

La psicologia *nella scuola o per la scuola*: una riflessione “sperimentale” sull’uso dei test.

di Luigi Verducci*

Introduzione

La ricerca in psicologia è abituata a confrontarsi con i grandi numeri. I ricercatori sono molto attenti a validare le proprie ipotesi su campioni molto ampi, per garantire la generalizzabilità dei risultati ottenuti. Ciò è dimostrato anche dallo spazio che ogni manuale sulla ricerca in psicologia riserva al concetto di validità esterna ed ai fattori che la minacciano. Per validità esterna si intende la misura in cui i risultati di un esperimento possono essere generalizzati oltre le condizioni sperimentali (Kazdin, 1996). Una buona validità esterna si ottiene, da un lato, costruendo un campione rappresentativo, per mezzo di una analisi accurata delle caratteristiche socio-demografiche delle persone che lo compongono; dall’altro, curando la standardizzazione della situazione sperimentale, per evitare che l’ambiente in cui avviene la ricerca possa inficiare i risultati raggiunti (Kazdin, 1996). Nella maggior parte degli esperimenti il ricorso ad un ampio numero di persone nasce dal desiderio di generalizzare i risultati alla popolazione più ampia possibile. Quindi gli psicologi nei loro studi entrano in contatto con molte persone, a volte molti gruppi di persone, ma, spinti essenzialmente dalle esigenze di validità esterna della loro ricerca, sono interessati alla quantità di persone contattate e alle loro caratteristiche individuali e non alla relazione che si può instaurare tra di loro e verso l’oggetto della ricerca. Questo significa che l’unità di analisi con cui vengono interpretati i dati è il singolo individuo. Pur avendo a disposizione molte persone, queste vengono studiate come tanti casi singoli. Come sottolinea Kazdin parlando dell’importanza della validità esterna, il riferimento esplicito di questi disegni sperimentali è la ricerca medica che, *per missione*, ha quale oggetto d’intervento la singola persona: “le preoccupazioni nei riguardi delle caratteristiche del campione e le implicazioni che sorgono dalla necessità di allargare i risultati ad altri soggetti vengono ben illustrate nella ricerca di tipo medico in cui l’intervento (ad esempio, il consumo di bevande leggere o di un particolare cibo) è somministrato ai soggetti (ad esempio, ratti da *laboratorio*) ed è inteso a dimostrare che provoca il cancro. Senza dubbio i ratti *non da laboratorio* gradirebbero sapere se questi risultati possono essere estesi anche a loro e alla loro dieta giornaliera” (Kazdin, 1996, pp. 43-44).

L’unica differenza sta nella delimitazione della porzione dell’individuo a cui si è interessati: il corpo in medicina; le caratteristiche di personalità, le emozioni (o altro in base alla scuola di riferimento) in psicologia. Viene alla mente un’altra prassi, quella scolastica, che “curiosamente [...] ha utilizzato sin dalle sue origini istituzionali, la “classe” quale luogo dell’apprendimento. [...] ma rimane il fatto che l’insegnante, a scuola, ha saputo utilizzare in minima parte, ed in casi sporadici, la risorsa che il “gruppo-classe” comporta; ancora oggi, usualmente, persegue l’apprendimento dei singoli, valuta l’apprendimento dei singoli, ragiona secondo modelli strettamente individualistici quando si trova a sviluppare un pensiero sulla propria azione formativa” (Carli, 2001, p. 66).

Da queste considerazioni emergono con evidenza due aspetti caratterizzanti la ricerca in ambito psicologico (vedi Carli, 2004):

- *Il fine*: l’individuazione di leggi generali, nella speranza che risultino *veramente* valide per tutti gli uomini, in qualsiasi situazione;
- *L’unità di analisi utilizzata*: il singolo individuo e le sue caratteristiche personali (fisiche, emotive, di personalità...).

* Luigi Verducci, psicologo, specialista in Valutazione Psicologica. luigi.verducci@email.it

Generalmente, quindi, si parte da grandi gruppi di persone (alla ricerca di un campione rappresentativo) per giungere a descrivere e differenziare singoli individui.

Nel caso del presente studio abbiamo seguito un percorso inverso: abbiamo utilizzato uno strumento (lo S.D.I.) pensato per rilevare i bisogni individuali (*l'individuo* come unità di analisi) per giungere ad una analisi della simbolizzazione condivisa della propria scuola, da parte dei ragazzi coinvolti (lo *spazio culturale* del "gruppo di studenti" come unità di analisi). Questo perchè, man mano che andavamo avanti con la ricerca, ci è apparso utile, ai fini della comprensione di quanto emergeva, abbandonare l'ancoraggio all'individuo e alle sue fasi evolutive (ad es. l'idea che nei bambini di prima elementare avremmo dovuto aspettarci più bisogni di sicurezza rispetto a quelli di terza), per centrare l'attenzione su ciò che maggiormente accomunava le storie elaborate dai ragazzi: il modo di rappresentare la scuola e la vita scolastica. Partendo da tale traccia è stato fruttuoso utilizzare il costrutto di collusione¹, inteso quale interfaccia tra sfera cognitiva e sfera sociale. Secondo questa ottica, le singole storie prodotte (cognizioni individuali), sono riconducibili ad un comune "campo semantico" (processi collusivi), suggerito, a sua volta, "dalle caratteristiche dello spazio sociale" (Grasso & Salvatore, 1997) che i bambini condividono: la classe scolastica.

Ipotesi del lavoro

"Storie Da Inventare" (S.D.I.) è un test tematico nato, come riportato nel manuale, "da anni di esperienza e di studi critici su altri test tematici, in primo luogo il TAT e il CAT". Lo S.D.I. conserva alcuni elementi tradizionali dei test tematici: gli stimoli costituiti da disegni che rappresentano scene di vita e la consegna di immaginare una storia; ma presenta anche delle innovazioni (tavole a colori, presenza di una serie parallela...) pensate con l'obiettivo di superare molte delle critiche rivolte in passato a questi test (Boncori, 1996). L'ipotesi di fondo che lo S.D.I. condivide con tutti i test proiettivi è che quando una situazione è aperta a varie interpretazioni, queste differiscono congruentemente con la personalità della gente (Boncori, 1993). Il termine "proiettivo" si presta a diverse interpretazioni. Utilizzandolo in una accezione non restrittiva, indica il processo mediante il quale, nell'ambito di un compito di "immaginazione", le caratteristiche oggettive degli stimoli vengono distorte o arricchite perchè il soggetto attribuisce agli stimoli stessi i contenuti soggettivi della propria esperienza, le proprie caratteristiche personali, le sue dinamiche (Boncori, 1993).

Anche nel caso dello S.D.I., con il termine "proiezione" si intende il rapporto tra lo stimolo percepito e i contenuti soggettivi di colui che elabora le storie. Le caratteristiche individuali prese in considerazione dal test S.D.I. fanno riferimento alla scala motivazionale di Maslow, un modello psicosociale che non presuppone uno stato di disagio da risolvere, bensì uno stato di maggiore soddisfazione e sviluppo personale da perseguire (Boncori, 1996). La teoria motivazionale di Maslow prevede una classificazione gerarchica di sei gruppi di bisogni, dai più elementari, quelli fisiologici, a quelli di ordine superiore, di autorealizzazione e di conoscenza. Le tavole dello S.D.I. sono pensate per entrare in risonanza e facilitare l'espressione dei bisogni individuali di chi elabora le storie, ordinati in base alla classificazione di Maslow. L'ipotesi alla base è che lo *schermo* delle tavole fornisca una via d'espressione privilegiata ai bisogni più urgenti presenti nel soggetto al momento della somministrazione del test. Attraverso la presentazione di tavole che funzionano da stimolo, più o meno equilibrato, di tutti i bisogni fondamentali, cioè di quei bisogni, come li definisce lo stesso Maslow, al di là dei quali non si può andare, perchè sembrano essere fini a se stessi (Maslow, 1954), è possibile comprendere, in base alla composizione delle risposte, quali motivi hanno trovato maggiore risonanza nei soggetti. Lo S.D.I. è

¹ Definito e approfondito in numerosi studi da Renzo Carli.

composto di 12 tavole, pensate per stimolare l'espressione dei 6 bisogni fondamentali della teoria di Maslow. La preferenza nelle risposte per uno o l'altro dei motivi è indice, seguendo questo schema, delle esigenze motivazionali del singolo soggetto e della sua sensibilità ad uno o più dei bisogni evocati. Il test S.D.I. prevede quindi un rapporto a due tavola-individuo². Questa impostazione è rimarcata anche dalla modalità con cui è stato presentato nelle classi: *“Ognuno deve scrivere le sue storie, senza consultarsi con i compagni: se no come facciamo a sapere quali sono le storie che veramente piacciono a lui?”* (Verducci, 2004, p. 36).

La situazione di gruppo (classe scolastica) non è quindi una scelta di metodo, ma una esigenza di ricerca, in quanto permette di somministrare il test a più persone contemporaneamente. Tuttavia, la situazione di gruppo, anche se non prevista nell'impostazione teorica del test, ha, a nostro modo di vedere, influenzato i dati ottenuti. Questa ricerca, infatti, è avvenuta in un ambiente particolare che accomuna i singoli nella condivisione di un contesto spaziale, ma soprattutto culturale. La somministrazione dello S.D.I. è avvenuta in due scuole elementari di Roma ed i dati qui presentati si riferiscono agli studenti delle prime tre classi dei due istituti. Quindi i soggetti a cui è stato somministrato lo S.D.I. non sono semplicemente singoli individui, perchè di fronte alle tavole stimolo condividono l'assunzione di uno specifico ruolo sociale: quello di studente. L'ipotesi è che questa condizione possa avere un peso nella produzione delle risposte, inserendosi come elemento intermedio nella relazione tavola-individuo (oppure stimolo-bisogno personale evocato).

Nella loro analisi ormai classica Harré e Secord (1972) sostengono che il comportamento sociale è il risultato di un adeguamento a regole e convenzioni in un processo di auto-controllo di cui l'attore sociale può essere consapevole. Ciò significa che, secondo questi autori, il comportamento di una persona può essere spiegato come adeguamento a quelle regole, abitudini, aspettative che vengono condivise in uno specifico contesto: *“in generale il comportamento sociale è il risultato dell'autocontrollo consapevole della rappresentazione posta in atto dall'individuo stesso, nel corso della quale egli cerca di stabilire il significato delle situazioni in cui si trova e di operare una scelta tra varie regole e convenzioni e di agire conformemente alle sue scelte”* (Harré & Secord, 1997, p. 92).

Si può, quindi, ipotizzare che i bisogni espressi nell'elaborazione delle storie, in quanto sono il risultato non solo di esperienze passate, ma anche della particolare situazione ambientale in cui gli studenti si trovavano, possano essere determinati dal significato dato al contesto in cui si produce il racconto, dalle aspettative verso questo contesto e dagli obiettivi che in esso si perseguono. Questo discorso è tanto più interessante se si considera che in una delle due serie parallele di tavole dello S.D.I. (la serie B) c'è n'è una, la numero 10, che rappresenta *“un gruppo di scimmiette che siedono in una classe scolastica”*. Con la tavola 10 si chiede di produrre una storia a partire da un disegno che evoca il proprio ruolo di studente, nello stesso momento e nello stesso luogo in cui, insieme alle persone che lo condividono quotidianamente (i compagni di classe), quel ruolo viene agito. È per questo che riteniamo che questa tavola possa evocare risposte determinate più dalla condivisione delle regole, delle abitudini e dei significati comuni a tutti i ragazzi che partecipano a quella specifica comunità

² Già nella sua definizione, il termine bisogno rimanda all'individuo come unità di analisi del comportamento. Si veda, ad esempio, la definizione di bisogno di U. Galimberti: *“Stato di tensione più o meno intensa dovuto alla mancanza di qualcosa che risponde o a esigenze fisiologiche più o meno impellenti o a esigenze voluttuarie divenute, per abitudine, necessarie, o a esigenze psicologiche avvertite come indispensabili alla realizzazione di sé, o a esigenze sociali apprese dall'ambiente. [...] Il bisogno è soggettivamente avvertito come uno stimolo che spinge l'individuo verso una meta in cui si annulla la tensione provocata dal senso di insoddisfazione che accompagna lo stimolo stesso”* (Galimberti, 2006).

che è la scuola, che da bisogni strettamente personali e caratterizzanti il singolo individuo nella sua personale configurazione motivazionale. Seguendo questa ipotesi, la comprensione delle storie prodotte implica l'assunzione di un punto di vista diverso: i bisogni espressi non possono essere descritti esaustivamente in termini propriamente individuali, ma parlano piuttosto del modo in cui gli studenti percepiscono la scuola e ne condividono, sia pure per contrastarle, convenzioni e comportamenti.

A sostegno di questa ipotesi convergono anche alcune annotazioni metodologiche relative alla teoria dei test proiettivi. Innanzitutto, per quanto riguarda il materiale del test, generalmente si ritiene che per far emergere aspetti inconsci della personalità lo stimolo debba essere: *ambiguo, non familiare, significativo*. Lo stimolo dei test proiettivi, infatti, dovrebbe essere in grado di suscitare, in persone differenti, diverse possibilità di interpretazione, cioè una maggior quantità di risposte, sia nel numero che nella varietà (requisito dell'*ambiguità*); occorre inoltre che lo stimolo descriva situazioni specifiche e sia capace di sollecitare "stati motivazionali" significativi (requisito della *significatività*). Non bastano però queste due prime caratteristiche, perchè è importante anche che lo stimolo *non* sia familiare: "Il trovarsi di fronte a qualcosa di nuovo, d'inatteso, crea un certo disorientamento e una certa ansia nel soggetto il quale, nel tentativo di dare una forma "già conosciuta" a ciò che risulta essere sconosciuto, finisce per ricorrere al meccanismo difensivo della regressione. [...]. In tal modo vengono attivati e fatti riaffiorare i vari contenuti del suo mondo arcaico rimosso. Le risposte che alla fine il soggetto fornisce costituiscono una rivelazione del suo mondo interno ed inconscio" (Castellazzi, 1991, p. 64).

Secondo il Manuale dello S.D.I., la tavola 10 è pensata per sollecitare tutti, tranne quelli fisiologici, i gruppi di bisogni teorizzati da Maslow. Possiamo, quindi, considerare *ambigua* questa tavola perchè è carica di possibilità di interpretazioni (Castellazzi, 1991). In egual misura può considerarsi *significativa* perchè è in rapporto con situazioni specifiche che il soggetto vive (Castellazzi, 1991): la vita scolastica. È difficile dire, invece, che la tavola 10 sia *non familiare*, perchè rappresenta una classe scolastica (sia pure composta da scimmie e non da ragazzi) in una condizione di somministrazione che è proprio una classe scolastica. Le stesse ragioni che spiegano l'importanza della *non familiarità* degli stimoli dei test proiettivi possono far comprendere l'interesse, in questo studio, per la tavola 10. L'ipotesi dei test proiettivi è che la novità dello stimolo, il suo contraddire le attese, può disorientare il soggetto che, per produrre una risposta che dia una forma "conosciuta" a ciò che è "sconosciuto", ricorre al passato ed "ai contenuti del suo mondo arcaico rimosso" (Castellazzi, 1991, p. 65). Occorre disorientare il soggetto, fargli perdere le coordinate, "non fargli capire, per un attimo, dove si trova", cosicché egli possa ricorrere al suo passato personale permettendoci di intravedere il suo mondo inconscio. La tavola 10, presentata ad una scolaresca ha, questa è l'ipotesi, l'effetto contrario, di ricordare al soggetto dove si trova, di "contestualizzarlo" (ammesso che sia possibile non essere contestualizzati!), di invitarlo a parlare della scuola e di esprimere le emozioni connesse a quella situazione. Per questo riteniamo che la *familiarità* della tavola 10 renda le risposte prodotte molto interessanti, in quanto parlano del contesto e della sua cultura, più che del singolo studente. C'è un altro aspetto metodologico, che va nella direzione di confermare questa ipotesi: parliamo degli strumenti utilizzati. Ciò che accomuna molti studi che utilizzano come "paradigma ermeneutico" il rapporto tra individui e contesto, condividono l'analisi del discorso come principale strumento di indagine. Il materiale prodotto rispondendo allo S.D.I. è un discorso, sotto forma di storia scritta, e la tavola 10, in quella particolare situazione, è un invito, più o meno esplicito a parlare di *sé in classe*. In base a quanto detto ci siamo proposti di analizzare le storie prodotte dagli studenti delle due scuole romane con l'intento di verificare due ipotesi:

1. La specificità delle risposte fornite alla tavola 10, rispetto alla media delle risposte alle altre tavole;

2. L'omogeneità nelle risposte fornite alla tavola 10 rispetto a fattori quali l'età dei soggetti (prima, seconda o terza classe elementare) e la scuola frequentata (la scuola dell'Infanzia Marcati o la scuola dell'Infanzia Millevoi).

In sintesi l'ipotesi che con questa analisi si va a verificare è che la coincidenza tra stimolo e contesto di somministrazione renda le risposte alla tavola 10 difficilmente comprensibili utilizzando categorie di analisi di tipo individuale (i bisogni dei singoli studenti, la loro storia personale, la loro età, ecc.).

La ricerca

Somministrazione e siglatura delle storie S.D.I.³

Per la ricerca è stato scelto un campione di bambini provenienti da due diverse scuole romane. Il primo gruppo proviene dalla Scuola dell'Infanzia Marcati sita in zona Torre Spaccata, ed è composta da 55 bambini. Il secondo gruppo dall'Istituto Comprensivo Domenico Purificato Scuola dell'Infanzia Millevoi, zona Ardeatina, Fonte Meravigliosa, è composto da 61 bambini. Il campione è composto, quindi, da un totale di 116 persone. Entrambi i gruppi sono composti dalle prime tre classi di una sezione, quindi dalla prima alla terza, con un range d'età variabile tra i sei e gli otto anni. La somministrazione è stata condotta da Febbraio ad Aprile 2004, iniziando con la scuola Marcati, poi la Millevoi. Durante la somministrazione del test sono state seguite le regole abituali, utilizzate per tutti i test tematici, con lo scopo di motivare i bambini e di ridurre al minimo le variabili di disturbo. A tutte le classi e agli operatori scolastici è stato comunicato preliminarmente in quali giorni, ore e classi sarebbe stato somministrato il test. Per ogni somministrazione erano presenti almeno due somministratori, generalmente tre. Prima di iniziare veniva apposto un cartello sulla porta della classe, con il quale si indicava che all'interno si stava svolgendo un test, per evitare che qualcuno entrasse interrompendo, così, il processo creativo. Veniva consegnato il materiale necessario per lo svolgimento del test S.D.I. e poi si procedeva dando la motivazione. A tutte le classi è stata data una motivazione standard:

“Noi vogliamo sapere quali storie piacciono ai bambini. Per essere sicuri, chiediamo proprio ai bambini di scrivere delle storie per noi. È questo il lavoro che adesso vi chiediamo di fare.

A ognuno di voi sarà dato un album con delle figure e un quaderno. Per ogni figura dovete inventare una storia: dite prima quello che sta succedendo nella figura e poi inventate una storia su quella figura. Non c'importa niente se nello scrivere fate qualche sbaglio: non faremo vedere le storie né ai vostri insegnanti né a nessuno qui a scuola. Potete scrivere tutto quello che vi viene in mente. È una specie di gioco, e molti lo trovano divertente.

Ognuno deve scrivere le sue storie, senza consultarsi con i compagni: se no come facciamo a sapere quali sono le storie che veramente piacciono a lui?

³ Per la composizione di questa parte del paragrafo, che si occupa di descrivere la fase di somministrazione dello S.D.I. nelle classi e il lavoro di siglatura delle risposte, si è fatto riferimento al resoconto di lavoro scritto dalla dr.ssa Lucia Bonella per la sua tesi di laurea.

Per scrivere queste storie serve solo il quaderno che vi diamo noi e una penna. Se avete scritto una cosa e la volete cancellare, fateci una riga sopra: non perdetevi tempo con le gomme.

Adesso mettete via tutto quel che avete sul vostro banco e tenete solo la penna. Noi passeremo fra i banchi a darvi i quaderni⁴.” (Verducci, 2004, p. 29).

La comunicazione verbale tra i bambini è stata limitata il più possibile. Gli operatori passavano tra i banchi e si fermavano a chiarire i dubbi dei singoli bambini e a prestare aiuto nella scrittura, quando ciò lo si riteneva necessario. Si è cercato di evitare che i bambini parlassero tra di loro e copiassero le produzioni degli altri. Ad ogni classe sono state date due ore di tempo per completare il test.

Ci siamo soffermati a descrivere la modalità di somministrazione del Test per capire alcune caratteristiche della situazione sperimentale (l'attenzione al lavoro individuale, la limitazione della comunicazione tra i bambini, la preoccupazione di non far copiare...) e il modo in cui, questa, può aver influito sulla produzione delle storie.

Elaborazione e analisi dei dati

Una volta completata la somministrazione e la siglatura dei testi S.D.I., i dati sono stati raccolti in una tabella composta dai bisogni, espressi tavola per tavola, da ciascun soggetto delle due scuole. Successivamente è stata condotta una analisi univariata ANOVA (Analysis of Variance) per verificare le due ipotesi di ricerca. Come riportato in tabella 1 (vedi allegato) la tavola 10 si differenzia dal resto delle tavole per l'alto numero di risposte classificate nella categoria “Bisogni di sicurezza” (**F: 7,420** significatività pari a **α 0,007**). Ci sono altre differenze nei bisogni fisiologici (F: 3,430; sig: 0,065) e in quelli di stima/adequamento (F: 3,115; sig: 0,079), tra la tavola 10 e le altre, ma non sono differenze statisticamente significative. Inoltre i bisogni codificati in relazione alla tavola 10 non differiscono in base all'età dei soggetti e la scuola di appartenenza, come riportato nelle tabelle 2 e 3 (in allegato). C'è una generale somiglianza tra le risposte degli studenti alla tavola 10, indipendentemente dall'età (prima, seconda o terza elementare) e dalla scuola frequentata (Marcati, Millevoi). Questo nonostante ci siano, se consideriamo le risposte date a tutte le tavole e non solo alla tavola 10, differenze statisticamente rilevanti nell'espressione dei bisogni di sicurezza tra gli alunni della Marcati e quelli della Millevoi (**F: 20,790; sig. 0,000** nella direzione di una maggiore presenza di bisogni di sicurezza nella Millevoi), ma anche differenze dovute all'età dei soggetti, per quanto riguarda i bisogni di sicurezza (**F: 37, 651; sig. 0,000** nella direzione, contrariamente alle aspettative⁵, di un incremento dei bisogni di sicurezza con l'aumentare dell'età e con il passaggio dalla prima alla terza elementare) ed i bisogni di appartenenza (**F: 4, 649; sig. 0,010**). Dopo aver verificato che le risposte date alla tavola 10 differenziano significativamente da quelle delle altre tavole, si è pensato di approfondire l'analisi, centrando l'attenzione sui bisogni codificati come “bisogni di sicurezza”. Nel test S.D.I. i bisogni di sicurezza vengono suddivisi in tre sotto categorie perchè, come riportato nel manuale “il bisogno di sicurezza” include molte manifestazioni, anche qualitativamente differenziabili tra loro (Boncori,

⁴ Questa consegna è in accordo con l'importanza che generalmente viene data al lavoro individuale in classe e, quindi, può essere percepita dagli studenti come una conferma del fatto che, nonostante non ci siano gli insegnanti, il modello di lavoro ed il ruolo a cui ci si deve attenere è sempre quello scolastico.

⁵ La teoria di Maslow è una teoria gerarchica per cui la comparsa di un bisogno di livello superiore presuppone la soddisfazione dei bisogni dei livelli inferiori. Ci si potrebbe aspettare, quindi, che con l'aumentare dell'età ci sia una graduale evoluzione nella soddisfazione dei bisogni dai livelli inferiori a quelli superiori fino all'autorealizzazione.

1996). Ciò ha condotto gli autori ad una classificazione minuziosa che comprende le sottocategorie *Aggressione (A)*, *Paura (B)*, *Ordine (C)*. Per verificare se nelle risposte alla tavola 10, prodotte dagli studenti delle due scuole elementari romane, ci sia una differenza fra le tre sottocategorie del “Bisogno di Sicurezza”, si è utilizzata la statistica del Chi².

Tab. 4 Confronto fra le sottocategorie del "Bisogno di Sicurezza"

	Observed N	Expected N	Residual
Aggressività	13	82,0	-69
Paura	28	82,0	-54
Ordine	205	82,0	123
Total	246		

Confronto tra A, B, C

Chi-Square	278,122
Df	2
Asymp. Sig.	0,000

Come si vede dalla Tabella 4, nelle storie prodotte alla presentazione della tavola 10, c'è una differenza statisticamente significativa (**Chi²: 278,122; sig: 0,000**) tra le sottocategorie del “Bisogno di Sicurezza” con una presenza nettamente prevalente di risposte siglate nella sottocategoria “Ordine”.

Conclusioni

La tavola 10, come scritto nel manuale dello S.D.I.⁶, è pensata per stimolare tutti, con l'eccezione di quelli fisiologici, i bisogni della gerarchia di Maslow. Si può sostenere, quindi, che soddisfa il criterio dell'*ambiguità* degli stimoli proiettivi. Rispetto alle altre tavole, che sono molto più definite nell'evocare un bisogno, la numero 10 dovrebbe discriminare più facilmente i soggetti, proprio perchè in grado di stimolare una gamma di bisogni molto ampia. I dati della presente ricerca, però, mostrano come questa tavola si differenzi, in maniera statisticamente rilevante, dal resto delle tavole, per la presenza molto elevata di risposte classificabili nella categoria “bisogno di sicurezza”. Questo dato va nella direzione di quanto ipotizzato: le risposte alla tavola 10, per la stretta concordanza tra ciò che rappresenta (una classe scolastica) e la situazione in cui viene presentata (una classe scolastica), possono essere interpretate facendo ricorso ad un diverso modello teorico: se generalmente si ritiene che le storie prodotte siano il canale attraverso cui vengono espressi bisogni individuali, in

⁶ Tavola 10 - *Un gruppo di scimmiette siedono in una classe scolastica. La maestra-scimmia è in piedi.* Tematiche presumibilmente stimulate: bisogno di sicurezza (come bisogno di competizione e come esigenza di norme) bisogno di appartenenza a un gruppo di amici, bisogno di stima, successo, adeguatezza (autostima ed eterostima, indipendenza) bisogno di autorealizzazione (crescita, autonomia) bisogno di conoscere e di esercitare la razionalità.

questo caso, sembra più corretto interpretare le risposte facendo riferimento al contesto in cui sono state prodotte. D'altra parte la *non familiarità*, cioè la presentazione di una situazione inattesa, nuova, è un requisito importante degli stimoli dei test proiettivi, in quanto dovrebbe innescare un meccanismo in base al quale il soggetto, per dare una forma "conosciuta" e rassicurante ad una situazione "sconosciuta", si ritira dalla situazione presente e ricorre a esperienze e ricordi di un passato familiare ed intimo, esprimendo così la sua personalità ed i suoi bisogni (Castellazzi, 1991). La tavola 10, al contrario, proprio per la sua *familiarità* con la situazione di somministrazione del test, invece di "astrarlo", allontanarlo dal presente, ricorda al soggetto la condizione in cui si trova, cioè la scuola con le regole e le convenzioni che conosce bene. La situazione di somministrazione, inoltre, è in linea, sotto molti aspetti, con ciò che parte della letteratura sulla cultura scolastica individua come gli elementi caratteristici dell'istruzione formale. Durante la somministrazione gli operatori si sono impegnati a limitare il più possibile la comunicazione, passando tra i banchi per controllare che non si parlasse e che non venissero copiate le produzioni degli altri bambini.

Così facendo sono state riprodotte le accortezze tipiche delle situazioni d'esame, in cui tutta l'attenzione è rivolta al lavoro individuale e alla sua valutazione.

Tutto ciò fa venire in mente la situazione scolastica tradizionale, in cui: "le attività sono sempre individuali, e anche quando occasionalmente esistono esperienze di lavori di gruppo, la valutazione è sempre del singolo. Gli allievi stanno insieme in un'aula, ma ad ognuno è richiesto di produrre e pensare in modo indipendente dagli altri [...], ogni strumento "esterno" è quindi visto come un aiuto non permesso allo svolgimento delle attività." (Zucchermaglio, 1996, p. 50).

Per questi motivi riteniamo che la tavola 10 possa essere stata percepita dai soggetti come un invito a parlare della scuola, ad esprimere il loro modo di viverla e di rappresentarla. In questo modo sono interpretabili anche altri due dati emersi in questa ricerca. Innanzitutto, le risposte alla tavola 10 sono molto simili tra tutti i ragazzi, indipendentemente dalla classe (prima, seconda o terza elementare) e dalla scuola frequentata (Marcati, Millevoi). L'ipotesi è che, al di là delle differenze specifiche tra i singoli istituti o classi, prevalga la condivisione delle "regole e abitudini" che sono tipiche dell'Istituzione Scuola e quindi comuni ai singoli istituti. Questa interpretazione è rafforzata dal fatto che, considerando le risposte a tutte le 12 tavole e non solo alla tavola 10, c'è una differenza statisticamente significativa tra le storie prodotte nelle due scuole per quanto riguarda i "bisogni di sicurezza". Ci sono, inoltre, differenze legate alla classe di appartenenza (prima, seconda o terza elementare) sia nei "bisogni di sicurezza" che nei "bisogni di appartenenza". Questo dato rafforza quello sulla tavola 10, confermando l'ipotesi che le storie prodotte parlino del modo di percepire la scuola più che dei bisogni dei singoli studenti. Per questo, probabilmente, le emozioni suscitate dalla tavola 10 sono le stesse, indipendentemente dalla scuola frequentata e dall'età. È interessante, a questo punto, approfondire il discorso vedendo che tipo di "bisogni di sicurezza" sono maggiormente espressi nelle storie prodotte alla presentazione della tavola 10. Abbiamo visto che al di là della macrocategoria "bisogni di sicurezza" la maggior parte delle risposte sono riconducibili alla sottocategoria "Ordine" (i dati mostrano una differenza statisticamente significativa, χ^2 : 278,122; sig: 0,000, nell'uso delle tre sottocategorie *aggressività*, *paura*, *ordine*). Per andare avanti in questo approfondimento è necessario, tuttavia, continuare nel cambiamento di modello teorico prospettato all'inizio ed interrogare i dati a nostra disposizione con strumenti differenti. In accordo con quanto sostenuto da Harrè e Secord (1972) "a nostro parere la vita sociale umana è linguistica in ogni suo aspetto, e per comprenderla nel migliore dei modi è necessario usare concetti linguistici e quasi-linguistici", generalmente gli psicologi che intendono studiare i "comportamenti situati" analizzano i testi, orali o scritti, prodotti da coloro che

condividono la situazione oggetto di studio. Quindi finché il comportamento viene visto come funzione di bisogni stabili dell'individuo i test ed i reattivi di personalità sono gli strumenti più appropriati, ma quando l'ancoraggio alla comprensione non è più l'individuo, ma il contesto in cui è inserito, allora occorre analizzare i discorsi e le conversazioni in esso prodotti, per esaminare come i partecipanti ad un discorso invocano, costruiscono, rendono rilevante o danno per scontata una particolare versione della realtà esterna e dei contenuti mentali. Con parole simili anche Carli e Paniccchia (2002) sottolineano che "la cultura locale si ricerca e si analizza partendo da testi, vale a dire da produzioni linguistiche che caratterizzano la popolazione interessata o il tema della ricerca". Per questo può essere utile sapere non tanto quanti ragazzi hanno bisogni fisiologici o di sicurezza, ma che idea di scuola viene condivisa nelle storie raccontate. Vediamo alcune storie: *"Le scimmie stanno studiando, stanno entrando a scuola, è suonata la campanella e sono uscite"* alcune volte, come in questo caso, si parla della scuola come routine, come luogo svuotato degli obiettivi di apprendimento che dovrebbero caratterizzarlo. Altre volte l'attenzione è al rapporto tra insegnante e allievi, ma anche in questi casi sembra prevalere il momento formale di valutazione, all'interesse per i contenuti dell'apprendimento *"Una classe di scimmie fa la verifica e il maestro l'ha spiegata, il maestro ritirerà le verifiche e le corregge"*. Nella maggior parte dei casi, comunque, le storie sono centrate sul rapporto con gli insegnanti, visti come autorità che controlla i comportamenti e stabilisce le punizioni *"Una mattina gli alunni scimmia andarono a scuola, ma tutti impauriti, il giorno prima il maestro li aveva picchiati, perchè si erano addormentati, cambiarono scuola"*. La noia e il racconto di studenti che si addormentano durante le lezioni, fanno venire in mente le parole sulla scuola di Lily Herbert (cfr. in Carli, 2002, p. 27) in cui l'obbligatorietà della condizione sembra riuscire a espellere qualsiasi investimento nella conoscenza: *"L'insegnante opera come unico adulto, che sa, confrontato con un gruppo di ragazzi, obbligati al lavoro scolastico perchè si trovano a scuola non di loro volontà"*. *"Mentre il maestro spiega i bambini si addormentano il maestro continua a spiegare e si svegliano"*; *"Tutti dormono il professore si incacchia"*. *"Il professore spiega però nessuno lo ascolta hanno discusso e hanno litigato fanno pace e lo ascoltano tutti"*; *"Delle scimmie invece di fare i compiti parlavano fra di loro visto che erano scimmie non sapevano fare i compiti e quindi parlavano il maestro si arrabiò vedendo che le scimmie non lavoravano mise una nota a tutti"*; *"In una classe ci sono delle scimmie e il maestro che stanno lavorando, a un certo punto iniziano a parlare uno si addormenta uno piange e altri ridono alla fine il maestro ha strillato e tutti si sono messi a piangere"*. Un altro elemento che emerge è lo scontro di potere tra "adulti che sanno e giovani che sono obbligati a stare a scuola". Un conflitto che diventa evidente quando in una storia si legge che *"delle scimmiette si riprenderanno la scuola"*.

In generale queste storie sono centrate sulla relazione tra studenti e insegnanti, relazione organizzata in primo luogo intorno alla disciplina e alla sua trasgressione. Come scrive Carli (2002) la disciplina è uno degli aspetti emozionali prevalenti nella scuola e rischia di "saturare emozionalmente" e di far passare in secondo piano gli altri obiettivi scolastici (che pure sono presenti nelle storie: *"Un maestro scimmia che impara ai bambini a scrivere il primo giorno di scuola le scimmie vanno a scuola e se ne vanno felici di tutte le cose che hanno imparato"*:

"La relazione di potere, che s'incarna nella pratica scolastica della "disciplina", sembra costruire dinamiche emozionali volte a simbolizzare emozionalmente la scuola come sistema di controllo dell'adulto che sa, sul giovane "che non è nella scuola per propria volontà"; questo controllo sembra esaurire, in sé, ogni dinamica emozionale di chi partecipa alla scuola, contribuendo ad un processo di simbolizzazione emozionale collusiva, fondato da un lato (quello adulto) sul bisogno rassicurante di controllare, dall'altro (quello giovanile) sul bisogno,

altrettanto rassicurante, di evitare il giudizio negativo e di ottenere l'accettazione affettiva dell'adulto valutante. Con tutte le varianti del caso: indifferenza dei ragazzi nei confronti della valutazione, quale dimensione rassicurante fondata sulla negazione, appunto; istituzione di nuovi criteri di valutazione, interni al gruppo giovanile e contrapposti a quelli degli adulti: criteri che svalorizzano chi studia ed aderisce ai moniti degli adulti, tacciato d'essere "secchione", "cocco" degli insegnanti o peggio...; alleanza dei giovani con le famiglie, al fine di contrapporsi alla scuola e alle sue regole [...]; scissione tra scuola e contesto sociale entro il quale ed in funzione del quale la scuola dovrebbe operare, vanificando così il senso dell'apprendimento scolastico [...] e così via" (Carli, 2002, p. 28).

A questo punto mi sembra importante sottolineare come rovesciando l'ottica con cui si guarda alle storie, e passando dalla centratura sui bisogni individuali al modo in cui viene raccontata e vissuta l'esperienza scolastica, si aprono spazi di intervento nelle due scuole. Questa ricerca, infatti, nata dall'interesse dei ricercatori per la validazione del Test S.D.I., può, su queste basi, ricoinvolgere le due scuole e costruire con loro, a partire dalla conoscenza della percezione del contesto-scuola da parte degli studenti, un intervento per promuovere modelli di simbolizzazione maggiormente competenti e funzionali allo sviluppo della missione formativa (Salvatore, 2002).

ALLEGATO

Tab. 1 - Differenza tra risposte alla tav. 10 e al resto delle tavole S.D.I.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bisogni Fisiologici	Between Groups	2,359	1	2,359	3,430	,065
	Within Groups	396,815	577	,688		
	Total	399,174	578			
Bisogni di Sicurezza	Between Groups	8,068	1	8,068	7,420	,007
	Within Groups	1199,241	1103	1,087		
	Total	1207,309	1104			
Bisogni di Appartenenza e affetto	Between Groups	1,179	1	1,179	1,701	,193
	Within Groups	238,485	344	,693		
	Total	239,665	345			
Bisogni di Stima/adequatezza	Between Groups	1,275	1	1,275	3,115	,079
	Within Groups	105,572	258	,409		
	Total	106,846	259			
Bisogni di Autorealizzazione	Between Groups	4,748E-03	1	4,748 E-03	,022	,883
	Within Groups	18,321	84	,218		
	Total	18,326	85			
Bisogni di Conoscenza	Between Groups	3,213E-02	1	3,213 E-02	,184	,669
	Within Groups	27,769	159	,175		
	Total	27,801	160			

Tab. 2 - Bisogni espressi alla tav. 10 per gruppi d'età (prima, seconda e terza

classe)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bisogni Fisiologici	Between Groups	,254	2	,127	,392	,682
	Within Groups	4,857	15	,324		
	Total	5,111	17			
Bisogni di Sicurezza	Between Groups	3,231	2	1,616	2,398	,096
	Within Groups	68,731	102	,674		
	Total	71,962	104			
Bisogni di Appartenenza e affetto	Between Groups	,190	2	9,524E-02	,571	,605
	Within Groups	,667	4	,167		
	Total	,857	6			
Bisogni di Stima/adequatezza	Between Groups	1,151	2	,576	1,006	,376
	Within Groups	20,592	36	,572		
	Total	21,744	38			
Bisogni di Autorealizzazione	Between Groups	,833	2	,417	,	,
	Within Groups	,000	3	,000		
	Total	,833	5			
Bisogni di Conoscenza	Between Groups	8,333E-02	2	4,167E-02	,062	,943
	Within Groups	,667	1	,667		
	Total	,750	3			

Tab. 3 – Bisogni espressi alla tavola 10 per scuole di appartenenza (Marcati, Millevoi)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bisogni Fisiologici	Between Groups	,488	1	,488	1,688	,212
	Within Groups	4,623	16	,289		
	Total	5,111	17			
Bisogni di Sicurezza	Between Groups	5,541E-03	1	5,541E-03	,008	,929
	Within Groups	71,956	103	,699		
	Total	71,962	104			
Bisogni di Appartenenza e affetto	Between Groups	2,381E-02	1	2,381E-02	,143	,721
	Within Groups	,833	5	,167		
	Total	,857	6			
Bisogni di Stima/adequatezza	Between Groups	4,459E-03	1	4,459E-03	,008	,931
	Within Groups	21,739	37	,588		
	Total	21,744	38			
Bisogni di Autorealizzazione	Between Groups	,000	1	,000	,000	1,000
	Within Groups	,833	4	,208		
	Total	,833	5			
Bisogni di Conoscenza	Between Groups	,750	1	,750	,	,
	Within Groups	,000	2	,000		
	Total	,750	3			

Bibliografia

- Boncori, L. (1993). *Teoria e Tecnica dei test*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Boncori, L. (1996). *Storie Da Inventare (S.D.I.). Un test tematico riferito alla teoria di Maslow*. Roma: CRISP.
- Carli, R. (2001). *Culture giovanili: Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R. (2002). Appunti di viaggio d'uno psicologo a scuola. *Psicologia scolastica*, 1 (1), 15-35.
- Carli, R. (2004, Maggio). *L'identità della professione psicologica e la costruzione di una epistemologia comune*. Paper presented at 2° Congresso Nazionale dell'Ordine degli Psicologi, Roma.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo*. Milano: Franco Angeli.
- Castellazzi, V.L. (1991). *Introduzione alle tecniche proiettive*. Roma: LAS Editrice.
- Galimberti, U. (2006). *Dizionario di Psicologia*. Roma: Ed. Espresso-La Repubblica.
- Grasso, M., & Salvatore, S. (1997). *Pensiero e decisionalità: Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Harré, R., & Secord, P.F. (1972). *The Explanation of Social Behavior*. Oxford: Blackwell (trad. it. *La spiegazione del comportamento sociale*, Il Mulino, Bologna, 1997).
- Kazdin, A.E. (1992). *Research design in clinical psychology*. New Jersey: Prentice Hall (trad. it. *Metodi di ricerca in psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna, 1996).
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. NY: Harper (trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1975).
- Salvatore, S. (2002). Domanda sociale e missione educativa, *Psicologia Scolastica*, 1(1), 101-131.
- Verducci, L. (2004). *Storie Da Inventare "S.D.I.": Analisi dei bisogni in due scuole romane*. Tesi di specializzazione inedita.
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.