetto.

Le tecniche dirette di misurazione degli atteggiamenti presentano però limiti ben noti³⁷: la difficoltà ad accedere a processi psicologici non pienamente consapevoli, la presenza di *bias* di introspezione e la possibilità che gli individui siano motivati a fornire risposte socialmente desiderabili. È proprio in risposta a questi limiti che assumono importanza le tecniche indirette di misurazione, sviluppate al fine di ridurre il controllo esercitato dai partecipanti sulle risposte fornite, permettendo di rilevare orientamenti non facilmente esprimibili attraverso strumenti espliciti.

Queste misure si basano sull'idea che gli atteggiamenti possano manifestarsi anche attraverso indicatori indiretti, come tempi di reazione, risposte fisiologiche o associazioni implicite. Esse risultano inoltre particolarmente efficaci quando si considerano quattro criteri principali: il livello di pregiudizio atteso nella popolazione presa in esame, la congruenza tra misura e comportamento sociale di interesse, la motivazione a inibire il pregiudizio dovuta a fattori normativi e le differenze individuali nella tendenza a sopprimere pensieri o azioni.

Un contributo particolarmente significativo in questo ambito è fornito dallo studio di Franco e Maass³⁸ del 1999, che ha evidenziato come la relazione tra misure dirette e indirette dipenda dalla motivazione degli individui a controllare le proprie risposte. Analizzando il pregiudizio nei confronti di due gruppi differenti – gli ebrei, percepiti come socialmente tutelati, e i fondamentalisti islamici, considerati meno protetti sul piano normativo – le autrici hanno rilevato una divergenza tra tecniche esplicite e tecniche implicite di misurazione degli atteggiamenti. Quando l'oggetto di valutazione era il gruppo costituito dagli ebrei, le risposte esplicite, come le valutazioni di piacevolezza o l'assegnazione delle risorse, risultavano attenuate dal desiderio dei soggetti di non apparire prevenuti nei confronti di quello specifico gruppo sociale; di conseguenza, esse non riflettevano fedelmente i reali atteggiamenti dei partecipanti all'esperimento. Le misure indirette basate sul bias linguistico, invece, rivelavano valutazioni più negative, evidenziando sentimenti che i partecipanti tendevano a mascherare quando esercitavano un maggiore controllo sulle risposte fornite. Nel gruppo costituito dai fondamentalisti islamici, al contrario, la discrepanza tra le due tipologie di misure risultava attenuata: le risposte esplicite e implicite apparivano più coerenti, suggerendo che i soggetti si sentissero meno vincolati dalle norme sociali e, dunque, meno motivati a inibire eventuali orientamenti negativi. Nel complesso, l'esperimento condotto da Franco e Maass dimostra come l'uso

³⁷ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

³⁸ F.M. Franco, A. Maass, "Intentional control over prejudice: When the choice of the measure matters", in *European Journal of Social Psychology*, 1999, pp. 469-477.

di tecniche indirette di misurazione degli atteggiamenti diventi estremamente cruciale in presenza di fattori normativi che inducono gli individui a controllare o modificare consapevolmente le proprie risposte, permettendo così di cogliere atteggiamenti che non emergerebbero attraverso l'impiego di strumenti espliciti.

Proprio alla luce di queste considerazioni, risulta necessario approfondire più nello specifico le principali tecniche utilizzate per la rilevazione degli atteggiamenti, considerando sia gli strumenti che richiedono una risposta consapevole, sia quelli che mirano invece a limitare il controllo volontario del soggetto. Tra le misure dirette, un ruolo fondamentale è ricoperto dalle scale di valutazione, che consentono di tradurre le percezioni soggettive in valori numerici facilmente interpretabili.

In questo ambito, la scala di Likert³⁹ rappresenta senz'altro uno degli strumenti più utilizzati nelle ricerche empiriche sugli atteggiamenti, grazie alla sua semplicità di costruzione e alla sua capacità di ottenere risposte analizzabili rapidamente. La logica alla base di questo strumento consiste nel raccogliere una serie di informazioni, i cosiddetti *item*, che esprimono valutazioni favorevoli o sfavorevoli nei confronti di uno specifico oggetto di atteggiamento; l'intervistato è chiamato a indicare il proprio grado di accordo lungo una scala costituita da una serie di punteggi, in genere cinque o sette, ciascuno dei quali corrisponde a una categoria ordinata che consente una rappresentazione continua dell'intensità dell'atteggiamento. Una caratteristica fondamentale di questo strumento risiede nella sua capacità di trasformare le risposte qualitative fornite dai partecipanti in punteggi numerici, assegnati in modo crescente sulla base dell'aumento del grado di accordo nei confronti dell'oggetto di atteggiamento. La somma o la media dei punteggi assegnati ai singoli *item* indica la posizione dell'individuo lungo il *continuum* valutativo, permettendo così il confronto tra le risposte di più soggetti, o tra quelle fornite dalla stessa persona nel corso di uno specifico lasso di tempo. Grazie a questo processo di sintesi, la scala di Likert rappresenta un mezzo semplice ma metodologicamente solido per descrivere la direzione e l'intensità dell'atteggiamento.

Un ulteriore strumento di grande rilievo tra le misure dirette è il differenziale semantico⁴⁰, sviluppato da Charles Osgood e dai suoi collaboratori con l'obiettivo di comprendere come le persone percepiscono e valutano un oggetto di atteggiamento nella sua complessità, superando la semplice valutazione unidimensionale tipica di altre procedure. L'idea centrale alla base di questo metodo è che il significato attribuito a un oggetto di atteggiamento non possa essere adeguatamente descritto attraverso un unico giudizio globale di accordo o disaccordo, ma richieda la considerazione di più dimensioni valutative fondamentali. Sulla base di questo assunto, Osgood e colleghi⁴¹ hanno infatti

³⁹ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 62-64.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 64-66.

⁴¹ C. E. Osgood, G. J. Suci, P. H. Tannenbaum, *The measurement of meaning*, IL: University of Illinois Press, Urbana, 1957.

mostrato che i giudizi espressi nei confronti di un oggetto di atteggiamento tendono a organizzarsi lungo tre dimensioni principali: la dimensione valutativa (positività-negatività), la dimensione dell'attività (attivo-passivo) e la dimensione della potenza (forte-debole). Questa struttura multidimensionale costituisce il fondamento teorico del differenziale semantico, uno strumento costituito da una serie di coppie di aggettivi opposti, collocate ai due estremi di una scala numerica a intervalli regolari; per ciascuna delle coppie, al partecipante viene chiesto di indicare la posizione dell'oggetto di atteggiamento preso in esame lungo quello specifico continuum, generando così un profilo articolato che descrive come esso viene percepito nelle sue molteplici componenti.

Rispetto a strumenti come la scala Likert, il differenziale semantico risulta essere particolarmente utile quando si intende indagare non solo quanto un oggetto di atteggiamento sia valutato positivamente o negativamente, ma anche in che modo venga rappresentato, consentendo di analizzare dimensioni che rimarrebbero altrimenti inesplorate.

Dopo aver considerato due approcci ampiamente nell'ambito delle misure dirette di rilevazione degli atteggiamenti, la scala Likert e il differenziale semantico, risulta essenziale menzionare un'ultima procedura, a oggi scarsamente impiegata ma di grande rilievo storico e metodologico: la scala di Thurstone⁴². Questo strumento rappresenta uno dei primi tentativi sistematici di applicare i principi fondanti dello *scaling* psicofisico alla misurazione degli atteggiamenti, grazie al rigoroso lavoro di Louis Thurstone che, nel 1928, elaborò il cosiddetto “metodo degli intervalli apparentemente uguali”⁴³, nucleo teorico fondante di questa scala attitudinale.

Tale procedura prevede, in primo luogo, la formulazione di una serie di affermazioni che esprimano diversi gradi di favore o sfavore verso uno specifico oggetto di atteggiamento, incluse quelle moderate e neutrali, coprendo l'intero continuum valutativo. Una volta raccolte, le affermazioni vengono sottoposte all'analisi e alla valutazione di un gruppo di soggetti denominati ‘giudici’, ai quali viene chiesto di collocare ciascun *item* lungo una scala costituita, generalmente, da undici punti, prescindendo dalla propria opinione personale. Il passo successivo, secondo il metodo elaborato da Thurstone, consiste nell'analizzare le valutazioni fornite dai giudici e individuare, per ciascuna di essa, la posizione più rappresentativa, spesso rappresentata dalla mediana, e il grado di concordanza per ognuna delle affermazioni; per la successiva costruzione della scala attitudinale verranno selezionate solo le affermazioni per le quali emerge un livello sufficiente di accordo tra i giudici.

⁴² N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 59-62.

⁴³ Cfr. L. L. Thurstone, E. J. Chave, *The Measurement of Attitude*, University of Chicago Press, Chicago, 1929.

Attraverso il metodo degli intervalli apparentemente uguali, viene dunque costruita una scala attitudinale nella quale ciascuna affermazione rappresenta una specifica posizione lungo il continuum. Dopo la somministrazione, viene chiesto ai partecipanti di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo e, successivamente, le risposte fornite vengono tradotte in posizioni numeriche⁴⁴.

Per quanto il metodo elaborato da Thurstone possa apparire innovativo e utile nella costruzione di scale di misurazione degli atteggiamenti, il suo limite principale risiede proprio nel presupposto sul quale si fonda: l'idea che i giudici siano in grado di valutare le affermazioni in maniera oggettiva, prescindendo da qualsiasi opinione personale. Come evidenziato da studi successivi, infatti, risulta impossibile fornire valutazioni indipendentemente dal proprio atteggiamento personale nei confronti di uno specifico oggetto, soprattutto nel caso in cui quest'ultimo possieda una spiccata rilevanza sociale⁴⁵.

La consapevolezza dei limiti di questo approccio, così come delle difficoltà incontrate nell'utilizzo di strumenti diretti per la rilevazione degli atteggiamenti, rende necessario soffermarsi e approfondire due concetti fondamentali, attraverso i quali è possibile determinare se una misura sia realmente capace di rilevare in modo coerente e stabile il costrutto oggetto di indagine: la validità e l'affidabilità⁴⁶.

L'affidabilità si riferisce alla capacità di uno strumento di produrre risultati coerenti e stabili quando si misura il medesimo costrutto in momenti diversi, o sulla base dei differenti item che lo compongono. Dal momento che gli atteggiamenti non sono fenomeni direttamente osservabili, la misurazione di questi costrutti comporta, inevitabilmente, un margine di errore maggiore rispetto a quella degli oggetti fisici; per questo motivo, nelle ricerche empiriche l'affidabilità di uno strumento viene valutata soprattutto considerando il grado di coerenza interna mostrato dagli item.

La validità, invece, concerne la capacità dello strumento di cogliere e misurare il costrutto per il quale è stato realizzato. Affinché uno strumento possa essere definito valido è necessario, sebbene non sufficiente, che esso sia anche affidabile: un discreto livello di attendibilità rappresenta una condizione preliminare fondamentale e indispensabile, sebbene non basti per garantire la qualità della misurazione. Come osservano Ercolani e Perugini⁴⁷, infatti, una misura può essere definita realmente valida in presenza di una validità convergente, la quale indica che i dati ottenuti risultano coerenti

⁴⁴ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 59-62.

⁴⁵ C.I. Hovland, I.L. Janis, H.H. Kelley, *Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change*, New Haven: Yale University Press, 1953.

⁴⁶ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 70-71.

⁴⁷ Cfr., A.P. Ercolani, M. Perugini, *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*, LED Edizioni Universitarie, Milano, 1996.

con quelli provenienti da altre misurazioni dello stesso costrutto, e un'adeguata validità divergente, che si riferisce alla capacità dei dati di distinguersi chiaramente da quelli relativi a costrutti differenti.

Dopo aver analizzato le principali misure dirette di rilevazione degli atteggiamenti, con i loro punti di forza e limiti, risulta necessario domandarsi come sia possibile indagare questi costrutti psicologici impedendo ai soggetti di esercitare un controllo e modulare le risposte fornite. È proprio in questo contesto che entrano in gioco le misure indirette, strumenti progettati con l'intento di cogliere atteggiamenti impliciti che, a causa di motivi legati sia alla desiderabilità sociale, sia a una scarsa consapevolezza dei propri stati interni, resterebbero altrimenti inespressi e difficilmente rilevabili in maniera autentica.⁴⁸

Tra i metodi impliciti di misurazione più conosciuti e utilizzati spicca lo IAT, il cui acronimo significa "Implicit Association Test" (IAT), sviluppato da Greenpeace, McGhee e Nosek⁴⁹, con l'obiettivo di rilevare le associazioni implicite tra concetti e valutazioni positive o negative, al fine di evidenziare pregiudizi o preferenze che i soggetti potrebbero non voler esprimere consapevolmente. Questo strumento si basa, infatti, sull'analisi dei tempi di reazione: al partecipante viene chiesto di associare rapidamente stimoli appartenenti a differenti categorie, come concetti o gruppi sociali, a valutazioni positive o negative. Gli atteggiamenti impliciti emergono proprio a partire dall'osservazione delle differenze nei tempi di risposta: associazioni più rapide indicano un legame mentale più forte tra i concetti associati, viceversa, tempi di risposta più brevi evidenziano una connessione debole o meno immediata tra i concetti. Lo IAT non richiede quindi una dichiarazione diretta di giudizio da parte dei soggetti, ma permette di rilevare aspetti degli atteggiamenti che rimangono spesso nascosti, sfruttando la velocità e la facilità con cui le persone collegano i concetti oggetto d'esame tra loro.

Accanto allo IAT, un ulteriore approccio ampiamente utilizzato tra le tecniche implicite è il priming⁵⁰, basato sull'idea che la presentazione di un primo stimolo iniziale, detto *prime*, possa influenzare la successiva risposta nei confronti di un secondo stimolo, il *target*. La logica situata alla base di questo strumento è che l'elaborazione di un'informazione sia inevitabilmente influenzata dagli stimoli immediatamente precedenti a essa: l'esposizione a un *prime*, sia esso positivo o negativo, facilita l'elaborazione di un *target* quando entrambi gli elementi risultano coerenti tra loro, ovvero quando condividono la medesima valenza, o appartengono a categorie percepite come congruenti. Al contrario, quando i due stimoli sono incoerenti, poiché presentano una valenza opposta o appartengono a categorie non connesse tra loro, il processo di elaborazione della risposta risulta

⁴⁸ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 76-77.

⁴⁹ A.G. Greenwald, D.E. McGhee, J.L.K. Schwartz, *Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1998, pp. 1464-1480.

⁵⁰ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 77-78.

meno rapido. L'analisi delle variazioni relative ai tempi elaborazione risulta fondamentale per analizzare e interpretare gli atteggiamenti impliciti.

Nel complesso, l'insieme delle tecniche dirette e indirette evidenzia come la misurazione degli atteggiamenti sia un processo estremamente complesso, che richiede una scelta adeguata dello strumento da utilizzare in funzione al contesto, all'oggetto di atteggiamento preso in esame e alle caratteristiche dei partecipanti. Le misure dirette di rilevazione permettono di raccogliere valutazioni facilmente interpretabili e consapevoli, mentre quelle indirette consentono di cogliere componenti implicite, inibendo il controllo esercitato dal soggetto sulle risposte fornite. Proprio sulla base di queste considerazioni, risultano fondamentali i criteri di validità e affidabilità, che garantiscono che lo strumento utilizzato rilevi realmente il costrutto oggetto d'indagine.

L'analisi delle modalità con cui gli atteggiamenti possono essere misurati costituisce il punto di partenza fondamentale per poterne analizzare l'evoluzione nel tempo, aprendo la strada allo studio della relazione tra questi costrutti e le azioni direttamente osservabili.

1.3: DAGLI ATTEGGIAMENTI AL COMPORTAMENTO: RAPPORTO TRA VALUTAZIONE INTERNA E AZIONE OSSERVABILE.

La comprensione del rapporto tra atteggiamenti e comportamenti rappresenta uno snodo teorico cruciale nell'ambito della psicologia sociale, poiché consente di definire in che misura le valutazioni e le opinioni degli individui si traducano in azioni concrete. Indagare questo legame significa, infatti, comprendere le modalità attraverso cui ciò che le persone sentono nei confronti di un determinato oggetto di atteggiamento si traduca in comportamenti reali, offrendo così indicazioni utili tanto alla ricerca teorica quanto agli interventi applicativi in ambito educativo e sociale.

Per molto tempo, nell'ambito della psicologia sociale, l'atteggiamento è stato considerato come un forte antecedente del comportamento⁵¹, un fattore predittivo relativamente stabile, in grado di orientare in modo coerente le condotte del soggetto. In questa prospettiva, una definizione emblematica è quella proposta da Allport⁵², che presuppone l'esistenza di un legame lineare tra le valutazioni interne dei soggetti e le loro successive condotte manifeste; secondo tale posizione teorica, dunque, conoscere l'atteggiamento di una persona nei confronti di un determinato oggetto consentirebbe di prevedere il comportamento a esso associato. Tuttavia, a partire dalla metà del Novecento, numerose evidenze empiriche⁵³ hanno progressivamente messo in discussione questa

⁵¹ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, p.111.

⁵² G. W. Allport, *The Nature of Attitudes*, Holt, New York, 1935, p.10.

⁵³ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 112-114.

visione, evidenziando come il legame tra atteggiamenti e comportamenti sia spesso meno diretto di quanto sostenuto fino a quel momento.

Un contributo significativo in quest'ambito è rappresentato dallo studio condotto da LaPiere⁵⁴ nel 1934, finalizzato a indagare il rapporto tra atteggiamenti e comportamenti all'interno di un contesto sociale concreto. Nel corso della sua ricerca, realizzata in un periodo storico caratterizzato da un forte pregiudizio nei confronti delle minoranze etniche, LaPiere viaggiò negli Stati Uniti accompagnato da una coppia di cittadini cinesi, visitando e chiedendo ospitalità presso numerosi ristoranti e alberghi, con l'obiettivo di osservare i comportamenti messi in atto dai gestori delle strutture, sulla base del diffuso clima di ostilità dell'epoca. Nella quasi totalità dei casi, la coppia venne accolta senza rifiuti. Tuttavia, successivamente, LaPiere somministrò un questionario ai proprietari di alberghi e ristoranti, con l'obiettivo di verificare la loro disponibilità ad accogliere persone di etnia cinese presso le proprie strutture e, contrariamente a quanto successo in precedenza durante il viaggio, la maggioranza di essi rispose negativamente, evidenziando così una netta discrepanza tra comportamenti osservati e atteggiamenti dichiarati.

La divergenza emersa da questo studio contribuì a un profondo ripensamento teorico, portando gli studiosi della psicologia sociale a interrogarsi sulle condizioni in cui gli atteggiamenti si traducono in comportamenti e sull'analisi dei processi attraverso i quali questi ultimi possono, a loro volta, trasformare e influenzare le valutazioni interne degli individui.

In risposta a tali quesiti della psicologia sociale, la letteratura ha elaborato diversi modelli teorici⁵⁵ volti a spiegare le modalità attraverso cui gli atteggiamenti possono influenzare i comportamenti; tra questi si evidenziano: la teoria dell'azione ragionata, la teoria del comportamento pianificato e il modello MODE.

La teoria dell'azione ragionata, proposta da Fishbein e Ajzen, assume che il comportamento sia il risultato di un processo decisionale consapevole. Secondo questo modello, infatti, il rapporto tra atteggiamenti e comportamenti è mediato dall'intenzione comportamentale, ovvero dalla volontà del soggetto di mettere in atto una specifica azione. L'intenzione, a sua volta, scaturisce a partire da due elementi fondamentali: le norme soggettive, che si riferiscono alla percezione delle pressioni sociali e delle aspettative esercitate da persone e gruppi sociali ritenuti significativi, e l'atteggiamento nei confronti di quel determinato comportamento, che indica la valutazione complessiva attribuita dal soggetto verso l'atto di compiere quella specifica azione, sulla base delle conseguenze che si aspetta da essa. Questa teoria considera dunque il comportamento come l'esito di un processo decisionale che integra valutazioni personali e pressioni sociali individualmente percepite.

⁵⁴ R.T. LaPiere, *Attitudes vs. Actions*, Social Forces, 13(2), University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1934, pp. 230-237.

⁵⁵ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 115-127.

Sulla base di questo modello teorico, Ajzen ha successivamente formulato la teoria del comportamento pianificato, al fine di analizzare quelle situazioni in cui il comportamento non dipende esclusivamente da una scelta intenzionale, come sostenuto dalla precedente teoria dell'azione ragionata, ma anche dalla percezione di controllo che il soggetto ritiene di possedere sulla propria azione. In questa teoria, accanto ai concetti di atteggiamento verso il comportamento e norme soggettive, viene introdotto il controllo comportamentale percepito, inteso come la valutazione soggettiva delle competenze e delle risorse necessarie per attuare un determinato comportamento. La teoria del comportamento pianificato offre dunque una spiegazione più articolata del rapporto tra valutazioni interne e condotte concrete, sottolineando il ruolo fondamentale svolto dalle capacità percepite e dai vincoli situazionali imposti nell'ostacolare o nel favorire la traduzione degli atteggiamenti in comportamenti.

Un ultimo contributo fondamentale alla comprensione di questo complesso legame è rappresentato dal modello a due vie, proposto da Fazio: il MODE. Questo approccio si concentra sull'analisi delle condizioni che determinano se il comportamento sia guidato da processi automatici o volontari, ponendo attenzione al ruolo svolto dall'accessibilità dell'atteggiamento. Secondo il modello MODE, infatti, quando un individuo dispone di sufficiente motivazione e opportunità, il comportamento è il risultato di un'elaborazione intenzionale e coerente con le valutazioni consapevoli del soggetto. Al contrario, in assenza di tali condizioni, l'azione concreta può scaturire sulla base di processi automatici, nei quali gli atteggiamenti altamente accessibili influenzano direttamente il comportamento. Il modello proposto da Fazio risulta essenziale per chiarire come uno stesso atteggiamento possa tradursi in comportamenti differenti a seconda del contesto in cui si verifica e delle risorse cognitive possedute dall'individuo.

In conclusione, i contributi teorici analizzati evidenziano come il rapporto tra atteggiamento e comportamento non possa essere ridotto a una relazione lineare e unidirezionale. Al contrario, il passaggio da valutazioni interne ad azioni concrete deve essere considerato come un processo articolato, nel quale intervengono una molteplicità di fattori differenti. Le prospettive teoriche analizzate consentono dunque di comprendere come il comportamento umano possa essere determinato sia da processi intenzionali e deliberati sia da dinamiche automatiche, riflettendo atteggiamenti preesistenti e, al contempo, contribuendo al loro cambiamento e riorganizzazione nel tempo.

2.1: I PROCESSI DI CAMBIAMENTO DEGLI ATTEGGIAMENTI.

Alla luce del quadro teorico finora delineato, risulta necessario approfondire i processi attraverso cui gli atteggiamenti possono modificarsi nel tempo. Il cambiamento attitudinale rappresenta infatti un ambito centrale della psicologia sociale, in quanto consente di comprendere come le valutazioni individuali non siano statiche, ma soggette a continue trasformazioni in relazione a molteplici fattori.

Se la misurazione consente di rendere osservabili empiricamente gli atteggiamenti, comprenderne la capacità di trasformazione e cambiamento permette di interpretarli come costrutti dinamici, plasmati dall'esperienza, dalle informazioni provenienti dall'ambiente e dalle influenze sociali.

In ambito psicologico, il cambiamento attitudinale non viene concepito come un processo lineare riconducibile a un'unica causa, ma come l'esito dell'interazione tra una molteplicità di fattori cognitivi, sociali e motivazionali che, in misura variabile, determinano come e quando un individuo possa modificare la propria posizione nei confronti di uno specifico oggetto di atteggiamento.

In questa prospettiva, risulta essenziale operare una distinzione tra quei cambiamenti attitudinali che si sviluppano spontaneamente nel corso dell'esperienza e quelli che, invece, sono il risultato di una serie di azioni esterne messe in atto con l'obiettivo di modificare intenzionalmente l'atteggiamento.

A tal proposito, una prima classificazione proposta in letteratura riguarda la differenza tra cambiamento spontaneo e cambiamento indotto⁵⁶; il primo si riferisce a tutte quelle variazioni di atteggiamento che emergono in assenza di un intervento esterno diretto, e che possono essere riconducibili a una molteplicità di cause come, ad esempio, processi di crescita e maturazione, un aumento delle informazioni a disposizione del soggetto o un accumulo di nuove esperienze. Si tratta dunque di un processo spontaneo e graduale, che riflette l'evoluzione della persona e il suo modo di interpretare l'ambiente circostante. Al contrario, il cambiamento indotto è determinato da uno stimolo intenzionale proveniente dall'esterno e finalizzato a indurre volontariamente un cambiamento dell'atteggiamento. Rientrano in questa categoria i processi persuasivi e le forme di influenza sociale⁵⁷, finalizzati ad alterare la valutazione del soggetto nei confronti di uno specifico oggetto di atteggiamento. In questo contesto, la persuasione può essere definita come il processo attraverso cui un individuo, a seguito dell'esposizione a uno stimolo comunicativo intenzionalmente strutturato,

⁵⁶ Cfr., N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

⁵⁷ *Ibidem*.

rielabora le informazioni ricevute, integrandole o respingendole, con possibili effetti sulla modificazione dell'atteggiamento.⁵⁸

Tra i contributi più influenti nello studio del cambiamento attitudinale indotto dai processi di persuasione, un ruolo fondamentale è ricoperto dal modello della probabilità di elaborazione di Petty e Cacioppo⁵⁹. Questo approccio si fonda sull'idea secondo cui il destinatario di un messaggio persuasivo non sia un soggetto passivo, ma elabori le informazioni in maniera attiva, mediante un coinvolgimento cognitivo che varia in funzione a due elementi principali: la motivazione personale e le risorse cognitive a disposizione.

Sulla base di tale premessa concettuale, gli autori sostengono l'esistenza di due principali modalità di elaborazione di un messaggio persuasivo: la prima, definita centrale, si fonda su un'elaborazione profonda delle informazioni contenute all'interno del messaggio stesso e conduce a un cambiamento stabile e duraturo dell'atteggiamento; la seconda, detta invece periferica, si caratterizza per un'elaborazione superficiale che conduce a un cambiamento attitudinale momentaneo.

La scelta dell'una o dell'altra via non è casuale, ma dipende dalla presenza nel destinatario di capacità cognitive adeguate e di motivazione. Quando il soggetto è infatti motivato a comprendere il contenuto del messaggio poiché, ad esempio, lo considera rilevante per sé, e dispone di adeguate risorse cognitive, l'elaborazione segue la via centrale. In questo caso, l'individuo valuta attentamente la qualità e la forza delle argomentazioni fornite, ponendole in relazione con le proprie conoscenze pregresse. Al contrario, in presenza di una scarsa motivazione o di insufficienti risorse, l'elaborazione avviene attraverso la via periferica, mediante la quale il cambiamento attitudinale non dipende dal reale contenuto del messaggio, ma da indizi immediati come, ad esempio, la familiarità con gli stimoli, la lunghezza del messaggio o l'attrattiva della fonte.

Le evidenze empiriche a sostegno di questo modello mostrano come il tipo di elaborazione attivato dipenda in larga misura dalla rilevanza personale del contenuto e dalle condizioni cognitive del destinatario, confermando che la persuasione non è determinata esclusivamente dal messaggio in sé, ma dal modo in cui esso viene elaborato.⁶⁰

Accanto alla prospettiva appena discussa, un ulteriore approccio altrettanto rilevante nella comprensione del cambiamento attitudinale indotto dai processi persuasivi, è rappresentato dal modello euristico-sistematico sviluppato da Eagly e Chaiken.⁶¹ In questo approccio, gli autori

⁵⁸ Ivi, pp. 130-131.

⁵⁹ Cfr., R.E. Petty, J.T. Cacioppo, *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Changes*, Springer, New York, 1986.

⁶⁰ Cfr., N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

⁶¹ Cfr., A.H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, 1993.

sostengono che il destinatario di un messaggio persuasivo può adottare due modalità di elaborazione distinte e, al tempo stesso, complementari: l'elaborazione sistematica, orientata alla valutazione approfondita dei contenuti del messaggio e che, dunque, richiede uno sforzo cognitivo considerevole, e l'elaborazione euristica, basata invece su regole semplici e immediate dette euristiche, le quali vengono utilizzate per formulare un giudizio in maniera rapida, senza un'attenta analisi del messaggio persuasivo. Sebbene i due processi possano operare in maniera differente, il modello proposto da Eagly e Chaiken prevede che essi possano attivarsi simultaneamente, integrandosi tra loro a seconda della motivazione e delle risorse cognitive dell'individuo. Infatti, in alcuni casi, le euristiche possono rappresentare un punto di partenza per una successiva elaborazione approfondita o, in caso contrario, quando il soggetto è altamente motivato, possono essere utilizzate per integrare, confrontare o sostituire le informazioni ottenute in seguito a un'accurata analisi.

In modo analogo a quanto evidenziato dal modello precedente, anche in questo caso il cambiamento attitudinale dipende dalle modalità attraverso cui le informazioni vengono elaborate, evidenziando ancora una volta il ruolo attivo del soggetto nei processi di rielaborazione.

In linea generale, l'elaborazione sistemica viene attivata quando, in presenza di un argomento rilevante, il destinatario sente l'esigenza di formulare un giudizio accurato; in questo caso viene messa in atto un'attenta e accurata attività valutativa, finalizzata alla verifica della coerenza delle argomentazioni e alla loro compatibilità con le conoscenze pregresse possedute dal soggetto. Al contrario, nelle situazioni in cui l'individuo non dispone di sufficienti risorse cognitive, motivazione o tempo, il contenuto del messaggio persuasivo verrà analizzato attraverso l'elaborazione euristica, ossia mediante l'impiego di una serie di scorciatoie cognitive fondate su indizi che, pur non riguardando direttamente la qualità delle argomentazioni, risultano sufficienti per la formulazione di un giudizio. Tra le euristiche più frequentemente impiegate si ricorda l'euristica dell'esperto, secondo la quale un messaggio risulta essere più convincente quando proviene da una fonte percepita come competente e affidabile, e l'euristica della familiarità, che induce a valutare più positivamente gli stimoli noti.⁶²

In conclusione, i modelli considerati convergono nel sottolineare il ruolo attivo assunto dal destinatario di un messaggio, il quale non si limita a recepire passivamente le informazioni contenute all'interno di esso, ma le elabora in maniera differente a seconda delle proprie capacità, della motivazione e del contesto all'interno del quale si verifica lo scambio comunicativo. In quest'ottica, il cambiamento degli atteggiamenti può e deve essere interpretato come un processo complesso e dinamico, nel quale differenti modalità di elaborazione delle informazioni conducono a esiti attitudinali diversi, più o meno duraturi e resistenti alle modificazioni nel tempo.

⁶² *Ibidem*.

Tra i molteplici processi che contribuiscono al cambiamento degli atteggiamenti, un ruolo particolarmente rilevante è assunto dalla dissonanza cognitiva, la quale offre una chiave interpretativa privilegiata per comprendere come le incongruenze tra pensieri, atteggiamenti e comportamenti possano attivare processi di riorganizzazione delle valutazioni individuali al fine di ristabilire una condizione di equilibrio psicologico.⁶³

2.2: ORIGINI E FONDAMENTI TEORICI DELLA DISSONANZA COGNITIVA.

Tra i modelli teorici che hanno maggiormente contribuito alla comprensione dei processi di cambiamento attitudinale, la teoria della dissonanza cognitiva occupa una posizione di particolare rilievo. Elaborata da Leon Festinger alla fine degli anni Cinquanta, la teoria della dissonanza cognitiva⁶⁴ rappresenta uno dei pilastri fondamentali della psicologia sociale contemporanea. Essa si inserisce all'interno di un più ampio filone di studi volto a comprendere i processi di regolazione interna e di trasformazione delle convinzioni individuali, ponendo al centro l'idea che l'essere umano sia orientato alla ricerca di una condizione di coerenza tra le proprie cognizioni, intese come pensieri, atteggiamenti, credenze e comportamenti.

In tale quadro teorico, la dissonanza cognitiva può essere definita come uno stato di tensione psicologica che si manifesta quando l'individuo percepisce un'incongruenza tra elementi cognitivi tra loro rilevanti.⁶⁵

In questa prospettiva, la dissonanza non può essere interpretata come una semplice contraddizione logica tra elementi cognitivi, ma come una condizione psicologicamente significativa che emerge quando due o più cognizioni risultano incoerenti rispetto al sistema di conoscenze, aspettative e rappresentazioni dell'individuo. Ciò implica che la dissonanza non dipenda esclusivamente dalla struttura delle cognizioni, ma dal significato che esse assumono per il soggetto. In particolare, la teoria distingue tra relazioni di consonanza, dissonanza e irrilevanza tra cognizioni⁶⁶: due elementi risultano consonanti quando sono coerenti tra loro, come accade quando un individuo attribuisce importanza alla salute e adotta comportamenti coerenti con tale convinzione; risultano invece dissonanti quando entrano in contrasto, ad esempio nel caso in cui il soggetto riconosca l'importanza del benessere fisico ma mantenga abitudini dannose, mentre sono irrilevanti quando non presentano alcuna relazione significativa.

⁶³ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ivi*, pp. 1-5.

⁶⁶ *Ibidem*.

L'intensità della dissonanza varia, inoltre, in funzione dell'importanza attribuita alle cognizioni coinvolte e del rapporto tra elementi consonanti e dissonanti. Ciò significa che la tensione percepita tende ad aumentare non solo quando l'incoerenza interessa aspetti centrali per l'individuo, ma anche quando il numero o il peso delle cognizioni dissonanti prevale rispetto a quello delle cognizioni consonanti. Al contrario, la presenza di elementi coerenti con il proprio comportamento o con le proprie convinzioni può contribuire ad attenuare la dissonanza, riducendo la necessità di intervenire per ristabilire un equilibrio interno.

Questa condizione assume una natura intrinsecamente motivazionale: quanto maggiore è la discrepanza percepita, tanto più intensa risulterà la spinta del soggetto a intervenire per ristabilire una configurazione più coerente. L'individuo, pertanto, non possiede un ruolo passivo di fronte alle proprie contraddizioni, ma attiva volontariamente strategie finalizzate a ridurre o eliminare la tensione generata.⁶⁷

La teoria della dissonanza cognitiva si colloca, inoltre, all'interno del più ampio e complesso ambito della cognizione sociale,⁶⁸ che studia i processi attraverso cui gli individui selezionano, organizzano, interpretano e utilizzano le informazioni relative a sé stessi agli altri e all'ambiente sociale. In questa prospettiva, la mente non si limita a registrare passivamente gli stimoli provenienti dall'esterno, ma costruisce attivamente rappresentazioni della realtà, strutturandole in sistemi di credenze coerenti che guidano il comportamento e consentono di orientarsi nel mondo.

Tali rappresentazioni tendono a organizzarsi secondo specifici criteri di coerenza interna, in quando la presenza di incongruenze può compromettere la capacità dell'individuo di interpretare gli eventi e di prevedere le conseguenze delle proprie azioni. La cognizione sociale è dunque caratterizzata da una tensione verso l'ordine e la stabilità, che permette di mantenere una visione del mondo sufficientemente funzionale e strutturata.

È proprio all'interno di questo quadro che la dissonanza cognitiva trova il proprio fondamento teorico: l'incoerenza tra cognizioni rappresenta un'alterazione nel sistema di conoscenze dell'individuo, che viene percepita come una condizione di instabilità psicologica.

La dissonanza non deriva dunque da una semplice incompatibilità tra elementi cognitivi, ma dal fatto che tale incompatibilità compromette la coerenza delle rappresentazioni attraverso cui il soggetto interpreta la realtà e sé stesso.⁶⁹

In questo senso, la tendenza alla riduzione della dissonanza può essere interpretata come un processo di ristabilimento dell'equilibrio cognitivo, volto a preservare un'immagine del mondo e del Sé sufficientemente stabile, coerente e prevedibile.

⁶⁷ Ivi, pp.10-30.

⁶⁸ Cfr., S. Fiske, S. Taylor, *Social Cognition: From Brains to Culture*, McGraw-Hill, New York, 2013.

⁶⁹ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London.

Questa riduzione può verificarsi attraverso differenti modalità⁷⁰. In primo luogo, è possibile intervenire modificando il comportamento, al fine di eliminare l'incongruenza rispetto alle proprie cognizioni. Tuttavia, tale possibilità può risultare limitata dalla presenza di vincoli situazionali o condizioni ambientali che ostacolano un effettivo cambiamento dell'azione. In alternativa, è possibile agire sul contesto, intervenendo su quegli elementi esterni che contribuiscono a sostenere o giustificare la condotta dissonante; anche questa modalità, però, risulta spesso complessa, poiché l'individuo esercita un controllo esclusivamente parziale sull'ambiente circostante. Infine, la modalità più frequentemente utilizzata consiste nella rielaborazione delle proprie cognizioni, attraverso una ridefinizione di credenze e atteggiamenti che consenta di rendere il comportamento maggiormente compatibile con il proprio sistema di riferimento.

È tuttavia importante sottolineare che la dissonanza cognitiva non conduce sempre a una risoluzione completa della tensione. In alcuni casi, infatti, l'individuo può non riuscire a ridurre pienamente l'incoerenza percepita, soprattutto quando le cognizioni in conflitto risultano entrambe particolarmente rilevanti o difficilmente modificabili. In tali circostanze, la dissonanza può persistere nel tempo, dando luogo a una condizione di tensione prolungata che non si traduce necessariamente in un cambiamento immediato dell'atteggiamento. L'individuo può allora ricorrere a strategie parziali o temporanee, che non eliminano totalmente l'incoerenza ma ne attenuano gli effetti.⁷¹

Ciò può avvenire, ad esempio attraverso una rielaborazione selettiva delle informazioni, che conduce il soggetto ad attribuire un peso maggiore agli elementi coerenti e a ridimensiona quelli dissonanti, oppure mediante giustificazioni contingenti che permettono di rendere il comportamento più accettabile senza modificarlo in modo stabile.

In altri casi, il soggetto può sospendere il confronto tra le cognizioni in conflitto o limitarne la rilevanza nel breve periodo, rimandando una riorganizzazione più profonda.

Nelle condizioni descritte, la dissonanza non viene eliminata, ma temporaneamente contenuta, evidenziando la complessità e l'assenza di linearità dei processi dissonanti.

Sulla base di queste considerazioni, la dissonanza cognitiva consente di interpretare il cambiamento individuale non come un fenomeno casuale, ma come l'esito di dinamiche interne orientate al progressivo riequilibrio tra le diverse componenti cognitive.

Al fine di comprendere in modo più approfondito questo modello teorico, è necessario considerare il contesto scientifico entro cui è stato elaborato. Il contributo di Festinger si colloca in un periodo storico in cui la psicologia sociale era fortemente impegnata nello studio dei processi di

⁷⁰ Ivi, pp. 18-31.

⁷¹ Cfr., E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Social Psychology*, Pearson, Boston, 2019.

influenza e trasformazione delle opinioni, incontrando però alcune difficoltà nello spiegare le discrepanze tra atteggiamenti dichiarati e comportamenti osservati.

In questo contesto, la teoria della dissonanza cognitiva si configura come un tentativo di fornire una spiegazione sistematica di tali incongruenze, spostando l'attenzione dai fattori esterni ai processi interni di regolazione.⁷²

Le basi empiriche di questa prospettiva trovano un primo e significativo riscontro in uno studio condotto da Festinger e collaboratori su un gruppo settario di matrice apocalittica.⁷³

Questa indagine, divenuta emblematica nell'ambito della psicologia sociale, prese in esame il comportamento dei membri di una setta che sosteneva l'imminenza di una catastrofe globale, dalla quale sarebbero stati salvati grazie all'intervento di entità extraterrestri. Contrariamente alle aspettative, quando la profezia non si verificò i membri della setta non abbandonarono le proprie credenze, ma le rafforzarono, reinterpretando l'evento in modo coerente con il sistema preesistente.

Tale reazione rappresenta un esempio emblematico di riduzione della dissonanza: di fronte all'evidente discrepanza tra realtà e aspettative, gli individui riorganizzano cognitivamente l'esperienza per preservare la stabilità interna. In particolare, i soggetti coinvolti nello studio giunsero a sostenere che la mancata distruzione del mondo fosse stata evitata proprio grazie alla loro fede, trasformando un evento potenzialmente dissonante in una conferma delle proprie cognizioni.⁷⁴

In conclusione, l'indagine mostra come, in presenza di un forte coinvolgimento emotivo, gli individui possano adottare strategie finalizzate alla riduzione della tensione psicologica derivante dall'incoerenza cognitiva, confermando così il carattere motivazionale della dissonanza.

Nel corso degli anni, la teoria della dissonanza cognitiva ha conosciuto un ampio sviluppo e numerosi approfondimenti, che ne hanno progressivamente ampliato la portata interpretativa.

Diversi autori hanno contribuito alla rielaborazione del modello originario proposto da Festinger, arricchendone le implicazioni teoriche ed evidenziandone differenti aspetti. In particolare, lo psicologo sociale Aronson ha posto l'accento sul ruolo assunto dal Sé nel processo dissonante, interpretando la dissonanza cognitiva non soltanto come conseguenza di un'incoerenza tra cognizioni, ma anche come effetto della minaccia all'autostima dell'individuo.⁷⁵

Parallelamente, Cooper e Fazio hanno proposto una revisione del modello classico, sottolineando come la dissonanza non si attivi automaticamente in presenza di una semplice incongruenza tra cognizioni, ma richieda la compresenza di differenti condizioni. In particolare, gli

⁷² *Ibidem*.

⁷³ Cfr., L. Festinger, H.W. Riecken, S. Schachter, *When Prophecy Fails*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1956.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ E. Aronson, "Dissonance Theory: Progress and Problems", in *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook*, a cura di R.P. Abelson et al., Rand McNally, Chicago, 1968, pp. 5-27.

autori evidenziano il ruolo svolto dalla responsabilità personale e dalla consapevolezza delle conseguenze negative associate al comportamento messo in atto. In questa prospettiva, la dissonanza emerge in maniera più intensa quando l'individuo riconosce di essere direttamente responsabile delle proprie azioni, soprattutto nel caso in cui tali comportamenti producano effetti ritenuti indesiderabili o incoerenti rispetto al proprio sistema di valori. Al contrario, quando il soggetto attribuisce la propria condotta a fattori esterni, situazionali o vincolanti, la responsabilità percepita si riduce e, di conseguenza, anche l'intensità della dissonanza risulta attenuata.⁷⁶

In questo senso, la responsabilità personale rappresenta una variabile cruciale nel favorire l'attivazione del processo dissonante, poiché contribuisce a rendere l'incongruenza tra cognizioni non soltanto cognitiva, ma anche psicologicamente significativa per il Sé.⁷⁷

Nel complesso, tali sviluppi teorici evidenziano come la teoria elaborata da Festinger rappresenti un costrutto centrale nella psicologia sociale, la cui evoluzione ha contribuito a una comprensione progressivamente più articolata dei processi di cambiamento attitudinale e dei meccanismi attraverso cui gli individui tendono a ristabilire una condizione di coerenza tra le proprie cognizioni.

2.3: MECCANISMI DI RIDUZIONE E DIMENSIONE MOTIVAZIONALE DELLA DISSONANZA COGNITIVA.

Sulla base delle considerazioni precedenti, risulta necessario approfondire i processi attraverso cui tale stato di tensione viene gestito, nonché le implicazioni emotive e motivazionali che ne derivano. Se, infatti, nel modello originario proposto da Festinger la dissonanza cognitiva viene descritta come uno stato di tensione derivante da una condizione di incoerenza tra cognizioni, è proprio l'intensità del disagio psicologico associato a tale incongruenza a costituire il principale motore dei processi di cambiamento.⁷⁸

In questa prospettiva, la dissonanza non si configura come una semplice discrepanza logica, ma come un'esperienza soggettiva caratterizzata da una componente emotiva negativa⁷⁹. Tale condizione risulta tanto più intensa quanto maggiore è la rilevanza attribuita agli elementi coinvolti e quanto più marcata è la discrepanza percepita. Di conseguenza, l'individuo attiva strategie finalizzate

⁷⁶ J. Cooper, R.H. Fazio, "A New Look at Dissonance Theory", in *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.17, Academic Press, New York, 1984, pp. 229-266.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

⁷⁹ *Ibidem*.

al ristabilimento di un equilibrio interno, spinto da una forte motivazione a ridurre lo stato di tensione generato.

I processi di riduzione della dissonanza precedentemente delineati assumono dunque una funzione regolativa, contribuendo non solo alla riorganizzazione cognitiva, ma anche alla gestione dell'equilibrio emotivo. Ridurre la dissonanza cognitiva significa, infatti, attenuare una condizione psicologicamente spiacevole e ristabilire una percezione di coerenza del Sé.⁸⁰

Un elemento centrale in tali dinamiche è rappresentato dalla distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca⁸¹. Nel primo caso, il comportamento viene percepito come il risultato di una scelta autonoma e riconducibile a cause interne; di conseguenza, eventuali incongruenze risultano particolarmente rilevanti, poiché coinvolgono direttamente l'immagine di Sé. Proprio per questo motivo, in presenza di motivazione intrinseca, la dissonanza tende a manifestarsi con maggiore intensità, aumentando la probabilità che il soggetto intervenga direttamente riorganizzando le proprie valutazioni o modificando le proprie cognizioni.

Al contrario, in presenza di motivazione estrinseca, l'azione è sostenuta da fattori esterni, quali pressioni o ricompense e, dunque, l'individuo dispone di una giustificazione che attenua la necessità di intervenire sulle proprie convinzioni.⁸²

La distinzione tra motivazioni intrinseca ed estrinseca assume un ruolo fondamentale nella teoria della dissonanza cognitiva, poiché consente di comprendere perché, a parità di comportamento, il cambiamento attitudinale possa verificarsi con modalità e intensità differenti, sulla base della tipologia di motivazione che sostiene l'azione.

In continuità con quanto appena discusso, un contributo teorico particolarmente significativo nello studio della dissonanza cognitiva è rappresentato dal cosiddetto paradigma della giustificazione insufficiente⁸³, il quale consente di spiegare come, in assenza di giustificazioni esterne adeguate, aumenti la probabilità che si verifichi un cambiamento attitudinale. Secondo tale prospettiva, quando un comportamento in contrasto con le proprie convinzioni non è supportato da adeguate giustificazioni esterne, la tensione che deriva induce il soggetto a modificare le proprie valutazioni. L'esperimento condotto da Festinger e Carlsmith⁸⁴ mostra chiaramente questo meccanismo: ai partecipanti veniva richiesto di svolgere un compito estremamente ripetitivo e noioso; successivamente, veniva chiesto loro di comunicare a un altro soggetto, in attesa di prendere parte

⁸⁰ Cfr., E. Aronson, *The Social Animal*, Worth Publishers, New York, 2011.

⁸¹ E. L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York, 1985, pp. 23-45.

⁸² Cfr., J.W. Rehm, A.R. Cohen, *Explorations in Cognitive Dissonance*, Wiley, New York, 1962.

⁸³ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

⁸⁴ L. Festinger, J.M. Carlsmith, *Cognitive Consequences of Forced Compliance*, in "Journal of Abnormal and Social Psychology", 58, 1959, pp. 203-210.

all'esperimento, che l'attività appena svolta fosse interessante e piacevole, inducendoli così a fornire una valutazione positiva in contrasto con l'esperienza appena vissuta. Per aver fornito questa descrizione, alcuni partecipanti ricevevano una ricompensa minima, mentre ad altri veniva dato un compenso maggiormente cospicuo.

I risultati mostrarono che i soggetti ai quali era stata data una ricompensa esigua tendevano a valutare il compito in maniera più positiva rispetto a coloro che avevano ricevuto un compenso elevato⁸⁵. Tale esito, apparentemente controintuitivo, può essere interpretato sulla base della teoria della dissonanza cognitiva: nel caso della ricompensa minima, l'assenza di una giustificazione esterna sufficiente rendeva più difficile attribuire il proprio comportamento a cause situazionali, generando dunque una condizione di dissonanza che veniva ridotta modificando il proprio atteggiamento nei confronti del compito svolto. Al contrario, i partecipanti che avevano ricevuto un compenso elevato disponevano di una spiegazione esterna adeguata al proprio comportamento, non avvertendo dunque la necessità di modificare le proprie valutazioni.

Il paradigma della giustificazione insufficiente pone l'accento sul ruolo centrale assunto dalla motivazione nei processi di riduzione della dissonanza, mostrando come il cambiamento attitudinale non dipenda esclusivamente dal comportamento messo in atto, ma anche dalle condizioni in cui esso si verifica e dal tipo di giustificazione disponibile per interpretarlo.

Accanto agli aspetti cognitivi e motivazionali analizzati, la teoria della dissonanza implica una rilevante dimensione emotiva. Lo stato dissonante si accompagna infatti a vissuti di tensione, disagio e attivazione interna, che possono manifestarsi anche attraverso specifiche risposte fisiologiche⁸⁶.

La componente emotiva negativa svolge una funzione fondamentale, in quanto rappresenta il segnale attraverso il quale il soggetto riconosce un'incongruenza tra elementi cognitivi rilevanti e mette in atto una serie di azioni finalizzate a ridurla. In questo senso, la dimensione affettiva della dissonanza costituisce un elemento centrale nel determinare l'intensità e l'urgenza dell'intervento regolativo messo in atto.

Alcuni studi successivi hanno inoltre dimostrato come la dissonanza cognitiva possa essere associata non solo a una generica sensazione di malessere e disagio, ma anche a specifiche risposte fisiologiche ed emotive, quali tensione interna, stati d'ansia e attivazione fisiologica⁸⁷. Queste reazioni contribuiscono a rendere l'esperienza dissonante particolarmente rilevante sul piano psicologico, aumentando la probabilità che l'individuo metta in atto strategie di riduzione in tempi brevi.

⁸⁵ Ivi, pp. 205-208.

⁸⁶ J. Cooper, *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*, Sage, London, 2007, pp. 45-70.

⁸⁷ Cfr., N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Sulla base di queste considerazioni, il cambiamento attitudinale può essere interpretato anche come il risultato di un processo di regolazione emotiva, attraverso il quale il soggetto tenta di ristabilire non solo uno stato di equilibrio cognitivo, ma anche affettivo.

La dissonanza cognitiva rappresenta dunque un fenomeno complesso, nel quale componenti motivazionali, cognitive ed emotive orientano congiuntamente i processi di riorganizzazione delle valutazioni individuali.

2.4: SVILUPPI TEORICI E CRITICHE METODOLOGICHE DELLA DISSONANZA COGNITIVA.

Nonostante la sua ampia rilevanza, la teoria della dissonanza cognitiva è stata oggetto di numerose riflessioni critiche che ne hanno evidenziato limiti metodologici e questioni teoriche ancora aperte. In primo luogo, una prima linea di dibattito riguarda la validità ecologica degli studi sperimentali⁸⁸.

Gli studi classici sulla dissonanza, infatti, sono stati prevalentemente condotti in contesti di laboratorio caratterizzati da un elevato grado di controllo sperimentale. Tale impostazione, sebbene abbia consentito di isolare le variabili rilevanti e di verificare in modo sistematico le ipotesi, ha sollevato numerosi interrogativi circa la loro applicabilità in situazioni reali. Le situazioni sperimentali, infatti, restituiscono una rappresentazione semplificata del reale e dei contesti quotidiani, nei quali decisioni e comportamenti sono influenzati da molteplici fattori che agiscono simultaneamente. Di conseguenza, alcuni studiosi hanno evidenziato come i risultati possano non riflettere totalmente le dinamiche attraverso cui la dissonanza si manifesta nella vita reale.

Un secondo aspetto interessa la natura del costrutto oggetto di indagine e, in particolare, la difficoltà di misurazione⁸⁹. La dissonanza cognitiva, infatti, non è direttamente osservabile, ma viene inferita a partire da indicatori indiretti, quali il cambiamento degli atteggiamenti o le giustificazioni fornite dal soggetto; ciò rende piuttosto complesso il processo di misurazione. In questo senso, alcuni studiosi hanno sottolineato il rischio di una possibile circolarità interpretativa⁹⁰: il cambiamento attitudinale viene utilizzato come prova dell'esistenza della dissonanza che, allo stesso tempo, viene dedotta proprio a partire da tale cambiamento. Questa difficoltà metodologica introduce la necessità di spiegare i fenomeni osservati mediante processi differenti, non necessariamente riconducibili alla riduzione dello stato dissonante.

⁸⁸ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Social Psychology*, Pearson, New York, 2010, pp. 190-210.

⁸⁹ D.J. Bem, "Self-Perception Theory", in *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 6, Academic Press, New York, 1972, pp. 1-62.

⁹⁰ J. Cooper, *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*, Sage, London, 2007, pp. 64-68.

In continuità con queste considerazioni, ulteriori riflessioni critiche e teoriche hanno messo in discussione il ruolo centrale attribuito alla tensione psicologica come motore del cambiamento. In particolare, è stato evidenziato come, in determinati contesti sperimentali, i comportamenti dei partecipanti fossero influenzati da fattori legati alla situazione stessa, quali la propensione a fornire risposte socialmente accettabili, la tendenza ad aderire alle aspettative o il desiderio di apparire coerenti⁹¹. In queste circostanze, il cambiamento attitudinale osservato potrebbe non essere determinato esclusivamente da uno stato di disagio interiore, ma anche da dinamiche di adattamento al contesto, rendendo così maggiormente complessa l'interpretazione dei risultati.

In relazione alle criticità appena evidenziate, un ulteriore contributo teorico rilevante è offerto dalla prospettiva della self-affirmation, proposta da Claude Steele⁹², che offre una significativa reinterpretazione dei processi dissonanti.

Secondo tale approccio, la motivazione che guida l'individuo non deriva principalmente dalla necessità di ridurre l'incoerenza tra cognizioni, bensì dall'esigenza di preservare una rappresentazione di sé positiva, adeguata e moralmente coerente⁹³. Sulla base di queste considerazioni, la dissonanza non deriverebbe esclusivamente dalla presenza di elementi incoerenti o contraddittori, ma dalla minaccia che tali discrepanze rappresentano per l'integrità del sé.⁹⁴

Come evidenziato da Steele, ciò che rende una discrepanza cognitiva psicologicamente rilevante è il suo impatto sull'immagine di sé: credenze o comportamenti incoerenti possono delineare una rappresentazione di sé come irrazionale, incoerente o incompetente, rendendo così necessaria l'attivazione di strategie finalizzate a modificare tale percezione negativa.⁹⁵

In questo quadro teorico, la riduzione della dissonanza può verificarsi anche mediante modalità indirette, che non implicano necessariamente la modificazione delle cognizioni in conflitto. Il soggetto può infatti ristabilire il proprio equilibrio psicologico valorizzando aspetti positivi della propria identità anche in ambiti non direttamente collegati all'incoerenza originaria⁹⁶. In altre parole, di fronte a una discrepanza che mette in discussione una specifica dimensione del Sé, l'individuo può compensare tale minaccia rafforzando una rappresentazione positiva di sé stesso in altri ambiti. Questo meccanismo, contrariamente a quanto ipotizzato nel modello classico, evidenzia come i processi di regolazione psicologica siano caratterizzati da una notevole flessibilità.

⁹¹ Cfr. D.J. Bem, "Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena". *Psychological Review*, 74(3), 1967.

⁹² C.M. Steele, *The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self*, In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 21, Academic Press, New York, 1988, pp. 261-302.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ *Ibidem*.

La prospettiva della self-affirmation contribuisce dunque a mettere in discussione il ruolo centrale attribuito alla tensione psicologica come unico motore del cambiamento, suggerendo che la motivazione principale risieda piuttosto nella salvaguardia dell'integrità del Sé.⁹⁷

Se la prospettiva appena analizzata enfatizza il ruolo del Sé e della motivazione nella riduzione della dissonanza, la teoria dell'autopercezione elaborata da Bem⁹⁸ propone una lettura alternativa del fenomeno: il cambiamento degli atteggiamenti non deriverebbe da una tensione interna, ma da un processo inferenziale, basato sull'interpretazione del proprio comportamento, attraverso cui l'individuo interpreta il proprio comportamento.

Secondo questa prospettiva, infatti, l'individuo costruisce i propri atteggiamenti osservando il proprio comportamento e le circostanze in cui quest'ultimo si verifica⁹⁹. Di conseguenza, il cambiamento attitudinale non viene interpretato come risposta a una situazione di disagio da ridurre, ma come la modalità attraverso cui il soggetto attribuisce significato alle proprie azioni.

Questa cornice teorica consente di reinterpretare alcuni fenomeni tradizionalmente analizzati in termini di dissonanza cognitiva, sottolineando come il processo di modifica degli atteggiamenti non dipenda dalla necessità di ridurre un disagio interno, ma dal modo in cui il soggetto interpreta le proprie azioni¹⁰⁰. In tal senso, l'approccio dell'autopercezione non si pone in netta contrapposizione rispetto alla teoria proposta da Festinger, ma contribuisce a delineare un quadro interpretativo più complesso, nel quale differenti meccanismi possono operare simultaneamente in funzione di specifiche condizioni situazionali.

In conclusione, le riflessioni critiche e gli sviluppi teorici successivi hanno contribuito a ridefinire la portata esplicativa della teoria della dissonanza cognitiva, senza comprometterne la rilevanza all'interno della psicologia sociale ed evidenziandone la complessità. In questa prospettiva, la dissonanza cognitiva continua a rappresentare uno strumento teorico fondamentale per comprendere le dinamiche di riorganizzazione delle cognizioni, inserendosi all'interno di un quadro più ampio e articolato di processi psicologici.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ D.J. Bem, "Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena". *Psychological Review*, 74(3), 1967.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

2.5: DISSONANZA COGNITIVA E PROCESSI DI CAMBIAMENTO: IMPLICAZIONI E PROSPETTIVE.

Nel quadro dei processi finora analizzati, la dissonanza cognitiva non può essere ridotta a un semplice meccanismo di eliminazione della tensione, ma deve essere interpretata come un fattore capace di attivare dinamiche di cambiamento individuale.¹⁰¹

L'incoerenza tra cognizioni, infatti, non si limita a generare una condizione di disagio da risolvere, ma è in grado di innescare un più ampio processo di rielaborazione, attraverso il quale l'individuo è portato a confrontarsi con le proprie convinzioni, a metterle in discussione e, in alcuni casi, a riorganizzarle in modo più coerente.

In questa prospettiva, il cambiamento attitudinale non rappresenta un effetto accidentale o secondario, bensì una possibile conseguenza del funzionamento stesso dei processi cognitivi¹⁰². La tensione connessa alla dissonanza, pur configurandosi come esperienza psicologicamente spiacevole, può assumere una funzione adattiva nella misura in cui sollecita il soggetto alla ricerca di una maggiore coerenza interna, favorendo processi di revisione e ridefinizione delle proprie valutazioni.

È opportuno sottolineare, inoltre, come tali dinamiche non si sviluppino necessariamente in modo consapevole o deliberato. In numerosi casi, la riorganizzazione delle cognizioni avviene in maniera graduale, attraverso una serie di correzioni interpretative che consentono all'individuo di ristabilire progressivamente una condizione di equilibrio. In questo senso, la dissonanza può essere intesa come un meccanismo dinamico¹⁰³ che opera anche su livelli parzialmente impliciti, incidendo nel tempo sull'evoluzione degli atteggiamenti e delle rappresentazioni personali.

A questo proposito, alcuni sviluppi teorici successivi hanno contribuito a chiarire come la dissonanza cognitiva non possa essere interpretata esclusivamente come una semplice contraddizione di tipo logico tra elementi cognitivi, ma debba essere compresa come un fenomeno che assume rilevanza sul piano psicologico. Alla luce di ciò, due cognizioni risultano dissonanti non tanto perché formalmente incompatibili, quanto perché, considerate congiuntamente, non risultano coerenti rispetto al sistema di conoscenze, aspettative e rappresentazioni personali dell'individuo.

Ne deriva che la dissonanza non dipende unicamente dalla struttura delle cognizioni, ma dal significato che esse assumono per il soggetto, rendendo il processo profondamente legato alla dimensione interpretativa e soggettiva dell'esperienza.

Il cambiamento degli atteggiamenti generato dalla dissonanza cognitiva non si configura, tuttavia, come un fenomeno uniforme, ma può assumere direzioni differenti in relazione alle modalità

¹⁰¹ L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957, pp. 2-10.

¹⁰² J. Cooper, *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*, Sage, London, 2007, pp. 55-63.

¹⁰³ *Ivi*, pp. 85-90.

attraverso cui il soggetto gestisce l'incoerenza percepita. In particolare, è possibile distinguere tra trasformazioni di carattere superficiale e modificazioni profonde e strutturate¹⁰⁴.

Nel primo caso, il cambiamento tende a configurarsi come una forma di adattamento limitato, spesso finalizzato a ridurre rapidamente lo stato di tensione senza incidere significativamente sull'organizzazione complessiva delle cognizioni. In tali circostanze, l'individuo può ricorrere a strategie di giustificazione o razionalizzazione che consentono di ristabilire una coerenza apparente, senza tuttavia modificare le idee di fondo. Questo tipo di trasformazione risulta essere meno stabile nel tempo e maggiormente esposta a variazioni in funzione del contesto.

Al contrario, in presenza di un maggiore coinvolgimento personale o quando l'incongruenza interessa aspetti fondamentali del sistema di credenze, il cambiamento attitudinale può assumere una natura più profonda e duratura, incidendo sull'assetto delle valutazioni individuali. In questi casi, infatti, la rielaborazione delle cognizioni comporta una revisione duratura degli atteggiamenti, i quali vengono resi coerenti rispetto al comportamento messo in atto.

La possibilità di ricorrere a differenti modalità di riduzione evidenzia inoltre come il cambiamento non segua traiettorie univoche. L'individuo può infatti adottare strategie diverse in funzione delle circostanze, dando luogo a esiti che variano per stabilità e profondità. In alcuni casi, infatti, la riduzione della dissonanza conduce a una significativa revisione delle convinzioni; in altri, invece, può tradursi in forme di adattamento più superficiali, che consentono di attenuare il disagio senza produrre un cambiamento sostanziale.

La distinzione tra cambiamenti superficiali e profondi si intreccia, dunque, con quella tra modificazioni temporanee e stabili¹⁰⁵. Non tutti i processi attivati dalla dissonanza producono effetti persistenti: talvolta la riduzione della tensione avviene mediante comportamenti di adattamento transitori, destinati a modificarsi nuovamente al variare delle condizioni contestuali; in altri casi, invece, il processo di riorganizzazione conduce a esiti più consolidati, che entrano stabilmente a far parte del sistema di atteggiamenti del soggetto.

Nel complesso, tali differenze sottolineano come la dissonanza non determini un unico e prevedibile risultato, ma attivi una pluralità di possibili sviluppi del cambiamento individuale, la cui natura dipende dal grado di coinvolgimento personale, dalla rilevanza delle cognizioni implicate e dal contesto in cui il comportamento si verifica.

Un ulteriore elemento fondamentale per comprendere la portata trasformativa della dissonanza è rappresentato dal ruolo svolto dal Sé¹⁰⁶. Numerosi contributi teorici hanno evidenziato

¹⁰⁴ Ivi, pp. 60-70.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ E. Aronson, "Dissonance Theory: Progress and Problems", in R.P. Abelson et al (a cura di), *Theories of Cognitive Consistency*, Rand McNally, Chicago, 1968, pp. 5-27.

come l'intensità della dissonanza e la conseguente probabilità di trasformazione attitudinale dipendano in larga misura dal significato che le cognizioni assumono rispetto all'immagine che l'individuo ha di sé.

In questa direzione, il contributo teorico di Aronson consente di approfondire ulteriormente il ruolo del Sé nei processi dissonanti¹⁰⁷. Secondo l'autore, infatti, la dissonanza assuma un'intensità maggiore quando l'incoerenza coinvolge aspetti centrali dell'identità personale, poiché in tali condizioni il soggetto è chiamato a confrontarsi non soltanto con una discrepanza cognitiva, ma anche con una possibile minaccia all'immagine di sé.

La dissonanza, pertanto, non deriva semplicemente dalla presenza di cognizioni incompatibili, ma dal fatto che tali cognizioni risultano in contrasto con il modo in cui il soggetto si percepisce. In questo senso, il bisogno di apparire coerenti con sé stessi assume un ruolo centrale: l'individuo non è tanto guidato da una razionalità oggettiva, quanto da una tendenza a costruire spiegazioni che rendano il proprio comportamento giustificabile e coerente.

Quando l'incoerenza interessa aspetti centrali dell'identità personale, quali la percezione di competenza, integrità morale, coerenza o adeguatezza sociale, la tensione psicologica tende ad accentuarsi. In tali circostanze, il cambiamento non risponde esclusivamente all'esigenza di ridurre una discrepanza cognitiva, ma anche al bisogno di preservare una rappresentazione di sé coerente e positiva.¹⁰⁸ Al contrario, quando l'incongruenza riguarda aspetti marginali o poco rilevanti per la definizione del Sé, la dissonanza percepita risulta generalmente meno intensa e può essere gestita attraverso strategie di riduzione meno profonde, senza mettere in atto una significativa riorganizzazione degli atteggiamenti.

In quest'ottica, il Sé non costituisce un elemento marginale o accessorio, bensì una variabile centrale nel determinare tanto l'intensità dell'esperienza dissonante quanto la direzione e la profondità dei processi di cambiamento. Il bisogno di mantenere una percezione di sé coerente può dunque essere considerato una delle principali leve attraverso cui la dissonanza cognitiva esercita i propri effetti trasformativi¹⁰⁹.

Infine, una lettura ampia del fenomeno consente di cogliere come la dissonanza non rappresenti esclusivamente una fonte di disagio, ma possa configurarsi anche come occasione di sviluppo personale¹¹⁰. La messa in discussione di convinzioni precedentemente acquisite, se adeguatamente elaborata, può infatti favorire maggiore consapevolezza, disponibilità al cambiamento e flessibilità cognitiva.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ *Ivi*, pp. 18-22.

¹⁰⁹ J. Cooper, *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*, 2007, cit, pp. 72-80.

¹¹⁰ E. Harmon-Jones, J. Mills (a cura di), *Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology*, cit., pp. 230-240, 1999.

Sulla base di ciò, la dissonanza cognitiva si configura non soltanto come un meccanismo di riequilibrio interno, ma anche una potenziale risorsa evolutiva, capace di promuovere processi di apprendimento, ridefinizione personale e modificazione delle strutture attitudinali.

CAPITOLO 3: OLTRE LA TEORIA: LA DISSONANZA COGNITIVA IN CONTESTI APPLICATIVI.

3.1: FUNZIONI E APPLICAZIONI DELLA DISSONANZA COGNITIVA.

Le riflessioni sviluppate nel capitolo precedente permettono di considerare la dissonanza cognitiva non soltanto come un meccanismo interno di regolazione volto al ristabilimento della coerenza, ma anche come un processo dinamico capace di incidere sulle modalità attraverso cui gli individui interpretano e riorganizzano le proprie credenze. In particolare, il suo carattere trasformativo, strettamente collegato alla dimensione soggettiva e al ruolo del Sé, consente di comprendere come le incongruenze cognitive possano trasformarsi in importanti occasioni di cambiamento e sviluppo personale.¹¹¹

Se la dissonanza si configura, dunque, come una leva interna capace di attivare processi di ridefinizione e revisione delle proprie rappresentazioni, appare necessario interrogarsi sulle modalità attraverso cui tali dinamiche si manifestano nei contesti reali. In questa prospettiva, il processo dissonante non si esaurisce nella dimensione intrapsichica, ma si estende ai contesti concreti, sociali, comunicativi e educativi, nei quali le incoerenze tra comportamenti, valori e credenze assumono una valenza applicativa.¹¹²

In questi ambiti, infatti, la dissonanza cognitiva non si limita a emergere unicamente come risposta a un'incoerenza tra cognizioni, ma può essere attivata, amplificata o modulata in funzione di specifici obiettivi, configurandosi come un processo che può essere implicitamente o esplicitamente utilizzato per orientare atteggiamenti, comportamenti e decisioni.

Tale funzione emerge in modo particolarmente evidente in ambiti quali la comunicazione persuasiva, i contesti organizzativi e, in misura ancora maggiore, quelli educativi. In questi scenari, l'incongruenza cognitiva non rappresenta semplicemente una condizione negativa da risolvere, ma può costituire il punto di partenza per l'attivazione di processi di rielaborazione e ampliamento delle conoscenze.

Nei contesti di insegnamento e apprendimento, infatti, la dissonanza può essere interpretata come una risorsa, nella misura in cui l'esperienza di contrasto stimola il soggetto a mettere in discussione schemi interpretativi preesistenti, favorendo l'acquisizione di nuove conoscenze e lo sviluppo di competenze maggiormente articolate. In questo senso, la tensione dissonante, lungi

¹¹¹ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹¹² Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

dall'essere esclusivamente una fonte di disagio psicologico, può assumere una funzione generativa, contribuendo alla costruzione di un apprendimento più significativo e consapevole.¹¹³

Alla luce di tali considerazioni, il presente capitolo si propone di analizzare il ruolo della dissonanza cognitiva in contesti applicativi, mettendo in luce la sua capacità di assumere forme e funzioni differenti in relazione ai differenti ambiti in cui viene attivata. Questo approccio consente di superare una lettura esclusivamente intrapsichica del fenomeno, che tende a ricondurlo unicamente a una condizione di disagio da ridurre, per evidenziarne invece il valore operativo e funzionale nei contesti concreti.¹¹⁴

Considerare la dissonanza cognitiva in un'ottica applicativa consente infatti di coglierne non solo il carattere regolativo, ma anche il potenziale generativo, nella misura in cui essa può contribuire ad attivare processi di ridefinizione delle proprie rappresentazioni e dei propri orientamenti.

In questo contesto, la dissonanza non si configura esclusivamente come un'esperienza negativa, ma può essere interpretata come una risorsa capace di incidere sulle modalità attraverso cui gli individui orientano le proprie scelte e costruiscono nuove forme di conoscenza.

3.2: DISSONANZA COGNITIVA, DINAMICHE DEL CONSUMO E PROCESSI PERSUASIVI.

Nel passaggio dalla dimensione teorica, in cui la dissonanza si configura come processo di regolazione interna, ai contesti concreti in cui essa trova applicazione, uno degli ambiti in cui questo fenomeno risulta particolarmente significativo è quello della comunicazione persuasiva e, in particolare, delle pratiche di marketing e pubblicità. In tale prospettiva, la possibilità di influenzare atteggiamenti e comportamenti attraverso la gestione dell'incoerenza cognitiva rappresenta uno degli strumenti più efficaci per orientare le scelte individuali.¹¹⁵

Nell'esperienza di consumo, infatti, gli individui possono frequentemente trovarsi a confrontarsi con situazioni in cui le proprie aspettative, decisioni e credenze entrano in conflitto.

In questo senso, la fase successiva all'acquisto assume particolare rilevanza: una volta effettuata una scelta e acquistato un prodotto, il consumatore può sperimentare una forma di dissonanza derivante dalla consapevolezza che le alternative scartate possano possedere anch'esse aspetti positivi al pari dell'opzione selezionata. Tale condizione, definita dissonanza post-decisionale, tende a verificarsi soprattutto quando la scelta effettuata implica un coinvolgimento significativo per il soggetto¹¹⁶. Ciò accade, ad esempio, quando l'individuo ha dedicato tempo e risorse alla ricerca e

¹¹³ Cfr., L. S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

¹¹⁴ Cfr., E. Aronson, *The Social Animal*, Worth Publishers, New York, 2011.

¹¹⁵ Cfr., P. Kotler, K.L. Keller, *Marketing Management*, Pearson, Milano, 2016.

¹¹⁶ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

alla valutazione delle differenti opzioni, oppure quando l'acquisto comporta un impegno economico rilevante. In queste situazioni, la decisione, essendo difficilmente reversibile, assume un peso psicologico maggiore.

A questo si aggiunge la dimensione simbolica di alcuni beni, che possono essere percepiti come espressione dei propri valori, della propria identità o immagine sociale; in tali casi, la scelta effettuata non interessa esclusivamente l'oggetto in sé, ma si ripercuote anche sul modo in cui il soggetto si rappresenta e si presenta agli altri.¹¹⁷

Proprio per questo motivo, quanto più è elevato il grado di coinvolgimento legato alla decisione, tanto maggiore risulta la probabilità che si attivi una condizione di dissonanza. Al contrario, nelle scelte caratterizzate da un basso investimento simbolico ed economico, la discrepanza tra le alternative risulta meno significativa e, dunque, meno rilevante sul piano psicologico.

Quando si verifica una situazione di dissonanza post-acquisto, il soggetto tende ad attivare strategie finalizzate a ristabilire una condizione di coerenza, intervenendo sulle proprie valutazioni.¹¹⁸ Questo processo può tradursi, ad esempio, in una riconsiderazione degli aspetti positivi del prodotto acquistato e, parallelamente, in una riduzione dell'importanza attribuita alle alternative non selezionate. In questo modo, la scelta effettuata viene progressivamente integrata nel proprio sistema di credenze, contribuendo a rafforzarne la percezione di validità.

L'analisi di questo fenomeno tipico della fase successiva all'acquisto assume una rilevanza fondamentale in quanto consente di comprendere come le decisioni di consumo non siano semplicemente il risultato di valutazioni consapevoli e razionali, ma implicino inevitabilmente processi di rielaborazione e giustificazione attraverso cui il soggetto tenta di preservare una percezione di coerenza tra le proprie scelte e il proprio sistema di credenze.¹¹⁹

Accanto ai processi di rielaborazione messi in atto dal consumatore, anche le strategie di comunicazione persuasiva svolgono un ruolo centrale nella gestione della dissonanza post-acquisto. In tale scenario, le campagne pubblicitarie assumono una rilevanza fondamentale non solo per orientare la decisione dell'acquirente, ma possono intervenire anche successivamente all'acquisto, contribuendo a consolidare la scelta effettuata. Esse, infatti, forniscono al soggetto elementi interpretativi attraverso cui la decisione presa può essere riletta coerentemente rispetto alle proprie aspettative e alla rappresentazione che l'individuo ha di sé, riducendo così eventuali discrepanze.¹²⁰

¹¹⁷ E. Aronson, *The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective*, in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York, 1969, pp. 1-34.

¹¹⁸ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Cfr., P. Kotler, K.L. Keller, *Marketing Management*, Pearson, Milano, 2016.

Queste dinamiche si inseriscono in una più ampia prospettiva, propria di un approccio di marketing orientato alla costruzione e al mantenimento di una relazione duratura con il consumatore, che non si esaurisce nel momento dell'acquisto ma si sviluppa nel tempo mediante una continua interazione.¹²¹ In questo quadro, la comunicazione pubblicitaria non si limita a promuovere il prodotto, ma interviene anche nella fase successiva alla scelta, favorendo la rielaborazione dell'esperienza attraverso differenti modalità: contenuti che riprendono e rafforzano i valori associati al marchio, comunicazioni che enfatizzano la soddisfazione legata all'utilizzo del prodotto e aziende che offrono al consumatore elementi attraverso cui interpretare la propria decisione in modo coerente rispetto alle aspettative iniziali.

Allo stesso tempo, l'utilizzo di molteplici strumenti quali il follow-up comunicativo, le testimonianze di altri utenti e le recensioni positive contribuiscono a ridurre eventuali dubbi o incertezze, fornendo conferme che rafforzano la percezione di aver compiuto la scelta adeguata.

La comunicazione assume dunque una funzione che va oltre la semplice persuasione, configurandosi come un indispensabile dispositivo che sostiene il soggetto nel processo di integrazione della decisione all'interno del proprio sistema di credenze. In questo senso, nell'ambito del marketing relazionale, la continuità dell'interazione consente alle aziende di intervenire anche in seguito all'acquisto, accompagnando il consumatore nella rielaborazione della propria esperienza e nella riduzione di eventuali elementi dissonanti.

All'interno del processo descritto, il soggetto non assume un ruolo passivo, ma partecipa attivamente alla costruzione della propria esperienza, selezionando le informazioni disponibili e privilegiando quelle maggiormente compatibili con la decisione presa.

In particolare, un contributo rilevante è offerto dal principio della selective exposure, secondo cui gli individui tendono a esporsi selettivamente a informazioni compatibili con le proprie convinzioni, ridimensionando o evitando quelle potenzialmente dissonanti¹²². Tale tendenza è determinata dalla necessità di preservare una condizione di coerenza interna, riducendo l'impatto di contenuti che potrebbero mettere in discussione la validità delle scelte effettuate. In questo senso, la selezione delle informazioni non rappresenta un processo casuale, ma risponde a una funzione regolativa, orientata a mantenere una stabilità cognitiva.¹²³

In relazione al contesto del consumo, questa dinamica si traduce nella propensione del soggetto a ricercare e valorizzare contenuti che confermino la decisione presa, trascurando o

¹²¹ L.L. Berry, "Relationship Marketing", in L. Berry, G. Shostack, G. Upah (a cura di), *Emerging Perspectives on Service Marketing*, American Marketing Association, Chicago, 1983, pp. 25-28.

¹²² Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹²³ D. Frey, "Recent Research on Selective Exposure to Information", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 19, Academic Press, New York, 1986, pp. 41-80.

reinterpretando le informazioni divergenti. La riduzione della dissonanza si configura dunque come il risultato di un processo attivo, in cui il consumatore contribuisce direttamente alla costruzione di una narrazione coerente della propria scelta.¹²⁴

In questa prospettiva, i processi di rielaborazione individuale e le strategie comunicative esterne si intrecciano, concorrendo congiuntamente a orientare l'esperienza del consumatore e a stabilizzare gli esiti della decisione.

Nel complesso, l'analisi delle dinamiche di consumo evidenzia come la dissonanza cognitiva non rappresenti esclusivamente una condizione da ridurre, ma costituisca un elemento fondante dei processi decisionali, in grado di influenzare significativamente la rielaborazione dell'esperienza. La fase successiva all'acquisto emerge, in particolare, come un momento cruciale in cui il soggetto è chiamato a integrare la scelta effettuata all'interno del proprio sistema di riferimento, attivando strategie che coinvolgono sia processi interni di rielaborazione, sia l'interazione con i contesti comunicativi.

Il comportamento del consumatore si configura, dunque, come esito di un equilibrio dinamico tra esigenze di coerenza, influenze esterne e processi di selezione delle informazioni, evidenziando come le decisioni di consumo non possano essere prese in termini esclusivamente razionali, ma richiedano di essere analizzate alla luce dei processi psicologici che ne determinano la costruzione.¹²⁵

3.3: DISSONANZA COGNITIVA, IMMAGINE CORPOREA E INTERVENTI DI PREVENZIONE.

Nel passaggio dai contesti legati alla comunicazione persuasiva e al consumo a quelli orientati alla prevenzione e al benessere psicologico, la dissonanza cognitiva assume un ruolo centrale. In questi ambiti, infatti, il processo dissonante non viene considerato esclusivamente come una reazione spontanea dell'individuo di fronte a un'incoerenza percepita, ma può essere intenzionalmente attivato all'interno di specifici interventi finalizzati alla modificazione di convinzioni, atteggiamenti e rappresentazioni disfunzionali.¹²⁶

Uno dei contesti in cui tale prospettiva ha trovato particolare applicazione riguarda il rapporto con l'immagine corporea e, più nello specifico, i processi di interiorizzazione degli standard estetici socialmente condivisi. Numerosi contributi teorici hanno infatti evidenziato come la costante esposizione a modelli culturali centrati sulla valorizzazione del corpo, sulla magrezza e sull'apparenza possa determinare lo sviluppo di forme di auto-oggettivazione, attraverso cui

¹²⁴ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

¹²⁵ Cfr., E. Aronson, T.D. Wilson, R.M Akert, *Social Psychology*, Pearson, New York, 2010.

¹²⁶ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

l'individuo tende a percepire il proprio corpo non tanto come parte integrante dell'esperienza soggettiva, quanto piuttosto come oggetto esposto alla valutazione e al giudizio altrui.¹²⁷

In questa prospettiva si inserisce la teoria dell'oggettivazione¹²⁸, elaborata da Fredrickson e Roberts, secondo cui il corpo femminile, all'interno delle società occidentali contemporanee, tende a essere frequentemente rappresentato e valutato sulla base della sua apparenza estetica.

Il concetto di oggettivazione si riferisce infatti al processo attraverso cui il corpo viene trattato come un oggetto da guardare e giudicare in funzione alla sua conformità a specifici standard estetici culturali e sociali. In tale dinamica, il valore della persona rischia di essere progressivamente ridotto alla mera apparenza fisica, favorendo una crescente centralità dello sguardo esterno nella costruzione dell'identità individuale.¹²⁹

Secondo questa prospettiva teorica, il fenomeno dell'oggettivazione costituisce una condizione socialmente e culturalmente diffusa, alimentata dalla continua esposizione a messaggi provenienti dai media, modelli estetici irrealistici e pratiche sociali che attribuiscono un'importanza estrema al corpo e alla bellezza.

Tale ripetuta esposizione può favorire un progressivo processo di interiorizzazione dei criteri estetici dominanti, attraverso cui il soggetto tende ad attribuire un'importanza sempre maggiore al modo in cui il proprio corpo appare agli altri. In questo senso, il valore personale rischia di essere associato esclusivamente alla conformità rispetto agli standard culturali di attrazione e bellezza, favorendo così una costante e malsana attenzione nei confronti dell'aspetto esteriore.¹³⁰

È proprio sulla base di questa interiorizzazione che si sviluppa il fenomeno psicologico dell'auto-oggettivazione.¹³¹ In tali condizioni, il soggetto inizia progressivamente a interiorizzare lo sguardo esterno, finendo per applicare a sé stesso gli stessi criteri attraverso cui il suo corpo viene giudicato e osservato culturalmente. L'individuo tende così a monitorare continuamente il proprio aspetto fisico, valutandolo prevalentemente in termini estetici e attribuendo rilevanza alla possibilità di essere percepito positivamente dagli altri.¹³²

¹²⁷ B.L. Fredrickson, T.A. Roberts, "Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks", in *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, n.2, 1997, pp. 173-206.

¹²⁸ *Ibidem*.

¹²⁹ Cfr., S. Bartky, *Femininity and Domination: Studies in The Phenomenology of Oppression*, Routledge, New York, 1990.

¹³⁰ Cfr., R.M Calogero, S. Tantleff-Dunn, J.K. Thompson (a cura di), *Self-Objectification in Women: Causes, Consequences, and Counteractions*, American Psychological Association, Washington, 2011.

¹³¹ B.L. Fredrickson, T.A. Roberts, "Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks", in *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, n.2, 1997, pp. 173-206.

¹³² Cfr., R.M Calogero, S. Tantleff-Dunn, J.K. Thompson (a cura di), *Self-Objectification in Women: Causes, Consequences, and Counteractions*, American Psychological Association, Washington, 2011.

¹³³ B.L. Fredrickson, T.A. Roberts, "Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experience and Mental Health Risks", in *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, n.2, 1997, pp. 173-206.

Il corpo viene, pertanto, vissuto sempre più come oggetto da controllare e conformare alle aspettative sociali e sempre meno come parte integrante dell'esperienza soggettiva.

In questo contesto, la teoria della dissonanza cognitiva offre una chiave interpretativa particolarmente significativa per comprendere i processi di cambiamento connessi all'immagine corporea e all'interiorizzazione degli standard estetici dominanti.¹³³

Come evidenziato nel capitolo precedente, la dissonanza si manifesta quando l'individuo percepisce un'incoerenza tra cognizioni, atteggiamenti o comportamenti tra loro dominanti, sperimentando una condizione di tensione psicologica che motiva la ricerca di una maggiore coerenza interna.

Applicata al contesto dell'immagine corporea, tale prospettiva consente di comprendere come il disagio possa emergere dalla contrapposizione tra standard estetici interiorizzati e conseguenze negative derivanti dal tentativo di conformarsi ad essi. In molti casi, ad esempio, il soggetto continua ad attribuire valore a modelli culturali associati alla magrezza, o all'ideale estetico dominante, pur sperimentando contemporaneamente vergogna, comportamenti disfunzionali e senso di inadeguatezza.¹³⁴ Questa discrepanza può generare una condizione di tensione cognitiva e disagio psicologico, poiché l'individuo si trova a confrontarsi con la contrapposizione tra il valore attribuito a tali ideali e gli effetti psicologici negativi che ne derivano.

È proprio sulla base di questo meccanismo che si fondano gli interventi basati sulla dissonanza cognitiva applicati alla prevenzione dei disturbi alimentari e alla riduzione dell'auto-oggettivazione.¹³⁵ In tali programmi, infatti, la dissonanza non viene considerata un fenomeno da evitare o una tensione da risolvere, ma uno strumento intenzionalmente utilizzato per favorire una revisione critica delle convinzioni interiorizzate. Ai partecipanti viene generalmente richiesto di mettere in discussione attivamente gli standard estetici attraverso attività di discussione, argomentazione o role-playing finalizzate a evidenziarne il carattere irrealistico e potenzialmente dannoso.¹³⁶

In questo modo, il soggetto è chiamato a sostenere pubblicamente posizioni in contrasto con le credenze precedentemente interiorizzate, sperimentando una condizione di dissonanza tra il proprio sistema di convinzioni e il comportamento richiesto dall'intervento.¹³⁷ La tensione generata può

¹³³ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

¹³⁴ Cfr., C.B. Becker, K. Hill, R. Greif, T. Stewart, "Reducing Self-Objectification: Are Dissonance-Based Methods a Possible Approach?", in *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 31, n. 9, 2012.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ E. Stice, H. Shaw, C. Becker, M. Rohde, "Dissonance-Based Interventions for the Prevention of Eating Disorders: Using Persuasion Principles to Promote Health", in *Prevention Science*, vol.9, n.2, 2008, pp. 114-128.

¹³⁷ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

favorire una progressiva rielaborazione cognitiva, orientata alla costruzione di una rappresentazione del sé autonoma, consapevole e indipendente dagli ideali estetici disfunzionali.

Tra gli interventi maggiormente significativi in questo ambito assume particolare rilevanza il Body Project,¹³⁸ un programma di prevenzione che si avvale dell'utilizzo della dissonanza cognitiva come strumento di riduzione dell'ideale estetico dominante e di prevenzione per l'insorgenza di disturbi alimentari e forme di insoddisfazione corporea. Tale intervento si fonda sull'idea secondo cui la partecipazione attiva a comportamenti contrari a standard estetici precedentemente interiorizzati possa favorire una progressiva modificazione delle convinzioni disfunzionali associate all'immagine corporea.

Il programma prevede generalmente attività svolte in gruppo, durante le quali i partecipanti vengono coinvolti in discussioni, esercizi di scrittura, simulazioni e argomentazioni critiche finalizzate a mettere in evidenza gli aspetti negativi dell'adesione ai modelli culturali di perfezione estetica e magrezza. In particolare, ai soggetti viene richiesto di sostenere verbalmente posizioni contrarie alle proprie convinzioni, analizzandone criticamente le implicazioni sociali e le conseguenze psicologiche.¹³⁹

Negli interventi di Body Project, la dissonanza emerge dal contrasto tra le convinzioni precedentemente interiorizzate e il comportamento richiesto durante le attività. Esporsi pubblicamente contro modelli estetici ai quali si attribuiva valore produce infatti una condizione di incoerenza cognitiva che può favorire una successiva revisione delle proprie credenze. La riduzione della dissonanza si traduce dunque in una diminuzione dell'adesione a standard estetici irrealistici e dannosi, modificando inoltre il modo in cui il soggetto percepisce il proprio corpo e la propria identità.¹⁴⁰

Numerosi studi hanno evidenziato l'efficacia di questi interventi nel ridurre differenti fattori di rischio associati a disturbi alimentari, tra cui l'interiorizzazione dell'ideale di magrezza, l'insoddisfazione corporea, l'auto-oggettivazione e l'attenzione costante nei confronti del proprio aspetto esteriore. Parallelamente, tali programmi sembrano favorire una maggiore consapevolezza critica nei confronti dei messaggi culturali relativi al corpo, favorendo lo sviluppo di una rappresentazione di sé meno dipendente dall'approvazione esterna e maggiormente incentrata sulla soggettività.¹⁴¹

¹³⁸ Cfr., E. Stice, H. Shaw, "The Body Project: A Dissonance-Based Eating Disorder Prevention Intervention", in Oxford Handbook of Eating Disorders, Oxford University Press, Oxford, 2010.

¹³⁹ Cfr., E. Stice, H. Shaw, C. Becker, M. Rohde, "Dissonance-Based Interventions for the Prevention of Eating Disorders: Using Persuasion Principles to Promote Health", in Prevention Science, vol.9, n.2, 2008.

¹⁴⁰ Cfr., C.B. Becker, K. Hill, R. Greif, T. Stewart, "Reducing Self-Objectification: Are Dissonance-Based Methods a Possible Approach?", in Journal of Social and Clinical Psychology, vol. 31, n. 9, 2012.

¹⁴¹ *Ibidem*.

Un elemento particolarmente significativo di molti programmi basati sulla dissonanza cognitiva riguarda il ruolo assunto dal gruppo e dal confronto tra pari nel processo di cambiamento. In molti casi, infatti, le attività non sono condotte esclusivamente da professionisti, ma prevedono il coinvolgimento attivo di *peer educators*, ossia soggetti appartenenti alla stessa fascia d'età o al medesimo contesto sociale dei partecipanti.¹⁴²

Questo modello, definito *peer-led intervention*¹⁴³, si fonda sull'idea che la condivisione di esperienze e linguaggi possa favorire una maggiore identificazione con il gruppo e, di conseguenza, una partecipazione più autentica alle attività proposte.

All'interno di tali contesti, il confronto con pari che mettono criticamente in discussione gli standard estetici dominanti contribuisce a rendere maggiormente significativo il processo di rielaborazione cognitiva. Il gruppo assume infatti una funzione centrale, poiché consente ai partecipanti di confrontarsi con vissuti simili ai propri, normalizzare esperienze di insoddisfazione corporea e sviluppare modalità alternative di interpretazione del proprio rapporto con il corpo e l'immagine di sé.

La centralità attribuita al confronto tra pari e alla partecipazione attiva dei partecipanti rappresenta uno degli aspetti che sembrano contribuire maggiormente all'efficacia degli interventi basati sull'utilizzo della dissonanza cognitiva. In tale prospettiva, la letteratura empirica ha evidenziato risultati significativi rispetto alla riduzione dell'insoddisfazione corporea, della sorveglianza costante del proprio aspetto fisico, dei comportamenti alimentari disfunzionali e dell'interiorizzazione dell'ideale di magrezza. In alcuni casi, tali effetti risultano stabili anche a distanza di tempo, suggerendo che la modificazione delle convinzioni interiorizzate possa produrre cambiamenti relativamente stabili sul piano cognitivo e comportamentale.¹⁴⁴

Parallelamente, gli interventi sembrano favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza critica nei confronti dei modelli culturali dominanti e delle pressioni sociali associate all'apparenza fisica. In questa prospettiva, la dissonanza cognitiva non agisce esclusivamente come meccanismo di riduzione dell'incoerenza, ma assume una funzione trasformativa¹⁴⁵, nella misura in cui contribuisce a promuovere una revisione delle rappresentazioni sociali e identitarie legate al corpo.

Nonostante i risultati positivi emersi in letteratura, tali interventi presentano tuttavia anche alcuni limiti e criticità. In primo luogo, l'efficacia dei programmi può variare significativamente in funzione del livello di coinvolgimento dei partecipanti, della motivazione personale e del contesto

¹⁴² E. Stice, C.N. Marti, H. Shaw, M. Jaconis, "Dissonance-Based Eating Disorder Prevention Program Reduces Risk for Future Eating Disorder Onset", in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 76, n.2, 2008, pp. 329-340.

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ E. Stice, H. Shaw, "Eating Disorder Prevention Programs: A Meta-Analytic Review", in *Psychological Bulletin*, vol. 130, n. 2, 2004, pp. 206-227.

¹⁴⁵ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

relazione in cui l'intervento viene realizzato. Inoltre, la diffusione sociale degli standard estetici può rendere complesso il mantenimento nel tempo dei cambiamenti raggiunti, soprattutto in contesti caratterizzati da una continua esposizione a contenuti mediali orientati alla valorizzazione dell'apparenza fisica.¹⁴⁶

A ciò si aggiunge il rischio che la dissonanza prodotta durante l'intervento venga percepita come eccessivamente minacciosa per il Sé, generando resistenze difensive o processi di rifiuto anziché una reale rielaborazione cognitiva. In questi casi, l'incoerenza percepita potrebbe non determinare un cambiamento delle convinzioni interiorizzate, ma strategie di evitamento o minimizzazione finalizzate alla riduzione immediata del disagio psicologico.¹⁴⁷

In conclusione, l'analisi degli interventi basati sulla dissonanza cognitiva evidenzia come il processo dissonante possa assumere una funzione che va oltre la semplice riduzione dell'incoerenza psicologica. In questi contesti, infatti, la dissonanza viene intenzionalmente utilizzata come strumento volto a promuovere una revisione critica di convinzioni e rappresentazioni profondamente interiorizzate, favorendo percorsi di cambiamento che non coinvolgono esclusivamente il piano cognitivo, ma anche quello identitario ed emotivo.¹⁴⁸

La particolare rilevanza di tali interventi risiede proprio nella loro capacità di agire su credenze che non derivano esclusivamente dall'esperienza individuale, ma che risultano strettamente connesse ai modelli culturali e sociali entro cui il soggetto costruisce la propria immagine di sé. In questa prospettiva, la dissonanza cognitiva non si configura soltanto come un fenomeno intrapsichico, ma come un processo profondamente influenzato dal contesto sociale e dalle dinamiche collettive.¹⁴⁹

Tale considerazione appare particolarmente significativa all'interno delle società contemporanee, caratterizzate da una crescente esposizione a contenuti mediali e comunicativi che contribuiscono costantemente alla costruzione di valori, credenze e modelli identitari. Proprio in relazione a questi processi, risulta dunque fondamentale approfondire il ruolo che le dinamiche sociali e i nuovi contesti comunicativi, in particolare quelli digitali, assumono nell'attivazione, nel mantenimento e nella riduzione della dissonanza cognitiva.

¹⁴⁶ Cfr., C.B. Becker, K. Hill, R. Greif, T. Stewart, "Reducing Self-Objectification: Are Dissonance-Based Methods a Possible Approach?", in *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 31, n. 9, 2012

¹⁴⁷ E. Aronson, "The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York, 1969, pp. 1-34.

¹⁴⁸ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

¹⁴⁹ Cfr., S. Moscovici, *Psicologia delle minoranze attive*, Bollati Boringhieri, Torino, 1981.

3.4: DISSONANZA COGNITIVA, DINAMICHE SOCIALI E AMBIENTI DIGITALI.

Se nei contesti precedentemente analizzati la dissonanza cognitiva emergeva prevalentemente in relazione all'esperienza individuale e alla costruzione dell'identità personale, nelle dinamiche sociali contemporanee essa assume una dimensione ancora più complessa, strettamente connessa ai processi di interazione, appartenenza e diffusione delle informazioni.¹⁵⁰ In questi contesti, infatti, le cognizioni e le credenze dell'individuo non si sviluppano in maniera isolata, ma si costruiscono continuamente attraverso il confronto con gruppi sociali, modelli culturali e ambienti comunicativi che contribuiscono a orientare atteggiamenti, comportamenti e percezioni.¹⁵¹

La dimensione sociale della dissonanza cognitiva risulta particolarmente evidente nei processi di influenza e conformità, attraverso cui gli individui tendono a ricercare coerenza non soltanto rispetto al proprio sistema di credenze, ma anche rispetto alle aspettative e alle posizioni condivise all'interno dei gruppi di appartenenza. In questo senso, il bisogno di mantenere relazioni sociali positive e un senso di identificazione con il gruppo di appartenenza può influenzare significativamente il modo in cui le informazioni vengono interpretate.¹⁵²

Tali dinamiche assumono una rilevanza ancora maggiore all'interno delle società contemporanee, caratterizzate da un flusso costante di contenuti mediali e da una crescente centralità degli ambienti digitali nella costruzione dell'esperienza sociale. I social media, in particolare, rappresentano contesti in cui gli individui sono costantemente esposti a opinioni e rappresentazioni potenzialmente capaci di confermare o mettere in discussione il proprio sistema di credenze. In questi spazi, la gestione della dissonanza cognitiva tende quindi a intrecciarsi con i meccanismi di selezione delle informazioni, con le dinamiche di appartenenza a un gruppo e con i processi di costruzione dell'identità online.¹⁵³

In tale quadro, uno dei fenomeni maggiormente rilevanti è rappresentato dalla tendenza degli individui a esporsi selettivamente a contenuti coerenti con le proprie convinzioni, evitando o ridimensionando quelli percepiti come dissonanti. Sebbene questo meccanismo, approfondito nei paragrafi precedenti attraverso il principio della *selective exposure*¹⁵⁴, costituisca una strategia funzionale alla riduzione dell'incoerenza cognitiva, nell'ambiente digitale esso si manifesta in modo particolarmente incisivo. Gli algoritmi che regolano la fruizione dei contenuti sui social media, infatti,

¹⁵⁰ Cfr., S. Moscovici, *Social Influence and Social Change*, Academic Press, London, 1976.

¹⁵¹ Cfr., S. Fiske, S. Taylor, *Social Cognition*, McGraw-Hill, New York, 1991.

¹⁵² M. Deutsch, H.B. Gerard, "A Study of Normative and Informational Social Influences Upon Individual Judgment", in *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 51, n. 3, 1955, pp. 629-636.

¹⁵³ Cfr., S. Turkle, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York, 2011.

¹⁵⁴ Cfr. L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

tendono frequentemente a proporre informazioni compatibili con le preferenze e gli interessi dell'utente, favorendo un'esposizione ripetuta a contenuti omogenei.¹⁵⁵

Questa dinamica può contribuire alla formazione delle cosiddette *echo chambers*¹⁵⁶ o “camere dell'eco”, ossia contenuti comunicativi caratterizzati dalla continua reiterazione di opinioni e credenze simili, all'interno dei quali le informazioni divergenti vengono progressivamente screditate o marginalizzate. In tali condizioni, il confronto con prospettive alternative tende a ridursi significativamente, mentre le convinzioni condivise all'interno del gruppo vengono rafforzate dalla continua conferma reciproca tra i membri della comunità virtuale.

Le *echo chambers* risultano strettamente connesse ai processi di riduzione della dissonanza cognitiva. Il confronto costante con contenuti coerenti con le proprie convinzioni consente infatti di limitare l'esposizione a informazioni potenzialmente dissonanti, riducendo il conflitto cognitivo associato a prospettive incompatibili. Allo stesso tempo, la continua conferma proveniente dal gruppo contribuisce a rafforzare la percezione di validità delle proprie credenze, favorendo il consolidamento di atteggiamenti sempre più stabili e difficilmente modificabili.¹⁵⁷

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda il modo in cui i contesti sociali e i media digitali possono contribuire non soltanto alla riduzione, ma anche all'attivazione intenzionale della dissonanza cognitiva. In particolare, numerose campagne di sensibilizzazione sociale e comunicazione pubblica fanno leva proprio sull'incoerenza tra valori dichiarati, convinzioni personali e comportamenti concreti, con l'obiettivo di favorire una modificazione degli atteggiamenti.¹⁵⁸

Tale dinamica risulta evidente, ad esempio, nelle campagne relative alla tutela dell'ambiente, alla salute pubblica o alla discriminazione sociale, che spesso fanno leva sulla contrapposizione tra i valori che l'individuo dichiara di possedere e alcuni comportamenti concreti percepiti come incoerenti rispetto a tali principi. In questi casi, il soggetto può essere portato a confrontarsi con l'incompatibilità tra l'immagine positiva che possiede di sé e azioni che contraddicono tale rappresentazione.¹⁵⁹

L'attivazione della dissonanza cognitiva può dunque favorire una riflessione critica sulle proprie abitudini e convinzioni, incentivando processi di rielaborazione orientati alla riduzione dell'incoerenza percepita. In questa prospettiva, la tensione cognitiva generata assume una funzione

¹⁵⁵ Cfr., E. Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin Press, New York, 2011.

¹⁵⁶ Cfr., C.R. Sunstein, *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*, Princeton University Press, Princeton, 2017.

¹⁵⁷ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹⁵⁸ Cfr., J. Cooper, *Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.

¹⁵⁹ Cfr., E. Aronson, *The Social Animal*, Worth Publishers, New York, 2011.

potenzialmente positiva, poiché può motivare il soggetto a modificare atteggiamenti o comportamenti considerati non coerenti con i valori che desidera mantenere¹⁶⁰.

Anche i contesti digitali e i social media possono svolgere un ruolo significativo in questo processo. La diffusione rapida di contenuti, testimonianze e campagne online consente infatti di amplificare l'esposizione a messaggi potenzialmente dissonanti, favorendo il confronto con problematiche di carattere sociale, morale o ambientale che possono mettere in discussione convinzioni precedentemente consolidate¹⁶¹. Allo stesso tempo, però, la forte esposizione pubblica tipica delle piattaforme digitali può indurre gli individui a ricercare conferme sociali e approvazione, privilegiando comportamenti e posizioni maggiormente coerenti con le aspettative delle comunità di riferimento.¹⁶²

In questa prospettiva, i contesti sociali e mediali si configurano come spazi all'interno dei quali la dissonanza cognitiva può essere continuamente attivata, gestita e rielaborata attraverso l'interazione tra processi individuali e dinamiche collettive. Il conflitto tra convinzioni, appartenenza sociale e rappresentazione pubblica di sé assume dunque una rilevanza fondamentale nella comprensione dei comportamenti e delle modalità attraverso cui gli individui costruiscono e modificano le proprie posizioni all'interno dello spazio sociale contemporaneo.¹⁶³

Un ulteriore elemento particolarmente rilevante riguarda il rapporto tra dissonanza cognitiva, identità sociale e rappresentazione pubblica di sé negli ambienti digitali. Nei social media, infatti, gli individui non si limitano a condividere informazioni o opinioni, ma costruiscono un'immagine pubblica della propria identità attraverso la condivisione di contenuti, prese di posizioni e modalità di interazione che risultano visibili e continuamente esposte alla valutazione altrui.¹⁶⁴

In questo contesto, il bisogno di mantenere una rappresentazione di sé coerente può influenzare significativamente il modo in cui le informazioni vengono accolte e rielaborate. Quando un individuo esprime pubblicamente un'opinione e riceve approvazione da parte di un determinato gruppo sociale, tale idea tende infatti a integrarsi progressivamente nella propria identità sociale, rendendo più complesso il confronto con contenuti incompatibili o potenzialmente dissonanti.¹⁶⁵

La possibilità di modificare opinioni precedentemente espresse può risultare particolarmente difficile proprio perché il cambiamento non riguarda esclusivamente il piano cognitivo individuale,

¹⁶⁰ E. Aronson, "The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York, 1969, pp. 1–34.

¹⁶¹ Cfr., S. Turkle, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York, 2011.

¹⁶² Cfr., R. H. Turner, *The Self-Conception in Social Interaction*, in C. Gordon, K. Gergen (a cura di), *The Self in Social Interaction*, Wiley, New York, 1968.

¹⁶³ Cfr., S. Moscovici, *Social Influence and Social Change*, Academic Press, London, 1976.

¹⁶⁴ Cfr., E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.

¹⁶⁵ E. Aronson, "The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York, 1969, pp. 1–34.

ma coinvolge anche la rappresentazione sociale del Sé e il rapporto con il gruppo di appartenenza. In questi casi, la dissonanza cognitiva può favorire atteggiamenti difensivi orientati alla giustificazione delle proprie posizioni, al rifiuto delle informazioni divergenti e contrastanti o alla ricerca di ulteriori conferme coerenti con il proprio orientamento iniziale.¹⁶⁶

Nel complesso, l'analisi delle dinamiche sociali e digitali contemporanee evidenzia come la dissonanza cognitiva non rappresenti esclusivamente un processo interno di regolazione individuale, ma un fenomeno profondamente influenzato dai contesti comunicativi e relazionali entro cui gli individui costruiscono le proprie credenze e la propria immagine sociale. Sulla base di ciò, i media digitali si configurano come spazi nei quali la dissonanza può essere prodotta, amplificata, ridotta o gestita attraverso l'interazione tra processi cognitivi individuali, appartenenze collettive e dinamiche di esposizione sociale.¹⁶⁷

3.5: LA DISSONANZA COGNITIVA COME RISORSA EDUCATIVA.

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti consentono di osservare come la dissonanza cognitiva non operi esclusivamente nei processi individuali di regolazione interna o nelle dinamiche sociali e comunicative, ma assuma un ruolo particolarmente significativo anche nei contesti educativi e formativi. In ambito pedagogico, infatti, il conflitto tra conoscenze pregresse, nuove informazioni e schemi interpretativi della realtà non viene considerato esclusivamente come una condizione di disagio da evitare, ma come un possibile motore di rielaborazione cognitiva e trasformazione delle conoscenze¹⁶⁸. In questa prospettiva, l'apprendimento non coincide con una semplice acquisizione passiva di contenuti, ma implica una progressiva revisione delle rappresentazioni attraverso cui l'individuo interpreta il mondo circostante.

All'interno di tale quadro teorico, numerosi contributi riconducibili al costruttivismo pedagogico e psicologico hanno evidenziato come il cambiamento cognitivo emerga frequentemente dal confronto tra conoscenze già consolidate e nuove informazioni che non risultano immediatamente compatibili con esse. In questa prospettiva, un contributo particolarmente rilevante è rappresentato dalla riflessione di Piaget, il quale attribuisce un ruolo centrale al disequilibrio cognitivo nei processi di apprendimento.¹⁶⁹

Secondo l'autore, gli individui interpretano la realtà attraverso schemi mentali costruiti progressivamente nel corso dell'esperienza. Quando nuove informazioni risultano coerenti con tali

¹⁶⁶ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹⁶⁷ Cfr., S. Fiske, S. Taylor, *Social Cognition*, McGraw-Hill, New York, 1991.

¹⁶⁸ Cfr., J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

¹⁶⁹ Cfr., J. Piaget, *La psicologia dell'intelligenza*, Giunti-Barbera, Firenze, 1967.

schemi, esse vengono assimilate senza modificare significativamente le strutture cognitive già esistenti. Al contrario, quando l'esperienza entra in contrasto con le conoscenze possedute, si genera una condizione di squilibrio cognitivo che rende necessario un processo di accomodamento, attraverso cui gli schemi mentali vengono riorganizzati al fine di ristabilire una forma di equilibrio.¹⁷⁰

In questo senso, il conflitto cognitivo assume una funzione fondamentale nello sviluppo della conoscenza, poiché spinge il soggetto a rivedere le proprie interpretazioni della realtà e a costruire strutture cognitive maggiormente articolate e complesse.¹⁷¹

In questa prospettiva, il cambiamento delle conoscenze non avviene dunque in maniera automatica o lineare, ma attraverso una riorganizzazione progressiva degli schemi interpretativi.

L'apprendimento significativo implica infatti la possibilità che il soggetto metta in discussione convinzioni precedentemente considerate stabili, confrontandosi con informazioni, esperienze o punti di vista capaci di generare una condizione di tensione cognitiva. Proprio tale tensione può favorire l'instaurarsi di un processo di rielaborazione volto alla costruzione di interpretazioni più articolate e coerenti.

A partire da queste riflessioni, diversi autori hanno progressivamente attribuito alla dissonanza e al conflitto cognitivo una funzione centrale nei processi educativi. In particolare, le teorie del *conceptual change*¹⁷² hanno evidenziato come l'apprendimento profondo richieda spesso una vera e propria trasformazione delle conoscenze pregresse. Secondo questa prospettiva, gli individui tendono infatti a interpretare la realtà attraverso schemi cognitivi costruiti nel tempo, che possono risultare resistenti al cambiamento anche quando vengono presentate evidenze contrarie. Il compito dell'educazione non consiste dunque esclusivamente nel trasmettere contenuti, ma anche nel favorire la revisione critica delle convinzioni preesistenti attraverso l'attivazione di processi di riflessione e confronto cognitivo.¹⁷³

In tale contesto, il conflitto cognitivo si configura come il processo attraverso il quale l'individuo, in presenza di contenuti percepiti come incompatibili o incoerenti, riorganizza le proprie conoscenze con l'obiettivo di ristabilire una maggiore coerenza cognitiva. In ambito didattico, tale dinamica può essere favorita, ad esempio, attraverso il confronto con problemi, domande o eventi discrepanti che rendono evidenti i limiti delle spiegazioni precedentemente adottate.¹⁷⁴

¹⁷⁰ Cfr., J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1964.

¹⁷¹ Cfr., L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

¹⁷² G. J. Posner, K. A. Strike, P. W. Hewson, W. A. Gertzog, "Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change", in *Science Education*, vol. 66, n. 2, 1982, pp. 211-227.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ M. Limón, "On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change: A Critical Appraisal", in *Learning and Instruction*, vol. 11, n. 4-5, 2001, pp. 357-380.

L'utilizzo educativo della dissonanza cognitiva si fonda dunque sull'idea che il confronto con il dubbio, la contraddizione o l'incertezza possa rappresentare una condizione fondamentale per l'attivazione del pensiero riflessivo.¹⁷⁵ In questa prospettiva, l'apprendimento non viene interpretato come un processo puramente trasmissivo, ma come un'esperienza dinamica e trasformativa, all'interno della quale il soggetto è chiamato a rielaborare attivamente le proprie rappresentazioni cognitive.

Se il conflitto cognitivo può rappresentare una condizione favorevole alla riorganizzazione delle conoscenze, la funzione educativa della dissonanza non si esaurisce esclusivamente nei processi di apprendimento concettuale. Numerosi contributi teorici hanno infatti evidenziato come l'esperienza del conflitto cognitivo possa assumere un ruolo significativo anche nello sviluppo del pensiero critico, della riflessione autonoma e della capacità di confrontarsi con prospettive differenti dalle proprie.¹⁷⁶

Sulla base di ciò, l'educazione non può essere interpretata unicamente come trasmissione di contenuti o acquisizione di informazioni, ma implica anche la formazione di soggetti capaci di mettere in discussione convinzioni preesistenti, tollerare l'incertezza e confrontarsi criticamente con la complessità della realtà. La possibilità di entrare in contatto con idee, interpretazioni o punti di vista incompatibili con le proprie conoscenze può infatti generare una condizione di tensione che, se adeguatamente elaborata, favorisce processi di riflessione e revisione delle credenze precedentemente interiorizzate.

In tale quadro teorico assume particolare rilevanza il concetto di open-mindedness¹⁷⁷, inteso come la propensione a considerare prospettive differenti, rivedere le proprie convinzioni e accogliere informazioni potenzialmente incompatibili con quelle già possedute. Questa disposizione non coincide con una semplice accettazione passiva di qualsiasi opinione, ma implica la capacità di mantenere un atteggiamento flessibile e riflessivo nei confronti delle proprie rappresentazioni cognitive. In questo senso, la gestione della dissonanza assume una funzione educativa centrale, poiché richiede all'individuo di confrontarsi con il dubbio e con la possibilità che le proprie convinzioni possano risultare parziali, incomplete o modificabili.

La relazione tra dissonanza cognitiva e apertura mentale risulta particolarmente significativa all'interno delle società contemporanee, caratterizzate da una crescente polarizzazione delle opinioni e dalla diffusione di ambienti comunicativi che tendono a rafforzare le convinzioni già esistenti¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Cfr., J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

¹⁷⁶ Cfr., P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.

¹⁷⁷ M. Flammia, "Educare la mente aperta: riflessioni sull'uso didattico della dissonanza cognitiva", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n.23, 2022, pp. 81-95.

¹⁷⁸ Cfr., C. R. Sunstein, *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*, Princeton University Press, Princeton, 2017.

Come evidenziato nel paragrafo precedente, infatti, i contesti digitali favoriscono frequentemente processi di selezione delle informazioni e dinamiche di conferma reciproca che possono limitare il confronto con prospettive divergenti. In tale scenario, l'educazione assume un ruolo fondamentale nel promuovere competenze riflessive e capacità critiche che consentano agli individui di confrontarsi con contenuti potenzialmente dissonanti senza reagire automaticamente attraverso forme di chiusura difensiva o rifiuto.¹⁷⁹

In quest'ottica, il confronto con punti di vista alternativi, esperienze differenti o informazioni inattese può stimolare processi di riflessione critica capaci di ampliare gli schemi interpretativi dell'individuo e promuovere forme di apprendimento maggiormente consapevoli. La dissonanza cognitiva si configura dunque come una condizione potenzialmente generativa, nella misura in cui favorisce il superamento di interpretazioni rigide e l'apertura verso modalità più articolate di comprensione della realtà.¹⁸⁰

Tuttavia, affinché questo processo possa realmente trasformarsi in un'occasione di crescita educativa, è necessario che il soggetto disponga di strumenti cognitivi ed emotivi adeguati a tollerare l'incertezza e affrontare il conflitto senza percepirlo esclusivamente come una minaccia alla propria identità. In assenza di tali condizioni, il confronto con informazioni dissonanti può infatti attivare strategie difensive orientate alla negazione e al rifiuto di prospettive divergenti, ostacolando i processi di apprendimento e rafforzando ulteriormente le convinzioni preesistenti.¹⁸¹

Se la dissonanza cognitiva può favorire processi di riflessione critica e revisione delle credenze, è necessario considerare come tale processo non produca automaticamente esiti positivi o trasformativi. Il confronto con informazioni incompatibili con il proprio sistema di convinzioni può infatti generare non soltanto curiosità e apertura mentale, ma anche disagio, resistenza e senso di minaccia nei confronti della propria identità cognitiva ed emotiva. In ambito educativo, la dimensione emotiva della dissonanza assume dunque un ruolo centrale, poiché il modo in cui il soggetto vive e interpreta il conflitto cognitivo può influenzare significativamente gli esiti dell'apprendimento.¹⁸²

Quando le convinzioni messe in discussione risultano particolarmente rilevanti per l'immagine che l'individuo possiede di sé o per il proprio senso di appartenenza sociale, la dissonanza può essere percepita come una condizione destabilizzante. In questi casi, il soggetto può reagire attivando differenti strategie difensive finalizzate alla riduzione immediata del disagio psicologico, come il rifiuto delle informazioni divergenti, la minimizzazione della loro validità o la ricerca

¹⁷⁹ M. Flammia, "Educare la mente aperta: riflessioni sull'uso didattico della dissonanza cognitiva", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n.23, 2022, pp. 81-95.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹⁸² E. Aronson, "The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York, 1969, pp. 1-34.

selettiva di contenuti coerenti con le proprie convinzioni iniziali. Tali dinamiche tendono a manifestarsi con maggiore intensità quando le convinzioni risultano profondamente radicate o strettamente connesse a valori identitari, culturali o morali.¹⁸³

In questa prospettiva, la presenza del conflitto cognitivo non garantisce necessariamente l'attivazione di un apprendimento significativo. Affinché la dissonanza possa tradursi in un'effettiva occasione di crescita, è fondamentale che il soggetto disponga di un contesto relazionale sufficientemente sicuro, capace di rendere tollerabile e funzionale il confronto con l'incertezza e con la possibilità di modificare le proprie rappresentazioni cognitive. In assenza di tali condizioni, la tensione generata può risultare eccessivamente minacciosa, favorendo atteggiamenti di chiusura piuttosto che processi di riflessione critica.¹⁸⁴

La dimensione emotiva dell'apprendimento appare dunque strettamente intrecciata ai processi di dissonanza cognitiva. Numerosi contributi hanno infatti evidenziato come l'apprendimento significativo implichi frequentemente una temporanea destabilizzazione delle conoscenze precedentemente acquisite, accompagnata da sentimenti di dubbio, incertezza o vulnerabilità. In questa prospettiva, il disagio cognitivo non deve essere interpretato esclusivamente come un ostacolo al processo di insegnamento-apprendimento, ma può rappresentare una componente fisiologica del cambiamento e della riorganizzazione delle conoscenze, purché venga adeguatamente elaborato all'interno di un contesto che favorisca il confronto e la riflessione.¹⁸⁵

In ambito educativo, ciò implica la necessità di considerare la dissonanza come un processo che richiede un utilizzo attento, equilibrio e mediazione. Un conflitto cognitivo eccessivamente debole potrebbe infatti non produrre alcuna significativa modificazione delle conoscenze, mentre una tensione troppo intensa rischierebbe di compromettere il coinvolgimento del soggetto, attivando strategie difensive orientate alla protezione del Sé¹⁸⁶. La funzione formativa della dissonanza dipende quindi anche dalla possibilità di creare condizioni che consentano agli individui di confrontarsi con il dubbio senza percepire il cambiamento come una minaccia insostenibile alla propria identità personale o sociale; il valore educativo di questo processo, dunque, non dipende esclusivamente dal conflitto cognitivo in sé, ma anche dalle modalità attraverso cui esso viene gestito ed elaborato all'interno della relazione di insegnamento-apprendimento.

Alla luce delle riflessioni precedentemente sviluppate, assume particolare rilevanza il ruolo dell'insegnante, il quale non si configura unicamente come una figura incaricata di trasmettere informazioni e valutare prestazioni, ma come un facilitatore dei processi di elaborazione cognitiva e

¹⁸³ Cfr., E. Aronson, *The Social Animal*, Worth Publishers, New York, 2011.

¹⁸⁴ Cfr., C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1973.

¹⁸⁵ Cfr., J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

¹⁸⁶ Cfr., L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

di costruzione di significati¹⁸⁷. In questo senso, uno degli aspetti più delicati riguarda proprio la capacità di introdurre elementi di dissonanza in modo equilibrato, stimolando il soggetto a mettere in discussione rappresentazioni consolidate senza generare una condizione di minaccia eccessiva o di chiusura difensiva.

La gestione educativa della dissonanza richiede infatti un equilibrio complesso tra stabilità e cambiamento. Da un lato, l'apprendimento significativo presuppone la possibilità di entrare in contatto con prospettive nuove, informazioni inattese o punti di vista alternativi capaci di mettere in discussione interpretazioni precedentemente considerate adeguate; dall'altro, tale processo necessita di un clima relazionale che consenta al soggetto di tollerare l'incertezza e il dubbio senza percepire il conflitto come un'esperienza esclusivamente minacciosa. In questa prospettiva, il contesto educativo assume una funzione fondamentale nel rendere possibile una rielaborazione del conflitto cognitivo.

Diversi contributi pedagogici hanno permesso di comprendere come gli ambienti educativi maggiormente orientati al dialogo, al confronto e alla partecipazione attiva favoriscano più facilmente processi di apprendimento riflessivo e revisione critica delle conoscenze.¹⁸⁸ La possibilità di discutere idee differenti, confrontarsi con prospettive alternative e argomentare le proprie posizioni consente infatti agli individui di sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto ai propri schemi cognitivi e alle modalità attraverso cui interpretano la realtà. In questo senso, la dissonanza cognitiva può stimolare il soggetto a interrogarsi sui limiti delle proprie convinzioni e sulla possibilità di costruire interpretazioni più articolate e flessibili.

Parallelamente, il ruolo dell'insegnante risulta fondamentale anche nel sostenere la dimensione emotiva del processo di apprendimento. Come evidenziato in precedenza, il confronto con informazioni dissonanti può generare sentimenti di insicurezza, vulnerabilità o resistenza. In tali situazioni, la presenza di una figura educativa orientata all'ascolto e al supporto può contribuire a ridurre la percezione della dissonanza come minaccia personale, favorendo invece un atteggiamento maggiormente aperto nei confronti del cambiamento cognitivo.¹⁸⁹

Alla luce di quanto emerso, educare attraverso la dissonanza non significa provocare intenzionalmente disagio o destabilizzazione, ma creare condizioni che permettano agli individui di confrontarsi criticamente con la complessità della realtà, sviluppando capacità riflessive, apertura mentale e autonomia di pensiero. Il conflitto cognitivo assume dunque una funzione formativa che va oltre il semplice apprendimento di contenuti, poiché contribuisce alla costruzione di soggetti maggiormente consapevoli delle proprie rappresentazioni cognitive e più capaci di mettere in discussione convinzioni rigidamente interiorizzate.

¹⁸⁷ Cfr., J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

¹⁸⁸ Cfr., P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.

¹⁸⁹ Cfr., C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1973.

Nel complesso, l'analisi dei contesti educativi evidenzia come la dissonanza cognitiva possa essere interpretata non soltanto come un meccanismo psicologico finalizzato alla riduzione di una condizione di disagio, ma anche come risorsa pedagogica potenzialmente capace di favorire processi di apprendimento significativo, sviluppo critico e trasformazione personale. Il valore educativo della dissonanza risiede dunque nella possibilità di trasformare il confronto con l'incertezza e con la complessità in un'occasione di crescita cognitiva, relazionale ed emotiva.¹⁹⁰

3.6: VERSO UNA PROSPETTIVA APPLICATIVA DELLA DISSONANZA COGNITIVA.

Nel complesso, i contesti applicativi analizzati nel presente capitolo evidenziano come la dissonanza non possa essere interpretata esclusivamente come un meccanismo interno finalizzato esclusivamente alla riduzione dell'incoerenza psicologica, ma come un processo dinamico capace di incidere concretamente sulle modalità attraverso cui gli individui costruiscono, mantengono e modificano atteggiamenti, credenze e rappresentazioni di sé.¹⁹¹

Dall'ambito della comunicazione persuasiva e del marketing fino ai contesti legati all'immagine corporea, alle dinamiche sociali e digitali e ai processi educativi, la dissonanza si configura come un fenomeno strettamente intrecciato alle relazioni sociali, ai sistemi culturali e agli ambienti comunicativi entro cui il soggetto sviluppa la propria esperienza. In questa prospettiva, il conflitto cognitivo si trasforma in una risorsa capace di favorire processi di riflessione, cambiamento e rielaborazione critica.¹⁹²

Particolarmente significativa risulta, in tal senso, la dimensione educativa della dissonanza cognitiva, nella misura in cui il confronto con informazioni, esperienze o prospettive incompatibili con le proprie può contribuire allo sviluppo del pensiero critico, dell'apertura mentale e della capacità di mettere in discussione rappresentazioni precedentemente interiorizzate.

Proprio all'interno dei contesti educativi, infatti, la gestione del conflitto cognitivo assume una funzione centrale, poiché le modalità attraverso cui esso viene affrontato possono influenzare profondamente i processi di costruzione della conoscenza, apprendimento e relazione.

Alla luce di tali considerazioni, risulta dunque particolarmente rilevante approfondire il modo in cui la dissonanza viene percepita e gestita all'interno della pratica educativa concreta.

¹⁹⁰ M. Flammia, "Educare la mente aperta: riflessioni sull'uso didattico della dissonanza cognitiva", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n.23, 2022, pp. 81-95.

¹⁹¹ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹⁹² M. Flammia, "Educare la mente aperta: riflessioni sull'uso didattico della dissonanza cognitiva", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n.23, 2022, pp. 81-95.

In questa prospettiva, il capitolo seguente è finalizzato ad analizzare il ruolo attribuito alla dissonanza cognitiva nei contesti scolastici attraverso il punto di vista degli insegnanti e delle figure educative.

CAPITOLO 4. LA DISSONANZA COGNITIVA NEI CONTESTI EDUCATIVI: UN'INDAGINE EMPIRICA.

4.1: OBIETTIVI DELLA RICERCA.

Le riflessioni teoriche sviluppate nei capitoli precedenti hanno evidenziato come la dissonanza cognitiva rappresenti un processo psicologico particolarmente rilevante nella comprensione delle modalità attraverso cui gli individui costruiscono, mantengono e modificano atteggiamenti, convinzioni e rappresentazioni della realtà. A partire dalla formulazione teorica proposta da Festinger, questo processo è stato progressivamente interpretato non soltanto come una condizione di tensione derivante dall'incoerenza tra cognizioni, ma anche come un processo dinamico capace di favorire cambiamenti comportamentali, cognitivi e relazionali. In questa prospettiva, il conflitto cognitivo assume una funzione che va oltre la semplice riduzione del disagio psicologico, configurandosi come un possibile motore di rielaborazione critica e trasformazione individuale.¹⁹³

Nel corso del tempo, numerosi contributi teorici ed empirici hanno evidenziato come la dissonanza possa manifestarsi all'interno di differenti contesti applicativi, assumendo caratteristiche e funzioni diverse in relazione agli ambienti sociali, comunicativi ed educativi entro cui il soggetto sviluppa la propria esperienza. In particolare, il capitolo precedente ha messo in luce come il processo dissonante possa essere utilizzato non soltanto nei contesti della comunicazione persuasiva e del marketing, ma anche negli interventi di prevenzione, nelle dinamiche sociali e digitali e, soprattutto, nei contesti educativi e formativi.

In ambito scolastico ed educativo, il confronto con informazioni, esperienze o punti di vista incompatibili con le conoscenze pregresse può infatti favorire processi di riflessione e revisione critica delle proprie rappresentazioni cognitive. In questa prospettiva, la dissonanza cognitiva non viene interpretata esclusivamente come una condizione negativa o destabilizzante, ma come una possibile risorsa educativa capace di stimolare il pensiero riflessivo, l'apertura mentale e la costruzione di apprendimenti maggiormente consapevoli e significativi. Allo stesso tempo, il conflitto cognitivo può anche generare resistenze, atteggiamenti difensivi o vissuti di disagio, soprattutto quando il soggetto percepisce le informazioni dissonanti come una minaccia alla propria identità o alle proprie convinzioni.¹⁹⁴

Alla luce di tali considerazioni, appare particolarmente rilevante approfondire il modo in cui la dissonanza cognitiva venga percepita, interpretata e utilizzata all'interno dei contesti scolastici da

¹⁹³ Cfr., L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.

¹⁹⁴ Cfr., J. Piaget, *La psicologia dell'intelligenza*, Giunti Barbera, Firenze, 1967.

parte delle figure educative che partecipano quotidianamente ai processi di insegnamento e apprendimento.

Nonostante la crescente attenzione teorica nei confronti del ruolo del conflitto cognitivo nei processi educativi, infatti, risultano ancora relativamente limitati gli studi orientati a esplorare le pratiche concrete degli insegnanti rispetto all'utilizzo della dissonanza cognitiva come possibile strategia educativa e didattica.

In questa prospettiva, le figure educative assumono un ruolo particolarmente significativo, poiché il modo in cui il conflitto cognitivo viene introdotto, gestito ed elaborato nei contesti scolastici dipende in larga misura dalle rappresentazioni, dalle competenze e dagli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della dissonanza cognitiva. La possibilità che il contatto con idee discrepanti favorisca processi di apprendimento significativo, riflessione critica e revisione delle convinzioni pregresse appare infatti strettamente connessa alle modalità attraverso cui tali esperienze vengono mediate all'interno della relazione educativa.

Allo stesso tempo, la presenza di eventuali timori, resistenze o difficoltà nella gestione del conflitto cognitivo potrebbe influenzare la propensione degli insegnanti a utilizzare strategie educative basate sulla dissonanza. Approfondire il punto di vista delle figure scolastiche rispetto a tali dinamiche risulta dunque particolarmente rilevante al fine di comprendere non soltanto le potenzialità educative attribuite al costrutto indagato, ma anche i possibili limiti percepiti rispetto alla sua applicazione nei contesti scolastici contemporanei.

A partire da queste premesse teoriche, la presente ricerca si propone di analizzare il rapporto tra dissonanza cognitiva e contesto educativo attraverso il punto di vista dei soggetti che operano in ambito scolastico. In particolare, l'obiettivo generale dello studio consiste nell'esplorare il livello di familiarità dei partecipanti con il concetto di dissonanza cognitiva, gli atteggiamenti associati a tale processo, la percezione della sua efficacia in ambito educativo e le modalità attraverso cui esso venga eventualmente utilizzato nella pratica didattica quotidiana.

Più nello specifico, la ricerca intende approfondire differenti dimensioni relative all'utilizzo educativo della dissonanza cognitiva. Tra queste assumono particolare rilevanza la percezione del conflitto cognitivo come risorsa o criticità, il confronto tra la dissonanza e altre strategie didattiche, la valutazione dei possibili rischi connessi al suo utilizzo e l'eventuale interesse dei partecipanti nei confronti di percorsi formativi finalizzati ad approfondire tale approccio educativo.

L'attenzione rivolta a questi aspetti nasce dalla consapevolezza che il ruolo della dissonanza cognitiva nei processi di insegnamento e apprendimento non dipenda esclusivamente dalle sue implicazioni teoriche, ma anche dal modo in cui essa viene concretamente interpretata e gestita all'interno delle pratiche scolastiche. In questa prospettiva, comprendere il punto di vista degli

insegnanti e delle figure educative in generale può contribuire a fornire indicazioni utili rispetto alle potenzialità, ai limiti e alle difficoltà associate all'utilizzo del conflitto cognitivo nei contesti educativi.

Al fine di indagare tali dimensioni, è stato predisposto un questionario online rivolto a rispondenti operanti in ambito scolastico ed educativo, costruito sulla base dei principali riferimenti teorici relativi agli atteggiamenti, alla dissonanza cognitiva e ai processi educativi analizzati nei capitoli precedenti. Il questionario è stato finalizzato a raccogliere informazioni relative alle percezioni, alle esperienze e agli atteggiamenti dei partecipanti nei confronti della dissonanza cognitiva, con l'obiettivo di esplorare il possibile ruolo assunto da tale processo all'interno dei contesti scolastici contemporanei.

4.2: METODO.

4.2.1: PARTECIPANTI.

Alla ricerca hanno partecipato complessivamente 40 partecipanti operanti in ambito scolastico, selezionati attraverso una procedura di campionamento non probabilistico basata sull'adesione volontaria. Il campione era composto da 29 donne (72,5%) e 11 uomini (27,5%). La distribuzione dei partecipanti in funzione al genere è riportata nella Figura 1.

L'età media dei partecipanti era pari a 35,35 anni ($DS = 11,69$), con un range compreso tra un minimo di 22 e un massimo di 62 anni. Tale distribuzione evidenzia la presenza di soggetti appartenenti a differenti fasce d'età e con percorsi professionali eterogenei.

Per quanto riguarda il contesto lavorativo di appartenenza, la quasi totalità dei partecipanti ha dichiarato di operare all'interno di istituti scolastici pubblici ($N = 37$; 92,5%), mentre una percentuale più ridotta, pari al 7,5%, svolge la propria attività presso scuole private ($N = 3$).

Relativamente all'ordine di scuola, la componente più rappresentata del campione era costituita da soggetti operanti nella scuola primaria (57,5%), seguita dalla scuola secondaria di secondo grado (32,5%). Percentuali inferiori sono emerse per gli altri contesti scolastici, con una presenza pari al 5,0% per la scuola dell'infanzia, al 2,5% per la scuola secondaria di primo grado e al 2,5% per altre tipologie di contesti educativi. La distribuzione dei partecipanti in base all'ordine di scuola è illustrata nella Figura 2.

Anche rispetto all'esperienza professionale il campione ha mostrato una certa eterogeneità. La fascia maggiormente rappresentata era quella compresa tra i 6 e i 10 anni di servizio (30,0%), seguita dai partecipanti con un'esperienza professionale compresa tra i 3 e i 5 anni (25,0%) e da coloro che esercitavano la professione da 0 a 2 anni (22,5%). Percentuali più contenute riguardavano

invece i soggetti con un'esperienza compresa tra gli 11 e i 20 anni (15,0%) e quelli con oltre 20 anni di servizio (7,5%). La distribuzione relativa agli anni di esperienza è riportata nella Figura 3.

Nel complesso, il campione risulta caratterizzato dalla presenza di figure professionali differenti per età, ordine di scuola e anzianità di servizio, consentendo di raccogliere prospettive diversificate rispetto al ruolo della dissonanza cognitiva in contesti educati e scolastici.

Genere:
40 risposte

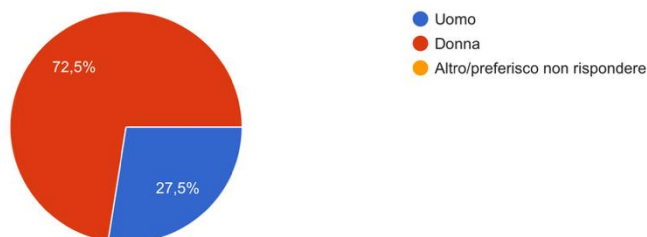


Figura 1. Distribuzione dei partecipanti in funzione al genere.

Ordine di scuola in cui lavora:
40 risposte

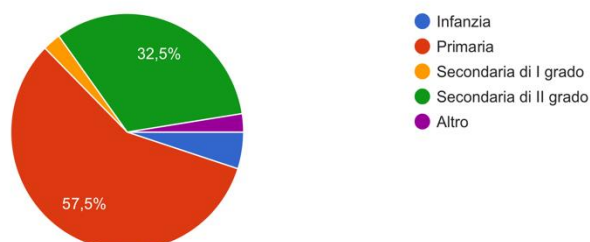


Figura 2. Distribuzione dei partecipanti in base all'ordine di scuola.

Anni di esperienza come educatore/insegnante:
40 risposte

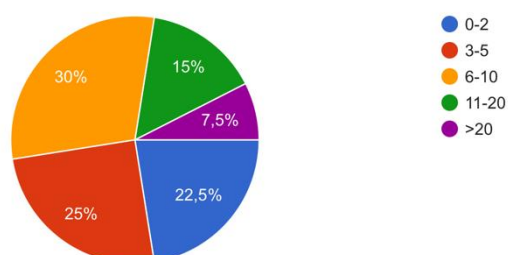


Figura 3. Distribuzione dei partecipanti in relazione agli anni di esperienza professionale.

4.2.2: PROCEDURA.

Al fine di indagare le percezioni, gli atteggiamenti e le modalità di utilizzo della dissonanza nei contesti scolastici, è stato predisposto un questionario online somministrato mediante la piattaforma Google Moduli. La scelta di utilizzare uno strumento digitale è stata determinata dalla possibilità di raggiungere con maggiore facilità soggetti operanti in differenti contesti educativi e scolastici, garantendo al tempo stesso rapidità nella raccolta dei dati e anonimato nella compilazione.

Il questionario è stato diffuso attraverso l'invio di un link condiviso mediante differenti canali comunicativi, tra cui gruppi Whatsapp, contatti personali e conoscenze professionali riconducibili all'ambito scolastico ed educativo. La partecipazione alla ricerca è avvenuta su base volontaria e non era previsto alcun compenso economico o incentivo per la compilazione.

Gli item presenti nel questionario sono stati sviluppati dalla sottoscritta sulla base dei principali riferimenti teorici relativi alla dissonanza cognitiva, agli atteggiamenti e ai processi educativi approfonditi nei capitoli precedenti. In particolare, la costruzione delle domande è stata orientata a esplorare differenti dimensioni relative alla percezione e all'utilizzo della dissonanza nei contesti scolastici, considerando sia gli aspetti potenzialmente positivi del conflitto cognitivo nei processi di apprendimento, sia le eventuali criticità e resistenze associate al suo utilizzo in ambito educativo.

Prima di accedere alle domande, i partecipanti visualizzavano una breve introduzione finalizzata a presentare in modo generale gli obiettivi della ricerca e le modalità di compilazione del questionario. In tale sezione veniva specificato che lo studio era orientato a esplorare percezioni, esperienze e modalità di interpretazione relative ai processi educativi e cognitivi nei contesti scolastici, fornendo ai partecipanti indicazioni generali rispetto alle finalità dello studio. Questa scelta metodologica è stata adottata al fine di ridurre il rischio di possibili effetti di desiderabilità sociale¹⁹⁵, fenomeno attraverso cui i soggetti tendono a fornire risposte percepite come maggiormente accettabili, appropriate o coerenti con le aspettative sociali, piuttosto che esprimere le proprie opinioni o esperienze in maniera autentica.

La desiderabilità sociale rappresenta infatti una delle variabili potenzialmente in grado di influenzare le risposte nei questionari basati sull'autovalutazione, nei quali i partecipanti sono chiamati a esprimere direttamente opinioni, atteggiamenti o esperienze personali. Tale rischio risulta particolarmente rilevante soprattutto quando vengono affrontati temi legati a pratiche educative, atteggiamenti professionali o modalità considerate socialmente positive o desiderabili.

¹⁹⁵ D.L. Paulhus, "*Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct*", in H. I. Braun, D.N. Jackson, D.E. Wiley (a cura di), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 2002, pp. 49-69.

Per tale motivo, il questionario è stato introdotto evitando formulazioni che potessero suggerire implicitamente la presenza di risposte corrette, preferibili o attese, favorendo invece una compilazione il più possibile spontanea e personale.

Successivamente, i partecipanti prendevano visione di una sezione relativa al consenso informato e alla tutela della privacy. In questa parte venivano illustrati gli obiettivi generali della ricerca, le modalità di utilizzo dei dati raccolti e le principali informazioni relative alla partecipazione allo studio. In particolare, veniva chiarito che il questionario era completamente anonimo e che le informazioni raccolte sarebbero state utilizzate esclusivamente per finalità accademiche e di ricerca, nel rispetto della riservatezza e della normativa vigente in materia di trattamento dei dati personali.

Ai soggetti coinvolti veniva inoltre specificato che la partecipazione alla ricerca era libera e volontaria e che ciascun soggetto avrebbe potuto interrompere la compilazione in qualsiasi momento, senza alcuna conseguenza. La prosecuzione nel completamento del questionario veniva considerata espressione del consenso informato alla partecipazione allo studio.

Al termine dello svolgimento, i partecipanti visualizzavano una breve sezione conclusiva di debriefing. Nell'ambito della ricerca psicologica, il debriefing rappresenta un momento conclusivo volto a fornire ai partecipanti ulteriori chiarimenti rispetto agli obiettivi specifici dello studio e ai costrutti teorici indagati, consentendo una migliore comprensione del significato complessivo della ricerca.

Nella presente indagine, il debriefing aveva lo scopo di esplicitare maggiormente il riferimento teorico alla dissonanza e al ruolo del conflitto cognitivo nei processi educativi e scolastici, chiarendo le finalità conoscitive dello studio e il motivo per cui alcune informazioni erano state inizialmente presentate in maniera più generale. Tale fase conclusiva consentiva inoltre di contestualizzare il questionario all'interno della più ampia riflessione relativa all'utilizzo della dissonanza cognitiva come possibile risorsa educativa e didattica.

Il questionario era articolato in otto sezioni complessive. Dopo una prima parte dedicata alla raccolta delle informazioni anagrafiche, le sezioni successive erano finalizzate a esplorare differenti dimensioni relative alla dissonanza cognitiva nei contesti educativi, tra cui la familiarità con il costrutto, gli atteggiamenti nei confronti del conflitto cognitivo, l'utilizzo della dissonanza come strategia educativa, la percezione della sua efficacia, il confronto con altre strategie didattiche, i limiti percepiti e l'interesse verso eventuali percorsi di formazione specifica sull'utilizzo del conflitto cognitivo in ambito scolastico.

4.2.3: MISURE.

Tutti gli item presenti all'interno del questionario prevedevano una scala di risposta Likert a 5 punti,¹⁹⁶ attraverso cui i partecipanti erano chiamati a esprimere il proprio grado di accordo rispetto alle affermazioni proposte. Nello specifico, i punteggi compresi tra 1 e 5 indicavano livelli progressivamente crescenti della variabile indagata, consentendo di rilevare atteggiamenti, percezioni ed esperienze relative alla dissonanza cognitiva nei contesti educativi.

Il questionario era articolato nelle seguenti sezioni, ciascuna finalizzata a esplorare specifiche dimensioni relative alla percezione e all'utilizzo del conflitto cognitivo in ambito scolastico:

Dati anagrafici:

1. La prima parte del questionario era dedicata alla raccolta di informazioni anagrafiche e professionali dei partecipanti, tra cui età, genere, contesto lavorativo di appartenenza e anni di esperienza nel settore. Tali informazioni sono state raccolte al fine di descrivere le caratteristiche generali del campione coinvolto nella ricerca.

Sezione A. Percezione di conoscenza e familiarità con la dissonanza cognitiva.

2. Questa sezione prendeva in esame il livello di familiarità percepita dai partecipanti rispetto al concetto di dissonanza cognitiva e la frequenza con cui essi ritenevano di aver osservato o sperimentato situazioni riconducibili a tale fenomeno nei contesti scolastici ed educativi. La sezione era composta da 5 item orientati a indagare sia la conoscenza teorica del costrutto sia la capacità di riconoscere manifestazioni nella pratica educativa quotidiana.

Tra le formulazioni presenti figuravano affermazioni come: "Ritengo di conoscere il concetto di dissonanza cognitiva" e "Mi capita frequentemente di osservare situazioni di conflitto cognitivo nel contesto scolastico". I punteggi compresi tra il 4 e il 5 corrispondevano a una maggiore percezione di familiarità con il costrutto, mentre i valori più bassi indicavano una minore conoscenza della dissonanza cognitiva.

Sezione B. Percezione e atteggiamento verso la dissonanza cognitiva.

3. La seconda sezione era finalizzata a esplorare il modo in cui i partecipanti interpretavano il ruolo della dissonanza nei processi educativi e relazionali. Gli item indagavano la percezione del conflitto cognitivo come possibile risorsa educativa o come esperienza potenzialmente problematica o destabilizzante.

In questa parte del questionario erano presenti affermazioni quali: "La dissonanza cognitiva può favorire l'apprendimento profondo" e "Il conflitto cognitivo, se non adeguatamente gestito, può generare ansia negli studenti".

¹⁹⁶ R. Likert, "A Technique for the Measurement of Attitudes", in Archives of Psychology, vol.22, n.140, 1932, pp.1-55.

Un punteggio elevato rifletteva un atteggiamento maggiormente positivo nei confronti della dissonanza e delle sue possibili implicazioni nei contesti presi in esame.

Sezione C. Utilizzo della dissonanza cognitiva nei contesti educativi e scolastici.

4. Attraverso questa sezione veniva indagata la frequenza con cui i partecipanti dichiaravano di utilizzare strategie riconducibili alla dissonanza cognitiva nella propria pratica didattica. I 5 item presenti facevano riferimento a modalità educative finalizzate a stimolare il dubbio, il confronto e la revisione delle convinzioni precedentemente acquisite.

Tra gli item proposti figuravano, ad esempio:” Propongo attività che spingono gli studenti a rivedere le loro idee iniziali” e “Organizzo discussioni o dibattiti in cui gli studenti difendono posizioni opposte alle proprie”.

I punteggi pari a 4 e 5 indicavano una frequente percezione di utilizzo della dissonanza cognitiva come strategia educativa, mentre il punteggio 3 esprimeva una posizione intermedia o occasionale. Al contrario, i punteggi 1 e 2 risultavano associati a una minore presenza percepita di tali strategie nella pratica educativa e didattica.

Sezione D. Efficacia percepita della dissonanza cognitiva.

5. Questa area del questionario era orientata a rilevare il livello di efficacia attribuito dai partecipanti alla dissonanza nei processi di insegnamento e apprendimento. Gli item esploravano la percezione del conflitto cognitivo come possibile strumento utile a favorire partecipazione, comprensione, coinvolgimento e pensiero critico.

Tra le affermazioni presenti comparivano formulazioni come:” La dissonanza cognitiva può aumentare la partecipazione attiva” e “Le attività dissonanti migliorano la motivazione intrinseca”.

In questa sezione, i punteggi più elevati riflettevano una percezione positiva dell’efficacia della dissonanza nei processi educativi, i punteggi più bassi indicavano una minore efficacia attribuita al costrutto e il punteggio 3 esprimeva una posizione intermedia.

Sezione E. Confronto con altre strategie didattiche.

6. La seguente sezione confrontava la dissonanza cognitiva con altre strategie didattiche ed educative comunemente utilizzate nei contesti scolastici. I partecipanti erano invitati a valutare differenti modalità educative in relazione alla loro efficacia percepita rispetto all’utilizzo del conflitto cognitivo.

Figuravano, ad esempio, confronti tra l’utilizzo della dissonanza e strategie didattiche tradizionali, come la lezione frontale o le verifiche strutturate, oltre a modalità educative maggiormente orientate al sostegno motivazionale ed emotivo degli studenti. In questo caso, i punteggi 4 e 5 indicavano una preferenza maggiore nei confronti delle altre strategie

didattiche rispetto al conflitto cognitivo, mentre valori inferiori riflettevano una valutazione maggiormente favorevole nei confronti del costrutto oggetto d'indagine.

Sezione F. Limiti e rischi percepiti.

7. Tale parte del questionario indagava gli atteggiamenti negativi e le possibili criticità legate all'utilizzo della dissonanza nei contesti educativi. Gli item presenti esploravano il timore che il conflitto cognitivo potesse produrre effetti indesiderati sul piano emotivo, relazionale o motivazionale. Proprio sulla base di ciò, tra le affermazioni proposte comparivano item quali: "La dissonanza cognitiva può essere rischiosa se il docente non è adeguatamente formato" e "L'utilizzo della dissonanza può aumentare l'ansia negli studenti". Nello specifico, i punteggi compresi tra 1 e 2 esprimevano una bassa preoccupazione rispetto ai potenziali effetti negativi del conflitto cognitivo, mentre i punteggi più alti indicavano una maggiore percezione dei limiti e delle criticità associate all'uso educativo della dissonanza.

Sezione G. Interesse verso una formazione specifica.

8. L'ultima sezione del questionario era finalizzata a valutare il livello di interesse dei partecipanti nei confronti di eventuali percorsi di formazione e approfondimento relativi all'utilizzo della dissonanza in ambito scolastico e educativo.

Le affermazioni proposte esploravano il desiderio di acquisire maggiori informazioni teoriche e strumenti pratici per utilizzare il conflitto cognitivo nei processi di insegnamento e apprendimento. Tra gli item figuravano, ad esempio: "Vorrei ricevere una formazione specifica sull'utilizzo della dissonanza cognitiva" e "Sarebbe utile avere linee guida e materiali didattici dedicati alla dissonanza cognitiva".

In questo caso, i punteggi più alti indicavano una maggiore richiesta di supporto e formazione specifica sull'argomento.

4.3: RISULTATI.

Prima di procedere con le analisi statistiche, sono stati costruiti specifici indici mediante il calcolo della media degli item appartenenti a ciascuna scala del questionario. Tale procedura ha consentito di ottenere una misura complessiva delle principali dimensioni indagate, tra cui la conoscenza della dissonanza cognitiva, gli atteggiamenti nei confronti del costrutto, l'utilizzo percepito nella pratica educativa, l'efficacia attribuita alla dissonanza e i possibili rischi associati al suo impiego.

Poiché tutte le scale prevedevano modalità di risposta su scala Likert a cinque punti, i valori compresi tra 1 e 2 sono stati interpretati come indicativi di livelli bassi della variabile indagata, valori

prossimi a 3 come espressione di livelli intermedi, mentre punteggi compresi tra 4 e 5 sono stati considerati indicativi di livelli elevati.

Le statistiche descrittive relative alle variabili oggetto di studio sono riportate nella Tabella 1 e rappresentate graficamente nella Figura 4.

	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (SD)
CONOSCENZA	3,48	0,95
ATTEGGIAMENTO	3,26	0,53
USO	3,69	0,80
EFFICACIA PERCEPITA	3,67	0,84
RISCHI PERCEPITI	3,84	0,47
SUPPORTO E FORMAZIONE	4,03	0,79
RINFORZO	3,13	0,88
DIDATTICA TRADIZIONALE	2,88	1,07
COOPERATIVE LEARNING	3,38	0,95
PROBLEM-BASED LEARNING	3,48	1,01
TEST E VERIFICHE	2,93	0,89

Tabella 1. Statistiche descrittive relative alle dimensioni indagate nel questionario.

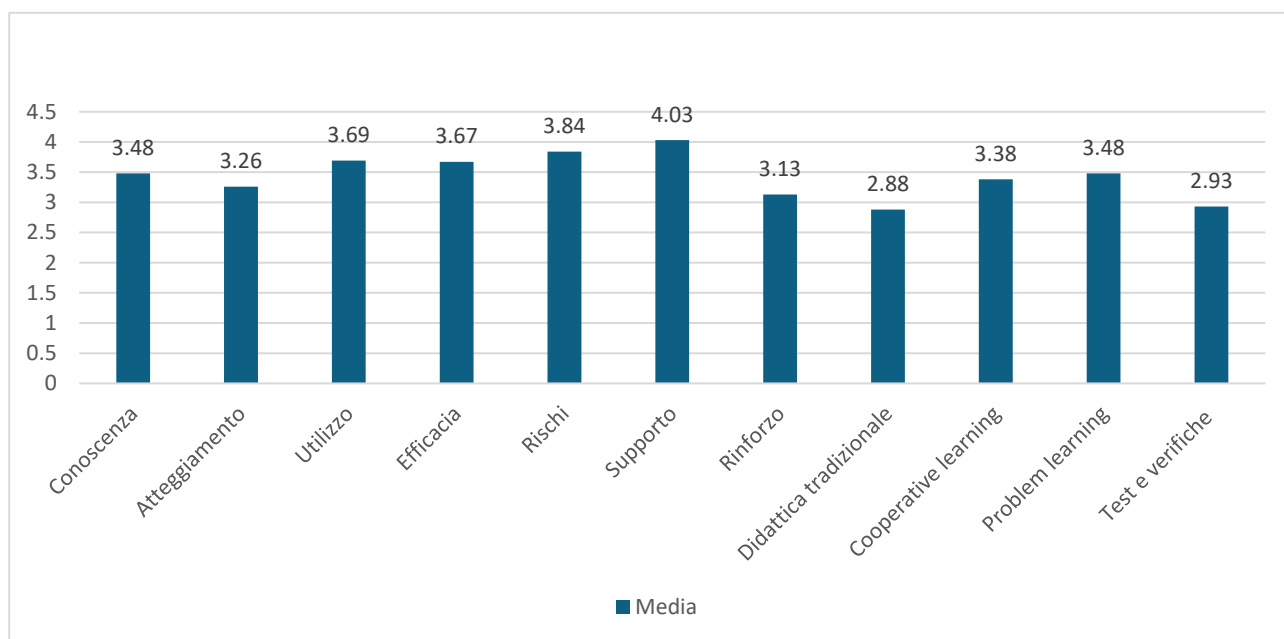


Figura 4. Medie delle variabili oggetto di studio.

Nota. Le medie sono state calcolate su una scala Likert a 5 punti; valori più elevati indicano livelli maggiori della variabile desiderata.

Come evidenziato nella Tabella 1, i partecipanti hanno riportato un livello medio-alto di conoscenza della dissonanza cognitiva ($M = 3,48$; $DS = 0,95$) e un atteggiamento generalmente positivo nei confronti del costrutto ($M = 3,26$; $DS = 0,53$).

Anche le dimensioni relative all'utilizzo della dissonanza cognitiva nella pratica educativa ($M = 3,69$; $DS = 0,80$) e alla sua efficacia percepita ($M = 3,67$; $DS = 0,84$) hanno evidenziato valori superiori al punto centrale della scala, suggerendo una valutazione complessivamente favorevole del ruolo del conflitto cognitivo nei processi di insegnamento e apprendimento.

Per quanto riguarda i rischi associati all'utilizzo della dissonanza cognitiva, i partecipanti hanno espresso livelli relativamente elevati ($M = 3,84$; $DS = 0,47$), indicando una discreta consapevolezza delle possibili criticità e difficoltà connesse all'impiego di tale strategia educativa.

Particolarmente elevato risulta il punteggio relativo all'interesse verso percorsi di supporto e formazione specifica sull'argomento ($M = 4,03$; $DS = 0,79$), dato che evidenzia una significativa disponibilità ad approfondire conoscenze e competenze relative all'utilizzo della dissonanza cognitiva nei contesti scolastici.

Per approfondire il modo in cui i partecipanti valutano la dissonanza cognitiva rispetto ad altre strategie educative e didattiche, è stata condotta un'ulteriore analisi mediante t-test per campione, utilizzando come valore di riferimento il punto neutro della scala di risposta (pari a 3).

Tale procedura ha consentito di verificare se le strategie considerate venissero percepite come più o meno efficaci rispetto a una valutazione intermedia.

I risultati evidenziano che la dissonanza cognitiva viene percepita come sostanzialmente equivalente, in termini di efficacia, a strategie quali il rinforzo, $t(39) = 0,90$, *ns*, la didattica tradizionale, $t(39) = 0,74$, *ns*, e le modalità di valutazione basate su test e verifiche, $t(39) = 0,53$, *ns*. Al contrario, sono emerse valutazioni maggiormente favorevoli nei confronti del cooperative learning, $t(39) = 2,49$, $p < 0,05$, e del problem-based learning, $t(39) = 2,97$, $p < 0,05$, che risultano essere percepiti come più efficaci rispetto all'utilizzo del conflitto cognitivo nei processi di insegnamento e apprendimento.

Al fine di verificare l'eventuale presenza di differenze riconducibili al contesto scolastico di appartenenza, è stata successivamente condotta un'analisi mediante t-test per campioni indipendenti. A tale scopo, il campione è stato suddiviso in due gruppi: da un lato i soggetti operanti nella scuola dell'infanzia e primaria, dall'altro quelli appartenenti alla scuola secondaria.

Dai risultati non sono emerse differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In altre parole, l'ordine scolastico di appartenenza non sembra influenzare in maniera significativa la percezione della dissonanza cognitiva, né gli atteggiamenti associati al suo utilizzo nei contesti educativi. Le valutazioni espresse dai partecipanti appaiono infatti sostanzialmente omogenee indipendentemente dall'ordine di scuola considerato.

Una seconda analisi è stata effettuata prendendo in esame gli anni di esperienza professionale dei partecipanti. Anche in questo caso è stato utilizzato un t-test per campioni indipendenti, confrontando due gruppi distinti: il primo costituito da soggetti con un'esperienza professionale pari o inferiore a cinque anni, il secondo composto da persone con oltre cinque anni di esperienza nel settore scolastico ed educativo.

Anche in questo caso non sono emerse differenze statisticamente significative tra i gruppi considerati. I risultati suggeriscono pertanto che il livello di esperienza professionale non esercita un'influenza rilevante sulla percezione della dissonanza cognitiva e sulle valutazioni relative al suo utilizzo nei processi educativi. Sia i soggetti con minore esperienza sia quelli con un percorso professionale più consolidato mostrano infatti orientamenti sostanzialmente simili rispetto alle dimensioni indagate.

4.3.1: ANALISI DELLE CORRELAZIONI.

Nel paragrafo precedente sono stati presentati a livello descrittivo i risultati emersi dalla ricerca, attraverso l'analisi delle medie e delle differenze tra gruppi. Al fine di approfondire ulteriormente le relazioni esistenti tra le variabili considerate, è stata successivamente condotta un'analisi delle correlazioni.

L'analisi delle correlazioni consente di valutare il grado di associazione tra due variabili, permettendo di verificare se al variare dell'una tendendo a modificarsi anche i valori dell'altra. Il coefficiente di correlazione assume valori compresi tra -1 e +1: valori positivi indicano una relazione diretta tra le variabili, per cui all'aumentare di una aumenta anche l'altra; valori negativi indicano invece una relazione inversa, per cui all'aumentare di una variabile l'altra tende a diminuire. I valori prossimi allo zero, invece, indicano l'assenza di una relazione significativa tra le variabili considerate.¹⁹⁷

Considerato l'elevato numero di variabili incluse nello studio, nel presente paragrafo verranno riportate esclusivamente le correlazioni maggiormente rilevanti ai fini dell'interpretazione dei risultati.

Un primo risultato particolarmente significativo riguarda la relazione tra la percezione di conoscenza della dissonanza cognitiva e gli atteggiamenti nei confronti di tale costrutto. L'analisi ha evidenziato una correlazione positiva, suggerendo che una maggiore familiarità con la dissonanza si associa a valutazioni più favorevoli rispetto al suo utilizzo nei contesti educativi ($r = 0,66, p < 0,05$).

Un'ulteriore relazione positiva è emersa anche tra conoscenza e utilizzo del costrutto ($r = 0,50, p < 0,05$), indicando che una maggiore conoscenza del conflitto cognitivo risulta associata a una più frequente applicazione nella pratica educativa. Analogamente, la conoscenza della dissonanza cognitiva appare associata a una maggiore percezione della sua efficacia ($r = 0,73, p < 0,05$), suggerendo che i partecipanti che conoscono in maggior misura il fenomeno tendono anche a valutarne più positivamente le potenzialità educative.

Diversamente, non sono emerse correlazioni significative tra la conoscenza della dissonanza cognitiva e la percezione dei rischi associati al suo utilizzo ($r = 0,12, ns$). Tale dato sembra indicare che una maggiore familiarità con il costrutto non si accompagna necessariamente a una diversa valutazione delle possibili criticità connesse alla sua applicazione nei contesti educativi.

Le analisi hanno inoltre evidenziato che una maggiore conoscenza del conflitto cognitivo tende ad associarsi a una preferenza più marcata nei confronti di tale approccio rispetto ad altre strategie didattiche considerate nello studio ($r > 0,25, p < 0,05$). Tale relazione non è tuttavia emersa in riferimento alle strategie didattiche basate sul rinforzo ($r = 0,21, ns$) e sulla didattica tradizionale ($r = 0,28, ns$), rispetto alle quali non sono state osservate associazioni significative.

I risultati più rilevanti riguardano le correlazioni associate all'utilizzo della dissonanza cognitiva. In particolare, una maggiore frequenza di utilizzo risulta collegata a una percezione più positiva della sua efficacia ($r = 0,72, p < 0,05$), nonché a un atteggiamento maggiormente favorevole nei confronti del costrutto ($r = 0,55, p < 0,05$). Inoltre, i soggetti che dichiarano di utilizzare più

¹⁹⁷ Cfr., A. Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.), Sage, 2018.

frequentemente strategie riconducibili alla dissonanza cognitiva tendono anche a preferirla rispetto ad altre modalità educative e didattiche considerate nella ricerca ($r > 0,25$, $p < 0,05$).

Un andamento analogo emerge in relazione agli atteggiamenti verso la dissonanza cognitiva. All'aumentare della valutazione positiva del costrutto, aumenta infatti anche la percezione della sua efficacia ($r = 0,74$, $p < 0,05$) e la preferenza rispetto ad altre strategie educative ($r > 0,23$, $p < 0,05$).

Nel complesso, i risultati emersi dall'analisi delle correlazioni tra le variabili maggiormente significative suggeriscono l'esistenza di una stretta relazione tra conoscenza, atteggiamenti, utilizzo ed efficacia percepita della dissonanza cognitiva nei contesti scolastici ed educativi.

4.4: DISCUSSIONE.

I risultati emersi dalla presente ricerca consentono di formulare alcune riflessioni in merito alla percezione e all'utilizzo della dissonanza cognitiva nei contesti scolastici ed educativi. Nel complesso, i dati evidenziano un atteggiamento generalmente positivo nei confronti del costrutto, accompagnato da una valutazione favorevole della sua efficacia nei processi di insegnamento e apprendimento. I partecipanti hanno infatti riportato livelli medio-alti sia in relazione alla conoscenza della dissonanza sia rispetto alla percezione della sua utilità educativa, suggerendo una diffusa consapevolezza delle potenzialità associate al conflitto cognitivo come strumento di stimolo alla riflessione, alla revisione delle conoscenze e alla costruzione di apprendimenti significativi.

Un elemento particolarmente significativo riguarda l'utilizzo della dissonanza nella pratica educativa. I risultati mostrano come i partecipanti dichiarino di ricorrere con una certa frequenza a strategie riconducibili al conflitto cognitivo, evidenziando una sostanziale coerenza tra la valutazione positiva del costrutto e il suo impiego nei contesti scolastici. Tale dato appare in linea con le riflessioni teoriche sviluppate precedentemente, sulla base delle quali la dissonanza cognitiva è stata descritta come una possibile risorsa educativa in grado di favorire processi di apprendimento attivo e rielaborazione critica delle conoscenze.

Accanto a tali aspetti positivi emergono tuttavia alcune criticità che meritano attenzione. I punteggi relativamente elevati ottenuti dalla dimensione riguardante i rischi percepiti suggeriscono infatti che i partecipanti riconoscano la presenza di possibili difficoltà associate all'utilizzo della dissonanza cognitiva. Tra queste assumono particolare rilevanza il timore che il conflitto cognitivo possa generare ansia, disagio, frustrazione o resistenze negli studenti, soprattutto quando non viene adeguatamente gestito all'interno della relazione educativa. Tale risultato appare coerente con quanto emerso nella letteratura esaminata, secondo cui il confronto con informazioni incompatibili con le

proprie conoscenze pregresse può favorire l'apprendimento solo se accompagnato da condizioni relazionali e contestuali capaci di rendere il conflitto cognitivo tollerabile e costruttivo.

Particolarmente interessante risulta inoltre il confronto tra dissonanza cognitiva e altre strategie educative e didattiche. I risultati mostrano come il conflitto cognitivo venga percepito come sostanzialmente equivalente, in termini di efficacia, a modalità quali il rinforzo, la didattica tradizionale e le valutazioni basate su test e verifiche. Al tempo stesso, strategie come il cooperative learning e il problem-based learning risultano valutate più positivamente rispetto al conflitto cognitivo. Tale risultato potrebbe essere interpretato considerando che queste metodologie sono oggi ampiamente diffuse nei contesti scolastici e vengono frequentemente associate a forme di apprendimento partecipativo, collaborativo e centrato sullo studente. Inoltre, mentre gli effetti del cooperative learning e del problem-based learning risultano spesso immediatamente osservabili nella pratica didattica, i benefici derivanti dall'utilizzo del costrutto oggetto d'indagine possono apparire meno evidenti nel breve periodo e richiedere una gestione più complessa da parte dell'insegnante.

Un ulteriore dato significativo riguarda il punteggio elevato ottenuto dalla dimensione relativa al supporto e alla formazione. Tale risultato sembra evidenziare una diffusa disponibilità ad approfondire il tema della dissonanza cognitiva e un interesse verso strumenti e percorsi formativi che possano facilitare una comprensione più approfondita delle sue potenzialità educative e delle modalità attraverso cui utilizzarla efficacemente nei contesti scolastici.

Le analisi comparative non hanno evidenziato differenze significative né in relazione all'ordine di scuola né rispetto agli anni di esperienza professionale. In altre parole, la percezione della dissonanza cognitiva appare sostanzialmente condivisa tra soggetti operanti in differenti contesti scolastici e caratterizzati da diversi livelli di esperienza lavorativa. Tale risultato potrebbe indicare che il valore attribuito al conflitto cognitivo non dipende esclusivamente dalle caratteristiche del contesto lavorativo di provenienza o dall'anzianità professionale, ma rappresenti una dimensione trasversale che interessa in modo relativamente omogeneo le figure coinvolte nei processi di insegnamento e apprendimento.

Particolarmente significativi risultano infine i dati emersi dall'analisi delle correlazioni. Le relazioni osservate appaiono infatti coerenti con quanto teoricamente ipotizzabile sulla base della letteratura scientifica di riferimento. Una maggiore conoscenza della dissonanza cognitiva risulta associata ad atteggiamenti più favorevoli nei confronti del costrutto, a un utilizzo più frequente delle strategie basate sul conflitto cognitivo e a una maggiore percezione della loro efficacia. Analogamente, i partecipanti che dichiarano di utilizzare più frequentemente la dissonanza tendono anche a considerarla una risorsa educativa maggiormente efficace e a preferirla rispetto ad altre strategie didattiche.

Nel complesso, tali risultati sembrano suggerire che conoscenza, atteggiamenti e utilizzo della dissonanza cognitiva costituiscano dimensioni strettamente interconnesse. La familiarità con il costrutto appare associata a una maggiore disponibilità a riconoscerne le potenzialità educative e a integrarlo nella pratica didattica quotidiana. I risultati ottenuti sembrano pertanto confermare l'idea che il conflitto cognitivo possa rappresentare una risorsa significativa nei processi educativi e di apprendimento. Pur riconoscendone le possibili criticità e rischi associati a una gestione non adeguata, i partecipanti tendono infatti a considerare la dissonanza uno strumento potenzialmente efficace per favorire riflessione, revisione delle conoscenze e partecipazione attiva degli studenti. Le relazioni emerse tra conoscenza, atteggiamenti e utilizzo del conflitto cognitivo appaiono inoltre coerenti con le prospettive teoriche analizzate nei capitoli precedenti, contribuendo a rafforzare l'ipotesi secondo cui una maggiore familiarità con il costrutto possa favorire una valutazione più positiva e una più ampia applicazione nei contesti scolastici.

4.4.1: IMPLICAZIONI PRATICHE.

Se i risultati discussi precedentemente hanno permesso di comprendere come la dissonanza cognitiva venga percepita e utilizzata nei contesti educativi, appare ora opportuno soffermarsi sulle possibili ricadute applicative di tali evidenze. Le relazioni emerse tra conoscenza, atteggiamenti e utilizzo del costrutto suggeriscono infatti alcune direzioni di intervento potenzialmente utili per promuovere una maggiore valorizzazione del conflitto cognitivo nei processi di insegnamento e apprendimento.

I risultati hanno infatti evidenziato una generale disponibilità nei confronti della dissonanza, accompagnata dalla percezione che essa possa rappresentare una risorsa utile nei processi didattici ed educativi. Allo stesso tempo, sono emerse alcune preoccupazioni legate ai possibili effetti negativi del costrutto e a un marcato interesse verso percorsi di supporto e formazione. Tali elementi suggeriscono la necessità di promuovere interventi che consentano agli insegnanti di utilizzare la dissonanza cognitiva in maniera più consapevole, strutturata ed efficace.

Una prima implicazione riguarda la formazione del personale scolastico. Sebbene molti partecipanti abbiano dichiarato di conoscere il concetto di dissonanza cognitiva, i dati emersi suggeriscono che una maggiore familiarità con il costrutto sia associata a un atteggiamento più positivo e una maggiore propensione al suo utilizzo. Ciò porta a ipotizzare che interventi formativi specifici possano contribuire non soltanto ad aumentare le conoscenze teoriche degli insegnanti, ma anche a favorire una più ampia applicazione delle strategie basate sul conflitto cognitivo.

In termini concreti, tali percorsi potrebbero prevedere laboratori pratici, simulazioni di attività didattiche, analisi di casi e momenti di confronto tra docenti. Piuttosto che limitarsi a presentare la

teoria della dissonanza cognitiva, la formazione potrebbe mostrare come progettare concretamente attività capaci di mettere in discussione conoscenze pregresse, convinzioni errate o interpretazioni semplificate della realtà.

Una seconda implicazione riguarda il modo in cui viene concepito l'errore all'interno del contesto scolastico, frequentemente vissuto come un elemento da correggere rapidamente o da evitare. Le riflessioni teoriche e i risultati della presente ricerca suggeriscono invece l'opportunità di attribuire maggiore valore educativo alle situazioni di incertezza e di conflitto cognitivo. In questa prospettiva, gli insegnanti potrebbero essere incoraggiati a utilizzare maggiormente domande aperte, dilemmi morali e attività che non prevedano una risposta immediatamente evidente. L'obiettivo non sarebbe quello di generare confusione o ansia negli studenti, ma di creare occasioni nelle quali essi possano confrontarsi con i limiti delle proprie conoscenze e sviluppare capacità di analisi, riflessione e revisione critica.

Un ulteriore ambito di intervento riguarda la costruzione del clima educativo. I risultati relativi ai rischi percepiti evidenziano infatti come molti partecipanti riconoscano la possibilità che la dissonanza possa generare ansia, disagio o resistenze. Tale dato suggerisce che il conflitto cognitivo non possa essere introdotto in maniera esclusivamente provocatoria o improvvisata. Affinché esso produca effetti positivi, infatti, è necessario che gli studenti percepiscano l'ambiente di apprendimento come uno spazio sicuro nel quale poter esprimere dubbi, modificare opinioni e riconoscere eventuali errori senza timore di giudizio. In questo senso, il ruolo dell'insegnante appare fondamentale nel mediare il conflitto, sostenere il confronto e accompagnare gli studenti durante il processo di rielaborazione delle proprie convinzioni.

Le implicazioni emerse dalla ricerca sembrano inoltre suggerire l'opportunità di integrare maggiormente la dissonanza cognitiva all'interno delle metodologie didattiche già diffuse nei contesti scolastici. I risultati hanno mostrato come strategie quali il cooperative learning e il problem-based learning siano percepite come particolarmente efficaci. Piuttosto che considerare tali approcci come alternativi alla dissonanza cognitiva, potrebbe risultare utile integrarli tra loro. Le attività basate sull'apprendimento cooperativo, ad esempio, favoriscono naturalmente l'incontro tra punti di vista differenti e possono generare situazioni di confronto capaci di attivare processi dissonanti. Analogamente, il problem-based learning espone gli studenti a problemi complessi che spesso mettono in discussione conoscenze pregresse e strategie abituali di ragionamento. In questa prospettiva, la dissonanza cognitiva potrebbe essere interpretata non tanto come una metodologia autonoma, quanto come una dimensione trasversale capace di arricchire e potenziare altre pratiche educative già consolidate.

Infine, i risultati ottenuti suggeriscono la necessità di promuovere una più ampia cultura educativa orientata alla valorizzazione del dubbio, della riflessione critica e dell'apertura mentale. In una società caratterizzata dalla diffusione di ambienti comunicativi che tendono spesso a rafforzare convinzioni già esistenti, la capacità di confrontarsi con idee differenti e di rivedere criticamente le proprie posizioni assume un'importanza sempre maggiore. In tale prospettiva, educare alla gestione della dissonanza cognitiva significa non soltanto favorire apprendimenti più significativi, ma anche contribuire alla formazione di individui maggiormente autonomi, riflessivi e capaci di confrontarsi con la complessità della realtà contemporanea.

CONCLUSIONI.

Il presente elaborato è nato dall'interesse nei confronti di un costrutto che, pur occupando da decenni una posizione centrale all'interno della psicologia sociale, continua a offrire spunti di riflessione particolarmente attuali rispetto alla comprensione del comportamento umano e dei processi di cambiamento. Attraverso l'analisi della letteratura scientifica e la realizzazione di una ricerca empirica rivolta a soggetti operanti in ambito scolastico, la tesi ha inteso approfondire il ruolo della dissonanza cognitiva e le possibili implicazioni che tale fenomeno può assumere nei contesti educativi e formativi.

Le riflessioni sviluppate nel corso del lavoro hanno evidenziato come la dissonanza cognitiva non possa essere interpretata esclusivamente come una condizione di disagio derivante dall'incoerenza tra cognizioni, atteggiamenti e comportamenti. Sebbene la tensione psicologica rappresenti uno degli elementi centrali della teoria proposta da Festinger, i contributi teorici successivi, infatti, hanno progressivamente mostrato come il conflitto cognitivo possa assumere anche una funzione positiva, favorendo processi di revisione delle conoscenze, cambiamento attitudinale e rielaborazione critica delle convinzioni.

In tale prospettiva, la dissonanza appare particolarmente significativa nei contesti educativi, all'interno dei quali l'apprendimento implica frequentemente il confronto con informazioni nuove, punti di vista differenti e situazioni capaci di mettere in discussione le conoscenze precedentemente acquisite. Lungi dall'essere un ostacolo da evitare, il conflitto cognitivo può infatti rappresentare un'opportunità per promuovere forme di apprendimento più profonde e consapevoli, orientate non soltanto all'acquisizione di contenuti, ma anche allo sviluppo della capacità di riflettere criticamente sulle proprie rappresentazioni della realtà.

Anche i risultati emersi dalla ricerca empirica sembrano collocarsi in questa direzione interpretativa. Nel complesso, i partecipanti hanno manifestato una percezione generalmente positiva della dissonanza cognitiva, riconoscendone il potenziale valore nei processi di insegnamento e apprendimento.

Tuttavia, allo stesso tempo, sono emersi alcuni elementi di cautela, legati soprattutto ai possibili rischi associati a un utilizzo non adeguatamente gestito del conflitto cognitivo. Tale dato appare particolarmente significativo poiché evidenzia come la dissonanza non venga percepita come

una strategia priva di criticità, ma come uno strumento che richiede competenze educative specifiche e una costante attenzione alle caratteristiche degli studenti e del contesto di riferimento.

Particolarmente interessanti risultano inoltre le relazioni emerse tra conoscenza del costrutto, atteggiamenti e utilizzo della dissonanza cognitiva. I risultati hanno infatti mostrato come una maggiore familiarità con il fenomeno sia associata a una percezione più favorevole dello stesso e a una maggiore propensione a utilizzarlo nella pratica educativa. Tali evidenze sembrano suggerire che la conoscenza rappresenti una condizione fondamentale per promuovere un utilizzo consapevole del conflitto cognitivo all'interno dei contesti scolastici. In altre parole, gli insegnanti che comprendono maggiormente il significato e le potenzialità della dissonanza tendono anche a riconoscerne con più facilità il valore educativo.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda l'assenza di differenze significative in relazione al grado scolastico e agli anni di esperienza professionale. Sebbene tale risultato debba essere interpretato con cautela alla luce delle caratteristiche del campione coinvolto, esso suggerisce che la percezione di dissonanza cognitiva non dipenda necessariamente dall'ordine di scuola di appartenenza o dalla maggiore anzianità di servizio. Ciò potrebbe indicare come il valore educativo del conflitto cognitivo rappresenti una dimensione trasversale ai differenti contesti scolastici, potenzialmente rilevante in tutte le fasi del percorso formativo.

Nel loro insieme le evidenze teoriche ed empiriche analizzate sembrano convergere verso una considerazione particolarmente significativa: apprendere non significa semplicemente accumulare nuove informazioni, ma implica la necessità di mettere in discussione conoscenze precedenti, confrontarsi con prospettive differenti e riorganizzare il proprio sistema di convinzioni. In questo senso, il conflitto cognitivo può essere interpretato come una componente fisiologica e, per certi aspetti, necessaria dei processi di apprendimento.

Tale riflessione appare particolarmente rilevante in una società caratterizzata da una crescente complessità culturale, sociale e informativa. Gli individui sono costantemente esposti a idee, valori e punti di vista differenti e sono chiamati a confrontarsi con realtà sempre più articolate e mutevoli. In questo scenario, la capacità di accettare il dubbio, tollerare le incertezze e rivedere criticamente le proprie convinzioni assume un'importanza sempre maggiore. La dissonanza cognitiva, da questo punto di vista, non rappresenta soltanto un fenomeno psicologico da studiare, ma anche una possibile risorsa educativa attraverso cui promuovere flessibilità cognitiva, apertura mentale e pensiero critico.

La riflessione conclusiva che emerge dal presente lavoro riguarda proprio il significato educativo del conflitto cognitivo. Per lungo tempo il disagio derivante dall'incoerenza è stato interpretato prevalentemente come una condizione da ridurre o eliminare. Le considerazioni sviluppate nel corso di questo elaborato suggeriscono invece la possibilità di adottare una prospettiva

differente, nella quale il confronto con il dubbio e con la complessità non venga necessariamente evitato, ma riconosciuto come parte integrante dei processi di crescita personale e culturale.

Da questa prospettiva, educare non significa esclusivamente trasmettere conoscenze o fornire risposte corrette, ma anche accompagnare gli individui nella capacità di interrogarsi, mettere in discussione ciò che può apparire scontato e confrontarsi con idee differenti dalle proprie. La scuola e i contesti educativi possono infatti rappresentare luoghi privilegiati nei quali apprendere non soltanto contenuti disciplinari, ma anche modalità mature e consapevoli di rapportarsi alla conoscenza.

In conclusione, il percorso sviluppato nel corso della presente tesi ha consentito di evidenziare come la dissonanza cognitiva rappresenti un fenomeno complesso, articolato e ricco di implicazioni educative. Pur non essendo esente da criticità e incertezze, il conflitto cognitivo sembra possedere caratteristiche che lo rendono una risorsa potenzialmente preziosa per favorire apprendimento, riflessione critica e cambiamento. In un'epoca nella quale la disponibilità di informazioni non coincide necessariamente con una maggiore capacità di comprendere la realtà, imparare a confrontarsi con il dubbio e l'incertezza potrebbe rappresentare una delle competenze educative più importanti da promuovere.

In questa prospettiva, il valore della dissonanza cognitiva non risiede esclusivamente nella possibilità di modificare conoscenze e atteggiamenti, ma soprattutto nella capacità di insegnare a convivere con la complessità, riconoscendo nel dubbio non un limite, bensì una delle condizioni fondamentali per la costruzione del sapere.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.

- I. Allport G. W., *The Nature of Attitudes*, Holt, New York, 1935.
- II. Aronson E., “*Dissonance Theory: Progress and Problems*”, in Abelson R.P. et al. (a cura di), *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook*, Rand McNally, Chicago, 1968, pp. 5-27.
- III. Aronson E., *The Social Animal*, Worth Publishers, New York, 2011.
- IV. Aronson E., *The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective*, in Berkowitz L. (a cura di) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York, 1969, pp.1-34.
- V. Aronson E., Wilson T. D., Akert R.M., *Social Psychology*, Pearson, New York, 2010.
- VI. Bandura A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.
- VII. Bartky S., *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*, Routledge, New York, 1990.
- VIII. Becker C.B., Hill K., Greif R., Stewart T., “*Reducing Self-Objectification: Are Dissonance-Based Methods a Possible Approach?*”, in *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 31, n. 9, 2012.
- IX. Bem D. J., “*Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena*”, in *Psychological Review*, vol. 74, n. 3, 1967.
- X. Bem D. J., “*Self-Perception Theory*”, in *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6, Academic Press, New York, 1972, pp. 1-62.
- XI. Berry L. L., “*Relationship Marketing*”, in Berry L., Shostack G., Upah G. (a cura di), *Emerging Perspectives on Service Marketing*, American Marketing Association, Chicago, 1983, pp. 25-28.
- XII. Bruner J., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- XIII. Calogero R. M., Tantleff-Dunn S., Thompson J. K. (a cura di), *Self- Objectification in Women: Causes, Consequences, and Counteractions*, American Psychological Association, Washington, 2011.
- XIV. Cavazza N., *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- XV. Cooper J., *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*, Sage Publications, London, 2007.
- XVI. Cooper J., Fazio R. H., “*A New Look at Dissonance Theory*”, in *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.17, Academic Press, New York, 1984, pp. 229-266.
- XVII. Deci E. L., Ryan R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York, 1985.

- XVIII. Deutsch M., Gerard H. B., “*A Study of Normative and Informational Social Influences Upon Individual Judgment*”, in *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 51, 1955, pp. 629-636.
- XIX. Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- XX. Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- XXI. Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- XXII. Eagly A. H., Chaiken S., *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, 1993.
- XXIII. Ercolani A. P., Perugini M., *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*, LED Edizioni Universitarie, Milano, 1996.
- XXIV. Fazio R. H., Zanna M. P., “*Direct Experience and Attitude-Behaviour Consistency*”, in Berkowitz L. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 14, Academic Press, New York, 1981, pp. 161-202.
- XXV. Festinger L., *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, 1957.
- XXVI. Festinger L., Carlsmith J.M., “*Cognitive Consequences of Forced Compliance*”, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 58, 1959, pp. 203-210.
- XXVII. Festinger L., Riecken H.W., Schachter S., *When Prophecy Fails*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1956.
- XXVIII. Field A., *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 5th ed., Sage Publications, London, 2018.
- XXIX. Fiske S. T., Neuberg S. L., “*A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation*”, in *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 23, 1990, pp. 1-74.
- XXX. Fiske S. T., Taylor S. E., *Social Cognition*, McGraw-Hill, New York, 1991.
- XXXI. Fiske S. T., Taylor S. E., *Social Cognition: From Brains to Culture*, McGraw-Hill, New York, 2013.
- XXXII. Flammia M., “*Educare la mente aperta: riflessioni sull’uso didattico della dissonanza cognitiva*”, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n. 23, 2022, pp. 81-95.
- XXXIII. Franco F. M., Maass A., “*Intentional Control over Prejudice: When the Choice of the Measure Matters*” in *European Journal of Social Psychology*, 1999, pp. 469-477.
- XXXIV. Fredrickson B. L., Roberts T. A., “*Objectification Theory: Toward Understanding Women’s Lived Experiences and Mental Health Risks*” in *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, n. 2, 1997, pp. 173-206.

- XXXV. Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.
- XXXVI. Frey D., “Recent Research on Selective Exposure to Information”, in Berkowitz L. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 19, Academic Press, New York, 1986, pp. 41-80.
- XXXVII. Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- XXXVIII. Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L. K., “Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, n.6, 1998, pp. 1464-1480.
- XXXIX. Harmon-Jones E., Mills J. (a cura di), *Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology*, American Psychological Association, Washington, 1999.
- XL. Hogg M. A., Vaughan G.M., *Psicologia sociale*, Pearson, Milano, 2018.
- XLI. Hovland C. I., Janis I. L., Kelley H. H., *Communication and Persuasion: Psychological Studies of Opinion Change*, Yale University Press, New Haven, 1953.
- XLII. Katz D., “The Functional Approach to the Study of Attitudes”, in *Public Opinion Quarterly*, vol. 24, n. 2, 1960, pp. 163-204.
- XLIII. Kelman H.C., “Compliance, Identification, and Internalization: Three Processes of Attitude Change”, in *Journal of Conflict Resolution*, vol. 2, 1958, pp. 51-60.
- XLIV. Kotler P., Keller K.L., *Marketing Management*, Pearson, Milano, 2016.
- XLV. LaPiere R.T., “Attitudes vs. Actions”, in *Social Forces*, vol. 13, n. 2, 1934, pp. 230-237.
- XLVI. Likert R., “A Technique for the Measurement of Attitudes”, in *Archives of Psychology*, vol. 22, n. 140, 1932, pp. 1-55.
- XLVII. Limón M., “On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change: A Critical Appraisal”, in *Learning and Instruction*, vol. 11, nn. 4-5, 2001, pp. 357-380.
- XLVIII. Maio G.R., Olson J.M., *Why We Evaluate: Functions of Attitudes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2000.
- XLIX. Moscovici S., *Psicologia delle minoranze attive*, Bollati Boringhieri, Torino, 1981.
- L. Moscovici S., *Social Influence and Social Change*, Academic Press, London, 1976.
- LI. Osgood C.E., Suci G.J., Tannenbaum P.H., *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana, 1957.
- LII. Pariser E., *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin Press, New York, 2011.
- LIII. Paulhus D.L., “Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct”, in Braun H.I., Jackson D.N., Wiley D.E. (a cura di), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 2002, pp. 49-69.

- LIV. Pavlov I.P., *Conditioned Reflexes*, Oxford University Press, Oxford, 1927.
- LV. Petty R.E., Cacioppo J.T., *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, Springer, New York, 1986.
- LVI. Piaget J., *La psicologia dell'intelligenza*, Giunti-Barbera, Firenze, 1967.
- LVII. Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1964.
- LVIII. Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A., "Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change", in *Science Education*, vol. 66, n. 2, 1982, pp. 211-227.
- LIX. Rehm J.W., Cohen A.R., *Explorations in Cognitive Dissonance*, Wiley, New York, 1962.
- LX. Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1973.
- LXI. Skinner B.F., *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York, 1953.
- LXII. Smith M.B., Bruner J.S., White R.W., *Opinions and Personality*, John Wiley & Sons, New York, 1956.
- LXIII. Steele C.M., "The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self", in Berkowitz L. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21, Academic Press, New York, 1988, pp. 261-302.
- LXIV. Stice E., Marti C.N., Shaw H., Jaconis M., "Dissonance-Based Eating Disorder Prevention Program Reduces Risk for Future Eating Disorder Onset", in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 76, n. 2, 2008, pp. 329-340.
- LXV. Stice E., Shaw H., "Eating Disorder Prevention Programs: A Meta-Analytic Review", in *Psychological Bulletin*, vol. 130, n. 2, 2004, pp. 206-227.
- LXVI. Stice E., Shaw H., "The Body Project: A Dissonance-Based Eating Disorder Prevention Intervention", in *Oxford Handbook of Eating Disorders*, Oxford University Press, Oxford, 2010.
- LXVII. Stice E., Shaw H., Becker C., Rohde M., "Dissonance-Based Interventions for the Prevention of Eating Disorders: Using Persuasion Principles to Promote Health", in *Prevention Science*, vol. 9, n. 2, 2008, pp. 114-128.
- LXVIII. Sunstein C.R., *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*, Princeton University Press, Princeton, 2017.
- LXIX. Thomas W.I., Znaniecki F., *The Polish Peasant in Europe and America*, University of Chicago Press, Chicago, 1918.
- LXX. Thurstone L.L., Chave E.J., *The Measurement of Attitude*, University of Chicago Press, Chicago, 1929.

- LXXI. Turkle S., *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York, 2011.
- LXXII. Turner R.H., "The Self-Conception in Social Interaction", in Gordon C., Gergen K. (a cura di), *The Self in Social Interaction*, Wiley, New York, 1968.
- LXXIII. Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Zanna M.P., Rempel J.K., "Attitudes: A New Look at an Old Concept", in Chaiken S., Trope Y. (a cura di), *Dual-Process Theories in Social Psychology*, Guilford Press, New York, 1988, pp. 1-34.