

Didattica del MOVIMENTO

*rivista
di educazione fisico-sportiva*



120

gennaio/febbraio 2000

SOCIETÀ STAMPA SPORTIVA / ROMA



Indicazioni per gli autori

La rivista **Didattica del Movimento** è aperta ai contributi (articoli, rapporti di ricerca, interventi, etc.), che si riferiscono ai vari aspetti dell'educazione fisica e delle scienze e della ricerca applicata all'educazione fisica ed allo sport. Gli articoli dovranno essere inviati al seguente indirizzo: **Didattica del Movimento - Via Guido Guinizelli, 56 - 00152 Roma**. Gli articoli proposti per la pubblicazione dovranno rispettare i seguenti criteri, che determinano il giudizio di pubblicabilità:

- il contenuto deve essere rilevante per la pratica;
- i rapporti di ricerca dovrebbero indicare la loro applicabilità;
- il contenuto deve essere utilizzabile da parte degli insegnanti;
- le conclusioni alle quali si arriva devono essere argomentate;
- il testo deve essere corredato da una bibliografia adeguata;
- l'esposizione deve essere concisa senza rinunciare alla pregnanza e alla precisione scientifica;
- il linguaggio scelto dovrebbe essere adeguato anche a lettori che non abbiano una preparazione universitaria;
- il testo deve essere corredato da un breve curriculum dell'autore o degli autori.

Redazione degli articoli

Nella redazione degli articoli gli autori sono pregati di attenersi a queste regole:

- gli articoli vanno inviati alla redazione in duplice copia e su supporto magnetico preparati con Word-processor indifferentemente per PC o Macintosh, il testo deve essere composto in cartelle di 25 righe per ca. 60 battute per riga completo di eventuali tabelle numerate;
 - nel testo e nelle note gli autori devono essere indicati solo con il cognome; solo la prima lettera del cognome sarà maiuscola; sia nel testo che nelle note le eventuali sigle dovranno essere riportate senza punti e solo la prima lettera dovrà essere maiuscola (ad es. Isef e non I.S.E.F.);
 - il testo dell'articolo può essere corredato da note, che dovranno essere indicate con numero nel testo e riportate in ordine numerico in calce al testo;
 - le indicazioni bibliografiche nel testo devono riportare l'anno di pubblicazione (es; Mosso, 1911);
 - la bibliografia alla fine deve contenere in generale solo i testi citati nell'articolo. La bibliografia deve essere riportata in ordine alfabetico e deve contenere i seguenti dati:
Articoli da riviste: cognome, nome abbreviato dell'autore, titolo, intestazione della rivista, annata, anno di uscita, numero del fascicolo, pagine (ad es. Rossi R., L'attività motoria in età infantile, *Didattica del movimento*, 10, 1984, n. 5, 41-47);
Libri: cognome, nome abbreviato dell'autore, titolo, luogo di edizione, casa editrice, anno di pubblicazione (ad es. Mosso A., *La fatica*, Milano, F. Treves ed, 1911).
- I disegni e le foto che accompagnano l'articolo devono essere in originale e devono essere firmati, divisi gli uni dagli altri e numerati progressivamente con numerazione differente. Le foto a colori dovranno essere realizzate possibilmente su diapositive.
- Il titolo dovrà essere più conciso possibile. Concetti che si vogliono porre in risalto potranno essere inseriti in un eventuale sottotitolo.

La redazione si riserva di intervenire sul titolo in caso di lunghezza eccessiva, e di apporre una o più foto o altre immagini consone al testo, secondo le esigenze grafiche ed estetiche della rivista.

Didattica del Movimento

rivista
di educazione fisico-sportiva

120
gennaio/febbraio 2000

direttore responsabile
Bruno Grandi

direttore
Paolo Sotgiu

comitato di redazione
Aldo Aledda, Mario Gulinelli, Giuliana Iaschi,
Angelo Sanità

redazione e amministrazione
Via Guido Guinizelli, 56 - 00152 Roma
Tel. 06.5817311 - Fax 06.5806526
www.stampasportiva.com
E-mail: didattica@stampasportiva.com

stampa

Tipografia Mancini s.a.s. di Aldo Vidmar
Via Empolitana km. 2,500 (loc. Arci) - 00019 Tivoli (Rm)
Tel. 0774.411526 - Fax 0774.411527
E-mail: tipmancini@uni.net

gli articoli firmati

A. Aledda, M. Gori, A. Mancuso, A. Pala,
P. Sotgiu, M. Tanga.

in questo numero

Paolo Sotgiu	Editoriale	2
	Le verità culturali di Eugenio Enrile	5
Aldo Aledda	Autonomia, autonomia, benché piccola tu sia ...	7
Antonio Pala	La valutazione psicologica nella scuola dell'autonomia	14
Antonino Mancuso	La progettualità nella scuola dell'autonomia	26
Mario Gori, Mario Tanga	La scuola dell'autonomia	36

Comunicazione ai sensi dell'art. 10 della L. 675/96

I Suoi dati anagrafici fanno parte della Banca Dati elettronica della nostra Società Editrice, per dar corso all'abbonamento alla rivista *Didattica del Movimento* a suo tempo sottoscritto.

Nel rispetto di quanto stabilito dalla L. 675/96 sulla tutela dei dati personali, Lei avrà l'opportunità di essere aggiornato su prodotti, iniziative e offerte della nostra società.

I Suoi dati non saranno oggetto di comunicazione o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento: modifiche, aggiornamento, integrazione o cancellazione scrivendo all'attenzione del nostro rappresentante legale. Qualora lo ritenga opportuno, Lei può tranquillamente opporsi al trattamento del Suo dato personale, senza alcun pregiudizio per Lei; in tal caso la Società Stampa Sportiva provvederà alla cancellazione del Suo dato senza alcun onere a Suo carico.



**Società Stampa Sportiva
Roma**

Didattica del Movimento

Periodico bimestrale
Iscr. n. 16345 Reg. Stampa del Trib. di Roma 28-4-1976
Sped. in abb. post. Art. 2 - Comma 20/b - Legge 662/96 - Filiale di Roma

Abbonamento annuo: Italia L. 75.000 (per insegnanti e.f., insegnanti elementari e m. dello sport L. 60.000; allievi Isef L. 40.000)
Esteri: L. 100.000

c.c.p. 620013

Finito di stampare: aprile 2000

LA VALUTAZIONE PSICOLOGICA NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA:

Un percorso in collaborazione con gli insegnanti di educazione fisica

di Antonio Pala

1. Introduzione

Con la "legge sull'autonomia" nelle scuole italiane è stato possibile avviare tutte quelle iniziative che fino ad oggi, pur essendo previste dalle leggi, sono rimaste "realtà virtuali". Tra queste, le attività relative ai servizi socio-psico-pedagogici, vincolate dal senso di precarietà loro attribuito, che avrebbero dovuto costituire l'asse portante per tutte le altre, sono riuscite ad assolvere le proprie funzioni prioritarie in maniera efficace soltanto in poche isole fortunate e felici. Sotto diverse forme l'*équipe* socio-psico-pedagogica ha vissuto esprimendosi al minimo delle proprie possibilità, dal 1962 (C.m. 2/8762 prot. 14.688) fino ai giorni nostri.

Le attività svolte hanno prevalentemente assunto la forma della ricerca-azione con l'intento di privilegiare alcuni criteri d'intervento:

1. integrarsi con le altre componenti interessate ai problemi degli alunni (sviluppo, orientamento, deprivazione culturale, carenze e disfunzioni psichiche, fisiche ed organiche) stimolando e organizzando interventi in collaborazione con gli altri servizi;

2. operare all'interno delle strutture scolastiche nelle "condizioni usuali e comuni della vita scolastica" modulando gli approcci in relazione alla programmazione didattico-educativa;

3. privilegiare le attività "formative e preventive", dirette a insegnanti, genitori, famiglie, istituzioni con l'intento di renderle parti attive dei processi posti in essere, dalla programmazione alla verifica, dalla formazione alla discussione;

4. ridefinire l'intervento clinico nella scuola trasformandolo da "ortopedico" a pedagogico-educativo.

Il limite principale delle *équipe* e degli psicologi nella scuola è stato so-

prattutto di occuparsi, in maniera quasi esclusiva, di disagio, disadattamento, handicap e deprivazione, non sapendo integrare efficacemente il proprio intervento con le reali necessità delle parti (alunni, docenti, genitori, comunità) non comprendendo la portata dell'impatto che avrebbe potuto avere:

- a) *nell'insegnante* (didattica, "comunicativa" e stile di gestione)

- b) *nell'alunno* (esperienze e processi di sviluppo, metodo di studio, differenziazione psicologica e inte-

grazione sociale)

- c) *nelle famiglie* ("armonizzazione" - consapevolizzazione degli obiettivi e delle modalità per perseguirli, responsabilizzazione genitoriale e motivazione alla collaborazione)

- d) *nelle istituzioni* (sviluppo di nuove forme di prevenzione, diminuzione delle necessità di controllo sociale e di interventi di recupero, diminuzione dei costi sociali per la devianza, il disagio e l'handicap e ridistribuzione delle spese verso progetti di sviluppo comunitario).



2. Lo psicologo e l'insegnante di educazione fisica

Oggi, grazie alle ultime riforme, è quindi possibile un intervento dello psicologo che, cooperando con le varie componenti, permetta la definizione delle condizioni degli alunni, del contesto organizzativo-istituzionale, del contesto ambientale; supporti la definizione degli obiettivi didattico-educativi e la scelta dei metodi; assista il momento formativo e garantisca la validità e l'attendibilità dei pro-

cessi di verifica/valutazione.

Nel fare ciò può divenire fondamentale la collaborazione con l'insegnante di educazione fisica/attività motorie, in quanto questa disciplina è forse l'unica che, nell'ambito del proprio processo di programmazione, debba considerare alla stessa stregua tutte le componenti della personalità (cognitiva, emotivo/affettiva, socio-relazionale, motoria, energetica) operando in funzione di esse e funzionalmente ad esse. A differenza degli altri insegnanti, quindi, l'insegnante

di educazione fisica, pur essendo chiamato, come gli altri, a tener conto di tutti gli aspetti della personalità dell'allievo, è l'unico che ha realmente la possibilità immediata di produrre esperienze di apprendimento che strategicamente e specificamente agiscano sia sulla personalità nel suo insieme sia sulle dinamiche socio-relazionali della comunità scolastica. Egli è inoltre l'unico che ha la possibilità di controllarne e valutarne gli effetti.

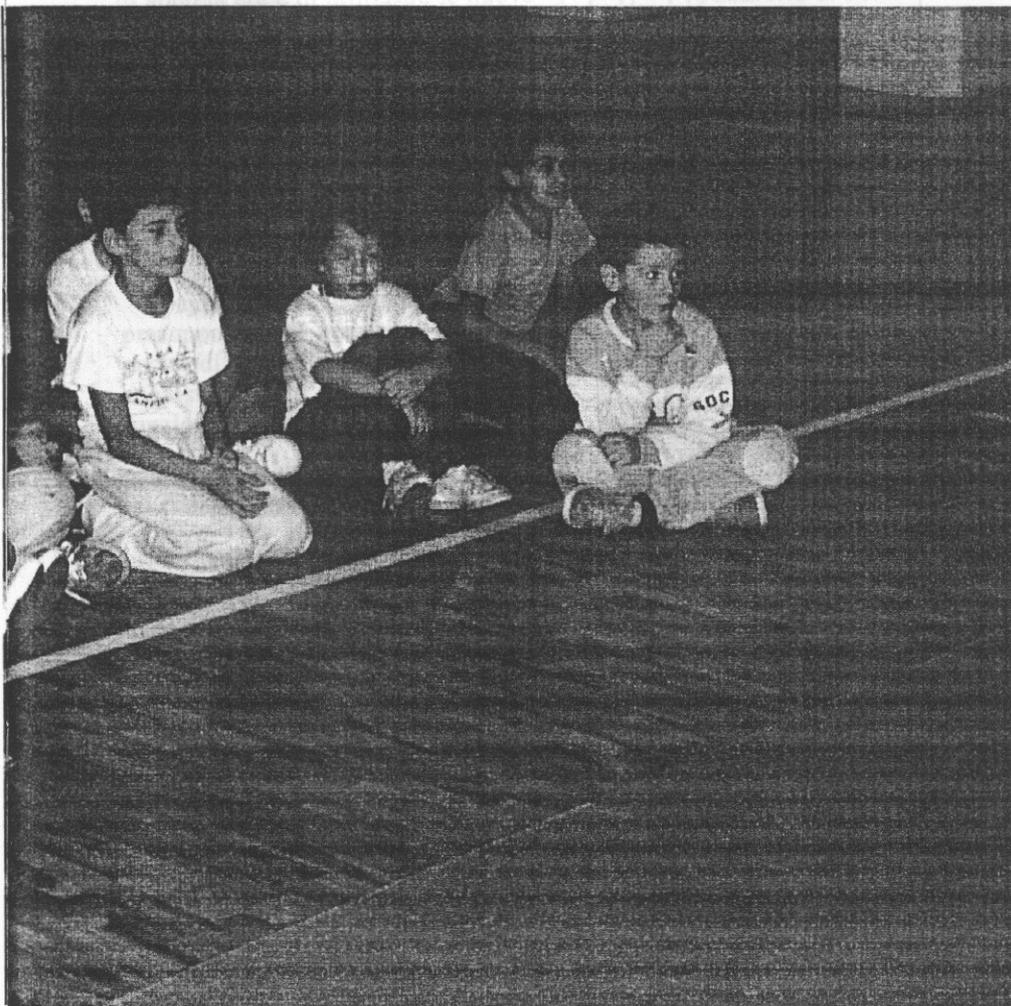
A questo punto è necessario fornire degli spunti su come possano andare ad integrarsi efficacemente l'intervento dello psicologo e quello dell'insegnante (dell'insegnante di educazione fisica in particolare).

Credo che un buon modo di procedere sia quello di analizzare il problema considerando le possibilità di conoscenza permesse da alcuni semplici strumenti psicodiagnostici in relazione all'età degli allievi.

3. Gli strumenti di conoscenza

La valutazione può utilizzare strumenti di conoscenza diversi, a seconda dell'area da analizzare e dell'età degli allievi. Tra i diversi strumenti di conoscenza è possibile individuare alcuni di agile utilizzo e utilità specifica, tra i quali:

- *Valutazione del potenziale di sviluppo e di educabilità in età prescolare (scuola materna) (A);*
- *Batteria multifattoriale di Thurstone delle abilità mentali primarie (dalla scuola materna alle scuole superiori) (B);*
- *Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva (dalla scuola materna alle scuole superiori) (C);*
- *Test delle figure mascherate (dalla scuola elementare alle scuole superiori) (D);*



LA VALUTAZIONE PSICOLOGICA NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

• *Big Five Questionnaire* (dalle scuole medie alle scuole superiori) (E).

A) Valutazione del potenziale di sviluppo e di educabilità prescolare

Questo strumento è un "metodo di giudizio strutturato" con finalità pedagogiche, che serve ad identificare in vari settori i livelli funzionali raggiunti (acquisiti) o raggiungibili dai bambini nella scuola materna. Inoltre, permette di osservare, in condizioni controllate, le capacità del bambino di apprendere e di utilizzare le nuove acquisizioni e di identificare gli ostacoli costituiti da deficit specifici. Lo strumento valuta l'abilità del bambino nell'affrontare determinati problemi, il suo comportamento, e quali siano le procedure che portano il bambino a trovare la soluzione. Misura infine come il bambino organizza e produce la risposta.

L'applicazione delle prove parte dal presupposto che per acquisire la capacità di apprendere debbano essere acquisite abilità nelle seguenti aree funzionali (settori del test):

Sett. I: Funzionalità fisica e sensoriale

A *coordinazione e funzionalità motoria*

- abilità manuale

B *funzionalità visiva*

- acutezza visiva, - funzionalità visiva, - motricità oculare, - percezione di profondità e binocularità

C *funzionalità uditiva*

- finezza uditiva

D *funzione coordinata di due sistemi sensoriali*

- tatto e vista.

Sett. II: Funzionalità percettiva

A *associazione percettiva (di simboli visivi)*

- discriminazione di colori, - discriminazione di forme geometriche colorate su sfondo bianco, - asso-

ciamento di forme disegnate in nero, - riconoscimento di quantità nelle combinazioni di puntini, - abbinamento di simboli numerici e segni grafici

B *organizzazione percettiva, organizzazione del comportamento in base ai suggerimenti percettivi*

- congiungere due metà di un cerchio, - congiungere due metà di un quadrato, - riconoscimento di simboli e forme, - congiungere i 4 quar-

ti di un cerchio, - capacità di guidare i movimenti della mano (copiare un disegno), riprodurre con bastoncini forme geometriche, - riprodurre costruzioni semplici.

Sett. III: Capacità di memoria immediata

- riconoscimento di simboli e forme, - funzione coordinata di stimoli cinetici e tattili, - riconoscimento di simboli e forme disegnate,

Aspetti facilitanti l'apprendimento	Aspetti ostacolanti l'apprendimento
1) Produzione di soluzione non casuale	1) produzione di soluzione casuale
2) l'abilità decisionale	2) gli sbagli dipendono da instabilità attentiva
3) la flessibilità (abilità di passare da un'attività all'altra)	3) gli sbagli dipendono da difficoltà di comprensione
4) la "decisione"	4) basso livello di controllo dell'impulsività
5) la capacità di verifica	5) incapacità di astrazione (presenza di risposte agli elementi concreti della situazione)
6) alto livello di controllo dell'impulsività	6) basso livello di motivazione
7) abilità nell'eseguire un compito manuale	7) basso livello di interesse
8) abilità nel portare a termine (non insistere su un compito terminato)	8) alto livello di distraibilità
9) alto livello di motivazione	9) basso livello di perseveranza
10) alto livello di interesse	10) irrequietezza
11) basso livello di distraibilità	11) labilità attentiva
12) la capacità di interesse costante e ininterrotto	12) iperattività
13) alto livello di perseveranza	13) basso livello di soddisfazione per il successo
14) alto livello di soddisfazione per il successo	14) indisponibilità a ricevere aiuto
15) disponibilità a ricevere aiuto	15) la presenza ed il livello di ansia (insicurezza, cancellature, correzioni continue, incapacità di terminare)
16) capacità di adeguarsi spontaneamente al compito e all'ambiente	16) procedure "disordinate"
17) alto livello di curiosità	
18) presenza di tentativi di elaborazione e di domande	
19) procedure "ordinate"	
20) capacità di umorismo	
21) capacità di cooperazione	
22) senso di responsabilità	

Tabella 1.



- memoria della figura mancante, -
- ripetizione di numeri semplici,
- ripetizione di sostantivi, frasi, proposizioni, - ripetizione di suoni intervallati da pause, - memoria di cerchi intervallati.

Sett. IV: Abilità linguistica

A linguaggio interno

- riconoscimento di immagini di oggetti familiari, quando vengono: a) nominati, b) descritti secondo il loro uso, - riconoscimento di azioni per immagini, - orientamento nel tempo e azioni per immagini (notte-giorno), - riconoscimento di grandezze di cerchi, - discriminazione di colori quando nominati, - obbedire a semplici comandi, - comprensione di un racconto, capacità di selezionare immagini pertinenti, - comprensione di rapporti spaziali espressi verbalmente

B linguaggio di espressione

- uso di parole per classificare e definire, - complessità di strutture linguistiche nel discorso guidato, risposta ad immagini e a domande.

Sett. V: Funzionalità Cognitiva

- riconoscimenti di grandezze di cerchi disegnati, - concetto di quantità
- riconoscimento di quantità, - simboli numerici e grafici e prova di memoria immediata, - memoria di combinazione di puntini, - riconoscimento di quantità nelle combinazioni di puntini in cartoncini di colori diversi.

Nella somministrazione, gli *item* principali di ogni settore sono presentati in ordine di crescente difficoltà, fino alla padronanza di quell'area funzionale, prevista nella prima elementare. Se il bambino supera i primi *item* di un determinato settore si procederà seguendo l'ordine di successione; se, invece, non sa adeguarsi alle richieste del compito e non dimostra le abilità richieste, si ricorrerà alle prove di "recupero", che prevedono la semplificazione del compito stesso. Le prove di recupero saranno somministrate nel caso che il bambino abbia difficoltà a superare gli *item*. Esse prevedono modifiche in senso "verticale" e/o "orizzontale" alle richieste dell'*item*, allo scopo di focalizzare il tipo di "assistenza" necessaria e di esplorare la capacità di apprendere del bambino, osservando inoltre quali vantaggi tragga dall'insegnamento. Le modifiche presenti nelle prove di recupero possono essere ad es.: dall'astratto al concreto, riduzione della possibilità di scelta, introduzione di nuove "chiavi" di apprendimento (stimoli di natura diversa, *transfer* di esercizio semplificante).

Durante la somministrazione, le caratteristiche dello strumento permettono che l'attenzione dell'esaminatore si focalizzi non sulla quantità di ri-

sposte esatte, ma sulla qualità e modalità delle risposte; ciò permette inoltre di descrivere gli aspetti che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento (vedi tabella 1).

In sintesi, questo strumento è un ottimo supporto al fine di valutare nei primi anni di scolarizzazione, qual è (quantitativamente e qualitativamente) l'approccio all'apprendimento da parte del bambino. Questi dati possono essere fondamentali per l'insegnante nel momento in cui deve programmare le modalità di presentazione delle attività e scegliere i metodi attraverso cui strutturare i percorsi esperienziali dell'apprendimento.

In una ricerca recente (Sotgiu, Pala 1996) sono emersi degli elementi quasi sconcertanti: i bambini di 4 anni hanno un livello massimo del potenziale di educabilità e di sviluppo. Tale livello, invece, nei bambini di 5 anni, evidenzia un decremento attribuibile a processi di adattamento al "contesto" didattico o metodologico che, in qualche modo, interferiscono negativamente con la "elasticità mentale"¹. Tale fenomeno trae origine, oltre che da fattori socio-culturali² e da variabili riguardanti le metodologie didattiche, da processi di adattamento all'ambiente di tipo passivo-passivizzante (eccessiva fruizione della TV, carenza di spazi e di stimoli).

Nei bambini di 5 anni, è interessante notare un livello molto elevato di acquisizione per la *funzionalità fisica e sensoriale* (95.5%), per quella *percettiva* (97.25), e per quella *cognitiva* (93.07%), mentre sono presenti delle notevoli carenze sia sul piano della *memoria immediata* (64.74%), influenzata dalla capacità di *attenzione*, ma soprattutto nel settore dell'*abilità linguistica* (26.30%). Tuttavia, emerge che chi non ha acquisito il livello ottimale definito per la *funzionalità fisica e sensoriale*, difficilmente riesce a farlo attraverso l'apprendimento permesso dalla prova di recupero (soltanto il 13.46 %). In questo caso (attribuibile alla presenza di deficit o ritardi nello sviluppo psichico - motorio - sensoriale) il recupero può essere permesso soltanto attraverso interventi interdisciplinari coordinati (psico - pedagogici, metodologico - relazionali, psico - motori, riabilitativi, neuropsichiatrici, fisiatrici - ortopedici, etc.). Già qui è quindi evidente come un'azione coordinata di cooperazione interprofessionale possa avere un effetto sino ad ora mai prodotto sulle capacità di apprendimento dei bambini. Tale azione dovrà prevedere interventi che coinvolgano il maggior numero possibile di funzioni nelle esperienze del bambino, e che, utilizzando strumentalmente le reti delle relazioni interpersonali in tutto il contesto ambientale, condizionino le dinamiche affettivo - emotive e motivazionali in maniera da alimentare il senso di autonomia e di autoefficacia del bambino. Un simile intervento in questa fascia di età, attuabile in un contesto di sicuro maggiormente "ludico" rispetto alla scuola elementare, oltre ad evitare ai bambini dei ritardi negli apprendimenti, può permettere loro di vivere delle esperienze maggiormente predisponenti alla "differenziazione psicologica" (vedi oltre).

B) Batteria multifattoriale di Thurstone delle abilità mentali primarie

Questo strumento permette di avere indicatori rispetto al livello intellettuale globale (Q.I.) ma anche specifico (secondo un modello di intelligenza multidimensionale), attraverso la valutazione di determinati fattori - funzioni dell'intelligenza. È infatti composto da cinque batterie omogenee utilizzabili dai 5 anni all'adolescenza avanzata (età "adulta"). È quindi possibile disporre di profili individuali e di gruppo nelle diverse aree o fattori, comparabili sia nell'ambito della stessa fascia d'età che nell'ambito di fasce d'età diverse.

Nelle batterie vengono analizzati i seguenti fattori o funzioni (nel reattivo P.M.A. le abilità mentali primarie misurate non sono tutti i fattori di intelligenza esistenti):

R - ragionamento: questo fattore misura la capacità di risolvere problemi logici³.

P - velocità percettiva: questo fattore misura la capacità di riconoscere prontamente e correttamente somiglianze e differenze tra oggetti e simboli⁴.

V - significato, comprensione verbale: questo fattore misura la capacità di capire le idee espresse con parole (scritte o parlate), di capire i concetti e le analogie⁵.

N - facilità, calcolo numerico: questo fattore misura la capacità di lavorare con i numeri, di risolvere prontamente e correttamente semplici problemi quantitativi e riconoscere le differenze quantitative.

S - relazioni spaziali: questo fattore misura la capacità di visualizzare e rappresentare mentalmente nello spazio oggetti e figure bidimensionali e tridimensionali e di visualizzare e rappresentarne le relazioni tra loro.

W - fluidità verbale: questo fattore misura l'attitudine ad usare con facilità il linguaggio parlato, comporre delle semplici frasi, trovare rapidamente le parole di una certa categoria (nomi di persone, strumenti di lavoro, parole che iniziano con la stessa lettera).

M - memoria: l'attitudine a ricordare l'esperienza passata.

Mo - motricità (coordinazione occhio-manuale): l'attitudine a coordinare: nelle prove di Thurstone viene misurata soltanto la capacità relativa ai movimenti degli occhi e delle mani.

Tralasciando i commenti che possono essere fatti sugli altri fattori (numerico, verbale), è necessario soffermarsi a considerare l'importanza che rivestono, in ambito scolastico e motorio, i dati che emergono dagli altri fattori. Nella ricerca sopra citata (Sotgiu, Pala, 1996), è emerso in particolare che il fattore spaziale: "risulta essere sviluppato in maniera superiore alla media in tutti i livelli ed in particolare nella fascia d'età 5-6 anni, in cui il valore raggiunto è notevolmente superiore alla norma". Questo dato sembra essere stato ritenuto irrilevante in tutti gli aspetti di tutte le discipline didattiche. Infatti purtroppo si dimentica che: "esso è l'elemento centrale di ogni forma di esecuzione del movimento, ma anche nelle acquisizioni di competenze logico-matematiche, grafico-pittoriche (disegno, pittura, ...) ed espressive (mimo, drammatizzazione, fabulazione, ...)". È inoltre un prerequisito fondamentale nella futura costruzione sia del processo mentale "tecnico-tattico sportivo" sia dei processi di risoluzione strategica dei problemi, essendo connesso indissolubilmente alla capacità di prefigurarsi "scenari consequenziali a dati eventi". Ciò significa che servendosi di questo fattore, de-

finendo dei percorsi didattici in cui esso viene comunque coinvolto nei processi mentali necessari nell'ambito specifico, sarà possibile non soltanto mantenerne alto il livello (che pare tendere ad abbassarsi se non "allenato"), ma addirittura ad elevarlo.

Di non minore importanza è il fattore percettivo: in campo motorio e sportivo, questa funzione si esalta nei giochi di gruppo e negli sport di squadra, in tutte le attività con condizioni situazionali variabili (in cui sono chiamati in causa gli "open skills"), e consente di discriminare i compagni dagli avversari, la posizione immediata degli uni e degli altri, gli spazi di azione e di reagire prontamente ad una particolare e talvolta imprevedibile situazione stimolo. Anche questo fattore tende ad abbassarsi di livello secondo le stesse dinamiche indicate per quello spaziale. In seconda elementare si presenta un decremento pesantissimo, probabilmente da attribuire (così come avviene per il fattore verbale) a metodologie didattiche eccessivamente prescrittive e poco "creative", in cui gli allievi sono chiamati ad interagire con un ambiente eccessivamente "stabile e monotono" nel quale non sono adeguatamente sollecitati ad operare in maniera cognitivamente ed emotivamente autonoma.

Il fattore "ragionamento" acquista importanza soprattutto in seconda e terza media: è il periodo in cui i processi mentali raggiungono un livello di elevatissima qualità e possono essere quindi stimolati verso le massime espressioni attraverso azioni didattiche tese all'acquisizione di competenze cognitive, cioè verso la consapevolezza del processo di soluzione dei problemi. È quindi in questa fase che è possibile conseguire risultati brillanti nella strutturazione dei processi legati al pensiero tattico. È possibile favorire questo fenomeno

anche attraverso il coinvolgimento degli allievi nei processi di verbalizzazione riferiti alle azioni da compiere o compiute, favorendo così anche un miglioramento nei livelli del fattore verbale che molto spesso risulta inadeguato.

C) Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva

Questo test, attraverso tre diverse scale, permette di analizzare alcune dimensioni, attinenti alla cosiddetta "intelligenza sociale", misurando le modalità dell'allievo nello stabilire rapporti col proprio ambiente sociale. Il test (sommministrabile anche in forma di autovalutazione), è molto utile per definire quali miglioramenti possano essere indotti negli alunni dall'applicazione di più adeguate metodologie didattiche, dall'utilizzo di più efficaci interazioni comunicative, nonché dalla progettazione ed attuazione di interventi pedagogici personalizzati.

1. La scala di *Instabilità Emotiva* valuta la tendenza alla mancanza di autocontrollo emotivo e comportamentale legata ad un vissuto di disagio, inappropriata e vulnerabilità. Disagio, senso di inadeguatezza e malessere esistenziale costituiscono i fenomeni più negativi creati nel nostro tempo dalle pressioni massificanti, spersonalizzanti e consumistiche, che collegano la realizzazione personale al successo come riconoscimento esterno; e potremmo stupirci nello scoprire che tali fenomeni sono già presenti in elevate percentuali tra la popolazione studentesca. È facile capire come un *locus of control* esterno, un agire sulla base di motivazioni estrinseche, sia il risultato delle dinamiche create tra individuo e ambiente e che soltanto creando nuove dinamiche sia possibile rimuovere

processi disfunzionali e strutturare modalità interattive più sane. Anche, e soprattutto, il rendimento scolastico è determinato da questi fattori, ed è quindi questo "il territorio" in cui muoversi per "rompere il circolo vizioso". Il test ci permette in maniera rapida di identificare gli allievi che vivono già tali condizioni e capire attraverso quali meccanismi tale vissuto viene affrontato. È fondamentale poter identificare uno stato di disagio al fine di dar significato a comportamenti e prestazioni e quindi mettere in atto efficaci azioni in tutela di un sano ed equilibrato sviluppo della personalità.

2. La scala di *Aggressività* valuta la propensione a compiere atti aggressivi ed oppositivi di natura fisica e verbale. Nella popolazione scolastica è presente un continuum di individui che va da soggetti propriamente aggressivi a soggetti che sono profondamente controllati o inibiti nell'espressione delle proprie tendenze aggressive. Nell'ambito scolastico sono presenti delle situazioni che alimentano la tendenza all'aggressività: frustrazioni dovute a insuccesso scolastico, mancanza di riconoscimento prestazionale o personale, vissuti di emarginazione o aggressione da parte di compagni, genitori, insegnanti. Non sempre si verificano tali eventi si verifica la messa in atto del comportamento aggressivo: questo caso è l'eccezione e, paradossalmente è il più semplice su cui intervenire, in quanto di facile decodificazione. Più complessa è la situazione in cui l'aggressività viene repressa (e quindi nel medio-lungo periodo, accumulata) o rivolta verso se stessi. Attraverso dinamiche inconscie la mancata espressione di contenuti aggressivi può portare alle conseguenze estreme delle sindromi psicosomatiche o depressive che, per l'entità della frequenza in cui

ultimamente si presentano, stanno diventando un vero e proprio problema sociale. Un'adeguata decodifica "in tempo reale" di una tendenza all'aggressività può permettere di mediare tra il vissuto dell'allievo e la causa del problema, al fine di definire più adeguate strategie di "prevenzione" o "compensazione" del vissuto conflittuale.

3. La scala di *Comportamento Pro-sociale* valuta la propensione ad attuare comportamenti di aiuto, comportamenti rivolti agli altri con azioni positive, a condividere esperienze ed oggetti propri ed altrui. La stampa, alcuni insegnanti e alcune ricerche psico-sociologiche denunciano continuamente la tendenza a comportamenti egoistici ed autoemarginanti tipici delle fasce della scolarità superiore. Nella ricerca più volte citata sopra è emerso invece che il comportamento prosociale, che definisce la disponibilità dell'individuo ad aiutare o a rapportarsi positivamente con gli altri, è un elemento psicologico globalmente ben sviluppato. Gli alunni quindi tendono non tanto ad attuare comportamenti di marginalità sociale, quanto a interagire con gli altri in maniera positiva. Si ritiene altamente probabile che l'unico motivo che giustifichi la corrente prospettiva negativa sui giovani sia, da una parte, l'incapacità di decodificarne i comportamenti e le intenzioni, dall'altra l'assenza di disponibilità da parte del mondo adulto, e di molti insegnanti in particolare, a lasciarli liberi di esprimere, in maniera originale e non per questo inadeguata, il proprio contributo al "progresso" personale e sociale. C'è da chiedersi, a questo punto, quanto siano scientifiche, e non ideologiche, certe prese di posizione sui giovani che, generalmente, sono visti dagli "adulti" esclusivamente in quanto "mercato" (economico, politico...).

D) Test delle figure mascherate

Si tratta di un test percettivo - cognitivo che misura la dimensione psicologica della *dipendenza-indipendenza dal campo*, che altro non è che uno stile percettivo derivante da una più generale modalità di interagire col mondo, collegata alla totalità del funzionamento psicologico dell'individuo e alle sue caratteristiche di personalità. Una definizione sintetica, ma completa, della dipendenza-indipendenza dal campo (che d'ora in poi indicheremo con C-D-I) è la seguente: "una dimensione delle differenze individuali nella percezione del Sé in quanto separato dall'ambiente". È possibile suddividere gli individui in *campo indipendenti*, che tendono a manifestare uno stile percettivo-cognitivo più analitico ed articolato (che hanno sviluppato notevolmente la capacità di discriminare-estrarre elementi significativi dal contesto, che si affidano notevolmente ai segnali di tipo posturale, gravitazionale ed emozionale provenienti dal corpo), ed individui *campo dipendenti* che tendono ad utilizzare, invece, uno stile più globale, strettamente condizionato dal contesto e quindi legato ad una strutturazione mentale dell'esperienza di

tipo omogeneo. È quindi evidente quanto la C-D-I sia implicata nei comportamenti cognitivi, socio-relazionali e affettivo-emotivi.

Il test di cui si suggerisce l'utilizzo è, tra i diversi utilizzabili nella valutazione della "dipendenza-indipendenza dal campo", quello di più semplice e rapida somministrazione: l'*Embedded Figure Test* (in italiano Test delle figure mascherate: T.F.M.) di Goodenough nella versione ridotta di Gottschald (U.C.L.A., 1929). Tale strumento richiede l'abilità di trovare una figura semplice nascosta all'interno di una configurazione complessa.

I risultati raggiunti nel test, indici di campo-dipendenza o di campo-indipendenza, oltre a essere correlati al livello di articolazione dello schema corporeo (o meglio, delle mappe motorie), all'utilizzo preferenziale di alcuni meccanismi di difesa piuttosto che di altri, agli stili cognitivi, riflettono indirettamente il livello degli aspetti specifici riassunti nella tabella 2.

Attraverso la prestazione al T.F.M. si valuta la tendenza generale ad essere più o meno "dipendenti dal campo", ad utilizzare prevalentemente uno stile cognitivo-percettivo (globale o

Campo-dipendenza	Campo-indipendenza
<ul style="list-style-type: none"> • socievolezza, generosità, partecipazione, acquiescenza, conformismo; • facilità nel percepire più stimoli contemporaneamente, spirito di aggregazione, tendenza alla estrosità ed alla fantasia; • facile distraibilità, labilità emotiva, riduzione della autonomia di giudizio; 	<ul style="list-style-type: none"> • individualismo, isolamento, razionalità distaccata; • facilità di concentrazione, maggiore controllo dell'emotività, integrità dell'autonomia di giudizio; • difficoltà di coesione, eccessiva pignoleria;

Tabella 2.



analitico), ad utilizzare funzioni e capacità di livello più o meno differenziato⁶. Il test è effettivamente discriminante soltanto con i bambini di oltre 8 anni, in quanto è a partire da questa età che la differenziazione psicologica assume significati determinanti e discriminanti tra individui. I punteggi, che variano da un minimo di 0 ad un massimo di 20, vengono attribuiti in base al numero di riconoscimenti corretti di figure semplici all'interno di una serie di figure complesse⁷. La media in un soggetto adulto ultrasedicenne è di 9, in un ragazzo di 12/13 anni è di 4. Bisogna comunque tener presente che gli individui che hanno sviluppato lo stile analitico (campo indipendenti), quando "richiesto dal compito", hanno la possibilità di utilizzare lo stile globale, che li ha caratterizzati nelle fasi evolutive precedenti. Ciò significa che i campo indipendenti sono dotati di una maggiore "duttilità prestazionale", che si esplica nelle più diverse aree della personalità: quella cognitiva, quella socio-relazionale, quella emotivo-affettiva e quella motoria.

Dall'analisi di questo test scaturì-

scono importanti implicazioni didattiche:

- È più che ovvio che, al di sotto degli 8 anni, non sia pensabile proporre attività che implicino un coinvolgimento di stili cognitivi analitici, in quanto sino a quest'età il rapporto con la realtà è prettamente di tipo globale.

- È inutile, oltre che controproducente ai fini dello sviluppo della differenziazione psicologica, progettare attività squisitamente analitiche in campo scolastico e sportivo prima dei 12 anni. Gli allievi dipendenti dal campo o moderatamente indipendenti non avrebbero a disposizione un'adeguata strutturazione psicologica per poterne trarre dei vantaggi. Sarebbe opportuno strutturare dei percorsi di esperienza in cui vengono affrontate, con un approccio globale, situazioni problematiche che abbiano una discreta complessità rendendole più complesse via via che se ne acquisisce la padronanza e soltanto successivamente o parallelamente (a seconda del livello degli allievi) affrontarle secondo un approccio analitico.

- *Nell'ambito dell'educazione fisi-*

ca e sportiva, prima dei 12 anni, a causa dell'incapacità neuro-psico-fisiologica dell'allievo, non è proponibile la definizione e l'assegnazione di ruoli tattici, poiché non potrebbe svolgerli in modo razionale e creativo, ma in forma meccanica ed acritica, utilizzandoli come schemi comportamentali, così come molto spesso vengono preordinati e precostituiti dal docente.

E) Big Five Questionnaire (BFQ)

Il BFQ è uno strumento psicodiagnostico nato dall'incrocio di due tradizioni di ricerca: quella *lessicografica* e quella *fattoriale* e permette una descrizione della personalità secondo il linguaggio "naturale". I punteggi del test vengono riferiti a cinque grandi dimensioni (energia, amicalità, coscienza, stabilità emotiva, apertura mentale) a loro volta suddivisi in sottodimensioni (vedi tabella 3). Tali fattori della personalità sono storicamente ritenuti i più importanti individualmente e i più rilevanti socialmente. Sono strettamente collegati, quindi, ai fattori analizzati attraverso

LA VALUTAZIONE PSICOLOGICA NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

*I test sono degli strumenti di supporto,
importanti, ma non abbastanza da farci perdere di vista
la persona nella sua interezza e complessità...*

altri "reattivi" molto noti come il 16PF, il GZTS, il CPS, il CPI.

Analizzando la struttura e i contenuti del test, è molto facile comprendere l'importanza che assume per l'insegnante avere a disposizione le informazioni che esso può produrre. Storicamente e culturalmente i fattori analizzati sono ritenuti determinanti ai fini del successo personale e dell'efficacia del comportamento. In ambito scolastico possono essere degli indicatori molto precisi per aiutare

l'insegnante nella definizione di quegli obiettivi, attività o modalità operative che permettono all'alunno di evolvere. Confrontando gli elementi elencati nella tabella 1 (*Aspetti facilitanti e ostacolanti l'apprendimento*) con i contenuti analizzati dal BFQ si può immediatamente notare come questo strumento permetta di analizzarli in maniera quasi esaustiva (anche se non specifica in relazione alla disciplina scolastica).

È subito evidente come alcuni fat-

tori siano più di altri connessi al successo scolastico. Il fattore "energia" è indicativo della capacità di "STARE a scuola", in maniera positiva, trainante, coinvolgente e attiva, ponendosi come elemento attivo del proprio sviluppo; in particolare la dimensione *dinamismo* è un ottimo predittore in riferimento al livello raggiungibile nello sviluppo delle abilità motorie e quindi, di conseguenza del successo⁸ sportivo. Il fattore *stabilità emotiva* è indicativo della capacità di ge-

Dimensione	Sottodimensione	Descrizione
ENERGIA	Dinamismo	Comportamenti energici e dinamici, facilità di parola, entusiasmo
	Dominanza	Capacità di imporsi, di primeggiare, influenzare gli altri
AMICALITÀ	Cooperatività/empatia	Saper capire e venire incontro alle necessità ed agli stati di bisogno degli altri, capacità di cooperare efficacemente
	Cordialità/atteggiamento amichevole	Affabilità, fiducia e apertura verso gli altri
COSCIENZIOSITÀ	Scrupolosità	Affidabilità, cura dei particolari, amore per l'ordine
	Perseveranza	Persistenza e tenacia nel portare a termine compiti e attività intraprese, non esimersi dagli impegni assunti
STABILITÀ EMOTIVA	Controllo dell'emozione	Controllo delle tensioni emotive
	Controllo degli impulsi	Controllo del comportamento anche in situazioni estreme (disagio, conflitto e pericolo)
APERTURA MENTALE	Apertura alla cultura	Interesse ad acquisire conoscenze, a tenersi informati, interesse per la letteratura
	Apertura all'esperienza	Disposizione favorevole verso le novità, capacità di considerare la realtà da prospettive diverse, apertura verso valori, stili, modi di vita e culture diverse
"Lie"	Falsificazione	Tendenza a mistificare l'immagine di sé in positivo o in negativo

Tabella 3.



*I test sono degli strumenti di supporto,
importanti, ma non abbastanza da farci perdere di vista
la persona nella sua interezza e complessità...*



stire in maniera efficace le tensioni e controllare i propri impulsi e comportamenti nelle situazioni che vengono vissute come distruttive, incomprensibili o, più semplicemente (nel linguaggio degli allievi) ingiuste; qualora i livelli raggiunti in questa parte del test fossero scadenti, sarebbe indice della presenza di problematiche di tipo emozionale (da notare che l'ansia da prestazione viene evidenziata da questa parte e produce risultati con simile significato, ma diverso livello a seconda delle discipline). Il fattore *amicalità* è un preciso indicatore della presenza di atteggiamenti empatici, di comportamenti prosociali e della capacità di instaurare all'interno della scuola rapporti sociali di tipo positivo; come è noto questi elementi sono quelli che fanno la differenza quando si lavora con metodologie di tipo cooperativo/collaborativo, per cui, conoscere in questi termini la "qualità" di ogni singolo allievo, permette di organizzare il lavoro programmando gli interventi in maniera più precisa e completa.

Ma più di tutti sono importanti l'*apertura all'esperienza* e la *coscientizzazione*. La prima in quanto correlata ad intelligenza, creatività e curiosità intellettuale, favorisce gli studenti con alti valori che si trovano in un ambiente educativo particolarmente stimolante, che andrebbero incontro a blocchi e demotivazione se inseriti in ambienti più rigidi e prescrittivi. Di contro, allievi con bassi punteggi avrebbero "vissuti di confusione" se inseriti in contesti troppo stimolanti o "innovativi". La seconda, la *coscientizzazione*, è indicativa del livello di organizzazione, affidabilità e persistenza nelle attività. Correlata al livello di abilità e competenza raggiunto nella singola disciplina è forse il più preciso indicatore di riuscita, di successo.

È importante sottolineare che, con

adeguate procedure, tutti questi fattori possono essere educati, e che la scuola è l'unico "agente sociale" che possa garantire che ciò avvenga.

4. Conclusioni

L'aver descritto alcuni "*strumenti di conoscenza*" non significa ritenere che la realtà da essi rappresentata sia assolutamente vera, che rispecchi fedelmente "l'oggetto di analisi": se così fosse poveri allievi, poveri docenti, povera scuola, ...

Lasciando da parte qualsiasi dissquisizione di tipo fenomenologico, c'è da ritenere, invece, che soltanto la sensibilità, l'esperienza e la conoscenza dei "campi di realtà", la capacità empatica e l'apertura all'intuizione, nel rapporto diretto con l'utente e nell'interpretazione dei dati, possano far sì che si possa *conoscere* la realtà del nostro interlocutore. I test sono degli strumenti di supporto, importanti, ma non abbastanza da farci perdere di vista la persona nella sua interezza e complessità, come solo un'altra persona la può cogliere. Conoscere l'esistenza di questi strumenti, e le possibilità offerte dal loro utilizzo, è solo un modo per richiamarci alla responsabilità connessa alla funzione che con le nostre scelte professionali ci siamo assunti. Rifuggendo da qualsiasi atteggiamento onnipotente, per quanto compete loro, insegnanti e psicologi sono responsabili dello sviluppo e delle possibilità di successo dei propri utenti.

Conosciamo fino alla nausea il ritornello che ripete che fra funzioni cognitive, emotivo-affettive, sociali esiste una relazione importante, che gli aspetti emotivo-relazionali sono quelli che trovano maggiori difficoltà a svilupparsi ed a strutturarsi, e che tali aspetti condizionano fortemente il

rendimento scolastico e successivamente la "riuscita esistenziale". Sappiamo benissimo che esistono situazioni familiari conflittuali o "anomiche", dove non è presente un congruo livello di comunicazione (né tantomeno di educazione) e che orientano in maniera totalmente inadeguata, spesso addirittura patologica, i comportamenti dei figli; sappiamo che queste "disfunzioni" possono essere controbilanciate positivamente da altre situazioni esterne. Le ricerche citate hanno messo in evidenza carenze motorie che sono sicuramente originate dalla mancanza di spazi attrezzati, dalla dipendenza televisiva, dall'impossibilità di svolgere attività di movimento strutturate e non, dalla pochezza delle offerte che in questo campo offre la scuola. È quindi a causa delle inadempienze didattico-organizzative e politiche degli adulti che i ragazzi vengono privati del proprio potenziale di sviluppo generale e motorio in particolare. Non favorire l'educazione al movimento ed alla espressione corporea, contribuisce in maniera sostanziale alla creazione di soggetti dipendenti, passivi, insicuri, e soprattutto insensibili. Nei primi anni della scuola elementare si verifica un decremento significativo in tutte le funzioni della personalità. Fra le tante cause di questo calo non escluderei quella legata agli insegnanti dei "moduli", se essi non riescono a creare dinamiche positive interne alla classe e, soprattutto, se non riescono a colloquiare costruttivamente tra loro ed ad armonizzare il proprio modo di porsi nell'ambito della classe.

È quindi necessario ed urgente che la scuola si doti di insegnanti autenticamente democratici e partecipi della vita dei ragazzi, che sappiano dare certezze e costruire un clima psicologico realmente formativo. È a questo punto che l'intervento dello psicolo-

go può essere colto in tutta la sua rilevanza, così come è a questo punto che l'insegnante può optare per un cambiamento tale da qualificare in maniera pressochè definitiva il proprio "agire professionale".

Il lavoro di cooperazione che nella scuola di oggi dovrebbe essere richiesto ad insegnanti e psicologi può dare risultati tali che per la loro portata, attualmente non sono neppure immaginabili. Ci basterà fare alcune semplici considerazioni per provare ad immaginare.

C'è, ad esempio, da chiedersi se a qualcuno è balenata l'idea che molti di questi strumenti, così come possono essere utili per conoscere la realtà dell'allievo, e per aumentare l'efficienza e l'efficacia dell'insegnante in tutte le fasi dell'azione didattica educativa, possono essere altrettanto utili allo psicologo scolastico per attuare un qualificante intervento di psicologia clinica istituzionale direttamente in favore del "sistema organizzativo scuola". O siamo ancora convinti che i vissuti degli insegnanti, degli "amministrativi" e dei dirigenti scolastici non abbiano niente a che vedere con "il risultato finale"? Siamo ancora convinti che lo sviluppo e il livello di apprendimento degli allievi non sia pesantemente condizionato dalle dinamiche intrapersonali ed interindividuali presenti all'interno del contesto scolastico? C'è da augurarsi che non ci sia più nessuno fermo a queste posizioni. Ma allora perché quasi nessuna istituzione scolastica si serve dello "strumento psicologico" per migliorare la propria efficacia, per migliorare la qualità del servizio offerto, per aiutare il personale e gli utenti a vivere un'esperienza di crescita comune, permettendo una gestione dei conflitti, delle tensioni e dei problemi quotidiani senza creare stress o ulteriori condizioni che at-

tualmente rendono disfunzionale e spesso inefficace l'operare di tutti? Forse per delle "razionalizzazioni" che ci fanno ancorare al passato e difendere il certo, il conosciuto, il rassicurante: "Abbiamo sempre fatto così, siamo sempre andati avanti, perché cambiare? È meglio che nessuno conosca a fondo la mia realtà professionale, così come la conosco io, perché questo mi costringerebbe a mettermi in discussione e ... a cambiare!" Allora meglio il disagio, il malumore attuale, che però è stabile e rassicurante, piuttosto che "ricominciare" in maniera nuova! Questo può essere il motivo: la *paura del cambiamento*! È lo stesso motivo che ha reso immobili, statiche e improduttive molte realtà scolastiche con l'arrivo dell'autonomia. Forse è necessario accettare che il cambiamento sia un fatto naturale e irrefrenabile, ma che spesso avviene potendo conoscerne i criteri e prevederne le modalità. Ne consegue che allora è anche possibile orientarne gli effetti! Paradossalmente questa è la prospettiva da cui un insegnante osserva i propri allievi, ma dalla quale non riesce ad osservare se stesso e il mondo (scolastico e non) in cui vive. Di sicuro se ci apriamo alla conoscenza ci apriamo anche ad una "evoluzione consapevole". Questo ci può essere permesso dall'autonomia scolastica attraverso l'utilizzazione e l'interscambio delle risorse professionali che afferiscono al "*mondo degli apprendimenti*", ... a patto che ognuno ne sia consapevole e si renda disponibile al cambiamento!

Note

- (1) Che a mio parere corrisponde perfettamente al potenziale di sviluppo.
- (2) Nella nostra cultura non possiamo negare che ci sia un'enorme pressione verso l'omogeneizzazione a discapito dell'originalità creativa.
- (3) All'inizio dei suoi studi, Thurstone propose un fattore *induttivo* (I = capacità di scoprire una regola osservando la successione dei fatti) e uno *deduttivo* (D = capacità di seguire un ragionamento, un sillogismo ecc.). Attualmente i due fattori sono compresenti, benché le richieste di esecuzione del test privilegino il procedimento induttivo.
- (4) È il fattore fondamentale nell'apprendimento della lettura, ma tende a stabilizzarsi ad una età relativamente precoce. Perciò è incluso solo nelle tre batterie per i gradi inferiori.
- (5) Nelle ultime classi scolastiche è il più importante indice singolo della potenziale riuscita di un soggetto nelle attività scolastiche, in quanto l'impostazione didattica corrente presuppone il completo sviluppo di tale fattore.
- (6) L'indipendenza dal campo corrisponde a elevata differenziazione psicologica, la dipendenza a scarsa differenziazione psicologica.
- (7) 0 è indice di scarsa differenziazione psicologica, totale dipendenza dal campo e stile cognitivo di tipo globale; 20 significa massima indipendenza dal campo, totale differenziazione psicologica, e stile cognitivo di tipo analitico, che tuttavia non preclude, se necessario, l'utilizzo dello stile globale.
- (8) Per successo si intende "raggiungimento degli obiettivi stabiliti".
- (9) Personalmente sono convinto che tra queste realtà esterne alla famiglia soltanto la scuola possa attualmente avere un impatto positivo determinante. Purtroppo l'associazionismo educativo si è quasi estinto e non è risultato in grado di contrastare le tendenze sociali involutive e massificanti. Il mondo dello sport continua non soltanto a fornire esempi oltremodo negativi, paradigmatici di condizioni esistenziali di insicurezza, dipen-

denza, assenza di valori e scrupoli (calcio, doping, baby-professionisti...), ma si presenta agli occhi dei più attenti come motivato esclusivamente da biechi interessi economici, in cui il fruitore, l'atleta, sia che abbia trenta anni o quindici o cinque viene considerato esclusivamente come merce di scambio, consumatore o addirittura "carne da prestazione".

Riferimenti bibliografici

- Boyle G.J., Re-examination of the major personality-type factors in the Cattell, Comrey and Eysenck Scales: Were the factor solutions by Noller et al. Optimal?, *Personality and individual differences*, 10, 1989, 1289-1299.
- Caprara G.V., Pastorelli C., Barbaranelli C., Vallone R., Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1992.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgogni L., BFQ Big Five Questionnaire, manuale, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1993.
- Csonka L., La batteria fattoriale di Thurstone nella Scuola media, estratto da, *Bollettino di Psicologia Applicata*, 133-134 Febbraio-Aprile 1976, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Dgman J.M., Inouye J., Further specifications of the five robust factors of personality, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1986, 116-123.
- Fogliani Messina T., Fogliani A.M., Di Nuovo S., Dipendenza dal campo e stile cognitivo. Gli Embedded Figures Tests, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1984.
- Graziano W.G., Ward D., Probing the Big Five in Adolescence: Personality and Adjustment during a Developmental Transition, *Journal of Personality*, 60, 1992, 425-439.
- Harrè R., Lamb R., Mecacci L., *Psicologia. Dizionario enciclopedico*, Laterza, 1986.
- Jedrysek E., Klapper Z., Pope L., Wortis J., Valutazione del potenziale di sviluppo e di educabilità di bambini in età prescolare, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1975.
- Krug S.E., Johns E.F., A large sample of validation of second-order of personality structure defined by 16PF, *Psychological Reports*, 59, 1986, 683-693.
- McCrae R.R., Why I advocate the Five Factor model: Joint Analysis of the NEO-PI and other instruments, in D.M. Buss e N. Cantor (a cura di), *Personality Psychology: Recent trends and emerging directions*, Springer Verlag, New York, 1989.
- McCrae R.R., John O.P., An introduction to the Five-Factor Model and its Applications, *Journal of Personality*, 60, 1992, 175-215.
- Noller P., Law H., Comrey A.L., Cattell, Comrey, Eysenck personality factors compared: More evidence for the five robust factors?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, 775-782.
- Osgood C.E., Suci G.J., Tannen-Nenbaum P.H., *The measurement of meaning*, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1957.
- Pala A., La dimensione dipendenza-indipendenza dal campo nello sport, Tesi di Laurea inedita, Roma, 1987.
- Sotgiu P., Pala A., Ricerca sulle relazioni tra le funzioni cognitive, emotivo-affettive, socio relazionali e motorie ed il loro sviluppo negli alunni dai 4 ai 14 anni, *Quaderni romani, appunti di sport*, 4, Settore tecnico, C.R. Coni, Roma 1996.
- Thurstone T.G., Thurstone L.L., *Batteria fattoriale delle attitudini mentali primarie intermedie 11-17*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Thurstone T.G., Thurstone L.L., *PMA abilità mentali primarie K-1*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1981.
- Thurstone T.G., Thurstone L.L., *PMA abilità mentali primarie 2-4*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1985.
- Thurstone T.G., Thurstone L.L., *PMA abilità mentali primarie 4-6*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1981.
- Thurstone T.G., Thurstone L.L., *PMA abilità mentali primarie. Rapporto tecnico*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1981.
- Witkin H.A., Goodenough D.R., *Field dependence revisited*, Princeton N.Y., Educational Testing Service, 1976a.
- Witkin H.A., Dyk R.B., Fatherson M.F., Goodenough D.R., Karps S.A., *La differenziazione psicologica. Studi sullo sviluppo*, Roma, Bulzoni 1976b.

L'autore Antonio Pala è psicologo-psicoterapeuta, psicologo dello sport, psicologo scolastico.