

# L'osservazione diretta del bambino nel corso della valutazione psicologica: proposta di una check-list per l'esaminatore

di *Eleonora Cannoni\**, *Anna Di Norcia\**,  
*Chiara Azzali\**, *Maria Teresa Valente\**

In questo lavoro si propone una check-list d'osservazione del soggetto in un contesto valutativo, la cui validità d'applicazione è stata testata in occasione di due ricerche condotte in diverse scuole dell'infanzia di Roma. Dai dati dello studio pilota emerge una corrispondenza tra disposizioni rilevate durante la valutazione e atteggiamenti e comportamenti dei soggetti in contesti non valutativi. Nel secondo studio, al fine di migliorare validità e attendibilità dello strumento, gli item della check-list presentano una struttura bipolare. I risultati confermano, anche in questo caso, la relazione emersa precedentemente tra atteggiamenti e comportamenti in un contesto valutativo e quelli mostrati in altri ambiti, in particolare quello sociale.

Parole chiave: *valutazione psicologica, osservazione, check-list, esaminato-esaminatore, testing situation, reaction to test.*

## I Introduzione

Nella psicologia moderna la valutazione psicologica rappresenta un processo esplorativo e dinamico centrato sull'individuo. Si parla di un processo esplorativo perché, attraverso la raccolta, l'analisi e l'interpretazione di informazioni sull'esaminato il più possibile valide ed affidabili, lo psicologo mira ad ottenere un quadro esaustivo del funzionamento del soggetto, per poterne comprendere i punti di forza oltre che le aree di difficoltà (Cannoni, Allegrini, 2006). Si parla, invece, di un processo dinamico perché le fasi della valutazione non seguono una sequenza temporale fissa, ma si sovrappongono e si influenzano reciprocamente.

Le informazioni sul soggetto, soprattutto in età evolutiva, devono essere raccolte utilizzando diversi strumenti psicologici. Secondo Jerome M. Sattler (2001) sono quattro i "pilastri" metodologici che sorreggono una buona valutazione: test standardizzati, interviste e colloqui, osservazioni e procedure di valutazione informali. Le informazioni che si ricavano da queste quattro fonti si completano vicendevolmente e garantiscono la validità e l'affidabilità della valutazione. In

\* Sapienza - Università di Roma.

particolare, il *testing* è una delle strategie più utilizzate durante il processo valutativo. Esso fa parte di uno degli approcci alla valutazione psicologica, quello psicometrico, che, secondo molti autori (ad esempio Fernández-Ballesteros *et al.*, 2001), deve essere opportunamente correlato con altri approcci di valutazione, per favorire il processo di comprensione dell'individuo che si sta esaminando, cogliendone non solo gli aspetti normativi ma anche le peculiarità che lo contraddistinguono. In questo senso, l'osservazione sistematica fornisce un valido contributo (Westhoff, Hagemester, Strobel, 2007). Si tratta di una tecnica di indagine psicologica, contraddistinta dal considerare con attenzione e con sistematicità un oggetto o un fenomeno psicologico (Baumgartner, 2004). L'esaminatore se ne può avvalere durante tutto l'iter valutativo, dal contatto iniziale con l'esaminato alla restituzione finale, e può anche dedicarle dei momenti più strutturati, come, nel caso dei bambini, situazioni di gioco libero o di produzione spontanea di disegni (Cannoni, Allegrini, 2006). L'osservazione è indirizzata a rilevare sia caratteristiche personali e comportamentali dell'esaminato quali l'aspetto fisico, il linguaggio, la comunicazione, l'attenzione, le abilità visuo-motorie, l'affettività e le abilità sociali, sia variabili più strettamente legate alla situazione valutativa, quali l'atteggiamento verso l'esaminatore, la motivazione e la capacità di affrontare il compito (O'Neil, 1995; Sattler, 2001).

Per facilitare l'impiego congiunto di questi due strumenti, ovvero per indirizzare l'osservazione dell'esaminato durante una situazione di *testing*, diversi autori hanno proposto nel corso degli anni l'utilizzo di check-list che guidino l'esaminatore verso la rilevazione di alcuni aspetti fondamentali nella valutazione dell'esaminato, sebbene si tratti per la maggior parte di strumenti utilizzati in età scolare o legati alla somministrazione di specifici strumenti (Glutting, Oakland, McDermott, 1989; Glutting, Youngstrom, Oakland, Watkins, 1996; McConaughy, 2005; Oakland, Glutting, Watkins, 2005). Sattler (2001) propone l'utilizzo di una check-list che, rilevando la presenza e l'intensità degli atteggiamenti e dei comportamenti del bambino durante tutti i momenti della valutazione, espliciti alcune delle dimensioni da tenere sotto controllo. Le caratteristiche personali e comportamentali dell'esaminato giocano un ruolo cruciale durante la valutazione, basti pensare a quanto la maggiore o minore propensione a relazionarsi con una persona non familiare e la sua capacità di adattarsi a situazioni nuove rispetto alla sua routine possano fin da subito incidere sulla valutazione e, allo stesso tempo, suggerire le strategie più adeguate da utilizzare per lavorare al meglio. L'ansia e la paura possono ostacolare l'avvio di un rapporto aperto e collaborativo con l'esaminatore e, in seguito, influenzare la prestazione nelle prove alle quali l'esaminato sarà sottoposto. L'inclinazione alla velocità a discapito dell'accuratezza, all'omissione della risposta in caso di dubbio o alla scelta casuale rappresentano altri fattori che possono influenzare la prestazione dell'esaminato (Boncori, 1993; Sattler, 2001; 2006). Durante la somministrazione di una prova, il soggetto può

mostrarsi piuttosto curioso e interessato oppure scarsamente motivato perché poco consapevole dell'importanza di ciò che sta facendo o perché posto di fronte a materiali e attività poco accattivanti e coinvolgenti. La stanchezza rappresenta un'altra minaccia per l'andamento della valutazione in quanto rende il soggetto instabile, condiziona negativamente la sua cooperazione, la sua motivazione e attenzione e, dunque, la sua prestazione. Perciò l'esaminatore deve essere in ogni momento in grado di cogliere i segni di disagio dell'esaminato e di adattare i tempi di realizzazione della valutazione tenendo anche in considerazione le sue reazioni per garantire il più possibile l'affidabilità della valutazione (Bracken, 2004).

Lo psicologo, dunque, dall'osservazione "globale" della persona esaminata e attraverso un'attenzione costante in tutti i momenti della valutazione raccoglie dei dati che possono chiarire i risultati emersi dal test.

Oltre a chiarire il significato dei dati raccolti durante la somministrazione di test psicodiagnostici, le caratteristiche dell'esaminato osservate nel corso della valutazione potrebbero offrire anche informazioni utili su altri suoi aspetti dell'esaminato stesso. Ad esempio, in letteratura si riscontra l'esistenza di una relazione tra la capacità di regolare le proprie emozioni, capacità che coinvolge la sfera fisiologica, emotiva, motivazionale e comportamentale dell'individuo e dunque rispecchia le dimensioni indagate dalla check-list, e il suo adattamento sociale (Eisenberg, Spinrad, 2004). I soggetti con un livello ottimale di controllo della propria emotività appaiono più inclini a rispondere in modo adattivo e compatibile con le circostanze interpersonali, soprattutto in quei contesti in cui l'attivazione emotiva è più forte, come ad esempio una situazione di valutazione (per una rassegna si veda Eisenberg, Champion, Ma, 2004). La migliore capacità di adattamento rende questi soggetti socialmente più competenti e più prosociali, ovvero più inclini a mettere in atto quei comportamenti orientati a portare benefici agli altri quali, ad esempio, aiutare, consolare e condividere (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006).

D'altra parte ulteriori studi (Caprara, Pastorelli, 1993a; Spinrad *et al.*, 2004) riconoscono nella scarsa capacità di controllare le proprie emozioni un fattore di rischio per la comparsa di comportamenti aggressivi e, in genere, un indicatore di basso funzionamento sociale, in quanto l'aggressività è la caratteristica comportamentale che più frequentemente si associa al rifiuto da parte dei pari.

Inoltre in letteratura, rispetto al genere di appartenenza, emergono delle differenze significative nella capacità di regolare le emozioni (Eisenberg *et al.*, 1994) e nella prosocialità: le bambine, infatti, sono maggiormente propense ad aiutare gli altri e più orientate alla relazione rispetto ai loro coetanei maschi (Baumgartner, Pistorio, 2006; Eisenberg, Fabes, 1998).

Alla luce di quanto detto finora, il nostro lavoro si propone di mettere a punto uno strumento che possa guidare l'osservazione del comportamento dei bambini durante la valutazione psicologica. Ispirandoci alle linee guida e

allo strumento osservativo proposto da Jerome M. Sattler (2001) in un noto manuale di diagnostica statunitense, abbiamo costruito una check-list che indaga alcune delle dimensioni sopra citate relative all'atteggiamento del soggetto verso la situazione d'esame che potrebbero minacciare la validità dei risultati conseguiti durante la somministrazione di una prova individuale. Si è deciso di esaminare tali dimensioni facendo riferimento a tre momenti distinti della valutazione: l'arrivo del soggetto, la somministrazione della prova e il congedo. La focalizzazione su questi tre momenti deriva da una prassi in uso nella valutazione psicologica in età evolutiva. Si tratta, difatti, di momenti nei quali è possibile osservare caratteristiche e vissuti diversi del soggetto evocati rispettivamente dall'attesa di un evento non noto (la somministrazione di una prova), dalla partecipazione all'evento e dalla sua conclusione. Tali informazioni possono contribuire non solo alla comprensione della prestazione alla specifica prova, ma costituendo uno *script* adattabile a qualsiasi tipo di evento possono fornire dati più ampi sulle capacità di adattamento dell'esaminato (*ibid.*). In questo senso riteniamo che la nostra check-list possa differenziarsi da altre utilizzate nella pratica clinica e in varie ricerche (ad esempio Glutting, McDermott, 1988; Glutting, Oakland, McDermott, 1989; McConaughy, 2005).

## 2

### Obiettivi e ipotesi

Il nostro primo obiettivo è quello di esplorare la struttura fattoriale della check-list.

In secondo luogo andremo ad indagare se le dimensioni emerse dalla check-list si differenziano rispetto ad età e genere. Innanzitutto ci aspettiamo che al crescere dell'età il bambino diventi maggiormente in grado di collaborare con l'esaminatore (Berti, Bombi, 2005). Per quanto riguarda il genere, invece, dal momento che lo strumento esamina aspetti legati all'emotività del soggetto e alla sua capacità di essere collaborativo nello svolgimento del compito richiesto, ci potremmo aspettare un atteggiamento più partecipativo da parte delle bambine rispetto ai loro coetanei maschi (Eisenberg, Fabes, 1998). Tuttavia, sappiamo che le differenze di genere relative alla capacità di gestire le emozioni in favore di comportamenti orientati al prossimo tendono ad acuirsi con l'età (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006) ed è dunque possibile che non siano ancora evidenti in bambini così piccoli.

Infine, per studiare la validità esterna dello strumento, indagheremo la relazione tra l'atteggiamento del bambino durante la valutazione psicologica (rilevato con la check-list) e il suo comportamento nelle relazioni con i pari valutato dalle insegnanti. Ci aspettiamo che i bambini più collaborativi durante la valutazione psicologica siano anche quelli che riescono a mettere in atto comportamenti più

positivi nelle relazioni con i compagni, che siano dunque più prosociali, meno aggressivi e che tendano meno ad isolarsi attivamente.

### 3 Metodo

#### 3.1. Partecipanti

La validità della check-list è stata testata in occasione di una ricerca più ampia, volta allo studio dei processi di socializzazione in età prescolare. La ricerca è stata condotta in sei scuole dell'infanzia di Roma e ha coinvolto 12 gruppi classe (2 per scuola). Tra i 256 bambini contattati, di età compresa tra i 3 e i 5 anni, 195 hanno partecipato previo consenso scritto da parte dei genitori. Ventotto bambini che presentavano diversi tipi di problemi (handicap o insufficiente conoscenza della lingua italiana), pur avendo svolto una o più prove del progetto (in relazione alle loro possibilità), sono stati esclusi in fase di analisi dei dati. Rispetto al campione totale (167 bambini), la check-list è stata compilata per 161 soggetti (71 maschi, 90 femmine). Il campione, scomposto in tre fasce d'età, è costituito da 18 soggetti di 3 anni (8 maschi, 10 femmine), 44 di 4 anni (16 maschi, 28 femmine) e 99 di 5 anni (47 maschi, 52 femmine).

#### 3.2. Strumenti e procedura

La check-list, composta di 12 item e compilata una volta per ogni bambino, consente di rilevare l'intensità con cui uno specifico comportamento si verifica in tre momenti distinti della somministrazione individuale: nell'andare a svolgere la prova, durante la somministrazione e alla fine dell'incontro. La sua compilazione è avvenuta al termine della somministrazione della prova di Comprensione Generale della WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) (CG; Wechsler, 1967), dopo aver riaccompagnato il soggetto in classe.

Nella fase iniziale, l'esaminatore valuta il grado di *inibizione*, *apatia* e *reticenza* manifestati dal bambino. Durante lo svolgimento del compito, egli valuta i livelli di *attenzione* e di *motivazione*, il modo di lavorare in termini di *velocità di risposta*, il grado di *diligenza* e di *preoccupazione* mostrati dal bambino. Nella fase finale di congedo, esprime un giudizio sulla *propensione* del bambino *ad accettare la separazione*, sul *solievo* per aver concluso la prova e sul grado di *soddisfazione* per la propria prestazione. Infine, valuta quanto il bambino è sembrato *obbediente* e *facile da gestire* nel corso di tutto l'incontro. Tutte le dimensioni sono valutate su una scala a cinque passi i cui valori oscillano da "per nulla" a "moltissimo"<sup>1</sup>.

Per avere una stima delle competenze sociali dei soggetti, ogni bambino è stato valutato dalle due insegnanti di classe per tre aspetti del comportamento

(prosocialità, aggressività e isolamento), adattando le corrispondenti scale della batteria di Caprara e Pastorelli (1993a; 1993b). Alle insegnanti veniva chiesto di esprimere un giudizio sulla frequenza con cui ogni alunno sperimentava alcuni comportamenti utilizzando una scala a tre passi (da “mai” a “sempre”). Il questionario prevedeva tre item per la prosocialità (Alpha di Cronbach: 0,854), altrettanti per l'aggressività (Alpha di Cronbach: 0,853) e un item per l'isolamento. Il punteggio per ogni dimensione è dato dalla media dei punteggi ottenuti nei tre item che la compongono (ovviamente ad esclusione dell'isolamento che comprende un unico item). Nelle analisi è stata considerata la media delle valutazioni delle due insegnanti.

#### 4

### Analisi dei dati

Dopo aver esaminato le caratteristiche descrittive degli item, è stata eseguita un'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali con rotazione ortogonale Varimax e sono stati estratti i fattori con autovalore maggiore di uno.

Successivamente è stata valutata l'affidabilità delle scale tramite Alpha di Cronbach e la coerenza interna tramite le correlazioni item-scala. Una volta individuate le scale che corrispondono alle diverse dimensioni della check-list, per ognuna di esse è stato calcolato il relativo punteggio, calcolando la media dei punteggi attribuiti ai singoli item.

I punteggi medi nelle singole scale sono stati quindi confrontati in separate analisi della varianza univariate aventi per variabili indipendenti il genere e l'età dei soggetti (i confronti *post hoc* sono stati eseguiti tramite test di Duncan).

Infine le dimensioni della scala sono state correlate, tramite  $r$  di Pearson, con le valutazioni delle insegnanti standardizzate per età e per genere.

#### 5

### Risultati e discussione

#### 5.1. Struttura fattoriale della check-list

L'analisi delle statistiche descrittive degli item (TAB. 1) ha evidenziato una forte asimmetria dell'item *preoccupato* che ha reso necessaria una trasformazione dell'item stesso nel suo reciproco (come suggerito da Barbaranelli, D'Olimpo, 2007).

Dopo questa trasformazione è stata eseguita un'analisi fattoriale, dalla quale è emersa una soluzione a quattro fattori che complessivamente spiega il 71% della varianza totale (le saturazioni fattoriali sono illustrate nella TAB. 2). Tale soluzione ha un indice di KMO pari a 0,72 e si può dunque considerare accettabile (Barbaranelli, 2006).

TABELLA 1

Statistiche descrittive dei singoli item della check-list

	M	D.s	Skewness
Apatico	3,29	0,596	0,702
Inibito	3,18	0,931	-0,026
Restio	3,48	0,762	-0,186
Diligente	3,40	0,944	-0,513
Motivato	3,16	0,810	-0,006
Impulsivo	1,83	1,000	1,199
Preoccupato	1,26	0,558	2,491
Accetta la separazione	3,39	0,636	0,497
Sollevato	2,20	1,080	0,484
Soddisfatto	3,12	0,540	-0,266
Obbediente	3,66	0,895	-0,487

TABELLA 2

Saturazioni dei fattori derivati dalla check-list

	1 <i>Partecipazione</i> % Varianza: 30,99 Alpha = 0,874	2 <i>Ansia/Disinteresse</i> % Varianza: 21,59 Alpha = 0,674	3 <i>Piacere di concludere</i> % Varianza: 10,03 Alpha = 0,470	4 <i>Soddisfazione</i> % Varianza: 8,99 Alpha non calcolabile
Attento	0,901			
Diligente	0,883			
Obbediente	0,864			
Impulsivo (item invertito)	0,749			
Motivato	0,723			
Inibito		0,812		
Restio		0,784		
Apatico		0,713		
Preoccupato		0,644		
Accetta la separazione			0,821	
Sollevato			0,771	
Soddisfatto				0,914

Il primo fattore, denominato *Partecipazione*, include item relativi alle capacità attentive e riflessive (impulsività), al rispetto delle regole (obbedienza e diligenza) e al grado di motivazione (Alpha di Cronbach = 0,875). Il secondo fattore, *Ansia/Disinteresse*, raggruppa item che sembrano legati ad un atteggiamento di ritiro e di scarso coinvolgimento rispetto alla situazione (Alpha di Cronbach = 0,688).

Infine, l'ultimo fattore interpretabile, denominato *Piacere di concludere*, raggruppa due item, ossia l'accettazione della separazione dall'esaminatore e il sollievo per il termine della prova (Alpha di Cronbach = 0,461). È stato escluso dalle successive analisi l'item *soddisfazione* poiché non si aggregava ad alcun fattore.

Possiamo considerare accettabili i valori degli Alpha di Cronbach, perché tutti superiori o comunque prossimi alla soglia di 0,50; sono inoltre buone le correlazioni item-scala, illustrate in TAB. 3, tutte superiori al valore raccomandato di 0,250 (Barbaranelli, D'Olimpo, 2007).

TABELLA 3  
Correlazioni item totale per ogni scala

Item	Correlazione item-totale corretta
Attento	0,831
Diligente	0,819
Obbediente	0,740
Motivato	0,633
Impulsivo	0,500
Inibito	0,586
Restio	0,619
Apatico	0,587
Preoccupato	0,380
Accetta la separazione	0,338
Sollevato	0,338

Mentre il primo fattore raccoglie la quasi totalità degli item rilevati nel momento centrale della valutazione, durante lo svolgimento del compito, il secondo e terzo fattore raccolgono prevalentemente gli item rilevati rispettivamente all'inizio e al termine della prova stessa.

### 5.2. Effetti dell'età e del genere sui tre fattori della check-list

Dal confronto per età, è emersa una differenza significativa soltanto per il fattore *Partecipazione* [ $F_{(2,150)} = 12,956, p < 0,001$ ; TAB. 4], mentre le differenze tra le medie degli altri due fattori non sono significative.

Il test *post hoc* di Duncan mostra che le differenze tra le tre fasce di età risultano tutte significative.



TABELLA 4

Punteggi medi nei tre fattori per fascia d'età e livelli di significatività di F

Anni	Medie <i>Partecipazione</i>	Medie <i>Ansia/Disinteresse</i>	Medie <i>Piacere di concludere</i>
3	3,01	2,61	3,16
4	3,35	2,68	2,87
5	3,80	2,76	2,76
Significatività confronto	p < 0,001	p = 0,388	p = 0,127

Rispetto alla capacità dello strumento di discriminare rispetto alla variabile età, si rileva dunque che all'aumentare di questa migliorano le capacità attentive, riflessive, di regolazione del comportamento e la motivazione dei soggetti (fattore *Partecipazione*). D'altra parte, uno stato emotivo ansioso o disinteressato, così come la tendenza a voler interrompere il compito, non sembrano variare con l'età.

Per quanto riguarda la variabile genere, non è emersa alcuna differenza significativa. (TAB. 5).

TABELLA 5

Punteggi medi nei tre fattori per genere e livelli di significatività di F

Sesso	Medie <i>Partecipazione</i>	Medie <i>Ansia/Disinteresse</i>	Medie <i>Piacere di concludere</i>
Maschi	3,52	2,73	2,84
Femmine	3,63	2,72	2,84
Significatività confronto	p = 0,361	p = 0,896	p = 0,992

### 5.3. Disposizioni individuali e caratteristiche socio-comportamentali

I tre fattori emersi sono stati correlati con le caratteristiche comportamentali dei soggetti, valutate dalle insegnanti, come mostrato in TAB. 6.

TABELLA 6

Correlazioni tra i fattori della check-list e le valutazioni delle insegnanti

	Prosocialità	Aggressività	Isolamento
Partecipazione	0,232**	-0,070	-0,004
Ansia/Disinteresse	0,072	0,209*	-0,058
Piacere di concludere	0,095	0,024	0,240*

\* p &lt; 0,05; \*\* p &lt; 0,01.

Il fattore *Partecipazione* correla in modo significativo con la Prosocialità; il fattore *Ansia/Disinteresse* correla in modo significativo con l'Aggressività; il fattore *Piacere di concludere*, infine, correla con l'Isolamento.

## 6

### Discussione e conclusioni

Dai risultati di questo lavoro emerge innanzitutto che la check-list da noi proposta ha una struttura che permette di misurare alcune caratteristiche utili per definire l'atteggiamento del soggetto durante la valutazione psicologica. Infatti, gli item da noi considerati si raggruppano in tre dimensioni significative: il coinvolgimento emotivo e la partecipazione, ossia gli aspetti più legati alla capacità di collaborare ad un compito e infine l'atteggiamento nei confronti della separazione che può implicare soddisfazione per il compito svolto o sollievo per la sua fine.

Dai risultati emersi nel confronto per età emerge, come atteso, che i bambini più grandi sono quelli che ottengono punteggi migliori nella dimensione della partecipazione che è quella che coinvolge caratteristiche che più mutano con lo sviluppo come l'attenzione e la capacità di rispettare le regole (Berti, Bombi, 2005). Dal confronto per genere non emergono invece differenze significative probabilmente perché la capacità di sintonizzarsi emotivamente con l'altro e di agire in modo collaborativo si differenzia maggiormente tra i due generi a partire dall'età scolare (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006).

Infine, le dimensioni della check-list correlano con il comportamento del bambino in un contesto diverso da quello valutativo: quello delle relazioni con i compagni. Il livello di partecipazione alle prove, infatti, risulta legato a dimensioni significative del comportamento sociale infantile (Di Norcia, 2005). I bambini prosociali sono in grado di gestire i propri stati emotivi, motivazionali e comportamentali, adattandoli a quelli degli altri; questa capacità di controllare le proprie emozioni e di agire in modo socialmente competente consente loro di rispondere in modo adattivo e appropriato alle circostanze interpersonali, inibendo i comportamenti non accettabili.

Di contro, invece, una scarsa capacità nel controllo della propria emotività si associa alla comparsa di comportamenti aggressivi (*ibid.*; Caprara, Pastorelli, 1993a). Nel presente studio, i bambini ansiosi o disinteressati durante la prova sono stati valutati dalle proprie insegnanti come più aggressivi.

Infine, per quanto riguarda la relazione tra il fattore *Piacere di concludere* e l'Isolamento sociale, i bambini sfuggenti "a livello sociale" vengono considerati dalle loro insegnanti come bambini che preferiscono stare da soli piuttosto che condividere le attività con un partner (Baumgartner, Bombi, 2005).

I risultati emersi da questo primo studio pilota, dunque, evidenziano l'utilità e la validità dell'applicazione della check-list in un contesto valutativo. Uno stru-

mento di questo tipo, infatti, aiuta a cogliere informazioni di carattere qualitativo che favoriscono la valutazione “globale” della persona esaminata e, al tempo stesso, consente di sistematizzare, con il maggior grado di precisione possibile, tali dati, in modo da garantire l’accuratezza e la stabilità delle misure effettuate. La check-list proposta rappresenta in tal senso un valido ausilio poiché rende meno probabile che lo psicologo incorra in errori di generalizzazione o di sovra o sottostima delle risposte del soggetto, in base ad impressioni o aspettative personali (Westhoff, Hagemeister, Strobel, 2007).

Essa permette inoltre di considerare con la stessa attenzione il bambino non solo durante il momento centrale di svolgimento della prova, ma anche nella fase iniziale di approccio ad una persona e ad un compito non familiari e nella fase finale di separazione e congedo. Le informazioni raccolte in questi momenti, seppur con le necessarie cautele e dovute verifiche, possono essere generalizzate ad altri contesti estranei all’ambito di valutazione (ad esempio quello scolastico), allargando l’ottica di indagine.

L’utilizzo di questa check-list potrebbe risultare utile anche quando la valutazione richiede la somministrazione di prove in diverse sedute. In questo caso sarebbe possibile per lo psicologo, attraverso la compilazione dello strumento, osservare in maniera sistematica l’esaminato, rilevando i suoi cambiamenti nel tempo e in relazione al tipo di prova somministrata, mettendo a fuoco le sue capacità di adattamento, i punti di forza e di debolezza.

Anche se i risultati di questo studio incoraggiano l’utilizzo della check-list per valutare le caratteristiche di bambini sottoposti ad una valutazione psicologica, riteniamo che le caratteristiche della scala da noi proposta potrebbero essere migliorate. Innanzitutto, sarebbe utile riformulare gli item che prevedevano tra le alternative la risposta “non so” in modo da ridurre il numero di dati mancanti. In secondo luogo, riteniamo necessario ampliare il campione considerato nonché ripetere la check-list in occasione di prove diverse somministrate allo stesso soggetto. Tali modifiche ci spingono a promuovere un secondo studio, rivolto a migliorare l’affidabilità della check-list per l’esaminatore da noi proposta in questo primo lavoro.

## Note

<sup>1</sup> Gli item prevedevano anche la risposta “non so”; per questo motivo in alcuni casi i gradi di libertà nelle successive analisi possono non corrispondere al numero totale dei soggetti.

## Riferimenti bibliografici

Barbaranelli C. (2006), *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*. LED, Milano.  
Barbaranelli C., D’Olimpo F. (2007), *Analisi dei dati con SPSS I. Le analisi di base*. LED, Milano.

- Baumgartner E. (2004), *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*. Carocci, Roma.
- Baumgartner E., Bombi A. S. (2005), *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Laterza, Roma-Bari.
- Baumgartner E., Pistorio B. (2006), Aiutare, confortare, condividere. Le condotte prosociali in età prescolare dal punto di vista dei bambini e delle insegnanti. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 8, pp. 27-44.
- Berti A. E., Bombi A. S. (2005), *Corso di psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna.
- Boncori L. (1993), *Teoria e tecniche dei test*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bracken B. A. (2004). *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. Allyn & Bacon, Boston.
- Cannoni E., Allegrini A. (2006), *Lo sviluppo e la sua valutazione*. Edizioni Kappa, Roma.
- Caprara G. V., Pastorelli C. (1993a), Early Emotional Instability, Prosocial Behavior, and Aggression: Some Methodological Aspects. *European Journal of Personality*, 7, pp. 19-36.
- Idd. (1993b), Relazioni tra coetanei. La nomina dei pari come predittore delle forme di adattamento e disadattamento nella prima adolescenza. *Età evolutiva*, 44, pp. 86-93.
- Di Norcia A. (2005), Instabilità emotiva e *Social Information Processing* in bambini aggressivi e socialmente rifiutati. *Rassegna di Psicologia*, 2, pp. 53-68.
- Eisenberg N., Champion C., Ma Y. (2004), Emotion-Related Regulation: An Emerging Construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 3, pp. 236-59.
- Eisenberg N., Fabes R. A. (1998), Prosocial Development. In W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development*. Wiley, New York (v ed.).
- Eisenberg N., Fabes R. A., Nymann M., Bernzweig J. E., Pinuelas A. (1994), The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions. *Child Development*, 65, pp. 109-28.
- Eisenberg N., Fabes R. A., Spinrad T. L. (2006), Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development*. Wiley, New York (vi ed.).
- Eisenberg N., Spinrad T. L. (2004), Emotion-related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75, 2, pp. 334-9.
- Fernández-Ballesteros R., De Bruyn E. E. J., Godoy A., Hornke L. F., Ter Laak J., Vizcarro C., Westhoff K., Westmeyer H., Zaccagnini J. L. (2001), Guidelines for the Assessment Process (GAP): A Proposal for Discussion. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 3, pp. 187-200.
- Glutting J. J., McDermott P. A. (1988), Generality of Test-Session Observations to Kindergarteners' Classroom Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 5, pp. 527-37.
- Glutting J. J., Oakland T., McDermott P. A. (1989), Observing Child Behavior during Testing: Constructs, Validity, and Situational Generality. *Journal of School Psychology*, 27, 2, pp. 155-64.
- Glutting J. J., Youngstrom E. A., Oakland T., Watkins M. (1996), Situational Specificity and Generality of Test Behaviors for Samples of Normal and Referred Children. *School Psychology Review*, 25, pp. 35-57.

- McConaughy S. H. (2005), Direct Observational Assessment during Test Sessions and Child Clinical Interviews. *School Psychology Review*, 34, 4, pp. 490-506.
- Oakland T., Glutting J. J., Watkins M. W. (2005), Assessment of Test Behaviors with the *WISC-IV*. In A. Prifitera, D. H. Saklofske, L. G. Weiss (eds.), *WISC-IV Clinical Use and Interpretation: Scientist-practitioner Perspectives*. Elsevier Academic Press, New York, pp. 435-63.
- O'Neil A. M. (1995), *Clinical Inference: How to Draw Meaningful Conclusions from Psychological Tests*. Clinical Psychological Publishing Company, Brandon (VT).
- Sattler J. M. (2001), *Assessment of Children. Cognitive Applications*. Jerome M. Sattler Publisher Inc., San Diego.
- Id. (2006), *Assessment of Children. Behavioral, Social, and Clinical Foundations*. Jerome M. Sattler Publisher Inc., San Diego (v ed.).
- Spinrad T. L., Eisenberg N., Harris E., Hanish L., Fabes R. A., Kupanoff K., Ringwald S., Holmes J. (2004), The Relation of Children's Everyday Nonsocial Peer Play Behavior to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Developmental Psychology*, 40, 1, pp. 67-80.
- Wechsler D. (1967), *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. The Psychological Corporation, San Antonio (TX) (trad. it. *WPPSI. Scala Wechsler a livello prescolare e di scuola elementare. Manuale*. Organizzazioni Speciali, Firenze 1973).
- Westhoff K., Hagemester C., Strobel A. (2007), Decision-aiding in the Process of Psychological Assessment. *Psychology Science*, 49, 3, pp. 271-85.

## Abstract

In this work we propose a subject observation check-list in a contest of evaluation, which validity was tested on the occasion of two researches made in several nursery schools in Rome. According to pilot study's results, we obtain a correspondence between dispositions noticed during the evaluation and subjects' attitudes and behaviours in no-evaluative contests. In the second study, in order to improve instrument's validity and reliability, we gave a bipolar structure to check-list's items. Even in this situation, results confirm previous link, that is between attitudes and behaviours in evaluative contest and those which are shown in other spheres, as the social one.

Key words: *psychological evaluation, observation, check-list, examinee-examiner, testing situation, reaction to test.*

*Articolo ricevuto nel luglio 2009, revisione del gennaio 2011.*

Le richieste di estratti vanno indirizzate a Eleonora Cannoni, Sapienza - Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, via dei Marsi 78, 00185 Roma; e-mail: [eleonora.cannoni@uniroma1.it](mailto:eleonora.cannoni@uniroma1.it).