

# TMA

## Test di valutazione multidimensionale dell'autostima

Bruce A. Bracken

**TEST E STRUMENTI  
DI VALUTAZIONE**



Erickson

## IL TEST

### TMA

È ampiamente dimostrato che l'autostima costituisce un fattore fondamentale sia per il benessere generale della persona sia per la sua efficacia nei diversi ambiti di vita. Di conseguenza, nel corso del tempo, questo costruito ha ricevuto una sempre maggiore attenzione da parte della ricerca e delle diverse figure coinvolte nell'educazione di bambini e adolescenti.

Come misurare in modo preciso l'autostima nella fascia d'età 9-19 anni?

Il TMA, corredato delle norme statistiche relative alla popolazione italiana, consente di valutare l'autostima nelle sue dimensioni specifiche, corrispondenti alle principali aree di esperienza del bambino o del ragazzo:

- interpersonale
- scolastica
- emozionale
- familiare
- corporea
- di competenza di controllo dell'ambiente.

Tali ambiti sono legati fra loro e formano l'autostima globale, intesa come un giudizio complessivo sul proprio valore.

### ▲ Protocolli allegati al libro

## L'AUTORE

### BRUCE A. BRACKEN

Ha svolto numerose ricerche nel campo della valutazione psicoeducativa ed è autore e coautore di diversi libri e test. Ha presieduto la commissione APA sul testing e l'assessment psicologici e attualmente è presidente eletto della Commissione Internazionale sui test, nonché componente di un gruppo di studio sulla disabilità per l'Accademia Nazionale delle Scienze.

## TEST E STRUMENTI DI VALUTAZIONE

DIREZIONE CESARE CORNOLDI E LUIGI PEDRABISSI

Propone test e strumenti che, accanto alla facilità di somministrazione, presentano un'approfondita elaborazione teorica, rigore nella standardizzazione e nella descrizione delle norme di riferimento e solide proprietà psicometriche.

Si rivolge ai professionisti che lavorano in ambito clinico-sanitario, fornendo strumenti in grado di offrire la massima efficacia per la diagnosi e la valutazione a supporto di un successivo intervento.

€ 39,00  
Manuale + 2 protocolli indivisibili

9 788879 465199

www.erickson.it

# 1

## **Aspetti teorici del concetto di sé e dell'autostima**

### **Prospettiva storica**

Lo studio psicologico del concetto di sé e dell'autostima ha ormai una lunga storia di elaborazioni teoriche. Tra le prime definizioni di autostima ritroviamo quella, spesso citata, di William James (1890/1983): «Autostima = Successo/Aspettative». L'autostima di una persona sarebbe il risultato del confronto tra successi concretamente ottenuti e corrispondenti aspettative. Benché James considerasse l'autostima molto legata ai successi concreti di una persona, la sua formula trascurava di prendere nella necessaria considerazione l'effetto dei fattori ambientali che contribuiscono a migliorare o peggiorare le prestazioni. La mancata considerazione da parte di James degli effetti interattivi che si verificano tra l'individuo e il suo ambiente ebbe il risultato di situare il sé esclusivamente in una dimensione intraindividuale, senza riconoscere l'importante influenza dell'ambiente (fisico, educativo, sociale, culturale) sul comportamento umano.

La formula di James pose anche le basi per l'idea, comunemente accettata, secondo cui l'autostima sarebbe una caratteristica psicologica unitaria, un costrutto globale. La sua formulazione dell'autostima non riconosceva infatti le variazioni nelle capacità e nei comportamenti di un individuo in funzione dei diversi contesti di vita. Per esempio, accade spesso che una persona ottenga maggiori successi nelle interazioni sociali che nel profitto scolastico. In questi casi, non è forse

legittimo attendersi che l'individuo esprima un *concetto di sé sociale* migliore di un *concetto di sé scolastico*? La formula di James sintetizza, sommandoli, tutti i successi e i fallimenti (indipendentemente dall'importanza e dal contesto di ciascuno di essi) e assume che le aspettative di una persona debbano corrispondentemente sommarsi le une alle altre.

Cooley (1902), come James, proponeva un concetto di sé «generalizzato». Questi primi modelli teorici del concetto di sé portarono alla messa a punto di scale di valutazione dell'autostima di natura unidimensionale, che si sono rivelate di scarsa utilità sia nel lavoro clinico sia nell'ambito della ricerca perché sono costituite da una mescolanza di item troppo disparati e combinati in modi spesso sbilanciati e non adatti a fornire un punteggio globale dell'autostima (*Coopersmith Self-Esteem Inventory*, Coopersmith, 1967, 1984; Rosenberg, 1979). Questo approccio caratterizzato dalla combinazione di item troppo disparati è stato criticato da Wylie (1974; 1979) nelle sue analisi sulla valutazione del concetto di sé. I test costruiti in questo modo, quando vengono usati nella ricerca come misure di variabili dipendenti, possono condurre a risultati equivoci e non riproducibili a causa della difformità con cui un dato ambito di autostima viene soppesato rispetto a un altro ambito. Inoltre, quando vengono usati nella pratica clinica, è facile che i punteggi sul concetto di sé globale siano eccessivamente o scarsamente sensibili ad aree specifiche dell'adattamento psicologico.

Il problema se il concetto di sé e l'autostima debbano intendersi in termini unidimensionali o multidimensionali ha visto propendere recentemente la maggior parte degli studiosi per la seconda ipotesi (Harter, 1983; L'Ecuyer, 1981; Marsh e Holmes, 1990; Minton, 1979; Piers, 1984).

Benché vengano indicate diverse dimensioni importanti, c'è un sostanziale accordo su quelle considerate le più rilevanti. Le dimensioni più frequentemente segnalate come fondamentali comprendono i seguenti aspetti: *relazioni interpersonali*, *competenza di controllo dell'ambiente*, *emotività*, *successo scolastico*, *vita familiare*, *vissuto corporeo* (Bannister e Agnew, 1977; Coopersmith, 1967; 1984; Epstein, 1973; Harter, 1978, 1982a, 1982b, 1983; L'Ecuyer, 1981; Marsh e Holmes, 1990; Minton, 1979; Piers, 1984; Rosenberg, 1979; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976). Tuttavia, non tutti questi ricercatori menzionano tutte e sei le aree da noi indicate, mentre alcuni di essi le suddividono ulteriormente. Per esempio, Marsh e Holmes (1990) identificano l'*aspetto corporeo* e le *capacità fisiche* come due aspetti distinti del concetto di sé corporeo, e articolano ulteriormente il concetto di sé scolastico nelle aree specifiche dei contenuti curricolari.

Benché negli anni recenti la natura multidimensionale dell'autostima sia stata sempre più largamente accettata, si è sostenuto in modo convincente che

l'autostima sia strutturata gerarchicamente. Una tale struttura gerarchica pone all'apice l'autostima generale, mentre le varie dimensioni intercorrelate costituirebbero un secondo livello «inferiore» (Epstein, 1973; Shavelson et al., 1976). Una struttura gerarchica e multidimensionale dell'autostima è intuitivamente ed empiricamente sensata, ed è strutturalmente simile alle concettualizzazioni di Spearman (1927) o di Thurstone (1938) riguardo all'intelligenza come un fattore cognitivo generale sostenuto da una serie di capacità intellettive primarie e secondarie.

Un altro problema che si è posto nello studio dell'autostima riguarda la sua origine, cioè se l'autostima si formi all'interno dell'individuo o sia generata da fonti esterne.

Cooley (1902) affermava che «il sé si forma specchiandosi nelle reazioni degli altri», suggerendo che il modo in cui consideriamo noi stessi dipende per gran parte dal modo in cui ci vengono «riflesse» dagli altri le nostre azioni e caratteristiche. Secondo Cooley, se veniamo trattati con noncuranza o disprezzo, o se veniamo giudicati severamente dagli altri, tenderemo di riflesso ad adottare il punto di vista negativo dell'«altro» che ci viene comunicato.

Anche Rosenberg (1965; 1979) sostiene che le reazioni altrui influenzano in modo decisivo la valutazione che operiamo di noi stessi. Considerati da un simile orientamento interazionista, il concetto di sé e l'autostima si sviluppano attraverso un continuo processo di interazione reciproca tra l'individuo e il suo ambiente (includendo naturalmente le altre persone che di quell'ambiente fanno parte). Tra questi due elementi c'è una condizione di costante reciprocità poiché l'individuo agisce sull'ambiente e l'ambiente a sua volta reagisce influenzando l'individuo. Tale approccio interazionista è stato proposto anche da Bloom (1976), soprattutto in riferimento al concetto di sé scolastico.

Connesso alla controversia sul fatto che lo sviluppo dell'autostima sia un processo individuale o interattivo/relazionale è il problema degli standard con cui gli individui giudicano le proprie capacità, ovvero se l'autostima sia basata su standard oggettivi e assoluti, oppure intraindividuali, o di confronto sociale o ideali.

Rogers e Dymond (1954) posero l'accento sugli effetti prodotti dagli standard ideali e presupposero che l'entità della differenza tra il sé reale di una persona e il suo sé ideale costituisca un indice importante del suo adattamento socio-emozionale.

L'autostima, da questo punto di vista, potrebbe risultare dalla seguente modificazione della formula di James: «Autostima = Risultati reali/Aspettative ideali». È probabile che le persone elaborino i propri standard ideali attraverso le proprie osservazioni, le aspettative espresse e dimostrate dagli altri e i risultati degli altri che cercano di imitare.

### **Il dibattito tra cognitivisti e comportamentisti sul «sé»**

Gli sforzi di descrivere l'essenza profonda di un individuo hanno dato impulso a un dibattito tra comportamentisti e cognitivisti che continua ormai da decenni. Nonostante la morte recente del più noto esponente del comportamentismo, B.F. Skinner, il dibattito tra le due scuole di pensiero durerà probabilmente ancora a lungo. La continuazione del dibattito scientifico è evidenziata dai recenti sforzi di dare vita a una base cognitiva elaborata e omogenea per il «sé» (Harter, 1983) e da uno sforzo comportamentale ancor più recente per metterne in dubbio la validità (Skinner, 1990).

Harter (1983) ha fornito una magistrale descrizione e un modello evolutivo per un «sistema cognitivo del sé» che includa il concetto di sé e l'autostima. La sua descrizione dello sviluppo del sé comprende processi come l'autorealizzazione, l'autocontrollo, la fiducia in se stessi, l'autoregolazione e l'autogratificazione. Il cuore di questo sistema è un'entità, una struttura all'interno dell'individualità chiamata «sé». In questo modello, troviamo quasi sempre il prefisso «auto» [in inglese, «self-»] perché rappresenta il controllo su varie funzioni cognitive e su vari comportamenti (per esempio, gratificazione *autoregolata*, controllo *autodiretto*, l'*autoconsapevolezza* di aver raggiunto un grado di successo tale da essere identificato come «realizzazione» di sé). Questa terminologia che usa il prefisso «auto» è ormai largamente accettata sia nella letteratura non specializzata sia in quella professionale. Il prefisso «auto» e la parola «sé» sono ormai largamente riconosciuti all'interno della psicologia cognitiva ma anche fuori da essa come l'essenza dell'individuo: in questa prospettiva, il sé è la parte percettiva, emotiva, razionale/valutativa e regolatrice dell'individuo.

Skinner consacrò la sua carriera professionale a convincere gli psicologi che la più importante unità di studio scientifico della psicologia è il comportamento osservabile e misurabile e non i processi mentali o le cosiddette «cognizioni». Poiché nessuno ha mai visto direttamente (e probabilmente neppure mai vedrà) l'entità mentale chiamata «sé», tutto quello che possiamo fare per conoscere tali strutture è inferirle dal comportamento manifesto di un individuo. Poiché il comportamento è un dato reale osservabile, esso costituisce un'area di studio opportuna e valida. Secondo i principi di base del comportamentismo, il comportamento passato condiziona quello futuro; la storia di rinforzamento vissuta in un dato ambiente predirà i comportamenti futuri in ambienti simili e il comportamento che viene osservato può essere acquisito per tramite dell'imitazione. Nella sua ultima pubblicazione prima della morte, Skinner (1990) fece un ultimo sforzo per convincere gli psicologi che l'oggetto dei loro studi deve essere il comportamento, non i sistemi cognitivi del sé. Egli concludeva:

Nel contatto faccia-a-faccia con un'altra persona, i riferimenti a un sé autodeterminato sono inevitabili. C'è un «tu» e c'è un «io»; io vedo quello che «tu» fai e sento quello che «tu» dici e tu vedi quello che «io» faccio e senti quello che «io» dico. Noi non vediamo le complesse vicende passate che determinano le attuali decisioni di fare o dire qualcosa e da ciò inferiamo un'origine interna di quelle stesse decisioni. In un'analisi scientifica i fattori determinanti che spiegano l'emissione di un comportamento saranno necessariamente le storie della *selezione* di questo o quel comportamento a seconda che a una sua variazione abbia fatto seguito un rinforzo o una punizione. Non c'è posto, in un'analisi scientifica del comportamento, per concetti astratti come «mente» o «sé». (p. 1209)

Secondo Skinner (1990), qualunque comportamento di un organismo è il prodotto di tre tipi di meccanismo di variazione/selezione, e cioè: l'evoluzione biologica della specie; il condizionamento operante e l'imitazione; l'evoluzione culturale.

L'*evoluzione biologica* della specie è un processo che stabilisce i limiti di ciò che i membri di una data specie possono o non possono fare (per esempio, gli uomini sono in grado di parlare ma non di volare). L'evoluzione biologica prepara una specie a sopravvivere in un ambiente simile a quello in cui la specie è cresciuta. Il *condizionamento operante* aumenta la probabilità che si manifestino determinati comportamenti attraverso il loro rinforzamento. La maggior parte dei comportamenti umani viene modellata e acquisita attraverso il condizionamento operante e l'imitazione. L'*evoluzione culturale* prepara ciascun gruppo al tipo di mondo in cui il gruppo stesso si è evoluto.

Combinati tra loro, questi tre tipi di variazione/selezione determinano storicamente il comportamento dell'individuo all'interno di contesti ambientali specifici e forniscono gli elementi fondamentali per predire i comportamenti futuri di quell'individuo in contesti simili.

Da una prospettiva comportamentale, la migliore descrizione del «sé» di una persona sarebbe quella di uno schema di comportamento sufficientemente caratteristico da essere identificato solo con quel particolare individuo. Infatti, noi inferiamo il concetto di sé di una persona esclusivamente dai suoi schemi di comportamento. Gli individui utilizzano affermazioni descrittive e valutative che riflettono i loro comportamenti passati e predicono i loro comportamenti futuri. Una persona che si riconosca nell'affermazione «Mi sento a disagio quando sono con persone che non conosco» sta riportando una storia di disagio interpersonale e consente di predire un disagio interpersonale futuro. Tale difficoltà continuerà a essere probabile fino a che i comportamenti interpersonali dell'individuo non verranno rinforzati in modo differenziale (e così si potranno evolvere positivamente) o finché l'ambiente non favorirà interazioni sociali rilassate e meno stressanti.

## **Procedure di somministrazione e di attribuzione dei punteggi**

### **Chi può somministrare il TMA?**

Il TMA è stato messo a punto in modo tale da poter essere somministrato non solo da psicologi e pedagogisti ma anche da insegnanti specializzati. Le istruzioni del test sono molto concise e non sono previsti limiti di tempo. Inoltre, il test può essere completato in assenza dell'esaminatore, e a quest'ultimo è permesso chiarire dubbi lessicali e definire qualunque parola che il ragazzo non comprenda. Benché il TMA possa essere somministrato con facilità, oltre che dagli psicologi, anche dalla maggior parte degli operatori, la sua interpretazione completa richiede un certo bagaglio di conoscenze psicometriche unite ad abilità ed esperienze specifiche. L'operatore che attribuisce i punteggi, analizza e interpreta il TMA dovrebbe aver ricevuto una formazione non solo psicometrica ma anche sulle teorie della personalità, dell'apprendimento e sulla psicologia evolutiva.

### **Istruzioni per la somministrazione**

Le istruzioni che il ragazzo legge sono contenute nella sezione II del protocollo di valutazione e si presentano come segue.



*Leggete le seguenti affermazioni e date una delle quattro risposte possibili a seconda di quanto credete che siano «vere» per voi. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma è importante che valutate ogni frase sulla base delle sensazioni che provoca in voi. Rispondete con sincerità. Per dare le risposte, basta sbarrare la casella posta sotto la frase che, di volta in volta, corrisponde ai sentimenti che l'affermazione suscita in voi. A ogni affermazione si può rispondere: Assolutamente vero, Vero, Non è vero, Non è assolutamente vero.*

Nelle somministrazioni di gruppo o individuali in cui le capacità di lettura del soggetto sono limitate (per esempio, inferiori a quelle del livello di quarta elementare), l'esaminatore dovrebbe leggere ad alta voce le istruzioni mentre il ragazzo le legge a sua volta. Nelle somministrazioni con ragazzi più grandi che possiedono capacità di lettura ben sviluppate, essi potranno leggere le istruzioni da soli e procedere con il test.

In tutti i casi, è opportuno che si dica al soggetto: «*Se non capisci una o più parole del test, chiedimi il significato e io te lo spiegherò*». Il fondamento logico di questa prassi risiede nel fatto che il TMA è una misura di adattamento socio-emozionale, non di successo scolastico né tantomeno di intelligenza. In parole povere, per essere valutato in modo attendibile il soggetto deve comprendere completamente gli item. L'esaminatore dovrebbe spiegare qualunque parola non familiare con un linguaggio più accessibile, evitando di applicare connotazioni positive o negative alle sue spiegazioni.

L'esaminatore dovrebbe assicurarsi infatti di non guidare l'esaminando nella scelta delle risposte. Ecco perché bisogna stare attenti a non connotare alcuna risposta come buona o cattiva. Quando i ragazzi fanno domande su come dovrebbero rispondere ad item specifici, l'esaminatore dovrebbe fornire una risposta neutra del tipo: «*Fa quel che ti sembra meglio*»; «*Segna la risposta che descrive meglio come ti senti*»; oppure «*Decidi qual è la risposta migliore per te*» e così via.

Quando il soggetto ha completato la scala, l'esaminatore dovrebbe scorrere rapidamente il protocollo per esser certo che sia stata data risposta a tutti gli item. Se il ragazzo ne ha ommesso qualcuno, l'esaminatore dovrebbe, in modo informale, richiamare la sua attenzione sulle omissioni e invitarlo a fornire le risposte mancanti. Se il soggetto rifiuta di completare gli item rimanenti, sarebbe opportuno esplorare le ragioni del rifiuto ma non insistere affinché gli item vengano completati a tutti i costi.

Le scale con item incompleti possono essere valutate utilizzando le procedure delineate nella sezione del manuale intitolata «Attribuzione dei punteggi alle scale non interamente completate».