

**XXIV CONGRESSO NAZIONALE
ASSOCIAZIONE ITALIANA DI
PSICOLOGIA**

**Sezione di Psicologia dello Sviluppo e
dell'Educazione**

Genova, 19-21 settembre 2011



Facoltà di Scienze della Formazione

Indice

Slot 1.....	4
Simposi.....	4
Sessione tematica D “Famiglia, coppia e ruoli sociali”.....	60
Sessione tematica L “Linguaggio – 1: Acquisizione di prima e seconda lingua e disturbi specifici.....	80
Slot 2.....	99
Simposi.....	99
Sessione tematica C “Rappresentazione di sé, della mente, dell’altro”.....	147
Sessione tematica I “Contesti, credenze, interazioni nella formazione di adolescenti e adulti”.....	167
Sessione tematica N “Pensiero, rappresentazione, memoria”.....	188
Slot	205
Simposi.....	205
Sessione tematica A “Emozioni e sviluppo sociale e morale”.....	254
Sessione tematica O “Adolescenza e comportamenti a rischio”.....	272
Sessione tematica P “Aspetti psicobiologici dello sviluppo”.....	297
Slot 4.....	318
Simposi.....	318
Sessione tematica H “Relazioni interpersonali nei contesti scolastici”.....	383
Sessione tematica M “Linguaggio – 2: Comprensione e comunicazione orale e scritta”... 	410
Slot 5.....	435
Simposi.....	435
Sessione tematica F “Parenting e relazioni tra genitori e figli”.....	497
Sessione tematica G “Attribuzione e motivazione nei contesti educativi”.....	525

Slot 6.....	540
Simposi.....	540
Sessione tematica B “Tra cognizione ed emozione”	599
Sessione tematica E “Attaccamento”.....	620
Invited Lecturers.....	636

Slot 1

Simposi

PG. 5

Modelli costruttivisti, interazionisti, emergentisti e nuovi percorsi teorici e di ricerca in psicologia dello sviluppo.

Proponente: M. Dondi

Discussant : M. Del Giudice

PG. 17

Fare ricerca osservativa con gli operatori educativi tre-scolastici e scolastici: strumenti e condizioni per la collaborazione.

Proponente: B. Ongari

Discussant: E. Baumgartner

PG. 29

Nuove forme di transizione all'adulità: adolescenti ed emerging adults di fronte ai compiti di sviluppo

Proponenti: E. Rabaglietti e L. S. Sica

Discussant: L. Bonica

PG. 44

Teoria della mente, social cognition e competenza relazionale: esplorare le componenti dell'esperienza sociale

Proponente: P. Molina

Discussant: O. Albanese

MODELLI COSTRUTTIVISTI, INTERAZIONISTI, EMERGENTISTI: ALCUNI NUOVI PERCORSI TEORICI E DI RICERCA IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO
Proponente: Marco Dondi
<i>Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, Via Savonarola, 27, 44121, Ferrara.</i>
marco.dondi@unife.it
Discussant del simposio: Marco Del Giudice
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Po, 14, 10123 Torino.</i>
marco.delgiudice@unito.it
<p>A culminare con l'annuncio della decodificazione del genoma umano da parte dello <i>Human Genome Project</i> e della <i>Celera Genomics</i> nel 2000, le assunzioni di tipo innatista hanno trovato sempre più spazio in biologia, in psicologia e nell'ambito delle neuroscienze. Tuttavia, proprio il raggiungimento di questo grande traguardo ha rivelato negli ultimi anni quanto la metafora informazionale, cioè l'idea che i geni contengano a priori le informazioni per la costruzione di capacità, abilità e funzioni, sia inadeguata a spiegare l'emergere di quelle stesse funzioni nel corso dello sviluppo. In modo analogo a quanto sta accadendo in genetica e in biologia, il simposio intende mostrare, a partire da settori della ricerca caratterizzati da assunzioni di tipo innatista, come si stiano aprendo nuovi percorsi teorici e di ricerca che hanno invece come riferimento modelli interazionisti, costruttivisti ed emergentisti. In particolare, Valeria Manera (Univ. di Torino) presenterà una ipotesi di tipo interazionista relativamente allo sviluppo dei neuroni specchio; Eloisa Valenza (Univ. di Padova) mostrerà come l'organizzazione percettiva e l'orientamento visuo-spaziale vengano modulate, alla nascita e nei primi mesi di vita, dalla natura dell'informazione presente nell'ambiente; Laura Franchin (Univ. di Padova e Ferrara) approfondirà il tema delle lateralizzazioni corporee; Sergio Agnoli (Univ. di Padova e Bologna) presenterà alcuni studi sul riconoscimento delle espressioni facciali di emozione in bambini di età compresa tra 8 e 11 anni. Infine, Vittore Perrucci (Univ. della Valle d'Aosta) esporrà alcune caratteristiche fondamentali delle teorie dei sistemi dinamici complessi discutendone le implicazioni teoriche nell'affrontare il problema continuità/discontinuità dello sviluppo. Nell'insieme questi contributi mostrano quanto sia importante, nella spiegazione del cambiamento, comprendere l'interazione tra le predisposizioni biologiche (anch'esse soggette alle leggi dell'interazione e quindi risultato di altre interazioni) e la moltitudine di sollecitazioni che provengono dall'ambiente fisico e sociale.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
DA DOVE VENGONO I NEURONI SPECCHIO?
Valeria Manera
<i>Centro di Scienza Cognitiva e Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Po, 14, 10123 Torino</i>
valeria.manera@unito.it
<p>Introduzione</p> <p>I neuroni specchio sono coinvolti in diverse abilità fondamentali per lo sviluppo psico-sociale del bambino, come l'imitazione e l'apprendimento sociale. Nell'ultimo decennio sono stati fatti molti progressi nello spiegare la funzione e la localizzazione cerebrale di questi neuroni, ma continuiamo a sapere pochissimo relativamente alla loro ontogenesi: come si sviluppano i neuroni specchio? Si sviluppano tramite un meccanismo innato, oppure sono il risultato di un processo di apprendimento? In letteratura sono state proposte entrambe le ipotesi, ed è attualmente in corso un acceso dibattito tra gli studiosi del settore. Ad esempio Gallese, Rochat, Cossu, e Sinigaglia (2009) sostengono che i neuroni specchio siano innati. Dato che svolgono funzioni tanto fondamentali, è plausibile aspettarsi che siano stati selezionati nel corso dell'evoluzione in modo da essere disponibili fin dalla nascita, fornendo al neonato un meccanismo precocissimo per entrare in relazione con gli altri. Altri ricercatori (ad es. Heyes, 2010; Keysers & Perrett, 2004) sostengono invece che i neuroni specchio si formino sulla base di un processo di apprendimento associativo, detto apprendimento hebbiano: mentre il neonato osserva sé stesso afferrare un oggetto, i neuroni motori coinvolti nel gesto di afferramento e quelli visivi coinvolti nella percezione del movimento sono attivi contemporaneamente, e questo fa sì che si rafforzino le connessioni sinaptiche tra di essi. La ripetuta auto-osservazione di azioni farebbe emergere nel cervello delle aree specchio, capaci di rispondere allo stesso modo alle azioni altrui. Recenti evidenze empiriche sembrano favorire l'ipotesi dell'apprendimento. In questo contributo teorico propongo un'ipotesi più avanzata e biologicamente plausibile sullo sviluppo dei neuroni specchio, che si inserisce a pieno in questo recente dibattito. Nel nostro modello (Del Giudice, Manera & Keysers, 2009), l'apprendimento hebbiano che porta alla formazione dei neuroni specchio è un processo biologicamente canalizzato, cioè "guidato" da parametri innati che lo rendono più efficiente e che ne orientano il risultato in senso adattativo. In questa prospettiva, le due ipotesi sull'origine dei neuroni specchio (apprendimento e innatismo) non sono incompatibili, ma vengono integrate in un modello più generale. Secondo la nostra ipotesi, i parametri percettivi e motori del neonato sarebbero tali da favorire un apprendimento rapido ed efficace. Gli studi sulle condizioni che facilitano l'apprendimento hebbiano mostrano che esistono alcune condizioni che favoriscono il rafforzamento a lungo termine delle sinapsi: 1) gli stimoli devono essere ripetuti nel tempo; 2) sembra esistere una frequenza di ripetizione ottimale, circa 0,2 cicli/minuto; 3) la sincronizzazione su frequenze Theta facilita ulteriormente il consolidamento sinaptico. Inoltre, per garantire l'input corretto al sistema, è necessario che 4) il neonato abbia qualche tipo di preferenza per osservare i propri movimenti volontari.</p> <p>Metodo</p> <p>Per testare la plausibilità di questa ipotesi abbiamo analizzato la letteratura sulle caratteristiche percettivo-motorie dei neonati, con particolare riferimento alle azioni di afferramento (grasping). Abbiamo effettuato una ricerca bibliografica mirata attraverso vari database e motori di ricerca (come</p>

PUBMED, Google Scholar, PsycInfo) tra il 1990 e il 2011. Inoltre, per verificare uno degli assunti del modello (ovvero la possibilità che la frequenza dei movimenti ciclici dei neonati possa ottimizzare il consolidamento sinaptico), abbiamo elaborato un semplice modello matematico che predice il livello del consolidamento a partire dalla frequenza dei cicli di apprendimento e dalla loro irregolarità.

Risultati

Coerentemente con le nostre ipotesi, i risultati della ricerca bibliografica mostrano che: A) i bambini hanno una marcata preferenza visiva per le proprie mani, soprattutto quando le mani si muovono e manipolano oggetti; B) i movimenti spontanei dei neonati nei primi 4-5 mesi hanno una natura ciclica, e la frequenza dei cicli potrebbe essere vicina alla frequenza ottimale per massimizzare l'apprendimento abbiano; e C) quando il bambino afferra gli oggetti, le aree specchio del cervello mostrano una sincronizzazione EEG nella banda Theta. Il modello matematico da noi introdotto mostra inoltre che la frequenza dei movimenti ciclici osservati nei neonati può essere considerata ottimale per facilitare l'apprendimento abbiano.

Discussione

La nostra ipotesi, per quanto ancora speculativa, fornisce un quadro di riferimento per comprendere l'ontogenesi dei neuroni specchio, e permette di integrare l'ipotesi dell'apprendimento con quella della predisposizione innata, superando la semplicistica dicotomia innato-appreso. Inoltre fornisce numerosi spunti di analisi e nuove ipotesi di ricerca da sottoporre a verifica empirica, nella direzione di integrare lo studio del comportamento con quello del funzionamento neuronale.

Bibliografia

Del Giudice, M., Manera, V., & Keysers, C. (2009). Programmed to learn? The ontogeny of mirror neurons. *Developmental Science*, *12*, 350-363.

Gallese, V., Rochat, M., Cossu, G., & Sinigaglia, C. (2009). Motor cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of action understanding. *Developmental Psychology*, *45*, 103-113

Heyes, C. (2010). Where do mirror neurons come from? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *34*, 575-583.

Keysers, C. & Perrett, D.I. (2004). Demystifying social cognition: a Hebbian perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, *8*, 501-507

2° COMUNICAZIONE ORALE
LO SVILUPPO DELL'ORIENTAMENTO ATTENTIVO E DELL'ORGANIZZAZIONE PERCETTIVA NELLA PRIMA INFANZIA: EFFETTI DELLA NATURA DELLO STIMOLO
Eloisa Valenza
<i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, Via Venezia, 8, 35131, Padova</i>
eloisa.valenza@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>I modelli teorici più recenti considerano lo sviluppo cognitivo come un processo che tende verso una crescente specializzazione dei processi e delle strutture neurali coinvolte nell'elaborazione cognitiva, a partire da alcuni vincoli innati non-specifici (Karmiloff-Smith, 1992). All'interno di questa prospettiva teorica lo studio delle fasi iniziali della vita umana acquista quindi un duplice interesse: da un lato consente di rilevare la precocità di alcuni meccanismi coinvolti in abilità diverse (i.e., abilità attentive, percettive), tradizionalmente studiate ad età più avanzate; dall'altro mette in evidenza le trasformazioni che tali abilità subiscono nel corso dello sviluppo per ottimizzare l'adattamento fisico e sociale specie-specifico. Un esempio paradigmatico di questo complesso processo evolutivo è rappresentato dai processi coinvolti nell'elaborazione dei volti: a partire da alcuni vincoli generali innati che predispongono il neonato a prestare attenzione ad alcune caratteristiche strutturali del volto (Johnson et al., 1991; Valenza et al., 1996), si sviluppa attraverso un graduale processo di specializzazione funzionale (Turati et al., 2005) e neurale (Pascalis et al., 2002), un sistema specifico deputato all'elaborazione dei volti, ampiamente dimostrato nell'adulto.</p> <p>A partire da questi dati il presente contributo si propone di presentare due studi volti ad individuare se e in che modo la natura <i>sociale vs non sociale</i> dello stimolo modula alcune funzioni cognitive di base di natura attentiva e percettiva nella prima infanzia.</p> <p>Primo studio: obiettivi e metodo</p> <p>Nel primo studio si è indagato l'orientamento dell'attenzione visuo-spaziale verso stimoli sociali e non sociali in infanti di 8 mesi, utilizzando una versione modificata del compito di orientamento spaziale di Posner (1980). Attraverso un sistema eye-tracker è stata registrata la latenza dei movimenti oculari.</p> <p>Primo studio: risultati</p> <p>I dati suggeriscono che, a parità di distanza spaziale, lo spostamento attentivo tra due punti all'interno dello stesso oggetto richiede costi minori (minore latenza saccadica) rispetto allo spostamento tra due punti situati su oggetti diversi, ma solo quando gli oggetti presentati non siano di natura sociale. Oggetti di tipo sociale, infatti, sono in grado di modulare tale meccanismo di base, indicando che l'orientamento visuo-spaziale dell'attenzione risente della natura sociale/non sociale degli oggetti su cui opera.</p> <p>Secondo studio: obiettivi e metodo</p> <p>Attraverso compiti di abituazione visiva, nel secondo studio si è indagato se, già alla nascita, risulta presente la capacità di percepire oggetti parzialmente occlusi come unitari, integrando le informazioni visive non presenti nell'ambiente (i.e., completamento amodale). Tale capacità è necessaria fin dalle prime fasi dello sviluppo per percepire gli oggetti come unità coerenti a partire da un ambiente visivo</p>

complesso, in cui sono solitamente presenti molteplici oggetti che si occludono l'uno con l'altro. Si è voluto inoltre indagare in che modo questa abilità risulta influenzata dalla salienza delle informazioni occluse.

Secondo studio: risultati

È stato dimostrato che il sistema percettivo è predisposto fino dalla nascita ad integrare l'informazione visiva mancante per organizzare la realtà fisica come composta da oggetti separati e distinti. Ciononostante, la salienza dell'informazione occlusa è determinante nel guidare il processo di organizzazione percettiva. Infatti, la capacità di riconoscere la somiglianza percettiva tra due volti che differiscono per la presenza/assenza di alcune informazioni risulta compromessa solo quando vengono occluse alcune informazioni salienti (i.e., gli occhi), ma non quando vengono occluse alcune informazioni non salienti (i.e., il naso, i capelli).

Discussione

Complessivamente i dati di questi studi suggeriscono che lo sviluppo dell'organizzazione percettiva e dell'attenzione visuo-spaziale risulta modulato dalla natura delle informazioni presenti nell'ambiente, supportando quindi una visione interattiva dello sviluppo cognitivo, fortemente influenzato, fino dalle sue prime fasi, sia da una dotazione innata che dalle caratteristiche delle informazioni ambientali

Bibliografia

Johnson, M.H., Dziurawiec, S., Ellis, H.D., & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40, 1–19.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.

Pascalis, O., de Haan, M., & Nelson, C.A. (2002). Is face processing species-specific during the first year of life? *Science*, 296, 1321–1323.

Turati C., Valenza E., Leo I., Simion F. (2005). Three-month-olds' visual preference for faces and its underlying visual processing mechanisms. *Journal Experimental Child Psychology*, 90, 255-273.

Valenza, E., Simion, F., Macchi Cassia, V., & Umiltà, C. (1996). Face preference at birth. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22, 892–903.

3° COMUNICAZIONE ORALE
LO STUDIO DELLE ASIMMETRIE FACCIALI E POSTURALI NELLA PRIMISSIMA INFANZIA ATTRAVERSO L'UTILIZZO DI METODOLOGIE NON INVASIVE
Laura Franchin*, Sergio Agnoli*, & Marco Dondi**
* <i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, Via Venezia, 8, 35131, Padova</i>
** <i>Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, Via Savonarola, 27, 44121, Ferrara.</i>
laura.franchin@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>L'indagine scientifica relativa allo sviluppo delle asimmetrie corporee presenti nell'essere umano, si è rivolta allo studio delle lateralizzazioni presenti sin dalle prime fasi di vita solamente nell'ultimo trentennio. In particolare, sono stati prodotti importanti contributi relativamente all'origine e allo sviluppo di asimmetrie posturali e motorie, asimmetrie presenti in attività riflesse, asimmetrie emisferiche e asimmetrie espressivo-facciali (Dondi et al., 2006; Franchin et al., 2010).</p> <p>Considerati sia il consistente interesse scientifico nello studio dello sviluppo ontogenetico delle asimmetrie, sia la difficoltà nel rilevare i comportamenti asimmetrici nella prima infanzia, la presente comunicazione propone due contributi sperimentali caratterizzati dall'utilizzo di metodologie non invasive create <i>ad hoc</i>, per la rilevazione di comportamenti asimmetrici nella primissima infanzia. I contributi sperimentali riguardano lo studio delle asimmetrie espressivo-facciali in epoca neonatale e delle asimmetrie facciali e posturali presenti nell'attività riflessa di trasalimento (<i>startle</i>) in bambini di 5 mesi.</p> <p>Esperimento 1</p> <p>Gli obiettivi del primo esperimento sono: 1) confermare la presenza nei neonati a termine di una tendenza a contrarre maggiormente il lato destro del volto (v. Best & Queen, 1989; Dondi et al., 2006; Rothbart et al., 1989); 2) esplorare la presenza/assenza di asimmetrie espressive nel pretermine.</p> <p>Metodo</p> <p>Dieci neonati a termine e 10 pretermine (32-34 sett. gest.) sono stati videoripresi e per ogni infante sono state selezionate ed acquisite due espressioni di sorriso e due di distress (in totale 80 espressioni). Le immagini sono state elaborate attraverso la tecnica delle figure chimeriche, e sono state valutate da 10 giudici, codificatori esperti nei sistemi MAX (Izard, 1979) e/o FACS (Ekman et al., 2002; Baby FACS, 2009).</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati hanno confermato la presenza di una contrazione muscolare più marcata dell'emifaccia destra nei neonati a termine e una maggiore contrazione dell'emifaccia sinistra nei neonati pretermine. Inoltre, i neonati a termine sono risultati essere più asimmetrici rispetto ai pretermine.</p> <p>Esperimento 2</p> <p>L'obiettivo del secondo contributo è esplorare la presenza/assenza di asimmetrie facciali e posturali</p>

nello *startle* durante la prima infanzia.

Metodo

In un campione di 16 infanti di 5 mesi sono state analizzate la componente posturale e facciale dello *startle* elicitato da uno stimolo sonoro. Per l'analisi della prima componente è stato utilizzato l'AIMMSS (*Automated Infant Motor Movement Startle Seat*; Agnoli et al., 2011), una metodologia non invasiva di misurazione dello *startle* che permette la registrazione della risposta motoria in entrambi i lati del corpo dell'infante. La componente facciale veniva, invece, videoripresa e codificata da due codificatori indipendenti (esperti nel Baby FACS, Oster, 2009), che hanno effettuato in entrambi i lati del volto (nello specifico negli occhi dove aveva luogo il riflesso di ammiccamento palpebrale): 1) una microanalisi dell'*onset* e dell'*apex* di ogni azione facciale coinvolta in questa attività riflessa, 2) un'analisi dello stato di chiusura dell'occhio, utilizzando l'EBS Scale (*Eyeblink Strength Scale*, Essex et al., 2003).

Risultati

Le analisi statistiche hanno messo in evidenza che, posturalmente, il corpo reagisce con una velocità di risposta maggiore sul lato destro; mentre, nell'analisi dell'ammiccamento palpebrale non sono emerse differenze significative nei due lati del volto.

Discussione

Lo studio delle asimmetrie che caratterizzano il corpo umano sin dalle prime fasi di vita è fondamentale per comprendere lo sviluppo delle lateralizzazioni che caratterizzano il sistema nervoso. I risultati ottenuti nel primo esperimento supportano l'ipotesi che le asimmetrie espressivo-facciali infantili siano il risultato di una precoce influenza inibitoria corticale sulle vie sottocorticali, ed in particolare i dati relativi alle espressioni facciali dei pretermine inducono ad ipotizzare che la diversa contrazione muscolare dei due lati del volto possa derivare dall'attività lateralizzata di alcuni centri sottocorticali che controllano l'espressività facciale. Invece, nel secondo esperimento le asimmetrie posturali riscontrate nello *startle* ci inducono ad ipotizzare la presenza di una organizzazione lateralizzata del circuito neuronale che caratterizza il riflesso indagato.

Considerati i diversi pattern asimmetrici emersi in questi esperimenti e considerata la loro specificità relativa alle differenti tappe dello sviluppo dell'essere umano (neonati pretermine vs. neonati a termine; infanti vs. adulti), i complessi percorsi evolutivi delle lateralizzazioni si possono analizzare alla luce di innumerevoli interazioni tra fattori genetici ed ambientali. Tali interazioni possono contribuire pertanto, sin dalla vita intrauterina, all'emergere di specifici pattern asimmetrici sia a livello cerebrale sia a livello motorio-posturale.

Bibliografia

Agnoli, S., Franchin, L., & Dondi, M. (2011). Three methodologies for measuring the acoustic startle response in early infancy. *Developmental Psychobiology*, 53, 323–329.

Best, C. T. & Queen, H. F. (1989). Baby, it's in your smile: right hemiface bias in infant emotional expressions. *Developmental Psychology*, 25 (2), 264-276.

Dondi, M., Tonzig, C., Brocadello, R., Simion, F., & Dalla Barba, B. (2006). Asimmetrie facciali nel

comportamento espressivo-emozionale del neonato. *Giornale Italiano di Psicologia*, 33, 829-852.

Ekman, P., Friesen, W.V., & Hager, J. C. (2002). *Facial Action Coding System (FACS)*. Salt Lake City, UT: Research Nexus division of Network Information Research Corporation.

Essex, M. J., Goldsmith, H. H., Smider, N. A., Dolski, I., Sutton, S. K., & Davidson R. J. (2003). Comparison of video – and EMG – based evaluations of the magnitude of children’s evolution – modulated startle response. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 35(4), 590-598.

Franchin, L., Agnoli, S., & Dondi, M. (2010). Lo sviluppo della lateralizzazione nell’orientamento del capo e nella preferenza per la mano (*handedness*) nella primissima infanzia: alla ricerca delle origini. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 869-895.

Oster, H. (2009). *Baby FACS: Facial Action Coding System for Infants and Young Children*. Unpublished monograph and coding manual. New York University.

Rothbart, M. K., Taylor, S. B., & Tucker, D. M. (1989). Right-sided facial asymmetry in infant emotional expression. *Neuropsychologia*, 27, 675-687.

4° COMUNICAZIONE ORALE
LA TRAIETTORIA EVOLUTIVA DEL RICONOSCIMENTO DELLE ESPRESSIONI FACCIALI DI EMOZIONE NELLA TARDA INFANZIA.
Sergio Agnoli*, Giacomo Mancini**, Bruno Baldaro**, Pio Enrico Ricci Bitti**, & Paola Surcinelli**
* <i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, Via Venezia, 8, 35131, Padova</i>
** <i>Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna, Viale Berti Pichat, 5, 40127, Bologna.</i>
sergio.agnoli@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>La capacità di distinguere ed interpretare le espressioni facciali di emozione è una componente centrale del sistema di comunicazione non verbale ed un'abilità sociale fondamentale per lo sviluppo ed il mantenimento delle relazioni umane. L'importanza dell'abilità di processare (decodificare, interpretare e rispondere) le espressioni facciali di emozione si manifesta a partire dalle prime interazioni sociali del bambino. La traiettoria evolutiva di questa capacità, dalle prime fasi dello sviluppo sino all'età adulta, presenta tuttavia ancora numerose zone d'ombra. La maggior parte delle ricerche si è infatti concentrata sui primi anni di vita sino all'età prescolare. Il periodo della tarda infanzia (un periodo compreso tra i 7 anni ed il periodo preadolescenziale) è stato oggetto di minore attenzione. Secondo alcuni autori durante questo periodo il riconoscimento delle espressioni facciali di emozione avrebbe raggiunto un livello maturativo completo, o per lo meno molto simile a quello normalmente riscontrato negli adulti. Tuttavia recenti studi neuroscientifici hanno dimostrato come le strutture cerebrali deputate al processamento degli stimoli emotivi continuino a svilupparsi sia strutturalmente sia funzionalmente nel corso della tarda infanzia e dell'adolescenza. Questi cambiamenti anatomici e funzionali suggerirebbero che il riconoscimento delle espressioni di emozione non raggiunga una piena maturazione sino all'età adulta (Thomas et al., 2007). L'indagine relativa allo sviluppo delle strutture neurali coinvolte nel processamento delle espressioni di emozione ha inoltre rilevato come maschi e femmine differiscano nella maturazione di alcune aree cerebrali fondamentali per tale capacità. Scopo di questa comunicazione è presentare un'indagine sistematica e su ampia scala della traiettoria evolutiva seguita dal riconoscimento delle espressioni facciali di emozione nella tarda infanzia, prestando particolare attenzione alle differenze di genere nello sviluppo di tale abilità.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato allo studio 504 bambini (258 femmine) di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni. Per valutare l'abilità di riconoscimento è stato utilizzato un set di immagini derivato dal <i>KDEF</i> (Ludqvist et al., 1998). Per il presente studio, in particolare, sono stati selezionati 36 volti raffiguranti cinque emozioni di base (rabbia, tristezza, paura, felicità e disgusto) ed espressioni neutre.</p> <p>Risultati</p> <p>Un primo risultato mette in evidenza un incremento nel tempo dell'accuratezza nella capacità di riconoscimento, $F(6, 492) = 3.127, p = .005$. Oltre a questo effetto generale, l'effetto dell'Età si è rivelato statisticamente significativo in due espressioni specifiche, la tristezza, $F(1, 497) = 14.155, p <$</p>

.001, e l'espressione neutra, $F(1, 497) = 6.753$, $p = .010$. Un effetto interattivo significativo di Età e Sesso sull'accuratezza del riconoscimento di tristezza, $F(1, 497) = 4.861$, $p = .028$, e disgusto, $F(1, 497) = 4.044$, $p = .045$, ha messo in evidenza una differenza tra maschi e femmine nell'evoluzione di tale variabile in entrambe le espressioni. Mentre nelle bambine l'accuratezza nel riconoscimento della tristezza si mantiene elevata nel tempo, nei maschi tale capacità subisce un elevato incremento nel tempo che porta a superare la performance delle femmine attorno agli 11 anni. Per quanto riguarda invece l'espressione di disgusto, i dati di femmine e maschi sono caratterizzati da un andamento opposto. Mentre nelle bambine l'accuratezza nel riconoscimento del disgusto, pur restando elevata, tende a diminuire nel tempo, nei maschi tale variabile aumenta nel corso dei mesi sino a superare, a circa 11 anni, l'accuratezza delle femmine.

Discussione

Un primo dato emerso dalle analisi è l'incremento dell'accuratezza nel riconoscimento delle espressioni facciali di emozione nel corso della tarda infanzia. L'incremento di questa capacità in tale periodo concorderebbe con i dati relativi a una progressiva maturazione nel corso della tarda infanzia e dell'adolescenza del *network* neurale responsabile del processamento degli stimoli emotivi. I risultati hanno inoltre messo in evidenza come maschi e femmine siano caratterizzati da uno sviluppo differenziale nel riconoscimento di alcune espressioni facciali. Sebbene le differenze di genere riscontrate in tale abilità possano essere spiegate sia da un approccio neuro-evolutivo, sia da un approccio sociale, si ritiene, in accordo con McClure (2000), che solamente adottando una visione che integri le conoscenze derivanti dai due modelli, si possa osservare in modo più completo l'evoluzione di questo fenomeno. Sulla base di un modello interazionista, infatti, si potrebbe avanzare l'ipotesi che la maturazione neurologica giochi un ruolo primario nello stabilirsi della differenza di genere riguardo il riconoscimento delle espressioni facciali di emozione, mentre i fattori sociali risultino centrali nel mantenere, rinforzare e variare le differenze di genere presenti su base biologica.

Bibliografia

Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C., & Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: Effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1098–1106.

McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424–453.

Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., & Brogatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development*, 19 (1), 71-92.

Thomas, K. M., Drevets, W. C., Whalen, P. J., Eccard, C. H., Dahl, R. E., Ryan, N. D., & Casey, B. J. (2001). Amygdala response to facial expressions in children and adults. *Biological Psychiatry*, 49 (4), 309–316.

Thomas, L. A., De Bellis, M. D. Graham, R., & LaBar, K. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10 (5), 547-558.

5° COMUNICAZIONE ORALE
ASPETTI STATICI, DINAMICI ED EMPIRICI NEI MODELLI DI SVILUPPO DINAMICI
Vittore Perrucci
<i>Università della Valle d'Aosta, Strada Cappuccini, 2, 11100, Aosta</i>
v.perrucci@univda.it
<p>Introduzione</p> <p>In accordo con Kagan (2008), negli ultimi due decenni, le asserzioni sulla continuità o discontinuità nello sviluppo, propende sempre più a favore della continuità. Tale tendenza affonda le proprie radici nella tradizione innatista, i cui sostenitori, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, hanno cercato di dimostrare le straordinarie abilità degli infanti e la loro apparente connessione con le forme mentali più tardive. Secondo Kagan il supporto alla continuità dello sviluppo è esagerato, in quanto il fatto che i bambini mostrino un incremento quantitativo di prestazione in un determinata abilità non implica necessariamente un incremento quantitativo della sottostante competenza. In primo luogo, l'abilità dei bambini di utilizzare complesse reti semantiche è qualitativamente diversa dall'utilizzo di schemi percettivi di fissazione da parte degli infanti. Secondariamente, i dati empirici sulle competenze precoci sono in gran parte ottenuti da una singola misura di prestazione, il tempo totale di fissazione, che è soggetta a una quantità enorme di influenze spesso trascurate dai ricercatori interessati a dimostrarle.</p> <p>Metodo</p> <p>Al fine di affrontare il problema della continuità/discontinuità si sono confrontati i modelli di sviluppo classici con quelli dinamici nel considerare e definire la relazione tra competenza e prestazione. Le teorie dello sviluppo classiche separano gli aspetti statici, che descrivono gli stati e la sequenza di stati in cui il sistema può trovarsi, dagli aspetti dinamici, concernenti i meccanismi che producono il cambiamento, dagli aspetti empirici, che circoscrivono il cambiamento per domini di applicazione. Tale distinzione riporta al problema della relazione competenza-prestazione. In accordo con le teorie classiche, la competenza è un attributo stabile dell'individuo, mentre la prestazione è dipendente dal contesto, più fluttuante e soggetta a cambiamenti a breve termine. In generale, i metodi statistici usati per rilevare le leggi generali che governano il comportamento si basano su due principi generali: 1) le cause sono proporzionali agli effetti che producono; 2) sono necessarie numerose misurazioni per giungere a conclusioni valide e realistiche. L'assunto è che le misure statistiche possano essere usate per superare le differenze tra intra- inter- individuali e rivelarne gli aspetti comuni, ritenendo la media di una proprietà come indice di cause costanti e le fluttuazioni attorno ad essa dovute a cause accidentali. D'altro canto, i modelli di sviluppo dinamici sembrano essere particolarmente adatti a far fronte ad entrambi le questioni poste da Kagan, fornendo gli strumenti per distinguere, da un lato, i prodotti dello sviluppo, le abilità e le prestazioni, dalle regole che lo producono, dall'altro, i diversi meccanismi sottostanti, trattando la mente come un sistema complesso caratterizzato dall'interazione non-lineare di un gran numero di componenti e dalla capacità di auto-organizzarsi (Van Geert & Steenbeek, 2005). Laddove nella ricerca classica si cerca di trovare i meccanismi come cause del cambiamento, scopo primario dei modelli dinamici è catturare le leggi e le forme di cambiamento nel tempo. La non linearità presuppone che le cause non siano proporzionali agli effetti, i quali dipendono dal contesto e dal momento in cui le cause co-occorrono. Prestazioni e competenze sono contesto- e persona-dipendenti, e dunque fluttuanti entrambi nel tempo. Ne segue che l'irregolarità può essere una proprietà intrinseca di</p>

un determinato processo e non un fattore imposto sul processo da concomitanti fattori indipendenti.

Discussione

Sebbene non specificatamente interessate ai meccanismi psicologici, le teorie di sviluppo dinamiche devono tuttavia renderne nella spiegazione generale delle interazioni dinamiche postulate. A tale scopo particolarmente utile appare essere la metafora della mente come ecosistema proposta di van Geert (1991), il quale considera la mente come un sistema di competenze discernibili in elementi strutturali, o componenti, (quali capacità, concetti, regole, ...) che si trovano a determinato livello di crescita e interagiscono reciprocamente tra di loro. In accordo a tale metafora, Van Geert postula che le diverse componenti siano in competizione tra loro per risorse mentali limitate. Ogni componente può avere un proprio livello di crescita e sono funzionalmente relazionate in accordo a una delle seguenti possibilità: supportiva (la crescita di una supporta la crescita dell'altra), competitiva (la crescita di una è a scapito dell'altra), neutrale (nessuna relazione) o condizionale (la presenza di una è necessaria per l'emergenza dell'altra). La mente, come ecosistema, ha tuttavia scambi e si relaziona con l'ambiente esterno, e ciò influisce a sua volta sul livello di crescita delle singole componenti che la formano. Implicazioni teoriche e pratiche del modello verranno descritte e discusse.

Bibliografia

Kagan, J. (2008). In defense of qualitative changes in development. *Child Development*, 79, 1606-1624

Van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98, 3-53.

Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). A complexity and dynamic systems approach to development: Measurement, modeling and research. In Fischer, K., Battro, A., & Lena P. (Eds.): *The mind, brain and education triad* (2-31). Cambridge: Cambridge University Press.

FARE RICERCA OSSERVATIVA CON GLI OPERATORI EDUCATIVI PRE-SCOLASTICI E SCOLASTICI: STRUMENTI E CONDIZIONI PER LA COLLABORAZIONE
Proponente: Barbara Ongari
<i>Dipartimento di sociologia e ricerca sociale, Università degli studi di Trento</i>
barbara.ongari@soc.unitn.it
Discussant: Emma Baumgartner
<i>Università degli studi di Roma "LA Sapienza"</i>
emma.baumgartner@uniroma1.it
<p>Nel nostro Paese la collaborazione fra ricerca psicologica e servizi educativi ha contorni diversi a seconda del contesto e del periodo evolutivo preso in considerazione.</p> <p>Per esempio, una caratteristica dei servizi per la prima infanzia nel nostro paese è stata, al momento della loro nascita e per molti anni sistematicamente, lo stretto parallelismo fra ricerca e innovazione e la collaborazione reciproca fra operatori dei servizi e ricercatori. Sono documentate esperienze positive e ricche, sia dal punto di vista dei servizi che della ricerca (Musatti e Picchio, 2005; Molina, 2008). Inoltre si va facendo più robusta la riflessione sulle condizioni che consentono un rapporto fecondo tra le due realtà (Manetti, 2006; Ongari, in press). In altri contesti educativi la collaborazione è più costante, anche se forse meno diffusa (UNICEF Centro di Ricerca Innocenti, 2008).</p> <p>I lavori qui riuniti si propongono di esplorare la relazione fra ricerca psicologica e servizi educativi, presentando esempi di contributi che tengono insieme i due versanti e di riflettere sulle condizioni che permettono una positiva collaborazione, euristica per entrambe le parti.</p> <p>Il contributo di Ciucci, Salti e Toselli discute l'efficacia di un questionario che indaga le rappresentazioni che le educatrici di nido hanno della regolazione emotiva dei bambini, studiandone le correlazioni con aspetti legati rispettivamente alla competenza professionale e personale. Barbara Ongari e Francesca Tomasi presentano i risultati di alcune ricerche effettuate in diversi nidi trentini relativamente all'adattamento socio-emotivo ed alla competenza sociale dei bambini, sulla base di una metodologia osservativa che richiede il coinvolgimento attivo degli educatori e dei genitori. Sempre nel nido, Monica Marotta presenta una ricerca-intervento che utilizza un innovativo metodo osservativo in chiave ecologica, l'<i>observation-projet</i>, utilizzato nel corso di un intervento di ricerca-azione centrata sull'organizzazione dell'ambiente di vita. Infine Giovanna Leone e Francesca D'Errico presenteranno una ricerca su un intervento rivolto alle insegnanti e relativo alla consapevolezza del proprio atteggiamento educativo con bambini di etnie diverse.</p> <p>La riflessione trasversale riguarderà le condizioni di collaborazione efficace (Dahlberg, Moss e Pence, 2007; Humblet e Vanderbroeck, 2007), gli strumenti utilizzabili per la ricerca ma anche per la pratica quotidiana e per la formazione professionale (Page-Smith e Craft, 2008), la diffusione delle conoscenze</p>

e la costruzione di un patrimonio condiviso e consolidato, assieme alle ricadute sulla ricerca (Melhuish, 2010).

Bibliografia

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

Humblet, P., & Vanderbroeck, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la reconstruction de problèmes sociaux. In G. Brougère, & M. Vanderbroeck (Eds.) *Répenser*

l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

Manetti, M. (Ed.). (2006). *Le ricerche per l'Infanzia. Soggetti, contesti, rappresentazioni sociali e metodi*. Bergamo: Junior.

Melhuish, E. (2010). Longer-term effects of preschool upon child development. Paper presented at the Workshop *Early Child Care and its Outcomes in Preschool Years*. Università di Milano-Bicocca, 24 maggio 2010.

Molina, P. (Ed.). (2008). *Infanzia e servizi nella ricerca educativa*. Atti XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'Infanzia. Verona, 15-17 marzo 2007. Bergamo: Junior.

Musatti, T., & Picchio, M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.

Ongari, B. (Ed.). (in press). *Prospettive di ricerca al nido e spunti per la formazione*. Trento: Erickson.

Page-Smith, A., & Craft, A. (2008). *Developing Reflective Practice in the Early Years*. Open University Press, Maidenhead (UK): McGraw-Hill.

UNICEF Centro di Ricerca Innocenti. (2008). *Come cambia la cura dell'Infanzia*. Report Card n.8.

1° COMUNICAZIONE ORALE

LA REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI NEI BAMBINI DI ASILO NIDO: UNO STRUMENTO PER RIFLETTERE SU QUANTO INCIDANO VARIABILI PERSONALI O DI ESPERIENZA PROFESSIONALE NEGLI EDUCATORI DI ASILO NIDO

Enrica Ciucci, Roberta Salti e Monica Toselli

Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze

enrica.ciucci@unifi.it

Introduzione

L'adulto svolge un ruolo importante nel processo di socializzazione delle emozioni dei bambini: attraverso il modellamento, le reazioni contingenti e l'addestramento contribuisce alla crescita della competenza emotiva dei piccoli. I genitori influenzano l'espressività ma anche la comprensione e la regolazione emotiva dei bambini attraverso il loro modo di reagire alle emozioni altrui, ma anche fornendo insegnamenti espliciti riguardo alle emozioni (Denham, 2001).

Lagacè-Seguín e Coplan (2005) individuano peculiari stili emotivi con cui i genitori si rapportano alle emozioni dei propri figli e tali stili si associano alle credenze o "etnoteorie parentali", alle attribuzioni sull'efficacia della propria azione ed al modo di affrontare e regolare le proprie emozioni. I genitori che utilizzano uno stile "coaching" sono consapevoli delle proprie emozioni e di quelle dei loro bambini, utilizzano questa capacità per favorire la socializzazione emotiva dei figli, sanno parlare dei sentimenti in modo differenziato e valutano le emozioni negative dei bambini come un'opportunità di intimità. I genitori "dismissing" presentano una minore capacità di fronteggiare le emozioni dei piccoli, hanno paura di non avere controllo emotivo, poiché non conoscono modalità per contenere le emozioni negative dei figli e credono che queste siano il riflesso delle loro scarse abilità.

Non sono state finora svolte ricerche sulle credenze e gli stili emotivi degli educatori di asili nido, malgrado che la letteratura sull'attaccamento abbia evidenziato l'esistenza di legami di attaccamento multipli nei bambini e il fatto che l'educatore dell'asilo nido possa essere riconosciuto come una figura di riferimento affettivamente significativa (Cassibba, 2003).

Obiettivo del presente contributo è valutare in maniera esplorativa se, analogamente ai genitori, anche negli educatori sia possibile constatare diversi stili di regolazione delle emozioni infantili, se ciò sia in relazione con la regolazione delle proprie emozioni oppure sia maggiormente condizionato dalla loro esperienza professionale. A tal fine si è inteso verificare se l'età dei bambini e il livello di esperienza lavorativa incidono sul diverso utilizzo di stili di regolazione emotiva. Ipotizziamo che siano soprattutto gli aspetti legati alla pratica e formazione educativa ad avere una maggiore influenza.

Metodo

E' stato utilizzato un questionario messo a punto in uno studio preliminare (Savelli, 2008; Ciucci, Salti, Toselli, 2011): il CEESQ (*Crèche Educators Emotional Style Questionnaire*). Il questionario, che prevede risposte su scala Likert a 5 punti, si compone di un primo nucleo di 26 item che indagano le convinzioni dei rispondenti sulla regolazione emotiva dei bambini. Esso si articola in quattro aspetti: lo stile emotivo (*coaching* o *dismissing*), le attribuzioni di efficacia riguardo alla propria azione educativa mirata alla socializzazione emotiva dei bambini, le attribuzioni di impatto, inteso come il peso attribuito alla figura dell'adulto nella socializzazione emotiva del bambino. L'altra parte del questionario (15 item) misura la

consapevolezza, regolazione e accettazione delle proprie emozioni. Di essa non verranno esaminati, in questa sede, altro che le correlazioni con le dimensioni della prima parte.

Il questionario è stato sottoposto a 74 educatrici di asilo nido del comune di Firenze che, al momento della consegna, lavoravano con bambini delle sezioni dei medi e dei grandi, con un'età compresa tra i 12 ed i 36 mesi.

Uno studio preliminare (Ciucci, Salti, Toselli, 2011), attraverso l'analisi delle correlazioni, ha evidenziato alcuni nuclei di aggregazione di item coerenti con le dimensioni ipotizzate di *coaching* ($\alpha = 0.74$), *dismissing* ($\alpha = 0.71$) e autoefficacia ($\alpha = 0.75$). La dimensione impatto non risulta essere chiaramente definita.

Risultati

L'analisi della varianza effettuata per verificare se la variabile età dei bambini incida sull'uso di una strategia *coaching* o *dismissing* non ha dato risultati significativi. Inoltre, non si evidenziano correlazioni significative tra gli anni di esperienza lavorativa e gli stili emotivi adottati.

Considerando le correlazioni tra gli stili educativi, l'attribuzione di efficacia dell'educatore, la consapevolezza, regolazione e accettazione delle proprie emozioni è emerso come entrambi gli stili si associano positivamente ad un senso di efficacia della propria azione educativa ed alla consapevolezza delle proprie emozioni; lo stile *coaching* si correla positivamente all'accettazione delle proprie emozioni mentre lo stile *dismissing* presenta un legame negativo.

Discussione

Si evidenzia come l'utilizzo di uno specifico stile emotivo non sia in funzione né dell'età dei bambini né del livello di esperienza lavorativa maturata, ma si leghi in maniera diversificata al modo con il quale le educatrici gestiscono le proprie emozioni personali. Riteniamo utile continuare a lavorare su uno strumento che possa guidare l'educatore nella riflessione circa quello che è il contributo individuale o professionale nello sviluppo della regolazione emotiva dei bambini.

Bibliografia

Cassibba, R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.

Ciucci, E., Salti, R., & Toselli, M. (2011). Lo stile emotivo degli educatori di asilo nido: uno studio preliminare. VI Congresso Europeo sulle Psicopatologie nell'Infanzia e Adolescenza, Bologna, 5-6 maggio 2011.

Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York-London: The Guilford Press (trad. it. Lo sviluppo emotivo nei bambini, Astrolabio, Roma, 2001).

Lagacè-Seguín, D. G., & Coplan, R. J. (2005). Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development*, 14, 613-636.

Savelli, E. (2009). *Modelli di socializzazione emotiva in educatrici asili nido: uno studio pilota*. Unpublished master's thesis.

2° COMUNICAZIONE ORALE
OSSERVARE L'EVOLUZIONE DELLE COMPETENZE ADATTATIVE E SOCIALI DEI BAMBINI NEL NIDO CON EDUCATRICI E GENITORI. UNA PROPOSTA METODOLOGICA.
Barbara Ongari e Francesca Tomasi
Dipartimento di sociologia e ricerca sociale, Università di Trento
barbara.ongari@soc.unitn.it
<p>Introduzione</p> <p>La valutazione dello sviluppo socio-emotivo al nido e le caratteristiche individuali nell'adattamento alla vita di gruppo, tradizionalmente effettuata soltanto dai ricercatori, può utilmente derivare dalla collaborazione attiva con educatori e genitori. A tal fine risulta importante individuare strumenti di osservazione delle relazioni interpersonali caratterizzati da validità ecologica e affidabilità psicometrica, ma insieme maneggevoli anche da osservatori non esperti.</p> <p>Il presente lavoro intende discutere i risultati emersi da alcuni progetti di ricerca applicativa realizzati in anni di sperimentazione in collaborazione con nidi del territorio trentino, cui hanno contribuito educatrici e genitori insieme. La metodologia proposta consente la lettura incrociata delle osservazioni dirette dei bambini e delle rappresentazioni dei loro caregivers rispetto all'adattamento socio-emotivo alla vita del nido, in termini di competenze sociali e di qualità delle interazioni quotidiane con i pari e con gli adulti. Essa permette l'impostazione di percorsi educativi individualizzati, basati su obiettivi condivisi, valutabili longitudinalmente.</p> <p>Metodo</p> <p>Le competenze adattative e sociali di 331 bambini frequentanti l'ultimo anno di nido (191 M, 140 F) di età compresa tra 22 e 38 mesi, sono state valutate dalle loro educatrici di riferimento tramite il questionario Profilo Socio-Affettivo (PSA, Socio-Affectif Profile; Dumas, LaFrenière, Capuano & Durning, 1997). Il monitoraggio longitudinale dell'intervento educativo è stato effettuato tramite la somministrazione ripetuta del PSA dopo ca. 5 mesi (N= 130).</p> <p>Più di metà dei partecipanti, su indicazione delle educatrici, sono stati osservati individualmente (N= 175; 89 M, 86 F) in 6 diverse situazioni quotidiane (3 di gioco e 3 di interazione con l'educatrice), attraverso sessioni videoregistrate di ca. 45' complessivi, al fine di analizzare la qualità delle interazioni sociali di ciascun bambino. I filmati sono stati codificati in modo indipendente tramite la griglia strutturata Interazioni Sociali al Nido (ISN, Ongari, Tomasi, Zoccatelli, 2004), adattamento della Play Observation Scale (POS, Rubin, Maioni & Hornung, 1976). Il confronto tra le rappresentazioni delle educatrici e delle madri, è stato realizzato tramite una batteria comprensiva di diversi strumenti (Ongari, Tomasi, 2009). Qui presentiamo i dati relativi al profilo temperamentale dei bambini, raccolto tramite il Questionario Italiano del Temperamento (QUIT, Axia, 2002) ed al proprio rispettivo ruolo educativo nella crescita del bambino, valutato con il Questionario sulle rappresentazioni del bambino e del proprio ruolo di accudimento nei caregivers (QED e QMD, Zaouche-Gaudron, 2000).</p> <p>Risultati</p> <p>In sintesi, i bambini mostrano livelli di adattamento al nido elevati (PSA), come riscontrato nella qualità delle interazioni di gioco con i pari e con l'educatrice (ISN). Le loro competenze sociali variano in</p>

maniera significativa in funzione dell'età (Pearson =.262, $p=.001$), del genere ($F= 123,77$ $M= 116,63$; ANOVA, $p<.05$) e del tempo di permanenza al nido (Pearson =.203, $p=.001$). Il controllo longitudinale evidenzia un aumento significativo dell'adattamento dei bambini in funzione dell'intervento educativo ($T1= 270,05$ - $T2= 290,46$; ANOVA, $p<.01$). Le rappresentazioni che le educatrici hanno delle caratteristiche temperamentali dei bambini, pur allineate con la media normativa, risultano sotto-stimare, rispetto alle madri (test t, $p<.01$) componenti come l'attività motoria, l'emozionalità positiva e negativa. Inoltre le loro rispettive immagini riguardo al proprio ruolo di accudimento risultano correlate tra loro e con la qualità dell'adattamento dei bambini al nido (Pearson, $p<.05$ e $p<.01$).

Discussione

In generale, l'offerta di una lettura incrociata di osservazioni e rappresentazioni rispetto al benessere dei bambini al nido, permette l'impostazione di percorsi educativi individualizzati basati su obiettivi condivisi. Tale proposta richiede una collaborazione basata sulla cura delle procedure comunicative nel rispetto dei ruoli, sulla conoscenza e condivisione degli strumenti osservativi e sulla valorizzazione delle rappresentazioni dei caregivers (educatrici e genitori). La restituzione dei risultati permette l'impostazione di interventi educativi, la cui efficacia è valutabile longitudinalmente sia dal ricercatore sia dall'educatore.

Sul piano metodologico, i dati confermano precedenti risultati (Ongari e Tomasi, 2010; 2011) in merito al livello di adattamento socioemotivo al nido (PSA) mediamente buono, sia in termini di risposta emotiva sia di relazione con i pari e con l'adulto di riferimento; e rispetto agli effetti significativi di età, genere ($F > M$) e tempo totale di frequenza al nido. Infine, l'analisi congiunta dei dati (PSA/altri strumenti) consente di verificare la validità concorrente del PSA, così come auspicato dal I studio di validazione italiana (Montirosso, Frigerio, Molteni, Cozzi, Pastore, Borgatti e LaFreniere, 2007).

Bibliografia

Axia, G. (2002). I Questionari Italiani del Temperamento (QUIT). Trento: Erickson.

Dumas, J.E., La Frenière, P.J., Capuano, F. & Durning, P. (1997). Profil Socio-Affective (PSA). Evaluation des compétences sociales des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans. Paris Cedex: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Montirosso, R., Frigerio, A., Molteni, M., Cozzi, P., Pastore, V., Borgatti, R., & LaFreniere, P. (2007). Competenza sociale e profilo comportamentale in un gruppo di bambini in età prescolare. Un contributo alla validazione italiana del Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE). *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 477-500.

Ongari, B., & Tomasi, F. (2009). The socioemotional well being of children in day-care centers as evaluated by their parents and caregivers. Paper presented at the 19th EECERA Annual Conference "Diversities in early childhood education", Strasbourg 26-29 August 2009.

Ongari, B., & Tomasi, F. (2010). Social competence and interactions in day-care centers. Paper presented at the Workshop "Early child care and its outcomes in the preschool years", Università di Milano Bicocca, Milano 24 maggio 2010.

Ongari, B., & Tomasi, F. (2011). Valutare le competenze sociali dei bambini al nido: il punto di vista di educatrici e genitori tra osservazione e rappresentazione. I Convegno Nazionale "La rilevanza sociale della ricerca in psicologia", Dip. di Psicologia dell'Università di Parma, Parma 7-8 aprile 2011.

Ongari, B., Tomasi, F., & Zoccatelli, B. (2004). *Interazioni Sociali al Nido (ISN)*. Unpublished manuscript, Trento: Università degli studi.

Rubin, K.H., Maioni, T.L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget Revisited. *Child Development*, 47, 414-419.

Zaouche-Gaudron, C. (2000). *Les interactions mères-enfants-accueillantes. Recherche sur la petite enfance*. Equipe «Psychologie du Jeune Enfant», Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux. Toulouse (F): Université Toulouse Le Mirail.

3° COMUNICAZIONE ORALE
L'UTILIZZO DELL' "OBSERVATION-PROJET" NEL LAVORO EDUCATIVO: UN'ESPERIENZA PILOTA
Monica Marotta
<i>Dipartimento di psicologia – Università degli studi di Torino</i>
monica.marotta@unito.it
<p>Introduzione</p> <p>L'osservazione sistematica è lo strumento principe di ricerca sullo sviluppo dei bambini nelle prime età, ampiamente utilizzata a partire dagli anni '70, e ormai dotata di strumentazione e metodi di analisi assai sofisticate. Nel contempo, l'osservazione è anche considerata uno degli strumenti cardine della professionalità degli educatori, sia per seguire lo sviluppo del bambino, sia per valutare il proprio contesto operativo, sia infine per restituire ai genitori l'esperienza che il loro figlio fa al nido (Bondioli e Mantovani, 1987; Bondioli, 2007).</p> <p>Tuttavia nella pratica professionale l'osservazione si rivela difficile: osservare in modo sistematico i bambini richiede un investimento di tempo e di pensiero che a volte non è disponibile nella routine quotidiana; spesso, in mancanza di sistematici momenti di supervisione, le osservazioni vengono fatte ma poi sono lasciate nei cassetti o, al più, consegnate come diario ai genitori. Inoltre è sentire comune degli educatori che "in realtà noi osserviamo sempre", ma manca la consapevolezza di cosa può caratterizzare questa osservazione quotidiana per renderla sistematica e professionale. Ci poniamo quindi come ricercatori il problema della costruzione di strumenti di osservazione affidabili ed efficaci, e nel contempo sufficientemente semplici da permetterne l'utilizzo autonomo da parte degli educatori.</p> <p>Metodo</p> <p>Presenteremo i risultati di una ricerca, in cui abbiamo sperimentato l'utilizzo di un nuovo strumento osservativo, concepito appositamente per l'utilizzo da parte degli operatori della prima infanzia: l'<i>observation projet</i> (Fontaine, 2008).</p> <p>Si tratta di una metodologia di osservazione in una prospettiva ecologica, proposta da Anne Marie Fontaine, a partire dalla sua lunga esperienza di ricerca e finalizzata all'osservazione autonoma del proprio intervento educativo da parte dei professionisti della prima infanzia. Lo strumento è stato utilizzato nel corso di un intervento di formazione sull'organizzazione dell'ambiente (progetto cofinanziato dalla Fondazione CRT) presso un nido della cintura torinese, gestito dalla cooperativa Educazione- Progetto, nell'anno 2008-09, intervento che ha coinvolto 5 educatrici e un gruppo di 23 bambini, per un totale di 8 osservazioni (Marotta, Bertotto, Molina, 2011)</p> <p>Le osservazioni, su una griglia appositamente predisposta e costruita con le educatrici stesse, della durata di 30 minuti ciascuna, sono state condotte con il metodo dello <i>scan-sampling</i>, e sono state interamente videoregistrate. La codifica, oltre che dalla ricercatrice, è stata fatta anche a turno dalle educatrici, ed è stato calcolato l'accordo inter-osservatore tramite il K di Cohen, accordo ampiamente soddisfacente ($.80 < K < .90$).</p> <p>La sperimentazione ha riguardato due diversi tipi di intervento:</p>

1/ una modificazione dell'organizzazione spaziale, discussa con le educatrici e finalizzata a separare più possibile lo spazio dell'attività tranquilla da quella dedicata all'attività motoria per ridurre l'ostacolarsi dei bambini che fanno attività diverse (4 osservazioni prima del cambiamento e 4 successivamente, a distanza di qualche settimana, in modo che i bambini si fossero abituati ad esso);

2/ una modificazione della posizione degli adulti nella stanza, da noi suggerita in base alle riflessioni delle educatrici, consistente nel distribuirsi in diversi angoli invece di rimanere tutte in un unico spazio (anche in questo caso, 4 osservazioni in posizione "libera" e 4 in posizione "angoli").

Risultati

L'osservazione effettuata prima e dopo gli interventi ha mostrato in entrambi i casi significativi cambiamenti nell'utilizzo dello spazio da parte dei bambini e delle interazioni tra loro e con l'adulto: (1) l'intervento di modificazione spaziale ha portato un aumento dell'uso dello spazio dedicato alle attività tranquille e, all'interno di questo, un aumento dei momenti di interazione tra bambini; (2) Nelle sedute osservative in cui gli adulti si distribuiscono in modo omogeneo all'interno della stanza, collocandosi negli angoli del salone di gioco e non in un'unica porzione di spazio, anche i bambini utilizzano meglio lo spazio, distribuendosi in modo più omogeneo, creando così una situazione più serena e un maggior numero di interazioni sia con gli adulti che con gli altri bambini.

L'accordo interosservatore, infine, dimostra la padronanza dello strumento da parte delle educatrici.

Discussione

I dati raccolti testimoniano la possibilità di intervenire efficacemente sull'ambiente educativo, di osservare i risultati di tale intervento e di utilizzare l'osservazione come momento di auto-riflessione del gruppo educativo: verranno discusse le implicazioni sia a livello pratico, di intervento, che a livello delle possibilità di ricerca.

Bibliografia

Bondioli, A. & Mantovani, S. (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Angeli

Bondioli, A. (Ed.) (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo: Junior.

Fontaine, A. M. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance- Développer l'observation projet*. Ramonville Saint-Agne (F): érès.

Marotta, M., Bertotto, F., & Molina, P. (2011). La formazione delle educatrici del nido all'utilizzo dell'Observation-Projet. In A. Garbarini, & M. A. Nunnari (Eds.), *I diritti delle bambine e dei bambini. Atti del XVII Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'Infanzia - Torino, 11-13 marzo*. Parma: Junior.

4° COMUNICAZIONE ORALE
L'OSSERVAZIONE E L'AUTO-OSSERVAZIONE DEL SOVRAIUTO VERSO GLI ALUNNI IMMIGRATI. UNO STUDIO CON LE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA PRIMARIA PUBBLICA ALLE PORTE DI ROMA
Giovanna Leone*, Francesca D'Errico**
* <i>Dipartimento di sociologia e scienze della comunicazione – Università di Roma “La Sapienza”</i> ** <i>Dipartimento Scienze dell'Educazione – Università Roma Tre</i>
giovanna.leone@uniroma1.it
<p>Considerazioni introduttive</p> <p>La scuola primaria pubblica può essere considerata un luogo cruciale per l'incontro tra culture diverse. I bambini, infatti, vi trovano un primo spazio per una socializzazione più ampia di quella della rete sociale più vicina a nucleo familiare. Anche le famiglie trovano nel rapporto con gli insegnanti e con le altre famiglie una fonte privilegiata di confronto e di validazione per le loro strategie educative. Infine, la scuola primaria getta le basi di un primo senso di cittadinanza, inteso come interiorizzazione di una referenza ad una “comunità immaginata” (Anderson, 1983), spesso riferita ad una comunità nazionale “banale” (Billig, 1995). Tale riferimento è presente anche nelle situazioni di tensione trasformativa di questa forma di referenza, quali quella del contesto scolastico italiano contemporaneo, sempre più globalizzato e multiculturale.</p> <p>All'interno di questo luogo istituzionale specifico, il fine del nostro lavoro è duplice.</p> <p>Prima di tutto, vogliamo discutere l'ipotesi teorica che gli insegnanti, nell'elaborazione di nuove pratiche didattiche ed educative che tengano conto del mutato profilo multiculturale delle loro classi, tendano ad usare con maggiore frequenza comportamenti di sovraiuto benevolo (Leone, 2009) nei confronti degli allievi di gruppi culturali diversi dal proprio e socialmente svantaggiati.</p> <p>Inoltre, vogliamo esplorare le potenzialità euristiche ed applicative di una metodologia di ricerca basata sull'uso di un gioco di simulazione creato per la diade insegnante-alunno e sul conseguente video-feedback del gioco, presentato al solo insegnante.</p> <p>La ricerca</p> <p>La ricerca è stata condotta utilizzando, in fasi successive, due diverse metodologie di osservazione in contesto controllato: il gioco di simulazione e il video-feedback.</p> <p>Obiettivi</p> <p>Primo obiettivo dello studio è osservare se le insegnanti di una scuola elementare pubblica della provincia di Roma adottino modalità di aiuto tendenzialmente diverse (nella nostra ipotesi, sovraiotanti) verso alunni appartenenti ad una delle minoranze più numerose (22.3%) e discriminate nella zona romana, rappresentata dai rumeni (Rapporto Caritas/ Migrantes 2007). Inoltre, vogliamo osservare se le insegnanti, al termine della sessione di video-feedback, tendano a riflettere diversamente (nella nostra ipotesi, più intensamente ed auto-criticamente) nel caso in cui osservino la propria relazione di aiuto con</p>

l'alunno rumeno.

Partecipanti e disegno

Al presente studio hanno partecipato 21 maestre di una scuola primaria della provincia di Roma e 21 alunni (12 di nazionalità rumena, e 9 italiana, con una età media di 6.8 anni e bilanciati per genere).

Il disegno di ricerca è monofattoriale con unica variabile indipendente rappresentata dalla nazionalità dell'alunno (rumeno vs. italiano) come fattore tra i soggetti; le variabili dipendenti seguono un doppio livello: uno comportamentale, rappresentato dalla modalità di aiuto (strumentale o esecutivo), dall'intrusività dell'insegnante nel problem solving autonomo del bambino e dalla comunicazione non verbale delle emozioni (ansia per le insegnanti e gioia e vergogna per gli alunni); il livello rappresentazionale invece riguarda la seconda fase dello studio tutta focalizzata sul ruolo del video-feedback nella reinterpretazione dell'insegnante dei propri eventuali comportamenti disfunzionali di aiuto al bambino. Descritte in modo sintetico le variabili dipendenti sono dunque le seguenti:

Livello comportamentale:

- 1.comportamento di aiuto delle maestre (strumentale o esecutivo)
2. intrusività delle maestre
3. ansia osservata delle maestre
4. gioia e vergogna osservate degli alunni

Livello rappresentazionale:

1. auto-valutazione delle maestre della propria riflessione (raccolta una prima volta dopo il gioco e una seconda volta dopo il video-feedback)
2. auto-valutazione delle insegnanti della utilità del proprio aiuto(raccolta una prima volta dopo il gioco e una seconda volta dopo il video-feedback)

Risultati e discussione

Rispetto alla differenziazione tra aiuto strumentale ed esecutivo (Nadler, 1997), l'analisi del T-Test [strumentale: $t(19) = -3,108$, $p < 0.005$; esecutivo: $t(19) = -3,572$, $p < 0.050$]

mostra come le maestre offrano aiuto in misura maggiore agli alunni rumeni, sia nel caso di aiuto strumentale (15,50 vs 8,58) che esecutivo (6,56 vs 4,22). L'azione di scaffolding (Vygotskij, 1978) delle maestre, rinvenibile nel caso del nostro gioco nel semplice incoraggiamento (ricordiamo che il puzzle era risolvibile autonomamente) o comunque in una modalità di aiuto strumentale, è chiaramente presente soprattutto nei confronti dei bambini rumeni. Tuttavia, il dato relativo all'aiuto esecutivo, che nel caso del nostro gioco è evidentemente eccessivo, mostra come l'aiuto offerto nel caso dei bambini rumeni, piuttosto che tener conto della loro "zona di sviluppo prossimale", tenda a diventare una particolare modalità "acculturativa", che va al di là dei reali bisogni. E' interessante notare come le insegnanti, nel corso delle interviste, si siano dichiarate spesso preoccupate dello svantaggio linguistico

del bambino, mentre il puzzle, che era il tipo di problem solving per cui esse intervenivano nei confronti del bambino nel corso della fase di aiuto libera qui osservata, si basava su abilità visive e motorie del tutto diverse dalle abilità linguistiche, che avrebbero potuto causare un eventuale svantaggio di partenza nel caso degli allievi rumeni.

Bibliografia

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London-New York: Verso.

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.

Leone, G. (2009). *Le ambivalenze dell'aiuto. Teorie e pratiche del dare e del ricevere*. Milano: Unicopli.

Nadler, A. (1997). Personality and Help Seeking: Autonomous versus Dependent Seeking of Help. In Sarason B., Sarason I., & Pierce R.G., (Eds.), *Handbook of Personality and Social Support*. New York: Plenum.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*.

Cambridge: Harvard University Press. (trad. it. *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980).

NUOVE FORME DI TRANSIZIONE ALL'ADULTITÀ: ADOLESCENTI E GIOVANI ADULTI DI FRONTE AI COMPITI DI SVILUPPO

Proponente:

Emanuela Rabaglietti* e Luigia Simona Sica**

**Dipartimento di Psicologia, Università di Torino – Via Verdi, 10, Torino*

***Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università di Napoli “Federico II” – Via Porta di Massa 1, Napoli e Dipartimento di Psicologia, Università di Torino – Via Verdi, 10, Torino*

E-mail: * emanuela.rabaglietti@unito.it ** luisica@unina.it

Discussant:

Laura Bonica

Dipartimento di Psicologia, Università di Torino – Via Verdi, 10, Torino

E-mail: laura.bonica@unito.it

I mutamenti sociali degli ultimi decenni e i nuovi assetti del contesto economico e culturale italiano hanno creato per gli adolescenti e per i giovani adulti nuove condizioni di vita e di sviluppo dell'identità personale e sociale. Già da tempo, i tradizionali percorsi di transizione associati al superamento dei compiti di sviluppo (Havighrust, 1953) hanno subito modifiche nei tempi e nelle modalità di realizzazione (Côté, 2000). In contesto internazionale, è stato sottolineato come l'adolescenza stessa non sia più seguita da una fase di risoluzione dell'identità e di ingresso nel mondo adulto, ma come tale transizione sia posticipata in una nuova fase di sperimentazione di sé, di autonomia e di maggiore libertà, sgravata dal peso degli impegni (*adulthood emergente*, Arnett, 2000, 2004). Nel contesto italiano, tale fenomeno sembra particolarmente diffuso sia in ambito relazionale che in quello scolastico/lavorativo (Aleni Sestito, Sica, 2010). L'obiettivo del presente simposio è quello di focalizzare il punto delle ricerche italiane sulle transizioni normative in adolescenti e giovani adulti, in connessione al superamento dei compiti di sviluppo “tradizionali” in un contesto socio-economico ormai mutato e non più “tradizionale”.

I contributi raccolti in questa sede, pertanto, hanno l'obiettivo di esplorare: come i giovani italiani affrontino alcuni specifici compiti di sviluppo; quali effetti possano riscontrarsi sulla formazione della loro identità e sui loro comportamenti rispetto al superamento e/o al fallimento di fronte ad essi; e, in conclusione, quali nuove configurazioni assuma la transizione all'adulthood in rapporto a compiti evolutivi ricorrenti e non ricorrenti nel ciclo di vita. A tal fine il primo contributo di Olivato e colleghi indaga il tema della gravidanza in adolescenza quale evento inaspettato e nella prospettiva del partner maschile; il secondo lavoro di Sappa e Bonica studia l'ambito della formazione professionale come nuova transizione normativa; il terzo studio di Rabaglietti et Al., indaga il fronteggiamento dei compiti di sviluppo di ragazze adolescenti inserite all'interno di un percorso scolastico professionalizzante; il quarto contributo di Aleni Sestito e collaboratori studia la relazione tra difficoltà di inserimento lavorativo in giovani adulti e consolidamento dell'identità; il quinto studio di Roggero e colleghi analizza il ruolo dell'efficacia personale nella gestione dello stress in giovani coppie di fidanzati che si preparano alla vita matrimoniale.

Bibliografia

Aleni Sestito, L., Sica, L.S. (2010). La formazione dell'identità nel passaggio dalla scuola superiore all'università: dimensioni processuali e stili. *Rassegna di Psicologia*, 3, 59- 82.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, pp. 469-80.

Id. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, Oxford.

Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: the changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth, and crisis*. Norton, New York.

Havighurst R. J., (1953). *Human Development and Education*. Longman, New York.

1° COMUNICAZIONE ORALE

“SE IO FOSSI BEN” ADOLESCENTI E GIOVANI ADULTI A CONFRONTO CON LA GRAVIDANZA INATTESA

Maria Giulia Olivari, Emanuela Confalonieri, Chiara Ionio, Luca Milani, Daniela Traficante

Dipartimento di Psicologia, CRidee, Università Cattolica del Sacro Cuore

Largo Gemelli 1, Milano

mariagiulia.olivari@unicatt.it

Introduzione

La gravidanza in adolescenza è un evento critico che comporta un'importante limitazione allo sviluppo dell'individuo e rappresenta un passaggio difficile sia che si decida di portare a termine la gravidanza, sia che si opti per un'interruzione (Petrillo & Caso, 2008). La ricerca in Italia non si è sinora occupata di approfondire il ruolo che il partner maschile svolge nel processo decisionale rispetto a tale evento, sebbene il partner possa fortemente influenzare la decisione della compagna e, se coinvolto in questo processo, contribuire al benessere psicologico della giovane (Stevenson, Maton & Teti, 1999). Obiettivo di questo lavoro è indagare, tramite l'utilizzo di una simulazione computerizzata, il processo decisionale che guida la scelta di diventare o meno genitore a fronte di una gravidanza inattesa in un campione di adolescenti e di giovani adulti mettendo in luce eventuali differenze di elaborazione dovute alle diverse fasi di vita che i soggetti stanno affrontando.

Metodo

Partecipanti

57 adolescenti di età compresa fra i 14-18 anni (età media 16,82, D.S. 1,15) e 49 giovani adulti di età compresa fra i 19-23 anni (età media 20,06, D.S. 1,24) residenti sul territorio milanese hanno partecipato alla ricerca, individuati tramite un campionamento “a catena”, previo consenso informato dei genitori per i soggetti minorenni.

Strumenti

Il video “Se io fossi Ben”, una simulazione *role-playing* computerizzata, si compone di una serie di video-clip che narrano le vicende di un ragazzo che viene informato dalla sua partner dell'essere in attesa di un bambino. I dialoghi del video originale “If I Were Ben” (Condon et al., 2006) sono stati tradotti in italiano da Confalonieri et al. (2007). Nel video sono contenuti dei quesiti ai quali il soggetto è chiamato a rispondere per proseguire con la visione, arrivando a compiere una scelta: diventare o meno genitore o delegare la scelta alla partner. Lo strumento vuole individuare i processi e i fattori sottostanti gli atteggiamenti e la presa decisionale a fronte di una gravidanza indesiderata.

Risultati

Le analisi descrittive degli item dicotomici mettono in luce l'assenza di differenze significative fra adolescenti e giovani adulti nella risposta emotiva alla gravidanza [$\chi^2(3)=0,933, p=.81$]: indipendentemente dall'età gli adolescenti riportano infatti quasi prevalentemente sentimenti negativi quali shock (45%), spavento (44%), colpa (9%) e solo nel 2% dei casi felicità. Nell'attribuzione della responsabilità di quanto accaduto sono propensi ad addossarla ad entrambi (42%), a se stessi (35%) e

al destino (23%) [$\chi^2(6)=6,356$, $p=.27$]. Nel valutare gli aspetti importanti positivi dell'interruzione di gravidanza identificano "il poter evitare di diventare genitori in giovane età" (75%), "il voler evitare di avere figli svantaggiati" (74%), "il poter terminare la scuola" (66%); fra gli aspetti importanti negativi dell'interruzione identificano "il ritenerlo un rischio per la partner" (85%), "il non poter cambiare idea" (83%) e "il desiderare in parte realmente il bambino" (70%). Fra gli aspetti importanti positivi della prosecuzione della gravidanza ritengono che essa "darà loro un bambino da amare" (84%), "rinforzerà la relazione con la partner" (75%) e "l'assumersi la responsabilità li farà sentire meglio" (78%). Per quanto riguarda gli aspetti importanti negativi "la ritengono una responsabilità troppo grande (84%) e "si ritengono inadeguati" (69%).

Per verificare la struttura fattoriale degli item a scala Likert è stata eseguita un'analisi delle componenti principali su ciascun campione: in entrambi è emersa una soluzione a 3 fattori corrispondenti ad altrettanti atteggiamenti che guidano la presa decisionale: l'"Idealizzazione della genitorialità", la "Negazione" e l'"Accettazione obbligata". Un'analisi discriminante ha consentito di identificare nell'"Idealizzazione della genitorialità" il fattore che permette di discriminare maggiormente fra i soggetti che desiderano proseguire la gravidanza e quelli che vogliono interrompere la gravidanza o delegare la scelta.

Per quanto riguarda la distribuzione dei partecipanti rispetto alla scelta finale, contrariamente a quanto ci si aspettava, adolescenti e giovani adulti non differiscono rispetto alla scelta finale [$\chi^2(2)=2,663$, $p=.26$] mettendo in luce come l'età non risulti influenzare questo processo decisionale. Nello specifico il 54% dei ragazzi desidera tenere il bambino, il 37% vorrebbe non proseguire la gravidanza ed il 9% delega la scelta.

Discussione

I risultati emersi dalle presenti analisi appaiono interessanti, sebbene vadano interpretati alla luce della natura ipotetica del dilemma proposto agli adolescenti e pertanto non immediatamente generalizzabili alla vita reale. Dalle analisi emerge come, contrariamente a quanto ipotizzato, gli adolescenti ed i giovani adulti non sembrano differire né nel processo decisionale né nelle reazioni a livello emotivo in relazione all'evento propostogli: la gravidanza appare al contempo un evento che spaventa ma che i partecipanti idealizzano in misura importante. Tale rappresentazione ambivalente non sembra modificarsi in relazione all'età: i giovani adulti che dovrebbero avere maggiori strumenti per una visione maggiormente realistica e matura di tale evento presentano invece rappresentazioni molto simili a quelle dei più giovani. La conoscenza del ruolo che l'idealizzazione della genitorialità gioca nel guidare la scelta rispetto ad una possibile gravidanza si rende fortemente utile in chiave preventiva nell'indurre una maggiore consapevolezza delle reali conseguenze nel sostegno psicologico alla giovane coppia di fronte all'evento gravidanza inattesa.

Bibliografia

- Condon, J.T., Corkindale, C.J., Russell, A., & Quinlivan, J.A. (2006). Processes and factors underlying adolescent males' attitudes and decision-making in relation to an unplanned pregnancy. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 447-458.
- Petrillo, G. & Caso, D. (2008). Promuovere la salute nei contesti educativi, Franco Angeli, Milano.
- Resnick, M.D. (1992). Adolescent pregnancy options. *The Journal of School Health*, 62, 298-303.

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE COME NUOVA TRANSIZIONE NORMATIVA: CONTINUITÀ O DISCONTINUITÀ CON L'IMPEGNO NELL'APPRENDIMENTO?

Viviana Sappa e Laura Bonica

Dipartimento di Psicologia, Università di Torino,

Via Verdi 10, Torino

viviana.sappa@unito.it

Introduzione

Il presente contributo si inserisce in un filone di studio più ampio che, in una prospettiva ecologica e culturale (Bronfenbrenner, 1979; Valsiner, 1994) affronta il tema del rapporto tra transizioni precoci al lavoro e formazione dell'identità (Bonica 2007, 2008a). In tale filone, la dinamica motivazionale che accompagna la scelta di percorsi professionalizzanti in adolescenza è concettualizzata come complessa e non priva di ambiguità. In particolare, si evidenzia il permanere di una implicita concezione dicotomica dell'apprendimento, che oppone "studio" e "lavoro", riscontrabile anche nella tendenza della scuola stessa a orientare verso questi percorsi gli studenti che "non hanno voglia di studiare" (Pombeni, 1993). Inoltre, se da un lato l'educazione tecnica e professionale italiana è stata riconosciuta debole nell'ottimizzare strategie di apprendimento fondate sul mettere in pratica (Bottani, 2002), dall'altro, le metodologie di apprendimento sono raramente oggetto di analisi negli studi comparativi e altrettanto raramente si considerano in tali studi i contesti di Formazione Professionale. D'altra parte, le rare ricerche in merito attribuiscono a tali contesti efficacia nel promuovere inclusione sociale e rimotivazione allo studio (Luciano, 1999; Barbera *et al*, 2010), mentre gli approcci pedagogici ispirati all'apprendistato, in essi più ampiamente diffusi, sono oggetto di rivalutazione anche in programmi di insegnamento di alto livello cognitivo (Resnik, 1987, Gardner, 1991). L'obiettivo di superare tali ambiguità appare ancor più rilevante sul piano dello sviluppo psicosociale, in seguito alla riforma scolastica del 2003: la possibilità di assolvere l'obbligo scolastico nei percorsi di Formazione Professionale trasforma infatti tale transizione, da un fenomeno non normativo ("l'ultima spiaggia dei drop-out") ad un fenomeno normativo che interessa potenzialmente qualsiasi adolescente in uscita dalla scuola media. Si tratta quindi, innanzitutto, di comprendere se la motivazione a scegliere tale percorso si ponga in continuità o in discontinuità con l'impegno nell'apprendimento. Lo studio, avviato sin dal 2000, su esperienze formative torinesi di eccellenza, nei termini pedagogici prima citati, ha permesso di rilevare come una forte motivazione ad apprendere "bene" un mestiere, fosse dominante rispetto all'interesse strumentale del "lavorare o guadagnare il prima possibile" (Bonica, Sappa, 2008, 2010). Il presente contributo amplia tale studio ad un confronto trasversale tra coorti che consente, da un lato, di ampliare le comparazioni in termini di genere e indirizzi professionali e, dall'altro, di considerare gli eventuali cambiamenti di popolazione e motivazioni alla luce della riforma del 2003.

Metodo

Il campione è costituito da 3 coorti di studenti (15-17 anni), iscritti rispettivamente nel 2001 (N=100, 94% M), nel 2005 (N=120, 91% M) e nel 2008 (N=186, 68% M) in percorsi di Formazione Professionale di I° livello afferenti ad uno stesso contesto formativo di eccellenza torinese, oggetto di studio in precedenti lavori (Bonica, Sappa, 2010). L'ampliamento del campione femminile nell'ultima somministrazione si collega alla scelta di ampliare la raccolta dati a diversi profili professionali, mentre

l'eventuale maggiore eterogeneità delle ultime 2 coorti in termini di traiettorie scolastiche precedenti è oggetto di discussione in relazione alla riforma scolastica del 2003. I dati sono stati raccolti tramite questionario autosomministrato in classe (Bonica, 2008b). Le variabili qui oggetto di analisi, oltre a quelle socioanagrafiche e di ricostruzione del percorso scolastico precedente, sono: a) *motivazione specifica della scelta* (imparare bene un mestiere/lavorare il prima possibile); b) *grado di consapevolezza ed agentività della scelta* (attenta valutazione/senza pensarci bene/passività); c) *orientamento motivazionale generale* (rilevanza attribuita nella vita all'apprendere bene un mestiere / al guadagnare il prima possibile). Le analisi comparative si avvalgono di procedure descrittive e confronti medie tra coorti e, all'interno della coorte 2008, di confronti per genere, riuscita nei percorsi scolastici precedenti, profili professionali (Anova univariata, t-test per campioni appaiati).

Risultati e discussione

I risultati evidenziano la prevalenza della motivazione all'apprendimento di un mestiere rispetto al desiderio di guadagnare il prima possibile, in tutte le coorti considerate. Benchè entrambe le motivazioni appaiano presenti, in ogni coorte la motivazione ad "imparare bene un mestiere" appare riconosciuta da una percentuale di giovani maggiore (93% coorte 2001, 90% coorte 2005, 88% coorte 2008) rispetto a quella di "lavorare il prima possibile" (72% coorte 2001, 83% coorte 2005, 77% coorte 2008). In tutte le coorti inoltre l'orientamento motivazionale generale ad apprendere un mestiere risulta più alto di quello al guadagnare il prima possibile (t test per campioni appaiati, $10,702 < t < 5.055$, $p < .001$). Nello specifico della coorte 2008, dove è stato possibile applicare questa analisi, tale prevalenza motivazionale appare trasversale per genere e profilo professionale (ANOVA uni variata orientamento motivazionale per genere e profilo, $p > .05$; t-test per campioni appaiati distinti per genere e profilo: orientamento ad apprendere bene un mestiere rilevato superiore al guadagnare il prima possibile, $p < .001$).

A seguito della riforma del 2003, aumenta la percentuale di studenti provenienti direttamente dalla scuola media (da 15% del 2001 al 74% del 2008) e quella di studenti con percorsi di successo (da 7% mai bocciati del 2001 a 52% del 2008), ma nessuno di questi aspetti modifica il trend rilevato a favore della motivazione ad apprendere (t test per campioni appaiati distinti per gruppi di bocciati e non bocciati nel 2008: orientamento ad apprendere bene un mestiere rilevato superiore al guadagnare il prima possibile, $p < .001$) e a questa si associa anche un aumento del grado di consapevolezza ed agentività (dal 55% del 2001 al 78% del 2008). Si conferma quindi l'ipotesi di una scelta in continuità con l'impegno nell'apprendimento, che sarà discussa in relazione alle implicazioni di rischio e protezione nelle transizioni scolastiche professionalizzanti

Bibliografia

Barbera, F., Cavaletto, G.M., Dagnes, J., Molino, D. & Romanò, S. (2010), *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del lavoro. Rapporto di ricerca*, Forma Piemonte, Torino.

Bonica, L. (2007), "Modelli di transizione scuola-lavoro: fattori di rischio e di protezione per lo sviluppo dell'identità", in Bozzeda G., Magnabosco A., Suzzi S. (Eds) *Per una transizione sostenibile* (pp. 61-80), Bologna, Carocci,

Bonica, L. (2008a), Transizioni e sviluppo nel ciclo di vita, in L. Bonica, M. Cardano (eds), *Punti di*

svolta. *Analisi del mutamento biografico* (pp.49-96), il Mulino, Bologna.

Bonica, L., (2008b), *Io e la transizione scuola -lavoro*. Questionario, Dipartimento di Psicologia, Università di Torino.

Bonica L., Sappa V. (2008) "Io non ho la testa ...". Transizioni precoci al lavoro e costruzione dell'identità. In L. Bonica e M. Cardano (a cura di) *Punti di svolta e Analisi del mutamento biografico*, Bologna, Il Mulino, pp. 173-209.

Bonica L., Sappa V. (2010) Early school-leavers microtransitions: toward a Competent Self, *Education + Training*, Special Edition, 52(5), 368-380.

Bottani, N. (2002), Le competenze scolastiche dei quindicenni, *Il Mulino*, 293-301.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.

Gardner H. (1991), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1993.

Luciano, A. (1999) (ed.), *Imparare lavorando*, Utet, Torino.

Pombeni, M.L., (1993), L'adolescente e la scuola, in A. Palmonari (ed), *Psicologia dell'adolescenza*, (pp. 271-291), Il Mulino, Bologna.

Resnick L.B. (1987), *Education and learning to think*, National Academic Press, Washington DC.

Valsiner, J. (1994) Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis, in W. De Graff & R. Maier (Eds) *Sociogenesis reexamined*, (pp. 47-70) New Yourk, Springer-Verlag.

RAGAZZE ADOLESCENTI E GENITORI IN UN PERCORSO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE: COMPITI DI SVILUPPO TRA AUTOEFFICACIA E EVITAMENTO

Emanuela Rabaglietti, Simona Cozzolino, Delia Latina, Adele Mauri

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Via Verdi, 10 10124 Torino

emanuela.rabaglietti@unito.it

Introduzione

L'adolescenza di grandi cambiamenti di tipo biologico-maturativo, cognitivo, emotivo-affettivo, sociale-relazionale (Arnett, 2006). Questi cambiamenti, collocati all'interno dei principali contesti evolutivi assumono caratteristiche di compiti a cui ciascun adolescente deve cercare di far fronte nel percorso verso l'adulthood. In questo ambito si rivela interessante rivolgere l'attenzione ad un'adolescenza al femminile che ha intrapreso un percorso scolastico professionalizzante di breve durata e indirizzato all'inserimento lavorativo. All'interno di tali percorsi, le ragazze hanno meno tempo a disposizione per vivere la fase di sospensione moratoria che permette loro di sperimentare molte deviazioni dalle traiettorie di sviluppo. Esse possono così avvertire maggiore pressione sociale ed intrapsichica ad assumere in fretta ruoli adulti. In tal senso, le convinzioni di efficacia personale possono venire in soccorso davanti alle difficoltà adolescenziali nel far fronte ai compiti di sviluppo (Bandura, 2000), in particolare nell'orientare positivamente all'interesse e alle sfide in ambito scolastico (Csikszentmihalyi, 2000). Anche il *coping* (Folkman e Moskowitz, 2000) può intervenire positivamente come fronteggiamento nelle sperimentazioni adolescenziali, tuttavia quando esso è espressione di comportamenti di evitamento delle difficoltà si è visto essere associato con un aumento stati di depressione ed alienazione (Pabst et al., 2009). Sul versante familiare, genitori che adottano uno stile educativo improntato all'autorevolezza e che si percepiscono efficaci nell'educazione dei loro figli si configurano quale fattore di protezione nell'implicazione in condotte rischiose, tra cui quelle caratterizzate da *self-injury* (auto-mutilazione) (Nock e Prinstein, 2005), in crescente diffusione tra le adolescenti (Yip, 2005).

Attraverso questo contributo intendiamo quindi esplorare in ragazze adolescenti i possibili effetti di variabili personali come: (1) l'autoefficacia nella soluzione dei problemi sull'orientamento allo studio (propositi di evitare cattive prestazioni scolastiche), (2) lo stile di coping di evitamento sul malessere psicologico (sentimenti depressivi e senso di alienazione). Inoltre, ci proponiamo di indagare (3) l'effetto dell'autoefficacia genitoriale nella prevenzione del rischio dei loro figli sull'implicazione in atti di auto-mutilazione adolescenziale.

Metodo

Questionari self report sono stati proposti, durante le ore di lezione all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, a 50 ragazze adolescenti di età compresa tra i 14 ed i 18 anni (età media=15.86; DS=.94) che frequentano la 1^a (71%) e la 2^a classe (29%) di un percorso di formazione professionale della città di Torino. È stato proposto un questionario anche ai genitori, compilato nel 51% dalle madri, nel 6% dai padri e nel 43% da entrambi. Sono state utilizzate misure di *Autoefficacia percepita nella soluzione dei problemi* (Caprara, 2001), orientamento allo studio quale tendenza ad evitare cattive prestazioni

scolastiche (*Achievement Goals Questionnaire*: Elliot e Mc Gregor, 2001), coping di evitamento (*Coping Orientation to Problems Experienced-Nuova Versione Italiana*: Sica et al., 2008), sentimenti depressivi (*Short Mood and Feelings Questionnaire*, Messer et al., 1995), senso di alienazione (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2006), comportamenti di auto-mutilazione (*Suicidal Ideation Questionnaire*: Guerry e Prinstein, 2010) relativamente alle adolescenti e di *Autoefficacia genitoriale percepita nella supervisione e nella prevenzione dei comportamenti a rischio dei figli* (Caprara, 2001) per i genitori. Al fine di verificare le associazioni previste sono state utilizzate delle regressioni lineari, adottando il metodo di Holmbeck (1997): i predittori originari sono prima centrati e poi introdotti come livello medio e livello di cambiamento nei due tempi.

Risultati e Conclusioni

I risultati principali evidenziano: (1) livelli medi di autoefficacia nella soluzione dei problemi a t1 predicono a t2 uno maggiore orientamento allo studio nei termini di propositi di evitare cattive prestazioni scolastiche ($=.45$, $p<.003$; $R^2=.20$); (2) a t1 il ricorso a strategie di coping di evitamento (a livello medio) è predittivo a t2 di un aumento del malessere psicologico, sia di sentimenti depressivi ($=.65$, $p<.0001$; $R^2=.42$) che di senso di alienazione ($=.56$, $p<.0001$; $R^2=.31$). Infine è emerso un ruolo importante di protezione dei genitori nei confronti di comportamenti a rischio dei figli: il cambiamento in positivo nel tempo dell'autoefficacia genitoriale nella supervisione e nella prevenzione del rischio ha un effetto sulla riduzione nell'implicazione di atti automutilativi delle adolescenti ($=-.32$, $p<.050$; $R^2=.10$).

Questi primi risultati offrono uno spaccato al femminile sul percorso di sviluppo adolescenziale verso l'adulthood attraverso la formazione professionale e portano a riflettere sul ruolo svolto dalle principali agenzie educative, con particolare attenzione alla famiglia nell'accompagnare tale percorso.

Bibliografia

Arnett, J.J. (2006 Eds). *International Encyclopedia of Adolescence*, London & New York: Routledge.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erickson: Trento.

Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S. (2006). Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione. Firenze: Giunti.

Caprara, G.V. (2001, a cura di). La valutazione dell'autoefficacia. Trento: Erickson.

Elliot A.J., McGregor H.A. (2001). Achievement Goals as Predictors of Achievement-Relevant Processes Prior to Task Engagement, *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.

Folkman, S., Moskowitz, J.T. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping, *American Psychologist*, 55(6), 647 – 654.

Guerry, J.D., Prinstein, M. J. (2010). Longitudinal prediction of adolescent nonsuicidal self-injury: Examination of a cognitive vulnerability-stress model. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39, 77-89.

Holmbeck, G.N. (1997). Toward Terminological, Conceptual, and Statistical Clarity in the Study of Mediators and Moderators: Examples From the Child-Clinical and Pediatric Psychology Literatures.

Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65, 599-610.

Messer, S.C., Angold, A., Costello, E. J. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents: Factor composition and structure across development. *International Journal of Method in Psychiatric Research*, 5, 251-262.

Nock, M.K., Prinstein, M.J. (2005), Contextual Features and Behavioral Functions of Self-Mutilation Among Adolescents, *Journal of Abnormal Psychology*, 114(1), 140 – 146.

Pabst, S.R., Negriff, S., Dorn, L.D., Susman, E.J., Huang, B. (2009), Depression and Anxiety in Adolescent Females: The Impact of Sleep Preference and Body Mass Index, *Journal of Adolescent Health*, 44, 554 – 560.

Yip, K. (2005), A Multi-Dimensional Perspective of Adolescents' Self-Cutting. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(2), 80 – 86.

LA GENERAZIONE DEI GIOVANI SENZA LAVORO: CAPITALE D'IDENTITÀ E COMPITI DI SVILUPPO.

Laura Aleni Sestito*, Luigia Simona Sica**, Maria Nasti*

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università di Napoli, Federico II*
Dipartimento di Psicologia, Università di Torino e Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università di Napoli, Federico II

sestito@unina.it

Introduzione

La ricerca focalizza lo sviluppo dell'identità personale e professionale con particolare attenzione alla acquisizione del senso di adultità da parte di emerging adults che, a causa delle peculiari difficoltà del mercato del lavoro, sono esclusi o ai margini del mondo produttivo. L'offerta di opportunità lavorative, carente o poco congruente con i percorsi formativi si traduce, nel contesto italiano, in nuove forme di precarietà e sottoccupazione che ostacolano l'assolvimento dei compiti di sviluppo (Arnett, 2000; Havighurst, 1953) peculiari di questa fase. Obiettivo della ricerca è identificare strategie che orientino interventi scolastici e istituzionali rispondenti ai nuovi bisogni indotti dalle trasformazioni del contesto socio-economico. La ricerca fa riferimento alla letteratura sui processi di *sviluppo dell'identità* (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Harter, 1990), con particolare riguardo alle dimensioni di *assunzione di impegni*, *moratoria ruminativa* e *moratoria attiva* (Luyckx, Goossens, Soenens, 2006) *adultità emergente* (Arnett, 2000; 2004). Fa, inoltre, riferimento all'*identità narrativa* (Bruner, 1991), ed in particolare ai *temi di agentività* rintracciabili nelle produzioni autobiografiche (McAdams, 2004). L'ipotesi generale è che le peculiari difficoltà di inserimento nel contesto lavorativo rappresentino fattori di rischio e inibiscano nei giovani l'effettiva possibilità di consolidare l'identità (Schwartz et al., 2005) e assumere ruoli e status adulti, superando la moratoria istituzionalizzata, sperimentata nei lunghi percorsi di formazione. Più nello specifico, si ipotizza che alcune peculiari dimensioni identitarie costituiscano risorse importanti ai fini della risoluzione dei compiti di sviluppo inerenti la transizione all'età adulta e la costruzione di soddisfacenti percorsi lavorativi. Si ipotizza che queste possano rappresentare una sorta di *capitale di identità* (Côté, 2000), di cui i giovani possono disporre o meno per fare fronte all'inserimento in un mercato del lavoro in continua e rapida trasformazione, che pone richieste difficili e a volte contraddittorie.

Metodo

Strumenti

Si è privilegiato un approccio di tipo narrativo. L'analisi si è concentrata, nello specifico, sull'identità narrativa (Bauer & McAdams, 2004), indagata mediante la narrazione autobiografica di segmenti dell'esperienza personale fatta dai giovani nel corso della ricerca di occupazione. Le storie analizzate provengono dalla selezione effettuata all'interno di un vasto repertorio di storie prodotte in risposta alla stimolazione di un importante quotidiano, nell'ambito di una inchiesta sul mercato del lavoro giovanile in Italia.

Partecipanti

I partecipanti sono 80 giovani, le cui narrazioni sono state estratte a sorte dal database generale. Hanno

un'età dai 25 ai 32 anni, un livello alto di formazione post secondaria, e sono distinti in base all'appartenenza a quattro categorie, a seconda del grado di integrazione nel mondo del lavoro: giovani sottoccupati, inoccupati, impegnati saltuariamente in attività autonome, occupati con contratti a termine.

Analisi dei dati testuali

I dati testuali sono stati analizzati attraverso analisi quali-quantitativa del contenuto. Questo contributo illustrerà i risultati dell'analisi categoriale, condotta sulla base delle seguenti categorie: il processo di formazione dell'identità, la progettualità, le strategie di coping e le dimensioni di benessere/malessere associate alle esperienze oggetto delle storie.

Risultati e Discussione

Al di là dei rilievi quantitativi, l'analisi categoriale ha messo in evidenza peculiari associazioni ricorrenti tra le dimensioni esplorate, che hanno consentito di individuare specifici profili differenziati per ciascuno dei gruppi presi in esame. Tra i giovani sottoccupati, le etichette attribuite ai profili sono: *Mancanti di aspirazioni e desideri* (74%), e *Consapevoli di sé e delle proprie qualità* (36%). Tra i giovani occupati con contratti a termine, le etichette sono: *Sono diventato ciò che volevo diventare* (35%) e *Ho paura di diventare* (65%). Tra i giovani inoccupati: *Mi sento in balia degli eventi* (45%) e al contrario *Impegnati ma rassegnati* (55%). Tra i giovani impegnati saltuariamente in attività autonome, s'individua un unico profilo etichettato come *Non sono riuscito a diventare ciò che volevo*. In sintesi, i rilievi evidenziano come mancanza o carenza di opportunità, precarietà, instabilità lavorativa determinano un prolungamento della fase di prolungata moratoria e impediscono ai giovani di compiere quelle esperienze di auto-realizzazione e di indipendenza economica ed emotiva, indispensabili per l'acquisizione di un senso stabile di adultità e maturità. Ciò risulta evidente soprattutto per quelli che giungono a questo punto non avendo individuato in precedenza percorsi in grado di integrare identità personale e professionale, nonché progetti fondati su motivazioni intrinseche e capacità agentive.

Bibliografia

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-80.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, Oxford.

Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Personal growth in adults-stories of voluntary life transitions. *Journal of Personality*, 72, 573-602.

Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17 (Autumn), 1-21.

Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: the changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.

Erikson, E. H. (1968), *Identity: Youth, and crisis*. Norton, New York.

Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of Self representation: Implication for the understanding, assessment, an treatment of maladaptive behaviour. *Cognitive Therapy and Research*,

14, 2, 113-42.

Havighurst R. J., (1953). *Human Development and Education*. Longman, New York.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-78.

Marcia, J. J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York, pp. 159-87.

Schwartz, S. J., Côté, J. E., Arnett, J. J. (2005), Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37, 20-29.

TRANSIZIONE ALLA VITA DI COPPIA: LA MEDIAZIONE DELL'AUTOEFFICACIA NELLA GESTIONE DELLO STRESS

Antonella Roggero, Maria Fernanda Vacirca, Adele Mauri

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Via Verdi, 10 10124 Torino

antonella_roggero@libero.it

Introduzione

La formazione di un legame di coppia stabile è una delle transizioni più significative per lo sviluppo e il benessere psicosociale dell'individuo nel ciclo di vita, nonché per i processi di formazione dell'identità: essa si esprime oggi in forme differenti, quali le unioni civili o religiose o la convivenza, che si pone come modalità di formazione di famiglia alternativa al matrimonio. (Istat 2007). In tutti questi casi, creare una coppia stabile risulta una transizione complessa e come tale, necessariamente, comporta l'elaborazione e la messa in atto di processi di adattamento che coinvolgono le attività, i ruoli e le relazioni della persona (Bronfenbrenner, 1986). Ciò implica il superamento di compiti di sviluppo specifici e complessi, quali la costruzione di una relazione fondata sulla condivisione, sull'empatia, sulla collaborazione reciproca e sul reciproco disvelamento, e che implica buoni livelli di comunicazione, impegno reciproco mantenuto nel tempo e progettualità comune (Scabini, Iafrate, 2003). Il confronto con tali sfide implica che l'individuo sappia utilizzare le proprie risorse e che abbia percezione della propria autoefficacia: quest'ultima risulta essere infatti uno dei migliori predittori del benessere e del buon adattamento psicosociale (Bandura, 2000). In questo studio si considera, in specifico, il costrutto dell'autoefficacia nella relazione di coppia, intesa come capacità percepita da parte dei singoli di saper comunicare, offrire il supporto necessario al partner e rispettarne e valorizzarne l'unicità, gestire il conflitto e la frustrazione del disaccordo e della critica, mantenere l'autoreferenzialità nel rispetto dell'altro ed evitare intrusioni di terzi nel rapporto di coppia (Caprara, Regalia, Scabini, 2001). Partendo dall'ipotesi che possedere alti livelli di autoefficacia riduca i fattori negativi connessi alla vita di coppia e potenzi la percezione di soddisfazione personale e di benessere, lo studio si propone di indagare: 1) la percezione di autoefficacia nella relazione di coppia in un campione di giovani adulti in procinto di compiere il rito del matrimonio civile o religioso; 2) la relazione tra autoefficacia nella relazione di coppia percepita e lo stress, nelle sue componenti di tensione ed umore depresso, di stanchezza e di manifestazioni fisiche (Tap, Vasconcelos, 2004); 3) la relazione tra autoefficacia nella relazione di coppia e soddisfazione per la vita a due; 4) l'effetto di mediazione dell'autoefficacia considerata nelle relazioni tra livello di tensione e umore depresso o di stanchezza e soddisfazione per la vita di coppia.

Metodo

Il campione, bilanciato per genere, costituito da 385 soggetti di età media 32,6 anni (d.s. 5.5), ha compilato un questionario in occasione delle pubblicazioni per il matrimonio civile o religioso presso il Comune di Torino. L'autoefficacia nella relazione di coppia è stata misurata con la scala di *Autoefficacia coniugale* (Caprara, Regalia, Scabini, 2001), per le componenti dello stress prese in esame è stata adattata la *scala tolesiana dello stress* (Tap, Vasconcelos, 2004); per indagare la soddisfazione per la vita di coppia è stata inserita una specifica domanda nel questionario. Si è proceduto con l'analisi delle frequenze e test del χ^2 , Anova e regressione lineare; per indagare il possibile effetto di mediazione

dell'autoefficacia considerata sono stati calcolati gli effetti indiretti (z-test) attraverso la formula del Sobel.

Risultati

La percezione di autoefficacia nella vita di coppia si attesta su livelli intermedi per la maggior parte del campione: non emergono differenze di genere, mentre al crescere dell'età sono più frequenti punteggi di autoefficacia più estremi, con lieve prevalenza per l'estremo inferiore. La percezione di autoefficacia nella relazione di coppia risulta negativamente connessa con la tensione ($r=-.11$; $p<.02$) e l'umore depresso o la stanchezza ($r=-.18$; $p<.001$) e non in relazione con le manifestazioni fisiche dello stress; i soggetti con alti livelli di autoefficacia nella relazione di coppia risultano anche più soddisfatti della propria vita a due [$F(2,300)=28.55$; $p<.0001$; $\eta^2=.16$]. Infine, la relazione inversa tra lo stress e la soddisfazione per la vita di coppia risulta totalmente mediata dalla percezione di autoefficacia nella relazione di coppia: rispettivamente ($\beta=-.391$; $p<.0001$; $z=-3.7$; $p<.0001$) nel caso di tensione e umore depresso e ($\beta=-.394$; $p<.0001$; $z=-3.5$; $p<.0001$) nel caso della stanchezza.

Conclusioni

Anche nella transizione alla vita di coppia il senso di efficacia personale rappresenta una delle risorse fondamentali per gestire gli aspetti di stress e fatica. Si conferma quindi il forte valore adattivo del costrutto, che si traduce nella capacità di organizzare al meglio le proprie abilità cognitive, sociali, motivazionali e comportamentali (Bandura, 1997). Quando ciò si verifica all'interno di una relazione quale quella di coppia, è ipotizzabile che si generino dinamiche virtuose di coinvolgimento dell'altro, che incrementerebbero la reciprocità nelle dimensioni costruttive del rapporto e la conseguente percezione di benessere nella relazione da parte dei suoi membri.

Bibliografia

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.

Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erickson, Trento.

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

Caprara G:V., Regalia C., Scabini E. (2001). Autoefficacia Familiare. In G:V: Caprara (a cura di) *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson, Trento, 63-86.

ISTAT (2007) *Annuario statistico italiano 2007*. Roma: ISTAT, 2004. <http://www.istat.it>

Scabini E., Iafrate R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Il Mulino, Bologna.

Tap P. Vasconcelos M.L. (2004) (Eds.). *Précarité et vulnérabilité psychologique*. Fundação Bissaya-Barreto. CEICI (Coimbra), Ramonville Saint-Agne, Editions Erès.

TEORIA DELLA MENTE, <i>SOCIAL COGNITION</i> E COMPETENZA RELAZIONALE: ESPLORARE LE COMPONENTI DELL'ESPERIENZA SOCIALE
Proponente: Paola Molina
<i>Unviersità degli studi di Torino</i>
paola.molina@unito.it
Discussant: Ottavia Albanese
<i>Università degli studi di Milano-Bicocca</i>
ottavia.albanese@unimib.it
<p>Il concetto di Teoria della Mente (ToM) ha avuto un enorme successo nella psicologia dello sviluppo, e si è andato via via ampliando, principalmente in tre aree di studio: le competenze ad essa sottese, le sue caratteristiche nelle diverse tappe dello sviluppo e la sua funzione rispetto alle competenze che entrano in gioco nella relazione sociale. Tuttavia non si è ancora giunti a definire quale sia il contributo della comprensione degli stati mentali ad altri aspetti dello sviluppo (sociale, cognitivo ed emotivo), né quali siano le relazioni che essa riveste con quei fattori dell'esperienza sociale e delle competenze complessive dei soggetti in via di sviluppo che possono influenzarla.</p> <p>Il nostro simposio si propone di fornire una prima esplorazione della molteplicità delle competenze coinvolte nella comprensione degli stati mentali, delle complesse relazioni fra sviluppo cognitivo e sociale, e in particolare tra cognizione sociale e competenza sociale, in diversi momenti dello sviluppo.</p> <p>Gli obiettivi principali sono due. Il primo riuscire a meglio definire quali sono le competenze coinvolte nella comprensione degli stati mentali, a partire dall'età prescolare fino alla preadolescenza (Molina, Bulgarelli, Blijd-Hoogewys e van Geert; Grazzani e Ornaghi; Scopesi, Rosso e Panchieri); il secondo è quello di esplorare le relazioni che la comprensione degli stati mentali intesse con altri aspetti dello sviluppo sociale ed emotivo (Marchetti, Castelli, Massaro e Sanvito; De Stasio, Fiorilli, Di Chiacchio, Rappazzo e Rolli): sia che queste competenze siano dei precursori della mentalizzazione, sia che la mentalizzazione possa almeno in parte spiegare competenze ulteriori nelle abilità sociali, o che infine questi fattori si influenzino reciprocamente.</p> <p>Interventi:</p> <p>P. Molina, D. Bulgarelli, E. Blijd-Hoogewys, P. van Geert: "Sviluppo della comprensione degli stati mentali tra 3 e 8 anni: un confronto fra bambini italiani e olandesi"</p> <p>I. Grazzani, V. Ornaghi, "Uso e comprensione del lessico mentalistico come predittori della Teoria della Mente in bambini di scuola primaria"</p> <p>A.M. Scopesi, A.M. Rosso, P. Viterbori, E. Panchieri : "Abilità di mentalizzazione di madri e figli preadolescenti: il caso del lessico psicologico"</p> <p>A. Marchetti, I. Castelli, D. Massaro, L. Sanvito: "Meglio una caramella oggi o due domani? Teoria della Mente e attaccamento nella scelta intertemporale."</p> <p>S. De Stasio, C. Fiorilli, C. Di Chiacchio, M.C. Rappazzo, C. Rolli: " "Mi piaci perché piaci". Accettazione sociale dei bambini: tra competenza socio-emotive e valutazione dell'insegnante"</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
LA COMPrensIONE DELLA MENTE IN BAMBINI OLANDESI E ITALIANI A SVILUPPO TIPICO
Paola Molina*, Daniela Bulgarelli*, Els Blijd-Hoogewys** & Paul van Geert**
(* <i>Università degli studi di Torino (I)</i> ; (** <i>Rijksuniversiteit Groningen (NL)</i>)
paola.molina@unito.it
<p>Introduzione</p> <p>La valutazione della Teoria della Mente (ToM) è stata per lo più effettuata utilizzando prove singole di falsa credenza (Wimmer e Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie Frith, 1985) che, sebbene si siano dimostrate generalizzabili (Wellman, Cross, Watson, 2001), non esauriscono tuttavia l'insieme delle competenze che consideriamo implicate nella comprensione degli stati mentali. Sono però assai pochi gli strumenti che permettono una valutazione più ampia e articolata.</p> <p>Tra questi, il ToM Storybooks (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra, & Minderaa, 2008) si presenta come uno strumento innovativo e interessante. Basato sulla teorizzazione di Wellman (1990), misura diversi aspetti della precoce comprensione degli stati mentali, presenti già in età prescolare, e comprende 5 differenti categorie di prove: riconoscimento delle emozioni, distinzione fra mentale e fisico, comprensione del rapporto tra percepire e conoscere, comprensione dei desideri e delle credenze, compresa la falsa credenza. Il test si compone di una serie di libri illustrati, che permettono al bambino di intervenire (aprire finestrelle, toccare parti morbide, ecc.) e che vengono raccontate individualmente dall'adulto, che pone anche le domande: la prova richiede circa 45 minuti. Complessivamente, sono valutati 92 item, 18 dei quali richiedono una risposta aperta, che permette di comprendere meglio il ragionamento sottostante alla risposta del bambino. Il ToM Storybooks ha buone qualità psicometriche: presenta buoni valori di consistenza interna, stabilità test-retest, concordanza interosservatore (nella codifica delle risposte aperte), validità discriminante e convergente. Il nostro lavoro si propone di presentare i risultati della standardizzazione italiana dello strumento (Molina e Bulgarelli, <i>in press</i>) e in particolare il confronto fra i campioni di standardizzazione olandese e italiano.</p> <p>Metodo</p> <p>Il test è stato somministrato individualmente, seguendo le procedure olandesi originarie, da osservatori addestrati. Il campione olandese si compone di 324 bambini, di età compresa tra 8 e 11 anni, quello italiano di 446, di età compresa fra 3 e 10 anni; entrambi i campioni sono equamente distribuiti per genere.</p> <p>Risultati</p> <p>In entrambi i campioni il trend di sviluppo è simile: le bambine sono più precoci dei maschi, e l'andamento presenta una certa discontinuità, con momenti di regressione della prestazione; queste discontinuità sono accompagnate da una riduzione della variabilità individuale, suggerendo dei passaggi stadiali nella comprensione degli stati mentali. Vi sono però anche delle differenze fra le popolazioni: i punteggi olandesi sono sistematicamente superiori a quelli italiani, e le differenze di genere presentano andamenti diversi nei due gruppi.</p>

Discussione

Il ToM Storybooks si è rivelato un buono strumento di valutazione della ToM nelle due popolazioni, e il trend di sviluppo è comparabile. La presenza di differenze cross-culturali, soprattutto nei maschi, richiede tuttavia un adattamento delle norme alla specifica realtà italiana.

Bibliografia

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “Theory of Mind”?, *Cognition*, 21, 37-46.

Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring Theory of Mind in children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.

Molina, P., & Bulgarelli, D. (*in press*), La standardizzazione italiana del test *ToM Storybooks*. *Giornale Italiano di Psicologia*.

Wellman H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, London: The MIT Press

Wellman H. M., Cross D., & Watson J. (2001). Meta-analysis of Theory of Mind development: The truth about False Belief. *Child Development*, 72, 655–684.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding and deception. *Cognition*, 13, 103-128.

2° COMUNICAZIONE ORALE
USO E COMPRESIONE DEL LESSICO MENTALISTICO COME PREDITTORI DELLA TEORIA DELLA MENTE IN BAMBINI DI SCUOLA PRIMARIA
Ilaria Grazzani Gavazzi & Veronica Ornaghi
<i>Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R. Massa'</i> <i>Università degli Studi di Milano-Bicocca,</i>
ilaria.grazzani@unimib.it
<p>Introduzione</p> <p>La presente ricerca approfondisce, in bambini di scuola primaria, la relazione tra lessico mentalistico o psicologico (il vocabolario degli stati mentali, come desiderare, credere, pensare, arrabbiarsi etc.) e sviluppo della <i>teoria della mente</i> (la comprensione che sia se stessi che gli altri possiedono stati mentali che sono alla base delle azioni manifeste). La tradizione di studi su questo argomento ha riguardato prevalentemente bambini d'età prescolare e si è focalizzata soprattutto sull'uso del lessico mentalistico. Sono pertanto ravvisabili due aspetti meritevoli di approfondimento: la possibilità, da un lato, di generalizzare i risultati con i prescolari a fasce d'età superiori, in cui si sviluppa la ToM di secondo ordine, e dall'altro lato di confermare quanto emerge dallo studio sull'<i>uso</i> di tale lessico anche nelle indagini sulla <i>comprensione</i> dello stesso. L'abbondante mole di ricerca in età prescolare ha permesso di individuare il ruolo predittivo di un precoce e vario uso del lessico mentalistico sul successivo sviluppo della ToM, uso che il bambino fa in situazioni spontanee qualora abbia potuto usufruire di relazioni con i caregiver connotate dall'utilizzo del linguaggio degli stati interni. La ricerca con i bambini di scuola primaria è meno numerosa e in pochi studi vengono distinte con chiarezza le variabili uso e comprensione del lessico psicologico. Tali variabili sono poi, per lo più, trattate separatamente e i dati presenti in letteratura sono a volte discordanti. Ad esempio, la correlazione fra uso del lessico psicologico e prestazioni nei compiti di ToM in età scolare emerge in alcuni lavori (ad es. Lecce et al., 2009) ma non in altri (ad es. Meins et al. 2006). Inoltre, Ornaghi et al. (2010), confermando la presenza di correlazioni tra comprensione del lessico mentalistico e teoria della mente già emerse in studi precedenti (Antonietti et al., 2006; Pelletier, 2006), hanno trovato che al crescere dell'età è la <i>comprensione</i> ad avere un peso significativo nella previsione di prestazioni migliori in compiti di ToM, piuttosto che l'uso del lessico mentalistico.</p> <p>Obiettivi e ipotesi. Il presente lavoro intende verificare la possibilità di estendere i risultati del nostro studio precedente a bambini di un più ampio range d'età. Si ipotizza che uso e comprensione di tale lessico siano correlati alla ToM e che, tuttavia, in accordo con quanto già emerso, la correlazione diminuisca al crescere dell'età per quanto riguarda l'<i>uso</i>, mentre aumenti per la <i>comprensione</i>.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti. Hanno preso parte alla ricerca 110 bambini di scuola primaria, equamente distribuiti per genere e divisi in 5 gruppi età dai 6 ai 10 anni (M: 8 anni e 7 mesi; DS = 16,5 mesi).</p> <p>Strumenti e Procedura. Ai partecipanti sono state somministrate, in ordine controbilanciato, una misura di linguaggio ricettivo (Peabody Picture Vocabulary Test, versione italiana a cura di Stella, Pizzoli e Tressoldi, 2000), una misura di uso del lessico psicologico (compito di descrizione 'Il mio miglior amico'; versione modificata di Meins et al. 2006), un test di comprensione del lessico metacognitivo</p>

(MVT, Pellettier, Astington, 1998), uno di comprensione del lessico emotivo (TLE, Grazzani et al., 2010), uno di comprensione delle emozioni (TEC – Albanese, Molina, 2008) e due prove di falsa credenza di secondo ordine (tratte da Liverta Sempio et al., 2005).

Risultati.

Le analisi hanno messo in luce una correlazione significativa fra uso e comprensione del lessico mentalistico da un lato e le performance nei compiti di ToM dall'altro. In particolare, l'uso di tale lessico correla con la comprensione della falsa credenza ($r = .48$; $p < .001$) e con la comprensione delle emozioni ($r = .45$; $p < .001$); la comprensione del lessico sia epistemico sia emotivo correla con la comprensione della falsa credenza ($p < .001$) e con la comprensione delle emozioni ($p < .001$). Analisi di regressione hanno mostrato che il miglior predittore della comprensione di falsa credenza ($R^2 = .48$; $p < .001$) e di comprensione delle emozioni ($R^2 = .42$; $p < .001$) non sia l'uso ma la comprensione del lessico metacognitivo ed emotivo. Le analisi di regressione sono state condotte controllando l'effetto sia delle abilità linguistiche sia dell'età. Infine, analisi della varianza hanno rilevato differenze d'età per tutte le misure utilizzate ($p < .001$) e, rispetto al genere, una differenza statisticamente significativa nell'uso del lessico psicologico, maggiore nelle bambine ($F = 6,2$; $p = ,01$).

Discussione.

I risultati confermano una stretta relazione fra lessico psicologico e ToM in età scolare, evidenziando come la comprensione del linguaggio metacognitivo ed emotivo più che l'uso dello stesso, costituisca un fattore predittivo dello sviluppo della comprensione della falsa credenza e della comprensione delle emozioni nei bambini. Verranno discusse le implicazioni psico-educative di tale risultato, collegandole a quanto già proposto in età prescolare (Ornaghi, Grazzani Gavazzi, 2009).

Bibliografia

Albanese O., Molina P. (2008, a cura di). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. Milano: Unicopli.

Antonietti A., Liverta Sempio O., Marchetti A., Astington J.W. (2006). Mental language and understanding of epistemic and emotional mental states: contextual aspects. In A. Antonietti, O. Liverta Sempio, & A. Marchetti (Eds), *Theory of mind and language in developmental contexts* (pp. 1-30). New York: Springer.

Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V., Piralli F. (2010). *Test di Lessico Emotivo (TLE)*, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca Lecce S., Caputi M, Pagnin A. (2009). "I know what you mean": a study of individual differences in children's internal state talk in relation to school competence. *Journal of Applied Psycholinguistics*, IX, 83-98.

Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Castelli, I., Lecciso, F., & Pezzotta, C. (2005). *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Milano: Franco Angeli.

Meins E., Fernyhough C., Johnson F., Lidstone J. (2006). Mind-mindedness in children : Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 24,

181-196.

Ornaghi V., Grazzani Gavazzi I. (2009). *La comprensione della mente nei bambini*. Trento: Erickson.

Ornaghi V., Grazzani Gavazzi I., Zanetti M.A. (2010). Lessico psicologico e teoria della mente: uno studio con bambini di scuola primaria. *Età Evolutiva*, 97, 54-71.

Pelletier J., Astington J.W. (1998), *Metacognitive Vocabulary Test*. Institute for Child Studies, University of Toronto, Unpublished. Tr. it. in P. Iannello, A. Antonietti (a cura di, 2006), *Rappresentazioni della mente*, Milano, Pubblicazioni ISU, pp. 107-117.

Pelletier J. (2006). Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. In A. Antonietti, O. Liverta Sempio, & A. Marchetti (Eds), *Theory of mind and language in developmental contexts* (pp. 77-92). New York: Springer.

Stella, G., Pizzoli, C., Tressoldi P. (2000). *Il Peabody Test. Test di vocabolario recettivo*, Omega, Torino.

3° COMUNICAZIONE ORALE
ABILITA' DI MENTALIZZAZIONE DI MADRI E FIGLI PREADOLESCENTI: IL CASO DEL LESSICO PSICOLOGICO
Alda M. Scopesi, Anna M. Rosso & Erika Panchieri
<i>Dipartimento di Scienze Antropologiche - Sezione di Psicologia Università degli studi di Genova</i>
alda.scopesi@unige.it
<p>Introduzione</p> <p>La letteratura relativa allo sviluppo della teoria della mente nei bambini ha evidenziato il ruolo cruciale del linguaggio nel favorire lo sviluppo della comprensione degli stati mentali, di natura sia epistemica sia emozionale. In questa prospettiva, il linguaggio rappresenta non solo una sorta di “finestra aperta” sui processi cognitivi sottostanti (Bates, 1990), ma è specificamente strumento privilegiato di costruzione e condivisione di significati, attraverso cui la comprensione della mente viene acquisita (Antonietti et al., 2006; Astington, Jenkins, 1999; Milligan et al., 2007).</p> <p>Tra le competenze linguistiche implicate nei processi di mentalizzazione un ruolo centrale è svolto dal lessico psicologico (l.p.), inteso come forma particolare di linguaggio riferito a stati mentali propri o altrui. La ricerca evidenzia come il l.p. possa essere considerato una misura ecologica della teoria della mente in contesti di vita reale (Lecce e Pagnin, 2007), che consente di valutare le differenze individuali nella capacità di riferirsi agli stati mentali e di seguire l’andamento evolutivo.</p> <p>Nell’ambito della vasta letteratura – psicologica e psicoanalitica - che ha dimostrato il ruolo cruciale delle interazioni madre-bambino sull’abilità di mentalizzazione dei figli, gli studi che si sono focalizzati specificamente sugli scambi linguistici relativi a stati mentali suggeriscono come il l.p. materno sia un correlato e un precursore importante delle abilità di mentalizzazione infantili misurate sia con il paradigma della falsa credenza sia con il lessico mentalistico (e.g. Furrow et al., 1992; Meins, 1998; Ruffman et al., 2002). Oltre agli scambi linguistici sugli stati mentali, la funzione riflessiva materna (Fonagy, Target, 1997) è risultata un altro fattore importante per la spiegazione delle diversità nell’abilità infantile di capire la mente.</p> <p>L’obiettivo dello studio è valutare, mediante l’analisi del lessico psicologico e del funzionamento riflessivo materno, le relazioni tra abilità di mentalizzazione di madri e figli nella preadolescenza – età sotto questo profilo relativamente poco esplorata - nell’ipotesi che anche in questa fase evolutiva si possano evidenziare legami trans-generazionali.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti</i></p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 42 diadi madri-figli preadolescenti di età compresa tra i 12,2 e i 12,10 anni; 27 sono maschi e 15 femmine.</p> <p><i>Strumenti e procedura</i></p> <p>Per valutare l’uso del l.p. sono state utilizzate due prove narrative autobiografiche: i trascritti relativi all’<i>Adult Attachment Interview</i> (Main e Goldwyn, 1998) per le madri e i trascritti della <i>Child Attachment</i></p>

Interview (Target, Fonagy, Shmueli-Goetz, 2003) per i figli.

Sono state calcolate la frequenza globale del lessico psicologico e la frequenza delle categorie di lessico emotivo, lessico cognitivo, lessico volitivo e termini riferiti ad abilità. Sono stati inoltre codificati i marcatori di incertezza (ad es. verbi modali incerti come *credere*, *supporre*; avverbi modali come *forse*).

Ai ragazzi è stata somministrata la scala verbale della WISC-III.

La *Reflective Function Scale* (Fonagy, Target, Steele, Steele, 1998) è stata applicata ai trascritti AAI allo scopo di valutare il livello di funzionamento riflessivo materno.

Risultati

Le correlazioni tra Q.I. verbale e il lessico psicologico dei ragazzi (totale e suddiviso nelle sue categorie) non risultano significative. Per quanto riguarda le differenze di genere, vi è una differenza significativa tra maschi e femmine per i marcatori di incertezza ($t=-2.86$, $p<0.01$), usati maggiormente dalle femmine.

I punteggi alla *RF Scale* sono risultati compresi tra 1 (assente) e 7 (notevole) ($M=3.72$, $DS=1.42$). Correlazioni positive sono state osservate tra il funzionamento riflessivo materno e il lessico psicologico del figlio (lessico psicologico totale $p=.002$; lessico emotivo $p=.034$; lessico cognitivo $p=.004$); in particolare l'abilità materna di fare riferimento esplicito agli stati emotivi negativi e conflittuali (valutata con la *RF scale*) è risultata associata al lessico psicologico del figlio (rispettivamente $p=.020$ e $p=.027$).

Limitatamente all'analisi dei trascritti delle prime 20 coppie madre-figlio, sono state osservate correlazioni positive tra il lessico psicologico materno e quello del figlio, in particolare per quanto riguarda il lessico psicologico totale ($p=.019$), il lessico emotivo ($p=.002$) e i marcatori di incertezza ($p=.004$).

Discussione

Complessivamente i primi dati confermano anche in preadolescenza i risultati ottenuti in età più precoci ed evidenziano una relazione significativa fra la mentalizzazione delle madri, misurata mediante la funzione riflessiva e il lessico psicologico, e quella dei figli, misurata mediante il lessico psicologico.

Bibliografia

Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., Marchetti, A., Astington, J.W. (2006). Mental language and understanding of epistemic and emotional mental states. In A. Antonietti, O. Liverta-Sempio, A. Marchetti (Eds.), *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts*. Alberta, Canada: Springer.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). *A longitudinal study of the relation between language and the theory of mind development*. *Developmental Psychology*, 35, p.1311-1320.

Bates, E. (1990). Language about me and you: pronominal reference and the emerging concept of self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The Self in transition. Infancy to childhood* (pp.165-182). Chicago: The University Chicago Press.

Fonagy P., Target M. (1997), Attachment and reflective function: their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 697-700.

- Fonagy P., Target M., Steele H., Steele M. (1998), *Reflective-functioning Manual Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interview*, University College, London.
- Furrow D., Moore C., Davidge J., Chiasson L. (1992), Mental terms in mothers' and children's speech: similarities and relationships. *Journal of Child Language*, 19, 617-631.
- Lecce S., Pagnin A. (2007), *Il lessico psicologico. La teoria della mente nella vita quotidiana*. Il Mulino, Bologna.
- Main M., Goldwyn R. (1998) *Adult Attachment Scoring and Classification System* (Manuscript). University of California, Berkeley, CA
- Meins E. (1998), The effects of security of attachment and maternal attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior and Development*, 73, 1715-1726.
- Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and the theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, pp. 622-646.
- Ruffman T., Slade I., Crowe E. (2002), The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- Target M., Fonagy P., Shmueli-Goetz Y. (2003), Attachment representations in school-age children: the development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29 (2), 171-186.

4° COMUNICAZIONE ORALE
"MEGLIO UNA CAMELLA OGGI O DUE DOMANI? TEORIA DELLA MENTE E ATTACCAMENTO NELLA SCELTA INTERTEMPORALE."
<i>Antonella Marchetti, Ilaria Castelli, Davide Massaro & Laura Sanvito</i>
Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente – Dipartimento di Psicologia – Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano
antonella.marchetti@unicatt.it
<p>Introduzione</p> <p>La “scelta intertemporale” indica decisioni che presentano alternative i cui costi e benefici sono distribuiti nel tempo (guadagno di piccola entità entro breve tempo vs guadagno di maggior entità avanti nel tempo).</p> <p>Secondo il <i>Discounted Utility Model</i> (Samuelson, 1937) di matrice economica, l’individuo, agente razionale, massimizza sempre i propri profitti e resta coerente con le proprie scelte con il passare del tempo. Invece, le persone spesso optano per un guadagno di minore entità a breve termine, oppure cambiano la propria decisione nel corso del tempo. Questa “miopia temporale” (Ebert, Prelec, 2007; Prelec, Loewenstein, 1997) può essere compresa riferendosi alla scelta intertemporale come fenomeno multifattoriale complesso (Berns, Laibson, Loewenstein, 2007; Kalenscher, Pennartz, 2008; Paglieri, Castelfranchi, 2008), che implica molteplici meccanismi psicologici (la rappresentazione, l’anticipazione, la persistenza degli scopi, la capacità di auto-controllo ecc.) situati entro una matrice non solo intra- ma anche interpersonale (Marchetti, Castelli, Massaro, 2009) e che è soggetto a un percorso evolutivo.</p> <p>La scelta intertemporale in età evolutiva è stata indagata attraverso il concetto di “<i>delay of gratification</i>” (rinunciare a una gratificazione immediata per ottenerne una maggiore ma distante nel tempo: Mischel, Metzner, 1962; Mischel, 1974): in età prescolare i bambini preferiscono una ricompensa piccola e immediata, negli anni successivi optano per una più grande e posticipata (Mischel, Shoda, Rodriguez, 1989; Mischel, Metzner, 1962; Shoda, Mischel, Peake, 1990; Schwarz, Schragger, Lyons, 1983; Thompson et al., 1997). Tale capacità presenta connessioni sia con la dimensione cognitiva (Teoria della Mente) sia con quella affettiva (attaccamento): i bambini con una buona Teoria della Mente preferiscono condividere ricompense maggiori-dilazionate nel tempo rispetto a tenere per sé una ricompensa inferiore-immediata (Moore, Barresi, Thompson, 1998; Moore, Macgillivray, 2004; Prencipe, Zelazo, 2005); i bambini con un attaccamento sicuro tollerano di più l’attesa (Moore, Symons, 2005).</p> <p>Questa ricerca presenta tre obiettivi innovativi: il coinvolgimento di bambini dell’età di scuola primaria; l’indagine di due differenti aspetti della scelta intertemporale (aumento del tempo di attesa e aumento della ricompensa); l’esplorazione congiunta del possibile legame tra scelta intertemporale, Teoria della Mente e attaccamento.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti</i></p> <p>91 bambini: 6 anni (N = 30, 18 M, età media 6.4 anni, d.s.= 0.309); 8 anni (N = 29, 17 M, età media 8.3</p>

anni, d.s.= 0.308); 10 anni (N = 32, 20 M, età media 10.4 anni, d.s.= 0.260).

Strumenti

- Scelta intertemporale: Baseline A – basato sulla costante della ricompensa – e Baseline B – basato sulla costante temporale – (Marchetti, Massaro, Sanvito, 2010);
- Teoria della Mente: compiti classici falsa credenza 1° e 2° ordine (Wimmer, Perner, 1983; Perner, Wimmer, 1985);
- Attaccamento: SAT – versione famiglia e scuola (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, 2001);
- Linguaggio: *Peabody picture vocabulary test* (PPVT) (Dunn, Dunn, 1981; stand. It. Stella, Pizzoli, Tressoldi, 2000) e vocabolario metacognitivo (Astington, Pelletier, 1998).

Risultati

Un GLM con l'età come variabile indipendente e la Teoria della Mente come covariata non ha mostrato alcuna differenza tra i tre gruppi di età nella scelta intertemporale (Baseline A e B).

Significative correlazioni tra: il Baseline A e la falsa credenza di 1° ordine ($r = .390, p < .001$) e il vocabolario metacognitivo ($r = .330, p < .01$); il Baseline B e la falsa credenza di 1° ordine ($r = .494, p < .001$) e il vocabolario metacognitivo ($r = .425, p < .001$). Per quanto riguarda l'attaccamento, sono emerse significative correlazioni tra il Baseline A e il SAT famiglia ($r = .387, p < .001$) e scuola ($r = .255, p < .05$); tra il Baseline B e il SAT famiglia ($r = .251, p < .05$) e scuola ($r = .243, p < .05$).

Il GLM finalizzato a indagare come i risultati nei due Baseline varino in relazione alla Teoria della Mente e alla rappresentazione mentale dell'attaccamento, ha mostrato che, controllando linguaggio, età e genere, la comprensione della falsa credenza di 1° ordine incide sulla performance della scelta intertemporale nel Baseline A ($F(79, 1) = 4.495, p < .05, \eta^2 .054, effect\ size .553$) e B ($F(79, 1) = 8.922, p < .004, \eta^2 .101, effect\ size .839$). L'attaccamento al caregiver familiare incide sulla performance della scelta intertemporale nel Baseline A ($F(79, 1) = 3.992, p < .05, \eta^2 .048, effect\ size .506$).

Discussione

I bambini con un buon livello di comprensione della falsa credenza di 1° ordine e con un attaccamento sicuro al *caregiver* familiare sono più propensi ad attendere al fine di ricevere una ricompensa maggiore. Si evidenziano il ruolo cruciale della competenza mentalistica nella gestione della prospettiva temporale e della qualità dell'attaccamento per tollerare la frustrazione dell'attesa.

Bibliografia

Astington, J. W., & Pelletier, J. (1998). *Metacognitive Vocabulary Test*. Institute of Child Study, University of Toronto, Unpublished.

Berns, G., Laibson, D., & Loewenstein, G. (2007). Intertemporal choice – toward an integrative framework. *Trends in Cognitive Science*, *11*, 482-488.

Dunn, L.M., & Dunn, J. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Ebert, J., & Prelec, D. (2007). The fragility of time: Time-insensitivity and valuation of the near and far future. *Management Science*, *53*, 1423-1438.

Kalenscher, T., Pennartz, C.M.A. (2008). Is a bird in the hand worth two in the future? The neuroeconomics of intertemporal decision-making. *Progress in Neurobiology*, *84*, 284–315.

Liverta Sempio O., Marchetti A., & Lecciso F. (2001). *Il SAT Famiglia e il SAT Scuola. Strumenti di misura dell'ansia da separazione da genitori e insegnanti*. Milano: ISU, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Marchetti, A., Castelli, I., Massaro, D. (2009). Negoziazione e adozione: fenomeni meramente intrapersonali? *Giornale Italiano di Psicologia*, *36*, 540-543.

Marchetti, A., Massaro, D., & Sanvito, L. (2010). *Il Baseline A e il Baseline B della scelta intertemporale*. Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 249-292). New York: Academic Press.

Mischel, W., & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *64*, 425-431.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, *244*(4907), 933-938.

Moore, C., Barresi, J., & Thompson, C. (1998). The cognitive basis of future oriented prosocial behavior. *Social Development*, *7*, 198-218.

Moore, C., & Macgillivray, S. (2004). Social understanding and the development of prudence and prosocial behavior. In J. Baird & B. Sokol (Eds.), *New directions for child and adolescent development* (pp. 51–62). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moore, C., & Symons, D. (2005). Attachment, theory of mind, and delay of gratification. In B. Homer, & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Development of Social Cognition and Communication* (pp. 181-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Paglieri, F., Castelfranchi, C. (2008). Decidere il futuro: scelta intertemporale e teoria degli scopi. *Giornale Italiano di Psicologia*, *35*, 743-775.

- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). 'John thinks that Mary thinks that...': attribution of second-order false beliefs by 5 to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Prelec, D., & Loewenstein, G. (1997). Beyond time discounting. *Marketing Letters*, 8, 97-108.
- Prencipe, A., & Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision-making for self and other: Evidence for the integration of first- and third-person perspectives. *Psychological Science*, 16, 501-505.
- Samuelson, P.A. (1937). A note on measurement of utility. *The Review of Economic Studies*, 4, 155-161.
- Schwarz, J. C., Schrager, J. B., & Lyons, A. E. (1983). Delay of gratification by preschoolers: Evidence for the validity of the choice paradigm. *Child Development*, 54, 620-625.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and social competence from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Stella, G., Pizzoli, C., Tressoldi, P. (2000). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Adattamento italiano e standardizzazione a cura di Stella, G., Pizzoli, C., Tressoldi. Firenze, P. Omega Edizioni.
- Thompson, C., Barresi, J., & Moore, C. (1997). The development of future-oriented prudence and altruism in preschoolers. *Cognitive Development*, 12, 199-212.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

5° COMUNICAZIONE ORALE
“MI PIACI PERCHÉ PIACI”. ACCETTAZIONE SOCIALE DEI BAMBINI: TRA COMPETENZA SOCIO-EMOTIVE E VALUTAZIONE DELL’INSEGNANTE
Simona De Stasio*, Caterina Fiorilli**, Carlo Di Chiacchio***, Maria Cristina Rappazzo*, Cristiana Rolli*
(* <i>Università di Roma “Foro Italico”</i> ; (**) <i>LUMSA Roma</i> ; (***) <i>INVALSI, Roma</i>
simona.destasio@uniroma4.it
<p>Introduzione</p> <p>Il bambino sin dalla nascita è immerso in una rete sociale che diventa sempre più ricca e complessa. Le relazioni sociali, inizialmente limitate al contesto familiare, con l’entrata a scuola si estendono in pochi anni al gruppo dei pari ed altri adulti significativi (Shaffer, 2006). Lo sviluppo psico-sociale del bambino risulta particolarmente influenzato dalla qualità delle relazioni con i pari che incidono sul suo stato di benessere, sia in termini positivi che negativi. I bambini più accettati, infatti, sviluppano un miglior adattamento sociale e scolastico rispetto a quelli che piacciono meno. Di contro, quest’ultimi sembrano essere più a rischio di sviluppare forme di disadattamento a scuola, che possono sfociare in problematiche di tipo internalizzante o esternalizzante, fino ad arrivare alla vera e propria psicopatologia (Coie <i>et al.</i>, 1995; Ladd, 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Per tale ragione è importante delineare i fattori specifici che contribuiscono alla valutazione delle scelte e dei rifiuti da parte dei pari. Dall’analisi della letteratura in tale ambito è emerso come l’accettazione dei pari sia influenzata da un lato dalla capacità del bambino di riconoscere e regolare le proprie e altrui emozioni (Pons <i>et al.</i>, 2002; Lafortune <i>et al.</i>, 2004; Miller <i>et al.</i>, 2005) e di mostrare un’adeguata teoria della mente (Cassidy <i>et al.</i>, 2003; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002; Banerjee & Watling; 2005), dall’altro dal tipo di relazione che il bambino instaura con l’insegnante e dal giudizio di quest’ultima (Chang, 2003; Chang <i>et al.</i> 2007; McAuliffe <i>et al.</i>, 2009). Le ricerche realizzate fino ad oggi hanno considerato i suddetti fattori separatamente interessandosi all’influenza degli uni o degli altri. In questo lavoro ci proponiamo di analizzare in un gruppo di bambini di età prescolare e scolare gli effetti sulla reputazione sociale in classe di fattori di <i>mind reading</i> quali la comprensione delle emozioni e la teoria della mente e di aspetti legati al successo scolastico e al giudizio dell’insegnante sul comportamento sociale.</p> <p>Metodo</p> <p>La ricerca è stata condotta su un gruppo di 190 bambini provenienti da tre scuole di Roma e provincia. Il campione coinvolge soggetti di età compresa tra i 4,7 e i 7 anni in particolare, il 58% dei bambini frequenta la I elementare, mentre il 41% si trova all’ultimo anno della scuola dell’infanzia. In linea con gli obiettivi di ricerca sono stati somministrati ai bambini in sessioni individuali i seguenti strumenti: il Test of Emotion Comprehension (TEC) (Pons & Harris, 2000; Albanese & Molina, 2008); due prove di falsa credenza di spostamento inatteso (Wimmer, Perner, 1983) nella versione adattata di Liverta Sempio <i>et.al.</i>, 2005; il Test Sociometrico di Moreno (Moreno, 1953) secondo la procedura di nomina originaria per cui ai bambini è stato chiesto di esprimere scelte e rifiuti nei confronti dei compagni che appartengono alla classe. In particolare è stato chiesto ai bambini di esprimere preferenze e rifiuti per due tipi di attività: il gioco e il compito. E’ stato effettuato il calcolo del punteggio ponderato riferito alle scelte e quello relativo ai rifiuti e la somma algebrica delle scelte e dei rifiuti. Agli insegnanti è stato chiesto di valutare il comportamento sociale di ciascun bambino attraverso la Teacher Rating Scale of</p>

Children's Actual Behavior (Harter, 1985) e di fornire un giudizio sulle performance scolastiche su una scala da 1 a 4.

Risultati

In linea con gli scopi della ricerca sono stati effettuati dei modelli di regressione (*path analysis*) per analizzare in ciascun contesto scolastico (scuola dell'infanzia e scuola elementare) i contributi concorrenti sulla reputazione sociale in classe: della comprensione emotiva, della teoria della mente, della valutazione delle insegnanti rispetto all'accettazione sociale e del successo scolastico. I risultati mostrano come in entrambi i gruppi di bambini di età prescolare e scolare lo status sociometrico è predetto dalla valutazione delle insegnanti rispetto al comportamento sociale e dalla comprensione emotiva. Nello specifico, l'effetto della valutazione sociale dell'insegnante è della stessa entità nei due gruppi ($\gamma=0,35$). Inoltre, in entrambi i gruppi non risultano statisticamente significativi i contributi sullo status sociometrico, della teoria della mente e del successo scolastico.

Discussione

Verranno discussi i contributi di ciascuna variabile e le loro reciproche correlazioni sulla definizione dell'accettazione sociale dei bambini.

Bibliografia

Albanese, O., Molina, P. (2008, a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. Milano: Unicopli.

Banerjee, R., Watling, D. (2005), Children's understanding of faux pas: Associations with peer relations, *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 27-45.

Cassidy, K.W., Werner, R.S., Rourke, M., Zubernis, L.S., Balaraman, G. (2003), The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors, *Social Development*, 12, 198-221.

Chang, L. (2003), Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors, *Child Development*, 2, 535-548.

Chang, L., Liu, H., Fung, K., Wang, Y. (2007), The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance, *Merrill - Palmer Quarterly*, 53, 4; 603-631.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., Hyman, C. (1995), Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder, *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.

Harter, S. (1985), *Self-perception profile for children*. Denver: Press of University of Denver.

Ladd, G. (2006), Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models, *Child Development*, 4, 822-846.

Ladd, G., Troop-Gordon, W. (2003), The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems, *Child Development*, 5, 1344-1367.

Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., Hancock, D.R. (eds.) (2004), *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy:

Presses de l'Université du Québec.

Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Castelli, I., Leccio, F., Pezzotta, C. (2005), *Mentalizzazione e competenza sociale: La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Milano: Franco Angeli Editore.

McAuliffe, D.M., Hubbard, J., Romano, L. (2009), The role of teacher cognition and behaviour in children's peer relations, *Journal of abnormal child psychology*, 37, 665-677.

Miller, L.A., Gouley, K.K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., Vergagni, M. (2005), Emotion Knowledge Skills in Low-income Elementary School Children: Associations with Social Status and Peer Experiences, *Social Development*, 14, 4, 637-651.

Moreno, J.L. (1964), *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompas (ed. or. 1953).

Pons, F., Harris, P. (2000), *Test of emotion comprehension-TEC*. Oxford: Oxford University Press.

Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P., de Rosnay, M. (2002), Métaémotion et intégration scolaire, in L. Lafortune, P. Mongeau (eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7-28), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Shaffer, H.R. (2006), *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Slaughter, V., Dennis, M., Pritchard, M. (2002), Theory of mind and peer acceptance in preschoolers, *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.

Wimmer, H. Perner, J. (1983), Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 13, 103-128.

Sessione tematica D:

“Famiglia, coppia e ruoli sociali”

PG. 61

Desiderio di sposarsi in un gruppo di giovani adulti gay e lesbiche: il ruolo dello stigma sessuale interiorizzato di Michele Argalia e Ileana Di Pomponio

PG. 63

Qualità dell'amicizia, self-disclosure e benessere psicologico in un gruppo di adolescenti gay e lesbiche di Roberto Baiocco e Ileana di Pomponio

PG. 65

Conflitto nelle relazioni amicali e romantiche e benessere e malessere psicologico in adolescenza e in età giovane adulta di Debora Bessone, Manuela Brero, Emanuela Calandri

PG. 67

Soddisfazione coniugale, fattori cognitivi, emotivi e sociali in famiglie con figli disabili di Federica Santamaria, Rosalba Larcian

PG. 70

Percezione dei ruoli nel bullismo: il punto di vista degli allievi e dei loro genitori di Valentina Mei, Virginia Pierucci e Carmen Belacchi

PG. 72

Il sessismo: figli e genitori a confronto di Concetta Simona Nigito, Valeria Schimmenti e Lina Pezzuti

PG. 74

Esiti di sviluppo in condizioni di rischio psicosociale di Maria Terlizzi, Lucia Elia, Elisabetta Costantino

PG. 78

I figli come mediatori linguistici per i genitori: uno studio su adolescenti latino-americani in Italia di Giovanni Giulio Valtolina e Chiara Colombo

DESIDERIO DI SPOSARSI IN UN GRUPPO DI GIOVANI ADULTI GAY E LESBICHE: IL RUOLO DELLO STIGMA SESSUALE INTERIORIZZATO

Michele Argalia, Ileana Di Pomponio

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Università di Roma

michele.argalia@gmail.com

INTRODUZIONE Negli ultimi vent'anni sono state ampiamente dibattute alcune importanti questioni circa aspetti legali e normativi riguardanti le famiglie gay e lesbiche, arrivando, in determinati stati, al raggiungimento di importanti progressi in ambito di diritto civile (Balsam et al., 2008). Nonostante ciò, per gli individui gay e lesbiche, in molte nazioni compresa l'Italia, non è ancora possibile vedersi riconosciute legalmente le relazioni con i propri partner. Recenti studi hanno evidenziato la presenza di alti livelli di omonegatività nella popolazione eterosessuale italiana e di alti livelli di stigma sessuale interiorizzato in soggetti adulti gay e lesbiche (Baiocco et al., 2010). La presente ricerca è il primo studio di tipo empirico che indaga il peso di alcune variabili tra cui il genere, lo stigma sessuale interiorizzato e il self-disclosure nella predizione del desiderio di sposarsi e di un atteggiamento positivo rispetto alla legalizzazione delle famiglie gay e lesbiche. Si ipotizza che alti livelli di stigma sessuale interiorizzato predicano un minore desiderio di sposarsi e un atteggiamento negativo verso la legalizzazione delle famiglie omosessuali, particolarmente per i ragazzi gay (Blakemore et al., 2005; Riskind et al., 2010).

METODO *Partecipanti:* hanno preso parte alla ricerca 176 gay e 197 lesbiche, di età compresa tra i 18 ed i 35 anni (femmine: $M=25.1$, $DS=4.9$; maschi: $M=26.2$, $DS=5.4$), contattati tramite organizzazioni (55%) e movimenti studenteschi (45%) GLBT.

Materiali. Un questionario informativo sui dati socio-anagrafici, che includeva aspetti quali l'età, il genere, il livello di istruzione e l'orientamento sessuale, il desiderio di sposarsi, l'opinione circa la legalizzazione della famiglia omosessuale, il livello di coinvolgimento religioso e politico, nonché la presenza di una relazione stabile. La scala di Misurazione dello Stigma Sessuale Interiorizzato (MISS; Lingiardi, Baiocco & Nardelli, *in press*), un questionario self-report composto da 17 item a risposta Likert che valutano tre dimensioni principali: Diadica/Sessuale, Individuale e Sociale. Una scala a 5 item per valutare il livello di coesione con la comunità GLBT (Mills et al., 2001).

RISULTATI. Dai risultati è emerso che le partecipanti lesbiche manifestano un desiderio di sposarsi maggiore rispetto ai partecipanti gay (rispettivamente il 56,3% vs il 40,3%; $\chi^2_{(1)}=9.53$, $p<.01$), mentre non sono emerse differenze di genere nell'atteggiamento verso la legalizzazione della famiglia omosessuale ($\chi^2_{(1)}=.12$, n.s.). Inoltre, i soggetti impegnati in una relazione stabile mostrano una rappresentazione positiva rispetto alla possibilità che le famiglie gay e lesbiche vengano legalizzate ($\chi^2_{(1)}=8.75$, $p<.01$). Dalle regressioni logistiche (metodo *Wald*) è emerso che bassi livelli di stigma sessuale interiorizzato verso se stessi (scala Individuale) e alti livelli di coinvolgimento politico sono predittori del desiderio di sposarsi, sia per le lesbiche ($R^2=.19$, $\beta= -.66$, $p<.01$ e $R^2=.10$, $\beta=.23$, $p<.001$, rispettivamente) sia per i partecipanti gay ($R^2=.13$, $\beta= -.88$, $p<.001$ e $R^2=.03$, $\beta=.12$, $p<.05$, rispettivamente). Per le ragazze lesbiche, inoltre, sono risultati predittori significativi del desiderio di sposarsi anche bassi livelli di stigma sessuale interiorizzato riferito alla coppia omosessuale (scala

Diadica/Sessuale) ($R^2=.05$, $\beta= -.75$, $p<.01$), mentre per i ragazzi gay ha un peso la religiosità ($R^2=.05$, $\beta=.13$, $p<.01$).

Per quanto riguarda l'opinione favorevole alla legalizzazione delle famiglie omosessuali, per le ragazze lesbiche risultano predittori significativi un basso livello di stigma sessuale interiorizzato riferito alla comunità sociale (scala Sociale) ($R^2= .15$, $\beta= -.63$, $p<.05$), un alto coinvolgimento politico ($R^2= .08$, $\beta= .35$, $p<.01$), alti livelli di self-disclosure verso i pari ($R^2=.04$, $\beta=.81$, $p<.05$) e la mancanza di una connessione con la comunità LGBT ($R^2=.09$, $\beta= -.14$, $p<.01$); mentre per i ragazzi gay l'attitudine religiosa ($R^2=.13$, $\beta= -.26$, $p<.01$) e una relazione stabile ($R^2=.11$, $\beta= -1.88$, $p<.01$) risultano predittori di un atteggiamento negativo rispetto alla legalizzazione delle famiglie gay e lesbiche.

DISCUSSIONE. Come ipotizzato, lo stigma sessuale interiorizzato nelle sue componenti sessuali/diadiche, sociali ed individuali sembra giocare un ruolo importante nell'espressione del desiderio di non sposarsi e nel costruire un'opinione sfavorevole circa la legalizzazione delle relazioni, ma anche delle famiglie gay e lesbiche. Inoltre, le lesbiche manifestano un maggior desiderio di sposarsi rispetto ai ragazzi gay, che, essendo di norma maggiormente esposti allo stigma sociale, possono esser portati a manifestare minor interesse ed una rappresentazione più svalutata del matrimonio. Vedere, invece, legalizzata la propria unione potrebbe avere ripercussioni importanti sul benessere personale e lenire l'ansia sociale (Riggle et al., 2010), abbassando i livelli di stigma interiorizzato nella popolazione GLBT.

BIBLIOGRAFIA

- Baiocco, R., D'Alessio, M. & Laghi, F. (2010). Binge drinking among gay, and lesbian youths: The role of internalized homophobia, self-disclosure, and connectedness to the gay community. *Addictive Behaviors*, 35, 896-899.
- Balsam, K. F., Beauchaine, T. P., Rothblum, E. D. & Solomon, S. E. (2008). Three-Year Follow-Up of Same-Sex Couples Who Had Civil Unions in Vermont, Same-Sex Couples Not in Civil Unions, and Heterosexual Married Couples. *Developmental Psychology*, 44, 1, 102-116.
- Blakemore, J. O., Lawton, C. A. & Vartanian, L. R. (2005). I can't wait to get married: gender differences in drive to marry. *Sex Roles*, 53, 5/6, 327-335.
- Lingiardi V., Baiocco, R. & Nardelli, N. (*in press*). Measure of Internalized Sexual Stigma for Lesbians and Gays: A new Scale. *Journal of Homosexuality*.
- Mills, T. C., Stall, R., Pollack, L., Paul, J. P., Binson, D., Canchola & J.A Catania (2001). Health-related characteristics of men who have sex with men: A comparison of those living in "gay ghettos" with those living elsewhere. *American Journal of Public Health*, 91, 6, 980-983.
- Riggle, E. D. B., Rostosky, S. S., & Horne, S. G. (2010). Psychological distress, well-being, and legal recognition in same-sex couple relationships. *Journal of Family Psychology*, 24, 1, 82-86.
- Riskind, R. G. & Patterson, C. J. (2010). Parenting intentions and desires among childless lesbian, gay, and heterosexual individuals. *Journal of Family Psychology*, 24, 78-81.

QUALITA' DELL'AMICIZIA, SELF-DISCLOSURE E BENESSERE PSICOLOGICO IN UN GRUPPO DI ADOLESCENTI GAY E LESBICHE

Roberto Baiocco e Ileana di Pomponio

Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza, Università degli studi di Roma

roberto.baiocco@uniroma1.it

INTRODUZIONE: La letteratura sull'amicizia ha documentato come spesso le persone tendano a scegliere amici che siano a loro simili rispetto all'età, al genere, all'appartenenza etnica e religiosa, allo status socio-economico (Duck, 1991). L'amicizia in adolescenti e giovani adulti gay e lesbiche fornisce un tipo particolare di supporto sociale e familiare (Weinstock, 2000) che permette di contrastare l'isolamento e l'omofobia che spesso caratterizza il contesto sociale e culturale in cui essi vivono. Studi recenti suggeriscono che l'amicizia cross-orientamento (cioè tra persone con diverso orientamento sessuale) e cross-genere (tra persone del sesso opposto), in particolare quelle tra giovani lesbiche e ragazzi eterosessuali e quella tra persone gay e ragazze eterosessuali, può assolvere funzioni importanti per l'adattamento e il benessere individuale di giovani gay e lesbiche (Muraco, 2006). La maggioranza degli studi in questo ambito di ricerca ha comunque analizzato l'amicizia cross-genere e cross-orientamento in campioni di giovani eterosessuali (Nardi & Sherrod, 1994), mentre sono pochi i contributi di ricerca (Galupo, 2001; 2007; 2009) che hanno studiato, in campioni di giovani gay e lesbiche, come si caratterizza l'amicizia con il miglior amico in funzione dell'orientamento sessuale. Galupo (2007) ha evidenziato, ad esempio, che i ragazzi eterosessuali tendono ad avere più amicizie cross-genere (29%) ma meno amicizie cross-orientamento (5.5%) rispetto ai loro coetanei gay e lesbiche (rispettivamente il 24% e 53%).

Obiettivi: il presente studio intende indagare la qualità dell'amicizia con l' "amico del cuore" in un gruppo di adolescenti gay e lesbiche in funzione del genere e dell'orientamento sessuale. Si intende inoltre studiare il livello di self-disclosure del proprio orientamento sessuale con l'amico del cuore e la relazione tra self-disclosure, omonegatività interiorizzata e benessere individuale.

METODO. Soggetti: hanno partecipato alla ricerca 202 lesbiche e 201 gay con un'età compresa tra i 14 e i 22 anni ($M_{età} = 19.48$; $DS = 2.72$) che vivono nel centro Italia.

Strumenti: 1) *Friendship Qualities Scale (FQS)*; Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994). Lo strumento, composto da 22 item, misura la qualità dell'amicizia con il miglior amico; 2) *Measures of Internalized Sexual Stigma for Lesbian and Gay* (Baiocco, D'Alessio e Laghi, 2010). La MISS è composta da 17 item e misura tre dimensioni relative allo stigma sessuale interiorizzato: sociale, individuale, sessuale/diadico. La scala è stata creata in due versioni equivalenti, una femminile e una maschile; 3) *Disclosure of Sexual Orientation (DSO)*; Vyncke & Julien, 2008), che valuta la rivelazione del proprio orientamento sessuale nei confronti dei familiari (dimensione *Familiare*) e dei propri amici (dimensione *Sociale*).

RISULTATI. Le analisi del χ^2 hanno evidenziato differenze di genere in funzione delle variabili cross-genere e cross-orientamento. In riferimento all'amicizia cross-genere, i giovani gay (52%) tendono avere in percentuale maggiore un miglior amico dell'altro sesso, rispetto alle coetanee lesbiche (20%). Rispetto alla variabile cross-orientation non sono state evidenziate differenze di genere statisticamente significative: il 52% del campione riferisce di avere un amico del cuore con un orientamento sessuale

differente dal proprio. I dati confermano le nostre ipotesi: i soggetti, in particolare i gay, che hanno un migliore amico/a con un orientamento sessuale differente dal proprio riferiscono un minor livello di conflitto con il loro amico/a del cuore, un minore livello di omonegatività interiorizzata, e un maggior benessere psicologico. Le analisi di regressione logistica, effettuate per verificare i predittori della self-disclosure con il migliore amico, evidenziano differenze in funzione del genere. Nel sottogruppo delle lesbiche i predittori che facilitano la self-disclosure sono l'età (cioè essere più giovani), un basso livello di omonegatività interiorizzata nella dimensione Individuale, un contesto sociale accettante rispetto al proprio orientamento sessuale ($\chi^2 (3) = 68.95, p < 0.001$). Per i gay i predittori sono un basso livello di omonegatività interiorizzata nella dimensione Sociale e avere un numero elevato di amici cui si è svelato il proprio orientamento sessuale ($\chi^2 (2) = 15.60, p < 0.001$).

CONCLUSIONI. La presente ricerca conferma i risultati di Galupo (2001), il quale afferma che lo studio dell'amicizia cross-orientamento può essere un'interessante chiave di lettura per comprendere la negoziazione dell'identità personale e sociale dei giovani gay e lesbiche nel loro contesto culturale. I nostri risultati confermano che l'amicizia cross-orientamento può configurarsi come un fattore protettivo per lo sviluppo di un'identità positiva, in particolare per i ragazzi gay, i quali mostrano un minor livello di conflitto, un maggior benessere individuale e un minor livello di omonegatività interiorizzata.

Bibliografia

Baiocco R., D'Alessio M. & Laghi F. (2010). Binge drinking among gay, and lesbian youths: The role of internalized homophobia, self-disclosure, and connectedness to the gay community. *Addictive Behaviors*, 35, 896 – 899.

Bukowski W.M., Hoza B. & Boivin M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471–484.

Galupo M. P. & St. John S. (2001). Benefits of cross-sexual orientation friendships among adolescent females. *Journal of Adolescence*, 24, 83 – 93.

Galupo M.P. (2007). Friendship patterns of sexual minority individuals in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24, 139 – 151.

Galupo M.P. (2009). Cross-category friendship patterns: Comparison of heterosexual and sexual minority adults, *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 811 – 831.

Vyncke J. D. & Julien D. (2008). Social Support, Coming Out, and Adjustment of Lesbian Mothers in Canada and France. *Journal of GLBT Family Studies*, 3, 397 – 424.

CONFLITTO NELLE RELAZIONI AMICALI E ROMANTICHE E BENESSERE E MALESSERE PSICOLOGICO IN ADOLESCENZA E IN ETÀ GIOVANE ADULTA

Debora Bessone, Manuela Brero, Emanuela Calandri

Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Verdi 10, 10123 Torino

emanuela.calandri@unito.it

Introduzione

Le relazioni di amicizia e d'amore in adolescenza e in età giovane adulta svolgono solitamente un ruolo positivo per lo sviluppo individuale, offrendo intimità, compagnia, sostegno e sicurezza (Palmonari, 1993; Tani, 2000; Tani, Steca, 2007). A volte, tuttavia, tali relazioni possono anche essere fonte di malessere psicologico e di rischio (Cattelino, 2000; 2010). Molto dipende dalle caratteristiche dei legami; fra queste riveste un ruolo importante il livello di conflittualità. La presenza di conflitto in una relazione non è sempre da considerarsi in senso negativo per il benessere dell'individuo e della diade, ma può essere anche un fattore positivo. Ciò dipende non tanto dal conflitto in sé, quanto piuttosto dalle modalità adottate di risoluzione e di negoziazione di quest'ultimo e dalle altre caratteristiche del legame che contribuiscono ad incidere sul benessere e malessere degli individui.

In tale prospettiva, questo studio si propone di analizzare la dimensione relativa al conflitto all'interno delle relazioni amicali e romantiche in adolescenza. Più in particolare questo contributo si propone i seguenti obiettivi: 1) valutare e confrontare il grado di conflitto nelle relazioni amicali e romantiche; 2) indagare eventuali legami tra il conflitto in amicizia e in amore e alcuni indicatori di benessere psicologico; 3) indagare il possibile ruolo di moderazione svolto da alcune dimensioni qualitative dell'amicizia (aiuto, sicurezza, intimità e stare insieme) rispetto alla relazione fra conflitto, nei rapporti amicali e affettivi, e benessere psicologico. Rispetto a tali obiettivi si analizzeranno inoltre eventuali differenze di genere e d'età.

Metodo

Il campione è di 441 adolescenti e giovani adulti, di ambo i generi ed età compresa tra i 14 ed i 22 anni, frequentanti diversi tipi di scuola secondaria di secondo grado e diverse facoltà universitarie del Piemonte e della Valle D'Aosta.

I partecipanti hanno compilato il questionario self-report "Le relazioni tra pari" (Calandri, Cattelino, 2010) comprendente al suo interno domande relative alla qualità delle relazioni con il migliore amico e con il partner, valutata attraverso la Friendship Quality Scale di Bukowski e coll. (1994), che include nello specifico la dimensione del conflitto e domande relative ad alcuni indicatori di benessere/malessere psicologico: la soddisfazione rispetto alla propria vita (*Satisfaction With Life Scale* di Denier e coll., 1985), il benessere affettivo (PANAS di Watson e coll., 1988), la depressione (*C-D-S Depression Scale* di Radloff, 1977). Il questionario è stato somministrato a scuola e nelle aule universitarie, in forma anonima, da ricercatori appositamente addestrati. La riconsegna del questionario compilato è stata immediata.

Risultati

In riferimento al primo obiettivo, i risultati dell'analisi delle frequenze e del T-test per campioni appaiati dimostrano che il conflitto è presente nelle relazioni indagate e, in particolare, esso caratterizza

maggiormente i rapporti amicali (media=13.91; N=180; ds=3.75) rispetto a quelli sentimentali (media=10.94; N=180; ds=3.84) ($t=8.82$; $p=.00$). In entrambe le relazioni, il conflitto è risultato essere correlato con un minore benessere psicologico, come emerge dalle analisi di correlazione relative al secondo obiettivo: per quanto riguarda la relazione amicale il conflitto è correlato positivamente con la soddisfazione per la vita per le femmine ($r=.14$, $p<.05$) e negativamente con la depressione per i maschi ($r=-.27$, $p<.01$). Relativamente al rapporto sentimentale sono emerse correlazioni significative ($p<.01$) con la soddisfazione per la vita ($r=.33$), la depressione ($r=-.24$) e il benessere affettivo ($r=.25$) per le femmine. Tuttavia, relativamente al terzo obiettivo, attraverso l'utilizzo dell'analisi della varianza, è emerso che l'influenza del conflitto all'interno delle relazioni romantiche e amicali sul benessere e sul malessere psicologico, può essere moderata da altri fattori presenti in queste relazioni, quali la qualità e quantità di tempo trascorso insieme, l'aiuto dato e ricevuto all'interno della diade, la sicurezza percepita nel rapporto e l'intimità presente tra i due partner sentimentali o amicali. Il conflitto non risulta legato a un maggiore malessere psicologico quando nelle relazioni amicali ed affettive esso si affianca ad aiuto, intimità, sicurezza e molto tempo speso insieme.

Discussione

Considerare la relazione tra conflitto nei rapporti interpersonali (amicali e sentimentali) e benessere in una prospettiva multifattoriale, che tiene conto dell'interazione tra diverse dimensioni qualitative dell'amicizia, suggerisce come la relazione fra conflitto e malessere possa essere moderata da altri aspetti dei legami diadici e come probabilmente in relazione al benessere percepito non sia tanto importante il livello di conflitto quanto piuttosto le modalità di gestirlo e le capacità di negoziazione.

Bibliografia

- BUKOWSKI W.M., HOZA B., BOIVIN M. (1994) "Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: the development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale." *Journal of Social and Personal Relationship*, 11, pp. 471-484
- CATTELINO E. (2000) "Relazioni con i coetanei in adolescenza. Il contributo degli amici e del partner nella promozione del benessere." *Età Evolutiva*, 65, pp. 102-111
- CATTELINO E. (2010) (a cura di) *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carocci
- DIENER E., EMMONS R.A., LARSEN R.J. e GRIFFIN S. (1985) "The Satisfaction With Life Scale" *Journal of personality Assessment*, 49, pp. 71-75
- FONZI A., TANI F. e SCHNEIDER B. (1996) "Adattamento e validazione su un campione italiano della scala sulla qualità dell'amicizia (F.Q.S) di Bukowski, Hoza e Boivin." *Giornale Italiano di Psicologia*, 23, pp. 107-122
- PALMONARI A. (a cura di) (1993) *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino
- RADLOFF L.S. (1977) "The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population." *Applied Psychological Measurement*, 1, pp. 385-401
- TANI F. (2000) "Avere amici nell'adolescenza: un'indagine sulle differenze individuali." *Età Evolutiva*, 65, pp. 82-89
- TANI F. e STECA P. (2007) "Soddisfazione di coppia e benessere della persona: determinanti personali e relazionali." *Età Evolutiva*, 86, pp. 67-76
- WATSON D, CLARK L.A. e TELLEGEN A. (1988) "Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS Scale." *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), pp.1063-1070

SODDISFAZIONE CONIUGALE, FATTORI COGNITIVI, EMOTIVI E SOCIALI IN FAMIGLIE CON FIGLI DISABILI

Federica Santamaria, Rosalba Larcan

*Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, Università degli Studi di Messina
via Concezione 6, 98121 Messina*

fede86_s@yahoo.it

Introduzione: La letteratura sulle famiglie con bambini disabili mette in evidenza il forte disagio vissuto dai genitori relativamente alla gestione della quotidianità e della progettualità di vita del bambino, soprattutto nei casi in cui egli presenti una sindrome autistica (Cohen e Volkmar, 2004). Nei genitori di bambini autistici si rileva, ad esempio, una maggiore vulnerabilità allo stress rispetto ai genitori di bambini con altri tipi di disabilità ad eziologia genetica (Abbeduto et al., 2004; Menazza, et al., 2010). Tali differenze sono generalmente interpretate in relazione alla diversità nei tempi della diagnosi e alle specificità comportamentali e relazionali dei bambini autistici, che, secondo alcuni autori (es. Ramaglia, Pezzana, 2004), influirebbero anche sulle strategie di coping utilizzate dai genitori e sulla relazione di coppia. Nonostante la confermata presenza di una bassa soddisfazione coniugale in famiglie di bambini autistici (Higgins et al. 2005, Kersh et al., 2006), pochi studi si sono soffermati sull'analisi degli stili attributivi di coppia i quali sembrano esercitare una forte influenza nella gestione di situazioni stressanti e nel mantenimento della soddisfazione coniugale (Bradbury & Fincham, 1992).

L'obiettivo principale della ricerca è stato quello di verificare eventuali differenze tra genitori di bambini con autismo a basso funzionamento e genitori di bambini con autismo ad alto funzionamento, e confrontare entrambi questi gruppi con genitori di bambini con disabilità ad eziologia genetica e con genitori di bambini dallo sviluppo tipico. Le variabili esaminate sulle coppie di genitori sono state: i livelli di stress percepito, le strategie di coping e l'adattamento di coppia. In particolare, si è voluto verificare se e in quale misura lo stile attributivo dei coniugi e la quantità e qualità dei supporti sociali di cui dispongono potessero spiegare le eventuali differenze e incidere significativamente soprattutto sulla soddisfazione di coppia.

Metodo: Hanno partecipato alla ricerca 50 coppie di genitori con un'età media di 43.8 anni DS=5.5 (padri) e di 40.1 anni, DS=4.8 (madri), di queste, 10 avevano bambini con diagnosi di autismo ad alto funzionamento e 8 con diagnosi di autismo a basso funzionamento; 12 coppie erano genitori di bambini con sindrome di Down e 20 di bambini con sviluppo tipico (gruppo di controllo). Tutti i bambini avevano un'età media di 7.8 anni (DS=3.3). Per la valutazione delle variabili sono stati utilizzati 5 self report: la Dyadic Adjustment Scale (Gentili et al., 2002) che valuta l'adattamento e la soddisfazione coniugale; la Relationship Attribution Measure che valuta vari aspetti dello stile attributivo dei partner; il Parent Stress Index/sf (Guarino et al., 2008) per la valutazione dello stress percepito dai genitori; il Coping Orientation to Problems Experienced (Sica, e coll., 2008) che valuta le strategie di coping prevalentemente utilizzate, e il Social Support Questionnaire (Sarason, et al. 1983) che valuta la quantità di supporti sociali di cui si dispone e la soddisfazione percepita.

Risultati: Tra i gruppi sono state riscontrate differenze statisticamente significative su ciascuna delle variabili prese in considerazione. Le differenze sottolineano una condizione di forte disagio vissuta dai genitori di bambini con autismo a basso funzionamento: questi riportano livelli di adattamento di coppia significativamente più bassi se confrontati con il gruppo di controllo, relativamente al consenso diadico

(U= 202 p=.032), alla soddisfazione coniugale(U= 102 p<.000) e al totale della DAS(U= 176 p=.009). Risultati simili sono emersi anche dal confronto con i genitori di bambini con sindrome di Down (soddisfazione coniugale U= 97 p=.008; totale DAS U= 176 p=.045). Un risultato molto interessante sembra essere la forte differenza relativa agli stili attributivi utilizzati; i genitori con bambini con autismo a basso funzionamento infatti riportano livelli significativamente più alti rispetto al gruppo di controllo nelle sottoscale della RAM relative alla globalità (U=170, p<.007), intenzionalità (U= 162.5, p<.004), motivazione (U=154, p<.003) e colpa (U=172.5, p<.007) indici dell'utilizzo di stili attributivi inadeguati. I due gruppi di genitori di bambini con autismo riportano inoltre differenze statisticamente significative nel confronto con gli altri due gruppi di genitori relativamente a tutte le sottoscale del PSI, evidenziando livelli di parent distress e di stress totale più elevati, un uso maggiore di risposte difensive, una percezione più problematica delle difficoltà del bambino. Relativamente al coping invece sono state riscontrate differenze significative solo nel confronto tra il gruppo con bambini con autismo a basso funzionamento e il gruppo di controllo relativamente alle strategie di fuga, con livelli nettamente più alti nel primo gruppo di genitori (U=165, p<.005). Sono state inoltre individuate numerose correlazioni significative all'interno dei gruppi tra le variabili analizzate. Tra le più interessanti sono state rilevate forti correlazioni negative tra le sottoscale della DAS e le attribuzioni di coppia, riscontrate prevalentemente nei due gruppi di genitori con figli autistici.

Discussione: Il presente lavoro ha evidenziato l'estrema vulnerabilità delle famiglie con bambini autistici, anche rispetto a famiglie in cui siano presenti altri tipi di disabilità, nel caso specifico bambini con sindrome di Down. Di particolare interesse, la presenza in queste coppie di genitori di un pattern disfunzionale di stili attributivi che sembra incidere negativamente sulla percezione della relazione di coppia. Le differenze riscontrate tra i gruppi e la stretta relazione tra la soddisfazione di coppia e la tipologia di attribuzioni utilizzate hanno messo in luce l'esigenza di approfondire ulteriormente aspetti individuali e contestuali più specifici all'interno delle famiglie dei bambini con disabilità.

Bibliografia

- Abbeduto, L., Seltzer, M.M., Shattuck, P., Krauss, M.W., Orsmond, G. & Murphy, M.M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome or fragile x syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 109, 237-254.
- Bradbury, T.N., & Fincham, F.D. (1992). Attributions and behavior in marital interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 613-628
- Cohen, D.J., Volkmar, F.R. (Eds.) (2004). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*. Vannini Editrice, Gussago (BS).
- Gentili, P., Contreras, L., Cassaniti, M., D'Arista, F. (2002). La Dyadic Adjustment Scale. Una misura dell'adattamento di coppia. *Minerva Psichiatrica*, 43, 107-116.
- Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E. e Serantoni, G. (2008). *PSI- Parenting Stress Index - Forma breve- Per l'identificazione precoce di sistemi relazionali genitore-bambino stressanti*. Giunti, OS, Firenze.
- Higgins, D., Bailey, S., & Pearce, J. (2005) Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism*, 9(2), 125-137
- Luther, E.H.,

Canham, D.L. & Cureton, V.Y. (2005).

Coping and social support for parents of children with autism. *The Journal of School Nursing*, 21, 40-47.

Kersh, J., Hedvat, T. T., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the wellbeing of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 883–893.

Menazza, C., Bacci, B., Vio, C. (2010). *Parent training nell'autismo*. Erickson, Trento.

Ramaglia, G., Pezzana, C. (2004). *Capire l'autismo*. Carocci Editore, Roma.

Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B. & Sarason, B.R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.

PERCEZIONE DEI RUOLI NEL BULLISMO: IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALLIEVI E DEI LORO GENITORI

Valentina Mei, Virginia Pirucci e Carmen Belacchi

Dipartimento di Scienze dell'Uomo – Università di Urbino “Carlo Bo”

carmen.belacchi@uniurb.it

Introduzione

Gli studi sulle interazioni prosociali e/o ostili tra coetanei utilizzano, in genere, i report dei soggetti a vario titolo coinvolti (*self, peer, teacher and parent*). Le evidenze indicano una scarsa corrispondenza tra le fonti di informazione, ognuna delle quali presenta vantaggi e svantaggi, in rapporto soprattutto all'età dei soggetti (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). In particolare è emerso un basso livello di corrispondenza tra gli effettivi comportamenti dei figli nel gruppo dei pari e la percezione che ne hanno i genitori (Molinari et al., 2001) e come la percezione del rischio psicosociale differisca tra genitori e figli in differenti fasi della crescita (Cigoli et al., 1998). Peraltro, da uno studio su ragazzi tra 10 e 15 anni è risultata più elevata la corrispondenza della percezione tra insegnanti e allievi rispetto a quella tra madri e insegnanti (Nantel-Vivier et al., 2009). Evidenze di altri studi indicano uno stretto rapporto tra conoscenza dei comportamenti dei figli e sviluppo di condotte ostili, fino alla devianza, in età adolescenziale (Laird, Pettit, Bates, & Dodge, 2003). Non è nota a sufficienza l'influenza su tali percezioni dell'età né del genere dei figli. Obiettivo del contributo è confrontare la percezione che allievi, distinti per genere e fascia d'età, hanno delle proprie interazioni con i coetanei e quella che ne hanno i genitori.

Metodo

Partecipanti, materiali e procedura: 183 (87 M; 94 F) allievi di Scuola Primaria e Scuola Secondaria Inferiore hanno compilato la versione self-report del questionario a 8 ruoli dei partecipanti (Belacchi 2008) in forma collettiva e guidata in classe, 111 genitori la versione teacher's report (Belacchi & Farina, 2010). Il questionario prevede 3 ruoli ostili (*Bullo, Aiutante, Sostenitore*), 3 ruoli pro-sociali (*Difensore, Consolatore, Mediatore*), il ruolo di *Esterno* e il ruolo di *Vittima*.

Risultati Analisi di varianza preliminari sui punteggi medi per ruolo, attribuiti dai figli e dai genitori rispettivamente, con variabili indipendenti la fascia di età e il genere, hanno confermato, in entrambi, una significativa maggiore attribuzione di ruoli prosociali, che tendono a diminuire dalla Scuola Primaria alla Secondaria ($p < .05$), secondo i figli, mentre a rimanere costanti secondo i genitori. La variabile genere influenza la percezione dei ruoli in modo simile tra genitori e figli, con i maschi più orientati verso l'assunzione di ruoli ostili ($p < .05$), e le femmine verso quelli prosociali ($p < .05$). Da analisi di correlazione è emersa una buona corrispondenza complessiva tra genitori e figli sulla maggior parte dei ruoli. Da analisi di correlazione distinte per fascia d'età è risultato che tale corrispondenza è dovuta per la maggior parte alla Scuola Primaria: su tutti i ruoli viene raggiunta la significatività statistica (*Bullo*: $r = .467$; *Aiutante*: $r = .321$; *Sostenitore*: $r = .349$; *Esterno*: $r = .273$; *Difensore*: $r = .345$; *Consolatore*: $r = .490$; *Vittima*: $r = .391$) ad esclusione del ruolo di *Mediatore*, in cui l'associazione è comunque positiva ($r = .231$), con valori più elevati sui ruoli ostili complessivi ($r = .393$) rispetto a quelli prosociali ($r = .294$). Nella Scuola Secondaria, invece, è emersa una corrispondenza significativa solo sui ruoli di *Bullo* ($r = .325$) e di *Esterno* ($r = .447$). Da analisi di correlazione, distinte per genere, genitori e figli concordano sui ruoli ostili nel caso dei maschi ($r = .394^{**}$), sui ruoli prosociali delle femmine ($r = .394^{**}$).

Discussione

I genitori hanno una percezione complessiva delle condotte prosociali e/o ostili dei figli corrispondente a quella dei figli. Al crescere dell'età, tale corrispondenza si mantiene buona solo nel caso di condotte apertamente prepotenti, mentre tende a decrescere fino a scomparire sugli altri ruoli; ciò può essere collegato alla tendenza al declino e alla trasformazione del controllo parentale dall'infanzia all'adolescenza (Pettit, Keiley, Laird, Bates & Dodge, 2007) e alla minor apertura comunicativa da parte dei figli. Infine la diversa corrispondenza di percezione tra genitori e figli a seconda del loro genere indica che questo può rappresentare un fattore differenziale non solo nelle relazioni tra genitori e figli (Noller & Callan, 1990) ma anche nelle rappresentazioni.

Bibliografia

- Belacchi C. (2008), I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale italiano di Psicologia*, 4: 885-911.

- Belacchi C., Farina E. (2010), Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36: 371-389.

- Cigoli V., Marta E., Regaglia C. (1998) Transizioni in età adolescenziale e rischio psicosociale: un'analisi del clima familiare e della comunicazione genitori-figli, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 131-158

Ladd G.W., Kochenderfer-Ladd B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of crossinformant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychol Assess* 14:74-96.

Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74(3), 752.

Molinari L., Speltini G., Dalolio S. (2001), Valori, regole e relazioni nello sviluppo della competenza sociale, *Età evolutiva*, 70, 16-29

Nantel-Vivier A., Kokko K., Caprara G.V., Pastorelli C., Gerbino M.G., Paciello M., Co'te' S., Pihl R.O., Vitaro F., Tremblay R.E. (2009), Prosocial development from childhood to adolescence: a multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50: 590-598.

Noller P. & Callan V.J. (1990), Adolescent's perception of the nature of their communication with parents, *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 349-360

Pettit G.S., Keiley M.K., Laird R.D., Bates J.E. & Dodge K.A. (2007), Predicting the Developmental Course of Mother-Reported Monitoring Across Childhood and Adolescence From Early Proactive Parenting, Child Temperament, and Parents' Worries, *Journal of Family Psychology*, 21 (2), 206-217

IL SESSISMO: FIGLI E GENITORI A CONFRONTO

Concetta Simona Nigito¹, Valeria Schimmenti², Lina Pezzuti¹

¹Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma, ² Facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione, Università Kore di Enna

simona.nigito@uniroma1.it

Introduzione: La misura in cui i genitori adottano diverse pratiche di socializzazione tra ragazzi e ragazze è importante per comprendere le origini delle differenze di atteggiamento che esistono tra i maschi e le femmine. La teoria secondo cui il ruolo stereotipato di genere si realizza attraverso il “modellamento” da parte dei genitori, è una visione molto diffusa tra i teorici sociali, nonché tra la gente in generale (Lytton e Romney, 1991). L'esistenza e l'importanza di tale comportamento di shaping (modellamento) sono in accordo con la teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1997), che spiega l'acquisizione delle differenze sessuali negli atteggiamenti attraverso gli stessi meccanismi che si applicano a tutti i tipi di comportamento, cioè il potenziamento (rinforzo di un comportamento che diviene così un'abitudine stabile del soggetto), ed il modellamento (un processo d'apprendimento che si attiva quando il comportamento di un individuo si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo, che ha la funzione di modello). La famiglia, naturalmente, è il primo e forse il più importante agente di tale rafforzamento (Maccoby e Jacklin, 1974).

Ipotesi: Si ipotizza una differenza tra i ragazzi e le ragazze e tra i padri e le madri negli atteggiamenti di ruolo di genere; in particolare che sia il genere maschile a mostrare maggiori atteggiamenti sessisti rispetto al genere femminile, (Ekehammar, Akrami, Araya, 2000; Baber e Tucker, 2006); che gli atteggiamenti sessisti dei genitori predicano in modo significativo quello dei figli e che il genere dei figli influenzi il comportamento sessista dei genitori.

Metodo:

Partecipanti: 608 studenti dell'ultimo anno di scuole superiori (Maschi: età media=18.50, d.s.=.842; Femmine: età media= 18.47, d.s.=.775) e 262 genitori di cui 122 coppie e 18 singoli.

Materiali e procedure: Sono stati utilizzati due questionari: *Social Roles Questionnaire* (Baber, Tucker, 2006) e *Classical and Modern Sexism Scales* (Ekehammar, Akrami e Araya, 2000), somministrati ai ragazzi e ai genitori per misurare gli atteggiamenti di ruolo di genere e una scheda con i dati socio-demografici. La somministrazione collettiva per gli studenti, durata circa 30 minuti, è avvenuta in orari scolastici, previa autorizzazione del dirigente scolastico e con relativo consenso informato; i questionari compilati dai genitori a casa sono stati successivamente riconsegnati a scuola dagli studenti.

Le analisi della varianza e le regressioni multiple sono state effettuate con l'ausilio del pacchetto statistico SPSS 18.0.

Risultati: I maschi ottengono punteggi maggiori rispetto alle femmine alle due sottoscale del *SRQ* (Trascentent: $F_{(1; 606)} = 104.12$, $p < 0.001$ e Linked: $F_{(1; 606)} = 125.99$, $p < 0.001$), che indicano maggiori atteggiamenti sessisti. Anche per quanto riguarda il *CMSS* sono i maschi ad avere punteggi più alti delle femmine al sessismo (*CMSS* Classical: $F_{(1; 606)} = 237.46$, $p < 0.001$; *CMSS* Modern: $F_{(1; 606)} = 128.10$, $p < 0.001$).

Nel gruppo dei genitori sono i padri ad avere punteggi più alti nel sessismo in tutte le dimensioni valutate dai questionari rispetto alle madri: *SRQ* Trascentent: $F_{(1; 258)} = 10.11$, $p < 0.05$; *SRQ* Linked: $F_{(1; 258)} = 18.676$, $p < 0.001$; *CMSS* Classical: $F_{(1; 258)} = 28.451$, $p < 0.001$; *CMSS* Modern: $F_{(1; 258)} = 15.943$,

$p < 0.001$.

Per quanto riguarda l'influenza del sessismo dei genitori sui figli, è emerso che il sessismo dei padri è un predittore significativo del sessismo delle figlie, valutato in entrambi i casi dalle due scale del *SRQ* ($R^2 = .304$; Beta = $p < .05$); mentre nel caso dei figli maschi, il sessismo delle madri maggiormente legato al genere (*SRQ Linked*) predice in modo significativo il sessismo dei figli, valutato dalle due scale del *SRQ* ($R^2 = .250$; Beta = $.500$; $p < .001$). Il genere dei figli non influenza il grado di sessismo dei genitori alle scale *SRQ Linked* e *CMSS Modern*, anche se sono i padri ad ottenere in entrambe punteggi più alti delle madri; si rilevano punteggi maggiori di sessismo tra i padri che hanno figli maschi, rispetto ai padri con figlie femmine nelle scale *SRQ Transcendent* ($F_{(3; 256)} = 5.555$, $p < .001$) e *CMSS Classical* ($F_{(3; 256)} = 10.056$, $p < .001$).

Discussione: I risultati ottenuti da questo studio sono in linea con i dati presenti in letteratura che sostengono differenze di comportamento stereotipato di genere tra i maschi e le femmine (Lytton e Romney, 1991). In tutte le scale che valutano il grado di sessismo, sono stati i maschi ad ottenere punteggi più elevati sia tra i ragazzi sia tra gli adulti. I dati dell'influenza del sessismo dei genitori sui figli confermano che la famiglia è il punto di partenza per la trasmissione di valori e norme culturali (Maccoby e Jacklin, 1974).

Bibliografia:

Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: W.H. Freeman.

Baber K.M., e Tucker C.J. (2006), The Social Roles Questionnaire: a new approach to measuring attitudes toward gender, *Sex Roles*, vol. 54, pp. 459-476.

Ekehammar B., Akrami N., e Araya T. (2000), Development and validation of Swedish classical and modern sexism scales, *Development of Psychology*, vol. 41, pp. 307-314.

Lytton H., e Romney D.M. (1991), Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, vol. 109, pp. 267-296.

Maccoby E.F., Jacklin C.N. (1974), *The psychology of sex differences*, Stanford, CA: Stanford University Press

ESITI DI SVILUPPO IN CONDIZIONI DI RISCHIO PSICOSOCIALE

Maria Terlizzi *, Lucia Elia *, Elisabetta Costantino **

*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” – Piazza Umberto I, 1 70121 Bari

**Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca - Via Bicocca degli Arcimboldi, 8 20126 Milano

maria.terlizzi@uniba.it

Introduzione

Secondo la prospettiva ecologica, lo sviluppo del bambino è influenzato dai contesti sociali in cui è inserito e dal complesso intreccio di fattori che influiscono su di esso; non è possibile comprendere lo sviluppo del bambino a prescindere dal contesto all'interno del quale si realizza, primo fra tutti quello familiare (Bronfenbrenner, 1979). Determinate caratteristiche dell'ambiente in cui il bambino cresce sembrano influire negativamente su alcuni aspetti del suo sviluppo; nello specifico, disagio socio-economico e condizioni di vita svantaggiate hanno un forte impatto sullo sviluppo socio-affettivo, cognitivo e linguistico del piccolo, ma anche sulle qualità delle cure genitoriali (Costantino, et al., 2007; Cummings, Davies, Campbell, 2000; Di Blasio, 2005; Sameroff, 1997); queste condizioni, infatti, sono spesso associate a trascuratezza, conflitti coniugali, stili educativi inadeguati e anche abusi, che costituiscono importanti fattori di rischio evolutivo (De Wolff, van Ijzendoorn, 1997). Infatti, i bambini che appartengono a gruppi sociali svantaggiati presentano una maggiore incidenza di problemi legati allo sviluppo delle loro competenze, a causa dell'inadeguatezza del contesto di apprendimento che costituisce un ostacolo oggettivo per una crescita sana dei bambini (Aber, Jones e Cohen, 2000; Bagby, Rudd e Woods, 2005). Il presente lavoro si pone come obiettivo quello di indagare gli esiti di sviluppo cognitivo e affettivo in un gruppo di bambini di 4 anni provenienti da famiglie con livello d'istruzione e status socio-economico basso (reddito < di 1.290 euro al mese per una famiglia di 3 persone, come indicato dai criteri ISTAT), confrontandolo con un gruppo di bambini della stessa età proveniente invece da un contesto sociale medio-alto (livello d'istruzione e status socio-economico medio-alto con reddito > 1.290 al mese per una famiglia di 3 persone).

Metodo

I partecipanti allo studio sono 32 bambini (11 maschi) aventi un'età pari a 4 anni, con le rispettive madri, divisi in 2 sottocampioni: un gruppo composto da 16 diadi (6 maschi) a rischio psicosociale; ed una gruppo composto da 16 diadi (5 maschi) con condizioni sociali medio-alte, che costituisce il gruppo di controllo.

Gli strumenti somministrati al bambino sono stati: la WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence; Wechsler, 1967) per la valutazione dello sviluppo cognitivo; la versione italiana dell'AQS (Attachment Q-Sort; Waters e Dean, 1985; Cassibba, D'Odorico, 1992) al fine di valutare la qualità del legame di attaccamento; il QUIT (Questionari Italiani del Temperamento; Axia, 2002) per la valutazione del temperamento infantile. Alle madri, invece, sono stati somministrati: l'AAI (Adult Attachment Interview; George, Kaplan, Main, 1985) per la valutazione del loro stato mentale attuale relativamente

alle proprie esperienze infantili di attaccamento; le scale CBCL (Child Behavior Checklist for Ages 4-18; Achenbach, 1991; Frigerio, 2001) al fine di indagare le competenze sociali e i problemi comportamentali dei propri figli; il PSI-SF (Parenting Stress Index – Short Form; Abidin, 1993; 1997; Guarino A., et al., 2008), per indagare la presenza di eventuali fattori stressanti presenti nel rapporto genitore-bambino.

Risultati

Dalle prime analisi condotte, emerge come i bambini del campione a rischio psicosociale abbiano un QI verbale più basso ($M = 101.44$ $ds = 9.49$) rispetto ai bambini appartenenti al gruppo di controllo ($M = 110.75$ $ds = 8.96$) ($t_{(30)} = 2.86$ $p = .01$). Inoltre, anche se al limite della significatività statistica, i bambini del campione a rischio psicosociale risultano meno sicuri ($M = .28$ $ds = .29$) rispetto ai bambini del gruppo di controllo ($M = .47$ $ds = .28$; $t_{(30)} = 1.89$ $p = .06$).

In riferimento al temperamento del bambino sono emerse differenze statisticamente significative, in particolare, rispetto alle dimensioni “orientamento sociale” ($t_{(30)} = 2.62$ $p = .05$; $M_{\text{gruppo a rischio psicosociale}} = 4.42$ $ds = .53$ vs. $M_{\text{gruppo di controllo}} = 4.90$ $ds = .51$) e “emozionalità negativa” ($t_{(30)} = -2.10$ $p = .05$; $M_{\text{gruppo a rischio psicosociale}} = 3.25$ $ds = .63$ vs. $M_{\text{gruppo di controllo}} = 2.71$ $ds = .81$) e una differenza al limite della significatività statistica per quanto concerne la dimensione “emozionalità positiva” ($t_{(30)} = 1.98$ $p = .056$; $M_{\text{gruppo a rischio psicosociale}} = 4.51$ $ds = .70$ vs. $M_{\text{gruppo di controllo}} = 5.01$ $ds = .74$).

Le analisi relative alla al CBCL, al PSI-SF e alla qualità dell’attaccamento materno (AAI) sono tutt’ora in corso.

Discussione e conclusione

I risultati preliminari sembrano confermare come un livello d’istruzione ed uno status socio-economico basso costituiscono un importante fattore di rischio evolutivo per lo sviluppo del bambino. Condizioni sociali disagiate influenzano negativamente sia la qualità della relazione d’attaccamento genitore-bambino, sia lo sviluppo cognitivo, e nello specifico quello linguistico, sia le caratteristiche temperamentali.

E’ necessario comunque sottolineare che l’influenza delle variabili considerate (livello d’istruzione e status socio-economico basso) sugli esiti di sviluppo del bambino non è così diretta come sembrerebbe emergere, ma in base all’ipotesi transazionale dello sviluppo (Sameroff e Fiese, 2000), è plausibile ipotizzare che eventuali esiti evolutivi negativi siano dovuti all’azione concomitante e interagente di una molteplicità di fattori sia biologici/individuali che ambientali.

Bibliografia

Aber, J.L., Jones, S.M., & Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C.H. Zeanah, Jr. (Ed.), "Handbook of infant mental health, second edition", (pp. 113-128). New York, NY: Guilford Press.

Abidin, R. (1993), *Parent Stress Index Short Form*, Virginia University.

Abidin, R.R. (1997), Parenting Stress Index: a measure of the parent-child system, in C.P. Zalaquett, R. Wood (eds.), *Evaluating stress: a book of resources*, Scarecrow Press, Inc: Lahnam.

Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*, University of Vermont, Burlington, trad. it. *Child Behavior Checklist/4-18 Manuale*, Editore Ghedini Libraio, Milano, 2001.

Axia, G. (2002), *QUIT - Questionari Italiani del Temperamento*, Erickson editore.

Bagby, J. H., Rudd, L. C., & Woods, M. (2005). The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social-emotional development of children from low-income backgrounds. *Early Child Development and Care*, 175(5), 395–405.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Cassibba R., D'Odorico L. (2000), *La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia : l'adattamento italiano dell'Attachment Q-Sort (AQS) di Everett Waters*, Milano: Franco Angeli.

Costantino, E., Cassibba, R., Liso, G., Gatto, S., Godelli S. (2007), Sviluppo socio-emotivo e rischio psicosociale in età scolare: il ruolo dell'attaccamento. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 9, 5-26.

Cummings, E. M., Davies, P. T., Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press.

De Wolff, M. S., van Ijzendoorn, M. H. (1997), Sensitivity and attachment : A meta analysis on parental antecedents of infants attachment. *Child Development*, 68, 571-591

Di Blasio, P. (2005), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*. Milano: Unicolti.

Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M.G., Schiatt, A., Molteni, M., Battaglia, M. (2004), Behavioral and emotional problems among italian children and adolescents aged 4 to 18 years as reported by parents and teachers, *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (2), 124 – 133.

George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985), *Adult Attachment Interview*, unpublished manuscripts, University of California, Berkeley.

Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E., Serantoni, G. (2008), *Manuale PSI – Parenting Stress Index*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Sameroff, A. J. (1997), Understanding the social context of early psychopathology. In J. D. Noshpitz

(Ed), *Handbook of Child and Adolescent Psychiatry. Infants and Preschoolers: Development and Syndromes*, 1, 224-236.

Sameroff, A.J., Fiese, B.H. (2000), Models of development and developmental risk, in C.H. Zeanah (ed.), *Handbook of infant mental health*, II edition, Guilford Press, New York.

Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1-2, Serial No. 209), 41-65

Wechsler, D. (1967), *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. New York: Psychological Corporation.

I FIGLI COME MEDIATORI LINGUISTICI PER I GENITORI: UNO STUDIO SU ADOLESCENTI LATINO-AMERICANI IN ITALIA

Giovanni Giulio Valtolina; Chiara Colombo

Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, largo Gemelli 1, Milano.

giovanni.valtolina@unicatt.it

I genitori primomigranti, a causa della difficoltà di comprendere e di parlare la lingua del paese che li ha accolti, spesso si affidano ai propri figli per comunicare all'esterno del mondo familiare. Poiché i figli frequentano le scuole e hanno quindi una conoscenza sufficientemente adeguata sia della lingua, sia della cultura autoctona, essi sono chiamati a responsabilità tipicamente da adulti, trovandosi spesso al centro di problematiche che riguardano l'intero nucleo familiare (De Ment, Buriel e Villanueva, 2005; Dorner, Orellana e Li-Grining, 2007; Morales e Hanson, 2005; Weisskirch, 2010). L'assegnazione del compito di mediatore linguistico al figlio comincia talvolta addirittura intorno a 10 anni, per poi spesso continuare anche dopo aver lasciato la famiglia; in diverse culture, tradizionalmente, nelle famiglie immigrate questo ruolo di mediazione viene attribuito molto più frequentemente alle ragazze che ai ragazzi (Kibria, 1993; Buriel, Perez, De Ment, Chavez e Moran, 1998). Le molte responsabilità da adulto, assunte dai figli che agiscono quotidianamente da mediatori linguistici per i loro genitori, fanno ritenere agli studiosi che lo sviluppo cognitivo e sociale di questi ragazzi possa risultare accelerato rispetto a quello dei figli di genitori immigrati non chiamati a svolgere tale compito (Shannon, 1990). Occorre però sottolineare, che l'esperienza di mediazione linguistica per i propri genitori può anche generare forme di disagio o condizioni di svantaggio evolutivo, soprattutto nei figli più giovani (Weisskirch e Alva, 2002; Wu e Kim, 2009). Le ricadute psicologiche conseguenti all'assunzione del ruolo di mediatore linguistico, pertanto, rimangono ancora controverse e richiedono ulteriori approfondimenti, soprattutto per quanto riguarda il contesto italiano, dove molto rari sono ancora gli studi in questo ambito. L'obiettivo principale del presente studio è dunque quello di analizzare la relazione tra la mediazione linguistica e alcune variabili psicologiche in adolescenti di origine latino-americana. In particolare, le ipotesi di ricerca sono due: la prima è che esista una differenziazione tra maschi e femmine; la seconda è che esista un'associazione negativa tra la funzione di mediazione linguistica svolta per i genitori e il benessere psicologico del figlio, in particolare in termini di ansia, depressione e fragilità emotiva. Nell'indagine sono stati coinvolti 103 adolescenti latino-americani (67 femmine e 36 maschi), con un'età media di 16.02 anni ($DS = 0.83$), nati in Italia da genitori primomigranti e residenti in Lombardia. Ai fini della presente indagine, sono stati inclusi nello studio solo quegli adolescenti che hanno dichiarato, in un questionario relativo alla mediazione linguistica, di svolgere, da almeno 3 anni, il ruolo di mediatore linguistico in favore dei loro familiari. Nel corso del regolare orario scolastico, in classe, sono stati somministrati i seguenti questionari: la Language Brokering Scale (LBS) di Buriel et al. (1998), nella versione utilizzata da Valtolina (2010); lo State-Trait Anxiety Inventory-Y, di Spielberger et al. (1989); il Beck Depression Inventory II, di Beck et al. (2006); la Scala per la misura della fragilità emotiva di Caprara et al. (1991). Per l'analisi dei risultati è stata utilizzata l'analisi multivariata di Hotelling, per la comparazione tra maschi e femmine, e il modello di regressione gerarchica, per l'analisi delle relazioni tra mediazione linguistica e gli indici di ansia, depressione e fragilità emotiva. I risultati hanno evidenziato come, nelle ragazze, sia significativamente maggiore, rispetto ai ragazzi, l'attività di mediazione, in riferimento a tre delle quattro dimensioni di tale attività: *persone*, *luoghi* e *testi*. I risultati hanno, inoltre, mostrato come i

luoghi associati all'attività di mediazione, per i maschi, e la condizione emotiva ad essa associata, per le femmine, siano le uniche variabili in grado di predire i diversi livelli di ansia, depressione e fragilità emotiva.

Bibliografia

Beck A.T., Steer R.A., Brown G.K. (2006). *BDI-II. Depression Inventory II*. Firenze: Giunti O.S.

Buriel R., Perez W., De Ment T., Chavez D.V., e Moran V.R. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 20, 283-297.

De Ment T.L., Buriel R., Villanueva C.M. (2005). Children as language brokers. In F. Salili e R. Hoosain (a cura di), *Language in multicultural education* (pp. 255-272). Greenwich: Age Publishing.

Caprara G., Perugini M., Barbaranelli C., Pastorelli C. (2006). *Scala per la misurazione della fragilità emotiva*. Firenze: Giunti O.S.

Dorner L. M., Orellana M. F., Li-Grining C. P. (2007). I helped my mom and it helped me: translating the skills of language brokers into improved standardized test scores. *American Journal of Education*, 113, 451-478.

Kibria N. (1993). *Family tightrope. The changing lives of Vietnamese Americans*. Princeton: Princeton University Press.

Morales A., Hanson W.E. (2005). Language brokering: an integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 27, 471-503.

Shannon, S.M. (1990). English in the barrio: the quality of contact among immigrant children. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 12, 256-276.

Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E. (1989). *STAI. State-Trait Anxiety Inventory – Forma Y*. Firenze: Giunti O.S.

Valtolina G.G. (2010). I figli come mediatori linguistici. *Rivista di Studi Familiari*, 2, 113-124.

Weisskirch R.S. (2010). "Child language brokers in immigrant families: An overview of family dynamics", *mediAzioni* 10, <http://mediazioni.sitec.unibo.it>, ISSN 1974-4382.

Weisskirch R.S., Alva, S. A. (2002). Language brokering and the acculturation of Latino children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 369-378.

Wu N.H., Kim S.Y. (2009). Chinese American adolescents' perceptions of the language brokering experience as a sense of burden and sense of efficacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 703-718.

Sessione tematica L

“Linguaggio-1: Acquisizione di prima e seconda lingua e disturbi specifici”

PG. 81

Prime abilità linguistiche in bambini a rischio: confronto tra gemelli, pretermine e singoli nati a termine di M. Capobianco, A. Devescovi, E. Longobardi

PG. 83

Sviluppo del linguaggio e delle capacità di regolazione cognitiva e comportamentale di E. Gandolfi

PG. 86

Competenze pragmatiche e morfosintattiche in bambini con disturbi specifici del linguaggio di M. Garraffa, L. Rossi e L. Surian

PG. 88

Il ruolo del profilo linguistico nelle disabilità di lettura di F. Marino, P. Filippello e L. Spadaro

PG. 90

Più lingue per crescere: Competenze lessicali in bambini bilingui figli di genitori migranti di P. Pettenati, P. Rinaldi, D. Onofrio e M. C. Caselli

PG. 92

Imparare l'inglese al nido: l'insegnamento precoce della lingua straniera con il modello del format narrativo di S. Pirchio, Y. Passiatore, A. De Felice e T. Taeschner

PG. 94

L'utilizzo del metodo Drezancic nella scuola primaria con bambini DSA. Uno studio di efficacia di L. Riccardini e M. Zanobini

PG. 97

Abilità grammaticali in bambini sordi con Impianto Cocleare: analisi del linguaggio spontaneo di P. Rinaldi, F. Baruffaldi, S. Brillo e M. C. Caselli

<p>Prime abilità linguistiche in bambini a rischio: confronto tra gemelli, pretermine e singoli nati a termine</p>
<p>Micaela Capobianco*, Antonella Devescovi*, Emiddia Longobardi°</p>
<p>*Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Psicologia 2, Università di Roma “Sapienza”;</p> <p>° Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Facoltà di Psicologia 1, Università di Roma “Sapienza”;</p>
<p>micaela.capobianco@uniroma1.it; antonella.devescovi@uniroma1.it; emiddia.longobardi@uniroma1.it</p>
<p>Introduzione. Lo studio delle prime fasi di acquisizione della comunicazione e del linguaggio nei bambini gemelli (nati a termine) e nei singoli nati pretermine risulta di particolare interesse per esplorare il ruolo dei fattori biologici versus quelli ambientali implicati nei processi di sviluppo linguistico. I fattori di rischio nello sviluppo del linguaggio dei bambini singoli nati pretermine sembrano primariamente legati agli effetti dell’interazione tra “immaturità” organica e ambiente fisico e sociale, mentre nei gemelli (a termine) sembrano maggiormente attribuibili alla condizione ambientale caratterizzata da scambi comunicativi con l’adulto di tipo triadico piuttosto che diadico (Capobianco e Devescovi, 2007; Capobianco, Devescovi, Longobardi, 2010). Il presente lavoro prende in esame i dati longitudinali di una coppia di bambini gemelli e li confronta con quelli già analizzati su un gruppo di bambini singoli nati pretermine e singoli nati a termine al fine di: a) rilevare eventuali somiglianze e differenze quantitative e qualitative b) discutere il ruolo dei fattori “biologici” versus quelli “ambientali” per le prime acquisizioni verbali.</p> <p>Metodo. Lo studio analizza i dati longitudinali di una coppia di bambini gemelli, osservati a scadenza bimensile tra i 12 e i 21 mesi, confrontati con quelli di dieci bambini singoli nati pretermine (senza danno neurologico) di diversa età gestazionale e di dieci singoli nati a termine. Tutti i bambini (gemelli, pretermine e a termine) presentano un peso adeguato all’età gestazionale alla nascita. Le madri dei bambini partecipanti alla ricerca hanno compilato a cadenza bimensile il Questionario “Il Primo Vocabolario del bambino” (PVB), forma “Gesti e Parole” tra i 12 e i 17 mesi (Caselli e Casadio, 1995) e la forma “Parole e Frasi” tra i 18 e i 21 mesi. Dalle compilazioni materne del PVB sono state ricavate le seguenti misure: produzione di gesti, ampiezza e composizione del lessico prodotto e compreso, capacità di formulare frasi e numero e tipologia di frasi prodotte.</p> <p>Risultati. I dati tra i 12 e i 17 mesi evidenziano profili di sviluppo in generale più disarmonici nei pretermine e nei gemelli nati a termine, rispetto ai singoli nati a termine, con punteggi che tendono tuttavia ad assestarsi a 17 mesi su valori vicini alla norma. Il profilo risulta più marcatamente disarmonico nei bambini pretermine di età gestazionale più bassa rispetto alla coppia di gemelli target, ove l’andamento di recupero sembra più lineare e veloce. Nello specifico i due gemelli mostrano una comprensione migliore dei pretermine fin dalle prime osservazioni, mentre nel lessico prodotto le differenze si manifestano non tanto nell’ampiezza quanto nella sua composizione nel corso del tempo. Gemelli e pretermine, rispetto ai singoli nati a termine, mostrano nel tempo di utilizzare ancora forme di parole più semplici come quelle onomatopeiche e/o le parole routinarie. Questo aspetto risulta più marcato tra i pretermine con età gestazionale più bassa, ove la prevalenza di queste forme si mantiene costante fino ai 21 mesi, mostrando un lessico poco ricco. Alla stessa età, invece, la capacità espressiva</p>

dei gemelli (soprattutto per un gemello della coppia) tende a raggiungere una distribuzione simile a quella dei singoli nati a termine. Ulteriori differenze con i singoli nati a termine si osservano nella capacità di formulare frasi e nella tipologia delle frasi prodotte. Sono emerse chiaramente anche differenze all'interno della coppia gemellare osservata, a sostegno dell'ipotesi che le caratteristiche interazionali e linguistiche dell'input costituiscono un importante fattore di sviluppo.

Discussione. I dati suggeriscono che la condizione gemellare a termine e dei singoli nati pretermine rappresentano fattori che si possono considerare "al limite" (borderline) rispetto a quella dei singoli nati a termine di pari età cronologica. Infatti al confronto con i singoli nati a termine i gemelli e i pretermine mostrano punteggi sensibilmente più bassi, anche se intorno alla media rispetto ai dati normativi del Questionario. Le differenze sostanziali tra gemelli e pretermine emergono analizzando i dati qualitativi (ad es., composizione del lessico, e livello frasale) e meno rispetto ai dati quantitativi. Relativamente al peso dei fattori biologici versus quelli ambientali sugli esiti evolutivi, questi dati supporterebbero l'ipotesi della maggiore influenza dell'imaturità cerebrale sul primo sviluppo linguistico (vulnerabilità biologica) rispetto al fattore ambientale (Capobianco, Devescovi, Longobardi, 2011).

Bibliografia

Capobianco, M., Devescovi, A. (2007). Primo sviluppo comunicativo-linguistico in bambini pretermine senza danno neurologico: uno studio longitudinale, *Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*: V. 27, 3:357-370.

Capobianco, M., Devescovi, A. Longobardi, E. (2010). Prime abilità comunicativo-linguistiche in bambini con sviluppo tipico e in condizioni di rischio: confronto tra gemelli, pretermine e singoli nati, *Psichiatria dell'Infanzia e dell'adolescenza*, volume 77, pp. 335-349.

Capobianco, M., Riccio, G. Devescovi, A., Baumgartner, E. (2010). Early communicative and linguistic development in preterm infants without neurological damage: 1148. *Pediatric Research*. Volume Novembre - Issue – pp. 568-569.

Capobianco, M., Devescovi, A., Longobardi, E. (2011). Prime abilità comunicativo-linguistiche in bambini a rischio: differenze individuali tra gemelli e pretermine, in S. Bonichini e R. Baroni (a cura di), *Sviluppo e salute del bambino: fattori individuali, sociali e culturali. In ricordo di Vanna Axia*. Padova: Ed. CLEUP.

Caselli M.C, Casadio P. (1995). *Il Primo Vocabolario del Bambino: guida all'uso del Questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano, Franco Angeli.

Caselli M.C., Pasqualetti P. e Stefanini S. (2007). *Parole e frasi nel "Primo Vocabolario del bambino". Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario*. Milano: Franco Angeli.

Sviluppo del linguaggio e delle capacità di regolazione cognitiva e comportamentale
Elena Gandolfi, Paola Viterbori, Valentina Garello
Univ. Genova, DiSA – Corso A. Podestà n° 2 Genova C.A.P 16128 Tel: 010 209537 Fax: 010 20953728
elena.gandolfi@unige.it
<p>Introduzione</p> <p><i>Quadro di riferimento teorico</i></p> <p>Dopo il primo anno di vita, contestualmente allo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche, si verificano nel bambino cambiamenti importanti nelle capacità di regolazione cognitiva e comportamentale, che si sviluppano in modo particolarmente rapido (Garon, 2008). La relazione tra sviluppo linguistico e capacità di autoregolazione, indagata da studi classici (ad es. Vygotsky, 1962) e da studi più recenti (Zelazo et al., 2004), è un campo di ricerca tuttora aperto, per quanto non sia stata dimostrata una causalità diretta tra tali traiettorie di sviluppo.</p> <p><i>Obiettivi</i></p> <p>Il presente lavoro è stato sviluppato con l'obiettivo di 1. valutare lo sviluppo delle prime forme di regolazione cognitiva e comportamentale in un campione di bambini di età prescolare; 2. studiare la relazione fra i risultati ottenuti da tali valutazioni e alcune misure delle capacità linguistiche.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti</i></p> <p>Il campione è costituito da 72 bambini, di età compresa tra i 24 e i 31 mesi frequentanti alcuni asili nido comunali di Genova.</p> <p><i>Materiali e Procedura</i></p> <p>Le competenze linguistiche sono state valutate mediante il questionario osservativo "PVB" (Caselli & Casadio, 1995) compilato dai genitori e un test standardizzato ("TPL", Axia, 1993); le capacità di regolazione cognitiva e comportamentale sono state rilevate con una batteria di prove sperimentali (<i>Turtle and Rabbit</i>, Kochanska et al., 1997, compito di controllo motorio; <i>Tower Building</i>, Kochanska et al., 1997, prova di controllo del comportamento impulsivo; <i>Barrage</i>, Leiter, Roid e Miller, 2002, prova di attenzione sostenuta; <i>Cifrario</i>, adattato dalla scala WIPPSI, Wechsler, 1973, compito di flessibilità cognitiva; <i>Matching</i>, prova sperimentale di attenzione selettiva).</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati preliminari evidenziano relazioni significative tra capacità di regolazione e sviluppo linguistico; in particolare i punteggi rilevati dal TPL, relativi all'acquisizione delle competenze sintattiche, sia in comprensione che in produzione, sono risultati fortemente correlati con alcune misure dell'autoregolazione. L'analisi delle correlazioni di Pearson ha infatti evidenziato che la prova di</p>

produzione sintattica correla in modo significativo con i compiti *Turtle and Rabbit* ($r=0,373$; $p<0,01$), *Cifrario* ($r=0,499$; $p<0,01$), *Tower Building* ($r=0,561$; $p<0,01$) e *Barrage* ($r=0,523$; $p<0,01$). La comprensione sintattica correla con le medesime prove: *Turtle* ($r=0,443$; $p<0,01$), *Cifrario* ($r=0,393$; $p<0,01$), *Tower Building* ($r=0,594$; $p<0,01$) e *Barrage* ($r=0,483$; $p<0,01$). Le correlazioni risultano significative anche controllando per l'età.

I bambini che hanno una bassa prestazione nella prova di produzione sintattica del TPL ottengono punteggi significativamente inferiori in tutti i compiti esecutivi *Turtle* ($F=4,66$, $p<0,013$); *Cifrario* ($F=8,32$, $p<0,01$); *Matching* ($F=3,21$, $p<0,47$); *Tower Building* ($F=15,92$, $p<0,01$); *Barrage* ($F=14,89$, $p<0,01$) rispetto ai bambini che hanno avuto performance medie ed elevate in tale prova.

La valutazione linguistica di tipo osservativo (PVB) si presenta in linea con le rilevazioni dirette: capacità espressive più sviluppate, caratterizzate dalla produzione di enunciati più maturi e complessi dal punto di vista morfosintattico risultano correlate in modo significativo con migliori prestazioni nelle prove di regolazione. L'analisi delle correlazioni di Pearson mostra che la produzione di frasi ampliate correla in modo significativo con le prove di *Cifrario* ($r=0,424$; $p<0,01$), *Matching* ($r=0,305$; $p<0,05$), *Tower Building* ($r=0,372$; $p<0,01$). La produzione di frasi binucleari (coordinate e subordinate) correla significativamente con gli stessi compiti esecutivi: *Cifrario* ($r=0,353$; $p<0,01$ per le coordinate; $r=0,272$; $p<0,05$ per le subordinate), *Matching* ($r=0,290$; $p<0,05$ per le coordinate; $r=0,281$; $p<0,05$ per le subordinate), *Tower Building* ($r=0,317$; $p<0,01$ per le coordinate e $r=0,329$; $p<0,01$ per le subordinate). Tali correlazioni risultano significative anche controllando per l'età.

I bambini a rischio di ritardo linguistico per l'indice relativo all'acquisizione delle competenze morfosintattiche in base ai parametri del PVB, si differenziano dai pari età nella risoluzione dei compiti di *Cifrario* ($F=25,91$, $p<0,01$); *Matching* ($F=10,07$, $p<0,02$); *Torre* ($F=11,70$, $p<0,01$) e *Barrage* ($F=3,77$, $p<0,057$).

Non vi sono differenze tra maschi e femmine nelle prove linguistiche e nei compiti di autoregolazione.

Discussione

I risultati dello studio mostrano come lo sviluppo delle competenze di regolazione cognitiva e comportamentale sia strettamente associato al processo di acquisizione del linguaggio. In particolare, la relazione riscontrata tra le scarse prestazioni alla prova diretta di produzione sintattica e gli indici di rischio linguistico del PVB legati all'acquisizione degli aspetti più complessi della morfologia flessiva, con le prestazioni inferiori ad alcune prove esecutive, mostra di essere in linea con i dati della letteratura recente (Montgomery, 2003; Im-Bolter et al., 2006) in cui viene evidenziato come, in bambini più grandi, le difficoltà di linguaggio siano associate a deficit generali a carico della memoria di lavoro e di altre funzioni complesse di regolazione cognitiva.

Bibliografia

Axia, G. (1993). *Il test del primo linguaggio*. Padova: Cleup.

Caselli, M.C., e Casadio, P. (1995). *Il Primo Vocabolario del Bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano: Franco Angeli.

Garon, N., Bryson, S. E., Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60

Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implication for early socialization. *Child Development*, 68, 94-112.

Roid, G. H. , Miller, L. J. (2002). *LEITER International Performance Scale-revised*. Firenze: O. S..

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Wechsler, D. (1973). *WPPSI. Scala d' intelligenza Wechsler a livello prescolare*. Firenze: O. S.

Zelazo, P. D. (2004). The development of conscious control in childhood. *Trends in Cognitive Science*, 8, 12-17.

COMPETENZE PRAGMATICHE E MORFOSINTATTICHE IN BAMBINI CON DISTURBI SPECIFICI DEL LINGUAGGIO.

Maria Garraffa, Laura Rossi e Luca Surian

Università degli studi di Trento, Dipartimento di Scienze Cognitive.

laurarossi1987@gmail.com

INTRODUZIONE

Il disturbo del linguaggio in bambini con SLI (Specific Language Impairment) è caratterizzato da difficoltà a livello morfosintattico su domini diversi e questa caratteristica è attestata a livello interlinguistico (Clahsen, 1989; van der Lely, 1996; Bishop, 1997; Leonard, 1998). Questo studio si inserisce nella panoramica di ricerche volte ad indagare le capacità morfosintattiche in bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio, pone un primo confronto tra le abilità morfosintattiche e le abilità di conversazione, indaga le abilità conversazionali nei bambini con SLI utilizzando un compito metalinguistico (Siegal, Iozzi e Surian, 2009; Surian, Baron-Cohen e Vader Lely, 1996; Surian, Tedoldi e Siegal, M. 2009) e i rapporti tra il deficit grammaticale e altre difficoltà specifiche di conversazione.

METODO

Il gruppo SLI include 26 bambini parlanti italiano con 5,9 anni come età media cronologica e $IQ > 85$. L'età verbale mentale è stata valutata utilizzando le prove standard quali Peabody e TCGB. La loro performance può essere descritta come SyntacticSLI (Friedmann et al., 2008) e il deficit è più visibile nella produzione che nella comprensione (Contemori e Garraffa, 2010). Il gruppo di controllo costituito da 25 bambini con sviluppo tipico appaiati per età mentale media di 4,9 anni.

Sono stati utilizzati un compito di pragmatica e una batteria morfosintattica composta da 4 prove. Il compito di pragmatica, il CVT - Conversational Violazioni Task (Surian et al., 1996.) ha come scopo l'investigare la performance pragmatica partendo dalle massime conversazionali quali: evitare la ridondanza (Q2), l'essere sufficientemente informativo (Q1), la veridicità, la cortesia e la pertinenza (Grice, 1975).

Lo strumento utilizzato per valutare la performance morfosintattica è il MarLin, una batteria di prova ideata per mettere in evidenza i marcatori per lo sviluppo linguistico in età prescolare da un gruppo di ricerca interdisciplinare.

Le 4 prove sono: Produzione Spontanea, Struttura gerarchica, Comprensione di relative e Produzione di relative. La prova di Produzione Spontanea è volta a valutare aspetti di natura generale della competenza del linguaggio, come la Media lunghezza enunciato (MLU) e fattori di natura pragmatica come lo sviluppo narrativo. La seconda prova riguarda la comprensione della struttura sintattica. Tale prova pone l'accento sulla sensibilità alla struttura dei sintagmi e nella batteria MarLin prende il nome di "La fila di cavalli". La terza e la quarta prova sono rispettivamente una prova di produzione e di comprensione di frasi relative soggetto e oggetto. Attraverso il metodo dell'acting out, cioè la richiesta di una risposta a seguito di un'azione svolta dello sperimentatore su un gruppo di giocattoli presenti nel contesto, si otterrà un dato rilevante sulla maturazione del linguaggio e in produzione sulle possibili strategie adottate per ovviare alla costruzione della frase relativa. Le prove sono state somministrate

durante l'ora normalmente adibita alla terapia Logopedica presso il centro logopedico dell'Azienda "Beato de Tschiderer" di Trento.

RISULTATI

I risultati preliminari indicano che sia i bambini con Sviluppo Tipico di Linguaggio (TD) sia i bambini SLI hanno nel CVT prestazioni più basse negli item che riguardano le massime della qualità. Inoltre, i bambini con SLI, nonostante avessero un'età media superiore a quella dei bambini del controllo (TD), mostravano difficoltà simili a quelle dei bambini del gruppo di controllo. Notevolmente in ritardo sono, la produzione orale sia spontanea (misurata con un parametro di riferimento oggettivo quale la lunghezza media enunciato, MLU) che di produzione di relative nel gruppo degli SLI; rispetto a parametri di media riferiti a bambini con sviluppo tipico del linguaggio (Friedmann e Novogrodsky; 2006 ; Marini, Tavano e Fabbro 2008).

DISCUSSIONE

Questi risultati sono coerenti con l'ipotesi che il deficit di linguaggio in SLI non possa essere limitato ad aspetti morfo-sintattici, ma coinvolga anche aspetti specifici della competenza pragmatica. Inoltre da un'analisi qualitativa delle prove di produzione in bambini SLI, si sono messe in evidenza tendenze ad utilizzare strutture sintattiche tipiche di bambini TD di età media inferiore come forma compensativa all'insufficiente prestazione nella produzione di frasi relative, soprattutto se costrutti di relative sull'oggetto. Questi risultati sono coerenti con studi precedenti sulla produzione e comprensione di costrutti non canonici (Contemori e Garaffa, 2010).

Bibliografia

- Contemori, C., Garaffa, M. (2010). Comparison of modalities in SLI syntax: A study on the comprehension and production of non-canonical sentences. *Lingua*, 120, 1940-1955.
- Friedmann, N., Novogrodsky, R. (2004). The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: a study of SLI and normal development. *F. Child Lang*, 31, 661-681.
- Geurts, H.M., Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI, and ADHD. *J. Autism Dev Disorder*, 38, 1931-1943.
- Marini, A., Tavano, A., Fabbro, F. (2008). Assessment of linguistic abilities in Italian children with Specific Language Impairment. *Neuropsychologia*, 46, 2816-2823.
- Osman, M.D., Shohdi S., Aziz, A.A (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75, 171-176.
- Siegal, M. Iozzi, L. e Surian, L. (2009). Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*, 110, 115-122.
- Surian, L., Baron-Cohen, S. e Van der Lely, H. (1996). Are children with autism 'deaf' to Gricean Maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 55-71.

IL RUOLO DEL PROFILO LINGUISTICO NELLE DISABILITA' DI LETTURA
Flavia Marino, Pina Filippello e Laura Spadaro
Università di Messina – Facoltà di Scienze della Formazione, via Concezione, 8
marino.flavia@virgilio.it
<p>Introduzione</p> <p>Leggere un testo è un compito difficile ed implica un grande numero di processi cognitivi e linguistici. L'ipotesi che la consapevolezza fonologica costituisca il nodo centrale in molti problemi di lettura è stata sostenuta da Stanovich e collaboratori (1988) nel modello della centralità della variabile fonologica. In relazione a questo modello, i problemi di lettura sono verosimilmente associati a carenze linguistiche più sul versante fonologico che su quello sintattico e semantico. I disturbi specifici della lettura (dislessia) sarebbero, quindi, caratterizzati da carenze nelle abilità fonologiche, mentre le generiche difficoltà di lettura si contraddistinguerebbero per problemi linguistici (il vocabolario, la comprensione del linguaggio, ecc.) ed intellettivi più ampi. Ciò implica che i bambini dislessici dovrebbero avere prevalentemente problemi a livello della decodifica della parola scritta, mentre la comprensione del linguaggio orale sarebbe presumibilmente normale.</p> <p>Secondo Vellutino e collaboratori (1995), le aree semantiche di funzionamento dei soggetti con problemi specifici di lettura sono normali. Tuttavia, l'ipotesi del coinvolgimento dei fattori linguistici nei problemi di lettura è riapparsa più recentemente negli approcci connessionisti alla lettura (Plunkett, 1995; Scarborough, 1998; Gallagher et al., 2000).</p> <p>L'obiettivo della ricerca è di analizzare il ruolo del profilo linguistico nei deficit di lettura ed esaminare la correlazione tra fattori semantici e difficoltà di lettura in soggetti dislessici e con sviluppo tipico.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti</p> <p>Alla ricerca hanno partecipato 25 soggetti dislessici (16 maschi e 9 femmine) di età compresa tra gli 8 e i 10 anni e 25 soggetti con sviluppo tipico appaiati per età, genere e livello socio-culturale. I soggetti del gruppo sperimentale sono stati selezionati mediante la somministrazione delle Prove di lettura MT di Cornoldi & Colpo, (1981/1995/1998) ed hanno ottenuto punteggi inferiori a 2 DS e un Q.I. superiore ad 80 alla Wechsler Intelligence Scale for Children (2006).</p> <p>Materiali e procedura</p> <p>A tutti i soggetti, testati individualmente, sono stati somministrati due strumenti di valutazione del linguaggio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prove multidimensionali di vocabolario - P.M.V. (Boschi et al., 1989) al fine di valutare le parole conosciute dal soggetto, l'attribuzione del significato ai vocaboli e l'individuazione dei loro rapporti all'interno della frase. 2. 5-VM - Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura (Boschi et al., 2000) finalizzate a valutare la comprensione dei linguaggi fondamentali nella lettura. Lo strumento è composto da 5 serie di prove iniziali e 5 finali per ogni tipologia di linguaggio: parafrasico, inferenziale, logico, critico-

valutativo ed estetico-poetico.

Risultati

I risultati hanno evidenziato che sussistono differenze altamente significative tra i due gruppi sia relativamente alle Prove multidimensionali di vocabolario [$F(1,48) = 15.9; p < .001$] sia alle Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura [$F(1,48) = 18.5; p < .001$]. Il gruppo dei bambini dislessici, infatti, mostra *performances* peggiori in tutte le prove somministrate. Dalle correlazioni effettuate si è osservato che all'aumentare dell'ampiezza del vocabolario migliorano anche le capacità relative al linguaggio inferenziale, logico, critico-valutativo ed estetico-poetico.

Discussione

Alla luce di questi risultati, sembrerebbe evidente l'impossibilità di escludere i deficit del nucleo linguistico in molti problemi di lettura. Sembrerebbe, quindi, che oltre alle difficoltà connesse alla codifica e consapevolezza fonologica, i bambini dislessici mostrano anche un profilo linguistico deficitario.

Bibliografia

Boschi, F., Aprile, I. e Scibetta, I. (1989), *Prove multidimensionali di vocabolario*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Gallagher A.M., Frith U., Snowling M.J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 202-213.

Plunkett K. (1995). *Connectionist approaches to language acquisition*. In Fletcher P., MacWhinney B. (eds.), *The handbook of child language* (pp. 36-72), Oxford: Blackwell.

Scarborough H.S. (1998). *Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors*. In Shapiro B.K., Accardo P.J., Capute A.J. (eds.), *Specific reading disability*, York Press, Timonium, MD, 75-120.

Stanovich K., Nathan R.G., Zolman J.E. (1988). The development lag hypothesis in reading: longitudinal and matched reading-level comparison. *Child Development*, 59, 71-86.

Vellutino F. R., Scanlon D. M., Spearing D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.

Più lingue per crescere: Competenze lessicali in bambini bilingui figli di genitori migranti
*Pettenati P., °Rinaldi P., °#Onofrio, D. e °Caselli, M.C.
*Dipartimento di Neuroscienze, Università di Parma, via Volturno 39/E ° Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – CNR, Via Nomentana, 56, Roma # Istituto di Ricerche sulle Attività Terziarie – CNR, Via Schipa, 91, Napoli
paola.pettenati@nemo.unipr.it
<p>Introduzione: Come per i pari monolingui, nell’acquisizione del linguaggio in bambini bilingui vi è un’ampia variabilità individuale e differenti livelli di apprendimento sono frequentemente osservati nelle due lingue, anche in fasi precoci (Pearson, Fernandez,1994). Il livello linguistico raggiunto da ogni bambino è influenzato da diversi fattori: l’età del bambino, le caratteristiche linguistiche del suo ambiente, il livello socio-culturale dei genitori, il loro atteggiamento rispetto al bilinguismo (Hoff, 2006). Per cercare di controllare l’influenza di queste variabili, è consigliabile ottenere informazioni relative ad entrambe le lingue, specialmente se un bambino è esposto con una maggior frequenza e in più contesti ad una lingua rispetto all’altra. Il presente studio si propone di indagare lo sviluppo del lessico in bambini dai 18 ai 42 mesi, figli di famiglie migranti di diversa nazionalità.</p> <p>Metodo: Hanno partecipato alla ricerca i genitori di 30 bambini bilingui precoci simultanei, nati in Italia (età media: 31 mesi). I genitori sono stati incontrati due volte. Gli strumenti proposti sono stati: un’intervista semistrutturata (Gutierrez-Clellen, 2003) per ricostruire la biografia linguistica del bambino; il MacArthur-Bates Communicative Development Inventories MB-CDI nella versione italiana (Caselli et al., 2007) e nella corrispondente altra lingua di origine per valutare il repertorio lessicale (http://www.sci.sdsu.edu/cdi/). Le interviste, audio registrate, sono state trascritte e analizzate per ottenere informazioni sulle rappresentazioni dei genitori rispetto al bilinguismo del proprio figlio, su aspetti della storia migratoria e sulla percentuale di input linguistico, in ciascuna delle lingue a cui il bambino è esposto. L’analisi dei questionari MB-CDI ha riguardato l’ampiezza del vocabolario in ciascuna delle due lingue e quella del vocabolario concettuale (Pettenati et al., in stampa). Le competenze linguistiche dei bambini sono state messe in relazione alle informazioni ricavate dalla biografia linguistica.</p> <p>Risultati: Le famiglie intervistate sono stabilmente in Italia in media da circa 10 anni, il livello di scolarità dei genitori è in prevalenza medio-superiore e la maggior parte delle famiglie mantiene contatti regolari con la famiglia d’origine. Tutti i genitori intervistati ritengono sia importante che i loro figli apprendano sia l’italiano che la lingua della famiglia. La quasi totalità delle famiglie riconosce nel bilinguismo una risorsa cognitiva e sociale anche se talvolta la precoce esposizione a più lingue desta preoccupazione. In media la percentuale di esposizione alla lingua italiana risulta maggiore (65%) rispetto alla lingua di origine. Coerentemente con la percentuale di esposizione alle due lingue al momento dell’osservazione, i bambini producono in media un numero maggiore di parole in italiano rispetto all’altra lingua. La correlazione tra la percentuale di input linguistico in ciascuna lingua e l’ampiezza del vocabolario in quella stessa lingua, controllando gli effetti dell’età dei bambini e il livello di istruzione delle madri, è risultata statisticamente significativa ($r_{ITA} = .40$; $p < .02$; $r_{ALTRA} = .48$; $p < .01$). E’ stata riscontrata una differenza significativa tra il vocabolario in ciascuna delle due lingue e il</p>

vocabolario concettuale ($Z = 4.54, p < .01$). Considerando solo l'ampiezza del vocabolario in italiano, 7 bambini si collocano sotto il 5° centile rispetto ai dati normativi italiani. Considerando invece il vocabolario concettuale solo 2 bambini restano sotto il 5° centile, considerato la soglia di rischio per lo sviluppo del linguaggio.

Discussione: I nostri dati confermano che i questionari per genitori MB-CDI, proposti in entrambe le lingue a cui i bambini sono esposti, costituiscono validi strumenti di osservazione per i bambini bilingui nelle prime fasi dello sviluppo del linguaggio (Marchman et al, 2004; Vagh et al., 2009). Inoltre considerare il livello di performance comunicativa del bambino come il prodotto dalla storia personale di quella famiglia e dal contesto di acquisizione delle lingue, oltre ai fattori più specifici quali l'età e il tempo di esposizione alle diverse lingue, consente di ottenere una migliore stima delle reali competenze comunicativo-linguistiche del bambino e permette di delineare con maggiore certezza traiettorie di sviluppo del linguaggio in condizione di bilinguismo.

Bibliografia

Caselli, M.C., Pasqualetti, P., Stefanini, S. (2007), *Parole e frasi nel "Primo Vocabolario del Bambino"*, Milano, Franco Angeli.

Conboy, B.T., Thal, D.J. (2006), Ties between the lexicon and grammar: cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers, *Child Development*, 77(3), pp. 712-735.

Gutierrez-Clellen F.V., Kreiter J. (2003), Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports, *Applied Psycholinguistics*, 24, 267-28.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. «Developmental Review», 26, 1, pp. 55-88.

Moro M.R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove*, Milano, FrancoAngeli.

Pearson, B.Z., Fernandez, S.C. (1994), Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers, «Language Learning», 44(4), pp. 617-653.

Pettenati P., Vacchini D., Stefanini S., Caselli M.C. (in stampa), *Parole e Frasi nel primo vocabolario di bambini bilingui Italiano-Spagnolo*, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*.

Vagh, S. B., Pan, B., Mancilla-Martinez, J. (2009), Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development: the utility of combining parent and teacher report, *Child Development*, 80(5), 1545-1563.

Imparare l'inglese al nido: l'insegnamento precoce della lingua straniera con il modello del format narrativo

Pirchio, Passiatore, De Felice e Taeschner

Introduzione

Tale ricerca si focalizza sull'insegnamento della lingua straniera in età precoce attraverso l'utilizzo del format narrativo 'Le avventure di Hocus e Lotus'. Tale modello teorico centra la sua attenzione sulla natura del processo di acquisizione del linguaggio e su come esso si configuri e si evolva nel bambino; in particolare, ricerche precedenti ne hanno dimostrato l'efficacia per l'apprendimento di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia e primaria. Il format narrativo utilizza strategie e materiali in grado di riprodurre nel contesto scolastico le condizioni interazionali dell'acquisizione linguistica, creando un modello glottodidattico che include attività da svolgere in classe, materiali e strategie didattiche. Esso fa riferimento a quattro principi fondamentali: la *buona comunicazione*, costruita sulla relazione affettiva positiva insegnante – bambino, poiché è con essa che ha luogo l'intersoggettività e l'alternanza dei turni; il *bilinguismo*, il quale prevede l'esclusiva produzione e comprensione della lingua straniera durante l'attività da parte dell'insegnante; il *format narrativo*, il quale implica la condivisione di esperienze ripetute, le quali, a loro volta, conducono alla nascita di inferenze sul comportamento altrui e dell'intenzione comunicativa; la *progressione linguistica*, la quale avviene a livello frasale all'interno di ogni format e a livello lessicale nella somma dei vari format. Il presente studio prende in considerazione l'apprendimento della lingua straniera da parte di bambini frequentanti il nido nel corso delle ripetizioni di ciascun format narrativo e format dopo format nel corso dell'anno scolastico analizzando la produzione comunicativa dei bambini durante le attività in lingua straniera. L'apprendimento della lingua straniera è stato indagato in termini di produzione lessicale complessiva in riferimento alle variabili genere, età e frequenza delle attività.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 35 bambini di cui 18 frequentanti la sezione 'divezzi' e 17 la sezione 'semi-divezzi'; il range di età è dai 16 ai 31 mesi. I bambini hanno svolto per l'intero anno scolastico i cinque format del primo livello 'Le avventure di Hocus e Lotus' in inglese con una frequenza di 3 volte a settimana. Le attività in lingua straniera sono state condotte da una studentessa formata all'utilizzo del modello. La produzione di gesti, parole e frasi è stata rilevata attraverso un'osservazione diretta cartacea e codificata nelle seguenti categorie: gesti ripetuti; gesti anticipati; parole singole ripetute; parole singole anticipate; frasi ripetute, frasi anticipate. I dati sono stati analizzati attraverso correlazioni e analisi della varianza per prove ripetute.

Risultati

Dai dati emerge un apprendimento progressivo sia nel corso delle varie ripetizioni della stessa storia effettuate per ciascun format e sia da un format all'altro nel corso dell'anno. Inoltre, i dati sembrano mostrare una relazione tra la produzione gestuale e la produzione di parole singole durante ciascun format. Quest'ultima, al contrario, non sembrerebbe essere legata alla produzione di frasi.

L'età e il numero di presenze/assenze dei bambini a scuola nei giorni in cui viene svolta l'attività in lingua straniera si configurano come variabili che influenzano l'apprendimento della lingua straniera; mentre il genere del bambino non sembra influire.

Discussione.

I risultati confermano l'adeguatezza delle attività del format narrativo per l'insegnamento / apprendimento di una lingua straniera anche a bambini di età inferiore a 3 anni frequentanti il nido. Infatti, indicano come le attività svolte, dove i bambini hanno l'opportunità di sperimentare concretamente la nuova lingua condividendo esperienze con l'adulto e i compagni, attraverso strumenti di comunicazione non verbale come azioni, espressioni facciali e gesti, siano in grado di creare le condizioni ottimali che permettono loro di iniziare a parlare nella lingua straniera. Tali risultati sono rilevanti a fronte del dato consolidato in letteratura circa l'importanza dell'età di acquisizione di una lingua per lo sviluppo di competenze linguistiche: il format narrativo rende possibile inserire l'insegnamento di una lingua straniera nel contesto educativo scolastico proprio nella fascia d'età più indicata per l'apprendimento di una lingua.

Bibliografia

- Bruner, J. (1975). From communication to language: a psychological perspective, *Cognition*, 3, 255-287.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Rinaldi P., Taeschner T., Pirchio S. (2009). Il modello del format narrativo: dalla teoria alla pratica. In E. Jafrancesco (a cura di) *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*. Atti del XVII Convegno nazionale ILSA, Firenze, 22 novembre 2008 (pp. 131-143). Milano: Mondadori Education/Le Monnier italiano per stranieri.
- Taeschner, T. (a cura di) (2002). *L'insegnante Magica*. Roma. Borla.
- Taeschner T., Pirchio S. (2009). Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano: riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie Bresciane. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 177-195.
- Taeschner, T., Pirchio, S. Rinaldi, P. (2009). Il Format Narrativo: le basi teoriche di un modello educativo per l'insegnamento e l'apprendimento di una nuova lingua. In E. Jafrancesco (a cura di) *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*. Atti del XVII Convegno nazionale ILSA, Firenze, 22 novembre 2008 (pp. 131-143). Milano: Mondadori Education/Le Monnier italiano per stranieri.

L'utilizzo del Metodo Drežančic nella scuola primaria con bambini DSA. Uno studio di efficacia.

Laura Riccardini Mirella Zanobini

D.I.S.A. Università degli Studi di Genova Corso Podestà 2

la.ric@tiscali.it

Inquadramento teorico

La letteratura individua il nucleo fondamentale dei DSA in un deficit di elaborazione fonologica (Bishop, Snowling, 2004) che tuttavia si può associare ad altre disfunzioni neuropsicologiche non linguistiche (Stein, Walsh, 1997) o a difficoltà di automatizzazione (Vicari, Caselli, 2002).

L'idea di applicare il "Metodo creativo, stimolativo e riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali" di Zora Drežančic, in origine rivolto a bambini ipoacusici, per un training della lettura con bambini DSA deriva dalla consapevolezza di come esso sia in grado di stimolarli a livello fonologico, ma anche multisensoriale, dato che richiede attenzione uditiva, visiva e coordinazione oculo-manuale.

Il Terzo Programma del Metodo per l'età scolare, utilizzato nella ricerca, si fonda sul Canale 11 "Processi mentali di analisi e sintesi nella scrittura e nella lettura" e le sue stimolazioni "... permettono di dare ai bambini con DSA un importante supporto e consentono di interfacciarsi in maniera efficace con training mirati all'attenzione sostenuta ... " (Zanobini, Basili, Lanzara, 2010, p. 21).

Obiettivi

La ricerca ha l'obiettivo principale di verificare l'efficacia e l'efficienza, in caso di DSA, di un training con il Terzo Programma del Metodo Drežančic.

Gli obiettivi specifici sono relativi a miglioramenti nelle abilità di letto-scrittura:

- aumentare la velocità di lettura di brano (sill/sec.),
- migliorare la correttezza nella lettura (conteggio degli errori),
- aumentare la velocità di lettura di parole e di non parole (sill/sec.),
- migliorare la correttezza ortografica nel dettato (conteggio degli errori),
- migliorare la comprensione di brani (numero di risposte corrette).

Metodo

Partecipanti:

la ricerca ha coinvolto 14 alunni di 9 anni di quarta (scuola primaria) della stessa scuola, con una diagnosi di DSA.

Procedura:

La ricerca si è articolata in quattro fasi:

- pre-test rivolto ai 14 bambini DSA,
- formazione del gruppo sperimentale 1 e del gruppo di controllo 2, ciascuno composto da 7 bambini,
- training di 12 settimane svolto solo dal gruppo 1,
- post-test rivolto ai 14 bambini DSA,

Il training si è articolato in due incontri a settimana di circa 40 minuti l'uno.

Materiali

Nelle prove di pre e post test sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

Prove di lettura M.T. Correttezza e Rapidità; Prove di lettura M.T. Comprensione; Dettato Ortografico (Cornoldi, Colpo, 1998),

Lettura di parole – Lista 4; Lettura di non-parole – Lista 5 (Sartori, Job, Tressoldi, 1995)

Lo strumento didattico utilizzato per il training è stato “Gioco, parlo, leggo e scrivo” (Drežančic, 2000).

Risultati

I risultati sono stati interpretati a livello di significatività clinica e si è effettuato un confronto tra le prestazioni dei due gruppi con un'analisi multifattoriale Anova.

Dal punto di vista clinico nel gruppo sperimentale la velocità di lettura di brano è aumentata in media di .60 sill/sec, la velocità di lettura di parole di .40 sill/sec. e la velocità di lettura di non parole di .23 sill/sec.

Dato che si considera miglioramento clinico ogni cambiamento superiore a quello atteso dall'evoluzione naturale spontanea (.30 sill/sec circa all'anno per il brano e le parole e 14 sill/sec. per le non parole), il training ha procurato un miglioramento clinico che si è rilevato anche nella correttezza di lettura di brano, parole e non parole, infatti gli errori sono diminuiti più del 50% (Tressoldi, Vio, 2008).

Nella correttezza ortografica gli errori sono diminuiti in media del 50% e nella comprensione del testo sono aumentate tendenzialmente le risposte corrette.

Dal punto di vista statistico le differenze tra i due gruppi sono significative nella velocità e nella correttezza di lettura del brano.

Discussione

Alla luce dei miglioramenti clinici rilevati e delle differenze significative nella lettura di brano, sarà effettuato un follow-up per verificare se i risultati ottenuti si sono mantenuti nel tempo.

Bibliografia

Bishop V., Snowling M., (2004) *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?* In “Psychological Bulletin”, vol. 130, n. 6, pp. 855–886.

Cornoldi C., Colpo G. (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare*, O. S., Firenze.

Drežančič Z., (2000) *Gioco, parlo, leggo e scrivo*, Data Ufficio Editrice, Roma.

Sartori T., Job R., Tressoldi P., (1995) *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia*, Giunti O.S., Firenze.

Stein, J., Walsh, V. (1997). *To see but not to read; The magnocellular theory of dyslexia*, in *Trends in Neuroscience*, n. 20, pp.147-152.

Tressoldi P.E., Vio C., (2008), *Significatività clinica negli studi di efficacia dei trattamenti per i disturbi dell'apprendimento: una proposta* in “Psicologia clinica dello sviluppo”, n. 2, il Mulino, Bologna.

Zanobini M, Basili A., Lanzara C., (2010) *Il metodo creativo, stimolativo e riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali di Zora Drežančič*, in “Logopedia e comunicazione”, vol. 6, n.1, pp. 9–33.

Vicari S., Caselli M., (2002), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, il Mulino, Bologna.

Abilità grammaticali in bambini sordi con Impianto Cocleare: analisi del linguaggio spontaneo

Pasquale Rinaldi, Francesca Baruffaldi, Simone Brillo, Maria Cristina Caselli
Istituto Scienze e Tecnologie della Cognizione (ISTC) del CNR di Roma
pasquale.rinaldi@istc.cnr.it

Introduzione: Il numero di bambini con sordità profonda o grave che riceve l'impianto cocleare è in costante crescita. I principali studi nella letteratura riguardanti l'Impianto Cocleare (IC) si sono occupati in particolare della percezione uditiva e del riconoscimento vocale dei bambini (Nicholas & Geers, 2007; Ching et al., 2009) ma restano ancora aperti alcuni quesiti relativi alle competenze linguistiche di questa popolazione, sia in produzione che in comprensione, in particolare per la lingua italiana (Caselli et al., in stampa). Lo scopo dello studio è analizzare il lessico e la grammatica nelle produzioni di bambini sordi in età prescolare con IC, confrontando le loro competenze con quelle di bambini udenti di pari età cronologica. L'ipotesi principale è che i bambini con IC ottengano prestazioni inferiori rispetto ai bambini di controllo, in particolare che commettano un numero maggiore di errori lessicali e morfologici, pur manifestando globalmente buone competenze linguistiche.

Metodo: Allo studio hanno partecipato 20 bambini: 10 bambini sordi con IC e 10 bambini udenti. L'età media è 4,5 anni (range: 3,7–5,4). Tutti i bambini sordi hanno ricevuto l'IC tra i 12 e i 24 mesi. I bambini sono stati videoregistrati in interazione spontanea con un genitore, della durata di 15 minuti. Le interazioni sono state trascritte ed analizzate e sono stati valutate come variabili il numero di Types e di Tokens, la lunghezza media dell'enunciato (LME) e gli errori lessicali e morfologici.

Risultati: I risultati preliminari su 14 bambini (7 con IC e 7 udenti) hanno messo in luce che il numero medio di enunciati prodotti dai due gruppi non differisce in modo significativo. Tuttavia, i bambini con IC producono in media un numero di Types e Tokens significativamente inferiore (*Types*: $t_{(12)} = -6.508$; $p < .001$; *Tokens*: $t_{(12)} = -5.296$; $p < .001$) e presentano, in media, una lunghezza media dell'enunciato statisticamente più breve rispetto ai bambini udenti ($t_{(12)} = -5.479$; $p < .001$). I bambini con IC producono una quantità maggiore di errori rispetto ai bambini udenti, ma la differenza nelle percentuali di errori sul totale dei contesti obbligatori non è risultata statisticamente significativa. Le omissioni risultano essere gli errori più frequenti in entrambi i gruppi; la differenza nelle percentuali di questa tipologia di errore non è risultata statisticamente significativa. In entrambi i gruppi la variabilità individuale è molto ampia, ma nel gruppo dei bambini con IC è superiore. Questo ci porta ad ipotizzare che, analizzando l'intero gruppo di bambini, potrebbero emergere delle differenze nei risultati.

Discussione: I bambini con IC che hanno partecipato a questo studio, a confronto con i coetanei udenti di controllo, pur producendo un numero non diverso di frasi, si esprimono con enunciati più brevi e meno ricchi sul piano lessicale. Questa differenza può essere spiegata, in parte, dal tipo di interazione: nei bambini con IC la produzione viene sollecitata da richieste dell'adulto più spesso di quanto non accada con i bambini udenti. Relativamente alla quantità e alle tipologie di errori commessi, i bambini con IC presentano un profilo simile a quello dei bambini udenti di controllo, seppure con un lieve ritardo nell'acquisizione delle competenze lessicali e morfologiche. In conclusione, i risultati di questo studio confermano l'ampia variabilità individuale nelle abilità dei bambini con IC (Ramirez Inscoc et al., 2009; Duchesne et al., 2009) e suggeriscono che, i bambini sordi, dopo circa tre anni dall'attivazione dell'IC, sembrano trovarsi in una fase di sviluppo linguistico precedente rispetto ai coetanei udenti ma non mostrano un pattern di errori "atipico".

Bibliografia:

Caselli, M. C., Rinaldi, P., Varuzza, C., Giuliani, A. & Burdo, S. (in stampa). Cochlear implant in the second year of life: Lexical and grammatical outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

Ching, TY, Dillon, H, Day, J, Crowe, K, Close, L, Chisholm, K & Hopkins, T. (2009). Early language outcomes of children with cochlear implants: interim findings of the NAL study on longitudinal outcomes of children with hearing impairment. *Cochlear implants international*, 10:1, 28-32.

Duchesne, L., Sutton, A. & Bergeron, F. (2009). Language Achievement in Children who received Cochlear Implants between 1 and 2 years of age: group trends and individual patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14:4, 465-485.

Nicholas, J. G. & Geers, A. E. (2007). Will they catch up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development of children with severe to profound hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1048-1062.

Ramirez Incoe, J., Odell, A., Archbold, S., & Nikolopoulos, T. (2009). Expressive spoken language development in deaf children with cochlear implants who are beginning formal education *Deafness and Education International*, 11, 39-55.

Slot 2

Simposi

PG. 100

Promuovere l'apprendimento: gli effetti di contenuti, modalità e materiali di istruzione

Proponenti: Berti A. E. e Perucchini P.

Discussant: Pinto G.

PG. 112

Costruzioni delle abilità lessicali e morfosintattiche in bambini prescolari con sviluppo tipico e atipico: il ruolo dei fattori cognitivi e linguistici

Proponenti: D'Amico S. e Belacchi C.

Discussant: Benelli B.

PG. 125

Analisi delle relazioni triadiche: contesti e percorsi di sviluppo

Proponenti: Cigala A.

Discussant: Di Blasio P.

PG. 136

Relazioni sociali a rischio in adolescenza: esperienze online e faccia a faccia

Proponenti: Menesini E. e Tani F.

Discussant: Ciairano S.

PROMUOVERE L'APPRENDIMENTO: GLI EFFETTI DI CONTENUTI, MODALITA' E MATERIALI DI ISTRUZIONE
Proponenti: Anna Emilia Berti e Paola Perucchini
<i>Università di Padova e Università Roma Tre</i>
ae.berti@unipd.it ; p.perucchini@uniroma3.it
Discussant: Giuliana Pinto
<i>Università di Firenze</i>
pinto@psico.unifi.it
<p>Fornire strumenti conoscitivi e operativi per promuovere un'istruzione efficace è un obiettivo perseguito, con metodi e focalizzazioni diverse, da vari settori della psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Oltre alle difficoltà di apprendimento presenti in un numero limitato di discenti e che richiedono interventi individualizzati, esistono difficoltà più diffuse, che coinvolgono in un modo o nell'altro la maggior parte degli studenti. A volte le lacune degli studenti rispecchiano quelle dell'insegnamento loro impartito (Lerner, 2000) o sono conseguenza di una trasmissione di nozioni senza agganci con l'esperienza quotidiana (Arons, 1992). Spesso inoltre la scansione delle nozioni nei curricula scolastici non tiene conto delle relazioni di propedeuticità, della complessità di nozioni apparentemente semplici (Chi, 2005), e del fatto che gli allievi possiedono un bagaglio di concezioni o "teorie ingenuie" che spesso divergono dalle nozioni scientifiche e ne possono ostacolare la comprensione e l'apprendimento (Vosniadou, 1994).</p> <p>Le relazioni presentate in questo simposio considerano ciascuna uno dei molteplici fattori che possono influire sull'apprendimento. Ronchi, Tatano, Lorenzi e Perucchini analizzano le preconoscenze in ambito biologico e gli effetti di un intervento didattico di tipo costruttivista sui bambini di età prescolare e scolare. Il contributo di Berti, Barbeta e Toneatti presenta una ricerca con bambini di III classe della scuola primaria, in cui si confrontano un curriculum tradizionale sull'evoluzione, basato sullo studio del sussidiario, e un curriculum arricchito di spiegazioni sui meccanismi (mutazioni casuali e selezione naturale) alla base dell'evoluzione. Bigozzi, Falsino e Fiorentini confrontano due modi diversi di insegnare la fisica nella scuola secondaria di secondo grado. Tornatora, Ariasi, Pluchino e Mason esaminano gli effetti sull'elaborazione cognitiva e l'apprendimento a breve e lungo termine delle diverse caratteristiche di un supporto didattico onnipresente: le illustrazioni che accompagnano o integrano i testi.</p>

Bibliografia

Arons, A.B., (1992), *Guida all'insegnamento della fisica*, Bologna: Zanichelli.

Chi, M. (2005). Commonsense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust. *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 161–199.

Lerner, L.S. (2000). Good and bad science in US schools. *Nature*, 407, 287-290.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.

1° COMUNICAZIONE ORALE
“FIDO È UN ANIMALE, PERÒ NON MUORE”. SVILUPPO E APPRENDIMENTO DEL CONCETTO DI ‘VIVENTE’ NEI BAMBINI DI ETÀ PRESCOLARE E SCOLARE
Cinzia Ronchi*, Maria Cristina Tatano**, Caterina Lorenzi**, Paola Perucchini*
<i>*Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali ed Interculturali nella Società Contemporanea, Università Roma Tre, Via Milazzo 11, 00185 Roma, ** Dipartimento di Biologia, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, Via della Ricerca Scientifica, snc, 00133 Roma</i>
cinziaronchi@inwind.it
<p>La capacità dei bambini in età prescolare di distinguere tra ‘viventi’ e ‘non viventi’ è stata ampiamente studiata in campo psicologico e didattico (Hatano e Inagaki, 1997; Caravita e Falchetti, 2005). Da molti studi emerge che essi a volte presentano concezioni biologiche assai diverse dalla conoscenza accreditata (Carey, 1985). Se per un adulto considerare ‘vivente’ un’entità implica anche attribuire ad essa le proprietà biologiche tipiche dei viventi (come crescere, mangiare, respirare, ecc.), per un bambino la distinzione ‘viventi - non viventi’ può essere basata su criteri diversi da quelli biologici (Gutheil et al., 1998; Inagaki e Hatano, 2002). Inoltre i bambini riconoscono le piante come sub-categoria dei viventi solo successivamente rispetto agli animali (Inagaki e Hatano, 1996; Labrell e Charlieux, 2009; Nguyen e Gelman, 2002; Richards e Siegler, 1984).</p> <p>Tali difficoltà secondo Piaget (1929) sono da ricondurre all’animismo tipico dello stadio preoperatorio, mentre per Chi et al. (1994) sono da ricollegare ad errori di attribuzione di un concetto ad una delle tre categorie ontologiche – materia, processi e stati mentali – attraverso le quali egli compie una prima classificazione della realtà. In un ambito di studio diverso, Rosch (1973) ha messo in luce come l’assegnazione degli attributi categoriali è tanto più difficile quanto più ci si discosta dal prototipo della categoria concettuale di riferimento.</p> <p>A partire da queste considerazioni, il presente studio si pone i seguenti obiettivi: 1) descrivere la concezione ingenua di ‘vivente’ in bambini dai 4 ai 6 anni, e l’attribuzione ad essa delle proprietà biologiche della nascita, crescita, riproduzione, respirazione, nutrizione, malattia, morte; 2) valutare il cambiamento concettuale a seguito di un intervento didattico. Metodo</p> <p>Hanno partecipato 68 bambini provenienti da diverse scuole pubbliche di Roma: 37 bambini prescolari (17 femmine, 20 maschi, età media 5,3) e 31 bambini di classe prima (16 femmine, 15 maschi, età media 6,7). Il campione è stato suddiviso in gruppo sperimentale (24 prescolari e 17 scolari) e gruppo di controllo (13 prescolari e 14 scolari). Il percorso didattico, della durata di 8-10 settimane (52-54 ore), ha coinvolto i bambini in osservazioni dirette su organismi viventi, descrizioni di oggetti naturali e artificiali, formulazione e verifica di ipotesi relative alle caratteristiche biotiche e abiotiche degli oggetti in studio.</p> <p>È stato utilizzato un protocollo di intervista semi-strutturata individuale, supportato dall’uso di 9 immagini raffiguranti animali (cane, mosca, stella marina), piante (margherita, albero, erba) ed oggetti inanimati (sasso, bici, orsetto di peluche). Al bambino veniva chiesto di classificare tali immagini in viventi e non viventi, e in animali, piante e oggetti, e di attribuire ad esse le sette proprietà biologiche indagate.</p> <p>Risultati</p>

Riguardo il primo obiettivo, risulta che i bambini hanno più difficoltà a classificare correttamente come vivente-non vivente le piante (59%) rispetto agli animali e agli oggetti inanimati (rispettivamente 84% e 78%). Inoltre è emerso che la maggior parte dei bambini (95%) riconosce come vivente il cane, animale vicino al prototipo, mentre solo il 59% di essi indica come vivente la stella marina, meno prototipico. Analogamente, il 64% dei bambini classificava la margherita come vivente, ma solo il 45% fa lo stesso con il prato. La percentuale di bambini che classifica in modo corretto animali, piante e oggetti inanimati aumenta significativamente con l'età.

Molti bambini correttamente non attribuiscono le proprietà biologiche agli oggetti inanimati, ma hanno difficoltà ad attribuire alcuni di tali proprietà agli animali e ancor di più alle piante.

Rispetto al secondo obiettivo, è emerso un significativo effetto dell'intervento nel promuovere la corretta classificazione 'viventi-non viventi' [$F(1, 35) = 8,667, p = .006$] e la corretta attribuzione delle proprietà 'respira' e 'muore' nei bambini prescolari del gruppo sperimentale, mentre nei bambini di classe prima si sono avuti miglioramenti nell'attribuzione di tutte le proprietà indagate.

Discussione

Dai risultati ottenuti emerge che i bambini tendono ad attribuire lo status di 'vivente' e le relative proprietà tanto più facilmente quanto più l'esemplare proposto si avvicina al prototipo categoriale: questi risultati sono pertanto in linea con il modello di sviluppo cognitivo proposto da Rosch (1973).

L'intervento didattico di impostazione costruttivista è risultato avere effetti positivi sulle conoscenze dei bambini del gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo. Inoltre si sono rilevate differenze negli effetti dell'intervento tra i bambini prescolari e scolari: sebbene i bambini più piccoli abbiano migliorato la loro comprensione della differenza tra 'viventi' e 'non viventi', solo quelli più grandi hanno appreso a classificare animali, piante e oggetti inanimati basandosi su criteri biologici.

Bibliografia

Caravita, S., Falchetti E. (2005). Are bones alive? *Journal of Biological Education*, 39(4):163-170.

Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*, Cambridge, MIT Press.

Chi, M. T. H., Slotta, J. D., De Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4(1): 27-43.

Gutheil, G., Vera, A., Keil, F. C. (1998). Do houseflies think? Patterns of induction and biological beliefs in development. *Cognition* 66 : 33-49

Hatano, G. e Inagaki, K. (1997). Qualitative changes in intuitive biology. *European Journal of Psychology of Education*, 12(2):111-131.

Inagaki, K. e Hatano, G. (1996). Young children's Recognition of Commonalities between Animals and Plants. *Child Development*, 67(6):2823-2840.

Inagaki, K. e Hatano, G. (2002). Young children's naïve thinking about the biological world. New York, Taylor & Francis Group.

Labrell, F. e Charlieux, B. (2009). Conceptions naïves de la mort des végétaux entre six et dix ans. *Psychologie française*, 54(1), 75-91.

Nguyen, S. P., e Gelman, S. A. (2002). Four and six-year olds' biological concept of death: The case of

plants. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 495-513.

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.

Richards, D. D., Siegler, R. S. (1984). The effects of task requirements on children's life judgments. *Child Development*, 55, 1687-1696.

Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In *Cognitive development and the acquisition of language*, ed. T. E. Moore, New York: Academic Press.

2° COMUNICAZIONE ORALE
LE CONCEZIONI SULL'ORIGINE DELLE SPECIE IN BAMBINI DI III PRIMA E DOPO AVER STUDIATO "LA TERRA PRIMA DELL'UOMO" CON UN CURRICOLO TRADIZIONALE E UN CURRICOLO SPERIMENTALE
Anna Emilia Berti, Valentina Barbetta e Laura Toneatti
<i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova,</i>
ae.berti@unipd.it
<p>Una serie di ricerche sulle concezioni sull'origine delle specie condotte con bambini americani (Evans, 2008) ha messo in evidenza che 7 e i 10/12 anni prevalgono risposte creazionistiche, e che solo dai 10/12 cominciano a comparire quelle evoluzionistiche. Secondo Evans (2008) questo sarebbe dovuto all'azione di tendenze di pensiero (essenzialismo, pensiero teleologico, atteggiamento intenzionale) particolarmente forti durante la fanciullezza, ma presenti anche nella vita adulta. Queste tendenze spiegherebbero anche il rifiuto dell'evoluzionismo da parte di molti adulti, e le "misconcezioni dell'evoluzione" presenti anche in chi la accetta. Berti, Toneatti e Rosati (2009) hanno invece dimostrato che alla fine della III (dove si apprendono alcune informazioni sull'evoluzione) la maggior parte dei bambini dà risposte evoluzionistiche o "Miste" (evoluzionistiche ma con qualche riferimento alla creazione divina). Ciò suggerisce che l' "evoluzione in sé" (Mayr 2004) possa essere facilmente compresa. La selezione naturale invece è un processo "emergente", (Ferrari e Chi, 1998) e come altri processi della stessa natura è difficile da apprendere. Lo scopo della presente ricerca è di estendere quella di Berti e coll. con uno studio longitudinale, e di verificare se i bambini, oltre all' evoluzione in sé possono comprendere anche i processi da cui risulta (mutazioni e selezione naturale) se esplicitamente spiegati.</p> <p>Metodo.</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca due terze elementari, una (n = 23) bambine) ha formato il gruppo sperimentale, l'altra (n = 21) il gruppo di controllo. Il gruppo di controllo ha ricevuto il curricolo tradizionale seguendo il sussidiario in adozione che descriveva la comparsa successiva di specie senza spiegare i meccanismi dell'evoluzione. Quello sperimentale ha studiato alcuni capitoli del libro "il mondo preistorico", che sottolineava le relazioni evolutive tra classi di vertebrati, e alcune unità appositamente costruite su mutazioni e selezione naturale, in cui veniva spiegato il "meccanismo dell'evoluzione. Le insegnanti hanno seguito i loro tradizionali metodi di insegnamento, basati su discussioni, lezioni frontali, lettura di testi, e l'assegnazione ai bambini di prove di verifica con domande aperte e chiuse.</p> <p>Prima e dopo l'insegnamento, bambini sono stati sottoposti a un'intervista semi-strutturata (sempre la stessa) sui seguenti temi: origine dei primi animali; origine di lucertole, orsi, uomini. Come collocare in una linea del tempo le figure di nove animali (es: medusa, rettile, homo erectus). Come spiegare l'evoluzione del cavallo (illustrata con alcune immagini).</p> <p>Risultati.</p> <p>Sono stati identificati cinque pattern di risposte: pattern assente (prevalenza di "non so") creazionistico,</p>

naturalistico, evolucionistico primitivo, evolucionistico, misto. Al pre-test, considerando complessivamente i due gruppi, solo il 34% dei bambini ha mostrato un pattern evolucionistico o misto. Al post test c'è stato un netto aumento delle risposte evolucionistiche che nei due gruppi complessivamente hanno raggiunto l'86%. Al pre-test c'era una differenza significativa tra i due gruppi, a favore di quello di controllo (U di Mann-Whitney = 157, $z = 2$, $p = .041$, a due code), che non si è più riscontrata al post-test. Si sono perciò confrontati i punteggi di differenza, ed è risultato superiore il gruppo sperimentale, con una media di 2,6522, DS= 1,67, a fronte di una media di 1,2857, (Ds = 1,58) per gruppo di controllo; $t = 1,36$, $p = .01$ (a due code). Inoltre i bambini del gruppo sperimentale hanno nominato più spesso microorganismi e mutazioni. Alle domande sull'evoluzione del cavallo, non sono emerse differenze significative tra i due gruppi. Al pre-test le risposte più frequenti si basavano su analogie con la crescita individuale (34%), e al post-test si sono limitate a dire che il cavallo "si è evoluto" (63%) senza saper spiegare come. Pochi bambini del gruppo sperimentale hanno parlato di mutazioni nel corso dell'intervista, e nessuno ha accennato alla selezione naturale.

Discussione

I risultati della ricerca mostrano che dopo aver studiato a scuola "La terra prima dell'uomo", la maggior parte dei bambini acquisisce una visione evolucionistica (seppure primitiva) dell'origine degli animali. E' degno di nota che tra i bambini del presente campione solo una piccola minoranza presentasse concezioni creazionistiche al pre-test, mentre erano diffusi i "non so". Il curricolo sperimentale ha portato a una maggiore comprensione solo del "fatto dell'evoluzione", mentre nessun progresso degno di nota è avvenuto riguardo ai processi alla base dell'evoluzione.

Questi risultati confermano che i bambini di 8/9 anni non possiedono delle tendenze di pensiero (ostacoli cognitivi) che impediscono di comprendere che le specie si trasformano. Resta invece da chiarire a cosa è dovuto l'insuccesso del tentativo di insegnare i concetti di mutazione e di selezione naturale: si tratta di argomenti troppo complessi per bambini di 8/9 anni, o il curricolo su questi punti non è stato adeguato?

Bibliografia

Berti, A.E, Toneatti, Rosati, V. (2010). Conceptions about the origin of species in Italian children who have been taught about the topic. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 506-538.

Chandler, F. Taplin, S., Bingham, J. (2000). *Il Mondo preistorico*. Londra: Usborne.

Evans, M. E. (2008). Conceptual change and evolutionary biology: A developmental analysis. In S. Vosniadous (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 263-294). New York: Routledge.

Ferrari, M., & Chi, M. T. (1998). The nature of naive explanations of natural selection. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1231-1256.

Mayr. E. (2004). What makes biology unique? Consideration on the autonomy of a scientific discipline. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. L'unicità della biologia. Sull'autonomia di una disciplina scientifica, Milano, Cortina 2005.

3° COMUNICAZIONE ORALE
COSTRUIRE I CONCETTI DI FISICA NELLA SECONDARIA SUPERIORE
Lucia Bigozzi, Paola Falsini e Carlo Fiorentini
<i>Dipartimento di Psicologia, Università Firenze, Complesso di San Salvi- Via di San salvi 12, Padiglione 26, Firenze</i>
lbigozzi@unifi.it
<p>L'attuale modalità con cui vengono proposti i concetti scientifici nella scuola è di tipo trasmissivo ed enciclopedico (Falsini 2007, Fiorentini 2008); alcuni autori hanno definito tale modalità di insegnamento "scienza all'indietro" (Arons 1992); infatti si propone una "verità" scientifica come se fosse un qualcosa di finito, un dogma e si tenta una spiegazione teorica, priva di esperienza di laboratorio, basata su altre conoscenze altrettanto aleatorie e frammentarie di formule e leggi. Non vi è nessuna considerazione, inoltre, dei risultati della ricerca che mostrano come ad ogni livello di età vi siano una molteplicità di concetti che si sviluppano seguendo traiettorie diverse e alcune volte indipendenti (Berti 2002). Nessuna considerazione viene data all'esperienza quotidiana e alle concezioni dei ragazzi e pertanto nessuna integrazione tra le nuove informazioni e quelle già esistenti è possibile (Mason 1989). Nei rari casi in cui in classe si svolgono degli esperimenti scientifici questi mancano spesso di autenticità e non fanno riferimento all'esperienza quotidiana degli studenti (Vosniadou 2007).</p> <p>Il presente lavoro si è concentrato sulla modalità di insegnamento-apprendimento dei concetti della Fisica, mettendo a confronto due modalità una "tradizionale" e l'altra "alternativa" entrambe erogate da insegnanti competenti ed esperti.</p> <p>La nostra ipotesi è che i ragazzi che hanno beneficiato della didattica "alternativa" abbiano costruito concetti di Fisica più organici e solidi e siano pertanto capaci di utilizzarli per spiegare fenomeni di vita quotidiana in misura maggiore rispetto agli studenti che hanno beneficiato della didattica "tradizionale".</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 46 ragazzi (19 femmine e 27 maschi) frequentanti la I classe di un liceo scientifico PNI alla periferia di Firenze, equamente suddivisi (23+23) in gruppo sperimentale e di controllo. Hanno partecipato due insegnanti entrambe laureate in fisica, con ottime referenze riguardo alla conoscenza della materia e alle competenze didattiche, con molti anni di insegnamento alle spalle. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata la prova 5VM di Boschi et alii (1998) di ragionamento (logico, parafrastico, inferenziale, critico-valutativo ed estetico poetico) in lettura per valutare la comparabilità tra i gruppi. Per indagare la costruzione dei concetti di fisica, ai due gruppi, è stato somministrato prima e dopo l'insegnamento un questionario appositamente predisposto.</p> <p>L'insegnamento tradizionale è stato caratterizzato da spiegazioni discorsive da parte dell'insegnante, utilizzo del manuale, un esperimento in laboratorio, studio individuale a casa, prove orali e scritte per l'accertamento dell'apprendimento.</p> <p>L'insegnamento "alternativo" della fisica si è basato sulla costruzione dei concetti di Fisica da parte del docente insieme agli studenti anche attraverso la storia della Fisica, lettura comune di brani</p>

fondamentali di autori (Cartesio, Galileo, Newton); manipolazione di semplici strumenti e oggetti connessi al problema affrontato, facilitazione dell'emergere di concezioni ingenuie negli studenti attraverso esempi e analogie fornite dall'insegnante, produzione di disegni, grafici, schemi, tabelle, strumenti; discussione collettiva. Le definizioni e le formule sono sempre state il punto di arrivo e non di partenza del percorso che prevedeva: formulazione di ipotesi, osservazione, descrizione e giustificazione. E' stata data importanza ai significati delle parole e dei termini scientifici utilizzati. Il laboratorio di Fisica è stato utilizzato sistematicamente.

Sono stati calcolati i punteggi al questionario sia prima che dopo nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo, sono state calcolate le rispettive medie e le differenze prima-dopo tra le medie dei due gruppi. Tra le due differenze medie è stato eseguito un test T di Student per campioni indipendenti.

Risultati

I ragazzi del gruppo sperimentale ottengono una differenza prima-dopo (3,42) significativamente [$t(40)=4,16$ $p < .01$] maggiore rispetto al controllo che rimane stabile (-0,38), rispondono ad un maggior numero di quesiti, esprimono quasi sempre una motivazione per le risposte date.

Discussione

La capacità di rispondere correttamente a domande riguardanti aspetti di applicazione della fisica alla vita quotidiana (forze presenti su uno zaino appeso ad un gancio e loro rappresentazione, ad esempio) e la capacità di fornire spiegazioni per le risposte date è stata manifestata solo dai ragazzi del gruppo di controllo che hanno costruito i concetti di Fisica e non li hanno semplicemente "studiati già confezionati". I ragazzi del gruppo sperimentale sono stati in grado di verbalizzare le risposte, mentre i ragazzi del gruppo di controllo non sono riusciti a tradurre in concetti espressi verbalmente ciò che hanno imparato solo come formula astratta.

Bibliografia

Arons, A.B., (1992), *Guida all'insegnamento della fisica*, Bologna: Zanichelli.

Berti A.E., (2002), Cambiamento concettuale e insegnamento. *Scuola e città*, 1, 19-38.

Boschi F., Aprile L., Scibetta I. (1995), *Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura: "5-V.M."*, Giunti, Firenze.

Falsini, P. (2007), Riflessioni e proposte per l'insegnamento della fisica, *Insegnare*, 5, 43-47.

Fiorentini, C. (2008), Considerazioni e proposte per il curricolo scientifico, *Insegnare*, dossier, 49-50.

Mason, L., *Curricolo Cognizione Conoscenza*. Bologna: CLUEB.

Vosniadou, S., (2007), The cognitive-situative divide and problem of conceptual change. *Educational Psychologist*, 42(1), 55-66.

4° COMUNICAZIONE ORALE
APPRENDIMENTO CONCETTUALE DAL TESTO SCIENTIFICO ILLUSTRATO: COSA SUCCEDDE DURANTE LA LETTURA?
Caterina Tornatora, Nicola Ariasi, Patrik Pluchino e Lucia Mason
<i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, via Venezia 8, 35131 Padova</i>
caterina.tornatora@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>Si suppone che le illustrazioni nei testi scientifici favoriscano l'apprendimento dei concetti (Mayer, 1989; Mayer & Gallini, 1990). La ricerca, tuttavia, ha evidenziato che non sempre una figura "vale mille parole" (Mayer & Sims, 1994) e che spesso gli studenti hanno l'illusione di comprendere le illustrazioni solo perché riescono ad elaborarle più velocemente dei testi (Schroeder, Richter, McElvany, Hachfeld, Baumert, Schnotz, et al., 2011). Studi sull'apprendimento multimediale hanno evidenziato due principi particolarmente rilevanti, che sono stati considerati anche nel nostro studio (Mayer, 2001). Il primo è il principio di coerenza, ossia il materiale deve contenere solo informazioni rilevanti, evitando dettagli seduttivi ma inutili ai fini dell'apprendimento (Sanchez & Wiley, 2006). Il secondo è il principio della contiguità spaziale delle rappresentazioni verbali e grafiche che devono apparire, appunto, vicine nello spazio per favorirne l'integrazione. L'apprendimento dal testo illustrato richiede, infatti, la costruzione di un modello integrato del testo e dell'immagine, basato sulle corrispondenze tra gli elementi delle due rappresentazioni e delle loro interrelazioni (Schnotz, 2002). Ma quale tipo di illustrazione può meglio facilitare tale integrazione e favorire l'apprendimento? Il nostro studio ha confrontato due tipi di illustrazioni, schematico e dettagliato, assumendo un approccio basato non solo sul prodotto dell'apprendimento ma anche sul processo, essendo interessati all'elaborazione cognitiva durante la lettura del testo e l'ispezione della parte grafica. Per rilevare tale elaborazione, particolarmente utili sono i movimenti oculari (Hyönä & Lorch, 2004; Hyönä, Radach, & Deubel, 2003) che permettono di tracciare l'attivazione dei processi cognitivi "momento per momento", senza intrusività (Liversedge & Findlay, 2000; Rayner, 2009). Lo studio ha perseguito due obiettivi: 1) esaminare se l'elaborazione cognitiva di un testo illustrato vari in funzione del tipo di illustrazione, dettagliata o schematica; 2) esaminare se l'apprendimento concettuale sia influenzato dal tipo di illustrazione, nonché dall'elaborazione cognitiva del materiale illustrato. E' stato ipotizzato che il tipo di illustrazione influisca sull'elaborazione cognitiva nonché sull'apprendimento dal testo, a favore dell'illustrazione dettagliata che può funzionare meglio da "retrieval cue" (Ericsson & Kintsch, 1995).</p> <p>Metodo</p> <p>Sono stati coinvolti 42 studenti di 3^a secondaria di 1° grado (F=21; età: M=13.75, DS=0.7), assegnati in modo casuale alla condizione di lettura di un testo con figura schematica o dello stesso testo con figura dettagliata. Testo e figura sulla struttura di un vulcano sono stati presentati in un'unica schermata. L'elaborazione durante la lettura è stata misurata attraverso due indici fini dei movimenti oculari (Hyönä & Lorch, 2004): look-back fixation time, indicatore del comportamento strategico di lettura e look-from fixation time, indicatore della "co-attivazione" delle parti verbali e grafiche. Le conoscenze degli</p>

studenti sull'argomento sono state misurate al pre-test, al post-test immediato e al post-test differito. Sono state misurate anche l'abilità di lettura, la memoria verbale e visuospaziale.

Risultati

E' stata effettuata un'ANCOVA per ciascun indice di elaborazione, con la condizione (figura schematica vs figura dettagliata) come variabile "between" e il tempo di lettura come covariata. I risultati hanno rivelato un'interazione significativa condizione x tempo di lettura sia sul look-back, $F(2,38)=14.33$, $p<.01$, $\eta^2=.43$, sia sul look-from, $F(2,38)=28.32$, $p<.01$, $\eta^2=.60$. Tra i lettori del testo con figura dettagliata, all'aumentare del tempo di lettura corrispondeva un più lungo tempo di reispesione della figura (look-back, $r=.66$), così come un aumentato tempo di rilettura di parti del testo durante l'esplorazione della figura (look-from, $r=.80$).

Infine, per esaminare l'effetto del tipo di figura sull'apprendimento concettuale, è stata effettuata un'analisi con disegno misto 3 (tempo) x 2 (condizione di lettura). Come ipotizzato, è emerso un effetto significativo della condizione di lettura, $F(2,80)=5.87$, $p=.004$, $\eta^2=.13$. Al post-test immediato coloro che avevano letto il testo con figura dettagliata raggiungevano un migliore apprendimento dei concetti scientifici. Tale differenza non emergeva però al post-test differito.

Discussione

Un testo accompagnato da una figura dettagliata si è rivelato più difficile da processare ma, richiedendo ai lettori un'elaborazione cognitiva più profonda, ha facilitato l'immediato apprendimento dei contenuti scientifici. Tuttavia, il testo con la figura schematica che rende più saliente la struttura dell'oggetto rappresentato, ed è più economico, come rilevato dalla durata inferiore degli indici di fissazione, sembra poter favorire il mantenimento delle conoscenze nel tempo.

Bibliografia

- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Hyönä, J., & Lorch, R. F. (2004). Effect of topic headings on text processing: Evidence from adult readers' eye fixation patterns. *Learning and Instruction*, 14, 131-152.
- Hyönä, J., Radach, R., & Deubel, G. (Eds.) (2003). *The mind's eye: Cognitive and applied aspects of eye movement research*. Amsterdam: Elsevier.
- Liversedge, S. P., & Findlay, J. M. (2000). Saccadic eye movements and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 6-14.
- Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, 1457-1506
- Mayer, R. E. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 81, 240-246.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82, 715-726.

Mayer, R. E., & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86, 389-401.

Sanchez, C. H., & Wiley, J. (2006). An examination of the seductive details effect in terms of working memory capacity. *Memory & Cognition*, 34, 344-355.

Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14, 101-120.

Schroeder, S., Richter, T., McElvany, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H., & Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21, 403-415.

<p>COSTRUZIONE DELLE ABILITA' LESSICALI E MORFOSINTATTICHE IN BAMBINI PRESCOLARI CON SVILUPPO TIPICO E ATIPICO: IL RUOLO DEI FATTORI COGNITIVI E LINGUISTICI</p>
<p>Proponenti:</p> <p>Simonetta D'Amico°, Carmen Belacchi^</p>
<p>°Dipartimento di Scienze della Salute, Università degli studi dell'Aquila, Piazzale Salvatore Tommasi 1, 67100 Coppito (AQ)</p> <p>^ Dipartimento di Scienze dell'uomo, Università di Urbino</p>
<p>simonetta.damico@cc.univaq.it carmen.belacchi@uniurb.it</p>
<p>Discussant:</p> <p>Beatrice Benelli</p>
<p>Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università degli studi di Padova</p>
<p>beatrice.benelli@unipd.it</p>
<p>Introduzione</p> <p>La relazione del linguaggio con la cognizione, ancorché rappresenti un topic classico nella psicologia generale ed in quella dello sviluppo, in particolare, non appare sufficientemente chiarita nella genesi e nei processi di costruzione reciproca.</p> <p>La fascia dell'età prescolare (3-6 anni) appare cruciale, sia per il rapido accrescimento del vocabolario ((Golfield & Reznick, 1990) e della morfosintassi (Lieven, Pine & Baldwin, 1997; Guasti, 2002), sia per l'ampliamento delle capacità cognitive (memoria, attenzione, concettualizzazione) che in tale fase evolutiva si realizzano, dando luogo alla progressiva integrazione, alla base del passaggio da modalità di pensiero di tipo episodico-narrativo a modalità di tipo paradigmatico e logico-scientifico che si verifica tra i 6/7 anni (Bruner 1986; Nelson 1996).</p> <p>Il simposio presenta alcuni contributi di ricerca che in modo complementare e convergente, affrontano ed interpretano fattori e processi implicati nella costruzione di questa complessa relazione. In modo specifico il contributo di Belacchi, D'Amico e Pantaleone intende esplorare i precursori cognitivi, fonologici, semantici e metalinguistici nella costruzione delle competenze lessicali in bambini prescolari con sviluppo tipico; il contributo di Dispaldro, Benelli et al. analizza il ruolo della struttura sintattica nell'incremento delle risorse cognitive ai fini dell'elaborazione frasale in bambini con DSL; infine, il contributo di Albano, Marano e Devescovi e quello di Zampini, Suttura et al. indagano il ruolo dei fattori cognitivi nella narrazione: il primo è focalizzato sulla relazione tra comprensione e produzione di testi narrativi in bambini di età prescolare e scolare, il secondo sulla relazione tra l'abilità di riordinare in sequenza eventi e le abilità di produzione e comprensione di narrazione spontanea.</p>

Bibliografia

Bruner, J.S. (1986), *Actual minds possibile worlds*. Cambridge Mass, Harvard University Press(tr. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993).

Dromy E. (1987), *Early lexical development*, Cambridge, Cambridge University Press

Golfield B.A. & Reznick G.S. (1990), Early lexical acquisition: rate, content and vocabulary spurt, *Journal of Child Language*, 17, 171-183

Guasti M.T. (2002), *Language acquisition. The grow of grammar*. Cambridge Mass, MIT Press

Lieven E.V. M., Pine G.M. & Baldwin (1997), Lexically-based learing and early grammatical development, *Journal of Child Language* 24 (1), 491-557

Nelson K. (1996), *Language in cognitive development. The emergence of mediated mind*, Cambridge University Press, Cambridge

1° COMUNICAZIONE ORALE
PRECURSORI COGNITIVI E LINGUISTICI NELLA COSTRUZIONE DEL LESSICO IN ETA' PRESCOLARE: UNO STUDIO PILOTA
Carmen Belacchi*, Simonetta D'Amico°, Silvia Pantaleone°, ^Dispaldro M.
*Dipartimento di Scienze dell'uomo, Università di Urbino ° <i>Dipartimento di Scienze della Salute, Università degli Studi di L'Aquila</i> ^ Università di Padova
carmen.belacchi@uniurb.it
<p>Introduzione</p> <p>Il dibattito teorico e le evidenze empiriche relative allo sviluppo delle competenze lessicali sostengono che il processo con cui il bambino attribuisce correttamente i primi nomi alle cose si basa sulla capacità di individuare somiglianze e regolarità (Barsalou 2005, 2008), di fare inferenze e previsioni sulle corrispondenze nomi-oggetti (Tomasello e Barton, 1983) e sul contributo specifico dei circuiti di memoria nella costruzione delle competenze linguistiche (Ullman 2004).</p> <p>La rapidità dello sviluppo lessicale sarebbe dovuta non semplicemente a legami associativi ma soprattutto concettuali tra suono e significato (Gopnik e Meltzoff, 1987; Golinkoff et al., 1994). Whitehurst (1979) ha sottolineato la funzione di costruzione delle conoscenze semantiche di una parola attraverso il ricorso ad altre parole (apprendimento intraverbale).</p> <p>In sintesi, i processi sottostanti l'apprendimento e l'uso delle parole coinvolgono oltre che capacità cognitive generali di tipo fluido (individuazione di costanze, relazioni, somiglianze), diversi tipi di memoria (a breve e a lungo termine, di lavoro, fonologica), la comprensione lessicale, la rappresentazione semantica e quella metalinguistica.</p> <p>Il presente contributo intende esplorare i precursori cognitivi, fonologici, semantici e metalinguistici nella costruzione delle competenze lessicali in bambini prescolari con sviluppo tipico.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti:</i> 42 bambini (19 M e 23 F) con sviluppo tipico frequentanti la Scuola dell'Infanzia, suddivisi in 3 gruppi di età: 16 (range = 32 – 42; età media: 38), 12 (range = 44 – 53; età media: 49) e 14 (range = 54 – 67; età media: 60).</p> <p><i>Materiali:</i> Area cognitiva: Matrici Progressive di Raven Forma Colore (CPM - standardizzazione italiana di Belacchi et al., 2008); Prova di classificazione (Batteria VCS - Belacchi et al. 2010); Span di cifre Avanti e Indietro (WiscR); Prova di ripetizione di parole e non parole (Dispaldro et al. 2009). Area linguistica: Prova di denominazione lessicale (D'Amico <i>in preparazione</i>); Test Fono-Lessicale (Vicari et al. 2009); Prova di definizione lessicografica (Belacchi, Benelli 2007).</p> <p><i>Procedura:</i> Le prove sono state somministrate individualmente durante l'orario scolastico in 2 sessioni a distanza massima di 1 settimana.</p>

Risultati

Sono state condotte analisi descrittive sulle prestazioni nelle diverse prove distinte per gruppi di età. I risultati hanno evidenziato un significativo effetto dell'età sia nell'area cognitiva che in quella linguistica. In particolare le prestazioni medie al CPM crescono da un valore di 9,13 ($ds=2,55$) nei bambini più piccoli a 14,57 ($ds=2,50$) nei più grandi; nelle prove di memoria di cifre i valori di span in avanti, salgono da 1,81 ($ds=1,21$) a 3,21 ($ds=,70$), di span indietro da 0,94 ($ds=1,06$) a 2,43 ($ds=0,75$); un trend analogo emerge anche nelle prove di ripetizione di parole e non parole. La competenza nel classificare gli oggetti progredisce da 6,25 ($ds=1,65$) a 7,86 ($ds=3,18$). Anche nelle prove linguistiche si evidenzia una crescita in funzione dell'età: denominazione, da 26 ($ds=6,49$) a 35 ($ds=5,37$); TFL: produzione da 28 ($ds=3,6$) a 31,64 ($ds=3,32$), nella sola parte relativa alla comprensione non sono stati rilevati effetti dell'età. Circa le prove con componente metacognitiva (esplicitazione) e metalinguistica (definizione) si replica l'effetto dell'età: da un punteggio medio, nel primo caso, da 3,00 ($ds=5,31$) a 15 ($ds=10,15$), e nel secondo caso da 2,70 ($ds=,61$) a 3,18 ($ds=0,44$). Le analisi di correlazione condotte evidenziano una stretta e significativa relazione tra tutte le prove ad esclusione della prova di comprensione di parole.

Discussione

Dall'analisi dei risultati si evidenzia la rapidità dell'accrescimento delle competenze cognitive e linguistiche nelle fasce di età considerate, che sottolinea la criticità di questa fase evolutiva nello sviluppo delle abilità lessicali. Dalle relazioni tra le prove, emerse dalle analisi correlazionali - correlazione corretta per età e regressioni lineari-, è emerso come fondamentale sia il ruolo della memoria (span di cifre e memoria fonologica) che della competenza nella classificazione sull'abilità di esplicitare verbalmente il significato delle parole; tale abilità è inoltre predetta dalla prestazione di denominazione.

Il presente contributo si caratterizza come studio pilota, il che spiega l'esiguità del campione; peraltro i dati presentati sono relativi ad un primo step di un disegno di ricerca longitudinale la cui seconda fase è in corso di realizzazione. Riteniamo che tali preliminari risultati confermino, anche se in via preliminare, la stretta implicazione ipotizzata tra fattori cognitivi e linguistici nella costruzione delle competenze lessicali.

Bibliografia

Barsalau, L. W. (2005). Abstraction as dynamic interpretation in perceptual symbol systems. In L. Gershkoff-Ftowe & D. Rakison (eds.), *Building objects categories*. Carnagie Symp. ser (pp.389-431), Mahwah, NJ Erlbaum

Barsalau, L. W. (2008). Grounding symbolic operation in the brain's modal systems. In G. R. Semin & E.R. Smith eds, *Embodied grounding: social, cognitive, affective and neuroscientific approaches*, pp. 9-42, New York Cambridge University Press

Golinkoff, R. M., Mervis, C. B., & Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: The case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child*

Language, 21, 125-155.

Gopnik e Meltzoff (1987) *The development of categorization in the second year and its relation to other*

cognitive and linguistic developments. *Child Development*,

58, 1523-1531.

Tomasello, M e Barton, M (1994) Learning words in non ostensive contexts . *Developmental Psychology*, 30, 639 - 650

Ullman M.T. (2004) Contributions of memory circuits to language: declarative/procedural model. *Cognition*, 92, pp 231-270.

Whitehurst, G.J. (1979). Meaning and semantics. In G.J. Whitehurst and B.J. Zimmerman (ed.) *The function of language and cognition*. New York: Academic Press.

2° COMUNICAZIONE ORALE
Prime sintattico nei bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio: nuove evidenze per una riabilitazione del deficit?
*Dispaldro M., *Benelli B.,*Scali F., ^Croatto D., °Bonadiman L., §Leonard, B. L.
* Università di Padova ^ Centro Medico di Foniatria, Padova ° Ussl 22 di Bussolengo (VR) § Purdue University (Indiana, Usa)
marco.dispaldro@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>I bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) hanno problemi nel linguaggio nonostante l'assenza di deficit neurologici, nell'apparato uditivo e nell'intelligenza non verbale. Le aree coinvolte sono diverse, ma la morfologia grammaticale, in particolare i pronomi clitici, è la categoria linguistica più compromessa (Leonard 1998). Allo stato attuale non vi è ancora certezza su quali siano le cause che ne determinano l'uso deficitario.</p> <p>In questo studio viene testata l'ipotesi secondo la quale i bambini con DSL non hanno risorse cognitive sufficienti per eseguire il recupero e l'inserimento del morfema all'interno della frase (Leonard 1998, 2007). Secondo il modello proposto da Bock et al. (1994) un parlante per produrre una frase (ad es, Piero lo mangia) effettua i seguenti passi: il primo è il recupero degli item lessicali (Piero, mangiare); a questi item vengono poi assegnate le rispettive funzioni grammaticali (soggetto, verbo). In seguito viene recuperata la struttura sintattica conforme al messaggio, [nome+pronome+verbo], ed in essa inseriti gli item lessicali precedentemente recuperati [Piero+pronome+mangia]. Infine, vengono recuperati i morfemi ed inseriti anch'essi all'interno della struttura sintattica [Piero+lo+mangia].</p> <p>I bambini con DSL avrebbero una difficoltà nel portare a termine tutti questi passi in maniera efficiente; come conseguenza, verso la fine del processo, non avendo più risorse cognitive, non riuscirebbero ad elaborare il morfema. Per questa ragione producono spesso frasi del tipo "Piero mangia" anziché "Piero la mangia".</p> <p>L'obiettivo di questo studio è quello di verificare se un sostegno nel recupero della struttura sintattica possa incrementare le risorse cognitive a disposizione del bambino necessarie per l'inserimento del morfema all'interno della frase.</p> <p>Per testare tale ipotesi è stato utilizzato il Paradigma del Prime Sintattico (Bock et al. 1990): i bambini prima ascoltano, e poi ripetono, una frase detta Prime; subito dopo ai bambini viene chiesto di descrivere una figura con una frase detta Target. Secondo questo paradigma la probabilità che un parlante utilizzi una determinata struttura sintattica nella frase Target (Piero lo beve) aumenta se lo stesso parlante subito prima ha ripetuto un Prime con la stessa struttura sintattica (I bambini le tirano). Questo avviene in quanto:</p>

- l'ascolto e la ripetizione della frase Prime attiva una Struttura Sintattica;

- la produzione della frase Target richiede l'attivazione e il recupero di una Struttura Sintattica che è già stata attivata dalla precedente frase.

La nostra ipotesi è che l'effetto facilitante dato dal Prime dovrebbe permettere ai bambini con DSL di risparmiare le risorse necessarie per eseguire correttamente l'ultimo passo dell'elaborazione frasale: il recupero e l'inserimento dei morfemi.

Metodo

Materiale

E' stato utilizzato un Prime Sintattico con tre diverse condizioni. In ogni condizione vi è una frase Prime che viene detta da un adulto e poi fatta ripetere dal bambino. In seguito, al bambino viene presentata una figura che deve descrivere (frase Target); la corretta produzione del Target richiede sempre l'utilizzo della seguente struttura sintattica [nome+PRONOME+verbo].

CONDIZIONE A. Il Prime ha la stessa struttura sintattica del Target (Prime: Mowgli LA butta [nome+PRONOME+verbo]).

CONDIZIONE B. Il Prime non ha la stessa struttura sintattica del Target (Prime: "Mowgli canta" [nome+verbo]).

CONDIZIONE C. In questa condizione, baseline, non viene presentata nessuna frase Prime.

Scoring

Le risposte vengono codificate in base alla presenza (Mowgli la mangia) o omissione (Mowgli mangia) del pronome. Nel caso della presenza, vengono considerate sia le risposte con il pronome corretto sia quelle con il pronome errato. Tutte le altre risposte non rientrano nell'analisi.

Partecipanti

Hanno partecipato 15 bambini con diagnosi di DSL espressivo e con evidenti problemi nell'uso dei pronomi (età media 5 anni). I bambini con DSL sono stati appaiati con due gruppi di bambini con sviluppo tipico: il primo gruppo per età cronologica; il secondo gruppo in base al livello di produzione dei clitici (età media 3 anni).

Risultati

Da un confronto tra la Condizione A e quella Baseline è risultata una differenza significativa nella produzione del pronome. Tale incremento, nella condizione A, è imputabile all'effetto del Prime. Di minore entità è risultata la differenza tra le Condizioni A e B, a dimostrazione del fatto che un effetto facilitante è presente anche con Prime che non forniscono tutte le informazioni richieste dal Target. Infine, l'effetto facilitante nella Condizione A sembra non differire tra il gruppo con DSL e quello dei tipici pareggiati per abilità morfologica. Tale risultato sta ad indicare che l'effetto Prime è dipendente dal livello di abilità grammaticale posseduta dal bambino.

Discussione

Questo studio sembra dimostrare che l'attivazione di una struttura sintattica fornita per mezzo di un Prime può facilitare l'utilizzo del morfema durante la produzione di frasi.

Tale risultato può avere un'importante risvolto clinico: la terapia sulle difficoltà morfologiche potrebbe essere strutturata in diverse fasi, nella quale inizialmente i bambini si impratichiscono nell'uso del morfema in contesti di supporto, per poi passare ad una fase in cui il morfema viene utilizzato in strutture sintattiche non usate in precedenza.

Bibliografia

Bock K. & Loebell H., 1990, Framing sentence. *Cognition*, 35, 1-39.

Bock K. & Levelt W., 1994, Grammatical encoding. In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.

Leonard L.B., 1998, *Specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.

Leonard L.B., 2007, Processing limitation and the grammatical profile of children with specific language impairment. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behaviour*. Vol 35. New York: Elsevier.

Leonard, L.B., Weismer, S.E., Miller, C.A., Francis, D.J., Tomblin, J.B. & Kail, R.B., 2007, Speed of processing, Working Memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 50, 408-428.

3° COMUNICAZIONE ORALE
IL RUOLO DEI FATTORI COGNITIVI NELLA COMPrensIONE E PRODUZIONE DI UN TESTO NARRATIVO IN ETÀ' PRESCOLARE E SCOLARE
Stefania Albano *, Assunta Marano*, Antonella Devescovi*
* <i>Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi "Sapienza" di Roma.</i>
stefania.albano@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>Le ricerche che nell'ambito della Psicologia dello sviluppo si sono focalizzate sullo studio della comprensione e produzione di storie in età evolutiva, hanno sottolineato che la completa padronanza di un testo narrativo è un' attività complessa che richiede e coinvolge l'integrazione di differenti e molteplici abilità la cui piena realizzazione si situa intorno agli 8 anni. In letteratura, sono stati individuati alcuni fattori che sembrano fortemente coinvolti nell' acquisizione del racconto in soggetti in età evolutiva (Curenton, 2010): un primo ordine di fattori è legato alla capacità di rappresentazione, nel senso di una ricostruzione e pianificazione su un piano cognitivo e simbolico di sequenze di azioni da comprendere/ produrre; un secondo ordine implica la capacità di cogliere (inferire) l'organizzazione semantica e sintattica di un testo e di riprodurla secondo le adeguate strutture grammaticali adeguatamente interconnesse per attribuire un significato univoco per le parole polisemiche e cogliere le informazioni non direttamente espresse dal testo (Zanetti e Miazza, 2004). Muovendo da tali premesse, gli obiettivi del presente studio sono stati, da una parte approfondire lo studio della produzione narrativa in età evolutiva e verificare il ruolo dell'età sugli aspetti strutturali e sintattici all'interno di un compito narrativo; dall'altra, valutare la relazione tra misure narrative, relative alla struttura e complessità sintattica delle storie, e misure cognitive (di comprensione del testo orale e di intelligenza non verbale); infine si è verificato il ruolo che i fattori cognitivi presi in considerazione (comprensione del testo orale e intelligenza non-verbale) hanno sulla capacità di produrre una storia rispettandone la struttura narrativa e utilizzando le strutture grammaticali complesse che esplicitino adeguatamente i nessi temporali e causali delle azioni narrate.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti:</i> 72 bambini , suddivisi in tre gruppi d'età di 3, 5 e 8 anni.</p> <p><i>Materiali:</i> E' stato chiesto ai bambini di raccontare la <i>storia di Cappuccetto Rosso</i> (storia tradizionale, Baumgartner, Devescovi, D'Amico, 2000); per valutare la capacità di comprensione del testo orale (abilità inferenziali) è stato utilizzato il <i>Test di Comprensione del Testo Orale</i> (TOR, Levorato e Roch, 2007); per valutare le abilità cognitive non verbali sono state utilizzate le <i>Matrici Colorate di Raven</i> (CPM47, Belacchi, Scalisi, Cannoni e Cornoldi, 2008).</p> <p><i>Procedura:</i> Tutte le prove hanno previsto la somministrazione individuale. Le storie sono state audio registrate e trascritte. L'unità di trascrizione delle storie è stata la clausola (Berman e Slobin, 1994). Sulle storie sono stati applicati due diversi sistemi di codifica, uno per individuare gli aspetti strutturali e l'altro relativo agli aspetti linguistici utilizzati per organizzare e raccontare le storie.</p>

Risultati

I tre gruppi d'età sono significativamente differenti relativamente agli aspetti strutturali (Kruskal Wallis $p < 0.01$) e agli aspetti linguistici (Kruskal Wallis $p < 0.01$) sia globali che sintattici prodotti nel racconto di storia. Le analisi hanno messo in evidenza che i tre gruppi si differenziano significativamente relativamente alle abilità cognitive non verbali (CPM: $F_{(2,72)} = 32,54$, $p < .0001$) e alla comprensione del testo (TOR testuale: $F_{(2,72)} = 32,54$, $p < .0001$; TOR inferenziale: n.s; TOR globale: $F_{(2,72)} = 13,36$, $p < .001$). L'analisi correlazionale rileva coefficienti di correlazioni significativi al livello 0,01 e di intensità variabile tra .30 e .70 tra le misure di intelligenza non verbale e misure narrative, relative alla struttura e complessità sintattica delle storie, mentre poche risultano essere le correlazioni significative tra punteggi di comprensioni e le misure narrative. Dall'analisi di regressione multipla Stepwise risulta che i fattori cognitivi presi in considerazione funzionano come buoni predittori della produzione di una storia rispettandone la struttura narrativa e grammaticale complesse particolarmente nella fascia di età più piccola anche se gli indici di bontà del modello (R^2) non sono elevati.

Discussione

I risultati hanno messo in evidenza che la capacità di produrre una storia rispettandone la specifica struttura narrativa ed esplicitando le strutture sintattiche adeguate, è un'abilità che aumenta con l'aumentare dell'età, così come già riscontrato in altre ricerche (Berman e Slobin, 1994; Karmiloff-Smith, 1985, 2001; D'Amico, Albano, Marano e Devescovi, 2008). Gli obiettivi specifici su cui si è basato il presente studio, sono stati quelli di valutare la relazione tra le misure narrative di tipo strutturale e sintattico e le abilità cognitive (non verbali e inferenziali) dei bambini. I risultati ottenuti, in linea con la letteratura, hanno messo in luce che la padronanza del testo narrativo è un'abilità complessa, strettamente legata e spiegata dalla capacità di pianificazione e di far inferenze (Lavorato e Roch, 2007; Curenton, 2010).

Bibliografia

Belacchi, C., Scalisi, T.G., Cannoni, E., Cornoldi, C. (2008). CPM Coloured Progressive Matrices. Standardizzazione italiana. Giunti O.S., Firenze

Baumgartner, E., Devescovi, A., D'Amico, S. (2000). Il lessico psicologico dei bambini. Carocci, Roma

Berman, R., Slobin, D.I. (1994). Relating events in narratives. Typological and contextual perspectives, 1. Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale

Curenton, S.M. (2010). Understanding the landscapes of stories: the association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. Early Child development and Care, First published on: 11 August 2010

D'Amico, S., Albano, S., Marano, A., Devescovi, A. (2008). La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato. RIPLA, Rivista di Psicolinguistica Applicata, VIII/1-2, 172-188

Lavorato, M.C., Roch, M. (2007). TOR Test di comprensione del testo orale 3- 8 anni. Giunti O.S.

Organizzazioni Speciali, Firenze

Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 10, 1414-1434

Paris, A.H, Paris, S.G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quartely*, 38 (1), 36-76.

4° COMUNICAZIONE ORALE
Ragionamento sequenziale in età prescolare: relazioni con la comprensione del testo e la complessità sintattica nella narrazione
Laura Zampini, Chiara Suttora, Laura D'Odorico, Paola Zanchi
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 20126 Milano
laura.zampini1@unimib.it
<p>Introduzione</p> <p>All'interno dello studio delle relazioni fra sviluppo del linguaggio e sviluppo cognitivo in età prescolare, risulta interessante indagare l'esistenza di una relazione fra la capacità da parte dei bambini di riordinare in sequenza degli eventi e lo sviluppo della capacità di comprendere e narrare testi caratterizzati da una crescente complessità sintattica. Questo interesse nasce, da una parte dalla relazione individuata da Tomasello (2003) fra l'emergente capacità di produrre enunciati complessi e l'emergente capacità di padroneggiare le relazioni semantiche di causa-effetto e spazio-temporali, dall'altra parte dall'evidenza che in uno studio pilota su 20 bambini con sviluppo tipico (Zampini, D'Odorico e Viscardi, 2010) il punteggio ottenuto ad una prova di riordino di sequenze raffiguranti degli eventi è risultato essere significativamente correlato con la prestazione dei bambini in un compito di comprensione del testo narrativo, presentato in modalità orale.</p> <p>Pertanto, è ipotizzabile che una migliore prestazione in compiti di ragionamento sequenziale possa essere in relazione non solo con una maggiore comprensione di testi narrativi, ma anche con un più elevato livello di complessità sintattica nelle narrazioni effettuate dai bambini. In modo particolare, un indice che può essere preso in considerazione è la produzione di enunciati complessi, dato che questo aspetto si è rivelato essere discriminante fra i bambini con ritardo nell'acquisizione del linguaggio che recuperano le loro difficoltà e i bambini che invece non recuperano (Manhardt e Rescorla, 2002).</p> <p>Obiettivi del presente studio sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - confermare su un campione più ampio l'esistenza di una relazione significativa fra l'abilità in un compito di riordino sequenziale e la comprensione del testo orale; - indagare l'esistenza di una relazione fra la capacità di produrre enunciati complessi in un compito di narrazione e l'abilità manifestata nel compito di riordino sequenziale. <p>Metodologia</p> <p>Hanno preso parte al presente studio 112 bambini di età compresa fra i 3 e i 6 anni. Ciascun bambino è stato valutato individualmente attraverso la somministrazione delle seguenti prove:</p> <p>1- Prova di Riordino Sequenziale, che è una prova appositamente ideata per valutare la capacità di mettere in ordine una serie 9 storie figurate di complessità crescente (costituite da 3, 4 o 5 vignette); per ciascuna storia riordinata in modo corretto è stato attribuito un punteggio, in relazione alla complessità della storia (3 punti per le storie da 3 vignette, 4 e 5 punti per le storie da 4 e 5 vignette rispettivamente).</p> <p>2 - Test di comprensione del testo orale – TOR 3-8 (Levorato e Roch, 2007), per valutare la capacità dei</p>

bambini di comprendere un testo narrativo; tale prova è costituita da brani che

vengono letti al bambino, relativamente ai quali l'esaminatore pone delle domande atte a valutare la comprensione sia degli aspetti testuali, sia di quelli inferenziali.

3- Narrazione (audioregistrata ed in seguito trascritta) della Picnic Story (Tavano e Biancuzzi, 2008), che è costituita da un libretto di sole immagini che il bambino deve sfogliare e raccontare liberamente; gli indici ricavati sono relativi al livello di complessità degli enunciati (senza verbo, semplici, complessi).

Risultati

Tutte le abilità linguistiche e cognitive considerate risultano essere correlate con l'età cronologica dei bambini. Rispetto al primo obiettivo, i risultati ottenuti attraverso il calcolo delle correlazioni parziali, controllando per l'età dei bambini, fra i punteggi alla prova di comprensione del testo orale e quelli relativi alla prova di riordino sequenziale permettono di confermare l'esistenza di una relazione significativa fra queste due particolari abilità.

Lo stesso tipo di analisi, non ha permesso, invece, di individuare alcuna relazione statisticamente significativa fra l'abilità nel compito di riordino sequenziale e la capacità di produrre enunciati complessi nella narrazione spontanea; tuttavia, una ulteriore analisi condotta suddividendo i bambini sulla base della fascia d'età, ha permesso di dimostrare come a 3 anni esista una associazione fra il punteggio totalizzato alla prova di riordino sequenziale e l'emergente capacità di produrre enunciati complessi.

In conclusione, l'abilità di ragionamento sequenziale risulta essere maggiormente legata alla capacità di comprendere un testo narrativo, piuttosto che al livello di complessità sintattica raggiunto nella narrazione spontanea.

Bibliografia

Levorato, M. C., e Roch, M. (2007). TOR – Test di comprensione del testo orale – 3-8 anni. Giunti Organizzazioni Speciali.

Manhardt, J., e Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23, 1-21.

Tavano, A., e Biancuzzi, E. (2008). The Picnic Story. OGV.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Zampini, L., D'Odorico, L., e Viscardi N. (2010, Settembre). Abilità in un compito di riordino di sequenze e sviluppo del linguaggio in età prescolare. XXIII Congresso Nazionale Associazione Italiana di Psicologia – Sezione di Psicologia dello Sviluppo, Bressanone.

ANALISI DELLE INTERAZIONI TRIADICHE: CONTESTI E PERCORSI DI SVILUPPO
Proponente: ADA CIGALA
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Parma, Borgo Carissimi, 10, 43100 Parma</i>
ada.cigala@unipr.it
Discussant : PAOLA DI BLASIO
<i>Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano, Largo Gemelli 1, 20123 Milano</i>
paola.diblasio@unicatt.it
<p>L'adozione della prospettiva triadica, come una lente attraverso la quale studiare lo sviluppo in vari ambiti, consente di prendere in considerazione uno spazio relazionale capace di evidenziare competenze interattive fondamentali dei bambini (McHale et al, 2008), così come di analizzare alcune particolari dinamiche relazionali e processuali dei contesti nei quali i bambini vivono nella loro quotidianità assumendo un ruolo attivo (Cigala et al., 2011).</p> <p>La specificità dello spazio interattivo triadico deriva dal fatto che esso non può essere semplicemente tradotto nella somma di diadi, quanto piuttosto debba essere considerato come un sistema con caratteristiche proprie che implica competenze interattive differenti rispetto al contesto diadico (Mendonça et al, 2011; Lindsey, Caldera, 2006). E' evidente, quindi, come questa prospettiva richieda di affrontare importanti questioni metodologiche, sia rispetto al setting di studio che al tipo di categorie utilizzate (Kerig e Lindhal, 2006).</p> <p>Il simposio si propone di presentare alcuni studi che a partire da differenti interessi di ricerca tentano di adottare una prospettiva di tipo triadico nell'analisi delle interazioni che avvengono tra bambini e/o tra bambini e adulti significativi in vari contesti, come famiglia e scuola. In particolare, dal confronto di questi studi si è interessati ad evidenziare, oltre che spunti di tipo teorico ed epistemologico sull'opportunità di studiare le interazioni triadiche, anche importanti riflessioni di carattere metodologico inerenti le procedure e i sistemi di codifica utilizzati.</p>
<p>Bibliografia</p> <p>McHale J.P., Fivaz-Depeursinge E., Dickstein S., Robertson J., Daley M. (2008). New Evidence for the Social Embeddedness of infant's early triangular capacities. <i>Family Process</i>, 47 (4), 445-463.</p> <p>Cigala A., Fruggeri L., Marozza G. Venturelli E. (2010). Entrare e uscire dalle interazioni: microtransizioni familiari osservate in contesti triadici. <i>Rivista di Studi familiari</i>, vol. 2, pp. 152-173.</p> <p>Mendonça J., Cosette L., Strayer F.F., Gravel F. (2011). Mother-Child and Father-Child Interactional Synchrony ion Dyadic and Triadic Interactions. <i>Sex Roles</i>, 64, pp. 132-142.</p> <p>Lindsey E.W., Caldera Y.M. (2006). Mother-Father-Child Triadic Interaction and Motehr-Child Dyadic Interaction: Gender Differences Within and Between Contexts. <i>Sex Roles</i>, 55, pp. 511-521.</p> <p>Kerig e Lindhal, (2006). <i>Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari</i>. Milano: Franco Angeli.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
TRIANGOLI IN CLASSE: NON SOLO GEOMETRIA
Consuelo Mameli e Luisa Molinari
Dipartimento di Psicologia, Università di Parma, Borgo Carissimi 10, 43100, Parma
consuelo.mameli@nemo.unipr.it
<p>Introduzione</p> <p>L'analisi del discorso in classe ha spesso considerato le interazioni tra insegnante e alunni nei termini di una progressione di scambi diadici, vale a dire quelli tra il docente e un solo allievo alla volta (Molinari e Mameli, in stampa). L'assunzione del pattern tripartito IRF, composto dalla domanda dell'insegnante, la risposta di un alunno e infine un terzo turno da parte del docente, come principale unità di analisi del discorso in classe (Lin, 2007) è un indicatore di come si tenda a dare per scontato che, a scuola, la discussione avviene all'interno della diade docente-allievo. Il resto della classe, che si suppone sia in ascolto ma che non prende parte direttamente al discorso, viene così relegato sullo sfondo dello scenario interattivo (Fasulo e Girardet, 2002; Hammersley, 1990).</p> <p>In realtà, questo modo di concepire l'interazione tra insegnante e alunni entro i confini della diade non riflette la complessità del modo in cui il discorso in classe si organizza. Più in specifico, l'assunto diadico è discutibile se consideriamo la forma triangolare, reale o simbolica, assunta da molti scambi interattivi. Parliamo di triangolazione reale nel caso in cui un alunno intervenga, in maniera non richiesta, per commentare la risposta di un compagno prima che l'insegnante abbia avuto il tempo di riprenderla. Intendiamo per triangolazione simbolica un'apertura presente sul piano formale del discorso, dimostrata ad esempio da un insegnante che, rivolgendosi ad un alunno per porre una domanda, evoca nelle sue parole l'intervento di uno studente che ha parlato precedentemente. Sia nella triangolazione reale che in quella simbolica, un unico scambio interattivo riesce a coinvolgere direttamente almeno tre persone.</p> <p>Sulla base di queste considerazioni, la ricerca che qui presentiamo ha l'obiettivo di esplorare i significati e le funzioni che la triangolazione tra insegnanti e alunni può assumere nel discorso in classe.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno preso parte allo studio cinque classi terze di scuola primaria, tutte organizzate a tempo pieno, per un totale di 10 insegnanti (tutte donne) e 107 alunni (di cui il 18% stranieri) di età compresa tra gli 8 e i 9 anni, abbastanza equamente suddivisi tra maschi e femmine.</p> <p>I dati sono stati raccolti attraverso lo strumento della videocamera. La scelta della telecamera come strumento di osservazione è fondamentale per considerare gli orientamenti reciproci degli attori in gioco e per focalizzare l'attenzione sui processi interattivi che hanno luogo a scuola, svelandone l'andamento emergente, dinamico e processuale (Goldman et al., 2007).</p> <p>Il corpus dei dati comprende 20 videoregistrazioni di attività di gruppo, due per ogni insegnante, della durata di circa 45 minuti l'una, per un totale, pressappoco, di 900 minuti.</p> <p>L'analisi del materiale è stata condotta attraverso l'utilizzo del software Transana 2.42, che permette di mantenere la coincidenza e la simultaneità tra dati audio-video e le trascrizioni e facilita la costruzione di un sistema di categorie di analisi 'agganciate' alle sequenze interattive alle quali le stesse categorie si applicano.</p>

Risultati

I risultati evidenziano la presenza di importanti differenze nel modo in cui le insegnanti, a seconda dell'orientamento interattivo della sequenza discorsiva (Wells, 2007), gestiscono gli scambi triadici. Mentre alcune docenti leggono nella triangolazione un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi didattici e tendono a ripristinare cornici interattive artificialmente diadiche, altre utilizzano la triadicità come risorsa in termini di apprendimento. Inoltre, lo studio degli scambi interattivi triangolari ha la capacità di mettere in luce come la relazione tra l'insegnante e gli alunni e la reputazione dei bambini di fronte all'intera classe sia co-costruita collettivamente nel discorso. Infine, l'analisi delle videoregistrazioni ha messo in risalto la ricchezza di interazioni che coinvolgono alunni italiani e stranieri, che possiamo considerare espressione di modi di fare intercultura in classe.

Discussione

Le implicazioni delle diverse configurazioni che le interazioni triangolari assumono in classe saranno discusse in riferimento al costrutto di potenziale di cambiamento. Con questo termine facciamo riferimento a scambi interattivi in cui l'intervento inatteso di un alunno, se colto dall'insegnante, ha potenzialmente la capacità di ri-direzionare il discorso in atto promuovendo: a) la costruzione di stance morali, relativi ai valori della classe; b) interazioni dirette tra pari, non mediate dalla guida dall'insegnante; c) processi di negoziazione del potere discorsivo tra il docente e gli allievi.

Bibliografia

- GOLDMAN, L.R., PEA, R., BARRON, B., DERRY, S. J. (2007), *Video Research in the learning sciences*, Mahwah, N.J., Erlbaum (trad. it., *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi*, Milano, Raffaello Cortina, 2009).
- FASULO, A., GIRARDET, H. (2002), *Il dialogo nella situazione scolastica*. In C. Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo*, Guerini, Milano, pp. 59-72.
- HAMMERSLEY, M. (1990), *Classroom ethnography*, Open University Press, Buckingham.
- LIN, A. M. Y. (2007) «What is the use of 'triadic dialogue'? Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices», in *Pedagogies: An International Journal*, 2, 2, pp. 77-94.
- MOLINARI, L., MAMELI, C. (in stampa), «La natura pubblica e partecipata del discorso in classe», *Etnografia e Ricerca Qualitativa*.
- WELLS, G. (2007), «Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge», in *Human Development*, 50, pp. 244-274.

2° COMUNICAZIONE ORALE
A PIÙ VOCI: COSTRUIRE SIGNIFICATI ATTRAVERSO L'INTERAZIONE IN CLASSE.
Christian Tarchi e Giuliana Pinto
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze, via di San Salvi, 12, Complesso di San Salvi, Padiglione 26 – 50135 Firenze.</i>
christian.tarchi@unifi.it
<p>Introduzione</p> <p>Cooperazione è diventata una parola-chiave fondamentale per la Psicologia nell'Educazione. Infatti, da una parte gli approcci convenzionali orientanti all'acquisizione di conoscenza sono stati recentemente messi in discussione dalle prospettive che definiscono l'apprendimento come partecipazione a pratiche culturali (Lave & Wenger, 1991); dall'altra parte, anche dal punto di vista economico, le capacità cooperative si collocano tra le risorse strategicamente più importanti per essere competitivi (Florida, 1995; Partnership for the 21st century skills). A questa enfasi sulla collaborazione tra studenti si contrappone la situazione scolastica attuale, generalmente strutturata sul pattern IRF (Initiation-Response-Feedback): l'insegnante dà inizio alla discussione (<i>Chi ha scoperto l'America?</i>), lo studente risponde (<i>Cristoforo Colombo</i>) e l'insegnante restituisce un feedback allo studente (<i>Giusto!</i>) (Lemke, 1990). Il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1978) appare particolarmente efficace nel provare a modificare tale struttura interattiva ricorrente, soprattutto negli approcci che definiscono la classe come un insieme di zone di sviluppo prossimali multiple. E' il caso, ad esempio, della <i>Community of Learners</i> (Brown & Campione, 1990), che permette di creare opportunità d'apprendimento che sfruttino la differenza tra i livelli di apprendimento degli studenti. Questa ricerca si propone di verificare se effettivamente un approccio di questo tipo sia in grado di stimolare delle interazioni triadiche e/multilaterali in studenti di scuola primaria. Inoltre ci si propone di analizzare la qualità delle interazioni multilaterali confrontandola con le interazioni bilaterali e le iniziative solitarie. Infine ci si propone di analizzare il ruolo dell'insegnante, con un'attenzione particolare alle funzioni comunicative dei suoi interventi nelle interazioni bilaterali ed in quelle multilaterali, per rilevare eventuali differenze.</p> <p>Metodo</p> <p>Allo studio hanno partecipato 43 studenti frequentanti la classe terza in tre scuole primarie del territorio toscano. Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi di 5/6 alunni ed hanno lavorato per un'ora ad un compito di comprensione del testo scritto utilizzando una metodologia afferente all'approccio della <i>Community of Learners</i> (Insegnamento Reciproco, Palincsar & Brown, 1984). Ciascuna sessione è stata videoregistrata, trascritta e sottoposta ad analisi qualitativa utilizzando il software Atlas.ti. In particolare, sono stati applicati due sistemi di codifica tratti da uno studio condotto da Kovalainen e Kumpulainen (2005): analisi delle sequenze interattive ed analisi delle funzioni comunicative degli interventi. Con il primo sono stati individuati i pattern di interazione: interventi singoli, relazioni diadiche (insegnante-studente o studente-studente), e relazioni multilaterali (tra insegnante e due o più studenti, o tra tre o più studenti). Il secondo schema di codifica è stato applicato per individuare quale fosse l'intenzione comunicativa dell'interazione: condividere esperienza, definire l'argomento, negoziare i significati, proporre un'opinione, chiedere informazioni, gestire l'interazione stessa o</p>

valutare i contributi dei compagni.

Risultati

Il principale quesito di ricerca analizzato riguardava la potenzialità dell’Insegnamento Reciproco di promuovere un dialogo a più voci in studenti di scuola primaria. In questo studio, il 63% delle sequenze interattive era di tipo multilaterale, ossia caratterizzato dal contributo di tre o più voci. Analizzando le sequenze interattive più nel dettaglio, la maggioranza è rappresentata da dialoghi iniziati dall’insegnante, seguiti da sequenze multilaterali iniziate da studenti in cui si inserisce anche l’insegnante. Le sequenze multilaterali tra solo studenti rappresentano una percentuale minore, ma sono comunque presenti. Per quanto riguarda le funzioni comunicative degli interventi, l’Insegnamento Reciproco promuove soprattutto il discorso centrato sulle strategie di lettura, per cui questa costituisce la categoria maggiormente rappresentata in tutte le tipologie di sequenze interattive. Nelle sequenze multilaterali si assiste comunque ad una maggior sfaccettatura del dialogo, in cui gli studenti e l’esperto, oltre definire le strategie, valutano i contributi degli altri, orchestrano il dialogo, discutono l’argomento del brano e, in misura minore, condividono prospettive, esperienze, ed informazione. Nelle sequenze bilaterali, invece, oltre il 57% degli interventi è dedicato alla definizione delle strategie, lasciando quindi meno spazio agli altri interventi. Infine, gli interventi singoli sono caratterizzati soprattutto dalla definizione delle strategie e dall’orchestrazione del dialogo.

Discussione

Il contributo principale di questa ricerca riguarda la proposta di un sistema di analisi della qualità delle interazioni triadiche e multilaterali tra studenti ed insegnante, e tra gli studenti stessi. E’ stato possibile individuare come una singola sessione di Insegnamento Reciproco sia sufficiente a stimolare interazioni multilaterali negli studenti, che si presentano in maggior misura rispetto alle altre tipologie. Inoltre, è stato possibile rilevare come ci siano alcune differenze nella qualità dell’intenzione comunicativa, rilevando come questa sia più eterogenea e sfaccettata nelle interazioni multilaterali rispetto alle interazioni diadiche o agli interventi singoli.

Bibliografia

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108-126.
- Florida R. (1995). *Towards the learning region*. *Futures*, 27, 527-36.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The discursive practice of participation in an elementary classroom community. *Instructional Science*, 33, 213-250.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984), Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Partnership for the 21st century skills. <http://www.p21.org/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

QUALITÀ DELLA RELAZIONE DI COPPIA E ADATTAMENTO PSICOLOGICO DEI FIGLI: IL RUOLO DELLA ALLEANZA E DELLO STRESS GENITORIALE

Elena Camisasca, Paola Di Blasio

Cridee, Università Cattolica di Milano, Largo Gemelli 1, 20123 Milano

elena.camisasca@unicatt.it,

Introduzione

Lo studio esplora l'associazione tra qualità della relazione di coppia e adattamento dei figli, con particolare attenzione al ruolo di mediazione della alleanza e dello stress genitoriale. Le ricerche su questi temi hanno evidenziato le distinte influenze di tali dimensioni rilevando come una buona qualità della relazione di coppia favorisca l'alleanza genitoriale (Lindahl et al., 1997; Talbot & Mc Hale, 2004, Mc Hale, 2010) che, a sua volta, promuove l'adattamento psicologico dei figli (Teubert e Pinquart, 2010) e, inversamente, come l'insoddisfazione di coppia aumenti il livello di stress genitoriale (Benzies, et al., 2004; Deater-Deckard, 2004) che incide negativamente sull'adattamento dei figli (Crnic et al. 2005; Gutermuth-Anthony et al. 2005). Non è tuttavia ancora chiaro né l'effetto congiunto di alleanza e stress né se una delle due dimensioni prevalga sull'altra nel favorire un miglior adattamento dei figli. Alcuni spunti in letteratura indicano nell'alleanza genitoriale, intesa come competenza triadica di co-parenting, un predittore dell'adattamento socio-emotivo dei figli migliore delle pratiche educative (Karreman, et al., 2008). Sappiamo da altri lavori che anche lo stress genitoriale, inteso come esito della relazione diadica col bambino, può esercitare un ruolo rilevante e indipendente da altre dimensioni poiché genera un ambiente emozionale negativo e "tossico" nel quale i figli si trovano coinvolti. L'intergioco tra relazione di coppia, alleanza, stress genitoriale e adattamento dei figli è l'obiettivo generale di questo studio. In particolare riteniamo che la qualità della relazione di coppia influenzi l'adattamento dei figli attraverso effetti dovuti sia alla alleanza genitoriale sia allo stress materno e paterno. Ipotizziamo che l'alleanza medi la traiettoria di internalizzazione mentre, in linea coi risultati che evidenziano il ruolo delle interazioni disfunzionali padre-figli nell'insorgenza delle condotte aggressive di questi ultimi (DeKlyen et al. 1998; Denham et al. 2000), riteniamo che lo stress e, in particolare, quello paterno medi i comport. di esternalizz.

Metodo

170 famiglie normocostituite con bambini (46% maschi) di età scolare (M=8,3; DS=1,6).

A entrambi i genitori è stato chiesto di compilare:

Dyadic Adjustment Scale DAS (Spanier, 1976; Gentili et al. 2002) valuta l'adattamento di coppia. Comprende 4 sottodimensioni: *Consenso Diadico*: grado di accordo tra i due partner relativo a questioni di vita quotidiana. *Soddisfazione Diadica*: grado di felicità percepito dai partner nella relazione. *Espressione affettiva*: grado di soddisfazione individuale nei confronti delle espressioni d'affetto. *Coesione diadica*: grado di condivisione di attività ed interessi piacevoli e possibilità di dialogo.

Parenting Alliance Measure PAM (Abidin & Konold, 1999; Camisasca, adattamento italiano in corso) misura l'alleanza tra i genitori intesa come capacità di impegnarsi nella cura del figlio,

cooperare, comunicare e stimarsi reciprocamente in qualità di genitori.

CBCL (Achenbach, 1991; Frigerio, 2001) valuta i comportamenti di internalizzazione esternalizzazione nei figli

Per le variabili ottenute dai tre strumenti DAS, PAM e CBCL, sono stati costruiti indice combinati dei punteggi di madri e padri al fine di ottenere variabili riassuntive delle percezioni di entrambi i membri della coppia.

Parenting Stress Index – SF (Abidin, 1995; Guarino *et al.* 2008) valuta lo stress esperito nell'esercizio del ruolo genitoriale. E' composto da 3 sottoscale Distress Genitoriale, Relazione Disfunzionale Genitore-Figlio e Difficoltà del Bambino e da una scala di Stress totale che emerge dalla somma di tutti gli item. *Nel presente studio è stato considerato il punteggio di Stress totale di madri e padri.*

Risultati

Le regressioni, condotte per la verifica del modello di mediazione, segnalano che: 1. Coesione diadica predice negativamente sia i comportamenti di internalizz. ($\beta = -.21^{**}$) sia di esternalizz. dei figli ($\beta = -.16^*$). 2. Consenso diadico ($\beta = -.19^*$), soddisfazione diadica ($\beta = -.24^{**1}$) e coesione diadica ($\beta = -.22^{**}$) predicono positivamente l'alleanza genitoriale, mentre solo la coesione diadica predice negativamente lo stress genitoriale sia materno ($\beta = -.43^{**}$) sia paterno ($\beta = -.24^{**}$).

3. La relazione tra adattamento di coppia (dimensione coesione) e internalizz. è mediata sia da alleanza genitoriale ($\beta = -.18^*$) sia da stress materno ($\beta = .25^{**}$); la relazione tra adattamento di coppia (dimensione coesione) e esternalizzazione è mediata da alleanza genitoriale ($\beta = -.15^*$), stress materno ($\beta = .20^*$) e stress paterno ($\beta = .18^*$). La relazione tra qualità della relazione di coppia e adattamento dei figli risente pertanto dell'effetto sia della competenza triadica della alleanza genitoriale sia dello stress materno e paterno. Tuttavia, mentre alleanza e stress materno agiscono congiuntamente su internaliz., lo stress percepito da entrambi i genitori e, in misura minore l'alleanza genitoriale, spiegano quelle di esternaliz.

Bibliografia

Abidin, R. (1995), *Parenting Stress Index (PSI) Manual* (3 ed.), Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa.

Abidin, R. & Konold T. (1999) *Parenting Alliance Measure (PAM)*, Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa.

Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18*, University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington.

Benzies K., Harrison M., Magill-Evans, M, (2004) Parenting Stress, Marital Quality, and Child Behavior Problems at Age 7 Years, *Public Health Nursing*, 21, 2, 111-121

Crnic K.A., Gaze C., Hoffman C. (2005), Cumulative parenting stress across the preschool period: relations to maternal parenting and child behaviour at Age 5. *Infant and Child Development. Special Issue: Parenting Stress and Children's Development*, 14, 117-132.

Deater-Deckard, K. (2004) *Parenting stress*. Yale University Press.

DeKlyen, M. L. Speltz, M. Greenberg, M (1998) Fathering and early onset conduct problems: positive and negative parenting, father-son attachment, and the marital context. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 1, 3-21

Denham, S., Workman, E., Cole P., Weissbrod, C., Kendziora K., Zahn-Waxler C. (2000), Prevention of externalizing behaviour problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression, *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.

Frigerio A. (2001) *Child Behavior Checklist/4-18 Manuale*, Istituto Medea, Editore Ghedini Librario, Milano.

Gentili, P., Contreras, L., Cassaniti, M., D'Artista, E: (2002) La Dyadic Adjustment Scale. Una misura dell'adattamento di coppia. *Minerva Psichiatrica*, 4, 107-116.

Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E., Serantoni, M. (2008), Parenting Stress Index Short Form. Adattamento italiano, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Gutermuth Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D. Naiman, D., Waanders, C. Shaffer, S. (2005), The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom, *Infant and Child Development. Special Issue: Parenting Stress and Children's Development*, 14, 133-154.

Karreman, A. van Tuijl, C. van Aken, M. Deković, M. (2008) Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22, 30-40.

Lindahl, K.M., Clements, M., Markman, H. (1997). Predicting marital and parent functioning in dyads and triads: a longitudinal investigation of marital processes. *Journal of Family Psychology*, 11, 139- 151.

McHale, J. (2010) *La sfida della cogenitorialità*. Raffaello Cortina, Milano.

Spanier, G. (1976) Measuring Dyadic Adjustment: new scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.

Teubert, D., Pinquart M. (2010) The association between coparenting and child adjustment: A Meta-Analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10, 4, 286 – 307

Talbot, J. A., McHale, J. P. (2004). Individual parent adjustment moderates the relationship between marital and coparenting quality. *Journal of Adult Development*, 11, 191-205.

4° COMUNICAZIONE ORALE
TRIAD E FAMILIARE E SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO IN ETÀ PRESCOLARE
Elena Venturelli, Ada Cigala
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Parma, Borgo Carissimi, 10.</i>
elena.venturelli@nemo.unipr.it
<p>Introduzione</p> <p>Molti studi e filoni di ricerca si sono da lungo tempo impegnati nell'indagine della famiglia e dei pattern di relazioni che al suo interno si sviluppano, con particolare attenzione a come questi siano correlati con gli esiti dello sviluppo individuale. Da un'analisi degli studi (Lukenheimer et al., 2007; Denham, Kochanoff, 2002; Parke, 1995) presenti in letteratura emergono alcune criticità date dall'indagine di aspetti parziali relativi all'influenza familiare e dalla focalizzazione, su alcuni membri (in particolare le madri). Inoltre, emerge l'importanza di porre enfasi alla processualità e al carattere continuo e quotidiano dell'evoluzione familiare (Fruggeri, 2005). A questo proposito un aspetto pregnante nello studio delle famiglie, riguarda i momenti interattivi quotidiani, quali contesti di espressione e negoziazione di differenti modalità interattive relazionali da parte di ciascun membro.</p> <p>A partire da queste considerazioni, l'attenzione è stata rivolta alle interazioni che avvengono quotidianamente e che vedono non solo i membri di una famiglia interagire tra loro in differenti forme, ma anche "muoversi" da un tipo di interazione ad un'altra: le configurazioni e le microtransizioni familiari. Tale focus è strettamente collegato all'idea che questi momenti rappresentino situazioni nelle quali i componenti di una famiglia sviluppano le abilità necessarie a esplorare nuovi contesti relazionali e nei quali possono apprendere competenze sociali da spendere anche al di fuori del gruppo familiare di appartenenza. L'obiettivo del presente studio è, pertanto, quello di evidenziare in che modo alcuni aspetti del funzionamento familiare, in termini di tipologie di interazione triadica, possano influenzare lo sviluppo di alcuni aspetti della competenza socio-emotiva del bambino con i pari (Lukenheimer et al., 2007; Denham, Kochanoff, 2002; Parke, 1995). Per quanto riguarda l'analisi dell'influenza familiare, in linea con le suggestioni proposte da alcuni autori (Byng-Hall, 1995; Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999; Fruggeri, 2002; 2005) ci si è proposti di studiare la famiglia nella sua totalità, quale oggetto di analisi, e di adottare la prospettiva triadica, attraverso l'impiego di un sistema di categorie in grado di cogliere aspetti differenti a livelli di analisi diversi (micro e macroanalitici) e di studiare la famiglia nel suo complesso senza perdere, tuttavia, il contributo dei singoli membri.</p> <p>Metodo</p> <p>A tale scopo sono state osservate 24 triadi, non cliniche, composte da padre, madre e bambino (età media 4,7anni) in laboratorio, durante momenti di gioco semistrutturato; i dati osservativi sono stati analizzati attraverso la messa a punto di una procedura di analisi delle interazioni triadiche (T.I.A.P., Venturelli, 2011) che prevede specifiche categorie di analisi e la trascrizione del materiale video. Successivamente i bambini appartenenti alle triadi familiari (12 maschi e 12 femmine) sono stati osservati all'interno del contesto della scuola dell'infanzia in diverse situazioni e attraverso differenti metodologie: videoregistrazione di momenti di gioco libero e di un gioco semistrutturato; somministrazione di un test semistrutturato ai bambini (TEC, Albanese, Molina 2008);</p>

somministrazione di un questionario agli insegnanti (SCBE, Montiroso et. al., 2007).

Risultati

Si è proceduto ad un'analisi correlazionale (Spearman) tra le variabili relative al funzionamento familiare e quelle riguardanti la competenza socio-emotiva del bambino; in secondo luogo alcune variabili inerenti il funzionamento familiare, attraverso un'analisi non parametrica (test di Mann-Whitney), sono state messe in relazione a variabili relative alla competenza socio-emotiva. I risultati indicano alcune interessanti relazioni significative tra stile di funzionamento familiare e competenza socio-emotiva del bambino. Nello specifico, una maggiore competenza socio-emotiva del bambino nelle interazioni con i pari (comportamento prosociale, competenza sociale, emozioni positive) risulta in relazione con: 1) la capacità della famiglia di muoversi ed esplorare le diverse forme interattive possibili; 2) la presenza di uno stile di risposta attento e responsivo ai segnali degli altri; 3) microtransizioni caratterizzate dalla presenza di tutti i processi interattivi, da un grado di coordinazione elevato e da un clima emotivo positivo, condiviso e congruente.

Inoltre, emerge una maggiore influenza sullo sviluppo delle competenze socio-emotive dei bambini dei momenti di microtransizione familiare, rispetto alle configurazioni. Questi dati preliminari evidenziano come le microtransizioni, seppure si configurino come momenti molto repentini, rappresentano spazi interattivi dove si "giocano" diverse emozioni e competenze e che rappresentano importanti contesti di sviluppo.

Bibliografia

Albanese, O., Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione: la standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Unicopli.

Boyum, L.A., Parke, R.D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-608.

Byng-Hall, J. (1995). *Le trame della famiglia*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 1998.

Denham, S.A., Kochanoff, A.T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Emotions and the family*, 34, 311-343.

Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warney, A. (1999). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2000.

Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di), *Bambini nella vita quotidiana* (pp. 109-131). Roma: Carocci.

Fruggeri, L. (2005). *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.

Lunkenheimer, E.S., Shield, A.M., Cortina, K.S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16, 232-248.

Montiroso, R., Frigerio, A., Molteni, M., Cozzi, P., Pastore, V., Borgatti, R., LaFreniere, P. (2007). Competenza sociale e profilo comportamentale. Un contributo alla validazione italiana del Social

Competence and Behavior Evaluation (SCBE). *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 477-500.

Venturelli, E. (2011). *Famiglia e gruppo di pari: relazioni e connessioni. Studio delle interazioni triadiche tra padre-madre-bambino in età prescolare e delle competenze socio-emotive del bambino nella scuola dell'infanzia*. Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Parma

Relazioni sociali a rischio in adolescenza: esperienze online e faccia a faccia
<p>Proponente:</p> <p>Ersilia Menesini, Franca Tani</p>
<p><i>Affiliazione e indirizzo: Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Firenze - Via S. Salvi, 12 50135 Firenze</i></p>
<p>menesini@psico.unifi.it</p>
<p>Discussant:</p> <p>Silvia Ciairano</p>
<p><i>Affiliazione e indirizzo * Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Torino – Via Verdi 10 – 10124 Torino;</i></p>
<p>silvia.ciairano@unito.it;</p>
<p>Il simposio si propone di approfondire il ruolo delle relazioni sociali tra coetanei e con il partner nei processi di sviluppo della persona, analizzando diverse modalità relazionali e mettendo a confronto i modelli tradizionali con nuove prospettive derivanti dai contesti virtuali.</p> <p>Il pervasivo utilizzo di Internet tra gli adolescenti offre loro nuove opportunità di costruire relazioni sociali ed amicali (Livingstone et al. 2010) e attraverso la rete essi sono incoraggiati ad instaurare nuovi legami (Valkenburg e Peter, 2009). Tuttavia, lo scenario in termini di rischio o protezione rimane complesso: la relativa nuova attenzione posta sui potenziali effetti benefici della comunicazione online, si affianca ad una rilevazione della presenza e persistenza di rischi legati alla comunicazione virtuale come, ad esempio il cyberbullismo (Smith, 2009). Inoltre, accanto a queste nuove dimensioni conflittuali, emergono forme sommerse di abuso e prevaricazione, quali quelle presenti nelle relazioni sentimentali di adolescenti e giovani adulti.</p> <p>Lo studio di Zucchetti et al., intende indagare attraverso un’ottica longitudinale la relazione tra malessere psicologico e autodisvelamento online ed offline, ipotizzando un possibile effetto di mediazione della qualità amicale negativa faccia a faccia tra adolescenti. Lo studio di Bonechi e Tani, attraverso un’indagine su vasta scala, illustra i dati allarmanti e la complessità del fenomeno dell’abuso psicologico nelle giovani coppie. Gli ultimi due interventi infine si concentrano sul cyberbullismo e sulle sue possibili interconnessioni con le forme tradizionali. Nel lavoro di Palladino e Nocentini si affronta la definizione del fenomeno evidenziando come le forme online siano per alcuni aspetti simili per altri diverse da quelle faccia a faccia. Nell’ultimo lavoro di Guarini e coll. si evidenzia l’entità e il peso di alcuni predittori del cyberbullismo in relazione a diversi paesi europei.</p>

Bibliografia

Livingstone S., Haddon L., Gorzig A., Olafsoon K. (2010). Risk and Safety of European children. (www.eukidsonline.net).

Smith P.K. (2009). Cyberbullying: Abusive Relationships in Cyberspace. *Zeitschrift für Psychologie, Journal of Psychology, Vol. 217, No. 4, 2009*

Valkenburg, P.M., Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science* 18, 1-5

1° COMUNICAZIONE ORALE
Autodisvelamento online e offline tra le adolescenti: il contributo dei sentimenti depressivi e del senso di alienazione dai coetanei
Giulia Zucchetti*, Delia Latina*, Emanuela Rabaglietti*
* Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Torino – Via Verdi 10 – 10124
giulia.zucchetti@unito.it
Introduzione <p>La recente ricerca sull'utilizzo di Internet ha messo in luce come esso rappresenti per gli adolescenti un mezzo per raggiungere, sul piano relazionale sociale ed amicale, diversi scopi (Ellison, Steinfield, Lampe, 2007). Gli amici online, come quelli offline, ricoprono il ruolo specie nell'adolescenza di confidenti emotivi, fornendo consiglio, aiuto ed uno spazio di confronto (Giordano, 2003). Alcuni studi hanno messo in luce che, sentimenti quali una bassa autostima, un senso di solitudine ed un disturbo dell'umore guidano l'adolescente verso l'utilizzo della "rete" al fine di compensare alcune mancanze derivanti dall'ambiente sociale circostante (Amichai-Hamburger & Ben Artzi, 2003). Nel caso dell'amicizia, la formazione di tali legami online è infatti più comune per gli adolescenti che riportano non solo un malessere psicologico, ma anche una insoddisfazione per le amicizie faccia a faccia. La comunicazione online potrebbe infatti aiutare ed avere ricadute positive per gli individui che, a causa di una elevata ansia sociale, sperimentano maggiori difficoltà ad instaurare relazioni sociali nelle situazioni faccia a faccia (Valkenburg, Peter, 2009). Nella comunicazione online la minore presenza di elementi ansiogeni può facilitare infatti il disvelamento delle proprie emozioni spesso difficile ed imbarazzante per alcuni, nell'ambiente reale (McKenna et al., 2002). Il presente contributo intende esplorare in ragazze adolescenti i possibili effetti di un generale malessere psicologico, inteso in termini di sentimenti depressivi e senso di alienazione dai pari, sul disvelamento di sé sia nei confronti dell'amico online sia di quello offline. Si indaga inoltre il possibile effetto di mediazione in questa relazione, della qualità amicale negativa, intesa in termini di insoddisfazione e mancanza di affetto faccia a faccia.</p>
Metodo <p>Hanno preso parte alla ricerca 50 adolescenti di sesso femminile di età compresa tra i 14 e i 18 anni e con un'età media pari a 15,86 (D.S.=0,93) che frequentano la 1^a classe e la 2^a classe di un istituto di formazione professionale di Torino. Strumenti self-report sono stati somministrati durante le ore di lezione. In particolare, per quanto riguarda i sintomi depressivi (<i>Short Mood and Feelings Questionnaire</i>, SMFQ; Messer et al., 1995), il senso di alienazione (Bonino, Cattelino e Ciairano, 2006), la qualità delle relazioni amicali (<i>Network Relationship Inventory</i> NRI; Furman e Buhrmester, 1992) e l'autodisvelamento (<i>Emotional Self Disclosure Scale</i>, Snell, Miller e Belk, 1988). Al fine di verificare le associazioni previste sono state utilizzate delle regressioni lineari, mentre per indagare il possibile effetto di mediazione sono stati calcolati gli effetti indiretti (z-test) attraverso la formula del Sobel.</p>
Risultati <p>I principali risultati mostrano che il malessere psicologico a T1 predice un maggior disvelamento con l'amico online a T2 (B=.42; p<.01); per quanto riguarda gli effetti di mediazione i risultati mostrano che</p>

tale relazione è totalmente mediata dall'insoddisfazione per le relazioni faccia a faccia ($z=2,25$; $p<.05$). Lo stesso modello testato sul disvelamento offline non presenta risultati significativi. Questi dati confermano il contributo del malessere psicologico e della mancanza di buone relazioni offline sul disvelamento via online rispetto a quello offline nel quale sono richieste maggiori abilità sociali delle quali alcuni adolescenti possono risultare sprovvisti.

Bibliografia

Amichai-Hamburger, Y. & Ben Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet use. *Computers and Human Behavior*, 19, 71-80.

Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S. (2007), *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze: Giunti

McKenna, K., Green, A. S., Gleason, M. (2002). Relationship formation on the Internet: What is the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58, 9–31.

Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), article 1. Retrived on line May 2010 <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>

Giordano, P. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281.

Messer, S. C., Angold, A., & Costello, E. J. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents: Factor composition and structure across development. *International Journal of Method in Psychiatric Research*, 5, 251-262.

Snell, W. E., Jr., Miller, R. S., Belk, S. S. (1988). Development of the Emotional Self-Disclosure Scale. *Sex Roles*, 18, 59-74

Valkenburg, P.M., Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological* 18, 1-5.

2° COMUNICAZIONE ORALE
L'ABUSO PSICOLOGICO NELLE RELAZIONI SENTIMENTALI: PREVALENZA E DIFFERENZE DI GENERE ED ETÀ
Alice Bonechi e Franca Tani
<i>Dipartimento di Psicologia – Università degli studi di Firenze</i>
alicebonechi@yahoo.it
<p>Introduzione</p> <p>L'abuso psicologico costituisce una forma di violenza interpersonale ampiamente diffusa anche all'interno delle relazioni sentimentali di soggetti che appartengono alla popolazione normale (Jose & O'Leary, 2009; Menesini & Nocentini, 2008). Le ricerche finora condotte hanno infatti evidenziato che la sua incidenza, seppur con significative differenze a seconda dei paesi considerati, si aggira intorno al 70 e l'80% (Kar e Garcia-Moreno, 2009; Taft, <i>et al.</i>, 2006). Esso si esprime attraverso molteplici atti e comportamenti che tendono a controllare, isolare, denigrare e dominare il proprio partner sentimentale, minando profondamente la sua autostima e identità (Ro & Lawrence, 2007). Al fine di cogliere la complessità del fenomeno, Murphy e Hoover (1999), hanno proposto un modello multidimensionale, individuando quattro dimensioni fondamentali: l'<i>Invischiamento restrittivo</i>, che include la possessività, la gelosia, l'isolamento, la <i>Denigrazione</i>, che comprende attacchi verbali, critiche e umiliazioni, il <i>Ritiro ostile</i>, riferito ai silenzi, alla trascuratezza, al rifiuto di discutere di problemi avvertiti come importanti, ed, infine, la <i>Dominanza/Intimidazione</i> che include minacce di ferire o danneggiare il partner. Nonostante la rilevanza, non solo teorica, ma anche sociale di questo fenomeno, l'abuso psicologico costituisce un ambito di ricerca di interesse recente e sono ancora oggi scarsi gli studi che hanno indagato la natura di tale forma di violenza, soprattutto all'interno dello specifico contesto italiano.</p> <p>Obiettivi. Scopo del presente lavoro è pertanto quello di: 1) esaminare la prevalenza nel nostro paese dell'abuso psicologico, sia agito che subito; 2) rilevare le diverse modalità attraverso cui si esprime; 3) verificare se tali modalità variano significativamente in funzione del genere ed dell'età dei soggetti.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti.</i> La ricerca si è svolta su un campione complessivo di 557 soggetti di età compresa fra i 18 e i 30 anni (211 M e 346 F) aventi tutti una relazione sentimentale in corso da almeno 6 mesi, suddiviso in due gruppi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 296 tardo adolescenti (102 M e 194 F) dai 18 ai 21 anni ($M = 19.61$, $DS = .85$). - 261 giovani adulti (109 M e 152 F) dai 25 ai 30 anni ($M = 27.74$, $DS = 3.01$). <p><i>Strumenti.</i> L'abuso psicologico agito e/o subito è stato rilevato attraverso l'adattamento italiano (Bonechi e Tani, in press) del <i>Multidimensional Measure of Emotional Abuse</i> (Murphy e Hoover, 1999; Murphy, Hoover e Taft, 1999) che consente di misurare le quattro modalità di abuso precedentemente descritte.</p> <p>Analisi dei dati</p> <p>La stima relativa all'incidenza dell'abuso psicologico, sia agito che subito, è stata calcolata in termini percentuali. Per verificare la significatività di eventuali differenze di genere e di età sono state calcolate</p>

una serie di analisi della varianza multivariata (MANOVA) inserendo come variabili dipendenti i punteggi totali e i punteggi relativi alle 4 principali modalità di abuso rilevate e come variabili di disegno il genere e l'età dei soggetti (tardo adolescenti e giovani adulti).

Risultati

Per quanto riguarda l'incidenza del fenomeno, anche nel contesto italiano risultano confermate le percentuali registrate in altri paesi. In particolare, i nostri dati hanno evidenziato che la modalità di abuso più frequentemente messa in atto risulta essere il *ritiro ostile* e che tale modalità viene utilizzata di frequente anche nel suo livello più grave. In relazione al genere i risultati hanno messo in luce l'esistenza di significative differenze tra maschi e femmine: le femmine riportano più alti livelli di abuso agito, ed utilizzano in particolar modo l'invischiamento restrittivo e la denigrazione. Esse, tuttavia, dichiarano di subire con maggior frequenza da parte dei loro partner, la forma più grave di abuso della dominanza e l'intimidazione. Anche per quanto riguarda l'età si evidenziano significative differenze tra tardo adolescenti e giovani adulti. Nello specifico, i tardo adolescenti ottengono punteggi più elevati sia nell'abuso agito che subito nell'invischiamento restrittivo, ritiro ostile e dominanza/intimidazione, mentre non emergono differenze in relazione alla denigrazione.

Conclusioni:

Nel complesso quindi il fenomeno dell'abuso psicologico, soprattutto nel suo livello più lieve e nei soggetti di più giovane età, risulta ampiamente diffuso nel nostro paese. Questi dati confermano i risultati di numerosi studi condotti in contesti stranieri (Próspero e Vohra-Gupta, 2007; Schnur *et al.*, 2010; Stein, *et al.*, 2009). Inoltre, in linea con la letteratura, i nostri dati confermano che l'abuso psicologico viene perpetrato con più frequenza dalle femmine che dai maschi (Follingstad, & Edmundson, 2010; Perry & Fromuth, 2005). Esse, tuttavia, quando vengono vittimizzate dai propri compagni, subiscono forme più gravi e strumentali di abuso (Hines & Saudino, 2003)

Bibliografia

Bonechi A. & Tani F (in press). The Italian validation of the Multidimensional Measure of Emotional Abuse (MMEA). *TPM*.

Follingstad, D. R., & Edmundson, M. (2010). Is psychological abuse reciprocal in intimate relationships? Data from a National Sample of American Adults. *Journal of Family Violence*, 25, 495-508.

Hines, D. A., & Saudino, K. J. (2003). Gender differences in psychological, physical, and sexual aggression among college students using the Revised Conflict Tactics Scales. *Violence and Victims*, 18, 197-218.

Jose, A., O'Leary, K.D. (2009). Prevalence of partner aggression in representative and clinic samples. In K.D. O'Leary e E.M. Woodin (a cura di), *Psychological and physical aggression in couples: causes and interventions* (pp. 15-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Kar, H.L., Garcia-Moreno, C. (2009). Partner aggression across cultures. In K.D. O'Leary e E.M. Woodin (a cura di), *Psychological and physical aggression in couples: causes and interventions* (pp.

59-75). Washington, DC: American Psychological Association.

Lawrence, E., Yoon, J., Langer, A., Ro, E. (2009). Is psychological aggression as detrimental as physical aggression? The independent effects of psychological aggression on depression and anxiety symptoms. *Violence and Victims*, 24(1), 20-35.

Menesini, E., Nocentini, A. (2008). Comportamenti aggressivi nelle prime esperienze sentimentali in adolescenza. *Giornale Italiano di Psicologia*, 25(2), 407-432.

Murphy, C. M., & Hoover, S. A. (1999). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Violence and Victims*, 14, 39-53.

Murphy, C. M., Hoover, S. A., & Taft, C. T. (1999, November). *The multidimensional measure of emotional abuse: Factor structure and subscale validity*. Paper presented at the meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Toronto, Canada.

Perry, A. R., & Fromuth, M. E. (2005). Courtship violence using couple data: Characteristics and perceptions. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1078–1095.

Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). Gender differences in the relationship between intimate partner violence victimization and the perception of dating situations among college students. *Violence and Victims*, 22 (4), 489–502.

Ro, E., & Lawrence, E. (2007). Comparing three measures of psychological aggression: Psychometric properties and differentiation from negative communication. *Journal of Family Violence*. 22(7), 575-586.

Schnurr, M. P., Lohman, B. J., & Kaura, S. A. (2010). Variation in late adolescents' reports of dating violence perpetration: A dyadic analysis. *Violence and Victims*, 25(1), 84-100.

Stein, A. L., Tran, G. Q., & Fisher, B. S. (2009). Intimate partner violence experience and expectations among college women in dating relationships: Implications for behavioral interventions. *Violence and Victims*, 24(2), 153-162.

Taft, C.T., O'Farrell, T.J., Torres, S.E., Panuzio, J., Monson, C.M., Murphy, M., Murphy, C.M. (2006). Examining correlates of psychological aggression among a community sample of couples. *Journal of Family Psychology*, 20, 581–588

3° COMUNICAZIONE ORALE
La definizione del cyberbullismo tra gli adolescenti italiani: quali criteri e quali tipologie di comportamento risultano essere significative?
Benedetta Emanuela Palladino, Annalaura Nocentini
Dipartimento di Psicologia – Università di Firenze Via S. Salvi, 12 50135 Firenze
benedetta_palladino@yahoo.it
<p>Introduzione</p> <p>Lo studio del cyberbullismo ha assunto una dimensione internazionale ma, nonostante ciò, permangono interrogativi relativi alla definizione di tale fenomeno, alle caratteristiche e ai criteri che lo contraddistinguono (Smith, 2009; Willard, 2003)). In letteratura sono riportati diversi fattori che sembrano caratterizzarlo, come l'intenzionalità, la ripetizione, l'anonimato, ma non esistono studi che abbiano analizzato la rilevanza di tali criteri (Menesini et al. 2009). Il presente lavoro è un primo tentativo di analizzare sistematicamente il ruolo di questi criteri nella definizione e nella percezione del cyberbullismo.</p> <p>Metodo</p> <p>All'interno del progetto europeo sul cyberbullying (COST ACTION IS0801) è stato creato un set di 32 scenari che coprisse tutte le possibili combinazioni dei cinque criteri per la definizione del fenomeno (intenzionalità, squilibrio di potere, ripetitività, anonimato e pubblico/privato). Tali scenari sono stati declinati per quattro diverse tipologie di comportamento (scritto-verbale, visivo, esclusione, impersonificazione) e per ognuno di essi è stato chiesto ai partecipanti se secondo loro fosse cyberbullismo o meno e, in caso affermativo, quanto potesse essere grave per la vittima. Le diverse versioni, randomizzate per quanto riguarda la tipologia, sono state presentate a 299 adolescenti che frequentavano la 2^a e 3^a classe della scuola secondaria di primo grado e il 1° e 2° anno di quella di secondo grado (59.2% femmine e 41.8% maschi).</p> <p>Risultati</p> <p>Le analisi effettuate utilizzando lo Scaling Multidimensionale mostrano che gli adolescenti definiscono una situazione come cyberbullismo discriminando primariamente per la presenza o l'assenza dei tre criteri del bullismo tradizionale (intenzionalità, squilibrio di potere, ripetitività) e, successivamente per la presenza o assenza dei due criteri specifici del cyberbullismo (anonimato, pubblico/privato). I risultati evidenziano come gli scenari che non sono caratterizzati dalla presenza dei tre criteri del bullismo siano quelli con il più basso livello di identificazione come cyberbullismo (più basso del 50%) e, viceversa, gli scenari che presentano i tre criteri sono identificati come cyberbullismo in oltre il 90% dei casi. Ad ogni modo, i due criteri del cyberbullismo sembrano comunque avere un loro ruolo: per esempio, quando gli altri tre sono assenti e l'azione viene compiuta da una persona familiare coinvolgendo altre persone (criterio pubblico) le scene proposte vengono considerate cyberbullismo dal 66% degli studenti, mentre se è diretta solamente verso la vittima (privato) non viene per lo più considerata cyberbullismo (solo il</p>

29% degli studenti ha risposto positivamente). La tipologia di comportamento risulta inoltre essere associata significativamente alla percezione di 11 dei 32 scenari (test del χ^2): in generale l' "esclusione" sembra essere il comportamento percepito in misura minore come cyberbullismo.

Discussione

La discussione porrà l'accento sulla progressiva rilevanza per gli adolescenti dei criteri singoli e combinati nella definizione di cyberbullismo e sulla percezione che i ragazzi hanno di questo fenomeno in relazione alle forme faccia a faccia e al punto di vista degli studiosi.

Bibliografia

Menesini, E. & Nocentini, A. (2009b). Cyberbullying definition and measurement – Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 230-232.

Smith P.K. (2009). Cyberbullying: Abusive Relationships in Cyberspace. *Zeitschrift für Psychologie, Journal of Psychology*, Vol. 217, No. 4, 2009, pp. 180-181.

Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 2(1), 65-93.

4° COMUNICAZIONE ORALE
BULLISMO E CYBERBULLISMO: UN CONFRONTO EUROPEO
Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Maria Luisa Genta
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna, Viale Berti Pichat, 5, 40127 Bologna</i>
annalisa.guarini@unibo.it
<p>Introduzione</p> <p>Nonostante il fenomeno del cyberbullismo sia stato descritto e definito dalla letteratura internazionale solo recentemente (Smith et al., 2008), numerosi studi sono stati già condotti in differenti paesi mostrando l'ampia diffusione di questo fenomeno (Li et al., 2011; Mora-Merchán e Jäger, 2010). Tuttavia, i risultati ottenuti da questi studi non sono facilmente confrontabili a causa delle differenze teoriche nelle definizioni utilizzate e metodologiche rispetto alla scelta degli strumenti e alla selezione dei campioni (Genta et al., 2009a; Menesini e Nocentini, 2009). Inoltre ancora poco investigata è la relazione tra processo di aggressione/vittimizzazione online e offline per descrivere e comprendere la continuità/discontinuità tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo (Raskauskas e Stoltz, 2007; Tokunaga, 2010). Partendo da tali considerazioni l'obiettivo del presente studio è descrivere la diffusione del bullismo tradizionale (diretto e indiretto) e del cyberbullismo in tre Paesi europei (Italia, Spagna e Inghilterra) utilizzando una comune definizione teorica e gli stessi criteri metodologici. Inoltre è stato analizzato il ruolo di alcune variabili personali e sociali (quali il Paese di appartenenza, il genere, la classe frequentata, la percezione del clima scolastico, la percezione della solitudine nei confronti dei propri genitori o dei pari, l'autostima e l'accessibilità alle nuove tecnologie) rispetto all'assunzione di ruolo di aggressore e di vittima nelle diverse forme di bullismo.</p> <p>Metodo</p> <p>Sono stati coinvolti 5862 studenti delle scuole secondarie di secondo grado (35% secondo anno della scuola secondaria di I grado, 35% primo anno e 29% terzo anno della scuola secondaria di II grado). Gli studenti hanno compilato il questionario creato all'interno del progetto Europeo DAPHNE II promosso dall'Unione Europea dal titolo "An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: new instruments and preventing strategies" (Genta et al., 2009b).</p> <p>Risultati</p> <p>Le percentuali più elevate di adolescenti coinvolti in fenomeni di bullismo riguardano il bullismo indiretto (bulli 15%, vittime 20%), seguito dal bullismo diretto (bulli 12%, vittime 15%) e dal cyberbullismo (bulli 8%, vittime 10%). Le analisi di regressione logistica hanno mostrato in riferimento al bullismo tradizionale e al cyberbullismo come una percezione negativa del clima scolastico, un senso di solitudine nei confronti dei genitori favoriscano l'assunzione del ruolo di bullo e come i maschi e gli adolescenti italiani siano maggiormente coinvolti in tale ruolo. Inoltre, gli adolescenti della scuola secondaria di primo grado assumono in misura maggiore il ruolo del bullo nel bullismo indiretto; mentre la presenza di un computer nella propria camera favorisce l'assunzione del ruolo del bullo nel cyberbullismo. Anche rispetto alla vittimizzazione emergono alcuni predittori comuni alle tre forme di bullismo considerate: una percezione negativa del clima scolastico, un senso di solitudine rispetto ai pari e una bassa autostima favoriscono l'assunzione del ruolo di vittima. Anche il genere è un predittore comune, ma con un maggior coinvolgimento delle ragazze nel ruolo di vittima nel cyberbullismo e nel bullismo indiretto e dei ragazzi nel bullismo diretto. Alcuni predittori per l'assunzione del ruolo di vittima risultano invece specifici per il cyberbullismo: la percezione di solitudine nei confronti dei</p>

genitori e la presenza di un computer in rete nella propria camera, con un maggior coinvolgimento tra gli adolescenti italiani. La classe frequentata è infine un predittore nel bullismo tradizionale, con un aumento delle incidenze in funzione dell'età nel bullismo indiretto e una diminuzione nel bullismo diretto.

Conclusioni

Anche se recente il cyberbullismo è un fenomeno già presente e diffuso tra gli adolescenti europei, con percentuali leggermente più basse rispetto al bullismo tradizionale. La presenza di numerosi predittori comuni per l'assunzione del ruolo di bullo e di vittima nelle diverse forme di bullismo indica una continuità tra bullismo diretto, indiretto e cyberbullismo, accanto ad andamenti specifici che suggeriscono la presenza di diverse costellazioni di rischio in funzione degli specifici contesti in cui i fenomeni dell'aggressione e della vittimizzazione si verificano. Tali risultati indicano, inoltre, la necessità di proseguire e rafforzare politiche di prevenzione e di intervento, coinvolgendo non solo l'adolescente, ma tutte le figure che ruotano attorno a lui, quali i pari, gli insegnanti, la famiglia. Infine, la presenza di differenze significative nella diffusione del bullismo tradizionale e del cyberbullismo nei diversi Paesi, a sfavore dell'Italia, suggerisce l'importanza di politiche di prevenzione nazionali, che nel nostro Paese appaiono ancora poco diffuse e sistematizzate.

Bibliografia

Genta M.L., Brighi A., Guarini A. (2009a). *Il bullismo elettronico*. Roma: Carocci.

Genta M.L., Brighi A., Guarini A. (2009b). European project on bullying and cyberbullying granted by DAPHNE II Programme. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 233.

Li Q., Cross, D. P.K. Smith (2011). *Bullying in the Global Village. Research on cyberbullying from an international perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Menesini, E., Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement. Some critical consideration. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 230-232.

Mora-Merchán J., Jäger T. (2010). *Cyberbullying: a cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Raskauskas, J., Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.

Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

Tokunaga R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.

Sessione Tematica C

“Rappresentazione di sé, della mente, dell’altro”

PG.148

Mentalizzazione e disimpegno morale in adolescenza di C. Bonfigliuoli e M. Pinelli

PG.150

Caratteristiche individuali e correlati psicologici nella pratica sportiva di S. Costa e P. Oliva

PG.153

Teoria della mente e metamemoria: una ricerca longitudinale in età prescolare di P. Demicheli e A. Pagnin

PG.155

Lo sviluppo della teoria della mente dopo l’infanzia: Preadolescenza e adolescenza a sviluppo tipico di I. Gabbatore, M. Tirassa e F. M. Bosco

PG.157

Le qualità dell’immagine diretta negli adolescenti: analisi di self report di P. Nicolini e L. Cherubini

PG.160

Tratti Alessitimici e deficit di empatia in un campione di genitori di bambini con Sindrome di Asperger di C. Paloscia, R. Guerini, L. Surian e A. Pasini

PG.163

La rappresentazione del sé corporeo in condizioni pediatriche caratterizzate da patologie croniche diversamente trattate di G. Perricone, C. Polizzi, M. R. Morales

PG.165

Rappresentazione dello "straniero" secondo i bambini: uno studio preliminare di D. Raccanello

Mentalizzazione e disimpegno morale in adolescenza
Chiara Bonfigliuoli, Marina Pinelli
Università di Parma, Facoltà di Psicologia, B.go Carissimi 10, 43100 Parma
chiara.bonfigliuoli@nemo.unipr.it
<p>Gli studi presenti in letteratura sul costrutto di capacità di mentalizzazione negli adolescenti sono piuttosto scarsi. Uno degli aspetti che potrebbero più interessare per approfondimenti in questo ambito riguarda il legame fra il possedere questa abilità, caratterizzata secondo il concetto di Theory of Mind, e l'essere impegnati sul piano morale; infatti l'adolescenza è un'età caratterizzata da tentativi di “mettersi nei panni dell'altro per comprendere cosa pensa o cosa prova” (Lecce, Cavallini e Pagnin, 2010), ma anche da un atteggiamento disimpegnato nei confronti delle regole, delle persone e dei loro sentimenti. Poiché le regole di un certo contesto sociale possono influenzare le inferenze sugli stati mentali degli altri (Conry-Murray e Smetana, 2008), risulta interessante anche indagare il peso del fattore culturale, in un'età definita “ribelle” quale è l'adolescenza, sulle capacità di mentalizzazione e sul disimpegno morale.</p> <p>La presente ricerca ha l'obiettivo primario di valutare la relazione fra questi due costrutti in un campione di adolescenti di età compresa fra i 15 e i 19 anni (N=169; M=102 e F=43), frequentanti un istituto professionale; in altre parole si intendeva valutare se la capacità di mentalizzazione sia in relazione con il disimpegno morale. In secondo luogo si è valutato se in adolescenza il fattore culturale e sessuale influenzano le capacità di mentalizzazione e il disimpegno morale. Per la misurazione dei costrutti sono stati utilizzati due questionari autosomministrati in un'unica sessione di 45 minuti. Il primo strumento è la Scala di Disimpegno Morale (Caprara et al., 1996) che misura gli 8 meccanismi di disimpegno proposti da Bandura: giustificazione morale, etichettamento eufemistico, confronto vantaggioso, diffusione di responsabilità, dislocamento di responsabilità, distorsione delle conseguenze, deumanizzazione della vittima, attribuzione di colpa alla vittima; ad un maggiore punteggio corrisponde un maggiore livello di disimpegno morale, ossia l'atteggiamento prevalente del soggetto a giustificare e rendere ammissibili comportamenti gravi e socialmente dannosi. Per le abilità di mentalizzazione è stato utilizzato uno strumento costruito ad hoc ispirato ai modelli delle storie di Bosacki e Astington (1999) e al più recente MSA di Vrouva e Fonagy (2009), in cui sono state presentate 5 storie in cui alcuni adolescenti si trovano ad affrontare situazioni potenzialmente ambigue. Per ogni storia al soggetto veniva richiesto di rispondere alle seguenti domande: “Secondo te, come si sente...?” e “Perché secondo te ... si sente così?”; quindi per ogni storia era presentata una domanda sul riconoscimento dell'emozione provata dal protagonista e un'altra sulla motivazione, cioè sulla mentalizzazione dello stato d'animo provato dal protagonista. Alle risposte è stato assegnato un punteggio da 0 a 2 valutando l'utilizzo più o meno appropriato del lessico psicologico quale indice di mentalizzazione.</p> <p>Dai risultati delle correlazioni si evidenzia una significatività della relazione fra disimpegno morale e abilità di mentalizzazione degli stati mentali altrui (Coeff.Corr= -.277; p<.05), Cioè ad una maggiore abilità di mentalizzazione corrisponderebbe un minor disimpegno morale. Non vi è correlazione invece per quanto riguarda l'età. Per quanto riguarda le differenze in base a genere e cultura, dai primi dati disponibili emerge una differenza significativa fra maschi e femmine, in quanto queste risulterebbero meno disimpegnate (Z=-2.482; p<.05) e più abili nella mentalizzazione (Z=-2.479; p<.05). Per quanto invece riguarda le altre variabili considerate non sono state riscontrate differenze significative</p>

(etnia/paese di origine; indirizzo di studio; fasce di età). Questo potrebbe indicare la presenza di una relazione fra i costrutti utilizzati, i quali però non verrebbero influenzati in modo significativo dalla cultura; inoltre ad una maggiore età cronologica non corrisponderebbe una maggiore abilità di mentalizzazione e/o un minore livello di disimpegno morale, come se questi costrutti si stabilizzassero in questa fascia di età. Considerazioni ulteriori sui fattori intervenienti in queste relazioni verranno presentate e discusse in un'ottica anche educativa.

Bibliografia:

Bosacki, S. e Astington, J. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence, *Social Development*, 8, pp. 237-255.

Caprara, G.V., Bandura, A., Barbaranelli, C. e Vicino, S. (1996). La misura del disimpegno morale, *Rassegna di Psicologia*, 13, pp. 93-105.

Conry-Murray, C. e Smetana, J.G. (2008). Going out of your mind: Broadening the social reasoning, *Human Development*, 51, pp. 136-142.

Lecce, S., Cavallini, E. e Pagnin, A. (2010). *La teoria della mente nell'arco di vita*. Bologna, Il Mulino.

Vrouva, I., & Fonagy, P. (2009). The development of the Mentalizing Stories for Adolescents (MSA), *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 57, 1174-1179.

CARATTERISTICHE INDIVIDUALI E CORRELATI PSICOLOGICI NELLA PRATICA SPORTIVA
Sebastiano Costa, Patrizia Oliva
Università degli Studi di Messina
seby.17@virgilio.it; poliva@unime.it
<p>Un'attività fisica regolare contribuisce al buon funzionamento psicofisico dell'individuo lungo tutto l'arco di vita. In particolare, l'esercizio fisico sembra ridurre il rischio associato a patologie cardiovascolari, all'obesità e aiuta a controllare ansia e depressione (Brosse et al., 2002), favorendo una maggiore autostima e una migliore risposta allo stress (Warburton et al., 2006). Ciononostante sono ancora numerosi coloro che possono definirsi poco attivi e che, con l'avanzare dell'età, riducono notevolmente la quantità di esercizio fisico (Haskell et al., 2007; Sisson, Katzmarzyk, 2008). Pertanto, identificare i fattori associati alla pratica sportiva rappresenta una priorità per la salute pubblica e un prerequisito per la prevenzione di gravi patologie. In tal senso, studi hanno mostrato differenze di genere (Vilhjalmsson, Kristjansdottir, 2003; Klomsten et al., 2004) e tra diversi livelli evolutivi (Weiss, 2004) nella percezione del sé fisico e nella capacità di autoregolazione in soggetti che svolgono attività sportiva, confermando l'importanza di fattori individuali, quali età e genere, nel determinare la qualità e la quantità di esercizio fisico svolto. Ulteriori ricerche hanno, altresì, indagato le ragioni che spingono a intraprendere l'attività fisica (Hagger, Chatzisarantis, 2007). In effetti, le motivazioni all'esercizio possono essere numerose: potenziare la forza muscolare, diminuire il peso corporeo, perfezionare l'aspetto fisico, alleviare la tensione. Anche se sembra essere sempre più predominante negli sportivi la propensione al movimento per ragioni quali interesse, soddisfazione e piacere personale (Brunet, Sabiston, 2011). Tuttavia la passione per lo sport può, in casi estremi, determinare un'eccessiva focalizzazione sugli aspetti positivi dell'esercizio fisico, sorvolando su ciò che, negativamente, la partecipazione a uno sport può comportare. Diversi studi hanno difatti dimostrato che un'attività intensa si correla a insoddisfazione corporea e può favorire la comparsa di disturbi alimentari e dipendenza da sport (Zmijewski, Howard, 2003).</p> <p>Pertanto, l'obiettivo della ricerca è valutare se vi sono differenze evolutive e di genere nei comportamenti di dipendenza da sport, nei sintomi associati ai disturbi alimentari, nella percezione del sé fisico e nella motivazione all'esercizio. Sul campione totale si è, inoltre, indagata l'eventuale correlazione tra tutti i diversi fattori esaminati.</p> <p>Metodo</p> <p>300 soggetti frequentanti da almeno un anno palestre e centri fitness; suddivisi, in base all'età, in 3 gruppi: <i>18-24 anni</i> (50 maschi età:M=21.60; SD=1.65; 50 femmine età:M=21.22; SD=1.89), <i>25-44 anni</i> (50 maschi età:M=31.52; SD=5.55; 50 femmine età:M=33.96; SD=5.65) e <i>45-64 anni</i> (50 maschi età:M=52.04; SD=4.86; 50 femmine età:M=51.54; SD=4.28). Tale suddivisione si basa sull'ipotesi che l'attività fisica giochi un ruolo differente in ognuna di queste fasce di età (Spirduso et al., 1995; Wilson et al., 2007). A tutti i soggetti sono stati somministrati una scheda socio-anagrafica e strumenti per valutare la dipendenza da esercizio fisico (<i>EDS-21-Exercise Dependence Scale</i> - Hausenblas, Downs, 2002), i sintomi associati ai disturbi alimentari (<i>EDI-2-Eating Disorders Inventory</i> - Garner, 1991), la percezione del sé fisico (<i>PSDQ-Physical Self-Description Questionnaire</i> - Marsh, 1996) e la</p>

motivazione all'esercizio fisico (*BREQ-2-Behavioural in Regulation Exercise Questionnaire* - Markland, Tobin, 2004).

Risultati

L'analisi della varianza ha mostrato differenze di genere significative nell'EDI-2 [$F(1)=8.784$; $p=.003$], nell'EDS-21 [$F(1)=5.530$; $p=.02$] e nel PSDQ [$F(1)=33.366$; $p<.001$]. Inoltre, dai confronti semplici emerge che, per quanto riguarda la dipendenza da sport, sia i maschi [$t(98)=2.594$; $p=.01$] sia le femmine [$t(98)=2.940$; $p=.004$] più giovani tendono a ridurre in maniera significativa le attività sociali in favore della pratica sportiva e soprattutto le donne avvertono maggiormente i sintomi legati all'astinenza da esercizio [$t(98)=2.042$; $p=.04$]. Rispetto ai comportamenti alimentari a rischio, i giovani adulti mostrano maggiore propensione alla bulimia [$t(98)=2.273$; $p=.02$] e consapevolezza enterocettiva [maschi $t(98)=2.574$; $p=.01$; femmine $t(98)=2.372$; $p=.02$]; mentre le donne adulte si distinguono per maggiore impulsività [$t(98)=2.612$; $p=.01$] e tendenza al perfezionismo [$t(98)=1.989$; $p=.04$]. La percezione del sé fisico cambia in funzione dell'età, in particolare gli uomini più giovani si avvertono meno resistenti [$t(98)=-2.312$; $p=.02$], meno flessibili [$t(98)=-3.027$; $p=.003$] e con scarsa autostima [$t(98)=-2.978$; $p=.004$]. La motivazione all'esercizio risulta principalmente intrinseca anche se non vi sono differenze rilevanti tra i gruppi. Infine, dall'analisi correzionale emergono relazioni significative tra tutti i fattori esaminati. I risultati finora ottenuti sono parziali e richiedono approfondimenti rispetto alla comorbidità dei processi esaminati e all'effetto di ulteriori fattori individuali e sociali che potrebbero intervenire nello sviluppo e mantenimento di comportamenti patologici soprattutto nelle fasce più giovani.

Bibliografia

Brosse, A.L., Sheets, E.S., Lett, H.S., & Blumenthal, J.A. (2002). Exercise and the treatment of clinical depression in adults: Recent findings and future directions. *Sports Medicine*, 32, 741-760.

Brunet, J., & Sabiston, C.M. (2011). Exploring motivation for physical activity across the adult lifespan. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 99-105.

Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M., & Espnes, G.E. (2004). Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist? *Sex Roles*, 50, 1/2, 119-127.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Haskell, W. L., Lee, I.M., Pate, R.R., Powell, K.E., Blair, S.N., Franklin, B.A., (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116, 1081-1093.

Sisson, S.B., & Katzmarzyk, P.T. (2008). International prevalence of physical activity in youth and adults. *Obesity Reviews*, 9, 606-614.

Spiriduso, W.W., Francis, K.L., & MacRae, P.G. (1995). *Physical dimensions of aging*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vilhjalmsson, R., & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children

and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science & Medicine*, 56, 363–374.

Warburton, D.E.R., Nicol, C.W., Bredin, S.S.D. (2006). Prescribing exercise as preventive therapy. *CMAJ*;174:961-74.

Weiss, M. R. (2004). *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Wilson, K., Elliott, S. J., Eyles, J. D., & Keller-Olaman, S. J. (2007). Factors affecting change over time in self-reported health. *Canadian Journal of Public Health*, 98,154-158.

Zmijewski, C.F., Howard, M.O. (2003). Exercise dependence and attitudes toward eating among young adults. *Eating Behaviors*, 4, 181–195.

**TEORIA DELLA MENTE E METAMEMORIA:
UNA RICERCA LONGITUDINALE IN ETA' PRESCOLARE**

Patrizia Demicheli, Adriano Pagnin

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Psicologia, P.zza Botta 6-27100 Pavia

E-mail dell'autore: patriziademicheli@unipv.it

Introduzione

La Teoria della Mente (ToM) e la metacognizione rappresentano due ambiti di studio ben distinti. Esse si sono occupate di aspetti diversi della conoscenza sulla mente, hanno posto la loro attenzione su popolazioni differenti e raramente sono state messe in relazione l'una con l'altra (Flavell, 2000). Mentre gli studi in ambito metacognitivo si sono occupati delle conoscenze sul funzionamento della mente in bambini in età scolare, gli studi sulla ToM hanno coinvolto prevalentemente bambini in età prescolare a cui è stato chiesto di attribuire stati mentali per spiegare il comportamento altrui. Inoltre, mentre la ricerca metacognitiva si è occupata di identificare le conseguenze delle variabili metacognitive sulla prestazione cognitiva, la ricerca sulla ToM ha investigato i predittori e le cause delle prestazioni nei compiti stessi di teoria della mente.

Nonostante tali differenze, due diverse considerazioni spingono a sostenere un legame fra ToM e metacognizione. La prima nasce dalla constatazione che la metacognizione sia un costrutto più ampio che comprende al suo interno una componente di conoscenza metacognitiva sugli stati mentali (Flavell, 2000). La seconda rimanda al modello teorico proposto da Deanna Kuhn (2000) in cui la ToM e la metacognizione sono due componenti di uno stesso costrutto: la ToM viene considerata una meta-conoscenza di tipo dichiarativo (metacognitive knowing) e la metacognizione come una meta-conoscenza di tipo procedurale o strategico (metastrategic knowing).

Partendo da questi presupposti, alcuni studi empirici hanno messo in evidenza la presenza di una relazione significativa tra la ToM e diversi ambiti metacognitivi come la metamemoria (Lockl e Schneider, 2007) e la metacomprendimento del testo (Zocchi et al., 2010). Tali associazioni sembrano essere indipendenti da capacità cognitive più generali come il linguaggio (Lockl e Schneider, 2007) e la capacità di comprensione del testo (Lecce, Palladino e Pagnin, 2007) e avere una natura causale nella direzione per cui la ToM predice la successiva conoscenza metacognitiva in età prescolare e scolare (Lecce et al., 2010).

Obiettivi

L'obiettivo della presente ricerca è quello di indagare l'esistenza di una relazione tra la ToM e la metamemoria in bambini di età prescolare considerando sia la dimensione della conoscenza sul funzionamento di memoria, già indagato in precedenti ricerche (Lockl e Schneider, 2007), che l'utilizzo di strategie di memoria.

Metodo

Partecipanti. Complessivamente hanno partecipato allo studio 94 bambini (51 M). Al Tempo 1 tutti i bambini frequentavano il secondo anno di Scuola dell'Infanzia con età media pari a 4 anni e 8 mesi (SD= 3.55 mesi). Al Tempo 2 tutti i bambini frequentavano l'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia con età media pari a 5 anni e 2 mesi (SD= 3.54 mesi).

Misure. Sia al Tempo 1 che al Tempo 2 sono stati somministrati un test di vocabolario (Wechsler, 2008) e una batteria di prove per valutare la comprensione delle credenze di I° ordine (TMT-Pons e Harris, 2002; Perner e Wimmer, 1985; Wimmer e Perner, 1983). Le conoscenze di metamemoria sono state indagate tramite la favola "La principessa imprigionata" (Cornoldi e Orlando, 1988), la favola "Il

cagnolino malato” (Cornoldi, Giordano, Mattalia e Venturino, 1990) e le Tavole di metamemoria sviluppate da Mazzoni, Chiesa e Tressoldi (1995). L’utilizzo delle strategie di memoria sono state indagate attraverso la prova di memoria di De Beni e Mazzoni (1991).

Risultati

I risultati evidenziano un effetto età su tutte le variabili considerate, $t > 2.49$, $p < .05$, e una stabilità delle differenze individuali, $r > .50$, $p < .05$.

L’analisi delle correlazioni ha poi mostrato che le differenze individuali nella ToM al Tempo 1 sono significativamente correlate alle differenze individuali nella metamemoria al Tempo 2, sia conoscenze, $r > .24$, $p < .05$, e strategie, $r > .20$, $p < .05$, indipendentemente dal vocabolario e dalle variabili metacognitive al Tempo 1.

Conclusioni

Complessivamente, i risultati confermano che la ToM ha un effetto sullo sviluppo della metamemoria in bambini di età prescolare. In particolare influenza l’uso di strategie di codifica e di recupero.

Bibliografia

- Cornoldi, C., e Orlando, L. (1988). La metamemoria. *Psicologia e Scuola*, 37, pp.3-14.
- Cornoldi, C., Giordano, N., Mattalia, I., e Venturino, C. (1990). Il ruolo della metacognizione nel ritardo mentale, *Saggi*, 1, pp. 13-32.
- De Beni, R., e Mazzoni, G. (1991). L’attribuzione e la fiducia nelle proprie abilità mnestiche. *Età Evolutiva*, 38, pp. 32-50.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children’s knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.
- Kuhn, D. (2000). *Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective*. In P. Mitchell e K. J. Riggs (a cura di), *Children’s reasoning and the mind* (pp. 301-326). Hove: Psychology Press.
- Lecce S., Palladino P., e Pagnin A. (2007). *Theory of mind and metacomprehension: which relationship?*. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti e A. Valle (a cura di), *Intersubjectivity, Metacognition and Theory of Mind* (pp.147-149). Pubblicazioni ISU Università Cattolica, Milano.
- Lecce, S., Zocchi, S., Pagnin, A., Palladino, P., e Taumoepeau, M. (2010). Children’s understanding of cognitions and emotions: a longitudinal study on the links between Theory of Mind and Metacognition. *Child Development*.
- Lockl, K., e Schneider, W. (2007). Knowledge About the Mind: Links Between Theory of Mind and Later Metamemory. *Child Development*, 78, 148-167.
- Mazzoni, G., Chiesi, F. e Tressoldi, E. (1995). Metamemoria, linguaggio e riflessività. *Età Evolutiva*, 50, pp. 19-30.
- Perner, J., e Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that...: Attribution of second-order false-belief by 5 to 10- year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 437-471.
- Pons, F., e Harris, P. (2002). *Theory of mind test (TMT)*. Cambridge: Harvard University.
- Wechsler, D. (2008). *Wechsler Intelligence Scale for Children-III*. Adattamento Italiano di A. Orsini e L. Picone. Giunti O. S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Wimmer, H., e Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zocchi S., Lecce S., Palladino P., e Pagnin A. (2010). Teoria della mente e metacomprendimento del testo: uno studio su bambini di IV e V elementare. *Giornale Italiano di Psicologia*.

Lo sviluppo della teoria della mente dopo l'infanzia: Preadolescenza e adolescenza a sviluppo tipico
Ilaria Gabbatore, Maurizio Tirassa, Francesca M. Bosco.
Centro di Scienza Cognitiva - Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino. Via Po, 14 10123 Torino
ilaria.gabbatore@unito.it
<p>Introduzione: La teoria della mente è l'abilità di attribuire stati mentali a se stessi e agli altri e utilizzare questa conoscenza per prevedere e spiegare le azioni e i comportamenti che ne conseguono (Premack e Woodruff 1978). La letteratura mostra che non si tratta di una capacità unitaria: innanzitutto si realizza attraverso diversi tipi di stati mentali, come ad esempio credenze e desideri (Bartsch e Wellman, 1989) che possono essere relativi a se stessi (ToM in I persona) o agli altri (ToM in III persona) (Vogelely <i>et al.</i>, 2001) ed essere analizzati da una prospettiva egocentrica o allocentrica (Frith e de Vignemont, 2005). La ToM inoltre si articola in differenti livelli di complessità di ragionamento (ToM di I e di II ordine) (Perner e Wimmer, 1985).</p> <p>Le ricerche sulla teoria della mente si sono concentrate tradizionalmente sui bambini in età prescolare e scolare e sono invece pochi gli studi sullo sviluppo di questa abilità in preadolescenza e adolescenza (Steinberg, 2005). Tuttavia, la letteratura indica come in questa fase dello sviluppo avvengano una serie di cambiamenti sia a livello cognitivo che affettivo, e che tali cambiamenti coinvolgano anche la teoria della mente (Bosacki, 2000).</p> <p>Il presente lavoro fornisce un assessment completo dei diversi aspetti che compongono la teoria della mente in ragazzi preadolescenti e adolescenti, attraverso l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata Theory of Mind Assessment Scale (Thomas, Bosco <i>et al.</i>, 2006; 2009) e una serie di compiti classici per la valutazione di tale abilità: Strange Stories (Happè, 1994), la storia del carretto dei gelati (Baron-Cohen, 1989) e la storia del ladro (Happè e Frith, 1994).</p> <p>Ipotesi: Ipotizziamo che ci sia un miglioramento delle prestazioni in tutti i compiti di teoria della mente indagati all'aumentare dell'età dei partecipanti. In particolare, ipotizziamo che i ragazzi siano più abili nel riflettere sulla teoria della mente in I rispetto a quella III persona e che abbiano prestazioni migliori nei compiti di primo ordine rispetto a quelli di secondo ordine. Ci aspettiamo inoltre che le ragazze abbiano prestazioni migliori rispetto ai ragazzi. Infine, a scopo esplorativo abbiamo indagato l'esistenza di differenze nella comprensione di diversi tipi di stati mentali (credenze, desideri ed emozioni).</p> <p>Metodo: Il campione è composto da 80 ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 17 anni, suddivisi equamente in 4 fasce di età: 11;00-11;11 anni;mesi ($M = 11.34$; $DS = 2.88$), 13;00-13;11 ($M = 13.57$; $DS = 2.67$), 15;00-15;11 ($M = 15.49$; $DS = 3.48$), 17;00-17;11 ($M = 17.09$; $DS = 3.06$). Ogni fascia d'età è composta da un uguale numero di maschi e femmine. Ad ogni partecipante sono state presentate individualmente la Theory of Mind Assessment Scale, un'intervista semi-strutturata che stimola l'intervistato ad esprimere la propria conoscenza sugli stati mentali propri e altrui, e alcuni test classici di teoria della mente: una selezione di 6 Strange Stories (Happè, 1994), la storia del carretto dei gelati (Baron-Cohen, 1989) e la storia del ladro (Happè e Frith, 1994). Thomas si articola in 4 scale - Io-Me, Altro-Sé, Me-Altro, Altro-Me - ciascuna delle quali indaga quattro differenti tipi di stati mentali: credenze, desideri, emozioni positive ed emozioni negative.</p> <p>Risultati: Come ipotizzato, all'aumentare dell'età dei partecipanti aumenta la loro prestazione ad ogni scala di Thomas (ANOVA: $F_{(3,76)} = 13.41$; $p < .001$). I nostri dati mostrano che non sia rilevabile lo stesso incremento delle prestazioni ai compiti classici di teoria della mente all'aumentare dell'età ($F_{(1,76)} = .29$; $p = .84$), tuttavia coerentemente con la letteratura i compiti di II ordine sono più difficili da risolvere di quelli di primo ordine ($F_{(2,152)} = 14.94$ $p < .001$). Come ipotizzato, i ragazzi ottengono</p>

prestazioni migliori alla scala di Thomas che indaga la TOM in I persona rispetto alla III persona (TOM di I ordine) e ottengono prestazioni migliori alla scala che indaga la TOM di I ordine rispetto a quella di II ordine ($F_{(3,237)} = 21.75$; $p < .001$; Bonferroni $p < .001$). Le femmine hanno prestazioni migliori dei maschi in tutte le quattro scale ($F_{(1,78)} = 5.18$; $p = .026$) così come nella comprensione dei differenti stati mentali indagati ($F_{(1,78)} = 5.11$; $p = .027$). Infine, gli adolescenti hanno prestazioni migliori nelle domande che indagano le emozioni negative rispetto a quelle relative agli altri stati mentali indagati ($F = 21.75$; $p < .001$; Bonferroni $p < .001$).

Conclusioni: I risultati del presente lavoro forniscono un quadro completo della teoria della mente nei preadolescenti e adolescenti. Grazie alla capacità di Thomas di indagarne i diversi aspetti è stato possibile mettere in luce come tali abilità non completino la loro maturazione durante l'infanzia ma continuino a evolvere durante l'adolescenza.

Bibliografia

- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297.
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bosacki, A.L. (2000). Theory of Mind and Self-Concept in Preadolescents: Links With Gender and Language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 709-717.
- Bosco, F. M., Colle, L., Fazio, S. D., Bono, A., Ruberti, S., & Tirassa, M. (2009). Th.o.m.a.s.: An exploratory assessment of Theory of Mind in schizophrenic subjects. *Consciousness and Cognition*, 18, 306–319.
- Bosco, F.M., Colle, L., Pecorara, R., & Tirassa, M. (2006) Th.O.M.A.S., Theory of Mind Assessment Scale: Uno strumento per la valutazione clinica della teoria della mente. *Sistemi Intelligenti*, 215-242.
- Frith, U. & de Vignemont, F. (2005). Egocentrism, allocentrism, and Asperger syndrome. *Consciousness and Cognition*, 14, 719-738.
- Happé, F. (1994) An advanced test of Theory of Mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Happé, F., & Frith, U. (1994). Theory of mind in autism. In E. Schopler, & G. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
- Perner, J. & Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that. Attribution of second order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 512-526.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.
- Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F., Falkai, P., Maier, W., Shah, N. J., Fink, G.R., & Zilles, K. (2001). Mind reading: Neural mechanisms of theory of mind and self-perspective. *NeuroImage*, 14, 170-181.

Le qualità dell'immagine diretta negli adolescenti: analisi di self report
Paola Nicolini e Luisa Cherubini
Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione Università di Macerata
nicolini@unimc.it
<p>Introduzione</p> <p>L'adolescenza rappresenta il momento privilegiato in cui l'individuo scopre di essere portatore di un mondo interiore complesso e strutturato (Inhelder e Piaget, 1955), che diviene importante in quanto lo caratterizza e lo identifica rispetto a ogni altro (Palmonari, 1997 e 2001). Grazie all'interazione con gli altri significativi e l'ambiente sociale (Mead, 1934) l'individuo costruisce il concetto di sé cioè la rappresentazione mentale che concorre a formare l'idea che la persona ha di se stessa. Riprendendo quanto Harrè (1998) teorizza riferendosi al Sè2, il concetto di sé è rappresentato da quell'insieme mutevole di attributi personali che sono in gran parte relazionali e in un continuo flusso poiché le relazioni con l'ambiente sociale e materiale si trasformano e cambiano il senso che si ha di se stessi. Il concetto di sé, dunque, è un sistema relativamente durevole e sfaccettato, costituito da diversi sottosistemi (immagini di sé o rappresentazioni di sé) che servono per esplicitare il processo di autoconoscenza dell'individuo stesso quando assume i ruoli e i volti dell'identità (Tuner, 1981, Salvini & Zanellato, 1998).</p> <p>In questa ricerca si vuole esplorare quali sono le caratteristiche dell'immagini di sé (o rappresentazioni di sé) che gli adolescenti esperiscono: l'insieme, implicito o esplicito, di valutazioni e giudizi personali che, associati a particolari stati cognitivi e affettivi, sono utili a definire il concetto che gli adolescenti hanno di se stessi.</p> <p>La ricerca intende indagare - attraverso uno studio di tipo longitudinale - quali aggettivi utilizzano i giovani nel descrivere di se stessi, caratteristiche riconducibili al processo di costruzione dell'identità; in particolare, ci si propone di esplorare le qualità attorno a cui, adolescenti compresi tra i 12 e i 16 anni, fanno gravitare la propria autopresentazione, riferendosi in particolare all'immagine diretta, cioè legata all'auto riflessione.</p> <p>Il campione</p> <p>Il campione coinvolto è costituito da circa 250 studenti così suddivisi: 12 anni (a.s. 2010/2011, 20 studenti); 13 anni (a.s. 2010/2011, 100 studenti); 14 anni media (a.s. 2009/2010 – 60 studenti); 15 anni (a.s. 2006/2007 – 100 studenti); 16 anni (a.s. 2009/2010 – 100 studenti). In particolare, per quanto riguarda i giovani nella fascia di età 15-16 anni, sono state prese in esame 5 classi appartenenti a differenti scuole superiori (licei, istituti tecnici e professionali), garantendo in tal modo il raggiungimento di adolescenti molto diversi per estrazione socio-culturale.</p> <p>Gli strumenti</p> <p>Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è un questionario di autopresentazione (Zuczkowski, 1976; Nicolini 1999), costituito da 5 domande aperte: una delle domande intende indagare l'immagine diretta di sé, ulteriori quattro fanno invece riferimento all'immagine riflessa da altri significativi (Palmonari 1997; Nicolini, Bompreszi & Cherubini 2009).</p>

Metodologia di analisi dei dati

In questo contributo viene riportata l'analisi condotta sugli aggettivi utilizzati dagli adolescenti per rispondere alla sola prima domanda del questionario, quella riferita all'immagine diretta di sé. I dati raccolti dai questionari somministrati in forma anonima, sono stati inizialmente immessi in un programma di elaborazione testi (Word), in seguito sono stati trattati come testi a carattere linguistico mediante un software di analisi lessicale e testuale (TalTAc2) che consente di condurre analisi di tipo statistico/lessicometrico. Grazie al software SPSS verrà condotta un'analisi statistica al fine di evidenziare il livello di significatività dei dati emersi.

Risultati

Considerando che l'analisi è ancora in corso, il dato principale fino a ora emerso dal campione dei 16 anni, è che dei 190 aggettivi utilizzati per parlare di se stessi, la maggior parte è riferita a dimensioni sociali e relazionali (es.: *estroverso/a*, *allegro/a*, *socievole*). Ciò in linea con quanto emerso dagli studi di Damon e Hart (1992) secondo cui nella preadolescenza il soggetto scopre un nuovo principio organizzatore del concetto di sé: le implicazioni interpersonali, cioè l'importanza che hanno determinati aspetti di sé nell'interazione con gli altri.

Nell'ambito del gruppo sociale-relazionale, l'aggettivo più utilizzato è *simpatico/o* (F 33%; M 38%), vale a dire che suscita negli altri un'istintiva disposizione benevola o l'impressione di una immediata congenialità a causa dell'aspetto fisico gradevole o dell'atteggiamento psicologico aperto, affabile, comunicativo, anche con riferimento alle doti stesse, fisiche e spirituali, all'aspetto, all'atteggiamento; che suscita propensione amorosa; che riscuote il favore popolare; cordiale, amichevole. Il suo significato è legato al tipo di rapporto sociale e dimostra la necessità degli adolescenti di essere in contatto con gli altri; conferma inoltre quanto l'essere in relazione con gli altri e ricevere una accettazione sociale positiva sia considerato importante dagli adolescenti. È possibile rilevare molti riferimenti alla dimensione esteriore (*particolarità fisiche*: M 32%; F 38%), sia per i maschi che per le femmine; sono invece pochi i riferimenti agli aspetti morali (*responsabile* M 5%, F 4%) e ancora meno quelli per la dimensione cognitiva (*bravo/a a scuola* solo M 1%, *intelligente* nessuno). Rispetto alle differenze di genere, al momento è possibile rilevare una maggiore produzione linguistica da parte delle femmine intuibile dal numero di aggettivi utilizzato per parlare di sé (F 324; M 126); inoltre, il termine *permaloso/a* - riferito ad una qualità personale - è utilizzato più dalle femmine e meno dai maschi (F 22%; M 5%) mentre questi ultimi usano di più il termine *socievole* (F 18% M 40%) che è una qualità riferibile alla dimensione sociale-relazionale.

Discussione

Essendo l'analisi ancora in corso, i dati riportati possono essere al momento interpretati soltanto in modo indicativo, tuttavia si rivelano interessanti non solo rispetto alla tipologia di aggettivi utilizzati ma anche dal punto di vista delle differenze di genere. Inoltre, offrono indicazioni sui possibili punti di forza e punti di debolezza nella costruzione dell'immagine di sé in un momento delicato per questo compito di sviluppo quale quello dell'adolescenza

Bibliografia

- Damon W., Hart D. (1992), Self-understanding and its role in social and moral development, in H. Bornstein e M.E. Lamb (eds), *Developmental Psychology*, Erlbaum, Hillsdale
- Harrè, R. (1998) *La singolarità del Sé. Introduzione alla psicologia della persona*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina (2000)
- Inhelder, B., Piaget, J. (1955). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1973.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, sè e società*. Trad. It. Firenze: Giunti-Barbera, 1966
- Nicolini, P. (1999). *Che pensi di te stesso? Le autopresentazioni degli adolescenti*. Milano: Franco Angeli.
- Nicolini P., Bomprezzi M., Cherubini L. (2009) *La costruzione dell'identità negli adolescenti: tra immagini dirette e riflesses*, *Infad. Revista de Psicologia*, 1, 2009, pp.387-398
- Palmonari, A., Pombeni, M. L. & Kirchler, E. (1990). *Adolescents and their peer-groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks*. *Social Behaviour*, 5, 33-48.
- Palmonari, A. (Ed.). (1997). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Salvini A. e Zanellato L., (1998) *La costruzione del sé e dell'identità*, in A. Salvini, *Argomenti di psicologia clinica*, Padova: Upsel Domeneghini Editore
- TalTac2: www.taltac.it
- Turner, J. C. (1981) *Towards a cognitive redefinition of the social group*, in *Cahiers de psychologie cognitive*, n. 2, pp. 93-118
- Zuczkowski A. (1976) *Autodescrizione e concetto di sé. Problemi e metodi di studio*, *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Macerata*, IX, pp. 281-321

Tratti Alessitimici e deficit di empatia in un campione di genitori di bambini con Sindrome di Asperger.
Claudio Paloscia, Rossella Guerini, Luca Surian e Augusto Pasini
Claudio Paloscia, U.O.C. di Neuropsichiatria Infantile, Università di Roma Tor Vergata, Ass. La Nostra Famiglia Brindisi e Lecce
Rossella Guerini, Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione, Università degli Studi di Trento
Luca Surian, Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione, Università degli Studi di Trento
Augusto Pasini, U.O.C. di Neuropsichiatria Infantile, Università di Roma Tor Vergata
claudiopaloscia@yahoo.it
<p>Introduzione. Negli ultimi anni alcuni studi hanno evidenziato la presenza di tratti Alessitimici in circa il 50% di pazienti con diagnosi di spettro autistico (Hill <i>et al.</i>, 2004; Silani <i>et al.</i>, 2008) rispetto al 10% di Alessitimia che caratterizza la popolazione generale (Salminen <i>et al.</i>, 1999). È stato ipotizzato che il deficit di empatia nelle persone autistiche sia dovuto ad alterazioni enterocettive collegate all'Alessitimia piuttosto che allo stesso autismo (Silani <i>et al.</i>, 2008). Recentemente, è stata dimostrata l'associazione tra gravità dell'Alessitimia e capacità empatiche (Bird <i>et al.</i>, 2010). Elevati livelli di Alessitimia sono in grado di predire ridotte risposte empatiche a livello della corteccia dell'insula anteriore sinistra (Bird <i>et al.</i>, 2010). Quindi la presenza di Alessitimia oltre a caratterizzare solo una parte dei pazienti autistici avrebbe un ruolo importante nel favorire lo sviluppo di deficit delle capacità empatiche, consentendo di caratterizzare almeno un possibile sottotipo di autismo. Alcuni studi sulle famiglie di pazienti con diagnosi dello spettro autistico hanno evidenziato che oltre alla trasmissione del fenotipo autistico potrebbero segregare nei parenti di primo grado alcuni tratti autistici senza tuttavia soddisfare i criteri diagnostici dei disturbi pervasivi dello sviluppo (Bolton <i>et al.</i>, 1994; Piven <i>et al.</i>, 1997, 2001; Szatmari <i>et al.</i>, 2000). Questi tratti vengono definiti con il termine di "Broader Autism Phenotype" (BAP). La presenza del BAP appare associata con deficit a livello cognitivo, alterazioni nella socializzazione e a volte a disturbi psichiatrici, come è evidente in alcuni studi sui genitori di bambini autistici (Murphy <i>et al.</i>, 2000; Yirmiya e Shaked 2005). Recentemente, è stata riscontrata la presenza di elevati livelli di Alessitimia in soggetti con Sindrome di Asperger (Tani <i>et al.</i>, 2004) e in adulti con disturbi dello spettro autistico ad alto funzionamento (Hill <i>et al.</i> 2004). Questa difficoltà di elaborazione delle emozioni si è mostrata essere stabile nel tempo nei pazienti (Berthoz e Hill, 2005). Szatmari e coll. (2008) hanno identificato nell'Alessitimia una caratteristica importante del BAP in genitori di pazienti autistici. La nostra ricerca si pone come obiettivo di identificare se questo fenotipo (elevata Alessitimia e deficit di empatia) è riscontrabile nei genitori di ragazzi con Sindrome di Asperger (S.A.) e se quindi possa rappresentare una caratteristica endofenotipica che si distribuisce nelle famiglie.</p> <p>Metodo. 30 genitori di 15 bambini con Sindrome di Asperger (8-15 anni) e 35 genitori di bambini della stessa età senza diagnosi neuropsichiatrica hanno compilato la Toronto Alexithymia Scale 20 (TAS 20; Bagby, Parker e Taylor, 1994) e la scala Empathy Quotient (EQ; Lawrence <i>et al.</i>, 2004). È stata utilizzata l'Analisi della Varianza (ANOVA) per confrontare i due gruppi presi in esame. Il test U Mann Whitney è stato utilizzato per confrontare i punteggi dei domini ADI-R e ADOS dei bambini figli di genitori con punteggi elevati di Alessitimia (TAS 20>61) rispetto ai bambini figli di genitori con</p>

punteggi bassi alla TAS 20 (<61). I bambini con S.A. sono stati diagnosticati utilizzando i criteri diagnostici del DSMIV-TR e tramite la somministrazione dell'Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R; Lord *et al.*, 1994) e l'Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS; Lord *et al.*, 1999).

Risultati. I genitori dei pazienti con Sindrome di Asperger presentavano punteggi più elevati alla TAS 20 (punteggio totale) e un più basso quoziente di empatia rispetto ai genitori di bambini senza disturbi neuropsichiatrici ($F=13,919$; $p<0.001$; $O.P.=0,958$). Inoltre, nei genitori di bambini con S.A., un punteggio più alto alla TAS 20 correlava con una maggiore gravità del quadro clinico del figlio (mean rank= 105,6; $p<0.001$). In entrambi i gruppi di genitori era presente una correlazione negativa tra punteggi ottenuti alla TAS 20 e punteggi all'Empathy Questionnaire.

Discussione. Questi risultati indicano che l'alessitimia e la presenza di bassi livelli di empatia potrebbero rappresentare effettivamente una componente del *Broad Autism Phenotype* e quindi caratterizzare un endofenotipo il cui studio potrebbe favorire maggiori conoscenze sui disturbi dello spettro autistico ed in particolare della Sindrome di Asperger.

Bibliografia

Bagby R.M., Parker J.D.A e Taylor G.J. (1994), *The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale*. Journal of Psychosomatic Research, 38, 23-40.

Berthoz, S., & Hill, E. L. (2005). *The validity of using self-reports to assess emotion regulation abilities in adults with autism spectrum disorder*. European Psychiatry, 20, 291–298.

Bird G., Silani G., Brindley R., White S., Frith U., Singer T. (2010), *Empathic brain responses in insula are modulated by levels of alexithymia but not autism*, Brain, 33,1515-25.

Bolton, P., MacDonald, H., Pickles, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., et al. (1994). *A case-control family history study of autism*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 877–900.

Hill E., Berthoz S., Frith U. (2004), *Brief report: cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives*, J Autism Dev Disord, 34, 229–35.

Lawrence E.J., Shaw P., Baker D., Baron-Cohen S., David A.S. (2004), *Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient*, Psychol Med, 34(5),911-9.

Lord C., Rutter M., Le Couteur A. (1994), *Autism Diagnostic Interview-Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders*, Journal of Autism & Developmental Disorders, 24, 659-68.

Lord C., Rutter M., DiLavore P.C., Risi S. (1999), *Autism Diagnostic Observation Schedule-WPS Edition (ADOS-WPS)*, Western Psychological Services, Los Angeles.

Murphy, M., Bolton, P. F., Pickles, A., Fombonne, E., Piven, J., & Rutter M. (2000). *Personality traits of the relatives of autistic probands*. Psychological Medicine, 30, 1411–1424.

Piven, J., Palmer, P., Jacobi, D., Childress, D., & Arndt, S. (1997). *Broader autism phenotype: Evidence from a family history study of multiple-incidence autism families*. The American Journal of Psychiatry, 154, 185–190.

Piven, J. (2001). *The broad autism phenotype: A complementary strategy for molecular genetic studies*

of autism. American Journal of Medical Genetics, 105, 34–35.

Salminen J.K., Saarijarvi S., Aarela E., Toikka T., Kauhanen J. (1999), *Prevalence of alexithymia and its association with sociodemographic variables in the general population of Finland*, J Psychosom Res, 46, 75–82.

Silani G., Bird G., Brindley R., Singer T., Frith C., Frith U. (2008), *Levels of emotional awareness and autism: An fMRI study*, Soc Neurosci, 97–112.

Szatmari P, Georgiades S, Duku E, Zwaigenbaum L, Goldberg J, Bennett T. (2008). Alexithymia in parents of children with autism spectrum disorder. J Autism Dev Disord. Nov;38(10):1859-65.

Tani, P., Lindberg, N., Joukamaa, M., Nieminen-von Wendt, T., von Wendt, L., Appelberg, B., et al. (2004). *Asperger syndrome, alexithymia and perception of sleep*. Neuropsychobiology, 49,64-70.

Yirmiya, N., & Shaked, M. (2005). *Psychiatric disorders in parents of children with autism: A meta-analysis*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 69–83.

La rappresentazione del sé corporeo in condizioni pediatriche caratterizzate da patologie croniche diversamente trattate

Giovanna Perricone, Concetta Polizzi, Maria Regina Morales

Dipartimento di Psicologia, Unità di Ricerca in Psicologia Pediatrica, Università degli Studi di Palermo-Viale delle Scienze, Parco D'Orleans, edificio 15, 90128 Palermo

giovanna.perricone@unipa.it

Introduzione

In presenza di patologie croniche si evidenzia, spesso, una certa criticità relativa alla rappresentazione del sé corporeo (Price, 1996; Daviss et al., 2000), sul piano della maturità sia intellettuale che emotivo-affettiva, proprio in funzione dei cambiamenti fisici indotti dalla patologia, ma anche dai trattamenti, che sembrano orientare in modo diverso tale criticità (Cash, 2004); in tal senso, è possibile ipotizzare rappresentazioni del corpo diverse tra le condizioni pediatriche che implicano trattamenti più invasivi della quotidianità (es. diabete, talassemia, nefropatie), e quelle caratterizzate da trattamenti solo farmacologici (es. alcune cardiopatie). Alla luce di tali considerazioni, lo studio riportato ha focalizzato la rappresentazione del sé corporeo in bambini con patologia cronica sottoposti a tipologie diverse di trattamento (invasivo vs farmacologico), facendo riferimento ad un modello di lettura di tale rappresentazione che si muove su due piani: qualitativo e quantitativo. Sul piano qualitativo gli indicatori a cui si fa riferimento sono, intanto, quelli dell'adeguatezza e dell'integrità dell'immagine del corpo (rispetto delle dimensioni e proporzioni, equilibrio tra le parti, simmetria, dinamismo della figura, ecc.); e ancora, l'indicatore costituito dal rapporto tra le mappe cognitive (individuale, sociale e medica) che, solitamente possono orientare la rappresentazione del corpo (Helman, 1995) e quindi, il recupero di elementi che attengono al quotidiano (mappa individuale), alle implicazioni della patologia e delle cure (mappa medica), così come, ad attribuzioni sociali, culturali e familiari rispetto al corpo (mappa culturale). Sul piano quantitativo si fa riferimento alla maturità cognitiva globale del bambino. In tal senso, lo studio ha voluto indagare: la configurazione assunta dai diversi indicatori della rappresentazione del sé corporeo considerati dal modello in presenza di patologie croniche diversamente trattate; possibili differenze statisticamente significative tra gli indicatori della rappresentazione del sé corporeo in funzione del tipo di trattamento.

Metodo

Lo studio ha coinvolto 52 bambini con patologia cronica (età media 10 anni, DS 1.6 anni), suddivisi in base al "tipo di trattamento" in due sottogruppi di pari numerosità: gruppo bambini sottoposti a procedure invasive (nefropatie, diabete, talassemia) e gruppo bambini trattati solo farmacologicamente (cardiopatie congenite). Lo strumento utilizzato è stato il Disegno della Figura Umana applicato secondo la procedura di Royer (1979) che prevede una valutazione sia qualitativa, relativa agli elementi grafici del disegno, che quantitativa (calcolo del quoziente di maturità). L'analisi dei disegni è stata effettuata attraverso una specifica griglia di codifica, articolata nei descrittori individuati dal test, relativi all'adeguatezza e all'integrità corporea e al quoziente di maturità, ma anche, integrata dagli indicatori relativi alle mappe cognitive prese in considerazione. I dati sono stati analizzati attraverso il test χ^2 per un campione, per l'analisi di differenze significative tra le frequenze relative ai livelli dell'adeguatezza dell'immagine di sé, dell'integrità corporea e del quoziente di maturità; e ancora, attraverso il test di Mann-Whitney per individuare possibili differenze tra gli indicatori del sé corporeo in funzione del "tipo

di trattamento”.

Risultati

I risultati mettono in evidenza, sul totale dei soggetti, una percezione del corpo soprattutto secondo livelli medi di adeguatezza e di integrità, pur non emergendo differenze significative tra i diversi livelli (alto, medio-alto, medio, medio-basso, basso, assente) di tali indicatori (per l'adeguatezza: $\chi^2 = 2.1$, $df = 4$, $p > .05$; per l'integrità: $\chi^2 = 3.1$, $df = 4$, $p > .05$). Rispetto alle mappe cognitive, i dati evidenziano, sempre sul totale dei soggetti, una maggiore presenza della mappa individuale e quindi, di elementi grafici che fanno riferimento ad aspetti della vita quotidiana del qui ed ora e/o del passato del bambino, mentre, risultano quasi del tutto assenti elementi che riconducono alla mappa medica. In relazione, poi, al quoziente di maturità, la maggior parte dei bambini si caratterizza per livelli medi (34%), pur in presenza di una discreta percentuale (22%) di “debolezza cognitiva” che però non raggiunge una significatività ($\chi^2 = 2.6$, $df = 3$, $p > .05$). Per quanto attiene, infine, alle possibili differenze tra tali indicatori della rappresentazione del corpo nei due gruppi differenziati per il tipo di trattamento, emergono dati statisticamente significativi solo per l'adeguatezza dell'immagine di sé ($U = 197.5$, $p = .03$) e per l'integrità corporea ($U = 204$, $p = .04$), laddove, i livelli più alti sia dell'adeguatezza dell'immagine di sé e quindi, di valutazione positiva del proprio corpo, sia dell'integrità corporea riguardano i bambini sottoposti a trattamenti invasivi.

Discussione

I risultati, per un verso, sottolineano la presenza di una risorsa nei bambini con patologie croniche diversamente trattate costituita dai livelli per lo più medi degli indicatori della rappresentazione del sé corporeo, per altro, inducono ad approfondire su un campione più ampio le differenze emerse in considerazione del tipo di trattamento, che può essere letto sia come un tentativo di negazione sia come tentativo di attraversamento della condizione di rischio evolutivo.

Bibliografia

- Cash T. F. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body Image*, 1: 1–5.
- Daviss W.B., Mooney D., Racusin R., Ford J.D., Fleischer A. and McHugo G.J. (2000). Predicting post-traumatic stress after hospitalization for pediatric injury. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatric*, 39, 5: 576-83.
- Di Cagno L., Gandione M. e Massaglia P. (1992). Il contenimento delle angosce come momento terapeutico nel lavoro con i genitori di bambini con patologia organica grave. In: Fava Vizziello G. e Stern D.N., a cura di, *Dalle cure materne all'interpretazione*. Milano: Cortina, pp.74-86.
- Helman C.G. (1995). The body image in health and disease: exploring patients' maps of body and self. *Patient Education and Counseling*, 26: 169-175.
- Price B. (1996). Illness careers: the chronic illness experience. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 2: 275-279.
- Royer J. (1979). *La personalità del bambino attraverso il disegno della figura umana*. Firenze: Giunti OS.
- Senatore Pilleri R. and Oliverio Ferraris A. (1989). Vissuto di malattia e immagine di sé nel bambino e nell'adolescente malato cronico. In: Senatore Pilleri R. e Oliverio Ferraris A., a cura di, *Il bambino malato cronico: aspetti psicologici*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 7-21.
- Vessey J.A. e O'Sullivan P. (2000). A Study of Children's Concepts of Their Internal Bodies: A Comparison of Children With and Without Congenital Heart Disease. *Journal of Pediatric Nursing*, 15, 5: 292-298

RAPPRESENTAZIONE DELLO 'STRANIERO' SECONDO I BAMBINI: UNO STUDIO PRELIMINARE

Daniela Raccanello

Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia, Università degli Studi di Verona, via San Francesco, 22, 37129 Verona

daniela.raccanello@univr.it

Introduzione. I rapidi cambiamenti demografici che hanno luogo attualmente in Italia e in altri paesi (Bonifazi, 2007) portano all'attenzione il tema dell'immigrazione straniera e delle relazioni tra persone appartenenti a gruppi razziali/etnici diversi (Quintana *et al.*, 2006). Questo lavoro fa parte di un progetto più ampio sulla rappresentazione spontanea del concetto di straniero in bambini di età prescolare e scolare, italiani e non. Da un lato, si è tenuto conto della Teoria delle Rappresentazioni Sociali, secondo cui una rappresentazione sociale è un sistema socio-cognitivo relativo a un aspetto del mondo, costruito e condiviso in una comunità, con la funzione di guidare le azioni (Gruev-Vintila e Rouquette, 2007; Moscovici, 1961). Dall'altro, si sono considerati lavori relativi a 'sociologia ingenua' e 'teoria della mente' (Durkin e Judge, 2001; Hirschfield, 2001; Lecce e Pagnin, 2007): i primi informano sulle precoci capacità di utilizzare categorie sociali per raggruppare le persone (es., razza, lingua); i secondi documentano lo sviluppo della comprensione e della capacità di descrivere le differenze tra persone in base a caratteristiche esterne e interne. Tuttavia, da un punto di vista teorico, sono ancora scarse le conoscenze su come il concetto di straniero sia espresso e si sviluppi nei bambini; esse potrebbero presentare ricadute concettuali e metodologiche per professionisti che operano in diversi contesti, nell'affrontare il tema dello straniero, contribuendo a ridurre atteggiamenti negativi quali i pregiudizi (Aboud, 2003).

Lo scopo è stato quindi indagare la capacità dei bambini di rappresentare tramite diverse modalità (grafica e verbale) lo straniero, analizzando l'adeguatezza e la complessità di tale rappresentazione. Ci si è focalizzati sul ruolo giocato da due fattori, età – per esplorare lo sviluppo delle abilità dei bambini – e conoscenza di persone straniere – alla luce della teoria del contatto tra gruppi di Allport (1954), secondo cui interazioni tra gruppi razziali/etnici contribuiscono a far diminuire bias cognitivi come gli stereotipi. Ci si aspettavano maggiori adeguatezza e complessità delle rappresentazioni (a) al crescere dell'età e (b) per chi conosce persone straniere.

Metodo. Partecipanti. Centoventidue bambini italiani (ultimo anno di scuola dell'infanzia: $n = 61$; quarta primaria: $n = 61$) e i bambini stranieri presenti nelle loro classi ($n = 3$; $n = 11$).

Materiale e procedura. Ogni bambino ha disegnato un possibile incontro con un bambino straniero e partecipato a un'intervista semi-strutturata sul disegno, in cui si chiedeva di riportare in base a quali elementi si sa che il bambino disegnato è straniero. Inoltre, ai bambini italiani è stato chiesto se conoscevano persone straniere. Codifica. Disegni e risposte sono stati codificati in base a (1) adeguatezza: possibilità di identificare un bambino come straniero; (2) complessità: presenza/assenza di elementi che permettono di caratterizzare una persona come straniera (per disegni e interviste: tratti somatici, elementi culturali e sociali; solo per interviste: elementi linguistici, appartenenza geografica). Il 15% dei dati è stato codificato da un secondo giudice (accordo medio: 94%).

Risultati. Per i bambini italiani, si sono condotti test non parametrici ($p < .05$). Data la scarsa numerosità dei bambini stranieri, non è stato possibile condurre test analoghi; tuttavia, le frequenze presentavano un andamento simile a quello dei bambini italiani di seguito descritti. I principali risultati indicano che, in merito all'età, è emersa un'evoluzione nell'adeguatezza delle rappresentazioni – grafiche ($\chi^2_{(1, 122)} = 21.317, p < .001$) e verbali ($\chi^2_{(1, 122)} = 39.138, p < .001$) – dello straniero, corrispondente poi a una maggiore abilità nel tratteggiare gli elementi che permettono di connotare un

individuo come straniero, attinenti a sfera somatica, linguistica, geografica, e/o di natura culturale e sociale. Inoltre, la conoscenza di persone straniere era legata alla capacità di rappresentare lo straniero, come indicato da una maggiore adeguatezza della prestazione grafica ($\chi^2_{(1, 122)} = 22.599, p < .001$) e verbale ($\chi^2_{(1, 122)} = 39.967, p < .001$) – corrispondente anche a una maggior complessità in termini di diversi elementi – per i bambini che hanno dichiarato di avere contatti diretti con stranieri.

Discussione. Il presente lavoro ha permesso di delineare come una rappresentazione costruita socialmente quale il concetto di straniero si evolva all'aumentare dell'età, e sia più complessa in presenza di contatti diretti con persone straniere, sia tramite lo studio di disegni che di interviste, strumenti che godono di un ruolo privilegiato nel permettere l'accesso al mondo interno del bambino. Studi futuri permetteranno di verificare se a tale rappresentazione corrispondano anche modalità di relazione più positive, alla luce ad esempio della teoria del contatto (Allport, 1954).

Bibliografia

- Aboud, F. E. (2003). The formation of ingroup favoritism and outgroup prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology, 39*, 48-60.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bonifazi, C. (2007). *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Durkin, K., e Judge, J. (2001). Effects of language and social behaviour on children's reactions to foreign people in television. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 597-612.
- Gruev-Vintila, A., e Rouquette, M. L. (2007). Social thinking about collective risk: How do risk-related practice and personal involvement impact its social representations? *Journal of Risk Research, 10*, 555-581.
- Hirschfield, L. A. (2001). On a folk theory of society: Children, evolution, and mental representations of social groups. *Personality and Social Psychology Review, 5*, 107-117.
- Lecce, S., e Pagnin, A. (2007). *Il lessico psicologico. La teoria della mente nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K., Contreras-Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., Hughes, D., Liben, L. S., Nelson-Le Gall, S., e Vietze, D. L. (2006). Race, ethnicity, and culture in child development: Contemporary research and future directions. *Child Development, 77*, 1129-1141.

Sessione tematica I

“Contesti, credenze, interazioni nella formazione di adolescenti e adulti”

PG.169

Conoscenze sulle professioni, interessi e credenze di efficacia in giovani adulti con disabilità intellettiva di L. Carrieri, T. M. Sgaramella, L. Maronese e S. Soresi

PG.171

Generazioni di psicologi: la professione immaginata di F. Carugati e P. Selleri

PG.173

Sistemi regolatori nel contesto del CSCL di A. Chifari e V. Benigno

PG.175

Analizzare le inter-azioni in una comunità di apprendimento online di M. A. Impedovo, P. Spadaro e M. B. Ligorio

PG.177

La clownerie come strumento di formazione nella scuola dell'infanzia: un percorso di due anni di A. Farneti e F. Palloni

PG.179

Processi di apprendimento e sviluppo: come gli studenti di un corso universitario blended maturano nuove ZPD di F. F. Loperfido e M. B. Ligorio

PG.182

Identità in transizione: Stile decisionale e Profilo di interessi in adolescenti siciliani nel percorso di scelta vocazionale di M. Pellerone, V. Schimmenti e C. Laudani

PG.184

Adolescenti in bilico: dinamiche di avvicinamento e allontanamento dalla scuola in contesti difficili di A. Priore e S. Parrello

PG.186

La narrazione di sé di studentesse universitarie: analisi delle dediche e dei ringraziamenti delle tesi di laurea di G. Savarese e N. Pecoraro

CONOSCENZE SULLE PROFESSIONI, INTERESSI E CREDENZE DI EFFICACIA IN GIOVANI ADULTI CON DISABILITÀ INTELLETTIVA

Carrieri, L*., Sgaramella T.M.**, Maronese, L.**, Soresi S. **

*Università degli Studi di Cassino, ** Università degli studi di Padova

loredanacarrieri@tiscali.it

Introduzione. Gli studi che hanno analizzato le conoscenze professionali in persone con disabilità intellettiva, motoria e sensoriale, hanno sottolineato che il livello di conoscenza delle professioni è direttamente influenzato dalla possibilità di essere stati direttamente esposti alle stesse e che il grado di accuratezza delle conoscenze professionali varia rispetto alle dimensioni oggetto di indagine: formazione richiesta, opportunità lavorativa, guadagno, abilità fisiche o mentali richieste (Walls et al., 1996). Inoltre, la maggiore esposizione a delle specifiche professioni, sembra influenzare anche gli interessi professionali, più consistenti nei confronti di quelle professioni caratterizzate da un minor livello di complessità (Fives, 2008). **Obiettivi.** Lo studio, mediante un'analisi che includa sia aspetti soggettivi sia descrizioni articolate delle professioni, si propone di indagare le conoscenze sulle professioni presenti in giovani adulti con disabilità intellettiva e di verificare l'esistenza di una relazione tra conoscenze professionali, interessi e autoefficacia rispetto alle professioni analizzate. **Partecipanti.** Hanno partecipato allo studio 35 persone (22 maschi e 13 femmine) di età media pari a 31,77 anni (d.s.= 7,74) e scolarità media pari a 10,43 anni (d.s.= 1,72) con disabilità intellettiva lieve o moderata, certificata e confermata dal livello di efficienza cognitiva individuata tramite le matrici Colorate Progressive di Raven (Raven et al., 1986). **Strumenti.** I partecipanti hanno risposto ad un'intervista adattata e messa a punto per indagare le conoscenze delle professioni (Nota & Soresi, 2009) e a un questionario sugli interessi e sull'autoefficacia per le professioni (Soresi & Nota, 2007). In particolare, le conoscenze sulle 12 professioni incluse sono state analizzate lungo le seguenti dimensioni: consapevolezza della conoscenza della professione, familiarità con la professione, formazione richiesta, guadagno, capacità richieste (logico-matematiche, manuali, linguistiche, di organizzazione, ecc), descrittori della professione (ambienti, strumenti, compiti). Le professioni utilizzate per l'analisi si riferiscono agli ambiti professionali previsti nel modello RIASEC di Holland (1997): realistico, investigativo, artistico, sociale, intraprendente, convenzionale. **Risultati.** Mediante analisi della varianza a misure ripetute è stato analizzato il livello di accuratezza delle conoscenze lungo le diverse dimensioni. Per quanto riguarda la percezione di conoscenza emerge una differenza significativa tra le diverse professioni [Δ di Wilks=,072; $F(9,26) = 35,97$; $p=.000$]. La professione che riferiscono di conoscere meglio è l'educatore, meno conosciute sono l'incisore e l'investigatore privato. Per quanto riguarda il livello di conoscenza delle professioni, rispetto ai descrittori (ambienti, strumenti e compiti) emerge un effetto principale del tipo di professione [Δ di Wilks=,146; $F(9,26) = 16,92$; $p=.000$]. In particolare, le professioni che mostrano un livello di accuratezza maggiore risultano il giardiniere e il fotografo, meno conosciute sono l'incisore e l'investigatore. Per quanto riguarda le capacità specifiche richieste dalle singole professioni, i confronti a coppie, effettuati tramite il metodo di Bonferroni, mostrano come i partecipanti siano in grado di differenziare le abilità specifiche necessarie anche all'interno dello stesso ambito professionale (per esempio, l'infermiere e l'educatore, entrambi appartenenti all'area sociale del modello di Holland, si differenziano per le abilità manuali, linguistiche e di organizzazione, $p<.001$). E' presente, tuttavia, una tendenza a sovrastimare sistematicamente la necessità di una formazione universitaria e il guadagno. Relativamente al questionario "Le preferenze per il futuro" le analisi della varianza a misure ripetute evidenziano diversi livelli di interessi [Δ di Wilks =,414; $F(5,29) = 8,214$; $p=.000$] e di credenze di efficacia [Δ di Wilks = ,395; $F(5,29) = 8,90$; $p=.000$] rispetto ai diversi ambiti. Rispetto alle singole professioni, tramite correlazioni di Pearson, è

stata analizzata la relazione tra conoscenza e interessi. Questa risulta significativa per le professioni caratterizzate da un minor livello di conoscenza, per esempio nell'incisore ($r = .45$, $p < .05$). Inoltre, per le professioni descritte in modo più articolato emerge una correlazione significativa tra il grado di conoscenza e le relative credenze di efficacia (es. giardiniere: $r = .36$; $p < .05$). **Discussione.** Anche per i giovani adulti con disabilità intellettiva il livello di accuratezza nelle conoscenze varia lungo le dimensioni considerate. Lo studio, concordemente con quanto riscontrato in letteratura (Walls et al., 1996), sottolinea il ruolo dell'esperienza diretta sul livello di accuratezza delle conoscenze. La relazione che emerge tra conoscenze, interessi e autoefficacia suggerisce l'utilità dell'analisi delle conoscenze delle professioni come strumento per la valutazione nell'orientamento e come supporto per una scelta consapevole anche nell'ambito della disabilità intellettiva.

Bibliografia

- Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 56(6), 508-522.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Nota, L., & Soresi, S. (2009). Valutare le conoscenze professionali: lo strumento "Quanto conosci le professioni? XI Congresso Nazionale Orientamento alla Scelta: Ricerche, Formazioni, Applicazioni. Padova, 18/19 Giugno 2009.
- Raven J.C., *Progressive Matrices 1947 [Serie A, AB, B; Colorate]*, Manuale, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Soresi, S., & Nota, L. (2007). *ASTRID - Portfolio per l'assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità - Orientamento. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali*
- Walls R T; Fullmer, S. L; Dowler, D. L. (1996). Functional vocational cognition: Dimension of real-world accuracy. *The career development Quarterly*, 44(3), 224-233.

Generazioni di psicologi: la professione immaginata
Felice Carugati, Patrizia Selleri
Alma Mater Studiorum Università di Bologna - Facoltà di Psicologia – P.le A. Moro, Cesena
Felice.carugati@unibo.it
<p>Introduzione: Una delle prime ricerche sistematiche sulla professione di psicologo ha più di 30 anni di vita (Palmonari, 1981). Dall’analisi delle 140 interviste fu allora possibile ricostruire 4 tipologie: A- lo psicologo che legittima il proprio intervento in funzione dell’impegno politico; B- lo psicologo che vuole emancipare la società; C- lo psicologo tecnico delle relazioni interpersonali; D- lo psicoterapeuta. A partire da queste tipologie era stato poi realizzato un questionario, sottoposto a studenti di psicologia (De Paolis, Lorenzi-Cioldi, Pombeni, 1983), che aveva messo in luce l’esistenza di due insiemi antitetici di risposte: un orientamento di natura sociale (tipologie A+B) ; un orientamento di natura individuale (tipologie C+D). Dopo 30 anni, caratterizzati da un’esplosione delle lauree in Psicologia, dalla diffusione e dal risalto che la professione di psicologo ha avuto, anche grazie a cinema e televisione e alla pressione legislativa di riformare i corsi di studio in relazione al mercato del lavoro, si è deciso di studiare le immagini della professione che accompagnano attualmente la scelta delle matricole dei corsi di Laurea triennali in psicologia.</p> <p>Metodo: E’ è stato realizzato un questionario composto da 36 item (4 per ciascuna delle tipologie A-B-C-D) provenienti dal lavoro originale, questionario sottoposto successivamente a circa 1400 matricole provenienti da 12 Facoltà e corsi di studio in psicologia italiane, nel primo semestre dell’a.a. 2009-2010. Sui dati raccolti è stata condotta un’analisi fattoriale (ML/Varimax; Spss 15.0) e successivamente un’analisi della varianza a due vie (genere * Facoltà).</p> <p>Risultati: Sono stati ottenuti quattro fattori, che spiegano il 32,70% della varianza totale ed illustrano altrettante immagini della professione: lo psicologo professionista clinico-terapeuta (Fattore 1); lo psicologo “mediatore con la realtà sociale” (Fattore 2); lo psicologo ‘rogersiano’ che aiuta a comprendere se stessi e gli altri (Fattore 3); lo psicologo “impegnato politicamente” (Fattore 4). Una seconda analisi fattoriale a due fattori (27,47% della varianza totale) conferma l’organizzazione in due sottoinsiemi: uno a carattere individuale, l’altro a carattere sociale. Complessivamente esiste un alto accordo con una rappresentazione della professione come terapeuta, mediatore nelle relazioni interpersonali, rogersiano, rispetto ad un’attività di operatore volto al cambiamento sociale o politico. Si tratta di risultati che ripropongono in modo consistente, a trent’anni di distanza, quelli ottenuti nelle due indagini citate. L’analisi multivariata genere * anno di nascita non mostra differenze; l’analisi genere * voto ottenuto all’esame di stato non mostra differenze rispetto al genere, mentre evidenzia una maggiore propensione per uno psicologo terapeuta o mediatore da parte dei soggetti con un risultato medio alto all’esame di stato.</p> <p>Discussione: Appare come l’immagine di uno psicologo, declinata con le caratteristiche di uno psicoterapeuta, sia quella meglio descritta dalle risposte delle matricole, indipendente dall’età di iscrizione nel percorso che li porterà ad esercitare una professione immaginata come attività libero-professionale(ricordiamo che un terzo delle matricole ha un’età superiore a 19 anni). Si tratta certamente di un limite informativo sul quale sarà utile riflettere, ripensando alle attività di orientamento universitario che interessano gli ultimi anni della scuola superiore, per evitare che nei giovani vengano alimentate illusioni professionali rispetto ad un mercato del lavoro che si presenta molto diverso e</p>

complesso rispetto ai anni passati.

Bibliografia

De Paolis P., Lorenzi-Cioldi F., Pombeni M.L. (1983) Il lavoro dello psicologo:l'immagine di un gruppo di studenti di psicologia, *Giornale Italiano di Psicologia*, X,1,143-161.

Palmonari A. (1982) *Psicologi. Ricerca psicosociologica su un processo di professionalizzazione*, Bologna, Il Mulino.

Sistemi regolatori nel contesto del CSCL
Chifari A. *, Benigno V. **
* ITD-CNR Via Ugo La Malfa 153 · 90146 Palermo, ** Via de Marini 6 · 16149 Genova
benigno@itd.cnr.it
<p>Introduzione</p> <p>Il presente studio indaga la relazione tra sistemi regolatori (assessment e locomotion) e alcune caratteristiche legate all'apprendimento collaborativo a distanza, avvalendosi della Regulatory-Mode Theory (Kruglansky <i>et al.</i>, 2000), teoria che ha avuto negli ultimi anni un forte impatto sulla letteratura scientifica, ma non ancora nota nell'ambito del Computer Supported Collaborative Learning (CSCL).</p> <p>Più specificatamente, è interessante riflettere se in un assetto di apprendimento collaborativo online dove gli studenti devono, da una parte, raggiungere velocemente gli obiettivi di apprendimento e, dall'altra, comprendere, valutare, mediare lo stato della partecipazione altrui, la performance varia al variare di una maggiore o minore propensione alla comparazione (assessment) o, di converso, all'agire (locomotion).</p> <p>Metodo</p> <p>Il presente lavoro è stato realizzato nell'ambito di un laboratorio obbligatorio sul tema: Pratica dei Test, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, corso di laurea in Psicologia, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze legate all'uso di alcuni test psicologici utilizzati nella pratica professionale.</p> <p>Le attività di laboratorio, parte svolte in presenza e parte a distanza, improntate principalmente su strategie di scrittura e sintesi collaborativa e sullo studio di casi clinici hanno consentito ai gruppi di costruire svariati esempi di diagnosi e di apprendere l'esatta metodologia di somministrazione e correzione dei test.</p> <p>93 i partecipanti di età compresa tra i 20 e i 50 anni ($M = 24,62$, $DS = 7,12$), in maggioranza di sesso femminile (69% femmine; 30% maschi; 1% missing) suddivisi, secondo un ordine casuale, in 12 gruppi per facilitare l'organizzazione e il monitoraggio delle attività di apprendimento cooperativo.</p> <p><i>Assessment e Locomotion</i>: i sistemi regolatori sono stati indagati attraverso la scala di Kruglanski (2000), composta da 24 item (12 per l'assessment e 12 per la locomotion) di tipo Likert a 6 modalità (da 1= <i>completamente in disaccordo</i> a 6= <i>completamente d'accordo</i>). Sia l'assessment ($\alpha = .81$) che la locomotion ($\alpha = .84$) hanno mostrato una buona consistenza interna.</p> <p><i>Variabili dipendenti</i>: la performance dei partecipanti è stata misurata attraverso il voto espresso in trentesimi, il numero di attività svolte, la media dei messaggi postati nei forum, il tempo di ritardo nella consegna dei lavori.</p> <p><i>Atteggiamento nei confronti del corso e del gruppo di lavoro</i>: abbiamo misurato l'atteggiamento nei confronti del corso e del gruppo di lavoro attraverso due questionari (Mucchi-Faina <i>et al.</i>, 2009) in cui i partecipanti dovevano indicare su una scala Likert a 6 punti (da 1= <i>per nulla</i> a 6= <i>estremamente</i>) il grado con cui 12 aspetti (6 negativi e 6 positivi) erano posseduti dall'oggetto d'atteggiamento. Entrambe le scale hanno mostrato dei buoni indici di attendibilità (α atteggiamento corso = .92; α atteggiamento gruppo = .88).</p> <p>Risultati</p> <p>Al fine di valutare l'effetto dell'assessment, della locomotion e della loro interazione sulle variabili prese in considerazione, sono state condotte una serie di regressioni di moderazione seguendo l'approccio suggerito da Cohen, Cohen, West ed Aiken (2003). In una prima fase sono stati inseriti i predittori centrati (assessment e locomotion), mentre in una fase successiva è stata inserita la loro interazione (assessment X locomotion).</p>

Sia l'assessment ($\beta = 0.28$) che la locomotion ($\beta = 0.29$) sono risultati essere dei predittori significativi del voto preso al termine del corso.

Relativamente al numero di attività svolte, l'unico predittore significativo è stato l'assessment ($\beta = 0.21$). Al contrario, se si prende in considerazione come variabile dipendente il numero dei messaggi mandati (tabella 2), l'unico sistema regolatorio significativo è risultato essere la locomotion ($\beta = 0.27$). Relativamente all'atteggiamento nei confronti del corso, solo la locomotion è risultata essere un predittore significativamente positivo ($\beta = 0.31$).

Discussione

In questo primo studio esplorativo è stato indagato come le differenze individuali relative alle due tendenze regolatorie, assessment e locomotion, abbiano un peso determinante nell'efficacia di un percorso di apprendimento in un contesto sociale organizzato come il CSCL. E' plausibile che in tale contesto, dove agli studenti è richiesta una partecipazione sia riflessiva sia dinamica (Lehtinen, 2003), i soggetti con alta tendenza all'assessment caratterizzati teoricamente da una maggior accuratezza nel perseguire gli obiettivi e i soggetti con tendenza alla locomotion, quindi più dinamici, si siano trovati a proprio agio nel contesto loro proposto, ottenendo buoni voti.

Gli studenti con alto assessment sembrano avere una costanza maggiore portando a termine un numero più ampio di attività, quelli con alta locomotion mostrano maggior coinvolgimento e dinamicità, denotati sia dall'alto numero di messaggi postati all'interno dei forum sia da un elevato gradimento del corso.

Bibliografia

Cohen P., Cohen J., West S.G., Aiken L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Kruglansky A., Higgins E. T., Pierro A., Thompson E. P., Atash M. N., Shah J. Y. (2000), *To "Do the Right Thing" or to "Just Do It": Locomotion and Assessment as Distinct Self-Regulatory Imperatives*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 793-815.

Lehtinen E., (2003), *Computer-Supported Collaborative Learning: An Approach to Powerful Learning Environments*, in De Corte E., Verschaffel L., Entwistle N., Van Merriëboer J. (eds), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*, 35-53, Amsterdam: Elsevier.

Mucchi-Faina, A., Pacilli, M.G., Pagliaro, S. & Alparone, F.R. (2009). *Ambivalence in intergroup context: the role of fairness norm*. *Social Justice Research*, 117-133.

Analizzare le inter-azioni in una comunità di apprendimento online
Maria Antonietta Impedovo, Paola Spadaro, Maria Beatrice Ligorio
Affiliazione e indirizzo Università degli Studi di Bari
E-mail dell'autore aimpedovo@gmail.com
Introduzione
<p>Il presente contributo si inquadra nel filone di innovazione introdotto delle Comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1990), che ha permesso di superare la visione della scuola come luogo in cui si trasmette conoscenza, affermando una scuola basata sulle comunità di pratiche e sulla costruzione di conoscenza (Sardamalia & Bereiter, 2003). In questa prospettiva, le tecnologie vengono viste come mediatori del processo di costruzione di conoscenza, caratteristica accentuata dalle forme di apprendimento a distanza resa possibile dalla diffusione dei sistemi di comunicazione digitale. Il concetto di mediazione è al centro della formulazione della Teoria dell'Attività (Leont'ev, 1981), prospettiva utile per l'analisi dei sistemi sociali. Nella teorizzazione di Engeström, (1987; 2001) un'attività sociale è sempre costituita da un Soggetto, un Oggetto, Artefatti, Comunità, Regole e Valori, Modalità di lavoro, Obiettivo.</p> <p>Considerando questa concettualizzazione, la ricerca qui descritta ha l'obiettivo di rintracciare, all'interno di un'attività di apprendimento collaborativo on-line, le dimensioni e le sottodimensioni individuate dalla Teoria dell'Attività. In seguito, viene analizzata l'interazione tra tutte le dimensioni, focalizzando in particolare l'interazione tra due (Soggetto ed Oggetto).</p> <p>Le domande di ricerca, dunque, sono:</p> <p>1) quali sono le dimensioni e le sottodimensioni della Teoria dell'Attività che maggiormente emergono in un web-forum di apprendimento? 2) in quale modo le diverse dimensioni sono presenti e in quale misura concorrono alla costruzione della conoscenza? 3) qual è il rapporto, in particolare, tra la dimensione del Soggetto e dell'Oggetto?</p>
Metodo
<p>Il contesto della ricerca è quello di un corso universitario blended, con attività in presenza e online, quest'ultime svolte sulla piattaforma Synergeia (Ligorio e Veermans, 2005). Nello specifico, si è analizzata una discussione composta da 72 note postate in un forum di discussione presente sulla piattaforma, che ha visto la partecipazione di 10 studenti (7 femmine e 3 maschi) di un corso di laurea dell'Università degli Studi di Bari nell'anno accademico 2005/06. Le note, suddivise in 454 segmenti che hanno costituito le unità di analisi della ricerca, sono state analizzate con una metodologia quali - quantitativa. L'analisi qualitativa è stata effettuata applicando la scheda di analisi del contenuto denominata GAct ideata da Spadaro (2008), che permette lo studio della struttura delle attività in contesti digitali di comunicazione asincrona. L'analisi quantitativa ha previsto l'utilizzo della Social Network Analysis (Calvani, 2005; Mazzoni, 2004). È stata utilizzata una metodologia innovativa denominata Inter - Action Network Analysis (Spadaro & Ligorio, 2008), che fa emergere empiricamente le dinamiche interazionali tra le dimensioni teorizzate dalla Teoria dell'Attività. Il software utilizzato in questa sperimentazione è Cyram NetMiner.</p>
Risultati
<p>Dall'analisi delle frequenze ricavate dall'analisi qualitativa è emerso che la Modalità di lavoro (29%) è la dimensione più frequente rispetto alle altre dimensioni individuate della Teoria dell'Attività. Seguono l' Oggetto (23%), Comunità (16%), Soggetti (14%) e Artefatti (11%). I risultati dell'analisi quantitativa condotta con la Social Network Analysis confermano il ruolo centrale assunto dalla dimensione Modalità di lavoro.</p>

Discussione

Rivolti principalmente all'esecuzione del compito (buona prestazione ed esecuzione dei compiti per il conseguimento del voto conclusivo), si evince come i singoli partecipanti sono protesi all'appropriazione del processo e all'elaborazione delle informazioni attraverso l'utilizzo degli artefatti. Lo studio delle reti di azioni permette proprio di indagare come la costruzione di conoscenza sia un processo distribuito tra artefatti, collettività e soggettività.

Bibliografia

- Brown, A.L. Campione J. (1990). *Community of Learning and Thinking: Or a Context by Any Other Name*. Human Development.
- Calvani A. (1995). *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N. 1, pp. 133-156.
- Ligorio, M.B. e Veermans, M. (2005). *Perspectives and patterns in developing and implementing international web-based Collaborative Learning Environments*. *Computers & Education*, Vol. 45, n. 3, 271-275.
- Mazzoni, E. (2004). *Strumenti per un approccio quantitativo allo studio delle interazioni. Il software NetMiner e i Log File*. *Form@re*, 27.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). *Knowledge Building*. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*, Second Edition (pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference.
- Spadaro, P. F. e Ligorio, M. B. (2008). *Network cognitivi nelle attività di collaborazione digitali: esplorazione di una tecnica di analisi*. Convegno AIP Sviluppo. Padova, 20-22 Settembre.
- Spadaro, P.F. (2008). *Grid for activity analysis (GAct)*, in B.M. Varisco (a cura di), *Psychological, Pedagogical and Sociological Models for Learning and Assessment in Virtual Communities of Practice*. Monza: Plimetrica, pp.89-90.

LA CLOWNERIE COME STRUMENTO DI FORMAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA UN PERCORSO DI DUE ANNI

Alessandra Farneti, Federico Palloni

Libera Università di Bolzano

alessandra.farneti@unibz.it

Obiettivi e ipotesi.

In precedenti lavori si sono rilevati i cambiamenti relativi alla percezione del Sé in soggetti che avevano seguito corsi di clownerie (Farneti, 2008; Farneti Palloni, 2010; Palloni, Farneti, 2010).

Ipotesi di questa ricerca è che la clownerie possa aiutare gli insegnanti, non solo a modificare l'immagine del Sé, ma anche ad elaborare emozioni negative come la vergogna, a sviluppare capacità creative e a migliorare i rapporti interpersonali.

Campione

I dati si riferiscono ad un campione di 8 insegnanti di una scuola dell'infanzia dell'Alto Adige, di età compresa fra i 21 e i 56 anni, (età media di 37,5), tutte di sesso femminile, che hanno seguito un percorso di clownerie per due anni. Il gruppo di controllo è costituito dalle 8 insegnanti di età compresa fra 23 e 45 anni (età media 35,4) di una scuola dell'infanzia della stessa zona geografica della stessa zona geografica, simile per struttura e modalità di lavoro, in cui non si è fatto alcun percorso formativo.

Metodologia

Ogni anno il corso ha comportato: 2 ore di lezione frontale; 35 ore di clowning e prestidigitazione (distribuiti in sei mesi con incontri di circa 3 ore); tre focus-group di 2 ore ciascuno con uno psicologo (all'inizio, a metà del percorso e alla fine dello stesso).

Strumenti utilizzati per la ricerca: *Adjective Check List* (Gough, 1979 in Lucchese, (1992) per la descrizione del Sé; *Test della creatività e del pensiero divergente* (T.D.C) di Frank Williams (1994); *Scala di suscettibilità alla Colpa e alla Vergogna (SSCV)* di Battacchi et al. (2001); *Test dell'ottimismo* di Seligman, nella traduzione di Meazzini (2007). I test sono stati somministrati prima dell'inizio del corso, alla fine del primo anno, prima dell'inizio del secondo e alla fine del secondo anno.

Risultati:

I risultati dimostrano che nel campione sperimentale si sono ottenuti cambiamenti significativi in tutti i test somministrati, sia dopo il primo anno di corso, sia dopo il secondo. Confrontando i punteggi ottenuti tramite t. di Student per campioni dipendenti, vediamo che: **nel test A.C.L.**, per quanto riguarda la descrizione del Sé reale, dopo il primo anno di corso, aumentano: il numero degli aggettivi favorevoli nella descrizione di Sé ($p = .007$); alcune scale che indicano la capacità di prendersi cura degli altri (Nurturance $p = .003$ e affiliazione, $p = .001$), l'Originalità (A1, $p = .02$) e il Bisogno di migliorarsi psicologicamente (CSR $p = .03$).

Dopo il secondo anno di corso si ottiene un ulteriore miglioramento nelle scale che indicano: il bisogno degli altri (Affiliazione, $p = .02$), Capacità di Adattamento personale (PADJ, $p = .03$) e ancora l'Originalità (A1, $p = .02$)

Per quanto riguarda il **Test della vergogna**, dopo il primo anno di corso, sono aumentati i punteggi alle scale: Angoscia di vergogna di fronte a persone significative, ($p = .047$), Bisogno di approvazione, ($p =$

.05) e Vergogna su base competitiva, ($p = .001$)

Dopo il secondo anno di corso sono invece diminuiti i punteggi alle scale: Timidezza – Imbarazzo, $p = .027$) e Vergogna per disconferma dell'aspettativa di approvazione e ammirazione ($p = .039$)

Nel **Test di creatività**, dopo il primo anno di corso è aumentato il Punteggio totale ($p = .046$) e la Capacità espressiva ($p = .018$). Al termine del secondo anno di corso è aumentata la Flessibilità ($p = .01$) e la Capacità di dare un titolo al proprio disegno ($p = .004$).

Al test dell'ottimismo non si sono rilevate differenze significative.

Nel gruppo di controllo quasi tutti i punteggi diminuiscono in modo significativo fra la prima e la seconda prova nei test dell'A.C.L., mentre non si rilevano differenze significative negli altri test.

Conclusioni

I campioni, benché molto piccoli, confermano i risultati dei precedenti lavori: un corso di clownerie produce delle modifiche positive nell'immagine del Sé, relativamente alle sfere relazionali e a quelle che implicano tensione al cambiamento e all'originalità. Per quanto riguarda, invece, il test della vergogna, se nel primo anno alcune scale relative al bisogno di approvazione e alla competitività mostrano un aumento, nel secondo vediamo diminuire l'imbarazzo e la timidezza, così come il bisogno di approvazione. E' possibile che ad una prima presa di coscienza della vergogna che si prova ad esporsi agli altri, faccia seguito un superamento dell'imbarazzo e una maggiore libertà di espressione.

Il test di creatività, infine, rivela un miglioramento, il primo anno nel punteggio globale e in quello che si riferisce all'espressività, e, il secondo anno, nella flessibilità e nella capacità di definire in modo creativo il proprio prodotto grafico, attribuendogli un titolo originale.

Bibliografia

Battacchi, M.W. (2002) *Vergogna e senso di colpa. In psicologia e nella letteratura*. Bologna, Il Mulino

Battacchi, M.W., Codispoti, O. (1992) *La vergogna*. Bologna, Il Mulino

Battacchi, M.W., Codispoti, O. Codispoti, M., Marano, G.F. (2001) *Per la valutazione della suscettibilità alla vergogna e al senso di colpa: la scala SSCV*. Bollettino di Psicologia Applicata, 233, pagg. 19-31.

Farneti, A. (2004) *La maschera più piccola del mondo. Aspetti psicologici della clownerie*. Bologna, Perdisa

Farneti, A. (2008) Il clowning come strumento di formazione e di valutazione degli insegnanti e degli educatori. *AIP XII Convegno Nazionale – Sezione di Psicologia dello Sviluppo – Sintesi dei contributi*, pag.48-49

Farneti, A. (2010) Pagliacci a scuola *Psicologia e scuola*, num. 7, pag. 50-57

Farneti, A., Palloni, F. (2010) Clowning: the effects on Self Image and Interpersonal Relationships in Nursery Schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) 1527–1532

Lucchese, D (1992) *Guida allo scoring del Test ACL Adjective Check List*. Organizzazioni Speciali, Giunti, Firenze.

Meazzini, P. (2007) *Ottimismo e Felicità*. Firenze, Giunti

Williams, F. (1994) *Test di creatività T.D.C. _ Test della creatività e del pensiero divergente*. Trento: Erickson.

Processi di apprendimento e sviluppo: come gli studenti di un corso universitario blended maturano nuove ZPD

Fedela Feldia Loperfido, Maria Beatrice Ligorio

Università degli Studi di Bari – p.zza Umberto I, 70121 Bari

feldialop@gmail.com, bealigorio@hotmail.com

Introduzione

Questo contributo s’inserisce nell’ambito teorico del costruttivismo (Bruner, 1996; Cole, 1996; Sardamalia & Bereiter, 2003) che considera i processi di apprendimento in termini di costruzione di conoscenza e negoziazione dei significati. In particolare, l’apprendimento è interpretato come partecipazione ad attività strutturate rispetto a particolari obiettivi (Engeström, 1987; Leont’ev, 1981; Luria, 1971; Vygotsky, 1978). Come ben discusso dalla Teoria dell’Attività, diversi elementi (soggetto, oggetto, artefatti, comunità, divisione del lavoro, norme) interagiscono fra di loro creando complessi sistemi di attività e concorrendo alla realizzazione degli risultati finali. I processi di apprendimento, inoltre, sono strettamente legati allo sviluppo di nuove Zone di Sviluppo Prossimale (ZPD) (Vygotsky, 1998) intese come la differenza tra l’attuale capacità di problem solving che le persone hanno in autonomia e quella potenziale di risolvere problemi attraverso la collaborazione con persone più esperte (Vygotsky, 1981). Nella strutturazione dei processi di apprendimento e delle attività che supportano la definizione di nuove ZPD, particolare rilevanza assume il ruolo di mediazione svolto dagli artefatti, considerando che la relazione tra persone e ambiente non è mai immediata ma sempre mediata e che i processi cognitivi si distribuiscono tra i soggetti e gli artefatti che questi utilizzano (Hutchins, 2001; Lave, 1988; Suchman, 1987).

A partire da questi concetti, verrà analizzato l’evolversi di Zone di Sviluppo Prossimale (ZPD) di studenti universitari che partecipano ad un corso in cui le tecnologie svolgono un ruolo centrale come artefatti di mediazione. L’obiettivo di questa ricerca, dunque, è comprendere come si sviluppano nuove ZPD attraverso la partecipazione ad attività collaborative in un corso universitario blended (sia online che in presenza). In particolare, ci si chiede: a) come si strutturano i processi cognitivi nell’accesso a nuove ZPD? b) come cambia il modo in cui i processi cognitivi si distribuiscono accedendo a nuove ZPD?

Metodo

Il contesto della ricerca è quello di un corso universitario blended (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006) che prevede, oltre all’alternanza di attività online e offline, anche la combinazione di attività individuali, in diadi, in piccolo gruppo e in plenaria. Le attività online si svolgono sulla piattaforma Synergieia (<http://bscl.fit.fraunhofer.de/>) mentre le attività offline avvengono in un’aula universitaria.

Sono state svolte due sessioni di thinking aloud (Ligorio, Fuiano, 2007; Someren, Barnard & Sandberg, 1994) che hanno coinvolto due studenti volontari nella fase iniziale e in quella finale del corso mentre svolgevano attività online.

Le registrazioni sono state trascritte e due ricercatori, prima indipendentemente e confrontandosi successivamente, le hanno lette e analizzate attraverso l’analisi del contenuto selezionando gli estratti

rilevanti e definendo le dimensioni utili per descrivere i processi di pensiero strutturati nel passaggio verso nuove ZPD. In particolare, è stata effettuata un'analisi del contenuto qualitativa (Mayring, 1997); in seguito alla individuazione delle unità di analisi, è stato effettuato il calcolo delle frequenze e del χ^2 per osservare la possibile relazione fra le dimensioni considerate. I risultati sono stati elaborati integrando le analisi statistiche con un'interpretazione qualitativa delle unità di analisi e delle categorie rilevate.

Risultati

Dall'analisi è emerso che il processo cognitivo sottostante all'accesso a nuove ZPD è multidimensionale e si manifesta sia attraverso la descrizione delle attività che gli studenti compiono che grazie al processo di metariflessione sulle attività stesse. In particolare, avviene un passaggio qualitativo dall'inizio al termine del corso nei processi di distribuzione del pensiero: se la multidimensionalità iniziale si distribuisce anche fra attività extracurricolari e contesti esterni a quello universitario (ad es. incontrare gli amici, preparare il pranzo, ecc.), nella fase finale tale multidimensionalità si mantiene ma si distribuisce tra le attività e gli strumenti relativi al contesto del corso (ad es. realizzare prodotti, riprendere le attività precedenti, ecc.), diventando maggiormente orientata verso il corso e permettendo una performance più efficace.

Discussione

Dai risultati emersi si può evincere come le strutture di pensiero si definiscano sia all'inizio che al termine del corso in maniera distribuita. Tuttavia, la partecipazione al corso permette una cognizione distribuita più focalizzata rispetto agli obiettivi di apprendimento. Il contesto entro cui i processi cognitivi sono distribuiti è più ristretto ma più efficace dimostrando come il passaggio a nuove ZPD implichi una migliore gestione dei tempi e una maggiore consapevolezza delle funzioni degli strumenti utilizzati.

Bibliografia

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it.: *La psicologia culturale*. Roma: Carlo Amore, 2004).

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit, Helsinki.

Hutchins, E. (2001). Distributed cognition. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Ed), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 2068–2072). Amsterdam: Elsevier.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Publishers.

Ligorio, B., Cacciamani, S. e Cesareni, D. (2006). *Blended Learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.

- Ligorio, M. B., & Fuiano, L. (2007). Using E-Learning: The Students' Point of View. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 1, 265-278.
- Luria, A.R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal of Psychology*, 6, 259–272.
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Dautscher Studien Verlag.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In *Encyclopedia of education, second edition* (pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference, USA.
- Someren, M. W., Barnard, Y. F., Sandberg, J. A. C. (1994). The think aloud method. A practical guide to modeling cognitive processes. London: Academic Press.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 79-91.
- Vygotsky (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original work published in 1934).
- Vygotsky, L. S. (1998). The problem of age (M. Hall, Trans.). In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (pp. 187-205). New York: Plenum Press. (Original work written 1933-1934).

Identità in transizione: Stile decisionale e Profilo di interessi in adolescenti siciliani nel percorso di scelta vocazionale

Monica Pellerone¹, Valeria Schimmenti¹, Chiara Laudani¹

¹*Facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione, Università Kore di Enna*

monicapellerone@virgilio.it

Introduzione: Gli adolescenti fronteggiano molte decisioni importanti nel corso della loro vita, tali come le scelte educative o vocazionali (Wigfield, e Wagner, 2005); la maggior parte di essi affrontano con modalità adattive queste decisioni, che influenzeranno positivamente lo sviluppo della loro identità (Kaplan, e Flum, 2010).

La letteratura mostra come la capacità di progettare una scelta vocazionale sia associata con lo sviluppo di identità, l'auto-efficacia nel definire gli interessi professionali, e la ricerca delle informazioni utili al fine di intraprendere un percorso di studi (Gushue, et al., 2006; Nauta, e Kahn, 2007).

Inoltre, uno status identitario sviluppato ed un alto livello di congruenza tra interessi personali ed occupazionali migliorano il successo accademico e la qualità della vita lavorativa, in termini di soddisfazione, stabilità e performance (Hirschi, 2010; Tracey, 2010).

Obiettivi: Nel presente lavoro si intende esplorare: **a)** se ci sia una relazione tra gli Stati di Identità, operazionalizzati secondo il Paradigma di Marcia in high profile (Acquisizione e Moratoria) e low profile (Blocco e Diffusione) e gli Stili Decisionali classificati secondo il Modello di Scott e Bruce (Dipendente, Razionale, Intuitivo, Evitante e Spontaneo); **b)** come gli adolescenti, classificati nei quattro stati di identità, si differenzino nella struttura degli interessi vocazionali, secondo il Modello esagonale di Polacek; **c)** quali variabili possano predire un alto profilo degli interessi.

Metodo:

Partecipanti: Lo studio ha coinvolto un gruppo di 417 studenti (52.8% ragazze, 47.2% ragazzi) di età compresa tra 17 e 19 anni, iscritti rispettivamente al IV anno (M=17.2; SD=0.52) ed al V anno (M=18.2; SD=0.64) di cinque Istituti di Scuola Media Superiore della Provincia di Enna.

Materiali e procedure: Il gruppo è stato sottoposto alla somministrazione di tre strumenti: Ego Identity Process Questionnaire (Balistreri, Busch-Rosnagel, & Geisinger, 1995) per misurare lo sviluppo identitario; Self-Directed Search (Polacek, 2001) per l'analisi degli interessi scolastico-professionali; General Decision Making Style Inventory (Scott, & Bruce, 1995) per rilevare gli stili decisionali.

Risultati: I risultati indicano che la maggior parte degli adolescenti attraversa lo stato di Blocco identitario (28.06%), seguiti da quelli in stato di Diffusione (26.14%). L'Analisi Univariata della Varianza (Anova one-way) mostra differenze dovute alla variabile di genere nelle dimensioni della politica ($F(1,416) = 4.47; p < .05$), lavoro ($F(1,416) = 7.54; p < .01$), religione ($F(1,416) = 5.60; p < .05$) e amicizia ($F(1,416) = 11.42; p < .01$): i ragazzi ottengono punteggi medi più alti nei domini della politica e del lavoro, le ragazze nella religione e nell'amicizia. I risultati ci mostrano, anche, l'effetto lineare sullo stile decisionale evitante dovuto allo sviluppo identitario ($F(3,416) = 4.4; p < .01$): in particolare, gli

adolescenti in stato di Diffusione manifestano una marcata tendenza a procrastinare le scelte.

Una ulteriore Analisi della Varianza Univariata evidenzia l'influenza dello status identitario sulle preferenze ($F(3,416) = 4.80$; $p < .001$): gli adolescenti in stato di Adattamento presentano il più alto profilo degli interessi, mentre il livello più basso è manifestato da quelli in Diffusione ed Esclusione.

I risultati dell'analisi di regressione gerarchica a blocchi indicano come le variabili predittive di un alto profilo di interessi siano: il genere, la tipologia di istituto di appartenenza, lo status socio economico insieme al titolo di studio del padre, la dimensione della religione e dello stereotipo di genere, l'utilizzo di uno stile decisionale spontaneo ed ancor di più di quello razionale.

Discussione: La ricerca ha sottolineato il peso della variabile di genere nelle scelte delle pratiche professionali, e come ciò possa influenzare il livello di performance scolastico e lo strutturarsi di obiettivi. Inoltre, i risultati ottenuti in linea con i dati presenti in letteratura, ci mostrano come gli stili decisionali siano strutture flessibili e modificabili in risposta a specifiche situazioni.

Bibliografia:

Baiocco, R., Laghi, F., & D'aleccio, M. (2008). Decision-making style among adolescence: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32 (4), 963-976. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.08.003.

Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The Relationship of Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity, and Career Exploration Behavior in African American High School Students. *Journal of Career Development*, 33 (1), 19-28. doi: 10.1177/0894845305283004.

Hirschi, A. (2010). Relation of vocational identity statuses to interest structure among Swiss adolescents. *Journal of Career Development*. doi: 10.1177/0894845310378665.

Kaplan, A., & Flum, H. (2010) Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational research review*, 5 (1), 50-67. doi: 10.1016/J.edurev.2009.06.004.

Nauta, N. M, & Kahn, J. H (2007). Identity status, consistency and differentiation of interest and career decision self efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 55-65. doi: 10.1177/1069072705283786.

Tracey, T. J. G. (2010). Relation of interest and self-efficacy occupational congruence and career choice certainty. *Journal of Vocational Behaviour*, 76 (3), 441-447. doi: 10.1016/j.jvb.2009.10.013.

Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. In A. Elliott and C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 222-239.

ADOLESCENTI IN BILICO: DINAMICHE DI AVVICINAMENTO E ALLONTANAMENTO DALLA SCUOLA IN CONTESTI DIFFICILI

ALESSANDRA PRIORE, SANTA PARRELLO

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali

Università degli Studi di Napoli Federico II

Via Porta di Massa 1 80133 Napoli

alessandra_priore@yahoo.it

INTRODUZIONE

I dati sulla dispersione scolastica segnalano da tempo che il passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore è una fase critica durante la quale molti adolescenti abbandonano definitivamente i percorsi formativi nonostante l'obbligo scolastico. Diversi sono i modelli teorici che tentano di mettere a fuoco la complessità delle variabili in gioco al fine di attivare progetti di intervento adeguati (Migliorini et al, 2008). In un'ottica sociocostruttivista qualsiasi tentativo di analisi e di intervento deve provare a tener dentro macro, meso e microcontesti, rivolgendosi all'allievo come soggetto attivo capace di dare senso alla sua esperienza, comunicandola in maniera competente (Bruner, 1996; Parrello, Menna, 2006). Nei contesti socioculturali disgregati gli adulti di riferimento svolgono con difficoltà il loro ruolo protettivo ed emancipativo, in famiglia ma anche a scuola: ne consegue un senso di smarrimento e di disinvestimento dell'allievo dai processi formativi e dalla progettualità futura. In questi casi occorre dunque immaginare percorsi di orientamento intesi come sostegno al Sé in transizione e come esplicita lotta all'abbandono e alla dispersione scolastica (Parrello, 2009).

La ricerca-intervento (Colucci, 2009) che qui presentiamo, è parte di un più ampio Progetto denominato E-Vai (Educazione, Volontà, Accoglienza, Integrazione), condotto in collaborazione con l'Associazione Maestri di Strada di Napoli e finalizzato all'applicazione di strategie di sostegno all'orientamento di ragazzi della scuola media inferiore che non intendono proseguire gli studi e che, per varie ragioni, sono a rischio di dispersione o sono già dispersi nella scuola. L'intervento, in corso nella periferia orientale di Napoli, prevede tre fasi: una di incontro con gli allievi di terza media individuati dai docenti e via via selezionati in base a motivazioni e capacità, per consentire la conoscenza reciproca e l'esplorazione del Sé e per provare a riattivare l'apertura verso un futuro formativo; la seconda fase prevede – previo coinvolgimento esplicito dei genitori – una serie di incontri laboratoriali con esperti per consentire 'assaggi' di mestieri e professioni; la terza fase prevede infine uno specifico accompagnamento educativo dei ragazzi iscritti alla scuola superiore. Per tutto il percorso sono previsti strumenti di monitoraggio e ricerca.

OBIETTIVO E METODO

L'obiettivo di questa prima fase dello studio è di indagare il vissuto associato all'esperienza scolastica degli adolescenti dell'ultimo anno della scuola media inferiore a rischio di dispersione scolastica coinvolti nel progetto.

Allo studio hanno partecipato 69 ragazzi (47 M e 22 F) iscritti al III anno della scuola media inferiore, residenti nella periferia di Napoli, che hanno deciso di non proseguire i loro studi nonostante l'obbligo scolastico e che sono stati selezionati fra i 121 (79 M e 42 F) segnalati da 8 scuole. I materiali utilizzati sono delle tracce narrative, già sperimentate in progetti d'orientamento (Farrello, Bianchi, 2001), ma per

l'occasione opportunamente riadattate e semplificate. I temi delle tracce (*nome, miti, modelli, scuola*) e il loro ordine di successione è stato pensato seguendo una logica che permettesse ai partecipanti di partire dalla presentazione di sé fino ad arrivare al proprio vissuto nei confronti dell'esperienza scolastica. Qui prenderemo in esame solo i materiali raccolti attraverso la quarta traccia narrativa, relativa all'*esperienza scolastica*, i cui testi sono stati sottoposti ad una prima analisi categoriale tematica assistita da Atlas.ti (Muhr, 2000).

RISULTATI

L'analisi categoriale ha messo in luce un nucleo tematico fondamentale (core category), definibile *Forza centrifuga della scuola*, da cui si diramano le altre categorie emerse dai dati testuali. Essa fa riferimento ai vari aspetti dell'esperienza scolastica che *allontanano* l'allievo dalla scuola. Attorno a questo nucleo centrale ruotano le 5 macrocategorie che spiegano e dettagliano il processo di allontanamento/avvicinamento che la scuola esercita sui suoi allievi: *Accoglienza degli spazi, Tipologia insegnante, Fallimento scolastico, Scuola come obbligo, Vissuto emotivo*.

DISCUSSIONE

Dopo aver collezionato ripetuti fallimenti scolastici, i nostri allievi mostrano di sentirsi allontanati e rifiutati dalla scuola, ma contemporaneamente se ne mostrano ancora attratti.

Da un lato la scuola è infatti vissuta come inutile obbligo e sottrazione di tempo ad attività proficue per il sostentamento della famiglia, dall'altro resta il luogo in cui sarebbe possibile darsi/avere una seconda chance, grazie all'aiuto degli adulti: *“Io in questa scuola mi sento a disagio, non vedo l'ora che finisce questo strazio... alle elementari la docente che mi ha fatto più bene è stata quella che mi ha aiutato a cambiare, perché si vedeva che lei ci vedeva qualcosa di buono in me”*.

Bibliografia

Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. (tr. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997)

Colucci F. P. (a cura di) (2009), *La ricerca-azione come teoria e pratica psicosociali*. Numero speciale di *Ricerche di Psicologia*, anno XXXII, n. 3-4

Farello P., Bianchi F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*. Erickson, Trento.

Migliorini L., Piermari A., Rania N. (2008), *La dispersione scolastica: analisi delle sue componenti e motivazioni*. *Psicologia dell'educazione*, vol. 2, n. 2, 247-262.

Muhr T. (2000), *Atlas.ti short user's guide*. Berlin: Scientific Software Development.

Parrello S. (2009). I punti cardinali dell'orientamento formativo. Editoriale. *Psicologia Scolastica*, vol. 8, n.1, pp.5- 15

Parrello S., Menna P. (2006), *The narration of problematic events and coping strategies during adolescence: the importance of scholastic difficulties*, 10th EARA, European Association for Research on Adolescence, Turchia, maggio 2006

La narrazione di sé di studentesse universitarie: analisi delle dediche e dei ringraziamenti delle tesi di laurea
Giulia Savarese, Nadia Pecoraro
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche, della Formazione Università di Salerno
gsavarese@unisa.it
<p>Introduzione</p> <p>La conclusione di un percorso formativo, come quello universitario, rappresenta cronologicamente la fase terminale di un processo che ha coinvolto lo studente sia nell'acquisizione delle conoscenze e competenze, sia nelle modificazioni intrapsichiche ed interpersonali. Nel raccontare di sé, lo studente <i>ri-significa</i> il senso del proprio percorso e lo colloca all'interno delle trame di una storia personale più ampia, in cui si situano personaggi ed eventi. Per cogliere tali percorsi e dinamiche, si può utilizzare il <i>metodo narrativo-biografico</i>, in quanto esso considera centrale l'interpretazione della realtà descritta attraverso le narrazioni intrapersonali e intersoggettive delle esperienze vissute. Dunque, tale metodo aiuta a comprendere meglio quella modalità di pensiero che assume un ruolo fondamentale nel determinare i vissuti prodotti dalle esperienze e ad individuare dimensioni legate all'identità personale e sociale degli individui (Smorti, 1994; 1997).</p> <p>In generale, le storie con cui interpretiamo e riportiamo le nostre esperienze della realtà determinano il significato che attribuiamo a quest'ultima (Bruner, 1991; Groppo et al., 1999).</p> <p>Ipotesi</p> <p>Le dediche ed i ringraziamenti delle tesi di laurea, in quanto narrazioni spontanee di sé dello studente, permettono di accedere alla ricostruzione autobiografica del suo percorso di vita, in cui le esperienze di studio si intrecciano con le altre esperienze, presenti e passate, nonché con le proiezioni per il futuro.</p> <p>Obiettivi</p> <p>Esplorare le dimensioni autobiografiche di studentesse universitarie attraverso l'analisi delle dediche e dei ringraziamenti delle loro tesi di laurea.</p> <p>Metodo</p> <p>Analisi di un corpus testuale costituito da dediche e ringraziamenti contenuti in 140 tesi di laurea dei vari corsi di studio della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Salerno (tesi discusse tra gli anni accademici 2003 e 2010). L'analisi del testo è stata eseguita con il software TLab 5,5 (Lancia, 2004).</p> <p>Risultati e discussione</p> <p>Emergono quattro dimensioni narrative, attraverso le quali le studentesse danno significato al loro percorso di studi universitario. <i>L'analisi tematica dei contesti elementari</i> ha, infatti, evidenziato i seguenti cluster:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>primo cluster</i> (13,16% dell'unità di contesto): si concentra sulle tematiche legate al "morire". Le dediche e i ringraziamenti sono rivolte a persone non più in vita, a figure quasi "angeliche" che, con la loro presenza simbolica, hanno "protetto" gli studenti lungo il percorso di studi;

- *secondo cluster* (29,82 % dell'unità di contesto): si concentra sulla ruolo del "professore", quale figura a cui essere riconoscenti per aver mostrato sensibilità, interesse, sostegno, ed aver fornito aiuto. E' il "ruolo di mentoring del docente relatore", che ha sostenuto ed aiutato il laureando affinché raggiungesse il proprio traguardo formativo; si tratta di una aiuto concreto, ma anche di una presenza affettiva che ha permesso sia di superar le "paure" legate al percorso di studi, sia di evitare insuccessi e deludere se stessi ed i propri genitori;

- *terzo cluster* (32,46% dell'unità di contesto): richiama al ruolo dei "genitori" e dei "familiari/propri cari", ovvero l'"holding familiare". Si tratta di un contenimento affettivo e concreto, collegato ad un percorso formativo a volte complesso, in cui il calore, l'amore, il sostegno e la comprensione dei propri cari sono diventati elementi decisivi per contenere lo stress e la fatica dello studio;

- *quarto cluster* (24,56% dell'unità di contesto): richiama la parola "esami". Si tratta di una dimensione in cui lo studente si vede coinvolto e si riconosce quale attore di un processo, a volte faticoso, giunto al termine e che apre alla speranza e alla progettualità per il futuro; esso si configura come una restituzione soddisfacente per quanto realizzato.

Emerge, attraverso l'analisi delle emozioni narrate, una ricostruzione temporale insita nel percorso formativo. Nella dimensione del passato ritroviamo le paure e le ansie affrontate nel preparare e sostenere gli esami; la dimensione del presente si collega, invece, alla gioia ed alla soddisfazione personale per il traguardo raggiunto; nella dimensione futura, infine, primeggia l'ansia per quello che sarà, per come evolverà la propria vita lavorativa, e, probabilmente, come conseguenza, anche quella affettiva. All'ansia, per fortuna, spesso, si affianca il senso di speranza e il prevalere del possibilismo positivo per il proprio futuro.

Dall' "Analisi di associazione di parole" si evidenzia che il "ringraziamento" è collegato ad una dimensione di processo: i laureandi ringraziano chi li ha aiutati e sostenuti nel perseguire l'obiettivo "conseguimento della laurea". Si tratta per lo più di una dimensione operativa, in cui sono coinvolti soprattutto i docenti relatori. Nella "dedica", invece, prevale la dimensione affettiva e di sostegno, condivisa sia con i docenti relatori, sia, soprattutto, con i propri cari, familiari e partner amorosi.

Research agenda

Analisi delle variabili: sesso, corso di studi frequentato, area geografica di provenienza, conseguimento prima o seconda laurea.

Bibliografia

Bruner J. (1991), *La costruzione narrativa della realtà*, In Ammaniti M., Stern D. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.

Groppo M., Ornaghi V., Grazzani I., Carrubba L. (1999), *La Psicologia culturale di Bruner*, Cortina, Milano.

Lancia F. (2004), *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Angeli, Milano.

Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.

Smorti A. (1997), *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.

Sessione tematica N

“Pensiero, rappresentazione, memoria”

PG.189

Costruzione di un test per la valutazione della suggestionabilità interrogatoria in età scolare: primi dati relativi alla validità di costruito del Bicocca Suggestionability Scales (BISS) di C. Caprin, D. Ciaccia, E. Piuri, E. Mazza e S. Messineo

PG.191

La memoria di lavoro e il calcolo a mente: analisi su un campione di bambini con diagnosi di disturbo specifico del calcolo di S.Caviola, I. C. Mammarella e D. Lucangeli

PG.193

L'attendibilità della testimonianza del minore: uno studio pilota sulla suggestionabilità di B. D'Amario, M. Santilli e F. Petruccelli

PG.195

Il test della Torre di Londra: inibizione e pianificazione a confronto di V. De Franchis, M. C. Usai

PG.197

Quando darsi tutto il tempo per decidere favorisce distorsioni di ragionamento: lo sviluppo del ratio bias e il ruolo del contesto di S. Furlan e F. Agnoli

PG.199

Strategy selection in ADHD: A study in arithmetic di F. Sella, C. Cornoldi, D. Lucangeli, A. M. Re e P. Lemaire

PG.202

Sviluppo e valutazione dei precursori dell'apprendimento formalizzato in età prescolare di C. Vezzani e B. Accorti Gamannossi

Costruzione di un test per la valutazione della suggestionabilità interrogatoria in età scolare: primi dati relativi alla validità di costrutto del Bicocca Suggestionability Scales (BISS)

Claudia Caprin, Donatella Ciaccia, Elisa Piuri, Eleonora Mazza, Sara Messineo

Dipartimento di psicologia – Università Milano-Bicocca – p.zza Ateneo Nuovo, 1 - Milano

claudia.caprin@unimib.it

INTRODUZIONE

E' noto da tempo come la memoria degli eventi sia un processo dinamico, soggetto a processi continui di ricostruzione, a seguito dei quali possono formarsi dei falsi ricordi. Ciò pone seri problemi in ambito testimoniale, poiché la ricerca ha evidenziato come le stesse modalità dell'interrogatorio e la tipologia delle domande poste dagli inquirenti possano portare alla creazione di falsi ricordi. Si tratta del fenomeno della "Suggestionabilità Interrogatoria". La suscettibilità a questa particolare forma di suggestionabilità è influenzata da diversi fattori, sia cognitivi (capacità mnestiche e metamemoria, intelligenza, linguaggio, attenzione) che psicosociali (assertività, autostima, compliance, temperamento) (Gudjonsson et al., 1995). Inoltre una variabile che incide in modo preponderante è quella dell'età, rendendo il fenomeno particolarmente frequente e intenso nei bambini (Endres, 1997). Clamorosi fatti di cronaca hanno evidenziato il problema della falsa testimonianza infantile e della necessità, oltre che di regolamentare le procedure di interrogatorio al modo di ridurre l'incidenza del fenomeno, di disporre di strumenti attendibili e validi per la misurazione della suscettibilità interrogatoria degli adulti ma soprattutto dei bambini (Bourg et al. 1998; Bruck et al., 2002). A tale scopo è stato costruito il Bicocca Suggestionability Scales (BISS), indirizzato a soggetti di età scolare, attualmente in fase di validazione.

Obiettivi

Lo scopo principale che ci si è posti durante questa fase della ricerca è stato quello di indagare l'influenza esercitata dalle capacità cognitive del soggetto (intelligenza, memoria, attenzione) sulla prestazione alla Forma A del test.

METODO

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 222 bambini (M=96 F=126) di età compresa fra 7.20 e 11.29 (m=8.94 ds=1.21) con QI nella norma.

Procedura e Strumenti

Il test è stato costruito in due versioni (A e B) (coefficiente di affidabilità $r=.733$ $p<.001$). Ogni forma si compone di una breve storia segmentata in 44 token informativi corredata di figure, con protagonisti una coppia di bambini di sesso diverso. Al termine della narrazione viene chiesta una rievocazione immediata, allo scopo sia di stimare le capacità mnestiche (viene attribuito un punto per ogni token rievocato correttamente ed un punto per ogni errore mnestico, cioè elementi distorti o aggiunti) che di favorire il consolidamento della traccia. E' prevista una pausa di 30 minuti con compiti distraenti, dopodiché viene effettuata la fase di inchiesta, durante cui vengono poste al bambino 32 domande di controllo e suggestive, di tipo Sì-No e Alternative. Al termine viene dato al bambino un feedback

negativo riguardo la sua prestazione e le 32 domande vengono ripetute. Il punteggio di suggestionabilità è stato calcolato sommando il numero delle domande suggestive a cui il bambino ha ceduto e il numero di risposte modificate dopo il feedback negativo. Durante la pausa sono stati somministrati dei test per la misurazione delle funzioni cognitive: Matrici Colorate di Raven, Memory Span (WISH-R), TAU e Go-No-GO (Marzocchi, in press).

RISULTATI

Dalle analisi preliminari è emersa una diminuzione della suggestionabilità con l'età ($r = -.500$ $p < .001$) mentre non sono state riscontrate differenze di genere (ANCOVA $F(1,219) = .023$ $p = .879$), quindi l'età è stata controllata nelle analisi successive. Sono state effettuate una serie di correlazioni parziali da cui è emerso che la suggestionabilità è associata alla capacità di rievocazione ($r = -.338$ $p < .001$) ed al numero di errori mnestici ($r = .235$ $p < .001$), ma non allo span di cifre ($r = -.69$ $p = .305$), all'intelligenza non verbale ($r = -.160$ $p = .017$) ma non alle prove attentive (TAU $r = -.065$ $p = .339$; GoNoGo $r = -.058$ $p = .388$).

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

In accordo con la letteratura è emerso come la suggestionabilità interrogatoria in età evolutiva sia un fenomeno altamente complesso, che varia con l'età e su cui incidono sia le capacità cognitive generali del soggetto che quelle mnestiche (Endres, 1995; Bruck et al., 2002). Di conseguenza sarà necessario stabilire per il BISS dei punteggi normativi differenziati per età ma non per genere, dei punteggi cut-off rispetto alla prova di rievocazione (con esclusione dei bambini che riportano un punteggio inferiore a quello stabilito in base all'età), nonché apportare delle correzioni in relazione al QI. Inoltre si stanno effettuando delle analisi relative al potere suggestivo delle domande allo scopo di abbreviare la fase di inchiesta.

Al momento si stanno raccogliendo dei dati per la validazione convergente dello strumento tramite il BONN (Endres, 1995) e dati relativi ai tratti temperamentali dei bambini, tramite il QUIT, allo scopo di indagare il legame fra la suggestionabilità interrogatoria e la personalità.

Bibliografia

Bourg, W., Broderick, R., Flagor, R., Kelly, D., Erving, D. & Butler, J. (1998). A child interviewer's guidebook. Sage Publications, Thousand Oaks.

Bruck, M., Ceci, S.J. & Hembrooke, H. (2002). The nature of children's true and false narratives. *Developmental Review*, 22, 520-554.

Endres, J. (1995). The suggestibility of the child witness: the role of individual differences and their assessment. *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology* 1 (2), 44-67.

Gudjonsson, G.H & Clare, I. C. H. (1995). The relationship between confabulation and intellectual ability, memory interrogative suggestibility and acquiescence. *Personality and Individual Differences*, 19, 333-338.

Marzocchi, G.M. (In press). *Manuale Go-No-Go e Manuale Test Attenzione Uditiva (TAU)*.

LA MEMORIA DI LAVORO E IL CALCOLO A MENTE: ANALISI SU UN CAMPIONE DI BAMBINI CON DIAGNOSI DI DISTURBO SPECIFICO DEL CALCOLO

Sara Caviola, Irene C. Mammarella & Daniela Lucangeli

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

Via Venezia 8, 35131 Padova

sara.caviola@unipd.it

Il presente lavoro si inserisce, all'interno di un progetto di ricerca finalizzato ad esplorare il ruolo della memoria di lavoro (ML, Baddeley, 1986), e nello specifico le sue componenti fonologica e visuo-spaziale, nella risoluzione di operazioni da parte di bambini frequentanti la scuola primaria.

Nello specifico l'obiettivo di questa ricerca è cercare di comprendere come la risoluzione di addizioni con riporto, presentate in riga e in colonna, possa essere compromessa dalla presentazione di compiti aggiuntivi di ML in bambini con diagnosi di Disturbo Specifico del Calcolo.

Seppure dalla recente letteratura siano emerse diverse evidenze, e molte di queste provenienti da studi clinici (Mammarella, Lucangeli & Cornoldi; 2010), a oggi la relazione tra ML e calcolo non è ancora chiara.

Trbovich e LeFevre (2003; De Stefano & LeFevre, 2004; Raghubar, Barnes, & Hecht, 2010) hanno dimostrato come la presentazione di un compito interferente di tipo verbale, porti soggetti adulti a compiere un maggior numero di errori se associato ad addizioni presentate in riga. Di contro, quando le operazioni sono disposte in colonna, i soggetti commettono più errori se il compito associato è di natura visuo-spaziale.

Sulla base di tali conclusioni, sono stati condotti una serie di esperimenti in soggetti frequentanti la scuola primaria di primo grado (Caviola, Mammarella, Cornoldi & Lucangeli, in preparazione) i cui risultati hanno confermato il diverso coinvolgimento delle componenti fonologica e visuo-spaziale della ML nell'esecuzione di operazioni di addizione in relazione al formato di presentazione delle stesse.

Partendo da tali evidenze, si è voluto indagare se, anche in bambini con diagnosi di disturbo del calcolo, un'eventuale compromissione nell'esecuzione di operazioni potesse essere ricondotta in modo specifico alla relazione tra la tipologia di compito di ML associato (ricordo di lettere vs. ricordo di posizioni) e la modalità di presentazione (in riga vs. in colonna) delle operazioni stesse. Per fare questo le prestazioni di un gruppo clinico sono state confrontate con quelle di un gruppo di controllo.

Hanno partecipato alla ricerca 30 bambini di età compresa tra i 9 e i 12 anni, suddivisi in due gruppi appaiati per numerosità, età, classe frequentata e sesso di appartenenza. Il gruppo clinico è costituito da 15 bambini (M=11; F=4; età media 127,7 mesi), con profilo di disturbo specifico dell'apprendimento del calcolo. Il gruppo di controllo è formato da 15 bambini (età media 128,4 mesi) senza problemi di apprendimento.

La somministrazione individuale ha avuto una durata complessiva di 30-40 minuti. Nel complesso le prove risultano costituite dall'accostamento di tre differenti tipologie di compito (soluzione di addizioni con riporto, ricordo di lettere e ricordo di posizioni), combinati in modo da formare 4 diversi blocchi. Le variabili dipendenti prese in considerazione sono la percentuale di risposte corrette alle addizioni e alle

prove di ricordo e la media dei tempi di risposta delle sole operazioni corrette.

Sono state eseguite delle ANOVA a disegno misto 2 (Gruppo: clinico vs. controllo, *between-subjects*) x 2 (Formato: presentazione in riga vs. presentazione in colonna, *within-subjects*) x 2 (Tipo di compito di memoria: lettere vs. posizioni, *within-subjects*) per ciascuna delle variabili di interesse. Dall'analisi delle percentuali di risposte corrette emerge un effetto significativo del gruppo $F(1,28)=21.877, p<.001, \eta^2=.439$, e del tipo di carico di memoria $F(1,28)=17.803, p<.001, \eta^2=.389$ che sottolinea una maggiore difficoltà dei bambini nell'eseguire i calcoli quando ad essi vi è associato un carico di memoria di natura verbale. Viene evidenziata un'interazione significativa tra la tipologia del compito di memoria associato ed il formato di presentazione delle operazioni $F(1,28)=7.275, p=.012, \eta^2_p=.206$. I risultati sottolineano come l'esecuzione di un compito di ricordo di lettere interferisca in misura maggiore quando le addizioni sono presentate in riga rispetto a quando sono presentate in colonna ($p=.048$), mentre viene rilevata solamente una tendenza alla significatività per quanto riguarda l'interferenza tra il ricordo di posizioni e l'esecuzione di calcoli in colonna ($p=.079$). Tale relazione viene però chiarita dall'interazione di terzo grado tra il gruppo, la tipologia del carico di memoria ed il formato di presentazione $F(1,28)=5.464, p=.027, \eta^2_p=.163$, interazione che rileva come, solo nel gruppo clinico, l'esecuzione di uno specifico compito di memoria vada ad interferire in maniera selettiva nell'esecuzione delle operazioni, in relazione al loro formato di presentazione. L'analisi sui tempi di risposta non fa emergere alcun dato di rilievo.

In conclusione, le analisi vanno dunque a confermare un diverso coinvolgimento delle componenti della ML nell'esecuzione di operazioni di addizione in bambini con diagnosi di disturbo del calcolo, che sembra tradursi in una richiesta di risorse prevalentemente di natura verbale, indipendentemente dal formato di presentazione delle operazioni, diversamente da quanto emerso per il gruppo di controllo.

Tali evidenze risultano significative non solo allo scopo di approfondire la comprensione della relazione che intercorre tra processi di memoria e di calcolo, ma anche per fornire evidenze scientifiche utili a impostare materiali per il trattamento delle difficoltà nel calcolo, capaci di tenere in considerazione gli effettivi processi attivati nella fase di soluzione.

Bibliografia

Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Caviola, S., Mammarella, I. C., Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (in preparation). *Mental additions with and without carrying in children: How is working memory involved?*

De Stefano, D., & LeFevre, J.-A. (2004). The role of WM in mental arithmetic. *European Journal of Cognitive Psychology, 16*, 353-386.

Mammarella, I. C., Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2010). Spatial working memory and arithmetic deficits in Nonverbal learning difficulties (NLD) children. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 455-468.

Raghubar, K. P., Barnes, M. a, & Hecht, S. a. (2010). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and Individual Differences, 20*(2), 110-122.

Trbovich, P. L., & LeFevre, J. A. (2003). Phonological and visual WM in mental addition. *Memory and Cognition, 31*, 738-745.

L'ATTENDIBILITA' DELLA TESTIMONIANZA DEL MINORE: UNO STUDIO PILOTA SULLA SUGGESTIONABILITA'
D'AMARIO BARBARA, SANTILLI MYRIAM, PETRUCCELLI FILIPPO
UNIVERSITA' DI CASSINO
B. DAMARIO@UNICAS.IT
<p>INTRODUZIONE</p> <p>La suggestionabilità è caratterizzata dall'accettazione e dall'assimilazione di informazioni successive ad un evento tale da modificare il ricordo stesso dell'accaduto (Bellussi, 2004). Questo comporta nel migliore dei casi una modifica del ricordo, rispetto a quello che è in realtà avvenuto e nelle estreme conseguenze la creazione di ricordi mai vissuti, (Caffo <i>et al.</i>, 2002). Per suggestionabilità consideriamo la tendenza individuale a rispondere in un modo specifico a stimoli suggestivi, quest'ultima, infatti, è collegata con le caratteristiche della persona stimolata a rispondere (De Leo <i>et al.</i>, 2005). Le condizioni necessarie perché si crei un contesto suggestionante, e in particolare nel caso della testimonianza, perché si inneschi il cosiddetto interrogatorio suggestivo sono essenzialmente cinque (De Leo <i>et al.</i>, 2005): interazione sociale, procedura di interrogazione, stimolo suggestivo, accettazione dello stimolo, risposta comportamentale.</p> <p>Il presente studio ha avuto lo scopo di analizzare empiricamente come soggetti in età evolutiva se interrogati, su un evento da loro vissuto, con domande suggestive tendano a cedere alla suggestione e raccontare eventi o particolari di essi non veri, e se invece interrogati con domande aperte, che stimolano il racconto libero, siano capaci di racconti accurati seppur poco dettagliati.</p> <p>Si vuole, inoltre, constatare la differenza che intercorre tra interviste condotte da un adulto, e quelle condotte da un coetaneo, facendo riferimento alla teoria secondo cui la suggestionabilità è fortemente collegata all'autorità: più l'intervistatore è autoritario più l'intervistato darà risposte frutto della suggestione e viceversa.</p> <p>METODO</p> <p><i>Partecipanti</i></p> <p>La ricerca è stata effettuata su un campione di 41 bambini di 9 anni, 21 di essi appartenenti alla classe quarta A e 20 appartenenti alla classe quarta B di una scuola elementare del Lazio.</p> <p><i>Materiali</i></p> <p>I bambini partecipanti hanno assistito ad un evento accaduto nella loro aula scolastica. Esattamente dopo sette giorni, i bambini appartenenti alla classe quarta A sono stati intervistati sui fatti da un adulto, mentre quelli frequentanti la classe quarta B sono stati intervistati da un loro coetaneo (bambina di 9 anni). I due intervistatori hanno posto le stesse 23 domande, a ciascun bambino. Il questionario, con variabili in scala nominale, è così articolato: in 3 domande aperte non suggestive, 20 domande chiuse suggestive. Le domande suggestive sono così ripartite: 5 domande sulla persona ; 13 domande sull'azione; 2 domande sul tempo. I bambini sono stati intervistati uno alla volta, e l'intervista è durata circa 10 minuti.</p> <p><i>Procedura</i></p> <p>Una ragazza di 23 anni è entrata nell'aula dove si è svolto l'esperimento, mentre i bambini svolgevano la normale attività didattica con l'insegnante. La studentessa ha rivolto ai bambini tre domande</p>

generiche. Dopo aver stimolato i bambini al dialogo, la ragazza ha chiesto loro di indicarle il più simpatico della classe. Il bambino indicato dagli alunni ha raggiunto la studentessa vicino alla cattedra e ha svolto con lei tre giochi: Gioco 1 “Toccati la testa”; Gioco 2 “Lotta con i pollici”; Gioco 3 “Lettera sulla schiena”. Dopo sette giorni i bambini di una classe sono stati intervistati da una seconda sperimentatrice (adulto) e quelli dell’altra classe da un loro coetaneo (bambina di 9 anni). Ogni bambino è stato intervistato separatamente e individualmente.

ANALISI DEI DATI

Per l’analisi dei dati è stato utilizzato il programma SPSS versione 14.0, è stata effettuata l’analisi di frequenza descrittiva, e il test del Chi quadro.

RISULTATI E DISCUSSIONI

I risultati suggeriscono che i soggetti in età evolutiva sono molto vulnerabili alle domande suggestive, infatti, l’analisi delle frequenze mostra come in molte domande la maggioranza dei bambini ha risposto in maniera errata.

Si può notare che le domande risultate più suggestive in entrambe le classi appartengono al gruppo di domande di definizione, quelle domande che presuppongono un’informazione e includono nella risposta l’accettazione dell’informazione presupposta.

Inoltre, mentre le domande chiuse hanno portato i bambini ad introdurre dettagli falsi nel resoconto dell’evento nelle risposte alle domande aperte non sono emersi dettagli falsi, i bambini nel racconto libero si sono dimostrati molto sintetici ma attendibili.

Dall’analisi del chi quadro è emerso che 15 item su 20 hanno confermato l’ipotesi nulla, ossia non sono emerse differenze significative tra interviste condotte da un bambino e interviste condotte da un adulto, per 5 item invece è stata rilevata una differenza significativa: si è, osservato come la maggioranza delle risposte suggestionate si concentravano nella classe intervistata dall’adulto. Questi dati mostrano come sia facile indurre un bambino a fare false dichiarazioni attraverso domande suggestive, ma anche come sia possibile ottenere un accurato resoconto dei fatti se interrogato con domande aperte.

Bibliografia

Bellussi G. (2004), L’intervista del minore nel processo, aspetti teorici e casi pratici, Giuffrè Editore, Milano.

Caffo E., Camerini G.B., Florit G. (2002), Criteri di valutazione dell’abuso all’infanzia, elementi clinici e forensi, McGraw-Hill Companies, Milano.

De Leo G., Scali M., Caso L. (2005), La testimonianza, problemi, metodi, e strumenti nella valutazione dei testimoni, il Mulino, Bologna.

Il test della Torre di Londra: inibizione e pianificazione a confronto
Valentina De Franchis, M. Carmen Usai
Polo MT Bozzo, DiSA, Università di Genova C.so Podestà, 2 – 16128 Genova
valentina.defranchis@unige.it
<p>Introduzione</p> <p>Il test della Torre di Londra (ToL, Fancello <i>et al.</i>, 2006) è una classica prova finalizzata a valutare le Funzioni Esecutive (FE), in particolare la pianificazione. Alcune evidenze scientifiche hanno suggerito che l'esecuzione della ToL implichi anche processi inibitori (Welsh <i>et al.</i>, 1999; Miyake <i>et al.</i>, 2000; Lehto <i>et al.</i>, 2003; Senn <i>et al.</i>, 2004). Le strategie di esecuzione delle prove esecutive si modificano infatti con l'avanzare dell'età dei bambini e così una prova che valuta uno specifico aspetto esecutivo potrebbe non misurare esattamente la medesima competenza nelle diverse età (Huizinga <i>et al.</i>, 2006). L'inibizione si sviluppa più precocemente nell'infanzia mentre le altre FE come la memoria di lavoro (MdL) e la flessibilità sono caratterizzate da uno sviluppo che si protrae più a lungo nel tempo.</p> <p>Obiettivo di questo studio è verificare se la prova della Torre di Londra e il Circle Drawing Task rispettivamente a 5 e a 6 anni siano in grado di misurare due aspetti dello stesso costrutto. In particolare l'ipotesi di partenza dello studio era che la prova della ToL potesse essere affrontata dai bambini della fascia d'età 5-6 anni stimolando il ricorso ad aspetti più di tipo inibitorio, mentre con l'avanzare dell'età dei bambini richiederebbe soprattutto strategie di pianificazione (Senn <i>et al.</i>, 2004).</p> <p>Metodo</p> <p>La ricerca di tipo longitudinale ha previsto due valutazioni: una prima valutazione è avvenuta nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e una seconda valutazione è avvenuta nel primo anno della scuola primaria. Il campione longitudinale risulta costituito da 175 bambini di età compresa tra 63 e 76 mesi ($68,45 \pm 3,43$ mesi).</p> <p>Le FE sono state valutate con la Torre di Londra (ToL) e altre 5 prove che valutano componenti esecutive: Span di cifre indietro (BDS) e Dual Request Selective Task (DRST, Lanfranchi <i>et al.</i>, 2004) per valutare la MdL, Circle Drawing Task (CDT, Bachorowski e Newman, 1990) per valutare la capacità di inibizione, Fluenza categoriale (FC) e Dimensional Change Card Sort (DCCS, Zelazo, 2006) per valutare la flessibilità cognitiva.</p> <p>Risultati</p> <p>Sono stati considerati i punteggi di correttezza alla prova della ToL nel campione a 5 ($M = 23,01$, $ds = 4,35$) e poi a 6 anni ($M = 25,39$, $ds = 3,87$). Le analisi di correlazione sui dati relativi ai due livelli d'età hanno messo in evidenza in particolare l'esistenza di un'associazione tra la prova della ToL e del CDT ($r=.29$ $p<.001$ e $r=.20$, $p<.05$). L'analisi fattoriale confermativa relativamente al costrutto delle FE a 5 anni ($\chi^2=7.86$, $RMSEA=.00$, $SRMR=.04$, $CFI=1.00$, $NNFI=1.00$) ha messo in evidenza l'esistenza di due dimensioni latenti identificate rispettivamente la prima dalla Torre di Londra ($R^2=.43$) e dal CDT ($R^2=.20$), mentre la seconda dalle restanti quattro prove. L'analisi fattoriale confermativa condotta sul</p>

medesimo campione di bambini nell'anno successivo ($\chi^2=9.49$, RMSEA=.039, SRMR=.048, CFI=.967, NNFI=.938) ha messo in evidenza la medesima associazione, ma una diversa proporzione di varianza spiegata dalle prove: il valore di R^2 è pari a .13 per la ToL e .33 per il CDT.

Discussione

I risultati mostrano l'esistenza di un'associazione tra la prestazione alla ToL e la prova del CDT che insieme identificano un medesimo fattore delle FE. Questo dato conferma l'ipotesi di partenza che la prova richieda in modo preponderante il ricorso all'abilità di inibizione nei bambini tra i 5 e i 6 anni.

Bibliografia

Bachorowski, J. A., Newman, J. P. (1990). Impulsive motor behavior: Effects of personality and goal salience. *J. of Pers. and Soc. Psych.*, 58, 512–518.

Fancello, Vio e Cianchetti, (2006). TOL. Torre di Londra. Test di valutazione delle funzioni esecutive (pianificazione e problem solving). Erickson Edizioni.

Huizinga, M., Dolan, C.V., Van der Molen, M.W. (2006). Age-Related Change in Executive Function: Developmental Trends and a Latent Variables Analysis. *Neurops.*, 44, 2017-2036.

Lanfranchi, S., Cornoldi, C., Vianello, R. (2004). Verbal and Visual-spatial Working Memory Deficits in children with Down Syndrome. *Am. J. of Men. Ret.*, 109, 456-466.

Lehto, J. E., Juujärvi P., Kooistra L., Pulkkinen L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *Brit. J. of Dev. Psych.*, 21, 59-80.

Miyake, A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cog. Psych.*, 41, 49-100.

Senn, T. E., Espy, K. A., & Kaufmann, P. M. (2004). Using path analysis to understand executive functions organization in preschool children. *Dev. Neurops.*, 26, 445-464.

Welsh, M. C., Satterlee Cartmell, T., & Stine, M. (1999). Towers of Hanoi and London: Contribution of working memory and inhibition to performance. *Brain & Cog.*, 41, 231–242.

Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat. Prot.*, 1, 297-30.

QUANDO DARSI TUTTO IL TEMPO PER DECIDERE FAVORISCE DISTORSIONI DI RAGIONAMENTO: LO SVILUPPO DEL RATIO BIAS E IL RUOLO DEL CONTESTO
Sarah Furlan, Franca Agnoli
DPSS – Università degli Studi di Padova
sarah.furlan@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>Quando si confrontano due eventi caratterizzati dalle stesse probabilità di accadimento, il <i>ratio bias</i> è definito come la tendenza a giudicare come più probabile uno dei due eventi sulla base della numerosità assoluta dei rapporti di probabilità presentati. Per esempio, nel confronto tra due urne in cui nella prima c'è 1 biglia vincente su 10 (probabilità di vincita pari al 10%) e nella seconda, invece, ci sono 10 biglie vincenti su 100 (probabilità di vincita pari al 10%), il <i>ratio bias</i> consiste nella tendenza a preferire l'urna in cui la numerosità assoluta delle biglie è più alta (10 biglie vincenti su 100). Questa distorsione di ragionamento con eventi a bassa probabilità di accadimento è molto forte nei bambini (Agnoli, Dellai, Furlan, & Stragà, 2009) e permane nel 30% circa degli adulti (Kirkpatrick & Epstein, 1992).</p> <p>Il comportamento decisionale negli eventi ad alta probabilità di accadimento non è stato mai indagato in ottica evolutiva. Nel presente lavoro abbiamo introdotto per la prima volta il confronto fra rapporti di probabilità non uguali di difficile computazione (che richiedono quindi una stima), e abbiamo indagato l'effetto del contesto manipolando il tempo a disposizione per rispondere. Coerentemente con la <i>fuzzy-trace theory</i> (FFT, Reyna & Brainerd, 1995), ci aspettiamo che la pressione temporale inibisca sia il ragionamento quantitativo sia l'effetto del contesto mettendo in evidenza l'intuizione. Tuttavia, contrariamente alla FTT secondo la quale il bias induce la scelta verso l'evento dalla numerosità assoluta maggiore (<i>denominator neglect</i>), noi ipotizziamo che il bias cambi con lo sviluppo e sposti la preferenza nella direzione dell'evento espresso sotto forma di numerosità assoluta minore, come sostiene la <i>cognitive-experiential-self theory</i> (CEST, Epstein, 2003). Il contesto modula la direzione del <i>bias</i> nel caso in cui ci sia più tempo per decidere.</p> <p>Metodo e risultati</p> <p>Nell'Esperimento 1 abbiamo studiato il <i>ratio bias</i> all'interno di uno scenario decontestualizzato senza pressione temporale. Sono stati indagati 94 studenti di seconda media e 58 studenti di seconda superiore. Ciascun partecipante ha risolto un problema a carattere matematico presentato in tre diversi trial. Ogni trial era caratterizzato dal confronto tra due rapporti numerici: il primo, costante per ogni trial, era espresso sotto forma di bassa numerosità assoluta, ovvero 9 su 10. Il secondo, espresso, invece, sotto forma di alta numerosità assoluta, era diverso per ogni trial: a) 85 su 95 (minore di 9 su 10); b) 90 su 100 (identico a 9 su 10); e c) 95 su 105 (maggiore di 9 su 10). I dati sono stati analizzati avvalendoci dei <i>Generalized Linear Mixed Models</i> (GLMM). I risultati evidenziano che i partecipanti di seconda media rispondono cinque volte più correttamente degli adolescenti nel confronto tra 9 su 10 e 95 su 105 rispetto al confronto tra 9 su 10 e 85 su 95 ($B = -1.59, Z = -3.13, p < .01$). L'analisi delle risposte distorte mostra che, indipendentemente dalla specificità del trial considerato, i partecipanti di seconda media non mostrano un bias verso una direzione specifica. Gli adolescenti, invece, coerentemente con la CEST, orientano la propria decisione verso 9 su 10, il rapporto a bassa numerosità assoluta ($B = -1.00, Z = -$</p>

2.21, $p < .05$).

Nell'Esperimento 2 abbiamo indagato se due scenari tratti dalla vita quotidiana attivano, senza pressione temporale, rappresentazioni contestualizzate che spostano la decisione verso direzioni opposte. I partecipanti erano 157 studenti di seconda media e 131 studenti di seconda superiore. Ciascun partecipante ha risolto i tre trial descritti nell'Esperimento 1. I risultati mostrano che in uno scenario le risposte degli adolescenti vanno fortemente nella direzione del rapporto a bassa numerosità, mentre nell'altro scenario gli adolescenti hanno una preferenza maggiore per il rapporto ad alta numerosità ($B = 2.38$, $Z = 3.33$, $p < .001$). Gli adolescenti, quindi, rispondono in modo contesto-specifico. I partecipanti di seconda media, invece, preferiscono il rapporto a bassa numerosità in entrambi gli scenari.

All'Esperimento 3 hanno partecipato 92 studenti di seconda media e 98 studenti di seconda superiore. A ciascun partecipante è stato assegnato uno dei tre scenari descritti negli Esperimenti 1 e 2 nei tre trial; è stato dato pochissimo tempo per rispondere. Le risposte corrette aumentano con l'età ($B = .52$, $Z = 3.00$, $p < .01$) e la specificità del contesto non ha effetto nella direzione del bias. La pressione temporale rende evidenti strategie di risposta basate su euristiche formali di ragionamento.

Discussione

L'affidarsi a euristiche di ragionamento contesto-specifiche aumenta in funzione dell'età, e l'attivazione di tali euristiche, contrariamente alle teorie del doppio processo, necessita di tempo e determina diversi pattern di preferenza solo negli adolescenti. Le spiegazioni fornite dai partecipanti evidenziano che gli studenti di seconda media processano l'informazione numerica in modo analitico-quantitativo indipendentemente dal contesto. Tuttavia, specialmente nei rapporti di probabilità diversi, attivano euristiche di ragionamento che sono comunque formali ma che portano a risposte distorte. Queste stesse euristiche sono attivate dagli adolescenti in condizione di pressione temporale. Lo sviluppo del *ratio bias* non segue una traiettoria unidirezionale e dipende dallo sviluppo e dall'interazione di processi euristico-qualitativi e analitico-quantitativi.

Bibliografia

- Agnoli F., Dellai, V., Furlan S., & Stragà C. (2009). *The Ratio-Bias Phenomenon: different Intuitions at Different Ages*. Society for Research in Child Development, Denver, CO.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: vol. 5. Personality and social psychology* (pp. 159–184). Hoboken, NJ: Wiley.
- Kirkpatrick, L. A., & Epstein, S. (1992). Cognitive-experiential self-theory and subjective probability: further evidence for two conceptual systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 534-544.
- Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (1995). Fuzzy-trace theory: Some foundational issues. *Learning & Individual Differences*, *7*, 145–162.
- Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (2008). Numeracy, ratio bias, and denominator neglect in judgments of risk and probability. *Learning and Individual Differences*, *18*, 89-107.

Strategy selection in ADHD: A study in arithmetic

Francesco Sella*, Cesare Cornoldi**, Daniela Lucangeli*, Anna M. Re*, Patrick Lemaire***

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova - via venezia 8, Padova*

***Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova - via venezia 8, Padova*

*** *Université d'Aix-Marseille, CNRS, Marseille (France)*

francescosella@yahoo.it

Introduction

ADHD children may present arithmetic difficulties both as comorbidity with learning disabilities or as a consequence of poor learning due to inattentive and impulsive symptoms. In the present study we compared ADHD and control subjects similar in arithmetic competence in order to examine how the ADHD characteristics solely may influence mathematics performance. Children completed a computational estimation paradigm requiring to select the rounding strategy, up or down to decades, in order to get the approximation closer to the correct sum. This paradigm (Lemaire, Leachauer & Farioli, 2000) is particularly appropriate to test a series of executive processes which are typically poor in ADHD children, such as working memory control (Cornoldi, Barbieri, Gaiani, & Zocchi, 1999), strategy selection and implementation (Martinussen & Tannock, 2006), flexible shifting between strategies (Sergeant, Guerts, & Oosterlaan, 2002). Therefore, it can be predicted that ADHD children, although they are competent in arithmetic, are less adequate in selecting the most appropriate rounding strategy.

Method

Participants. 19 subjects (14 boys; 9 fourth-graders, 10 fifth-graders) with ADHD characteristics selected on the basis of SDAI scale (Cornoldi, Gardinale, Masi, & Pettenò, 1996) and 19 control subjects (14 boys; 10 fourth-graders, 9 fifth-graders). Children in both groups did not present any other severe psychological problems, nor any physical or sensory deficits or a disability certification. The ADHD and control groups were also matched for age, written calculation skills (AC-MT written calculation scores; Cornoldi, Lucangeli, & Bellina, 2002) and general knowledge (Information subtest of WISC-III).

Stimuli. 100 two-digit addition problems (e.g., 54+29). Based on the size of unit digits, half the problems were so-called *homogeneous problems* and half were so-called *heterogeneous problems*. Unit digits of both operands were smaller than 5 in half the homogeneous problems and larger than 5 in the other homogeneous problems. Unit digit was larger than 5 in the first operand and smaller than 5 in the second operand for half the heterogeneous problems (and the reverse for the other heterogeneous problems). Homogeneous and heterogeneous problems were matched on three important factors: The side of the larger operand, mean correct sums, and mean percent deviations (e.g. [(estimate sum-correct sum)/correct sum]x100). The rounding-down was the best strategy (i.e., sum that was closest from correct sum) for half of the homogeneous and heterogeneous problems; and the rounding-up was the best strategy for half of the homogeneous and heterogeneous problems.

Procedure. All children performed the computer task in a quiet room during school hours. A pre-test training phase instructed children how to round up or down both addends to the near decades: All children learnt to master the rounding properly. In the experimental task children were instructed to choose the best rounding strategy in order to minimize the distance between the sum of the rounded decades and the correct sum of the presented addition. Participants said aloud the rounded addends and the sum calculation (e.g. “20+50=70”).

Results

ADHD subjects selected less often the best rounding strategy compared to control subjects. This pattern did not vary between heterogeneous and homogeneous. ADHD subjects spent the same amount of time to answer to heterogeneous and homogeneous problems whereas control subjects spent less time in responding to homogeneous problems than to heterogeneous. Moreover, in a item-based analysis, there was a positive correlation between children’s use of the best strategy on each problem and mean solution times only in control subjects, but not in ADHD subjects. ADHD subjects also show more percent deviation even if performances of both groups were basically near to perfect. Finally, the results of regression analysis showed that the best and unique predictor of control subjects’ use of the best strategy was the relative strategy efficacy (e.g. | mean percent deviations between correct sums and estimates with rounding up – mean percent deviations between correct sums and estimates with rounding down | (e.g., 2.5% for 37 + 42). In ADHD subjects, the best predictors were the relative strategy efficacy, although it predicted smaller amount of variance as compared to control subjects, and the sum of unit digits (e.g., 9 for 37 + 42).

Discussion

This study offers new information on specific arithmetic patterns of performance in ADHD children. ADHD children who are not limited by an arithmetic weakness can perform correct calculations. However, this is not sufficient to reach an adequate strategy selection in computational estimation. ADHD children’s weaker attentional and control processes may have negative influence on strategy implementation which is related to prefrontal brain areas. Prefrontal brain areas impaired functioning is in turn critically coupled to ADHD (Barkley, 1997). In summary, to fully understand the academic performance in ADHD it is important to study their strategic approach in mathematics as well as in other domains (e.g. writing).

Bibliografia

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.

Cornoldi, C., Barbieri, A., Gaiani, C., & Zocchi, S. (1999). Strategic memory deficits in attention deficit disorder with hyperactivity participants: The role of executive processes. *Developmental Neuropsychology*, 15, 53-71.

Cornoldi, C., Gardinale, M., Masi, A., & Pectenò, L. (1996). Impulsività e autocontrollo [Impulsivity and self-control]. Trento, Italy: Erickson.

Cornoldi, C., Lucangeli, D., & Bellina M. (2002). AC-MT Test: Test per la valutazione delle difficoltà

di calcolo [The AC-MT arithmetic achievement test]. Trento, Italy: Erickson.

Lemaire, P., Lecacheur, M., & Farioli, F. (2000). Children's strategy use in computational estimation. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 141–148.

Martinussen, R., & Tannock, R. (2006). Working memory impairments in children with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid language learning disorders. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 28(7), 1073-94.

Sergeant, J., Guerts, H., & Oosterlaan, J. (2002). How specific is a deficit of executive function for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Behavioral Brain Research*, 130, 3 – 28.

Wechsler, D. (1994). WISC-R/Scala di intelligenza Wechsler per bambini-Riveduta [Scale for children intelligence assessment], Firenze: O. S.

Sviluppo e valutazione dei precursori dell'apprendimento formalizzato in età prescolare
Claudio Vezzani, Beatrice Accorti Gamannossi
Dipartimento di Psicologia di Firenze, Via di San Salvi 12, Complesso di San Salvi, Padiglione 26
claudio.vezzani@gmail.com
<p>Introduzione</p> <p>Un'ampia e sistematica serie di ricerche hanno rilevato le componenti del costrutto di alfabetizzazione emergente e le loro reciproche relazioni (Pinto, 2003; Pinto <i>et al.</i> 2008; Whitehurst e Lonigan, 1998), nonché verificato i rapporti che intercorrono tra le conoscenze emergenti dei bambini della scuola dell'infanzia e la capacità di leggere, scrivere e far di conto che ci si attende sia raggiunta al termine del primo ciclo della scuola primaria (Cunnigham e Stanovich, 1998; Juel, 1988; Pinto <i>et al.</i>, 2009). Le ricerche hanno inoltre indagato se le varie competenze esaminate si prestino ad essere favorite da specifici interventi didattici da attuarsi nella scuola dell'infanzia (Pinto e Bigozzi, 2002). Importanti per l'acquisizione formalizzata di lettura, scrittura e matematica sono, accanto alle "tradizionali" abilità linguistiche, pre-matematiche e cognitive, anche le specifiche abilità connesse alla simbolizzazione, all'acquisizione dei vari sistemi di notazione, che compaiono nel periodo prescolare: disegno, scrittura alfabetica, scrittura di numeri, notazione musicale (Jordan <i>et al.</i>, 2006). Manca altresì, in letteratura, una visione generale delle capacità predittive del complesso di tali abilità prescolari del bambino sulle successive competenze scolari.</p> <p>Il presente studio si propone di valutare le competenze prescolari come un costrutto multidimensionale e di verificarne i legami predittivi con le competenze iniziali di apprendimento formale nella scuola primaria. Ci siamo proposti, in particolare, di estendere l'indagine sui predittori dell'apprendimento di lettura e scrittura ai predittori dell'acquisizione delle abilità aritmetiche e logiche attese nel primo ciclo della scuola primaria. L'importanza di verificare il potere predittivo delle competenze prescolari sulle performance alla scuola primaria è riscontrabile nei vantaggi della diagnosi precoce delle difficoltà di sviluppo dell'apprendimento scolastico (Lonigan, Schatschnieder, Westberg e Smith, 2007; Mathes <i>et al.</i>, 2005).</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti.</i> Il campione dei partecipanti è costituito da 202 bambini (105 maschi e 97 femmine), seguiti dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia fino al primo anno di scuola primaria. Il campione dei partecipanti afferisce a distretti scolastici situati all'interno dell'hinterland fiorentino. Le famiglie dei soggetti partecipanti alla ricerca erano caratterizzate da un medio-basso status socio-economico. I bambini con disabilità sono stati esclusi dal campione di ricerca.</p> <p><i>Materiali.</i> Le competenze cognitive prescolari (fonologica, lessicale, di pre-matematica, di coordinazione visuomotoria, ecc.) sono state misurate mediante prove individuali tratte dalla <i>Batteria per la valutazione dei prerequisiti IPDA</i> (Tretti, Terreni e Corcella, 2002), che quantifica sia abilità generali che specifiche. Le competenze del primo anno di scuola primaria sono state valutate attraverso prove specifiche a somministrazione individuale e di gruppo (lettura, scrittura, aritmetica).</p> <p><i>Procedura.</i> Tutte le prove utilizzate alla scuola dell'infanzia sono state somministrate individualmente ai</p>

partecipanti alla ricerca, mentre alla scuola primaria sono state somministrate prove sia individualmente che collettivamente. La somministrazione dei diversi strumenti di rilevazione è sempre avvenuta all'interno della classe di appartenenza del bambino, alla presenza dell'insegnante.

Risultati

Analisi Fattoriali Esplorative (AFE) e Confermative (AFC), utilizzando il metodo di stima "robusto" di Satorra e Bentler (1994) per distribuzioni non normali, sono state utilizzate al fine di rilevare i costrutti psicologici soggiacenti alle diverse abilità prescolari. Per indagare la capacità predittiva di tali costrutti sono state implementate delle analisi di regressione gerarchica su ogni singola competenza scolare.

I risultati evidenziano la capacità predittiva della competenza fonologica e delle abilità di pre-matematica rispetto alle competenze formalizzate in matematica, in lettura e scrittura. La competenza lessicale, di coordinazione visuo-motoria e di concentrazione del bambino predicono, diversamente, soltanto le competenze matematiche.

Discussione

Questi risultati mostrano un'importante interconnessione tra competenze linguistiche e matematiche, probabilmente perché entrambe dipendono dalla manipolazione dei sistemi di notazione e dalla riflessione sulla notazione stessa (Jordan *et al.*, 2006). Le abilità cognitive generali del bambino, invece, non sembrano predire direttamente i successivi apprendimenti alla scuola primaria relativi a lettura e scrittura (Anthony, Williams, McDonald e Francis, 2007), mentre esercitano un peso sull'acquisizione della matematica.

La scelta, quindi, di misurare la conoscenza emergente di bambini in età prescolare attraverso un ampio set di abilità che attengono a domini generali e specifici, si è rivelata feconda di importanti riflessioni connesse al mondo dell'insegnamento.

Bibliografia

Anthony J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57, 113-137.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Oláh, L. N., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77, 153-175.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 217-234.

Lonigan, C. J., Schatschnieder, C., Westberg, L., & Smith, L. S. (2007). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. In *Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40, 148-182.

Pinto G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 61-78.

Pinto G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, 961-978.

Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.

Pinto, G., & Bigozzi, L. (Eds.). (2002). *Laboratorio di lettura e scrittura*. Trento: Erickson.

Pinto, G., Bombi, A.S. (2008). Children's drawing of friendship and family relationships in different cultures. In C. Milbrath, H.M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings and art*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 121-154.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye and C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tretti, M. L., Terreni, A., & Corcella, P. R. (2002). *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Slot 3

Simposi

PG.206

Influenza dei fattori cognitivi nei processi di apprendimento scolastico

Proponente: M. C. Passolunghi

Discussant: S. Morra

PG.215

Comunità blended e apprendimento: aspetti cognitivi, metacognitivi, motivazionali e relazionali

Proponenti: S. Cacciamani, B. Ligorio, L. Vanin e S. Cucchiara

Discussant: S. Manca

PG.228

La famiglia come risorsa per lo sviluppo degli adolescenti: quali caratteristiche per quale prevenzione

Proponente: A. Lo Coco e S. Ciairano

Discussant: E. Marta

PG.241

Le relazioni tra pari nell'età prescolare e nell'adolescenza: predittori ed esiti

Proponente: E. Cattelino

Discussant: F. Tani

INFLUENZA DEI FATTORI COGNITIVI NEI PROCESSI D'APPRENDIMENTO SCOLASTICO
Proponente: Maria Chiara Passolunghi
<i>Dipartimento di Psicologia – Università di Trieste</i>
passolu@units.it
Discussant del simposio Sergio Morra
<i>DiSA, Università di Genova</i>
morra@nous.unige.it
<p>Il simposio ha lo scopo di valutare se, e con quale peso, abilità cognitive di base e capacità di riflettere sugli stati mentali favoriscano il successo negli apprendimenti scolastici. Il tema è affrontato secondo diverse prospettive teoriche e diversi modelli di riferimento, utilizzando dati sperimentali provenienti da gruppi di bambini di diverse fasce d'età. In particolare tre studi hanno utilizzato un disegno longitudinale valutando la capacità predittiva delle abilità considerate in bambini esaminati durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia sino alla prima (Passolunghi e Lanfranchi) e terza classe della scuola primaria (Caputi e Lecce; Usai, De Franchis, Traverso, e Viterbori), mentre il quarto studio valuta i bambini durante varie fasi d'apprendimento nel corso della seconda classe della scuola primaria (Mammarella, Caviola, Lucangeli, e Cornoldi).</p> <p>Caputi e Lecce hanno indagato se le differenze individuali precoci nel linguaggio e nella teoria della mente (ToM) abbiano un effetto sulla successiva riuscita scolastica. Usai, De Franchis, Traverso, e Viterbori indagano il ruolo delle singole funzioni esecutive (FE) nell'acquisizione e sviluppo degli apprendimenti matematici, valutati con prove relative al calcolo e alla soluzione di semplici problemi aritmetici. Passolunghi e Lanfranchi valutano il peso di variabili cognitive, quali la memoria di lavoro, la memoria a breve termine, la velocità di elaborazione e il livello intellettuale nel predire la conoscenza numerica al termine della scuola dell'infanzia e il profitto scolastico al termine della prima classe della scuola primaria. Infine, Mammarella, Caviola, Lucangeli, e Cornoldi analizzano l'influenza della memoria di lavoro verbale e visuospatiale e di prove di pre-requisiti del calcolo durante le fasi d'apprendimento dell'algoritmo scritto della sottrazione semplice e con il prestito.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
TEORIA DELLA MENTE E RENDIMENTO SCOLASTICO: UNO STUDIO LONGITUDINALE
Marcella Caputi e Serena Lecce
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Pavia, Piazza Botta 6, 27100 Pavia</i>
marcella.caputi@unipv.it
<p>Introduzione</p> <p>Esistono marcate differenze individuali nell'abilità dei bambini di ragionare sugli stati mentali, ovvero nella teoria della mente (ToM). Tali differenze individuali sono stabili nel tempo (Repacholi e Slaughter, 2003) ed hanno importanti correlati sociali (Hughes e Leekam, 2004) e metacognitivi (Lecce et al., 2010). La ToM appare cruciale nel favorire comportamenti adeguati con i coetanei (Cassidy et al., 2003). Inoltre, buone relazioni con i pari facilitano la riuscita accademica (Caprara et al., 2000); mentre esperienze di rifiuto sociale aumentano la probabilità di basso rendimento scolastico (Buhs e Ladd, 2001). Sulla base di questa letteratura, ipotizziamo che differenze individuali precoci nella ToM abbiano un effetto sulla successiva riuscita scolastica attraverso le relazioni coi pari.</p> <p>Metodo</p> <p>Un gruppo di 75 bambini (41 M) è stato testato durante l'ultimo anno della scuola d'infanzia (T1, M = 64.38 mesi, DS = 3.93), durante il secondo anno della scuola primaria (T2, M = 90.18 mesi, DS = 3.29) e durante il terzo anno della scuola primaria (T3, M = 103.3 mesi, DS = 3.13). A tutti i tempi sono state somministrate prove di ToM (batteria di Hughes et al., 2000; TMT, Pons e Harris, 2002; TEC, Pons e Harris, 2000) e linguaggio (PPVT-R, Dunn e Dunn, 1981; TROG, Bishop, 1982). A T2 sono state somministrate le nomine dei pari (Coie, Dodge e Coppotelli, 1982) e a T3 è stato rilevato il rendimento scolastico (ACMT, Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2002; prove MT, Cornoldi e Colpo, 1995; AC-SSRS per insegnanti, Gresham e Elliott, 1990).</p> <p>Risultati</p> <p>Le differenze individuali nel linguaggio e nella ToM risultano stabili nel tempo ($r \geq .23$; $p < .06$). Inoltre la ToM si lega alle nomine dei pari, $r \geq .28$, $p < .05$, e al rendimento scolastico, $r = .38$, $p < .01$; e le nomine dei pari si legano al rendimento scolastico, $r \geq .32$, $p < .01$. Analisi di mediazione mostrano che le nomine positive non mediano il rapporto tra ToM e rendimento scolastico, mentre le nomine negative costituiscono un mediatore parziale ($z = 1.93$, $p = .05$).</p> <p>Discussione</p> <p>Dal presente studio emerge che le nomine negative mediano parzialmente il rapporto tra ToM e rendimento scolastico, indipendentemente dal linguaggio. E' dunque verosimile che un bambino in grado di comprendere emozioni e credenze altrui in età prescolare tenderà ad essere meno rifiutato dai compagni durante la scuola primaria e, anche grazie a ciò, il rendimento scolastico ne risentirà positivamente. Da un punto di vista educativo questi risultati incentivano training precoci di ToM per osservarne gli effetti a lungo termine in diversi ambiti.</p>

Bibliografia

- Bishop, D. V. M. (1982). *Test for Reception of Grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Buhs, E., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, *37*, 550-560.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*, 302-306.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, *12*, 198-221.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*, 557-570.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1995). *Nuove prove di lettura MT*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi, C., Lucangeli, D., & Bellina, M. (2002). *AC-MT – Test di valutazione delle abilità di calcolo*. Trento: Erickson.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990) *Social Skills Questionnaire: Social Skills Rating System, teacher form*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hughes, C., Adlam, A., Happé, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 483-490.
- Hughes, C. & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, *13*, 590-619.
- Lecce, S., Zocchi, S., Pagnin, A., Palladino, P., & Taumoepeau, M. (2010). The relation between children's mental state knowledge and their metaknowledge about reading. *Child Development*, *81*, 1876-1893.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pons, F., & Harris, P. (2002). *Theory of mind test (TMT)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Repacholi, B., & Slaughter, V. (2003). *Individual differences on theory of mind. Implications for typical and atypical development*. New York, NY: Psychology Press.

2° COMUNICAZIONE ORALE
FUNZIONI ESECUTIVE E APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA: UNO STUDIO LONGITUDINALE
M. Carmen Usai, Valentina De Franchis, Laura Traverso, Paola Viterbori
<i>Polo MT Bozzo, DiSA, Università di Genova</i> <i>C.so Podestà, 2 – 16128 Genova</i>
maria.carmen.usai@unige.it
<p>Introduzione</p> <p>Le funzioni esecutive (FE) sono implicate nell'acquisizione delle competenze matematiche (Espy <i>et al.</i>, 2004): in particolare le FE in età prescolare influenzano gli apprendimenti valutati alla fine del primo anno di scuola primaria (Bull <i>et al.</i>, 2008). Considerando gli aspetti specifici delle FE, è emerso che sia la memoria di lavoro (MdL) sia il controllo inibitorio sono in relazione con l'emergere delle prime competenze matematiche alla scuola dell'infanzia: solo il controllo inibitorio sarebbe, però, in grado di spiegare una porzione di varianza unica (pari al 12%) per la matematica (Espy <i>et al.</i>, 2004). Questo dato differisce da quanto riscontrato da altri autori e in particolare da Passolunghi <i>et al.</i> (2007) secondo cui la MdL e l'abilità di conteggio valutate in età prescolare sarebbero i migliori predittori dei successivi apprendimenti matematici all'inizio del primo anno della scuola primaria. Il presente studio ha l'obiettivo di indagare il peso delle singole FE valutate in età prescolare sugli apprendimenti matematici al primo e terzo anno della scuola primaria.</p> <p>Metodo</p> <p>175 bambini di età compresa tra 63 e 76 mesi ($68,45 \pm 3,43$ mesi) sono stati valutati nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (fase 1), nel corso del primo (fase 2) e del terzo anno (fase 3) della scuola primaria con una batteria volta a valutare le FE. Nelle fasi 2 e 3 sono stati valutati anche gli apprendimenti scolastici.</p> <p>Le FE sono state valutate con una batteria che comprende: Span di cifre indietro (BDS) e Dual Request Selective Task (DRST, Lanfranchi <i>et al.</i>, 2004) per valutare la MdL, Circle Drawing Task (CDT, Bachorowski e Newman, 1990) e Torre di Londra (ToL) per valutare la capacità di inibizione, Fluenza categoriale (FC) e Dimensional Change Card Sort (DCCS, Zelazo, 2006) per valutare la flessibilità cognitiva.</p> <p>Gli apprendimenti matematici alla fine del primo anno della scuola primaria sono stati accertati con la batteria AC-MT 6-11 e con una prova sperimentale di soluzione di semplici problemi aritmetici. Nel terzo anno sono state utilizzate le prove della batteria AC-MT e tre problemi aritmetici tratti dal Test SPM.</p> <p>Risultati</p> <p>L'analisi fattoriale confermativa relativa alle FE a 5 anni ha evidenziato due dimensioni latenti del costrutto: controllo inibitorio e fattore misto. La componente inibitoria spiega la competenza nella</p>

risoluzione dei problemi aritmetici, mentre le componenti di MdL e flessibilità identificate dal fattore misto spiegano la prestazione nel calcolo scritto. La MdL a 6 anni predice la prestazione sia nella soluzione di problemi aritmetici sia nel calcolo scritto.

Discussione

Le FE a 5 anni predicono gli apprendimenti nell'anno successivo. La raccolta dati in 3^a è ancora in corso, ma ci si aspetta di replicare i risultati relativi alla MdL. Studi precedenti concordano nell'indicare che i bambini con scarse capacità matematiche mostrano anche problemi nella memo MdL (Passolunghi e Siegel, 2004). Inoltre ci si attende un coinvolgimento delle capacità di inibizione e di flessibilità nella soluzione di problemi aritmetici che prevedono più sottopassaggi: i bambini con difficoltà in questo compito hanno un deficit nella capacità di inibire informazioni poco rilevanti (Passolunghi & Cornoldi, 2000) e presentano scarse competenze nella flessibilità (van der Sluis *et al.*, 2004).

Bibliografia

- Bachorowski, J. A., Newman, J. P. (1990). Impulsive motor behavior: Effects of personality and goal salience. *J. of Pers. and Soc. Psych.*, 58, 512–518.
- Bull, R., Espy, K.A., Wiebe, S.A. (2008). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Dev. Neuropsych.*, 33, 205–228.
- Espy K.A., Mc Diarmid M., Cwik M.F., Stalets M., Hamby A., Senn T.E., (2004) The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematic Skills in Preschool Children, *Dev. Neuropsych.*, 26 , 465-486.
- Lanfranchi, S., Cornoldi, C., Vianello, R. (2004). Verbal and Visual-spatial Working Memory Deficits in children with Down Syndrome. *Am. J. of Men. Ret.*, 109, 456-466.
- Passolunghi, M. C., & Cornoldi, C. (2000). Working memory and cognitive abilities in children with specific difficulties in arithmetic word problem solving. *Adv. in Learn. & Behav. Disab.*, 14, 155–178.
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *J. of Exp. Ch. Psych.*, 88, 348–367.
- Passolunghi, M. C., Vercelloni, B., Schadee, H. (2007). The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence. *Cog. Dev.* 22, 165–184.
- van der Sluis, S., de Jong, P.F., van der Leij, A. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *J. of Exp. Ch. Psych.*, 87, 239–266.
- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat. Prot.*, 1, 297-30.

3° COMUNICAZIONE ORALE
I PRECURSORI DEL APPRENDIMENTO MATEMATICO: UNO STUDIO LONGITUDINALE DALLA SCUOLA MATERNA AL PRIMO ANNO DELLA SCUOLA ELEMENTARE
Maria Chiara Passolunghi ¹ , & Silvia Lanfranchi ²
¹ <i>Dipartimento di Psicologia – Università di Trieste</i>
² <i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - Università di Padova</i>
passolu@units.it
<p>Introduzione</p> <p>Vari sono i fattori cognitivi, sia dominio specifico che dominio generale, che potenzialmente possono influenzare l'apprendimento scolastico. Competenze quali la comprensione della quantità, il riconoscimento dei numeri e della linea numerica possono essere considerati precursori specifici (Geary, Hamson, & Hoard 2000; Kroesbergen et al., 2009). Abilità cognitive, quali la memoria di lavoro, la memoria a breve termine, la velocità di elaborazione e il livello intellettivo, che predicano la prestazione non solo in matematica, ma anche in altre discipline scolastiche, possono essere considerati precursori dominio generale (De Smedt et al., 2009; Fuchs et al., 2006; Passolunghi, Vercelloni, & Schadee, 2007).</p> <p>Lo scopo di questa ricerca è verificare il ruolo predittivo di fattori cognitivi generali e della conoscenza numerica sull'apprendimento matematico all'inizio della scolarità. A tale fine un gruppo di bambini è stato seguito longitudinalmente a partire dall'ultimo anno della scuola materna sino al termine del primo anno della scuola elementare. In base all'analisi critica della letteratura sono stati individuati possibili precursori dell'apprendimento matematico. La nostra ipotesi è che sia fattori dominio generale, quali la memoria di lavoro e la velocità di elaborazione, che fattori dominio specifico, quale la conoscenza numerica pregressa, risultino essere predittori significativi dell'apprendimento matematico.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti. 70 bambini (38 femmine e 32 maschi) hanno preso parte allo studio.</p> <p>Procedura. I bambini sono stati valutati all'inizio dell'ultimo anno della scuola materna (tempo 1) per quanto riguarda le seguenti abilità cognitive: QI, fonologia, abilità di conteggio, memoria a breve termine verbale e visiva, memoria di lavoro e velocità di elaborazione. Lo stesso gruppo di bambini è stato successivamente valutato al termine dell'ultimo anno della scuola materna (tempo 2) con un test standardizzato relativo alla competenza numerica, e al termine del primo anno della scuola elementare (tempo 3) con un test standardizzato di profitto matematico.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati sono stati analizzati attraverso dei modelli di Path Analysis. Il modello finale ($\chi^2(6, N = 57) = 8.80, p = .19, NNFI = .87, CFI = .95, RMSEA = .092$) evidenzia che la competenza numerica valutata al termine dell'ultimo anno della scuola materna ha un legame diretto con la memoria</p>

di lavoro e la velocità di elaborazione, mentre il livello intellettuale ha un legame indiretto sulla competenza numerica (mediato dalla velocità di elaborazione e dalla memoria di lavoro). Il profitto matematico, valutato al termine del primo anno della scuola primaria, è direttamente relato alla velocità di elaborazione, al livello intellettuale e alla pregressa conoscenza numerica. La memoria di lavoro ha un legame indiretto sul profitto matematico, mediato dalla pregressa conoscenza numerica.

Discussione

I risultati hanno messo in evidenza come la memoria di lavoro, e la velocità di elaborazione sono predittive del successo nell'apprendimento. I bambini carenti in queste abilità dominio generale possono essere particolarmente svantaggiati negli apprendimenti scolastici. Uno screening precoce che combini una valutazione di tali abilità e delle conoscenze dominio specifiche, quali quelle relative alla conoscenza numerica, potrebbe essere uno strumento utile per individuare bambini a rischio di disabilità matematica con l'obiettivo di sviluppare di tempestivi e mirati training d'intervento.

Bibliografia

- De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K., Verschaffel, L., Boets, B., & Ghesquière, P. (2009). Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study from first grade to second grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*, 186-201.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (2006). The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 29-43.
- Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*, 236-263.
- Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E. H. E., Van Lieshout, C. D. M., Van Loosbroek, E., Van de Rijt, B. A. M. (2009). Individual Differences in Early Numeracy. The Role of Executive Functions and Subitizing. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *27*, 226-236.
- Passolunghi, M. C., Vercelloni, B., & Schadee, H. (2007). The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development*, *22*, 165-184.

4° COMUNICAZIONE ORALE
I PREDITTORI DELLE SOTTRAZIONI SCRITTE: UNO STUDIO IN BAMBINI DELLA SECONDA CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA
Irene C. Mammarella ¹ , Sara Caviola ¹ , Daniela Lucangeli ¹ e Cesare Cornoldi ²
¹ <i>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione – Università di Padova</i>
² <i>Dipartimento di Psicologia Generale - Università di Padova</i>
irene.mammarella@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>In letteratura è ben documentata la relazione tra calcolo e memoria di lavoro (ML) (Raghubar, et al., 2010). Tuttavia, se il ruolo del sistema esecutivo centrale della ML è stato ampiamente documentato (De Rammelaere, et al. 2001), meno chiari sono i risultati relativi al loop fonologico e alla ML visuospaziale (Ashcraft & Kirk, 2001). La gran parte dei lavori ha, inoltre, analizzato la relazione tra ML e calcolo a mente, mentre sono pochi gli studi che hanno considerato il calcolo scritto (Berg, 2008).</p> <p>La presente ricerca analizza i predittori dell’algoritmo della sottrazione scritta in bambini della II classe della scuola primaria. Nella II classe i bambini apprendono prima la procedura della sottrazione semplice, ed in seguito quella della sottrazione con il prestito.</p> <p>In collaborazione con le scuole, è stato possibile presentare ai bambini delle prove di ML verbale e visuospaziale e delle prove di screening sui pre-requisiti del calcolo (Fase 1) ed inserirsi nell’attività didattica esattamente nei momenti in cui ai bambini veniva spiegato l’algoritmo della sottrazione semplice (Fase 2) e con il prestito (Fase 3).</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti: 68 bambini (42M, 26 F) della II classe della scuola primaria</p> <p>Materiali:</p> <p>Pre-requisiti del calcolo scritto (da Lucangeli, et al. 1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prova di incolonnamento - Dettato di numeri - Trasformazione in cifre - Riconoscimento di simboli - Fatti aritmetici - Ordinamento di numeri - Giudizio di numerosità <p>Prove di ML:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Span di sillabe - Test di Corsi - Categorization working memory span - Dot Matrix test <p>Procedura:</p>

Fase 1: I bambini eseguivano le prove di pre-requisito del calcolo e di ML

Fase 2: Un'insegnante di matematica impartiva una lezione sull'algoritmo delle sottrazioni scritte. In seguito i bambini dovevano svolgere 10 operazioni di addizione e 10 di sottrazione semplice.

Fase 3: Dopo qualche mese, veniva impartita una lezione sulle sottrazioni con il prestito, al termine della quale veniva chiesto di svolgere 10 operazioni di addizione con riporto e 10 di sottrazione con prestito.

Risultati

I risultati sono stati analizzati attraverso dei modelli di Path Analysis. Come variabile dipendente è stata considerata la prestazione nelle sottrazioni con il prestito; come predittori le prove di ML ed i pre-requisiti del calcolo, mentre come mediatori le prestazioni ottenute alle sottrazioni semplici e alle addizioni con riporto.

Il modello finale $\chi^2(39; N=68)=15.60$ $p=.99$, $RMSEA=.0001$; $NNFI=.99$ mostra che la prova del Dot Matrix ed i Fatti Aritmetici hanno un effetto diretto sulle sottrazioni con il prestito, mentre lo span di Sillabe e la prova di Trasformazione in Cifre un effetto mediato dalle addizioni con riporto; infine, l'Ordinamento di Numeri, il Riconoscimento di Simboli e l'Incolonnamento, un effetto mediato dalle prestazioni alle sottrazioni semplici.

Discussione

I risultati indicano come l'apprendimento della sottrazione semplice sia spiegato principalmente da pre-requisiti del calcolo, mentre l'apprendimento della sottrazione con il prestito richiede, non solo la competenza nella sottrazione semplice e nell'addizione con riporto, ma anche una conoscenza dei fatti aritmetici e una efficiente ML visuospatiale. La prova di ML visuospatiale (il Dot Matrix) ha infatti un effetto diretto sulle sottrazione con il prestito, in accordo con la letteratura (Lee & Kang, 2002).

Bibliografia

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology General*, 130, 224–237.

Berg, D. (2008). Working memory and arithmetic calculation in children: The contributory roles of processing speed, short-term memory, and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 288–308.

De Rammelaere, S., Stuyven, E., & Vandierendonck, A. (2001). Verifying simple arithmetic sums and products: are the phonological loop and the central executive involved? *Memory & Cognition*, 29, 267-73.

Lee, K.-M., & Kang, S.-Y. (2002). Arithmetic operation and working memory: differential suppression in dual tasks. *Cognition*, 83(3), B63-8.

Lucangeli, D., Tressoldi, P.E., & Fiore, G. (1998), *ABCA Test delle abilità di calcolo aritmetico*, Trento: Erickson.

Raghubar, K. P., Barnes, M. A., & Hecht, S. A. (2010). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and Individual Differences*, 20, 110-122.

COMUNITA' BLENDED E APPRENDIMENTO: ASPETTI COGNITIVI, METACOGNITIVI, MOTIVAZIONALI E RELAZIONALI.
Proponente: Stefano Cacciamani ¹ , Beatrice Ligorio ² , Luca Vanin ³ , Stefania Cucchiara ² ,
¹ Università della Valle d'Aosta-Strada Cappuccini 2/A 11100 Aosta ² Università di Bari- via Crisanzio 1, Palazzo Ateneo – 70100 Bari ³ Università di Milano Bicocca- Piazza dell'Ateneo Nuovo 1, 20126, Milano
s.cacciamani@univda.it
Discussant del simposio Stefania Manca
<i>ITD-CNR Genova-Via de Marini 6 · 16149 Genova</i>
manca@itd.cnr.it
<p>I modelli che orientano l'introduzione delle tecnologie digitali in contesti formativi puntano all'implementazione di comunità di tipo blended, che integrano attività in presenza e on line (Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006). In tali contesti l'apprendimento viene riconcettualizzato in termini di creazione collaborativa di conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 2006). L'interazione discorsiva on line diviene l'elemento centrale per utilizzare le <i>affordances</i> offerte dalla tecnologia, al fine di promuovere l'avanzamento della conoscenza della comunità (Niu & Van Aalst, 2009). Ciò richiede la messa a punto di nuove strategie di interazione da parte degli studenti, che si trovano ad affrontare la complessità di attività con compiti distribuiti tra più membri, in spazi multipli, tempi comunicativi dilatati, con la mediazione di scambi basati sulla scrittura. Il simposio si propone di analizzare le implicazioni sul versante cognitivo, metacognitivo, motivazionale e relazionale dell'uso di tali strategie di interazione on line per la creazione di conoscenza in comunità blended.</p> <p>Il contributo di De Marco e colleghi si pone l'obiettivo di analizzare, all'inizio e al termine di un corso on line, le relazioni reciproche tra le componenti autoregolative e il senso di comunità. Il focus dello studio di Cucchiara riguarda invece le strategie interattive messe in atto dagli studenti per supportare e far avanzare una discussione online. Tarchi e colleghi hanno rilevato il fenomeno delle "idee promettenti", rispetto alla creazione di conoscenza, che vengono abbandonate dagli studenti durante una discussione in un ambiente on line ed hanno formulato la proposta di un dispositivo tecnologico che permetta di evitare tale dispersione. Ajello e colleghi, infine, analizzano le interazioni on line degli studenti in un forum all'interno delle diverse attività, per evidenziare lo sviluppo delle componenti strumentali e relazionali della costruzione di competenza, rilevando differenze tra studenti con alta e bassa partecipazione ai forum.</p>

Bibliografia

Ligorio, M.B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2006). *Blended Learning*. Roma: Carocci.

Niu, H., & Van Aalst, J. (2009). Participation in Knowledge-Building Discourse: An Analysis of Online Discussions in Mainstream and Honours Social Studies Courses. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 35 (1). Retrieved: April, 29, 2011 from:
<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/515>.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In Sawyer, K. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

1° COMUNICAZIONE ORALE
AUTOREGOLAZIONE E SENSO DI COMUNITA' IN CORSI UNIVERSITARI ON LINE:VERSO UN MODELLO INTERPRETATIVO
Barbara De Marco ¹ , Luca Vanin ¹ , Ottavia Albanese ¹ , Stefano Cacciamani ² , Vittore Perrucci ² , Giulia Balboni ³ , Alessandra Coscarelli ⁴ , Nicoletta Businaro ¹ , Eleonora Farina ¹ , Giovanna Conenna ¹
1 Università di Milano Bicocca 2 Università della Valle d'Aosta 3 Università di Pisa 4 Università di Torino
luca.vanin@unimib.it
<p>Introduzione</p> <p>I modelli più attuali in uso nella formazione universitaria on line basata su forum conducono allo sviluppo di comunità collaborative in cui gli studenti devono gestire i propri processi di apprendimento e le relazioni reciproche tra i membri della comunità stessa (Scardamalia 2002; Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006).</p> <p>In questo contesto, il possesso di competenze autoregolative (Zimmerman, 2008) appare un aspetto importante per poter autogestire da parte dello studente un apprendimento on line efficace. Il contesto dell'apprendimento web based infatti presenta caratteristiche che impongono un'organizzazione autonoma delle attività da parte dello studente: spazi e tempi comunicativi dilatati ed autogestiti dallo studente, contenuti multimediali, scambi non lineari ma di rete, necessità di organizzare la comunicazione in forma scritta (Antonietti, Catellani, Ciceri & Gilli, 2004; Narciss, Proske & Koendle, 2007). Allo stesso modo lo sviluppo del senso di comunità (Sarason, 1974; McMillan e Chavis, 1986) tra i membri di un corso on line risulta un elemento di facilitazione dell'apprendimento ed un fattore di protezione contro gli abbandoni (Rovai & Jordan, 2004). Esiste inoltre una relazione tra livello di soddisfazione degli studenti e senso di comunità sperimentato nei contesti di formazione (Rovai & Wighting, 2005). Processi autoregolativi nell'apprendimento e senso di comunità, pur essendo ritenute dimensioni rilevanti, sono state considerate finora separatamente in letteratura. La presente ricerca si è proposta quindi di analizzare le relazioni reciproche tra le componenti autoregolative e il senso di comunità all'inizio e al termine di un corso on line.</p> <p>Metodo</p> <p>41 studentesse universitarie, di età media 29 anni, iscritte al Corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria, Attività Didattiche Aggiuntive (anno integrativo facoltativo) frequentanti il corso di Psicopedagogia dei Processi di Apprendimento erogato in modalità on line presso l'Università di Milano Bicocca hanno partecipato alla presente ricerca.</p> <p>Per la rilevazione delle componenti autoregolative è stato utilizzato il <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ; Pintrich et al., 1993; trad. it di Bordin et al., 2009). Lo strumento valuta l'apprendimento autoregolato in due aree, motivazionale e di apprendimento strategico. Esso si compone di 83 items su cui si richiede di esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 5 punti. Il senso di comunità è stato rilevato mediante <i>la Scala del Senso di Comunità nei Corsi on line</i></p>

(SSCC) (Perrucci et al., 2009). L'SSCC è composto da 60 items, su cui si chiede di esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 4 punti.

L'MSLQ è stato somministrato all'inizio e al termine del corso in modalità on line. La SSCC è stata somministrata dopo una settimana dall'inizio e al termine del corso, sempre in modalità on line. Ciascun partecipante ha creato un codice personale identificativo che ha permesso di garantire l'anonimato e di mettere in relazione pre e post test.

Per studiare le relazioni tra il senso di comunità dopo una settimana di corso e al termine delle attività e le componenti autoregolative in ingresso, sono state condotte *path analysis* con le equazioni strutturali, utilizzando il programma LISREL.

Risultati

Il modello emergente dall'analisi (Chi quadro = 7.64, gdl = 7, $p > .05$, RMSEA = .048) evidenzia una correlazione tra senso di comunità, componenti motivazionali e strategiche dell'autoregolazione all'inizio del corso. Inoltre ciascuna variabile esprime una relazione di tipo causale tra il pre e il rispettivo post. Un'ulteriore relazione di tipo causale si evidenzia tra competenza strategica nel pre test e senso di comunità nel post test. Infine correlazioni emergono anche al post test tra componente strategica e motivazionale dell'autoregolazione.

Discussione

Per l'e-learner i livelli iniziali di senso di comunità, motivazione e competenza strategica sembrano alla base dei livelli raggiunti in uscita nelle stesse dimensioni. Va detto tuttavia che l'aver buone competenze strategiche in ingresso sembra favorire la percezione di un buon livello di senso di comunità anche alla fine del corso. È ipotizzabile che ciò avvenga perché il soggetto con buone competenze strategiche è in grado di assumere un ruolo attivo nei forum, che gli permette di realizzare una partecipazione più ampia agli scambi comunicativi con i compagni di corso, che possono consentirgli di sentirsi in modo più tangibile appartenente ad una comunità. A tal proposito, la relazione tra frequenza degli scambi comunicativi e senso di comunità è stata già dimostrata in studi recenti (Dawson, 2006). Un lavoro mirato per lo sviluppo delle componenti strategiche nei corsi on line può avere quindi effetti positivi anche su dimensioni di tipo comunicativo-relazionale in tale contesto di apprendimento.

Bibliografia

- Bordin, V., Bastianelli, A., & Fluperi, S. (2009). Motivazione e prestazione nell'e-learning. *Atti del III Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia: Progettare i corsi, Progettare la Formazione*, 352-363. Disponibile in: <http://convididattica.psy.unipd.it/index.php?page=005>
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *The Internet and Higher Education*, 9 (3), 153-162.
- Ligorio, M.B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2006). *Blended Learning*. Roma: Carocci.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Narciss, S., Proske, A., & Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in human behavior*, 23, 1126-1144
- Perrucci, V., Cacciamani, S., Coscarelli, A., & Balboni, G. (2009). Valutazione del senso di comunità in un corso on line: predisposizione di un questionario per studenti universitari. In S. Cacciamani (a cura di), *Knowledge Building Communities. Ripensare la scuola e l'Università come comunità di ricerca* (pp.111-121). Napoli: Scriptaweb.
- Rovai, A.P., & Jordan, H.M. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 5, No 2 (2004), ISSN: 1492-3831
- Rovai, A., & Wighting, M.J. (2005). Feeling of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8 (2), 97-110
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Perspective for community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

2° COMUNICAZIONE ORALE
LE STRATEGIE INTERATTIVE NELLE DISCUSSIONI DI UNA COMUNITA' BLENDED CHE COSTRUISCE CONOSCENZA
Stefania Cucchiara
<i>Università di Bari "Aldo Moro"</i>
cucchiara.stefania@gmail.com
<p>Introduzione</p> <p>La Knowledge Building è un'attività discorsiva tesa a migliorare la comprensione collettiva, con l'obiettivo di produrre e perfezionare la qualità delle teorie (Bereiter, 1994; 2002). Si tratta di un discorso finalizzato a carattere costruttivo e progressivo (Bereiter, Scardamalia, Cassells & Hewitt, 1997) che si verifica quando tutti i partecipanti sono attivamente coinvolti e responsabili del proprio e altrui apprendimento (Rogoff, Matusov & White, 1996), sia riguardo alla conoscenza prodotta, sia in riferimento alle strategie messe in atto (Cacciamani & Giannandrea, 2004; Scardamalia, 2002).</p> <p>Il focus di questo studio riguarda le strategie interattive messe in atto dagli studenti per supportare e far avanzare una discussione online. Saranno pertanto analizzate: a) le strategie che gli studenti utilizzano maggiormente per sostenere una discussione online finalizzata alla costruzione di conoscenza e b) le strategie più efficaci per lo sviluppo e l'avanzamento del dibattito.</p> <p>Metodo</p> <p>Sono state analizzate 7 discussioni avvenute all'interno del corso di "Psicologia dell'educazione e dell'e-learning" dell'Università di Bari (A.A. 2009-2010). Il corso, organizzato in modalità blended, ha previsto l'alternarsi di una lezione frontale settimanale e varie attività online da svolgersi sulla piattaforma Synergeia. Le discussioni avviate sui temi del corso hanno seguito il modello dell'Indagine Progressiva (Hakkarainen & Sintonen, 2002) e sono state guidate da una domanda di ricerca.</p> <p>16 studenti hanno prodotto 511 note, analizzate con: a) un'analisi del contenuto, che ha previsto 8 categorie riguardanti le diverse strategie interattive usate dagli studenti per sostenere la discussione (Cacciamani e Ferrini, 2007) ed ha l'obiettivo di rilevare le modalità di interazione più utilizzate; b) una variante della Social Network Analysis (Wasserman & Faust, 1994) utile ad analizzare i legami tra le strategie utilizzate nella discussione, al fine di comprendere quale siano quelle più rilevanti nel sostenere il processo di costruzione di conoscenza attraverso la <i>centrality analysis</i> (indice di centralizzazione) e la <i>neighbour analysis</i> (indice di densità). Per quest'ultimo tipo di analisi si è effettuata prima una "codifica semantica" (Manca, Delfino, Mazzoni, 2009) per identificare i legami tra le strategie interattive utilizzate dagli studenti nella discussione (strategie elicитanti ed elicitate) e poi si è inserita la matrice dei dati nel software NetMiner.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati emersi dall'analisi del contenuto mostrano che le modalità usate più frequentemente dagli studenti sono: a) la formulazione di ipotesi sui contenuti della discussione (22% dei segmenti), b) la formulazione di domande o problemi di indagine (14%), c) la condivisione di informazioni tratte da fonti attendibili (12,5%), d) l'esplicitazione di riflessioni metacognitive (12,4%) e e) l'espressione di</p>

giudizi di accordo o disaccordo (10,7%).

Le strategie più funzionali alla discussione, dunque quelle che maggiormente ne hanno sostenuto lo sviluppo, sono: la condivisione di ipotesi sui contenuti della discussione e la riformulazione delle idee di un altro partecipante (Out degree = 0,857), la formulazione di domande o problemi di indagine e la condivisione di informazioni tratte da fonti attendibili (0,751); mentre le strategie più elicitate (In degree) sono: la formulazione di giudizi di accordo o disaccordo (0,857) e la condivisione di fonti autorevoli (0,571). L'indice di centralizzazione è pari al 38,776% e l'indice di densità, pari a 0,518, conferma questo risultato.

Discussione

I risultati ottenuti rivelano che c'è una parziale sovrapposizione tra strategie maggiormente utilizzate e strategie cruciali per lo sviluppo della discussione. L'indice di centralizzazione evidenzia che la rete è equilibrata e che in linea di massima non esiste un nodo particolarmente centrale; allo stesso modo, l'indice di densità indica che la rete è mediamente coesa e che non ci sono strategie inutilizzate. In particolare, le domande hanno il proposito di avviare l'interazione e guidarne la direzione, le affermazioni riguardanti i contenuti motivano lo sviluppo, la riformulazione o l'elaborazione di un'idea e sono dirette a sostenere la collaborazione e i processi di apprendimento. Queste strategie argomentative permettono il confronto e rendono possibile un discorso mirato alla costruzione di conoscenza, durante il quale i partecipanti ricoprono un ruolo attivo nell'identificazione dei problemi e nel miglioramento collettivo delle idee. Gli studenti sembrano saper utilizzare in maniera consapevole tali modalità interattive per raggiungere l'obiettivo di rispondere alla domanda di ricerca che il docente propone a guida della discussione e ciò è confermato dall'andamento temporale delle frequenze con cui si riscontrano le categorie.

Bibliografia

- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29(1), 3-12.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale: LEA.
- Bereiter, C., Scardamalia, M., Cassells, C., & Hewitt, J. (1997). Postmodernism, knowledge building, and elementary science. *Elementary School Journal*, 97, 329-340.
- Cacciamani, S. & Giannadrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cacciamani, S., & Ferrini, T. (2007). Costruire conoscenza in un corso universitario on line è davvero possibile? *Tecnologie didattiche*, 40, 28-35.
- Hakkarainen, K., & Sintonen, M. (2002). Interrogative Model of Inquiry and Computer-Supported Collaborative Learning. In *Science and Education*, 11, 25-43.
- Manca, S., Delfino, M., & Mazzoni, E. (2009). Coding procedures to analyze interaction patterns in educational web forums, *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, (2), 189-200.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participating in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human*

development (pp. 338–414). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Eds.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 76-98). Chicago: Open Court.

Wasserman S., & Faust K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

3° COMUNICAZIONE ORALE
ANDARE PIU IN ALTO, PIU IN GRANDE, PIU LONTANO: LO STRUMENTO IDEE PROMETTENTI PER IL KNOWLEDGE FORUM
Bodong Chen*, Maria Chuy*, Monica Resendes*, Christian Tarchi°
*IKIT/OISE, University of Toronto, Canada; °Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze
christian.tarchi@unifi.it
<p>Introduzione</p> <p>La creatività è una delle caratteristiche umane maggiormente ammirata. Per gran parte della storia umana, la creatività è stata considerata più come una virtù innata od un dono piuttosto che un'abilità che può essere acquisita grazie all'educazione o all'esperienza. Oggigiorno, però, creatività ed innovazione sono considerate componenti chiave secondo un recente approccio che individua le capacità da stimolare negli studenti per aiutarli a prepararsi per la complessità della vita e degli ambienti di lavoro del 21° secolo (Partnership for 21st Century Skills, 2010; Binkley, Erstad, Herman, Raizen & Ripley, 2009). Basandosi su decenni di ricerca sull'expertise, Bereiter and Scardamalia (1993) sostengono che la capacità di identificare direzioni promettenti sia una componente importante della creatività. Ciononostante, la pedagogia didattica tradizionale e gran parte delle pedagogie costruttiviste falliscono nell'incoraggiare gli studenti a valutare se le proprie idee o quelle dei compagni siano promettenti oppure no. La pedagogia del Knowledge Building (Scardamalia & Bereiter, 2006) è progettata per educare le persone ad essere produttori di conoscenza, e richiede una capacità di giudicare se un'idea sia promettente come componente integrale del lavoro di costruzione di conoscenza. Di fatti, la nozione che il compito principale di una comunità d'apprendimento sia di far avanzare la conoscenza e di migliorare le teorie sta al centro della pedagogia del Knowledge Building.</p> <p>Studenti esperti nella pedagogia del Knowledge Building e nella tecnologia del Knowledge Forum (Scardamalia, 2004) si sono dimostrati spesso molto competenti nel principio della diversità delle idee, mentre falliscono nel principio del miglioramento delle idee. Di conseguenza, gli insegnanti si trovano a dover affrontare situazioni dove gli studenti concordano nel dire che “la mia teoria è buona; la tua teoria è buona”, ma non sanno come proseguire nell'avanzamento delle teorie. Molte teorie promettenti vengono così messe in disparte e non vengono elaborate ulteriormente. Inoltre, sono chiaramente mancanti punti di sintesi superiore.</p> <p>Per tale motivo, in questo contributo ci proponiamo di analizzare quante siano le idee promettenti che vengono abbandonate dagli studenti durante una discussione regolare di Knowledge Forum e di presentare uno strumento di complemento che permetta di colmare tale lacuna.</p> <p>Metodo</p> <p>Per rispondere a questa domanda di ricerca è stato condotto uno studio con una classe di classe terza di scuola primaria nella città di Toronto, Canada. In particolare, sono state analizzate 5 spazi a tema di Knowledge forum, per una totale di 130 note, di un'unità sul “Fungo”. Tre giudici indipendenti hanno letto le note ed identificato le “idee promettenti”, ossia quelle note che potessero aprire nuove direzioni</p>

di ricerca, conducendo possibilmente verso nuove epifanie. Una volta identificate le idee promettenti, gli stessi giudici indipendenti hanno esaminato quante di queste venissero “abbandonate”, ossia per quali di queste non ci fossero alcune note che le elaborasse, giustificasse o migliorasse.

Risultati

Secondo l’analisi dei dati, le idee identificate come promettenti rappresentavano il 13% del totale dei contributi. Un’ulteriore analisi compiuta sulle idee identificate come promettenti ha mostrato come la maggioranza di queste (55%) venisse abbandonata dagli studenti stessi. In altre parole, sebbene studenti di classe terza primaria, impegnati per anni nel discorso di costruzione di conoscenza, fossero in grado di produrre idee promettenti, essi non avevano sviluppato una capacità di valutare quanto le idee prodotte fossero promettenti. Ne consegue che gran parte delle idee promettenti che avrebbero potuto condurre gli studenti verso una comprensione più profonda non hanno ricevuto attenzione sufficiente e non si sono evolute ulteriormente. Questo risultato individua una lacuna nelle pratiche attuali di costruzione di conoscenza e richiede di indagare ulteriormente il ruolo che la capacità di giudicare quanto sia promettente una idea gioca nel discorso di costruzione di conoscenza.

Discussione

Se l’obiettivo dell’istruzione deve essere quello di stimolare gli studenti verso concetti strategicamente importanti come “creatività” ed “innovazione”, è fondamentale inserirle in un contesto educativo dove gli studenti possano non solo mettere in pratica tali qualità, ma anche sviluppare una capacità di giudicare quale idea sia promettente e quale lo sia meno. I risultati di questo studio mostrano come anche in un ambiente educativo in cui uno degli obiettivi chiave è quello di stimolare il miglioramento delle teorie, gli studenti raramente si sbilanciano nel giudicare una idea come promettente, né tantomeno tentano di elaborare ulteriormente le idee che ritengono più fertili, col risultato che gran parte delle idee potenzialmente creative vengono abbandonate nel processo di costruzione di conoscenza. Al fine di poter superare questa *impasse*, è necessario introdurre un supporto tecnologico per poter “andare più in alto, più in grande, più lontano”. In particolare, c’è la necessità di implementare all’interno del Knowledge Forum uno strumento che permetta agli studenti di scegliere le idee promettenti in modo che non vengano abbandonate (lo strumento “*Idee Promettenti*”). Questo strumento è il primo prototipo progettato per aiutare gli studenti ad identificare collettivamente le idee promettenti tra l’insieme dei loro contributi nel Knowledge Forum. Esso integra varie funzionalità come quella di sottolineare, etichettare, e visualizzare le idee in modo da permettere agli studenti di valutare collaborativamente il prodotto della comunità, identificare quelle che sembrano le idee promettenti, categorizzarle o codificarle, consolidando così le idee migliori e condividendole nello spazio comunitario. I risultati relativi alla sperimentazione di questo strumento verranno presentati nel corso della presentazione al simposio.

Bibliografia

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*: Open Court.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2009). *ATCS Defining 21st Century skills* - White paper.

Partnership for 21st Century Skills (2010). Retrieved from: <http://www.p21.org/>

Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge Forum®. In A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.), *Education and technology: An encyclopedia* (pp. 183-192). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-115). New York, NY: Cambridge University Press.

4° COMUNICAZIONE ORALE
DISCUTERE IN RETE PER COSTRUIRE COMPETENZE PROFESSIONALI
Ajello Anna Maria, Donatella Cesareni, Franca Rossi
<i>Università "Sapienza" Roma</i>
annamaria.ajello@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>La competenza professionale è composta da fattori diversi; il modello di analisi utilizzato in questo studio è quello della competenza <i>situata</i> (Ajello, 2002), che si articola in quattro ambiti: <i>strumentale, organizzativo, relazionale, strategico</i>.</p> <p>L'uso di una modalità blended nella didattica universitaria (Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006) appare a questo proposito una risorsa importante perché, consentendo una modalità flessibile e asincrona di partecipazione (Osguthorpe & Graham 2003), fa perno sulle dimensioni pervasive della competenza professionale (coinvolgimento, fare scelte, decidere, assumere responsabilità) in quanto ciascuno studente può decidere quando e come partecipare al forum, intervenendo in una interazione fra pari in un contesto di maggiore simmetria fra gli interlocutori (Cesareni & Martini, 2007).</p> <p>La richiesta infine a ciascun studente di costruire un proprio <i>portfolio digitale</i> in cui dare conto e rendere visibile la propria abilità di fare interviste rappresenta un'ulteriore componente della competenza professionale che è quella di dare luogo ad un risultato (Ajello & Belardi, 2007; Varisco, 2004).</p> <p>Obiettivo della ricerca che qui si presenta è stato quello di far acquisire a studenti di primo anno di un corso di laurea Magistrale una specifica componente della competenza professionale, quello relativo al <i>saper fare interviste</i> attraverso una didattica blended.</p> <p>Obiettivo specifico di questa comunicazione è analizzare le interazioni degli studenti all'interno delle diverse attività per evidenziare lo sviluppo delle componenti strumentali e relazionali della costruzione di competenza. In particolare l'analisi si concentra sulle dimensioni pervasive della competenza (coinvolgimento, fare scelte, decidere, assumere responsabilità)</p> <p>Metodo</p> <p>L'impostazione metodologica del corso è stata di tipo "blended", avvalendosi di metodi e strumenti diversi: attività collettive in classe, attività a gruppi online, attività individuali per la costruzione di un portfolio digitale. Tutte si fondavano sul coinvolgimento attivo degli studenti, sulla necessità da parte loro di operare scelte, di argomentarne le ragioni.</p> <p>Per evidenziare gli aspetti relativi alle dimensioni pervasive sopra citate, è stata condotta un'analisi del contenuto di 237 messaggi prodotti da 41 studenti divisi in 5 gruppi, per due diverse attività di discussione. È stato messo a punto un sistema di categorizzazione dei messaggi che tiene conto della funzione del segmento di messaggio all'interno del forum, distinguendo contributi focalizzati sui contenuti da contributi focalizzati sugli aspetti socio relazionali e su riflessioni metacognitive. I segmenti di nota, definiti dalla punteggiatura data dagli autori, sono stati in questo modo codificati da due giudici indipendenti.</p> <p>È stata inoltre condotta un'analisi dei portfoli realizzati dagli studenti, per evidenziare l'acquisizione della componente strumentale della competenza.</p>

Risultati

L'analisi del contenuto degli interventi degli studenti evidenzia una partecipazione diversificata degli stessi. In generale si evidenzia una forte presenza dei processi di base di trattamento delle informazioni (rievocazione delle proprie conoscenze per condividerle con il gruppo di discussione, 37,4%; rielaborazione delle conoscenze stesse, 28,1%) che possono essere accompagnati da processi di riflessione (13,3%) e di attenzione /cura della relazione (21,2%).

In particolare si evidenzia l'effetto delle consegne che avviano l'attività di discussione e ne sanciscono oltremodo lo scopo. L'effetto delle consegne emerge infatti in una diversa frequenza di alcune funzioni discorsive all'interno delle macrocategorie nelle due diverse discussioni.

Emerge anche una differenza qualitativa tra studenti con alta e bassa partecipazione ai forum di discussione. I primi non solo inseriscono contenuti (36,78%) e li rielaborano (24,09%), ma riflettono su ciò che si sta facendo (16,32%) e si preoccupano di mantenere le relazioni all'interno del gruppo (22,80%). I secondi si concentrano principalmente sull'inserimento (43,30%) e la rielaborazione dei contenuti (31,96%), vale a dire quelle azioni che consentono una partecipazione "riconoscibile" e legittimata anche a livello istituzionale.

Infine l'analisi qualitativa dei portfoli conferma le potenzialità dello strumento nella sua duplice funzione di: a) rendere visibile una competenza in fase di acquisizione e consentire quindi la possibilità di esplicitare i criteri per riconoscerla e valutarla; b) indurre un processo riflessivo sulla pratica realizzata come parte costitutiva e caratterizzante la riflessività di una competenza professionale.

Discussione

Una prima considerazione si riferisce all'uso del blended learning che appare qui una risorsa strutturalmente indispensabile (e non aggiuntiva) alla promozione dell'acquisizione di competenza nella didattica universitaria. Una seconda considerazione riguarda l'uso delle categorie di analisi dei forum. La loro caratteristica di focalizzare processi cognitivi generali non ha impedito di individuare anche aspetti differenziati fra due forum che orientano verso un'analisi più centrata sul contenuto in discussione: ciò richiede pertanto la messa a punto di categorie più sensibili su questo versante.

Bibliografia

Ajello, A.M. (2002). *La competenza*. Bologna, Il Mulino

Ajello, A.M., & Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali*, Carocci Faber, Roma.

Cesareni, D., & Martini, F. (2007). Secondo te abbiamo realizzato una comunità di apprendimento? Le opinioni degli studenti partecipanti ad una attività didattica in rete. *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, 9 (3), 55-79.

Ligorio, B., Cacciamani, S. & Cesareni, D. (2006) *Blended Learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci

Osguthorpe, R., & Graham, C. (2003). Blended learning environments definition and directions. *Quarterly Review of Distance education* 4 (4), 227-233

Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci

LA FAMIGLIA COME RISORSA PER LO SVILUPPO DEGLI ADOLESCENTI: QUALI CARATTERISTICHE PER QUALE PREVENZIONE?
Proponente: Alida Lo Coco e Silvia Ciairano
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Palermo, Viale delle Scienze, ed.15, 90128 Palermo;</i> <i>Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Verdi 10, 10124 Torino</i>
alicoco@unipa.it, silvia.ciairano@unito.it
Discussant: Elena Marta
<i>Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, L.Go Gemelli, 1, 20123 Milano</i>
elena.marta@unicatt.it
<p>E' ormai condivisa da tempo nella letteratura evolutiva l'idea che la famiglia rappresenti una risorsa nella prevenzione del rischio e nella promozione del benessere degli adolescenti (Scabini, 1995). Nonostante un recente filone di studi abbia riconosciuto anche l'influenza delle caratteristiche e dei comportamenti dei figli su atteggiamenti e stili genitoriali (Kerr & Stattin, 2003), l'importanza del <i>parenting</i> é stata ormai ampiamente dimostrata. Infatti, adolescenti con genitori supportivi, in grado di fissare limiti e regole precise e di comunicare in modo chiaro, sono meno coinvolti nell'uso di sostanze e in atti devianti, e abbandonano meno frequentemente la scuola (Velleman et al., 2005). Gli ultimi decenni, inoltre, hanno registrato un forte incremento degli interventi che riguardano la famiglia nell'ottica della prevenzione, dimostrando una notevole efficacia nella riduzione dell'uso di alcol (Koutakis et al., 2008), di sostanze (Spoth et al., 2008) e della delinquenza (Mason et al., 2003). Proprio il successo di questi interventi richiede degli approfondimenti per mettere a fuoco le caratteristiche del funzionamento familiare che agiscono, direttamente o indirettamente, influenzando i percorsi all'interno dei vari contesti. Essi sono essenziali, inoltre, per individuare gli aspetti su cui è più utile ed efficace intervenire per favorire uno sviluppo ottimale nel maggior numero possibile di adolescenti.</p> <p>Gli studi presentati qui hanno proprio questo obiettivo. Tani e coll. indagano la moderazione della qualità delle relazioni familiari rispetto alla timidezza in preadolescenza. Begotti e Borca considerano la mediazione dei genitori rispetto allo sviluppo di valori in grado di contrastare il coinvolgimento nel rischio. Ingoglia e coll. esplorano le relazioni tra diversi profili di autonomia e adattamento. Infine, Giannotta e coll. presentano i primi risultati di un intervento basato sui principi dell'attaccamento.</p>

Bibliografia

Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction? In A.C. Crouter, & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 121-152). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Koutakis, N., Stattin, H., & Kerr, M. (2008). Reducing youth alcohol drinking through a parent-targeted intervention: the Örebro Prevention Program. *Addiction, 103*, 1629–1637.

Mason, W.A., Kosterman, R., Hawkins, J.D., Haggerty, K.P., & Spoth, R.L. (2003). Reducing Adolescents' Growth in Substance Use and Delinquency: Randomized Trial Effects of a Parent-Training Prevention Intervention. *Prevention Science, Vol. 4, 3*, 203-212.

Scabini, E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.

Spoth, R., Greenberg, M., & Turrise, R. (2008). Preventive Interventions Addressing Underage Drinking: State of the Evidence and Steps Toward Public Health Impact. *Pediatrics, 121*, 311-336.

Velleman, R., Templeton, L., & Copello, A. (2005). The role of the family in preventing and intervening with substance use and misuse: a comprehensive review of family interventions with a focus on young people. *Drug and Alcohol Review 24(2)*, 93-109.

1° COMUNICAZIONE ORALE
QUALITÀ DELLA RELAZIONE FAMILIARE E BENESSERE PSICOLOGICO NEI PREADOLESCENTI TIMIDI
Lucia Ponti, Franca Tani
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze, Via di San Salvi, 12, Padiglione 26 - 50135 Firenze</i>
lucia.ponti@unifi.it
<p><i>Introduzione.</i> Un ampio corpo di studi ha ormai ampiamente documentato come la timidezza costituisca un rilevante fattore di rischio per il benessere dell'individuo, in quanto causa di notevoli difficoltà sia di natura psicologica (Chavira et al., 2002; Gazelle & Ladd, 2003; Goodwin et al., 2004; Heiser et al., 2003; Henriksen & Murberg, 2009; Prior et al., 2000) che relazionale (Asendorpf, 2000; Boivin et al., 1995; Coplan et al., 2008; Leary & Buckley, 2000; Mounts et al., 2006). Tuttavia, un recente filone di studi ha iniziato a documentare il ruolo protettivo svolto da alcuni aspetti legati all'ambiente familiare nell'influenzare il livello di benessere sperimentato dai bambini timidi. A questo proposito, è emerso come elevati livelli di sensibilità materna, di calore e di supporto (Coplan et al., 2008; Early et al., 2002; Gazelle & Splaner, 2007) e comportamenti caratterizzati da bassi livelli di intrusività e di ipercontrollo (Coplan et al., 2008; Rubin et al., 2002) determinino la presenza di livelli significativamente più bassi di disagio psicologico. Tali studi sono stati tuttavia condotti esclusivamente durante l'infanzia mentre non è stata prestata attenzione a periodi evolutivi successivi, come il periodo preadolescenziale. Questa lacuna ci sembra piuttosto rilevante poiché, sebbene con l'ingresso nell'adolescenza gli amici acquistino una sempre maggiore centralità nella vita del giovane (Collins & Laursen, 2000; Kerns et al., 2006), i genitori continuano a rivestire un ruolo estremamente significativo nel suo adattamento (Cairano et al., 2001; Franco & Levitt, 1998).</p> <p>Scopo di questo studio è quindi quello di indagare la qualità delle relazioni familiari dei soggetti timidi e il possibile ruolo protettivo svolto dalla qualità di tali legami nel moderare la relazione tra timidezza e benessere psicologico durante il periodo preadolescenziale.</p> <p><i>Metodo.</i> Hanno partecipato alla ricerca 397 preadolescenti di età media pari a 12.32 (DS = .71). Il livello di timidezza è stato valutato utilizzando la versione italiana della <i>Revised Cheek and Buss Shyness Scale (RCBS)</i>; Cheek, 1983) messa a punto da Ponti e Tani (2009). Sulla base dei dati raccolti e utilizzando come <i>cut-off</i> il 40° e del 60° percentile (Cheek e Buss, 1981), il campione è stato suddiviso in tre gruppi: timidi, i cui punteggi di timidezza erano superiori al 60° percentile (N = 191, 97 maschi e 94 femmine), nella media, i cui punteggi di timidezza erano compresi tra il 40° e il 60° percentile (N = 72, 40 maschi e 32 femmine) e non timidi, i cui punteggi erano invece inferiori al 40° percentile (N = 134, 80 maschi e 54 femmine).</p> <p>Per rilevare la qualità della relazione genitoriale è stato impiegato il <i>Parental Bonding Instrument (PBI)</i>: Parker et al., 1979) nella versione italiana adattata da Bonaiuto e colleghi (1997).</p> <p>Per rilevare la presenza di disagio psicologico è stata utilizzata la <i>Scala dei Disturbi Internalizzati</i> dello <i>Youth Self Report (YSR)</i>: Achenbach, 1991) nella versione italiana messa a punto da Pastorelli e colleghi (2002).</p> <p>Per evidenziare eventuali differenze nella qualità della relazione familiare tra i soggetti è stata condotta un'analisi della varianza multivariata, inserendo come fattore il gruppo (timidi, nella media e non timidi) e il genere (maschio e femmina), e come variabili dipendenti le 3 dimensioni misurate attraverso</p>

il PBI.

Per analizzare il ruolo moderatore svolto dalla qualità del legame con la madre e con il padre nella relazione tra timidezza e disagio psicologico è stata condotta, separatamente per entrambi i genitori, l'analisi della regressione multipla con strategia gerarchica, inserendo come variabile dipendente il punteggio ottenuto alla scala dei disagi di natura internalizzata. Le variabili indipendenti sono state incluse nell'equazione di regressione in tre successive fasi: nella prima è stato introdotto il punteggio di timidezza; nella seconda sono state incluse le variabili moderatrici relative alla qualità del legame con i genitori; nella terza, infine, sono state prese in considerazione le interazioni a due vie tra la timidezza e le variabili moderatrici.

Risultati. Dall'analisi dei dati è emerso che i timidi percepiscono la relazione con i propri genitori di peggior qualità rispetto a quella che caratterizza i soggetti che non rientrano in questo gruppo. Inoltre, i risultati evidenziano come la qualità del rapporto sia con la madre che con padre risulti un moderatore significativo sulla presenza di disagio psicologico associato alla timidezza. In linea con i risultati degli studi condotti durante l'infanzia (Coplan et al., 2008; Early et al., 2002; Gazelle & Splangler, 2007; Rubin et al., 2002), più i genitori sono percepiti dai preadolescenti come disponibili, affettuosi nei loro confronti e non invadenti o eccessivamente protettivi, minori sono i disturbi internalizzati che risultano associati alla timidezza.

Bibliografia

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual of the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont.
- Asendorpf, J. B. (2000). Shyness and adaptation to the social world of university. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, Consolidation, and Change* (pp. 103-120). New York: Routledge.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. (1995). The role of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bonaiuto, M., Perucchini, P., & Pierro, A. (1997). L'adolescente e i membri significativi della sua rete sociale. *Età Evolutiva*, 57, 40-56.
- Chavira, D. A., Stein, M. B., & Malcarne, V. L. (2002). Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *Anxiety Disorders*, 16, 585-598.
- Cheek, J. M. (1983). *The Revised Cheek and Buss Shyness Scale (RCBS)*. Unpublished manuscript. Wellesley College, MA.
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and Sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- Ciairano, S., Bonino, S., Jackson, S., & Miceli, R. (2001). Stile educativo genitoriale e benessere psicosociale in adolescenza. *Età Evolutiva*, 69, 61-71.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2000). Adolescent relationships: The art of fugue. In C. Hendrick & S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (pp. 59-70). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359-371.

- Early, D. M., Rimm-Kaufman, S. E., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. et al. (2002). Maternal sensitivity and child wariness in the transition to kindergarten. *Parenting: Science and Practice, 2*, 355-377.
- Franco, N., & Levitt, M. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations, 47* (4), 315-321.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257–278.
- Gazelle, H., & Spangler, T. (2007). Early childhood anxious solitude and subsequent peer relationships: Maternal and cognitive moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 515-535.
- Goodwin, R. D., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 874-883.
- Heiser, N. A., Turner, S. M., & Beidel, D. C. (2003). Shyness: relationship to social phobia and other psychiatric disorders. *Behavioral Research and Therapy, 41*, 209-221.
- Henriksen, R. E., & Murberg, T. A. (2009). Shyness as a risk-factor for somatic complaints among norwegian adolescents. *School Psychology International, 30*, 148-155.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., & Kim, P. (2006). Normative Trends in Children's Perceptions of Availability and Utilization of Attachment Figures in Middle Childhood. *Social development, 15*, 1-22.
- Leary, M. R., & Buckley, K. E. (2000). Shyness and the pursuit of social acceptance. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, Consolidation, and Change* (pp. 139-153). New York: Routledge.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., & Boswell, M. K. (2006). Shyness, Sociability, and Parental Support for the College Transition: Relation to Adolescent's Adjustment. *Journal of Youth and Adolescent, 35* (1), 71-80.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*, 1-10.
- Pastorelli, C., Gerbino, M., Vecchio, G. M., Steca, P., Picconi, L., & Paciello, M. (2002). School failure: risk and protective factors during preadolescence. *Età evolutiva, 71*, 84-91.
- Ponti, L. & Tani, F. (2009). Uno strumento per rilevare la timidezza nella preadolescenza: l'adattamento italiano della *Revised Cheek and Buss Shyness Scale*. *Infanzia e Adolescenza, 3*, 165-174.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2000). Does shy-inhibited temperament in childhood lead to anxiety problems in adolescence?. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 461-468.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73*, 483-495.

2° COMUNICAZIONE ORALE
IL CONSUMO DI SOSTANZE PSICOATTIVE TRA I GIOVANI: IL RUOLO DEL FUNZIONAMENTO FAMILIARE, DIRETTO E MEDIATO DAI VALORI PERSONALI
Tatiana Begotti, Gabriella Borca
Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Psicologia, Via Verdi 10, 10124 Torino
tatiana.begotti@unito.it, gabriella.borca@unito.it
<p><i>Introduzione</i></p> <p>Il consumo di sostanze psicoattive, in particolare il fumo di sigarette e di spinelli, è un fenomeno estremamente diffuso tra i giovani (ISTAT, 2007). Come sottolineato dalla letteratura in merito, le variabili che possono incidere su tale fenomeno sono numerose e riguardano sia la sfera personale che i diversi contesti di vita dei giovani. In questo contributo prenderemo in considerazione, in particolare, il ruolo svolto dalla famiglia, che può assumere un'importante funzione protettiva rispetto all'implicazione in diversi comportamenti a rischio in adolescenza (Caprara & Scabini, 2000; Ciairano et al., 2008). Nello specifico, la disponibilità da parte dei genitori a comunicare con i propri figli e la percezione da parte degli adolescenti di poter contare sui propri genitori risultano centrali nel proteggere gli adolescenti dall'implicazione in comportamenti a rischio, quali il consumo di sostanze psicoattive (Calandri et al., 2004). Oltre ad avere una funzione di supporto e di apertura al dialogo, la famiglia svolge un ruolo protettivo anche attraverso il controllo e la supervisione delle condotte dei figli, tramite la predisposizione di regole, sanzioni e limiti di azione (Barber et al., 1994; Bonino et al., 2007). Se le caratteristiche familiari sono state studiate perlopiù nei loro effetti diretti sul consumo di sostanze psicoattive, pochi studi hanno preso in considerazione l'interazione tra queste caratteristiche e altre dimensioni, con funzione di mediazione. In questo contributo, il ruolo dell'apertura al dialogo e del controllo genitoriali verranno analizzati sia nei loro effetti diretti sul consumo di sostanze psicoattive, sia nei loro effetti indiretti, mediati dalla dimensione valoriale dei giovani. I legami familiari costituiscono infatti un contesto privilegiato nella trasmissione intergenerazionale dei valori. Questi, a loro volta, svolgono un ruolo centrale nel guidare le condotte umane e forniscono gli standard con cui valutare le azioni proprie e altrui (Schwartz, 1992). Valori quali la disapprovazione della devianza, l'importanza attribuita alla salute, all'esperienza scolastica e alla religione rappresentano degli importanti fattori di protezione individuali in grado di incidere nelle scelte degli adolescenti e limitare l'implicazione nel rischio (Jessor, 1998; Ciairano et al., 2009).</p> <p>Nello specifico, gli obiettivi del presente contributo sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrivere il consumo di sigarette e di spinelli in un gruppo di giovani adulti. - Analizzare, in una prospettiva longitudinale, la relazione diretta tra apertura al dialogo e controllo genitoriale e il consumo di sigarette e di spinelli. - Analizzare, in una prospettiva longitudinale, il ruolo della dimensione valoriale (importanza attribuita all'esperienza scolastica, alla religione, alla salute, disapprovazione della devianza) come mediatore della relazione tra le variabili familiari considerate e il fumo di sigarette e di spinelli. <p><i>Metodo</i></p> <p>Alla ricerca hanno partecipato 174 giovani (49% ragazze), di età compresa tra i 18 e i 20 anni, frequentanti diversi tipi di scuola secondaria di secondo grado nel Nord-Ovest d'Italia (46% liceo scientifico; 54% istituti tecnici e professionali). Si tratta di una ricerca longitudinale (2 rilevazioni dei</p>

dati a distanza di un anno). Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato il questionario “*Io e la mia salute*” (Bonino et al., 2007), versione ampliata e adattata del questionario “Health Behavior Questionnaire” (Jessor, 1992).

Al fine di verificare le associazioni previste sono state utilizzate delle regressioni lineari, mentre per indagare il possibile effetto di mediazione sono stati calcolati gli effetti indiretti (z-test) attraverso la formula del Sobel.

Risultati

I principali risultati mostrano che il dialogo a T1 predice un minor consumo di sigarette (Beta=-.14; $p<.05$) e di spinelli a T2 (Beta=-.22; $p<.01$); per quanto riguarda gli effetti di mediazione i risultati mostrano che tale relazione è totalmente mediata dal valore attribuito alla salute nel caso del fumo di sigarette ($z=-2,26$; $p<.05$) e dal valore attribuito alla religione nel caso del fumo di spinelli ($z=-2,26$; $p<.05$). Anche il controllo genitoriale svolge un ruolo significativo ma solo nel caso del fumo di spinelli; esso agisce sia direttamente, diminuendone il consumo (Beta=-.26; $p<.01$), sia attraverso la mediazione parziale del valore attribuito alla religione ($z=-2,02$; $p<.05$).

In linea generale dalla ricerca emerge che le variabili genitoriali (apertura al dialogo e controllo) svolgono un ruolo di protezione importante nella diminuzione del consumo di sostanze psicoattive, sia in modo diretto, che in modo indiretto, mediato perlopiù dal valore attribuito alla salute e dal valore attribuito alla religione.

Bibliografia

Barber, B.K., Olsen, J.E., & Shagle S.C. (1994). Associations between parental psychological and behavioural control and youth internal and externalised behaviours. *Child Development*, 65, 1120-1136.

Bonino, S., Cattelino, E., & Ciairano, S. (2007). *Adolescenti e rischio*. Firenze: Giunti.

Calandri, E., Borca, G., Begotti, T. & Cattelino, E. (2004). Relazioni familiari e rischio: un'analisi della circolarità. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 289-306.

Caprara, G.V., & Scabini, E. (2000). La costruzione dell'identità nell'adolescenza. Il ruolo delle variabili familiari e delle convinzioni di efficacia personale. In G.V. Caprara & A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa* (pp. 59-89). Firenze: Giunti.

Ciairano, S., Kliewer, W., Bonino, S., & Bosma, H.A. (2008). Parenting and adolescent wellbeing in two European countries. *Adolescence*, 43, 99-117.

Ciairano, S., Kliewer, W., & Rabaglietti E. (2009). Adolescent problem behavior in Italy and The Netherlands: A cross-national study of psychosocial protective factors. *European Psychologist*, 14, 180-192.

Jessor, R. (1998) (Ed). *New perspectives on adolescent risk behaviour*. New York: Cambridge University Press.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.

3° COMUNICAZIONE ORALE
SEPARAZIONE E DISTACCO EMOTIVO NELLA RELAZIONE GENITORI-ADOLESCENTI E ADATTAMENTO PSICOSOCIALE
Sonia Ingoglia*, Francesca Liga**, Alida Lo Coco*
* <i>Dipartimento di Psicologia, Università di Palermo</i> ** <i>Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Socializzazione, Università di Roma La Sapienza</i>
ingoglia@unipa.it, francesca.liga@uniroma1.it, alicoco@unipa.it
<p><i>Introduzione</i></p> <p>Negli ultimi anni numerose ricerche hanno focalizzato l'attenzione sul processo di acquisizione dell'autonomia dai genitori, considerato un compito evolutivo chiave nel corso dell'adolescenza (Allen et al., 1994; Bray et al., 2003; Grotevant & Cooper, 1986; Hill & Holmbeck, 1986). Secondo le concettualizzazioni più recenti, l'autonomia è un costrutto evolutivo multidimensionale all'interno del quale è possibile distinguere molteplici componenti (vedi Goossens, 2006; Silverberg & Gondoli, 1996). Una parte cruciale di questo processo sembra essere la distanza emotiva che il giovane è capace di porre tra sé e i genitori. Come hanno sottolineato alcuni autori, i tentativi dell'adolescente di distanziarsi emotivamente dalla madre e dal padre possono esprimersi in due modi diversi – la separazione e il distacco emotivo (Beyers et al., 2003; Ingoglia et al., 2011; Lamborn & Groh, 2009; Lo Cricchio et al., in corso di stampa; Yeh & Yang, 2006). Il concetto di <i>separazione</i> fa riferimento all'esperienza della distanza emozionale percepita dall'adolescente nella relazione con le figure parentali: l'elemento saliente che la caratterizza è il riconoscimento dei genitori come individui diversi dal Sé (Beyers et al., 2003; Lamborn & Groh, 2009). L'esperienza del <i>distacco emotivo</i> è stata, invece, descritta (Ryan & Lynch, 1989) come una forma più radicale di allontanamento dai genitori, legata alla percezione di una mancanza di sostegno e accettazione da parte del padre e della madre, a sentimenti di disimpegno, sfiducia e alienazione nei loro confronti.</p> <p>Recentemente una serie di studi (Beyers et al., 2003, 2005; Ingoglia et al., 2011; Lamborn & Groh, 2009; Lo Cricchio et al., in corso di stampa) ha esaminato in maniera analitica la separazione e il distacco emotivo mettendo in evidenza come, sebbene strettamente interrelati, debbano essere visti come due dimensioni distinte del rapporto genitori-adolescenti ciascuna delle quali può avere implicazioni differenti per l'adattamento psicosociale del giovane. In generale, i risultati di queste indagini hanno portato gli autori a concludere che la separazione emotiva possa essere considerata come una dimensione sana, che comporta una vera indipendenza dai genitori, mentre il distacco possa essere visto come l'espressione di un processo negativo della relazione. Tuttavia queste ipotesi necessitano di ulteriori verifiche empiriche.</p> <p><i>Obiettivi</i></p> <p>Lo scopo della ricerca è stato quello di approfondire l'indagine sulla separazione e il distacco emotivo dai genitori e il legame di queste dimensioni con l'adattamento psicosociale del giovane. In particolare, il primo obiettivo è stato quello di individuare e descrivere dei gruppi di adolescenti caratterizzati da livelli diversi di separazione e distacco emotivo. Il secondo obiettivo è stato quello di valutare le eventuali differenze tra i profili associate alla qualità della relazione con i genitori, all'agency, al concetto di sé e ai problemi comportamentali.</p>

Metodo

Partecipanti

Alla ricerca hanno preso parte 532 adolescenti (M = 190; F = 342) di età compresa fra i 15 e i 19 anni che frequentavano la terza (n = 284) e la quinta classe (n = 248) di alcune scuole superiori siciliane.

Misure

Per rilevare la *separazione emotiva* sono state impiegate alcune sottoscale dell'Emotional Autonomy Scale (EAS; Steinberg & Silverberg, 1986).

Per rilevare il *distacco emotivo*, sono state somministrate alcune sottoscale del Relationship with Father and Mother Questionnaire (RFMQ; Mayselless et al., 1998) e dell'EAS.

Per rilevare la *qualità della relazione con i genitori*, sono state usate alcune sottoscale dell'RFMQ.

Per rilevare l'*agency*, è stata somministrata l'Adolescent Autonomy Questionnaire (Noom et al., 2001).

Per rilevare le *autopercezioni di competenza* e l'*autostima* degli adolescenti, sono state impiegate alcune sottoscale del Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988).

Per valutare i *problemi comportamentali*, è stata impiegata una scala derivata dallo Youth Self Report (Achenbach & Edelbrock, 1986).

Procedura

Le scale autovalutative sono state somministrate collettivamente, all'interno di ciascuna classe, durante le ore di lezione.

Risultati

Sulla base dei punteggi di separazione e distacco emotivo dai genitori, sono stati derivati 4 profili, così caratterizzati: bassa separazione-basso distacco (n = 191), bassa separazione-alto distacco (n = 78), alta separazione-basso distacco (n = 77), alta separazione-alto distacco (n = 186).

Il test del chi-quadrato non ha rilevato una associazione significativa tra i profili e il sesso o la classe frequentata.

Le analisi multivariate della varianza hanno messo in evidenza differenze significative tra i 4 profili nella qualità della relazione con i genitori. Differenze significative sono state rilevate anche nei livelli di *agency*, di autopercezione e di problemi comportamentali.

In generale, i risultati sembrano confermare l'ipotesi che la separazione emotiva segnali una vera indipendenza dai genitori, mentre il distacco sembra essere l'espressione di un processo negativo della relazione.

Bibliografia

Achenbach, T. M., & Edelbrock C. S. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, VT: WPS.

Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65(1), 179-194.

Beyers, W., Goossens, L., Van Calster, B., & Duriez, B. (2005). An alternative factor structure of the

Emotional Autonomy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 147-155.

Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). Structural model of autonomy in middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment and agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 351-365.

Bray, J. H., Gerald, J. A., Getz, J. G., & McQueen, A. (2003). Individuation, peers, and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 553-564.

Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: Parent-adolescent conflict, behavioral autonomy, and emotional distancing. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 135-153). Hove: Psychology Press.

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.

Harter, S. (1988). *Manual of the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver University, Denver.

Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. *Annals of Child Development*, 3, 145-189.

Ingoglia, S., Lo Coco, A., Liga, F., & Lo Cricchio, M. G. (2011) Emotional separation and detachment as two distinct dimensions of parent-adolescent relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (3), 271-281.

Lamborn, S. D., & Groh, K. (2009). A four-part model of autonomy during emerging adulthood: Associations with adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 393-401.

Lo Cricchio, M. G., Liga, F., Ingoglia, S., & Lo Coco, A. (accettato per la pubblicazione). il distacco e la separazione emotiva nel rapporto tra genitori e figli adolescenti. *psicologia clinica dello sviluppo*.

Mayseless, O., Wiseman, H., & Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13(1), 101-123.

Noom, M. J., Deković, M., Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.

Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

Silverberg, S., & Gondoli, D. (1996). Autonomy in adolescence: A contextualized perspective. In G. Adams, R. Montemayor, & T. Gullotta (Eds.), *Psycho-social development during adolescence: Progress in developmental context* (pp. 12-61). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.

Yeh, K. H., & Yang, Y. J. (2006). Construct validation of individuating and relating autonomy orientations in culturally Chinese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 148-160.

4° COMUNICAZIONE ORALE
FAMIGLIA E PREVENZIONE DI COMPORTAMENTI A RISCHIO IN ADOLESCENZA: I RISULTATI PRELIMINARI DI UN INTERVENTO DI PREVENZIONE UNIVERSALE
Fabrizia Giannotta*, Enrique Ortega**
<i>*Center for Developmental Research, Orebro University, S-701 82 Örebro, Sweden **Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino, Via Verdi 10, 10124 Torino</i>
fabrizia.giannotta@oru.se
<p><i>Introduzione</i></p> <p>Il campo della prevenzione ha compiuto sostanziali progressi negli ultimi venti anni. In particolare, un cospicuo numero di programmi di prevenzione si è dimostrato efficace nella riduzione dei comportamenti a rischio in adolescenza (Cuijpers, 2003; Ferrer-Wreder, Stattin, Cass Lorente, Tubman, & Adamson, 2003). Tra tutti gli altri, gli interventi indirizzati all'ambiente familiare si sono dimostrati i più promettenti per ampiezza e durata degli effetti sia nel caso nella prevenzione selettiva (Austin, Macgowan, Wagner, 2005) che nel caso di quella universale (Cuijpers, 2003; Dishion, Kavanagh, Schneiger, Nelson, Kaufman, 2002; Foxcroft, Ireland, Lister-Sharp, Lowe, Breen, 2003; Koutakis, Stattin, Kerr, 2008; Spoth, Trudeau, Shin, Redmond, 2008). Nello specifico, gli interventi che si focalizzano sulle interazioni familiari o sui comportamenti genitoriali hanno dimostrato di essere efficaci nella riduzione dell'uso di alcol (Foxcroft et al. 2003; Koutakis et al., 2008) e di sostanze (Dishion et al., 2002; Mason et al., 2003; Spoth, et al. 2008) e nella riduzione di atti delinquenti degli adolescenti (Mason et al., 2003).</p> <p>Tuttavia, nonostante i risultati promettenti e l'elevato interesse per la salute pubblica, questi studi soffrono di almeno due diversi tipi di limitazioni. Innanzitutto, fino ad ora la maggioranza dei programmi di prevenzione si è focalizzato su adolescenti problematici o su famiglie ad alto rischio. Spoth e Redmond (2002) sottolineano l'esistenza di pochi programmi di prevenzione universale indirizzati alla famiglia. Inoltre pochi studi hanno preso in considerazione sia famiglie a rischio che normative evidenziando la presenza di effetti simili (Dishion, et al., 2002; Spoth, Shin, Gyll, Redmond, Azevedo, 2006).</p> <p>Un'altra limitazione è la mancanza quasi totale di programmi di prevenzione "evidence-based" al di fuori del contesto nord americano ed in particolare nei paesi Mediterranei. Si tratta di una mancanza per certi aspetti sorprendente, considerando che i forti legami familiari caratteristici di questi paesi (Claes, 1998; Claes et al., 2005; Claes et al., 2010) rendono la famiglia un fattore protettivo estremamente importante per la prevenzione di traiettorie di sviluppo negative (Cairano, 2004).</p> <p>Dunque vi è un forte bisogno di validare interventi universali indirizzati alle famiglie di adolescenti non appartenenti a gruppi ad alto rischio e in contesti diversi da quello nord americano, e in particolare nei paesi mediterranei.</p> <p><i>Obiettivi</i></p> <p>L'obiettivo di questo studio è quello di valutare l'efficacia di un intervento di prevenzione sia nei termini di miglioramento delle capacità genitoriali, sia nei termini di prevenzione dei comportamenti a rischio adolescenziali. L'intervento valutato qui è basato sulla teoria dell'attaccamento ed è indirizzato a genitori di pre adolescenti. Si tratta di un programma di dieci incontri (da un'ora ciascuno) che mirano a migliorare la responsabilità, la sensibilità, e l'empatia genitoriale, e cercano di promuovere un'adeguata</p>

regolazione affettiva diadica (Moretti & Obsuth, 2009). In particolare, il nostro studio ha l'obiettivo di indagare se tale programma è efficace nel breve periodo nei termini di:

- 1) aumentare l'autoefficacia e cambiare lo stile e le risposte genitoriali nell'ottica di una maggiore responsabilità ed empatia;
- 2) diminuire i comportamenti a rischio dell'adolescente.

Metodo

Strumenti: Per questo studio sono stati usati dei questionari compilati due volte (prima della partecipazione all'intervento e un mese dopo la fine) da uno dei genitori (85% madre) e dal figlio adolescente. Le scale utilizzate per i genitori riguardano le risposte emotive a comportamenti a rischio degli adolescenti (Tilton-Weaver et al., 2010), la percezione di efficacia genitoriale (Johnston e Mash, 1989) e la percezione di condotte a rischio da parte dei figli (Eyberg, 1980). Le scale utilizzate per gli adolescenti riguardano invece il consumo di alcol e sigarette e i comportamenti devianti (Jessor, 1991; Bonino, Cattellino e Ciairano, 2005).

Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 110 genitori e 110 adolescenti, 55% maschi, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (Media=12,46, ds=.72). Tra queste 110 famiglie, 60 sono state assegnate al gruppo di controllo. Gli adolescenti sono studenti di scuola media ed hanno compilato un questionario durante il normale orario scolastico, mentre i genitori hanno ricevuto i questionari in busta chiusa a casa e li hanno riconsegnati a scuola tramite i figli.

Analisi: Per valutare gli effetti dell'intervento sono state utilizzate delle ANCOVE e il coefficiente d di Cohen per determinare l'ampiezza degli effetti.

Risultati

I primi risultati indicano che il programma è efficace nella riduzione del consumo di alcol (Cohen d=.44) degli adolescenti. Inoltre, i genitori partecipanti all'intervento mostrano una diminuzione delle risposte non empatiche verso i figli (Cohen d=.25).

Bibliografia

Austin, A. M., Macgowan, M. J., & Wagner, E. F. (2005). Effective Family-Based Interventions for Adolescents With Substance Use Problems: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice* 15(2), 67-83.

Ciairano, S. (Ed.). (2004). *Risk-behaviour in adolescence: drug-use and sexual activity in Italy and The Netherland*. Groningen: Stichting Kinderstudies Publisher.

Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 165-184.

Claes, M., Lacourse, E., Ercolani, A., Pierro, A., Leone, L., & Presaghi, F. (2005). Parenting, Peer Orientation, Drug Use, and Antisocial Behavior in Late Adolescence: A Cross-National Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 401-411.

Claes, M., Perchec, C., Miranda, D., Benoit, A., Bariaud, F., Lanz, M., et al. (2010). Adolescents' perceptions of parental practices: A cross-national comparison of Canada, France, and Italy. *J Adolesc.*

Cuijpers, P. (2003). Three decades of drug prevention research. *Drugs-Education Prevention and*

Policy, 10(1), 7-20.

Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Nelson, S., & Kaufman, N. K. (2002). Preventing early adolescent substance use: a family-centered strategy for the public middle school. *Prevention Science*, 3(3), 191-201.

Eyberg, S. M., & Ross, A. W. (1978). Assessment of Child-Behavior Problems - Validation of a New Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7(2), 113-116.

Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Cass Lorente, C., Tubman, J. G., & Adamson, L. (Eds.). (2003). *Successful prevention and youth development programs across borders*. New York: Kluwer.

Foxcroft, D. R., Ireland, D., Lister-Sharp, D. J., Lowe, G., & Breen, R. (2003). Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: a systematic review. *Addiction*, 98(4), 397-411.

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 18(2), 167-175.

Mason, W. A., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Haggerty, K. P., & Spoth, R. L. (2003). Reducing adolescents' growth in substance use and delinquency: randomized trial effects of a parent-training prevention intervention. *Prevention Science*, 4(3), 203-212.

Moretti, M. M., & Obsuth, I. (2009). Effectiveness of an attachment-focused manualized intervention for parents of teens at risk for aggressive behaviour: The Connect Program. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1347-1357.

Spoth, R., Shin, C., Gyll, M., Redmond, C., & Azevedo, K. (2006). Universality of effects: an examination of the comparability of long-term family intervention effects on substance use across risk-related subgroups. *Prevention Science*, 7(2), 209-224.

Spoth, R. L., Randall, G. K., Trudeau, L., Shin, C., & Redmond, C. (2008). Substance use outcomes 5 1/2 years past baseline for partnership-based, family-school preventive interventions. *Drug Alcohol Depend*, 96(1-2), 57-68.

Tilton-Weaver, L., Kerr, M., Pakalniskeine, V., Tokic, A., Salihovic, S., & Stattin, H. (2010). Open up or close down: How do parental reactions affect youth information management? *Journal of Adolescence*, 33(2), 333-346.

LE RELAZIONI TRA PARI NELL'ETÀ PRESCOLARE, IN ADOLESCENZA E NELLA GIOVANE ETÀ ADULTA: PREDITTORI ED ESITI
Proponente: Elena Cattelino
<i>Università della Valle d'Aosta, Strada Cappuccini 2/A , 11100 Aosta</i>
e.cattelino@univda.it
Discussant: Franca Tani
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze</i>
franca.tani@psico.unifi.it
<p>Questo simposio affronta uno dei temi centrali della psicologia dello sviluppo che negli ultimi anni ha evidenziato il ruolo fondamentale svolto dalle interazioni coi coetanei per l'adattamento psicosociale dell'individuo nel corso del ciclo di vita (Bombi, 2000; Tani, 2005) e in particolare nei momenti di transizione (Rutter e Rutter, 1992). Poiché le relazioni tra coetanei cambiano nel corso dello sviluppo, si modificano anche le potenzialità, adattive o disadattive, a esse associate. Per cogliere questi mutamenti è necessario esaminare tali relazioni su archi temporali ampi con ricerche sia trasversali che longitudinali; ciò consente di individuare antecedenti e predittori dei percorsi a rischio e di quelli tipici.</p> <p>Il simposio proposto intende fornire un contributo alla comprensione delle esperienze tra pari in età evolutiva e più precisamente in tre periodi critici dello sviluppo rappresentati dall'età prescolare, dall'adolescenza e dalla giovane età adulta.</p> <p>In particolare, il contributo di Baumgartner e coll. analizza la relazione tra preferenza sociale e adattamento sociale in età prescolare approfondendo il ruolo giocato dalla competenza emotiva e dal genere. Il contributo di Bacchini e Affuso analizza come la reputazione sociale in adolescenza possa incidere sull'accettazione e sul rifiuto da parte dei pari. Il contributo di Lupinetti e coll., prendendo in considerazione adolescenti e giovani adulti, analizza il ruolo predittivo della popolarità e del rifiuto sulla qualità delle relazioni amicali e come quest'ultima possa incidere sul benessere e sulle tendenze internalizzate dei giovani. Infine, il contributo di Cattelino e coll., sempre su un campione di adolescenti e giovani adulti, analizza il ruolo congiunto svolto dalle relazioni amicali e romantiche sui sentimenti di benessere e malessere psicologico. In tutti i contributi viene posta un'attenzione particolare alle differenze di genere.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
LA PREFERENZA SOCIALE IN ETÀ PRESCOLARE: IL RUOLO DEL GENERE E DEL FUNZIONAMENTO SOCIO-EMOTIVO
Emma Baumgartner, Stefania Sette, Corinna Gasparini
<i>Dipartimento di Psicologia, Sapienza Università di Roma, via dei Marsi 78, 00185 Roma</i>
emma.baumgartner@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>L'accettazione sociale, ovvero quanto un bambino è apprezzato dai compagni, rappresenta l'indicatore più affidabile di adattamento sociale in età prescolare (Baumgartner et al., 2010; Buhs, Ladd, 2001; Mostow et al., 2002). Diversi studi empirici evidenziano come l'adattamento sociale in età prescolare costituisca un predittore del benessere dei bambini nelle età successive (Ladd, 2003; Palermo et al., 2007): ad esempio i bambini benvenuti dai pari sono socialmente più competenti, hanno una buona comprensione degli stati emotivi altrui e riescono meglio a scuola; al contrario i bambini soggetti al rifiuto da parte dei pari mostrano difficoltà nel comprendere le diverse emozioni, sono meno cooperativi e presentano un difficile adattamento scolastico (Greenman et al., 2009; Denham et al., 2003). Fin da età molto precoci il genere risulta una categoria sociale importante nel determinare la preferenza sociale. Vi è infatti una tendenza dei bambini nello scegliere i pari dello stesso sesso come partner di gioco, rispetto ai pari di sesso opposto (Hayden-Thomson et al., 1987). Obiettivo del presente lavoro è quello di esaminare i correlati, in termini di competenza socio-emotiva secondo quanto riportato dalle insegnanti e dai bambini stessi, e i determinanti, quali il genere, della preferenza sociale, all'interno di un disegno trasversale prima e longitudinale poi.</p> <p>Studio1</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato allo studio 88 bambini (46 bambini e 42 bambine) di età compresa tra i 41 e i 77 mesi (M=58,65 mesi, DS=11,09). Le insegnanti hanno valutato la Competenza Sociale tramite la <i>Social Competence and Behavior Evaluation Scale</i> (SCBE; LaFreniere, Dumas, 1996), in grado di rilevare i comportamenti socialmente competenti ($\alpha=.79$), di ansia/ritiro ($\alpha=.86$) e di rabbia/aggressività ($\alpha=.78$). La comprensione delle emozioni da parte dei bambini è stata valutata tramite la <i>Puppet Interview</i> (PI; Denham, 1998), prova in grado di valutare le diverse abilità di comprensione relative alle 4 emozioni di base ($\alpha=.81$). Infine, per esaminare il grado di accettazione sociale, è stata impiegata una procedura di <i>rating scale</i> (Asher et al., 1979) che permette di calcolare per ciascun bambino un indice di preferenza sociale totale, un indice di preferenza ricevuto dai pari dello stesso sesso e un indice ricevuto dai pari di sesso opposto. A tal proposito a ogni bambino è stato chiesto di suddividere le foto di tutti i compagni di classe a seconda del gradimento: i bambini con cui ti piace giocare, i bambini con cui non ti piace giocare e i bambini con cui ti piace giocare così così.</p> <p>Risultati</p> <p>L'analisi di varianza univariata ha confermato il ruolo del genere nel determinare accettazione e rifiuto sociale. In tutte le fasce di età considerate i bambini sembrano preferire i pari dello stesso sesso come</p>

compagni di gioco mostrando maggiore rifiuto verso i pari di sesso opposto. Dalle analisi correlazionali riscontriamo associazioni significative tra la preferenza sociale dei bambini e i diversi aspetti del funzionamento socio-emotivo. La preferenza sociale dei bambini correla negativamente con i comportamenti di ansia e ritiro ($r=-.24$) e positivamente con la competenza sociale ($r=.40$) e con la capacità dei bambini di nominare correttamente le emozioni ($r=.22$). A sua volta la competenza sociale correla positivamente con la competenza emotiva ($r=.27$) e negativamente con i comportamenti di ansia e ritiro ($r=-.47$).

Studio2

Metodo

Hanno partecipato allo studio 48 bambini (26 bambini e 22 bambine) esaminati in due diversi periodi di sviluppo (tempo1 = Maggio 2009; tempo2 = Maggio 2010), provenienti dalla stessa scuola residenziale di Roma del precedente studio. Al tempo1 i bambini hanno un'età compresa tra i 41 e i 70 mesi ($M=50,67$ mesi, $DS=6,76$), al tempo 2 un'età compresa tra i 53 e gli 82 mesi ($M=62,67$, $DS=6,76$). Al fine di valutare determinanti e correlati della preferenza sociale nel corso del tempo è stata utilizzata la medesima procedura sperimentale del precedente studio (*SCBE, PI e rating scale*).

Risultati

In entrambi i tempi riscontriamo il ruolo del genere nell'influenzare l'accettazione sociale all'interno del gruppo dei pari: le bambine preferiscono giocare con le loro coetanee e i bambini con i loro coetanei. Relativamente alla stabilità dell'accettazione sociale, il 54 % dei bambini mantiene lo stesso status sociale a distanza di un anno, mentre il 46% cambia il proprio status (il 23% dei bambini ha un decremento di status e il restante 23% un aumento di status). La preferenza sociale al tempo2 correla positivamente con i comportamenti socialmente competenti del tempo1 ($r=.43$) e negativamente con i comportamenti di rabbia e aggressività del tempo1 ($r= -.39$).

Discussione

I risultati emersi confermano il ruolo del genere nel determinare la preferenza e il rapporto esistente tra il funzionamento socio-emotivo e l'accettazione da parte dei pari. Ulteriori studi con campioni più ampi potranno contribuire in misura maggiore alla comprensione delle componenti sottostanti i processi di accettazione sociale.

Bibliografia

Asher S. R., Singleton L. C., Tinsley B. R., Hymel S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children, *Developmental Psychology*, 15, 443-444.

Baumgartner, E., Bombi, A.S., Di Norcia, A. (2010). Osservazione e colloquio nello studio delle competenze sociali infantili. In: E. Baumgartner (a cura di), *Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione*. Milano:Led,19-50.

Buhs E. S., Ladd G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes, *Developmental Psychology*, 37, 550-560.

Denham S.A., Blair K.A., DeMulder E., Levitas J., Sawjer K., Auerbach-Mayor S., Queenam P. (2003),

- Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?, *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York:Guilford
- Greenman, P.S.,Schneider, B.H., Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: Implications for children's academic performance over time, *School Psychology International*, 30,163-183
- Hayden-Thomson L., Rubin K. H., Hymel S. (1987). Sex preferences in sociometric choices, *Developmental Psychology*, 23, 558-562.
- Ladd G.W. (2003), Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: a child by environment perspective, *Advances in child development and behavior*, 31, 43-104.
- LaFreniere, P.J. & Dumas, J.E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30), *Psychological Assessment*, 8, 369-377.
- Mostow A. J., Izard C. E., Fine S., Trentacosta C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance, *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Palermo, F., Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A. & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: what role relationship play?, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.

2° COMUNICAZIONE ORALE
ACCETTAZIONE E RIFIUTO DEI PARI IN ADOLESCENZA: IL RUOLO PREDITTIVO DELLA REPUTAZIONE SOCIALE
Dario Bacchini, Gaetana Affuso
<i>Dipartimento di Psicologia, Seconda Università di Napoli</i>
dario.bacchini@unina2.it
<p>Introduzione</p> <p>Un numero molto elevato di ricerche condotte negli ultimi trent'anni, ha messo in luce come il grado di accettazione o rifiuto nel gruppo dei pari sia un ottimo indicatore del livello di adattamento del soggetto ai compiti di sviluppo della fase adolescenziale e, al contempo, un valido predittore di difficoltà relazionali che possono manifestarsi a distanza di tempo (Rubin et al., 2006; Rubin et al., 2009). È piuttosto complesso, tuttavia, enucleare un modello teorico unitario che tenga conto delle molteplici sfaccettature con cui il fenomeno della accettazione-rifiuto si presenta. È noto, ad esempio, come il rifiuto dei pari si correli all'aggressività (Cerezo, Ato, 2005), ma non è sempre chiaro se si tratti di una relazione di tipo causale, incidentale, o piuttosto transazionale (Prinstein et al., 2009); va inoltre considerato che i risultati degli studi non sono sempre concordi e alcune caratteristiche antisociali possono correlarsi sia all'accettazione che al rifiuto (Dijkstra et al., 2007; Wallien et al., 2010)</p> <p>Vanno inoltre considerati gli effetti della “reputazione” del soggetto nel gruppo dei pari che contribuiscono a rendere stabili nel tempo sia lo status di rifiutato sia la percezione da parte dei pari delle caratteristiche attribuite al soggetto.</p> <p>In questo studio si vuole indagare in un'ottica longitudinale la relazione tra la reputazione del soggetto nel gruppo dei pari e il livello di accettazione-rifiuto. Verranno prese in esame alcune caratteristiche comportamentali e di ruolo generalmente connesse al rifiuto (status di prepotente, di vittima, e atteggiamenti egoistici) e all'accettazione (comportamenti prosociali, attitudini empatiche) e analizzato il loro rapporto con la accettazione-rifiuto nel gruppo classe, al fine di testare le seguente ipotesi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la reputazione di prepotente, vittima ed egoista si associa al rifiuto dei pari; 2. la reputazione di prosociale ed empatico si associa alla accettazione dei pari; 3. rifiuto e accettazione sono stabili nel tempo; 4. l'azione delle attribuzioni positive o negative continua a espletarsi nel tempo determinando un rafforzamento cross-temporale sia della accettazione che del rifiuto. <p>Metodo</p> <p>La ricerca è stata condotta su 289 adolescenti, 139 maschi e 150 femmine (età media 16,81 anni, ds=1,12) iscritti al secondo e al quarto anno di scuola secondaria superiore della città di Napoli. Attraverso la tecnica delle “nomine dei pari” è stata valutata la reputazione sociale dei soggetti su cinque dimensioni: “prepotenza”, “vittimizzazione”, prosocialità”, “egoismo”, “empatia”.</p> <p><i>La Standard sociometric nomination procedures</i> (Coie et al., 1982) è stata utilizzata per misurare lo status sociometrico ricoperto da ciascun ragazzo nel gruppo dei pari sulle due dimensioni “accettazione” e “rifiuto”.</p>

Per il calcolo dei punteggi delle sette misure di nomina è stata calcolata la frequenza con la quale un individuo è stato nominato per ciascun item, trasformando poi i punteggi grezzi in percentuali calcolate sulla numerosità degli alunni per classe.

Sono state effettuate due rilevazioni in classe nella primavera 2009 (T1) e nella primavera 2010 (T2).

Risultati

Inizialmente sono state valutate eventuali differenze di genere (Wilks'lambda=.78, F=8.93, df=9, $p<.0001$) da cui è risultato che i maschi vengono più frequentemente nominati come prepotenti ed egoisti, mentre le femmine sono considerate dal gruppo classe significativamente più empatiche dei maschi. Non emergono differenze significative per quanto riguarda la vittimizzazione, la prosocialità, l'accettazione e il rifiuto.

Le nostre ipotesi sono state testate all'interno di un unico modello, utilizzando la tecnica delle equazioni strutturali per dati longitudinali.

Il modello esaminato presenta cinque variabili osservate esogene: *reputazione di prepotente, vittima, egoista, pro sociale ed empatico* e quattro variabili osservate endogene: *rifiuto ed accettazione dei pari* misurate al Tempo 1 e *rifiuto ed accettazione dei pari* misurate al Tempo 2.

Il modello, testato simultaneamente per i maschi e per le femmine, presenta ottimi indici di adattamento ai dati: χ^2 (30, N=289) 33.05; $p=.32$; NNFI=0.99; CFI=1; RMSEA=.02, e spiega, per quanto riguarda l'accettazione il 41% (M) e il 36% (F) di varianza al Tempo1 e il 29% (M) e il 24% (F) di varianza al Tempo2, e per quanto riguarda il rifiuto il 46% (M) e il 34% (F) di varianza al Tempo 1 e il 24% (M) e il 31% (F) di varianza al Tempo 2.

Va evidenziato che lo status di prepotente si associa positivamente nel primo anno sia all'accettazione sia al rifiuto ma, successivamente, mantiene un legame solo con il rifiuto.

Discussione

I risultati della ricerca, coerentemente con quanto teorizzato, dimostrano che esiste una stretta associazione tra reputazione sociale, accettazione e rifiuto. Nello specifico i risultati mostrano che, oltre a mantenersi fortemente stabili le dimensioni dell'accettazione e del rifiuto nei due tempi, l'essere considerati bulli, vittime ed egoisti incide significativamente e positivamente sul rifiuto sia a breve che a lungo termine, e che al contrario la prosocialità è un predittore significativo dell'accettazione anche a distanza di un anno.

Bibliografia

Cerezo F, Ato M. 2005. "Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the Bull-S questionnaire". *Educ Psychol* 25, 353–367.

Coie J.D., Dodge K.A., Coppottelli H. (1982). "Dimensions and types of social status: a cross-age perspective". *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Dijkstra J.K., Lindenberg S., Veenstra R. (2007). "Same-Gender and Cross-Gender Peer Acceptance and Peer Rejection and Their Relation to Bullying and Helping Among Preadolescents: Comparing

Predictions From Gender-Homophily and Goal-Framing Approaches”. *Developmental Psychology*, 43, 1377-1389.

Prinstein MJ, Rabcourt D., Guerry J.D., Browne C.B. (2009). «Peer Reputations and Psychological Adjustment». In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press, London, pp. 548-567.

Rubin K.H., Bukowski W.M., Laursen B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press, London.

Rubin KH, Bukowski W, Parker J. (2006). «Peer interactions, relations, and groups». In Eisenberg N, Damon W, Lerner RM (eds). *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development, 6th edition*. Hoboken: Wiley, pp 571–645.

Wallien M.S.C., Veenstra R., Kreukels B.P.C., Cohen-Kettenis P.T. (2010). “Peer Group Status of Gender Dysphoric Children: A Sociometric Study”. *Arch Sex Behav*, 39, 553-560.

3° COMUNICAZIONE ORALE
LA QUALITÀ DELLE RELAZIONI DI AMICIZIA NEL CORSO DELL'ADOLESCENZA: PREDITTORI ED ESITI
Catia Lupinetti, Concetta Pastorelli, Roberta Fida., Valeria Castellani, Giovanni Maria Vecchio, Maria Gerbino
<i>Dipartimento di Psicologia, Sapienza Università di Roma, Via dei Marsi 78, 00185 Roma</i>
catia.lipinetti@gmail.com
<p>Introduzione</p> <p>Sin dalla giovanissima età è possibile osservare come i bambini preferiscano interagire con compagni particolari, ai quali fanno riferimento come loro “amici” (Hartup, Stevens, 1999). Nel corso dell’infanzia le esperienze di amicizie pongono le basi per l’acquisizione di complesse regole di comportamento sociale che implicano coordinamento dell’impegno, condivisione delle emozioni e comprensione dei sentimenti (Eisenberg, Fabes, 1992). Diversi studi (Bukowski, et al. 1993; Parker, Asher, 1993) evidenziano elevate associazioni tra esperienze di amicizia nell’infanzia e in adolescenza. Soprattutto nell’età adolescenziale le relazioni di amicizia acquisiscono un significato peculiare (Steinberg, Morris, 2001) e contribuiscono allo sviluppo dell’autonomia e dell’identità personale (Youniss, Smollar, 1985). I pari, inoltre, forniscono elementi essenziali per il confronto e il sostegno sociale. E’ stato infatti osservato (Parker, Asher, 1993; Pike, Atzaba-Poria 2003; Pope, Bierman, 1999; Wentzel, Erdley, 1993) che i ragazzi popolari hanno più amicizie intime e tendono ad essere più amichevoli, simpatici ed intelligenti. Diversamente, i ragazzi rifiutati sono più spesso aggressivi, irritabili, ansiosi e impacciati.</p> <p>Per quanto riguarda l’amicizia in termini di qualità, Bukowski et al. (1994) fanno riferimento a cinque differenti dimensioni: cameratismo, aiuto, sicurezza, vicinanza emotiva e conflitto. Diversi studi longitudinali indicano che le amicizie percepite di elevata qualità sono associate a un incremento dell’autostima (Berndt, Keefe, 1995) e a bassi livelli di solitudine (Parker, Asher, 1993). In considerazione di ciò è possibile sostenere che la qualità delle amicizie non è solo un indicatore ma anche un determinante dell’adattamento.</p> <p>In questo studio intendiamo concentrare l’attenzione sulla fase adolescenziale, esaminando i percorsi di sviluppo della relazioni di amicizia dai 16 ai 20 anni. In particolare il presente studio si pone i seguenti obiettivi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esaminare la percezione della qualità delle relazioni di amicizia (QRA) dalla media alla tarda adolescenza (dai 16 ai 20 anni) attraverso i modelli di Curva di Crescita (Muthen, Muthen, 2000) che consentono di individuare l’andamento medio crescente/decrescente nel corso del tempo, tenendo conto di eventuali differenze di genere. Abbiamo ipotizzato infatti che l’andamento del QRA nei ragazzi potesse far emergere un trend medio di crescita maggiore rispetto alle ragazze. Infatti per le ragazze ci si potrebbe attendere un trend di crescita minore (ovvero stabilità) dovuto al loro maggior coinvolgimento in relazioni di amicizia stretta in fasi di sviluppo precedenti all’adolescenza 2. Individuare i predittori che influenzano il livello iniziale e lo sviluppo del QRA. A questo proposito, abbiamo ipotizzato che precedenti relazioni tra pari (popolarità e rifiuto), precoci tendenze prosociali (comportamento prosociale) e consolidate convinzioni di efficacia nell’intraprendere e mantenere buone relazioni con i compagni (autoefficacia sociale) agli inizi dell’adolescenza (14 anni)

influenzassero sia il QRA nella media adolescenza sia nel corso del tempo.

3. Esaminare, sulla base della letteratura precedentemente citata, se i livelli iniziali e il cambiamento nel corso del tempo delle QRA possano favorire all'età di 20 anni il benessere soggettivo (soddisfazione di vita, autostima e ottimismo) e contrastare il disagio psicologico connesso alle tendenze internalizzate (ritiro sociale, solitudine e depressione).

Metodo

Partecipanti: 346 ragazzi (164 maschi e 182 femmine) hanno preso parte alle tre rilevazioni longitudinali a distanza di due anni l'una dall'altra: all'età di 16, 18 e 20 anni. Per la maggior parte di loro si dispone anche di indicatori connessi all'adattamento sociale all'età di 14 anni. In pre-adolescenza la somministrazione è avvenuta collettivamente nella scuola secondaria di primo grado da loro frequentata e all'interno delle classi, mentre nel corso dell'adolescenza i giovani hanno partecipato alla ricerca longitudinale previo contatto telefonico e successiva somministrazione individuale all'interno dei locali messi a disposizione dalla scuola di origine.

Strumenti: la Scala della *Qualità delle relazioni di amicizia* è stata somministrata a 16, 18 e 20 anni. Essa misura la percezione dei ragazzi circa le loro relazioni con gli amici relativamente alle dimensioni di intimità e supporto.

Strumenti somministrati all'età di 14 anni:

Autoefficacia sociale percepita: valuta le convinzioni che i ragazzi hanno circa le loro capacità di formare e mantenere relazioni sociali, di affermare le proprie opinioni, di gestire differenti tipi di conflitti interpersonali.

Nomina dei Pari: Le nomine dei pari comprendono 4 nomine relative alla pro socialità e 4 relative allo status sociometrico (2 sulla popolarità e 2 sul rifiuto).

Strumenti somministrati all'età di 20 anni:

Soddisfazione di vita: grado di soddisfazione rispetto alla propria vita.

Autostima: senso generale di autoaccettazione, percezione del proprio valore, fiducia in se stessi.

Ottimismo: aspettative circa il futuro e senso generale di ottimismo.

Solitudine: percezione soggettiva di solitudine o isolamento sociale.

Ritiro sociale: tendenza a isolarsi dai contesti sociali.

Depressione: valuta la frequenza dei sintomi depressivi vissuti nell'ultima settimana.

Risultati e discussione

L'analisi dello sviluppo della percezione della qualità delle relazioni di amicizia è stata realizzata attraverso l'utilizzo dei modelli di curve di crescita implementati attraverso il software statistico MPlus (Muthen, Muthen, 2000). Inoltre, allo scopo di evidenziare differenze di genere nelle traiettorie, sono stati testati modelli 'multigroup'. I risultati evidenziano come dai 16 ai 20 anni si assista a un incremento statisticamente significativo della percezione della qualità delle proprie amicizie solamente nei maschi, mentre nelle femmine l'andamento è costante dai 16 ai 20 anni. Diversamente nell'analisi dei predittori all'età di 14 anni e degli esiti a 20 anni non si registrano differenze di genere.

L'autoefficacia sociale, la popolarità, il comportamento prosociale e il rifiuto sono in grado di influenzare solo i livelli iniziali della percezione della qualità delle amicizie, ma non l'andamento nel corso del tempo. Per quanto riguarda gli esiti evolutivi dell'amicizia a 20 anni, le amicizie di buona qualità sembrano influenzare il buon adattamento psicosociale dell'adolescente sia promuovendo il senso di benessere soggettivo sia ostacolando l'insorgenza di disagi internalizzati e favorendo il superamento del sentimento di solitudine.

Bibliografia

- Berndt T. J., Keefe K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Bukowski W. M., Hoza B., Boivin M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child Development*, 60, 23-37.
- Bukowski W. M., Hoza B., Boivin M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Eisenberg N., Fabes R.A. (1992). *New directions for Child Development: Developmental perspectives on self-regulation and emotion*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hartup W.W., Stevens N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Parker J. G., Asher S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Pike A., Atzaba-Poria N. (2003). Do sibling and friend relationships share the same temperamental origins? A twin study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 44, 598-611.
- Pope A. W., Bierman K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346
- Steinberg L., Morris A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Muthen B., Muthen L. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analysis: growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24, 882-891.
- Wentzel K. R., Erdley C. A. (1993). Strategies for Making Friends - Relations to Social-Behavior And Peer Acceptance in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 29 (5), 819 - 826.
- Youniss J., Smollar J.(1985).*Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago

4° COMUNICAZIONE ORALE
IL RUOLO CONGIUNTO DELLE RELAZIONI AMICALI E ROMANTICHE RISPETTO AI SENTIMENTI DI BENESSERE E MALESSERE IN ADOLESCENZA E NELLA GIOVANE ETÀ ADULTA
Elena Cattelino*, Emanuela Calandri**, Manuela Bina*/**
* <i>Università della Valle d'Aosta, strada Cappuccini 2/A, 11100 Aosta</i>
** <i>Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Verdi 10, 10123 Torino</i>
e.cattelino@univda.it
<p>Introduzione</p> <p>Le relazioni interpersonali con i coetanei assumono a partire dall'adolescenza un rilievo peculiare rispetto al benessere evolutivo e agli esiti dello sviluppo (Hartup, Stevens, 1997); fra i legami di maggiore importanza troviamo da un lato le relazioni amicali e dall'altro quelle romantiche (Zimmer-Gembeck, 2002; Furman, Collins, 2009). Tali legami, se caratterizzati da clima positivo, simmetria e reciprocità promuovono un maggiore benessere psicologico costituendo una fonte di intimità, compagnia e sostegno nei momenti di difficoltà (Bina, Graziano, 2010; Zimmer-Gembeck, 2002). Le relazioni con gli amici e con il partner possono congiuntamente favorire uno sviluppo dagli esiti positivi (Cattelino, 2000). Tuttavia, tali legami possono anche costituire una fonte di sofferenza, quando non sono adeguatamente supportivi e soddisfacenti o risultano fra loro conflittuali (Montemayor, van Koman, 1985; Miller 1990). Ad oggi, la maggior parte degli studi ha esaminato il ruolo dei due tipi di legame considerandoli in modo separato, nonostante, alla luce di un modello teorico dello sviluppo di tipo olistico e interazionista (Magnusson, Stattin, 1998), i contesti delle relazioni con gli amici e delle relazioni sentimentali siano da considerarsi in interazione reciproca (Collins, Welsh, Furman, 2009). Per questa ragione il presente contributo si propone di analizzare il ruolo congiunto delle relazioni affettive e amicali rispetto al benessere psicologico individuale. Più in particolare, in un campione di adolescenti e giovani adulti, lo studio si propone di: 1) descrivere la presenza e la qualità delle relazioni col migliore amico e col partner sentimentale; 2) indagare il ruolo svolto dalle caratteristiche qualitative dei due tipi di legami (es. soddisfazione, sicurezza, intimità, aiuto) rispetto al benessere e malessere psicologico; 3) analizzare il ruolo congiunto dei due tipi di legame, nei diversi aspetti qualitativi considerati, sul benessere e malessere psicologico. Rispetto ai tre obiettivi si intendono indagare le differenze di genere e di età.</p> <p>Metodo</p> <p>A un campione di circa 400 adolescenti e giovani adulti di ambo i generi, età compresa fra 14 e 20 anni, frequentanti diverse scuole secondarie di secondo grado o primo anno di università in Piemonte e Valle d'Aosta, è stato somministrato in forma anonima, da ricercatori appositamente addestrati, il questionario di tipo self-report "Le relazioni tra pari" (Cattelino, Calandri, 2010). Tale strumento include differenti misure. Due scale nell'adattamento italiano relative alla qualità dell'amicizia: <i>Intimate Friendship Scale</i> di Shrabany (1994) (Tani, Maggino, 2003) e <i>Friendship Quality Scale</i> di Bukowsky, Hoza e Boivin (1994) (Fonzi, Tani, Shneider, 1996) utilizzata anche per valutare la qualità della relazione con il partner. Scale appositamente costruite per valutare la soddisfazione e la sofferenza relative ai rapporti d'amicizia e sentimentali. Misure relative a diverse dimensioni del benessere psicologico: soddisfazione per la vita (<i>Satisfaction With Life Scale</i> di Diener e al., 1985), benessere affettivo (<i>Positive Affect and</i></p>

Negative Affect Scale – PANAS di Watson e al., 1998), ottimismo (*Revised Life Orientation Test* di Scheier e al., 1994), autostima (*Rosenberg Self-Esteem Scale* di Rosenberg, 1965), depressione (*C-D-S Depression Scale* di Radloff, 1977).

Risultati

Rispetto al primo obiettivo i risultati mostrano in generale una buona qualità dei legami amicali e sentimentali (il 50% dei soggetti riferisce di avere un partner) in particolare in termini di aiuto, sicurezza e intimità; le ragazze hanno rapporti sia amicali sia sentimentali percepiti come più soddisfacenti e intimi. Rispetto al secondo obiettivo, dalle analisi di correlazione emerge come la qualità delle amicizie e delle relazioni sentimentali sia fortemente legata a diversi indicatori di benessere psicosociale. In particolare, sia amicizie sia relazioni sentimentali caratterizzate da più tempo trascorso insieme, sicurezza, aiuto, intimità e bassi livelli di conflitto sono legate a un più alto grado di soddisfazione per la vita, vissuti affettivi positivi, maggiori ottimismo e autostima. Rispetto al terzo obiettivo centrato sul ruolo congiunto dei due tipi di legame, i risultati delle analisi di regressione multipla gerarchica indicano che la qualità della relazione sentimentale è maggiormente predittiva dei sentimenti di benessere in entrambi i generi e dei sentimenti di malessere per le ragazze. Sono attualmente in corso analisi di approfondimento rispetto alle specifiche fasce di età.

Discussione

I risultati sostengono l'evidenza che tanto la presenza, quanto in maggior misura gli aspetti qualitativi dei legami amicali e sentimentali in adolescenza e in giovane età adulta siano legati a un maggior benessere sul piano psicosociale. Considerare il ruolo congiunto dei due tipi di relazione ha consentito di mettere in luce la particolare rilevanza del legame con il partner rispetto a quello con il migliore amico in relazione al benessere emotivo.

Bibliografia

- Bina M., Graziano F. (2010). «Amicizie e affetti: relazioni con i coetanei e benessere in adolescenza». In E. Cattellino (a cura di), *Rischi in adolescenza*, Carocci, Roma, 89-112.
- Cattellino E. (2000). «Relazioni con i coetanei in adolescenza. Il contributo degli amici e del partner nella promozione del benessere», *Età Evolutiva*, 65, 102-111.
- Collins W.a., Welsh, D.P., Furman W. (2009). «Adolescent romantic relationships». *Annual Review of Psychology*, 60, 631-652.
- Furman W., Collins W.A. (2009), «Adolescent romantic relationships and experiences». In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, Guilford Press, New York, 341-360.
- Hartup W.W., Stevens, N. (1997). «Friendships and adaptation in the life course». *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Magnusson D., Stattin H. (1998), «Person-Context Interaction Theories». In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, 685-759.
- Miller K.E. (1990) "Adolescents' same-sex and opposite-sex peer relations: sex differences in popularity, perceived social-competence and social cognitive skills". *Journal of Adolescent Research*, 5,

222-241.

Montemayor R., Van Komen R. (1985) "The development of sex differences in friendship patterns and peer group structure during adolescence". *Journal of Early Adolescence*, 5, 285-294.

Zimmer-Gembeck M. J. (2002). "The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships", *Journal of Adolescent Health*, 31, 216-225.

Sessione tematica A

“Emozioni e sviluppo sociale e morale”

PG.255

Il funzionamento sociale in età scolare: la relazione tra comprensione delle emozioni, status e comportamenti sociali di S. Albano e D. Cattani

PG.258

Antecedenti situazionali e sistemi motivazionali interpersonali in episodi di rabbia: un confronto fra tre diverse fasi dell'adolescenza di C. Antoniotti e I. Grazzani Gavazzi

PG.260

Valutazione delle bugie dette in nome del bene collettivo: una ricerca in età evolutiva di L. Donsì, C. Toscano

PG.262

Contributo alla validazione italiana del Problem Solving Inventory per adolescenti di L. Ferrari, M. C. Ginevra, L. Nota, P.P. Heppner e M. J. Heppner

PG.264

Contributo all'adattamento italiano della Scala di Contagio Emotivo di Doherty di A. Lo Coco Alida e S. Ingoglia

PG.267

L'utilizzo preferenziale di videogiochi a contenuto aggressivo in età evolutiva e le conseguenze in termini di adattamento psicosociale di L. Milani

PG.270

Disturbi specifici di apprendimento e problem solving sociale di L. Spadaro e P. Filippello e F. Marino

IL FUNZIONAMENTO SOCIALE IN ETÀ SCOLARE: LA RELAZIONE TRA COMPrensIONE DELLE EMOZIONI, STATUS E COMPORTAMENTI SOCIALI

Stefania Albano *, Donato Cattani °

* *Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi "Sapienza" di Roma.*

° *Psicologo professionista*

stefania.albano@uniroma1.it

Introduzione

In letteratura, sembra esserci un sostanziale accordo nel riconoscere alla competenza emotiva un ruolo fondamentale per la costruzione e il mantenimento di relazioni emotivamente significative e socialmente funzionali per lo sviluppo del bambino. I bambini che possiedono una buona competenza socio-emotiva, sono in grado di instaurare rapporti positivi con i loro coetanei riuscendo a comprendere le proprie e le altrui emozioni, esprimere le proprie e decodificare quelle degli altri in modo adeguato relativamente al contesto in cui sono inseriti (Bombi e Tambelli 2001). Nello studio delle relazioni tra pari nel gruppo, la dimensione cui si fa generalmente riferimento è quella della classe (De Grada, 1999): le relazioni che nascono e si instaurano al suo interno, sono il riflesso di dinamiche sociali naturali che emergono quando i ragazzi cercano di mantenere o migliorare il proprio status sociale.

La comprensione delle emozioni è un importante predittore del comportamento sociale in età evolutiva. I bambini che hanno una buona conoscenza e capacità di comprensione dei segnali emozionali acquisiscono maggiori competenze sociali e creano buone relazioni interpersonali nei contesti in cui vivono. Al contrario una scarsa conoscenza delle emozioni sembra essere correlata con problemi di varia natura che vanno dai disturbi nel processo di apprendimento a seri disordini psicologici a comportamenti sociali di tipo disadattivo. Si ipotizza, pertanto, che a livelli bassi di comprensione di emozioni corrisponda un profilo comportamentale sociale (percepito ed agito) di tipo disfunzionale; inoltre sulla base di alcune evidenze di ricerca presenti in letteratura che hanno messo in luce l'importanza dell'accettazione da parte dei pari come variabile cruciale per la messa in atto di comportamenti di tipo funzionale, ci si aspetta di osservare una relazione statisticamente positiva tra la messa in atto di comportamenti sociali di tipo disfunzionale (per es. aggressività) e uno status sociale negativo (per es. rifiutato/marginale) all'interno dell'organizzazione relazionale dei gruppi-classe analizzati.

Muovendo da tali premesse, il presente studio ha indagato il ruolo dell'età sullo sviluppo della comprensione delle emozioni e valutato la qualità delle relazioni all'interno del gruppo classe, individuando lo status e il profilo comportamentale assunto da ciascun bambino. Obiettivo specifico dello studio è stato quello di indagare i legami fra le differenze individuali nella comprensione delle emozioni, lo status e il comportamento sociale esibito nella classe.

Metodo

Partecipanti: 82 bambini, 44 frequentanti due sezioni della I classe (età media: 6,4) e 38 frequentanti due sezioni della V classe (età media: 10,4) della Scuola Primaria.

Materiali: Sono stati utilizzati, il *Test di Comprensione delle Emozioni-TEC* (Pons e Harris, 2000; ad.It., Albanese e Molina, 2008) per valutare il livello di comprensione delle emozioni; il *Test Sociometrico* (Moreno, 1953; Reffieuna, 2003) per ottenere informazioni sullo status sociale di ciascun bambino; il

questionario delle *Nomine dei pari* (Caprara e Pastorelli, 1993; Di Norcia, 2003) per valutare i profili comportamentali dei bambini.

Procedura: il *TEC* è stato somministrato in modo individuale mentre le domande relative al *Test Sociometrico* e al questionario della *Nomina dei Pari* sono state somministrate collettivamente.

Risultati

I risultati ottenuti evidenziano che il livello di comprensione delle emozioni cresce con l'aumentare dell'età. Le analisi di varianza confermano un effetto significativo dell'età sul livello di comprensione delle emozioni ($t_{(1, 82)} = 3,56; p < 0,05$). Relativamente allo status, le percentuali più alte sono quelle relative ai bambini popolari e i bambini controversi. In nessuna classe si rileva la presenza di bambini isolati. Pochi risultano essere i bambini che vengono percepiti come marginali o che sono rifiutati dai propri compagni. I risultati ottenuti con la *Nomina dei Pari*, evidenziano un numero esiguo di bambini che subiscono comportamenti di sopruso in tutte le classi considerate. Le analisi correlazionali evidenziano una relazione negativa tra la comprensione delle emozioni e lo status sociometrico di "rifiutato" e "marginale" ($p < .01$). Inoltre, si osserva una correlazione negativa tra il *TEC* e le modalità comportamentali di tipo aggressivo (*Nomina dei Pari*). Inoltre, i risultati ottenuti mettono in evidenza che i bambini percepiti come rifiutati e marginali sono quei bambini che tendono ad assumere comportamenti aggressivi e ad essere anche oggetto di comportamenti di prevaricazione ($p < .01$).

Discussione

L'obiettivo del presente studio è stato quello di approfondire i legami che in età scolare intercorrono tra comprensione delle emozioni e lo status e i comportamenti sociali esibiti all'interno del gruppo classe. Dai risultati ottenuti al *TEC* è possibile osservare il carattere evolutivo di tale competenza che aumenta e si affina in corrispondenza con l'aumentare dell'età, confermando quanto già rilevato in altri studi (Farina e Albanese, 2008). Il dato di maggiore rilevanza, osservato dalle analisi correlazionali, è la relazione negativa tra la comprensione delle emozioni, la messa in atto di comportamenti aggressivi e gli status di "rifiutato" e "marginale". Tale dato conferma l'associazione negativa tra gli indicatori di competenza socio-emotiva e i comportamenti aggressivi già osservata in letteratura (Malti, 2006). La comprensione emotiva sembrerebbe essere una variabile fondamentale nelle dinamiche relazionali (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006): maggiore è la capacità di comprendere e gestire le emozioni, minore è la propensione ad essere aggressivi e percepiti come marginali e rifiutati all'interno delle relazioni nella classe. In conclusione, è possibile affermare l'esistenza di un rapporto di interdipendenza tra le differenze individuali e le variabili gruppali nelle relazioni sociali tra pari, mettendo in luce la complessità del legame tra le variabili coinvolte nel processo di adattamento sociale all'interno di contesti interattivi ed emotivamente salienti.

Bibliografia

Albanese, O. & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*, Edizioni Unicopli, Milano.

Bombi, A. S. & Tambelli, R. (2001), Editoriale. La relazione tra genitori e figli attraverso l'analisi del disegno. *Rassegna di psicologia*, 18(2), pp. 5-13.

Caprara, G., V. & Pastorelli, C. (1993). Relazioni tra coetanei. La nomina dei pari come predittore delle forme di adattamento e disadattamento nella prima adolescenza. *Età evolutiva*, 44, 86, 93.

De Grada, E. (1999). *Fondamenti di psicologia dei gruppi*. Carocci, Roma.

Di Norcia, A. (2003). *Le determinanti cognitive del comportamento sociale. Studi empirici con il modello Social Information Processing di K. Dodge*. Tesi di dottorato di ricerca in Psicologia Cognitiva XV ciclo, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi "Sapienza" di Roma.

Eisenberg, N., Fabes, R. & Spinrad T.L.(2006). *Prosocial development*. In N. Eisenberg (a cura di.), *Handbook of Child Psychology. Social, emotional, and personality development*, Vol. 3. Wiley & Sons. New York.

Farina, E. & Albanese, O. (2008). *Differenze individuali nella comprensione delle emozioni: aspetti linguistici e comunicativi*. In O. Albanese e P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. La standardizzazione italiana del test di comprensione delle emozioni (TEC), 127-134. Edizioni Unicopli, Milano.

Malti, T. (2006). Aggression, self-understanding and social competence in Swiss elementary-school children. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 81-91.

Moreno, J. L. (1953). Who shall survive? Foundations of sociometry. *Group psychotherapy and sociogramma* (2° ed.). Beacon House, Beacon, NY.

Reffieuna A.(2003). *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*. Carocci Editore, Roma.

Tremblay, R.E. (2003). Prevention of injury by early socialization of aggressive behavior. *Injury Prevention*, 8(Suppl. IV), iv17-iv21.

Antecedenti situazionali e sistemi motivazionali interpersonali in episodi di rabbia: un confronto fra tre diverse fasi dell'adolescenza

Carla Antoniotti, Iaria Grazzani Gavazzi

Dipartimento di Scienze Umane, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi Milano Bicocca

carla.antoniotti@unimib.it, ilaria.grazzani@unimib.it

Introduzione. Lo studio degli antecedenti situazionali delle emozioni, condotto indagando la rievocazione di eventi, ha consentito di approfondire la conoscenza degli episodi di vita avvertiti come particolarmente significativi nel produrre specifiche esperienze emozionali (Scherer, 1988). Quest'ambito di ricerca si è sviluppato con obiettivi diversi ma complementari, ad esempio per indagare la semantica emozionale (Barone, Zaccagnino, 2004), per approfondire somiglianze e differenze tra emozioni (Barone, et al. 1992) o per confrontare la stessa emozione in diverse età dello sviluppo (Grazzani Gavazzi, Ornaghi, 2007). Il presente lavoro si inserisce in questa tradizione di studi, integrandola con la prospettiva dei 'sistemi motivazionali interpersonali' (Liotti, 2008). Gli SMI sono cinque sistemi di comportamento biologicamente determinati, che organizzano l'esperienza emotiva nella comunicazione sociale (Liotti, 2001). Ogni SMI (attaccamento, accudimento, cooperativo, agonistico, sessuale) possiede caratteristiche proprie di esperienza emozionale. Le emozioni possono segnalare l'attivazione di uno SMI, o il fallimento nella sua attivazione. L'emozione di rabbia, quando nasce dalla sconfitta in una sfida, segnala l'attivazione del sistema agonistico, quando esprime protesta per la perdita di una figura affettivamente importante segnala il fallimento del sistema di attaccamento. La presente ricerca ha l'obiettivo di mettere a confronto ragazzi che appartengono a tre fasi del ciclo di vita (pre-adolescenza, prima adolescenza e tarda adolescenza) rispetto sia agli antecedenti degli episodi di rabbia, sia ai contenuti degli stessi in rapporto all'attivazione dei sistemi motivazionali, per individuare elementi di continuità e discontinuità in tale periodo di crescita. In base ai dati della letteratura (cfr. rassegna in Grazzani, Ornaghi, 2007), si ipotizza che vi siano differenze in funzione dell'età e del genere.

Metodo. Hanno partecipato 180 ragazzi dell'hinterland milanese, di cui 60 di I media (11 a., M: 141,15 mesi, d.s.=1,37), 60 di I superiore (14 a.; M: 173,68 mesi, d.s.=3,69) e 60 di V superiore (18 a.; M: 224,10 mesi, d.s.= 3,83), distribuiti tra maschi e femmine e senza problemi segnalati. Lo strumento utilizzato, proposto a piccoli gruppi, consiste in una domanda aperta con la quale si chiede di narrare per iscritto un episodio personale di rabbia. L'analisi dei 180 testi trascritti, condotta tramite accordo intergiudice, ha previsto due tipi di codifiche. Per gli antecedenti abbiamo utilizzato categorie già sperimentate (Antoniotti, 2007; Antoniotti, Grazzani, 2010), sia di tipo analitico (relazioni amicali, relazioni affettive, relazioni familiari, impegno a scuola, impegno nello sport, valori morali e inconvenienti della vita quotidiana), sia per macrocategorie (relazioni, impegno e rispetto delle regole) funzionali all'analisi statistica. Per la codifica degli SMI, abbiamo considerato due categorie: attaccamento e agonismo, in base al tipo di rabbia descritta rispettivamente come rabbia da abbandono o rabbia da sfida.

Risultati. L'analisi dei dati mostra differenze significative per quanto riguarda gli antecedenti situazionali in funzione del gruppo età ($\chi^2=27,7$; $df=12$; $p=.006$). In particolare, le differenze riguardano le categorie relazioni familiari, più frequenti a 11 anni (56,3%) che non a 14 (16,7%) e 18 (27,1%) e valori morali, assenti nei testi degli undicenni e in percentuali quasi equivalenti negli altri due gruppi (rispettivamente 52,9% e 47,1%). L'analisi degli antecedenti nelle tre macrocategorie conferma

le differenze per età ($\chi^2=9,9$; $df=4$; $p=.04$); i valori dei residui standardizzati corretti mostrano che la differenza riguarda soprattutto la macrocategoria rispetto delle regole, antecedente riportato più frequentemente a 14 e 18 anni (41,4% e 48,3%), piuttosto che a 11 (10,3%). Le differenze si confermano anche per gli SMI ($\chi^2=12,8$; $df=2$; $p=.002$), nella direzione di un aumento del sistema dell'attaccamento e di una diminuzione del sistema agonistico al crescere dell'età. Inoltre, emergono differenze significative in funzione del genere per quanto riguarda gli antecedenti ($\chi^2=17,2$; $df=6$; $p=.009$), i maschi riportano più frequentemente episodi di rabbia in relazione a impegno scolastico ($M=70,4\%$, $F=29,6\%$) e le femmine maggiormente antecedenti relativi a relazioni amicali ($F=65,3\%$; $M=34,7\%$) e relazioni familiari ($F=62,5\%$; $M=37,5\%$). Infine, per quanto riguarda gli SMI, sebbene il sistema agonistico sia molto più frequente (85%) rispetto a quello di attaccamento (15%), emergono differenze significative di genere ($\chi^2=5,3$; $df=1$; $p=.02$), con il sistema agonistico più frequente nei maschi ($M=53,6\%$, $F=46,4\%$) e quello di attaccamento più nelle femmine ($F=70,4\%$, $M=29,6\%$).

Discussione. La rabbia agonistica nelle relazioni interpersonali si conferma tipica dell'adolescenza (Barone, 2007). I risultati verranno discussi focalizzando l'attenzione sui collegamenti tra macrocategorie e SMI.

Bibliografia

- Antoniotti C., (2007), La rabbia in adolescenza, in I.Grazzani Gavazzi e V.Ornaghi (op.cit.) pp.101-127, Milano,McGraw-Hill
- Antoniotti C., Grazzani I. (2010), La regolazione di rabbia e tristezza nelle narrazioni di preadolescenti, atti del XV Congresso Nazionale SITCC, Milano, 4-7 Novembre.
- Barone L. (2007), Emozioni e sviluppo: percorsi tipici e atipici, Roma, Carocci.
- Barone L., Galati D., Marchetti A. (1992), Le occasioni di tristezza e rabbia in età evolutiva, in *Età Evolutiva*, 41, pp.27-40.
- Barone L., Zaccagnino M. (2004), Eventi di vita e costruzione della semantica emozionale in adolescenza, I.Grazzani (a cura di), *La competenza emotiva*, Milano, Unicopli.
- Gilbert P. (1989), *Human Nature and Suffering*, London, Herlbaum.
- Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V. (2007), *La narrazione delle emozioni in adolescenza*, Milano,McGraw-Hill.
- Liotti G., Monticelli F. (a cura di) (2008), *I sistemi motivazionali nel dialogo clinico*, Milano, Cortina.
- Liotti G. (2001), *Le opere della coscienza*, Milano, Cortina.
- Scherer K.R., (ed.) (1988), *Facets of Emotion*, Hillsdale, Erlbaum.

Valutazione delle bugie dette in nome del bene collettivo: una ricerca in età evolutiva
Lucia Donsì, Claudia Toscano
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali - Università degli Studi di Napoli "Federico II"
E-mail: donsì@unina.it
<p>Introduzione</p> <p>In relazione a un precedente lavoro (Donsì et al., 2010) sulla concettualizzazione e la valutazione di bugia e verità in bambini in età scolare, questa ricerca vuole esaminare in contesto italiano la valutazione da parte di bambini, preadolescenti e giovani adulti delle menzogne che in ambito anglosassone vengono definite "bugie blu", cioè le bugie dette nell'interesse della collettività (Barnes, 1994; Bok, 1978).</p> <p>L'argomento assume una certa rilevanza teorica, sia in relazione allo studio dei legami tra orientamenti culturali (individualistici o collettivistici) e scelte morali e comunicative (Forgas, Williams, 2001), che alle ipotesi che collegano la capacità di mentire alla Teoria della Mente (Wimmer, Perner, 1983; Camaioni, 1995).</p> <p>A tutt'oggi, un solo studio ha esaminato la valutazione delle bugie blu in età evolutiva, in un contesto culturale molto diverso dal nostro, cioè quello cinese, in cui si è riscontrato che i bambini iniziano a comprendere le bugie blu a circa 7 anni e da quell'età agli 11 anni aumenta la loro propensione a valutare più positivamente il mentire per il bene collettivo rispetto a quello per se stessi (Fu et al., 2008).</p> <p>Obiettivo del nostro lavoro è verificare se anche nel contesto italiano, con l'aumentare dell'età, i bambini valutino in modo più positivo le bugie dette in nome del bene collettivo più che per se stessi o se, come la letteratura segnala per il comportamento del mentire in contesto occidentale, la tendenza sia opposta (Fu et al., 2007).</p> <p>Metodo</p> <p>A questo studio hanno partecipato 150 soggetti: 50 alunni di terza elementare (M: 23; F: 27; e. m. 8,5), 50 alunni di prima media (M: 23; F: 27; e. m. 11,7 anni) provenienti da scuole napoletane, e 50 studenti dell'Università di Napoli (M: 20; F: 30; e. m. 20,4). Ai partecipanti è stato richiesto di valutare le affermazioni del protagonista di 4 brevi storie che implicano un conflitto tra il beneficio del sé e quello della collettività, che richiede di preferire l'uno o l'altra (Fu et al., 2008): nella prima storia (Gara di matematica) mentire è più vantaggioso per il sé che per il gruppo, nella seconda (Gara di skateboard) dire la verità aiuta la collettività a danno del sé, nella terza (Concorso di disegno), mentire aiuta il gruppo a svantaggio del sé, nella quarta (Partita di pallavolo), dire la verità aiuta il sé a danno del gruppo. Le collettività cui fanno riferimento le storie sono il gruppo classe, la squadra sportiva, il gruppo di amici che condivide un hobby. Ai partecipanti è stato chiesto chi avrebbe beneficiato di quella scelta (la collettività, lui o nessuno); se il protagonista avesse detto una bugia, una verità o qualcos'altro; infine di valutare su una scala a 7 punti (da molto buono a molto cattivo) quello che il protagonista aveva detto.</p> <p>Due sequenze diverse delle storie hanno assicurato il controllo di una possibile influenza dell'ordine degli item. Gli alunni delle elementari e delle medie sono stati intervistati individualmente, gli studenti universitari collettivamente per iscritto.</p>

Risultati e discussione

In relazione alle domande di classificazione, è stato condotto il test del χ^2 per stabilire la relazione tra l'età e il genere dei partecipanti sia con l'indicazione del beneficiario che con la classificazione delle affermazioni come veritiere o menzognere. Per quanto riguarda la valutazione dell'effetto delle variabili ETA' e GENERE sul grado di bontà/cattiveria delle affermazioni sono tuttora in corso delle valutazioni tramite analisi ANOVA e analisi post-hoc per ciascuna fascia d'età e ciascun genere sessuale.

I primi risultati sembrano indicare che:

non si rilevano differenze significative attribuibili alla variabile GENERE;

per quanto riguarda la valutazione del destinatario del beneficio, al crescere dell'età aumenta la valutazione "esatta" del beneficio, ma nei giovani adulti è significativamente più presente l'indicazione che l'affermazione del protagonista non porta beneficio a nessuno;

relativamente alla valutazione se il protagonista abbia detto una bugia, la verità o qualcos'altro, al crescere dell'età la risposta viene indicata con sempre maggior sicurezza, ma anche qui nei giovani adulti c'è in modo significativamente differente l'indicazione che l'affermazione del protagonista è "qualcos'altro";

al crescere dell'età, aumenta la valutazione della cattiveria del mentire a proprio vantaggio; diminuisce la valutazione di bontà della verità a vantaggio della collettività; riguardo al mentire per la collettività si passa da una valutazione imparziale a una di bontà solo nei giovani adulti; il dire la verità a favore di se stessi viene giudicato né buono né cattivo da tutti e tre i gruppi.

Dunque con l'età si incrementa in modo significativo la valutazione positiva del mentire per la collettività, ma, a differenza dei risultati in contesto cinese, l'età critica risulta posticipata alla prima età adulta, il che conferma l'influenza dell'orientamento culturale di provenienza.

Bibliografia

Barnes, J.A. (1994). *A pack of lies: Towards a sociology of lying*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bok, S. (1978). *Lying: Moral choice in public and private life*. New York: Vintage.

Camaioni, L. (1995). *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Roma-Bari: Laterza.

Donsì, L., Menna, P., de Gruttola, M. A. (2010). "Valutazione infantile di bugia e verità: ruolo dell'intenzione e del contesto comunicativo". Contributo al Simposio "Io con gli altri: aspetti individuali e relazionali nell'adattamento psicosociale in età prescolare e scolare" (proponenti: Lucia Donsì & Emanuela Rabaglietti), XXIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione A.I.P., Bressanone, 26-28 settembre

Forgas, J.P., Williams, K.D. (2001). *Social influence: Direct and indirect processes*. Sydney, Australia: Psychology Press.

Fu, G., Evans, A. D., Wang, L., Lee, K. (2008). Lying in the name of the collective good: a developmental study. *Developmental Science*, 11 (4), 495–503.

Fu, G., Xu, F., Cameron, C.A., Heyman, G., Lee, K. (2007). Cross-cultural differences in children's choices, categorizations, and evaluations of truths and lies. *Developmental Psychology*, 43, 278–293.

Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Contributo alla validazione italiana del Problem Solving Inventory per adolescenti
Lea Ferrari*, Maria Cristina Ginevra°, Laura Nota*, P.P. Heppner** & M. J. Heppner**
*Università di Padova - Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione Via Belzoni 80 35121 Padova ° Università di Cassino - Dipartimento di Scienze Filosofiche e Sociali C/O LARIOS Via Belzoni 80 35121 Padova ** University of Missouri - Department of Educational, School & Counseling Psychology 16, Hill Hall 65211, Columbia - Missouri
lea.ferrari@unipd.it
<p>Introduzione. Sono molti gli studi che si sono occupati di comprendere come i giovani affrontano le situazioni problematiche e stressanti (Lazarus & Folkman, 1984). Come evidenziato nella rassegna effettuata da Heppner, Witty, e Dixon, (2004) particolare attenzione è stata dedicata a studiare come i giovani valutano le loro abilità di problem solving e come questa valutazione influenzi numerosi outcomes relativi all'adattamento psicosociale.</p> <p>Questo studio si propone di valutare i requisiti psicometrici della versione italiana del Problem Solving Inventory per adolescenti (PSI) (Heppner, 1988) – in particolare la consistenza interna e la validità, la sua relazione con la qualità di vita, la validità concorrente, la presenza di differenze nei livelli di problem solving per genere ed età, e infine l'invarianza fattoriale per età. Per quanto riguarda la validità di costrutto ci si attende di trovare una struttura fattoriale simile a quella individuata da Nota, Heppner, Soresi, e Heppner (2009) e che gli item saturino in un unico fattore (Cohen, 1988). Per quanto riguarda la validità discriminante, ci si attende di trovare delle correlazioni inferiori a $\cdot 30$ con il questionario La Mia Vita da Studente (Soresi & Nota, 2003, 2007) che valuta la soddisfazione percepita per svariati ambiti di vita (Tinsley & Tinsley, 1987). Sempre per quanto riguarda la validità discriminante ci si aspetta di trovare delle differenze per genere come precedentemente riscontrato da Nota et al. (2009). Per quanto riguarda l'attendibilità si attendono indici di almeno $\cdot 60$ (Nunnally & Bernstein, 1994). A proposito della validità fattoriale ci si attende di riscontrare l'invarianza fattoriale per età.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti. Sono stati coinvolti 5452 adolescenti, 2500 maschi (45.9%) e 2952 femmine (54.1%) di età media pari a 16.35 (DS = 1.89). Di essi, 960 (480 maschi e 480 femmine, età media = 12.84, DS = $\cdot 99$) frequentano la scuola media; 1723 (768 maschi e 955 femmine, età media = 16.24, DS = $\cdot 81$) frequentano il primo triennio della scuola superiore; 2769 (1252 maschi e 1517 femmine, età media = 17.63, DS = $\cdot 63$) frequentano gli ultimi due anni della scuola superiore.</p> <p>Materiali. Problem Solving Inventory (Heppner, 1988) nella versione per adolescenti. Questo strumento si propone di valutare le capacità di risoluzione di problemi degli adolescenti. I 35 item richiedono di essere valutati lungo una scala Likert che va da 0 (sono molto d'accordo) a 6 (sono molto in disaccordo).</p> <p>La Mia Vita da Studente (Soresi & Nota, 2003, 2007) si propone di valutare la soddisfazione percepita dagli adolescenti a proposito della loro vita. I 26 item richiedono di essere valutati lungo una scala Likert che va da 1 (decisamente non descrive la mia situazione attuale) a 5 (descrive moltissimo la mia situazione attuale).</p>

Procedura. Per verificare la validità di costrutto è stata utilizzata l'analisi fattoriale esplorativa con successiva rotazione obliqua. Per verificare la struttura fattoriale è stata effettuata un'analisi confirmativa (Joreskog & Sorbon, 2004). Per valutare la validità discriminante, sono state effettuate le correlazioni tra il PSI e il questionario La mia Vita da Studente. Una MANOVA è stata effettuata per valutare le differenze per genere ed età nelle sottoscale del PSI. Infine per valutare l'invarianza fattoriale per età è stato utilizzato un approccio multigruppo (Jöreskog, 1971).

Risultati. Le analisi fattoriali hanno rilevato una struttura trifattoriale che spiega il 41.84% della varianza. Il primo fattore si riferisce alla tendenza ad approcciare il problema (15 item, 23.58% della varianza spiegata); il secondo fattore si riferisce alle credenze di efficacia nelle proprie abilità di problem solving (9 item, 12.52% della varianza spiegata); il terzo fattore si riferisce alla percezione di autocontrollo nelle proprie abilità di problem solving (7 item, 5.74% della varianza spiegata). L'analisi fattoriale confirmativa ha indicato indici di fit adeguati $\chi^2(431 \text{ n} = 5452) = 8723.16$; $p < .001$; CFI = .94; NNFI = .94; RMSEA = .067 (CI90 = .066-.068). La consistenza interna è risultata soddisfacente, alpha di Cronbach pari a .91, .79, e .69 nei tre fattori. Relativamente alla validità discriminante la maggioranza delle correlazioni è risultata inferiore a .30. Per quanto riguarda le differenze per genere ed età la MANOVA indica che lo strumento è sufficientemente sensibile. Infine l'invarianza fattoriale permette di affermare che la struttura a tre fattori del PSI è invariante per età.

Discussione. I nostri risultati suggeriscono che il questionario Problem Solving Inventory per adolescenti mostra indici psicometrici adeguati e può quindi essere utilizzato per raccogliere informazioni sulle capacità di problem solving degli adolescenti italiani.

Bibliografia

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heppner, P.P. (1988). *The Problem Solving Inventory (PSI): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Heppner, P.P., Witty, T.E., & Dixon, W.A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.
- Jöreskog, K.G. (1971). Statistical Analysis of Congeneric Tests. *Psychometrika*, 36, 109-133.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2004). *Lisrel 8.7 for Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Nota, L., Heppner, P.P., Soresi, S., & Heppner, M.J. (2009). Examining cultural validity of the problem-solving inventory (PSI) in Italy. *Journal of Career Assessment*, 17, 478-494.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd Edition). New York: McGraw Hill Inc.
- Soresi, S., & Nota, L. (2003). *Portfolio Clipper per l'orientamento dagli 15 ai 19 anni - Volume III°: Abilità sociali e qualità della vita*. Firenze: ITER-Organizzazioni Speciali.
- Soresi, S., & Nota, L. (2007). *ASTRID Portfolio per l'assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità - ORIENTAMENTO*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Tinsley, H.E., & Tinsley, D.J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.

Contributo all'adattamento italiano della Scala di Contagio Emotivo di Doherty
Alida Lo Coco, Sonia Ingoglia
Dipartimento di Psicologia, Università di Palermo
alicoco@unipa.it, ingoglia@unipa.it
<p>Introduzione</p> <p>È ormai da tempo riconosciuta l'idea secondo cui le emozioni sono contagiose: quando le persone che ci stanno intorno mostrano gioia, iniziamo a sorridere e a sentirci più felici, mentre quando sono afflitte, ci incupiamo e iniziamo a sentirci più tristi (Darwin, 1872; McDougall, 1928; 1881; Jung, 1968; Reik, 1948). Sebbene il fenomeno del contagio emotivo sia noto da lungo tempo, solo intorno agli anni novanta, grazie al lavoro di sistematizzazione teorica ed empirica di Hatfield e colleghi (Hatfield et al., 1992, 1993, 1994, 2009), ha avuto inizio una riflessione più articolata su questo tema. Appena alcuni anni più tardi, la scoperta nei primati dei neuroni specchio da parte di Rizzolatti e colleghi (Rizzolatti et al., 1996; Gallese et al., 1996) ha contribuito in modo rilevante a rendere più chiare e a sostanziare di nuovi contenuti le ipotesi già formulate da Hatfield e colleghi. Tale scoperta, infatti, ha gettato una nuova luce sull'esperienza del contagio emotivo ed enfatizzato le implicazioni che tale fenomeno può avere per la comprensione della cognizione, dell'emozione e del comportamento dell'uomo.</p> <p>Secondo la teoria di Hatfield e colleghi (1992), il contagio emotivo è “la tendenza a imitare e a sincronizzarsi automaticamente con le espressioni facciali, vocali, posturali e gestuali di un'altra persona e, quindi, a convergere emotivamente” (pp.153-154). Quando un individuo è in presenza di un'altra persona, tende in modo continuo e automatico a mimare le espressioni emotive dell'altro e a sincronizzarsi con le sue espressioni – facciali, vocali, posturali e strumentali; il feedback afferente generato da questa mimica produce un'esperienza emotiva congruente simultanea e in questo modo l'individuo tende a convergere emotivamente con l'altro. Secondo questa teoria, l'emozione di un'altra persona non è semplicemente sentita o compresa; essa, piuttosto, è “colta” ed espressa in un modo caratteristico a seconda della particolare emozione di cui si è testimoni. Come è stato di recente sottolineato da Hatfield et al. (2009), il contagio emotivo è un elemento essenziale dell'interazione umana – che assiste l'individuo nella “lettura della mente” consentendogli di comprendere e condividere i sentimenti degli altri.</p> <p>Per studiare le differenze individuali nella suscettibilità al contagio emotivo è necessario disporre di strumenti di rilevazione validi e attendibili. Attualmente, l'unico strumento specificamente costruito per misurare questo costrutto è la Scala di contagio emotivo (SCE) messa a punto da Doherty e colleghi (Doherty, 1997; Doherty et al., 1995). La SCE è uno strumento autovalutativo disegnato per rilevare la suscettibilità a “catturare” cinque emozioni di base: la rabbia, la paura, la tristezza, la felicità e l'amore. Finora in Italia non vi è alcuno strumento valido e attendibile per misurare la suscettibilità al contagio emotivo.</p> <p>Obiettivi</p> <p>La ricerca è stata sviluppata per adattare la SCE al contesto italiano. In particolare, il primo obiettivo è stato quello di valutare la struttura dimensionale della scala. Il secondo obiettivo è stato quello di valutarne l'attendibilità in termini di coerenza interna. Il terzo obiettivo è stato quello di esaminare la validità di costrutto, indagando le relazioni con l'empatia, la fragilità emotiva, i tratti di femminilità-mascolinità e il livello di differenziazione Sé-Altro.</p>

Metodo

Partecipanti

Alla ricerca hanno preso parte 649 giovani (60% donne) di età compresa fra i 18 e i 27 anni (età media = 22.66, DS = 2.40) di diverse città italiane.

Misure

Per rilevare il contagio emotivo, è stata impiegata la SCE (Doherty, 1997). La versione italiana della scala è stata ottenuta usando il metodo della backtranslation. Inizialmente è stata effettuata una traduzione dall'inglese all'italiano e questa versione è stata ri-tradotta in inglese da un insegnante madrelingua inglese. Le due versioni inglesi (quella originale e quella ri-tradotta) sono state confrontate allo scopo di verificare la somiglianza della versione italiana con quella originale. La forte corrispondenza osservata tra le due forme indica che la versione italiana della SCE può essere considerata coerente con quella originale.

Per rilevare la desiderabilità sociale, è stata impiegata la versione italiana della Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (Crowne & Marlowe, 1960; Manganelli et al., 2000).

Per rilevare l'empatia, è stata impiegata la versione italiana dell'Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980, 1983; Albiero et al., 2006).

Per rilevare la fragilità emotiva, è stata usata la Scala della Fragilità Emotiva (Caprara et al., 1991).

Per rilevare gli stili di personalità maschilini e femminili è stata impiegata la versione italiana del Bem Sex Role Inventory (Bem, 1972; De Leo & Villa, 1986).

Per rilevare il livello di differenziazione Sé-Altro, è stata usata la versione italiana della Self-Other Differentiation Scale (Olver et al., 1989; Ingoglia et al., 2011).

Procedura

Le scale autovalutative sono state somministrate individualmente da due giovani ricercatrici.

Risultati

Le analisi fattoriali (esplorative e confermative) hanno evidenziato una struttura multidimensionale a cinque fattori, corrispondenti alle cinque emozioni rilevate dalla scala, ovvero la paura, la rabbia, la tristezza, la felicità e l'amore. I risultati hanno mostrato inoltre una buona coerenza interna. Infine, le analisi correlazionali hanno evidenziato una buona validità di costrutto: la suscettibilità al contagio emotivo è risultata infatti associata positivamente all'empatia, alla fragilità emotiva e alla femminilità; è risultata inoltre correlata negativamente alla differenziazione Sé-Altro; infine non è risultata associata alla desiderabilità sociale.

Bibliografia

Albiero, P., Ingoglia, S., & Lo Coco, A. (2006). Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Reactivity Index di Davis. *Testing Psicometria Metodologia*, 13(2), 107-125.

Bem, S. L. (1972). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155

Caprara, G. V., Perugini, M., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. (1991). *Scala per la misura della fragilità emotiva*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of

- psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349–354.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- De Leo, D., & Villa, A. (1986). *Il problema del rilevamento delle tipologie sessuali e il Bem Sex Role Inventory*. Firenze: O.S.
- Doherty, R. W. (1997). The Emotional Contagion Scale: A measure of individual differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21(2), 131-154
- Doherty, R. W., Orimoto, L., Singelis, T. M., Hatfield, E. & Hebb, J. (1995). Emotional contagion: Gender and occupational differences. *Psychology of Women Quarterly*, 19(3), 355–371.
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L. & Rizzolatti G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1992). Primitive emotional contagion. In S. C. Margaret (Ed.), *Emotion and social behavior: Review of personality and social psychology*, Vol. 14 (pp. 151–177). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96-99.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Ingoglia, S., Lo Coco, A., Liga, F., & Lo Cricchio, M. G. (2011). Emotional separation and detachment as two distinct dimensions of parent-adolescent relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (3), 271-281.
- Jung, C. G. (1968). *Lecture five: Analytical psychology: Its theory and practice (151-160)*. New York: Random House.
- Manganelli Rattazzi, A. M., Canova, L., & Marcorin, R. (2000). La desiderabilità sociale: Un'analisi di forma brevi della scala di Marlow e Crowne. *Testing, Psicometria, Metodologia*, 7, 5-17.
- Olver, R. R., Aries, E., & Batgos, J. (1989). Self-other differentiation and the mother-child relationship: The effects of sex and birth order. *Journal of Genetic Psychology*, 150(3), 311-321.
- Reik, T. (1948). *Listening with the third ear: The inner experience of a psychoanalyst*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

L'UTILIZZO PREFERENZIALE DI VIDEOGIOCHI A CONTENUTO AGGRESSIVO IN ETÀ EVOLUTIVA E LE CONSEGUENZE IN TERMINI DI ADATTAMENTO PSICOSOCIALE

LUCA MILANI

CRIDEE (Centro Ricerche sulle Dinamiche Evolutive ed Educative) - Università Cattolica di Milano –
Largo Gemelli 1, 20123 Milano

Luca.Milani@unicatt.it

Introduzione

Il videogioco è un'attività ricreativa tra le preferite dai bambini italiani: oltre i due terzi dei giovani tra i 6 e i 14 anni li utilizzano regolarmente (ISTAT, 2006). Molti di questi videogiochi (VG) sono connotati da contenuti di natura violenta, che letteratura internazionale ha mostrato essere associati alla messa in atto di comportamenti aggressivi (Carnagey e Anderson, 2005; Krahé e Möller, 2004; Slater et al. 2003). Ricerche più recenti di natura longitudinale (Anderson et al., 2008) hanno confermato la correlazione piuttosto solida tra uso del VG violento e insorgenza di problematiche di natura aggressiva. A partire da questi dati internazionali, la presente ricerca ha l'obiettivo di meglio comprendere – a livello nazionale – le dinamiche di interazione tra l'utilizzo del gioco elettronico e diversi aspetti della costellazione di vita dei bambini (relazioni con i genitori, relazioni interpersonali ed elaborazione cognitiva delle difficoltà).

Obiettivi

- Verificare se l'utilizzo preferenziale di videogiochi a contenuti violenti sia correlato a problemi di adattamento in età evolutiva (in particolare in termine di condotta aggressiva, di problemi di internalizzazione/esternalizzazione, e di problemi nelle strategie di coping).
- Verificare se alcune caratteristiche dell'ambiente di crescita dei bambini siano correlate con l'uso di videogiochi violenti.

Partecipanti

Cinquecentosettantaquattro bambini di età compresa tra 7 e 15 anni ($M=11.86$; $DS=1.11$), frequentanti scuole elementari e medie della provincia di Milano. Duecentonovantatre partecipanti sono maschi (età media= 11.50 ; $DS=1.26$), 281 femmine (età media= 11.52 ; $DS=1.40$).

Procedura

Ai partecipanti sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- TRI - Test delle relazioni interpersonali (Bracken, 1993).
- Children's Coping Strategies Checklist (Ayers e Sandler, 1999).
- Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva - Scala AFV (Caprara et al., 1992).
- Scheda di rilevazione delle abitudini d'uso dei videogiochi

Alle madri dei partecipanti sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- CBCL - Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991).

- PSI - Parenting Stress Index – Short Form (Abidin, 1995).

Risultati

In base ai dati ottenuti dalla scheda di rilevazione delle abitudini d'uso dei videogiochi, i partecipanti sono stati divisi in “utilizzatori di giochi violenti” (N=205; 36.4%) e “non utilizzatori di giochi violenti” (N=358; 63.6%). I maschi sono risultati i maggiori utilizzatori di videogiochi violenti rispetto alle femmine (79.5% vs. 20.5%).

Tra le due popolazioni sono emerse le seguenti differenze:

- nel test TRI gli utilizzatori di videogiochi violenti evidenziano relazioni interpersonali complessivamente più negative con le madri (M=96.3 vs. 100.0; $t(567)=2.75$, $p<.01$).
- gli utilizzatori abituali di videogiochi violenti (sia maschi sia femmine) ottengono punteggi più elevati (M=18.2 vs. 15.6; $t(567)=-8.00$, $p<.001$) nel test AFV.
- gli utilizzatori abituali di videogiochi violenti mostrano punteggi più elevati nella scala di esternalizzazione della CBCL (M=11.4 vs. 8.5; $t(567)=4.73$, $p<.01$).

Per verificare se le variabili misurate fossero in grado di predire problemi di natura aggressiva, è stata condotta una serie di regressioni lineari *stepwise* inserendo come variabili indipendenti: qualità delle relazioni interpersonali (TRI), stress genitoriale (PSI), strategie di coping, utilizzo del videogioco violento, ore alla settimana di uso di videogiochi, età e genere; e come variabili dipendenti: punteggio di esternalizzazione/internalizzazione (CBCL) e punteggio al test AFV. Ne sono emersi due modelli significativi. Il primo ($F=25.58$; $p<.01$; $R^2=.21$) vede come predittori dei comportamenti aggressivi misurati dalla scala AFV: età ($\beta=.219^{**}$), uso di videogiochi violenti ($\beta=.161^{**}$), ore alla settimana di uso di videogiochi ($\beta=.190^{**}$) e livello di stress genitoriale ($\beta=.095^*$). Il secondo ($F=30.41$; $p<.01$; $R^2=.21$) vede come predittori del livello di esternalizzazione misurato dalla CBCL: età ($\beta=.121^{**}$), uso di videogiochi violenti ($\beta=.093^*$), ore alla settimana di uso di videogiochi ($\beta=.093^*$) e livello di stress genitoriale ($\beta=.392^{**}$).

Questi risultati confermano la connessione tra utilizzo di videogiochi violenti e problemi di aggressività e aprono interessanti scenari circa la necessità di considerare l'uso abituale dei videogiochi violenti come un possibile fattore di rischio – soprattutto quando connesso ad altre problematiche di natura evolutiva riferibili al complesso dell'ambiente di crescita del bambino – per la messa in atto di comportamenti maladattivi di natura aggressiva. Questi risultati saranno oggetto di approfondimento mediante un secondo studio, di natura longitudinale, che è in corso di avvio nell'ambito delle attività di ricerca del C.Ri.D.E.E. (Centro Ricerche sulle Dinamiche Evolutive ed Educative).

Bibliografia

- Abidin, R.R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources. Versione italiana: Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E., & Serantoni, G. (2008). *PSI – Parenting Stress Index*. Firenze: Giunti O.S.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 profile*. University of Vermont: Department of psychiatry. Versione italiana: Frigerio, A. (2001). *CBCL - Child Behavior Checklist/4-18*. Bosisio Parini: Medea.

- Anderson, C.A., Sakamoto, A., Gentile, D.A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), e1067-e1072.
- Ayers, T.S., & Sandler, I.N. (1999). *Manual for the children's coping strategies checklist & the how I coped under pressure scale*. Tempe: Arizona State University.
- Bracken, B.A. (1993). *AIR – Assessment of Interpersonal Relations*. Austin: PRO-ED. Versione italiana: Bracken, B.A. (1996). *TRI – Test delle relazioni interpersonali*. Trento: Erickson.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Vallone R. (1992). *Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva*. Firenze: Giunti O.S.
- Carnagey, N.L., & Anderson, C.A. (2005). The Effects of Reward and Punishment in Violent Video Games on Aggressive Affect, Cognition, and Behavior. *Psychological Science*, 16(11), 882-889.
- ISTAT (2006). *Indagine multiscopo sulle famiglie: "I cittadini e il tempo libero"*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Krahé, B., & Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(1), 53-69.
- Slater, M.D., Henry, K.L., Swaim, R.C., & Anderson, L.L. (2003). Violent media content and aggressiveness in adolescents: A downward spiral model. *Communication Research*, 30(6), 713-736.

DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO E <i>PROBLEM SOLVING</i> SOCIALE
Laura Spadaro, Pina Filippello e Flavia Marino
Università di Messina – Facoltà di Scienze della Formazione, via Concezione, 8
laura_spadaro2@virgilio.it
<p>Introduzione</p> <p>Numerose ricerche (Kalyva e Agaliotis, 2009; Wiener e Schneider, 2002) hanno messo in evidenza che i bambini con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) possono esibire condotte socialmente disadattive in classe. In particolare, è stato osservato che i bambini con DSA, rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, intraprendono minori iniziative non verbali nel dare avvio ad una interazione con un compagno (Agaliotis e Kalyva, 2006); inoltre, sono stati riscontrati più alti livelli di comportamenti distruttivi e aggressivi (Walzer e Nabuzoka, 2007) e la tendenza a ricorrere a strategie ostili ed evitanti per la risoluzione dei conflitti interpersonali (Agaliotis & Goudiras, 2009). Dalle ricerche effettuate, è emerso, ancora che, a causa della loro scarsa competenza sociale, i bambini con DSA possono frequentemente essere vittime di atti di bullismo e sperimentare così l'isolamento sociale (Mishna, 2008). Il doppio insuccesso personale vissuto, quello relativo al raggiungimento degli obiettivi scolastici e quello riguardante l'ambito delle relazioni interpersonali, incide profondamente sul benessere psicologico ed emotivo di questi bambini.</p> <p>Scopo e metodo</p> <p>Questa ricerca si propone di indagare sia le strategie di <i>coping</i> a cui i bambini con DSA dichiarano di ricorrere per affrontare i conflitti interpersonali sia le strategie che considerano più funzionali per risolvere i problemi relazionali. Nello specifico si vuole verificare se i bambini con DSA, rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, affermano di adottare più frequentemente strategie di <i>coping</i> disfunzionali per la risoluzione delle situazioni problematiche proposte con i compagni, con gli amici, con i genitori e con gli insegnanti e se mostrano una minore coerenza tra la strategia che sostengono di utilizzare e quella indicata come migliore per la risoluzione delle situazioni problematiche.</p> <p>Partecipanti</p> <p>Alla ricerca hanno partecipato 14 bambini con DSA (9 maschi e 5 femmine) di età compresa tra gli 8 e i 10 anni e 14 bambini senza disturbo appaiati per età, genere e livello socio-culturale. Tutti i bambini del gruppo sperimentale hanno ottenuto un punteggio inferiore a 2 DS alle prove di letto-scrittura (Prove di lettura MT, Cornoldi & Colpo, 1981/1995/1998 e la Batteria per la valutazione della correttezza e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo, Tressoldi & Cornoldi, 2000) e un Q.I. medio di 95 alla Wechsler Intelligence Scale for Children (2006).</p> <p>Materiali e procedura</p> <p>In relazione allo studio di Agaliotis e Goudiras (2004) sono state elaborate 16 brevi storie che descrivono ipotetiche situazioni conflittuali con i compagni, gli amici, i genitori e gli insegnanti (Filippello, Fiorentino & Bagnato, 2000). Le storie sono state somministrate individualmente a tutti i bambini. Per ogni storia letta, al bambino è stato chiesto di indicare sia l'opzione corrispondente al suo comportamento in quella determinata situazione (Strategia utilizzata), sia la strategia di coping secondo lui più funzionale da adottare per la risoluzione della situazione problematica proposta (Strategia migliore), scegliendo, in entrambi i casi, tra strategia assertiva, passiva o aggressiva.</p>

Risultati e discussione

Il presente studio mette in luce le difficoltà incontrate dai bambini con DSA nella risoluzione dei conflitti interpersonali. In particolare emerge che, a differenza del gruppo di controllo che dichiara di mettere in atto prevalentemente strategie di tipo assertivo con tutti i *partner* dell'interazione, i bambini con DSA affermano di ricorrere maggiormente a strategie di *coping* aggressive per la risoluzione dei conflitti interpersonali con gli amici [$t(26) = 2.26, p < .05$] e con i compagni [$t(26) = -3.99, p < .001$] e a strategie di tipo passivo con gli insegnanti [$t(26) = 2.43, p < .05$]. Tra i due gruppi, non vi sono, invece, differenze significative nella scelta delle strategie utilizzate per la risoluzione di situazioni conflittuali con i genitori. In linea con i risultati della letteratura, è possibile constatare che i bambini con DSA sperimentano non solo l'insuccesso scolastico ma anche quello delle relazioni interpersonali. Il dato particolare emerso da questa ricerca riguarda la differenza tra le modalità di *coping* utilizzate a scuola e quelle nell'ambiente familiare. Evidentemente, lo stress vissuto in classe favorisce l'insorgenza di comportamenti disadattivi che, invece, non si manifestano in altri contesti.

Bibliografia

Agaliotis, I. e Goudiras, D. (2004), *A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities*, in "Research in Developmental Disabilities";

Filippello G., Fiorentino S. e Bagnato K.(2000), *Attribuzione di stati emotivi e soluzione di problemi sociali in soggetti aggressivi*, Stili di Psicologia dell'Educazione;

Kaliva E. e Agaliotis I. (2009), *Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD?*, in "Research in Developmental Disabilities";

Walzer A. e Nabuzoka D., (2007), *Academic Achievement and Social Functioning of Children With and Without Learning Difficulties*, in "Educational Psychology";

Wiener, J., e Schneider, B. H. (2002), *A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities*. "Abnormal Child Psychology".

Sessione tematica O

“Adolescenza e comportamenti a rischio”

PG.274

Valori e comportamenti antisociali in adolescenza: il ruolo di moderazione dell'esposizione alla violenza scolastica di S. Aquilar e G. De Angelis

PG.277

Ragioni delle diete e condotte alimentari disturbate in adolescenza di M. Bina, F. Graziano e S. Ciairano

PG.279

Profili di preadolescenti e comportamenti a rischio alla guida della bicicletta di A. Di Norcia, A. S. Bombi, A. M. Giannini

PG.282

Tendenze esternalizzanti e internalizzanti: Il valore predittivo dei Big Five nelle forme pure e nella covariazione tra tendenze internalizzanti ed esternalizzanti nei giovani adolescenti di M. Gerbino, C. Pastorelli, M. Milioni e G. V. Caprara

PG.285

Relazione tra cure paterne e sintomi di binge-eating, in un gruppo non clinico di tardo adolescenti di A. M. Gervasi, C. Laudani e G. Guzzo

PG.287

Popolarità, rifiuto e accettazione dei pari in adolescenti aggressivi nel contesto siciliano di M. G. Lo Cricchio e C. Zappulla

PG.289

Stati di identità e consumo alcolico in adolescenza: il fenomeno del binge drinking di A. Lonigro, F. Laghi e F. Liga

PG.291

Personalità e rischio stradale in adolescenza: uno studio su simulatore di D. Marengo, M. Settanni e G. Vidotto

PG.294

Bullismo elettronico e correlati psicosociali in un campione di adolescenti italiani di
R. Renati, C. Berrone, C. Fedrighi e M. A. Zanetti

VALORI E COMPORTAMENTI ANTISOCIALI IN ADOLESCENZA: IL RUOLO DI MODERAZIONE DELL'ESPOSIZIONE ALLA VIOLENZA SCOLASTICA

Serena Aquilar*, Grazia De Angelis**

**Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e lo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali, "Sapienza" Università di Roma*

***Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli Studi di Napoli*

e_mail: sereaquilar@yahoo.it

Introduzione

L'ipotesi di Talcott Parsons, secondo cui la funzione sociale di base dei valori è motivare e controllare il comportamento dei membri del gruppo (Parsons, 1951), è stata ripresa e sviluppata nell'ambito della teoria della struttura universale dei valori di Schwartz (1992; 1994; 2011). Tuttavia, non sono molti gli studi che hanno indagato la relazione tra valori e comportamenti, anche perché l'intensità di questa relazione varia in funzione di diversi fattori contestuali di moderazione (es. Bardi & Schwartz, 2003).

In particolare, i valori potere, edonismo, universalismo, conformismo e sicurezza sembrano quelli maggiormente implicati nel comportamento violento (Knafo, Daniel & Khoury-Kassabri, 2008), nella delinquenza (Romero et al., 2001) e nel bullismo (Knafo, 2003), mentre, per quanto riguarda il nesso tra valori e antisocialità, un fattore di moderazione sembra essere rappresentato dall'esposizione alla violenza (Knafo et al., 2008).

L'obiettivo del presente studio è indagare la relazione tra valori e comportamenti antisociali in adolescenza, analizzando il possibile ruolo di moderazione svolto dall'esposizione alla violenza nel contesto scolastico. L'ipotesi è che i comportamenti antisociali in adolescenza siano positivamente influenzati dai valori del potere e dell'edonismo e negativamente dai valori dell'universalismo, del conformismo e della sicurezza. Si ipotizza, altresì, che l'esposizione ad un contesto scolastico violento amplifichi gli effetti dei valori sulla condotta.

Metodo

La ricerca ha coinvolto 456 adolescenti, 248 maschi (età media 17,64; ds=1,11) e 208 femmine (età media 17,70; ds=1,18), iscritti al III ed al V anno di quattro scuole superiori di Napoli.

Gli strumenti utilizzati sono stati:

- il *Portrait Value Questionnaire* (PVQ) (Schwartz et al., 2001) per rilevare l'importanza assegnata ai valori presi in esame;
- una scala di frequenza dei comportamenti antisociali (Bacchini et al., 2005) costituita da una lista di 25 condotte relative a violazioni di norme morali e/o convenzionali;
- una scala di esposizione alla violenza scolastica costruita hoc (8 item), in cui viene chiesto al soggetto con che frequenza sia stato vittima o testimone di violenza nella propria scuola.

La somministrazione del questionario è avvenuta in classe, nella primavera del 2010.

Risultati

Per esaminare il contributo dei valori e dell'esposizione alla violenza scolastica sul comportamento antisociale, è stata effettuata una regressione gerarchica in cui la variabile dipendente era rappresentata dal comportamento antisociale. I predittori sono stati così inseriti: 1° step, genere sessuale e status socio-economico; 2° step, i valori universalismo, potere, conformismo, sicurezza ed edonismo; 3° step, l'esposizione alla violenza scolastica come vittima e come testimone; 4° step, le interazioni tra i predittori. Il modello ipotizzato spiega complessivamente il 51% della varianza. Ad ogni step è stata ottenuta una variazione significativa della statistica dell' R^2 . Al primo step, vi è il contributo del genere e dello status (9%). Al secondo step, i cinque valori considerati contribuiscono nella misura del 28%. In particolare, il valore conformismo ha un effetto significativamente negativo ($\beta = -.29$ $p < .001$) mentre i valori edonismo ($\beta = .16$ $p < .01$) e potere ($\beta = .17$ $p < .05$) un effetto significativamente positivo sul comportamento antisociale. L'esposizione alla violenza scolastica aggiunge il 7% alla varianza spiegata con un effetto significativo dell'esposizione alla violenza scolastica come testimone ($\beta = .19$ $p < .01$). Infine, le interazioni tra i predittori spiegano un ulteriore 6% di varianza. In particolare, risultano significative le interazioni universalismo*esposizione alla violenza come testimone ($\beta = -.20$ $p < .001$), potere*esposizione alla violenza come vittima ($\beta = .12$ $p < .05$) e sicurezza*genere ($\beta = -.15$ $p < .05$)

Discussione

I risultati sono coerenti con le ipotesi della ricerca. In primo luogo, è emerso un contributo diretto sia dei valori che dell'esposizione alla violenza scolastica nei confronti della messa in atto di comportamenti antisociali. È emerso, inoltre, un effetto di moderazione dell'esposizione alla violenza sulla relazione tra valori e antisocialità. Nei contesti scolastici poco violenti, i comportamenti antisociali sono poco frequenti indipendentemente dai valori sostenuti dal ragazzo. Al contrario, in contesti altamente violenti, le priorità valoriali funzionano come fattori di rischio o protezione nei confronti dei comportamenti antisociali. Una possibile spiegazione è che una pressione sociale positiva (bassa violenza) inibisca il ricorso a condotte antisociali indipendentemente dal sistema di valori del soggetto, mentre una maggiore normatività della violenza nel contesto conduca ad una maggiore influenza delle differenze individuali; in tal modo, individui che aderiscono a valori auto-centrati, quali il potere e l'edonismo, possono sentirsi maggiormente legittimati nel ricorso a condotte antisociali.

Bibliografia

- Bacchini D., Mercurio S., & Vajro S. (2005). Percezione del contesto ambientale e giudizio di gravità sui comportamenti devianti. *Età evolutiva*, 82, 89-96.
- Bardi, A., & Schwartz, S.H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207 – 1220.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3, 199 – 204.
- Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child development*, 79, 652-667.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Romero, E., Sobral, J., Luengo, M.A., & Marzoa, J.A. (2001). Values and antisocial behaviour among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 20-40.

- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1 – 65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S.H. (2011). I valori umani di base: un'introduzione. In G.V. Caprara, E. Scabini S. Steca & S.H. Schwartz (Eds.), *I valori nell'Italia contemporanea* (pp. 13-44). .Milano: Franco Angeli.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.

RAGIONI DELLE DIETE E CONDOTTE ALIMENTARI DISTURBATE IN ADOLESCENZA

Manuela Bina, Federica Graziano, Silvia Ciairano

Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Verdi 10, 10123 Torino

manuela.bina@unito.it

INTRODUZIONE

I comportamenti alimentari disturbati in adolescenza (disturbi alimentari, alimentazione consolatoria, diete incontrollate) si configurano come un insieme di condotte legate alle problematiche evolutive di questa fase dello sviluppo. Esse infatti, analogamente al più ampio insieme di condotte a rischio per la salute (uso di sostanze psicoattive, comportamenti sessuali a rischio, ecc.) a cui appartengono, rappresentano delle condotte dotate di precisi scopi e significati in relazione ai compiti di sviluppo adolescenziali, quali la ridefinizione dell'immagine di sé e la costruzione di legami sociali soddisfacenti (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2007).

Studi inerenti a vari comportamenti a rischio (Cooper e al. 1994; Spruijt-Metz e al. 2004; Giannotta e al. 2009; Bina e al. 2009) hanno evidenziato che differenti motivazioni e significati assegnati a un determinato comportamento a rischio sono legate a diversi gradi di implicazione nello stesso. Per quel che riguarda le condotte alimentari, alcuni studi hanno indagato significati (Spruijt-Metz, 1999) e motivazioni (Jackson e al., 2003; Thørgersen-Ntoumani e al. 2009) dell'alimentazione in generale e la loro relazione con diete, disturbi alimentari e altre forme di alimentazione scorretta. Non sono presenti a nostra conoscenza studi sulle specifiche ragioni delle diete per perdere peso e sulla loro relazione con l'implicazione tanto nelle diete quanto in altre condotte alimentari disturbate a esse correlate. Il presente studio si propone di: 1) descrivere le ragioni delle diete per perdere peso, indagando le dimensioni sottostanti; 2) indagare le relazioni fra ragioni delle diete, loro frequenza e implicazione in disturbi alimentari e alimentazione consolatoria.

Ci attendiamo che le ragioni delle diete siano riconducibili a tre dimensioni: la prima legata ai compiti evolutivi di ridefinizione dell'immagine di sé e accettazione del proprio corpo (ragioni legate all'insoddisfazione per il corpo), la seconda legata ai legami sociali (ragioni relative al desiderio di compiacere gli altri), la terza legata all'influenza dei modelli di magrezza proposti dai media (ragioni legate al desiderio di aderire a tali modelli). Ci attendiamo inoltre che tali dimensioni siano legate a diversi livelli di implicazione nelle condotte alimentari disturbate, in particolare che la prima dimensione sia maggiormente legata al coinvolgimento nei disturbi alimentari.

METODO

Lo studio ha coinvolto 350 ragazze fra i 14 e i 19 anni, frequentanti le scuole superiori di Torino e provincia, a cui è stato somministrato, in forma anonima da ricercatori preparati, un questionario di tipo self-report. Le ragioni delle diete sono state indagate attraverso domande appositamente ideate a partire da un'indagine preliminare basata su interviste di focus group con adolescenti. Sono stati inoltre rilevati: la frequenza delle diete, il coinvolgimento nell'alimentazione consolatoria (Bonino e al. 2007) e nei disturbi alimentari attraverso l'EAT12 (Eating Attitude Test versione a 12 item). Gli item relativi alle ragioni delle diete sono stati sottoposti ad analisi fattoriale confermatrice per valutare l'esistenza delle tre dimensioni sottostanti ipotizzate. Le relazioni fra ragioni delle diete e condotte alimentari disturbate sono state valutate attraverso analisi di regressione multipla lineare.

RISULTATI

L'analisi fattoriale confermatrice sugli item relativi alle ragioni delle diete ha evidenziato l'esistenza di tre dimensioni correlate: la prima comprende ragioni legate all'insoddisfazione per il proprio corpo, la seconda comprende ragioni relative al desiderio di compiacere amici, partner o familiari, la terza comprende ragioni legate al desiderio di aderire ai modelli di magrezza proposti dai media ($\chi^2=36.28$; $df=24$; $p=.052$; NFI=.93; CFI=.98; RMSEA=0.50; C.I. (.000 .082). Riguardo alla relazione fra ragioni delle diete e coinvolgimento nelle condotte alimentari disturbate, le analisi di regressione hanno evidenziato che le adolescenti che si sono messe a dieta per ragioni legate all'insoddisfazione per il proprio corpo sono maggiormente implicate nei disturbi alimentari, così come le ragazze che hanno tentato di perdere peso per adeguarsi ai canoni di magrezza mediatici. A un maggiore coinvolgimento nell'alimentazione consolatoria si associano le diete attuate ai fini di migliorare le relazioni sociali.

DISCUSSIONE

Le adolescenti attribuiscono alle diete ragioni riconducibili a problematiche evolutive tipiche dell'adolescenza come la ridefinizione dell'immagine di sé, l'accettazione del proprio corpo e il mantenimento di relazioni sociali soddisfacenti. La relazione fra diverse ragioni delle diete e diverse problematiche inerenti all'alimentazione suggerisce che i disturbi alimentari siano maggiormente legati a difficoltà nel fronteggiamento dei compiti di sviluppo identitari, mentre l'alimentazione consolatoria sia maggiormente legata a problematiche inerenti alle relazioni con i coetanei.

Bibliografia

- Bina M., Graziano F., Calandri E., Vecchio G., Cattelino E. (2009) *Psychological Functions of Driving and Risky Driving and Involvement in Risky Driving in Adolescence*, in H. Bédard and G. Delashmit (Eds.) *Accidents: Causes, Analysis and Prevention*.
- Bonino S., Cattelino E., Ciairano S. (2007), *Adolescenti e rischio. Funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze.
- Cooper M.L. (1994). Motivations for alcohol use among adolescents: development and validation of a four-factor model. *Psychological Assessment*, 6, 117-128.
- Giannotta, F., Ciairano, S., Spruijt, R., Spruijt-Metz, D. (2009). Meanings of sexual intercourse for Italian adolescents, *Journal of Adolescence*, 32, 157-169
- Jackson B., Cooper M.L., Mintz L., Albino A. (2003). Motivations to eat: Scale development and validation. *Journal of Research in Personality*, 37, 297-318.
- Spruijt-Metz D. (1999), *Adolescence, Affect and Health*, Psychology Press, Hove.
- Spruijt-Metz, D., Gallagher, P.E., Unger, J.B., & Anderson-Johnson, C. (2004). Meanings of smoking and adolescent smoking across ethnicities. *Journal of Adolescent Health*, 35, 197-205.
- Thørgersen-Ntoumani C., Ntoumanis N., Barkoukis V., Spray C.M. (2009). The role of motivation to eat in the prediction of weight control behaviors in female and male adolescents. *Eating behaviors*, 10, 107-114.

PROFILI DI PREADOLESCENTI E COMPORTAMENTI A RISCHIO ALLA GUIDA DELLA BICICLETTA

Anna Di Norcia, Anna Silvia Bombi, Anna Maria Giannini

Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma

Via dei Marsi 78, 00185 Roma

anna.dinorcia@uniroma1.it

INTRODUZIONE

Diversi studi condotti su adulti e giovani adulti (ad es. Caspi et al., 1997; Jonah, 1997.) hanno evidenziato come alcune caratteristiche di personalità sono correlate con la tendenza verso comportamenti a rischio, in generale e soprattutto alla guida. Alcuni lavori su questo tema sono stati condotti anche su campioni di adolescenti (Pedersen e McCarthy, 2008). Giannini e Lucidi (2007), in uno studio condotto su ragazzi italiani di scuola secondaria di secondo grado, hanno individuato diversi profili di giovani guidatori: in particolare, alcuni tratti di personalità (ostilità, ricerca di sensazioni, ansia e altruismo) associati ad altre caratteristiche, come atteggiamento nei confronti delle norme e percezione della normatività del rischio, si sono dimostrati critici per la messa in atto di comportamenti rischiosi alla guida del motorino.

In questo lavoro ci poniamo l'obiettivo di esplorare se già dalla preadolescenza possono essere individuati dei profili di guidatori di bicicletta paragonabili a quelli individuati per adulti e giovani adulti nella guida di automobili e motorini. In linea con gli studi precedenti, ci aspettiamo che ostilità, ricerca di sensazioni, ansia e scarso altruismo accompagnati ad un atteggiamento di scarso rispetto delle regole e elevata normatività del rischio siano associati a comportamenti rischiosi.

METODO

A 1974 ragazzi di scuola secondaria di primo grado (1019 maschi e 955 femmine; età media: 12,6 anni) è stato somministrato un questionario adattato da quello utilizzato da Giannini e Lucidi (2007) e descritto in Bombi e Di Norcia (2011). In questo lavoro vengono considerate le seguenti scale del questionario: ansia ($\alpha=.76$), ostilità ($\alpha=.60$), altruismo ($\alpha=.70$), ricerca di sensazioni ($\alpha=.65$), percezione delle norme ($\alpha=.48$), normatività del rischio rispetto a pari ($\alpha=.66$) e genitori ($\alpha=.78$) e comportamento alla guida della bicicletta. Quest'ultima scala è a sua volta costituita dai tre fattori di guida attenta ($\alpha=.74$), distratta ($\alpha=.73$) e pericolosa ($\alpha=.64$).¹

Le variabili di personalità (ansia, ostilità, altruismo e ricerca di sensazioni) sono state utilizzate per una analisi dei cluster eseguita con il metodo di Ward. I cluster emersi sono stati confrontati per sesso tramite χ^2 e successivamente utilizzati come variabile indipendente in una serie di analisi della varianza univariate aventi per variabili dipendenti, volta per volta, percezione delle norme, dimensioni del comportamento alla guida della bicicletta e normatività del rischio. Infine i cluster sono stati confrontati, tramite χ^2 , rispetto alle categorie di incidenti subiti.

RISULTATI

¹ La ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto Icaro 10 condotto in collaborazione con la Polizia Stradale e finanziato dall'ANIA

Dall'analisi dei cluster eseguita sulle dimensioni di personalità emergono 3 profili denominati "ansiosi", "avventurosi" e "tranquilli" diversamente composti per genere [$\chi^2(4)=43,723$; $p<.001$]. Il gruppo degli "ansiosi" è costituito da 610 ragazzi (59% femmine) con punteggi superiori agli altri per ansia ($F_{2,1971}=596,557$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$) e ostilità ($F_{2,1971}=361,126$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$), e inferiori agli altri per altruismo ($F_{2,1971}=14,976$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$), ma non diversi dai "tranquilli" per ricerca di sensazioni ($F_{2,1971}=810,666$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$). Gli "avventurosi" sono invece 636 ragazzi (62% maschi) che si distinguono per punteggi elevati nella ricerca di sensazioni e bassi nell'ansia, mentre si collocano in posizione intermedia per ostilità e altruismo. Infine il gruppo dei "tranquilli" è costituito da 728 ragazzi, equamente ripartiti tra maschi e femmine che hanno punteggi medi di ansia, bassi di ostilità e elevati di altruismo, ma non diversi dagli ansiosi nella ricerca di sensazioni.

I tre gruppi si differenziano per l'atteggiamento nei confronti delle norme ($F_{2,1933}=29,999$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$) e per la normatività del rischio secondo i genitori ($F_{2,1967}=12,388$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$) e amici ($F_{2,1965}=57,078$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$), infatti i ragazzi "tranquilli" hanno un atteggiamento di maggior rispetto delle norme e vedono gli amici come meno inclini a incoraggiare il rischio, seguiti da ansiosi e tranquilli. Per quanto riguarda la normatività del rischio per genitori, sono gli avventurosi ad avere punteggi più elevati degli altri due gruppi.

Relativamente al comportamento alla guida della bicicletta gli avventurosi sono più distratti ($F_{2,1875}=25,295$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$), meno attenti ($F_{2,1922}=17,655$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$) e più spericolati ($F_{2,1938}=58,815$; $p<.001$; Duncan= $p<.05$), seguiti, nell'ordine, da ansiosi e tranquilli.

Questo comportamento si traduce nella tendenza ad incorrere in un maggior numero di incidenti da parte dei bambini "avventurosi" [$\chi^2(4)=43,723$; $p<.001$].

DISCUSSIONE

I risultati di questo studio mostrano la possibilità di individuare profili di giovani guidatori a rischio già a partire dalla preadolescenza, come atteso, in linea con quelli individuati in lavori precedenti su adolescenti e giovani adulti. Inoltre si è mostrato come tali profili siano in relazione con comportamenti che affettivamente vengono attuati alla guida della bicicletta che si traducono in un maggiore o minore rischio di incorrere in incidenti. Tali risultati ci sembrano rilevanti perché evidenziano la necessità di agire precocemente con programmi che prevengano i comportamenti rischiosi nella guida.

Bibliografia

Bombi, A.S. e Di Norcia, A. (2011). Il piano di valutazione dell'intervento. In A.M. Giannini e R. Sgalla (a cura di) *Guida pratica per l'educazione stradale. Scuole secondarie di primo grado*. Trento: Erikson (in stampa).

Caspi, A., Begg, D., Dickson, N., Harrington, H., Langley, J., Moffitt, T. E., Silva, P.A. (1997). Personality differences predict health-risk behaviors in young adulthood: evidence from a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 5, 1052-1063.

Giannini A.M. e Lucidi, F. (2007). *Il paradosso del giovane guidatore*. Roma: Kappa.

Jonah, B. A. (1997). Sensation seeking and risky driving: A review and synthesis of the literature. *Accident Analysis and Prevention*, 29, 651– 665.

Pedersen, S.L. e McCarthy, D.M. (2008). Person–Environment Transactions in Youth Drinking and Driving. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22, 3, 340–348.

Tendenze esternalizzanti e internalizzanti: Il valore predittivo dei Big Five nelle forme pure e nella covariazione tra tendenze internalizzanti ed esternalizzanti nei giovani adolescenti
Maria Gerbino, Concetta Pastorelli, Michela Milioni, Gian Vittorio Caprara
Facolta' di Medicina e Psicologia, Sapienza Universita' di Roma, via dei Marsi 78 Roma
maria.gerbino@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>Numerosi studi hanno evidenziato l'associazione tra tendenze esternalizzanti e internalizzanti nel corso dell'adolescenza (Weiss, Susser, Catron,1998). Parte della covariazione tra tali tendenze è stata considerata risultato di artefatti metodologici, tra cui l'uso del medesimo informatore (Youngstrom, 2003). Un'altra parte e' stata spiegata con la presenza di caratteristiche di personalita' che rappresentano una vulnerabilita' alla copresenza di esternalizzazione e internalizzazione, come l'Instabilita' Emotiva o Nevroticismo (Krueger, 1999; Lilienfeld, 2003). Poca attenzione e' stata data pero' allo studio sistematico di altri tratti di personalita'. Alcuni studi hanno evidenziato il ruolo dell'Energia/Estroversione e della bassa Coscienziosità e Amicalita' nel predisporre ai problemi esternalizzanti e del Nevroticismo/Instabilita' emotiva nel predisporre all'internalizzazione (Caspi e Shiner, 2006), senza pero' tenere conto della loro covariazione</p> <p>Obiettivi</p> <p>Capitalizzando su un approccio multi-informatori, il presente contributo intende esaminare :</p> <p>a) se, tenendo sotto controllo alcuni artefatti metodologici, e' possibile identificare un fattore di covariazione tra esternalizzazione e internalizzazione nell'autovalutazione degli adolescenti e nella valutazione delle madri, oltre che fattori di esternalizzazione e internalizzazione pura tra i 12 e i 14 anni, in accordo con uno studio precedente (Keiley et al., 2003)</p> <p>b)esaminare le differenze di genere nei fattori di esternalizzazione e di internalizzazione pura e nella loro covariazione</p> <p>c)nell'ambito del modello dei Big Five (Digman, 1990), esaminare il valore predittivo dei tratti di personalita' valutati da informatori multipli (studenti, madri e insegnanti) all'eta' di 12 anni rispetto alle forme pure e alla covariazione di internalizzazione ed esternalizzazione, tenendo sotto controllo l'effetto del genere</p> <p>Partecipanti</p> <p>I partecipanti appartengono ad uno studio longitudinale piu' ampio condotto a Genzano di Roma per identificare i percorsi di adattamento e disadattamento dall'infanzia all'eta' adulta.</p> <p>Complessivamente 410 studenti (51% maschi, 49% femmine) hanno preso parte alle tre rilevazioni longitudinali a distanza di un anno l'una dall'altra: all'eta' di 12, 13 e 14 anni. Sono stati somministrati strumenti di autovalutazione, valutazione degli insegnanti e dei genitori.</p> <p>Misure</p> <p><i>Tendenze esternalizzanti e internalizzanti</i></p> <p>Sono state valutate attraverso lo Youth Self Report per l'autovalutazione e la Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) per la valutazione delle madri..</p>

Big Five

Sono stati valutati attraverso la versione di autovalutazione, valutazione dei genitori e degli insegnanti del Big Five Questionnaire for children (Caprara, Barbaranelli, Rabasca, 1998)

Risultati

Attraverso l'utilizzo dell'Analisi Fattoriale Confermativa condotta sul Child behavior Checklist e lo Youth self-report all'età di 12, 13 e 14 anni sono stati identificati 3 fattori per ciascun informatore: un fattore di esternalizzazione puro, uno di internalizzazione puro e uno di covariazione. Tali fattori risultano adeguatamente correlati tra gli informatori.

L'esame dei predittori, ha evidenziato le tradizionali differenze di genere che vedono i ragazzi maggiormente propensi a forme di esternalizzazione pura e le ragazze a forme di internalizzazione pura, ma non ha evidenziato differenze di genere nel fattore della covariazione.

Per quanto riguarda i Big Five complessivamente sono risultati predittori significativi attraverso i differenti informatori per l'internalizzazione l'instabilità emotiva e marginalmente la bassa coscienza; per l'esternalizzazione l'alta energia, la bassa amicalità e la bassa coscienza; per la covariazione la stabilità emotiva e ancora la bassa coscienza.

Discussione

I risultati confermano l'esistenza di un fattore di covariazione tra tendenze esternalizzanti e internalizzanti attraverso informatori differenti (madri e studenti) nel corso della prima adolescenza. L'esame dei tratti di personalità da una parte confermano il ruolo dell'instabilità emotiva nel predisporre sia ai problemi internalizzanti puri che alla covariazione con le tendenze esternalizzanti, così come atteso. Come elemento di novità si evidenzia il ruolo della bassa coscienza, oltre che nel predire i problemi esternalizzanti, anche nel predire la covariazione tra tendenze internalizzanti ed esternalizzanti. L'importanza di tale risultato è avvalorata dalla coerenza dei risultati attraverso informatori multipli. Complessivamente i risultati suggeriscono di ampliare il quadro delle ipotesi in merito ai fattori di personalità che possono spiegare l'associazione tra le tendenze esternalizzanti ed internalizzanti in età adolescenziale.

Bibliografia

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry

Caspi, A., & Shiner, R. (2006). Personality development. In W. Damon (Series Editor) and N. Eisenberg a cura di), *Handbook of child psychology, Volume 3: Social, emotional, and personality development* (6 th edition, pp 300-365). New York: Wiley

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

Keiley MK, Lofthouse N, Bates JE, Dodge KA, Petit GS.(2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 267-283.

Krueger, R. F. (1999). The structure of common mental disorders. *Archives of General Psychiatry*, 56, 921–926.

Lilienfeld, S.O. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 285-291.

Weiss, B., Susser, K.,& Catron, T. (1998). Common and specific features of childhood psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 118–127.

Youngstrom, E. A., Findling, R. L., & Calabrese, J. R. (2003). Who are the co-morbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 231–245.

Relazione tra cure paterne e sintomi di binge-eating, in un gruppo non clinico di tardo adolescenti.
Alessia Maria Gervasi ¹ , Chiara Laudani ¹ , Giovanni Guzzo ¹
¹ Facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione, Università Kore di Enna
alessia.gervasi@alice.it
<p>Introduzione: Una grande quantità di studi empirici ha sottolineato il ruolo svolto dalla famiglia sullo sviluppo e il mantenimento dei disturbi alimentari tra gli adolescenti. Molte di queste ricerche hanno concentrato la loro attenzione sull'anoressia nervosa (AN) e la bulimia nervosa (BN); mentre scarso è il numero di ricerche relative all'importanza che le dinamiche familiari rivestono nel disturbo binge-eating (BED).</p> <p>Numerosi fattori sono stati identificati come possibili precursori di tale disturbo e, tra questi, uno dei più importanti è l'interazione familiare disfunzionale. Secondo gli studi teorici sulla qualità dell'attaccamento, il bambino che cresce in un contesto familiare non responsivo, ha maggiori possibilità di sviluppare disturbi psicologici (Bowlby, 1988) tra questi, i disordini alimentari (Bachar, 1998).</p> <p>Gli studi in letteratura relativi alle prime fasi dello sviluppo infantile, si sono focalizzati sulle relazione madre-bambino (Allen, 2008; Bowlby, 1982), considerando la funzione del padre come secondaria rispetto al ruolo materno (Lamb, 1997). Tuttavia, la letteratura attuale tende ad una rivalutazione del ruolo paterno come fattore determinante nello sviluppo individuale (Grossmann, Grossmann, Kindler & Zimmermann, 2008). Il presente studio, concettualizzando il binge-eating come una risposta comportamentale disfunzionale allo stress (Wonderlich, Mitchell, Peterson & Crow, 2001), indaga la relazione tra la qualità di attaccamento, il rapporto padre-figlia e i sintomi del binge eating. Nello specifico, abbiamo ipotizzato che le ragazze con relazioni non sufficientemente buone con il padre e/o stili di attaccamento insicuro, mostrano un numero di sintomi maggiore rispetto ai coetanei con uno stile di attaccamento sicuro o con un buon rapporto con la figura paterna.</p> <p>Materiali e procedure: La ricerca ha coinvolto 233 studenti di sesso femminile, di età compresa tra i 18 e i 20 anni secondo la seguente distribuzione: 18 (40,3%), 19 (26,2%) e 20 (33,5%).</p> <p>Gli strumenti utilizzati sono: <i>Binge Eating Scale (BES)</i>; Gormally, Black, Daston & Rardin, 1982), self-report costituito da 16 item che valuta i comportamenti, le sensazioni e gli aspetti cognitivi associati ad episodi bulimici nei soggetti obesi. <i>Relationship Questionnaire (RQ)</i>; Bartholomew & Horovitz, 1991), self-report che classifica i soggetti sulla base di quattro stili di attaccamento differenti: sicuro, preoccupato, distaccato e timoroso. <i>Parental Bonding Instrument (PBI)</i>; Parker, Tupling & Brown, 1979), self-report composto da 25 item che valuta retrospettivamente le caratteristiche del legame genitoriale attraverso due domini: cura e ipercontrollo. I test sono stati somministrati agli studenti nella prima settimana dall'inizio delle lezioni. Abbiamo ottenuto informazioni demografiche per mezzo di una breve scheda anamnestica inclusa nelle misure di self-report: tutti i partecipanti erano di razza caucasica e la maggior parte di essi (87%) proveniva da famiglie composte da entrambi i genitori.</p> <p>Risultati: I risultati di questo studio dimostrano che, i sintomi binge correlano negativamente con un attaccamento sicuro ($r=-0,25$, $p>0,001$) ed una percezione di cure paterne soddisfacenti ($r=-0,25$, $p>0,001$) esperite durante l'infanzia.</p> <p>Gli stili preoccupato e timoroso risultano, invece, positivamente correlati con i sintomi del disturbo ($r=0,25$, $r=0,24$, $p>0,001$). Ciò è coerente con i dati presenti in letteratura secondo i quali un</p>

attaccamento sicuro e rapporti positivi con i genitori proteggono dallo sviluppo di disturbi, tra cui il disturbo alimentare (Kiang & Harter, 2006); mentre uno stile di attaccamento insicuro aumenta il rischio di sviluppo di sintomi psicologici e comportamentali. Un'eccezione interessante in questo studio sembra riguardare il ruolo dell'attaccamento evitante, che non risulta essere correlato con i sintomi del binge. Questo risultato, pertanto, suggerisce che i sintomi del binge sono per lo più presenti in soggetti con attaccamento ansioso o timoroso. Per ciò che concerne l'ipercontrollo della figura paterna nell'infanzia non si osservano correlazioni significative con sintomi del binge. mentre troviamo l'attaccamento sicuro e la cura del padre come fattori di protezione sul possibile sviluppo di tale patologia ($Beta=-0,17$, $p=0,011$; $Beta=-0,23$, $p>0,001$). Interessanti risultano, inoltre, i dati che mostrano come gli alti livelli di cure paterne si configurino quali mediatori dell'effetto disfunzionale dell'attaccamento preoccupato ($Beta=-0,14$, $p=0,024$) sulla gravità dei sintomi del binge.

Discussione: I risultati di questo studio suggeriscono che il legame con il padre incide significativamente sullo sviluppo dei sintomi del binge nelle femmine adolescenti, operando, in tal modo, un superamento concettuale rispetto al paradigma teorico precedentemente elaborato che vedeva la sola figura materna come determinante nello sviluppo psicologico del bambino (Bowlby, 1988; Grossmann, Grossmann, Kindler & Zimmermann, 2008).

Bibliografia:

Bartholomew K, Horowitz LM. Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *J Personality Soc Psychol* 1991;61:226-44.

Bowlby J. *A Secure Base-Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books, 1988.

Gormally J, Black S, Daston S, et al. (1982). The Assessment of Binge Eating Severity Among Obese Persons. *Addict Behav* 1982;7:47-55.

Grossmann K, Grossmann KE, Kindler H, et al. A Wider View of Attachment and Exploration: the Influence of Mothers and Fathers on the Development of Psychological Security from Infancy to Young Adulthood. In: Cassidy J, Shaver PR, eds. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 2nd ed. New York: Guilford, 2008:348-365.

Parker G, Tupling H, Brown LB. A Parental Bonding Instrument. *Br J Med Psychol* 1979; 52:1-10.

POPOLARITÀ, RIFIUTO E ACCETTAZIONE DEI PARI IN GIOVANI ADOLESCENTI AGGRESSIVI NEL CONTESTO SICILIANO

Maria Grazia Lo Cricchio, Carla Zappulla

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo

Viale delle Scienze, Ed. 15, 90128, Palermo

locricchio4@gmail.com; carlazap@unipa.it

Introduzione

Numerose ricerche nell'ambito della psicologia dello sviluppo sostengono che il comportamento aggressivo risulti altamente correlato con il rifiuto da parte dei pari, con una bassa popolarità e con poche relazioni positive con i coetanei (Barnow, Lucht, Freyberger, 2004; Ladd, 2006). Tuttavia, alcuni studi mettono in evidenza come i bambini aggressivi abbiano successo nelle interazioni sociali e come essi, laddove non siano rifiutati, riescano a stabilire amicizie, sebbene queste ultime appaiono caratterizzate da una scarsa qualità (Rose, Swenson, Waller, 2004). In questa prospettiva, non è tanto l'aggressività di per sé ad influenzare la numerosità o la qualità delle relazioni con i pari, quanto, piuttosto, il modo in cui si viene percepiti dagli stessi (Casiglia, Lo Coco, Zappulla 1999). In alcuni casi, come suggerito da precedenti studi condotti in Sicilia, sarebbero alcune forme di comportamento aggressivo, come il comportamento spaccone, a favorire le relazioni tra coetanei e a ridurre l'esclusione sociale (Lo Cricchio, Lo Coco, Liga, Di Maggio, Zappulla, 2009). In particolare, il comportamento spaccone risulta caratterizzato dalla tendenza a mettersi in mostra e a voler stare al centro dell'attenzione, cui si associa la propensione a prendere in giro gli altri e ad imporsi per avere la prima e l'ultima parola nelle discussioni.

La ricerca si è proposta di analizzare le differenze nella popolarità, nel rifiuto e nell'accettazione sociale a scuola tra i soggetti denominati "spacconi" e altri tipi di ragazzi aggressivi, sia nella percezione dei pari, che in quella degli insegnanti. Considerando le tradizioni, i costumi e le credenze che caratterizzano la cultura siciliana, ci si aspettava che gli adolescenti spacconi mostrassero livelli più elevati di accettazione e popolarità e più bassi livelli di rifiuto rispetto agli altri adolescenti aggressivi.

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 973 adolescenti, equamente distribuiti per sesso, di età compresa tra i 10 e i 15 anni (età media= 12.03; ds = .47), appartenenti a famiglie di status socio-economico medio e frequentanti la prima classe di diverse scuole medie di Palermo e provincia.

Misure

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione da parte dei genitori, a tutti i partecipanti è stata somministrata la versione estesa del Revised Class Play (ECP; Burgess, Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth, 2003) per valutare la reputazione sociale di ciascun soggetto e le Friendship Nominations (Bukowski, et al., 1994) allo scopo di individuare la presenza o meno di amici. Al fine di ottenere un giudizio da parte degli insegnanti sulla popolarità dei soggetti in classe, è stata somministrata loro una sottoscala della Teacher-Child Rating Scale (T-CRS; Hightower et al., 1986).

Risultati

Dal gruppo totale di soggetti, in funzione di un'analisi cut-off dei punteggi all'Extended Class Play sono

stati individuati e distinti due gruppi di soggetti: 169 adolescenti spacconi e 111 aggressivi.

Allo scopo di confrontare le caratteristiche comportamentali di questi due gruppi è stata effettuata una serie di ANOVA. Per ciò che concerne le valutazioni dei pari, gli adolescenti spacconi sono stati giudicati come più popolari [$F(1,278) = 6.13$, $p < .05$] e meno rifiutati [$F(1,278) = 6.25$, $p < .05$] rispetto agli aggressivi. Contrariamente a quanto ipotizzato, invece, gli insegnanti non hanno valutato gli adolescenti spacconi come connotati da maggiore popolarità rispetto agli altri tipi di adolescenti aggressivi [$F(1,142) = 0.58$, *ns*]. Un'analisi del Chi - quadro ha rivelato, infine, come gli adolescenti spacconi presentino una maggiore accettazione dei pari, testimoniata da un maggior numero di relazioni amicali (71,6%) rispetto agli aggressivi (65,8%).

In generale, dunque, come ipotizzato, gli adolescenti spacconi sono considerati dai pari come caratterizzati da maggiore popolarità e minore rifiuto rispetto agli aggressivi. Gli stessi, infine, mostrando un più alto numero di amici, confermano un maggiore successo nelle relazioni sociali.

Bibliografia

Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H. J. (2002). Alcohol problems in adolescence with reference to high risk children of alcoholic parents. Results of a family study in Mecklenburg Vorpommern. *Der Nervenarzt* 73, 671-679.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and properties of the Friendship Quality Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 472-484.

Burgess, K. B., Rubin, K. H., Wojslawowicz, J., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. (2003). *The "Extended Class Play": A longitudinal study of its factor structure, reliability, and validity*. Tampa, FL: Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.

Casiglia, A. C., Lo Coco, A., & Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34, 723-730.

Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C.A. (1986). The teacher-child rating scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.

Lo Cricchio, M. G., Lo Coco, A., Liga, F., Di Maggio, R., & Zappulla, C. (2009). *Aggressive and boasting young adolescents: A comparison of their friendship*. In Society of Research in Child Development, Biennial Meeting. Denver (Co), 2-4 aprile, p. 131-132.

Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.

STATI DI IDENTITA' E CONSUMO ALCOLICO IN ADOLESCENZA: IL FENOMENO DEL BINGE DRINKING
Antonia Lonigro, Fiorenzo Laghi, Francesca Liga
Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza
antonia.lonigro@uniroma1.it
<p>INTRODUZIONE: Molti studi condotti sul fenomeno del binge drinking hanno utilizzato diverse definizioni sia in termini di quantità di consumo sia in termini di frequenza del comportamento. Esempi di termini utilizzati per descrivere e definire tale fenomeno sono: high risk drinking (bevitori ad alto rischio) e heavy episodic drinking (bevitori pesanti occasionali). Altri autori, invece, pongono l'accento sul periodo di tempo in cui un individuo beve ripetutamente, che deve essere di almeno due giorni (Laghi, 2009). Nonostante queste osservazioni, la maggior parte delle ricerche (D'Alessio, Baiocco e Laghi, 2006; Morawska e Oei, 2004; Baiocco, D'Alessio e Laghi, 2010) definisce il <i>Binge Drinking</i> come il bere cinque o più bevande alcoliche in una sola occasione, una o due volte nelle ultime due settimane (Carey, 2001; Oei e Morawska, 2005; Wechsler et. al., 2000). Sebbene in letteratura siano presenti studi che abbiano indagato la relazione tra consumo alcolico e identità in adolescenza, mancano ricerche volte ad analizzare la relazione tra stati di identità e consumo alcolico, considerando le diverse tipologie di bevitori: social drinker, binge drinker e heavy drinkers. METODO. Soggetti: Hanno partecipato alla ricerca 440 adolescenti (51.6% F e 48.4% M) con un'età compresa tra i 17 e i 19 anni (età media=18.37; DS=0.60) iscritti all'ultimo anno di diverse scuole secondarie di Roma e provincia. Strumenti: Sono stati utilizzati: l'Extended Objective Measure of Ego Identity Status 2 (EOM-EIS 2; Adams et al.,1986; Laghi et al., 2009) per la valutazione degli stati di identità; il "Questionario sul Consumo Alcolico" (Baiocco, D'Alessio e Laghi, 2010) per valutare variabili che sono riferite alla quantità e alla frequenza del consumo alcolico; la Alcohol Addiction Scale dello Shorter Promis Questionnaire (SPQ-ALC; Christo, et al.,2003) per la valutazione della dipendenza da alcol; la Basic Psychological Need Scale (Gagnè,2003), per la valutazione dei bisogni di competenza, autonomia e relazionalità. RISULTATI. Sono stati classificati come binge drinkers gli adolescenti che hanno avuto nell'ultimo mese da 1 ad 8 episodi di binge drinking caratterizzati da un consumo di 4 drinks per le ragazze e 5 drinks per i ragazzi in una sola occasione (N=149; 33.9%); heavy drinkers, gli adolescenti che hanno avuto nell'ultimo mese più di 8 episodi di binge drinking (N=33; 7.5%); social drinkers, gli adolescenti che hanno fatto un uso limitato di alcol (1-2 volte a settimana e 1-2 drink; N=251; 57%) e i non bevitori (N=7; 1.6%). In base ai punteggi dell'EOM-EIS 2, i soggetti sono stati classificati nello stato di acquisizione (N=56; 12.7%), moratoria (N=45; 10.2%), blocco (N=55; 12.5%), diffusione (N=76;17.3%) e low-profile moratorium (N=208; 47.3%). L'analisi del Chi-quadro evidenzia una relazione significativa tra consumo alcolico e adolescenza ($\chi^2_{(8)} = 71.32; p<.001$): c'è un numero significativamente maggiore di social drinkers classificati in uno stato di acquisizione e di moratoria e un numero maggiore di binge drinkers e heavy drinkers classificati in uno stato di diffusione e di moratoria. E' stata condotta un'analisi della funzione discriminante al fine di determinare le dimensioni che meglio discriminano i 3 gruppi di bevitori in relazione allo status di identità raggiunto. Sono emerse due funzioni statisticamente significative [$\chi^2=(12)=525.87, P<.001$; $\chi^2=(5)=40.70, P<.001$]. La prima funzione spiega la maggior parte della varianza (95.5%) attraverso le dimensioni Autonomia, Competenza e Relazionalità. Le variabili che delineano i 4 stati di identità, esplorazione ed impegno, sembrano caratterizzare maggiormente la funzione 2.</p>

L'analisi dei centri di massa mostra come la funzione 1 discrimini meglio *Social Drinkers* dagli *Heavy Drinkers*, mentre la seconda funzione differenzi gli *Heavy Drinkers* dai *Social Drinkers* e dai *Binge Drinkers*. La procedura di classificazione basata sulla funzione discriminante ha consentito di classificare correttamente l'85% dei soggetti. **CONCLUSIONI.** I dati emersi dal presente studio confermano, come già dimostrato in studi presenti nella letteratura (Lewis e Gouker, 2007), la relazione tra gli stati di identità low-profile (blocco e diffusione) e l'uso eccessivo di alcol seppure occasionale. L'analisi della funzione discriminante ha permesso di cogliere più in profondità le differenze tra binge e heavy drinkers.

Bibliografia

- Adams G. R., Bennion L., Huh K. (1989). Objective measure of ego identity status: a reference manual. Logan, UT: Utah State University.
- Baiocco, R., D'Alessio, M., & Laghi, F. (2010). Binge drinking among gay and lesbian youths: the role of internalized sexual stigma, self-disclosure and individuals' sense of connectedness to the gay community. *Addictive behaviors*, 35, 896-899.
- Carey K. T. (2001). Understanding binge drinking: introduction to special issue. *Psychology of Addictive behaviors*, 15(4), 283-286.
- Christo G., Jones S. L., Haylett S., Stephenson G. M., Lefever R. M. H., Lefever, R. (2003). The shorter PROMIS questionnaire further validation of a tool for simultaneous assessment of multiple addictive behaviours. *Addictive Behaviors*, 28, 225-248.
- D'Alessio, M., Baiocco, R., & Laghi, F. (2006). The problem of binge drinking among Italian university students: A preliminary investigation. *Addictive Behaviors*, 31, 2328 – 2333.
- Gagnè M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- Laghi F., Baiocco R., D'Alessio M., & Gurrieri, G. (2009). Suicidal Ideation and Time Perspective in High School Students. *European Psychiatry*, 24, 41 – 46.
- Lewis, T. F., & Gouker, J. E. (2007). Ideological maturity and drinking behaviors among college students. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 51 (1), 17-34.
- Morawska, A., & Oei, T. P. S. (2004). A cognitive model of binge drinking: The influence of alcohol expectancies and drinking refusal self-efficacy. *Addictive Behaviors*, 29 (1), 159-179.
- Morawska, A., & Oei, T.P.S. (2005). Binge drinking in university students: A test of the cognitive model. *Addictive Behaviors*, 30, 203 – 218.
- Wechsler H., Kelley K., Weitzman E. R., San Giovanni J. P., Seibring M. (2000). What colleges are doing about student binge drinking: a survey of college administrators. *Journal of American College Health*, 48 (5), 219-226.

PERSONALITÀ E RISCHIO STRADALE IN ADOLESCENZA: UNO STUDIO SU SIMULATORE

Davide Marengo(1), Michele Settanni(1), Giulio Vidotto(2)

(1)Dipartimento di Psicologia, Università di Torino; (2) Dipartimento di Psicologia generale, Università di Padova

davide.marengo@yahoo.com

Introduzione

Nel nostro paese, l'indice di mortalità relativo agli incidenti stradali legati alla guida su veicoli a due ruote è triplo rispetto a quello relativo ai mezzi a quattro ruote e si colloca al di sopra della media dei paesi UE (ISTAT, 2009). Questo dato riflette una situazione problematica in particolare per le coorti più giovani: circa la metà degli incidenti mortali su motorino e oltre i tre quarti su moto coinvolge giovani tra i 16 e i 25 anni (IRTAD, 2009; ANIA, 2008). Scarsa esperienza di guida, oltre ad una stima spesso irrealistica delle proprie abilità (Arnett, 2002; Liu et al., 2009), si associa con maggiore frequenza in età adolescenziale a pattern di personalità caratterizzati alti livelli di sensation seeking, in particolare per i maschi (Arnett, 1997) e valori personali scarsamente altruistici (Ulleberg, 2001); ciò può favorire in questa fase di sviluppo l'esibizione di comportamenti di guida meno prudenti e una maggiore esposizione al rischio di incidente stradale. Un ruolo altrettanto importante nell'influenzare la percezione del rischio alla guida è rivestito dal grado di responsabilità riconosciuto dagli adolescenti sugli eventi che li coinvolgono, o locus of control, il cui orientamento sembra influenzare anche il grado di ansia associato alla guida. La letteratura sull'argomento riporta tuttavia ad oggi risultati non univoci (Gidron, Gal & Desevilya, 2003; Özkan & Lajunen, 2005).

In questa luce, il presente studio si è proposto di: 1) investigare la presenza di relazioni tra componenti di personalità e i comportamenti di guida degli adolescenti, 2) produrre sulla base delle componenti di personalità una classificazione dei soggetti, 3) confrontare tale classificazione con le performance di guida dei soggetti su simulatore di scooter, controllando per genere ed esperienza di guida.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 207 adolescenti (52,7 % femmine), di età compresa tra 14 e 16 anni, frequentanti il biennio di scuola secondaria nel Nord-Est di Italia.

Ai soggetti è stato somministrato un questionario anonimo comprendente scale relative a sensation seeking e impulsività (IPIP Hoyle et al., 2002), locus of control di guida (CBA-BG, Vidotto, Sica & Baldo, 1995), valori personali (Stattin & Kerr, 2001) e ansia di stato (STAI-X1-R, Spielberger et al., 1983). Sono stati inoltre rilevati dati relativi all'esperienza di guida e al coinvolgimento in comportamenti di guida pericolosa (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003). Le performance di guida di ogni soggetto sono state quindi testate su 12 percorsi differenti presentati con ordine casuale, in tre distinte sessioni di guida su simulatore.

Risultati

Sono emerse alcune differenze tra i due generi:

- il gruppo femminile è risultato in media più ansioso del gruppo dei coetanei ($t = 4,4$, $df = 201$, $p = .000$), il gruppo dei maschi ha riportato in media punteggi più elevati nella scala di sensation seeking ($t = -2,7$, $df = 200$, $p = .006$);

- il gruppo maschile ha rivelato comportamenti di guida meno sicuri rispetto al gruppo femminile, sia relativamente al dato self-report ($t=-4,9$, $df=183$, $p=.000$) che su simulatore ($t=2,8$, $df=205$, $p=.005$); non sono state osservate differenze significative nel coinvolgimento in incidenti.

L'analisi di classificazione ha permesso di individuare tre profili di personalità:

- un profilo “*sicuro*”, caratterizzato da orientamento tendenzialmente altruistico, internalità del locus of control, valori bassi nelle scale di sensation seeking e impulsività;
- un profilo “*preoccupato*”, caratterizzato da valori alti nella scala di ansia di stato, esternalità del locus of control, valori bassi nelle scale di sensation seeking e impulsività;
- un profilo “*a rischio*”, con punteggi alti nelle scale di sensation seeking e impulsività, esternalità del locus of control e orientamento dei valori personali in termini maggiormente egocentrici.

L'appartenenza al profilo “a rischio” è apparsa associata ad una guida meno sicura e un maggior coinvolgimento in incidenti rispetto al profilo “sicuro”; il profilo “preoccupato” pur non differenziandosi dal profilo “sicuro” in termini di sicurezza di guida, si è collocata in posizione intermedia di incidentalità rispetto agli altri due profili.

Discussione

La struttura a tre profili, pur con qualche peculiarità, appare globalmente in linea con quanto riportato nella letteratura sulla relazione tra profili di personalità e comportamenti di guida tra l'adolescenza e la prima età adulta (Ulleberg, 2001; Lucidi e colleghi, 2010). La misurazione delle performance e dei comportamenti di guida su simulatore, supportata da una buona concordanza con i dati di guida self-report, appare un punto di forza di questo studio.

Bibliografia

ANIA (2008). La sicurezza stradale sulle 2 ruote: un'analisi statistica per azioni concrete.

Contenuto disponibile online: http://www.fondazioneania.it/Fondazione_Ania/Eicma_2008.html

Arnett, J. (2002). Developmental sources of crash risk in young drivers. *Injury Prevention*, 8, 17-23.

Arnett, J. J., Offer, D., & Fine, M. A. (1997). Reckless driving in adolescence: State and trait factors. *Accident Analysis & Prevention*, 29, 57-63.

Bonino, S., Cattelino, E. & Ciairano, S. (2003). *Adolescenti e rischio*. Firenze, Giunti.

Gidron, Y., Gal, R., & Desevilya, H. S. (2003). Internal locus of control moderates the effects of road-hostility on recalled driving behaviour. *Transportation Research Part F*, 6, 109-116.

Hoyle, R.H., Stephenson, M.T., Palmgreen, P., Lorch, E.P., Donohew, R.L. (2002). Reliability and validity of a brief measure of sensation seeking. *Personality and Individual Differences* 32, 401-414.

IRTAD (2010). *Road Safety Annual Report 2009*.

Contenuto disponibile online:

<http://www.internationaltransportforum.org/irtad/pdf/09IrtadReportFin.pdf>

ISTAT (2009). *Incidenti stradali 2008*.

Contenuto disponibile online:

http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20091113_01/testointegrale20091113.pdf

Lucidi, F., Giannini, A. M., Sgalla, R., Mallia, L., Devoto, A. & Reichmann S. (2010). Young novice driver subtypes: Relationship to driving violations, errors and lapses. *Accident Analysis & Prevention*, 42, 1689-1696

MAIDS (2009). Report - version 2.0.

Contenuto disponibile online: <http://www.maids-study.eu/pdf/MAIDS2.pdf>

Özkan, T., & Lajunen, T. (2005). Multidimensional traffic locus of control scale (TLOC): Factor structure and relationship to risky driving. *Personality and Individual Differences*, 38, 533–545.

Spielberger CD, Gorsuch RL, Lushene PR, Vagg PR, Jacobs AG. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press, Inc.: Palo Alto.

Stattin, H., Kerr, M. (2001) Adolescents' values matter. In J. Nurmi (Eds.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 21- 57). Routledge Falmer, London.

Ulleberg, P. (2001). Personality subtypes of young drivers. Relationship to risk taking preferences, accident involvement, and response to a traffic safety campaign. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 4, 279-297.

Vidotto G., Sica, C., Baldo, S. (1995). Vie di sviluppo e nuovi strumenti psicologici per l'individuazione di soggetti a rischio. In: Manfredi, L., Salvatico, L.. *Qualità della vita e sviluppo delle risorse umane nelle forze armate*. p. 53-70, TORINO: UPSEL, ISBN/ISSN: 88-86220-33-2

Bullismo elettronico e correlati psicosociali in un campione di adolescenti italiani
Roberta Renati, Carlo Berrone, Chiara Fedrighi, Maria Assunta Zanetti
Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia – Piazza Botta, 6 – 27100 Pavia PV
roberta.renati@unipv.it
<p>INTRODUZIONE Indissolubilmente legato alle modalità comunicative della generazione dei <i>digital natives</i>, il cyberbullismo – “willful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices” (Hinduja & Patchin, 2009, 5) – è un fenomeno ancora poco esplorato per ciò che riguarda le caratteristiche psicosociali dei soggetti in esso coinvolti; il presente studio si pone perciò lo scopo di indagarne, nel contesto italiano, le associazioni con alcuni costrutti – empatia, aggressività, disimpegno morale - che, già nell’ambito del bullismo “tradizionale”, hanno mostrato di poter significativamente discriminare soggetti aggressivi (bulli, bulli-vittime) e non aggressivi (vittime “pure”, pari non coinvolti). Per quanto attiene all’empatia, distinta (Albiero & Matricardi, 2006) in una componente cognitiva (la comprensione degli altrui stati emotivi) ed in una affettiva, ossia la capacità di esperire in modo vicario le emozioni altrui, tenendo in considerazione l’influenza delle proprie azioni su di esse, la letteratura internazionale ha messo in luce carenze di responsività empatica di tipo affettivo nei bulli “tradizionali”, specie se maschi (Caravita et al., 2009; Jolliffe & Farrington, 2011; Stavrinides et al., 2010); in relazione al bullismo elettronico, il ruolo di cyberbullo è risultato negativamente correlato all’empatia (globalmente considerata) in almeno due studi (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009; Steffgen & König, 2009). Per quanto riguarda l’aggressività, distinta nelle tipologie reattiva e proattiva (nel bullismo “faccia a faccia” quest’ultimo sottotipo tende a caratterizzare bulli e bulli-vittime, ma non le vittime “pure” – Camodeca & Goossens, 2005), uno studio cross-culturale (Florell & Ang, 2009) condotto negli USA e a Singapore ha evidenziato un contributo significativo della componente proattiva (controllando per quella reattiva) al cyberbullismo agito; analoghi risultati ci offre il contributo, relativo ad un campione di adolescenti spagnoli, di Calvete et al. (2010). Infine, il disimpegno morale (Bandura et al., 1996) è risultato predittore di cyberbullismo agito nell’indagine di Pornari & Wood (2010).</p> <p>In base ai risultati più coerenti della letteratura internazionale esistente, rapidamente delineati <i>supra</i>, ipotizziamo (tenendo conto della distinzione fra soggetti non coinvolti, bulli, vittime e bulli-vittime): 1) che i cyberbulli presentino, rispetto agli altri ruoli, punteggi significativamente inferiori di empatia affettiva; 2) che i livelli di aggressività proattiva dei bulli siano significativamente superiori a quelli degli altri soggetti; 3) un’associazione positiva fra il disimpegno morale globale ed i ruoli di bullo e bullo-vittima.</p> <p>METODO Partecipanti: 819 studenti (M = 272, F = 547) di scuola secondaria di secondo grado (età media 16.08, DS 1.42). Materiali: <i>CyberTies</i>: questionario <i>self-report</i> creato da ricercatori del Dipartimento di Psicologia dell’Università di Pavia, allo scopo di indagare la prevalenza e le percezioni delle varie forme di bullismo elettronico; <i>Basic Empathy Scale</i> (Jolliffe & Farrington, 2006), versione italiana di Albiero et al. (2009); <i>Reactive-Proactive Aggression Questionnaire</i> (Raine et al., 2006), validazione italiana di Fossati et al. (2009); <i>Questionario di Disimpegno Morale</i> (Caprara et al., 1995), versione in 24 items per la scuola secondaria. Procedura. Gli strumenti sono stati somministrati previa autorizzazione del Dirigente Scolastico in orario curricolare, nei vari gruppi-classe, e compilati in forma anonima.</p> <p>RISULTATI L’ANOVA ed i test <i>post hoc</i> che abbiamo eseguito hanno confermato le sueposte ipotesi; infatti: è risultato significativo il deficit di responsività empatica di tipo affettivo dei cyberbulli</p>

($F= 3,902$; $df=3$; $P=.009$); tanto i cyberbulli quanto i cyberbulli-vittime mostrano, rispetto agli altri ruoli, livelli significativamente più elevati tanto di disimpegno morale ($F= 21,270$; $df=3$; $P=.001$, quanto di aggressività (reattiva $F= 21,245$; $df=3$; $P=.001$, e proattiva $F= 31,727$; $df=3$; $P=.001$).

DISCUSSIONE I risultati del presente studio sono sostanzialmente in sintonia tanto con quelli offerti dalla (ancora piuttosto scarsa) letteratura internazionale sui correlati di un fenomeno per sua natura (superamento delle barriere spazio-temporali) “globalizzato”, quanto con le assai più numerose investigazioni del bullismo faccia a faccia; l’aggressività di tipo proattivo si conferma prerogativa dei soggetti che agiscono le prevaricazioni (anche i bulli-vittime sono risultati più proattivamente aggressivi di vittime “pure” e soggetti non coinvolti); in merito agli aspetti delle carenze nella componente affettiva della responsività empatica e della propensione ad attivare meccanismi di disimpegno morale, resta da approfondire – anche ai fini dell’implementazione di interventi preventivi – il ruolo di fattore disinibente della non-compresenza fisica di aggressore e vittima.

Bibliografia

Albiero, P., Matricardi, G. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma, Carocci;

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale”. *Journal of Adolescence*, 32, 393-408;

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71, 2, 364-374;

Calvete, E., Izaskun, O., Estévez, A., Villardón, L., Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135;

Camodeca, M., Goossens F. A. (2005). Aggression, social cognition, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 2, 186-197;

Caprara, G. V., Pastorelli, C., Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Età Evolutiva*, 51, 18-29;

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18, 1, 140-163;

Fossati, A., Raine, A., Borroni, S., Bizzozero, A., Volpi, E., Santalucia, I., Maffei, C. (2009). A Cross-Cultural Study of the Psychometric Properties of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire Among Italian Non-Clinical Adolescents. *Psychological Assessment*, 21, 1, 131-135;

Hinduja, S., Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks (CA), Corwin Press;

Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611;

Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71;

Pornari, C.D., Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 2, 81-94;

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 2, 159-171;
- Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology*, 217:4, 224-226;
- Slonje, R., Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154;
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. University of London, Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College;
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 4, 376-385;
- Stavriniades, P., Georgiou, S., Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30, 7, 793-802;
- Steffgen, G., König, A. (2009). Cyberbullying: The role of traditional bullying and empathy. In: Sapio, B., Haddon, L., Mante-Meijer, E., Fortunati, L., Turk, T., Loos, E. (Editors): *The Good, The Bad and The Challenging: The user and the future of information and communication technologies: Conference Proceedings (Volume II)*, 1041-1047.

Sessione Tematica P

“Aspetti psicobiologici dello sviluppo”

PG.299

Le espressioni emotive hanno un effetto di interferenza sul riconoscimento dell'identità di un volto in età prescolare di V. Brenna, V. Proietti, L. Fasoli, V. Macchi Cassia, R. Montiroso e C. Turati

PG.302

Un modello neuro-computazionale per spiegare lo sviluppo del reaching nel bambino di D. Caligiore e G. Baldassarre

PG.304

Autonomia, funzionamento fisico e percezione generale di salute in un gruppo di anziani istituzionalizzato: uno studio pilota del progetto Act on Ageing di F. Candela, D. Magistro, A. Roggero, M. E. Liubicich e S. Ciairano

PG.306

Il riconoscimento delle espressioni del volto dalla pre-adolescenza all'età senile di F. Federico e F. Foti

PG.308

Memoria per uno stress sociale in bambini di quattro mesi di vita di R. Montiroso, P. Cozzi, L. Provenzi, F. Morandi, F. Ciceri, R. Borgatti, E. Tronick

PG.310

Precursori dell'Attention Deficit Hyperactivity Disorder in bambini moderatamente pretermine di età prescolare di M. R. Morales, G. Perricone

PG.313

Il sistema di neuroni specchio nei bambini di 6 mesi di vita: Uno studio sulla comprensione delle azioni attraverso misure neurofisiologiche di M. Picozzi, E. Natale, I. Senna, V. Ferrara, N. Bolognini, V. Macchi Cassia e C. Turati

PG.316

Il vantaggio dell'emivolto sinistro nel riconoscimento di volti di diverse età di V.
Proietti, S. Pavone, P. Ricciardelli, V. Macchi Cassia

LE ESPRESSIONI EMOTIVE HANNO UN EFFETTO DI INTERFERENZA SUL RICONOSCIMENTO DELL'IDENTITÀ DI UN VOLTO IN ETÀ PRESCOLARE.

Viola Brenna^{°*}, Valentina Proietti*, Laura Fasoli*, Viola Macchi Cassia*, Rosario Montirosso[°], Chiara Turati*

* Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano Bicocca, piazza dell'Ateneo Nuovo, 1, Milano.

[°] Centro per lo studio dello sviluppo socio-emozionale del bambino piccolo in condizioni di rischio evolutivo, IRCSS Medea – La Nostra Famiglia, via Don Luigi Monza, 20, Bosisio Parini (LC) .

E-mail dell'autore v.brenna1@campus.unimib.it

INTRODUZIONE

Recenti modelli relativi all'elaborazione del volto sostengono l'esistenza di una interdipendenza tra l'elaborazione dell'espressione emotiva e il riconoscimento dell'identità (Calder & Young, 2005). In particolare, alcuni studi dimostrano che negli adulti espressioni emotive positive esercitano un effetto di facilitazione nel riconoscimento dell'identità di un volto, mentre espressioni emotive negative esercitano un effetto di interferenza (Lander & Meltcalfe, 2007). Un pattern simile a quello adulto è stato osservato a 3 mesi di vita (Brenna et al., 2010; Turati et al., 2011), ma la relazione tra l'elaborazione delle espressioni emotive e il riconoscimento dell'identità di un volto rimane una questione aperta in età prescolare. Alcuni autori dimostrano effetti di interferenza delle espressioni emotive sul riconoscimento dell'identità (Herba et al., 2006), mentre altri avvalorano l'idea di una codifica dell'identità indipendente dall'espressione emotiva (Spangler et al., 2010). Questo studio indaga il ruolo delle espressioni emotive nel riconoscimento del volto in età prescolare. L'Esperimento 1 esamina l'effetto di un'espressione felice nella fase di codifica, nella fase di recupero e in entrambe le fasi di un compito di riconoscimento dell'identità di un volto. L'Esperimento 2 verifica se differenti espressioni emotive (felicità, paura e rabbia) modulino in modo differenziato la capacità di riconoscere l'identità di un volto in età prescolare.

METODO

Esp.1: a 63 bambini di 4 anni e 5 anni (25 F) è stato proposto un compito di matching sequenziale con riconoscimento a scelta forzata tra due alternative dell'identità di un volto, strutturato in 3 blocchi di 10 trial ciascuno. In ogni trial, dopo aver presentato al centro dello schermo un volto (codifica), è stato chiesto ai bambini di indicare il familiare tra due volti mostrati contemporaneamente (recupero). Per un gruppo di bambini (Gruppo 1, N = 30), un blocco aveva volti felici in fase di codifica e neutri in fase di recupero (blocco FN), un blocco volti neutri nella codifica e felici nel recupero (NF) e un blocco volti sempre neutri (NN). Ad un altro gruppo (Gruppo 2, N = 33) sono stati presentati i blocchi FN e NF e un terzo blocco con volti felici sia nella codifica che nel recupero (FF). L'ordine dei primi due blocchi è stato controbilanciato tra i soggetti, mentre l'ultimo blocco è rimasto invariato per tutti i soggetti (NN per il Gruppo 1; FF per il Gruppo 2).

Esp.2: 70 bambini di 4 anni e 5 anni (34 F) sono stati testati con lo stesso compito, strutturato in 2 blocchi da 15 trial ciascuno. A tutti i soggetti è stato proposto un blocco NN e un blocco di volti

connotati emotivamente (EE), bilanciando l'ordine tra i soggetti. L'emozione espressa dai volti è stata variata tra i soggetti (Felicità, N=21; Paura, N=26; Rabbia, N=23).

RISULTATI

Esp.1: Un'ANOVA a misure ripetute relativa alle accuratezze (percentuali di risposte corrette sul totale delle risposte) con Gruppo (FN_NF_NN vs FN_NF_FF), Età (4 vs 5 anni) e Genere come fattori tra i soggetti e Blocco (EN, NE, ultimo blocco) come fattore entro i soggetti ha evidenziato un effetto del Gruppo, $F(2,110) = 10.49$, $p < .01$ e un effetto di interazione Gruppo*Blocco, $F(2,110) = 3.29$, $p < .05$. I due gruppi si differenziano nell'ultimo blocco, in cui l'accuratezza è maggiore quando vengono presentati volti neutri (NN M = 86%, DS = 13.7) piuttosto che volti felici (FF M = 76%, DS = 20.4), $t(61) = 2.21$, $p < .05$. In entrambi i gruppi l'accuratezza è minore in tutti i blocchi con volti connotati emotivamente (Gruppo 1, EN M = 68%, DS = 15.2, NE M = 71% DS = 15.8; Gruppo 2, EN M = 68%, DS = 17.5, NE M = 66%, DS = 14.5), indipendentemente dalla fase del compito di riconoscimento (codifica o recupero).

Esp. 2: Un'ANOVA a misure ripetute con Emozione (Felicità, Paura, Rabbia), Età (4 e 5 anni) e Genere come fattori tra soggetti e Blocco (NN vs EE) come fattore entro i soggetti ha mostrato un effetto del Blocco, $F(1,64) = 8.13$, $p < .01$ e un effetto dell'Età, $F(1,64) = 10.67$, $p < .01$, con una maggiore accuratezza per il blocco dei volti neutri (NN M = 87%, DS = 12.2) rispetto ai blocchi con connotazione emotiva (EE M = 82%, DS = 14.6) e per i bambini più grandi rispetto ai più piccoli (4 anni M = 79%, DS = 11.6; 5 anni M = 88%, DS = 10.4). Non sono state osservate differenze tra le diverse emozioni considerate.

DISCUSSIONE

I risultati evidenziano un effetto di interferenza delle espressioni emotive positive e negative (felicità, rabbia e paura) sul processo di riconoscimento dell'identità di un volto in età prescolare. Volti connotati emotivamente vengono riconosciuti con una minore accuratezza rispetto a volti neutri, sia quando la connotazione emotiva è in fase di codifica sia quando è in fase di recupero. Di conseguenza, le evidenze ottenute supportano l'ipotesi di interdipendenza tra l'elaborazione dell'identità e quella delle espressioni emotive, così come osservato in età adulta e durante la prima infanzia.

BIBLIOGRAFIA

Brenna, V., Ferrara, V., Proietti, V., Montiroso, R., & Turati, C., (2010) L'effetto di un'espressione felice o di paura sull'abilità di riconoscere un volto a tre mesi di vita. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 957-964.

Calder, A. W., & Young, A. W. (2005). Understanding the recognition of facial identity and facial expression. *Nature Reviews*, 6, 641-651.

Herba, C.M., Landau, S., Russel, T., Ecker, C., & Phillips, M.L. (2006). The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1098-1106.

Lander, K., & Metcalfe, S. (2007). The influence of positive and negative facial expressions on face

familiarity. *Memory*, 15, 63–69.

Spangler, S.M., Schwarzer, G., Korell, M., & Maier-Karius, J. (2010). The relationships between processing facial identity, emotional expression, facial speech, and gaze direction during development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 1–19.

Turati, C., Montiroso, R., Brenna, V., Ferrara, V., & Borgatti, R. (2011). A smile enhances 3-month-olds' recognition of an individual face. *Infancy*, 16(3), 306–317.

Un modello neuro-computazionale per spiegare lo sviluppo del reaching nel bambino
Daniele Caligiore & Gianluca Baldassarre
Laboratory of Computational Embodied Neuroscience, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Consiglio Nazionale delle Ricerche (LOCEN-ISTC-CNR) Via San Martino della Battaglia 44, I-00185 Roma
{daniele.caligiore, gianluca.baldassarre}@istc.cnr.it
<p>Introduzione</p> <p>Berthier & Keen (2006) evidenziano tre punti fondamentali ancora aperti nella ricerca sullo sviluppo motorio dei comportamenti di reaching di oggetti nei bambini.</p> <p>Il primo riguarda lo speed/accuracy trade-off. Durante lo sviluppo del reaching si ha un progressivo aumento della fluidità (smoothness) del movimento a scapito della velocità. I meccanismi sottostanti a questo processo non sono ancora chiari: ad esempio, l'aumento di smoothness serve ad aumentare la probabilità di successo del successivo grasping (Thelen et al., 1993)? o serve a creare le condizioni per lo sviluppo di un controllo distale della mano (Zaala & Thelen, 2005)?</p> <p>Il secondo punto riguarda i movement units, cioè le accelerazioni e decelerazioni che caratterizzano il profilo di velocità nel reaching del bambino (von Hofsten; 1979): qual'è la loro funzione? Sono dovuti alle difficoltà iniziali nel controllo della dinamica del braccio (Thelen et al. 1993), oppure a “movimenti correttivi”, come suggerito dal fatto che il loro numero diminuisce con l'età (cf. Berthier et al., 2005; von Hofsten, 1991)?</p> <p>Il terzo punto riguarda la gestione dei gradi di libertà ridondanti (Bernstein problem). E' stato suggerito che l'iniziale blocco di alcuni gradi di libertà (ad es. il gomito, Berthier & Keen 2006), seguita da un loro successivo utilizzo, può rappresentare una soluzione al problema della gestione dei molteplici gradi di libertà del sistema motorio (Bernstein, 1967). Quali fattori regolano questo processo?</p> <p>I modelli teorici e computazionali proposti in letteratura per studiare lo sviluppo del reaching si focalizzano su uno solo di questi punti alla volta. La Minimum Variance Theory (MVT) (Harris & Wolpert, 1998) spiega perché i movimenti sono fluidi ad una certa età, ma non spiega lo sviluppo (i processi di acquisizione ed il cambiamento nel tempo) di tale fluidità. I modelli di Reinforcement Learning (RL) spiegano i dati sullo sviluppo dei movement units ma non quelli su speed/accuracy trade-off e gradi di libertà ridondanti (Berthier et al., 2005). Quindi non esiste al momento un modello/teoria unificante che evidenzi i principi generali di fondo alla base dei tre fenomeni. L'obiettivo di questo lavoro è proporre tale modello unificando i principi della MVT e del RL.</p> <p>Metodi, risultati e conclusioni</p> <p>Si è realizzata una simulazione al computer per riprodurre lo sviluppo del reaching nel bambino. Il sistema è costituito da un modello neuro-computazionale realizzato tenendo conto di diversi constraint biologici (cf. Caligiore et al., 2010) su anatomia e fisionomia del cervello, su meccanismi di apprendimento per prove ed errori (catturati dal RL), e sull'uso di una simulazione realistica 3D dell'ambiente (oggetto) e del corpo del bambino.</p>

Il modello riproduce i principali dati longitudinali di cinematica (età da 100 a 600 giorni) raccolti da Berthier and Keen (2006) sullo sviluppo motorio del reaching: velocità, durata, jerk, graduale utilizzo del gomito; quelli sul profilo di velocità (Konczak et al., 1997); e quelli sulla diminuzione dei “movement units” con l’età (Berthier et al., 2005). Analizzando il funzionamento del modello è stato possibile interpretare tutti questi risultati alla luce di una stessa ipotesi sulla strategia adattiva utilizzata dai bambini durante lo sviluppo: il sistema impara a compiere movimenti grossolani ma veloci nelle prime fasi di vita, e perfeziona tali movimenti per acquisire un comportamento più accurato nelle fasi successive. Il modello ha anche consentito di ottenere predizioni sul comportamento cinematico di bambini da 600 a 1200 giorni.

Bibliografia

- Bernstein, N. A. (1967). *The Co-ordination and regulation of movements*. Pergamon Press Ltd.
- Berthier, N. E., Keen, R. (2006). Development of reaching in infancy. *Experimental Brain Research*, 169, 507–518.
- Berthier, N. E., Rosenstein, M. T., & Barto, A. G. (2005). Approximate optimal control as a model for motor learning. *Psychological Review*, 112, 329–346.
- Caligiore, D., Borghi, A. M., Parisi, D., & Baldassarre, G. (2010). TRoPICALS: A Computational Embodied Neuroscience Model of Compatibility Effects. *Psychological Review*, 117, 1188–1228.
- Harris, C. M., Wolpert, D. M. (1998). Signal-dependent noise determines motor planning. *Nature*, 394, 780–784
- von Hofsten, C. (1979). Development of visually directed reaching: the approach phase. *Journal of Human Movement Studies*, 5, 160–178.
- von Hofsten, C. (1991). Structuring of early reaching movements: a longitudinal study. *Journal of Motor Behaviour*, 23, 280–292
- Thelen, E., Corbetta, D., Kamm, K., Spencer, J. P., Schneider, K., Zernicke, R. F. (1993). The transition to reaching: mapping intention and intrinsic dynamics. *Child Development*, 64, 1058–1098
- Zaala, F. T., Thelen, E. (2005). The developmental roots of the speed-accuracy trade-off. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 31, 1266–1273

Autonomia, funzionamento fisico e percezione generale di salute in un gruppo di anziani istituzionalizzato: uno studio pilota del progetto Act on Ageing.
Candela F., Magistro D., Roggero A., Liubicich M.E., Ciairano S.
Dipartimento di Psicologia, Università degli studi di Torino, Via Verdi 10
filippo.candela@unito.it
<p>Introduzione: il livello di autonomia nello svolgimento di attività quotidiane, oltre a essere considerato uno dei più importanti predittori dell'istituzionalizzazione (Gaugler et al., 2007), è anche uno dei fattori di protezione all'interno di queste strutture. Alcune ricerche hanno infatti mostrato che il mantenimento di autonomia nella cura di se stessi e nello svolgimento delle attività quotidiane di base, ha un impatto positivo sul benessere psicologico dei residenti (Kasser, Ryan, 1999; Blair, 1999). Ad oggi però non è ancora stato realizzato uno studio capace di verificare le relazioni tra l'autonomia e il benessere psicologico.</p> <p>In un'ottica di intervento che miri a preservare il più a lungo possibile l'integrità fisica e psicologica degli anziani, permettendo loro di vivere in autonomia il più a lungo possibile, la ricerca non può esimersi dall'indagare in maniera accurata e precisa le relazioni che intercorrono tra autonomia, funzionalità fisica e benessere psicologico.</p> <p>L'obiettivo di questo studio è comprendere in che modo l'autonomia sia in relazione con il <i>funzionamento fisico</i>, inteso come percezione dei limiti fisici del proprio corpo nello svolgimento di semplici attività quotidiane e con la <i>percezione generale del proprio stato di salute</i>. Ipotizziamo che ci sia una relazione significativa tra questi due costrutti e che essi predicano la percezione generale della propria salute.</p> <p>Metodo: il disegno di ricerca è longitudinale, con due rilevazioni nell'arco di circa 6 mesi. Hanno partecipato allo studio 44 anziani (72% donne, età media 85 anni DS= 7,6) che non presentavano compromissione fisica e cognitiva grave (La media del MMSE alla prima rilevazione è 20).</p> <p>E' stato somministrato nei due tempi il questionario SF-36 nella versione italiana (Apolone, Mosconi, 1999), da cui è stato ricavato l'item di "percezione del proprio stato di salute" e la scala di "funzionamento fisico" e la scala BADL-Basic Activity of daily living (Katz, 1970).</p> <p>E' stata successivamente condotta una cross-lagged analysis che ha permesso di verificare nei due tempi se e quali fossero le variabili predittive.</p> <p>Risultati: la cross-lagged analysis ha rivelato che il funzionamento fisico e l'ADL sono costrutti stabili nel tempo: ciascuna di queste variabili infatti è predittiva della stessa nel corso del tempo. Il funzionamento fisico al tempo 1 è inoltre risultato predittivo dell'ADL al tempo 2, pur controllando per l'ADL iniziale. Inoltre l'autonomia al tempo 2 ha un effetto sulla percezione generale di salute sempre al tempo 2.</p> <p>L'autonomia non è risultata essere un predittore significativo del funzionamento fisico, il quale non ha effetto sulla percezione generale di salute.</p> <p>Discussione: l'ipotesi di ricerca di questo studio è stata sostanzialmente verificata, il funzionamento fisico ha dimostrato di essere un predittore dell'autonomia per attività quotidiane nel gruppo di anziani istituzionalizzati. Inoltre l'autonomia ha avuto un effetto sulla percezione generale di salute.</p> <p>Questi risultati indicano che la percezione individuale corporea può essere predittiva di una situazione</p>

reale e che la situazione reale può a sua volta avere un effetto sul percepito dello stato di salute; in questo caso infatti la percezione del funzionamento del proprio corpo è predittiva della reale autonomia dopo circa 6 mesi, la quale ha un effetto sulla percezione generale del proprio stato di salute.

I risultati sembrano dunque suggerire la possibilità che possa esistere un circolo vizioso tra il percepito e il reale (“percepisco il mio corpo non più in grado di svolgere attività, perdo effettivamente autonomia, percepisco il mio stato di salute come peggiore); il nostro studio non permette di comprendere il perché dell’esistenza di questo circolo vizioso, ma alcune ricerche hanno ipotizzato che le case di riposo favoriscano la perdita dell’autonomia, richiedendo più sforzi per il mantenimento dell’autonomia di vita quotidiana rispetto alla vita domestica a causa della complessità di queste strutture e della politica di aiuto insita in esse (Sacco-Peterson, Borell, 2004).

Questo studio ha limiti dovuti alla scarsa numerosità campionaria che non permette di generalizzare i risultati; inoltre è opportuno tenere in considerazione lo sbilanciamento significativo in termini di genere.

Nonostante questo, lo studio ha il merito di avere per la prima volta esplorato il rapporto tra autonomia per attività quotidiane e dimensione psicologica. Il percepito ha infatti dimostrato di avere un’influenza importante sull’autonomia reale dell’anziano e deve dunque essere tenuto in considerazione anche a livello applicativo, nell’eventuale progettazione di interventi motori o di altro tipo volti specificatamente al mantenimento dell’autonomia

Bibliografia

Apolone G, Mosconi P. (1999). The Italian SF-36 Health Survey: Translation, Validation and Norming. *Journal of Clinical Epidemiology*, 51(11), 1025-1036.

Blair C. (1999). Effect of self-care ADLs on self-esteem of intact nursing home residents. *Issues in Mental Health Nursing*, 20, 559-570.

Gaugler J.E., Duval S., Anderson K.A., Kane R.L. (2007). Predicting nursing home admission in the U.S: a meta-analysis. *Biomed Central Geriatrics*, 7,13.

Kasser V., Ryan R. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality , Well-Being and Mortality in a Nursing-Home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 5, 935-954.

Katz S., Down T.D., Cash H.R.(1970) Progress in development of the index of ADL. *Gerontologist*, 10, 20-30.

Sacco-Peterson M., Borell L. (2004). Struggles for autonomy in self-care: the impact of the physical and socio-cultural environment in a long-term care setting, *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18, 376-386.

IL RICONOSCIMENTO DELLE ESPRESSIONI DEL VOLTO DALLA PRE-ADOLESCENZA ALL'ETA' SENILE

Francesca Federico e Francesca Foti

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, "Sapienza" Università di Roma

Francesca.federico@uniroma1.it

Attraverso il volto possiamo recuperare una grande abbondanza di informazioni sugli stati interni di un individuo e essere capaci di decodificare correttamente le espressioni del volto aiuta nella comprensione e nel conseguente adattamento del proprio comportamento all'ambiente sociale circostante. Numerose ricerche hanno mostrato che i bambini anche piccoli sono in grado di riconoscere le espressioni del volto (Székely et al., 2011; Walker-Andrews, 1998) ma ricerche più recenti hanno riportato che, sebbene la capacità di riconoscere le espressioni del volto si acquisisca abbastanza presto la capacità di coglierne le sfumature si acquisisce con l'età adulta (Williams et al., 2009). Studi di neuro immagini hanno mostrato come tale abilità sia dovuta al funzionamento della corteccia prefrontale (Wills 2010). Scopo del presente lavoro è fornire un quadro dello sviluppo della funzione di riconoscimento delle espressioni facciali dall'adolescenza all'età senile e analizzare le variazioni di questa funzione nelle diverse fasce d'età.

Soggetti: 40 pre-adolescenti (11-14 media 12,6 anni), 47 adolescenti (18-20 media 19,2 anni), 51 giovani adulti (25-35 media 31,2), 50 adulti (55-65 media 59,6), 50 senior (65-95 media 77,8).

Metodo: Tutti i soggetti hanno risposto al questionario TAS-20 e ad un test al computer sul riconoscimento delle espressioni felicità, tristezza, sorpresa, disgusto, paura e rabbia. Il test prevedeva la presentazione al computer di 36 volti bilanciati per sesso che attraverso 100 fotogrammi passano da un'espressione neutra ad un'espressione emotiva. Compito del soggetto è quello di identificare l'espressione corretta nel minor tempo possibile.

Risultati: Per quanto riguarda la TAS-20 l'analisi della varianza gruppi x fattore ha evidenziato un effetto significativo dei gruppi in tutti e tre i fattori (difficoltà ad identificare le emozioni $F_{4,230} = 9.76$ $p < 0.0001$; difficoltà a comunicare le emozioni $F_{4,230} = 25.9$ $p < 0.0001$; pensiero orientato verso l'esterno $F_{4,230} = 44.58$ $p < 0.0001$). In particolare si evidenzia un netto miglioramento nella capacità di descrivere i propri sentimenti (test di Tukey 11-14 anni vs 18-20 anni $p = n.s.$; 18-20 anni vs 25-35 anni $p < 0.0001$; 25-35 anni vs 55-65 anni $p = n.s.$; 55-65 anni vs 65-95 anni $p = n.s.$) e nel pensiero orientato all'esterno (test di Tukey 11-14 anni vs 18-20 anni $p = n.s.$; 18-20 anni vs 25-35 anni $p < 0.0001$; 25-35 anni vs 55-65 anni $p = n.s.$; 55-65 anni vs 65-95 anni $p = n.s.$) dopo i 20 anni.

Per quanto riguarda il riconoscimento delle espressioni facciali l'analisi della varianza gruppi x accuratezza condotta sull'accuratezza in generale, senza distinguere le diverse emozioni mostra che 1) le migliori performance sono state ottenute dal gruppo dei giovani adulti 2) c'è un declino tra la pre-adolescenza e l'adolescenza e 3) c'è un declino lineare con l'avanzare dell'età (fra i gruppi $F_{4,230} = 16.49$ $p < 0.0001$; post hoc 25-35 anni vs 18-20 anni $p < 0.0001$; 25-35 anni vs 55-65 anni $p < 0.005$; 25-35 anni vs 65-95 anni $p < 0.0001$; 11-14 anni vs 18-20 anni $p < 0.005$). Analizzando separatamente le diverse emozioni emerge che il peggioramento della performance del gruppo degli adolescenti si evidenzia maggiormente nel rilevamento del disgusto, della paura e della tristezza, mentre il declino dovuto all'età emerge maggiormente nel rilevamento della rabbia, della paura e della tristezza.

Conclusioni: I risultati emersi in questo studio sono in linea con quanto riportato nella letteratura sia per quanto riguarda l'adolescenza sia per quanto riguarda le età più avanzate. Il declino della prestazione

dalla pre-adolescenza all'adolescenza non è stato evidenziato precedentemente in letteratura perché i due gruppi di soggetti venivano trattati come unico gruppo (Williams et al., 2009). Studi di volumetria cerebrale mostrano che durante la preadolescenza si hanno degli aumenti di volume della sostanza grigia nel lobo frontale con un picco a 12 anni per i maschi e a 11 anni per le femmine seguito da un declino durante l'adolescenza (Giedd et al., 1999; Gogtay et al., 2004; Sowell et al., 2003; Toga et al., 2006). Tali modificazioni nelle aree prefrontali, che sono considerate coinvolte nel riconoscimento delle emozioni, possono essere il substrato anatomico sottostante al peggioramento della performance.

Anche il peggioramento della performance a cui si assiste dai 55 anni, che ha un andamento lineare e aumenta fino ai 95 anni, è da attribuire a modificazioni nelle aree prefrontali che vanno incontro ad una perdita di volume a partire dalle regioni più dorsali (Grieve et al., 2005; Sowell et al., 2003).

In generale questo studio fornisce un excursus sull'evoluzione del riconoscimento delle espressioni del volto dalla pre-adolescenza fino all'età senile.

Bibliografia

Giedd JN, Blumenthal J, Jeffries NO, Castellanos FX, Liu H, Zijdenbos A, Paus T, Evans AC, Rapoport JL. Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nat Neurosci.* 1999;2:861-863.

Gogtay N, Giedd JN, Lusk L, Hayashi KM, Greenstein D, Vaituzis AC, Nugent TF 3rd, Herman DH, Clasen LS, Toga AW, Rapoport JL, Thompson PM. Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proc Natl Acad Sci U S A.* 2004;101:8174-8179.

Grieve SM, Clark CR, Williams LM, Peduto AJ, Gordon E. Preservation of limbic and paralimbic structures in aging. *Hum Brain Mapp.* 2005;25:391-401.

Sowell ER, Peterson BS, Thompson PM, Welcome SE, Henkenius AL, Toga AW. Mapping cortical change across the human life span. *Nat Neurosci.* 2003;6:309-315.

Székely E, Tiemeier H, Arends LR, Jaddoe VW, Hofman A, Verhulst FC, Herba CM. Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion.* 2011;11:425-435.

Toga AW, Thompson PM, Sowell ER. Mapping brain maturation. *Trends Neurosci.* 2006;29:148-159.

Walker-Andrews AS. Emotions and social development: Infants' recognition of emotions in others. *Pediatrics.* 1998;102:1268-1271.

Williams LM, Mathersul D, Palmer DM, Gur RC, Gur RE, Gordon E. Explicit identification and implicit recognition of facial emotions: I. Age effects in males and females across 10 decades. *J Clin Exp Neuropsychol.* 2009; 31:257-277.

Willis ML, Palermo R, Burke D, McGrillen K, Miller L. Orbitofrontal cortex lesions result in abnormal social judgements to emotional faces. *Neuropsychologia.* 2010 Jun;48(7):2182-7. Epub 2010 Apr 23.

Memoria per uno stress sociale in bambini di quattro mesi di vita
Rosario Montirosso ¹ , Patrizia Cozzi ¹ , Livio Provenzi ¹ , Francesco Morandi ² , Francesca Ciceri ³ , Renato Borgatti ⁴ , Ed Tronick ⁵
¹ Centro per lo studio dello sviluppo socio-emozionale del bambino piccolo in condizioni di rischio evolutivo, IRCCS E. Medea - Bosisio Parini (LC), Italia
² Unità di Pediatria, Ospedale Sacra Famiglia, Erba (CO), Italia
³ Laboratorio di Patologia Clinica, IRCCS E. Medea - Bosisio Parini (LC), Italia
⁴ Unità di Neuroriabilitazione 1 - Neuropsichiatria dell'età evolutiva - IRCCS E. Medea - Bosisio Parini (LC), Italia
⁵ Dipartimento di Psicologia, Università del Massachussets, Boston (MA), USA
Per la corrispondenza: livio.provenzi@BP.LNF.IT
<p>Introduzione. Fin dai primi mesi di vita i bambini manifestano capacità mnestiche per stimoli e sequenze di azioni (Courage e Howe 2004, Nelson 1995); tuttavia poco è noto sulla memoria per gli eventi sociali che includono un certo grado di stress emotivo. Questo è sorprendente se si considera che i bambini sperimentano quotidianamente situazioni di disagio, le quali peraltro si associano ad aumenti di secrezione di cortisolo che a loro volta si correlano al consolidamento mnestico (Rooszendaal et al 2004). Utilizzando le concentrazioni di cortisolo salivare, Haley e collaboratori (2010) hanno documentato che bambini di 6 mesi presentavano uno stress anticipatorio quando erano ri-esposti dopo 24 ore allo stesso contesto (il laboratorio con la presenza dei genitori e dello sperimentatore) nel quale avevano partecipato a una procedura moderatamente stressante età-appropriata di non-responsività materna (paradigma Still-Face, SF; Tronick et al 1978). L'obiettivo di questo studio è investigare la memoria per eventi sociali stressanti (paradigma SF) in bambini di 4 mesi di vita (periodo entro cui si stabilizza la risposta del cortisolo allo stress, Jansen et al 2010) dopo un intervallo di ritenzione di 15 giorni utilizzando come indice di memoria sia la risposta comportamentale sia la concentrazione di cortisolo salivare. Inoltre ci si proponeva di valutare se differenze individuali nella reattività fisiologica dell'asse ipotalamo-ipofisi-corticosurrene (HPA) modulassero la capacità mnestica manifestata dai bambini. Metodo. Hanno preso parte allo studio 68 bambini con le loro madri assegnati casualmente a due gruppi: Sperimentale che partecipava al paradigma SF in due sessioni, all'età di 4 mesi (T1) e dopo 15 giorni (T2); di Controllo che partecipava allo SF in una sola sessione, all'età di 4 mesi e 15 giorni. In questo modo il gruppo Sperimentale, a differenza di quello di Controllo, era esposto due volte al medesimo stress. Il comportamento del bambino era valutato, secondo per secondo, tramite il sistema di codifica Infant Caregiver Engagement Phase (ICEP; Weinberg e Tronick 1998). Ad ogni sessione erano raccolti 2 campioni di cortisolo salivare pre-SF (la media costituiva il valore di baseline) e 3 campioni post-SF, a 10, 20 e 30 minuti dalla fine dello SF (il valore più alto costituiva il picco di reattività). Per esaminare le differenze nella reattività dell'asse HPA sono stati costituiti due gruppi: bambini che mostravano un aumento post-SF nella concentrazione di cortisolo salivare (<i>Incrementatori</i>) e bambini che mostravano una riduzione nei livelli di cortisolo post-SF (<i>Decrementatori</i>). Risultati. Per valutare possibili effetti dovuti all'età nei due gruppi di bambini che sperimentavano la procedura SF per la prima volta (Sperimentale in T1 vs. Controllo) è stata applicata un'ANOVA. Il confronto non evidenziava differenze nel comportamento e nei livelli di cortisolo salivare post-SF, sia per gli <i>Incrementatori</i> sia per i <i>Decrementatori</i>. Un'ANOVA per misure ripetute è stata applicata, per il solo gruppo Sperimentale, per valutare possibili differenze tra T1 e T2. Nessuna significatività emergeva nel</p>

profilo comportamentale, mentre si evidenziavano differenze nei livelli di cortisolo ($F = 20.46$; $p < .001$). L'effetto era mediato dalla reattività dell'asse HPA per cui tra T1 e T2 gli *Incrementatori* risultavano avere una diminuzione nella secrezione di cortisolo ($t = 3.29$; $p < .01$), mentre i *Decrementatori* mostravano un aumento considerevole ($t = -3.02$; $p < .01$). **Discussione.** Sebbene a livello comportamentale i bambini esposti una seconda volta ad un medesimo stress sociale a distanza di due settimane non manifestino differenze di comportamento, i risultati evidenziano un effetto di memoria associato alla reattività dell'asse HPA. Questo effetto era mediato dalle differenze individuali nella risposta allo stress. Resta da chiarire, ad oggi, se tali differenze individuali nella reattività a stress riflettano fattori genetici, epigenetici o ambientali (Gunnar et al 2009). E' importante sottolineare che in linea con precedenti studi i nostri risultati non indicavano un'associazione tra comportamento e risposta fisiologica (cortisolo; Gunnar e Donzella 2002, Lewis e Ramsay 1995). Tuttavia, sia gli *Incrementatori* sia i *Decrementatori* presentavano un'evidente memoria con risposta alla seconda esposizione all'indisponibilità materna sperimentata nel corso dello SF. Questi risultati suggeriscono che bambini di 4 mesi sono in grado di ricordare un'esperienza sociale moderatamente stressante anche per un lungo intervallo e forniscono alcuni elementi su come i bambini possano strutturare delle "memorie biologiche" di eventi emozionali. Il presente studio può offrire un valido approccio concettuale e metodologico per future ricerche in contesti di rischio evolutivo.

BIBLIOGRAFIA

- Courage ML e Howe ML (2004) Advances in early memory development research: Insights about the dark side of the moon. *Developmental Review*, 24, 6–32.
- Gunnar MR e Donzella B (2002) Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27: 199–220.
- Gunnar MR et al (2009) Stressor paradigms in developmental studies: what does and does not work to produce mean increases in salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology* 34(7), 953-967.
- Haley DW et al (2010) Infant anticipatory stress. *Biology Letters*. Doi:10.1098/rsbl.2010.0565
- Jansen J et al (2010) Cortisol reactivity in young infants. *Psychoneuroendocrinology* 35(3), 329-338.
- Lewis M e Ramsay DS (1995) Stability and change in cortisol and behavioral response to stress during the first 18 months of life. *Developmental Psychobiology*, 28(8), 419-428.
- Nelson CA (1995) The ontogeny of human memory: a cognitive neuroscience perspective. *Developmental Psychology* 31(5), 723-738.
- Roosendaal B (2004) Glucocorticoid effects on memory retrieval require concurrent noradrenergic activity in the hippocampus and basolateral amygdala. *Journal of Neuroscience* 24(37), 8161-8169.
- Tronick EZ et al (1978) The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1–13.
- Weinberg KM e Tronick EZ (1998) Infant and Caregiver Engagement Phases system. *Unpublished manuscript*, Childrens Hospital and Harvard Medical School at Boston, MA.

Precursori dell'Attention Deficit Hyperactivity Disorder in bambini moderatamente pretermine di età prescolare
M.Regina Morales, Giovanna Perricone
Dipartimento di Psicologia, Unità di ricerca in "Psicologia Pediatrica" Università degli Studi di Palermo, v.le delle Scienze, Ed. 15. 90128, Palermo
regina.morales@libero.it
<p>Introduzione</p> <p>La nascita moderatamente pretermine (Gestational Age tra 32 e 34/5 settimane), soprattutto quando accompagnata da basso peso alla nascita (< 2500 gr), sembra rappresentare per il bambino una condizione di rischio evolutivo sia su un piano cognitivo che su quello comportamentale e socio-relazionale (Aylward, 2005); l'interruzione del processo di maturazione fetale che avviene tra la 32° e la 36° settimana gestazionale, infatti, implica un'immaturità cerebrale alla nascita che sembra orientare potenziali rischi per lo sviluppo cognitivo del bambino (Kinney, 2006) e, dunque, compromissioni di processi attentivi, metacognitivi, di auto-regolazione etc., che possono esitare in deficit dell'attenzione e in disturbi di iperattività (Heinonen et al. 2010; Krain, Castellanos, 2006). Alla luce di tali considerazioni, lo studio riportato focalizza la sua attenzione sulla possibile presenza, nei bambini moderatamente pretermine di età prescolare, di precursori dell'ADHD che, secondo il modello di lettura assunto, vengono individuati negli indicatori della disattenzione, dell'impulsività e dell'iperattività motoria che, in età scolare, possono non solo esitare nella sindrome vera e propria ma orientare anche disturbi dell'apprendimento (ibidem). In tal senso, lo studio intende:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verificare l'esistenza di differenze statisticamente significative tra bambini/e moderatamente pretermine e bambini a termine di età prescolare, relativamente ai precursori dell'ADHD ▪ verificare l'esistenza di differenze statisticamente significative tra bambini/e moderatamente pretermine e bambini a termine di età prescolare, relativamente alle diverse abilità funzionali all'apprendimento scolastico (abilità cognitive generali e abilità specifiche di letto-scrittura e matematica) <p>Metodo</p> <p>Lo studio ha coinvolto un gruppo sperimentale, definito tale in funzione della variabile "nascita pretermine", composto da 55 bambini nati moderatamente pretermine senza complicanze mediche neonatali e/o neurologiche e con basso peso alla nascita (G.A. media= 29 settimane; peso alla nascita medio=1800 gr) e un gruppo di controllo di 55 bambini nati a termine in assenza di complicanze pre e perinatali (G.A. media= 40 settimane). I bambini (età media=62 mesi) sono stati individuati all'interno di scuole dell'infanzia del territorio palermitano. Il percorso metodologico ha previsto la somministrazione di specifici questionari: la Scala IPDDAI (Identificazione Precoce del Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività) (Marcotto, Paltenghi, Cornoldi, 2002), un questionario compilato dagli insegnanti di riferimento dei bambini che, attraverso una modalità di risposta su scala Likert a 4 intervalli (da 0= per niente/mai a 3= molto/semprè), indaga le dimensioni della disattenzione, nei termini di difficoltà del bambino a fare attenzione ai dettagli e a mantenere l'attenzione nel tempo, e dell'iperattività/impulsività che attiene all'irrequietezza motoria e a difficoltà di autocontrollo e autoregolazione. Ancora, la scala IPDAG (Identificazione Precoce del Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività per i genitori) (Riello, Re, Cornoldi, 2005) uno specifico questionario rivolto ai genitori a cui è chiesto di valutare su una scala Likert a 4 intervalli (da 0= per niente/mai a 3= molto/semprè), la</p>

frequenza dei comportamenti agiti dal bambino a casa, relativi alle dimensioni della disattenzione, intesa come difficoltà a mantenere l'attenzione nel tempo su attività e giochi e dell'impulsività/iperattività nei termini di assenza di autocontrollo e autoregolazione motoria. Infine, è stato somministrato agli insegnanti il questionario IPDA (Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento) (Terreni et al., 2002) per valutare alcuni prerequisiti dell'apprendimento scolastico; nello specifico, il questionario, attraverso una scala Likert a 4 intervalli (da 0= per niente/mai a 3= molto/sempré), permette di valutare i livelli di abilità generali relativi all'idoneità di apprendimento (Motricità, Aspetti comportamentali, Metacognizione, Altre abilità cognitive, Espressione Orale e Comprensione linguistica) oltre che di abilità specifiche (prerequisiti della letto-scrittura e della matematica). I dati sono stati sottoposti ad analisi della varianza multivariata (MANOVA) per analizzare possibili differenze nei punteggi delle diverse scale in funzione delle variabili nascita e sesso.

Risultati

I risultati relativi ai precursori dell'ADHD mettono in evidenza un profilo dei bambini moderatamente pretermine che, già in età prescolare, si configura "a rischio" di deficit dell'attenzione e di iperattività/impulsività, sottolineando differenze statisticamente significative, legate sia al sesso (IPDDAI, [$\lambda(2, 182) = 2.9, p=.05$]) sia alla nascita (IPDDAG, [$\lambda(2, 179) = 3, p=.05$]) che alla loro interazione (IPDDAI, [$\lambda(2, 182) = 2.03, p=.01$]). Nello specifico, i bambini pretermine ottengono punteggi più alti sia nell'iperattività/impulsività [$F(1) = 3.6, p=.04$] che nella disattenzione [$F(1) = 5.7, p=.02$] laddove in quest'ultimo caso, sono le bambine nate pretermine a presentare punteggi maggiormente a rischio [$F(1) = 2.9, p=.04$]. Per quanto riguarda, invece, i dati relativi al rischio di possibili disturbi di apprendimento, non si evidenziano differenze statisticamente significative rispetto alla variabile nascita ma solo rispetto alla variabile "sesso" [$\lambda(8, 174) = 2.3, p=.02$]; nello specifico, i bambini maschi ottengono punteggi più bassi nella Metacognizione [$F(1) = 3.7, p=.05$], in Altre abilità cognitive [$F(1) = 5, p=.02$], e in Pre-matematica [$F(1) = 18, p=.001$].

Conclusioni.

I risultati inducono a ipotizzare, non solo nei casi di prematurità grave, specifici percorsi di assessment finalizzati a monitorare alcuni aspetti dello sviluppo cognitivo, motorio, comportamentale dei bambini moderatamente prematuri che possono orientare profili di funzionamento problematico in funzione dei quali definire specifici training già in età prescolare, per contenere i fattori di rischio di ADHD.

Bibliografia

A.P.A., American Psychiatric Association, (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edn, DSM IV. American Psychiatric Association, Washington, DC, USA

Aylward, GP. (2005) Neurodevelopmental outcomes of infants born prematurely. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 26:427–440

Heinonen, K., Räikkönen, K., Pesonen, Anu-K., Andersson, S., Kajantie, E., Eriksson, J.G., Wolke, D., Lano, A., (2010) Behavioural symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder in preterm and term children born small and appropriate for gestational age: A longitudinal study, *BMC Pediatrics*, 10:91.

Kinney HC. (2006) The near-term (late preterm) human brain and risk for periventricular leukomalacia: a review. *Semin Perinatol.* 30(2):81– 88

Krain AL, Castellanos FX. (2006) Brain development and ADHD. *Clin Psychol Rev* 26:433-444.

Lawson KR, Ruff HA., (2004) Early focused attention predicts outcome for children born prematurely, *J Dev Behav Pediatr.*, 25(6):399-406

Marcotto E., Paltenghi B., Cornoldi C., (2002), La scala IPDDAI: contributo per la costruzione di uno strumento per l'identificazione precoce del disturbo da deficit di attenzione e/o iperattività, *Difficoltà di apprendimento*, Vol. 8, n. 2, 153-172

Peterson, B.S., Anderson, A.W., Ehrenkranz, R., Staib, L.H., Tageldin, M., Colson, E., Gore, J.C., Duncan, C.C., Makuch, R., Ment, L.R. (2003), Regional brain volumes and their later neurodevelopmental correlates in term and preterm infants. *Pediatrics* 111 (5): 939–948

Riello, M., Re, A.M., Cornoldi, C., (2005) Costruzione di uno strumento rivolto alla famiglia per l'identificazione precoce del DDAI, *Disturbi di attenzione e iperattività* Edizioni Erickson Trento, Vol. 1, n. 1, 9-26

Terreni, A., Tretti, M.L., Corcella, P.R., Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., (2002), *IPDA.Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson

Il sistema di neuroni specchio nei bambini di 6 mesi di vita: Uno studio sulla comprensione delle azioni attraverso misure neurofisiologiche

Marta Picozzi, Elena Natale, Irene Senna, Veronica Ferrara, Nadia Bolognini, Viola Macchi Cassia, & Chiara Turati

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

marta.picozzi1@unimib.it

INTRODUZIONE

Recenti evidenze comportamentali e di neuroimmagine suggeriscono l'esistenza, nel cervello umano adulto, di un sistema neurale deputato alla comprensione del significato delle azioni e delle intenzioni altrui. Questo sistema, costituito da neuroni detti *mirror*, permetterebbe di comprendere in maniera diretta il significato delle azioni e delle intenzioni altrui, unificando la rappresentazione motoria di percezione ed esecuzione dell'azione senza che sia necessaria un'esplicita mediazione cognitiva (Rizzolatti & Craighero, 2004). Il sistema dei neuroni *mirror* (MNS) giocherebbe pertanto un ruolo cruciale nell'apprendimento imitativo e nello sviluppo della cognizione sociale (Rizzolatti & Sinigaglia, 2010). Tuttavia, ad oggi la questione di come e quando il MNS emerga durante lo sviluppo è ancora aperta. Le poche evidenze disponibili sono costituite dagli studi pionieristici sul comportamento imitativo neonatale (Meltzoff & Moore 1977; 1983), che complessivamente suggeriscono l'esistenza di un meccanismo rudimentale e pressoché automatico che sarebbe presente già alla nascita e che collegherebbe l'input visivo al corrispettivo input propriocettivo/motorio (Kinsbourne, 2002; Lepage & Theoret, 2007). Più recentemente, alcuni studi si sono occupati di indagare alcuni aspetti dello sviluppo cognitivo che porterebbero evidenze a favore della presenza del MNS in fasi precoci dello sviluppo, ad esempio studiando l'effetto dell'azione osservata sull'azione eseguita (Longo & Bertenthal, 2006), oppure dell'esperienza dell'azione sulla percezione dell'azione (Sommerville et al., 2005), e indagando l'abilità di anticipare visivamente l'esito di un'azione osservata (Gredebäck & Melinder, 2010; Gredebäck & Kochukhova, 2010). Tuttavia, soltanto pochi studi si sono occupati di indagare i possibili correlati neurofisiologici che mediano la comprensione delle azioni nella prima infanzia (e.g. Nystrom, 2008; Shimada & Hiraki, 2006). Un'indagine approfondita sullo sviluppo del MNS potrebbe avere importanti risvolti applicativi poiché, secondo alcuni autori, disfunzioni del MNS sarebbero implicate in disordini di tipo neuroevolutivo, come ad esempio nelle sindromi dello spettro autistico (Dapretto et al. 2006). Il presente studio si propone quindi di indagare se, e in che modo, l'osservazione di un'azione influenzi il comportamento motorio di bambini di 6 mesi di vita, attraverso l'uso della registrazione elettromiografica di superficie (sEMG), in modo analogo a quanto recentemente dimostrato nei bambini di età scolare (Cattaneo et al., 2007).

METODO

Ad un campione composto da 17 bambini di 6 mesi (10M e 7F) è stata presentata una sequenza di filmati della durata di 4sec, in cui venivano mostrate, in maniera ripetuta e alternata, due diverse azioni di afferramento di oggetti. Nella condizione "ciuccio-bocca", l'attrice inquadrata frontalmente, seduta ad un tavolo, afferrava un ciuccio e lo portava alla bocca. Nella condizione "lego-testa" l'attrice afferrava un cubetto di lego e lo portava sulla testa. Durante la visione dei filmati è stata registrata l'attività elettromiografica dei bambini su diversi gruppi muscolari coinvolti nell'apertura della bocca e nell'attività di suzione e deglutizione (muscoli sopraioidei, massetere, orbicolare) e la durata delle fissazioni visive.

RISULTATI

I dati dei segnali elettromiografici registrati durante l'osservazione dei filmati sono stati analizzati suddividendoli in 2 epoche temporali distinte: afferramento (*reaching*) e avvicinamento (*bringing*). Un'analisi della varianza condotta sulla media del segnale EMG ottenuto in ciascuna fase (*reaching*, *bringing*) per ciascuna condizione (ciuccio-bocca, lego-testa) ha evidenziato la presenza di un'interazione significativa tra i fattori sia per il segnale registrato dai soli muscoli sopraioidei (tutti i bambini esaminati, $F(1,15)=11.4$, $P=0.004$] che da tutti i muscoli (6 bambini, $F(1,5)=8.8$, $P=0.03$], indicando la presenza di una modulazione dell'attività elettromiografica rispetto all'esito finale dell'azione osservata.

DISCUSSIONE

I risultati dimostrano che, già a 6 mesi di vita, l'attivazione muscolare è influenzata dalla natura dell'azione osservata, in modo analogo a quanto osservato nei bambini di età scolare (Cattaneo et. al, 2007), avvalorando l'idea che meccanismi neurali *mirror* siano presenti in fasi molto precoci dello sviluppo umano.

Dal punto di vista teoretico e applicativo, inoltre, questo studio potrebbe fornire nuovi strumenti per meglio comprendere come l'esperienza intervenga nel plasmare l'architettura della mente. In particolare, studiare come i bambini giungano a comprendere la mente e l'intenzionalità delle azioni altrui è di grande importanza poiché questa abilità riveste un ruolo cruciale in molti meccanismi che sono alla base dei processi di sviluppo psicologico, come ad esempio l'imitazione, l'apprendimento e lo sviluppo sociale.

Bibliografia

Cattaneo, L., Fabbri-Destro, M., Boria, S., Pieraccini, C., Monti A., Cossu, G. & Rizzolatti, G. (2007). Impairments of actions chains in autism and its possible role in intention understanding. *PNAS*, *104*, 17825-30.

Dapretto, M., Davies, M.S., Pfeifer, J.H., Scott, A.A., Sigman, M., Bookheimer, S.Y., & Iacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, *9*, 28–30.

Kinsbourne, M. (2002). The role of imitation in body ownership and mental growth. In A. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind* (pp. 311–330). Cambridge: Cambridge University Press.

Gredeback, G. & Kochukhova, O. (2010). Goal anticipation during action observation is influenced by synonymous action capabilities, a puzzling developmental study. *Experimental Brain Research*, *202*, 493-497.

Gredeback, G. & Melinder, A. (2010). Infants understanding of everyday social interactions: A dual process account. *Cognition*, *114*, 197–206.

Lepage, J.F., & Theoret, U. (2007). The mirror neuron system: grasping others' actions from birth? *Developmental Science*, *10*, 513–524.

Longo, M.R. and Bertenthal, B.I. (2006). Common coding of observation and execution of action in 9-month-old infants. *Infancy*, *10*, 43-59.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, *198*, 75-78.

- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, *54*, 702-809.
- Nystrom, P., Ljunghammar, T., Rosander, K., & von Hofsten, C. (2008). The infant mirror neuron system studied with high density EEG. *Social Neuroscience*, *3*, 334–347
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu Rev Neurosci.*, *27*, 169-92.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. *Nat Rev Neurosci*, *11*, 264-74.
- Shimada, S. & Hiraki, K. (2006). Infant's brain responses to live and televised actions. *Neuroimage*, *32*, 930–939.
- Sommerville, J. A., Woodward, A. L., & Needham, A. (2005). Action experience alters 3-month-old infants' perception of others' actions. *Cognition*, *96*, B1–B11.

IL VANTAGGIO DELL'EMIVOLTO SINISTRO NEL RICONOSCIMENTO DI VOLTI DI DIVERSE ETA'
Valentina Proietti, Sarah Pavone, Paola Ricciardelli, Viola Macchi Cassia
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano Bicocca
v.proietti@campus.unimib.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>Diverse evidenze sperimentali dimostrano che, negli adulti e nei bambini destrimani di età scolare, il riconoscimento di alcune informazioni veicolate dal volto, come la familiarità, il genere o l'espressione emotiva, avviene prevalentemente sulla base dell'emivolto sinistro (Wolff, 1933; Gilbert & Bakan, 1973; Burt & Perrett, 1997). Questo fenomeno (<i>Left Perceptual Bias</i>), viene comunemente interpretato come evidenza a sostegno della lateralizzazione dei processi implicati nel riconoscimento dei volti, che coinvolgerebbero in modo preponderante l'emisfero destro (Yovel, Tambini & Brandman, 2008). Alcune evidenze suggeriscono che la specializzazione dell'emisfero destro per l'elaborazione dei volti emerga progressivamente nel corso dello sviluppo a partire dai primi mesi di vita, come risultato dell'interazione tra i processi maturativi e l'esperienza percettiva accumulata con questa categoria di stimoli (Deruelle & de Schonen, 1998; Tzourio-Mazoyer et al., 2002). Studi recenti hanno dimostrato che l'esperienza accumulata con particolari classi di volti, come per esempio i volti di adulto, è in grado di plasmare i processi percettivi utilizzati per il riconoscimento, dando origine ad un vantaggio nella discriminazione e nel riconoscimento dei volti di adulto rispetto ai volti di altre età che è presente a partire dai 3 anni di età (Macchi Cassia et al., 2009).</p> <p>Lo studio che verrà presentato ha l'obiettivo di verificare (1) se il vantaggio dell'emivolto sinistro negli adulti è modulato dall'età del volto, ossia è più accentuato per i volti di adulto rispetto ai volti di neonato (Esp. 1), (2) se lo stesso fenomeno è presente nei bambini di 3 anni (Esp. 2). La raccolta dati per l'Esp. 2 è ancora in corso.</p> <p>ESPERIMENTO 1</p> <p>METODO</p> <p>Campione: 22 giovani donne destrimani "non esperte" di neonati selezionate attraverso un questionario.</p> <p>Stimoli: 48 coppie di volti chimerici (24 adulti, 24 neonati).</p> <p>Procedura: compito di matching sequenziale con riconoscimento a scelta forzata tra due alternative, composto da 48 trials bloccati per condizione: volti adulto, volti neonato. Un volto canonico (target) è presentato centralmente per 1 sec seguito da due volti chimerici presentati l'uno sopra l'altro, composti dall'emivolto sinistro/destro del target e dall'emivolto sinistro/destro di un volto distrattore. Il soggetto deve indicare il volto più simile al volto target premendo uno tra due tasti.</p> <p>RISULTATI</p> <p>In entrambe le condizioni indicano con una frequenza significativamente superiore al caso la chimera sinistra come quella più somigliante al volto target (adulto: $M=64,55\%$, $p<.001$; neonato: $M=56,27\%$, $p<.05$), anche se questo avviene più frequentemente per le chimere-adulto che per le chimere-neonato ($p<.01$).</p>

ESPERIMENTO 2

METODO

Campione preliminare: 12 bambini di 3 anni, destrimani e privi di particolari esperienze con neonati.

Stimoli: 18 coppie di volti chimerici (9 adulti, 9 neonati) e 6 coppie di volti canonici.

Procedura: per adattarlo all'età dei bambini, il compito utilizzato nell'Esp.1 è stato trasformato in un compito di matching simultaneo nel quale il volto target rimane sullo schermo quando compaiono le chimere. E' stato inoltre diminuito il numero dei trials (da 48 a 24).

RISULTATI

La raccolta dati è attualmente ancora in corso. I risultati preliminari emersi dai primi 12 soggetti mostrano una tendenza a scegliere come più somigliante al volto target la chimera sinistra nella condizione chimere-adulto (M=53,58%) ma non nella condizione chimere-neonato (M=48,08%). Nessun confronto risulta tuttavia significativo.

DISCUSSIONE

I risultati dimostrano che, negli adulti, il vantaggio dell'emivolto sinistro è più accentuato per i volti con i quali i soggetti hanno accumulato più esperienza (volti di adulto). Le evidenze preliminari emerse dall'Esp. 2 suggeriscono che lo stesso effetto potrebbe già essere presente nei bambini di 3 anni. Se queste evidenze venissero confermate, costituirebbero una dimostrazione del ruolo dell'esperienza nel plasmare i circuiti neurali coinvolti nel riconoscimento dei volti.

Bibliografia

Burt, D. M., & Perrett, D. I. (1997). Perceptual asymmetries in judgements of facial attractiveness, age, gender, speech and expression. *Neuropsychologia*, 35, 685-693.

Deruelle, C., & de Schonen, S. (1998). Do the right and left hemispheres attend to the same visuospatial information within a face in infancy? *Developmental Neuropsychology*, 14, 535-554.

Gilbert, C., & Bakan, P. (1973). Visual asymmetry in perception of faces. *Neuropsychologia*, 11, 355-362.

Macchi Cassia, V., Kuefner, D., Picozzi, M., Vescovo, E. (2009). Early experience predicts later plasticity for face processing: Evidence for the reactivation of dormant effects. *Psychological Science*, 20, 853-859.

Tzourio-Mazoyer, N., de Schonen, S., Crivello, F., Reutter, B., Aujard, Y., & Mazoyer, B. (2002). Neurocorrelates of woman face processing by 2-month-old infants. *NeuroImage*, 15, 454-461.

Wolff, W. (1933). The experimental study of forms of expression. *Character and Personality*, 2, 168-173.

Yovel G, Tambini A, Brandman T (2008) The asymmetry of the fusiform face area is a stable individual characteristic that underlies the left-visual-field superiority for faces. *Neuropsychologia* 46: 3061-3068

Slot 4

Simposi

PG.319

Attaccamento e adozione: un campo di ricerca in crescita

Proponente: L. Barone

Discussant: R. Cassibba

PG.328

Lo sviluppo della competenza pragmatica

Proponente: S. Di Sano e L. Surian

Discussant: A. M. Rosso

PG.340

Tra vita prenatale e prematurità: uno sguardo sulle primissime fasi dello sviluppo

Proponente: M. Dondi

Discussant: M. L. Genta

PG.352

Risorse e incognite dello sviluppo adolescenziale: correlati psicosociali nell'insorgenza di comportamenti problematici

Proponente: E. Confalonieri e U. Pace

Discussant: A. Lo Coco

PG.364

Il disegno come risorsa per lo psicologo dello sviluppo

Proponente: E. Cannoni

Discussant: M. Parisi

ATTACCAMENTO E ADOZIONE: UN CAMPO DI RICERCA IN CRESCITA
Proponente: Lavinia Barone
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Pavia
lavinia.barone@unipv.it
Discussant del simposio : Rosalinda Cassibba
Dipartimento di Psicologia, Università degli studi di Bari “Aldo Moro”
csrs01gb@uniba.it
<p>Una delle ultime e più esaurienti rassegne internazionali sul tema della ricerca nel campo dell'adozione (Palacios e Brodzinsky, 2010) sottolinea come attualmente siano almeno tre i principali filoni seguiti. Tra di essi, il più recente si muove in una prospettiva di superamento di un'ottica di comparazione tra bambini normativi - cresciuti in famiglie biologiche – e bambini atipici – cresciuti in famiglie adottive - a favore di un interesse mirato allo studio delle differenze individuali riscontrate nei processi sottesi all'esperienza adottiva.</p> <p>L'obiettivo principale del presente simposio si colloca in quest'ultimo filone di studi e si propone – attraverso il riferimento alla teoria dell'attaccamento – di indagare le differenze individuali presenti tra i protagonisti dell'esperienza adottiva - figli e genitori – nella complessità delle interazioni reciproche tra i processi e i fattori coinvolti (emotivi, interattivi, relazionali e sociali). Un altro obiettivo, collegato al primo, è offrire una ricognizione critica sui metodi di valutazione utilizzati in questo campo.</p> <p>Il primo contributo, di Velotti, Pace e Zavattini, si propone di indagare attraverso un disegno longitudinale breve di natura esplorativa l'eventuale modifica delle organizzazioni mentali d'attaccamento di bambini late-adopted.</p> <p>Lo studio di Barone e Lionetti ha come obiettivo l'indagine sulla risoluzione traumatica dei bambini in adozione precoce e tardiva, associando tale dato a quelli relativi ai pattern d'attaccamento dei genitori adottivi e alle variabili temperamentali infantili.</p> <p>Lo studio di Balenzano et al. affronta il tema di una forma di adozione particolare – l'adozione “mite” – in un momento dello sviluppo critico, rappresentato dall'adolescenza.</p> <p>Lo studio di Lionetti e Dellagiulia si occupa di definire e indagare la qualità delle rappresentazioni mentali e delle relazioni d'attaccamento della coppia adottiva, esplorandone le caratteristiche distintive</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
I comportamenti e le rappresentazioni dell'attaccamento nei bambini adottati tardivamente e lo stato attuale della mente nelle madri adottive: una ricerca pilota
Patrizia Velotti*, Cecilia Serena Pace**, Giulio Cesare Zavattini**
* Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche, ** La Sapienza, Università di Roma, Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica
ceciliapace@fastwebnet.it
<p>Negli ultimi anni si sono rilevati due evidenti cambiamenti nell'ambito delle adozioni in Italia: in primo luogo, si è verificato un intenso aumento delle adozioni internazionali rispetto alle nazionali; in secondo luogo, è aumentata l'età dei bambini al momento del collocamento, che attualmente è prevalentemente compresa tra 3 e 8 anni. Nella prospettiva della teoria dell'attaccamento, questo cambiamento pone interessanti interrogativi sul piano teorico e metodologico. Infatti, mentre esiste una letteratura coerente (Van IJzendoorn e Juffer, 2006) a sostegno dell'ipotesi che nelle famiglie con bambini adottati precocemente lo sviluppo dei legami di attaccamento sia sovrapponibile a quello delle famiglie biologiche, le ricerche sui bambini adottati tardivamente forniscono risultati contrastanti (Steele, Hodges, Kaniuk, Steele, 2010) che invitano a domandarsi se alcuni fattori, come la sicurezza dei modelli d'attaccamento delle madri adottive, possano facilitare la revisione delle rappresentazioni negative dei bambini <i>late-adopted</i> oppure se le loro difficili esperienze passate di separazione e perdita ostacolino completamente questa possibilità. Dal punto di vista metodologico, inoltre, sembra interessante comprendere quali possano essere gli strumenti più idonei a catturare i modelli operativi interni (MOI) in bambini adottati tardivamente che hanno sperimentato esperienze traumatiche e di abbandono nei primi anni di vita. In linea con questi presupposti teorici, il presente contributo si propone di approfondire lo studio dei MOI in un campione composto da bambini adottati in età pre-scolare e scolare e dalle loro madri adottive nell'arco del primo periodo successivo al collocamento.</p> <p>Alla ricerca-pilota hanno preso parte complessivamente 71 individui. Il gruppo sperimentale è composto da 48 partecipanti, 28 bambini «neo-adottati» – tra i 4 e i 7 anni, privi di handicap fisico, di ritardo mentale, di patologie psichiatriche – e le loro 20 madri adottive. Si è utilizzato un gruppo di controllo, omogeneo a quello sperimentale, formato da 23 partecipanti, 12 bambini e le loro 11 madri biologiche. È stato utilizzato un disegno di ricerca longitudinale-breve con una prima fase di raccolta dati all'inizio dell'adozione e la seconda dopo 7/8 mesi da essa.</p> <p>Per valutare i MOI delle madri adottive è stata somministrata l'<i>Adult Attachment Interview</i> (AAI). Ai bambini sono stati somministrati: 1) la <i>Procedura di Separazione-Riunione</i> (PSR) volta a misurare il comportamento di attaccamento dei bambini in entrambi gli step; 2) il <i>Manchester Child Attachment Story Task</i> (MCAST), un completamento di storie finalizzato ad analizzare la rappresentazione verbale dell'attaccamento dei bambini.</p> <p>Sono emersi i seguenti risultati: 1) solo il 14% dei bambini adottati era stato classificato sicuro nella PSR in T1, ma questa percentuale ha raggiunto il 50 % in T2, mostrando un miglioramento significativo (Test di McNemar, $p=.002$), nel gruppo dei bambini biologici, invece, non si è evidenziato alcun cambiamento significativo tra primo e secondo step; 2) la distribuzione dei modelli di attaccamento tra madri adottive (60% sicure) e madri biologiche (55% sicure) non ha mostrato differenze significative, inoltre, i bambini adottati da madri adottive sicure-autonome avevano maggiori probabilità di trasformare le proprie strategie comportamentali di attaccamento da insicure a sicure da T1 a T2,</p>

rispetto ai bambini adottati da madri distanzianti o preoccupate nell'AAI, che permanevano nella classificazione insicura (Test Esatto di Fisher, $p=.047$); 3) la distribuzione delle categorie del MCAST dei bambini adottati (48% sicuri, 11% evitanti, 4% ambivalenti, 37% disorganizzati) e dei bambini biologici (73% sicuri, 9% ambivalenti, 18% disorganizzati), pur mostrando nel primo gruppo una presenza inferiore di classificazioni sicure e più cospicua di categorie disorganizzate, non segnala differenze significative.

Questi dati sembrano evidenziare la possibilità, anche per i bambini adottati tardivamente, di poter revisionare i propri modelli di attaccamento prevalentemente insicuri, trasformandoli in pattern sicuri, soprattutto se hanno l'opportunità di essere adottati da madri con uno stato attuale della mente sicuro. Dal punto di vista metodologico si rileva che entrambi gli strumenti di valutazione dell'attaccamento infantile sembrano in grado di cogliere l'insicurezza, ma il MCAST pare più in grado di catturare gli elementi di disorganizzazione dei bambini *late-adopted*.

Bibliografia

Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Steele, H., (2010). Mental Representation and Change: Developing Attachment Relationships in an Adoption Context. *Psychoanalytic Inquiry*, 30, 25–40.

Van IJzendoorn, M.H., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245

2° COMUNICAZIONE ORALE
Attaccamento e risoluzione del trauma: un confronto tra adozione precoce e tardiva
Lavinia Barone, Francesca Lionetti
Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Psicologia, Piazza Botta 6, 27100 Pavia
lavinia.barone@unipv.it
<p>Introduzione. Nonostante le precoci esperienze dei bambini adottati siano caratterizzate da forme di trascuratezza e maltrattamento, l'adozione costituisce una possibilità potenziale di sviluppo (Barone & Lionetti, 2011). Nel passaggio da istituto a famiglia, la disorganizzazione d'attaccamento subisce una diminuzione dal 66% al 30% (van den Dries et al., 2010). Pur superiore alla distribuzione normativa tale dato attesta di una significativa risoluzione della disorganizzazione e dunque dell'esperienza traumatica precedente. Quali siano tuttavia le variabili associate all'<i>adoption adjustment</i> resta un dato da chiarire, stante che l'età non sembra essere la determinante principale (van den Dries et al., 2010).</p> <p>Metodo. Hanno preso parte alla ricerca 32 famiglie, 12 in adozione precoce (0-12mm), 20 in adozione tardiva (3-5aa). Entro 3 mesi dall'adozione entrambi i genitori hanno partecipato all'intervista Adult Attachment Interview (George et al., 1985) e compilato congiuntamente un questionario sul temperamento del bambino (IBQ-R, Gartstein & Rothbart 1993 e CBQ, Rothbart et al., 2001). Trascorsi 12-18 mesi dall'adozione, il pattern di attaccamento dei bambini è stato valutato tramite la Strange Situation Procedure (Ainsworth et al. 1978) e il Manchester Child Attachment Story Task (Green et al., 2000; Barone et al., 2009).</p> <p>Risultati: Una differenza significativa ($\chi^2(3)=11.89, p<.01$) è emersa tra l'attaccamento dei genitori adottivi (N=62, 45% sicuro, 32% distanziante, 8% preoccupato, 15% irrisolto) e la distribuzione normativa (Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009). Nei bambini adottati la disorganizzazione (35%) è risultata superiore alla norma (van IJzendoorn & Kroonenberg, 1989; $\chi^2(1)=10.2, p<.01$) senza differenze tra il gruppo adozione precoce e tardiva. L'insicurezza d'attaccamento è risultata superiore ai dati normativi (Barone et al., 2009) solo nel gruppo adozione tardiva ($\chi^2(1)=9.3, p<.019$). Nessuna correlazione significativa è emersa tra temperamento e attaccamento. La concordanza dei pattern madre-bambino è risultata del 64% ($K=.40$) nel gruppo adozione precoce e 60% nel gruppo adozione tardiva. Avere entrambi i genitori con attaccamento sicuro è risultato un fattore protettivo per la disorganizzazione del bambino.</p> <p>Discussioni. L'adozione sembra delinearci come un intervento in grado di favorire una significativa risoluzione della traumaticità. Pur superiore ai dati normativi, la disorganizzazione dei bambini partecipanti allo studio è risultata inferiore a quella dei campioni in istituto, e indipendente dall'età di ingresso del minore in famiglia e dal suo temperamento all'arrivo. Al pari di quanto accade nelle diadi biologiche, le rappresentazioni d'attaccamento del caregiver materno mostrano concordanza con quelle dei bambini e, dato di rilievo, la sicurezza d'attaccamento in entrambi i genitori costituisce elemento protettivo verso la disorganizzazione del bambino. Studi su campioni più ampi potrebbero contribuire a corroborare tali risultati</p>

Bibliografia

- Ainsworth, M., Bleahr, M., Waters, E., Wall, S. (1978), Pattern of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, Erlbaum.
- Barone, L., Del Giudice, M., Fossati, A., Manaresi, F., Actis Perinetti, B., Colle, L., Veglia, F., (2009). Psychometric properties of the Manchester Child Attachment Story Task: An Italian multicentre study. *International Journal of Behavioural Development*, 33, 185-190
- Barone, L., Lionetti, F. (2011). Teoria dell'Attaccamento e regolazione emotiva: una ricerca empirica nell'ambito dell'adozione, in I. Grazzani Gavazzi, C. Riva Crugnola (a cura di), *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*, Unicopli
- Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M. (2009) The first 10.000 Adult Attachment Interviews. *Attachment and Human Development*, 11, 223-263
- Gartstein, M., Rothbart, M. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire, *Infant Behaviour and Development*, 26, 64-86
- George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview protocol*. Unpublished Manuscript, University of California, Berkeley, USA
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representation in young school-age children – the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, 2, 42–64
- Rothbart, M., Ahadi, S., Hersehy, K., Fisher, P. (2001). Investigation of temperament at three to seven years: The Children's Behaviour Questionnaire, *Child Development*, 72, 1394-1408
- van den Dries, L., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H, Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009), Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Service Review*, 31, 410-421
- van IJzendoorn, M.H., Kroonenberg, P.M. (1989). Cross cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the Strange Situations, *Child Development*, 59, 147-156

3° COMUNICAZIONE ORALE
Forme di adozione e ri-strutturazione dei legami di attaccamento
Caterina Balenzano, Rosalinda Cassibba, Giuseppe Moro, Alessandro Costantini, Leonarda Valentina Vergatti e Silvia Godelli
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Dipartimento di Psicologia, Piazza Umberto I, 70100, Bari
c.balenzano@psico.uniba.it
<p>Introduzione</p> <p>L'adozione si configura come un fattore di rischio per lo sviluppo dell'individuo (Verrier, 1993); i bambini adottati, infatti, vanno incontro a un maggior rischio di sviluppare problemi di adattamento (cfr. Wierzbicki, 1993, per una meta-analisi) rispetto ai loro coetanei che crescono nella famiglia di origine; tendono, inoltre, ad instaurare con maggiore frequenza legami di attaccamento di tipo insicuro (Borders et al., 2000). Presso il Tribunale per i minorenni di Bari è stata sperimentata una nuova forma di adozione, definita "mite", che diversamente dalla forma legittimante, preserva i contatti del minore adottato con la famiglia di origine.</p> <p>Il presente studio intende verificare se le due diverse forme di adozione, mite e legittimante, siano associate a livelli diversi di sicurezza dell'attaccamento e di adattamento sociale.</p> <p>Metodo</p> <p>La ricerca è stata condotta su 50 adolescenti (24 femmine; 26 maschi; età: M=14,98; d.s.=1,93) suddivisi in 2 gruppi (adozione mite vs. adozione legittimante).</p> <p>Lo stile di attaccamento è stato valutato mediante l'Intervista sull'Attaccamento nella Latenza (Ammaniti et al, 1990), mentre la presenza di disturbi internalizzanti ed esternalizzanti attraverso il questionario auto-compilato Youth Self Report (YSR, Achenbach, 2001) e le scale <i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL, Achenbach, 2001) compilate dalle madri adottive.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati mostrano che la distribuzione delle categorie di attaccamento nel sottocampione di adolescenti in adozione mite si discosta significativamente sia da quella osservata in campioni italiani di adolescenti non clinici e a rischio, sia da quella degli adottati con la formula legittimante.</p> <p>In particolare, il punteggio di sicurezza osservato, in media, nel gruppo dei ragazzi in adozione mite è significativamente più basso di quello riscontrato nel campione di adolescenti adottati con la forma legittimante ($F=4,04$; $p \leq .05$).</p> <p>Rispetto all'adattamento, i punteggi medi relativi ai sintomi internalizzanti (DI) ed esternalizzanti (DE) auto-riferiti dai ragazzi in adozione mite non appaiono significativamente diversi da quelli riscontrati nei campioni normativi e clinici dello YSR. Inoltre, il livello di problematicità totale riportato dalle madri adottive alle CBCL risulta essere, in questo gruppo, significativamente superiore a quello rilevato nel campione di ragazzi adottati con la formula legittimante.</p> <p>Discussione</p> <p>I risultati ottenuti mostrano come gli adolescenti adottati con la forma mite manifestino, rispetto ai coetanei adottati con la forma legittimante, un maggior rischio di disadattamento e insicurezza dell'attaccamento.</p>

Questi dati stimolano la riflessione sull'efficacia dell'adozione mite e la discussione sulle considerazioni pratiche e di ricerca (cfr. Brooks, Simmel, Wind, & Barth, 2005).

Bibliografia

Achenbach, Thomas M. & Rescorla, Leslie A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Ammaniti, M., Candelori, C., Dazzi, N., De Coro, A., Muscetta, S., Ortu, Pola, Speranza, Tambelli, Zampino, (1990). *IAL: Intervista sull'attaccamento nella latenza*, (AICA, *Attachment Interview for Childhood and Adolescence*). Protocollo non pubblicato, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma.

Borders, L. D., Penny, J. M., & Portnoy, F. (2000). Adult adoptees and their friends: Current functioning and psychosocial well-being. *Family Relations*, 49, 407–418.

Brooks, D., Simmel, C., Wind, L., & Barth, R. P. (2005). Contemporary adoption in the United States: Implications for the next wave of adoption theory, research and practice. In D.M. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption: Research and practice* (pp. 1–25). Westport, CT: Praeger.

Verrier, N. N. (1993). *The primal wound: Understanding the adopted child*. Baltimore, MD: Gateway Press.

Wierzbicki, M. (1993). Psychological adjustment of adoptees: a meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 447–454.

4° COMUNICAZIONE ORALE
Rappresentazioni e relazioni d'attaccamento nelle coppie adottive
Francesca Lionetti*, Antonio Dellagiulia**
*Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Psicologia, Piazza Botta 6, 27100 Pavia; **Università Pontificia Salesiana, p.zza Ateneo Salesiano 1 - 00139 Roma
francesca.lionetti@unipv.it
<p>Introduzione: La ricerca attuale nell'ambito dell'adozione si sta progressivamente orientando verso lo studio dei fattori familiari implicati nell'<i>adoption adjustment</i>. Recenti studi condotti individuano come, a fronte di una precedente vulnerabilità dei bambini adottati, un recupero nella qualità della regolazione emotiva sia possibile e come in esso un contributo determinante sia apportato dalle rappresentazioni di attaccamento dei genitori adottivi rispetto alla loro stessa infanzia (Barone & Lionetti, 2011; Steele et al., 2008). Negli ultimi decenni la teoria dell'attaccamento si è inoltre aperta allo studio della relazione d'attaccamento sentimentale all'interno della coppia genitoriale, elemento in grado di promuovere il benessere della stessa, di attenuare lo stress percepito nella funzione di accudimento e di sostenerne il passaggio alla genitorialità (Waters & Cummings, 2000). Da tali premesse, scopo del presente studio è approfondire le caratteristiche della coppia adottiva alla luce della teoria dell'attaccamento, analizzandone le rappresentazioni mentali rispetto all'infanzia e l'attaccamento sentimentale attuale.</p> <p>Metodo: Hanno preso parte alla ricerca 20 famiglie adottive, per un totale di 40 genitori (età $m=38.5$ $sd=4.3$). All'ingresso del minore in famiglia, entrambi i genitori hanno partecipato all'Adult Attachment Interview (AAI; George et al., 1985). Ogni genitore ha inoltre compilato il questionario sull'attaccamento di coppia Experience in Close Relationship (ECR; Brennan et al. 1998).</p> <p>Risultati: Relativamente alla rappresentazione mentale di attaccamento, i dati mostrano una prevalenza di attaccamenti distanzianti all'AAI (52.5% sicuri; 37.5% distanzianti; 10% preoccupati) tendente alla significatività ($\chi^2(2)=5.6$, $p=.06$) nel confronto con i dati normativi (Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009). Per quanto concerne la variabile attaccamento di coppia, i risultati mostrano come entrambi i coniugi, senza differenza di genere, presentino livelli di evitamento ($t(39)=-1.46$, $m=2.0$, $sd=.9$) analoghi a quelli della popolazione generale (Picardi <i>et al.</i>, 2002) e livelli di ansia statisticamente inferiori ($m=2.9$, $sd=.9$, $t(39)=-4.2$, $p\leq.001$). In particolare, si rileva come chi presenta alla AAI una classificazione di tipo distanziante riferisca minore evitamento nella relazione di coppia rispetto a coloro che risultano sicuri (classificazione AAI) ($t(34)=2.1$, $p\leq.05$), mentre nessuna differenza si riscontra relativamente alla variabile ansia.</p> <p>Conclusioni: I risultati sottolineano che, a fronte di una significativa presenza di attaccamenti distanzianti nelle rappresentazioni mentali dei genitori adottivi relative alla loro infanzia, per quanto riguarda la relazione di coppia questo dato sembra ridursi e definirsi nei termini della presenza di bassi livelli di evitamento e di ansia. Sembrano dunque delinearsi due costellazioni di attaccamento specifiche sull'asse rispettivamente delle rappresentazioni mentali d'attaccamento predittive dell'attaccamento infantile (AAI) e delle relazioni sentimentali (ECR).</p>

Bibliografia

Barone, L., Lionetti, F.(2011). Teoria dell'Attaccamento e regolazione emotiva: una ricerca empirica nell'ambito dell'adozione, in I. Grazzani Gavazzi, C. Riva Crugnola (a cura di), *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*, Unicopli

Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M. (2009) The first 10.000 Adult Attachment Interviews. *Attachment and Human Development* , 11, 223-263

Brennan KA, Clark CL, Shaver PR.(1998) Self-report measurement of adult attachment: an integrative overview. In: Simpson JA, Rholes WS, eds. *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press

George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985), *The Adult Attachment Interview*. Unpublished Manuscript. University of California, Berkeley

Picardi, A., Verimigli P., Toni, A., D'Amico R., Bitetti, T., Pasquini, P., (2002), Il questionario «Experiences in Close Relationships» (ECR) per la valutazione dell' attaccamento negli adulti: ampliamento delle evidenze di validità per la versione italiana, *Giornale Italiano di Psicopatologia*, 8, 282-294

Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Steele, H., Hillman, S., & Asquith, K. (2008). Forecasting outcomes in previously maltreated children. The use of the AAI in a longitudinal adoption study. In H. Steele, & M. Steele (A cura di), *Clinical Applications of the Adult Attachment Interview*. New York: Guilford

Waters, E., & Cummings, E. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172

LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA PRAGMATICA
<p>Proponente: Sergio Di Sano e Luca Surian</p>
<p>Sergio Di Sano <i>Dipartimento di Neuroscienze e Imaging Via dei Vestini, 31 – Campus Universitario di Chieti Università G. d’Annunzio – 66100 Chieti</i></p> <p>Luca Surian <i>Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione Università di Trento Corso Bettini 31 38068 Rovereto (TN), Italy</i></p>
<p>sergio.disano@unich.it luca.surian@unitn.it</p>
<p>Discussant: Alda Scopesi</p>
<p><i>Dipartimento di Scienze Antropologiche Università di Genova</i></p>
<p>alda.scopesi@unige.it</p>
<p>Il simposio affronta aspetti legati allo sviluppo della competenza pragmatica (Barbieri e Di Sano, 2008) che vanno dalla relazione tra sviluppo cognitivo e competenza pragmatica alla definizione di strumenti di valutazione delle abilità pragmatiche. Le fasce di età indagate vanno dalla prima infanzia all’età scolare.</p> <p>Il primo contributo (Surian) indaga il ruolo dell’esperienza conversazionale nello sviluppo di una teoria della mente ponendo a confronto un gruppo di bambini sordi figli di genitori sordi, con un gruppo di bambini sordi figli di genitori udenti, nel secondo anno di vita.</p> <p>Il secondo contributo (Filippini e Barbieri) indaga sempre il tema della relazione tra teoria della mente e competenza pragmatica ma la domanda che le autrici si pongono è se lo sviluppo della teoria della mente influenzi la capacità di fornire spiegazioni in bambini di età prescolare.</p> <p>Il terzo contributo (Scalera et al) indaga l’influenza delle funzioni esecutive (memoria a breve termine verbale, controllo inibitorio, capacità rappresentativa) sullo sviluppo della capacità di fornire spiegazioni in bambini di età prescolare.</p> <p>Il quarto contributo (Lorusso) indaga le caratteristiche psicometriche di un nuovo strumento per valutare le abilità pragmatiche nel linguaggio in bambini dai 5 ai 13 anni, la batteria APL Medea, che si struttura in cinque subtest: metafore, comprensione del significato implicito, fumetti, situazioni e gioco dei colori.</p> <p>Il quinto contributo (Di Sano et al) propone i risultati preliminari di un adattamento italiano del CCC-2 di Dorothy Bishop, una scala di valutazione compilata dai genitori che fornisce un quadro delle competenze linguistiche e comunicative dei bambini dai 4 ai 16 anni.</p> <p>Nel complesso viene fuori un quadro ricco e articolato della relazione tra sviluppo cognitivo e competenza pragmatica in fasi diverse dello sviluppo e della tipologia di strumenti di valutazione disponibili.</p>
<p>Barbieri, M. S. e Di Sano, S, (2008) (a cura di) Lo sviluppo della competenza pragmatica. Napoli, Liguori.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
LO SVILUPPO DELLA TEORIA DELLA MENTE NEI BAMBINI SORDI
Luca Surian
<i>Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione Università di Trento</i> <i>Corso Bettini 31 38068 Rovereto (TN), Italy</i>
luca.surian@unitn.it
<p>I bambini sordi figli di genitori udenti manifestano difficoltà nel giudicare l'adeguatezza pragmatica di enunciati, in particolare quando tale giudizio rende necessario il considerare la quantità di informazione presente nei messaggi (Surian, Tedoldi e Siegal, 2010). In questo aspetto, così come nelle difficoltà incontrate nei compiti di teoria della mente, le loro prestazioni possono assomigliare a quelle dei bambini con autismo (Surian, Baron-Cohen e van der Lely, 1996) e differire notevolmente da quelle dei bambini con sviluppo tipico (Siegal, Iozzi e Surian, 2009). Il presente studio si è proposto di indagare se le difficoltà di teoria della mente dei bambini sordi emergano precocemente e possano essere documentate già a circa due anni di età.</p> <p>Nel presente esperimento sono stati esaminati 10 bambini sordi e 10 bambini udenti (età media: 23 mesi). La loro capacità di ragionare sulle credenze è stata rilevata attraverso compiti non-verbali, sulla base degli sguardi anticipatori e dei tempi di fissazione registrati con l'apparato di eye-tracking Tobii T120 (Surian e Geraci, in corso di stampa). Differenze significative fra i due gruppi sono emerse nei tempi di fissazione relativi alla Area di Interesse (AdI) congruente e incongruente alla credenza di un agente osservato negli eventi stimolo. Un'ANOVA 2 (condizione: credenza vera vs credenza falsa) X 2 (AdI: corretta vs. errata) sui tempi di fissazione dei bambini udenti ha rilevato un effetto significativo solo del fattore AdI, $F(1, 9) = 16.59, p = .003, \eta^2 = .65$. Il risultato rivela che, in entrambe le condizioni, i bambini udenti hanno osservato più a lungo la AdI congruente con la credenza dell'agente. Un'ANOVA 2 (gruppo: bambini sordi vs bambini udenti) X 2 (AdI: corretta vs. errata) sui tempi di fissazione nelle prove della condizione con credenza vera ha rivelato solo un effetto significativo del fattore AdI, $F(1, 18) = 9.48, p = .006, \eta^2 = .35$, effetto dovuto a tempi più lunghi di osservazione per la AdI congruente, in entrambi i gruppi. Per contro, nelle prove di credenza falsa, i bambini sordi non hanno mai anticipato una ricerca dell'agente verso l'AdI congruente con la credenza falsa e hanno invece anticipato la ricerca verso l'AdI incongruente, $z = -2.67, p = .008, \eta^2 = .71$.</p> <p>Questi risultati ci aiutano ad affrontare il problema del rapporto fra esperienza linguistica, acquisizione delle capacità di teoria mente e sviluppo pragmatico. Vista l'associazione fra competenze pragmatiche e competenze metarappresentazionali (Surian et al., 1996), la precoce emergenza di un deficit metarappresentativo può fornire la spiegazione delle difficoltà documentate in età scolare nell'individuare messaggi non sufficientemente ambigui o ridondanti. Proponiamo che l'attivazione e l'esercizio delle capacità metarappresentative implicite, messe in luce da studi in bambini di 13-15 mesi (Surian, Caldi e Sperber, 2007) siano influenzate dall'esperienza conversazionale precoce e che la deprivazione di questa esperienza possa, molto precocemente, essere fonte di ritardi evolutivi nei bambini sordi che non sono esposti alla lingua dei segni (Siegal e Surian, in corso di stampa). Infine, esaminiamo vari modelli teorici proposti per spiegare l'effetto dell'esposizione al linguaggio sullo sviluppo delle metarappresentazioni e delle abilità pragmatiche.</p>

Bibliografia

Siegal, M. e Surian, L. (in corso di stampa). *Access to language and cognitive development*. Oxford: Oxford University Press.

Siegal, M. Iozzi, L. e Surian, L. (2009). Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*, 110, 115-122.

Surian, L. e Geraci, A. (in corso di stampa). Where the triangle will look for it? Attributing false beliefs to a geometric shape at 17 months. *British Journal of Developmental Psychology*.

Surian, L., Baron-Cohen, S. e Van der Lely, H. (1996). Are children with autism 'deaf' to Gricean Maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 55-71.

Surian, L., Caldi, S. e Sperber, D. (2007). Attribution of beliefs by 13-month-old infants. *Psychological Science*, 18, 580-586.

Surian, L., Tedoldi, M. e Siegal, M. (2009). Sensitivity to conversational maxims in deaf and hearing children. *Journal of Child Language*, 36, 1-15.

2° COMUNICAZIONE ORALE
TEORIA DELLA MENTE E CAPACITÀ DI SPIEGARE IN ETÀ PRESCOLARE
Filippini Marianna*, Barbieri Maria Silvia°
*Fondazione Bambini e Autismo, Via Amerigo Vespucci 6, 33170 Pordenone, °Via Benaglia 18 Parma
barbieri@units.it
<p>Questo lavoro indaga la capacità esplicativa in età prescolare ed in particolare la capacità dei bambini di produrre spiegazioni quando le situazioni di contesto ne segnalano l'esigenza.</p> <p>Mentre i primi studi sulla spiegazione mettevano in luce i limiti del pensiero logico dei bambini e la loro scarsa competenza nell'uso del linguaggio causale (Piaget, 1923, 1924), già intorno alla fine degli anni Settanta, un nuovo filone di ricerche ha spostato l'attenzione verso contesti naturalistici entro cui i bambini dimostrano un grande interesse per le spiegazioni (Hood e Bloom, 1979; Veneziano e Sinclair, 1995). Questo lavoro indaga la capacità esplicativa in età prescolare ed in particolare la capacità dei bambini di produrre spiegazioni quando le situazioni di contesto ne segnalano l'esigenza.</p> <p>Mentre i primi studi sulla spiegazione mettevano in luce i limiti del pensiero logico dei bambini e la loro scarsa competenza nell'uso del linguaggio causale (Piaget, 1923, 1924), già intorno alla fine degli anni Settanta, un nuovo filone di ricerche ha spostato l'attenzione verso contesti naturalistici entro cui i bambini dimostrano un grande interesse per le spiegazioni (Hood e Bloom, 1979; Veneziano e Sinclair, 1995; Hickling e Wellman, 2001). Queste ricerche hanno messo in luce come in contesti comunicativi particolarmente rilevanti e motivanti, i bambini producano spontaneamente spiegazioni, in particolare allo scopo di controllare il comportamento dell'interlocutore attraverso la ristrutturazione delle sue conoscenze.</p> <p>Da un punto di vista pragmatico, può essere definita <i>spiegazione</i>, ogni mossa comunicativa attraverso cui il parlante fornisce al suo interlocutore una nuova informazione (<i>explanans</i>) rispetto ad un oggetto di attenzione comune (<i>explanandum</i>), allo scopo di ristrutturare le conoscenze dell'interlocutore stesso (Barbieri, 1989). Secondo questa definizione, la produzione di una spiegazione richiede che il parlante si rappresenti lo stato di conoscenze dell'interlocutore e che si proponga di riorganizzare tali credenze in funzione dei suoi scopi comunicativi.</p> <p>Risulta di particolare interesse, dunque, considerare il peso delle capacità di teoria della mente nella comprensione delle condizioni pragmatiche d'uso della spiegazione. Questo esperimento ha indagato l'ipotesi che bambini con una migliore comprensione della falsa credenza siano anche maggiormente in grado di produrre spiegazioni in risposta ad esigenze di contesto.</p> <p>A questo scopo è stato preso in esame un gruppo di 65 bambini di età prescolare (30 maschi); età media 49 mesi (range: 41-58 mesi). Tale campione è stato selezionato in base alle capacità di teoria della mente: 33 bambini in grado di risolvere una prova di falsa credenza e 32 bambini che hanno fallito la stessa prova. La comprensione della falsa credenza è stata valutata con il compito di Sally-Anne (Wimmer & Perner, 1983); le capacità linguistiche con il Peabody per lo sviluppo lessicale e le Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica di Rustioni, per lo sviluppo sintattico. I due gruppi non differiscono rispetto all'età ($F(1,63)=3,31$; $p=ns$), alle capacità lessicali ($F(1,63)=1,76$; $p=ns$) e di comprensione sintattica ($F(1,63)=1,83$; $p=ns$). La capacità di spiegare è stata valutata con una prova di produzione che presentava due condizioni: una condizione Falsa Credenza e una condizione Nessuna Credenza.</p>

Le produzioni dei bambini sono state codificate nelle seguenti categorie: 1) Descrizioni; il bambino nomina gli elementi della scena, oggetti e personaggi, (es. *I bambini vanno sull'altalena*'), 2) Interpretazioni; il bambino coglie il significato della scena e dà un 'titolo' al disegno o a parte di esso (es. *Non lo fanno giocare*); 3) Spiegazioni; il bambino collega due o più elementi della scena attraverso legami causali, i connettivi causali possono essere omessi (es. *Piange, gli hanno rubato l'altalena.*).

La frequenza media di produzione di Descrizioni, Interpretazioni e Spiegazioni è stata analizzata in funzione della prestazione al compito di falsa credenza e delle condizioni di contesto con una analisi di varianza con la prestazione al compito di falsa credenza come variabile between subjects e Condizioni e Tipo di produzione come variabili within subjects. È emersa una interazione tra prestazione al compito di Falsa credenza e tipo di produzione ($F(2,126)=4,12$; $p<0,02$), i bambini che hanno risolto correttamente il compito di Sally-Anne hanno prodotto più spiegazioni rispetto agli altri. È emersa anche un'interazione fra condizione e tipo di produzione ($F(2,126)=7,89$; $p<0,001$). Nella Condizione Falsa Credenza i bambini hanno prodotto più spiegazioni che nella Condizione Nessuna Credenza. Anche se l'attesa interazione a tre vie non è risultata significativa, i risultati mostrano comunque un'influenza delle capacità di teoria della mente sulla produzione di spiegazioni: in entrambe le condizioni i bambini che hanno passato il compito di falsa credenza hanno anche prodotto più spiegazioni dei coetanei che hanno invece fallito il compito di Sally-Anne. (Condizione NC $F(1,63)=7,61$; $p<0,01$; Condizione FC $F(1,63)=6,80$; $p<0,01$).

Per verificare il peso delle competenze linguistiche, le misure di lessico e sintassi sono state inserite a covariata in una ANOVA tra prestazione al compito di falsa credenza e produzione di spiegazioni: lo sviluppo linguistico influisce sulla produzione di spiegazioni, ma la varianza relativa alla differenza di produzione nei due gruppi rimane spiegata dalla comprensione della falsa credenza.

; Hickling e Wellman, 2001). Queste ricerche hanno messo in luce come in contesti comunicativi particolarmente rilevanti e motivanti, i bambini producano spontaneamente spiegazioni, in particolare allo scopo di controllare il comportamento dell'interlocutore attraverso la ristrutturazione delle sue conoscenze.

Da un punto di vista pragmatico, può essere definita spiegazione, ogni mossa comunicativa attraverso cui il parlante fornisce al suo interlocutore una nuova informazione (explanans) rispetto ad un oggetto di attenzione comune (explanandum), allo scopo di ristrutturare le conoscenze dell'interlocutore stesso (Barbieri, 1989). Secondo questa definizione, la produzione di una spiegazione richiede che il parlante si rappresenti lo stato di conoscenze dell'interlocutore e che si proponga di riorganizzare tali credenze in funzione dei suoi scopi comunicativi.

Risulta di particolare interesse, dunque, considerare il peso delle capacità di teoria della mente nella comprensione delle condizioni pragmatiche d'uso della spiegazione. Questo esperimento ha indagato l'ipotesi che bambini con una migliore comprensione della falsa credenza siano anche maggiormente in grado di produrre spiegazioni in risposta ad esigenze di contesto.

A questo scopo un gruppo di bambini di 65 bambini di età prescolare (30 maschi); età media 49 mesi (range: 41-58 mesi) è stato valutato per la comprensione della falsa credenza attraverso il classico compito di Sally-Anne (Wimmer & Perner, 1983), per le capacità linguistiche, tenuto conto del loro ovvio contributo alla capacità di spiegare (Peabody per lo sviluppo lessicale e Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica di Rustioni, per lo sviluppo sintattico), e ad una prova di produzione elicitata di spiegazioni che presentava due condizioni: una condizione Falsa Credenza e una condizione Nessuna Credenza.

Le produzioni dei bambini sono state codificate nelle seguenti categorie: 1) Descrizioni; il bambino nomina gli elementi della scena, oggetti e personaggi, (es. 'I bambini vanno sull'altalena'), 2) Interpretazioni; il bambino coglie il significato della scena e dà un 'titolo' al disegno o a parte di esso (es. "Non lo fanno giocare"); 3) Spiegazioni; il bambino collega due o più elementi della scena attraverso legami causali, i connettivi causali possono essere omessi (es. 'Piange, gli hanno rubato l'altalena.').

La frequenza media di produzione di Descrizioni, Interpretazioni e Spiegazioni è stata analizzata in funzione della prestazione al compito di falsa credenza e delle condizioni di contesto con una analisi di varianza con la prestazione al compito di falsa credenza come variabile between subjects e Condizioni e Tipo di produzione come variabili within subjects. È emersa una interazione tra prestazione al compito di Falsa credenza e tipo di produzione ($F(2,126)=4,12$; $p<0,02$), i bambini che hanno risolto correttamente il compito di Sally-Anne hanno prodotto più spiegazioni rispetto agli altri. È emersa anche un'interazione fra condizione e tipo di produzione ($F(2,126)=7,89$; $p<0,001$). Nella Condizione Falsa Credenza i bambini hanno prodotto più spiegazioni che nella Condizione Nessuna Credenza. Anche se l'attesa interazione a tre vie non è risultata significativa, i risultati mostrano comunque un'influenza delle capacità di teoria della mente sulla produzione di spiegazioni: in entrambe le condizioni i bambini che hanno passato il compito di falsa credenza hanno anche prodotto più spiegazioni dei coetanei che hanno invece fallito il compito di Sally-Anne. (Condizione NC $F(1,63)=7,61$; $p<0,01$; Condizione FC $F(1,63)=6,80$; $p<0,01$).

Per verificare il peso delle competenze linguistiche, le misure di lessico e sintassi sono state inserite a covariata in una ANOVA tra prestazione al compito di falsa credenza e produzione di spiegazioni: lo sviluppo linguistico influisce sulla produzione di spiegazioni, ma la varianza relativa alla differenza di produzione nei due gruppi rimane spiegata dalla comprensione della falsa credenza.

Bibliografia

- Barbieri M.S. (1989). La spiegazione come atto sociale. In M.S. Barbieri (ed) La spiegazione nell'interazione sociale. Loescher: Torino, pp. 11-38.
- Hickling, K. A., & Wellman, H. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology*, 5, 668-683.
- Hood, L., & Bloom, L., (1979). What, when and how about why: A longitudinal study of early expression of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44, (6, Serial No. 181)
- Piaget, J. (1923). *La langage et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux et Niestlè, Neuchatel (trad. It. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Giunti e Barbera, 1962).
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux et Niestlè, Neuchatel (trad. It. *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1958).
- Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica (1994, Rustioni D. M. L. D. e Associazione 'La Nostra Famiglia', ed. OS, Firenze)
- Test di Vocabolario Recettivo Peabody (2000, Stella G., Pizzoli C., Tressoldi P.E. eds., ed. Omega)
- Veneziano E. & Sinclair H. (1995) Functional Canges in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of child language*. Vol 17(39) pp. 633-650.
- Wimmer , H., & Perner, J. (1983) Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

3° COMUNICAZIONE ORALE
FUNZIONI ESECUTIVE E CAPACITÀ DI SPIEGARE IN ETÀ PRESCOLARE
Scalera Alice*, Filippini Marianna**, Barbieri Maria Silvia°
*Università di Cassino, **Fondazione Bambini e Autismo, °Via Benaglia 18 Parma
barbieri@units.it
<p>Le spiegazioni dei bambini hanno sempre interessato la psicologia dello sviluppo. Mentre i primi studi mettevano in luce i limiti del pensiero logico dei bambini e la loro scarsa competenza nell'uso del linguaggio causale (Piaget, 1923, 1924), verso la fine degli anni Settanta, un nuovo filone di ricerche ha spostato l'attenzione verso contesti naturalistici entro cui i bambini dimostrano un grande interesse per le spiegazioni (Hood e Bloom, 1979; Veneziano e Sinclair, 1995; Hickling e Wellman, 2001). Queste ricerche mostrano che in contesti comunicativi particolarmente motivanti, i bambini producono spontaneamente spiegazioni, soprattutto per controllare il comportamento dell'interlocutore attraverso la ristrutturazione delle sue conoscenze suggerendo una relazione tra sviluppo della Teoria della mente e capacità di spiegare. Filippini (2011) ha recentemente mostrato come i bambini con una più avanzata Teoria della Mente producono più spiegazioni rispetto ai coetanei.</p> <p>La letteratura ha evidenziato una relazione fra lo sviluppo delle capacità di Teoria della mente e sviluppo delle funzioni esecutive (Bialystok & Senman, 2004; Carlson & Moses, 2001). Recentemente, inoltre (Nielsen e Graham, 2009) è stato sottolineato il contributo di funzioni esecutive quali il controllo inibitorio e la memoria di lavoro rispetto alla capacità di considerare la prospettiva dell'interlocutore in un compito di comunicazione referenziale.</p> <p>Si può quindi ipotizzare che anche la produzione di messaggi di tipo esplicativo implichi il contributo di abilità cognitive di base che rendono possibile l'integrazione di compiti complessi, quali la considerazione delle conoscenze dell'interlocutore, la costruzione dei legami di causa-effetto tra explanans ed explanandum, la realizzazione del messaggio nella forma linguistica corretta, cioè che le funzioni esecutive possano avere per la produzione di spiegazioni spontanee un ruolo simile a quello emerso per i compiti di comunicazione referenziale.</p> <p>Per indagare questa ipotesi un gruppo di 72 bambini di età prescolare (37 maschi); età media 48 mesi (range: 41-58 mesi) è stato valutato a) rispetto ad alcune funzioni esecutive (memoria verbale a breve termine valutata attraverso una prova di span di non-parole; controllo inibitorio valutato attraverso il Day/Night Stroop Test (Gertadt, et al., 1994) e capacità rappresentativa valutata attraverso il Moving Word Problem (Bialystok et al., 2004); b) allo sviluppo linguistico (sviluppo lessicale –Peabody-; sviluppo sintattico -Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica di Rustioni) e c) alla capacità di spiegare con un compito appositamente creato e presentato nella condizione Nessuna Credenza.</p> <p>Le produzioni dei bambini sono state codificate nelle seguenti categorie: 1) Descrizioni; il bambino nomina gli elementi della scena, oggetti e personaggi, (es. 'I bambini vanno sull'altalena'), 2) Interpretazioni; il bambino coglie il significato della scena e dà un 'titolo' al disegno o a parte di esso (es. "Non lo fanno giocare"); 3) Spiegazioni; il bambino collega due o più elementi della scena attraverso legami causali, i connettivi causali possono essere omessi (es. 'Piange, gli hanno rubato l'altalena.').</p> <p>L'analisi delle correlazioni fra i punteggi ai diversi compiti di funzione esecutiva e di linguaggio e i diversi tipi di produzione ha evidenziato una correlazione negativa tra la produzione di descrizioni e</p>

controllo inibitorio e capacità rappresentativa.

La produzione di spiegazioni è risultata correlare positivamente con entrambe le misure di sviluppo linguistico, con la MBT verbale e con la capacità rappresentativa.

È stato poi implementato un modello di regressione multipla in cui tutte le variabili di interesse sono state inserite simultaneamente. Il modello spiega il 24% della varianza nella produzione di spiegazioni ($F(4,67)=6,08$; $p<0,01$). Il Vocabolario costituisce un predittore significativo della produzione di spiegazioni quando competenza sintattica, MBT verbale e capacità rappresentativa vengono mantenuti costanti ($t(67)=7,75$; $p<0,01$). La capacità rappresentativa è risultata un predittore significativo quando il livello di sviluppo linguistico e la MBT verbale vengono mantenuti costanti ($t(67)=2,34$; $p<0,01$).

I messaggi pragmaticamente meno adeguati sono stati prodotti dai bambini non in grado di inibire la risposta più immediata e disponibile, la descrizione dell'immagine, e di andare oltre il dato disponibile rappresentandosi legami di causa-effetto o di significato fra gli elementi dell'immagine. Per spiegare è invece necessario inferire tali legami, rappresentandosi, o fare riferimento ad una cornice di significato entro cui recuperarli.

Bibliografia

Bialystock, E., & Senman, L., (2004). Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 562-579.

Carlson, S.M. e Moses, J.L. (2001) Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development* 72, 1032-1053.

Filippini, M. (2011). *La spiegazione in età prescolare: aspetti cognitivi, linguistici e pragmatici*. Scuola di Dottorato in Neuroscienze e Scienze Cognitive, Università di Trieste, 29 Aprile 2011.

Gerstad, C., Hong, Y., & Diamond, A., (1994). The relationship between cognition and action: Performance of 3 ½ -7 years on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53-129-153.

Hickling, K. A., & Wellman, H. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology*, 5, 668-683.

Hood, L., & Bloom, L., (1979). What, when and how about why: A longitudinal study of early expression of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44, (6, Serial No. 181)

Nielsen, E. S., & Graham, S. A., (2009). The relation between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58, 220-249.

Piaget, J. (1923). *La langage et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux et Niestlè, Neuchatel (trad. It. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Giunti e Barbera, 1962).

Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux et Niestlè, Neuchatel (trad. It. *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1958.

Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica (1994, Rustioni D. M. L. D. e Associazione 'La Nostra Famiglia', ed. OS, Firenze)

Test di Vocabolario Recettivo Peabody (2000, Stella G., Pizzoli C., Tressoldi P.E. eds., ed. Omega)

Veneziano E. & Sinclair H. (1995) Functional Changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of child language*. Vol 17(39) pp. 633-650.

4° COMUNICAZIONE ORALE
APL-MEDEA - UNO STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ PRAGMATICHE IN ETÀ EVOLUTIVA: PRIMI DATI CLINICI
Maria Luisa Lorusso
<i>IRCCS "E. Medea", Associazione La Nuova Famiglia - Bosisio Parini</i>
mluisa.lorusso@gmail.com
<p>La batteria A.P.L. è stata ideata con lo scopo di valutare le abilità pragmatiche in soggetti di età compresa tra i 5 e i 13 anni. Attraverso i vari sub-test ci si propone di valutare specifiche competenze legate alla capacità dei bambini di comunicare efficacemente, ovvero tenendo conto del contesto, della situazione comunicativa e delle conoscenze dell'interlocutore. Nello specifico, vengono indagate: la capacità di comprendere il significato metaforico (MV-MF), di trarre inferenze su contenuti non esplicitati (CSI), di comprendere e rispettare la struttura dialogica in una comunicazione (F), di comprendere il significato assunto da particolari espressioni nell'interazione sociale (S), di usare competenze legate alla "Teoria della Mente" (GC). La presenza di difficoltà nelle abilità pragmatiche, associate o meno a difficoltà di tipo semantico, è infatti oggetto di notevole interesse nell'ambito della psicologia e della neuropsichiatria infantile del nuovo millennio (Bishop, 1989, Conti-Ramsden et al., 2006), e l'appartenenza di tali profili a disturbi di tipo linguistico o piuttosto al cosiddetto "spettro autistico" è questione molto controversa.</p> <p>Vengono presentati i dati raccolti con popolazioni cliniche rilevanti (Disturbi Specifici di Linguaggio, Disturbi Generalizzati dello Sviluppo) sulla validità concorrente (correlazioni con altri strumenti che misurano le abilità pragmatiche) e sulla capacità discriminativa della batteria.</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 22 bambini con DSL e 24 bambini con DGS. Le diagnosi sono state effettuate in base ai criteri del manuale diagnostico ICD-10. Per ogni caso clinico sono stati selezionati due bambini presi dal campione normativo del test: uno di uguale età cronologica, uno di uguale età mentale, calcolata attraverso il quoziente intellettivo (QIP).</p> <p>Sono state confrontate (Mann-Whitney) le prestazioni all'APL Medea di ognuno dei bambini appartenenti al gruppo clinico con i propri omologhi, per età cronologica e mentale, appartenenti al gruppo normativo. La variabile più sensibile nel discriminare i bambini con DGS, rispetto al campione normativo, nell'appaiamento per età cronologica, è quella relativa alla Comprensione del significato implicito (CSI) di brevi storie ($p < .03$). Le differenze tendono però a scomparire ($p > .05$) nel confronto con bambini appaiati per età mentale (in base al QIP).</p> <p>Si sottolinea comunque la notevole eterogeneità e variabilità nelle prestazioni al test da parte dei bambini di questo gruppo. Per i soggetti con DSL, invece, la variabile più sensibile nel differenziare il gruppo clinico da quello di controllo, sia appaiati per età cronologica che per età mentale ($p < .005$), è quella relativa alla comprensione del significato assunto da particolari espressioni nell'interazione sociale, indagata attraverso il subtest Situazioni (S).</p> <p>I risultati all'APL Medea sono stati poi correlati (Pearson) con quelli ottenuti con un test di intelligenza (WISC-R) e con valutazioni sul linguaggio (Fabbro, 1999). Si è potuto vedere che l'APL Medea correla con i subtest verbali della scala WISC-R ($r(64) = .500$), in particolare Somiglianze e Vocabolario, che misurano più propriamente le abilità di tipo astrattivo e di selezione degli aspetti rilevanti dell'informazione ($r(49)$ compreso tra .250 e .350, controllando gli effetti dell'età e delle abilità intellettive generali - punti z calcolati rispetto a soggetti di pari età mentale). Si è trovata inoltre una</p>

correlazione tra APL Medea e le misure di abilità sintattica (Token Test: $r(41) = .654$; TCGB: $r(42) = .706$), di comprensione semantica (British Picture Vocabulary Scale: $r(41) = .329$) e di analisi fonologica (Discriminazione uditiva: $r(41) = .370$; Discriminazione Coppie Minime: $r(42) = .538$).

In conclusione, l'APL-Medea si è rivelato uno strumento utile per indagare in ambito evolutivo le abilità pragmatiche coinvolte nel linguaggio, in grado di discriminare i due gruppi clinici. La ricerca ha evidenziato una correlazione tra l'APL Medea e i subtest della WISC-R che richiedono il coinvolgimento di abilità legate alla pragmatica. Si sono trovate, inoltre, delle correlazioni tra l'APL Medea e le abilità linguistiche dei bambini coinvolti nello studio. Da quanto emerso, le abilità pragmatiche (oltre ad essere strettamente legate alle abilità linguistiche generali) sono evidentemente legate allo sviluppo di altre capacità cognitive, così che il confronto per età cronologica appare più significativo, in quanto l'appaiamento per età mentale riflette in parte le stesse carenze che si manifestano nel deficit pragmatico. Questo evidenzia ancora una volta il forte legame tra pragmatica e altre abilità linguistiche e l'evoluzione in parallelo di tutte le abilità. L'APL Medea può essere quindi proposto come strumento di valutazione quantitativa delle competenze pragmatiche e per integrare la valutazione delle abilità linguistiche di base in età evolutiva.

Bibliografia

Bishop, D.V.M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? *British Journal of Communication*, 24, 107-121.

Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., and Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 47(6), 621-628.

Fabbro, F. (1999). Neurolinguistica e neuropsicologia dei disturbi specifici del linguaggio nel bambino: proposta di un esame del linguaggio. *Saggi XXV*, 1, 11-23.

5° COMUNICAZIONE ORALE
VALUTARE LA COMPETENZA PRAGMATICA TRAMITE UNA SCALA DI VALUTAZIONE PER I GENITORI: ADATTAMENTO DEL CCC-2 (BISHOP, 2003) ALLA POPOLAZIONE ITALIANA
Sergio Di Sano § Aristide Saggino§ Maria Silvia Barbieri° Luca Surian*
§ <i>Università di Chieti-Pescara</i> ° <i>Università di Trieste</i> * <i>Università di Trento</i>
sergio.disano@unich.it
<p>La valutazione della competenza pragmatica ha tradizionalmente costituito una sfida per gli studiosi e comportato molte difficoltà sul piano teorico e metodologico (Adams, 2002; Barbieri e Di Sano, 2008). Nel contesto italiano sono presenti strumenti che valutano singoli aspetti della competenza pragmatica oppure batterie che valutano una molteplicità di aspetti diversi ma più adatte ad una valutazione approfondita che non ad un primo screening. Il presente lavoro si propone pertanto di riempire questa lacuna tramite l'adattamento alla popolazione italiana della Children's Communication Checklist – 2nd Edition (CCC-2), uno strumento sviluppato da Dorothy Bishop per la popolazione inglese e australiana e successivamente tarato e/o adattato in altri paesi (Stati Uniti, Olanda, Norvegia).</p> <p>Il CCC-2 è una scala di valutazione per i genitori progettata per differenziare i bambini con disturbo della comunicazione da quelli con sviluppo tipico per il linguaggio (Bishop, 2003). Il CCC-2 non è uno strumento diagnostico bensì fornisce informazioni che aiutano a identificare bambini che possono beneficiare di una valutazione più dettagliata. Il CCC-2 divide il comportamento comunicativo in 10 scale che possono essere distinte in tre gruppi: scale linguistiche (Eloquio, Sintassi, Semantica, Coerenza); scale pragmatiche (Inizio Inappropriato, Linguaggio Stereotipato, Uso del Contesto e Comunicazione Non Verbale) e scale sociali (Relazioni Sociali e Interessi).</p> <p>Il presente progetto ha previsto la somministrazione del CCC-2 a bambini di diverse città italiane: Chieti, Casalbordino (CH), Montesilvano (PE), Trento e Trieste. I dati finora analizzati coinvolgono 437 bambini dai 4 agli 11 anni: 28 di 4 anni, 37 di 5 anni, 51 di 6 anni, 86 di 7 anni, 69 di 8 anni, 95 di 9 anni, 65 di 10 anni e 6 di 11 anni; dei quali 215 femmine e 222 maschi.</p> <p>L'indice Alpha di Cronbach, calcolato su tutti gli item è di 0,91, mentre quello calcolato sui punteggi totali delle 10 scale è risultato di 0,87. L'indice split-half è di 0,89 per tutti gli item e di 0,88 per i punteggi totali delle scale.</p> <p>Un confronto tra i sessi evidenzia punteggi migliori per le femmine in tutte le scale, con differenze significative nell'eloquio ($t(435) = -2,58$ $p=0,01$), nella coerenza ($t(435) = -2,85$ $p=0,005$), nell'uso del contesto ($t(435) = -2,02$ $p=0,04$), nelle relazioni sociali ($t(435) = -2,94$ $p=0,003$) e negli interessi ($t(435) = -3,23$ $p=0,001$).</p> <p>Un confronto per età evidenzia un miglioramento significativo con l'età per alcune variabili (eloquio, sintassi, semantica, coerenza, inizio inappropriato, linguaggio stereotipato e uso del contesto), ma non per altre (comunicazione non verbale, relazioni sociali e interessi).</p> <p>Nel complesso le analisi evidenziano che il CCC-2 è uno strumento dotato di una buona attendibilità. Le differenze tra i sessi possono essere interpretate in modo diverso. Probabilmente la ragione principale è legata alla generale tendenza dei genitori ad essere più "sensibili" verso le difficoltà manifestate dai maschi. Infine, l'evoluzione con l'età che si riscontra in quasi tutte le scale, conferma la natura evolutiva dei fenomeni indagati e l'adeguatezza dello strumento per valutare lo sviluppo linguistico e comunicativo in un ampio arco di età.</p>

Bibliografia

Adams, C. (2002) Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.

Barbieri, M. S. e Di Sano, S, (2008) (a cura di) *Lo sviluppo della competenza pragmatica*. Napoli, Liguori.

Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist. Second edition. CCC-2 Manual*. London, Harcourt Assessment.

TRA VITA PRENATALE E PREMATURITÀ: UNO SGUARDO SULLE PRIMISSIME FASI DELLO SVILUPPO
Proponente: Marco Dondi
<i>Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, Via Savonarola, 27, 44121, Ferrara</i>
marco.dondi@unife.it
Discussant del simposio: Maria Luisa Genta
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna, Viale Berti Pichat, 5, 40127, Bologna</i>
marialuisa.genta@unibo.it
<p>Tra le tendenze più recenti che caratterizzano la ricerca in psicologia dello sviluppo è possibile individuare: 1) un crescente interesse nei confronti della vita prenatale, grazie alla disponibilità di nuove tecnologie ecografiche in ostetricia e ginecologia, e 2) uno studio sempre più sistematico delle implicazioni psicologiche della prematurità, come risposta ad un fenomeno sociale così significativo quale è l'incremento delle nascite pretermine. Questi distinti settori della ricerca convergono nel momento in cui lo studio della prematurità si concentra su quel periodo che va dalla nascita prematura al raggiungimento delle 40 settimane di età post-concezionale, lasciando intravedere la possibilità di descrivere con precisione le traiettorie evolutive tipiche e atipiche delle più diverse funzioni. Il simposio intende presentare alcuni contributi significativi che si collocano all'interno di questi nuovi scenari. In particolare, Angela Valente (Univ. di Ferrara, Padova e New York) presenterà alcuni dati relativamente alla codifica oggettiva, mediante categorie osservative, del comportamento motorio fetale; Manuela Filippa (Univ. di Paris X Nanterre) ci mostrerà come sia possibile, a circa 30 settimane di età post-concezionale, una sorta di sintonizzazione emotiva tra madre e nato pretermine; Tiziana Vacca (Univ. di Ferrara, Padova e della Calabria), invece, approfondirà somiglianze e differenze tra pretermine di età gestazionale molto bassa (27 settimane), pretermine di 30 settimane e neonati a termine, nell'espressione facciale spontanea di <i>distress</i>. Infine, Marco Del Giudice (Univ. di Torino) e Marco Dondi (Univ. di Ferrara) presenteranno due contributi teorici, rispettivamente circa le prime esperienze visive in utero e le origini della mimica del volto. Entrambi metteranno in evidenza le implicazioni più generali della ricerca sulla vita prenatale e sulla prematurità nella comprensione del cambiamento e dei processi di sviluppo.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
LA DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ MOTORIA FETALE: METODOLOGIE A CONFRONTO
Angela Valente*, Maria Teresa Gervasi**, Maria Rosa Tran**, Silvia Melappioni**, Tiziana Vacca*, Giuseppe Valente*, Harriet Oster***, & Marco Dondi*
* <i>Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, Via Savonarola, 27, 44121, Ferrara</i> ** <i>Centro Prenatale per le Gravidanze a Rischio, U.O.C. di Ostetricia e Ginecologia, Azienda Ospedaliera di Padova</i> *** <i>School of Continuing and Professional Studies, Paul McGhee Division, New York University</i>
angela.valente@student.unife.it
<p>Introduzione</p> <p>A partire dagli anni '70, grazie alla diffusione e al perfezionamento delle tecniche ecografiche in Ostetricia e Ginecologia, numerosi studi hanno messo in evidenza una inaspettata continuità tra movimenti fetali e movimenti neonatali, e soprattutto hanno mostrato come l'osservazione standardizzata di tali movimenti potesse essere utilizzata come un sensibile strumento per l'analisi dello sviluppo del sistema nervoso addirittura prima della nascita (de Vries, Visser, Prechtl, 1982, 1985; Prechtl & Einspieler, 1997). Negli ultimissimi anni, lo studio della vita prenatale ha ricevuto nuovo impulso dalla disponibilità di tecniche ecografiche ad ultrasuoni in 3D e 4D (De Vries & Fong, 2006; Dipietro, 2005; Einspieler & Prechtl, 2005). Queste tecniche hanno consentito l'osservazione dell'attività spontanea del feto e delle sue reazioni alle più diverse stimolazioni. Gli echi del suono sono rilevati elettronicamente consentendo di visualizzare il volume corporeo attraverso una sequenza di immagini ad alta definizione e in tempo reale. Ad oggi, purtroppo, ancora poco si conosce circa l'ontogenesi dei movimenti fetali. Quale significato dobbiamo attribuire a questa attività motoria? Quando e come emergono le capacità, le competenze e le abilità motorie osservabili nel neonato a termine? Considerato che ancora non esiste uno strumento condiviso per la valutazione dei movimenti fetali e considerato che le metodologie proposte sono state messe a punto con finalità spesso molto diverse, l'obiettivo di questo lavoro è esplorare l'utilizzo delle principali categorie di codifica dell'attività motoria del feto descritte in letteratura.</p> <p>Metodo</p> <p>È stato preso in esame un campione di feti di età compresa tra le 15 e le 34 settimane. I parametri di valutazione dello sviluppo sono stati considerati nella norma. Le registrazioni degli esami ecografici sono state effettuate presso il reparto di Ginecologia ed Ostetricia dell'Azienda Ospedaliera di Padova. Due codificatori hanno visionato separatamente i dvd delle ecografie con l'ausilio di un timer (Adobe Premiere). Per la codifica del comportamento motorio fetale sono state utilizzate le categorie suggerite da Prechtl e collaboratori (Prechtl, 1999; Einspieler, Marschik, & Prechtl, 2008; Einspieler & Prechtl, 2005), le categorie relative alle azioni facciali complesse descritte da Kurjak e collaboratori (2003), le categorie di codifica del comportamento fetale proposte da Salisbury e collaboratori (2005), e i movimenti della mano descritti da Reissland & Francis (2010). A queste categorie è stata affiancata la microanalisi dell'attività dei muscoli mimici secondo il FACS (<i>Facial Action Coding System</i>) di Ekman, Friesen e Hager (2002), e il Baby FACS di Harriet Oster (2009).</p> <p>Risultati</p>

Dall'indagine condotta è emerso che l'attività motoria fetale può essere descritta in modo obiettivo attraverso i criteri/sistemi di codifica che abbiamo considerato sia in termini quantitativi (frequenza e durata di comparsa) sia in termini qualitativi (tipologia e caratteristiche del movimento). In particolare, tutti i criteri/sistemi di codifica utilizzati si sono rivelati efficaci nella descrizione e nella rilevazione dell'attività motoria osservata. L'esplorazione di diverse metodologie ci ha consentito di apprezzarne in modo empirico limiti e vantaggi.

Discussione

Con lo sviluppo delle tecniche ecografiche in 3D e 4D è oggi possibile indagare le caratteristiche del comportamento fetale attraverso una analisi accurata, oggettiva e affidabile dell'attività motoria. Questa grande opportunità renderà disponibili a breve termine non solo nuove tecniche per la valutazione neuro-comportamentale del feto (promuovendo l'individuazione di nuovi indicatori diagnostici), ma anche nuove metodologie in grado di aiutarci a comprendere, attraverso l'analisi di alcuni aspetti specifici del comportamento motorio fetale, le traiettorie evolutive di alcune funzioni psicologiche fondamentali sin dalla vita prenatale.

Bibliografia

De Vries, J. I. P., & Fong, B. F. (2006). Normal fetal motility: an overview. *Ultrasound Obstet. Gynecol.*, 27, 701–711.

Einspieler, C., Marschik, P. B. & Prechtl, H. F. R. (2008). Human motor behavior. Prenatal origin and early postnatal development. *Journal of Psychology*, 216; 3, 147-153.

Einspieler, C., & Prechtl, H. (2005). Prechtl's assessment of general movements: a diagnostic tool for the functional assessment of the young nervous system. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 61–67.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (2002). Facial Action Coding System (FACS). Salt Lake City, UT: Research Nexus division of Network Information Research Corporation.

Oster, H. (2009). *Baby FACS: Facial Action Coding System for infants and young children*. Draft version revised June 2009.

Prechtl, Heinz F. R. (1999). General movement assessment as a method of developmental neurology: new paradigms and their consequences. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 836-842.

Reissland, N., & Francis, B. (2010). The quality of fetal arm movements as indicators of fetal stress. *Early Human Development*, 86, 813-816.

Salisbury, A. M., Fallone, M: D., & Lester, B. (2005). Neurobehavioral assessment from the fetus to infant: the NICU neurobehavioral scale and the fetal neurobehavioral coding scale. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 14-20.

2° COMUNICAZIONE ORALE
L'INTERAZIONE VOCALE FRA MADRE E BAMBINO PREMATURO: RISULTATI PRELIMINARI
Manuela Filippa & Maya Gratier
<i>Université Paris X Nanterre, Département de Psychologie, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre, France</i>
mgfilippa@libero.it
<p>Introduzione</p> <p>La comunicazione vocale fra madre e bambino è stata, negli ultimi decenni, ampiamente discussa (Gratier & Apter, 2009); pochi, tuttavia, sono stati gli studi rivolti all'interazione vocale fra madre e neonato prematuro. Alcuni di questi, riportati da Trevarthen (2008), la descrivono come un armonico e ritmico duetto in pianissimo fra madre o padre e bambino pretermine. Numerose ricerche hanno dimostrato l'importanza dell'esperienza uditiva prenatale (DeCasper & Spence, 1986) ed il ruolo della competenza uditiva nel legame di attaccamento fra madre e bambino è stata approfondita sotto numerose e interessanti prospettive, fra cui quella psicoanalitica (Maiello, 1995). Il presente studio si propone di valutare gli effetti dello stimolo vocale diretto della madre sul neonato prematuro nelle prime settimane di vita.</p> <p>Metodo</p> <p>Lo studio prende in considerazione 20 diadi madre-bambino e i criteri stabiliti per la partecipazione dei neonati allo studio sono (1) > 29 settimane di età gestazionale, (2) > 1000g, (3) condizioni stabili: assenza di supporto ventilatorio, assenza di fabbisogno di ossigeno e assenza di patologia neonatale significativa di qualsiasi tipo in atto (es., sepsi, cardiopatia congenita, malformazioni maggiori, etc.). Lo studio ha ricevuto l'approvazione del Comitato Etico.</p> <p>Per ogni neonato vengono effettuate 6 sessioni di videoregistrazioni, durante la loro permanenza in reparto, nelle incubatrici, un'ora dopo il pasto del pomeriggio. E' stato chiesto alle madri coinvolte di cantare per il neonato per un tempo massimo di 5 minuti e, in seguito, di parlargli per altri 5; lo stimolo canto/parola è stato invertito nella seconda registrazione. Il campione stesso serve da controllo attraverso il raffronto dei dati raccolti in presenza/assenza di stimolazione. I parametri fisiologici in esame sono la frequenza cardiaca e la percentuale di saturazione di ossigeno nel sangue; il numero di eventi critici registrati rispondono a ipossemia con SpO2 < 85%, bradicardia, HR<80 bpm o apnea.</p> <p>I parametri psicologico-relazionali per la valutazione degli effetti della stimolazione di canto e parola sono stati identificati in: a) quantificazione comparata di durata e frequenza dei momenti di "veglia attiva" del neonato prematuro (valutati attraverso la scala di Assessment of Preterm Infants' Behavior elaborata da Als et al., 1982); b) misurazione dei segnali di "disponibilità all'interazione" (es. il neonato apre gli occhi, si rivolge verso la fonte sonora; Stern, 1976); c) individuazione e microanalisi qualitativa comparata dei momenti di proto-interazione fra madre e neonato prematuro tramite il software The Observer, Noldus.</p> <p>Risultati</p> <p>Dei 20 soggetti previsti, 10 sono stati ad oggi oggetto d'analisi. Nessuno dei bambini coinvolti ha mostrato segni di sovrastimolazione o di stress. Battito cardiaco (HR) e saturazione d'ossigeno (SpO2) non erano statisticamente differenti 5 minuti prima dello stimolo o durante il giorno precedente la</p>

stimolazione. Durante la stimolazione vocale diretta della madre (canto e parola) è stato rilevato un incremento significativo (R Development Core Team, 2005) di HR e di SpO2 ($p > 0.05$); non sono state riscontrate differenze significative in termini di HR e SpO2 fra i due stimoli. E' stata osservata inoltre una diminuzione nella deviazione standard dei parametri clinici, una diminuzione degli "eventi critici" (il numero di eventi critici registrati rispondono a ipossemia con SpO2 < 85%, bradicardia, HR<80 bpm o apnea) e un incremento degli stati di "veglia attiva" (Als, 1994).

Discussione

I risultati dello studio indicano che lo stimolo vocale diretto della madre non ha gli stessi effetti della voce materna registrata sul neonato prematuro (Standley, 2002): in presenza dello stimolo vocale si osserva, infatti, un aumento generale della quantità di movimento (apertura degli occhi, movimento del capo e della bocca) ed un significativo aumento del battito cardiaco ($p > 0.05$). Si osserva, inoltre, un'attivazione della proto-interazione fra madre e bambino prematuro, come indicato dall'intensificazione degli "stati di veglia attiva", considerati in letteratura come stati positivi che possono migliorare il legame d'attaccamento fra madre e bambino pretermine (Lester, 1985). La riduzione, infine, degli "eventi critici" può essere valido indicatore di una migliore qualità di vita per il bambino prematuro in Patologia Neonatale (Standley, 2002).

Per concludere, (1) ulteriori analisi sono necessarie per comparare la quantità dei segnali interattivi con e senza lo stimolo vocale materno, valutando eventuali differenze fra canto e parola e (2) una dettagliata microanalisi della proto-interazione è essenziale per trovare evidenze a supporto della precocità, complessità e, ergo, importanza della relazione fra madre e bambino prematuro.

Bibliografia

Als, H., et al., (1994). Individualized developmental care for the very low-birth-weight preterm infant. Medical and neurofunctional effects. *JAMA*, 272(11), 853-858.

DeCasper, A. J. & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9, 135-150.

Gratier, M. & Apter, G. (2009). The musicality of belonging: repetition and variation in mother-infant interaction. In Malloch, S., & Trevarthen, C., *Communicative Musicality*, Oxford: Oxford University Press.

Lester, B. M., Hoffman, J., & Brazelton, T. B. (1985). The rhythmic structure of mother-infant interaction in term and preterm infants. *Child Development*, 56, 15-27.

Maiello, S. (1995). The sound-object. *Journal of Child Psychotherapy*, 21, 1, 23-41.

R Development Core Team (2010). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.

Standley, J. (2002). A meta-analysis of the efficacy of music therapy for premature infants. *Journal of Pediatric Nursing*, 17, 107-113.

Stern, D. (1981) The development of biologically determined signals of readiness to communicate. In Stark, R.E., (ed) *Language Behaviour in Infancy and Early Childhood*. Elsevier, North Holland.

Trevarthen, C., (2008) The musical art of infant conversation. In M. Imberty & M. Gratier (eds), *Musicae Scientiae Special Issue «Narrative in music and interaction»*.

3° COMUNICAZIONE ORALE
L'ESPRESSIONE SPONTANEA DI <i>DISTRESS</i> ALLA NASCITA: NEONATI A TERMINE E PRETERMINE A CONFRONTO
Tiziana Vacca*, Angela Costabile**, Angela Valente*, Beatrice Dalla Barba***, & Marco Dondi*
* <i>Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, Via Savonarola, 27, 44121, Ferrara</i> ** <i>Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università della Calabria</i> *** <i>Dipartimento di Pediatria, Università di Padova</i>
tiziana.vacca@unife.it
<p>Introduzione</p> <p>Il <i>distress</i>, descritto per la prima volta e in modo molto accurato da Charles Darwin nel 1872, costituisce la classica espressione facciale che accompagna il pianto nelle più precoci fasi dello sviluppo. Esso è caratterizzato da una decisa contrazione del <i>corrugator supercilii</i>, il quale spinge le sopracciglia in basso e in dentro verso la base del naso, provocando la formazione di rughe verticali tra le due sopracciglia, da una decisa chiusura della rima palpebrale, dovuta alla contrazione dell'<i>orbicularis oculi</i>, e, spesso, dalla bocca tesa e aperta. Il <i>distress</i>, considerato comunemente come l'espressione di un'emozione negativa, nel sistema di codifica MAX di Izard (1979) viene indicato come una specifica manifestazione del dolore fisico; poiché esso si ritrova anche in esperienze non di tipo nocicettivo, quali, ad esempio, la fame e la sete, si preferisce definire il <i>distress</i> come “uno stato affettivo indifferenziato, a tono edonico negativo, che implica allo stesso tempo una sofferenza fisica e mentale” (Battacchi, 1999; Dondi, 1999). Sappiamo, da lavori precedenti, che il neonato sano e a termine manifesta il <i>distress</i> in modo completo e maturo, cioè attraverso un'intensa contrazione muscolare di tipo bilaterale (Izard, Hembree, Dougherty, & Spizzirri, 1983; Izard, Hembree, & Huebner, 1987), e che nel neonato pretermine viene esibito spontaneamente già a 30 settimane di età post-concezionale (Dondi, Costabile, Vacca, Franchin, Agnoli, Lombardi, & Corchia, 2008). L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare la presenza spontanea di tale espressione in neonati pretermine (definiti dall'OMS <i>very low birth weight infant, VLBWI</i>) e in neonati a termine. La scelta di studiare il <i>distress</i> in questi bambini è scaturita da due principali ragioni: in primo luogo dalla considerazione che in letteratura gli studi sulla manifestazione del <i>distress</i> spontaneo sono meno frequenti rispetto a quelli legati alle esperienze di dolore; in secondo luogo dalla necessità di iniziare a descrivere in modo sistematico le traiettorie evolutive tipiche e atipiche che specificano questa espressione fondamentale. È stato infatti dimostrato che i pretermine, oltre ad essere maggiormente irritabili e a manifestare più frequentemente emozioni negative (Dondi et al., 2008), presentano dei ritardi e delle differenze rispetto ai nati a termine nel corso del primo anno di vita (Van Beek, Hopkins, & Hoeksma, 1994; Segal & Oster, 1995).</p> <p>Metodo</p> <p>I partecipanti alla ricerca sono stati tre gruppi di bambini videoripresi pochi giorni dopo il parto: un gruppo composto da 10 neonati prematuri (6 femmine), aventi un'età gestazionale di 27 settimane (M=27,4; ds=1,17); un gruppo composto da 10 neonati prematuri (5 femmine), aventi un'età gestazionale di 30 settimane (M=30,3; ds=0,48); un gruppo composto da 10 neonati a termine (5 femmine), aventi un'età gestazionale di 40 settimane. Tutti i bambini erano sani e presentavano un peso appropriato per l'età gestazionale (<i>Appropriate for Gestational Age, AGA</i>; Lubchenco, 1976). Il loro</p>

comportamento facciale è stato analizzato mediante l'utilizzo del Baby FACS di Oster (2009): si tratta di una metodologia costruita su base anatomica per la microanalisi del comportamento facciale, espressamente messa a punto per l'analisi della mimica del volto del bambino.

Risultati

I risultati ottenuti hanno messo in evidenza che il *distress* veniva esibito spontaneamente e in forma matura in tutti e tre i gruppi considerati: infatti le azioni attese sono state osservate, oltre che sul volto dei neonati, anche nei bambini più piccoli.

Discussione

Lo studio effettuato permette di affermare che l'espressione di *distress* compare frequentemente sul volto del neonato, sia a termine che pretermine: molto precocemente quindi il *distress* risulta essere un'espressione facciale dall'aspetto maturo, in quanto viene esibita anche dai neonati pretermine di età gestazionale molto bassa attraverso quelle modalità che la specificano nel neonato a termine e nel lattante, cioè in forma bilaterale. Questo significa che il bambino, prima di avere raggiunto le 30 settimane di età post-concezionale, è in grado di emettere dei segnali espressivi che possono essere correttamente interpretati dall'adulto e che consentono di metterlo in comunicazione con chi se ne prende cura. La ricerca futura dovrà confrontarsi necessariamente con questa delicata e precoce fase dello sviluppo se vorrà tracciare in modo preciso e circostanziato le traiettorie evolutive tipiche e atipiche di queste fondamentali espressioni di natura emozionale, che costituiscono tra i segnali più efficaci nello stimolare la vicinanza dell'adulto e nel dare inizio al processo di attaccamento.

Bibliografia

Battacchi, M.W. (1999). Sviluppo emotivo. In *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*, vol. 1, a cura di M.W. Battacchi (Padova: Piccin), pp. 403-440.

Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dondi, M. (1999). Maturità e specificità del comportamento facciale nelle più precoci fasi dello sviluppo. *Giornale Italiano di Psicologia*, 26, 23-53.

Dondi, M., Costabile, A., Vacca, T., Franchin, L., Agnoli, S., Lombardi, O., & Corchia, C. (2008). Alle origini delle emozioni: uno studio pilota sul sorriso e sull'espressione facciale di distress nel neonato pretermine di età gestazionale molto bassa. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 89-109.

Izard, C. E. (1979). *The Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX)*. Newark: Instructional Resources Center, University of Delaware.

Izard, C. E., Hembree, E., Dougherty, L. M., & Spizzirri, C. (1983). Changes in 2-to 19-month-old infants' facial expression following acute pain. *Developmental Psychology*, 19, 418-426.

Izard, C. E., Hembree, E., & Huebner, R. (1987). Infants' emotional expression to acute pain: developmental changes and stability of individual difference. *Developmental Psychology*, 23, 105-113.

Lubchenco, L. O. (1976). *The high risk infant*. Philadelphia: WR Saunders.

Oster, H. (2009). *Baby FACS: Facial Action Coding System for infants and young children*. Draft

version revised June 2009.

Segal, L. B., & Oster, H. (1995). Smiling and fussing in seven-month-old preterm and full-term black infants in the still-face situation. *Child Development*, *66*, 1829-1843.

Van Beek, Y., Hopkins, B., & Hoeksma, J. B. (1994a). Development of communicative behaviors in preterm infants: the effects of birth weight status and gestational age. *Infant behavior and development*, *17*, 107-117.

4° COMUNICAZIONE ORALE
VEDERE PRIMA DELLA NASCITA
Marco Del Giudice
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Po, 14, 10123 Torino</i>
marco.delgiudice@unito.it
<p>Introduzione</p> <p>La ricerca degli ultimi anni ha dimostrato chiaramente come l'ambiente prenatale sia estremamente ricco di stimoli sensoriali, e come lo sviluppo fetale comprenda delle fasi ben definite di apprendimento uditivo, tattile, olfattivo e gustativo (si vedano ad es. Mizuno e Ueda, 2004; Sai, 2005; Schaller et al., 2000). La maggior parte dei ricercatori ha però dato per scontato che la quantità di luce nella cavità uterina fosse troppo piccola per consentire al feto di fare esperienza visiva prima della nascita (Glass, 2002).</p> <p>Metodo</p> <p>In questo contributo presento un nuovo modello della trasmissione della luce dall'ambiente esterno alla cavità uterina (Del Giudice, 2011). Il modello permette di stimare la quantità di luce disponibile al feto al variare dei parametri rilevanti, come la luminosità esterna, lo spessore della parete addominale, e il rapporto tra tessuto muscolare e adiposo in quest'ultima.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati del modello mostrano chiaramente come, almeno per alcuni feti, l'ambiente prenatale sia in realtà abbastanza luminoso da permettere sia l'esperienza visiva che forme iniziali di apprendimento visuo-motorio. I fattori critici che determinano la disponibilità di luce nella cavità uterina sono: (a) lo spessore della parete addominale della madre, (b) la luminosità esterna, e (c) lo spessore dei vestiti. Si può prevedere che i fattori (b) e (c) varino in modo sostanziale a seconda della stagione e della latitudine. I dati della letteratura convergono nel dimostrare come, negli ultimi due mesi di gestazione, il sistema visivo del feto sia abbastanza maturo da permettere sia la visione che l'orientamento dell'attenzione visiva; questo suggerisce una "finestra potenziale" di circa due mesi (dal settimo al nono) durante la quale, se le condizioni di luminosità esterna sono adeguate, è possibile per il feto fare esperienza visiva prima della nascita.</p> <p>Discussione</p> <p>Questo modello ha importanti implicazioni per la psicologia dello sviluppo prenatale, ma anche per la valutazione delle competenze visuo-motorie dei neonati. Ad esempio, neonati esposti a maggiori quantità di luce prima della nascita potrebbero manifestare competenze visive apparentemente <i>hard-wired</i>, che sono in realtà frutto di un processo di apprendimento. Infine, i processi di apprendimento visuo-motorio prenatali potrebbero avere interessanti implicazioni per lo sviluppo del sistema dei neuroni specchio. Si ritiene che i neuroni specchio siano coinvolti in una gamma di fondamentali processi psicologici, come l'imitazione e l'empatia, fin dalle prime fasi dello sviluppo; tuttavia, non c'è accordo fra i ricercatori riguardo alla loro presenza (o meno) alla nascita e alla loro esatta traiettoria</p>

ontogenetica. Il presente contributo, letto nella cornice della teoria dell'*apprendimento Hebbiano canalizzato* (Del Giudice et al., 2009), permette di formulare nuove ipotesi sui meccanismi di sviluppo dei neuroni specchio.

Bibliografia

Del Giudice, M. (2011). Alone in the dark? Modeling the conditions for visual experience in human fetuses. *Developmental Psychobiology*, 53, 214-219.

Del Giudice, M., Manera, V., & Keysers, C. (2009). Programmed to learn? The ontogeny of mirror neurons. *Developmental Science*, 12, 350-363.

Glass, P. (2002). Development of the visual system and implications for intervention. *Infants and Young Children*, 15, 1-10.

Mizuno, K., & Ueda, A. (2004). Antenatal olfactory learning influences infant feeding. *Early Human Development*, 76, 83-90.

Sai, F. Z. (2005). The role of the mother's voice in developing mother's face preference: evidence for intermodal perception at birth. *Infant and Child Development*, 14, 29-50.

Schaal, B., Marlier, L., & Soussignan, R. (2000). Human foetuses learn odours from their pregnant mother's diet. *Chemical Senses*, 25, 729-737.

5° COMUNICAZIONE ORALE
RIFLESSIONI SULLE ORIGINI DELLA MIMICA DEL VOLTO
Marco Dondi
<i>Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, Via Savonarola, 27, 44121, Ferrara</i>
marco.dondi@unife.it
Introduzione <p>Assumere il periodo neonatale e i primissimi mesi di vita come il punto di partenza della traiettoria evolutiva di qualsiasi funzione psicologica ha rappresentato un pregiudizio che ci ha accompagnato per molto tempo. L'osservazione sistematica del feto, consentita dalle moderne tecniche ecografiche, ci spinge infatti ad apprezzare come le capacità che osserviamo a partire dalla nascita siano il risultato di una lunga storia evolutiva che si fonda sulle complesse dinamiche interattive tra predisposizioni biologiche del feto e caratteristiche dell'ambiente uterino. La presente comunicazione ha come oggetto le origini della espressività emozionale e intende riproporre alcune prestigiose ipotesi (Andrews, 1963; Peiper, 1963) circa le origini della mimica del volto messe in ombra, sul finire degli anni settanta, dalla diffusione delle teorie delle emozioni discrete di Tomkins (1962, 1963), Ekman (1972), e Izard (1971). L'obiettivo principale sarà mostrare come quelle ipotesi, contrariamente alle assunzioni proprie delle teorie delle emozioni discrete, stiano trovando conferma nei dati più recenti emersi dallo studio empirico del comportamento facciale del feto e del neonato a termine e pretermine.</p>
Metodo <p>I dati che verranno presentati nel corso della discussione derivano da più studi sperimentali, in parte già pubblicati, i quali si caratterizzano prevalentemente per l'analisi microanalitica, fotogramma per fotogramma, di sequenze videoregistrate (per quanto riguarda i nati pretermine), e di immagini video ottenute attraverso l'utilizzo delle tecnologie ecografiche quadrimensionali (per quanto riguarda i feti). Le principali metodologie utilizzate per la descrizione del comportamento facciale sono il MAX di Izard (1979), l'AFFEX di Izard, Dougherty e Hembree, (1983), il FACS di Ekman, Friesen e Hager (2002) e il Baby FACS di Harriet Oster (2009).</p>
Risultati <p>L'indagine microanalitica delle sequenze videoregistrate ha messo in evidenza la presenza di pattern motorio-facciali complessi già maturi nel nato pretermine di età gestazionale molto bassa e osservabili nel feto addirittura a partire dalla metà del secondo trimestre di gravidanza. Tra questi, i movimenti di suzione, i movimenti della mandibola, l'espulsione della lingua, l'apertura della bocca, l'attività motoria legata alla deglutizione, l'apertura e la chiusura ritmica delle palpebre ma anche comportamenti più complessi come la suzione del dito, la risposta di startle e lo sbadiglio. E' sorprendente poi l'esordio precocissimo del pattern espressivo che identifica il sorriso e l'espressione facciale del <i>distress</i>, nonché la presenza di numerose altre azioni e configurazioni espressive di natura emozionale identificabili dai sistemi di codifica del comportamento facciale.</p>

Discussione

Indagare fasi così precoci dello sviluppo umano consente di affrontare per la prima volta empiricamente il problema delle origini ontogenetiche della mimica del volto. Complessivamente questa analisi suggerisce di ipotizzare che l'espressività emozionale derivi da complesse dinamiche tra predisposizioni biologiche e sollecitazioni provenienti dall'ambiente fisico e sociale, piuttosto che manifestarsi come un tutto strutturato in concomitanza con la maturazione dei centri neurali che controllano le diverse emozioni, come viene ipotizzato dalle teorie delle emozioni discrete. Il comportamento espressivo potrebbe quindi emergere progressivamente nel corso dello sviluppo a partire da un insieme di azioni facciali che regolano la quantità di stimolazione accessibile ai recettori sensoriali presenti sul volto e dove le reazioni riflesse evocate dalle prime sensazioni olfattive, gustative e tattili potrebbero costituire il prototipo.

Bibliografia

- Andrews, R. J. (1963). The origin and evolution of the calls and facial expressions of the primates. *Behaviour*, 20, 1-109.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 19, pp. 207-283, Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (2002). *Facial Action Coding System (FACS)*. Salt Lake City, UT: Research Nexus division of Network Information Research Corporation.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1979). *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX)*. Newark, DE: Instructional Resources Center.
- Izard, C. E., Dougherty, L. M., & Hembree, E. (1983). *A system for identifying affect expressions by holistic judgments (AFFEX): Revised edition*. Newark: Instructional Resources Center, University of Delaware.
- Oster, H. (2009). *Baby FACS: Facial Action Coding System for Infants and Young Children*. Unpublished monograph and coding manual. New York University.
- Peiper, A. (1963). *Cerebral function in infancy and childhood*. New York: Consultants Bureau.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery and consciousness. The positive affect*, Vol. 1. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery and consciousness. The negative affect*, Vol. 2. New York: Springer

Risorse e incognite dello sviluppo adolescenziale: correlati psicosociali nell'insorgenza di comportamenti problematici
Proponente: Emanuela Confalonieri* e Ugo Pace**
* <i>Università Cattolica di Milano</i> ** <i>Università Kore di Enna</i>
emanuela.confalonier@unicatt.it - upace@unikore.it
Discussant: Alida Lo Coco
<i>Università di Palermo</i>
alicoco@unipa.it
<p>L'adolescenza come fase di transizione dall'infanzia all'età adulta è caratterizzata da molteplici, repentini e simultanei processi di sviluppo. La complessità di tali compiti evolutivi espone inevitabilmente l'adolescente a vissuti di incertezza e di vuoto a causa della sospensione tra la perdita dell'immagine infantile e la non ancora strutturata identità adulta. Tutte le potenzialità emergenti confluiscono nel processo di riorganizzazione dell'immagine di sé per la costruzione di una nuova identità non più dipendente dalle immagini genitoriali idealizzate. Alcuni adolescenti tollerano i sentimenti di malessere che derivano da tutto ciò, altri incorrono in una crisi più intensa dove può trovare spazio la crisi depressiva, lo sviluppo di comportamenti a rischio, l'alienazione sociale: ma non sempre tale malessere predice un vero e proprio stato patologico. A quali condizioni la sofferenza adolescenziale può essere quindi considerata una "normale" condizione esistenziale definita dal vissuto di perdite importanti, reali assunzioni di responsabilità e sfide continue, ma propedeutica allo sviluppo di una identità adulta o, al contrario, il campanello di allarme di un potenziale disagio psicologico futuro? L'obiettivo del presente simposio è quello di contribuire ad analizzare il rapporto fra compiti di sviluppo e reazioni negative a tali compiti, in un periodo dell'esistenza dove le traiettorie di sviluppo possono virare repentinamente verso lidi accoglienti, o al contrario, approdare a condizioni disadattive, quando non addirittura patologiche.</p> <p>In questo senso lo studio di Inguglia, Lo Cricchio e Musso evidenzia come esista un certo grado di continuità nel tempo dei comportamenti problematici in adolescenza e come questi siano in relazione con l'immagine di sé; la ricerca di Laghi, Baiocco, Lonigro e Cacioppo sottolinea come il processo di costruzione dell'identità sia correlato a comportamenti disadattivi; nello studio di Corsano, Majorano, Michelini e Musetti, gli autori suggeriscono, per comprendere il significato di taluni comportamenti problematici, di focalizzare l'attenzione non solo sui comportamenti in sé, ma anche sulla percezione che gli adolescenti hanno di un controllo più o meno esterno su di essi; la rappresentazione di sé attraverso il disegno è al centro dello studio di Gatti, Ionio, Traficante e Confalonieri: i risultati evidenziano come la rappresentazione del proprio corpo sia strettamente legata alla disfunzionalità del regime alimentare; infine, Pace e Zappulla mettono in evidenza come il supporto possa moderare la relazione fra distacco emotivo dai genitori e comportamenti problematici internalizzanti.</p>

Bibliografia

Adams, G.R. & Berzonsky, M. (Ed). (2003). *The Blackwell Handbook on Adolescence*. Blackwell, Oxford, UK

Maughan, B. & Rutter, M. (2001) Antisocial children grown up, in (eds.) J. Hill & B. Maughan, *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*, pp. 507 –552. Cambridge: Cambridge University Press

1° COMUNICAZIONE ORALE
Configurazioni di problemi comportamentali in adolescenza: continuità nel tempo e relazioni con le percezioni di sé
Cristiano Inguglia, Maria Grazia Lo Cricchio, Pasquale Musso
<i>Dipartimento di Psicologia- Università degli Studi di Palermo</i> <i>Viale delle Scienze, Ed. 15 – 90128 – Palermo</i>
cristiano.inguglia@unipa.it
<p>Introduzione</p> <p>Il comportamento problematico in adolescenza costituisce un oggetto di interesse per la ricerca psicologica che ne prende in considerazione diverse manifestazioni, da quelle di natura internalizzata a quelle di tipo esternalizzato (Cattellino, 2010). Negli ultimi anni, alcuni studiosi sottolineano l'esigenza di analizzare le relazioni tra queste categorie di comportamenti nel corso dello sviluppo, come ad esempio il fenomeno della co-occorrenza (Lilienfeld, 2003; Youngstrom et al., 2003). A questo riguardo, Oland e Shaw (2005) sostengono la possibilità di identificare diverse configurazioni di comportamenti problematici in adolescenza: una prevalentemente caratterizzata da problemi internalizzanti, una da problemi esternalizzanti e una dalla co-occorrenza di entrambe le categorie di problemi. Tuttavia, lo stato dell'arte della ricerca in questo campo necessita di ulteriori conferme riguardo l'esistenza di queste configurazioni e la loro continuità nel tempo; inoltre, è interessante esaminare le relazioni che intercorrono tra tali configurazioni e alcune dimensioni dell'adattamento personale e relazionale, come le percezioni di sé, le abilità sociali e la qualità delle relazioni con i pari e con i genitori. A partire da siffatte considerazioni, lo studio è finalizzato a: (1) individuare la presenza di diverse configurazioni di problemi comportamentali internalizzanti ed esternalizzanti in adolescenti residenti in Sicilia; (2) valutare la continuità nel tempo dei problemi comportamentali per ciascuna delle configurazioni individuate; (3) esaminare le relazioni tra le configurazioni individuate e le percezioni di sé. Sulla base della letteratura di pertinenza, riguardo al primo obiettivo si prevede che gli adolescenti possano essere suddivisi in almeno tre gruppi, di cui un primo caratterizzato principalmente da problemi internalizzanti, un secondo da problemi esternalizzanti e un terzo dalla co-occorrenza di entrambi i problemi. Riguardo il secondo obiettivo è prevista una certa continuità nel tempo dei problemi comportamentali per ognuna delle configurazioni. Relativamente al terzo obiettivo, si ipotizza che gli adolescenti caratterizzati da una prevalenza di problemi internalizzanti mostrino percezioni di sé più negative rispetto agli altri gruppi.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato allo studio 351 adolescenti (F = 65%), di età compresa tra i 13 e i 18 anni (media = 15.50; ds = 1.16), appartenenti a famiglie di status socio-economico medio, residenti nella città di Palermo. Dopo essere stati autorizzati dai genitori, i partecipanti hanno compilato due questionari self-report e la rilevazione dei dati è avvenuta in due momenti, T1 e T2, a distanza di un anno. Allo scopo di valutare i problemi comportamentali è stato utilizzato lo "Youth Self-Report" (YSR; Achenbach & Edelbrock, 1987), mentre per valutare le percezioni di sé è stato usato il Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA; Harter, 1988).</p> <p>Risultati</p> <p>Considerate le risposte allo YSR in funzione di un'analisi dei punteggi rispetto a dei cut-off di riferimento sono stati rilevati alti livelli di comportamenti problematici per più di un terzo dei</p>

partecipanti (36%). Focalizzando l'attenzione su questi, è stato possibile individuare le tre configurazioni ipotizzate: una caratterizzata prevalentemente da problemi internalizzanti (definita Internalizzante), una da problemi esternalizzanti (denominata Esternalizzante) e una dalla co-occorrenza di entrambi i problemi (Co-occorrente). La continuità nel tempo, tra T1 e T2, dei problemi comportamentali nelle diverse configurazioni è stata valutata con il software EQS 6.1 (Bentler, 2006); i risultati hanno mostrato una certa continuità dei problemi comportamentali nel tempo, con specifiche differenze a seconda delle configurazioni sopra descritte. Infine, relativamente alle relazioni tra configurazioni e percezione di sé, i risultati mostrano come la configurazione Esternalizzante sia complessivamente caratterizzata da migliori percezioni di sé rispetto a quelle Internalizzante e Co-occorrente.

Discussione.

I risultati hanno confermato la possibilità di individuare le configurazioni ipotizzate. In particolare, i soggetti dello studio rientrano principalmente nella configurazione Internalizzante, seguita da quella Co-occorrente ed Esternalizzante. Come previsto, si rileva un certo grado di continuità nel tempo dei comportamenti problematici nelle diverse configurazioni; tuttavia nelle diverse configurazioni si presentano anche

differenze specifiche che vengono interpretate in base alla letteratura sull'argomento. Infine, sembra che, in linea con le previsioni iniziali, la configurazione Esternalizzante sia caratterizzata da migliori percezioni di sé rispetto a quella Internalizzante e quella Co-occorrente; tali risultati vengono commentati in una prospettiva culturale, alla luce di quanto emerso in ricerche precedenti nel contesto siciliano (Casiglia et al., 1998, Lo Cricchio et al., 2009).

Bibliografia

- Achenbach, T. M., Edelbrock C. S. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, VT: WPS.
- Bentler, P.M. (2006), *EQS 6 structural equations program manual*, Multivariate Software, Inc.: Encino.
- Casiglia, A. C., Lo Coco, A., Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34(4), 723-730.
- Cattellino, E. (2010). (A cura di). *Rischi in Adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carocci.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Lilienfeld, S. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 285-291.
- Lo Cricchio, M. G., Lo Coco, A., Liga, F., Di Maggio, R., Zappulla, C. (2009). *Aggressive and boasting young adolescents: a comparison of their friendship*. Comunicazione orale presentata al 2009 Biennial Meeting della SRCD (Society of Research in Child Development), Denver, Colorado (USA).
- Oland, A. A, Shaw, D. S. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 247-270.
- Youngstrom, E., Findling, R., & Calabrese, J. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 231-245.

2° COMUNICAZIONE ORALE
BINGE DRINKING E BINGE EATING IN ADOLESCENZA: IL RUOLO DEGLI STATI E STILI DI IDENTITÀ
Fiorenzo Laghi, Roberto Baiocco, Antonia Lonigro e Marco Cacioppo
<i>Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza, Università degli studi di Roma</i>
Fiorenzo.laghi@uniroma1.it
<p>Introduzione: I numerosi contributi internazionali hanno evidenziato come il binge drinking ed eating siano caratterizzati da aspetti comportamentali comuni e da caratteristiche di personalità simili. Entrambi si caratterizzano per la presenza di un atteggiamento compulsivo che prevede il consumo di bevande alcoliche o di cibo, assunto in rapida successione e accompagnato da una perdita di controllo sul proprio comportamento (Ferriter e Ray, 2011). Il presente contributo intende indagare i comportamenti di binge e la co-presenza in relazione al processo di formazione identitaria in adolescenza, con particolare riferimento al paradigma degli stati di identità di Marcia e al modello cognitivo-costruttivista di Berzonsky. Metodo. Soggetti: Hanno partecipato alla ricerca 1.500 adolescenti (840 F e 660 M) con un'età compresa tra i 17 e i 19 anni (età media=17.31; DS=1.34) iscritti a diverse scuole secondarie di Roma e provincia. Strumenti: Sono stati utilizzati: l'Extended Objective Measure of Ego Identity Status 2 (EOM-EIS 2; Adams et al., 1986; Laghi et al., 2009) e l'<i>Identity Style Inventory</i> (ISI-3; Berzonsky, 2008; Confalonieri e Pace, 2008) per valutare rispettivamente i quattro stati (acquisizione, moratoria, blocco e diffusione) e gli stili di identità; la Binge Eating Scale (BES; Gormally, Black, Daston e Rardin, 1982) per indagare i comportamenti di Binge Eating; il "<i>Questionario sul Consumo Alcolico</i>" (Baiocco, D'Alessio e Laghi, 2010) per valutare variabili che sono riferite alla quantità e alla frequenza del consumo alcolico; la Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure (Gibbons e Buunk, 1999) per indagare la tendenza dei soggetti a confrontare se stessi agli altri rispetto ai Comportamenti e alle Opinioni. Risultati. Sono stati classificati come binge drinkers gli adolescenti che hanno avuto nell'ultimo mese da 1 ad 8 episodi di binge drinking caratterizzati da un consumo di 4 drinks per le ragazze, 5 drinks per i ragazzi in una sola occasione (BD; N=347; 23.1%); binge eaters, gli adolescenti che hanno ottenuto alla BES un punteggio superiore o uguale a 17 e non hanno messo in atto condotte compensatorie nei sei mesi precedenti (BE; N=231; 15.4%); binge drinkers e eaters (BDE; N=212; 14.1%), adolescenti che presentano entrambi i comportamenti di abbuffate e gli adolescenti non binge (NB; N=710; 47.3%). Riguardo alla variabile genere non emergono differenze statisticamente significative rispetto ai 4 stati di identità ($\chi^2_{(3)} = 1.01$; p=ns), mentre emergono differenze statisticamente significative in relazione ai comportamenti di binge ($\chi^2_{(3)} = 31.31$; p<.001), dove risulta un numero significativamente maggiore di ragazze classificate come binge eaters (F=25.4% vs. M=20.3%) e che presentano entrambi i comportamenti di binge (BDE; F=17.5% vs. M=9.8%). Rispetto agli stati di identità emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi differenziati in base alla presenza dei comportamenti di binge ($\chi^2_{(9)} = 78.54$; p<.001): c'è un numero significativamente maggiore di binge eaters e drinkers classificati nello stato di diffusione e un numero maggiore di non binge classificati nello stato di acquisizione. La MANCOVA, considerando come variabili dipendenti le dimensioni dell'ISI e come covariata il genere, ha mostrato differenze statisticamente significative [Lambda di Wilks = .76; F =47.15;p<.001] tra i gruppi. La covariata non risulta significativa [Lambda di Wilks = .99; F = 2.45;p<.001]. La scomposizione degli effetti univariati e l'analisi dei post-hoc evidenzia differenze significative alle dimensioni Impegno e stile Informativo, dove sono i soggetti non binge ad ottenere punteggi medi superiori ai binge drinkers, che a loro volta ottengono punteggi</p>

superiori ai binge eaters. I soggetti binge drinkers e eaters (BDE) ottengono punteggi inferiori a tutti gli altri gruppi. Per la dimensione Diffusione sono i soggetti binge drinkers ed eaters ad ottenere punteggi medi maggiori al gruppo di binge eaters, che ottiene punteggi superiori ai binge drinkers. Ad ottenere punteggi medi inferiori agli altri gruppi sono i soggetti non binge. Rispetto al Conformismo, l'ANOVA e i successivi confronti post-hoc evidenziano differenze rispetto alla dimensione Opinioni ($F=88,56$; $p<.001$), dove sono i soggetti binge drinkers e eaters ad ottenere punteggi medi superiori ai soggetti binge drinkers e binge eaters, che non si differenziano tra loro e ottengono punteggi superiori ai non binge; alla dimensione Comportamenti ($F=99,57$; $p<.001$) sono i soggetti BDE ad ottenere punteggi superiori ai BE, che ottengono punteggi superiori ai binge drinkers. Questi ultimi ottengono punteggi superiori ai non binge. **Conclusioni.** I risultati del presente studio evidenziano come i soggetti che attuano comportamenti di binge, pur presentando pattern comportamentali simili, si differenziano rispetto al processo di formazione identitaria e nei diversi stili di identità.

Bibliografia

- Adams G. R., Bennion L., Huh K. (1989). *Objective measure of ego identity status: a reference manual*. Logan, UT: Utah State University.
- Baiocco R., D'Alessio M., Laghi F. (2010). Binge drinking among gay and lesbian youths: The role of internalized homophobia, selfdisclosure, and connectedness to the gay community. *Addictive Behaviors*, 35, 896-899.
- Berzonsky M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and coping processes. *Personality and Individual Differences*, 44, 645-655.
- Confalonieri E., Pace U. (2008). *Sfaccettature identitarie. Come adolescenza e identità dialogano fra loro*. Milano: Unicopli.
- Ferriter C., Ray L.A. (2011). Binge eating and binge drinking: An integrative review. *Eating Behaviors*, 12, 99-107.
- Gibbons F. X., Buunk B. P. (1999). Individual differences in social comparisons: development of scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 129-142.
- Gormally J., Black S., Daston S., Rardin D. (1982). The assessment of binge eating severity among obese persons. *Addictive behaviour*, 7, 47-55.
- Laghi F., Baiocco R., Attanasi S., D'Alessio M. (2009). Stati di identità e benessere psicologico in adolescenza. *Età Evolutiva*, 5-17.

3° COMUNICAZIONE ORALE
MOTIVAZIONE AL COMPORTAMENTO SOLITARIO E INTERPERSONALE E SENTIMENTO DI SOLITUDINE IN ADOLESCENZA
Paola Corsano, Marinella Majorano, Giovanni Michellini, Alessandro Musetti
Dipartimento di Psicologia- Università degli Studi di Parma- B.go Carissimi 10 43100 Parma
paola.corsano@unipr.it
<p>Introduzione</p> <p>Molteplici fattori evolutivi conducono gli adolescenti a vivere esperienze solitarie e a percepire livelli elevati di sentimento di solitudine (Goossens, 2006): il processo di separazione/individuazione, la ridefinizione delle relazioni, i processi esplorativi di costruzione di un'identità autonoma. Gli studi più recenti sottolineano l'importanza di valutare in modo multidimensionale l'esperienza solitaria adolescenziale, per distinguerne aspetti funzionali e disfunzionali (Goossens, Lasgaard, Luyckx, Vanhalst, Mathias & Masy, 2009) e individuare quali dimensioni possano favorire o moderare condizioni di malessere. Già Csikszentmihalyi e Larson (1984) segnalavano il ruolo, nella qualità dell'esperienza solitaria, della percezione di una motivazione interna. Goossens e Beyers (2002) hanno poi evidenziato come l'attitudine positiva per la solitudine moderi il sentimento di solitudine sperimentato, mentre l'avversione lo aumenti. Più recentemente, nell'ambito della Self Determination Theory (SDT: Deci & Ryan, 2002), Beiswenger (2008) e Chua e Koestner (2008), distinguendo tra una motivazione autonoma e una controllata al comportamento sia solitario sia interpersonale, rilevano come il sentimento di solitudine sia moderato dalla percezione di agire in modo autonomo, al di fuori del controllo di altri, e come ciò sia correlato a condizioni di benessere psicologico.</p> <p>Il presente studio si propone di indagare la correlazione tra la motivazione al comportamento solitario e interpersonale, il sentimento di solitudine e l'attitudine positiva o negativa nei confronti di tale esperienza. In linea con la letteratura si ipotizza che a livelli più elevati di motivazione autonoma al comportamento solitario corrisponda una maggiore attitudine positiva verso tale esperienza e un più basso sentimento di solitudine, e che la percezione di controllo esterno nella motivazione al comportamento si associ ad un più elevato sentimento di solitudine.</p> <p>Metodo</p> <p>A 1223 adolescenti (675 femmine e 548 maschi), di età compresa tra i 13 e i 20 anni (M=16.71; d.s.= 1.52), è stata proposta la versione italiana del Frequency of and Autonomy for Solitary and Interpersonal Behavior (FASIB: Beiswenger, 2008), in corso di validazione (Corsano et al., in prep), per valutare la frequenza di comportamento e il livello di motivazione autonoma/controllata al comportamento solitario e interpersonale; il sentimento e l'attitudine nei confronti della solitudine sono stati misurati con la Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (LLCA; Marcoen, Goossens e Caes, 1987), nella versione italiana validata da Melotti, Corsano, Majorano e Scarpuzzi (2006).</p> <p>Risultati</p> <p>L'analisi fattoriale esplorativa sulla versione italiana del FASIB evidenzia sei fattori: motivazione autonoma ($\alpha = .786$), controllata ($\alpha = .816$) e assenza di motivazione ($\alpha = .775$) per il comportamento solitario, e motivazione autonoma ($\alpha = .822$), controllata ($\alpha = .851$) e assenza di motivazione ($\alpha = .804$) per il comportamento interpersonale.</p> <p>L'analisi delle correlazioni di Pearson mostra una relazione positiva tra motivazione autonoma al</p>

comportamento solitario e attitudine positiva per la solitudine [$r(1158) = .42 p < .001$], e tra sentimento di solitudine nei confronti dei pari e sia motivazione esterna al comportamento solitario [$r(1158) = .34 p < .001$] sia assenza di motivazione [$r(1158) = .30 p < .001$]. Rispetto al comportamento interpersonale, emerge una correlazione positiva, seppure debole, tra avversione nei confronti della solitudine e motivazione esterna [$r(1158) = .20 p < .001$] al comportamento interpersonale. Infine, la frequenza di comportamenti solitari è correlata con l'attitudine positiva verso la solitudine [$r(1158) = .30 p < .001$], mentre la frequenza di comportamenti interpersonali è negativamente correlata al sentimento di solitudine verso i pari [$r(1158) = .32 p < .001$].

Discussione

Si conferma il ruolo svolto dalla motivazione al comportamento sulla qualità del comportamento stesso: sentirsi motivati internamente a svolgere qualcosa “per conto proprio” induce a vivere positivamente tale esperienza, al di là della sua frequenza. Solo chi si sente costretto dall'esterno a stare per conto proprio, o lo fa senza un motivo particolare, avverte in questi momenti un maggiore sentimento di solitudine verso i pari. Ciò accade anche rispetto al comportamento interpersonale, laddove la motivazione controllata induce a rifuggire dallo stare per conto proprio, e quindi a temere la solitudine. I dati suggeriscono di focalizzare l'attenzione, per meglio comprendere i vissuti di incertezza connessi a taluni processi evolutivi in adolescenza, non solo sui comportamenti in sé, o sulla loro frequenza, ma anche sulla percezione dei motivi per cui i comportamenti sono attuati, che, nell'ottica della SDT, sono strettamente connessi agli schemi di sé costruiti o in fase di esplorazione.

Bibliografia

- Beiswenger, C.L. (2008). *Autonomy for solitary and interpersonal behavior in adolescence: exploring links with peer relatedness, well-being, and social coping*. UMI, Dissertation Services.
- Chua, S.N., Koestner, R. (2008). A Self-Determination Theory perspective on the role of autonomy in solitary behavior. *The Journal of Social Psychology*, 148 (5), 645-647.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Corsano, P., Majorano, M., Michelini, G., Musetti, A. (in preparazione). Validazione italiana del FASIB (Beiswanger, 2008).
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Goossens, L. (2006). Affect, emotion, and loneliness in adolescence. In: Jackson S., Goossens L. (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 51-70). Hove: Psychology Press.
- Goossens, L., Beyers W. (2002). Comparing measure of childhood loneliness: Internal consistency and confirmatory factor analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31, 252-262.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S., Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Marcoen, A., Goossens, L., Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-576.
- Melotti, G., Corsano, P., Majorano, M., Scarpuzzi, P. (2006). An Italian application of the Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (LLCA). *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 13, 237-255.

4° COMUNICAZIONE ORALE
Mi disegno, dunque Esisto! La percezione e rappresentazione corporea in due gruppi di adolescenti con e senza disturbi del comportamento alimentare a confronto.
Elena Gatti, Chiara Ionio, Daniela Traficante, Emanuela Confalonieri
CRIdee, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore L.go Gemelli, 1 20123- MILANO
elena.gatti@unicatt.it
<p>Introduzione: Lo sviluppo puberale si configura come un processo critico per l'adolescente. Numerosi cambiamenti corporei e fisiologici comportano una continua e necessaria ri-organizzazione mentale ed affettiva della propria immagine corporea (Kaminaga, 2007). L'integrazione e l'accettazione di tali cambiamenti sembra essere più faticosa per le adolescenti femmine che manifestano anche un maggior grado di distorsione percettiva, rispetto ai coetanei maschi (Mohr et al., 2010; Schneider, et al., 2009). Questa distorsione tende a generare insoddisfazione per la propria immagine che, a sua volta, si traduce in una scarsa accettazione di sé (Serpe, 2009). Tale insoddisfazione può concretizzarsi in tentativi volti a modificare il proprio aspetto fisico e il proprio peso, proprio nei campioni femminili. Sono ormai numerosi i contributi in letteratura, che prendono in esame le percezioni dell'immagine corporea e di sé in adolescenza, attraverso l'impiego di strumenti self-report (Greco et al., 2011) e/o tecniche di neuro-imaging (Mohr, et al., 2010), mentre sembrano ancora poco esplorate le capacità e possibilità di rappresentazione della propria immagine corporea, in adolescenza (Borkenhagen, et al., 2008). Il presente lavoro si propone di indagare le percezioni e rappresentazioni corporee in un gruppo di adolescenti affette da Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA), mettendole a confronto con un ugual numero di ragazze non affette da tali patologie, attraverso l'impiego di strumenti quantitativi (questionari) e il "Mi disegno" (Confalonieri, 2011), uno strumento qualitativo in cui si chiede una riproduzione grafica del proprio corpo.</p> <p>Metodo: I partecipanti allo studio sono 120 adolescenti femmine di età compresa tra i 12 e i 17 anni (M=14.8; d.s.=1.7). Il primo gruppo è composto da 60 soggetti affetti da Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA) reclutati durante la fase di accoglienza in tre centri di cura e il secondo gruppo da 60 soggetti non affetti da patologie (NonDCA), reclutati in scuole secondarie di primo e secondo grado. Previo consenso informato dei genitori, il gruppo NonDCA completava la batteria di questionari in forma collettiva, mentre il gruppo DCA, in forma individuale.</p> <p>I questionari componenti la batteria sono: Body Esteem Scale (BES - Confalonieri et al., 2008), Body Image Satisfaction (BIS - Alparone, Prezza, Camarda, 2000) e Pubertal Developmental Scale (Petersen et al., 1988).</p> <p>Ogni disegno è stato valutato da tre giudici indipendenti attraverso una scheda di codifica articolata in tre Scale totali (Livello Formale, Livello di Dettagli e Livello di Caratterizzazione Sessuale), ognuna delle quali suddivisa in tre sottoscale. Per ogni sottoscala si attribuiva un punteggio da 1 a 3, per un totale massimo di Scala pari a 9</p> <p>Inoltre sono state valutate 7 categorie di contenuti socio-culturali date da ulteriori elementi presenti nel disegno che integravano e arricchivano la figura umana (Confalonieri, 2011).</p> <p>I questionari, essendo posti su scale ad intervalli, sono stati analizzati mediante l'impiego di Test Parametrici, mentre per il Mi disegno, i punteggi delle Scale principali e relative sottoscale sono stati analizzati con il Test Non-parametrico U di Mann Whitney, mentre i punteggi categoriali dei Contenuti socioculturali con l'impiego del Chi quadrato di Pearson.</p> <p>Risultati: I risultati ricavati dai questionari evidenziano una maggiore insoddisfazione e percezione</p>

negativa per il proprio corpo ($F_{(1,98)}=4,588$; $p=.035$) e peso ($F_{(1,98)}=11,781$; $p<.001$) da parte del gruppo clinico. I disegni confermano questa insoddisfazione connotandola attraverso figure umane spoglie ($U=5550,500$; $Z=-2,132$; $p=.033$), con forme stereotipate e poco “individualizzate” e una completa mancanza di elementi che rimandano al genere di appartenenza, sia nel corpo ($U=632,000$; $Z=-1,264$; $p=.006$) che nell’abbigliamento ($U=541,500$; $Z=-2,235$; $p=.025$). Si osservano inoltre, figure mancanti di alcune parti del corpo, o produzioni che vengono ripetutamente cancellate e rifatte.

Discussione: A fianco di strumenti quantitativi che elicitano il piano cognitivo nelle risposte, il disegno offre uno sguardo più approfondito e qualitativamente ricco di aspetti affettivi/emotivi che caratterizzano la raffigurazione del corpo, non emersi dai questionari. In particolare, negli adolescenti affetti da DCA questa integrazione sembra essere più faticosa da raggiungere: il corpo è disprezzato, poco investito affettivamente e, nel disegno, si riduce ad un corpo fittizio che pur mantenendo i suoi dettagli canonici (la parti del corpo), risulta nel suo complesso stereotipato e non riconducibile ad un corpo reale e personale. L’analisi delle rappresentazioni grafiche si configura quindi come una risorsa in grado di affiancarsi ad altre misure quantitative al fine di ottenere un quadro sempre più esaustivo di un costrutto quale la percezione dell’immagine corporea che ha un carattere tipicamente multidimensionale.

Bibliografia

- Alparone, F. R., Prezza, M., & Camarda, P. (2000). La misura dell’immagine corporea in età evolutiva. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 231, 25-35.
- Borkenhagen A., Klapp B., Braehler E., Schoeneich F. (2008). Differences in the psychic representation of body in bulimic and anorexic patients: a study with body grid. *Journal of Constructivism Psychology*, 21(1), 60-81.
- Confalonieri E. (2011). *Mi disegno*. Edizioni Unicopli.
- Confalonieri E., Gatti E., Ionio C., Traficante D. (2008). Body Esteem Scale: a validation on Italian adolescents. *Testing Psychometrics and Methodology in Social Psychology*, 4, 153-165.
- Greco L., Barnett E., Blomquist K., Gevers A. (2011). Acceptance, body image, and health in Adolescence. In L.A. Greco and S.C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children and adolescents: A practitioner’s guide*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Kaminaga M. (2007). Pubertal development and eating disorders. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 206-215.
- Mohr H., Zimmerman J., Roder C., Lenz C., Overbeck G., Grabhon R. (2010). Separating two components of body image in anorexia nervosa using fMRI. *Psychological Medicine*, 40, 1519-1529.
- Petersen, A. C., Crockett, L., Richards, M. H., & Boxer, A. M. (1988). A self-report measure of pubertal status: reliability, validity and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 117-133.
- Schneider N., Frieler K, Pfeiffer E, Lehmkuhl U, Salbach-Andrae H. (2009). *Comparison of Body Size Estimation in Adolescents with Different Types of Eating Disorders*. *European Eating Disorder Review*, 17, 468-474.
- Serpe T. (2009). *Association among pubertal timing, pursuit of thinness, body image, self-concept, and disordered eating*. Hofstya University.

5° COMUNICAZIONE ORALE
Distacco emotivo e disadattamento nella prima adolescenza: il ruolo del supporto genitoriale e dei coetanei
Nome/i e Cognome/i degli autori: Ugo Pace*, Carla Zappulla**
*Università Kore di Enna
** Dipartimento di Psicologia- Università degli Studi di Palermo
carlazap@unipa.it
<p>Introduzione</p> <p>L'acquisizione dell'autonomia emotiva dai genitori rappresenta per l'adolescente un importante compito di sviluppo, spesso associato a esiti negativi sul piano dell'adattamento, soprattutto quando si configura come distacco emotivo, cioè come un allontanamento radicale e conflittuale dalle figure parentali, legato a sentimenti di sfiducia nei loro confronti (Beyers & Goossens, 2003; Beyers, Goossens, Van Calster, & Duriez, 2005; Lo Coco, Pace, & Zappulla, 2000; Ryan & Lynch, 1989). La sfida che l'adolescente si trova ad affrontare lo pone però di fronte ad un paradosso: da una parte la ricerca dell'autonomia, dall'altra il mantenimento di una connessione nelle interazioni con i genitori. Se per l'adolescente il distacco dai genitori è un bisogno, allo stesso modo lo è la percezione che questi restino una risorsa di supporto (Ingoglia, Lo Coco, Pace, Zappulla, Liga, & Inguglia, 2004; 2005). Al tempo stesso, nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, il ragazzo cessa di considerare i genitori come unici referenti emotivi, dando sempre più spazio alle relazioni con i pari, il cui supporto diventa sempre più importante. Se da una parte i genitori sono fondamentali, per esempio, come fonte di sostegno nella riuscita scolastica, dall'altra i coetanei lo sono per il benessere psicologico (Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1993).</p> <p>Il presente studio si propone di indagare la relazione tra distacco emotivo, supporto genitoriale e dei pari e disadattamento, focalizzando l'attenzione sul contributo separato e congiunto che il distacco emotivo e il supporto forniscono nei confronti dell'impatto degli eventi stressanti e nell'insorgenza di problemi comportamentali di tipo internalizzato. Sulla base della letteratura, ci aspettiamo che il distacco emotivo si leghi ad un impatto negativo degli eventi stressanti e a difficoltà internalizzate. Ci aspettiamo, inoltre, che questa associazione sia più elevata nel caso di bassi livelli di supporto.</p> <p>Metodo</p> <p>A 461 preadolescenti (234 M e 227 F), di 13-14 anni sono stati somministrati: l'Emotional Autonomy Scale (Steinberg & Silverberg, 1986) per valutare il distacco emotivo dai genitori; il Perceived Emotional/Personal Support Scale (PEPSS; Slavin, 1991) per valutare il supporto emotivo dei genitori e dei pari; lo Youth Self-Report (YSR; Achenbach & Edelbrock, 1987) per valutare i problemi comportamentali di natura internalizzata; il Life Experiences Survey (LES; Sarason, Johnson, & Siegel, 1978) per valutare l'impatto degli eventi stressanti.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati della regressione mostrano come il distacco emotivo dai genitori sia associato sia a problemi di natura internalizzata ($\beta = .29, p < .000$), sia ad un impatto negativo degli eventi stressanti ($\beta = .29, p < .000$). Il supporto parentale emerge come predittore negativo di problemi internalizzanti ($\beta = -.11, p < .01$), mentre il supporto dei pari emerge come predittore negativo dell'impatto degli eventi stressanti ($\beta = -.12, p < .01$). I dati mostrano un effetto di moderazione del</p>

supporto genitoriale nella relazione tra distacco emotivo e problemi internalizzanti: ad alti livelli di distacco, i problemi internalizzanti tendono ad essere più bassi quando il supporto da parte dei genitori è alto. I dati mostrano un effetto di moderazione del supporto dei pari nella relazione tra distacco emotivo e impatto degli eventi stressanti: ad alti livelli di distacco, l'impatto negativo degli eventi stressanti tende ad essere più basso quando il supporto da parte dei coetanei è alto.

Discussione

La relazione positiva tra distacco emotivo e esiti disadattivi confermano quanto sia critico il processo attraverso il quale i giovani adolescenti raggiungono la loro indipendenza dai genitori. La riorganizzazione delle reti relazionali implica difficoltà personali e può essere vissuto come fortemente stressante. Il supporto dei genitori e dei pari sembrano svolgere funzioni diverse: i primi contribuiscono ad un adattamento più personale e interiore; i secondi favoriscono un benessere più esterno e sociale. Infine, emerge come la relazione tra distacco emotivo e problemi internalizzanti cambi in funzione del supporto genitoriale, così come la relazione tra il distacco emotivo e l'impatto negativo degli eventi stressanti cambi in funzione del supporto dei pari.

Bibliografia

Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1987). *The Manual for the Youth Self-report and Profile*. Burlington: University of Vermont.

Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, 2003, 363-382.

Beyers, W., Goossens, L., Van Calster, B., & Duriez, B. (2005). An alternative substantive factor structure of the Emotional Autonomy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 147-155.

Ingoglia S, Lo Coco A, Pace U., Zappulla C, Liga F, & Inguglia I. (2004). Percezione della relazione con i genitori: differenze individuali nella connessione e nell'autonomia in adolescenza. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 7, 341-354.

Ingoglia S, Lo Coco A, Pace U., Zappulla C, Liga F, & Inguglia I. (2005). Individualità e intimità nelle relazioni fra genitori e figli in adolescenza: il caso dei distaccati e dei connessi. *Età Evolutiva*, 80, 67-73.

Levitt, N., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Development and Psychopathology*, 29, 811-818. Lo Coco, A., Pace, U., & Zappulla, C. (2000), Autonomia emotiva in adolescenza e benessere psicologico. *Età Evolutiva*, 65, 76-81.

Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

Sarason I. G., Johnson J. H., & Siegel J. M. (1978). Assessing the impact of life changes: Development of the Life Experiences Survey. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 46, 932-946.

Slavin, L. A. (1991). Validation studies of the PEPSS, a measure of perceived emotional support for use with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 6, 316-335.

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.

IL DISEGNO COME RISORSA PER LO PSICOLOGO DELLO SVILUPPO
Proponente: Eleonora Cannoni
<i>Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione - Sapienza, Università di Roma, Via dei Marsi 78, 00185 Roma</i>
eleonora.cannoni@uniroma1.it
Discussant del simposio: Marinella Parisi
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Cagliari via Is Mirrionis 1, 09123, Cagliari
parisi@unica.it
<p>Il disegno ha una lunga storia di uso in ambito psicologico (Thomas e Silk, 1990; Cannoni, 2003). E' uno strumento che si colloca all'incrocio tra teoria e pratica, grazie soprattutto all'unione tra aspetti di intrinseco interesse e applicazioni nella psicologia dello sviluppo tipico e atipico. Esso difatti permette la conoscenza di processi evolutivi, in termini di abilità cognitive implicate nella realizzazione grafico pittorica (Lange-Kuttner e Vinter, 2008; Jolley, 2010) e di relazioni con altri sistemi simbolici (Pinto e Bombi, 1999).</p> <p>Inoltre la sua valenza comunicativa (sul piano concettuale-conoscitivo, affettivo, relazionale) lo hanno portato ad affermarsi nella ricerca evolutiva (Milbrath e Trautner, 2008) e ancor più in contesti di diagnosi (Knoff, 2003) ed intervento (Oster, e Gould Crone, 2004). Ciò nonostante le ricerche condotte per avvalorarne la validità diagnostica sono ancora limitate e controverse (Thomas e Jolley, 1998; Cannoni, 2010).</p> <p>Il simposio fornisce esempi dei tre ambiti di impiego del disegno infantile (conoscitivo, valutativo e di intervento) a volte intrecciati tra loro entro il medesimo studio, nel tentativo di irrobustire le conoscenze circa le sue potenzialità d'uso in tutte le fasi di sviluppo. Alcune ricerche sono incentrate su prescolari: gli studi sugli scarabocchi (Morra), sull'emergere di stili pittorici in bambini di asilo nido (Fadda e Parisi) e sullo sviluppo e le relazioni tra disegno e scrittura in bambini di scuola dell'infanzia (Pinto, Camilloni, Esposito). Cannoni e Di Norcia mettono in relazione alcune caratteristiche del disegnatore (genere e variabili auxologiche) e delle figure umane disegnate in bambini di scuola primaria. Morassi, Tallandini e Orso si interrogano sul ruolo delle abilità cognitive specifiche nelle rappresentazioni tridimensionali prodotte da bambini con Sindrome di Down e con sviluppo tipico. Castelli, Boerchi e Giordano indagano l'influenza del vissuto emotivo nei disegni della casa realizzati da bambini terremotati di diversi Paesi. Gli ultimi due contributi approfondiscono aspetti differenti della rappresentazione pittorica della legalità (Giannini, Sgalla, Baralla, Migliaccio e Bombi e Cannoni).</p>
Bibliografia
Cannoni, E. (2003). <i>Il disegno dei bambini</i> . Roma: Carocci.
Cannoni, E. (2010). Luci ed ombre nell'uso dei test grafici proiettivi in età evolutiva, <i>Psicologia clinica dello sviluppo</i> , XIV(1), 141-144.
Jolley, R.P. (2009). <i>Children and Pictures: Drawing and Understanding</i> . London. Wiley-Blackwell.

- Knoff, H.M. (2003). Evaluation of projective drawing. In C.R. Reynolds e R.W. Kamphaus (Eds.) *Handbook of psychological & educational assessment of children. Personality, behavior and context.* (pp. 91-158). New York: The Guilford Press.
- Lange-Kuttner, C. e Vinter, A. (Eds.) (2008). *Drawing and the non-verbal mind: A lifespan perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Milbrath, C. e Trautner, A. (Eds.) (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawing and art: theoretical and empirical approaches.* Cambridge, MA: Hogrefe.
- Oster, G.D. e Gould Crone, P. (2004). *Using Drawings in Assessment and Therapy: A Guide for Mental Health Professionals.* 2nd Edition. New York: Routledge.
- Pinto, G. e Bombi, A.S. (1999) Sistemi simbolici e notazione figurativa, in C. Pontecorvo (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione* (p. 115-143). Bologna: Il Mulino.
- Thomas G.V., Jolley R.P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawing, *British Journal of Clinical Psychology*, 37, pp. 127-39.
- Thomas, G.V., Silk A.M.J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawing*, Harvester Wheatsheaf, New York (trad. it. *Psicologia del disegno infantile*, Bologna, Il Mulino, 1998).

1° POSTER
DALLO SCARABOCCHIO AL DISEGNO FIGURATIVO
Roberta Fadda, Marinella Parisi
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Cagliari - via Is Mirrionis 1, 09123, Cagliari</i>
robadda@unica.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>La maggior parte dei lavori sul disegno infantile si è concentrata sullo studio del disegno figurativo, che viene fatto coincidere con l'inizio delle capacità grafiche (Luquet, 1927; Piaget, 1923; Wallon e Lurcat, 1957; Freeman, 1972; Barrett e Light, 1976). Di contro, ha ricevuto scarsa attenzione tutta quella fase preparatoria, costituita dagli scarabocchi, considerata meramente come una tardiva manifestazione della fase dell'intelligenza sensomotoria (Piaget, 1923). Tuttavia è possibile che, sin da questa fase, i bambini siano in grado di riconoscere la propria produzione grafica e che tale abilità possa preludere all'attribuzione di un significato vero e proprio. Sulla base di tali considerazioni, il nostro lavoro ha inteso indagare se e su quali basi i bambini, che ancora non eseguono un disegno figurativo, sono in grado di riconoscerlo. A tal fine un gruppo di bambini frequentanti l'asilo nido è stato valutato tramite una prova di riconoscimento del proprio scarabocchio a distanza di qualche giorno dalla sua produzione e di attribuzione di un significato a uno scarabocchio eseguito da altri bambini. E' stato controllato anche il possibile ruolo del colore nel riconoscimento a distanza di tempo del disegno, confrontando le prestazioni dei bambini, rispettivamente, in una condizione in cui era disponibile un unico colore e in una in cui erano disponibili più colori .</p> <p>METODO</p> <p>Partecipanti</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 22 bambini (9 M; 13 F), di età compresa tra i 23 e i 39 mesi (età media=32 mesi; deviazione standard=5), frequentanti l'asilo nido.</p> <p>Materiali</p> <p>A ciascun bambino è stato fornito un set di pastelli (blu, giallo, verde, arancione, rosso e marrone) e dei fogli extra strong formato A4.</p> <p>Procedura</p> <p>Dopo un periodo di familiarizzazione, è stato chiesto ai bambini di eseguire un disegno e di denominarlo in due condizioni controbilanciate per partecipanti: a) utilizzando il solo colore blu (condizione monocromatica); b) lasciando loro a disposizione sei colori (condizione policromatica). Per ciascuna condizione, a distanza di 3/4 giorni, a ciascun bambino è stato chiesto di riconoscere il proprio disegno tra sette scarabocchi prodotti da altri bambini e di denominarlo nuovamente. Gli è stato, inoltre, chiesto di dare un significato ai disegni eseguiti dagli altri bambini. E' stato valutato se il bambino fosse in grado: - 1) di dare un significato al proprio scarabocchio; - 2) di riconoscerlo a distanza di giorni e di mantenere il significato in precedenza fornito 3) di attribuire un significato agli scarabocchi altrui. Tale valutazione è stata effettuata sia per la condizione monocolori che per quella policromatica.</p> <p>RISULTATI</p> <p>Nella condizione monocolori, 16 bambini del nostro campione (72%) hanno attribuito un significato al proprio scarabocchio , 9 (41%) lo hanno riconosciuto a distanza di giorni, ma solo 2 bambini hanno</p>

mantenuto il significato fornito in precedenza. Nella condizione “disegno a colori” , 17 bambini hanno attribuito un significato al proprio scarabocchio (77%), 6 lo hanno riconosciuto a distanza di tempo (27%), e un solo bambino ha confermato il precedente significato. Le due condizioni sono risultate equivalenti per il numero di bambini che hanno attribuito un significato al proprio scarabocchio ($p=0.5$ Fisher’s exact test), che lo hanno riconosciuto a distanza di giorni ($p=0.26$ Fisher’s exact test) e che hanno mantenuto il significato originario dopo averlo riconosciuto ($p=0.5$ Fisher’s exact test). Nessuno dei bambini ha assegnato un significato al disegno altrui conforme a quello fornito dall’autore , ad eccezione di una bambina.

DISCUSSIONE

I risultati del nostro lavoro sembrerebbero indicare l’esistenza di uno “stile” personale, che costituisce la base sia per il riconoscimento, che per la denominazione dello scarabocchio. Questa “cifra” personale non sembra dipendere dal colore, quanto piuttosto dal tipo di tracciato . Infatti, i bambini che riconoscono e che denominano i propri scarabocchi lo fanno in percentuale identica sia per i disegni monocromatici che per quelli policromi. Inoltre, non sembra che il riconoscimento e la denominazione derivino da una qualche similitudine tra il "significante" e il "significato", in termini piagetiani, cioè tra la forma dello scarabocchio e l’oggetto che il bambino dichiara di aver disegnato, dato che nessun bambino attribuisce al disegno dei compagni il significato che questi gli hanno attribuito e, soprattutto, che tra la prima e la seconda seduta i bambini modificano la denominazione attribuita al proprio disegno. Sembra, quindi, che in questa fase lo sviluppo del controllo motorio ed in particolare la padronanza dell’atto grafico e del mezzo grafico giochino un ruolo importante e costituiscano il substrato elementare per il riconoscimento della propria produzione grafica e, successivamente, della denominazione stabile, che sarà resa possibile solo con il pieno sviluppo della capacità simbolica.

Bibliografia

- Barrett, M., Light, P.H. (1976). Symbolism and intellectual realism in children’s drawings. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 198-202.
- Freeman, N.H. (1972). Process and product in children’s drawings. *Perception*, 1, 123-140.
- Lurcat, L. (1949). *L’activite graphique a Ecole maternelle*. Paris: Les Editions.
- Luquet ,G.H., (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchatel-Paris: Delachaux e Niestlè (tr. it. Il disegno infantile, Armando ed. Roma).
- Piaget, J. (1923). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge.
- Wallon, H., Lurcat, L. (1957). Graphisme et modèle dans les dessins de l’enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 54, 257–278.

2° POSTER
LA MENTE DIVIENE SIMBOLICA: LO SVILUPPO DEI SISTEMI NOTAZIONALI IN ETÀ PRESCOLARE
Giuliana Pinto, Monica Camilloni, Eleonora Esposito
<i>Dipartimento di Psicologia (Università degli Studi di Firenze) Via di San Salvi, 12 - Pad. 26 - 50135 Firenze</i>
pinto@psico.unifi.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>L'emergere della capacità di comprendere e produrre simboli (disegni, parole scritte, numeri, grafici, video, mappe etc.) ha un cruciale effetto trasformativo nello sviluppo infantile: modifica la natura delle interazioni sociali e le opportunità di apprendimento. La ricerca recente ha posto in evidenza come la comprensione dei sistemi simbolici, intesi come domini di conoscenza, si avvalga largamente dalla possibilità di sperimentarne l'uso entro relazioni e contesti significativi, e come essa proceda gradualmente da un orientamento comunicativo amodale verso la focalizzazione sui diversi codici (DeLoache, 2004). In particolare alcuni studi hanno evidenziato come taluni aspetti della comprensione dei simboli siano trasversali sia alla notazione scritta che a quella figurativa (Byalystock, 2000). Resta tuttavia ancora poco chiaro quanto e quando i bambini giungano a distinguere tra le diverse notazioni ed a saperle rappresentare in modo distinto in base alle diverse caratteristiche percettivo-formali di ogni sistema (Tholkinsky-Landsmann & Karmiloff-Smith, 1992; Levin & Bus, 2003; Yamagata, 2007). L'obiettivo della ricerca da noi condotta è quindi quello di analizzare lo sviluppo e le relazioni tra due sistemi simbolici, il disegno e la scrittura, evidenziando l'andamento evolutivo, i processi di differenziazione e le relazioni che intercorrono tra questi sistemi rappresentazionali in bambini prescolari.</p> <p>METODO</p> <p>Partecipanti: 124 bambini di età compresa tra i 3 ed i 5 anni , esaminati individualmente.</p> <p>Prove: 1) Disegno: libero e di otto referenti di oggetti familiari ai bambini; 2) Scrittura inventata: del proprio nome e degli otto referenti precedenti; 3) Developmental Test of Visual Motor Integration (Beery, 1997).</p> <p>Le produzioni di scrittura emergente sono state codificate utilizzando il sistema messo a punto da Levin & Bus (2003) composto da tre schemi sequenziali: schemi grafici, pseudoscritture e schemi simbolici. La codifica dei disegni riflette la completezza della rappresentazione pittorica (Harris, 1963) attraverso un conteggio degli elementi presenti. Per la codifica del VMI sono state seguite le indicazioni del relativo manuale.</p> <p>RISULTATI</p> <p>I punteggi nelle scale di scrittura, di disegno e del VMI sono stati analizzati con una MANOVA (età x sistemi rappresentazionali) e una correlazione R di Pearson.</p> <p>I risultati della MANOVA mostrano che vi sono differenze significative in tutte le variabili prese in esame tra i soggetti di tre, quattro e cinque anni. Il valore Lambda di Wilks è infatti significativo</p>

[F(38,204)=11,364;p<.001]. L'età spiega il 69,9% della varianza. Per ogni variabile presa in esame ai confronti post hoc (Bonferroni) risultano differenze significative tra i soggetti di tre, quattro e cinque anni. Si assiste, quindi, a progressi significativi nelle abilità simboliche tra i tre e i cinque anni.

Le correlazioni mostrano invece un andamento diverso nelle tre fasce d'età prese in considerazione. All'età di tre anni emergono correlazioni significative tra prove di disegno e di scrittura inventata, che si mantengono anche all'età di quattro anni ma che risultano assenti per i bambini di cinque anni. Anche per quanto riguarda il test VMI le correlazioni seguono un andamento diverso nelle tre fasce di età e in riferimento a valori più moderati, mentre la relazione del test con le prove di disegno mostra una significatività a tre e cinque anni, con le prove di scrittura si evidenzia una significatività solo a quattro anni.

DISCUSSIONE

I risultati mostrano come le conoscenze sui diversi sistemi notazionali progrediscono in modo significativo nel periodo che va dai 3 ai 5 anni, mettendo in evidenza il peso giocato dal fattore evolutivo nello sviluppo dei sistemi simbolici presi in esame: si delinea così un periodo critico per lo sviluppo di questi sistemi. Il fattore evolutivo, però, non è da solo sufficiente a spiegare lo sviluppo di queste abilità, come evidenziato dalla perdita di peso delle abilità visuo-motorie con il progredire delle competenze notazionali, a vantaggio del consolidarsi delle relazioni esistenti fra i diversi tipi di simbolizzazione, sostenuto da una sempre maggiore comprensione della diversa natura rappresentazionale dei disegni e della scrittura.

Bibliografia

- Beery, K. E. (1997). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration with supplemental developmental tests of visual motor integration and motor coordination: Administration, scoring and teaching manual*. Parsippany, NJ: Modern Curriculum Press.
- Bialystock, E. (2000) Symbolic representation across domains in preschool children. *Journal of experimental child Psychology*, 76, 173-189.
- DeLoache, J (2004) Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 8, n.2, 66-71.
- Levin, I. & Bus A.G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's product and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Tolchinsky Landsmann, L. & Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7, 287-300.
- Yamagata K. (2007). Differential emergence of representational systems: drawings, letters and numerals. *Cognitive Development* 22, 244-247.

3° POSTER
Bambini in carne ed ossa e persone di carta. Relazioni tra genere, massa corporea e TFU.
Eleonora Cannoni e Anna Di Norcia
<i>Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione - Sapienza, Università di Roma, Via dei Marsi 78, 00185 Roma</i>
eleonora.cannoni@uniroma1.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>Questo studio indaga il rapporto tra caratteristiche del disegnatore (genere e variabili auxologiche) e alcuni aspetti del disegno di figure umane, in bambini di scuola primaria.</p> <p>Il disegno di figura umana (soprattutto nella versione proiettiva di Machover, 1949), è una prova largamente utilizzata nella valutazione psicologica lungo l'intero corso di vita. In particolare, le dimensioni delle persone disegnate sono un indice molto utilizzato a fini psicodiagnostici, considerato come l'espressione di sentimenti di autostima e adeguatezza personale (Malchiodi, 1998), della rilevanza affettiva del soggetto rappresentato (Burkitt, Barrett e Davis, 2003), dell'immagine ed esperienza corporea del disegnatore (Mortensen, 1991). Diversi studi hanno indagato la relazione tra le misure auxologiche dei disegnatori (altezza, peso, Body Mass Index - BMI) e le dimensioni delle figure umane rappresentate (ad es. Silverstein e Robins, 1961; Tanaka e Sakuma, 2004; Guez et al., 2010), trovando relazioni non sempre chiare tra i due gruppi di variabili. L'eterogeneità delle età considerate e delle consegne usate (disegna te stesso/a, un uomo, una donna, una persona), la numerosità dei campioni, con o senza patologie mediche o psicologiche, sono alla base della scarsa coerenza dei dati finora raccolti. Inoltre alcuni di questi studi non hanno tenuto conto delle differenze di genere, molto rilevanti sia nella produzione pittorica (dal classico lavoro di Goodenough, 1927 fino al recente studio di Oluremi, 2010) sia nell'immagine corporea (Parkinson, Tovée e Cohen-Tovée, 1998). Le ricerche sul disegno rilevano in genere una superiorità delle femmine, mentre riguardo all'immagine corporea si assiste ad una diversità di modelli: le bambine sono incoraggiate dai media a valorizzare la magrezza, mentre nei maschi le misure corporee assumono minore rilevanza, ispirandosi semmai a modelli di forza e muscolosità.</p> <p>Nel nostro studio abbiamo dunque messo in relazione l'aspetto fisico di bambini e bambine con quello di due figure umane (maschile e femminile) disegnate. Ci attendiamo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una migliore prestazione grafica da parte delle bambine in entrambi i disegni; - maggiori dimensioni delle figure disegnate dai maschi, principalmente per la loro minore raffinatezza grafica; - una relazione tra le misure del soggetto e quelle della figura del proprio sesso, con andamento diverso per maschi e femmine, in virtù delle differenze di genere nell'immagine corporea. <p>METODO</p> <p>Partecipanti. Il campione è composto da 388 bambini, 192 maschi e 196 femmine (di età compresa tra 5;6 e 11;8 anni) frequentanti 8 scuole primarie statali di Roma.</p> <p>Materiali e procedura. Ai soggetti è stato somministrato collettivamente durante l'orario scolastico Test della Figura Umana di Goodenough e Harris (TFU, Poláček e Carli, 1977). Ciascun partecipante ha eseguito il disegno a matita di un Uomo (U) e di una Donna (D) a figura intera. I disegni sono stati</p>

codificati secondo i criteri stabiliti da Harris (Poláček e Carli, 1977). Inoltre ciascuna figura è stata misurata in altezza e larghezza al punto vita; tali misure hanno permesso di calcolare una stima del volume (VS) della figura disegnata: (altezza x larghezza vita²).

L'aspetto fisico dei disegnatori è stato valutato rilevando peso e statura dei bambini e calcolando il Body Mass Index (BMI: peso in kg/altezza in metri²). Le altezze e i BMI sono stati standardizzati all'interno della classe scolastica di appartenenza del disegnatore e per genere.

RISULTATI

La distribuzione di maschi e femmine nelle cinque classi scolastiche è omogenea (chi quadrato (4)=.114; p=n.s.).

Le due Anova per genere sui punteggi complessivi al test (GHU e GHD) evidenziano, per entrambe le figure, una migliore prestazione delle femmine (GHU: Maschi = 27,55, Femmine = 30,86; $F_{1,386} = 14,515$; $p < .001$; GHD: Maschi = 27,63, Femmine = 33,39; $F_{1,384} = 41,223$; $p < .001$).

Le due Anova per genere su VSU e VSD delle figure mostrano una differenza significativa solo nel disegno della donna: i bambini disegnano figure femminili più grandi di quelle delle bambine (VSD maschi: 36234,46; VSD femmine: 20788,39; $F_{1,386} = 8,762$; $p = .003$).

Le correlazioni con r di Pearson tra i due punteggi al TFU (standardizzati per età e per genere) e il BMI dei disegnatori, separatamente nei maschi e nelle femmine, non mostrano relazioni significative. Al contrario, le correlazioni tra VSU, VSD e BMI dei disegnatori, sempre separate per sesso, mostrano andamenti opposti: nei maschi il volume della figura dell'uomo (VSU) e il BMI del disegnatore correlano positivamente (.168; $p = .023$), mentre nelle femmine vi è una correlazione negativa tra il volume della figura femminile (VSD) e il BMI della disegnatrice (-.158; $p = .03$).

DISCUSSIONE

I dati ottenuti, mentre da un lato confermano tendenze ben note in letteratura, riaffermando la superiorità femminile nelle prestazioni grafico-pittoriche, dall'altro offrono degli spunti interessanti circa la relazione tra immagine corporea e misure delle figure umane rappresentate, e le differenze di genere ad essa collegate.

Bibliografia

Burkitt, E., Barrett, M. e Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 565-584.

Goodenough, F.L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Oxford England: World Book Co.

Guez, J., Lev-Wiesel, R., Valetsky, S., Kruszewski Sztul, D. e Pener, B. (2010). Self-figure drawings in women with anorexia; bulimia; overweight; and normal weight: A possible tool for assessment, *The Arts in Psychotherapy*, 37(5), 400-406.

Machover K. (1951), Drawing of the human figure: A method of personality investigation, in H. H. Anderson e G. L. Anderson (Eds) *An introduction of projective techniques*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall Inc. (trad. it. *Il disegno della figura umana. Un metodo di indagine di Karen Machover*, O.S., Firenze 1968).

Malchiodi C.A. (1998), *Understanding children's drawings*, The Guilford Press, New York (trad. it. *Capire i disegni infantili*, Centro Scientifico Editore, Torino, 2000).

Mortensen, K. (1991). *Form and content in children's human figure drawings: Development, sex*

differences, and body experience. New York: New York University Press.

Oluremi, A. (2010). Gender and preferred content in children's drawing among selected primary school children in Zaria Metropolis, Kaduna state, *Gender & Behaviour*, 8(2), 3168-3198.

Parkinson, K.N., Tovée, M.J. e Cohen-Tovée, E.M. (1998). Body shape perceptions of preadolescent and young adolescent children. *European Eating Disorders Review*, 6(2), 126-135.

Silverstein, A.B., e Robinson, H.A. (1961). The representation of physique in children's figure drawings. *Journal of Consulting Psychology*, 25(2), 146-148.

4° POSTER
ABILITA' DI RAPPRESENTAZIONE TRIDIMENSIONALE IN SOGGETTI CON SINDROME DI DOWN (DS)
Luisa Morassi, Maria Anna Tallandini, Silvia Orso
<i>Università degli Studi di Trieste - Dipartimento di Psicologia via S. Anastasio 12, 34134 Trieste</i>
tallandi@univ.trieste.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>Nelle persone a sviluppo tipico la rappresentazione grafica di solidi richiede abilità maggiori rispetto a quella di figure piane, in quanto comporta una traduzione delle caratteristiche tridimensionali dell'oggetto sulla superficie a due dimensioni del foglio (Willats, 1977, 1985; Chen & Cook, 1984; Nicholls & Kennedy, 1992, 1995; Toomela, 1999). Inoltre, se gli oggetti 3D sono geometricamente identici ma possiedono significati diversi, alle difficoltà relative alla rappresentazione delle dimensioni nello spazio si aggiungono intrusioni semantiche (Philipps, Hobbs & Pratt, 1978; Ingram, 1985; Vinter, 1999; Tallandini & Morassi, 2002; 2008; Willats, 2003, 2005; Sheppard, Ropar & Mitchell, 2005; Picard & Vinter, 2005).</p> <p>La persona con DS presenta discrete capacità nei processi visuo-spaziali (Jarrold, Baddeley & Hewes, 2000) e in compiti con costruzione di blocchi (Wang, 1996) mentre si osserva un calo nelle competenze visuo-percettive, quali discriminazione e memoria per forme visive. Debolezze sono presenti anche in molti aspetti delle funzioni motorie (Mon-Williams, Tresilian, Bell, Coppard, Jobling & Carson, 2001) con difficoltà in atti esecutivi neuromotori e posturo-cinetici, mentre non si riscontrano problemi negli schemi prassico-ideativi (Sechi & Capozzi, 2001). Le abilità grafiche dei DS sono deboli, poiché esse implicano l'utilizzo di capacità motorie e percettive (Barrett & Eames, 1996; Laws & Lawrence, 2001). Klein & Mervis (1999) trovano competenze visuo-motorie discrete nel disegno su richiesta e nella copia di figure geometriche. Stratford (1980), studiando compiti di disegno, costruzione e selezione, afferma che l'incapacità dei bambini DS di riprodurre una scena non indica difetti percettivi, ma inadeguatezza visuo-motoria, avanzando anche la proposta di un malfunzionamento attentivo. Al contrario, Saviolo Negrin, Autelli e Saccato (1987) sospettano l'esistenza di un deficit percettivo osservando difficoltà nella separazione figura- sfondo e nella costanza della forma, ed una più facile comprensione della figura intera rispetto alle relazioni degli elementi che la compongono.</p> <p>Obiettivo della ricerca è di indagare, nella popolazione DS, le abilità rappresentative tridimensionali (non solo di tipo grafico, ma anche di riconoscimento e di costruzione), in riferimento al codice spaziale, legato alla forma e alla posizione del modello, e al codice simbolico, legato al significato.</p> <p>METODO</p> <p>Il campione è composto da 13 soggetti affetti da Sindrome di Down (DS) (EM X= 4.89; SD= 1.89), a confronto con 13 soggetti a sviluppo tipico di pari età mentale (X= 4.74; SD= 1.55). Il protocollo di ricerca prevede l'esecuzione di tre compiti, proposti in ordine randomizzato: 1. disegno di tre stimoli 3D (Ingram, 1985; Tallandini & Morassi, 2004, 2008); 2. costruzione degli stessi oggetti, presentati come puzzle 3D (cinque unità); 3. riconoscimento del disegno di ogni oggetto 3D, congruente per posizione e significato (6 disegni). Gli stimoli usati sono: uno stimolo neutro (due cubi di legno uniti da un parallelepipedo); uno stimolo simbolico (geometricamente identico al primo, ma con fattezze umane); uno stimolo "discrepante" (in cui i lineamenti del viso sono rovesciati). In ogni situazione sperimentale gli stimoli sono presentati singolarmente, in posizione canonica e rovesciata ed in sequenza</p>

randomizzata.

RISULTATI

I risultati mostrano un quadro eterogeneo, con un fondamentale divario tra prestazioni grafico-percettive e compositive. L'analisi qualitativa mostra risultati migliori per il gruppo di controllo, ma i due gruppi non differiscono significativamente dal punto di vista statistico (disegno 3D e selezione di figure). Le prestazioni compositive (costruzione di figure 3D), invece presentano per i DS *performances* significativamente più basse del controllo, con tempi significativamente più lunghi, che raggiungono il picco nell'assemblaggio degli stimoli neutro e confuso in posizione rovesciata.

DISCUSSIONE

I risultati vanno nella direzione di un rifiuto dell'ipotesi della presenza di *deficits* percettivi (Saviolo Negrin et al., 1987), tendendo a confermare la presenza di *deficits* motori (Stratford, 1980). Nel compito di disegno del gruppo DS la prestazione risulta povera, pressoché assente di elementi 3D, e non rileva effetti del significato e della posizione dello stimolo. Anche nel compito di scelta, in cui giocano un ruolo determinante posizione e significato dello stimolo (fattori percettivi e semantici), i risultati non significativamente diversi dal gruppo di controllo propendono alla conferma di problematiche motorie. I risultati ottenuti nel compito di costruzione 3D sembrano confermare le difficoltà motorie; tuttavia, considerando la frequente giustapposizione dei pezzi senza una precisa pianificazione, quasi per tentativi ed errori, sembra plausibile imputare le differenze significative tra i due gruppi, a scapito dei soggetti DS, anche ad inadeguatezze di *problem-solving* e di attenzione.

Bibliografia

- Barrett, M., & Eames, K. (1996). Sequential developments in children's human figure drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 219-236.
- Chen, M. J., & Cook, M. (1984). Representational drawings of solid objects by young children. *Perception*, 13(4), 377-385.
- Ingram, N. (1985). Three into two won't go: symbolic and spatial coding processes in young children's drawings. In N. H. Freeman and M. V. Cox (eds.), *Visual order: the nature and development of pictorial representation* (pp. 231-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarrold, C., Baddeley, A. D., & Hewes, A. K. (2000). Verbal short-term memory deficits in Down Syndrome: A consequence of problems in rehearsal?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 223-244
- Klein, B. P., & Mervis, C. B. (1999). Contrasting patterns of cognitive abilities of 9- and 10-year-olds with Williams Syndrome or Down Syndrome. *Developmental Neuropsychology*, 16(2), 177-196.
- Laws, G., & Lawrence, L. (2001). Spatial representation in the drawings of children with Down's syndrome and its relationship to language and motor development: A preliminary investigation. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 453-473.
- Mon-Williams, M. M., Tresilian, J. R., Bell, V. E., Coppard, V. L., Jobling, A. A., & Carson, R. G. (2001). The preparation of reach to grasp movements in adults with Down syndrome. *Human Movement Science*, 20(4-5), 587-602.
- Nicholls, A. L., & Kennedy, J. M. (1992). Drawing development: From similarity of features to

direction. *Child Development*, 63(1), 227-241.

Nicholls, A. L., & Kennedy, J. M. (1995). Foreshortening in cube drawings by children and adults. *Perception*, 24(12), 1443-1456.

Phillips, W. A., Hobbs, S. B., & Pratt, F. R. (1978). Intellectual realism in children's drawings of cubes. *Cognition*, 6(1), 15-33.

Picard, D., & Vinter, A. (2005). Development of graphic formulas for the depiction of familiar objects. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 418-432.

Saviolo Negrin, N., Autelli, M., e Saccato, A. (1987). Abilità percettivo-visive in soggetti affetti da sindrome di Down. *Età Evolutiva*, 275-13.

Sheppard, E., Ropar, D., & Mitchell, P. (2005). The impact of meaning and dimensionality on the accuracy of children's copying. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 365-381.

Tallandini, M. A., e Morassi, L. (2002). Modalità di rappresentazione proiettiva nel disegno infantile. In G. Di Stefano e R. Vianello (eds.), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*. Firenze: Giunti.

Tallandini, M. A. e Morassi, L. (2004) Un criterio di valutazione della qualità grafica tridimensionale: la SQ3D. *Congresso Italiano di Psicologia dello sviluppo*. Sciacca.

Tallandini, M. A., & Morassi, L. (2008). Spatial and symbolic codes in the development of three-dimensional graphic representation. In C. Lange-Küttner, A. Vintner, C. Lange-Küttner, A. Vintner (Eds.) , *Drawing and the non-verbal mind: A life-span perspective* (pp. 217-238). New York, NY US: Cambridge University Press.

Toomela, A. (1999). Drawing development: stages in the representation of a cube and a cylinder. *Child Development*, 70(5), 1141-1150.

Vinter, A. (1999). How meaning modifies drawing behaviour in children. *Child Development*, 70, 33-49.

Wang, P. P. (1996). A neuropsychological profile of Down syndrome: Cognitive skills and brain morphology. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(2), 102-108.

Willats, J. (1977). How children learn to draw realistic pictures. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 367-382.

Willats, J. (1985). Drawing systems revisited: the role of denotation systems in children's figure drawings. In N. H. Freeman and M. V. Cox (eds.), *Visual order: the nature and development of pictorial representation* (pp. 78-100). Cambridge: Cambridge University Press.

Willats, J. (2003). Optical laws or symbolic rules? The dual nature of pictorial systems. In H. Hecht and R. Schwartz (eds.), *Looking into pictures: an interdisciplinary approach to pictorial space* (pp. 125-43). Cambridge, MA: MIT Press.

Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawing*. London: Lawrence Erlbaum.

5° POSTER
LA CASA PRIMA, DURANTE IL TERREMOTO E NEL FUTURO: ANALISI COMPARATIVA DI DISEGNI DEI BAMBINI DI HAITI, CILE E ITALIA
Cristina Castelli, Diego Boerchi, Francesca Giordano
<i>Dipartimento di psicologia - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - L.go Gemelli, 1 – 20123 Milano</i>
diego.boerchi@unicatt.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>La casa è luogo delle relazioni più intime e profonde. Secondo Boncori (1993), rappresenta simbolicamente l'adattamento al mondo sociale e i sentimenti connessi al contesto, in quanto rappresentazione dello spazio privilegiato in cui si strutturano la personalità e le relazioni familiari dell'individuo (Passi Tognazzo, 1999). Proprio per questa valenza simbolica, la ricerca parte dalla considerazione che la rappresentazione della casa può convogliare componenti emotive intense soprattutto quando si sono vissute esperienze traumatiche come la sua perdita causa terremoto.</p> <p>La letteratura scientifica riporta più esperienze relative alla costruzione di strumenti psicodiagnostici che utilizzano il disegno della casa, solitamente accompagnato dal disegno di sé e della propria famiglia o, comunque, di un contesto relazionale (Test des trois dessins: avant, pendant et avenir, Crocq, 2005, 2007; Il villaggio: test d'attività creativa, Arthus, 1949; Test HTP - The House-Tree-Person, Buck, 1964; Bachelard, 1975; Royer, 1989; Davido, 1971).</p> <p>A fronte di una letteratura che fa riferimento soprattutto a procedure interpretative di tipo proiettivo, questa ricerca si pone l'obiettivo di verificare sperimentalmente e con un approccio quantitativo le seguenti due ipotesi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il vissuto emotivo influenza la rappresentazione grafica della casa; - esistono pattern iconografici universali nei disegni di bambini di culture diverse. <p>La prima ipotesi verrà verificata identificando le differenze tra i disegni relativi a tre diversi momenti esperienziali (prima, durante e dopo il terremoto).</p> <p>La seconda ipotesi verrà verificata identificando la presenza di omogeneità tra i disegni della casa realizzati da bambini di tre diversi contesti culturali (Haiti, Cile e Italia)</p> <p>METODO: partecipanti, materiali e procedura</p> <p>I partecipanti sono stati 300 bambini di Haiti, Cile e Italia (Abruzzo) ai quali, a distanza di alcuni mesi dal terremoto che ha colpito la loro zona di residenza, è stato chiesto di produrre tre disegni sui seguenti mandati: "Disegna te, la tua famiglia e la tua casa prima del terremoto"; "Disegna te, la tua famiglia e la tua casa durante il terremoto"; "Disegna te, la tua famiglia e la tua casa come vorresti che fossero in futuro". Dopo ciascun disegno, il bambino era sottoposto ad una breve intervista, condotta da un insegnante o da uno psicologo locale, durante la quale è stato indagato il contenuto del disegno.</p> <p>RISULTATI</p> <p>La ricerca ha permesso di verificare l'esistenza di un effetto "vissuto emotivo" sulla rappresentazione della casa tra i disegni prima, durante il terremoto e in futuro: i disegni "dopo" si contraddistinguono per una maggiore presenza di caratteristiche "positive", quali la maggiore grandezza della casa e un numero</p>

maggiore di particolari; i disegni “durante”, invece, sono caratterizzati da una maggiore presenza di caratteristiche “negative” quali un maggiore uso del bianco e nero rispetto al colore e dalla presenza di linee spezzate.

Riguardo all'ipotesi relativa alla presenza di pattern iconografici universali, i dati sono attualmente in fase di elaborazione e i risultati verranno presentati durante il convegno.

DISCUSSIONE

L'indagine esplorativa ha evidenziato che il disegno rappresenta un canale privilegiato di espressione del vissuto emotivo del bambino, superando le difficoltà linguistiche legate alla difficoltà di verbalizzazione dell'esperienza traumatica, anche se questo è ricreato a distanza di tempo e in riferimento ad un'esperienza potenzialmente traumatica che, per sua natura, risulta di difficile verbalizzazione (Eaton & Al., 2007; van Dalen, 2001. Korn, 2001).

Crocq L. et al. (2005) Se reconstruire après le séisme: le test des trois dessins “avant”, “pendant” et “avenir”. *Journal des Professionnels de l'Enfance*, 5, 17-23.

Crocq L. et al. (2007) *Traumatismes psychiques*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

Eaton L. G., Doherty K. L., Widrick R. M. (2007) A review of research and methods used to establish art therapy as an effective treatment method for traumatized children. *The Art in Psychotherapy*, 34, 256-262.

Korn M. L. (2001) Trauma and PTSD: Aftermath of the WTC disaster – An interview with Bessel A. Van der Kolk, MD. *Medscape Mental Health*, 6(5), 1-6.

Van Dalen A. (2001) Juvenile violence and addiction: Tangled roots in childhood trauma. *Journal of Social Work Practices in the Addictions*, 1, 25-40.

Tallandini M.N., Murray L. (2002) Influenza delle esperienze emotive sulla rappresentazione grafica infantile. *Rassegna di Psicologia*, 18(2), 73-92.

6° POSTER
LA RAPPRESENTAZIONE DELLA LEGALITÀ E DELLE INTERAZIONI CON GLI OPERATORI DI POLIZIA: UN'INDAGINE ESPLORATIVA DELLE CARATTERISTICHE GRAFICO-FORMALI DI DISEGNI
Anna Maria Giannini*, Roberto Sgalla°, Francesca Baralla*, Roberta Migliaccio*
* <i>Facoltà di Medicina e Psicologia, "Sapienza" Università di Roma – Via dei Marsi, 78, 00185 Roma.</i> ° <i>Ministero dell'Interno, Dipartimento della Pubblica Sicurezza, Servizio di Polizia Stradale</i>
annamaria.giannini@uniroma1.it
<p>INTRODUZIONE</p> <p>Il disegno viene considerato una delle precoci attività costruttivo-creative proprie del bambino. La produzione intenzionale di segni grafici inizia molto precocemente ed evolve costantemente seguendo le fasi evolutive della maturazione cognitiva (Osterrieth, 1977). Grazie all'attenzione rivolta allo sviluppo della capacità grafica precoce (Ricci, 1887), alla valutazione del disegno come un precursore del linguaggio verbale (Vygotsky, 1962; Arnheim, 1986), nonché alla valutazione del ruolo del contesto (Bruner, 1983) e allo studio dei processi produttivi coinvolti nella produzione grafica (Freeman, 1991), il disegno viene modernamente considerato come un mezzo di rappresentazione di contenuti mentali, capace di rivelare specifici contenuti psichici: dalle motivazioni agli stati emotivi (Bombi, Pinto, 1993, 1999; Biasi, Bonaiuto, 1997; Giannini, 2002), alle percezioni ambientali (Krampen, 1991), alle relazioni interpersonali (Bombi <i>et al.</i>, 2006). Attraverso il disegno si rappresentano pensieri, idee e affetti suscettibili di valutazione e si può guardare al disegno come ad "una forma visibile di pensiero" (Goodnow, 1978), che presenta numerosi vantaggi rispetto agli strumenti verbali.</p> <p>METODO</p> <p>La ricerca si propone di valutare come il disegno possa essere utilizzato per indagare le rappresentazioni di tematiche quali la legalità, il rispetto delle regole e l'utilità delle norme. L'indagine, di carattere esplorativo, si inserisce all'interno di più ampie osservazioni sulla percezione della legalità e evidenzia come, ricorrendo ad opportune metodologie, si possano ottenere indicazioni utili per la progettazione di interventi di sensibilizzazione e di promozione della cultura della legalità.</p> <p>In un primo esperimento sono stati valutati i disegni di 372 bambini (194 maschi e 178 femmine) fra gli 8 ed i 10 anni (età media 9.63, d.s. 0.72), invitati durante le ore di lezione a rappresentare situazioni collegate a scenari di legalità e di rispetto delle norme. con la consegna: "<i>Disegna ciò che ti viene in mente pensando alla legalità</i>".</p> <p>In un secondo esperimento, sono stati valutati i disegni di 1298 ragazzi (645 maschi e 653 femmine) fra gli 11 ed i 14 anni (età media 12.77, d.s. 0.78), che hanno rappresentato sé con un operatore di polizia stradale "<i>quando le cose vanno bene</i>" e "<i>quando le cose non vanno bene</i>".</p> <p>RISULTATI</p> <p>Dall'analisi dei contenuti, nel primo esperimento, emerge una netta prevalenza di rappresentazioni che hanno come oggetto <i>azioni illegali</i> (60%), piuttosto che legali (27%). I bambini coinvolti hanno rappresentato più frequentemente situazioni che raffigurano condotte irregolari e illecite, nonostante la consegna specificasse di rappresentare scene di "legalità". Nel rappresentare la legalità "per contrasto", vengono poi più frequentemente raffigurati gli svantaggi connessi al mancato rispetto della norma</p>

(62%), che non i vantaggi (38%) e il messaggio comunicativo tende ad enfatizzare i rischi connessi al mancato rispetto delle regole. Lo stile grafico è caratterizzato da una netta differenziazione nelle due tipologie di elaborati prodotti: i disegni che rappresentano la legalità descrivono situazioni in cui prevale la quiete e l'accordo, mentre in quelli che raffigurano l'illegalità ricorrono più spesso situazioni di disaccordo e di conflitto (il linguaggio grafico è quello impiegato, in precedenti ricerche, in situazioni di stress e tensione emotiva).

Nel secondo esperimento, i ragazzi hanno rappresentato situazioni che raffigurano condotte o comportamenti di adesione al Codice delle Strada, nella condizione di accordo ("quando le cose vanno bene), o di mancato rispetto delle regole, nella condizione di non accordo ("quando le cose non vanno bene"). Nel 74% degli elaborati sul tema "Io e il poliziotto quando le cose vanno bene" sono stati raffigurati i vantaggi del rispetto delle regole, e solo nel 9% dei casi gli svantaggi. Al contrario, nel caso degli elaborati in cui "le cose non vanno bene", nel 98% dei casi sono stati raffigurati gli svantaggi connessi al mancato rispetto delle regole, ad indicare come ciò coincida con l'assunzione del rischio di incorrere in conseguenze negative, sia per il protagonista sia per altri soggetti presenti nella scena. Anche in questo secondo esperimento sono state analizzate le scelte di rappresentazione grafica sul piano delle forme e dei colori e si sono evidenziate differenze fra le tematiche relative all'accordo e all'armonia e quelle di tipo conflittuale.

DISCUSSIONE

I dati sottolineano una specifica direzionalità del messaggio comunicativo: nel caso delle rappresentazioni che hanno per oggetto la legalità o l'accordo con l'operatore di Polizia, sono privilegiate rappresentazioni che tendono a sottolineare l'importanza del rispetto della norma e i vantaggi che conseguono a chi decide di aderirvi; il linguaggio grafico presenta peculiarità caratteristiche della rappresentazione di tematiche costruttive e di situazioni di accordo e assenza di tensioni. Gli scenari presentano comportamenti di adesione alla norma, insieme con la rappresentazione della mancanza di conseguenze negative, come anche l'evitamento di situazioni potenzialmente pericolose. Pertanto il messaggio comunicativo tende ad enfatizzare i pericoli e i rischi connessi al mancato rispetto delle regole, sottolineando prevalentemente le conseguenze negative di comportamenti che violano la legge. Si ritiene che la conoscenza di questi elementi possa fornire utili indicazioni, anche al fine di progettare interventi volti a sensibilizzare e promuovere la cultura della legalità.

Bibliografia

Arnheim R. (1986), *New Essays on the Psychology of Art*, University of California Press, Berkeley.

Biasi V., Bonaiuto P. (1997), Aesthetic level of drawings made under conditions of emotional activation, in L. Dorfman, C. Martindale, D. Leontiev, G. Cupchik, V. Petrov, P. Machotka (eds.), *Emotion, Creativity and Art*, Perm State Institute of Arts & Culture, Perm.

Bombi A.S., Pinto G. (1993), *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra i bambini*, Il Mulino, Bologna.

Bombi A.S., Pinto G. (1999), *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*, Carocci, Roma.

Bombi, A.S., Pinto, G., Cannoni, E. (2006). *PAIR (Pictorial Assessment of Interpersonal Relationship): An Instruction Manual*. Florence: Florence University Press.

Bruner J.S. (1983), *Child's Talk. Learning to Use Language*, Norton, New York (trad. it, *Come il*

bambino impara ad usare il linguaggio, Armando, Roma, 1989).

Freeman N. H. (1991), Quando i bambini sviluppano una teoria della rappresentazione pittorica?, in G. Di Stefano, M.A. Tallandini (a cura di), *Meccanismi e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.

Giannini A.M. (2002), *Introduzione allo studio dei processi affettivi*, EUR, Roma.

Goodnow J.(1978), Visible thinking: Cognitive aspects of change in drawings, in *Child Development*, 49, pp. 637-641.

Krampen M. (1991), *Children's Drawings. Iconic Coding of the Environment*. Plenum Press, New York.

Osterrieth P.H. (1977), Los modos de expresion, in H. Gratiot-Alphandéry, R. Zazzo (eds.), *Tratado de psicología del niño*, Ediciones Morata, Madrid (trad. it., Il disegno del bambino, in H. Gratiot-Alphandéry, R. Zazzo (a cura di), *Trattato di psicologia dell'infanzia*, Armando, Roma, 1978).

Ricci C. (1887), *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna; e anche Armando, Roma, 2007.

Vygotsky L. S. (1962), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, MA.

7° POSTER

LA RELAZIONE CON L'OPERATORE DI POLIZIA STRADALE IN SITUAZIONI POSITIVE E NEGATIVE

Anna Silvia Bombi e Eleonora Cannoni

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione - Sapienza, Università di Roma, Via dei Marsi 78, 00185 Roma

annasilvia.bombi@uniroma1.it

INTRODUZIONE

Lo studio utilizza il disegno come via d'accesso alla socialità, secondo il metodo PAIR (Bombi, Pinto e Cannoni, 2007), con cui si analizzano coppie di figure umane per cogliere le caratteristiche della loro relazione interpersonale. Nato come strumento di analisi dell'amicizia (Bombi e Pinto, 1993) PAIR è stato esteso a relazioni sociali di vario tipo, da quelle interpersonali strette (Bombi e Pinto, 2000), a quelle tra figure sociali emblematiche come ricco e povero (Bombi e Cannoni, 2007). PAIR valuta somiglianza, valore comparativo delle figure, indici centripeti e centrifughi esprimenti relazionalità, e aiuta a comprendere come viene concettualizzata una relazione interpersonale, soprattutto quando i disegni includono il Sé e presentano due situazioni contrastanti.

Nel contesto di una ricerca-intervento di educazione stradale, avente come principio ispiratore la presenza di operatori di polizia stradale (OPS) nelle classi, si è verificato il valore attribuito all'OPS e la qualità della relazione interpersonale con esso. Ci aspettavamo che:

- a. la relazione non si fosse coesa, ma che all'OPS venisse comunque riconosciuto un valore predominante rispetto a sé, in quanto adulto investito di un ruolo di potere;
- b. la presa di distanza si accentuasse in situazioni negative, di pari passo con una minore valorizzazione della figura dell'OPS;
- c. gli indici pittorici presentassero correlazioni significative con comportamenti stradali e caratteristiche personali dei partecipanti.

METODO

Partecipanti. 325 ragazzi (età 10;8-16;1) di scuole secondarie di primo grado di 5 città italiane, divisi in quattro fasce d'età, bilanciate per genere.

Procedura. I dati sono stati raccolti da OPS che, dopo un'apposita formazione, hanno realizzato l'intervento nelle classi. Durante l'ultimo dei tre incontri previsti, i ragazzi hanno disegnato individualmente in classe, con la consegna: Disegna te stesso con un operatore di polizia stradale "quando le cose vanno bene" e "quando le cose non vanno bene".

Il questionario, adattato a partire dalla ricerca di Giannini e Lucidi (2007) con adolescenti, rileva dimensioni di personalità, comportamenti stradali e fattori di incentivo/protezione dal rischio ed è stato somministrato collettivamente prima dell'intervento dagli stessi OPS. I giudizi scolastici sono stati forniti dagli insegnanti referenti dopo l'intervento.

Classificazione e analisi dei dati. I punteggi di Coesione e Distanziamento nelle due situazioni sono stati comparati con un'analisi della varianza per misure ripetute e per età e sesso. Il confronto tra il Valore

dei due personaggi nelle due situazioni è stato eseguito con due distinte analisi della varianza per misure ripetute e per età e sesso. Tutti i punteggi (Coesione, Distanziamento, Valore di sé e dell'OPS) sono stati correlati con i dati del questionario e le valutazioni scolastiche.

RISULTATI

I dati evidenziano (a) prevalenza del Distanziamento sulla Coesione ($F_{312,1}=18,68$; $p<.001$); (b) maggiore ricchezza di indici nella situazione negativa ($F_{312,1}=5,43$; $p<.05$); (c) un'interazione tendenziale tra indici e situazione ($F_{312,1}=7,07$; $p=.05$), con significativa crescita del Distanziamento in situazioni negative ($F_{319}=3,72$; $p<.001$). Sono soprattutto i maschi ($F_{312,1}=4,38$; $p<.05$) e i più giovani ($F_{312,3}=4,21$; $p<.01$) a distanziare le figure. Il Valore dell'OPS non muta con l'età nella situazione positiva, mentre in quella negativa decresce ($F_{317,3}=2,74$; $p<.05$). Il valore di Sé risente poco della situazione nelle femmine, mentre si diversifica nei maschi, che, a partire dai 12 anni, si danno importanza soprattutto nei momenti critici ($F_{317,3}=4,85$; $p<.005$).

Caratteristiche personali, comportamenti e fattori di socializzazione correlano con i punteggi nelle scale pittoriche, soprattutto per le situazioni critiche: Ansia-Distanziamento: $r=-.132$ ($p<.05$); Ostilità-Distanziamento: $r=-.122$ ($p<.05$); Ostilità-Valore dell'OPS: $r=-.136$ ($p<.05$); Incidenti riportati-Valore dell'OPS: $r=-.114$ ($p<.05$); Altruismo-Coesione: $r=.138$ ($p<.05$); Rendimento scolastico-Coesione: $r=.146$ ($p<.05$); Rischio incoraggiato da amici-Coesione: $r=-.118$ ($p<.05$); Rischio disapprovato dai genitori-Valore di sé: $r=-.137$ ($p<.05$).

DISCUSSIONE

Contrariamente alle attese, emerge dai dati una relazione più intensa nelle situazioni critiche, con una scarsa percezione delle funzioni positive degli OPS. Incidentalità, propensione al rischio, ansia e ostilità sembrano ridurre la distanza interpersonale, ma nel contempo caricano la relazione di elementi problematici, mentre altruismo e adattamento scolastico sono accompagnati da una maggiore vicinanza psicologica agli agenti di polizia stradale.

Bibliografia

Bombi, A.S. e Cannoni, E. (2007). La rappresentazione della ricchezza e della povertà. In E. Ruspini (a cura di) *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*. Milano: Angeli. (pp. 37-64).

Bombi, A.S. e Pinto, G. (1993). *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*. Bologna: Il Mulino.

Bombi, A.S. e Pinto, G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.

Bombi, A.S., Pinto, G. e Cannoni, E. (2007). *Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships (PAIR): An analytic system for understanding children's drawing*. Firenze: Firenze University Press.

Giannini A.M. e Lucidi, F. (2007). *Il paradosso del giovane guidatore*. Roma: Kappa.

Sessione tematica H

“Relazioni interpersonali nei contesti scolastici”

PG.385

Regolazione della rabbia, coping e rischio di comportamenti maladattivi nella scuola dell'infanzia di G. Cavalli

PG.387

Etero e autovalutazione nei bambini in età scolare di S. Conte, G. Bua, C. Casu, V. Cherchi, D. Floris, P. Puliga, M. Secchi e A. Toscano

PG.389

Etero e autovalutazione nei bambini in età scolare e stabilità degli indici di M. Secchi, S. Conte, G. Bua, C. Casu, V. Cherchi, D. Floris, P. Puliga e A. Toscano

PG.391

Analisi confermativa dello student-teacher relationship scale. riflessioni sul modello italiano di M. Fraire, C. Longobardi, L. Elvira Prino e E. Sclavo

PG.394

Giochi educativi a scuola: un'indagine comparativa di T. Lapucci

PG.397

Competenze sociali in bambini della scuola dell'infanzia e primaria: l'influenza genitoriale e il rapporto tra pari all'interno della classe di R. Marcone, I. Pisani e G. Delle Donne

PG.400

Strategie di coping nei bambini di età prescolare di A. L. Palermiti, R. Marcone, A. Costabile, E. Baumgartner

PG.404

“Perché vuole parlare con me?” Associazione tra le rappresentazioni dell'esperienze infantili e le reazioni dell'insegnante alla richiesta di uno studente di S. Pallini

PG.406

Rifiutati dai compagni di scuola: livelli di ansia e depressione nei bambini con difficoltà di interazione con i pari - Uno studio multi informatore Di V. Tobia, C. Caprin, S. Mattavelli e A. Tagini

PG.408

Reticenza e adattamento scolastico nella transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria in maschi e femmine di G. Tomada, P. De Domini e S. Iannè.

Regolazione della rabbia, coping e rischio di comportamenti maladattivi nella scuola dell'infanzia

Giulia Cavalli

Università telematica e-campus

giulia.cavalli@uniecampus.it

Il contesto della scuola dell'infanzia consente ai bambini di mettersi alla prova nelle proprie capacità di gestire le relazioni e i conflitti interpersonali (Baumgartner, Bombi, 2005), utilizzando la capacità di comprendere gli stati emotivi (Pons, Harris, 2000), di mettere in atto un coping appropriato al contesto (Lazarus, Folkman, 1996) e di regolare le emozioni (Eisenberg, Fabes, Guthrie, 1997). Tali variabili risultano tra loro strettamente intrecciate, in particolare la regolazione emotiva, considerata inestricabile dall'esperienza e dalla comprensione emotiva (Denham, 1998), gioca un ruolo predominante nel coping in età evolutiva (Losoya, Eisenberg, Fabes, 1998) e predice la capacità di mettere in atto comportamenti relazionali adattivi e flessibili (Morris et al., 2007). Il presente studio si pone l'obiettivo di indagare, nei bambini in età prescolare, i legami tra le abilità di coping osservate nel contesto scolastico, le strategie di regolazione dell'emozione della rabbia in una situazione di conflitto, la comprensione delle emozioni fondamentali e il rischio di sviluppare futuri comportamenti problematici.

Partecipanti. N=71 (32 maschi), età M=58,44 mesi (d.s.: 8,86) divisi in tre gruppi: G₁ N=23 (11 maschi) di 43-53 mesi; G₂ N=24 (10 maschi) di 54-64 mesi; G₃ N=24 (11 maschi) di 65-75 mesi.

Strumenti. Le strategie di regolazione della rabbia sono state valutate attraverso la prova "The Angry Vignette" (Cole, Dennis, Cohen, 2001), costituita da un racconto che ha come protagonisti due bambini che si arrabbiano per il possesso dello stesso gioco, che prevede, oltre a 3 domande chiuse, una domanda aperta (codificata nelle seguenti categorie: collaborazione nel gioco, condivisione emotiva, gioco da soli, riferimento all'adulto e alle norme sociali). E' stata valutata inoltre la comprensione delle emozioni con l'"Emotion Situation Task" (EST) (Ruffman, Slade, Crowe, 2002) e l'abilità verbale con il PPVT-R (Dunn, Dunn, 1981; Stella, Pizzoli, Tressoldi, 2000). Le insegnanti hanno compilato l'"Early Childhood Behavior Problem Screening Scale" (ECBPSS) (Nelson et al., 2007) sul rischio di comportamenti maladattivi e un questionario sul coping (relativo a quattro fattori: azione costruttiva, aggressività, negazione e comportamento passivo) (Eisenberg et al., 1994).

Risultati. Differenze di età: G₁ utilizza in misura minore la strategia di coping dell'azione costruttiva $F(2,64)=6,288^{**}$ e ha punteggi più bassi nell'EST $F(2,68)=3,917^*$ rispetto al G₂ e G₃ (ANOVA; analisi post-hoc LSD). Differenze di genere (t test per campioni indipendenti): i maschi hanno punteggi nell'ECBPSS e nel fattore aggressività del coping significativamente più alti delle femmine, mentre queste ultime fanno riferimento in misura maggiore alle azioni costruttive di coping. Il livello di vocabolario correla negativamente con l'ECBPSS e il coping aggressivo ($r=-0,267^*$ e $-0,384^{**}$) e positivamente con le azioni costruttive di coping ($0,416^{**}$).

Relazioni tra ECBPSS e regolazione della rabbia: i bambini che hanno maggior rischio di comportamenti maladattivi regolano la rabbia chiedendo l'intervento dell'adulto ($\chi^2=9,365^*$) rispetto ai bambini che hanno un basso rischio. Il punteggio alla prova dell'"Angry Vignette" correla positivamente (anche controllando per età e PPVT-R) con l'azione di coping costruttiva ($r=0,388^{**}$) e negativamente con il coping aggressivo ($-0,246^*$).

Correlazioni tra comprensione delle emozioni e coping (scompare controllando per PPVT-R): l'EST correla positivamente con l'azione costruttiva (0,360**) e negativamente con il coping aggressivo (-0,264*).

Correlazioni tra ECBPSS e coping: il punteggio all'ECBPSS correla negativamente (anche controllando per età e PPVT-R) con l'azione costruttiva (0,390**) e positivamente con il coping aggressivo (0,548**). Infine, emerge una correlazione negativa tra ECBPSS e EST: $r=-0,436^{**}$.

La regressione lineare, con variabile dipendente l'ECBPSS e variabili indipendenti le 4 strategie di coping, ha evidenziato come il rischio di comportamenti maladattivi sia predetto significativamente dal coping aggressivo e di comportamento passivo ($R^2_{adj}=0,428$; $F(3,62)=16,581^{**}$): $ECBPSS = 0,74 - 0,23$ "costruttività" + 0,54 "aggressività"*** - 0,03 "negazione" + 0,426 "passività"* . Una seconda regressione ha indagato l'incidenza dell'età, dell'abilità linguistica, della capacità di regolare la rabbia e di comprendere le emozioni sull'utilizzo nel coping dell'azione costruttiva, evidenziando come buone abilità linguistiche e capacità di regolare la rabbia incidono positivamente sulla capacità di mettere in atto azioni costruttive nel far fronte ad eventi stressanti ($R^2_{adj}=0,374$; $F(5,59)=8,662^{**}$): "Costruttività" = -0,68 + 0,17 età + 0,27 PPVT-R* - 0,27 ECBPSS* + 0,28 "The Angry Vignette"*** + 0,10 EST. (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

In conclusione, lo studio evidenzia il complesso intreccio tra le variabili considerate, suggerendo prospettive di intervento, finalizzate a prevenire problematiche comportamentali, basate sulla capacità di gestire in maniera attiva e costruttiva le emozioni negative e situazioni stressanti.

Etero e autovalutazione nei bambini in età scolare
Stella Conte, Giovanna Bua, Carla Casu, Valentina Cherchi, Daniela Floris, Patrizia Puliga, Marcello Secchi, Andrea Toscano
Via Is Mirrionis 1 Tel. 0706757508 Fax
stellaconte@yahoo.it
<p>Introduzione</p> <p>Le ricerche degli ultimi anni hanno mostrato come le relazioni tra i pari siano fondamentali nella prevenzione di comportamenti a rischio (aggressività o vittimizzazione), in bambini in età scolare (Poulin & Bovin 2000; Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. 1999; (Rubin et al., 1998). L'obiettivo di questa ricerca è di osservare la relazione tra caratteristiche di personalità del singolo bambino e la valutazione fatta dai pari.</p> <p>Metodo</p> <p>Il campione, composto da 407 bambini (185 F, 222 M), frequentanti la terza elementare di 16 scuole di Quartu Sant'Elena (CA) prevedeva la somministrazione di 2 strumenti. Il primo, il Big Five Children (BFQC) test auto-valutativo, volto ad indagare gli aspetti di personalità autopercepiti, è composto da cinque fattori: Energia, Amicalità, Coscienziosità, Instabilità Emotiva e Apertura Mentale. Il secondo, l'Extended Class Play (ECP) test etero-valutativo, è costituito anch'esso da 5 fattori: Aggressività, Prosocialità, Vittimizzazione, Timidezza ed Instabilità Emotiva, ed è basato su valutazioni fatte dai pari. Sono state successivamente effettuate 5 Analisi Discriminanti per valutare la relazione tra etero e autovalutazione. Sono stati estratti cinque sottocampioni (per ogni fattore del ECP) considerando solo i bambini estremi: $z > 1$ e $z < -1$. Su questi sottocampioni è stata effettuata una discriminante rispetto ai fattori del Big Five al fine di osservare le caratteristiche di personalità autopercepita dei bambini estremi (ad esempio bambini considerati molto aggressivi dal gruppo, confrontati con i bambini considerati altamente non aggressivi)</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati mostrano come effettivamente i bambini valutati "estremi" dai pari presentano caratteristiche di personalità differenziabili. I bambini aggressivi si differenziano dai bambini non aggressivi per l'amicalità e la coscienziosità; infatti i bambini aggressivi presentano un'amicalità significativamente più bassa dei non aggressivi e una coscienziosità significativamente più bassa dei non aggressivi. I bambini vittimizzati si differenziano dai non vittimizzati per una più alta instabilità emotiva, una più bassa apertura mentale, una più bassa amicalità e una più bassa coscienziosità. I bambini emotivamente instabili presentano delle differenze rispetto ai bambini non emotivamente per bassa amicalità, bassa apertura mentale e alta instabilità mentale. Infatti, nei bambini emotivamente instabili l'amicalità e l'apertura mentale sono significativamente più basse rispetto ai bambini non instabili emotivamente, mentre l'instabilità risulta più alta nei bambini emotivamente instabili. I bambini timidi si differenziano dai bambini non timidi per la coscienziosità e l'energia, la prima è significativamente più alta nei bambini timidi, che presentano invece un'energia significativamente più bassa rispetto ai non timidi. I bambini prosociali si differenziano dai non prosociali per una più alta coscienziosità e una più alta amicalità.</p> <p>Discussioni. La ricerca evidenzia che esiste una relazione tra etero e autovalutazione, inoltre è rilevante osservare come alcuni aspetti della personalità siano importanti nel determinare le relazioni all'interno del gruppo dei pari.</p>

Bibliografia

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, *35*(1), 94–101.

Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, *36*, 233–240.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pg. 619–700). New York: Wiley.

Etero e autovalutazione nei bambini in età scolare e stabilità degli indici
Marcello Secchi, Stella Conte, Giovanna Bua, Carla Casu, Valentina Cherchi, Daniela Floris, Patrizia Puliga, Andrea Toscano
Via Is Mirrionis 1 Tel. 0706757508 Fax
stellaconte@yahoo.it
<p>Introduzione. Numerose ricerche hanno mostrato come l'accettazione da parte dei pari sia fondamentale nella prevenzione di comportamenti a rischio (aggressività etero e autodiretta) in bambini di età scolare (Poulin & Bovin 2000; Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. 1999; (Rubin et al., 1998). In letteratura sono stati elaborati molti metodi al fine di misurare le preferenze sociali tramite questionari sociometrici, tra i quali l'Extended Class Play. L'obiettivo di questa ricerca è di osservare se gli indici di preferenza/rifiuto sociale si modificano nel tempo senza un intervento specifico sulla classe. Inoltre si vuole osservare come si modificano gli aspetti di personalità sugli stessi bambini. A tal fine sono state fatte due rilevazioni sugli stessi bambini in anni diversi.</p> <p>Metodo. Il campione è composto da 274 bambini frequentanti le scuole primarie di Quartu S. Elena (CA) del I e V circolo. I bambini sono stati testati una prima volta nel 2009 e retestati nel 2010 per evidenziare modifiche nell'autovalutazione e nell'eterovalutazione. In questo periodo non sono stati effettuati interventi specifici sul gruppo classe. Gli strumenti utilizzati sono: l'Extended Class Play (ECP) test eterovalutativo, costituito da 5 fattori (Aggressività, Prosocialità, Vittimizzazione, Timidezza, Instabilità Emotiva) ed il Big Five Children (BFC) test di personalità autovalutativo composto anch'esso da 5 fattori (Energia, Amicalità, Coscienziosità, Instabilità Emotiva, Apertura Mentale). Sono state successivamente effettuate due ANOVA a disegno per misure ripetute a due fattori (5x2). Per la prima analisi il primo fattore era il "test" a cinque livelli, corrispondenti a ciascun fattore del BFC, ed il secondo fattore era il "tempo" a due livelli: prima e seconda rilevazione."</p> <p>La seconda ANOVA a disegno per misure ripetute a due fattori (5x2) aveva un primo fattore "test" a cinque livelli, corrispondenti a ciascun fattore del BFC, ed un secondo fattore "tempo" a due livelli: prima e seconda rilevazione.</p> <p>Risultati autovalutazione. I risultati sono significativi per l'interazione "test" per "tempo ($p < 0,01$) per entrambe le ANOVA. Successivamente si è proceduto ad un confronto post-hoc tra le medie tramite il test di Duncan per entrambe le ANOVA.</p> <p>BFC: Il confronto tra le rilevazioni degli anni 2009 (test) e 2010 (retest) non ha mostrato cambiamenti significativi statisticamente per quel che riguarda il fattore Energia. L'Amicalità presenta una diminuzione significativa tra le due rilevazioni, i bambini mostrano un'Amicalità significativamente più bassa nel retest. Anche per il fattore Coscienziosità si osserva un risultato significativo tra le medie delle due rilevazioni: i bambini alla seconda rilevazione sono caratterizzati da una "Coscienziosità" significativamente inferiore. Il confronto tra i risultati della rilevazione del test e quella del retest per i fattori Instabilità Emotiva e Apertura mentale, non ha mostrato differenze statisticamente significative.</p> <p>ECP: I risultati sono significativi per l'interazione "test" per tempo ($p < 0,01$). Il confronto tra le Rilevazioni degli anni 2009 e 2010 ha mostrato cambiamenti significativi statisticamente per quel che riguarda il fattore Aggressività.</p> <p>Questo test si basa sulle nomine dei bambini e sulla reputazione sociale. Perciò un bambino che ha più nomine per il fattore aggressività, vuol dire che è considerato tale (come aggressivo) dai pari che lo indicano al test segnandone il nome. Un aumento del punteggio per il fattore "aggressività" per il</p>

singolo bambino significa, quindi, una valutazione concorde da parte dei pari. Infatti, nella seconda rilevazione i bambini che erano stati considerati aggressivi nella prima rilevazione hanno aumentato il numero di nomine da parte dei pari. Perciò la maggior parte dei pari tenderà a classificare come aggressivo il bambino in questione. Ciò significa che i bambini classificati come “Aggressivi” sono considerati tali dalla maggior parte del gruppo classe. Nel confronto tra la prima e seconda rilevazione si osserva un aumento significativo del valore medio del fattore aggressività. Poiché il totale dei bambini è lo stesso, si osserva un aumento dei punteggi (nomine) di quei bambini già reputati aggressivi alla prima rilevazione. Pertanto la seconda rilevazione mostra una conformità di giudizio da parte dei pari nel giudicare alcuni compagni come “Aggressivi”. Lo stesso si può osservare per il fattore Prosocialità, infatti, si assiste nelle due rilevazioni a dei cambiamenti significativi statisticamente. I bambini classificati come “Prosociali” sono dunque considerati tali dalla maggior parte della classe. Il fattore Vittimizzazione e il fattore Instabilità Emotiva per il confronto tra test e retest non hanno mostrato cambiamenti significativi statisticamente. Nel caso del fattore Timidezza, si è osservata una diminuzione significativa del livello medio.

Discussione: I risultati relativi all’autovalutazione tramite BFC mostrano come in assenza di un intervento specifico sul gruppo classe i bambini tendono a diminuire l’Amicalità, e la Coscienziosità. Cioè tendono ad avere maggiori difficoltà a stringere rapporti amicali e a portare a termine gli obiettivi.

I risultati relativi all’eterovalutazione tramite ECP mostrano come i bambini tendano, se non si procede ad interventi specifici, ad una conformità dei giudizi specialmente sui bambini aggressivi e sui bambini prosociali. Con il termine “bambino prosociale” si intende il bambino che è disposto ad occuparsi degli altri. Il bambino che viene giudicato “aggressivo” o “prosociale” finirà per “recitare” il ruolo attribuitogli dai compagni di classe. Analogamente, questi ultimi saranno concordi negli attribuirgli quel ruolo. Pertanto, nel lungo periodo, potrebbero avere luogo degli irrigidimenti di ruoli con conseguenti fratture all’interno della classe.

Bibliografia

- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*(1), 94–101.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys’ friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233–240.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619–700). New York: Wiley.

ANALISI CONFERMATIVA DELLO STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE. RIFLESSIONI SUL MODELLO ITALIANO

Michela Fraire, Claudio Longobardi, Laura Elvira Prino, Erica Sclavo

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Via Po, 14 – 10123 TORINO

michela.fraire@unito.it

Introduzione

Gli studi condotti sulle dinamiche relazionali in classe sottolineano con chiarezza l'importanza che la relazione tra l'insegnante e l'allievo riveste non solo per quanto riguarda l'apprendimento, il buon adattamento scolastico dei bambini e il clima in classe, ma anche per lo sviluppo sociale ed emotivo degli alunni (Birch & Ladd, 1997; Baker, 2006; Hamre et al., 2008). Tale relazione, oltre a favorire l'inserimento e la socializzazione tra compagni, è un fattore di protezione dal rischio (Yates, Egeland & Sroufe, 2003; Hughes et al. 2005). Inoltre, al qualità della relazione con l'insegnante risulta fondamentale nell'accoglienza di bambini con bisogni educativi speciali, quali difficoltà relazionali, problemi comportamentali e ritardo nello sviluppo (Henricsson & Rydell, 2004; Eisenhower et al. 2007; Buyse, et al., 2008). È fondamentale, quindi, per gli insegnanti disporre di strumenti che consentano di monitorare la qualità della relazione con gli allievi (Longobardi, 2008).

Il presente lavoro, nasce dalla constatazione della carenza di strumenti sul territorio italiano e prosegue lo studio sull'adattamento al nostro contesto dello *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*.

Metodo:

Partecipanti. Sono stati analizzati 1343 questionari, corrispondenti a bambini (676 maschi, 677 femmine, di età compresa fra i 3 e i 9 anni, $m = 5.96$, $dstd = 1,644$) frequentanti la scuola dell'infanzia (587) e la scuola primaria (756). I questionari coprono tutto il territorio nazionale, suddiviso secondo 5 zone geografiche (nord-ovest, nord-est, centro, sud, isole).

Strumento. È stato utilizzato lo *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001; Fraire, Longobardi, Sclavo, 2006; 2008) nella sua versione definitiva, ottenuta seguendo i criteri stabiliti da Van de Vijver & Hambleton (1996) relativi all'adattamento di strumenti di valutazione a lingue e culture differenti.

Lo *Student-Teacher Relationship Scale*, messo a punto da Pianta in collaborazione con un gruppo di ricercatori dell'Università della Virginia, ha l'obiettivo di valutare la qualità della relazione insegnante-allievo dal punto di vista dell'insegnante, con lo scopo di prevenire e intervenire sui problemi che possono verificarsi durante il percorso scolastico (Pianta, 2001). Lo strumento si compone di 28 item, valutati tramite una scala di tipo Likert a 5 punti. Lo strumento si propone di valutare la rappresentazione che l'insegnante ha della relazione con un determinato alunno e la percezione che possiede riguardo al valore attribuito alla relazione dal bambino. Lo STRS si compone di tre fattori, ognuno dei quali analizza una dimensione della relazione insegnante-allievo: Conflitto, Vicinanza, Dipendenza. Dall'analisi dei punteggi ottenuti si raggiunge un punteggio riferito alla Scala Totale, connesso alla qualità della relazione indagata.

Procedura. Ogni insegnante ha compilato fra i 6 e i 10 questionari, con riferimento ad altrettanti bambini della propria classe, selezionati casualmente fra i bambini italiani senza bisogni educativi speciali.

Risultati.

Come illustrato in ricerche precedenti (Fraire, Longobardi, Prino, Sclavo, 2009, 2010), in una prima fase del lavoro, sono stati ripercorsi i passaggi e le analisi condotte da Pianta per giungere alla versione originale del questionario. Ciò ha permesso di evidenziare la possibile applicazione dello strumento al panorama italiano mantenendo una struttura a tre fattori, seppur con alcuni spostamenti o cancellazioni di item dovuti al diverso contesto culturale. La seconda fase si concentra sull'individuazione di un modello in grado di descrivere pienamente la situazione italiana. L'analisi dei dati ha reso necessario rifiutare una struttura ortogonale dei fattori a favore di una obliqua, dal momento che esiste correlazione inversa fra Conflitto e Vicinanza e correlazione diretta fra Conflitto e Dipendenza. L'analisi confermativa (condotta con Lisrel 8.72, metodo di massima verosimiglianza) rifiuta il modello stimato a 25 item. Considerando, però, i bassi livelli di errore (RMSEA=0.09; NFI=0.94; CFI=0.92) e essendo il campione piuttosto numeroso (tale da poter rendere inaffidabile il rifiuto delle ipotesi formulate con il Chi Quadro), riteniamo possibile mantenere la struttura a tre fattori.

Soddisfatti di questo primo risultato, si procede ora al miglioramento del modello sia ipotizzando una separazione di campioni che tenga in considerazione i due ordini di scuola, sia prendendo in considerazione la struttura gerarchica del campionamento mediante un'analisi multilivello.

Bibliografia

Baker, J.A. (2006). Contribution of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44, 211-229.

Birch S., Ladd G. (1997), «The teacher-child relationship and children's early school adjustment». *Journal of School Psychology*, 35, 71-78.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46:367-391.

Eisenhower A. S., Baker B. L., Blacher J. (2007) «Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence». *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.

Fraire M., Longobardi C., Prino L.E., Sclavo E. (2010). Scuola dell'infanzia e scuola primaria: dinamiche relazionali fra insegnante e allievo, *XII Congresso Nazionale della Sezione Psicologia Clinica e Dinamica, long version*.

Fraire M., Longobardi C., Prino L.E., Sclavo E. (2009). Dimensioni della competenza socio-emotiva e dinamiche relazionali in classe. *A.I.P. 2009, Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Clinica e Dinamica, Atti del Congresso* (pp. 268-273).

Fraire M., Longobardi C., Sclavo E. (2008), «Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in the Italian Educational Setting», *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 49-59.

Fraire M., Longobardi C., Sclavo E. (2006), *Contributo all'adattamento dello Student-Teacher Relationship Scale*, Convegno Nazionale AIP di Psicologia dello Sviluppo, Verona, 14-16 settembre.

Hamre B.K., Pianta R.C., Downer J.T., Mashburn A.J. (2008), «Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors», *Social Development*, 17, 1, 115-136.

- Henricsson L., Rydell A. M. (2004), «Elementary school children with behaviour problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study». *Merril-Palmer Quarterly*, 50 (2), 111-138.
- Hughes J. A., Gleason K. A., Zhang D. (2005), «Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students». *Journal of school psychology*, 43, 303-320
- Longobardi, C. (2008), Valutare la relazione insegnante - allievo: metodi e strumenti , *Età evolutiva*, 91, 116 – 128.
- Pianta R. (2001), *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: PAR Inc.
- Van de Vijver, F., y Hambleton, R.K. (1996). Translating Tests: Some Practical Guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Yates, T., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). *Rethinking resilience. A developmental process perspective*. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of adversity*. New York: Cambridge University Press.

GIOCHI EDUCATIVI A SCUOLA: UN'INDAGINE COMPARATIVA
Tamara Lapucci
Viale Indipendenza 73 62100 Macerata Dottore di Ricerca in Scienze dell'educazione e Analisi del Territorio Università di Macerata Responsabile Area Test - Clementoni SpA
t.lapucci@unimc.i
<p>Il gioco in età infantile rappresenta la naturale e principale attività del bambino. È nel gioco, luogo privilegiato dello sviluppo cognitivo e sociale e paradigma delle relazioni interpersonali che, secondo autori come Bruner (1976), Bateson (2001), Winnicott (1974) il bambino sperimenta e esplora divertendosi, apprendendo al contempo strutture normative, ruoli, aspettative.</p> <p>Per caratterizzarsi come leva fondamentale di motivazione all'apprendimento di contenuti didattici quali quelli più tipicamente scolastici, il gioco va ideato per operare nell'Area di Sviluppo Prossimale del bambino (Vygotsky 1934; Wood et al. 1976), andando a potenziare contemporaneamente le sue diverse intelligenze (Gardner, 1993), bilanciando componenti ludiche e componenti educative.</p> <p>Partendo da questi presupposti teorici, grazie alla collaborazione e esperienza della Clementoni SpA, azienda specializzata nella creazione di giochi educativi, sono state selezionate alcune tipologie di gioco in scatola mirate all'acquisizione e consolidamento di 4 differenti concetti di base:</p> <p>A. giochi per l'apprendimento del concetto di forma e colore; B. giochi per l'apprendimento del concetto di numero e quantità; C. giochi per l'apprendimento di competenze di letto-scrittura: alfabeto, fonemi e grafemi; D. giochi per l'apprendimento di competenze di letto-scrittura: composizione parole.</p> <p>Per ognuno di questi concetti sono stati individuati 3 giochi in scatola dal mercato italiano ed estero, differenti per modalità, strumenti e materiali, ma identici per obiettivo educativo e target, al fine di comprendere e identificare le caratteristiche ideali di un gioco educativo che possa essere introdotto in classe come valido e motivante supporto per l'acquisizione di competenze fondamentali.</p> <p>I giochi sono stati proposti in 9 istituti scolastici distribuiti nel territorio marchigiano (3 scuole primarie e 6 scuole dell'infanzia), individuando le classi campione a seconda del tema di apprendimento. I giochi di tipo A, B, C, essendo a target prescolare sono stati proposti nella scuola dell'infanzia (2 sezioni di bambini di 4 anni per i giochi su forme e colori; 2 sezioni di 5 anni per i giochi su numero e quantità; 2 sezioni di 5 anni per i giochi di acquisizione dell'alfabeto). I giochi di tipo D, sono stati invece presentati nella scuola primaria in 3 classi prime.</p> <p>Il campione di bambini è stato individuato mantenendo un'equa rappresentanza di genere (50% maschi, 50% femmine), per un totale di 87 bambini (17 soggetti hanno utilizzato i giochi di tipo A; 18 soggetti i giochi di tipo B; 24 soggetti i giochi tipo C; 28 soggetti i giochi di tipo D).</p> <p>In ogni sezione sono stati coinvolti 10-12 bambini che sono stati divisi in gruppi di 3-4 soggetti. Ognuno dei 3 gruppi (es. G1; G2; G3) ha sperimentato a turno ognuno dei 3 giochi proposti per il medesimo obiettivo educativo (es. A1; A2; A3). Sono stati concessi 25 minuti per ogni prodotto. Questo significa, ad esempio che G1 ha giocato per 25 minuti con A1, dopodiché G2 ha giocato con A1 per altri 25</p>

minuti e subito dopo G3 ha giocato per altri 25 minuti con A1. Lo stesso meccanismo di turnazione è stato rispettato per il prodotto A2 e per il prodotto A3, permettendo così ai gruppi di riposarsi e mantenere viva l'attenzione.

L'indagine, di tipo qualitativo, è stata condotta direttamente in classe attraverso l'osservazione del comportamento di gioco dei bambini (protocollo osservativo carta e matita con check list di indicatori di riferimento) da parte di un rilevatore esperto, che ha incrociato i suoi dati confrontandoli con un secondo rilevatore (il responsabile prodotto dell'azienda citata) e 1-2 insegnante/i di sezione. Al contempo sono stati somministrati dei questionari sia ai docenti (per un totale di 17 soggetti) sia ad alcuni genitori (16).

L'analisi è stata condotta individuando la presenza e frequenza di alcuni indicatori comportamentali di:

- **interesse/disinteresse** (es. il bambino esplora i dispositivi di gioco/ mantiene lo sguardo direzionato sul prodotto e/o i compagni per l'intera durata del gioco/ cerca strategie di problem solving)
- **divertimento/noia** (es. il bambino sorride/ sbuffa/si allontana dalla postazione di gioco)
- **semplicità/difficoltà di utilizzo degli strumenti/materiali di gioco** (il bambino gioca autonomamente/ chiede spiegazioni).

Sono stati inoltre registrati e conteggiati i commenti verbali relativi al gioco (es. "mi piace", "non mi piace"; "è bello"; "è difficile").

Per individuare eventuali scostamenti tra aspettative pre-gioco e valutazioni post-gioco, è stato chiesto ai bambini di esprimere le loro preferenze davanti alle scatole chiuse dei 3 prodotti e poi esprimere una nuova preferenza dopo averli provati direttamente. A questo scopo per effettuare la scelta sono state sottoposte ai bambini delle schede grafiche in cui erano raffigurate le immagini dei 3 prodotti.

Inoltre i genitori e gli insegnanti (presenti durante l'utilizzo dei giochi da parte dei propri figli e dei propri allievi) hanno risposto a un questionario in cui hanno riferito una personale preferenza dando una definizione in 3 aggettivi di ogni prodotto e individuandone eventuali punti di forza e punti di debolezza.

L'indagine ha messo in luce che i bambini sembrano prediligere ed essere maggiormente motivati da giochi educativi che:

- a. prevedono modalità di gioco in gruppo, dove emerge la dimensione cooperativa della dinamica di gioco-apprendimento;**
- b. prevedono modalità di gioco a carattere multimediale.**
- c. hanno percorsi di gioco non prevedibili e differenziati**

Le scelte dei bambini sono state confermate da quelle dei genitori e degli insegnanti.

I giochi di tipo cooperativo, specialmente se utilizzati nel contesto classe a scuola, danno infatti modo di potenziare non solo le competenze direttamente connesse agli obiettivi educativi intrinseci al gioco sperimentato (logico-matematiche, linguistiche o visuo-spaziali) ma anche le competenze sociali e interpersonali il cui uso è indotto dalle necessarie interazioni fra pari (Pontecorvo et. al. 1990). Altresì i molti linguaggi della multimedialità sembrano dare modo di avere più entry points alla dinamica e ai concetti su cui il gioco è incentrato.

Bibliografia

Bateson (2001), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Milano, pp. 45-51

Bruner J.S. (1976), Play. Its role in development and evolution, in J.G. Snow grass e R.L. Thompson (a cura di). The self across psychology, in *The New York Academy of sciences*, 818, pp 145-161

Gardner H. (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano

Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio (1990), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma

Vygotskyj L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza trad.it.1990

Winnicott D.W. (1974). *Gioco e realtà*, Armando, Roma

Wood D, Bruner J, Ross G. (1976), The role of tutoring in problem solving, in *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, pp. 89-100

Zoletto D. (2004). *Differenze in gioco*, Edizioni Università di Trieste, Trieste

COMPETENZE SOCIALI IN BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA: L'INFLUENZA GENITORIALE E IL RAPPORTO TRA PARI ALL'INTERNO DELLA CLASSE

Roberto Marcone, Ilma Pisani, Gianluca Delle Donne

Dipartimento di Psicologia – Seconda Università degli studi di Napoli Via Vivaldi, 43 – 81100 Caserta

roberto.marcone@unina2.it

INTRODUZIONE

La competenza sociale può essere generalmente definita come efficacia nelle interazioni sociali (Goldfried et al 1969), l'insieme delle capacità che permettono di interagire, comunicare e relazionarsi con le altre persone in modo adeguato e soddisfacente (Trower, 1982). Rose-Krasnor (1997) propone un modello "prismatico" a 3 livelli: 1) abilità, obiettivi e motivazioni di natura sociale, cognitiva ed emotiva utili a iniziare, mantenere e terminare le interazioni; 2) dimensioni intra e interpersonali che determinano l'adattamento dell'individuo al contesto sociale, distinguendo le "dimensioni del sé" (Bandura, 1977; Nakurama et al, 1980; Masterpasqua, 1989; Yeates et al, 1989; Connell, 1990) e le "dimensioni dell'altro" (Cassibba, 2003; Howes et al, 1992; 1994); 3) efficacia delle relazioni, intesa come l'insieme dei comportamenti in grado di soddisfare le necessità di sviluppo dell'individuo (Water set al, 1983; Attili, 1990). Per lo sviluppo della competenza sociale sono fondamentali le prime interazioni con le figure genitoriali (Bowlby, 1969; 1979), lo stile di parenting adottato, che va ad influenzare il modo in cui i bambini percepiscono e interpretano gli eventi, organizzano il proprio comportamento e acquisiscono norme sociali (Bornstein, 2003) e le prime relazioni del bambino con i coetanei (Shaffer, 2004); particolarmente significative si sono rivelate le relazione vissute dal bambino all'interno del contesto scolastico (Wentzel et al, 2007).

Lo scopo principale del lavoro è verificare la relazione tra le modalità parentali, le competenze sociali (reali e percepite) del bambino e i comportamenti che adotta all'interno del contesto scolastico. In particolare, si ipotizzano differenti pattern genitoriali (ad es.: supportivo vs non supportivo; coinvolto vs poco coinvolto) che corrisponderebbero a specifiche abilità e competenze nel bambino.

PROCEDURE E METODO

Alla ricerca parteciperanno circa 100 famiglie. Al momento l'analisi dei dati ha coinvolto 55 famiglie e 16 insegnanti di scuole pubbliche e private.

Le famiglie si attestano a un livello socioeconomico medio ($SD=1$), in un range compreso tra basso e alto (S.E.S., Hollingstead, 1975; Rossi, 1994).

Le madri hanno in media 35 anni e mezzo ($SD=5$), i padri 38 anni ($SD=5$).

I bambini, di età compresa tra i 3 e gli 8 anni (31 M e 24 F; media 67 mesi; $SD=15$; CPM medio 66°_{perc}), sono stati osservati in ambito familiare e a scuola. L'età dei bambini, in questa prima fase della ricerca, è stata trasformata in una variabile discreta a 4 livelli in funzione dei percentili (1 = <57 ; 2 = $57-68$; 3 = $69-84$; 4 = >84).

I bambini sono stati impegnati nelle seguenti prove: a) *Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children* (PSPCA-YC) (Harter, Pike, 1980); b) *Composizione di un puzzle*; c) *Coloured Progressive Matrices* (Raven, 1938); d) *Intervista sulle amicizie*; e) *Comportamento di assunzione del rischio*; f) *Osservazione diretta del comportamento all'interno della classe*.

Ai genitori è stata somministrata una batteria di questionari che indagano le modalità genitoriali.

Alle insegnanti è stata somministrata la *Child Behavior Scale* (CBS) (Ladd, Profilet, 1986; 2010), una scala atta alla valutazione dei comportamenti del bambino all'interno del contesto classe nell'interazione tra pari.

PRIMI RISULTATI

L'analisi correlazionale conferma che al crescere dell'età aumenta la capacità di comporre il *puzzle* ($r=.42$; $p<.01$) e la competenza percepita dal bambino nell'area cognitiva ($r=.58$; $p<.001$). Tale correlazione è confermata dall'analisi della varianza effettuata: v'è una differenza significativa nella media dei pezzi inseriti correttamente ($F_{(3,50)}=5.34$; $p<.01$) così come nella percezione delle proprie competenze cognitive in funzione dell'età ($F_{(3,50)}=8.64$; $p<.001$).

Al crescere del coinvolgimento dei genitori nelle attività del bambino, si riducono i comportamenti aggressivi ($r=-.32$; $p<.05$) e di disturbo ($r=-.32$; $p<.05$) all'interno della classe.

Le madri sono significativamente più coinvolte nelle attività dei propri figli ($F_{(1,106)}=8.67$; $p<.01$) e incentivano maggiormente gli stessi a fare attività ($F_{(1,104)}=9.57$; $p<.01$) rispetto ai padri.

Le modalità parentali sembrano influire sulle capacità dei figli di essere competenti nella composizione del *puzzle*: le bambine i cui genitori incentivano gli interessi si mostrano significativamente più competenti rispetto a tutti gli altri bambini ($F_{(2,48)}=3.27$; $p<.05$; Bonferroni $p<.05$) e le mamme maggiormente incentivanti hanno figli di età compresa tra i 7 e gli 8 anni più competenti nel *puzzle* rispetto ai pari età con madri meno incentivanti ($F_{(6,42)}=2.48$; $p<.05$; Bonferroni $p<.05$).

Genitori maggiormente coinvolti nelle attività dei propri figli hanno bambini che vengono descritti dagli insegnanti come più capaci di regolare il loro comportamento in classe ($F_{(2,42)}=4.28$; $p<.05$)

DISCUSSIONE

Questi primi risultati, su un campione ridotto, sembrano supportare le nostre ipotesi: le differenze parentali circa l'impegno, l'incentivazione e il coinvolgimento nelle attività dei figli possono modificare la percezione delle proprie competenze sociali nei bambini, influenzare le competenze reali e far emergere aspetti comportamentali più o meno adeguati degli stessi bambini all'interno del gruppo classe. Con il completamento del campione e la possibilità di eseguire ulteriori analisi su altre variabili e di tipo diverso (p.e.: regressione lineare gerarchica), riteniamo di poter avere un quadro certamente più ampio e preciso.

Bibliografia

- Attili, G. (1990). Successfull and Disconfirmed Children in the Peer Group: Indices of Social Competence within an Evolutionary Perspective. *Human Development*, 33, 238-49.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bornstein, M. (2003). *Handbook of Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol.1: Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Tavistock, London.
- Cassibba, R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Unicopli, Milano.
- Goldfried (1969). *A behavioural-analytic model for assessing competence. Current topics in clinical and community psychology*. New York, Academic Press, Vol 1, pp. 151-196.
- Harter, S., Pike, R.G. (1980). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Howes, C., Hamilton, C.E., Matheson, C.C. (1994). Children's Relationships with Peers. *Early Childhood Research Quaterly*, 8, 15-32.
- Howes, C., Phillips, D.A., Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care. *Child Development*, 63, 449-60.
- Masterpasqua, F. (1989). A Competence Paradigm for Psychological Practice. *American Psychologist*, 44, 1366-1371.
- Nakurama, C.Y., Finck, D. (1980). Relative Effectiveness of Socially-Oriented and Task-Oriented Children and Predictability of Their Behaviors. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 45, serial n. 185, 1-109.
- Raven, J.C. (1938). *Progressive matrices: A perceptual test of intelligence*. London, H.K. Lewis.
- Rose-Krasnor, L., (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rossi, G. (1994). La rilevazione del SES in due contesti culturali italiani. Poster presentato alla giornata di studio "Lo stile dell'interazione madre bambino in differenti contesti culturali italiani". Potenza.
- Schaffer, R.H. (2004). *Introducing Child Psychology*, Blackwell, Oxford.
- Waters, E., Sroufe, L.A. (1983). Social Competence as a Developmental Costruct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Wentzel, K.R., Looney, L., (2007). Socialization in School Settings. In J.E. Grusec, P.D. Hastings (eds.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Guilford, New York.
- Yeates, K.O., Selman, R.L. (1989). Social Competence in the Schools: Toward an Integrative Developmental Model for Intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

STRATEGIE DI COPING NEI BAMBINI DI ETÀ PRESCOLARE

Anna Lisa Palermi*, Roberto Marcone**, Angela Costabile*, Emma Baumgartner***

*Dipartimento di scienze dell'educazione - Università della Calabria, Rende (CS)

** Dipartimento di psicologia - Seconda Università degli studi di Napoli

***Dipartimento di psicologia - Università La Sapienza, Roma

apalerm@unical.it

INTRODUZIONE

Diversi studi sostengono la complessità delle relazioni già in età prescolare e che il saper stare bene con gli altri sia uno dei compiti principe della vita sociale dei bambini nella scuola dell'infanzia (Baumgartner, Bombi, 2005).

Nell'età prescolare i bambini entrano in contatto con i coetanei instaurando con loro relazioni importanti. Fin dal secondo anno di vita, i bambini mostrano delle preferenze verso altri bambini (Howes, Phillipsen, 1992), ma solo in età prescolare iniziano delle scelte reciproche. Tuttavia le relazioni a questa età non sempre sono positive ma possono anche essere caratterizzate da un certo conflitto. Sebanc (2003) ritiene che i bambini le cui amicizie sono molto conflittuali hanno una maggiore aggressività diretta e relazionale, sono più rifiutati dai coetanei e non sempre accettati. L'attenzione sulle condotte aggressive e sul fenomeno del bullismo, in età prescolare e scolare, ha recentemente portato la letteratura ad interrogarsi sul ruolo rivestito dalle emozioni e dalle modalità di reazione agli eventi frustranti ed alle provocazioni dei pari: le strategie di coping sembrano infatti costituire un meccanismo significativo nella risoluzione o meno della situazione conflittuale (Menesini, Fonzi, Sanchez Ruiz, 2005) e nella qualità dell'adattamento sociale del bambino (Eisenberg, 2004).

Il presente lavoro si pone l'obiettivo di individuare la relazione tra le strategie di coping adottate dai bambini in una situazione stressante con le diverse modalità comportamentali emesse dagli stessi durante l'attività scolastica, con particolare riferimento agli eventi e ai comportamenti di stampo aggressivo e prosociale.

METODO

Nell'ambito della ricerca sono state utilizzati due differenti metodi: 1) Osservazione diretta e annotazione diaristica sia degli eventi sociali positivi e negativi che si verificavano tra pari sia dell'eventuale reazione a tali eventi. Inoltre, viene annotata la reazione dell'insegnante verso i comportamenti sociali positivi e negativi dei bambini; 2) Intervista mediante il supporto di due set di vignette: uno raffigurante i comportamenti sociali negativi e un altro le possibili reazioni alle situazioni di stress presentate. L'intervista sulla Partecipazione dei ruoli rilevava sei tipi di Prepotenza/Vittimizzazione a scuola: Aggressività relazionale diretta, Aggressività fisica, Aggressività relazionale indiretta, Aggressività verbale, Aggressività Strumentale. Ai bambini veniva chiesto di nominare se stessi e/o i propri compagni sulla base dei ruoli identificati. Inoltre alle vittime veniva

chiesto quale strategia adottavano in risposta ad un atto aggressivo. Anche questa intervista si avvaleva di una serie di vignette rappresentanti sei strategie di reazione: Aggressione, Reazione emotiva, Evitamento, Ricorso ad un pari, Negoziazione, Ricorso all'adulto. L'osservatore spiegava singolarmente ogni vignetta e chiedeva: "Che cosa fai quando vieni provocato?", ricordando che si era nominato come vittima, nella prima fase dell'intervista. Se il bambino indicava più di una strategia, gli si chiedeva di specificare quella che usava più frequentemente. Lo studio è stato condotto in scuole dell'Infanzia della città di Cosenza e di Roma. Hanno partecipato alla ricerca 44 bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni.

RISULTATI

Da una prima analisi, effettuata mediante Anova, si rileva che i maschi manifestano occorrenze significativamente più alte delle femmine per l'aggressività fisica, aggressività strumentale e per provocazione.

ANOVA Table							
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AGRD * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	.450	1	.450	1.532	.223
	Within Groups		12.345	42	.294		
	Total		12.795	43			
AGRI * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	.069	1	.069	.756	.390
	Within Groups		3.840	42	.091		
	Total		3.909	43			
AGF * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	40.146	1	40.146	17.458	.000
	Within Groups		96.581	42	2.300		
	Total		136.727	43			
AGV * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	1.383	1	1.383	.516	.476
	Within Groups		112.526	42	2.679		
	Total		113.909	43			
AGP * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	16.996	1	16.996	6.399	.015
	Within Groups		111.549	42	2.656		
	Total		128.545	43			
AGS * COD_GEN	Between	(Combined)	9.906	1	9.906	9.783	.003

	Groups						
	Within Groups		42.526	42	1.013		
	Total		52.432	43			

Su tre forme di aggressione (Fisica, Provocazione/Dispetto, Strumentale) i maschi hanno frequenze significativamente più alte delle femmine.

I bambini sono più frequentemente agenti che destinatari di provocazioni rispetto alle bambine

ANOVA Table							
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Zscore(AGENTE) * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	9.012	1	9.012	11.136	.002
	Within Groups		33.988	42	.809		
	Total		43.000	43			
Zscore: Destinatario * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	5.943	1	5.943	6.735	.013
	Within Groups		37.057	42	.882		
	Total		43.000	43			

I bambini sono più frequentemente sia AGENTI che DESTINATARI delle provocazioni rispetto alle bambine (calcolo uguale su frequenze grezze e punti z).

Inoltre tendenzialmente i maschi vincono più conflitti delle femmine e sono significativamente più spesso nominati bulli dai compagni.

ANOVA Table							
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Conf_Vinti * COD_GEN	Between Groups	(Combined)	25.498	1	25.498	3.749	.060
	Within Groups		285.684	42	6.802		
	Total		311.182	43			

Tendenzialmente i maschi vincono più conflitti delle femmine.

In relazione alle strategie di coping, è risultato che per più della metà delle volte i bambini chiedono aiuto alla maestra 51.5%; a seguire, le strategie adottate sono: Reazione attiva 23.4%; Negoziazione 10.9 %; Evitamento 4.6 %; Ricorso ad un adulto 4.6 % e Reazione emotiva 4.6%.

CONCLUSIONI

Come riportato ampiamente in letteratura, i primi risultati confermano una differenza di genere nell'emissione di comportamenti aggressivi di tipo fisico, differenza già presente in età prescolare. Inoltre, già in età precoce vi sono atti di prevaricazione e vittimizzazione all'interno del gruppo, come confermato dalle nomine dei pari e dalle osservazioni dirette all'interno della classe. La scelta di adottare per più della metà delle volte una strategia di coping adeguata (riferirsi alla maestra), mette in evidenza, comunque, un buon adattamento generale da parte dei bambini all'evento stressante. Le ulteriori analisi avranno lo scopo di evidenziare eventuali differenze nell'emissione di peculiari strategie di coping in funzione sia del genere, sia, soprattutto, della nomina dei pari. Tali dati subiranno analisi di tipo correlativo con le occorrenze estrapolate dalle osservazioni dirette dei comportamenti dei bambini e dell'insegnante.

Baumgartner E., Bombi S., (2005), *Bambini insieme: Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Roma-Bari, Laterza.

Eisenberg N., (2004), Regolazione delle emozioni e qualità dell'adattamento sociale, *Età evolutiva*, 51, 61-71

Howes C., Phillipsen L., (1992), Gender and friendship: relationships within peer groups of young children, *Social Development*, 1 pp.230-42.

Menesini E., Fonzi A., Sanchez Ruiz, (2005), Coping Strategies and Outcomes Evaluation in a Bullying Context. *Rassegna di Psicologia*. Vol. XXII, 2, pp. 69-84

Seban A.M., (2003), The friendship features of preschool children links with prosocial behavior and aggression, *Social Development*, 12, pp. 249-68.

“Perché vuole parlare con me?” Associazione tra le rappresentazioni dell'esperienze infantili e le reazioni dell'insegnante alla richiesta di uno studente

Susanna Pallini

Università di Roma Tre, via dei Mille 23, 00185 ROMA

pallini@uniroma3.it

Introduzione. Sempre più numerose prove sperimentali dimostrano che una relazione studente-insegnante aperta e calda favorisce il funzionamento socio-emotivo e scolastico dello studente, mentre una relazione conflittuale lo danneggia (Baker, 2006; Pianta e Stuhlman, 2004). La relazione insegnante studente può essere concettualizzata come un sistema diadico, regolato non soltanto dal comportamento attuale e dalle caratteristiche del partner, ma anche dalle rappresentazioni mentali della situazione, influenzate dalle esperienze di cura ricevute nell'infanzia (Spilt e Koomen, 2009). Tali rappresentazioni sono definite nella teoria dell'attaccamento come modelli operativi interni (Bowlby, 1969). Lo sviluppo dei modelli operativi interni costituisce un ponte essenziale tra le esperienze del bambino di cura sensibile e le aspettative sulle relazioni successive (Thompson, 2008). Molti studi hanno considerato l'influenza dell'esperienze d'attaccamento sulla relazione studente – insegnante (Pallini e Laghi, 2011), ma ben poche ricerche hanno investigato l'influenza su tale relazione delle esperienze d'attaccamento dell'insegnante. **Obiettivi.** Scopo principale della presente ricerca è indagare la relazione tra la rappresentazione delle esperienze di attaccamento sperimentate dall'insegnante e la sua reazione ad una situazione simulata di richiesta di colloquio da parte di uno studente. Si ipotizza che: 1) gli insegnanti che riferiscono cure affettuose nella loro infanzia siano più disponibili nei confronti dello studente sotto l'aspetto affettivo, cognitivo e comportamentale; 2) gli insegnanti in formazione e che hanno ricevuto una richiesta d'aiuto più specifica da parte dello studente riportino una reazione più positiva alle sue richieste. **Metodo.** A 378 insegnanti di scuola primaria (170 in formazione e 202 in servizio da almeno 2 anni) veniva proposta la procedura di Perrine, e Steele King (2004), pensata per valutare gli studenti modificata dall'autore per essere utilizzata con gli insegnanti. Agli insegnanti veniva presentata una nota scritta di uno studente ipotetico, in cui chiedeva un colloquio dopo aver ricevuto un brutto voto. Tale procedura veniva proposta in modo casuale sotto due forme: una forma di consegna abbreviata (n= 185) in cui lo studente scriveva: “Potrebbe parlare con me?” o più dettagliata (n= 187), in cui lo studente scriveva: “Potrebbe parlare con me, ho bisogno di aiuto”. Veniva proposto subito dopo di rispondere ad un questionario in cui valutare le proprie reazioni emotive, cognitive e comportamentali su di una scala Likert a 5 passi. Successivamente, veniva somministrato il *Parental Bonding Instrument* per la valutazione delle esperienze di *Cura e Iperprotezione* nelle relazioni con i propri genitori (Parker et al., 1979). **Risultati.** La rappresentazione positiva delle esperienze di cura che gli insegnanti hanno sperimentato nella loro infanzia sono correlate in modo significativo con una maggiore disponibilità cognitiva, affettiva e comportamentale alle richieste dello studente. L'analisi della varianza multivariata ha evidenziato un effetto principale della variabile *Insegnanti in Formazione/in servizio* (Lambda di Wilks =,890; F = 2,715; p = ,000) e un effetto della variabile *Tipo di consegna* (completa o abbreviata, Lambda di Wilks = ,875; F= 3,14; p = ,000) e nessun effetto di interazione. Gli insegnanti in formazione e che avevano ricevuto una consegna meno ambigua riportano una reazione più positiva alle richieste dello studente. **Conclusioni.** La ricerca ribadisce l'importanza di studiare la relazione tra variabili relazionali ed affettive dell'insegnante e le sue reazioni alle richieste di aiuto e vicinanza dello studente. Le ricadute applicative di questo studio vanno nella direzione di una maggiore attenzione nell'ambito della formazione per gli insegnanti alle loro storie d'attaccamento.

Bibliografia

- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school Psychology*, 44, 211-229.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment & Loss*, Vol. I, *Attachment*. Trad.it. *L'attaccamento alla madre*. Boringhieri, Torino, 1972
- Pallini S., Laghi, F. (2011). Attention and attachment related behaviour toward professional caregivers in child care centers: a new Measure for toddlers *Journal of Genetic Psychology*, in stampa.
- Perrine, RM and Steele King, A. (2004). Why Do You Want to See Me? Students' Reactions to a Professor's Request as a Function of Attachment and Note Clarity. *The Journal of Experimental Education* 73(1), 5-20
- Parker, G., Tupling, H. and Brown, L. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1–10.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Gilbert, P. and Gerlsma, C. (1999). Recall of shame and favouritism in relation to psychopathology *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 357- 373
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86-101.
- Thompson, R. A.(2008). Attachment-related mental representations: introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 10, 347 – 358

Rifiutati dai compagni di scuola: livelli di ansia e depressione nei bambini con difficoltà di interazione con i pari – Uno studio multi informatore

Valentina Tobia, Claudia Caprin, Sonia Mattavelli, Angela Tagini.

Dipartimento di psicologia – Università Milano-Bicocca – p.zza Ateneo Nuovo, 1 - Milano

Claudia.caprin@unimib.it

INTRODUZIONE

Dalle prime ricerche in cui è stato considerato lo status sociale dei bambini nel gruppo classe è emerso chiaramente come il grado di accettazione da parte dei pari si configuri a seconda dei casi come fattore protettivo o di rischio rispetto allo sviluppo di disagio psicologico nei bambini (Coie *et al.*, 1990, 1992). Addirittura si è evidenziato come il rifiuto dei pari in età scolare sia predittivo di difficoltà sia adolescenziali che adulte (Newcomb *et al.*, 1993; Hect *et al.*, 1998). Infatti le relazioni fra pari si configurano come luogo privilegiato per lo sviluppo della competenza sociale del soggetto e della sua autostima. La maggior parte delle ricerche si è concentrata sulla sintomatologia di tipo esternalizzante, in particolare la condotta aggressiva, trascurando di indagare altri aspetti, fra i quali la sintomatologia ansiosa e depressiva dei bambini.

Obiettivi

Con questa ricerca ci si è posti l'obiettivo di indagare un aspetto finora trascurato nelle ricerche sulle caratteristiche dei bambini rifiutati, quali la presenza di sintomatologia di tipo internalizzante. Nello specifico ci si è chiesti se i bambini rifiutati presentino livelli maggiori di sintomatologia ansiosa e depressiva rispetto a quella dei bambini popolari e gregari.

METODO

Partecipanti

Da un campione iniziale di 701 bambini frequentanti delle scuole statali di Milano e provincia, sulla base della attribuzione a diversi tipi di status sociale nel gruppo classe, sono stati selezionati 630 soggetti (M=334 F=295), di età compresa fra i 7.67 e i 13.78 anni ($m=10.38$ $ds=1.15$).

Strumenti e Procedura

Lo status sociale dei bambini nel gruppo classe è stato valutato rispetto alla dimensione della "piacevolezza e simpatia percepite", tramite il sistema della nomina dei pari, chiedendo ad ogni bambino di indicare 3 compagni con i quali avrebbe sia voluto che non trascorrere un week-end in montagna. La consegna specifica è stata data allo scopo di valutare il grado di attrazione esercitata dai bambini di per sé, più slegata possibile al contesto scolastico. La sintomatologia ansiosa e depressiva è stata valutata tramite il *Test dell'Ansia e della Depressione (TAD)*; scale A e D, A=ansia e D=depressione – Newcomer *et al.* 1994), compilato dai bambini, dai loro insegnanti e dalle madri.

RISULTATI

Lo status sociale nel gruppo classe è stato identificato tramite il programma *Walsch's Classroom Sociometrics*, che identifica 5 categorie di soggetti: popolari (P), gregari (G), ignorati (I), controversi (C) e rifiutati (R). Dalle analisi sono state attribuiti ai diversi gruppi i seguenti numeri di bambini P=215 G=269 I=13 C=59 R=146. Dato l'esiguo numero di bambini I e C si è scelto di escluderli dalle analisi successive. Sono state condotte una serie di ANCOVA con la variabile età come covariata, in cui si sono indagati gli effetti dello STATUS SOCIALE nel gruppo classe e del GENERE sui punteggi ottenuti alle scale

del TAD dai bambini. Dalle analisi riguardanti le autovalutazioni della sintomatologia ansiosa e di quella depressiva sono emersi effetti significativi sia dello STATUS (*TAD-A* $p=.001$; *TAD-D* $p=.002$) che del GENERE (*TAD-A* $p<.001$; *TAD-D* $p=.002$), ma non dell'interazione. Analisi successive hanno evidenziato come i bambini rifiutati riportino punteggi superiori a quelli dei bambini degli altri due gruppi, così come le femmine superiori a quelli dei maschi. Anche le analisi relative alla valutazione dell'ansia e della depressione da parte degli insegnanti hanno evidenziato un effetto dello STATUS (*TAD-A* $p<.001$; *TAD-D* $p<.001$) e del GENERE (*TAD-A* $p<.001$; *TAD-D* $p=.038$), ma non dell'interazione. Le analisi successive hanno evidenziato come anche le insegnanti attribuiscono livelli maggiori di ansia e di depressione ai bambini rifiutati, tuttavia al contrario di quanto emerso dalle autovalutazioni dei bambini attribuiscono livelli maggiori di sintomatologia ai maschi. Infine le analisi riguardanti le valutazioni delle madri hanno evidenziato differenziazioni solo relative allo STATUS (*TAD-A* $p=.015$; *TAD-D* $p=.031$). Anche in questo caso si conferma l'attribuzione di punteggi maggiori ai bambini rifiutati.

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Dalle analisi è emerso come i bambini rifiutati presentino maggiori livelli di sintomatologia ansiosa e depressiva, dato suffragato dalla concordanza delle tre fonti di informazione: autovalutazione, insegnanti e genitori. Tale dato risulta in accordo con la letteratura sia per quanto riguarda l'ansia che la depressione (Perry-Parrish & Zenam, 2011; Hecht et al, 1998; Gazelle e Ladd, 2003; Cartwright *et al.*, 2006). Un dato interessante riguarda le discrepanze fra le tre fonti di informazione rispetto alle differenze di genere, che può essere dovuta alla tendenza degli adulti, in particolare dei genitori, a sottovalutare i sintomi di tipo ansioso e depressivo nei bambini, fenomeno che risulta meno accentuato per il genere maschile dove la sintomatologia risulta più saliente, poiché poco accettata culturalmente.

Cartwright-Hatton, S., McNicol, K., Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: Prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review*, 26, 817-833.

Coie, J.D., Dodge, K.A, Kupermidt, J.B. (1990). Peer Group behaviour and Social Status. in S.R Asher & J.D. (eds). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.

Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp.783-792.

Gazelle, H. & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.

Hecht, D.B., Inderbitzen, H.M., & Bukowski, A.L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (2), 153-160

Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.

Newcomer, P., Barenbaum, E., & Bryant, B. (1994). *Depression and Anxiety in Youth Scale*. Austin, TX: PRO-ED. (trad. it. a cura di D. Ianes, TAD - Test dell'ansia e depressione nell'infanzia e nell'adolescenza. Trento, IT: Erikson).

Perry-Parrish, C. & Zenam, J. (2011). Relations among Sadness Regulation, Peer Acceptance and Social Functioning in Early adolescence: the Role of Gender. *Social Development*, 20(1). 135-153.

RETICENZA E ADATTAMENTO SCOLASTICO NELLA TRANSIZIONE DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA PRIMARIA IN MASCHI E FEMMINE
Giovanna Tomada*, Piero De Domini**, Silvia Iannè*.
(*) Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze; (**) Dipartimento di Scienze Storico-Sociali, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Siena.
silvia.ianne@libero.it; tomada@psico.unifi.it
<p>Introduzione – Il presente contributo verte sul comportamento reticente che rappresenta una modalità di isolamento sociale, tipica dell'età prescolare. Esso consiste nello stare inattivi, lontano dagli altri bambini in situazioni collettive come quelle scolastiche (Coplan, Rubin, Fox, Calkins e Stewart, 1994). Secondo alcuni autori il comportamento reticente si associa con la timidezza (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Seguin, Wichmann, 2001; Harrist, Zaia, Bates, Dodge, Pettit, 1997). Gli studi condotti in età prescolare hanno evidenziato come la reticenza rappresenti un fattore di rischio, in quanto si associa a scarsi livelli di competenza sociale e a difficoltà scolastiche (Coplan et al., 2001). Un ulteriore elemento riguarda le differenze di genere: la reticenza nei maschi, più che nelle femmine, predice esiti negativi (Gazzelle, Ladd, 2003; Nelson, Rubin, Fox, 2005; Tomada, De Domini, Cherici, Salina, Tonci, 2008). Ulteriori contributi provengono da studi longitudinali (Gazzelle e Ladd, 2003; Ladd, 2006). Gli autori rilevano una moderata stabilità del comportamento reticente nel passaggio dal <i>kindergarten</i> alla <i>grade school</i> che espone i bambini a un più alto rischio di esclusione sociale da parte dei pari.</p> <p>Problemi aperti – Considerando i contributi longitudinali, intendiamo approfondire quali siano le implicazioni che la reticenza ha sull'adattamento scolastico nell'importante transizione dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia (5 anni) al primo anno della scuola primaria (6 anni).</p> <p>Obiettivo – Il nostro obiettivo pertanto è quello di verificare se il comportamento reticente nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (5 anni) rappresenta un fattore di rischio per lo sviluppo dell'adattamento scolastico nel primo anno della scuola primaria (6 anni).</p> <p>Ipotizziamo il seguente modello: la reticenza a 5 anni influenza la reticenza a 6 e quest'ultima ha delle implicazioni negative su alcuni aspetti dell'adattamento scolastico, come la partecipazione indipendente (capacità di gestire in proprio le attività scolastiche), la partecipazione cooperativa (capacità di collaborare alle attività comuni) e il rendimento nell'area linguistica e in quella scientifica. In particolare prevediamo che la reticenza a 6 anni comprometta sia la partecipazione indipendente sia quella cooperativa, che a loro volta influenzano il rendimento scolastico. Forniremo quadri separati per maschi e femmine.</p> <p>Metodo – <i>Partecipanti</i>: 201 soggetti (M=95; F=106), seguiti longitudinalmente dai 5 ai 6 anni, frequentanti le scuole del Chianti Fiorentino e appartenenti a famiglie di livello socioeconomico medio-alto. <i>Strumenti e Procedure</i>: nei mesi di Aprile e Maggio le insegnanti dell'area linguistica e dell'area scientifica, per ciascun alunno della propria classe, hanno valutato in modo indipendente il comportamento reticente tramite il <i>Behaviour-Based Social Withdrawal Measure</i> (Younger, Schneider, Wadson, Guirguis, Bergeron, 2000), la partecipazione cooperativa e indipendente tramite il <i>Teacher Rating Scale of School Adjustment (T.R.S.S.A.</i> di Ladd, Kochenderfer, Coleman, 1996). Per la rilevazione del rendimento scolastico ci siamo avvalsi della scheda di valutazione del II quadrimestre.</p> <p>Risultati – Il modello di equazioni strutturali, sottoposto a verifica utilizzando il programma AMOS 18 di SPSS, è stato confermato solo in parte. Il comportamento reticente a 5 anni influenza significativamente quello a 6. Quest'ultimo, contrariamente alla nostra ipotesi, ha impatto solo sulla</p>

partecipazione indipendente e questa, a sua volta, sul rendimento (valori di adattamento del modello: $\chi^2 = 8.029$, gdl = 6; $p = .236$; GFI = 0.981; CFI = 0.993; RMSEA = 0.041). Tutti i coefficienti stimati (β) relativi ai legami tra le variabili sono statisticamente significativi, sia per i maschi che per le femmine. Il valore di tali parametri però varia in relazione all'appartenenza di genere. La reticenza a 5 anni influisce sulla reticenza a 6 in modo più marcato per i maschi che per le femmine (rispettivamente $\beta = .77$, $p = 0.001$, $r^2 = 60\%$; $\beta = .29$, $p = 0.002$, $r^2 = 8\%$). Anche per quanto riguarda il peso che la reticenza ha sulla partecipazione indipendente (maschi: $\beta = -.55$, $p < 0.001$, $r^2 = 30\%$; femmine: $\beta = -.35$, $p < 0.001$, $r^2 = 12\%$) e quest'ultima sul rendimento (maschi: $\beta = .77$, $p < 0.001$, $r^2 = 59\%$; femmine: $\beta = .68$, $p < 0.001$, $r^2 = 46\%$) emergono alcune differenze di genere, soprattutto a carico dell'impatto che la reticenza ha sulla partecipazione indipendente.

Conclusioni – Alla luce dei nostri risultati, dunque, la reticenza costituisce un fattore di rischio per l'adattamento scolastico nella transizione da noi considerata, in modo più significativo nei maschi. La difficoltà nel contatto e nella collaborazione con i pari vissuta nella scuola dell'infanzia continua ad esercitare la sua influenza negativa anche nel primo anno della scuola primaria, compromettendo la capacità di gestire in proprio le attività scolastiche, capacità che, come sottolineano i nostri dati, assume un ruolo rilevante per un buon rendimento.

Bibliografia:

- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, (1), pp. 129-137.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37, (4), pp. 464-474.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social – cognitive difference across four years. *Child Development*, 68, (2), pp. 278-294.
- Gazzelle, H., Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis – stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, (1), pp. 257-278.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behaviour, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child Development*, 77 (4), pp. 822-846.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, pp. 185-200.
- Tomada, G., De Domini, P., Cherici, S., Salina, A., Tonci, E. (2008). I bambini che a scuola se ne stanno da soli senza far niente piacciono ai compagni? Uno studio sul comportamento reticente in età prescolare. *Età Evolutiva*, 89, pp. 85-93.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Coleman, C. C., (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Younger, A. J., Schneider, B. H., Wedeson, R., Guirguis, M., Bergeron, N. (2000). A Behaviour – Based Peer – Nomination Measure of social withdrawal in children. *Social Development*, 9, (4), pp. 544-564.

Sessione tematica M

“Linguaggio-2/ Comprensione e comunicazione orale e scritta”

PG.412

L'ironia e lo scherzo nelle parole dei bambini: Uno studio con parent report di G. Airenti e R. Angeleri

PG.414

Il ruolo disambiguante del gesto nelle parole dei bambini: Uno studio cross-linguistico di R. Angeleri, Wing Chee So e S. Goldin-Meadow

PG.416

Differenze nello sviluppo di fondamentali processi lessicali in contesto frasale saliente e non nei bambini di L. Aprile

PG.419

Authorship degli scritti facilitati: nuove prospettive di ricerca di F. Cozzani e L. Bigozzi

PG.422

Il ruolo dei verbi nella comprensione degli idiomi nei bambini di F. De Simone, M. Filogamo, S. Collina e L. Donsì

PG.424

Predittori Causali della Comprensione del Testo Orale: Uno Studio Longitudinale in Età Prescolare di E. Florit; M. C. Levorato e M. Roch

PG.426

Migliorare l'abilità di scrittura di allievi con difficoltà: uno studio intervento sul testo argomentativo di C. Gelati, L. Cisotto e P. Boscolo

PG.429

Ragionare per metafore: le metafore spontanee in ambienti di apprendimento online di M. Iodice e M. B. Ligorio

PG.431

Comprensione prosodica e comprensione di modi di dire e proverbi in soggetti di età scolare di A. Maltese, L. Scifo, A. Fratantonio e A. Pepi

PG.433

Conoscenze enciclopediche vs. episodiche, competenza linguistica e teoria della mente nella comprensione dell'ironia di D. Massaro, A. Valle e A. Marchetti

L'ironia e lo scherzo nelle parole dei bambini: Uno studio con parent report
Gabriella Airenti, Romina Angeleri
Centro di Scienza Cognitiva - Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino Via Po 14 - 10123 Torino
romina.angeleri@unito.it
<p>Introduzione. Numerosi studi hanno indagato la capacità di comprendere e di utilizzare atti comunicativi ironici nei bambini (e.g., Andrews et al., 1986; Creusere, 1999; Pexman & Glenwright, 2007). Nel complesso, tali studi hanno mostrato come l'abilità di gestire l'ironia emerga gradualmente nel corso dello sviluppo, e sia di acquisizione piuttosto tardiva, con stime che variano dai 6 (Winner & Leekam, 1991) ai 12 anni di età (Capelli, Nakagawa & Madden, 1990). La metodologia utilizzata è stata tipicamente di tipo sperimentale, mentre pochi studi hanno impiegato osservazioni naturalistiche in grado di cogliere il comportamento comunicativo spontaneo dei bambini. Tra questi, recenti lavori hanno messo in luce come anche i bambini piccoli siano in grado di produrre e comprendere l'umorismo (Reddy, 2008) e l'ironia (Recchia, Howe, Ross, & Alexander, 2010). Nel presente studio abbiamo voluto indagare la produzione di scherzi, forme di teasing e ironia da parte di bambini dai 2 ai 7 anni chiedendo ai genitori di compilare una scheda di osservazione (<i>parent report</i>) in grado di rilevare la loro capacità di utilizzare forme ironiche nel contesto familiare.</p> <p>Metodo. Il protocollo sperimentale utilizzato nell'ambito della presente ricerca era costituito da un parent report, cioè un questionario da compilare a cura dei genitori appositamente studiato per registrare i comportamenti comunicativi scherzosi e ironici dei bambini. Tale metodologia è tipicamente utilizzata in letteratura al fine di cogliere i comportamenti spontanei dei bambini (e.g., Reddy, Williams & Vaughan, 2002). Hanno partecipato allo studio 75 genitori di bambini a sviluppo tipico di età compresa tra i 2 e i 7 anni (39 maschi e 36 femmine; età media = 55.09 mesi; DS = 15.35). Ai genitori è stato chiesto di riportare su parent report episodi in cui i loro bambini avessero proferito un atto comunicativo scherzoso o ironico nel corso di un mese di osservazione. Il parent report prevedeva tre sezioni, dedicate a fenomeni comunicativi diversi: (1) scherzo, (2) prendere in giro/teasing e (3) ironia. Prima della compilazione, i genitori sono stati istruiti su cosa osservare e come riportarlo nella griglia in base alle diverse categorie. Ogni parent report è stato poi codificato a posteriori da due giudici indipendenti in modo da garantire che ogni episodio riportato fosse incluso nella categoria corretta. Ogni episodio di scherzo/ironia riportato dai genitori è stato codificato in base alle seguenti categorie: (a) scherzo - il bambino dice o fa qualcosa di buffo o divertente per ridere insieme agli adulti o ai compagni (b) prendere in giro/teasing - il bambino fa una sorta di "tira e molla" per scherzare (c) ironia semplice - il bambino dice il contrario di ciò che pensa o che è condiviso con l'interlocutore o dice qualcosa che tutti sanno non essere vero (d) ironia complessa - il bambino dice qualcosa utilizzando gli stati mentali dell'altro e inferendo così il suo pensiero, per ridere o scherzare insieme. All'interno di ciascuna categoria, sono state poi identificate specifiche sotto-categorie (ad esempio, per lo scherzo: clowneria, giochi di parole, negazione di un evento in atto; per il prendere in giro: creare aspettative negative per poi disattenderle, scherzare su ciò che l'altro non sa fare; per l'ironia: sfruttamento di conoscenza condivisa, scambio di referente, riferimento a un atto impossibile).</p> <p>Risultati. I risultati hanno mostrato che tutti i bambini - anche i più piccoli - sono in grado di interagire in situazioni quotidiane utilizzando forme di scherzo, teasing e ironia. In particolare, la forma utilizzata più frequentemente è risultata essere lo scherzo (41% del totale degli atti riportati), seguita dall'ironia</p>

(31%) e dal teasing (28%). Il medesimo pattern di risultati è emerso in tutte le fasce di età considerate (Anova: $F = 49.52$; $p < .0001$; $\eta^2 = .42$). Non sono emerse differenze tra i diversi gruppi di età considerati (Anova: $F = .61$; $p = .69$; $\eta^2 = .04$). Non sono emerse differenze tra maschi e femmine in nessuna delle forme di umorismo considerate (T test: $.23 < t < 1.31$; $.19 < p < .82$).

Conclusioni. Nella presente ricerca ci siamo proposte di analizzare la produzione spontanea di enunciati ironici in contesti naturali da parte di bambini piccoli, ovvero la capacità dei bambini di comunicare spontaneamente e intenzionalmente utilizzando tale modalità comunicativa. Nel complesso, i risultati dello studio suggeriscono che attraverso una metodologia diversa da quella sperimentale classica è possibile rilevare un utilizzo molto precoce delle forme di umorismo nelle interazioni dei bambini. Il fatto che non siano emerse differenze legate all'età dei bambini può dipendere dal metodo del parent report, che induce i genitori dei bambini di tutte le età considerate a riportare un numero simile di atti comunicativi. Nonostante i limiti della metodologia utilizzata, che si basa grandemente sull'accuratezza delle osservazioni e delle descrizioni dei genitori, crediamo che i nostri risultati possano essere molto utili per comprendere fenomeni la cui insorgenza spontanea non è studiabile nelle classiche situazioni sperimentali.

Bibliografia

Andrews, J., Rosenblatt, E., Malkus, U., Gardner, H., & Winner, E. (1986). Children's abilities to distinguish metaphoric and ironic utterances from mistakes and lies. *Communication & Cognition*, 19, 281-298.

Capelli, C.A., Nakagawa, N., & Madden, C.M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development*, 61, 1824-1841.

Creusere, M. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, 19, 213-262.

Pexman, P.M., & Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20, 178-196.

Recchia, H.E., Howe, N., Ross, H.S., & Alexander, S. (2010). Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 255-274.

Reddy, V. (2008). *How infants know mind*. Harvard: University Press.

Reddy, V., Williams, E., & Vaughan, A. (2002). Sharing humour and laughter in autism and Down's syndrome. *British Journal of Psychology*, 93, 219-242.

Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intentions. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 257-270.

Il ruolo disambiguante del gesto nelle parole dei bambini: Uno studio cross-linguistico

Romina Angeleri, Wing Chee So, Susan Goldin-Meadow

Romina Angeleri

Centro di Scienza Cognitiva - Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

10123 Torino

Wing Chee So

Department of Psychology - National University of Singapore,

Blk AS4 #02-27, 9 Arts Link, Singapore 117570

Susan Goldin-Meadow

Department of Psychology - University of Chicago

5730 South Woodlawn Avenue, Chicago, IL 30637

romina.angeleri@unito.it

Introduzione. Il presente lavoro di ricerca si propone di indagare il ruolo disambiguante dei gesti nel corso delle interazioni comunicative dei bambini in età prescolare, ovvero di valutare se i gesti possano completare le informazioni mancanti nel parlato del bambino e in quali condizioni linguistico-pragmatiche intervengano. I bambini in età prescolare spesso omettono di esplicitare i referenti nei loro enunciati (Allen, 2000; Serratrice, 2005; Valian, 1991), indipendentemente dal fatto che la loro lingua madre consenta o meno tale omissione, sebbene i bambini immersi in contesti linguistici che consentono l'omissione del referente (come ad esempio l'italiano) lo omettano più frequentemente dei bambini che parlano lingue che non la consentono (come l'inglese). Studiare il ruolo ricoperto dalla gestualità in questo fenomeno è particolarmente interessante, dal momento che gesti e linguaggio si sviluppano in modo integrato fin dalle primissime fasi dell'acquisizione linguistica (e.g., Volterra, Caselli, Capirci, & Pizzuto, 2005) e che i bambini distribuiscono le informazioni tra le due modalità (e.g., Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Mayberry & Nicoladis, 2000), convogliando nei gesti informazioni non presenti nel parlato. Nel presente studio abbiamo focalizzato l'attenzione sul ruolo dei gesti rispetto a due componenti di tipo linguistico-pragmatico: (1) la persona - prima/seconda persona (io/tu/noi/voi) rispetto alla terza persona e (2) la novità del referente - referente già introdotto nel discorso rispetto a un referente nuovo. L'ipotesi dello studio è che i bambini utilizzino maggiormente i gesti per indicare referenti che devono essere specificati (quelli alla terza persona e i referenti nuovi) rispetto ai referenti che non devono essere specificati, come nel caso della 1° e della 2° persona e dei referenti già introdotti nell'interazione.

Metodo. Bambini italiani e bambini inglesi sono stati videoregistrati nel corso di interazioni spontanee con l'esaminatore nel corso di sessioni di gioco libero, e il loro parlato e i loro gesti sono stati codificati rispetto alle espressioni referenziali utilizzate. Le sessioni di gioco avevano la durata di 20-30 minuti ed erano condotte con l'ausilio di un set di giocattoli nuovi per il bambino, in modo da stimolare la sua attenzione e facilitare l'interazione comunicativa. Hanno partecipato allo studio 15 bambini italiani e 15 bambini inglesi di età compresa tra i 3 e i 5 anni (età media = 4.1 anni; DS = 10.54 mesi) equamente divisi tra maschi e femmine. Lo status socio-economico dei bambini è stato ricavato attraverso l'Index of Social Position di Hollingshead; la maggior parte dei bambini proveniva da famiglie appartenenti alla classe media, sia nel campione italiano (58%) sia nel campione americano (52%).

Risultati. (a) Per quanto riguarda il parlato, i risultati hanno mostrato che i bambini italiani tendono ad omettere più frequentemente i referenti rispetto ai bambini inglesi (T test: $t = 7.58$; $p < .001$). I bambini inglesi, in linea con i vincoli della propria lingua, usano più spesso i pronomi rispetto ai bambini italiani (T test: $t = 5.2$; $p < .001$). La proporzione di nomi è invece simile nei due gruppi di bambini, così come il fatto che i nomi siano più spesso utilizzati per indicare la terza persona e i referenti nuovi. (b) Per quanto riguarda la gestualità, i bambini italiani producono nel complesso un maggior numero di gesti (T test: $t = 10.02$; $p < .0001$). Sia i bambini italiani che i bambini inglesi tendono a usare di più i gesti in riferimento a referenti nuovi rispetto ai referenti noti ($p = .03$) e rispetto alla prima/seconda persona ($p < .001$). (c) Per quanto riguarda infine l'integrazione tra gesti e linguaggio, infine, i risultati indicano che i bambini di entrambi i gruppi usano più spesso i gesti quando il referente è espresso nel parlato con un pronome oppure è omesso rispetto a quando è espresso con un nome (Anova: $F = 18.24$; $p < .001$).

Conclusioni. I bambini di entrambi i gruppi linguistici esaminati hanno mostrato di essere sensibili a vincoli di tipo linguistico-pragmatico sia nel loro parlato sia nei loro gesti: in entrambi i casi i bambini utilizzano maggiormente referenti espliciti per la terza persona e per i referenti nuovi. Tanto i bambini italiani quanto i bambini inglesi - pur mostrando nel parlato di aderire ai vincoli propri della lingua di appartenenza - utilizzano spesso il gesto per specificare referenti ambigui a livello linguistico.

Bibliografia

Allen, S.E.M. (2000). A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut. *Linguistics*, 38, 483-521.

Butcher, C., & Goldin-Meadow, S. (2000). Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together. In David McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (pp. 235-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayberry, R., & Nicoladis, E. (2000). Gesture reflects language development: Evidence from bilingual children. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 192-196.

Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, 26, 437-462.

Valian, V. (1991). Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition*, 40, 21-81.

Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O., & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. In Michael Tomasello & Dan I. Slobin (Eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 3-40). Mahwah, NJ; Erlbaum.

Differenze nello sviluppo di fondamentali processi lessicali in contesto frasale saliente e non nei bambini
Luigi Aprile
Dipartimento di scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi Università di Firenze – Via Laura, 48 – 50121 Firenze
luigi.aprile@unifi.it
<p>Introduzione: quadro di riferimento teorico e ipotesi</p> <p>Le indagini sullo sviluppo dei processi lessicali nei bambini hanno evidenziato le abilità di comprendere e produrre sinonimie, antonimie, categorie e funzioni, mettendo in rilievo che il fattore del contesto, frasale e/o situazionale, ha importanti effetti su tali processi (cfr., ad es., Akhtar & Tomasello, 2000; Bloom, 2000; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000; Smith, 2000; Clark, 2009; Schmidt, 2010). Tuttavia non risultano ricerche specifiche che confrontino le due condizioni in cui tali processi lessicali, indipendentemente dalle parole proposte (se cioè nomi, aggettivi, ecc.), si generano: contesto frasale critico (per generare un dato processo lessicale corretto il contesto frasale è essenziale) vs. contesto frasale non critico (per produrre o comprendere un dato processo lessicale corretto non è necessario tener conto del contesto di riferimento nel quale una data parola si trova), e questo in particolare nei bambini. La mia ipotesi è quindi la seguente: i processi lessicali (sinonimie, antonimie, categorie, funzioni) che si generano nei bambini quando il contesto frasale è critico sono parimenti diversificati evolutivamente rispetto alla condizione in cui non lo è, per cui la variabile età condiziona tutti i processi nel senso che quando i soggetti hanno bisogno di ricorrere al contesto devono compiere processi più complessi rispetto alla condizione in cui non hanno bisogno di elaborare il contesto frasale per individuare la risposta corretta.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti</p> <p>Nella prima fase, 100 (femmine e maschi) di terza, quarta e quinta primaria hanno preso parte alla ricerca. Mentre, nella seconda fase, 215 e 257 di terza, 240 e 255 di quarta, 245 e 276, femmine e maschi, di quinta primaria hanno partecipato alla ricerca (non avevano preso parte alla prima fase). In entrambe le fasi, i partecipanti appartenevano a strati sociali, economici e culturali medi della popolazione.</p> <p>Materiali e procedura</p> <p>Nella prima fase del disegno sperimentale, ai 100 partecipanti per ogni fascia di età è stato chiesto di definire una lista di parole tratte da brevi brani di lettura selezionati da libri di testo della primaria. Tali brani sono stati scelti anche in relazione a indici (sintetico e relativo a 8 dimensioni specifiche, riguardanti la comprensibilità, adeguatezza del brano dal punto di vista emotivo-affettivo, degli interessi, della formazione morale, sociale, linguistica, estetica e scientifica degli alunni) forniti da un campione di insegnanti della primaria, riguardo le loro opinioni, da esprimere lungo una scala da 0 a 10, circa la validità del brano in generale (indice sintetico) e alle 8 dimensioni appena specificate. Sono stati utilizzati i brani che presentavano indici di gradimento superiori all'80%. A tali brani è stato applicato anche l'indice di leggibilità di Flesch (DuBay, 2004), i cui valori variavano da 64 a 73, per cui, tenendo conto che il valore medio di tale indice è pari a 50, i brani scelti sono sembrati adeguati. In questa prima fase, abbiamo esaminato le risposte prodotte dai bambini a domande quali: "Cosa significa x (parole</p>

tratte dai brani)?” o “Che cos’è un x (parole tratte dai brani)?”. Le parole scelte (nomi, aggettivi, verbi, avverbi, congiunzioni) avevano una frequenza media, oltre che un valore d’immagine medio, adatte quindi ai soggetti cui erano proposte (cfr. De Mauro, 2000). I soggetti erano invitati a fornire le risposte che ritenevano più opportune. Inoltre, ai bambini che non presentavano alcuna difficoltà nella lettura e nella scrittura, con abilità medie in tali processi, desunte dal loro andamento scolastico, era dato tutto il tempo necessario per produrre le loro risposte per iscritto, dopo aver letto autonomamente i brani e le domande. Nella seconda fase, a partire dalle definizioni prodotte dai bambini, abbiamo costruito prove che poi abbiamo sottoposto ad item analysis, con il calcolo degli indici di difficoltà, capacità discriminativa, attendibilità, mediante la formula di Kuder Richardson. In questo modo, è stato possibile effettuare un’accurata selezione di item, metrologicamente validi, con i quali misurare le abilità lessicali dei bambini. Il test definitivo si compone di 8 prove: sinonimi contestuali e non (prove 2 e 1); antonimi contestuali e non (prove 4 e 3); categorie contestuali e non (prove 6 e 5); funzionali contestuali e non (prove 8 e 7) (*Prove Analitiche di Vocabolario PAV* di Boschi, Aprile, & Scibetta, 1991).

Risultati

I valori medi ottenuti nelle domande nelle quali era richiesto di trovare la risposta corretta tenendo conto del contesto frasale (prove 2, 4, 6 e 8) sono significativamente inferiori (t test significativo con $p < .0001$) a quelle nelle quali il contesto frasale non è saliente (prove 1, 3, 5 e 7). E questo per tutte le categorie di appartenenza delle parole proposte: nomi, verbi, aggettivi, avverbi, congiunzioni.

Discussione

Questi risultati sembrano quindi dimostrare che i processi lessicali della sinonimia, antonimia, categorie e funzioni abbiano andamenti evolutivi differenti a seconda delle due condizioni nelle quali sono generati. I dati empirici che abbiamo rilevato evidenziano in modo netto quanto gli autori hanno osservato in forme meno sistematicamente focalizzate sul confronto fra le due condizioni, contesto frasale saliente vs. non saliente, nel quale tali processi si generano (cfr., ad es., Akhtar & Tomasello, 2000; Bloom, 2000; Clark, 2009; Schmidt, 2010). La mia ipotesi è che i processi che richiedono di utilizzare il contesto frasale risultino più complessi rispetto agli stessi processi quando non è necessario tener conto del contesto frasale, ma solo delle conoscenze che il soggetto già possiede sui significati delle parole. Probabilmente, i soggetti nella condizione contestuale non solo devono utilizzare le conoscenze sui significati delle parole, ma devono soprattutto selezionare tali conoscenze in relazione al contesto frasale in cui la parola si trova. In ulteriori ricerche, tuttavia, sarà possibile evidenziare differenze/similitudini fra i vari tipi di parole e processi implicati (sinonimie, antonimie, categorie, funzioni), anche in relazione alle età considerate.

Bibliografia

- Akhtar, N., & Tomasello, M. (2000). The social nature of words and word learning. In R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. B. Smith, A. L. Woodward, N. Akhtar, M. Tomasello, & G. Hollich (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (115-135). New York: Oxford University Press.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boschi, F., Aprile, L., & Scibetta, I. (1991). *Prove Analitiche di Vocabolario PAV*. Firenze: OS.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- De Mauro, T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, CA: Impact Information.
- Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2000). Word learning: Icon, index, or symbol? In R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. B. Smith, A. L. Woodward, N. Akhtar, M. Tomasello, & G. Hollich (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (3-18). New York: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Macmillan.
- Smith, L. B. (2000). Learning how to learn words: An associative crane. In R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. B. Smith, A. L. Woodward, N. Akhtar, M. Tomasello, & G. Hollich (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (51-80). New York: Oxford University Press.

AUTHORSHIP DEGLI SCRITTI FACILITATI: NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA

Francesca Cozzani*, Lucia Bigozzi**

*Dipartimento di Scienze Antropologiche (DISA), Università di Scienze della Formazione, Genova; **
Università di Firenze

cozzani.francesca@gmail.com

Introduzione

Il presente studio si inserisce all'interno di un più ampio filone di ricerche volte a contribuire allo studio delle competenze linguistiche delle persone con autismo attraverso l'analisi delle produzioni scritte di ragazzi autistici in situazione di comunicazione facilitata (CF).

Tale metodo mostra come caratteristica distintiva la presenza di un facilitatore che fornisce sostegno emotivo e supporto fisico alla persona con disabilità durante una situazione comunicativa mediata dall'utilizzo di un ausilio solitamente rappresentato dalla tastiera di un computer. La reale funzione di tale contatto fisico è stata tuttavia messa in discussione da diversi autori (Kezuka, 1997; Burgess, Kirsch, Shane, Niederauer, Graham, Bacon, 1998) ed è stata al centro del dibattito sull'*authorship* degli scritti facilitati.

Più recentemente una serie di ricerche (Zanobini, Scopesi, 2001; Scopesi, Zanobini, Cresci, 2003; Niemi, KÄrnÄ-Lin, 2002; Tuzzi, Cristoferi, Cemin, Castagna, 2004) ha tentato di affrontare la questione superando il dibattito metodologico che contrapponeva approcci di tipo osservativo e sperimentale nello studio di questo problema (Salomon-Weiss, Wagner & Bauman, 1996). Si è spostata così l'attenzione di ricerca all'analisi delle produzioni linguistiche scritte con l'ausilio della CF, come proposto da Duchan e collaboratori (Duchan, 1993; Janzen-Wilde, Duchan & Higginbotham, 1995), al fine di comprendere le concrete modalità con cui si struttura l'interazione comunicativa.

Gli autori propongono l'utilizzo di indici linguistici (intelligibilità, ricchezza lessicale, complessità sintattica) che possano fornire informazioni sulla qualità, esclusività ed eventuale consistenza e coerenza delle produzioni facilitate nel tempo e in contesti differenti contribuendo indirettamente al dibattito sull'autenticità.

In tale cornice teorica il presente studio si pone come obiettivo la valutazione di dimensioni potenzialmente indicative del livello di *authorship* degli scritti facilitati riprendendo e ampliando le categorie definite da Duchan (1993) per una sicura attribuzione degli scritti prodotti in situazione di comunicazione facilitata. Si prendono in considerazione prove di autenticità derivanti dall'analisi di aspetti comportamentali e linguistici emersi durante gli scambi comunicativi tra sei ragazzi autistici e i loro principali facilitatori (genitore ed educatore).

Metodo

I partecipanti alla ricerca sono 6 ragazzi con autismo frequentanti la scuola secondaria, con un buon livello di autonomia rispetto al supporto fisico (solitamente alla spalla, gamba o testa) ciascuno con 2 facilitatori diversi, un genitore e un educatore.

Per la diagnosi di autismo si fa riferimento alla documentazione esistente.

In tutti i soggetti la comunicazione verbale risulta assente a eccezione di un ragazzo che presenta linguaggio orale anche se poco fluente e apparentemente non contingente rispetto al contesto linguistico e non.

I partecipanti sono tutti di sesso maschile.

Per ogni ragazzo si prendono in esame 8 sessioni di scrittura di almeno 40 minuti ciascuna (4 con facilitazione del genitore e 4 con facilitazione dell'educatore), il cui materiale viene rilevato in contesto abituale e in presenza di 2 ricercatori che annotino informazioni relative a: tipo di supporto fisico, attività svolte durante la seduta, interventi di correzione e/o di suggerimento da parte del facilitatore, tempi di inizio, pausa e fine della sessione.

Le sessioni di scrittura sono audio e video registrate.

Gli scritti prodotti sono trascritti in un file di testo, completandoli con la specificazione dell'interlocutore in relazione a ciascun turno, gli interventi orali, i contatti di facilitazione e le note di contesto.

Per la codifica delle prove di *authorship* si è elaborata una griglia di codifica che racchiude specificandone la definizione operativa indicatori già presenti in letteratura, come la scrittura in autonomia senza facilitazione e nuovi indici ricavati da un preliminare lavoro di brainstorming sull'analisi dei testi, come comportamenti o reazioni emotive del ragazzo che anticipano in modo congruente le sue verbalizzazioni.

Il lavoro di codifica dei testi è stato effettuato da due osservatori indipendenti su cui si valuta l'indice di accordo.

Risultati

Da un'analisi preliminare dei dati emerge la presenza di elementi che sembrano confermare la genuinità dei messaggi prodotti.

In particolare in due ragazzi si rilevano parole o parti di parole digitate in completa autonomia, senza contatto di facilitazione o suggerimento orale.

In un caso (ragazzo con produzione verbale), inoltre, si è potuto registrare l'anticipazione orale della produzione scritta.

In tutti i soggetti osservati si possono notare sforzi promossi al fine di esprimere le proprie opinioni anche in contrasto con il facilitatore.

Si evidenziano inoltre situazioni che sembrano caratterizzate da un fallimento nel tentativo di anticipazione del pensiero del ragazzo da parte dell'adulto. Gli interventi del facilitatore, in tali casi, vengono disconfermati dalle parole del ragazzo (ad es. completando la parola in modo diverso da come supposto dall'adulto).

È ancora in corso l'analisi quantitativa della frequenza dei dati osservati.

Tali dati sembrano convergere a supporto di un'indipendenza/autonomia fisica e motoria (es. parole scritte senza contatto di facilitazione) o psicologica (es. esortazioni o suggerimenti che il ragazzo disattende) dei ragazzi osservati.

Bibliografia

Burgess C. A., Kirsch I., Shane H., Niederauer K. L., Graham S. M., Bacon A. (1998), Facilitated Communication as an ideomotor response, *Psychological Science*, 9, 1, 71-74.

Duchan J. F. (1993), Issue Raised by Facilitated Communication for Theorizing and Research on Autism, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, pp. 1108-1119.

Janzen-Wilde M., Duchan J. F., Higginbotham J. (1995), Successful use of facilitated communication with an Oral Child, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, pp. 658-676.

Kezuka E., (1997), The Role of Touch in Facilitated Communication, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 5, pp. 571-593.

Niemi J., Karna-Lin E. (2002), Grammar and lexicon in facilitated communication: A linguistic authorship analysis of a Finnish case, *Mental Retardation*, 40, 5, pp. 347-357.

Salomon-Weiss, M. J., Wagner, S. H., & Bauman, M. L. (1996). A validated case study of facilitated communication. *Mental Retardation*, 34, 220-230.

Scopesi A., Zanobini M., Cresci L. R. (2003), Aspetti semantici e stilistici della produzione di un bambino autistico in situazione di comunicazione facilitata, *Rivista di psicolinguistica applicata*, 2, 3, pp. 83-105.

Tuzzi A., Cristoferi V., Cemin M., Castagna M. (2004), Molto sono emozionato. Il linguaggio autistico nei testi prodotti con la Comunicazione Facilitata, In: E. Aureli Cutillo, S. Bolasco, *Applicazioni di analisi statistica ai dati testuali*, Casa Editrice Università La Sapienza, Roma, pp. 71-84.

Zanobini M., Scopesi A. (2001), La comunicazione facilitata in un bambino autistico, *Psicologia clinica dello Sviluppo*, 3, pp. 395-421.

IL RUOLO DEI VERBI NELLA COMPrensIONE DEGLI IDIOMI NEI BAMBINI
Flavia De Simone; Maddalena Filogamo; Simona Collina; Lucia Donsì
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università Federico II, via Porta di Massa, 1, Napoli Università Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola, 10, Napoli
flavia.desimone@unina.it
<p>Introduzione</p> <p>Parte delle espressioni verbali che utilizziamo sono idiomi con un significato figurato che arriva a discostarsi molto da quello letterale. Un esempio è costituito dall'espressione “tirare le cuoia” la cui associazione al concetto della morte è pura convenzione. Diverso è invece il caso di un'espressione come “spremere le meningi” in cui è intuitivo il rapporto tra il significato letterale delle parole che compongono la frase e il significato figurato, ossia fare uno sforzo mentale. Gli idiomi del primo tipo si definiscono non-decomponibili, mentre quelli del secondo tipo si definiscono decomponibili e si caratterizzano per la maggiore analizzabilità semantica e flessibilità sintattica (Nunberg, 1978).</p> <p>Lo studio del ruolo della decomponibilità nella comprensione degli idiomi ha prodotto risultati contrastanti (Tabossi et al., 2008). In aggiunta, pochi sono i dati disponibili sull'influenza di tale fattore nelle diverse fasi dell'acquisizione degli idiomi nei bambini. Lo scopo di questo studio è di indagare l'evoluzione nell'acquisizione di espressioni idiomatiche in bambini di III, IV e V elementare, (Cacciari e Levorato, 1999) e, in aggiunta, di indagare se l'acquisizione possa essere influenzata da fattori quali la decomponibilità ed il numero di possibili significati dei verbi dell'espressione idiomatica.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti</p> <p>Hanno preso parte allo studio quarantasette bambini di una scuola elementare campana così suddivisi per classe: 14 studenti iscritti alla classe terza, 17 studenti iscritti alla classe quarta, 16 studenti iscritti alla classe quinta che presentavano un adeguato sviluppo lessicale e sintattico. Tutti i partecipanti erano di madrelingua italiana. Nessun bambino presentava deficit cognitivi o linguistici. La partecipazione all'esperimento è stata volontaria e anonima.</p> <p>Materiali e Procedura</p> <p>Sono stati selezionati venti idiomi. I materiali sono stati presentati ai bambini sotto forma di questionario a scelta multipla (Cacciari e Levorato, 1999) ed è stato richiesto loro di indicare il significato figurato, tra le tre opzioni proposte: il significato idiomatico, il significato letterale e una terza opzione plausibile, adeguata al contesto figurato ma diversa dal significato idiomatico. I partecipanti hanno risposto al questionario singolarmente, in un ambiente silenzioso all'interno della scuola. Lo sperimentatore forniva ai bambini le istruzioni sul compito da eseguire. Tre esempi sono stati forniti oralmente prima dell'inizio della prova, la quale aveva una durata media di circa un'ora.</p> <p>Risultati e discussione</p> <p>La percentuale di errori commessi dai bambini nelle risposte date al questionario è stata analizzata mediante il test statistico del X^2 dal quale è emerso che gli errori diminuiscono con l'aumentare dell'età. In particolare, c'è una tendenza alla significatività tra la classe terza e la classe quarta nel numero di errori commessi ($X^2 = 3,1$; $p = 0,08$). La differenza diviene significativa tra la classe quarta e la classe</p>

quinta ($X^2 = 11,3$; $p = 0,0008$). Dalle analisi, dunque, si evidenzia una graduale acquisizione del significato degli idiomi da parte dei bambini, i quali passano da una preferenza per il significato letterale a una fase intermedia in cui adottano un criterio di plausibilità contestuale e infine alla piena comprensione del significato idiomatico, verso il termine del ciclo delle scuole elementari, in linea con quanto sostenuto da Cacciari e Levorato (1999).

Inoltre, analisi preliminari riguardanti il numero di significati dei verbi e la decomponibilità hanno evidenziato una correlazione della prima variabile con il numero degli errori, ma non della seconda.

Bibliografia

Cacciari, C., & Levorato, M.C., (1999). The effect of semantic analisability of idioms in metalinguistic tasks. *Mataphor and Symbol*, 13(3), 159-178.

Nunberg, G. (1978) . *The pragmatics of reference*. Bloomington, IN: Indiana Linguistics Club.

Tabossi, P., Fanari, R, & Wolf, K. (2008). Processing idiomatic expressions: Effects of compositionality. *Journal of experimental psychology-learning memory and cognition*. Vol. 34, pp. 313-327.

Predittori Causali della Comprensione del Testo Orale: Uno Studio Longitudinale in Età Prescolare
Elena Florit; Maria Chiara Levorato; Maja Roch
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione Via Venezia 8, 35131, Padova
elena.florit@unipd.it
<p>Introduzione, obiettivi ed ipotesi. La comprensione del testo è un processo multicomponente che porta alla costruzione di una rappresentazione semantica coerente dei contenuti testuali (Kintsch, 1998). La letteratura sull'argomento ha analizzato, anche attraverso la realizzazione di studi longitudinali, il ruolo di varie componenti (processi, risorse e conoscenze) nella comprensione di testi scritti in età scolare (Cain & Oakhill, 2009). Scopo del presente studio è analizzare le relazioni tra componenti semantiche e comprensione del testo orale in età prescolare, attraverso l'adozione del metodo longitudinale.</p> <p>Nell'indagine sono state considerate componenti semantiche di basso e di alto livello; le prime consistono di conoscenze semantiche utilizzate per riconoscere il significato delle parole e delle loro relazioni; le seconde consistono di processi inferenziali che consentono di integrare le informazioni testuali tra di loro e con le conoscenze dell'ascoltatore per stabilire la coerenza testuale. Inoltre, la memoria di lavoro è stata considerata come variabile di controllo.</p> <p>La comprensione del testo orale è stata valutata longitudinalmente in due momenti (T1 e T2) e le componenti solo in un primo momento (T1), al fine di individuare i predittori longitudinali e causali della successiva comprensione del testo (T2) (Corbetta, 1992). I predittori longitudinali sono le componenti al T1 che presentano associazioni temporali con la comprensione del testo al T2. I predittori causali, individuati tra quelli longitudinali, possono essere di tipo diretto o indiretto; nel primo caso, il predittore è una causa dello sviluppo della comprensione del testo come si manifesta al T2. Nel secondo caso, invece, la relazione tra il predittore e la comprensione del testo al T2 è mediata dall'effetto dello stesso predittore sulla comprensione del testo al T1.</p> <p>Sulla base della letteratura precedente (Cain & Oakhill, 2009), è stata ipotizzata: (a) l'esistenza di relazioni longitudinali tra tutte le componenti e la successiva comprensione del testo orale; (b) l'esistenza di relazioni casuali dirette soprattutto tra componenti semantiche di basso livello e la comprensione del testo orale.</p> <p>Metodo.</p> <p>Partecipanti e procedura. I partecipanti sono bambini/e con sviluppo tipico che sono stati/e testati/e in due momenti, T1 e T2, a distanza di circa 7-8 mesi (T1: n = 156, età media = 4;10; T2: n = 152, età media = 5;5). La comprensione del testo orale è stata valutata utilizzando il test standardizzato TOR 3-8 (Levorato & Roch, 2007). Le componenti semantiche di basso e di alto livello e la memoria di lavoro sono state valutate utilizzando: (a) due subtest di intelligenza verbale -Vocabolario e Somiglianze- della WPPSI (standardizzazione Italiana di Orsini e Picone, 1996; d'ora in avanti QIV) e il Peabody Picture Vocabulary Test (standardizzazione Italiana di Stella et al., 2000; d'ora in avanti PPVT-R) che valuta il vocabolario recettivo; (b) due prove per le abilità inferenziali e l'abilità di uso del contesto linguistico (Florit et al., 2011; Florit et al., in press); (c) uno span di parole in avanti e uno inverso.</p> <p>Risultati. Le relazioni longitudinali sono state analizzate attraverso correlazioni tra le variabili valutate al T1 e la comprensione del testo al T2; l'analisi ha mostrato associazioni longitudinali significative tra tutte le variabili ($p = .007$), e, in particolare, di entità elevata ($r > .50$) tra le componenti semantiche di basso livello e la comprensione del testo al T2. Le associazioni longitudinali sono state analizzate</p>

attraverso path analysis per individuare le relazioni causali, dirette ed indirette, tra le componenti al T1 e la comprensione del testo al T2. L'abilità di comprensione orale al T1 è stata considerata per individuare i due tipi di relazione. Il modello finale, che presenta un buon fit ($\chi^2(1, n = 152) = 0.11, p = 0.74, RMSEA = 0.00 ; NNFI = 1.03; CFI = 1; AIC = 40.11$), mostra l'esistenza di relazioni causali dirette ed indirette tra QIV, PPVT-R, e uso del contesto linguistico, da un lato, e comprensione del testo, dell'altro, e di una relazione indiretta tra abilità inferenziali e comprensione del testo ($Z > 2$). Il QIV e il PPVT-R presentano le relazioni causali di maggior entità ($\beta = .29$ and $\beta = .25$) con la comprensione del testo orale.

Conclusioni. L'indagine estende lo studio della comprensione del testo all'età prescolare, adottando il metodo longitudinale. I risultati emersi sono in linea con la letteratura precedente nel mostrare che lo sviluppo della comprensione del testo orale, sebbene associato a componenti di diversa natura, è influenzato principalmente dalle componenti semantiche. In particolare, sono le componenti semantiche di basso livello ad esercitare un ruolo maggiore nelle prime fasi di sviluppo dell'abilità di comprensione del testo.

Bibliografia

- Cain, K. & Oakhill, J. V. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (a cura di), *Beyond decoding. The behavioural and biological foundations of reading comprehension*. Guilford Press.
- Corbetta, P. (1992). *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M.C. (accettato per la pubblicazione). The Relationship Between Listening Comprehension of Text and Sentences in Preschoolers: Specific or Mediated by Lower- and Higher-Level Components? *Applied Psycholinguistics*.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M.C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48 (02), 119-138. DOI: 10.1080/0163853X.1010.494244.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Levorato, M. C., & Roch, M. (2007). *Valutare la comprensione del testo orale: il TOR 3-8*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Orsini, A., & Picone, L. (1996). WPPSI. Contributo alla taratura italiana. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Stella, G., Pizzoli, C., & Tressoldi, P. E. (2000). *Peabody - Test di vocabolario recettivo – PPVT-R*. Torino: Omega

<p>“Migliorare l’abilità di scrittura di allievi con difficoltà: uno studio intervento sul testo argomentativo”</p>
<p>Carmen Gelati, Lerida Cisotto, Pietro Boscolo</p>
<p>Carmen Gelati, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Psicologia, Piazza dell’Ateneo Nuovo 1, 20126 Milano. Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova, Via Beato Pellegrino 28, 35137, Padova. Pietro Boscolo, Università degli Studi di Padova, Via Venezia 8, 35131, Padova.</p>
<p>carmen.gelati@unimib.it</p>
<p>La scrittura del testo argomentativo è un compito complesso poichè implica il coordinamento di molteplici processi cognitivi oltre alla pianificazione, alla traduzione e alla revisione (Hayes & Flower, 1980): lo scrittore, infatti, deve esprimere chiaramente un’opinione, deve sostenere la propria posizione con prove ed enunciazioni e, infine, deve considerare punti di vista diversi dal proprio, confutandoli con adeguate argomentazioni (Coirier & Golder, 1993). Sebbene l’abilità di scrivere il testo argomentativo si sviluppi con l’età (Golder & Coirier, 1994), le produzioni degli allievi della scuola dell’obbligo sono spesso poco persuasive: gli studenti, infatti, tendono a riportare la loro idea senza supportarla e raramente prendono in considerazione diversi punti di vista (Applebee, Langer, Mullis, Latham, & Gentile, 1994). Produrre un testo argomentativo è particolarmente difficile per gli allievi con difficoltà di scrittura (<i>struggling writers</i>) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Queste difficoltà hanno spesso conseguenze negative sul piano motivazionale, in particolare sull’autopercezione di competenza e sull’interesse per l’attività di scrittura (Boscolo & Gelati, 2007, 2008; Hidi & Boscolo, 2006, 2007; Pajares & Valiante, 2006). Non molti studi si sono focalizzati sull’abilità degli <i>struggling writers</i> di produrre testi argomentativi; queste ricerche, inoltre, sono state condotte prevalentemente all’estero (De La Paz, 2005; Ferretti, MacArthur, & Dowdy, 2000; Yeh, 1998) e hanno posto attenzione alla componente cognitiva, trascurando gli aspetti motivazionali.</p> <p>Il presente studio intende verificare l’efficacia di un intervento sul testo argomentativo effettuato con scrittori in difficoltà. Da un lato si vuole migliorare la capacità di organizzare e scrivere un testo argomentativo; dall’altro si vuole incrementare la motivazione a scrivere questo genere testuale.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Fase preliminare</i></p> <p>Hanno partecipato allo studio 361 studenti: 186 del quinto anno della scuola primaria (M = 82, F = 104) e 175 del secondo anno della scuola secondaria di primo grado (M = 88, F = 87). Gli allievi hanno scritto un testo argomentativo e gli insegnanti hanno valutato la loro abilità di scrittura su una scala da 1 a 5. Gli studenti al di sotto del 33° percentile sono stati considerati <i>struggling writers</i>.</p> <p><i>Partecipanti</i></p> <p>Gli allievi con difficoltà di scrittura sono stati assegnati casualmente alle due condizioni sperimentali: 38 allievi di quinta (M = 21, F = 17) e 36 della seconda classe di scuola secondaria (M = 21, F = 15) hanno costituito il gruppo sperimentale, 34 allievi di quinta (M = 14, F = 20) e 31 del secondo anno della scuola secondaria (M = 18, F = 13) hanno costituito il gruppo di controllo.</p>

Procedura e misure

Prima e dopo l'intervento:

1. Scrittura di un testo argomentativo
2. Questionario sull'autopercezione di competenza in scrittura
3. Questionario sulla piacevolezza per l'attività di scrittura

Intervento

Sei incontri di 90 minuti. Principi base:

- a) stretta connessione lettura-scrittura attraverso l'analisi di testi "esemplari" per identificare le categorie del testo argomentativo (Toulmin, 1958);
- b) attività di scrittura per sviluppare la pianificazione e la revisione; utilizzo di "strumenti cognitivi", ovvero schemi da completare, per paragonare opinioni opposte, stimolare l'argomentazione e facilitare la produzione dei testi;
- c) alternanza del lavoro collettivo, in piccoli gruppi e individuale, in un clima sereno e non valutativo.

Anali dei dati

- a) Lunghezza: numero di unità-T (Hunt, 1970)
- b) Qualità: punteggio olistico su una scala da 1 a 5
- c) Coerenza: analisi della struttura utilizzando il modello di Toulmin (1958)

Risultati

Testo argomentativo. Una MANCOVA ha mostrato che, dopo l'intervento, gli allievi del gruppo sperimentale hanno scritto testi migliori, $F(1, 114) = 4.43, p < .05, \eta^2_p = .04$. Hanno inoltre prodotto testi più coerenti e complessi: gli allievi hanno riportato più prove e ragioni per supportare la loro opinione e molti allievi della scuola secondaria hanno anche utilizzato le contro-argomentazioni. Indipendentemente dall'intervento gli allievi della scuola secondaria hanno scritto testi più lunghi $F(1, 114) = 59.33, p < .01, \eta^2_p = .34$.

Autopercezione di competenza in scrittura e piacevolezza. Dalle ANCOVA non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Discussione

L'intervento si è rivelato efficace nell'incrementare l'abilità di organizzare e scrivere un testo argomentativo, infatti, dopo l'intervento, gli allievi del gruppo sperimentale hanno prodotto testi migliori, più coerenti e complessi.

Nonostante l'attenzione posta agli aspetti motivazionali, l'intervento non ha modificato questi elementi: sembra che l'approccio alla scrittura, così come l'idea di sé come scrittori formatasi nel corso di diversi anni, con molteplici esperienze negative, siano molto difficili da cambiare. Ne derivano importanti implicazioni educative e la necessità di indagare ulteriormente queste problematiche in studi futuri.

Bibliografia

Applebee, A. N., Langer, J. A., Mullis, I. V. S., Latham, A. S., & Gentile C. A. (1994). *NAEP 1992: Writing report card*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202-221). NY: Guilford Publications.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2008). Motivating reluctant students to write: Suggestions and caveats. *Insights on Learning Disabilities: From Prevailing Theories to Validated Practices*, 5(2), 61-74.

Coirier, P., & Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 169-181.

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97, 139-156.

Ferretti R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694-702.

Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.

Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35, 134.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guilford Press.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yeh, S. S. (1998). Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students. *Research in the Teaching of English*, 33, 49-84.

Ragionare per metafore: le metafore spontanee in ambienti di apprendimento online
Marianna Iodice, M. Beatrice Ligorio
Università degli Studi di Bari
marianna79iodice@gmail.com
<p>Introduzione</p> <p>La letteratura da tempo ha attribuito alla metafora un ruolo ermeneutico (Black, 1979; Boyd, 1983; Lakoff & Johnson, 1980) e il potere di costruire schemi concettuali che influenzano il modo di conoscere e vedere il mondo, risolvere problemi, prendere decisioni e agire (Gentner & Stevens, 1983; Kirby & Harter, 2003). La letteratura psico-educativa si è concentrata sull'efficacia delle metafore usate dai docenti nelle spiegazioni di argomenti scientifici (Donnelly & McDaniel, 1996), oppure si è interessata alle modalità con cui il docente metaforizza il contesto educativo (May & Short, 2003) o sostiene la presenza sociale e la partecipazione attiva in contesti online (Delfino & Manca, 2007).</p> <p>Un'analisi attenta dell'emergere spontaneo delle metafore nel discorso degli studenti durante le interazioni discorsive non è ancora stata effettuata. Questo contributo si propone proprio di illustrare il ruolo della metafora in contesti di e-learning analizzando come alcuni studenti universitari producano metafore in quanto strategia di apprendimento e come le metafore stesse passino dall'essere strumenti cognitivi individuali a strumenti collettivi.</p> <p>La dimensione testuale e asincrona dei web-forum permette una riflessività e un potenziale espressivo che sembra favorire il pensiero metaforico. Attraverso l'analisi delle interazioni all'interno di web-forum di discussione si perseguiranno i seguenti obiettivi: a) Osservare l'emergere di metafore in corrispondenza di discussioni intorno ai materiali educativi; b) che ruolo svolgono queste metafore nell'ambito del processo collaborativo di costruzione di conoscenza.</p> <p>Metodo</p> <p>Il contesto di riferimento è un corso di Psicologia dell'E-learning dell'Università di Bari, a.a. 2009/2010, frequentato da 40 studenti. Il corpus di dati è costituito da 1290 note generate durante le discussioni intorno ai materiali didattici.</p> <p>Sono state rilevate 207 metafore "vive" (Ricoeur, 1975) presenti nelle note, categorizzate secondo un sistema che ne rileva la funzione nel contesto discorsivo. Sono state rintracciate le seguenti funzioni: a) cognitiva (83,57%), in cui la metafora rappresenta un concetto legato alla discussione di ricerca, b) metacognitiva (11,12%) quando la metafora rappresenta uno stato interiore psicofisico dello studente, c) relazionale (5,31%) in cui la metafora serve a creare empatia col gruppo o si riferisce ad esso.</p> <p>Le note contenenti metafore di tipo cognitivo, ritenute le più pertinenti e le più frequenti, sono state successivamente analizzate con il sistema di categorie dell'argomentazione messo a punto da Pontecorvo (1991). Questa analisi è finalizzata a rilevare in quali fasi dell'argomentazione emergono le metafore cognitive e verificare se corrispondono a momenti di effettiva rielaborazione dei concetti</p> <p>Infine, sono stati ricostruiti i fili di evoluzione delle metafore cognitive per osservare se il gruppo accetta, rifiuta o rielabora le metafore emerse. L'analisi sequenziale infine ha verificato la rilevanza statistica di tali passaggi.</p>

Risultati

In sintesi i nostri risultati mostrano che le metafore, emergenti in fasi di alta elaborazione personale, riescono ad innescare un processo di ragionamento metaforico nel gruppo. Inoltre la critica, la citazione o la rielaborazione delle metafore da parte del gruppo permette di svelare la natura del processo di apprendimento discriminando un apprendimento passivo dei concetti da una loro reale appropriazione.

Discussione

Questo contributo pone l'accento sull'uso non indotto ma spontaneo da parte degli studenti delle metafore come strumento di costruzione collaborativo di nuova conoscenza. Pur essendo esiguo il campione di dati, è stato sufficiente per analisi di tipo non solo qualitativo, ma anche statistico.

Le analisi hanno mostrato che le metafore sono una strategia con cui gli studenti rappresentano e ampliano i concetti studiati e attivano un ragionamento di gruppo. Infatti, le metafore non restano ad appannaggio del singolo studente, ma sono collaborativamente validate, modificate o criticate. Possono essere considerate un indicatore per il docente dell'effettiva appropriazione, comprensione e sviluppo delle teorie oggetto di studio da parte del gruppo.

Bibliografia

Black, M. (1979). More about metaphor. In A. Ortony (Ed), *Metaphor and Thought* (pp. 19-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Boyd, R. (1983). La metafora nella scienza. In R. Boyd & T. Kuhn (Eds), *La metafora nella scienza*. Milano: Feltrinelli.

Donnelly, C. M. e McDaniel. M. A.(1996). Learning with analogy and elaborative interrogation. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 508-519.

Gentner, D., & Stevens, A. L. (1983). *Mental Models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kirby, E. L., & Harter, L. M. (2003). Speaking the language of the bottom-line: The metaphor of "Managing diversity". *Journal of Business Communication*, 40(1), 28-49.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Manca, S., & Delfino, M. (2007). Learners' representation of their affective domain through figurative language in a web-based learning environment. *Distance Education*, 28(1), p. 25-43.

May, G., & Short, D. (2003). Gardening in Cyberspace: A Metaphor to Enhance Online Teaching and Learning. *Journal of Management Education*, 27, 673-693.

Pontecorvo, C, Ajello, AM, Zucchermaglio, C (1991) *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED Milano;

Ricour P. (1975) *La Métaphore vive*. Le Seuil, Paris. Trad. it. a cura di Grampa, G. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica : per un linguaggio di rivelazione*. Jaca Book, Milano.

Comprensione prosodica e comprensione di modi di dire e proverbi in soggetti di età scolare.
Agata Maltese, Lidia Scifo, Anna Fratantonio, Annamaria Pepi
Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Palermo
agata.maltese@unipa.it, ape@unipa.it
<p>Introduzione</p> <p>Una componente cruciale del linguaggio è rappresentata dal sistema prosodico poiché fornisce elementi essenziali al parlante su come un enunciato debba essere interpretato o inteso (Aglioti, 2009; Davidson, 2003). Crescente interesse da parte dei ricercatori riguarda, inoltre, la comprensione del linguaggio figurato (Benelli e Bellacchi, 2007). Nelle espressioni figurate il parlante vuole che l'ascoltatore intenda un qualcosa di più o di diverso rispetto a ciò che viene affermato esplicitamente. Ne sono un esempio le espressioni metaforiche (es. Anna è una perla), quelle ironiche e le espressioni idiomatiche (ad es. tagliare la corda). Le abilità di comprensione metalinguistica riguardano i processi cognitivi che consentono di riflettere sulla lingua e di manipolarne le caratteristiche. Tali capacità, indispensabili per riconoscere e risolvere le ambiguità di un messaggio complesso, permettono di controllare e pianificare il modo di produrre e comprendere il linguaggio (Levorato, Cacciari, 1997). Lo studio presentato si pone l'obiettivo di dimostrare come, nella loro relazione, la comprensione prosodica e la comprensione di modi di dire e proverbi, elementi cruciali per il raggiungimento della consapevolezza metalinguistica, siano influenzati sia dal livello di scolarità che dal livello socio-culturale.</p> <p>Metodo</p> <p>Alla ricerca hanno partecipato 160 soggetti con abilità linguistiche e cognitive nella norma divisi in due gruppi di età : 80 bambini frequentanti la prima elementare (età media= 6 anni e 3 mesi; range 6;3 – 7;2) e 80 bambini la terza elementare (età media= 8 anni e 4 mesi; range 8;3-9;1), equamente distribuiti per livello socio-culturale.</p> <p>A tutti i soggetti è stato somministrato il test di comprensione della prosodia linguistica e il test della comprensione di modi dire e proverbi, appositamente costruiti. Ogni soggetto è stato testato individualmente, in un ambiente lontano da eventuali stimoli distrattori tali da interferire con la presentazioni degli stimoli sonori. Nel test di prosodia linguistica, la consegna consisteva nello spiegare al bambino che avrebbe ascoltato delle frasi, precedente registrate, tramite supporti audio e avrebbe dovuto indicare se si trattava di domande, ordini o affermazioni. Nel test di modi di dire e proverbi, la consegna consisteva nel leggere delle frasi e nel chiedere al bambino di indicare tra tre possibili significati quello ritenuto più idoneo.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati suggeriscono un miglioramento delle prestazioni con l'aumentare dell'età; in particolare la prestazione al sub test di comprensione prosodica è influenzato in modo significativo, sia dal livello di scolarità che dal livello socio culturale. La prestazione al sub test di comprensione di modi di dire e proverbi è influenzata dal livello socio culturale solo in prima elementare ($r = 0.56$, $p < 0.01$) , mentre non si evidenziano differenze nei soggetti più grandi per quanto concerne il livello socio culturale.</p> <p>Discussione</p> <p>La competenza figurativa si compone di una serie di abilità diverse quali la capacità di comprendere i vari significati di una parola e di individuare il significato principale nonché la capacità di utilizzare le</p>

informazioni contestuali per ottenere una rappresentazione semantica complessiva e coerente.

La migliore prestazione nella comprensione dei modi dire e proverbi dei soggetti più grandi, in entrambi i livelli socio culturali può essere spiegata in termini di effetto della scolarizzazione. Infatti, la corretta interpretazione figurata implica l'attivazione di processi di inferenza che consentono di disambiguare l'incongruenza che sottende abilità metalinguistiche che possono essere ben padroneggiate solo dal soggetto di 8/9 anni. I bambini più piccoli invece, esibiscono una rigidità cognitiva che non consente loro di andare oltre il semplice significato letterale.

Bibliografia

Aglioti, S.M., Fabbro, F. (2009). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino

Belacchi, C., Benelli, B. (2007). *Il significato delle parole. La competenza definitoria nello sviluppo tipico ed atipico*. Bologna: Il Mulino.

Davidson, R.J., Scherer, K.R., Hill Goldsmith, H. (2003). *Handbook of effective science*. New York: Oxford University

Marini, A. (2008). *Manuale di neurolinguistica*. Roma: Carocci Editore.

Levorato, M.C., Cacciari, C. (1997). «Lo sviluppo della competenza linguistica figurata dalla letteralità al metalinguaggio», *Giornale Italiano di Psicologia*, 24,399-424

CONOSCENZE ENCICLOPEDICHE VS. EPISODICHE, COMPETENZA LINGUISTICA E TEORIA DELLA MENTE NELLA COMPrensIONE DELL'IRONIA
Davide Massaro*, Annalisa Valle*, Antonella Marchetti*
*Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
davide.massaro@unicatt.it
<p>Le teorie classiche che trattano la comprensione dell'ironia negli adulti si soffermano sulla contrapposizione detto/inteso, mentre quelle più recenti cercano di superare tale dualismo grazie al concetto di citazione: in quest'ottica, un'affermazione è riconosciuta come ironica quando cita, o menziona, una frase ascoltata in precedenza dagli interlocutori oppure una norma da essi condivisa (cfr. Creusere, 2000). Tra queste prospettive, l'<i>Echoic Mention Theory of Irony</i> (Sperber, Wilson, 1981) ritiene che l'ironia sia una citazione critica di significati impliciti, che fanno eco ad altri precedentemente espressi e noti agli interlocutori; l'<i>Allusional Pretence Theory of discourse Irony</i> (Kumon-Nakamura et al., 1995) definisce l'ironia come una citazione di una norma condivisa, ma non necessariamente esplicitata in precedenza. Nell'ambito degli studi in età evolutiva, un'ulteriore competenza ritenuta centrale per la comprensione delle affermazioni ironiche è la Teoria della Mente, in particolare di II livello, poiché permette di cogliere le intenzioni comunicative del parlante (Winner, Leekam, 1991; Happé, 1993, 1995; Pexman, Glenwright, 2007; Filippova, Astington, 2010).</p> <p>Il presente lavoro intende confrontare, in soggetti in età evolutiva, la <i>Echoic Mention Theory of Irony</i> e la <i>Allusional Pretence Theory of discourse Irony</i> in funzione di due tipi di conoscenze pregresse: enciclopediche (la situazione è nota e l'enunciato richiama una norma conosciuta e condivisa dal soggetto) ed episodiche (la situazione è nuova e l'enunciato si riferisce a una norma contingente). Inoltre, alla luce delle suddette distinzioni, si intende approfondire il legame tra comprensione dell'ironia e competenze mentalistiche.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti: novanta bambini, suddivisi in due gruppi di età: il primo di 35 soggetti di circa 5 anni (M=67,9 mesi; d.s.=4,1 mesi); il secondo di 55 soggetti di circa 7 anni (M=88,8 mesi, d.s.=3 mesi). Il campione, a sviluppo tipico, è di provenienza socioculturale media.</p> <p>Strumenti</p> <p><i>Prove di comprensione dell'ironia</i> (Marchetti, Massaro, Valle, 2007): 4 racconti con due personaggi che si scambiano una frase ironica, seguiti da un questionario volto a valutare la comprensione della prospettiva dei protagonisti. I racconti sono costruiti attraverso la combinazione di due polarità: Eco vs. Allusione e Conoscenze Enciclopediche vs. Conoscenze Episodiche.</p> <p><i>Prove di Teoria della Mente</i>: una prova di falsa credenza di primo ordine (Wimmer, Perner, 1983; Liverta Sempio et. al., 2005), una prova di falsa credenza di secondo ordine- Say Prediction (Liverta Sempio et. al., 2005) e il Vocabolario Metacognitivo (Astington, Pelletier, 1998; vers. it. Antonietti, Liverta Sempio, Marchetti, Astington, 2006).</p> <p><i>Prova di vocabolario recettivo</i>: Peabody Picture Vocabulary Test-revised – PPVT-R (Dunn, Dunn, 1981; st. it. Stella, et al., 2000).</p>

La somministrazione è stata suddivisa in due sessioni e i soggetti sono stati testati singolarmente.

Risultati

Il Modello Lineare Generale 2x2x2 che verifica la comprensione dell'ironia incrociando i fattori Enciclopedico vs. Episodico e Eco vs. Allusione (within) e i gruppi di età (between) evidenzia una interazione significativa tra il fattore Enciclopedico vs. Episodico e l'età, controllando per competenza linguistica e mentalistica ($F(82, 1)=9.851, p<.01, \eta^2=.107, \text{observed power}=.873$): l'ironia enciclopedica è compresa meglio dai bambini di 7 anni rispetto a quelli di 5 ($p<.001$), mentre non sussistono differenze tra i due gruppi di età nella comprensione dell'ironia episodica.

E' stato, quindi, eseguito un modello di regressione gerarchica con l'abilità linguistica al primo step e l'abilità mentalistica al secondo step. Il primo step indica come la varianza spiegata per l'ironia da parte dell'abilità linguistica sia pari a 28 ($F(2, 83)=17.177, p<.001$). Nello specifico sia il vocabolario recettivo ($\beta=.32, t=2.855, p<.01$) sia il vocabolario metacognitivo ($\beta=-.30, t=2.717, p<.01$) contribuiscono significativamente alla comprensione dell'ironia. Lo step 2 non evidenzia variazioni significative: l'abilità mentalistica, sia di primo sia di secondo ordine, non predice la comprensione dell'ironia.

Discussione

I risultati mostrano che la polarità “conoscenze enciclopediche vs. episodiche” è rilevante rispetto alle fasce di età considerate: i bambini di 7 anni, infatti, si avvantaggiano delle proprie conoscenze enciclopediche, mostrando una comprensione di questo tipo di ironia significativamente superiore ai bambini di 5 anni. E' plausibile che le conoscenze pregresse svolgano un ruolo importante nella comprensione di affermazioni ironiche: aumentando la propria esperienza i bambini si avvalgono anche di essa per interpretare l'ironia.

La competenza linguistica continua a svolgere un ruolo centrale, spiegando il 28% della varianza della comprensione dell'ironia; rispetto a quest'ultima l'abilità mentalistica non risulta invece predittiva.

Slot 5

Simposi

PG.436

Cues for categorization and decision making: empirical studies with children

Proponente: A. Ruggeri

Discussant: L. Martignon

PG.449

Il sistema comunicativo-linguistico: relazioni co-occorrenti e predittive tra gesti e linguaggio nello sviluppo tipico e atipico

Proponenti: T. Aureli e P. Perucchini

Discussant: A. Sansavini

PG.458

La valutazione della competenza socioemotiva in età prescolare e scolare: applicazione di strumenti e prospettive di ricerca

Proponenti: M. Camodeca e G. Coppola

Discussant: R. Cassibba

PG.470

Cognizioni morali, contesto e comportamenti antisociali in adolescenza

Proponente: D. Bacchini

Discussant: P. Di Blasio

PG.483

Differenze individuali nella teoria della mente in età prescolare e scolare

Proponente: S. Pagnin e A. Lecce

Discussant: M. Zanobini

Cues for categorization and decision making: empirical studies with children
Proponente: Azzurra Ruggeri
Università di Siena e Max Planck Institute for Human Development, Center for Adaptive Behavior and Cognition Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Germany Phone: 0049-(0)30-82406-279
ruggeri@mpib-berlin.mpg.de
Discussant del simposio Laura Martignon
Istituto di Matematica , Università Pedagogica di Ludwigsburg D-71634 Ludwigsburg
martignon@ph-ludwigsburg.de
<p>Decisions under uncertainty often require, explicitly or implicitly, categorizations or comparisons, which may be viewed as special cases of categorizations. For instance, a doctor may categorize a patient as having a high risk of heart attack before making the decision to send her to an intensive care unit. A child may categorize a novel object as potentially edible before eating it.</p> <p>Most research has focused on adults' categorization and decision procedures. But how do children make categorization decisions, and how do they search for information to make such decisions? Our symposium will present recent research on how children generate features for categorization and decision making under uncertainty, and how they search for information in order to make such decisions. The presented work centers around four main questions: i) How good are children in probabilistic ("Bayesian") reasoning, and what kind of information presentation formats facilitate (or impede) such reasoning? ii) What kind of information do children search for making decisions in paired-comparison tasks, and how do they perform in comparison to adults? iii) What factors influence children's capacity to generate useful cues to make categorization decisions, and what are developmental differences in cue generation? iv) How do children search sequentially for information, and how do their information search strategies relate to formal (i.e., information-theoretic) accounts?</p> <p>The goal of the symposium is to present novel research directions and experimental results, discuss the underlying research questions, and connect the presented results to the work of other researchers.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
Make Your Own Kind of Cues – When Children Make More Accurate Inferences than Adults
Azzurra Ruggeri ^{1,2} and Konstantinos Katsikopoulos ¹
¹ Max Planck Institute for Human Development, ² Università di Siena Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Germany Phone: 0049-(0)30-82406-279
ruggeri@mpib-berlin.mpg.de
<p>Research has found that, when making decisions, children rely more often on one-cue strategies than on multiple-cues additive strategies (Bahn, 1986; Wartella, 1979). This behavior could be an adaptive response to the cognitive load experienced by children when making decisions (Gregan-Paxton & Roedder John, 1995; Klayman, 1985), or to the problem of maximizing utility (Bereby-Meyer, Assor, & Katz, 2004; Mata, von Helversen, & Rieskamp, in stampa). We argue that a crucial condition for children's reliance on a one-cue strategy is that the decision problem is relevant, meaning that the decision alternatives and cues are familiar to them, and they personally rate the importance of the cues. In our experiment, we tested children and adults on decision problems that are relevant, and also tap on children's skills such as creativity. We did so in two ways. First, we did not provide participants with cues, but we prompted them to generate their own cues; Second, we studied real problems, so that the correct decision is a fact of the world, not just of our experiment. We hypothesized that, in relevant decision problems, children: (i) mostly use one-cue strategies, (ii) can match the accuracy of adults, and (iii) can generate cues that are as effective as those of adults. The experiment involved 64 participants: 17 children in the second grade, 25 children in the fifth grade and 22 young adults, all recruited from schools in Livorno. Each experimental session consisted of eight trials. On each trial, the participant was presented with two objects and was asked to infer which object had a higher value on one of the possible criterion: the population of a city and the price of a car. The objects for each trial were randomly drawn from two environments: the 60 currently most populous Italian cities and 52 cars currently produced by two Italian car brands. Besides the inference criterion (population or price), our second independent variable was whether objects were presented with <i>labels</i> (i.e., showing either the name of a city or the model of a car, as in the examples above) or without labels, using the generic names City 1 and City 2 or Car 1 and Car 2. Finally, there were two trials for each of the four combinations of the two independent variables. These two trials constituted a block, and the order of the four blocks was counterbalanced across participants. The participants were prompted to generate cues freely, by asking questions about anything they wanted to know about the objects, for example, if cities had a university or the cars' maximum speed. At the beginning of the experiment, the participants received 60 tokens. For each correct inference they gained five tokens, whereas an incorrect inference left their number of tokens unchanged. To better model real decision making, where information search is often costly, participants had to pay one token for each cue they asked for. For each age group, the three participants with the highest number of tokens at the end of the experiment was awarded with bookshop vouchers of 45, 25, and 15 euros.</p> <p>We found that all participants and especially younger children mostly used one-cue strategies. Second, for problems where no labels were given—only generic names, such as Car 1 and Car 2—younger children outperformed the other two age groups in making cue-based inferences, in both environments. Third, children generated cues that were as successful as those generated by the other age groups in one</p>

of the two environments. In our study, adults asked almost exclusively for task-specific cues that were somewhat “technical”—for example, horsepower or capacity in the car-price environment, and density of population and area in the city-population environment. On the other hand, younger children, who are probably not as familiar with such cues as adults are, generated task-general cues, such as number of families or number of buildings in the city-population environment, and length or height for the car-price environment. Moreover, all participants seemed to give priority to task-specific cues, generating them before task-general cues. This was not a good or bad thing per se; in the city-population environment, the task-general cues generated tended to be more successful than the task-specific cues, while in the car-price environment the opposite was true. Uncovering the conditions under which task-specific cues are generated before or after task-general cues, and are more or less successful, is a good topic for future research.

Bibliografia

- Bahn, K. (1986). How and when do brand perceptions and preferences first form—A cognitive developmental investigation. *Journal of Consumer Research*, 13, 382-393.
- Bereby-Meyer, Y., Assor, A., & Katz, I. (2004). Children's choice strategies: The effects of age and task demands. *Cognitive Development*, 19, 127-146.
- Gregan-Paxton, J., & Roedder John, D. (1995). Are young children adaptive decision makers? A study of age differences in information search behavior. *Journal of Consumer Research*, 21, 567-580.
- Klayman, J. (1985). Children's decision strategies and their adaptation to task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 179-201.
- Mata, R., Helversen, B. von, & Rieskamp, J. (in press). When easy comes hard: The development of adaptive strategy selection. *Child Development*.
- Wartella, E. (1979). *Children communicating: Media and development of thought, speech, understanding*. Beverly Hills, CA: Sage.

2° COMUNICAZIONE ORALE
Better sheep or lamb's clothing? Exploring ways to improve children categorization performances
Markus Feufel ¹ and Azzurra Ruggeri ^{1,2}
¹ Max Planck Institute for Human Development, ² Università di Siena Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Germany Phone: 0049-(0)30-82406-292
feufel@mpib-berlin.mpg.de
<p>Categorization is a fundamental ability required for problem solving and decision making, and it is involved in many real world tasks such as medical diagnosis. So far, research mainly focused on the order of cues people use to categorize stimuli and on how they learn to select the most effective cues from a given set, trying to unveil the kinds of cognitive strategies underlying these behaviors. Categorization is one of the few fields of cognitive science where research tried to explore how people generate cues “from scratch”, approaching the problem, just like the present study, from a developmental point of view. To do so, experiments have often been conducted by using some version of the “Twenty Questions Game” (Siegler, 1977; Thornton, 1982; Denney&Denney, 1973). Generally, children are presented with a set of objects, and their task is to ask yes/no questions with the goal to identify the object the experimenter selected from that set using as few questions as possible. Results focused mainly on developmental differences in terms of three outcomes: the number of questions needed to reach the solution; quality of the questions in terms of information gain (i.e., the minimum percentage of the remaining items the question could rule out); kinds of questions asked (i.e. hypothesis-seeking – “is it the sheep?”, constraint-seeking – “does it have four legs?” and pseudoconstraint-seeking – constraint seeking questions used to identify only one card, “Is it something that gives wool?”).</p> <p>In our experiment we wanted to address two questions: First, can we improve categorization performance, that is, the ability to generate cues with higher information gain? Inspired by the notion of basic objects in natural categories, we tested children on three conditions by manipulating the level of abstraction (inclusiveness) of the objects to be categorized: 1. basic-level objects (“sheep”); 2. attribute-specified basic-level objects (i.e., basic-level object specified with three general attributes: “sheep, graze, to bleat, wool”); 3. sub-ordinate objects (“lamb”). Second, are there systematic developmental differences in how our manipulations influence participants’ categorization performance?</p> <p>We asked 18 second grade children (about seven years old) and 18 fourth/fifth grade children (about 9 to 10 years old) to play six rounds of the Twenty Questions Game. For each round, children were presented with 20 cards displayed on a computer screen, representing a fixed set of 20 objects. Children had to ask yes/no questions to identify an object the computer had randomly selected from the set. There were two sets of objects from different domains – animals versus professions – which were randomly assigned to participants. We expected older children to perform better than younger children. We also hypothesized that the attribute-specified basic-level objects will increase categorization performance compared to basic-level objects and objects from sub-ordinate categories, because this condition offers suggestions (“seeds”) for categorization.</p> <p>We found that overall older performed better than younger children, in terms of the number of questions (older children M = 7.03; younger children M = 8.22) and the information gain of the cues they selected (older children M = 16.45%; younger children M = 11.64%). In addition, we found domain effects. For animals, the basic-level condition with attributes seemed to reduce the differences in terms of</p>

information gain between younger and older children's questions, boosting the performances of younger children and hampering the older ones. Compared to this condition, older children asked questions with higher information gain when given objects from either the basic-level or the sub-ordinate category. Younger children asked questions with lower information gain (compared to the attribute-specified condition) when given objects from the sub-ordinate category. For professions, the two age groups showed the same performance pattern: they performed best when given objects from the basic-level category, and worse when given attribute-specified basic-level objects or objects from sub-ordinate categories. However, younger children showed more dramatic declines in performance.

Our data shows that older children generally outperformed younger children. Apart from domain-related performance differences, younger children's performance seems to be hampered by objects from sub-ordinate object categories, whereas older children seem to perform worse when given attribute-specified objects. Until we had investigated further the causes underlying the differences between domains (e.g., familiarity), seems that basic-level category is the best choice for framing categorization tasks for children between 7 and 10 years old.

Thornton, S. (1982). Challenging "Early Competence": A Process Oriented Analysis of Children's Classifying. *Cognitive Science*, 6: 77–100. doi: 10.1207/s15516709cog0601_3

Denney, D.R.; Denney, N W. (1973). The use of classification for problem solving: A comparison of middle and old age. *Developmental Psychology*, Vol 9(2), 275-278. doi: 10.1037/h0035092

Siegler, R. S. (1977). The Twenty Questions Game as a Form of Problem Solving. *Child Development*, Vol. 48, No. 2, pp. 395-403

3° COMUNICAZIONE ORALE
Guess Who? A study on children's sequential information search
Björn Meder ¹ , Bojana Divjak ² , Gudny Gudmundsdottir ¹ , Jonathan Nelson ¹ , Laura Martignon ²
¹ Max Planck Institute for Human Development, ² Istituto di Matematica - Università Pedagogica di Ludwigsburg Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Germany Phone: 0049-(0)30-82406-239 meder@mpib-berlin.mpg.de
<p>Frequently it is not possible to acquire and process all relevant information before making decisions. When choosing a job candidate, a mate, when diagnosing and treating a patient, one must usually make decisions without having all the relevant information. What governs people's choices of information to acquire? And how do children search for information?</p> <p>Consider a game in which the goal is to identify a person, chosen at random from among several people, with the smallest number of yes-or-no questions (e.g., "Is the person wearing earrings?"). It is not practical (and is often impossible) to check which of all possible sequences of questions is most efficient. Are any heuristic or stepwise-optimal strategies (e.g., information-theoretic accounts) effective? Does it depend on what statistical environment the stimuli are chosen from?</p> <p>Based on computational analyses of different models of information search (Nelson, 2005; Nelson, McKenzie, Cottrell, & Sejnowski, 2010), we used such an identification task to examine children's information-search behavior. We focused on three research questions: i) Do children have intuitions regarding the usefulness of questions, in different environments? ii) Does children's information search behavior adapt to environmental structure, over the course of learning? iii) Do information-search strategies transfer from one task to another?</p> <p>Two environments with different statistical structure regarding the distribution of the cues were created. The <i>Representative Environment</i> contained a similar numbers of male and female people, while the <i>Nonrepresentative Environment</i> contained predominantly male people. Manipulating the statistical structure of the game affects the usefulness of the available questions and the order in which one should make informational queries. We used exhaustive search to determine the optimal sequence of questions (i.e., the trees with minimum average path length) in the two environments. The identified trees then served as benchmark to examine the performance of information-theoretic accounts (e.g., reduction of uncertainty, Shannon, 1948) and heuristic models. Remarkably, a simple heuristic strategy—asking about the feature possessed by closest to half of the possible individuals—identifies the optimal sequence of questions in both environments. We refer to this strategy as the <i>Split-Half-Heuristic</i>. Its computational simplicity makes it a plausible model for information search. Remarkably, we have shown that in these environments (i) the split-half heuristic is mathematically equivalent to stepwise information gain (Lindley, 1956) and Kullback-Leibler divergence (Kullback & Leibler, 1951), (ii) the split-half heuristic does analytically follow from a confirmation-theoretic analysis for (at least some) confirmation measures (including Crupi, Tentori, & Gonzalez's (2007) z measure), and (iii) the split-half heuristic identifies the shortest path identified through exhaustive search. Thus, our analyses demonstrate the mathematical equivalence of rational benchmarks and a psychologically plausible heuristic.</p>

We conducted an experiment to explore 4th-grade children's strategies in this game, using cards with cartoon faces to represent the possible people. The children adapted their searches to each environment and preferentially asked the best first question in each environment. In the Nonrepresentative Environment, the best first question (beard) initially tied with gender for most popular. In the Representative Environment, a strong majority of children asked the most useful question (gender) first. This could suggest that children's searches are especially efficient in environments whose statistical structures mirrors people's real-world experience. We also examined how search behavior develops with experience. The quality of questions increased after multiple rounds of the game were played, in both environments. Thus, children's search behavior adapts through learning to environmental structure. Finally, we investigated transfer of information-search strategies. We used a structurally similar search task, in which children's goal was to identify a target number, chosen at random from a given interval, by asking a series of yes-no questions (Siegler, 1977). We found that children who played this game first asked better questions in the person guessing game, indicating a transfer of information-search strategies.

We investigated information-search behavior in young children, using a person guessing game. Our results show that even young children have good intuitions what makes a useful question, depending on the statistical structure of the task environment, and that search behavior improves through experience. The findings also show that search behavior is tied to children's experiences in their daily life (e.g., that gender is equally distributed) and that incorporating probabilities that are similar to real-world environments facilitate efficient search. Finally, evidence for transfer of search strategies between different tasks was found. Taken together, our findings suggest that the capacity to evaluate alternative informational queries is already present in young children.

Crupi, V., Tentori, K., & Gonzalez, M. (2007). On Bayesian measures of evidential support: Theoretical and empirical issues. *Philosophy of Science*, 74, 229-252.

Kullback, S., & Leibler, R. A. (1951). Information and sufficiency. *Annals of Mathematical Statistics*, 22, 79-86.

Lindley, D.V. (1956). On a measure of the information provided by an experiment. *Annals of Mathematical Statistics*, 27, 986-1005.

Nelson, J. D., McKenzie, C. R. M., Cottrell, G. W., & Sejnowski, T. J. (2010). Experience matters: information acquisition optimizes probability gain. *Psychological Science*, 21, 960-969.

Nelson, J.D. (2005). Finding useful questions: On Bayesian diagnosticity, probability, impact and information gain. *Psychological Review*, 112, 979-999.

Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423, 623-656.

Siegler, R. S. (1977). The twenty questions game as a form of problem solving. *Child Development*, 48, 395-403.

4° COMUNICAZIONE ORALE
Ways in which en-active, analogue representations by means of coloured tinker-cubes foster Bayesian reasoning and risk assessment in children
Laura Martignon
Istituto di Matematica , Università Pedagogica di Ludwigsburg D-71634 Ludwigsburg
martignon@ph-ludwigsburg.de
<p>Introduction</p> <p>The brain is a machine that searches for and processes information about the environment that surrounds it in order to estimate its various risks and to cope with them. One of the main characteristics of the brain's information processing is its ability both to extract features from categories and to make use of features for categorizing. Often just a few features can "bind together" into a category (Treisman & Galade, 1980). As an example consider the category "rose". If we hear someone describing a flower by saying that it is ornamental and has thorns, the category "rose" usually emerges in our mind. The mind/brain thus judges "having thorns" as a highly diagnostic feature for the category "rose". The neuronal basis for this "binding" of features into neuronal cell assemblies that let categories emerge in our mind is beginning to be understood by computational neuroscience (Ward, L, 2003; Martignon, Deco, Laskey, Freiwald & Diamond, 2000).</p> <p>A vast amount of research has been devoted to the study of how the mind/brain elicits the diagnosticity of a feature for a categorization task in general, and for risk assessment in particular. In mathematical terms, the diagnosticity of a feature like "having thorns" or, to cite a very relevant example from the context of breast cancer diagnostics, "positive mammography", in the given reference class (of ornamental flowers or of women of a certain age) is given by means of a conditional probability. More precisely, the mathematical diagnosticity of a feature is computed by making use of Bayes' Theorem. Yet, whereas spontaneous estimates of the diagnosticity of a feature are performed by the mind/brain with ease, Bayesian reasoning, according to a large body of recent empirical research in cognitive psychology, is marred with biases when information is presented in terms of probabilities. In this context Gigerenzer and colleagues have proven that whenever probabilities are replaced by more "natural" representation formats called natural frequencies humans – adults and children – perform Bayesian assessments without difficulties (Gigerenzer & Hoffrage, 1995; Zhu & Gigerenzer, 2005). These findings have had an impact on school education: we have gone one step further, by letting children construct en-active (in Jerome Bruner's sense) representations of populations by means of tinker-cubes, and encode feature information by making use of different colours (Martignon & Krauss, 2009). Trained with these materials children's Bayesian reasoning can be fostered in a sustainable manner.</p> <p>Method</p> <p>Fourth-graders of six different classes in two Berlin Schools were pre-tested in four types of tasks: a) a typical Bayesian task with pictorial information composed of icons representing individuals of a population, b) comparing risks by means of establishing which of two conditional probabilities is larger, c) comparing risks and benefits by comparing probabilities of loss and of gain, d) establishing risk reduction by comparing conditional probabilities.</p> <p>During an intervention of three full hours during three different days children were instructed in en-</p>

active construction of representations and in en-active encoding of information by means of tinker-cubes of different colors.

Three months later children were post-tested by means of a test containing the same four types of tasks of the pre-test with different cover stories.

The analysis of results included a comparison of pre- and post-test performance and a comparison of performances for each individual type of task.

Results

Results reveal that pictorial information composed of icons representing individuals of given populations or reference classes fosters children's understanding of Bayesian categorization even without instruction, although en-active instruction enhances considerably and significantly their categorization performance.

Comparisons of conditional probabilities for risk assessment are also fostered in sustainable way by instruction with hands-on activities with tinker-cubes. Finally, working with tinker-cubes also enhances children's understanding of risk reduction.

Summary

We investigated the effects of instruction based on en-active representations Bayesian reasoning and risk assessment of young children. The effects are very satisfactory and support recent endeavors to instruct children conditional probabilities, Bayesian reasoning and risk assessment at an early stage.

Gigerenzer, G., & Hoffrage, U. (1995). How to improve Bayesian Reasoning Without Instruction: Frequency formats. *Psychological Review*, 102, 684-704

Treisman, A. and Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, Vol. 12, No. 1, pp. 97-136

Martignon, L., Deco, G., Laskey, K., Freiwald, W. and Diamond, M. (2000). Neural Coding: Higher-Order Temporal Patterns in the Neurostatistics of Cell Assemblies, *Neural Computation*, Vol. 12, No. 11, 2621-2653

Martignon, L. & Krauss, S. (2009) Hands on activities with fourth-graders: a tool box of heuristics for decision making and reckoning with risk. *International Electronic Journal for Mathematics Education*, Vol.4, Number 3, 117-148

Ward, L. (2003). Synchronous neural oscillations and cognitive processes". *Trends Cogn. Sci.* 7 (12): 553-9

Zhu, L., and Gigerenzer, G. (2006) Children can solve Bayesian problems: The role of representation in mental computation. *Cognition*, No. 98, 287-308

Il sistema comunicativo-linguistico: relazioni co-occorrenti e predittive tra gesti e linguaggio nello sviluppo tipico e atipico
Organizzatrici del simposio Tiziana Aureli* , Paola Perucchini**
*Università di Chieti-Pescara, Università Roma Tre
t.aureli@unich.it
Discussant del simposio Alessandra Sansavini
Università di Bologna
alessandra.sansavini@unibo.it
<p>Nonostante esista un generale consenso sull'ipotesi che gesti e linguaggio facciano parte di un medesimo sistema comunicativo[1, 2], quale sia precisamente la natura della loro relazione è un argomento di discussione ancora aperto. Questo simposio indaga lo sviluppo dei gesti come componente di tale sistema, che assolvono una funzione sia predittiva del linguaggio che di integrazione. Allo scopo, presenta lavori nati in contesti di ricerca differenti, che studiano lo sviluppo sia tipico che atipico, in età diverse e con ottica trasversale oppure longitudinale.</p> <p>Il lavoro di Perucchini e Aureli indaga specifiche relazioni tra gesti deittici e linguaggio nelle fasi iniziali delle rispettive produzioni, osservando i primi nei contesti comunicativi che elicitano diverse forme di intenzionalità comunicativa e analizzando il secondo rispetto alla composizione del lessico.</p> <p>Il lavoro di Fasolo e D'Odorico indaga la relazione tra combinazioni gesto-linguaggio e successive combinazioni verbali. L'ipotesi è che le forme transdali suppletive e complementari predicano abilità linguistiche diverse, relative all'acquisizione della sintassi e del lessico rispettivamente.</p> <p>Il lavoro di Salerno e Suttora indaga la relazione gesto-linguaggio nei bambini nati pretermine, trovando un uso prolungato dei gesti nel sottogruppo con svantaggio evolutivo-linguistico; trova inoltre che non solo i gesti ma anche i gesti combinati alle parole predicano le successive competenze verbali.</p> <p>Il lavoro di Savini e Sansavini approfondisce lo studio dei prematuri modellando le traiettorie evolutive della loro competenza comunicativa e linguistica tra 9 e 18 mesi. I risultati mostrano un aumento di tale competenza e tuttavia significative differenze con i nati a termine in entrambe le curve della produzione gestuale e della comprensione linguistica.</p> <p>Il lavoro di Capirci e Cristilli analizza il mantenimento della referenza nelle narrazioni di bambini in età prescolare e scolare. I risultati mostrano la prevalenza delle strategie anaforiche rappresentative e in particolare la loro funzione compensatoria in caso di ridotta referenzialità linguistica.</p>
Bibliografia
[1] Corballis, M.C. (2002) <i>From hand to Mouth. The origins of language</i> . Princeton University Press [trad. it., <i>Dalla mano alla bocca</i> , Raffaello Cortina Editore, 2008].
[2] Tomasello, M. (2008). <i>Origins of Human Communication</i> , MIT Press [trad. it. <i>Le origini della comunicazione umana</i> , Raffaello Cortina Editore, 2009]

1° COMUNICAZIONE ORALE
GESTO DI INDICARE E PRIMO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO: EFFETTI DELL'INTENZIONE DEL GESTO E DELLA COMPOSIZIONE DEL LESSICO
Tiziana Aureli *, Paola Perucchini **
<i>*Università di Chieti-Pescara ** Università RomaTre</i>
t.aureli@unich.it
<p>Introduzione</p> <p>In letteratura vi è accordo sulla relazione tra produzione gestuale e successivo sviluppo linguistico. Più specificatamente, il gesto di indicare comunicativo si è dimostrato predittivo del linguaggio alla fine del secondo anno di vita (Bates et al., 1979; Butterworth e Morrisette, 1996; Camaioni et al. 2004; Desrochers, Morisette, Ricard, 1995; Fasolo e D'Odorico, 2002). Tuttavia, i risultati sono difficilmente comparabili, dato che le misure utilizzate per esaminare la relazione tra indicare e linguaggio differiscono tra gli studi; sono anche incompleti nell'analisi sia dei gesti che del linguaggio, dal momento che non distinguono l'intenzionalità comunicativa dei primi né la composizione lessicale del secondo. Inoltre, pur se è stato analizzato il legame tra l'indicazione e altri gesti considerati suoi precursori - estensione del dito indice (Fogel e Hannan, 1985; Blake, O'Rourke, Borsellino, 1994; Masataka, 2003; Perucchini et al., 2009) e prensione a vuoto (Franco e Butterworth, 1996; Perucchini et al, 2009) - non è stata indagata la loro relazione con il linguaggio.</p> <p>Lo studio presentato si propone di esaminare la relazione longitudinale tra gesto di indicare a 9-12 mesi e linguaggio a 18-24 mesi, nonché tra i possibili precursori del gesto, come l'estensione del dito indice e la prensione a vuoto, e il linguaggio. Nel primo caso, ci si aspetta di trovare relazioni specifiche in dipendenza dalla funzione richiestiva o dichiarativa del gesto. Nel secondo caso, si vuole indagare se l'estensione del dito indice, in quanto parte del sistema di attenzione/orientamento verso gli oggetti, sia più correlato alla produzione linguistica rispetto alla prensione a vuoto, in quanto derivata dall'azione diretta sugli oggetti. Tali relazioni sono indagate rispetto alla composizione lessicale del linguaggio, in considerazione dell'aumento considerevole delle parole funzionali e grammaticali rispetto a quelle comuni nel periodo di età considerato.</p> <p>Metodo</p> <p>Sono stati osservati longitudinalmente in laboratorio 47 bambini (21 maschi e 26 femmine) a 9 e 12 mesi, sottoposti a una prova di produzione dell'indicare in contesto sia richiestivo che dichiarativo (Camaioni et al., 2004). Sono stati codificati i gesti prodotti dai bambini durante la prova, distinguendoli in estensione del dito indice, gesto di indicare e prensione ritualizzata. Il linguaggio dei bambini è stato valutato a 18 e a 24 mesi tramite il Primo Vocabolario del Bambino (PVB) (Caselli & Casadio, 1995) compilato dalla madre. Sono state usate come misure il numero totale di parole prodotte, il numero di nomi (incluso le produzioni riferite alle categorie Nomi, Persone, Routine) e il numero di parole grammaticali (incluso Predicati, Funtori, Avverbi, Verbi modali).</p> <p>Risultati</p> <p>Le analisi preliminari rivelano un aumento significativo della produzione di gesti di indicare e di prensione tra 9 e 12 mesi (t-student $p < 0,05$). Tra 18 e 24 mesi aumenta anche il numero complessivo di parole prodotte.</p> <p>In considerazione della ridotta capacità gestuale, i bambini sono stati divisi in due gruppi (alti e bassi)</p>

utilizzando la mediana come cut-off per tutte le variabili considerate. Dalle analisi non parametriche (*phi*) risulta che il gruppo di bambini classificato come “alto” nella produzione di gesti di indicazione nel contesto richiestivo a 9 mesi, è anche “alto” nel lessico complessivo a 18 e 24 mesi ($p = 0,017$), nelle parole grammaticali a 18 mesi ($p = .017$) e nei nomi a 24 mesi ($p = .01$). Il gruppo di bambini che a 9 mesi si colloca sopra la mediana nell'estensione del dito indice prodotta nel contesto dichiarativo, è anche alto nel lessico grammaticale sia a 18 che 24 mesi ($p = 0,008$ e $p = 0,045$ rispettivamente) nonché nel vocabolario complessivo e nel lessico di nomi a 24 mesi ($p = 0,045$). Di contro, i bambini che a 12 mesi usano di più i gesti di prensione nel contesto dichiarativo, producono a 18 mesi un numero ridotto di parole grammaticali ($p = 0,05$).

Discussione

I risultati confermano una forte relazione tra produzione iniziale del gesto di indicare e le prime fasi dello sviluppo del linguaggio, evidenziando tuttavia differenze significative rispetto al contesto in cui l'indicazione viene utilizzata e al tipo di capacità lessicale del bambino. Emerge inoltre il ruolo che in tale relazione giocano i precursori del gesto di indicare, quali l'estensione del dito indice nel contesto dichiarativo e la prensione a vuoto in quello richiestivo.

Bibliografia

- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. NY: Academic Press.
- Butterworth G., Morissette P. (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 14(3), 219-231
- Blake, J., O'Rourke, P., & Borzellino, G. (1994). Form and function in the development of pointing and reaching gestures. *Infant Behavior and Development*, 17, 195-203.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F., & Colonesi, C., (2004). The role of declarative pointing in developing a theory of mind. *Infancy*, 5, 291-308.
- Caselli, M.C. & Casadio, P. (1995). *Il Primo Vocabolario del Bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano, Angeli.
- Desrochers, S., Morissette, P. & Ricard, M. (1995). Two perspectives on pointing in infancy. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Fasolo, M., D'Odorico, L. (2002). Comunicazione gestuale nei bambini con sviluppo del linguaggio rallentato: una ricerca longitudinale. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 119-138
- Fogel, A. & Hannan, T.E. (1985). Manual actions of nine to fifteen-week-old human infants during face-to-face interactions with their mothers. *Child Development*, 56, 1271-1279
- Franco, F. & Butterworth, G. (1996). Pointing and social awareness: Declarative and requesting in the second year. *Journal of Child Language*, 23 (2), 307-336.
- Masataka, N. (2003). From index-finger extension to index-finger pointing: ontogenesis of pointing in preverbal infants. In S. Kita (ed.), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet* (pp.69-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perucchini P., Aureli T., Palazzo A. Nicolò R., (2009) “Dall'azione all'indicare tra 9 e 18 mesi d'età: due contesti comunicativi a confronto”, *Età Evolutiva*, 93, 62-69.

2° COMUNICAZIONE ORALE
“GESTO PIÙ PAROLA”: IL VALORE PREDITTIVO DELLE COMBINAZIONI COMPLEMENTARI E SUPPLETIVE.
Mirco Fasolo e Laura D’Odorico
<i>Università degli Studi di Milano-Bicocca</i> <i>Piazza dell’Ateneo Nuovo, 1 20126 - Milano</i>
mirco.fasolo@unimib.it
<p>Introduzione</p> <p>Nel corso delle prime fasi dello sviluppo comunicativo i gesti sembrano svolgere un importante ruolo facilitatore, costituendo una modalità di espressione alternativa in una fase durante la quale la comunicazione linguistica non è ancora adeguatamente sviluppata, e permettendo al bambino di comunicare per mezzo dei gesti dei significati difficili da trasmettere verbalmente. Recentemente, alcuni autori hanno evidenziato come tale continuità sia rintracciabile anche tra la precoce capacità di produrre enunciati transmodali, costituiti da combinazioni di gesto e parola, e la successiva produzione di combinazioni verbali, costituite da due o più parole (Rowe e Goldin-Meadow, 2009; Iverson e Goldin-Meadow, 2005; Capirci, Iverson, Pizzuto e Volterra, 1996). I risultati lasciano ipotizzare che le combinazioni transmodali suppletive possano svolgere un ruolo facilitatore per la successiva abilità combinatoriale, consentendo al bambino di comunicare due informazioni (una trasmessa dal gesto, l’altra dalla parola; ad esempio, il bambino indica una bambola e dice “dorme”) all’interno di un unico enunciato, prima che ciò possa essere fatto attraverso la combinazione di due parole.</p> <p>Tuttavia, nessuna ricerca ha indagato quale possa essere il ruolo svolto dalle combinazioni transmodali complementari, dove gesto e parola hanno il medesimo referente (ad esempio, il bambino indica una palla e dice “palla”).</p> <p>L’ipotesi alla base del presente studio è che le combinazioni transmodali complementari e suppletive siano rappresentative di due diverse strategie comunicative del bambino, e che possano quindi predire diverse abilità linguistiche: le combinazioni complementari rifletterebbero il tentativo da parte del bambino di produrre enunciati più lunghi, predicendo la lunghezza dell’enunciato nelle tappe di sviluppo successive; le combinazioni suppletive rifletterebbero il tentativo di produrre enunciati più complessi, predicendo la successiva produzione di enunciati a tre e più argomenti.</p> <p>Metodologia</p> <p>Soggetti e procedura</p> <p>Il presente studio ha valutato la produzione spontanea di gesti e parole in un gruppo di 24 soggetti, osservati longitudinalmente all’età di 18 e 24 mesi.</p> <p>I bambini erano videoregistrati durante delle sedute di gioco in interazione libera con la loro madre. Nel corso della seduta, della durata di circa 30 minuti, erano proposti al bambino sei giochi, secondo una sequenza temporale uguale per tutti i soggetti e per tutte le sedute.</p> <p>Codifiche</p> <p>Lo sperimentatore ha codificato i gesti (deittici e convenzionali), le produzioni preverbal, e le parole prodotte dal bambino. Gli enunciati contenenti almeno una parola sono stati classificati sulla base del numero di argomenti contenuti (soggetto, predicato, complemento). Gli enunciati contenenti almeno una</p>

parola e un gesto sono stati codificati come combinazioni transmodali, e classificati come combinazioni transmodali complementari (gesto e parola esprimono un'unica informazione) o supplementari (il gesto esprime una informazione diversa da quella espressa verbalmente).

Misure

Lo sviluppo linguistico del bambino è stato valutato considerando il numero di parole diverse (radici) prodotte (sviluppo lessicale), la lunghezza media dell'enunciato (sviluppo grammaticale), e la percentuale di enunciati contenenti due, tre o più argomenti (sviluppo sintattico). L'utilizzo delle combinazioni transmodali è stato valutato considerando il numero di differenti associazioni gesto+parola, indipendentemente dal numero di volte che tali associazioni sono state prodotte (ad esempio, se il bambino indicava la palla dicendo "palla" in tre occasioni durante la seduta osservativa, la combinazione veniva conteggiata una sola volta).

Risultati

I principali risultati hanno evidenziato come l'ampiezza del vocabolario a 18 mesi fosse predittiva dell'ampiezza del lessico (test non parametrico rho di Spearman per campioni indipendenti, $r=.605$; $p<.001$) e della lunghezza media dell'enunciato ($r=.449$; $p<.014$) rilevati a 24 mesi; tali misure, invece, non erano predittive dell'abilità sintattica esibita 6 mesi dopo ($r=.205$; $p<.180$). Inoltre, relativamente alle combinazioni transmodali, le combinazioni complementari, ma non quelle suppletive, erano positivamente correlate con la successiva ampiezza del vocabolario ($r=.519$; $p<.007$) e con la lunghezza media dell'enunciato ($r=.396$; $p<.034$); le combinazioni suppletive, ma non quelle complementari, erano positivamente correlate con la percentuale di enunciati a tre e più argomenti prodotti a 24 mesi ($r=.490$; $p<.038$).

Nel loro complesso i risultati sembrano confermare l'ipotesi che le combinazioni complementari e suppletive identifichino competenze diverse: mentre le combinazioni complementari possono essere rappresentative di una strategia volta all'allungamento dell'enunciato, le combinazioni suppletive sembrano favorire un successivo sviluppo della complessità comunicativa.

Bibliografia

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.

Capirci, O., Iverson, M.J., Pizzuto, E., Volterra, V. (1996). Communicative gestures during the transition in two-word speech. *Journal of Child Language*, 23, 645-673.

Fasolo, M., D'Odorico, L. (2002). Comunicazione gestuale nei bambini con sviluppo del linguaggio rallentato: una ricerca longitudinale. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 119-138.

Iverson, J.M., Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, 367-371.

Rowe, M.L., Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 12, 182-187.

3° COMUNICAZIONE ORALE
SVILUPPO COMUNICATIVO-GESTUALE E LINGUISTICO DEI BAMBINI NATI PRETERMINE NEL SECONDO ANNO DI VITA
Nicoletta Salerni e Chiara Suttora
<i>Dipartimento di Psicologia - Università degli Studi di Milano - Bicocca</i>
nicoletta.salerni@unimib.it
<p>Introduzione</p> <p>L'eterogeneità dei pattern di sviluppo e degli esiti evolutivi conseguenti alla nascita prematura è un tema ampiamente discusso in letteratura e, anche in riferimento al dominio comunicativo-linguistico, le ricerche condotte documentano la presenza di percorsi evolutivi rallentati e/o atipici (Rvachew, Creighton, Feldman, & Suave, 2005; Kern & Gayraud, 2007). Risulta quindi rilevante, soprattutto in un'ottica di prevenzione primaria, l'individuazione di indicatori precoci in grado di segnalare l'eventuale presenza di andamenti atipici nel processo di sviluppo del linguaggio dei bambini nati pretermine. Negli ultimi decenni numerosi lavori hanno indagato le relazioni intercorrenti tra comportamento gestuale e linguaggio, enfatizzandone l'importanza all'interno del più ampio processo di sviluppo comunicativo e identificando nel primo un importante precursore dell'altro (Desrochers, Morissette, & Ricard, 1995; Capirci, Iverson, Pizzuto, & Volterra, 1996; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Sebbene studi analoghi siano stati condotti anche con bambini appartenenti a diverse popolazioni con sviluppo atipico, i dati riguardanti lo sviluppo della comunicazione gestuale nei prematuri risultano estremamente esigui e ottenuti utilizzando strumenti di valutazione tra loro eterogenei.</p> <p>Con il presente studio si propone di fornire un contributo in quest'area di ricerca esplorando lo sviluppo della produzione comunicativo-gestuale in un gruppo di bambini nati pretermine nel duplice intento di verificare se le linee di sviluppo della comunicazione gestuale siano paragonabili a quelle individuate nei bambini con sviluppo tipico e di indagare le relazioni intercorrenti tra le precoci capacità comunicative-gestuali dei bambini e il loro primo sviluppo lessicale e grammaticale.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato allo studio 16 bambini nati prematuri, di età gestazionale media di 30 settimane e con un peso alla nascita medio di 1340 grammi. Ciascun bambino, a 12, 18 e 24 mesi di età corretta, ha partecipato ad una seduta osservativa di interazione madre-bambino.</p> <p>Sono stati, quindi, classificati tutti i comportamenti gestuali (deittici, referenziali ed enfatici) considerando, inoltre, quelli prodotti in combinazione con una produzione di tipo verbale.</p> <p>Data l'assenza di un unico gruppo di controllo osservato longitudinalmente, le competenze comunicativo-gestuali di questi bambini sono state messe a confronto con quelle rilevate in due gruppi di bambini nati a termine, il primo osservato a 12 mesi, il secondo a 18 e a 24.</p> <p>Solo nei bambini nati pretermine sono stati, inoltre, valutati il livello di sviluppo mentale e motorio, attraverso la somministrazione delle BSID (Bayley, 1993), e il livello di sviluppo linguistico, mediante osservazione indiretta e diretta.</p> <p>Risultati</p> <p>Per quanto riguarda sia la produttività, sia la composizione del repertorio gestuale dei bambini esaminati, le analisi condotte tramite il test di Mann-Whitney non hanno evidenziato la presenza di</p>

differenze significative imputabili al fattore prematurità. Tuttavia, prendendo in considerazione le combinazioni di gesto e parola, i risultati evidenziano come, sia a 18 ($U=237$; $p=.000$) che a 24 mesi ($U=209.5$; $p=.002$), tali forme di transizione transmodale caratterizzino in misura maggiore il repertorio comunicativo dei bambini nati a termine.

In riferimento ai soli bambini nati pretermine, sono stati individuati due profili specifici di sviluppo gestuale: il primo caratterizzato da un incremento lineare nella frequenza dei gesti prodotti, il secondo contraddistinto da un aumento della produttività tra i 12 e i 18 mesi e da un successivo decremento tra i 18 e i 24 mesi.

Infine, le indagini relative alle relazioni intercorrenti tra comunicazione gestuale e sviluppo del linguaggio hanno permesso di evidenziare come gli indici che meglio predicono le competenze verbali di questi bambini siano rappresentati dalla presenza, nel loro repertorio, del gesto di indicazione (con i Types, $r=.55$; $p<.05$) e dalla produzione di combinazioni di gesto e parola (con le combinazioni di parole, $\rho=0.79$; $p<.001$).

Conclusioni

Nel complesso, le osservazioni condotte evidenziano come il fattore prematurità non sembri ricoprire un ruolo determinante nell'influenzare lo sviluppo dei gesti comunicativi; tuttavia, un dato rilevante sembra essere quello riferito alla produzione di combinazioni di gesto e parola, riguardo alla quale è stato possibile individuare un ritardo di circa 6 mesi rispetto a quanto osservato nei bambini nati a termine.

L'importanza di tale modalità comunicativa all'interno del processo di sviluppo linguistico è testimoniata dall'associazione riscontrata tra tali forme di transizione transmodale e la successiva produzione di combinazioni di parole.

L'esame delle differenze individuali, inoltre, ha portato all'individuazione di un sottogruppo di bambini nati pretermine che, a fronte di un maggiore svantaggio evolutivo, mostrano un ricorso prolungato nel tempo alla modalità comunicativa di tipo gestuale.

Infine, per quanto concerne il legame tra gesti comunicativi e linguaggio, i risultati emersi hanno rilevato la presenza di alcune importanti relazioni simili a quelle individuate negli studi condotti con bambini con sviluppo tipico.

Bibliografia

Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23 (3), 645-673.

Desrochers, S., Morissette, P., & Ricard, M. (1995). Two perspectives on pointing in infancy. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*: Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological science*, 16(5), 367-371.

Kern, S., & Gayraud, F. (2007). Influence of preterm birth on early lexical and grammatical acquisition. *First language*, 27(2), 15-173.

Rvachew, S., Creighton, D., Feldman, N., & Suave, R. (2005). Vocal development of infants with very low birth weight. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(4), 275-294.

4° COMUNICAZIONE ORALE
SVILUPPO COMUNICATIVO-LINGUISTICO IN NATI PRETERMINE CON ETÀ GESTAZIONALE ESTREMAMENTE BASSA: UNO STUDIO LONGITUDINALE DAL PRIMO AL SECONDO ANNO DI VITA
Silvia Savini, Alessandra Sansavini
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna</i>
silvia.savini3@unibo.it
<p>Introduzione</p> <p>I nati pretermine, in particolare i nati con età gestazionale estremamente bassa (ELGA, ≤ 28 settimane), costituiscono una popolazione a rischio la cui sopravvivenza è considerevolmente aumentata nell'ultimo decennio. Le difficoltà dei nati pretermine con elevata immaturità neurologica alla nascita sono state riscontrate in specifiche competenze linguistiche in età prescolare e scolare (per rassegne si veda Guarini e Sansavini, 2010; Sansavini e Guarini, 2010). Pochi sono gli studi longitudinali condotti nei primi anni di vita che hanno indagato accanto alla produzione lessicale e grammaticale (D'Odorico <i>et al.</i>, 2010; Fasolo <i>et al.</i>, 2010; Sansavini <i>et al.</i>, 2010a), lo sviluppo della comprensione lessicale e/o della produzione gestuale (Cattani <i>et al.</i>, 2010; Salerni e Suttora, 2009; Sansavini <i>et al.</i>, 2010b; Stolt <i>et al.</i>, 2009). Tuttavia, rispetto a queste competenze, solo molto recentemente si è iniziato a condurre studi longitudinali specificamente sui nati ELGA nei primi due anni di vita attraverso l'uso di strumenti di valutazione diretta e indiretta (Sansavini <i>et al.</i>, 2011).</p> <p>Obiettivi</p> <p>Questo studio si è proposto di esaminare longitudinalmente lo sviluppo delle competenze linguistiche globali, lessicali e gestuali dei nati ELGA dal primo al secondo anno di vita confrontandole con quelle di un campione di bambini nati a termine attraverso l'uso di strumenti diretti e indiretti e di individuare i bambini con ritardi evolutivi. Si ipotizza che la nascita pretermine caratterizzata da estrema immaturità, in assenza di danni neurologici, costituisca un fattore di rischio per lo sviluppo comunicativo-linguistico comportando una precoce differenziazione nelle traiettorie di tali competenze e una più alta probabilità di ritardi evolutivi rispetto ai bambini nati a termine.</p> <p>Metodo</p> <p>17 bambini ELGA di madre lingua italiana, con un'età gestazionale ≤ 28 settimane, esenti da danni cerebrali, e un gruppo di controllo di 11 bambini nati a termine sani, comparabili per caratteristiche socio-demografiche, sono stati osservati longitudinalmente a 9, 12, 15 e 18 mesi di vita (età corretta per i nati ELGA) mediante la somministrazione ai genitori del questionario "Il Primo Vocabolario del Bambino"-PVB "Gesti e Parole" forma lunga (Caselli e Casadio, 1995) per valutare la comprensione linguistica globale (di frasi) e lessicale (di parole), la produzione gestuale (di gesti/azioni) e lessicale (di parole). Lo sviluppo linguistico è stato inoltre esaminato a 12 e 18 mesi mediante le scale Bayley-III e quello cognitivo e motorio a 12 mesi (Bayley, 2006).</p> <p>Risultati</p> <p>L'analisi multilivello condotta sui dati del PVB ha mostrato come i punteggi delle quattro competenze esaminate aumentino significativamente in funzione dell'età in entrambi i campioni. Le traiettorie evolutive dei nati ELGA si differenziano significativamente rispetto a quelle dei nati a termine tra i 9 e i 18 mesi nella comprensione linguistica globale ($p=.018$) con un minor numero di frasi comprese, nella</p>

comprensione lessicale con un minor numero di parole comprese (tendenza, $p=.071$) e nella produzione gestuale ($p=.006$) con un minor repertorio di gesti/azioni prodotti, mentre non sono emerse differenze nella produzione lessicale. Rispetto alla variabilità inter-individuale, sono emerse differenze significative nelle suddette competenze nel livello iniziale di sviluppo e nella pendenza della curva di crescita della comprensione e della produzione lessicale di tutti i bambini esaminati. L'analisi della varianza a misure ripetute condotta sui punteggi delle Scale Bayley-III a 12 e 18 mesi ha mostrato uno sviluppo linguistico significativamente meno avanzato dei nati ELGA rispetto ai nati a termine ($p=.015$). Differenze significative, con punteggi più bassi nei nati ELGA, sono emerse anche nelle competenze cognitive ($p=.006$) e fine-motorie ($p=.043$) all'età di 12 mesi. Infine, benché il gruppo dei bambini ELGA presenti punteggi linguistici, cognitivi e motori medi che rientrano all'interno di un range normale rispetto ai valori normativi a tutte le età esaminate, alcuni di essi mostrano ritardi in uno o più aspetti dello sviluppo, evidenziabili a partire dai 12 mesi.

Discussione

La nascita pretermine con estrema immaturità, in assenza di danno neurologico, costituisce un fattore di rischio per l'iniziale sviluppo comunicativo-linguistico, come evidenziato dall'uso sia del questionario PVB che delle scale Bayley-III. I risultati del presente studio permettono di avanzare nuove riflessioni sulla precocità della differenziazione delle traiettorie evolutive, in particolare della comprensione linguistica e della produzione gestuale, nei nati ELGA che possono costituire i precursori delle difficoltà linguistiche riscontrate in letteratura in questa popolazione in età prescolare e scolare. Il proseguimento di questo studio longitudinale permetterà di descrivere l'evoluzione delle traiettorie delle competenze linguistiche dei nati ELGA ad età successive.

Bibliografia

Bayley, N. (2006). *Scales of Infant and Toddler Development. Third Edition*. San Antonio, TX, USA:Harcourt Assessment, Inc.

Caselli M.C., Casadio (1995). *Il Primo Vocabolario del Bambino*. Milano: Franco Angeli.

Cattani A., Bonifacio S., Fertz M.C., Iverson J.M., Zocconi E., Caselli M.C. (2010). Communicative and linguistic development in preterm children: a longitudinal study from 12 to 24 months. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45,162-173.

D'Odorico, L., Majorano, M., Fasolo, M., Salerni, N., Suttura, C. (2010). Characteristics of phonological development as a risk factor for language development in Italian-speaking pre-term children: a longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25 (1), 53-65.

Fasolo, M., D'Odorico, L., Costantini, A., Cassibba, L.R. (2010). The influence of biological, social, and developmental factors on language acquisition in pre-term born children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13 (3), 1-11.

Guarini A., Sansavini A. (2010). Sviluppo cognitivo e competenze linguistiche orali e scritte nei nati pretermine: traiettorie evolutive a rischio o atipiche? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 14, 3-32.

Salerni N., Suttora C. (2009). Comunicazione gestuale e sviluppo linguistico nei bambini nati pretermine: uno studio longitudinale a 12 e a 18 mesi d'età. *Età Evolutiva*, 93, 88-95.

Sansavini, A., Guarini, A. (2010). Nascita pretermine e sviluppo cognitivo e linguistico. In S. Vicari & M. C. Caselli (a cura di), *Neuropsicologia dello sviluppo* (pp. 281-292). Bologna: Il Mulino.

Sansavini A., Guarini A., Justice, L.M., Savini, S., Broccoli, S., Alessandrini, R., Faldella, G. (2010a).

Does Preterm Birth Increase a Child's Risk for Language Impairment? *Early Human Development*, 86, 765-772.

Sansavini, A., Guarini, A., Savini, S., Alessandrini, R., Faldella, G. (2010b). Sviluppo lessicale e gestuale in nati pretermine: uno studio longitudinale nel secondo anno di vita. Relazione presentata al *XXIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, Bressanone, 26-28 settembre.

Sansavini, A., Savini, S., Guarini, A. (2011, in stampa). Cognitive, motor and communicative-linguistic developmental trajectories of extremely low gestational age preterms compared to full-terms: a longitudinal study in the first year of life. In A. Columbus (Ed.) *Advances in Psychology*, vol. 85. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Stolt S., Haataja L., Lapinleimu H., Lehtonen L. (2009). The early lexical development and its predictive value to language skills at 2 years in very-low-birth-weight children. *Journal of Communication Disorders*, 42,107-123.

5° COMUNICAZIONE ORALE
LE FUNZIONI ANAFORICHE DELLA GESTUALITÀ NEL RACCONTO DEI BAMBINI
Olga Capirci, Carla Cristilli
<i>ISTC-CNR, Roma; Università "l'Orientale", Napoli</i>
olga.capirci@istc.cnr.it
<p>La narrazione è una misura eccellente e quasi naturalistica del linguaggio spontaneo del bambino: riflette strutture linguistiche, conoscenze e abilità socio-emozionali, data la loro alta frequenza nelle vite dei bambini e la loro natura interattiva. La continuità referenziale, che costituisce uno dei principali fenomeni coesivi di un testo, è assicurata dall'utilizzazione di strategie linguistiche in grado di introdurre e mantenere la referenza in maniera chiara e appropriata al contesto. Gli studi acquisizionali sulla capacità di adoperare i diversi tipi di procedimenti anaforici hanno dimostrato che tale abilità è frutto di un processo graduale, ed è un'acquisizione relativamente tardiva (Karmiloff-Smith, 1981; Hickmann, 2003; Kail & Hickmann, 1992; De Weck, 1991). Per quanto riguarda la funzione anaforica della gestualità co-verbale, il primo studioso ad interessarsene è stato McNeill (1992, 2000). McNeill si è occupato soprattutto di indagare la funzione coesiva dei gesti deittici e, in particolare, di quelli di tipo "astratto" e ha messo in luce come, nonostante la semplicità della loro esecuzione, nei bambini i gesti di questo tipo difficilmente compaiono prima dei dodici anni in quanto presuppongono lo sviluppo sia di una capacità simbolica sia di una competenza testuale. Recenti ricerche sulle Lingue dei Segni, hanno però mostrato il ruolo rilevante svolto dalle strategie di rappresentazione "iconiche" per il mantenimento della referenza (Cuxac, 2000; Pizzuto, 2007 e Pizzuto <i>et al.</i>, 2008). Obiettivo del presente lavoro, sarà quello di condurre un'analisi approfondita sia del modo in cui i bambini di 5 e 9 anni imparano ad usare le diverse strategie gestuali (sia deittiche che rappresentative-iconiche) di mantenimento della referenza, sia delle funzioni che queste strategie assolvono in relazione all'acquisizione delle forme di co-referenzialità linguistica. Ipotesi dello studio è che i bambini di 5 anni, che stanno ancora acquisendo la capacità di mantenere la referenza all'interno di un testo, possano usare i gesti per identificare referenti che non sono ancora capaci di riprendere adeguatamente attraverso strategie linguistiche in misura maggiore rispetto ai bambini di 9 anni.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti: 19 bambini (9 M e 10 F) di età compresa fra i 5 e i 6 anni e 19 bambini (8 M e 11 F) di età compresa fra i 9 e i 10 anni di livello socio-culturale medio e medio-alto, tutti destrimani. Prova e procedura: La prova utilizzata per la valutazione della narrazione è un cartone animato privo di espressioni verbali della serie "Tom e Jerry". La somministrazione della prova prevede che il bambino veda per due volte il filmato e in seguito racconti quello che ricorda senza limite di tempo. La prova è stata proposta all'interno del contesto scolastico e tutti i bambini sono stati videoregistrati. Trascrizione e codifica: Le trascrizioni sono state effettuate tramite ELAN (Eudico Linguistic Annotator). Rispetto al parlato, sono stati considerati il numero totale di clausole prodotte da ciascun gruppo di bambini e i procedimenti anaforici utilizzati, distinguendo le forme nominali, pronominali e zero. Per quanto riguarda i gesti, sono stati calcolati il numero totale di quelli prodotti dai due gruppi di bambini e quelli che assolvevano una funzione anaforica, distinguendo le strategie</p>

rappresentative e quelle deittiche e le funzioni anaforiche che queste strategie gestuali assolvevano in relazione a quelle linguistiche (per una definizione puntuale delle categorie linguistiche e gestuali considerate, si rimanda a Cristilli, Capirci, Graziano, 2010).

Risultati

I bambini più grandi hanno prodotto un numero maggiore di clausole (575 vs 379), mostrando di conseguenza un maggior utilizzo sia di gesti (479 vs 281) che di anafore linguistiche (630 vs 403). I bambini più piccoli, tuttavia, utilizzano in quantità maggiore i gesti per assolvere funzioni anaforiche (sul totale dei gesti prodotti: 9,6% vs 5,4%) e ricorrono a un numero decisamente maggiore di anafore gestuali in concomitanza con quelle linguistiche (6,7% vs 4,1%). Le strategie anaforiche di tipo rappresentativo costituiscono la maggioranza di quelle che abbiamo identificato nei bambini di entrambe le fasce di età (a 5 anni il 90%; a 9 anni l'82%), con una maggiore incidenza, tuttavia, di quelle deittiche nei bambini più grandi. Infine, mentre i bambini di 9 anni utilizzano le anafore gestuali quasi esclusivamente per "integrare" quelle linguistiche (79,3%), quelli di 5 anni ricorrono molto frequentemente ai gesti per disambiguare (51,4%) o, in misura minore, per "supplementare" (20%) forme di ripresa anaforica poco precise o troppo generiche. Le significatività delle differenze emerse dalle analisi descrittive saranno testate attraverso analisi della varianza.

Discussione

Nel complesso i risultati mostrano che, quanto minore è la capacità dei bambini di mantenere correttamente la referenza o di farlo in maniera sufficientemente perspicua a livello linguistico, tanto più i gesti assolvono una importante funzione di compensazione. Una funzione che è tuttavia da attribuirsi soprattutto ai gesti di tipo rappresentativo, che non solo costituiscono una strategia dell'espressione più concreta rispetto a quella costituita dai deittici astratti ma che, grazie alla loro iconicità, consentono di riprendere, allo stesso tempo, più referenti.

Bibliografia

- Cristilli, C., Capirci, O., Graziano, M. (2010). Le funzioni anaforiche della gestualità nel racconto dei bambini. In M. Pettorino, A. Giannini, F.M. Dovetto. *La Comunicazione parlata 3. Atti del terzo Congresso Internazionale del gruppo di studi sulla Comunicazione Parlata*. Università degli Studi di Napoli "l'Orientale", Vol I, pp.307-339.
- Cuxac, C. (2000) *La Langue des Signes Française (LSF). Les Voies de l'Iconicité*. Faits de Langues 15-16. Paris: Ophrys.
- De Weck, G. (1991) *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hickmann, M. (2003) *Children's discourse: Person, space and time across languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kail, M. and M. Hickmann (1992) French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge, *First Language*, 12:34, pp. 73-94.
- Karmiloff-Smith, A. (1981) The Grammatical Marking of Thematic Structure in the Development of Language Production, in W. Deutsch (ed.) *The Child's Construction of Language*, London: Academic Press, pp. 121-147.
- McNeill, D. (1992) *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

McNeill, D. (2000) *Language and gestures*. New York: Cambridge University Press.

Pizzuto, E. (2007) Deixis, anaphora and person reference in Signed Languages, in E. Pizzuto, P. Pietrandrea and R. Simone (eds.) *Verbal and Signed Languages. Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, pp. 275-308.

Pizzuto, E., P. Rossini, M.A. Sallandre and E. Wilkinson (2008) Deixis, anaphora and Highly Iconic Structures: Cross-linguistic evidence on American (ASL), French (LSF) and Italian (LIS) Signed Languages, in R. Müller de Quadros (ed.) *Sign Languages: Spinning and unraveling the past, present and future*, Petrópolis/RJ, Brazil: Arara Azul, pp. 475-495.

LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA IN ETÀ PRESCOLARE E SCOLARE: APPLICAZIONE DI STRUMENTI E PROSPETTIVE DI RICERCA
Proponenti: Marina Camodeca & Gabrielle Coppola
<i>Dipartimento di Neuroscienze e Imaging, Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara via dei Vestini 31, Blocco A Psicologia, 66013 Chieti Scalo (CH)</i>
m.camodeca@unich.it, g.coppola@unich.it
Discussant del simposio: Rosalinda Cassibba
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi "A. Moro" di Bari, Palazzo Ateneo, Piazza Umberto I, n. 1, 70121 Bari</i>
cassibba@psico.uniba.it
<p>Le abilità socio-emotive sono alla base di un buon adattamento dei bambini nel gruppo dei pari e fondamento del loro benessere psicologico (Baumgartner, 2010; Denham, 1998; Denham et al., 2003). Tra queste competenze sono incluse, ad esempio, il comportamento prosociale, l'atteggiamento collaborativo con pari e adulti, la regolazione e la comprensione delle emozioni. Tali abilità diventano sempre più salienti dall'età prescolare in poi, quando i bambini cominciano a confrontarsi con il gruppo dei pari e con le norme che regolano tali rapporti, e si arricchiscono di ulteriori aspetti con la crescita, in età scolare e oltre.</p> <p>Le conoscenze approfondite in letteratura sull'influenza della competenza socio-emotiva sullo sviluppo dei bambini non sono sempre accompagnate da conoscenze altrettanto ampie sui metodi per rilevare tali aspetti. I lavori di questo simposio hanno il comune obiettivo di contribuire a colmare questa lacuna presentando l'adattamento italiano di diversi strumenti con varie metodologie.</p> <p>Elia, Cassibba, D'Odorico e Terlizzi presentano la validazione di una scala, compilata dagli insegnanti, per valutare le interazioni tra pari in età prescolare, che viene confrontata con la preferenza sociale e il temperamento. Sulla stessa linea, anche l'intervento di Sette e Baumgartner offre un contributo all'adattamento italiano di due strumenti (completati dagli insegnanti) per la valutazione della competenza sociale dei bambini nella scuola dell'infanzia e della relazione insegnante-bambino, considerata un importante correlato del benessere nel gruppo. Il lavoro di Coppola, Camodeca e Taraschi presenta, invece, dati preliminari di validazione della Puppet Interview, un'intervista ai bambini per valutare la comprensione emotiva in età prescolare. Sempre nell'ambito della competenza emotiva, ma in età scolare, Ciucci e Corso propongono un primo adattamento di una scala per la rilevazione dell'emozionalità e della regolazione emotiva attraverso l'uso di self-report.</p>

Bibliografia

Baumgartner, E. (a cura di) (2010). *Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione*. Milano: Edizioni LED

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press. (Trad. it. *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Roma: Casa Editrice Astrolabio, 2001).

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.

1° COMUNICAZIONE ORALE
LA VALIDAZIONE DELLA “SCALA DI VALUTAZIONE DELLE INTERAZIONI TRA PARI IN ETÀ’ PRESCOLARE” (SVIP)
Lucia Elia*, Rosalinda Cassibba*, Laura D’Odorico^, Maria Terlizzi*
* <i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari, Palazzo Ateneo, Piazza Umberto I, n. 1, 70121 Bari.</i>
^ <i>Università degli Studi di Milano-Bicocca</i>
l.elia@psico.uniba.it
<p>Introduzione</p> <p>Nella valutazione dello sviluppo sociale infantile, le scale di valutazione sono ampiamente utilizzate (Elia e Cassibba, 2008), in quanto esse possono essere agilmente compilate anche da parte di coloro che non hanno molta familiarità con le tecniche osservative (ad esempio, genitori ed insegnanti), dal momento che viene richiesto di esprimere un giudizio quantitativo globale sulla comparsa di ciascuna delle categorie previste, piuttosto che rilevarne ogni singola comparsa (Cassibba e Salerni, 2004). Proprio tale caratteristica, tuttavia, fa sì che vi possa essere un certo grado di soggettività nella valutazione espressa. Alcuni studi, inoltre, riportano come le valutazioni espresse dagli insegnanti, pur essendo ampiamente utilizzate nelle ricerche sullo sviluppo sociale infantile, siano poco attendibili (Renk e Phares, 2004). Oltre alle capacità osservative del valutatore, l’affidabilità dei dati raccolti è legata anche al modo in cui la scala stessa è stata costruita: è importante, ad esempio, che la formulazione degli item sia chiara e che faccia riferimento a comportamenti specifici. A fronte del numero cospicuo di strumenti disponibili, tuttavia, non sempre vi è una valutazione accurata delle proprietà psicometriche dello strumento. Con il presente lavoro, presentiamo i dati relativi alle validazioni della “Scala di valutazione delle interazioni tra pari in età prescolare”(SVIP) messa a punto da D’Odorico, Cassibba e Buono (2000). Tale scala è stata inizialmente ideata per bambini frequentanti il nido, tuttavia i dati che presentiamo sono relativi alla sua validazione per bambini di età prescolare.</p> <p>Metodo</p> <p>Il campione è costituito da 419 bambini di età prescolare (età media= 54.19 mesi, ds= 11.30), di cui 208 maschi. Le insegnanti hanno compilato per ciascun bambino la SVIP (D’Odorico, Cassibba e Buono, 2000), composta da 22 item. All’osservatore viene chiesto di indicare la frequenza di comparsa dei comportamenti descritti. La somma totale dei punteggi (compresi tra 0 e 3) dei 22 item costituisce l’<i>indice delle capacità di interazioni tra pari</i>. Per la valutazione della validità concorrente dello strumento è stata utilizzata la <i>Nomina dei pari</i> (McCandless e Marshall, 1957) che permette di individuare lo status sociometrico del bambino. Per valutare la validità discriminante della SVIP è stato utilizzato il QUIT (Questionario Italiano del Temperamento; Axia, 2002) su un sottocampione di 290 bambini. Tutte le misure citate sono state raccolte contemporaneamente a Novembre/Dicembre (T1). Ad Aprile/Maggio (T2), invece, per indagare la validità predittiva della SVIP, è stata utilizzato lo <i>Schema di codifica per la valutazione delle interazioni</i> che consente di valutare sia la frequenza di iniziative di interazione intraprese (e la qualità emotiva delle stesse: positiva, negativa e neutra) sia la frequenza di iniziative di interazione ricevute da ciascun bambino (Vaughn et al. 2001). Lo schema di codifica è stato utilizzato da un osservatore esterno; in questo modo tutte le misure di sviluppo sociale sono risultate</p>

indipendenti tra loro rispetto alla fonte della valutazione.

Risultati

Il primo passo è stato quello di analizzare la struttura fattoriale e la coerenza interna della SVIP. L'analisi delle Componenti Principali (ACP), con rotazione Varimax, effettuata sui 22 item ha estratto una soluzione a 3 fattori che spiega il 51.42% della varianza totale. Il primo fattore estratto (n. item=12) denominato "qualità dell'interazione tra pari" (INT-PARI) spiega il 24.2% di varianza ($\alpha=.86$); il secondo fattore (13.7% di varianza spiegata) racchiude tutti gli item (n. item=5) che valutano la presenza di comportamenti prosociali (PROSOC) ($\alpha=.76$); l'ultimo fattore (13.5% di varianza spiegata) include tutti quegli item (n. item=5) che indicano la capacità del bambino di ricercare il contatto sociale (SOC) ($\alpha=.72$). Anche la coerenza interna calcolata per il punteggio globale di abilità è alta ($\alpha=.83$). Le analisi hanno evidenziato una correlazione statisticamente significativa tra INT-PARI e SOC ($r=.27$; $p<.01$) e tra PROSOC e SOC ($r=.11$; $p<.05$) ma non tra INT-PARI e PROSOC ($r=.04$; $p=n.s.$). Le analisi relative alla validità concorrente, discriminante e predittiva sono ancora in corso.

Discussione

I primi dati disponibili relativi alla validazione della "Scala di valutazione delle interazioni tra pari in età prescolare" (SVIP), indicano che lo strumento e le sottoscale ricavate presentano una buona coerenza interna. La possibilità di utilizzare strumenti di facile compilazione, ma robusti e affidabili da un punto di vista psicometrico, costituisce un vantaggio importante non solo per il ricercatore interessato all'analisi dello sviluppo sociale nei primi anni di vita del bambino, ma anche per gli insegnanti e gli operatori sociali che necessitano di disporre strumenti in grado di cogliere in maniera precisa e puntuale eventuali difficoltà nei piccoli, al fine di progettare interventi psico-educativi individualizzati.

Bibliografia:

Axia G. (2002), *Questionari Italiani per il Temperamento*, Erickson, Trento.

Cassibba, R., Salerni, N. (2004), *Osservare i bambini: tecniche ed esercizi*, Carocci, Roma.

D'Odorico, L., Cassibba, R., Buono, S. (2000), Le interazioni tra pari all'asilo nido: Metodi di valutazione e variabili rilevanti, *Età evolutiva*, 67, 3-14.

Elia L., Cassibba R. (2009), *Valutare le competenze sociali. Strumenti e tecniche per l'età prescolare*. Carocci, Roma.

McCandless, B. R., Marshall, H. R. (1975), A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgment of friendship, *Child Development*, 28, 139-149.

Renk, K., Phares, V. (2004), Cross-informant ratings of social competence in children and adolescent, *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.

Vaughn B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., Krzysik, L. (2001), Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence, *Child Development*, 72, 3, 862-878.

2° COMUNICAZIONE ORALE
LA RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE SOCIALI IN ETÀ PRESCOLARE. LA STUDENT TEACHER RELATIONSHIPS SCALE E IL SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOR EVALUATION SCALE –SHORT FORM
Stefania Sette & Emma Baumgartner
<i>Dipartimento di psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università degli Studi di Roma “Sapienza”, via dei Marsi 78, 00185 Roma</i>
stefania.sette@uniroma1.it, emma.baumgartner@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>Il gruppo classe in età prescolare costituisce un ambito di osservazione di notevole importanza rappresentando per molti bambini la prima nicchia sociale extra-familiare dove poter esercitare e apprendere nuove abilità sociali (Ladd, 2003; Baumgartner & Strayer, 2008; Shin & Kim, 2008). I bambini che sono in grado di “navigare” in modo efficace nell’ambiente sociale della scuola dell’infanzia potranno anche successivamente trarne beneficio, negli anni della scuola elementare (Baumgartner et al., 2010; Camodeca & Coppola, 2010; Palermo et al., 2007). Differenti studi hanno analizzato il rapporto tra la qualità della relazione insegnante-bambino e i diversi esiti evolutivi, dimostrando come i bambini apprezzati dai compagni e ben integrati nel gruppo dei pari abbiano una relazione sicura con l’insegnante, a differenza di chi invece ha relazioni dipendenti o conflittuali con le insegnanti, esponendosi a rischi maggiori di problemi comportamentali o scolastici e rifiuto da parte dei pari (Chang et al., 2007; Pianta & Stuhlman, 2004).</p> <p>Alla luce di quanto sopra, il presente lavoro si propone di esaminare le caratteristiche psicometriche di due strumenti per la valutazione della relazione insegnante-bambino e della competenza sociale dei bambini di età prescolare, al fine di offrire metodologie in grado di valutare diverse componenti dell’adattamento e del disadattamento sociale. Ci aspettiamo che genere ed età costituiscano fattori in grado di differenziare la qualità della relazione insegnante-bambino e le relazioni sociali all’interno del gruppo classe.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato allo studio 494 bambini (242 bambini e 252 bambine) di età compresa tra i 24 e gli 81 mesi (M= 54,82; DS=11,75) e 80 insegnanti (due per ciascun bambino).</p> <p>In primo luogo è stata valutata la percezione delle insegnanti circa la loro relazione con i bambini tramite la somministrazione della Student Teacher Relationships Scale (STRS; Pianta, 2001; adatt. it. di Fraire et al., 2008). L’STRS nella versione originaria comprende 28 item suddivisi in tre scale, che valutano rispettivamente una relazione insegnante-bambino vicina, conflittuale e dipendente. La competenza sociale è stata valutata dalle insegnanti tramite la Social Competence and Behavior Evaluation scale-Short Form (LaFreniere & Dumas, 1996), in grado di rilevare i comportamenti sociali in relazione all’abilità dei bambini di regolare gli stati affettivi. L’SCBE nella versione originaria comprende 30 item suddivisi a loro volta in tre scale di 10 item ciascuna (competenza sociale, ansia/ritiro e rabbia/aggressività).</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati dell’analisi fattoriale esplorativa (EFA) condotta sulla scala STRS hanno confermato la presenza di tre fattori come nella versione originaria, pur eliminando 5 item che presentavano</p>

saturazioni inferiori a .30. I tre fattori estratti sono: conflitto ($\alpha = .88$), dipendenza ($\alpha = .65$) e vicinanza ($\alpha = .86$). Successivamente la soluzione composta da 23 item è stata analizzata mediante analisi fattoriali di tipo confermativo. In entrambi i gruppi di insegnanti il modello con la soluzione a tre fattori obliqui ha ottenuto adeguati indici di fit. Analogamente i 30 item della scala SCBE sono stati analizzati tramite EFA. Come nella versione originaria si sono estratti tre fattori (pur eliminando due item): competenza sociale ($\alpha = .92$), rabbia/aggressività ($\alpha = .80$) e ansia/ritiro ($\alpha = .87$). La soluzione composta da 28 item è stata poi sottoposta a una analisi fattoriale confermativa. Il modello con tre fattori obliqui ha raggiunto adeguati indici di fit per entrambe le insegnanti. Dall'analisi delle correlazioni emergono associazioni significative. La vicinanza con le insegnanti correla positivamente con la competenza sociale ($r = .56^{**}$) e negativamente con la rabbia/aggressività ($r = -.24^{**}$) e l'ansia/ritiro ($r = -.45^{**}$). La scala del conflitto mostra una relazione positiva con la rabbia/aggressività ($r = .61^{**}$) e l'ansia/ritiro ($r = .19^{**}$) e una relazione negativa con la competenza sociale ($r = -.41^{**}$). Infine la scala della dipendenza è associata positivamente con l'ansia/ritiro ($r = .27^{**}$) e negativamente con la competenza sociale ($r = -.26^{**}$). L'analisi di varianza univariata ha evidenziato differenze di genere significative: le bambine presentano relazioni più strette con le insegnanti e sono valutate come socialmente più competenti; i bambini mostrano una relazione più conflittuale con le insegnanti e vengono ritenuti più propensi a comportamenti di ansia/ritiro e rabbia/aggressività. All'aumento dell'età corrispondono differenze significative nella competenza sociale e nella vicinanza con le insegnanti.

Discussione

Questo studio rappresenta un contributo italiano alla validazione delle scale STRS e SCBE che dal punto di vista teorico e applicativo sembrano rappresentare strumenti utili al fine di valutare il ruolo della qualità delle relazioni tra le insegnanti e bambini e il funzionamento sociale dei bambini all'interno del gruppo classe.

Bibliografia:

Baumgartner, E. & Strayer, F. (2008). Getting beyond Fight and Flight: Developmental changes in young children's modes of coping with peer conflict, *Acta Ethologica*, 11, 16-25.

Baumgartner, E., Bombi, A.S. & Di Norcia, A. (2010). Osservazione e colloquio nello studio delle competenze sociali infantili. In: E. Baumgartner (a cura di), *Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione*. Milano: Led, 19-50.

Camodeca, M. & Coppola, G. (2010). Competenza Socio-Emotiva e difficoltà di relazione in età prescolare. Un approccio Multi-Informatore. In: E. Baumgartner (a cura di), *Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione*. Milano: Led, 19-50.

Chang, L., Liu, H., Fung, K.Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. & Farver, J. M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Student's Social Behaviors and Peer Acceptance, *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 4, 603-630.

Fraire, M., Longobardi, C., Sclavo, E. (2008). Contribution to Validation of the Student- Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in the Italian Educational Setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1, pp.49-59.

Ladd, G.W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: a child by environment perspective, *Advances in Child Development and Behavior*, 31,

43-104.

LaFreniere, P.J. & Dumas, J.E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, pp.369-377.

Palermo, F., Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A. & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: what role relationship play?, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.

Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School, *School Psychological Review*, 33, 444-458.

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychology Assessment Resources, Inc.

Shin, Y. & Kim, H.Y. (2008). Peer Victimization in Korean Preschool Children. The Effects of Child Characteristics, Parenting behaviors and Teacher-Child Relationships, *School Psychology International*, 29, 590-605.

3° COMUNICAZIONE ORALE
COMPRESIONE EMOTIVA E FUNZIONAMENTO SOCIALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: DATI PRELIMINARI DI VALIDAZIONE DELLA VERSIONE ITALIANA DELLA PUPPET INTERVIEW
Gabrielle Coppola, Marina Camodeca & Emanuela Taraschi
<i>Dipartimento di Neuroscienze e Imaging, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, via dei Vestini 31, Blocco A Psicologia, 66013, Chieti Scalo (CH)</i>
g.coppola@unich.it
<p>Introduzione</p> <p>Sviluppare un'adeguata comprensione emotiva è un compito evolutivo primario negli anni prescolari: questa competenza, infatti, consente al bambino di intrattenere interazioni sociali efficaci con pari e adulti (Denham, 1998). È quindi importante disporre di strumenti validi per la sua valutazione che tengano conto delle diverse abilità che la compongono. L'obiettivo del nostro lavoro è contribuire alla validazione della versione italiana dello strumento Puppet Interview messo a punto da Denham (1998) per valutare la comprensione emotiva. In particolare, i dati preliminari disponibili mirano a verificare la sua validità concorrente (Chirumbolo & Mannetti, 2004), testando la sua relazione con problemi nell'area emotiva e comportamentale. Consistenti dati in letteratura, infatti, evidenziano la relazione tra deficit nella comprensione emotiva e problemi di internalizzazione ed esternalizzazione (Trentacosta & Fine, 2010 per una rassegna meta-analitica). Inoltre, poiché lo strumento consente di valutare diverse abilità di comprensione emotiva, si vuole verificare quali tra queste risultano maggiormente predittive delle difficoltà dei bambini.</p> <p>Metodo</p> <p>I dati fanno parte di uno studio più ampio che impiega una metodologia multi-metodo (interviste, questionari, somministrazioni individuali, osservazioni) e multi-informatore (bambino, pari, insegnante, madre, osservatore addestrato) per valutare il funzionamento socio-emotivo nella scuola dell'infanzia. I dati sono attualmente disponibili su 120 bambini (52% maschi) di età compresa tra 33 e 79 mesi (M=54.6; DS=11.9) e, per il presente studio, riguardano le misure ricavate dalla somministrazione dei seguenti strumenti: 1. Puppet Interview (PI, Denham, 1998). Si tratta di un protocollo che prevede 5 sessioni che valutano diverse abilità di comprensione emotiva (comprensione espressiva, recettiva, delle emozioni stereotipiche e non stereotipiche a partire da antecedenti situazionali, delle cause delle emozioni proprie e altrui) relative a 4 emozioni fondamentali (rabbia, paura, felicità e tristezza). Il protocollo è stato somministrato a ciascun bambino mediante l'ausilio di tavole illustrate. Nelle analisi sono stati usati i singoli punteggi ottenuti in ciascuna delle 5 sessioni. 2. Child Behavior Check List (CBCL, Achenbach e Rescorla, 2000, adatt. it. di Frigerio et al., 2006): si tratta di un questionario di 99 item compilato dal caregiver per la valutazione dei problemi emotivo-comportamentali in età prescolare. Nelle analisi sono stati usati i 2 punteggi globali (Internalizzazione ed Esternalizzazione).</p> <p>Risultati</p> <p>Le analisi preliminari hanno riguardato la verifica dell'affidabilità del protocollo della Puppet Interview (con α di Cronbach=.63) e delle associazioni di età e genere del bambino con le misure principali. L'età</p>

è risultata correlata con tutte le misure della PI, tranne quella relativa alla comprensione delle cause delle emozioni (valori r compresi tra .37 e .67, $p < .001$) e con nessuna delle due misure del CBCL. Non sono emerse differenze di genere sulle 5 misure di comprensione emotiva, mentre le femmine hanno riportato punteggi più alti di Internalizzazione rispetto ai maschi, $t(118) = -3.25$, $p < .01$. Le analisi principali hanno previsto due regressioni con le misure di Internalizzazione ed Esternalizzazione rispettivamente come variabili dipendenti e le 5 misure delle abilità di comprensione emotiva come variabili indipendenti (metodo stepwise). Sulla base delle analisi preliminari, nella prima regressione il genere è stato controllato introducendolo nel primo step (metodo enter). È emerso che i problemi di esternalizzazione erano predetti unicamente dalla comprensione delle emozioni non stereotipiche ($\beta = -.25$, $p < .01$), mentre i problemi di internalizzazione dal genere ($\beta = .26$, $p < .01$) e dalla comprensione recettiva delle emozioni ($\beta = -.18$, $p < .05$).

Discussione

I risultati emersi confermano la relazione negativa tra comprensione emotiva e problemi nell'area emotiva e comportamentale (Trentacosta & Fine, 2010), supportando dunque la validità concorrente dello strumento di valutazione della Puppet Interview. In più, evidenziano che abilità diverse di comprensione emotiva hanno un peso diverso nel predire i problemi di internalizzazione ed esternalizzazione.

Bibliografia

Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Chirumbolo, A., Mannetti, L. (2004). *Le ricerche in marketing*. Roma: Carocci.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.

Frigerio A., Cozzi P., Pastore V., Molteni M. et al., (2006). La valutazione dei problemi emotivo comportamentali in un campione italiano di bambini in età prescolare tramite il Behavior Checklist e il Caregiver Teacher Report Form. *Infanzia e Adolescenza*, 5(1), 24-37.

Trentacosta, C.J., Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29.

4° COMUNICAZIONE ORALE
HIF (“HOW I FEEL”): UNA MISURA DI AUTOVALUTAZIONE DELL’EMOZIONALITA’ E DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA IN BAMBINI DI ETA’ SCOLARE²
Enrica Ciucci & Anna Maria Corso
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze, Via di San Salvi, 12 Complesso di San Salvi Padiglione 26, 50135 Firenze</i>
enrica.ciucci@unifi.it
<p>Introduzione</p> <p>La capacità di regolare le emozioni costituisce una delle principali dimensioni della competenza emotiva e consiste nel far fronte alle emozioni positive e negative e alle situazioni che le suscitano, utilizzando strategie di autoregolazione che intervengono sull’intensità e/o sulla durata temporale di uno stato emozionale (Saarni, 1999). Tale abilità si lega inestricabilmente all’emozionalità, definita come una caratteristica individuale e costante nel tempo, relativa all’intensità, ma anche alla frequenza, con cui i bambini sperimentano le emozioni a valenza sia negativa che positiva (Eisenberg e Fabes, 2006).</p> <p>A differenti aggregazioni possibili tra emozionalità e regolazione emotiva corrispondono differenti profili temperamentali, differenti modalità di esprimere, riconoscere e gestire le emozioni, con risvolti importanti sul piano dell’adattamento sociale e del rendimento scolastico (Eisenberg, Fabes e Losoya, 1997; Gumora e Arsenio, 2002; Hanish et al., 2004).</p> <p>Nell’ambito della psicologia dello sviluppo gli strumenti di valutazione dell’emozionalità e/o della regolazione emotiva dei bambini maggiormente utilizzati sono etero-valutazioni oppure osservazioni dei comportamenti, mentre appaiono meno utilizzate misure di tipo self-report (Zeman et al., 2007). L’unico strumento self-report ad oggi disponibile che si propone di misurare sia l’emozionalità sia la regolazione emotiva nei bambini dagli 8 ai 12 anni è l’HIF (“How I Feel”), messo a punto e validato da Walden, Harris e Catron (2003).</p> <p>Con la presente ricerca ci proponiamo di fornire dati preliminari per la validazione italiana dell’HIF in bambini di età scolare. A tal fine valuteremo la dimensionalità dello strumento, la coerenza interna delle dimensioni individuate e quanto le risposte fornite possano associarsi ad una tendenza a rispondere in modo socialmente desiderabile.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti. Hanno partecipato alla ricerca 482 alunni (44.6% maschi), frequentanti alcune classi di quinta elementare e di prima media di scuole collocate in due città della Toscana e del capoluogo lombardo. L’età media al momento della somministrazione era di 11.3 anni (DS = 7.4 mesi). I ragazzi non presentavano particolari problemi nel campo relazionale e dell’apprendimento e provenivano da un</p>

² Gli Autori desiderano ricordare che il progetto di ricerca sulla validazione italiana dell’HIF prevede la collaborazione con le prof.sse Ilaria Grazzani Gavazzi e Carla Antoniotti del Dipartimento di Scienze Umane, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Desiderano inoltre ringraziare le dottoresse Giuseppina Acanfora, Roberta Baldi, Silvia Baldi, Lisa Bolognesi, Valentina Falsini, Giada Giusti, Francesca Redaelli e Patrizia Visigalli, per avere collaborato alla raccolta dei dati.

ambiente socioeconomico di livello medio.

Strumenti. Gli strumenti di seguito descritti sono stati somministrati all'intero gruppo classe, controbilanciando l'ordine di consegna.

HIF-How I Feel

L'HIF di Walden et al. (2003) è stato somministrato nella sua versione italiana (Antoniotti, 2008; Ciucci et al., in press). La scala è composta da 30 item con cui viene chiesto ai bambini di valutare, nell'arco degli ultimi tre mesi, quanto frequentemente e intensamente provano emozioni negative e positive e quanto riescono a controllarle. La valutazione viene fatta secondo una scala Likert a cinque punti.

Questionario sulla desiderabilità sociale

La Children's Social Desiderability scale (CDS) (Crandall et al., 1965), adattata al contesto italiano in una forma breve a 22 item (Chiesi, 2009), è uno strumento self-report che consente di misurare la desiderabilità sociale nei bambini. Gli item sono presentati sotto forma di domande rispetto alle quali il soggetto deve dichiarare la frequenza dei comportamenti su una scala Likert a 5 punti.

Risultati

Dopo una preliminare analisi descrittiva degli item, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (metodo di estrazione: fattorizzazione dell'asse principale) con rotazione Promax. Poiché nessuna coppia di fattori presentava correlazioni maggiori o uguali a $|\cdot 30|$ si è optato per una soluzione ortogonale Varimax, spiegando complessivamente il 31.1% della varianza osservata. Sono stati confermati i tre fattori individuati da Walden et al. (2003), ciascuno dei quali ha rivelato una soddisfacente consistenza interna: emozionalità negativa ($\alpha = .79$), emozionalità positiva ($\alpha = .79$) e controllo emotivo ($\alpha = .69$).

Una serie di Analisi della Varianza ha rivelato che sono le femmine a dichiarare maggiormente di esprimere emozionalità negativa ed i bambini di quinta elementare a dichiarare di esprimere l'emozionalità positiva più di quelli di prima media. Non si rilevano effetti significativi del genere e dell'età sulla regolazione emotiva.

Per ciò che riguarda la correlazione tra le dimensioni dell'HIF e i punteggi di desiderabilità sociale, le correlazioni si sono rivelate di modesta entità.

Discussione

I risultati ottenuti evidenziano una struttura multidimensionale in linea con il modello concettuale e la dimensionalità della scala secondo Walden e colleghi (2003). Inoltre, le valutazioni fornite dai bambini non rivelano un legame forte con la desiderabilità sociale.

Saranno utili analisi fattoriali di tipo confermativo su campioni più ampi e ulteriori studi sulla relazione tra emozionalità, regolazione emotiva e indicatori di adattamento scolastico e sociale, al fine di misurare la validità concorrente dello strumento.

Bibliografia:

Antoniotti C. (2008). Stili di attaccamento e regolazione delle emozioni in bambini di 10 e 11 anni. Comunicazione presentata al Simposio su: *Competenza emotiva tra sviluppo affettivo, cognitivo e sociale*. AIP, Convegno Nazionale Sezione di Psicologia dello Sviluppo, Università degli Studi di Padova, 20-22 Settembre 2008 (in Sintesi dei contributi, pp. 129-130).

Chiesi F. (2009), "Children's Social Desiderability scale: un contributo all'adattamento della versione italiana", *Età Evolutiva*, 92, pp. 57-70.

Ciucci, E., Corso, A.M., Antoniotti, C., Grazzani Gavazzi, I. (in press). Dati preliminari per la validazione italiana dell'HIF ("How I Feel"): una misura di autovalutazione dell'emozionalità e della regolazione emotiva nei bambini. In Grazzani Gavazzi I., Riva Crugnola C. (a cura di), *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*, Milano: Edizioni Unicopli.

Crandall V.C., Crandall V.J., Katkovsky W. (1965), "A Children's Social Desiderability questionnaire", *Journal of Consulting Psychology*, 29, pp. 27-36.

Eisenberg N., Fabes R. A., Losoya (1997), "Emotional responding: regulation, social correlates and socialization" in Salovey P., Sluyter D. J. (eds.), *Emotional development and Emotional Intelligence. Educational implications*, Basic Books, New York.

Eisenberg N., Fabes R. A. (2006), "Emotion regulation and children's socioemotional competence" in Balter L., Yamis-LeMonda C.S. (eds), *Child Psychology*, Psychology Press, New York.

Gumora G., Arsenio W.F. (2002), "Emotionality, Emotion Regulation and School Performance in Middle School Children", *Journal of School Psychology*, 40, 5, pp. 395-413.

Hanish L.D., Eisenberg N., Fabes R.A., Spinrad T.L., Ryan P., Schmidt S. (2004), "The Expression and Regulation of Negative Emotions: Risk Factors for Young Children's Peer Victimization", *Development and Psychopathology*, 16, pp. 335-353.

Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York.

Walden T.A., Harris V.S., Catron T.F. (2003), "How I Feel: A Self-Report Measure of Emotional Arousal and Regulation for Children", *Psychological Assessment*, 15, 3, 399-412.

Zeman J., Klimes-Dougan B., Cassano M., Adrian M. (2007), "Measurement Issues in Emotion Research with Children and Adolescents", *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 377.

COGNIZIONI MORALI, CONTESTO E COMPORTAMENTI ANTISOCIALI IN ADOLESCENZA

Proponente:

DARIO BACCHINI

Dipartimento di Psicologia, Seconda Università di Napoli – Via Vivaldi 43 81100 Caserta

e-mail: dario.bacchini@unina2.it

Discussant:

PAOLA DI BLASIO

Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore- Milano, Largo Gemelli

e-mail: paola.diblasio@unicatt.it

Presentazione

Si assiste negli ultimi anni ad un rinnovato interesse dei ricercatori verso i temi del funzionamento morale dell'individuo specie in relazione alle sue implicazioni sul comportamento antisociale in adolescenza (Brugman e Aleva, 2004; Gibbs, 2003; Stams et al., 2006).

A partire dalla critica verso una rigida impostazione cognitivo-evolutiva di matrice kohlberghiana secondo cui la condotta antisociale viene messa in relazione al mancato raggiungimento di stadi di più elevati livelli di ragionamento morale, l'attenzione dei ricercatori si è più di recente rivolta all'analisi dei meccanismi, impliciti e/o espliciti, di regolazione della condotta, al ruolo di fattori contestuali sulle modalità di interpretazione – e legittimazione - di violazioni morali.

I contributi qui proposti vertono su queste due principali linee di ricerca. La prima riguarda l'analisi dei meccanismi cognitivi di autoregolazione della condotta, con specifico riferimento al costrutto del disimpegno morale elaborato da Bandura, la cui relazione con i fenomeni del bullismo e dell'antisocialità minorile è stata già dimostrata in vari studi (Gasser & Keller, 2009; Hymel et al., 2005). L'originalità dei contributi presentati sta nel mostrare come il disimpegno morale non agisca come isolato tratto della personalità ma in interazione con variabili personali (ad esempio i valori) e contestuali. Un secondo percorso di riflessione riguarda proprio la centralità del contesto, sia esso inteso come clima di classe, se consideriamo l'ambito scolastico, sia come esposizione alla violenza nella comunità. Durante l'adolescenza la sensibilità alle influenze dell'ambiente risulta più elevata che in altri periodi della vita (Dodge e Pettit, 2003); anche per questo motivo, laddove elevati livelli di violenza, devianza o bullismo sono elementi normativi del contesto si assiste ad una sorta di adeguamento delle categorie morali del soggetto che finisce con l'assimilare e costruire credenze che giustificano e legittimano il ricorso a condotte devianti (Blair et al., 2001).

Bibliografia

Blair, R.J.R., Monson, J., & Frederickson, N. (2001). Moral reasoning and conduct problems in children with emotional and behavioural difficulties. *Personality and Individual Differences*, 31, 799 – 811.

Brugman, D., & Aleva, E. (September 2004). Developmental delay or regression in moral reasoning by juvenile delinquents? *Journal of Moral Education*, 33, 3, 321-338.

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct

problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-37.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798–816.

Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences. Special Issue: Peer Victimization in Schools: An International Perspective*, 8, 1-11.

Stams G.J., Brugman D., Deković M., Van Rosmalen L., Van Der Laan P., & Gibbs J.C. (2006). The moral Judgment of Juvenile Delinquents: A meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697-713.

1° COMUNICAZIONE ORALE

INFLUENZE DEL CONTESTO DEI PARI SUI PROCESSI DI DISIMPEGNO MORALE NELLE SITUAZIONI DI BULLISMO

Simona C. S. Caravita¹, Gianluca Gini², Elena Camisasca¹

¹*C.R.I.d.e.e., Unità di Ricerca sulla Psicologia del Trauma, Università Cattolica del Sacro Cuore*

²*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova*

e-mail: simona.caravita@unicatt.it

I processi di disimpegno morale sono stati concettualizzati come meccanismi di autogiustificazione che permettono di evitare i sentimenti di colpa conseguenti la trasgressione di valori morali interiorizzati e che sono appresi entro i contesti sociali, tra cui i pari (Bandura, 1986, 1991). A livello di comportamento il contesto dei coetanei risulta influente in particolare per il bullismo (Salmivalli et al., 1996). Le relazioni tra disimpegno morale e messa in atto di comportamenti prepotenti (associazione positiva) e di difesa della vittima (associazione negativa) sono note (Gini, 2006; Hymel et al., 2010). Tuttavia si sa meno sulle origini dei processi di disimpegno morale che si attivano specificatamente nei casi di bullismo e se risentono di fattori individuali e propri del contesto dei pari già dimostrati influenzare il comportamento nelle situazioni di bullismo. In questa prospettiva, il presente studio si propone di indagare alcuni potenziali correlati del disimpegno morale nelle situazioni di bullismo identificabili sia a livello del funzionamento morale individuale (la percezione della trasgressione morale come accettabile e la motivazione a comportarsi moralmente, risultati connessi al bullismo; Gasser & Keller, 2009) sia a livello del gruppo dei pari (status nel gruppo, atteggiamenti a favore della vittima, norme descrittive di bullismo e di difesa della vittima; Caravita et al., 2009; Pozzoli et al., 2011; Salmivalli & Voeten, 2004). In particolare è stato ipotizzato che: 1. il disimpegno morale per il bullismo (DMB) sia associato positivamente alla percezione della trasgressione della regola morale come accettabile e negativamente alla motivazione morale ad evitare di aggredire i pari; 2. il DMB sia associato ad alcuni fattori del contesto dei pari, ossia (a) a livello individuale lo status nel gruppo in termini di popolarità sociometrica e percepita, (b) a livello del gruppo-classe gli atteggiamenti a favore della vittima e le norme descrittive (la misura in cui un comportamento esiste in un gruppo; Chang, 2004) per il comportamento prepotente e la difesa della vittima; 3. le dimensioni del funzionamento morale individuale possano interagire con i fattori a livello di contesto nel predire variazioni nel DMB.

Metodo. Hanno partecipato allo studio 1059 alunni di IV-V primaria e I-II-III secondaria di primo grado (52,6% maschi; 9-15 anni). La popolarità sociometrica e percepita (Cillessen & Mayeux, 2004), il comportamento prepotente e la difesa della vittima sono stati misurati attraverso nomine dei pari. Strumenti self-report sono stati utilizzati per misurare il DMB (adattamento da Caprara et al., 1995), gli atteggiamenti a favore della vittima (Salmivalli & Voeten, 2004; Pozzoli & Gini, 2010), la motivazione morale e l'accettabilità della trasgressione di regole morali a scuola (Caravita et al., 2009).

I punteggi individuali degli atteggiamenti pro-vittima e dei comportamenti prepotente e di difesa della vittima sono stati aggregati a livello di classe per ottenere i punteggi del gruppo per gli atteggiamenti e le norme descrittive per la difesa della vittima e il comportamento prepotente, poi utilizzati come predittori a livello di classe del DMB nelle analisi multilivello.

Risultati. Il coefficiente di correlazione intraclasse (ICC) ha indicato una variabilità tra classi del disimpegno morale per il bullismo pari al 23,3%. Sono state condotte analisi multilivello preliminari in tre step considerando il DMB come variabile dipendente: (i) nel modello 1 sono state incluse come

predittori le variabili a livello individuale; (ii) nel modello 2 sono stati aggiunti i termini di interazione delle due dimensioni di popolarità con la motivazione morale e la percezione della trasgressione morale; (iii) infine nel modello 3 sono stati aggiunti i predittori a livello di classe. In tutti i modelli è stato controllato l'effetto dell'età includendola tra i predittori. Il modello 3 ha ottenuto il fit migliore (AIC più basso: 631,92). Il disimpegno morale per il bullismo è risultato negativamente associato alla motivazione morale (-,12) e agli atteggiamenti a livello di classe a favore della vittima (-,68). Inoltre, la popolarità percepita modera l'associazione tra accettabilità della trasgressione della regola e DMB. Non sono emerse interazioni cross-level significative.

Discussione. I meccanismi intra-personali di disimpegno morale si dimostrano connessi sia a distorsioni del funzionamento morale individuale sia a fattori relativi al contesto dei pari, in particolare gli atteggiamenti dei compagni a favore della vittima e lo status nel gruppo come popolare, che modera la relazione tra disimpegno morale e il percepire la trasgressione morale come accettabile. Questi risultati sono in accordo con la visione del bullismo come un fenomeno influenzato dal gruppo dei coetanei anche a livello di processi morali intra-personali e confermano l'opportunità di interventi anti-bullismo focalizzati sul gruppo dei pari.

Bibliografia

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines, & G.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: theory, research and applications*, Vol. 1 (pp. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Caprara, G.V., Pastorelli, C., Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Età Evolutiva*, 51, 18–29.

Caravita, S. C. S., Miragoli, S., & Di Blasio, P. (2009). Why should I behave in this way? Rule discrimination within the school context related to bullying. In L. R. Elling (Ed.), *Social Development* (pp. 1-23). New York: Nova Science Publishers.

Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691–702.

Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying. *Social Development*, 18, 798-816.

Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong?. *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.

Hymel, S., Schonert-Reichl, K.A., Bonanno, R.A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). Bullying and morality. Understanding how good kids can behave badly. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 101-118). New York: Routledge.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-

827.

Pozzoli, T., Gini, G., Vieno, A., & Caravita, S. C. S. (2011). Individual correlates and class norms related to defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Comunicazione orale a SRCD 2011 Biennial Meeting*, Montréal (Quebec, Canada), March 31 – April 2 2011.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 3, 246–258.

2° COMUNICAZIONE ORALE
IL RUOLO DELLE EMOZIONI MORALI E DELLE NORME DI CLASSE NELLO SVILUPPO DEL BULLISMO DURANTE L'ADOLESCENZA: UN APPROCCIO LONGITUDINALE E MULTILIVELLO
Annalaura Nocentini, Ersilia Menesini
Dipartimento di Psicologia – Università di Firenze
annalaura.nocentini@virgilio.it
<p>Introduzione</p> <p>Gli studi longitudinali sul bullismo si sono focalizzati principalmente sui periodi di transizione scolastica e sulle conseguenze a lungo termine del fenomeno. Recentemente sono stati condotti alcuni studi che analizzano le traiettorie evolutive del bullismo dalla scuola primaria a quella secondaria e i loro predittori a livello individuale (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Barker, Arsenault, Brendgen, Fontaine & Maughan, 2008). Tra questi si evidenzia il ruolo giocato dalla propensione all'aggressività, dalle emozioni e attitudini che incoraggiano il comportamento di bullismo, dal disimpegno morale (Pepler et al., 2008). Oltre ai fattori individuali, è necessario anche considerare i processi di gruppo, cioè il clima e il contesto classe in cui i fenomeni di bullismo si manifestano (Salmivalli, 2010), anche al fine di analizzare il loro contributo unico e di possibile interazione con i fattori individuali. In particolare tra fattori di gruppo la letteratura ha evidenziato il ruolo dei bystanders e delle credenze normative di gruppo rispetto all'accettabilità del bullismo (Salmivalli, 2010).</p> <p>Obiettivo</p> <p>A partire da queste considerazioni, il presente studio intende analizzare la curva di crescita del bullismo dai 14 ai 16 anni, valutando il ruolo di variabili individuali (genere, comportamento aggressivo, emozioni di disimpegno morale e monitoring genitoriale) e il ruolo di variabili relative al gruppo classe (livello classe, ruoli pro-bulli e norme di classe relative al bullismo) nella spiegazione delle differenze interindividuali e tra classi della curva.</p> <p>Metodo</p> <p>Lo sviluppo del bullismo è stato analizzato in un campione di 789 adolescenti (42% femmine) appartenenti a 44 classi seguite per 3 anni consecutivi dopo il passaggio alle scuole superiori (età media al T1= 14.50; ds=.54). Il bullismo nei tre anni è stato misurato attraverso la domanda tratta dal questionario di Olweus (1993) nella versione rivista da Menesini, 2003 che prevedeva anche alcune domande sulle emozioni del bullo e della vittima. Per i predittori individuali abbiamo considerato il <i>Parental Monitoring</i> di Capaldi & Patterson (1989) e la misura del comportamento aggressivo di Achenbach & Edelbrock, (1991) Per le misure di classe (norme di classe e ruoli probullismo) abbiamo utilizzato alcuni questionari che combinavano la valutazione dei pari e quella del soggetto.</p> <p>Le analisi sono state condotte utilizzando un modello di curva di crescita multilivello, al fine di differenziare la variabilità della curva dovuta alle differenze interindividuali e quella dovuta alle differenze tra classi.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati hanno mostrato che in media il cambiamento nel tempo del bullismo risulta positivo anche se non significativo. Inoltre, entrambi i livelli iniziali e di cambiamento della curva del bullismo variano</p>

significativamente tra individui e tra le classi. A livello individuale, il comportamento aggressivo, le emozioni di disimpegno morale e il monitoring genitoriale sono significativamente associati con il livello iniziale della curva definito sia al T1 che al T2. Il comportamento aggressivo risulta predire anche la crescita del bullismo nel tempo. A livello di classe, i ruoli pro-bulli e le norme di classe relative al bullismo sono significativamente associati con il livello iniziale della curva del bullismo sia al T1 che al T2, mentre il livello classe risulta predire anche la sua crescita.

Discussione

I risultati dello studio sono discussi in relazione all'importanza di una comprensione dei predittori di tipo sia individuale che di gruppo per la spiegazione dello sviluppo nel tempo del bullismo. Particolare attenzione verrà destinata ai due processi morali esaminati, relativi all'individuo e alle norme del gruppo, ambedue significativamente associati allo sviluppo del bullismo.

Bibliografia

Barker, E. D.; Arseneault, L.; Brendgen, M.; Fontaine, N.; Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol.47(9), pp. 1030-1038.

Pepler D., Jiang D., Craig W., Connolly J. (2008), "Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors", *Child Development*, 79, pp. 325-338.

Salmivalli C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15 , 112–120

3° COMUNICAZIONE ORALE
ATTRIBUZIONE DI AMBITO E CONDOTTE ANTISOCIALI IN ADOLESCENZA: L'INFLUENZA DEL CONTESTO DEVIANTE
Dipartimento di Psicologia, Seconda Università di Napoli, Viava Vivaldi 43 – 8110 Caserta
grazia.deangelis@libero.it
<p>Introduzione</p> <p>Secondo la teoria degli ambiti (Turiel, 1983; Nucci, 2001) gli individui distinguono precocemente tra norme morali (obbligatorie, universali ed impersonali), convenzionali (stabilite da un'autorità, non universali e non generalizzabili a tutte le circostanze) e personali (di pertinenza esclusiva del soggetto). Nell'ambito di tale modello teorico, alcuni ricercatori hanno rilevato come gli individui non sempre concordino su quale sia il dominio al quale ascrivere la norma. Queste divergenze possono essere ricondotte a variabili macro-culturali (Shweder et al., 1997), a tratti personali o alle esperienze di socializzazione. L'esistenza di un bias nell'interpretazione di violazioni morali in chiave convenzionale o personale sembra essere associato ad un maggiore coinvolgimento in condotte aggressive (Nucci & Herman, 1982; Turiel, 1987; Guerra et al., 1994; Blair, 1997; Blair et al., 2001; Leenders & Brugman, 2005).</p> <p>In una cornice teorica differente, alcuni studi hanno rilevato come l'esposizione ad una elevata violenza ambientale sia associata ad incremento di comportamenti aggressivi, non solo per l'apprendimento diretto di modelli comportamentali devianti ma anche per la mediazione di specifiche cognizioni sociali (credenze normative) responsabili di distorsioni sistematiche nell'interpretazione di eventi sociali e nel ragionamento su situazioni morali (Attar et al., 1994, Gorman-Smith & Tolan, 1998; Huesmann & Guerra, 1997; Ng-Mak et al., 2004 Shahinfar et al., 2000; Weaver et al., 2008).</p> <p>A partire da queste premesse, l'obiettivo del presente studio è stato quello di: (i) rilevare, in un campione di adolescenti, eventuali differenze individuali nell'operare giudizi su violazioni morali utilizzando criteri di tipo morale, convenzionale o personale, ipotizzando che soggetti che attribuiscono maggiore salienza ad aspetti non morali siano più coinvolti in condotte antisociali; (ii) verificare l'ipotesi che un contesto normativo "deviante" influenzi la tendenza ad attribuire maggiore salienza agli aspetti convenzionali o personali delle violazioni morali.</p> <p>Metodo</p> <p>La ricerca ha coinvolto 453 adolescenti, 247 maschi e 206 femmine (età media 16,71 anni, ds=1,13), iscritti al secondo e al quarto anno di scuola superiore. Sono state utilizzate le seguenti misure: i) una scala di comportamento antisociale (Bacchini & Affuso, 2006); ii) una scala di esposizione alla violenza nel quartiere (Bacchini e Affuso, 2006), sia come vittima che come testimone; iii) una scala di affiliazione con pari devianti (costruita ad hoc) che indagava la frequentazione di pari coinvolti in condotte devianti; iv) un questionario di attribuzione di ambito morale/non morale (costruito ad hoc) in cui venivano presentate alcune situazioni stimolo inerenti a violazioni di chiara natura morale. Successivamente si invitava il soggetto a valutare la gravità della violazione, la sua legittimità, la percezione di conseguenze negative per la vittima, la contingenza della regola e il ruolo dell'autorità, al fine di valutare la salienza attribuita ad aspetti propri dei diversi ambiti.</p> <p>Risultati</p> <p>In primis è stata testata, attraverso una analisi fattoriale confermativa (CFA), la validità di costruito di</p>

una dimensione relativa all'interpretazione morale/non morale, indagata attraverso il questionario di attribuzione d'ambito. Attraverso la CFA è stata testata una soluzione monofattoriale di secondo ordine, che ha mostrato indici di adattamento accettabili: $\chi^2(176, N=453)=607.3, P<.05$; NNFI=0.94; CFI=0.95; RMSEA=.07(.07; .08) confermando la plausibilità di una dimensione che misuri l'interpretazione delle trasgressioni in termini di ambito morale vs non morale.

Successivamente, al fine di verificare la nostra ipotesi, abbiamo testato, simultaneamente per i maschi e per le femmine, un modello di equazioni strutturali nel quale l'effetto della esposizione a contesti devianti (quartiere e pari) agisce sulla condotta antisociale attraverso la mediazione dell'interpretazione morale/non morale. Il modello presenta buoni indici di adattamento: $\chi^2(75, N=453)=140.98, P<.05$; NNFI=0.97; CFI=0.97; RMSEA=.06 (.05; .08) e spiega il 10% (M e F) della varianza relativa all'interpretazione in termini di ambito ed il 56% (M) e 59% (F) della varianza relativa al coinvolgimento in comportamenti antisociali.

Discussione

I risultati della ricerca, coerentemente con le nostre ipotesi, mostrano che attribuire maggiore salienza ad aspetti non morali, quando si giudicano violazioni morali, predice livelli maggiori di coinvolgimento in comportamenti antisociali e che la maggiore esposizione a contesti devianti, sia all'interno della comunità che nel gruppo dei pari, è predittiva sia di questi pattern alternativi di interpretazione della trasgressione morale che del maggiore coinvolgimento in condotte devianti.

Bibliografia

- Attar, B.K., Guerra, N.G., & Tolan, P.H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Psychology, 23*, 391-400.
- Bacchini, D., & Affuso, G. (2006). L'influenza del contesto sulle condotte trasgressive in adolescenza: il ruolo di mediazione delle cognizioni morali. The effect of context on antisocial behavior in adolescence: the mediating role of moral cognition. *Psicologia della Salute, 3*, 67-85.
- Blair, R.J.R. (1997). Moral reasoning in the child with psychopathic tendencies. *Personality and Individual Differences, 22*, 731-739.
- Blair, R.J.R., Monson, J., & Frederickson, N. (2001). Moral reasoning and conduct problems in children with emotional and behavioural difficulties. *Personality and Individual Differences, 31*, 799 – 811.
- Guerra, N.G., Nucci, L., & Huesmann, L.R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*, New York: Plenum Press, 13-33.
- Leenders, I., & Brugman, D. (2005). Moral/non-moral domain shift in young adolescents in relation to delinquent behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 65-79.
- Nucci, L.P., & Herman, S. (1982). Behavioral disordered children's conceptions of moral, conventional and personal issues. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 411– 426.
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The “big three” of morality (autonomy, community, and divinity), and the “big three” explanations of suffering. In A. Brandt & P. Rozin (Eds.), *Morality and Health*, New York: Routledge, 119-169.
- Turiel, E. (1987). Potential relations between the development of social reasoning and childhood aggression. In D. H. Crowell, I. M. Evans, & C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention and control. Applied Clinical Psychology*, New York:

Plenum Press, 95–114.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, *65*, 649-665.

Gorman-Smith, D., & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and psychopathology*, *10*, 101-116.

Guerra, N.G., Huesmann, L.R., Tolan, P.H., Van Hacker, R., & Eron, L.D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantages and aggression among urban children. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, *63*, 518-528.

Huesmann, L.R., & Guerra, N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 408-419.

Ng-Mak, D.S., Salzinger, S., Feldman, R., & Stueve, C.A. (2004). Pathologic adaptation to Community violence among inner-City youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, *74*, 196-208.

Shahinfar, A., Fox, N.A., & Leavitt, L.A. (2000). Preschool children's exposure to violence: relation of behavior problems to parent and child reports. *American journal of Orthopsychiatry*, *70*, 115-125.

Weaver, C.M., Borkowski, J.G., & Whitman, T.L. (2008). Violence breeds violence: Childhood exposure and adolescent conduct problems. *Journal of Community Psychology*, *36*, 96-112.

4° COMUNICAZIONE ORALE
FUNZIONAMENTO MORALE E COMPORTAMENTO ANTISOCIALE IN ADOLESCENZA
Concetta Pastorelli ^{1,2} , Giovanni Maria Vecchio ² , Valeria Castellani ² , Rosalba Ceravolo ² , Laura Di Giunta ²
¹ Dipartimento di Psicologia – Sapienza Università di Roma
² Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e sullo Sviluppo dei Comportamenti Prosociali e Antisociali
Via Dei Marsi,78 – 00185 Roma
concetta.pastorelli@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>Lo studio dell'antisocialità associato a quello dei valori e del ragionamento morale appare centrale al fine di comprendere il sistema valoriale sottostante la varietà di condotte trasgressive più frequentemente agite dai giovani adolescenti. Il contributo che presentiamo costituisce un approfondimento dei determinanti dell'antisocialità nella direzione dello studio dei processi che sottendono le condotte trasgressive e delle strutture psichiche che organizzano tali processi, prendendo in esame il ruolo dei valori, del ragionamento morale e dei meccanismi di regolazione della condotta morale.</p> <p>Abbiamo fatto riferimento al Modello di Schwartz (Schwartz e Bilsky, 1990), che considera i valori di base un set di credenze per le quali le persone ritengono di doversi impegnare e che forniscono i principi guida nella vita delle persone.</p> <p>Il modello teorico di Schwartz (1992) prevede dieci valori di base, raggruppati in quattro dimensioni più generali che costituiscono i poli opposti di due direttrici bipolari, una definita <i>Autoaffermazione vs. Autotrascendenza</i>, l'altra definita <i>Apertura al cambiamento vs. Conservatorismo</i>.</p> <p>Per quanto riguarda il ragionamento morale, abbiamo utilizzato il modello proposto da Eisenberg sul ragionamento morale prosociale. Eisenberg ha circoscritto l'esame del ragionamento morale alla sfera dei comportamenti prosociali a partire dall'infanzia sino all'età adulta (Carlo, Eisenberg e Knight, 1992). In particolare ha evidenziato che forme primitive di ragionamento morale prosociale si evidenziano già in età pre-scolare attraverso ragionamenti di tipo <i>edonistico</i>; successivamente si sviluppano forme di ragionamento morale orientato ai bisogni altrui (<i>needs</i>) e all'<i>approvazione sociale</i>. A partire dalla prima adolescenza si sviluppa dapprima l'orientamento <i>stereotipato</i> che tiene conto delle costrizioni morali esterne e poi quello <i>internalizzato</i> che tiene conto delle restrizioni morali interne (Eisenberg, Hertz-Lazarowitz e Fuchs, 1990; Eisenberg, Zhou e Koller, 2001).</p> <p>Per quanto riguarda l'<i>agenticità morale</i> abbiamo utilizzato il modello di Bandura (1986; 1991; 2001; 2002) che chiarisce in che modo i processi di autoregolazione intervengono nel mantenere una coerenza tra la propria condotta e i propri principi o standard morali e, al contrario, quali meccanismi possono predisporre a comportarsi in modo difforme da tali principi. A questo proposito Bandura (1986; 1991) ha identificato otto differenti meccanismi che rendono accettabili condotte che normalmente risultano riprovevoli.</p> <p><i>Obiettivi</i></p> <p>Lo scopo del contributo è quello di esaminare un modello teorico in cui integrare i contributi dei diversi</p>

autori. Abbiamo pertanto testato un modello in cui è stato assegnato un ruolo principale ai valori di *autotrascendenza* (benevolenza e universalismo) e di *auto-affermazione* (successo e potere), ipotizzando che la prima contrasti l'agire antisociale, mentre la seconda favorisca il ricorso a tali comportamenti. Inoltre abbiamo ipotizzato che il ragionamento morale prosociale operi di concerto con i valori contrastando le condotte antisociali sia direttamente sia indirettamente, attraverso i meccanismi di disimpegno morale.

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 495 studenti di quattro Scuole Secondarie di I e II Grado del Comune di Roma, 286 ragazzi e 211 ragazze, di età compresa tra 11 e 19 anni così suddivisi: un gruppo di preadolescenti (11-14 anni; N=187) ed un gruppo di adolescenti (15-19 anni; N=308).

Strumenti

- *Valori*: Portrait Values Questionnaire (Schwartz, et al., 2001).
- *Ragionamento Morale Prosociale*: Prosocial Objective Moral Reasoning (PROM: Carlo, Eisenberg e Knight, 1992).
- *Disimpegno Morale*: Scala di Disimpegno Morale (Caprara, Pastorelli e Bandura, 1995).
- *Antisocialità*: *Covert Antisocial Scale* (Capaldi e Patterson, 1989).

Risultati e discussioni

I risultati confermano complessivamente le relazioni ipotizzate tra valori, ragionamento morale, disimpegno morale e comportamenti antisociali negli adolescenti ed evidenziano alcune differenze legate all'età. Gli adolescenti più giovani mostrano che i determinanti più importanti dei comportamenti antisociali sono gli orientamenti valoriali improntati all'autoaffermazione e i meccanismi di disimpegno morale caratterizzati dal dislocamento e dalla diffusione della responsabilità. Nei ragazzi più grandi trova conferma il ruolo dei valori e del ragionamento morale interiorizzato nel contrastare il comportamento antisociale. Inoltre i valori di benevolenza favoriscono il contrasto di strategie e meccanismi cognitivi che permettono di eludere le auto-sanzioni e quindi di sottrarsi alle responsabilità delle proprie azioni. Tali valori sembrano favorire una maggiore adesione ai propri standard interni, amplificando il ruolo di autoregolazione svolto dalle auto-sanzioni e perciò favorendo una maggiore assunzione di responsabilità personali nei confronti della propria condotta ed un minore ricorso ai comportamenti antisociali.

Bibliografia

Bandura, A. (1986), *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991), *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W. M. Kurtines e J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications* (Vol. 1, pp. 71-129), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bandura, A. (2001), Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual review of psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. (2002), Selective moral disengagement in the exercise of moral agency, *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.

Capaldi DM, Patterson GR (1989), *Psychometric properties of fourteen latent constructs from the Oregon Youth Study*. Springer-Verlag, New York

Caprara, G. V., Pastorelli, C., e Bandura, A. (1995), La misura del disimpegno morale in età evolutiva, *Età Evolutiva*, 51, 18-29.

Carlo G., Eisenberg N. e Knight, G. P. (1992), An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning, *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.

Eisenberg N., Hertz-Lazarowitz R. e Fuchs I. (1990), Prosocial moral judgment in Israeli kibbutz and city children: A longitudinal study, *Merrill Palmer Quarterly*, 36, 273-285.

Eisenberg N., Zhou Q. e Koller S. (2001), Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics, *Child Development*, 72, 518-534.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S.H. e Bilsky, W. (1990), Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.

Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A., Burgess S. e Harris M. (2001), Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 519-542.

DIFFERENZE INDIVIDUALI NELLA TEORIA DELLA MENTE IN ETA' PRESCOLARE E SCOLARE
Proponente: Adriano Pagnin e Serena Lecce
<i>Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia</i> <i>P.zza Botta 6, 27100 Pavia</i>
pagnin@unipv.it; slecce@unipv.it
Discussant: Mirella Zanobini
<i>Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze Antropologiche, Corso A. Podesta', 2</i>
mirella.zanobini@unige.it
<p>Introduzione</p> <p>Il presente simposio si propone di analizzare le differenze individuali nella teoria della mente (ToM) in bambini di età prescolare e scolare. La ToM indica la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri per comprendere il comportamento sociale (Premack e Woodruff, 1978). Tale abilità si manifesta nei primi anni di vita attraverso l'indicare dichiarativo (Camaioni, Perucchini, Bellagamba, e Colonesi, 2004), la bugia (Sodian, 1991) e il gioco di finzione (Lillard, 1993) e va incontro ad un importante cambiamento intorno ai quattro anni di età quando i bambini comprendono la falsa credenza (Wellman, Cross, e Watson, 2001).</p> <p>La letteratura più recente, pur concordando sull'importanza di questa acquisizione, tende a considerarla come un elemento di uno sviluppo più ampio che ricopre l'intero arco di vita: dal primo anno fino agli anni della scuola primaria, e oltre (Lecce, Cavallini, e Pagnin, 2010). Lungo tutto tale periodo, sembrano esistere importanti differenze individuali nelle abilità mentalistiche tra individui della stessa età che esercitano un ruolo importante su diversi aspetti, sia sociali che cognitivi.</p> <p>Il presente simposio si pone in questa prospettiva presentando i risultati di cinque ricerche sperimentali condotte in bambini di età prescolare (contributi di Genco e Gobbo) e scolare (contributi di Lecce, Longobardi e Ornaghi) con particolare attenzione ai risvolti cognitivi e sociali delle abilità mentalistiche. In particolare, il contributo di Lecce considera il successo scolastico, quelli di Longobardi e Gobbo la narrazione e quello di Genco la cooperazione.</p> <p>I contributi si presentano interessanti anche in una prospettiva metodologica in quanto utilizzano sia disegni di ricerca longitudinali (contributi di Genco e Lecce) che di intervento (contributo di Ornaghi). Essi, inoltre, propongono strumenti e tecniche di indagine innovative per lo studio della mentalizzazione in età prescolare e scolare. In particolare i lavori di Longobardi, Gobbo e Ornaghi si concentrano sullo studio del lessico psicologico e quelli di Lecce e Genco privilegiano l'utilizzo di batterie di prove di ToM in forma di scale.</p>

Bibliografia

Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F., & Colonnese, C. (2004), The role of declarative pointing in developing a theory of mind, *Infancy*, 5, 291-308.

Lecce, S., Cavallini, E., & Pagnin, A. (2010), La teoria della mente nell'arco di vita, Bologna, Il Mulino.

Lillard, A. S. (1993), Pretend play skills and the child's theory of mind, *Child Development*, 64, 348-371.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978), Does the chimpanzee have a theory of mind?, *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 512-526.

Sodian, B. (1991), The development of deception in young children, *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-188.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001), Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief, *Child Development*, 72, 655-684.

1° COMUNICAZIONE ORALE
TEORIA DELLA MENTE E RENDIMENTO SCOLASTICO: IL RUOLO DELLA SENSIBILITA' ALLE CRITICHE
Serena Lecce*, Marcella Caputi*, Adriano Pagnin*, Maria Vittoria Carbonara*, Claire Hughes**
* <i>Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia, P.zza Botta 6, 27100 Pavia</i>
** <i>Centre for Family Research, University of Cambridge(UK)</i>
slecce@unipv.it
<p>Introduzione</p> <p>La teoria della mente, definita come abilità di comprendere gli stati mentali e le relazioni tra questi e il comportamento, rappresenta uno degli ambiti di studio più attivi della psicologia dello sviluppo. Recentemente la letteratura ha sottolineato come le differenze individuali in questa abilità si leghino non solo a fattori comportamentali, ma anche ad aspetti più cognitivi (Hughes, 2011).</p> <p>Il presente lavoro si pone in linea con questa tendenza della letteratura. Esso si propone di esaminare il legame tra teoria della mente e successo scolastico prendendo in considerazione il possibile ruolo della sensibilità alle critiche. Alcuni lavori recenti mostrano come la comprensione di emozioni e la regolazione emotiva in età prescolare predicano il successo scolastico a 9 (Izard et al., 2001) e a 6 anni (Trentacosta e Izard, 2007) e come la comprensione delle credenze in età prescolare favorisce lo sviluppo della conoscenza delle lettere (Blair e Razza (2007).</p> <p>Ricerche precedenti hanno poi mostrato come buone relazioni sociali siano in parte responsabili di queste associazioni (Ladd, Kochenderfer, e Coleman, 1997); meno noti, sono, invece, i meccanismi cognitivi coinvolti in questa relazione. Nel presente studio si è approfondito il ruolo della sensibilità alle critiche, definito come la capacità di comprendere le critiche dell'insegnante e di tener conto di tali critiche nel giudicare il proprio prodotto scolastico. Tale abilità è stata precedentemente considerata come un "costo" delle abilità mentalistiche che si accompagnerebbero ad una maggiore sensibilità alle critiche (Cutting e Dunn, 2002). In una dimensione più educativa è poi interessante notare come la sensibilità alle critiche sia considerata come una capacità di riflettere sul proprio apprendimento ed incrementarlo (Kluger e DeNisi, 1996).</p> <p>Sulla base di queste premesse, abbiamo dunque voluto indagare gli effetti della ToM sul rendimento scolastico utilizzando un disegno di tipo longitudinale e considerando la sensibilità alle critiche come possibile mediatore della relazione ToM-rendimento scolastico. Nella realizzazione di questo progetto, ci siamo focalizzati su un periodo che include il momento cruciale rappresentato dalla transizione dalla scuola dell'infanzia a quella primaria.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno preso parte allo studio 60 bambini italiani (36 M) frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia ($M = 67.25$ mesi, $DS = 4.32$ mesi). Essi hanno completato una batteria di compiti di teoria della mente (Gordis, Rosen, e Grand, 1989; Sullivan, Zaitchik, e Tager-Flusberg, 1994; Wimmer e Perner, 1983) e un test di vocabolario recettivo (Dunn e Dunn, 1981). Gli stessi bambini sono poi stati testati durante il primo ($M = 78.31$ mesi, $DS = 3.07$ mesi) e il secondo anno ($M = 90.14$ mesi, $DS = 3.19$ mesi) della scuola primaria attraverso misure più avanzate di ToM (Albanese e Molina, 2008) e di linguaggio (Test for Reception of Grammar, Bishop, 1982). Sono stati inoltre raccolti dati relativi alla sensibilità alle critiche durante il primo anno di scuola primaria (Heyman, Dweck, e Cain, 1992) e al</p>

rendimento scolastico nel secondo anno della scuola primaria utilizzando la valutazione delle insegnanti (Gresham e Elliott, 1990).

Risultati

Le differenze individuali nelle misure di vocabolario e ToM si sono rivelate stabili nel tempo ($r > .31$, $p < .05$). Inoltre, le abilità mentalistiche precoci predicono una percentuale di varianza significativa del rendimento scolastico in seconda elementare, $\Delta R^2 = .06$, $\Delta F(1, 48) = 9.52$, $p < .01$, e della sensibilità alle critiche, $\Delta R^2 = .18$, $\Delta F(1, 56) = 13.48$, $p < .01$, indipendentemente dal ruolo esercitato dal linguaggio.

Sulla base di questo pattern di associazioni abbiamo ipotizzato la sensibilità alle critiche a T2 mediasse la relazione tra la ToM a T1 e il rendimento scolastico a T3. Le analisi di mediazione hanno confermato la nostra ipotesi

Conclusioni

In conclusione, la ToM misurata in età prescolare ha importanti effetti cognitivi dopo la transizione scolastica. Il meccanismo attraverso cui la ToM influisce sul rendimento scolastico a due anni di distanza sembra essere spiegato, almeno in parte, dalla sensibilità alle critiche dell'insegnante.

Bibliografia

Albanese, O., & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Edizioni Unicopli, Torino.

Bishop, D. V. M. (1982). *Test for Reception of Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 849-860.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test-revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gordis, E. W., Rosen, A. B., & Grand, S. (1989). *Young children's understanding of simultaneous conflicting emotions*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System: Examiner's manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.

Heyman, G., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.

Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives*. Psychology Press.

Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic achievement in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and

victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197.

Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402.

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic achievement in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.

2° COMUNICAZIONE ORALE
RELAZIONI TRA PROVE DI FALSA CREDENZA, COMPETENZA NARRATIVA E LESSICO PSICOLOGICO IN ETÁ SCOLARE
Emiddia Longobardi, Francesca Ferrari, MariaLuisa Renna, Pietro Spataro
<i>Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Facoltà di Medicina e Psicologia, Università Sapienza di Roma, Via degli Apuli 1</i>
emiddia.longobardi@uniroma1.it
<p>Introduzione</p> <p>Il legame tra la capacità di attribuire stati mentali (Teoria della Mente: ToM) e il lessico psicologico è evidenziato da diversi studi (Lecce e Pagnin, 2007; Pinto et al., 2009), i quali hanno riscontrato correlazioni significative tra la frequenza con cui i bambini utilizzano termini mentali e le prestazioni in compiti di falsa credenza (Ornaghi et al., 2010).</p> <p>Uno dei metodi più efficaci per elicitarne l'uso del lessico psicologico in età scolare è rappresentato dalla produzione di storie. Infatti, attraverso i racconti è possibile organizzare pensieri, azioni ed eventi in una rete di significati che fornisce un senso compiuto al vissuto umano (Bruner, 1986). In questo ambito, ricerche precedenti (Longobardi et al., 2008) hanno evidenziato un incremento nella frequenza dei riferimenti a stati cognitivi ed emotivi. Inoltre, sono emerse correlazioni significative tra lessico psicologico e complessità sintattica (uso delle subordinate: de Villiers e Pyers, 2002) e narrativa (Charman e Shmueli-Goetz, 1998).</p> <p>Sulla base di tali dati, il presente lavoro si propone di verificare se le prestazioni nelle prove di ToM delineano differenti profili, in relazione all'uso del lessico psicologico e alle capacità narrative in età scolare. In particolare, si intende analizzare, globalmente e all'interno di ciascuna classe (III, IV e V), il legame tra: 1) abilità di ToM e competenze narrative; e 2) abilità di ToM e lessico psicologico. A tale scopo, è stata rilevata non soltanto la quantità di <i>etichette</i> mentalistiche riportate dai bambini, ma anche il grado di elaborazione di questi termini all'interno della composizione dei testi scritti, rilevandone sia la distribuzione che la densità nelle diverse categorie narrative (ad es. descrizione, evento, azione).</p> <p>Metodo</p> <p><i>Campione.</i> Hanno partecipato alla ricerca 150 bambini di scuola primaria equamente distribuiti per genere (77 M; 73 F) e grado di scolarità: III (50), IV (50) e V classe (50).</p> <p><i>Materiali e Procedura.</i> Per esaminare la produzione di lessico psicologico è stata utilizzata la prova "Inventa una storia" (Camaioni et al., 1998). In ciascun testo è stata analizzata la composizione sintattica (principali, coordinate e subordinate), la struttura narrativa (grammatica delle storie: Stein e Glenn, 1979) e la produzione di lessico psicologico (tipi e frequenze: Longobardi et al., 2008).</p> <p>Il livello di elaborazione nell'utilizzo dei termini mentali è stato valutato calcolando la <i>distribuzione</i> percentuale dei riferimenti a stati interni all'interno delle diverse categorie narrative (ad es. Presentazione, Descrizione, Azioni, Eventi), nonché la loro <i>densità</i> (ovvero, quanto ciascuna categoria risulta essere ricca di tali riferimenti).</p> <p>Le competenze di ToM sono state valutate attraverso due compiti di comprensione della falsa credenza di secondo ordine: <i>look-prediction</i> e <i>say-prediction</i> (Liverta Sempio et al., 2005).</p>

Risultati

Le analisi sulle prove di ToM hanno evidenziato differenze significative tra i due compiti, in quanto: 1) i bambini ottengono punteggi più elevati nella look-prediction ($M=3.7$) rispetto alla say-prediction ($M=3.0$); 2) i bambini di V classe hanno prestazioni migliori rispetto ai bambini di III classe nella say-prediction, ma non nella look-prediction. Inoltre, i punteggi alle due prove non risultano essere correlati tra loro ($r=0.08$).

Analizzando i due compiti separatamente, è emerso che i punteggi alla say-prediction correlano con l'uso delle subordinate ($r=0.16$, $p<0.05$) e con la frequenza dei termini cognitivi ($r=0.24$, $p<0.01$), mentre i punteggi alla look-prediction correlano con il grado di completezza delle storie, rappresentata dal numero di differenti categorie narrative incluse nei racconti ($r=0.18$, $p<0.05$).

In relazione alle differenze tra i bambini che superano o meno le prove di falsa credenza, i risultati hanno evidenziato correlazioni significative tra i punteggi alla say-prediction e la distribuzione e densità di riferimenti a stati interni nelle categorie narrative di Presentazione, Risposta Interna e Dirette Conseguenze ($0.28<r<0.30$, $p<0.05$). D'altra parte, le prestazioni alla look-prediction correlano con la distribuzione e densità di termini mentali nelle categorie di Pianificazione, Descrizione ed Evento ($0.19<r<0.29$, $p<0.05$).

Conclusione

In conclusione, i risultati illustrati mostrano che i due compiti di ToM valutano differenti livelli di difficoltà della falsa credenza di secondo ordine in base allo stato mentale implicato, in quanto le prestazioni alla look-prediction sono superiori rispetto a quelle ottenute nella say-prediction. Inoltre, è emerso come le due prove riflettano diversi aspetti della capacità di mentalizzazione in età scolare, contribuendo in maniera differenziata alla composizione delle storie dal punto di vista della complessità sintattica e narrativa, nonché dell'uso del lessico psicologico all'interno delle singole categorie narrative.

Bibliografia

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988).

Camaioni, L., Longobardi, E., & Bellagamba, F. (1998). Evoluzione dei termini di stati mentali nelle storie di fantasia scritte da bambini in età scolare. *Età Evolutiva*, 60, 20-29.

Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourses: An experimental study. *Current Psychology of Cognition*, 17, 245-71.

de Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037-60.

Lecc,e S., & Pagnin, A. (2007). *Il lessico psicologico*. Bologna: Il Mulino.

Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Lecciso, F. (2005). *Teoria della mente tra normalità e patologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Longobardi, E., Piras, R., & Presaghi, F. (2008). Lessico psicologico nelle narrazioni dei bambini della scuola primaria. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 8, 55-72.

Ornaghi, V., Grazzani Gavazzi, I., & Zanetti, M. A. (2010). Lessico psicologico e teoria della mente:

uno studio con i bambini di scuola primaria. *Età Evolutiva*, 97, 54-71.

Pinto, M. A., Devescovi, A., Longobardi, E. (2009). Lo sviluppo del lessico psicologico: aspetti cognitivi, emotivi ed interpersonali. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 9, 1-98.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

3° COMUNICAZIONE ORALE
LA COMPrensIONE DELLE EMOZIONI: UN TRAINING STUDY CON BAMBINI DI 7 ANNI
Veronica Ornaghi, Ilaria Grazzani Gavazzi, Francesca Piralli
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa, Università degli Studi di Milano Bicocca
ilaria.grazzani@unimib.it , veronica.ornaghi1@unimib.it
<p>Introduzione</p> <p>La presente ricerca si colloca nell'ambito di studi sullo sviluppo della teoria della mente (ToM), e in particolare riguarda gli stati mentali di natura non epistemica, come gli stati emotivi ed affettivi (Harris, 2008). La ricerca si focalizza sullo sviluppo della comprensione delle emozioni che oltre a costituire un importante tassello nella comprensione della mente rappresenta una componente del costrutto teorico di competenza emotiva (Saarni, 1999; Denham, 2001). L'obiettivo generale della ricerca è quello di incrementare la competenza emotiva attraverso un miglioramento delle seguenti abilità di comprensione delle emozioni: conoscenza della natura delle emozioni, delle cause esterne e interne che le provocano e della possibilità di regolarle. Si è ipotizzato che i bambini sottoposti a un training metacognitivo migliorino le loro prestazioni, misurate attraverso compiti di ToM e di competenza emotiva, rispetto a bambini di un gruppo di controllo non sottoposti ad alcun intervento.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti. Hanno preso parte alla ricerca 40 bambini con sviluppo tipico, di cui 20 maschi e 20 femmine, frequentanti la seconda classe di scuola primaria (età media: 7 anni e 2 mesi; DS: 3,4 mesi). I bambini, di livello socio-economico medio, provenivano da due scuole di Monza.</p> <p>Strumenti e Procedura. La ricerca si è svolta in tre fasi: pre-test, training e post-test. Durante il pre-test, a tutti i partecipanti sono state somministrate, in ordine controbilanciato, le seguenti misure: un test sulla comprensione delle emozioni (TEC; Albanese e Molina, 2008), una batteria di prove sulla comprensione della falsa credenza (due compiti di falsa credenza di secondo ordine denominati "say prediction" e "look prediction", tratti da Liverta Sempio et al. 2005, e la versione riadattata del "false belief explanation task" di Peskin & Astington, 2004), infine un test sulla comprensione del vocabolario emotivo (TLE; Grazzani, Ornaghi, e Piralli, 2010). Successivamente i bambini sono stati assegnati casualmente a due gruppi: gruppo sperimentale (N=20) e gruppo di controllo (N=20). Le analisi statistiche condotte in questa prima fase non hanno mostrato differenze significative fra i due gruppi. Durante la fase di training, i bambini del gruppo sperimentale hanno partecipato, due volte la settimana e in piccolo gruppo (6/7 bambini per gruppo) a 15 incontri di 30 minuti ciascuno. Le attività si sono concentrate sulle emozioni di paura, rabbia, felicità, tristezza e colpa. Ciascuna emozione è stata oggetto di training per tre volte, rispettivamente riguardo alla comprensione dell'espressione, delle cause e della regolazione dell'emozione. Al termine del training, a tutti i partecipanti sono state somministrate le medesime prove utilizzate nella fase di pre-test.</p> <p>Risultati</p> <p>E' stata condotta un'analisi multivariata della varianza considerando i fattori tempo (pre-test vs. post-test) e gruppo (sperimentale vs. controllo) come variabili indipendenti. Più specificamente, la variabile Tempo era <i>within subjects</i>, mentre la variabile Gruppo era <i>between subjects</i>. A livello complessivo emerge un effetto significativo del Tempo ($F = 6,97$; $p < .001$) e un'interazione statisticamente</p>

significativa fra le variabili Tempo e Gruppo ($F = 2,63$; $p = .02$) poiché i bambini del gruppo sperimentale migliorano di più di quelli del gruppo di controllo. I test univariati mostrano che l'interazione Tempo x Gruppo è significativa per quanto riguarda i punteggi ottenuti nella batteria sulla comprensione della falsa credenza ($p=.05$), con particolare riguardo alle prove di say prediction ($p=.01$) e di explanation ($p=.03$), e nel TEC ($p=.05$). Inoltre, tale interazione tende alla significatività per quanto riguarda il TLE.

Conclusione

I risultati delle analisi confermano l'ipotesi di partenza, dal momento che i bambini del gruppo sperimentale mostrano di beneficiare del training proposto, e ci spingono ad ampliare il disegno di ricerca proponendo le attività a un più ampio numero di bambini di età scolare.

Bibliografia

- Albanese, O., & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione (TEC)*. Milano: Unicopli.
- Denham, S. A. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Roma: Astrolabio.
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini*. Trento: Erickson.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotion*. New York: Guilford Press, pp. 320-331.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

4° COMUNICAZIONE ORALE
COME I BAMBINI DI 5 ANNI GIUSTIFICANO L'IMPORTANZA DELLE LORO ESPERIENZE POSITIVE E NEGATIVE
Gobbo Camilla, Lancini Melania, Zanon Stefano
<i>Università degli Studi di Padova, DPSS</i>
<i>camilla.gobbo@unipd.it</i>
<p>Introduzione</p> <p>Nella loro quotidianità i bambini vivono esperienze che sentono come positive o negative per se stessi. Obiettivo generale di questo studio è osservare se i bambini nel raccontare un'esperienza personale costruiscono la propria narrazione includendo già quegli elementi utili a far capire all'ascoltatore quanto sia stato importante per loro quel dato evento.</p> <p>Alcuni studi hanno messo in luce il diverso tipo di elaborazione che caratterizza il racconto di eventi negativi e positivi (Fivush, Hazzard, Sales, Sarfati, e Brown, 2003; Gobbo e Raccanello, 2007; 2010; Sales, Fivush, e Peterson, 2003). Gli studi sulla valutazione dei bambini danno a un'esperienza personale si sono concentrati sulla rilevazione indiretta del punto di vista dei bambini attraverso l'analisi di elementi linguistici valutativi inseriti nelle loro racconti (Labov e Walezsky, 1967; Larkina e Bauer, 2011; McCabe, Peterson, e Connors, 2006).</p> <p>Tuttavia poco ancora si conosce quali aspetti strutturali e/o di contenuto del loro racconto maggiormente siano rilevanti nel veicolare il proprio punto di vista circa l'importanza attribuita a un evento personale. Il presente lavoro intende indagare questa tematica in modo specifico. A tale scopo, dopo la narrazione dell'evento, i bambini assegnavano a ogni evento un livello di importanza (impatto) (Zanon, Gobbo, e Magnani, 2011) e ne giustificavano la scelta. In questo modo si è potuto direttamente confrontare struttura e contenuto del testo del racconto dell'evento con quello relativo alla giustificazione del livello d'importanza attribuita.</p> <p>Metodo</p> <p>Il campione finale era composto da 46 bambini di 5 anni ai quali si chiedeva di raccontare 4 eventi personali positivi e negativi a dominio fisico e psicologico a loro scelta. Successivamente ogni bambino valutava l'importanza di ciascun evento raccontato utilizzando una scala tipo Likert con l'aiuto di un ausilio grafico. Ogni valutazione era seguita dalla rispettiva giustificazione. Racconti e giustificazioni sono stati divisi in proposizioni poi codificate in termini di elementi della struttura narrativa: cause, descrizioni, conseguenze. Si è poi proceduto a identificare per ciascuna giustificazione quali contenuti, rispetto a quelli già espressi nel racconto, i bambini ripetessero, trascurassero o fossero di nuova introduzione, indicando per ciascuno a quale elemento strutturale si riferissero. Accordo medio fra giudici indipendenti: 96%.</p> <p>Risultati</p> <p>I dati sono stati analizzati mediante test non parametrici (Friedman, Wilcoxon e Chi-quadrato).</p> <p>Dal punto di vista della struttura, le giustificazioni mostrano un andamento simile ai racconti, ma questo si verifica soprattutto per gli eventi negativi. Per tutti gli eventi, sia nel raccontare che nel motivare l'importanza attribuita a una propria esperienza i bambini parlano maggiormente di aspetti descrittivi, ma a questo fanno eccezione gli eventi negativi psicologici. Approfondendo l'analisi dei contenuti delle</p>

giustificazioni rispetto ai racconti, elementi nuovi sono stati introdotti con più alta frequenza nel giustificare l'impatto di eventi psicologici rispetto a quelli di dominio fisico.

Conclusioni

Complessivamente i bambini dedicano maggior spazio al racconto dell'evento rispetto alla motivazione della sua importanza pur conservandone la struttura narrativa. Ciò suggerisce che i bambini dell'età considerata tengono presente fin da subito alcuni elementi che possono informare l'interlocutore circa la rilevanza attribuita ad un evento; tuttavia, gli eventi psicologici sembrano richiedere un numero maggiore di informazioni che permettano all'interlocutore di cogliere il proprio punto di vista su quanto accaduto.

Bibliografia

Fivush, R., Hazzard, A., Sales, J. M., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating Coherence out of Chaos? Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Events. *Applied Cognitive Psychology, 17*, 1–19.

Gobbo, C., & Raccanello, D. (2007) How children narrate happy and sad events: Does affective state count? *Applied Cognitive Psychology, 21*, 1173–1190.

Gobbo, C., & Raccanello, D. (2010). Personal Narratives about States of Suffering and Wellbeing: Children's Conceptualization in Terms of Physical and Psychological Domain, *Applied Cognitive Psychology, 24*, 1–16.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12–44). Seattle: University of Washington Press. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History, 1997, 7*, 3–38.

Larkina, M., & Bauer, P. J. (2011). *Like Mother, Like Child: Similarities in Mothers' and Children's Narratives About Personal Past Events*. SRCD Biennial Meeting, Montreal, Canada.

McCabe, A., Peterson, C., & Connors, D. M. (2006). Attachment security and narrative elaboration. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 8–19.

Sales, J.M., Fivush, R., & Peterson, C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of Cognition and Development, 4*, 185–209.

Zanon, S., Gobbo, C., & Magnani, A. (2011). *Parents' perception of the impact of daily experience on their children*. SRCD Biennial Meeting, Montreal, Canada.

5° COMUNICAZIONE ORALE
LO SVILUPPO DELLE ABILITA' COOPERATIVE NELL'INFANZIA
Maria Genco e Tiziana Aureli
Dipartimento di Neuroscienze e Imaging, Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara
m.genco@unich.it, t.aureli@unich.it
<p>Introduzione</p> <p>Secondo la definizione di Bratman (1992), la cooperazione tra due agenti è caratterizzata da: a) mutua responsività; b) impegno nell'attività condivisa; c) impegno al mutuo supporto. Gli studi precedenti sulla cooperazione bambino-adulto (Warneken et al., 2006;2007) si sono focalizzati sui primi due aspetti, rilevando che tra il secondo e il terzo anno di vita i bambini migliorano nel primo aspetto, mentre restano stabili nel secondo. Altri studi hanno indagato le differenze individuali nel primo dei due aspetti, mostrando che esse sono associate alla capacità di comprensione sociale (Brownell et al., 2006). Il presente studio intende indagare lo sviluppo delle tre abilità cooperative nel secondo anno di vita in un campione longitudinale. Il primo obiettivo è esaminare la prestazione dei soggetti relativamente a tutti e tre gli aspetti della cooperazione; il secondo obiettivo è indagare le differenze individuali in ciascuno di essi valutando indipendentemente le abilità socio-cognitive dei bambini. Infine, il terzo obiettivo è tracciare le traiettorie evolutive di ciascuno dei tre aspetti allo scopo di individuare l'effetto dell'età e delle abilità socio-cognitive sullo sviluppo della cooperazione in questo periodo.</p> <p>Metodo</p> <p>Sono stati osservati 46 soggetti a 14, 18 e 24 mesi in un compito cooperativo con l'adulto. Tale compito, che consiste in una prova di problem-solving appositamente costruita, è costituito da tre fasi, ciascuna delle quali valuta uno dei tre aspetti criteriali della cooperazione: a) fase di gioco, che valuta la mutua responsività, in cui i due partner conducono l'attività cooperativa; b) la fase di interruzione, che valuta l'impegno condiviso, in cui lo sperimentatore smette di agire e aspetta la risposta del bambino; c) la fase dei tentativi falliti, che valuta il mutuo supporto, in cui lo sperimentatore cerca di compiere un'azione cooperativa senza riuscirci. Inoltre, ogni soggetto è stato valutato relativamente alle seguenti abilità socio-cognitive: turn-taking, comunicazione gestuale e aiuto all'adulto, ritenute collegate a ciascuno dei tre aspetti rispettivamente. La prestazione del bambino nel compito di cooperazione è stata codificata rispetto al successo/fallimento nell'abilità richiesta e alle modalità utilizzate per la risposta; la prestazione nelle tre abilità socio-cognitive è stata codificata secondo i sistemi utilizzati nelle ricerche precedenti.</p> <p>Risultati</p> <p>Sono presentati i risultati relativi alle sessioni di 14 e 18 mesi. I dati della sessione di 24 mesi sono in fase di analisi. Relativamente alle abilità di cooperazione, risulta che a) 30 soggetti a 14 mesi e 41 a 18 mesi risolvono il compito, con i soggetti di 18 mesi che risultano più coordinati rispetto a quelli di 14 mesi (Test dei Segni(46) = -2.089; $p < .05$); b) 24 soggetti a 14 mesi e 36 a 18 mesi accedono alla fase di interruzione, mostrando un aumento, anche se non significativo, dei comportamenti di ri-impegno (29% vs. 50% dei trial); c) 14 soggetti a 14 mesi e 25 a 18 mesi accedono alla terza fase, producendo i comportamenti di supporto nel 36% dei trial a entrambe le età. Relativamente alle differenze individuali i risultati hanno mostrato che: a) il livello di coordinazione dei soggetti è associato con la loro abilità di turn-taking sia a 14 ($p(46) = .241$; $p = .058$) che a 18 mesi ($p(44) = .227$; $p = .069$); b) i gesti comunicativi prodotti nel compito di cooperazione sono associati a al gesto di indicare richiestivo a 14</p>

mesi ($\rho(24) = .381; p < .05$) e dichiarativo a 18 mesi ($\rho(35) = .325; p < .05$); c) i comportamenti di aiuto a 14 mesi sono associati a quelli di supporto a 18 mesi ($\rho(24) = .433; p < .05$). Relativamente all'andamento evolutivo dei tre aspetti, il livello di coordinazione e il ri-impegno aumentano linearmente tra 14 e 18 mesi, mentre il supporto non mostra nessun trend di sviluppo. Relativamente alle traiettorie evolutive, si attendono i dati dei 24 mesi.

Conclusioni

Il presente studio ha mostrato che i soggetti nel secondo anno di vita sono: a) mutualmente responsivi sia a 14 che a 18 mesi, anche se in modo poco coordinato a 14 mesi e ben coordinato a 18 mesi; b) impegnati nell'attività condivisa a partire dall'età di 18 mesi e non prima; c) scarsi nel supporto a entrambe le età. Tali risultati mostrano una gradualità di sviluppo dei tre aspetti considerati da Bratman, segnalando, in linea con la sua proposta, che il mutuo supporto sia l'aspetto più difficile della cooperazione. Inoltre, i risultati sulle differenze individuali confermano e ampliano quanto trovato dagli studi precedenti rilevando che le tre caratteristiche della cooperazione sono funzione di diversi livelli di comprensione sociale nel secondo anno di vita.

Bibliografia

- Bratman, M. E. (1992). Shared cooperative activity. *Philosophical Review*, 101, 327-341.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77, 803-821.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77, 640-663.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11, 271-294.

Sessione tematica F

“Parenting e relazioni tra genitori e figli”

PG.499

Sistemi di parenting nei primi mesi di vita: comportamenti e credenze di madri italiane e madri immigrate dall’Africa occidentale di C. Carra e M. Lavelli

PG.502

L’efficacia dell’intervento con videofeedback e discussioni (VIPPP-R) in madri primipare di G. Castoro, R. Cassibba, e L. Lozito

PG.504

Funzionamento familiare, stress e parenting in famiglie con figli disabili di F. Cuzzocrea e E. Vinci

PG.506

Supporto genitoriale, indecisione, credenze di efficacia e pensieri circa il futuro di un gruppo di adolescenti di M. C. Ginevra, L. Nota L. Ferrari

PG.509

Ecologia del parenting e apprendimento scolastico: il coinvolgimento genitoriale nello svolgimento dei compiti a casa di M. Ingrassia, M. Rosano, A. Zampino e L. Benedetto

PG.511

Gestione disciplinare, stress genitoriale e comportamento sociale in famiglie con figli in età scolare di R. Larcan, S. Costa e M. C. Gugliandolo

PG.513

La misura della discrepanza degli stili di monitoraggio tra madre e figlio può essere una misura del disadattamento adolescenziale? Uno studio longitudinale di M. C. Miranda e S. Aquilar

PG.516

Funzionamento e stili di parenting in coppie miste e coppie culturalmente omologhe di P. Oliva e A. Calcerano

PG.519

La maternita' nelle adolescenti immigrate: uno studio esplorativo di G. Riccio,
Y. Bohr e B. Dhayanandhan

PG.522

Propensione agli incidenti e adattamento psicologico in bambini d'eta' prescolare di
E. Stagni Brenca e P. Di Blasio

SISTEMI DI PARENTING NEI PRIMI MESI DI VITA: COMPORTAMENTI E CREDENZE DI MADRI ITALIANE E MADRI IMMIGRATE DALL'AFRICA OCCIDENTALE

Cecilia Carra, Manuela Lavelli

Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia, Università degli Studi di Verona

cecilia.carra@univr.it

Introduzione

Nell'ambito dell'approccio contestuale allo studio dello sviluppo umano è stato documentato che caregivers appartenenti a contesti socioculturali diversi mettono in atto stili di parenting specifici, funzionali allo sviluppo di competenze apprezzate nel contesto (Kağıtçıbaşı, 2007; LeVine et al., 1994; Liu et al., 2005). Le ricerche basate sul modello dei sistemi di parenting (Keller, 2007) hanno individuato due stili (prossimale vs. distale) utilizzati come strategie di parenting alternative (Keller et al., 2009) nei primi mesi di vita. Lo stile prossimale, caratterizzato da contatto fisico e azioni di stimolazione corporea, è adattivo in società tradizionali rurali, dove prevalgono obiettivi di socializzazione connessi all'interrelazione. Lo stile distale, caratterizzato da contatto faccia-a-faccia e stimolazione con oggetti, è adattivo in famiglie occidentali di classe media, in cui l'autonomia e lo sviluppo del sé costituiscono gli obiettivi di socializzazione prevalenti (Keller, 2011; Keller, Otto, 2011).

Le strategie di parenting sono state ampiamente documentate in contesti autoctoni, ma poco in contesti di immigrazione, peraltro in rapido aumento: in Italia gli stranieri rappresentano il 7% della popolazione totale (Istat, 2010).

Il presente studio, che è parte di un più ampio progetto longitudinale finalizzato a identificare aspetti universali e culturali della comunicazione madre-lattante nel primo trimestre di vita, si propone di confrontare madri italiane e madri immigrate dall'Africa Occidentale in relazione a: (1) comportamenti durante l'interazione spontanea con lattanti di 3 mesi; (2) obiettivi di socializzazione, cioè credenze sulle capacità che un bambino dovrebbe acquisire nei primi anni; (3) eventuali associazioni significative tra comportamenti e obiettivi di socializzazione materni.

Metodo

Partecipanti. La ricerca coinvolge 20 madri italiane delle province di Mantova e Verona (età M = 32), 20 madri immigrate nel Nord-Est Italia dall'Africa Occidentale (Camerun anglofono, Nigeria, Ghana) (età M = 27.7) e i loro lattanti di 3 mesi, tutti nati in Italia.

Procedura e Strumenti. I due gruppi di diadi sono stati videoregistrati per 10 minuti durante l'interazione spontanea nell'ambiente naturale di casa. I comportamenti materni sono stati codificati in categorie microanalitiche mutualmente esclusive all'interno di 6 macro-categorie riferite ai sistemi di parenting (Keller, 2007): *Cure Primarie*, *Contatto Faccia-a-Faccia*, *Involucro Narrativo* (cioè comportamenti verbali/vocali), *Contatto Fisico*, *Stimolazione Corporea*, *Stimolazione con Oggetti*.

A tutte le madri sono stati somministrati un questionario per la rilevazione delle informazioni socio-demografiche e uno sugli obiettivi di socializzazione (Kärtner et al., 2010) rispetto alle dimensioni dell'interrelazione e dell'autonomia. Alle madri immigrate è stato somministrato anche un questionario per rilevare il livello di acculturazione (Kosic, 2002), cioè l'orientamento verso la cultura di origine e

verso la cultura italiana.

Risultati

Codifiche e analisi sono state condotte finora su metà partecipanti. I risultati parziali mostrano (1) durate significativamente maggiori di *Contatto Fisico* ($U = 6.5, p < .01$) e *Stimolazione Corporea* ($U = 10, p < .05$) da parte delle madri immigrate rispetto alle madri italiane, mentre maggiori *Stimolazione con Oggetti* ($U = 10, p < .05$) e *Parlare Affettuoso* ($U = 8, p < .05$), nell'ambito della macrocategoria *Involucro Narrativo*, da parte delle madri italiane; tuttavia, nessuna differenza significativa nel *Contatto Faccia-a-Faccia*. (2) Punteggi delle madri italiane significativamente maggiori negli obiettivi di socializzazione connessi all'autonomia ($U = 2, p < .01$), ma significativamente minori negli obiettivi connessi all'interrelazione ($U = 0, p = .001$), rispetto alle madri immigrate che, invece, presentano punteggi molto simili nelle due dimensioni (scala ob. di interrelazione $M = 54.50, ds = 5.45$; scala ob. di autonomia $M = 55.13, ds = 10.79$). (3) Relazioni significative tra obiettivi di interrelazione e *Contatto Fisico* (ρ di Spearman = $.605, p < .05$), e obiettivi di autonomia e *Stimolazione con Oggetti* ($\rho = .541, p < .05$).

Discussione

Questi risultati supportano l'ipotesi che i comportamenti materni (distali vs. prossimali) durante l'interazione spontanea con il lattante sono coerenti con le credenze materne sugli obiettivi di sviluppo infantile (autonomia vs. interrelazione), e differenziati rispetto al contesto socioculturale di origine, come documentato in letteratura (Keller, 2011; Keller et al., 2009). Tuttavia, le durate consistenti di interazione distale faccia-a-faccia mostrate anche dalle madri immigrate, così come le credenze di queste ultime in obiettivi di sviluppo connessi all'autonomia non meno che all'interrelazione, suggeriscono un processo di acculturazione al nuovo contesto, e pongono in discussione l'assunto che parenting distale e prossimale rappresentino strategie alternative.

Bibliografia

- Istat (2010) http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20101012_00/
- Kağitçibaşı, C. (2007). *Family, self and human development across cultures: Theory and applications*, II ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kärtner, J., Keller, H., & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two socio-cultural contexts. *Developmental Psychology*, 46, 905-914.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, in press.
- Keller, H., Borke, J., Staufienbiel, T., Yovsi, R. D., Abels, M., Papaligoura, Z., Jensen, H., Lohaus, A., Chaudhary, N., Lo, W., & Su, Y. (2009). Distal and proximal parenting as alternative parenting strategies during infants' early months of life: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 412-420.
- Keller, H., & Otto, H. (2011). Different faces of autonomy. In X. Chen & K. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural contexts* (pp.158-187). New York: The Guilford Press.
- Kosic, A. (2002). Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants. *Journal of Social Psychology*, 14, 179-201.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H., & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Liu, M., Chen, X., Rubin, H. H., Zheng, S., Cui, L., Li, D., Chen, H., & Wang, L. (2005). Autonomy vs. connectedness-oriented parenting behaviors in Chinese and Canadian mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 489-495.

L'efficacia dell'intervento con videofeedback e discussioni (VIPP-R) in madri primipare
Germana Castoro, Rosalinda Cassibba, Letizia Lozito
Dipartimento di Psicologia -Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" via Quintino Sella 268 – 70100 Bari
g.castoro@psico.uniba.it
<p>La genitorialità, e nello specifico la nascita del primo figlio (Salmela-Aro, Aunola, Saisto, Halmesmäki, e Nurmi, 2006), rappresenta un momento di crisi evolutiva (Fava Vizziello e Simonelli, 2007) che può influenzare il ruolo dei genitori nel fornire protezione e sicurezza al proprio figlio (Bowlby, 1969). Gli interventi di supporto alla genitorialità, quindi, hanno l'obiettivo di garantire ai nuovi nati un luogo di crescita sicuro e confortevole, attraverso la promozione di un miglioramento nei comportamenti di accudimento genitoriale.</p> <p>Tra questi il Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting with representational attachment discussions (VIPP-R), messo a punto da un gruppo di ricercatori dell'Università di Leiden (Juffer, Bakermans-Kranenburg, e van IJzendoorn, 2007), si propone di incrementare il comportamento di accudimento sensibile e di favorire una ristrutturazione delle rappresentazioni mentali rispetto all'attaccamento nella madre, al fine di promuovere la strutturazione di una relazione d'attaccamento madre e bambino di tipo sicuro.</p> <p>Il seguente studio si propone di verificare l'efficacia del VIPP-R su un campione italiano di madre primipare; nello specifico si intende verificare se:</p> <ol style="list-style-type: none"> le madri che hanno preso parte all'intervento presentano una maggiore frequenza di modelli operativi interni di tipo sicuro e la sensibilità migliora dopo l'applicazione del VIPP-R, rispetto al gruppo senza intervento; i bambini delle madri che hanno preso parte all'intervento presentano una maggiore frequenza di attaccamento sicuro rispetto ai bambini di madri che non hanno preso parte al VIPP-R. <p>Il campione esaminato è composto da 32 diadi madre e bambino, suddivise in due sottogruppi (intervento vs. controllo) di 16 madri ciascuno; le madri hanno un'età media di 33.1 anni (DS = 4.4 ; range=23-42 anni) e una scolarità media pari a 13.9 anni (d.s.= .50; range= 8-18 anni); il 59.4% dei bambini (19 su 32) è di genere maschile.</p> <p>La procedura della ricerca ha previsto una raccolta dei dati di tipo longitudinale: ai 2 mesi del bambino, a tutte le madri è stata valutata la coerenza dello stato mentale rispetto all'attaccamento tramite l'Adult Attachment Interview (George, Kaplan, e Main, 1984). Ai 6 e ai 14 mesi del bambino tutte le diadi sono state videoregistrate per 30 minuti in una situazione semi-strutturata; tali videoriprese sono codificate tramite lo schema di codifica delle Emotional Availability Scales (Biringen, 2008). Tra i 7 e i 10 mesi è stato proposto il VIPP-R alle madri del gruppo con intervento. Ai 14 mesi si è proceduto alla rilevazione delle variabili di output per tutte le diadi che hanno preso parte alla ricerca (sensibilità materna, modelli operativi interni materni e attaccamento del bambino).</p> <p>Le analisi hanno evidenziato un effetto principale dell'intervento ($F_{(1,28)}=33.5$; $p<.01$; M intervento=4.3; d.s.=.54; M controllo=-.11; d.s.=.54) sulla sensibilità materna e una tendenza alla significatività per l'interazione tra i due fattori considerati ($F_{(1,28)}=3.5$; $p=.07$): l'intervento, infatti, è più efficace sulle madri insicure che non su quelle sicure. Non è stato, invece, riscontrato un effetto significativo dell'intervento sull'attaccamento materno.</p>

Rispetto al secondo obiettivo, i risultati hanno rilevato che i bambini delle madri che hanno partecipato all'intervento presentano una maggiore frequenza di attaccamento sicuro rispetto ai bambini delle madri del gruppo di controllo ($\chi^2=8.5$; $p<.01$).

Concludendo, i dati disponibili sull'efficacia del VIPP-R mostrano risultati incoraggianti rispetto alla possibilità di incidere positivamente sulla sensibilità materna e sull'attaccamento infantile; i modelli operativi interni delle madri, invece, appaiono più resistenti al cambiamento.

Bibliografia

Salmela-Aro, K., Aunola, K., Saisto, T., Halmesmäki, E., Nurmi, J. E. (2006). Couples share similar changes in depressive symptoms and marital satisfaction anticipating the birth of a child. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23, 781-803.

Fava Vizziello, G., e Simonelli, A. (2007). La dissoluzione dei modelli negli interventi sulla genitorialità. In P. Bastianoni e A. Taurino (Eds.), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive* (pp. 263-284). Milano: Unicopli.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. Basic Books: New York. Tr. It. *Attaccamento e perdita. Vol. 1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri, 1972.

Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn M. H. (2007). *Promoting positive parenting. An Attachment-Based Intervention*. London: Psychology Press.

George, C., Kaplan, N., Main, M. (1984, 1985, 1996). *Adult Attachment Interview*. Unpublished protocols, University of California, Berkeley.

Biringen, Z. (2008). *The Emotional Availability (EA) Scales* (4° edizione). Manuale non pubblicato.

FUNZIONAMENTO FAMILIARE, STRESS E PARENTING IN FAMIGLIE CON FIGLI DISABILI
Francesca Cuzzocrea, Enrica Vinci
<i>Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, Università degli Studi di Messina via Concezione 6, 98121 Messina</i>
fcuzzocrea@unime.it
<p>Per molto tempo la letteratura sulle famiglie di bambini disabili ha cercato di individuare i fattori di criticità e sono stati analizzati e discussi i principali fattori di rischio. La variabilità dei risultati emersi ha messo sempre di più in evidenza l'opportunità di indagini più approfondite che consentano di evidenziare anche i fattori di resilienza, sia a livello di risposta individuale allo stress, sia a livello del sistema familiare (Walsh, 2008).</p> <p>A tal fine, il presente lavoro si è posto l'obiettivo di confrontare il funzionamento di famiglie caratterizzate dalla presenza di un figlio con disabilità cognitiva e quello di famiglie con figli dallo sviluppo tipico. Nello specifico, si è voluto analizzare non solo il funzionamento familiare in generale, ma anche l'adattamento di coppia, per valutare eventuali differenze tra le due diverse tipologie di famiglie, soprattutto in relazione ai livelli di coesione e flessibilità mostrati dai partner sia all'interno della coppia, sia in relazione allo svolgimento del loro ruolo genitoriale. Sono stati, inoltre, valutati i livelli di stress e alcuni aspetti del parenting; in particolare: i livelli di attenzione (auto o etero-focalizzata) espressi nelle interazioni genitore-bambino; le modalità di interazione (razionale o emozionale), e di regolazione (contestuale o preconettuale) espresse nei termini di maggiore o minore flessibilità o rigidità nella gestione delle regole e l'energia (attiva o passiva), relativa ai livelli di responsività e partecipazione.</p> <p>L'obiettivo della ricerca è stato quindi di verificare se e in quale misura la presenza di un figlio con disabilità intellettiva possa incidere sulla relazione tra soddisfazione di coppia, funzionamento familiare, livelli di stress e stile educativo, e quindi individuare all'interno delle variabili esaminate fattori di rischio e di resilienza.</p> <p>Hanno preso parte alla ricerca 63 famiglie di cui 32 con figli disabili e 31 con figli senza disabilità. I genitori sono stati equamente distribuiti in due gruppi in relazione all'età: genitori di età compresa tra 30 e 40 anni (M= 44,55; DS= 9,01) e genitori tra 50 e 60 anni (M= 45,72; DS= 8,83). Ad entrambi i genitori di ciascuna coppia sono stati somministrati quattro diversi strumenti: 1. FACES III (Olson, Portner, Lavee, 1985) per l'analisi del funzionamento familiare; 2. Dyadic adjustment scale (DAS) (versione it. a cura di Gentili et. all, 2002) che valuta l'adattamento della coppia; 3. Parents Preference Test (PPT) Westh, 2003), per valutare lo stile educativo; 4. Parenting Stress Index, Short Form (PSI-sf) (Adattamento italiano di Guarino e coll., 2008), per valutare i livelli di stress.</p> <p>In linea con la letteratura di riferimento, l'analisi dei risultati ha evidenziato significative correlazioni positive fra il funzionamento familiare e di coppia, lo stile educativo e lo stress genitoriale. Sono emerse, però, differenze significative nel modo in cui gli aspetti esaminati si correlano tra loro nei due diversi contesti familiari.</p> <p>Lo stile educativo dei genitori di bambini dallo sviluppo tipico si caratterizza per una prevalenza di attenzione etero-focalizzata e per modalità di interazione attive e partecipative [$t(60)=1.99$; $p=.050$], mentre nei nuclei familiari con soggetti con disabilità l'interazione risulta essere prevalentemente di tipo razionale e appare piuttosto rigida [$t(60)=2.87$; $p=.001$], mentre l'attenzione sembra centrata</p>

principalmente sulle richieste e le caratteristiche del figlio [$t(60)=1.99$; $p=.05$].

L'analisi ha rilevato, inoltre, la tendenza da parte della coppia coniugale con figli senza disabilità ad esprimere sia all'interno della coppia che verso i figli maggiore affettività rispetto alle coppie di genitori di bambini disabili. In questi ultimi, si rileva, invece, la tendenza a realizzare prevalentemente rapporti di tipo diadico, entro la coppia e genitore-bambino. Inoltre, i genitori di bambini disabili non sembrano utilizzare uno stile pre-concettuale in misura maggiore rispetto agli altri genitori [$t(124)=.11$; $p=.90$]. Differenze sono state riscontrate anche nei livelli di stress: nelle famiglie con figli non disabili lo stress è essenzialmente dovuto all'interazione con i figli [$t(124)= -4,43$; $p=.000$], mentre, nei genitori di bambini disabili i livelli di stress più elevati sembrano essere prevalentemente legati al loro ruolo genitoriale [$t(124)= -3,25$; $p=.001$].

La complessità dei risultati ottenuti confermano l'importanza di analizzare il sistema famiglia nella sua complessità e suggeriscono l'opportunità di indagare ulteriormente, e in modo più approfondito, le modalità di interazione familiare nei diversi contesti, e di valutare la loro evoluzione nel ciclo di vita. Sarebbe, cioè, interessante verificare, preferibilmente attraverso studi longitudinali, quanto lo stile educativo, il funzionamento familiare e di coppia e le modalità di interazione con i figli si modifichino nel corso del tempo.

Bibliografia

Dyson L.I. (1993), Responses to the Presence of a Child with Disabilities: Parental Stress and Family Functioning Over Time, *American Journal on Mental Retardation*.

Guarino, A. Di Blasio, P. D'Alessio, M. Camisasca E. & Serantoni G. (2007) Parent Stress Index – SF. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Gentili, Contreras, Cassaniti, & D'Arista (2002) La Dyadic Adjustment Scale. Una misura dell'adattamento di coppia. *Minerva Psichiatrica*, 43(2),107-16.

Olson, D.H., Portner, J., Lavee, Y., (1985). *FACES III Family Social Science*, University of Minnesota, 290 McNeal Hall, St Paul, Minnesota

Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Westh, F. (2003). *Parents Preference Test - PPT*. Copenhagen: Westh Development & Psykologisk Forlag.

SUPPORTO GENTORIALE, INDECISIONE, CREDENZE DI EFFICACIA E PENSIERI CIRCA IL FUTURO DI UN GRUPPO DI ADOLESCENTI

Maria Cristina Ginevra^o, Laura Nota*, Lea Ferrari*

^o Università di Cassino

Dipartimento di Scienze Filosofiche e Sociali

C/O LARIOS Via Belzoni 80 35121 Padova

*Università di Padova

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Via Belzoni 80 35121 Padova

cristinaginevra@hotmail.it

Introduzione

Nell'ambito degli studi sullo sviluppo professionale iniziano ad essere numerosi i contributi di quanti suggeriscono di considerare con attenzione il ruolo che le relazioni tra genitori e figli esercitano nello sviluppo professionale di questi ultimi (Blustein, 2001; Schultheiss, 2003; Nota & Ginevra, under review). Anche nell'ambito del paradigma del Life Design (Savickas et al., 2009) viene enfatizzato il ruolo dei familiari, dal momento che lo sviluppo professionale è il risultato di processi individuali e contestuali.

Whiston et al. (2004) in un'ampia revisione della letteratura hanno affermato che lo sviluppo professionale dell'adolescente è influenzato da due fattori contestuali familiari interdipendenti:

(a) *Variabili strutturali familiari*. Flores (2008) ha ad esempio riscontrato che tanto più i genitori hanno un background culturale elevato tanto più i figli hanno aspirazioni professionali elevate. Anche il livello socio-economico della famiglia sembra avere un ruolo nello sviluppo professionale dei figli soprattutto in relazione all'accesso alle opportunità professionali (Blustein et al., 2002; Lindstrom et al., 2007).

(b) *Variabili familiari di processo*. Guerra et al. (1999) hanno riscontrato che il percepire relazioni supportive e positive con i genitori si associa a maggiori livelli di decisione, indipendentemente dall'età degli studenti. Anche Nota et al., (2007a), hanno messo in evidenza che l'autoefficacia nelle proprie capacità di esplorazione professionale media la relazione fra supporto familiare e livello di decisionalità dei figli. Relativamente all'autoefficacia, Whiston (1996) ad esempio ha riscontrato che la career decision-making self-efficacy negli adolescenti è positivamente correlata con il grado in cui la famiglia incoraggia e supporta l'indipendenza e l'autonomia in una vasta gamma di attività. Analogamente, Turner et al. (2002) hanno rilevato che il sostegno percepito dai genitori costituisce un predittore significativo dell'autoefficacia professionale degli adolescenti.

Le interazioni tra genitori e figli possono essere cruciali anche per influenzare lo sviluppo di credenze irrazionali nei figli (Krumboltz, 2009). A questo riguardo, Roll et al. (2002) sostengono che queste credenze vengono internalizzate dai figli sulla base dei messaggi che estraggono dalle conversazioni con i loro genitori.

Ipotesi

In considerazione degli studi presenti in letteratura e facendo riferimento alle variabili strutturali

familiari, si è ipotizzato che i genitori con un livello educativo più alto tendono ad investire in misura maggiore nella formazione dei figli. Considerando le variabili familiari di supporto, è stato inoltre ipotizzato che il genere del genitore modera la relazione tra il supporto fornito dai genitori e i livelli DI INDECISIONE, di autoefficacia professionale e la tendenza ad aderire a credenze disfunzionali dei figli.

Metodo

Partecipanti. A tale scopo sono stati coinvolti 100 adolescenti (35 maschi e 75 femmine; $M=16.9$; $DS=.77$), e 200 genitori (100 padri and 100 madri).

Materiali. Per valutare il supporto fornito dai genitori è stato utilizzato *Il Futuro dei figli* (Nota & Soresi, in press). Per indagare le percezioni degli studenti a proposito delle credenze di efficacia professionale, dell'indecisione professionale e delle credenze DISFUNZIONALI sono stati utilizzati rispettivamente il *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (Nota et al., 2008), il *Career Decision Scale* (Osipow et al., 1976), *Pensieri sul futuro* (Nota et al., 2007b).

Procedura. Riguardo alla procedura impiegata, la somministrazione degli strumenti, è avvenuta dopo aver informato i partecipanti degli scopi e della natura di questo studio, e nel rispetto della privacy.

Risultati

Le analisi della varianza effettuate hanno messo in evidenza che la propensione a desiderare che i propri figli continuino a studiare [Padri: $F(2,93)=4.04$, $p=.015$; Madri: $F(2,90)=6.27$; $p=.003$] aumenta al crescere del livello educativo posseduto dal genitore.

L'analisi della regressione multipla gerarchica condotta ha messo in evidenza che il genere del genitore non modera la forza della relazione tra il supporto genitoriale e le caratteristiche dei figli. La propensione a fornire supporto e incoraggiamento predice negativamente i livelli di indecisione professionale ($B = -.215$, $p = .003$), e positivamente i livelli di autoefficacia ($B = .245$, $p = .001$); non predice la tendenza a non aderire ad idee irrazionali nei figli.

Conclusioni. I risultati conseguiti sottolineano che gli interventi di orientamenti non dovrebbero limitarsi a considerare le caratteristiche dei figli, ma dovrebbero puntare anche al coinvolgimento parentale e all'incremento di positive relazioni tra genitori e figli (Ferrari et al., 2007).

Bibliografia

Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171–182.

Blustein D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., et al. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 311-324.

Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2007). Il ruolo della famiglia e del supporto percepito sullo sviluppo professionale. In Soresi S. (a cura di), *Orientamento alle scelte. Rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni*. Firenze: Giunti O.S.

Guerra, A. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, 47(3), 255-266.

Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.

- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. *Council for Exceptional Children, 73*(3), 348-366.
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007a). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment, 15*(2), 181-193.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. (2007b). Pensieri sul futuro. In Soresi S., & Nota L. (a cura di), ASTRID Portfolio per l'assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità - ORIENTAMENTO. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali
- Nota L., & Ginevra, M. C. (under review). The concept of work, study and leisure of parents and children. *Child Development*.
- Nota, L., Pace, P., & Ferrari, L. (2008). Career Decision Self-Efficacy Scale: Short-form: uno studio per l'adattamento italiano. *Gipo - Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento, 9*, 23-35.
- Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2008). The Influence of Gender, Generation Level, Parents' Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students. *The Career Development Quarterly, 57*, 84-95.
- Osipow, S. H., Carney, C., Winer, J. L., Yanico, B., & Koschier, M. (1976). *The Career Decision Scale*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Roll, T., & Arthur, N. (2002). *Beliefs in Career Counselling*. Los Angeles: Nat-Con Publishing.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.
- Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development, 81*(3), 301-310.
- Turner, S., & Lapan, R.T. (2002). Career Self-efficacy and perceptions of parent support in adolescents career development. *The Career Development Quarterly, 51*, 44-55.
- Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self efficacy. *Journal of Career Development, 23*(2), 137-149.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.

<p>ECOLOGIA DEL PARENTING E APPRENDIMENTO SCOLASTICO: IL COINVOLGIMENTO GENITORIALE NELLO SVOLGIMENTO DEI COMPITI A CASA</p>
<p>Massimo Ingrassia, Mariagrazia Rosano, Anna Zampino, Loredana Benedetto</p>
<p><i>Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, Università degli Studi di Messina via Concezione 6, 98121 Messina</i></p>
<p>massimo.ingrassia@unime.it</p>
<p>Molti genitori sentono di condividere con la scuola le responsabilità formative dei figli e contribuiscono al loro apprendimento lasciandosi coinvolgere nello studio a casa (<i>homework</i>). Secondo una prospettiva ecologica gli <i>homework</i> sono un mesosistema, cioè un esempio di interazione tra microsistemi. La loro efficacia sull'apprendimento è da ritenersi il risultato dell'interazione di molti fattori, alcuni relativi allo studente e al contesto classe, altri al parenting, cioè al tipo di coinvolgimento del caregiver (Patall, Cooper e Robinson, 2008). La supervisione dello studio a casa si può esprimere, infatti, con comportamenti diversi, alcuni centrati sul compito (dare istruzioni o intervenire sulle difficoltà), altri orientati su chi apprende (rinforzare l'impegno). Il primo approccio appare associato a prestazioni più scarse, il secondo a risultati d'apprendimento migliori (Delgado-Gaitan, 1992).</p> <p>Scopo della ricerca è individuare le strategie più frequenti con cui i caregiver supportano le attività di studio di bambini di scuola primaria, le loro variazioni in funzione delle classi frequentate e le associazioni tra strategie, comportamenti problema nelle attività di studio a casa e rendimento scolastico dei bambini.</p> <p>Metodo 366 bambini campionati in scuole primarie delle province di Firenze (140) e Reggio Calabria (266) e i rispettivi <i>caregiver</i> hanno preso parte a questo studio. Fattori di esclusione erano la nazionalità straniera e una diagnosi di psicopatologia dello sviluppo (DSA, ADHD, disabilità intellettiva ecc.) o un punteggio pari/superiore a 16 nel totale dei sintomi emozionali/comportamentali dello SDQ. L'85.20% dei caregiver era rappresentato da madri, il 10.90% da padri e il 3.80% da altre persone.</p> <p>Strumenti e misure 1) Il <i>Questionario sullo studio a casa</i>: 13 item valutavano la frequenza di comportamenti caratteristici che gli adulti attuano quando assistono i bambini nello svolgimento dei compiti (risposte di tipo Likert a 5 punti; fonti degli item sono state interviste a genitori/insegnanti e review, Cooper, Lindsay e Nye, 2000). 2) La <i>Check-list per la rilevazione delle difficoltà che l'alunno incontra nello studio</i> (Di Pietro <i>et al.</i>, 2001): un elenco di 17 comportamenti problematici dei quali viene stimata la frequenza (risposte da 1 = <i>mai</i> a 5 = <i>molto spesso</i>).</p> <p>Infine di ogni bambino è stato rilevato il rendimento scolastico dell'ultimo mese in italiano e matematica su una scala a 5 punti (da 1 = <i>decisamente scarso</i> a 5 = <i>decisamente ottimo</i>). Tutti i questionari sono stati compilati a casa in seguito all'assenso a partecipare alla ricerca.</p> <p>Risultati e discussione Sui dati del <i>Questionario sullo studio a casa</i> è stata condotta un'analisi fattoriale (metodo dell'estrazione dei fattori principali, rotazione Varimax) che ha indicato tre fattori (49.52% della varianza spiegata), da noi denominati "<i>intervento diretto</i>" (alfa = .70), cioè comportamenti atti a portare a termine i compiti sostituendosi totalmente o parzialmente al bambino;</p>

“*sostegno positivo*” (alfa = .56), cioè comportamenti rivolti a sostenere l’impegno e l’apprendimento mediante rinforzo e incoraggiamento, con una presenza non invasiva nell’ambiente di studio; “*interferenza*” (alfa = .46), che includeva modalità di bassa facilitazione dell’apprendimento e/o inibizione, organizzazione di un ambiente fisico non favorevole per la presenza di distrattori ed emotivamente frustrante, sovrapposizione tra le consegne fornite dall’insegnante e le indicazioni del caregiver. Il *sostegno positivo* (in assoluto la strategia più frequente) e l’*intervento diretto* tendevano a diminuire al progredire delle classi [rispettivamente, $F(2, 363) = 20.143$, $p < .001$, e $F(2, 363) = 6.448$, $p = .002$]; l’*interferenza* (strategia meno frequente) tendeva invece a intensificarsi nel passaggio dalle classi prime alle quinte [$F(2, 363) = 5.066$, $p = .007$]. Il rendimento scolastico dei bambini è risultato correlato negativamente all’*interferenza* e all’*intervento diretto*; le medesime strategie, inoltre, erano associate positivamente e significativamente ai comportamenti problematici più evidenti, cioè *interruzione dell’attività* (come alzarsi dalla scrivania), *evitamento* (rimandare l’inizio dei compiti) e *disattenzione* (come giocare con gli oggetti durante lo studio).

Il parenting associato allo svolgimento degli *homework* può assumere varie forme, alcune delle quali sembrano correlarsi in modo non funzionale al rendimento scolastico del bambino. L’intensità e la qualità del controllo esercitato dall’adulto potrebbero essere variabili esplicative delle difficoltà di studio di un alunno. È anche vero, però, che proprio queste difficoltà potrebbero indurre nell’adulto un coinvolgimento più deciso. In tal senso ulteriori contributi di ricerca appaiono necessari per meglio descrivere la natura circolare e complessa del legame tra rendimento scolastico e caratteristiche del parenting, inteso come coinvolgimento e supervisione degli *homework*.

Bibliografia

- Cooper, H., Lindsay, J.J., e Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29, 495-513.
- Di Pietro, M., Bassi E., Filoramo G. (2001). *L’alunno iperattivo in classe*, Erickson, Trento.
- Patall, E.A., Cooper, H. e Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.

GESTIONE DISCIPLINARE, STRESS GENITORIALE E COMPORTAMENTO SOCIALE IN FAMIGLIE CON FIGLI IN ETÀ SCOLARE

Rosalba Larcan, Sebastiano Costa, Maria Cristina Gugliandolo

*Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, Università degli Studi di Messina
via Concezione 6, 98121 Messina*

larcan@unime.it

Introduzione: Le pratiche disciplinari costituiscono un importante aspetto del parenting, legato allo sviluppo psicofisico del bambino e ai mutamenti dell'ambiente e dei contesti di sviluppo individuale e familiare (Socolar, 2005). Diversi studi hanno dimostrato che l'uso di un parenting inadeguato è generalmente associato ad un aumento in problemi di comportamento esternalizzati dei bambini e problemi di salute mentale, tra cui bassa autostima e depressione (Larzelere, 2000). Diversi studi si sono focalizzati, inoltre, sull'insieme dei fattori e dei fenomeni che si connettono vicendevolmente e che creano il contesto intorno al quale vengono messe in atto le pratiche disciplinari. Nello specifico queste ricerche hanno messo in evidenza come lo stress genitoriale sia tra gli elementi che maggiormente influenzano l'uso delle pratiche disciplinari. Abidin (1992) ha indicato lo stress come fattore collegato alla qualità del parenting. Elevati livelli di stress genitoriale sembrerebbero collegati a uno scarso adattamento familiare, ad alti livelli di problemi comportamentali del bambino e a basse competenze sociali (Anthony et al., 2005; Hart e Kelley, 2006). Pesonen e coll. (2008), inoltre, hanno indagato la forte influenza che lo stress genitoriale ha sui comportamenti non-compliant, aggressivi e antisociali del bambino. Numerose ricerche mostrano come lo stress rivesta un ruolo cruciale nel funzionamento familiare e in particolare è stata messa in evidenza la relazione tra stress, pratiche disciplinari e sviluppo psico-sociale del bambino. Eanes e Fletcher (2006) hanno mostrato che lo stress genitoriale agisce come mediatore e moderatore nella relazione tra le caratteristiche del bambino e le pratiche genitoriali. Questi studi mostrano come lo stress genitoriale e le pratiche disciplinari covarino e siano due aspetti estremamente collegati tra loro. La maggior parte degli studi che hanno indagato questa relazione hanno focalizzato l'attenzione principalmente sulle pratiche disciplinari punitive trascurando altre pratiche disciplinari. L'obiettivo di questo studio è, quindi, quello di indagare la relazione tra lo stress genitoriale, l'uso di diverse pratiche disciplinari e la capacità di adattamento sociale del figlio.

Metodo: Hanno partecipato allo studio 159 famiglie di età compresa tra i 27 e i 60 anni i padri ($M=43.45$; $DS=5.63$) e tra i 25 e i 49 le madri ($M=38.61$; $DS=4.96$). Ciascun genitore doveva compilare i questionari in relazione ad un solo figlio (target) di età compresa tra i 6 e gli 11 anni ($M=8.59$; $DS=1.43$). Entrambi i genitori hanno compilato il PSI-SF (Parenting Stress Index – Short Form, Abidin et al., 1995 in Guarino et al., 2008) per lo stress genitoriale, e il Questionario di valutazione delle Competenze Educative dei genitori (QVCE; Cuzzocrea et al., 2008) strumento volto ad indagare la capacità d'uso delle principali tecniche di gestione disciplinare. La capacità di adattamento sociale del figlio, infine, è stata misurata con il test Indicatori della Capacità di Adattamento in Età Evolutiva (Caprara et al., 1992).

Risultati: I risultati ottenuti indicano una relazione significativa tra le variabili indicate: nello specifico è stata riscontrata una correlazione altamente significativa tra i punteggi dell'aggressività e le sottoscale del PSI "Interazione genitore - bambino disfunzionale" ($\rho=.179$; $p=.024$) e "Bambino difficile" e dei figli ($\rho=.211$; $p=.008$). Risulta, inoltre una correlazione negativa significativa tra la competenza educativa dei genitori nell'uso delle singole tecniche disciplinari e le varie dimensioni dello stress genitoriale. Le relazioni tra l'uso delle pratiche disciplinari e il comportamento sociale del bambino

hanno messo in evidenza correlazioni significative soprattutto in riferimento alla madre ($\rho=.169$; $p=.003$). Inoltre si è visto che l'uso di pratiche positive quali l'uso di privilegi e ricompense ($\rho=.166$; $p=.036$) e la spiegazione ($\rho=.169$; $p=.034$) si correlino negativamente con l'aggressività dei figli. L'uso invece di tecniche negative quali la critica dei comportamenti positivi del figlio si correli negativamente con la pro socialità ($\rho=.212$; $p=.007$).

Discussione: Questi risultati confermano la stretta relazione che esiste tra lo stress genitoriale, le pratiche disciplinari e i comportamenti dei figli. Emerge l'opportunità di favorire nei genitori un utilizzo più consapevole e funzionale del loro comportamento educativo. Una maggiore capacità di gestione dello stress e un uso differenziale delle procedure disciplinari, che privilegi le pratiche positive, possono avere importanti ricadute sul comportamento e sull'adattamento dei figli e rappresentare fattori di protezione. Ulteriori ricerche che analizzino, oltre al controllo comportamentale, anche il controllo psicologico e le pratiche educative che possano favorire o inibire lo sviluppo psico-sociale dei bambini potranno fornire ulteriori e più complete indicazioni per la progettazione di interventi di *parent education*.

Bibliografia

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Anthony, L.G., Anthony, B.J., Glanville, D.N., Naiman, D.Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Vallone, R. (1992), *Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva*, Firenze, Edizioni O.S.
- Cuzzocrea F., Larcan R. e Oliva, P. (2008), "Parent training for families with mental retarded children." *International Journal of Psychology*, 43, Issue 3/4, 309.
- Eanes, A. Y., & Fletcher, A. C. (2006). Factors Associated With Perceived Parenting competence Among Special Needs Adoptive Mothers. *Families in Society Vol 87(2)*, 249-258.
- Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E., Serantoni, G. (2008). *Richard R. Abidin: P.S.I. - Parenting Stress Index. Manuale*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Hart, M. S., & Kelley, M. L. (2006). Fathers' and mothers' work and family issues related to internalizing and externalizing behavior of children attending day care. *Journal of Family Issues*, 27, 252-270.
- Larcan, R., Oliva, P., & Sorrenti, L. (2008), *Interventi psicologici sulla famiglia*, Ed. Piccin.
- Larzelere, R.E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3 (4), 199-221.
- Pesonen, A. K., Räikkönen, K., Heinonen, K., Andersson, S., Hovi, P., Järvenpää, A. L., Eriksson, J. G., Kajantie, E. (2008) Personality of young adults born prematurely: Helsinki study of very low birth weight adults. *Child Psychology and Psychiatry*, 48, 609-617
- Socular, R. R. S., Savage, E., Keyes-Elstein, L., Evans, H. (2005). Factors that Affect Parental Disciplinary Practices of Children Aged 12 to 19 Months. *Southern Medical Journal*, 98, 12, 1181-1191.

La misura della discrepanza degli stili di monitoraggio tra madre e figlio può essere una misura del disadattamento adolescenziale? Uno studio longitudinale.

Maria Concetta Miranda *; Serena Aquilar**

* *Dipartimento di Psicologia, Seconda Università di Napoli, Via Vivaldi, 43, 81100 Caserta Italy*

** *Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla genesi e sullo sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali, Via P.le Aldo Moro, 5, 00185- Roma –Italy*

mariaconcetta.miranda@unina2.it

Introduzione

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione dei ricercatori sulla relazione esistente tra monitoring genitoriale e problematiche di adattamento in età adolescenziale. In letteratura è stata più volte rilevata l'associazione tra bassi livelli di parental monitoring con differenti outcome disadattivi quali scarsi risultati accademici, minore accettazione tra i pari (Stormshak et al. 1999), associazione con pari devianti, coinvolgimento in comportamenti delinquenti ed esternalizzanti (Barnes et al. 2006; Laird, et. al, 2003) e problematiche internalizzanti (Barber, et al.1994).

Tuttavia, numerosi interrogativi sono stati posti intorno alla natura del costrutto e ai metodi utilizzati per indagarlo. Stattin e Kerr (2000) hanno evidenziato l'importanza di distinguere tra la conoscenza genitoriale, che include ciò che un genitore sa circa le attività di tutti i giorni del proprio figlio e le modalità attraverso cui il genitore accede a tali informazioni (controllo, sollecitazione, apertura comunicativa). Un altro aspetto critico riguarda la concordanza delle informazioni raccolte attraverso i diversi informatori (madre, padre, figlio) che, come accade spesso per le misure di adattamento psico-sociale, è generalmente modesta (Achenbach, 2006).

Spesso considerato come un limite, la discrepanza tra gli osservatori potrebbe invece costituire una chiave di lettura interessante per comprendere l'evoluzione della traiettoria della relazione genitori-figli. Come è emerso in un recente studio (De Los Reyes et al. 2010), la consistenza longitudinale delle discrepanze nei report madre-figlio rispetto al parental monitoring può rappresentare un predittore significativo di comportamenti delinquenti negli adolescenti a 2 anni di distanza.

Ciò premesso, l'obiettivo della ricerca che presentiamo è di analizzare, nel contesto italiano, l'effetto della discrepanza tra genitori e figli nella valutazione del parental monitoring sullo sviluppo di problematiche adattive in adolescenza, ipotizzando che ad alti livelli di discrepanza corrisponda sincronicamente e diacronicamente un maggiore coinvolgimento degli adolescenti in condotte antisociali.

Metodo

Allo studio hanno partecipato 124 adolescenti (età media 15,49; d.s. 0,68) e le rispettive madri (età media 45,77; d.s. 4,73) iscritti al secondo anno di scuola superiore nella città di Napoli.

Per la misura del monitoring genitoriale è stato utilizzato il questionario proposto da Stattin e Kerr (2000) relativamente alle dimensioni della conoscenza genitoriale, del controllo e della apertura comunicativa.

I comportamenti antisociali sono stati rilevati attraverso un questionario costituito da una lista di 25 comportamenti riferiti a violazioni di norme morali o convenzionali.

La discrepanza tra le risposte delle madri e quelle dei figli sul parental monitoring sono state calcolate utilizzando i punteggi standardizzati (per la procedura vedi De Los Reyes et al. 2008). I valori di α su tutte le dimensioni nei due anni di rilevazione sono stati compresi tra .76 e .90. La somministrazione è avvenuta in due tempi, nel maggio 2007 e nel maggio 2008. I ragazzi hanno compilato in classe entrambi gli strumenti mentre le madri hanno compilato il questionario sul monitoring a casa, riconsegnando il questionario in busta chiusa attraverso il figlio a scuola.

Risultati

Dopo avere calcolato per ogni coppia madre-figlio l'indice di discrepanza per ciascuna delle tre dimensioni del monitoring prese in esame, è stata effettuata una cluster-analysis che ha consentito di individuare due principali tipologie: la prima, caratterizzata da una bassa discrepanza nelle risposte di madre e figlio su tutte e tre le dimensioni e una seconda, caratterizzata da alta discrepanza su tutte e tre le dimensioni. La prima tipologia è costituita da 72 coppie e la seconda da 52 coppie. Successivamente, per valutare se l'appartenenza al gruppo ad alta o bassa discrepanza fosse predittiva del coinvolgimento dell'adolescente in condotte antisociali a distanza di un anno, è stata effettuata una analisi univariata della covarianza utilizzando il seguente disegno: il comportamento antisociale al T2 è stato inserito come variabile dipendente, l'appartenenza al gruppo (alta vs bassa discrepanza) come variabile di disegno e il comportamento antisociale al T1 come covariata, al fine di tenere sotto controllo gli effetti di stabilità della misura. Dalle analisi emerge che sia il gruppo ($F= 8.02$; $gl=121$, $p=.01$) sia la covariata ($F= 22.18$, 121 , $p=.001$) hanno un effetto significativo. Il gruppo a bassa discrepanza presenta punteggi significativamente più bassi nelle condotte antisociali sia al T1 che al T2.

Conclusioni

Possiamo pertanto concludere che una elevata discrepanza tra madri e figli nella valutazione del parental monitoring può costituire un indice importante per la previsione di comportamenti antisociali in adolescenza. In particolare quando le madri sovrastimano le proprie conoscenze sulle attività del figlio possono essere indotte a non identificare tempestivamente la problematicità di alcune condotte a rischio nei propri figli.

Bibliografia

Achenbach, T. M. (2006). As others see us: Clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 94–98.

Barber, B.K., Olsen, E., & Shagle, S.C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviours. *Child Development, 65*, 1120–1136.

Barnes, G.M., Hoffman, J. H., Welte, J.W., Farrell, M.P., & Dintcheff B.A.(2006). Effects of parental Monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family, 68*, 1084-1104.

De Los Reyes A. , Goodman K. L., Kliewer W., & Reid-Quinones K. (2010). The Longitudinal Consistency of Mother–Child Reporting Discrepancies of Parental Monitoring and Their Ability to Predict Child Delinquent Behaviors Two Years Later. *Journal Youth of Adolescence, 39*, 1417–1430

Laird, R.,D., Pettit, G. S., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences.

Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*, 1072–1085.

Stormshak, E.A, Bierman, K., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169-182.

FUNZIONAMENTO E STILI DI PARENTING IN COPPIE MISTE E COPPIE CULTURALMENTE OMOLOGHE
Patrizia Oliva, Angela Calcerano
<i>Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, Università degli Studi di Messina via Concezione 6, 98121 Messina</i>
poliva@unime.it
<p>Le unioni miste, caratterizzate dalla presenza di partner che appartengono a gruppi culturali differenti, costituiscono un fenomeno sociale in progressiva espansione. È ben noto il ruolo che la cultura di un individuo gioca nella formazione degli atteggiamenti, delle credenze e delle pratiche che riguardano il funzionamento di coppia e dell'intero sistema familiare (Abidin, 1992; Belsky, 1984; Brooks-Gunn, Markman, 2005; Rodriguez et al., 2006). In particolare, è stato dimostrato che appartenere a culture diverse può creare, all'interno della coppia, un maggior grado di insoddisfazione coniugale (Fu et al., 2001) e rendere i partner a rischio di sperimentare elevati livelli di stress genitoriale e conflitti coniugali (Killian, 2002; Lewandowski, Jackson, 2001), e di adottare stili di parenting inadeguati (Gaines, Brennan, 2001; Gaines, 2008). Secondo molti autori, tali pattern di funzionamento familiare disfunzionali sono sufficienti a spiegare la più alta percentuale di divorzi che colpisce le coppie miste rispetto a quelle che condividono lo stesso patrimonio culturale (Gaines, Ickes, 1997). Ciò nonostante, numerose altre ricerche hanno messo in evidenza che non sempre le differenze culturali tra i partner costituiscono un fattore di rischio per il funzionamento familiare (Donovan, 2004); piuttosto, i coniugi che riescono a negoziare le proprie divergenze e armonizzare modelli coniugali e familiari molto diversi sembrano godere di un maggior benessere relazionale (Scabini et al., 2007). Da ciò si evince che i dati provenienti dai limitati studi realizzati in ambito internazionale sono spesso discordanti e contraddittori (Margolin et al., 2001; Negy, Snyder, 2000); tuttavia, ancor più insufficienti appaiono i tentativi realizzati in Italia per indagare le complesse dinamiche psicosociali di questi nuovi modelli di famiglia.</p> <p>La presente ricerca, pertanto, si pone quale obiettivo quello di valutare la presenza di eventuali differenze nel funzionamento di coppia e negli stili di parenting tra coppie miste e coppie omologhe e tra i partner; verificandone, inoltre, i potenziali effetti sulle capacità di adattamento sociale del figlio.</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 60 coppie (età: $M=38.19$; $DS= 8.757$) residenti nella città di Messina. In 30 di queste (15 con figli e 15 senza figli), uno dei partner, prevalentemente la moglie, proveniva da un paese straniero (nella maggior parte dei casi Filippine, Marocco e Senegal) e soggiornava in Italia da almeno 10 anni. Le rimanenti 30 coppie (15 con figli e 15 senza figli) erano formate da partner di analoga provenienza culturale (siciliani).</p> <p>A entrambi i partner di ogni coppia sono stati somministrati una scheda socio-anagrafica e strumenti per valutare la soddisfazione coniugale [<i>DAS-Dyadic Adjustment Scale</i> (Spanier, 1976)], la capacità di negoziare i conflitti [<i>CTS-Conflict Tactics Scale</i> (Strauss, 1979)] e le abilità di comunicazione e problem solving [<i>FPSS-Problem Solving Scale</i> (Ahmadi et al., 2007)]. Inoltre, esclusivamente ai coniugi delle coppie con figli è stato chiesto di compilare anche il <i>PSI/sf-Parenting Stress Index</i> (Abidin, 1990) per individuare i principali fattori stressanti all'interno della famiglia, il <i>QSP-Questionario sugli stili parentali</i> (Venuti, Senese, 2007) per valutare il comportamento genitoriale maggiormente attivato nei confronti dei figli e il questionario <i>Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva</i> (Caprara et al., 1992) per la valutazione dello sviluppo psicosociale del figlio.</p> <p>I risultati evidenziano maggiori livelli di soddisfazione coniugale in coppie miste rispetto a coppie che</p>

condividono lo stesso background culturale [$t(28) = -2.437$; $p = .02$]. Ciononostante all'interno delle famiglie miste, tra i partner delle coppie con figli si registra una più elevata aggressività {mariti [$t(28) = 4.392$; $p < .001$], mogli [$t(28) = 3.987$]; $p < .001$ } e, soprattutto nelle coppie senza figli, una minore capacità di giungere alla negoziazione dei conflitti {mariti [$t(28) = 2.003$]; $p = .05$], mogli [$t(28) = 2.667$]; $p = .01$ } e a una loro efficace risoluzione. Per quanto riguarda lo stress genitoriale, non emerge alcuna differenza significativa né tra le diverse tipologie di famiglia, né all'interno delle coppie. Mentre, in riferimento agli stili di parenting, entrambi i genitori delle famiglie miste si differenziano in maniera significativa dai coniugi autoctoni nel favorire una maggiore autonomia e indipendenza nei figli {mariti [$t(28) = -3.040$]; $p = .005$], mogli [$t(28) = -2.335$]; $p = .03$ }. Infine, i risultati mostrano livelli significativamente maggiori di disagio e vulnerabilità nei figli di coppie omologhe [$t(28) = 2.189$]; $p = .04$]. Successive analisi, condotte su campioni più ampi e rappresentativi, potranno fornire elementi utili alla comprensione dei processi esaminati, che appaiono complessi e di non facile interpretazione. Ulteriori approfondimenti relativamente alla relazione tra funzionamento di coppia, specificità culturali degli stili di parenting adottati ed esiti evolutivi dei figli potrebbero fornire utili indicazioni sia per una più completa comprensione dei fenomeni implicati, sia per la progettazione di interventi clinici e preventivi.

Bibliografia

- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Brooks-Gunn, J. & Markman, L. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future of Children*, 15, 139-168.
- Donovan, S. (2004). Stress and coping technique in successful intercultural marriages. *Journal of Social and Personal Relationships*.
- Fu, X., Tora, J. & Kendall, H. (2001). Marital happiness and inter-racial marriage: A study in a multi-ethnic community in Hawaii. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(1), 47-60.
- Gaines, S. (2008). Parenting style discrepancies: a comparison of inter-ethnic and intra-ethnic couples. *Journal of Social and Personal Relationships*.
- Gaines, S. & Brennan, K. (2001). Establishing and maintaining satisfaction in multicultural relationships. In J. Harvey & A. Wenzel (Eds.), *Close Romantic Relationships: Maintenance and Enhancement* (pp. 237-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gaines, S. O., Jr., & Ickes, W. (1997). Perspectives on interracial relationships. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research, and interventions* 2nd ed., (pp. 197-220). Chichester, UK: Wiley.
- Killian, K. D., (2002). Dominant and marginalized discourses in interracial couples: narratives: Implications for family therapists. *Family Process*, 41, 603-619.
- Lewandowski, D. A., & Jackson, L. A. (2001). Perceptions of interracial couples: Prejudice at the dyadic level. *Journal of Black Psychology*, 27, 288-304.
- Margolin, G., Gordis, E., & John, R. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15, 3-21.

Negy, C. & Snyder, D.K. (2000). Relationship Satisfaction of Mexican American and non-Hispanic White American, Interethnic Couples: Issues of acculturation and clinical intervention. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26(3), 293-304.

Rodriguez, M., Davis, M., Rodriguez, J., & Bates, S. (2006). Observed parenting practices of first-generation Latino families. *Journal of Community Psychology*, 34, 133-148.

Scabini, E., Regalia, C. & Giuliani, C. (2007). La famiglia nell'incontro con le culture.

In B. Mazzara (Eds), *Prospettiva di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione* (pp.197-217). Roma: Carocci editore.

LA MATERNITA' NELLE ADOLESCENTI IMMIGRATE: UNO STUDIO ESPLORATIVO
<p>Nome/i e Cognome/i degli autori</p> <p>Gina Riccio*, Yvonne Bohr**, Bramilee Dhayanandhan**</p> <p>* Università Sapienza di Roma **York University di Toronto</p>
<p>Facoltà di Medicina e Psicologia</p> <p>Via dei Marsi 78 Cap. 00185 ROMA</p>
<p>gina.riccio24@gmail.com gina.riccio@uniroma1.it</p>
<p>INTRODUZIONE: La transizione alla maternità nel caso delle adolescenti o delle donne molto giovani (tarda adolescenza) è particolarmente stressante perché in conflitto con le necessarie sfide fisiche, emotive, cognitive e sociali, proprie dell'adolescenza (Knoche <i>et al.</i>, 2007; Leadbeater & Way, 2001). In Italia il fenomeno della gravidanza in adolescenza è incrementato dalle donne immigrate. Le nascite da madre immigrata sono aumentate dal 4% del 1990 al 21% del 2009 (Di Lallo <i>et al.</i> 2011). Questo aspetto ha portato un incremento di 0,5% per anno delle nascite da madri adolescenti (Baumgartner <i>et al.</i>, 2011). La maternità nelle donne immigrate è caratterizzata da una molteplicità di difficoltà collegate al loro essere straniere, spesso caratterizzato da condizioni di illegalità e avversità socio-economiche (Marconi <i>et al.</i>, 2009).</p> <p>Tali condizioni di rischio si associano a quelle legate all'essere madre adolescente. Infatti esse presentano vulnerabilità legate alla gravidanza (complicazioni ostetriche ed altro rischio di depressione - Mayberry <i>et al.</i>, 2007-) ed al loro essere così giovani (maggiori difficoltà lavorative -Luong, 2008-; bassi livelli di istruzione -Seitz & Apfel, 1994-; minor supporto sociale e relazioni instabili -Howard <i>et al.</i>, 2006-).</p> <p>I loro bambini sono maggiormente a rischio di sviluppo (prematurità o basso peso -Klein, 2005-; minor rendimento scolastico -Mayers <i>et al.</i>, 2008-; maggior difficoltà socio-emozionale, problemi comportamentali -Hubbs-Tait <i>et al.</i>, 1994-) ed anche la relazione madre-bambino è caratterizzata da una minore ricchezza della comunicazione verbale, con tendenze punitive e con frequente svalutazione delle competenze cognitive. L'attaccamento di questi bambini alle giovani madri è di tipo evitante e disorganizzato, come risultato di una scarsa disponibilità sul piano emozionale materno (Boscolo, 2008).</p> <p>All'interno di questo contesto, nasce questo lavoro esplorativo, in collaborazione con la York University di Toronto, partnership della Facoltà di Medicina e Psicologia, dell'Università Sapienza.</p> <p>METODO: In questo nostro lavoro confrontiamo 13 mamme adolescenti italiane con 13 mamme adolescenti immigrate, usando 4 strumenti per comprendere: la maternità in giovane età (Teen mothers Interview, Bohr <i>et al.</i>, 2008); lo stress all'interno della relazione con il bambino (Parenting Stress Index, Short form, Abidin, 1995); il comportamento del bambino (CBCL ½ -5, Achenbach & Rescorla, 2001) e la relazione madre-bambino (Infant Protocol, Bohr <i>et al.</i>, 2008).</p> <p>Poiché la numerosità dei soggetti non consente di usare analisi parametriche, in particolar modo quando prendiamo in considerazione le variabili sulla qualità della relazione, sono stati effettuati soprattutto confronti tra le medie tramite la statistica Mann-Whitney.</p> <p>Inoltre avendo operato un confronto tra donne immigrate ed italiane è stato preferibile codificare le interviste con i sistemi di Flanagan <i>et al.</i> (1995) e Gee & Rhodes (2003)., sistemi relativamente "cultur</p>

free”.

RISULTATI: I risultati delle interviste relativi alla percezione di sé e del proprio essere madre, presentano valori più bassi nel gruppo delle donne immigrate, ma raggiungono la significatività ($p < .001$) in 3 aree: cambiamenti nelle abitudini di vita, qualità del mothering, complessità di elaborazione dell'essere madre.

Le dimensioni della soddisfazione del supporto sociale differenziano i due gruppi e mettono in luce una maggior fragilità nelle donne straniere ($p < .001$).

Differenze si notano anche nella relazione con il partner, percepito come scarsamente supportivo nelle madri immigrate ($p < .001$). Attraverso un'analisi di regressione multipla, si evidenzia che il non coinvolgimento in una relazione stabile con un partner aumenta lo stress genitoriale e diminuisce la qualità della relazione madre-bambino ($R^2 = .34$; $R^2 = .36$), soprattutto nelle donne straniere .

La relazione madre-bambino è caratterizzata da alti livelli disfunzionali e spesso è caratterizzata da errori di comunicazione affettiva e comportamenti disorientanti.

Infatti si evidenzia una comunicazione distorta nella quale i confini tra sé ed il bambino non sono nettamente distinti, al punto che la mamma può disorientare o spaventare il bambino. Inoltre l'im maturità di sé come mamma si evidenzia, oltre che dalle interviste, anche nella scarsa sensibilità ai bisogni affettivi del bambino ($p < .001$).

DISCUSSIONE: In accordo con la letteratura e con l'ipotesi dalla quale nasce questo lavoro, i dati mostrano che l'esperienza della maternità è più problematica per le mamme adolescenti immigrate. Le madri adolescenti immigrate, rispetto alle italiane, sperimentano difficoltà aggiuntive legate alla loro condizione di donne che vivono in un paese straniero, spesso in condizioni di illegalità e di avversità.

Al rischio rappresentato dalla maternità in giovane età si aggiungono gli aspetti legati al rischio psico-sociale, già evidenziato in gravidanza nel ridotto numero di controlli.

Bibliografia

Abidin R. R. (1995). *Parenting Stress Index: Short Form (PSI-SF)*. Professional Manual. PAR. Creating Connections Changing Lives (Terza edizione).

Achenbach T.M. & Rescorla L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for children, youth and families.

Baumgartner E., Dhayanandhan B., Laghi F. & Riccio G. (2011). *An Examination of Relational Risk Factors among High-Risk Immigrant Teen Mothers and their Children*. In N. DeGenna (Chair), *Developmental Asynchrony in Teen Parents and Offspring: Quantitative and Qualitative Perspectives from the US, Canada, and Italy*. Symposium presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Montreal, QC, Canada.

Bohr Y., Dhayanandhan B., Armour L., Sockett di Marco N., Holigrocki R. & Baumgartner E. (2008). Mapping parent-infant interactions: a brief cognitive approach to the prevention of relationship ruptures and infant maltreatment (the MAP method). *Infant Mental Health Promotion: IMPrint*, 49, (Invited article).

Boscolo L. (2008). *Le madri adolescenti sono a maggior rischio di depressione rispetto alle madri adulte?* Spazio Psicologia.

- Di Lallo D., Farchi S., Polo A., Natali A. & Guasticchi G.** (2011). *La nascita nel Lazio: anno 2009*. Agenzia di Sanità Pubblica. Roma.
- Flagan P.J., McGrath M.M., Meyer E.C. & Garcia Coll C.T.** (1995). Adolescent Development and Transitions to Motherhood. *Pediatrics*, 96, 273-277.
- Gee C.B., Rhodes J.E.** (2003). Adolescent Mothers' relationship with their children biological fathers: social support, social strain, and relationship continuity. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 370-383.
- Howard K.S., Burke Lefever J.E., Borkowski J.G., Withman T.L.** (2006). Fathers' Influence in the lives of children with adolescent mothers. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 468-476.
- Hubbs-Tait L., Osofsky J.D., Hann D.M. & Culp A.M.** (1994) Predicting behaviour problems and social competence in children of adolescent mothers. *Family Relations*, 43, 439-446.
- Klein J.D., and the Committee on Adolescence** (2005). Adolescent Pregnancy: Current Trends and Issues. *Pediatrics*, 116 (1), 281-285.
- Knoche L.L., Givens J.E., Sheridan S.M.** (2007). Risk and Protective Factors for Children of Adolescents: Maternal Depression and Parental Sense of Competence. *Journal Child Family Studies*, 16, 684-695.
- Leadbeater B. & Way N.** (2001). *Growing up fast: Transitions to early adulthood of inner-city adolescent mothers*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Luong M.** (2008). Life after teenage motherhood. *Perspectives on Labour and Income, Statistics Canada-Catalogue no. 75-001-X*, 6-13.
- Maybarry R.M., Mili F. & Ofili E.** (2007). Racial and Ethnic Differences in Access to Medical Care. *Medical Care Research and Review*, 167 (17), 1853-1860.
- Mayers H.A., Hager-Budny M. & Buckner E.B.** (2008). The *Chances for Children* Teen Parent-Infant Project: Results of a pilot intervention for teen mothers and their infants in inner city high schools. *Infant Mental Health Journal*, 29(4), 320-342.
- Marconi M., Baumgartner E., Devescovi A., Riccio G.** (2009). Nascite a rischio e donne straniere. *Età Evolutiva*, 94, 75-83.
- Seitz V. & Apfel N. H.** (1994). Effects of a school for pregnant students on the incidence of low-birthweight deliveries. *Child Development*, 65, 666-676.

PROPENSIONE AGLI INCIDENTI e ADATTAMENTO PSICOLOGICO IN BAMBINI D'ETA' PRESCOLARE

Elisa Stagni Brenca, Paola Di Blasio

CRIdee, Centro di Ricerca sulle Dinamiche Evolutive ed Educative

Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano

elisa.stagni@unicatt.it

Introduzione

Gli studi sulla tendenza dei bambini a incorrere in incidenti e a farsi male in situazioni di vita quotidiana evidenziano che i bambini che si fanno male in età prescolare riportano principalmente avvelenamenti e contusioni (Bijttebier et al., 2003) in casa, nonostante la diretta supervisione del genitore (Morrongiello e Matheis, 2004); più specificamente, una variabile che influisce fortemente sulla propensione a farsi male è il genere, poiché la letteratura evidenzia come i maschi facciano registrare percentuali più elevate non solo nel numero, ma anche nella gravità degli infortuni (Morrongiello e Dawber, 2004). Accanto al genere, giocano un ruolo importante anche i problemi della condotta, come disattenzione, impulsività, iperattività e scarso controllo emotivo (Plumert e Schwebel, 1997; Schwebel, 2004; Morrongiello e Sedore, 2005): sono, infatti, particolarmente soggetti a farsi male i bambini con tendenza all'esternalizzazione, ossia con temperamento dirompente e bizzarro, aggressivi, oppositivi e disobbedienti (Achenbach e Edelbrock, 1981; Bijttebier et al., 2003; Davidson, 1987; Davidson, Hughes, & O'Connor, 1988; Wazana, 1997).

La presente ricerca analizza il rapporto fra tendenza a farsi male e adattamento psicologico nei bambini d'età prescolare e si propone di verificare la relazione fra caratteristiche comportamentali e propensione agli infortuni in relazione al genere sia del genitore (considerando l'esiguo numero di ricerche che hanno considerato anche i padri nel campione, il presente lavoro prevede la presenza di un numero equivalente di padri e madri, per analizzare come la coppia genitoriale percepisce nel figlio la predisposizione a farsi male) sia del figlio (spesso i genitori sono più propensi ad attribuire condotte rischiose ai figli maschi, che vengono anche percepiti come più turbolenti e più difficili da gestire; Morrongiello et al., 2004; Morrongiello et al., 2006).

Metodo

Hanno partecipato allo studio 256 coppie genitoriali composte da padri d'età compresa fra 27 e 64 anni (m 39,2 anni, DS 4,5) e madri d'età compresa fra 24 e 46 anni (m 36,6 anni, DS 3,7), con figli d'età compresa fra 24 e 75 mesi (m 50,3 mesi, DS 11), 140 maschi e 116 femmine, prevalentemente figli unici (26,6%), primogeniti (30,1%) e secondogeniti (34,3%), che vivono per il 96,4% in famiglie con genitori biologici, il cui caregiver primario è la madre, anche se lavoratrice.

Gli strumenti, compilati sia dai padri sia dalle madri, sono: "Injury Behavior Checklist" (IBC. Speltz et al., 1990; vers. it. Di Blasio e Stagni Brenca, 2007): misura la propensione a incorrere in infortuni e farsi male nel bambino. "Child Behavior Checklist" (CBCL. 1 ½-5: Achenbach e Rescorla, 2000; vers. it. Frigerio, 2000;): fornisce un quadro complessivo del comportamento del figlio, rilevando la presenza di problemi emotivi, comportamentali e altri aspetti del funzionamento sociale.

Risultati

Come analisi preliminari sono state effettuate delle MANOVA a misure ripetute sulle variabili in esame, ossia punteggi d'internalizzazione ed esternalizzazione della CBCL e il punteggio totale all'IBC,

specificando il sesso dei genitori come variabile indipendente entro i soggetti e il sesso dei figli come variabile indipendente tra i soggetti. L'effetto principale del genere dei genitori è risultato significativo solo nel caso dei punteggi di internalizzazione ($F_{1,254} = 7.685, p = .006$) ed esternalizzazione ($F_{1,254} = 5.718, p = .018$) della CBCL, mentre non vi è effetto principale nel caso dei punteggi all'IBC ($F_{1,254} = 0.849, p = .358$), così come non vi è interazione significativa fra sesso dei genitori e sesso dei figli sulle variabili in esame (intern: $F_{1,254} = 2.094, p = .149$; estern: $F_{1,254} = 1.536, p = .216$; IBC: $F_{1,254} = 1.637, p = .202$).

In generale, quindi, emerge che le madri più dei padri percepiscono i figli come più propensi ai comportamenti d'internalizzazione ed esternalizzazione, ma entrambi i genitori non percepiscono differenze di genere nei problemi di adattamento né nella predisposizione agli infortuni dei figli.

Come ulteriore analisi preliminare di approfondimento, sono state condotte delle regressioni lineari stepwise separatamente per padri e madri, con sesso dei figli e i punteggi di internalizzazione ed esternalizzazione come predittori e i punteggi all'IBC come outcome. Per entrambi i genitori, la sola variabile che predice la propensione agli infortuni sono i comportamenti di esternalizzazione (nel campione delle madri, maschi: $R^2 = .155, p = .049$; $\eta^2 = .537, p = .0001$; femmine: $R^2 = .182, p = .0001$; $\eta^2 = .427, p = .0001$. Nel campione dei padri, maschi: $R^2 = .125, p = .0001$; $\eta^2 = .353, p = .0001$; femmine: $R^2 = .155, p = .0001$; $\eta^2 = .393, p = .0001$).

In un quadro così delineato, il rischio è che si possa innescare un meccanismo per cui le condotte esternalizzate, caratterizzate da temperamento dirompente e bizzarro e comportamenti aggressivi, oppositivi e disobbedienti, rinforzino nei figli la propensione ad agire comportamenti rischiosi per sfidare e provocare i genitori, con esiti potenzialmente pericolosi per la propria incolumità fisica.

Bibliografia

Achenbach, T. A. & Rescorla, L. (2000). *Manual for the Child Behavior Checklist 1 ½ - 5 and 2000 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry. Edizione italiana: Frigerio A. (2001), *Child Behavior Checklist / 1 ½ - 5, Manuale*. IRCCS Eugenio Medea, Editore Ghedini Libraio.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four to sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (Serial No. 188).

Bijttebier, P., Verommen, H., & Florentie, K. (2003). Risk-taking behaviour as mediator of the relationship between children's temperament and injury liability. *Psychology and Health*, 18(5), 645-653.

Davidson, L. L. (1987). Hyperactivity, antisocial behavior, and childhood injury: A critical analysis of the literature. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8, 335-340.

Di Blasio, P. & Stagni Brenca Elisa (2007). *Rischio, propensione agli incidenti e stress genitoriale*. Contributo presentato all'interno del simposio "Fattori di rischio e protezione nell'adattamento in preadolescenza e adolescenza", XXI Congresso Nazionale AIP – Sezione di Psicologia dello Sviluppo. Bergamo, 20-22.09.2007.

Morrongiello, B. A. & Matheis, S. (2004). Determinants of children's risk – taking in different social – situational contexts: The role of cognitions and emotions in predicting children's decisions. *Applied Developmental Psychology*, 25, 303 – 326.

- Morrongiello, B. A. & Sedore, L. (2005). The influence of child attributes and social – situational context on school – age children’s risk taking behaviors that can lead to injury. *Applied Developmental Psychology, 26*, 347 – 361.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (2004). Identifying factors that relate to children’s risk-taking decisions. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36* (4), 255-266.
- Morrongiello, B. A., Corbett, M., McCourt, M., & Johnston, N. (2006). Understanding unintentional injury risk in young children II. The contribution of caregiver supervision, child attributes, and parent attributes. *Journal of Pediatric Psychology, 31*(6), 540-51.
- Morrongiello, B. A., Ondejko, L., & Littlejohn, A. (2004). Understanding toddlers’ in-home injuries: I. Context, correlates, and determinants. *Journal of Pediatric Psychology, 29*(6), 415-431.
- Plumert, J. M. & Schwebel, D. C. (1997). Social and temperamental influences on children’s overestimation of their physical abilities: Links to accidental injuries. *Journal of Experimental Child Psychology, 67*, 317-337.
- Speltz, M. L., Gonzales, N., Sulzbacher, S., & Quan, L. (1990). Assessment of injury risk in young children: A preliminary study of the Injury Behavior Checklist, *Journal of Pediatric Psychology, 15*(3), 373-383.
- Wazana, A. (1997). Are there injury-prone children? A critical review of the literature. *Canadian Journal of Psychiatry, 42*, 602-610.

Sessione tematica G

“Attribuzione e motivazione nei contesti educativi”

PG.526

Ansia, profilo motivazionale scolastico e self-handicapping: un complesso intreccio di variabili di M. Alesi, G. Rappo e A. Pepi

PG.528

Teoria personale dell'intelligenza e orientamento motivazionale: differenze di genere nella scuola primaria di I. Cingolani

PG.530

Gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di prima elementare: associazioni implicite in assenza di consapevolezza esplicita di S. Galdi, C. Tomasetto, B. Mariani e Mara Cadinu

PG.532

L'incidenza dei fattori contestuali sul processo di crescita: la frequenza del nido come fattore potenziante le funzioni cognitive di integrazione visuomotoria di F. G.M. Gastaldi

PG.534

Intelligenza emotiva, stili decisionali e autoefficacia: una indagine esplorativa sui ragazzi in uscita dalla scuola secondaria di primo grado di F. Gianotti

PG.536

Stili di attribuzione, difficoltà di attenzione e iperattività di C. Longobardi, T. Pasta e E. Scavo

PG.538

Learned helplessness, autostima e assertività: che ruolo svolgono nei processi decisionali? di L. Sorrenti, P. Filippello e A. Rizzo

ANSIA, PROFILO MOTIVAZIONALE SCOLASTICO E SELF-HANDICAPPING: UN COMPLESSO INTRECCIO DI VARIABILI
Marianna Alesi, Gaetano Rappo, Annamaria Pepi
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo
marianna.alesi@unipa.it
<p>Introduzione</p> <p>Il modello della Ruota della Motivazione e del Coinvolgimento sviluppato da Martin (2008) fornisce il framework teorico e applicativo delle diverse dimensioni cognitive e comportamentali di natura sia adattiva sia disadattiva in cui si articola il profilo motivazionale dello studente. Di particolare interesse ai fini dell'intervento nel contesto scolastico sono le dimensioni disadattive che sul piano cognitivo implicano l'ansia scolastica, l'evitamento del fallimento e il controllo incerto e sul piano comportamentale la mancanza di impegno e l'impiego di strategie di self-handicapping. Variabile critica in questo complesso intreccio di variabili è l'ansia legata alla paura di fallire e di essere criticati che viene modulata da differenze individuali riconducibili ad esempio alla diversa rappresentazione dell'intelligenza di tipo incrementale o entitaria e al differenziato orientamento verso obiettivi di padronanza o prestazione (Chen, Wu, Kee, Lin, Shui, 2009; Thaler, Kazemi, Wood, 2010). In soggetti entitari, che interpretano l'intelligenza come una dote fissa, la percezione del rischio di insuccesso accresce l'ansia da prestazione e orienta verso la preferenza per obiettivi di prestazione, volti alla manifestazione immediata di abilità Tali studenti indirizzano le loro energie prevalentemente alla protezione e all'innalzamento del valore di sé piuttosto che all'acquisizione di padronanza e apprendimento, percepiscono il potenziale fallimento come insormontabile e come prova della loro incapacità e, conseguentemente, tendono a mettere in atto azioni di autoprotezione.</p> <p>In tale delicato equilibrio l'impiego di strategie di self-handicapping, attraverso la costruzione di ostacoli e l'elaborazione di scuse, sposta l'attenzione altrui su cause esterne, indipendenti da sé e dalle proprie abilità, con il fine ultimo di giustificare e legittimare l'insuccesso, di proteggere il proprio livello di autostima e apparire abili (Alesi e Pepi, 2009; Alesi, Rappo e Pepi, 2007).</p> <p>Il primo obiettivo di questo studio è di approfondire l'impiego di strategie di self-handicapping e l'analisi di costrutti quali la rappresentazione dell'intelligenza, gli obiettivi di rendimento e l'autostima in relazione al livello di ansia scolastica.</p> <p>Un ulteriore obiettivo è di approfondire la relazione tra il livello di ansia scolastica, l'impiego di strategie di self-handicapping, la rappresentazione delle abilità, l'orientamento agli obiettivi e l'autostima.</p> <p>Metodo</p> <p>Da un gruppo iniziale di 98 studenti frequentanti la terza classe della scuola primaria sono stati selezionati 20 bambini con un'età media di 8,8 anni (range 8,1 – 8,11), suddivisi in due gruppi in funzione del livello di ansia scolastica: il primo gruppo, composto da 10 bambini, si caratterizzava per elevati livelli di Ansia Scolastica (75.4, range 66-81), mentre il secondo gruppo, anch'esso composto da 10 bambini, si caratterizzava per livelli bassi di Ansia Scolastica (45.1, range 41-49).</p> <p>Il materiale impiegato comprendeva: la scala per l'Ansia Scolastica tratta dal SAFA (Cianchetti e Sannio Fancello, 2001), la Scala per il Successo Scolastico tratta dal Test di Valutazione dell'Autostima TMA (Bracken, 1992), il Profilo Motivazionale Scolastico (Alesi e Pepi, 2008) per indagare la</p>

Rappresentazione dell'Intelligenza di tipo incrementale o entitario, gli obiettivi di padronanza o prestazione, la controllabilità dell'impegno, le attribuzioni causali e, infine, la scala del Self-Handicapping per bambini (Waschbusch et al., 2007).

Risultati

L'Anova evidenzia differenze significative fra i due gruppi nell'Autostima Scolastica ($F_{1,18} = 4,276$; $p < .05$), nella Rappresentazione dell'Intelligenza ($F_{1,18} = 4,645$; $p < .05$), nell'attribuzione causale all'impegno ($F_{1,18} = 4,876$; $p < .05$) e nell'impiego di strategie di Self-Handicapping ($F_{1,18} = 4,398$; $p < .05$). Il gruppo con Alta Ansia presenta un livello di Autostima Scolastica minore ($M=101.1$) rispetto al gruppo con Bassa Ansia ($M=111$), una maggiore tendenza ($M=20.8$) verso un Profilo Entitario rispetto al gruppo con Bassa Ansia ($M=23.1$), una minore tendenza ($M=4.1$) ad attribuire il successo/insuccesso all'impegno rispetto al gruppo con Bassa Ansia ($M=5.9$), e un minore ($M=20.1$) impiego di strategie di Self-Handicapping rispetto al gruppo con Bassa Ansia ($M=24.7$). Con il secondo obiettivo ci si proponeva di indagare le correlazioni tra Autostima, Self-Handicapping e Teorie dell'Intelligenza all'interno di ciascun gruppo. I risultati evidenziano all'interno del gruppo con Bassa Ansia una correlazione positiva significativa tra Ansia Scolastica e Autostima scolastica, una correlazione negativa significativa tra Autostima Scolastica e Teorie dell'Intelligenza e una correlazione negativa significativa tra Controllabilità dell'Impegno e impiego di strategie di Self-Handicapping. In sintesi, i risultati emersi sollecitano ulteriori approfondimenti nell'analisi delle differenze individuali degli studenti in relazione ai profili di personalità.

Bibliografia

Alesi M., Pepi A. (2008). *Il Profilo Motivazionale Scolastico nello sviluppo tipico e atipico*. Milano: Edizioni Unicopli. ISBN: 978-88-400-1285-8

Alesi M., Pepi A. (2009). Rappresentazione delle abilità, obiettivi di rendimento e strategie di self-handicapping nel contesto sportivo. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, XXXVI, 147-160.

Alesi M., Rappo G., Pepi A. (2007). Strategie di self-handicapping: un confronto tra dominio sportivo e dominio scolastico. *Psicologia della Salute*, 3, 45-57.

Bracken B.A. (1992). *MSCS Multidimensional Self-Concept Scale*, PRO-Ed, Austin (trad. it.

Chen , L. H., Wu, C., Kee, Y., H., Lin, M., & Shui, S. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.

Manchetti C., Sannio Fancello G. (2001). *SAFA*. Firenze: O.S.

Martin A. J. (2008), Enhancing student motivation and engagement: the effects of a multidimensional intervention, *Contemporary Educational Psychology*, 33, pp. 239-269.

Mazzeo R. *TMA Test di Valutazione dell'Autostima*, Erickson Trento, 1993).

Thaler, N., Kazemi, E., & Wood, J. J. (2010). Measuring Anxiety in Youth with Learning Disabilities: Reliability and Validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). *Child Psychiatry Human Development*, 41, 501-514.

Waschbusch D.A., Craig R., Pelham W.E., King S. (2007), "Self-handicapping prior to academic-oriented tasks in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): medication effects and comparisons with controls", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, pp. 275-286.

Teoria personale dell'intelligenza e orientamento motivazionale: differenze di genere nella scuola primaria
Dott.ssa Idalisa Cingolani
Università degli Studi di Macerata - Piazzale L. Bertelli, 1- 62100 Macerata
cingolani.tirocinio@unimc.it
<p>Introduzione</p> <p>Gli studi sull'orientamento motivazionale evidenziano la presenza di due diversi tipi di obiettivi perseguiti dagli studenti (Dweck & Leggett, 1988). Gli studenti che privilegiano <i>obiettivi di prestazione</i>, focalizzano l'attenzione sulle proprie capacità, sono motivati ad ottenere giudizi positivi e ad evitare quelli negativi. Coloro che privilegiano <i>obiettivi di padronanza</i> vogliono accrescere le proprie competenze, accettano compiti difficili e il rischio di sbagliare. Carol Dweck ha dimostrato che tale diversità di orientamento è associata alla 'teoria personale dell'intelligenza' (Dweck, 1999). Gli studenti con una <i>teoria entitaria</i> intendono l'intelligenza come un tratto fisso, immutabile, non migliorabile. Chi ha una <i>teoria incrementale</i> è convinto che l'intelligenza sia un insieme dinamico di facoltà che è possibile migliorare con l'impegno e le esperienze di apprendimento. Dweck (1999) ha dimostrato che i soggetti che perseguono obiettivi di prestazione tendono ad avere una teoria entitaria dell'intelligenza, mentre i soggetti orientati verso obiettivi di padronanza hanno una teoria dell'intelligenza incrementale.</p> <p>Pochi sono gli studi sulle differenze di genere rispetto a questa relazione nella scuola primaria. Tali studi si focalizzano soprattutto sugli effetti dei feedback valutativi degli insegnanti, che indurrebbero le ragazze ad attribuire i fallimenti alla mancanza di abilità e i ragazzi alla mancanza di impegno. (Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978).</p> <p>La presente ricerca intende verificare se esistono differenze di genere negli alunni di scuola primaria rispetto alla teoria personale dell'intelligenza e agli obiettivi di apprendimento e verificare se esiste una correlazione entro i due generi tra le due variabili.</p> <p>Metodo</p> <p><i>Partecipanti</i></p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 80 alunni (41 maschi e 39 femmine, tra cui 6 stranieri con padronanza dell'Italiano) di classe 4° primaria di uno stesso Istituto Comprensivo.</p> <p><i>Materiali</i></p> <p>Sono state utilizzate due scale della batteria AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni, Zamperlin & Meneghetti, 2005) per ragazzi dagli otto ai quindici anni. La scala QC3O, sugli obiettivi di apprendimento, è composta di quattro <i>items</i> a cui il soggetto deve dare una risposta su una scala Likert a quattro livelli e da un quinto <i>item</i> non utilizzato nella presente ricerca. Il range del punteggio è compreso tra 0 e 16. Gli autori indicano per la coerenza interna della scala un'Alpha di Cronbach pari a 0,60 e per l'attendibilità una correlazione Test-Retest pari a 0,72.</p> <p>La scala QC1I è costituita da quattro <i>items</i> a cui il soggetto deve fornire una risposta su una scala Likert a quattro livelli, sulle convinzioni relative alle teorie personali dell'intelligenza. Il range del punteggio varia da 0 a 16. Gli autori della scala indicano per la coerenza interna un'Alpha di Cronbach pari a 0,66 e per l'attendibilità una correlazione Test-Retest pari a 0,60.</p> <p><i>Procedura</i></p>

I due questionari sono stati somministrati lo stesso giorno, con le medesime modalità di presentazione e nella stessa successione.

Analisi dei dati

Per rilevare le differenze di genere rispetto alle teorie personali e agli obiettivi di apprendimento è stata utilizzata una MANOVA. Si è quindi effettuata una correlazione tra le variabili osservate entro ogni gruppo di genere, utilizzando il coefficiente r di Pearson.

Risultati

A livello di differenze di genere, la MANOVA rileva che le femmine ($M=13,62$, $DS= 2,28$) sembrano essere più orientate alla padronanza, i maschi ($M=11,97$, $DS=2,67$) più alla prestazione ($F(1,78)= 8,7$, $p<.01$). La successiva analisi, distinta per gruppi, rileva che per le femmine si evidenzia una correlazione tra teoria personale dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento ($r= .35$, $p<.05$), altrettanto non si verifica per i maschi ($r= -.02$, $p>.05$).

Discussione

Le differenze di genere emerse possono derivare dai messaggi educativi ricevuti: centrati sull'importanza di ottenere risultati migliori dei compagni, se rivolti ai maschi; focalizzati sulla necessità di sviluppare le proprie competenze, se rivolti alle femmine. Appare improbabile che i docenti diano messaggi educativi differenziati per genere nella stessa classe, mentre i messaggi dei genitori e degli educatori nell'extrascuola potrebbero essere più centrati sulla prestazione per i maschi (ad es. nello sport) e sulla padronanza per le femmine (ad es. nella danza). La relazione tra teoria dell'intelligenza e orientamento motivazionale, presente nelle femmine ma non nei maschi, può essere spiegata dal tipo di feedback ricevuto in caso di fallimento nell'extrascuola: centrato per lo più sulla carenza di impegno o abilità per le femmine; basato invece, nel caso dei maschi, anche su altri fattori (es. sfortuna, non equità dell'arbitro), i quali non darebbero luogo ad una relazione tra orientamento motivazionale e teoria personale dell'intelligenza. Ulteriori indagini sono necessarie per ampliare la validità esterna della ricerca e per verificare tali ipotesi interpretative.

Bibliografia

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, (2005). Test AMOS 8-15. Trento: Centro Studi Erickson.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C.S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Ann Arbor, Mich.: Psychology Press. Trad. it. (2000) *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Centro Studi Erickson.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276.

Gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di prima elementare: associazioni implicite in assenza di consapevolezza esplicita.

Silvia Galdi¹, Carlo Tomasetto², Beatrice Mariani³, Mara Cadinu¹

¹*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova – via Venezia, 8, Padova*

²*Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna – via Filippo Re, 6, Bologna*

³*Facoltà di Psicologia, Università di Bologna – Piazza Aldo Moro, 90, Cesena (FC)*

carlo.tomasetto@unibo.it

Introduzione. Prima degli 8-9 anni (Muzzatti & Agnoli, 2007), i bambini non manifestano consapevolezza degli stereotipi secondo cui i maschi sarebbero più portati per la matematica rispetto alle femmine e queste ultime più dotate dei loro compagni nell'ambito linguistico. Nonostante la mancanza di consapevolezza di tali stereotipi di genere, comportamenti in linea con questi sono osservabili già a partire dai 5-7 anni d'età: le bambine si giudicano meno abili in matematica rispetto ai maschi (Jacobs et al., 2002) e ottengono prestazioni peggiori in matematica quando viene resa saliente la loro identità di genere (Effetti di Suscettibilità allo Stereotipo: Ambady et al., 2001; Tomasetto et al., in press). Per risolvere questo apparente paradosso abbiamo ipotizzato che associazioni stereotipiche in linea con lo stereotipo di genere sulla matematica possano essere presenti a livello implicito in età precoce, anche in assenza di consapevolezza dello stesso stereotipo a livello esplicito.

Metodo. Hanno partecipato individualmente allo studio 207 bambini frequentanti la prima classe della scuola primaria ($M_{età} = 85.23$ mesi; $DS = 3.14$). I partecipanti sono stati assegnati casualmente a tre condizioni sperimentali. Nella condizione stereotipica e contro-stereotipica era richiesto di colorare un disegno raffigurante due bambini, un maschio e una femmina, intenti a risolvere un'operazione aritmetica: il risultato esatto veniva fornito dal maschio nella condizione stereotipica e dalla femmina nella condizione contro-stereotipica. I bambini nella condizione di controllo coloravano un paesaggio. Gli stereotipi impliciti sono stati misurati grazie ad un Child-IAT, (Baron and Banaji, 2006), un adattamento dell'IAT di Greenwald et al. (1998), messo a punto per rilevare la forza delle associazioni automatiche implicite tra le categorie *matematica/bambino* e *italiano/bambina* (rappresentate da immagini di bambini o bambine e lettere dell'alfabeto oppure numeri) rispetto a *matematica/bambina* e *italiano/bambino*. Sono stati successivamente misurati gli stereotipi di genere sulle materie scolastiche attraverso misure esplicite (McKown e Weinstein, 2003).

Risultati. Dall'analisi della varianza (ANOVA) con disegno 2 (Genere) x 3 (Condizione Sperimentale: Stereotipica, Contro-stereotipica e Controllo) sui punteggi IAT (calcolati in modo tale che a valori più alti e positivi corrispondessero associazioni automatiche in linea con lo stereotipo) è emerso un effetto significativo della Condizione sperimentale, $F(2,141) = 4.71, p < .05$. I test post hoc hanno evidenziato che le associazioni automatiche coerenti con lo stereotipo sono più forti quando viene presentata un'immagine Stereotipica ($M_{IAT-Child} = .35; DS = .51$) rispetto alla condizione di Controllo ($M_{IAT-Child} = .11; DS = .63$) e alla condizione di presentazione di un'immagine Contro-stereotipica ($M_{IAT-Child} = .01; DS = .55$). E' inoltre emerso un effetto significativo del Genere, $F(1,141) = 11.62, p < .01$: l'indice IAT è più forte nelle femmine ($M_{IAT-Child} = .30; DS = .57$) rispetto ai maschi ($M_{IAT-Child} = -.01; DS = .55$). Inoltre, *t*-test per campione unico hanno rivelato che i punteggi IAT delle bambine, a differenza di quelli dei maschi, sono significativamente diversi da zero anche nella condizione di Controllo; ciò dimostra

che associazioni automatiche tra matematica e genere sono presenti a livello implicito nelle bambine anche in assenza di contesti stereotipici.

Per quanto riguarda le misure esplicite, invece, non è emersa alcuna conoscenza né condivisione dello stereotipo. I risultati hanno al contrario messo in evidenza un chiaro *ingroup bias*: tanto le femmine quanto i maschi ritengono che il proprio genere sia quello maggiormente dotato tanto per le materie linguistiche che per la matematica, ritenendo inoltre che la stessa valutazione sia condivisa dagli adulti.

Discussione. I risultati dimostrano che gli stereotipi di genere sulle materie scolastiche sono presenti in forma implicita già all'età di 6 anni, almeno nelle bambine, anche in assenza di conoscenza e condivisione esplicita degli stereotipi stessi. Inoltre, i risultati dello studio dimostrano che tali stereotipi impliciti sono malleabili, possono essere cioè rafforzati o indeboliti da contesti pro- o contro-stereotipici. Dal punto di vista applicativo questi risultati suggeriscono che interventi di contrasto agli stereotipi di genere in ambito scolastico, realizzati fin dall'inizio della scuola primaria, potrebbero favorire un'associazione positiva tra concetto di Sé e ambito matematico, soprattutto nelle bambine.

Bibliografia

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T.L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science, 12*, 385-390.

Baron A.S., & Banaji M.R. (2006). The development of implicit Attitudes. Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science, 17*, 53-58.

Greenwald, A.G., McGhee D.E. & Schwartz, J.K.L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464-1480.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.

McKown, C., & Weinstein, R.S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development, 74*, 498-515.

Muzzatti, B. & Agnoli, F. (2007). Gender and Mathematics: Attitudes and Stereotype Threat Susceptibility in Italian Children. *Developmental Psychology, 43*, 747-759.

Tomasetto, C., Alparone, F.R., & Cadinu, M. (in press). Girls' math performance under stereotype threat: The moderating role of mothers' gender stereotypes. *Developmental Psychology*.

L'incidenza dei fattori contestuali sul processo di crescita: la frequenza del nido come fattore potenziante le funzioni cognitive di integrazione visuomotoria
Francesca G.M. Gastaldi
Università degli Studi di Torino, Dip.to di Psicologia - via Po, 14 - Torino
francesca.gastaldi@unito.it
<p>Introduzione. La frequenza dell'asilo nido costituisce una tra le più precoci esperienze di accudimento e di socializzazione esterne al nucleo familiare originario. Secondo la prospettiva dei sistemi evolutivi è possibile intendere il nido come un micro-contesto (Bronfenbrenner, 1979) formativo strutturante le prime interazioni del bambino, alternativa (e complemento) alla famiglia per l'offerta di precoci esperienze di socializzazione. Considerato il carattere <i>situato</i> dell'esperienza di sviluppo e di apprendimento (Rogoff, 1990), la frequenza di centri educativi nella prima infanzia può offrire al bambino un importante incentivo allo sviluppo delle capacità sociali, che si realizzano in tale contesto con riferimento a processi di socializzazione secondaria (Bondioli, Mantovani, 1988; Emiliani, 1987, 2002). La frequenza del nido si configura come un importante fattore incentivante lo sviluppo delle abilità sociali e relazionali, ma non solo: è stato infatti dimostrato l'effetto facilitatore esercitato da quest'esperienza pre-scolare sullo sviluppo delle capacità linguistiche e cognitive (Care & Early, 2001; Cassibba, 2000; Johnson et al., 2011; Weigel, et al., 2005; Varin, 2007). In questo studio si intende concentrarsi particolarmente sui processi di sviluppo delle abilità di percezione visuomotoria nei primi anni di vita: la considerazione di questo specifico aspetto si fonda sull'importanza che i processi attentivi, percettivi e sensomotori rivestono per lo sviluppo intellettuale del bambino nella prima infanzia. Il riferimento qui adottato è alle influenze micro-contestuali che il bambino può sperimentare nelle fasi precoci del suo sviluppo: influenze di origine familiare, e di tipo pre-scolastico. Scopo di questo studio è valutare come possa incidere, in termini formativi, la frequenza di contesti di istruzione formale (asilo nido) nella prima infanzia sullo sviluppo delle abilità cognitive di integrazione visuomotoria del bambino; l'ipotesi è che tale esperienza possa incrementare lo sviluppo di abilità neurocognitive di base, in relazione agli aspetti senso-motori e percettivi di integrazione visuospatiale. Si intende: I. Verificare l'incidenza di variabili contestuali riferite all'esperienza pre-scolare (esperienza pregressa di educazione al nido) sullo sviluppo della capacità di integrazione visuomotoria; II. Verificare l'incidenza di variabili contestuali di tipo familiare (presenza di fratelli nel nucleo familiare; presenza di genitori separati) sullo sviluppo della capacità di integrazione visuomotoria; III. Confrontare l'incidenza di tali fattori contestuali (pre-scolastico Vs. familiare) sullo sviluppo della capacità di integrazione visuomotoria.</p> <p>Metodo. Lo studio ha coinvolto 60 bambini, frequentanti la scuola dell'infanzia, di età media pari a 4.5 anni (<i>range</i>: 4-5 anni; <i>ds</i>: 0,5); 38 maschi, 22 femmine. Di questi, 30 soggetti hanno frequentato nei primi tre anni di vita l'asilo nido; 30 non hanno invece pregressa esperienza prescolare. I partecipanti sono stati contattati nell'ambito dei frequentanti di scuole dell'infanzia del territorio piemontese (Nord-Ovest dell'Italia). La ricerca ha comportato la proposta dell'adattamento italiano del VMI (Visual-Motor Integration) Test (Beery, Buktenica, 2000).</p> <p>Risultati. Le distribuzioni evidenziano prestazioni superiori nel gruppo di bambini con pregressa frequenza dell'asilo nido: la media dei punteggi standardizzati risulta infatti superiore nel primo gruppo, con uno scarto medio pari a + 9.53 per i punteggi standardizzati. Per la verifica delle ipotesi si è proceduto applicando il test non parametrico Mann Whitney per campioni indipendenti, verificando la varianza delle medie dei punteggi rilevati in rapporto ai sottogruppi oggetto di studio, originati dalle</p>

variabili prese in considerazione (pregressa esperienza nido Vs. Non pregressa esperienza nido; presenza di fratelli Vs. assenza di fratelli; genitori separati Vs. genitori non separati). La normalità delle distribuzioni ha consentito inoltre di testare la differenza tra le medie osservate mediante il test ANOVA Oneway. Le differenze risultano, secondo entrambe le verifiche, significative per $p < 0.05$. Non si riscontrano invece risultati significativi in relazione alle variabili di ordine familiare.

Discussione. Il contesto dell'asilo nido offrirebbe al bambino un'occasione formativa significativamente efficace: posti a confronto, i bambini che hanno un'esperienza pregressa di educazione al nido (v. punto I) mostrano migliori livelli di capacità di integrazione visuomotoria. Considerando l'incidenza di variabili contestuali di tipo familiare (II) - presenza di fratelli nel nucleo familiare; presenza di genitori separati -, non osserviamo invece differenze significative nelle medie dei punteggi VMI. Risultati significativi emergono infine ponendo a confronto l'incidenza della frequenza pregressa del nido con l'incidenza di variabili di ordine familiare (III): la frequenza dell'asilo nido emerge infatti come l'unico fattore realmente discriminante per lo sviluppo di capacità di integrazione visuomotoria significativamente superiori alla media del gruppo di controllo. L'esperienza dell'asilo nido potrebbe così configurarsi inoltre come un fattore protettivo in relazione all'eventuale sviluppo futuro di problemi dell'apprendimento.

Bibliografia

- Beery, K. E., Buktenica, N. A. (2000). *VMI Developmental Test of Visual-Motor Integration*. Firenze: Giunti.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (Eds.). (1988). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Care, C., & Early, N. (2001). Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- Cassibba, R. (2000). Gli effetti dell'asilo nido sullo sviluppo del bambino: controversie teoriche ed evidenza empirica. In: «Quarant'anni di Psicologia all'Università di Bari: omaggio a Bice Leedomade», Bari: Poligrafica 2C.
- Emiliani, F. (1987). La costruzione del sé e dell'identità in asilo nido. In L. Camaioni (Ed.), *Origine e sviluppo della competenza sociale* (pp.191-204). Milano: Franco Angeli.
- Emiliani, F. (Ed.). (2002). *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Johnson, D. J., Jaeger, E., Randolph, S. M., Cauce, A. M., & Ward, J. (2011). Studying the effects of early child care experiences on the development of children of color in the United States: toward a more inclusive research agenda. *Child development*, 74(5), 1227-44.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Varin, D. (2007). L'esperienza precoce ed estesa di asili nido: fattori di facilitazione per lo sviluppo e aspetti di rischio. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 359-384.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological Influences of the Home and the Child-Care Center on Preschool-Age Children's Literacy Development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

INTELLIGENZA EMOTIVA, STILI DECISIONALI E AUTOEFFICACIA: UNA INDAGINE ESPLORATIVA SUI RAGAZZI IN USCITA DALLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO
Francesca Gianotti
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino Via Verdi 10 - 10124 Torino
francesca.gianotti@unito.it
<p>Negli ultimi anni sono stati condotti molti studi empirici nell'area dell'intelligenza emotiva che ne hanno documentato l'importanza sia per il benessere e la qualità della vita degli individui sia per il loro successo professionale (Di Fabio, 2010). Anche gli studi relativi al decision making guardano ora con interesse al ruolo delle emozioni nei processi decisionali: l'emozione risulta essere una variabile critica nella career choice. (Kidd, 1998).</p> <p>Il nostro lavoro si concentra sulla fascia dei giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, studiandone l'intelligenza emotiva in relazione agli stili decisionali e all'autoefficacia, variabili già ampiamente utilizzate nella psicologia dell'orientamento per la loro importanza nel processo decisionale.</p> <p>In particolare, ci si chiede quale ruolo e peso l'intelligenza emotiva possa avere nel career choice process, nello specifico indagando i legami con i costrutti precedentemente presentati.</p> <p>L'obiettivo è chiarire l'esistenza, il tipo e il peso della relazione tra le tre variabili. Esplicitare la relazione può definire ulteriormente il ruolo dell'intelligenza emotiva e permettere l'utilizzo di quest'ultima nel processo di orientamento scolastico sia nello studio dei modelli di scelta sia nell'applicazione in programmi specifici.</p> <p>Come da ricerche simili (Di Fabio e Palazzeschi, 2010), e in accordo con i primi dati ottenuti, ci si attende che l'intelligenza emotiva correli positivamente con lo stile decisionale adattivo e l'autoefficacia, mentre correli negativamente con gli stili decisionali disadattivi.</p> <p>Il campione è costituito da circa 300 ragazzi frequentanti la classe terza della scuola secondaria di primo grado in Torino e provincia.</p> <p>Sono stati somministrati i questionari:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotional intelligence scale-EIS: sviluppato da Schutte e collaboratori (1998), tradotto da Grazzani Gavazzi e altri (2009) e adattato ai preadolescenti da Ciucci e altri (2009), il questionario si basa sulla definizione di intelligenza emotiva di Solovey e Mayer (1990). - "Quanta fiducia ho in me?": ideato da Soresi e Nota (2001), valuta il livello di autoefficacia in presenza di compiti decisionali. - ADMQ-adolescent decision making questionnaire: creato da Mann et al. (1998) e standardizzato in Italia da Soresi e Nota (2001), rileva gli stili decisionali utilizzati dai giovani. <p>Il secondo e il terzo questionario presentati sono parte di "optimist portfolio per l'orientamento", di Soresi e Nota (2001).</p> <p>Tutte le scuole aderenti alla ricerca hanno ricevuto copia del progetto prima della somministrazione, i genitori sono stati informati tramite comunicazione scritta consegnata dagli insegnanti; contestualmente è stato loro consegnato il foglio per autorizzare la partecipazione del figlio alla ricerca, alla quale</p>

entrambi i genitori erano tenuti a fornire consenso. Infine, prima della somministrazione, venivano spiegate ai ragazzi le modalità di trattamento dei risultati e le finalità dello studio al quale si apprestavano a partecipare.

I questionari sono stati somministrati al gruppo classe, durante le ore di lezione, alla presenza di un ricercatore e di un insegnante.

Le analisi correlazionali fin qui condotte su un campione di 90 soggetti (età media 13,81; deviazione standard 0,51) provenienti da quattro scuole differenti (Torino e provincia) confermano la presenza di una correlazione pari a 0,39 tra l'IE e lo stile decisionale adattivo, di -0,41 tra IE e stile decisionale disadattivo e di 0,52 tra IE e autoefficacia. Il peso relativo delle diverse variabili verrà poi analizzato con l'utilizzo della regressione, sul campione totale.

Se tali risultati dovessero essere confermati il costrutto di intelligenza emotiva potrebbe essere inserito, come anche suggerito da Di Fabio e Palazzeschi (2010), e integrato nell'attuale panorama operativo dell'orientamento, aprendo a nuove ipotesi di lavoro.

Bibliografia

Ciucci, E., et al. (2009). Studio sulle proprietà psicometriche della versione italiana dell'emotional intelligence scale (EIS) con preadolescenti. *Counseling*, 2(1), 85–100.

Di Fabio, A. (2010). *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe: linee guida per il training*. Firenze: Giunti O.S.

Grazzani Gavazzi, I., et al. (2009). La misura dell'intelligenza emotiva: un contributo alla validazione italiana dell'emotional intelligence scale (EIS) con adolescenti. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 635–656.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2010). Stili di scelta e intelligenza emotiva: alcune evidenze empiriche da un gruppo di apprendisti. In Nota, L., Soresi, S. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento: metodologie e buone pratiche*. Firenze: Giunti O.S.

Kidd, J.M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52(3), 275–288.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.

Schutte, N.S. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177.

Soresi, S., Nota, L. (2001). *Optimist: portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*. ITER.

STILI DI ATTRIBUZIONE, DIFFICOLTÀ DI ATTENZIONE E IPERATTIVITÀ
Claudio Longobardi, Tiziana Pasta, Erica Sclavo
<i>Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino</i> <i>Via Po, 14 – 10123 TORINO</i>
claudio.longobardi@unito.it
<p>Introduzione</p> <p>Nel corso degli ultimi anni, si è registrato un aumento delle difficoltà di attenzione e dei comportamenti iperattivi riscontrati dagli insegnanti nei propri allievi. Numerosi studi in ambito nazionale e internazionale hanno evidenziato le caratteristiche di tali difficoltà e le conseguenze che esse portano sul piano dell'apprendimento e dell'adattamento scolastico. Il bambino disattento o iperattivo viene spesso ripreso da genitori e insegnanti e, sovente, a causa del suo comportamento "inadeguato", fatica a stabilire legami di amicizia profondi e duraturi con i pari (Kirby & Grimley, 1992; Barkley, 2004). Sovente, in tali soggetti, la stima di sé è molto bassa, inibendo la motivazione al cambiamento della propria condizione (Cornoldi et al., 2001; Di Pietro et al., 2001) e i frequenti fallimenti sperimentati possono determinare l'assunzione di stili attributivi maladattivi per l'apprendimento e il successo scolastico (Boscolo, 2006; Cornoldi, 2007).</p> <p>Riconoscendo l'importanza di comprendere le reazioni cognitive di tali alunni al successo e al fallimento, potendo così meglio predirne e guidarne comportamenti e reazioni, il presente studio si propone di indagare le differenze di attribuzione tra bambini italiani della scuola primaria, senza DSA, segnalati dai propri insegnanti per la frequente manifestazione di comportamenti iperattivi e la presenza di difficoltà di attenzione e compagni di classe che non presentano tali caratteristiche.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 156 bambini, 104 maschi e 52 femmine, con un'età media di 7,83 anni (dstd=0,80), appartenenti a 20 classi di scuola primaria (dalla prima alla terza) del territorio piemontese.</p> <p>I due insegnanti prevalenti di ogni classe hanno compilato la scala SDAI (Cornoldi et al., 1996) per ogni proprio alunno. I soggetti risultati con un punteggio medio totale superiore a 18 (pari al 46,2% del campione) sono stati inseriti nel gruppo sperimentale (GS); fra i bambini per i quali non sono state evidenziate tali difficoltà, sono stati sorteggiati 2 maschi e 2 femmine per ogni classe poi inseriti nel gruppo di controllo (GC).</p> <p>A tutti i bambini selezionati è stata successivamente somministrata la prova di attribuzione (Ravazzolo, De Beni, Moè, 2005) in una versione ridotta a 8 item. Sulla base del valore mediano della media dei giudizi espressi dai due insegnanti sul rendimento e sull'impegno di ogni alunno, ogni bambino è stato ricondotto a un livello di rendimento e di impegno alto o basso.</p> <p>Risultati</p> <p>Per entrambi i gruppi considerati, la prima attribuzione scelta risulta essere l'impegno, sia nelle situazioni di successo (GC=4,36; GS=4,01), sia in quelle di insuccesso (GC=3,78; GS=3,50).</p> <p>Differenze significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo si evidenziano con riferimento alle situazioni di successo, interessando in particolare due attribuzioni causali: tra le cinque cause principali (impegno, abilità, facilità del compito, aiuto e fortuna) si rilevano differenze importanti nella frequenza con cui vengono scelte le cause riconducibili all'aiuto esterno e alle proprie abilità. I soggetti</p>

del gruppo sperimentale tendono più frequentemente a indicare causa di successo l'aiuto da parte di terzi ($t=2,560$; $df=125,90$; $p<0,05$ – GC $M=0,60$; GS $M=1,10$). Quando il successo è attribuito alla propria abilità, si osserva un'inversione di tendenza ($t= -2,046$; $df=152$; $p<0,05$ – GC $M=2,93$; GS $M=2,37$); al contrario, l'impegno non risulta una causa che differenzia le scelte fra bambini disattenti e con comportamenti iperattivi e gruppo di controllo.

Rispetto ai propri successi, i soggetti appartenenti al gruppo sperimentale sembrano, quindi, adottare una teoria dell'abilità come entità fissa (Dweck, 1999) che riflette una scarsa fiducia nelle possibilità di cambiamento della propria condizione. Gli alunni del gruppo sperimentale, infatti, tendono più frequentemente, rispetto al gruppo di controllo, ad attribuire il proprio successo ad un aiuto ricevuto dall'esterno: tale dato potrebbe suggerire una minore percezione di abilità in tali bambini, da verificare in studi successivi. In effetti, i bambini del gruppo sperimentale vengono valutati dagli insegnanti con un rendimento più basso rispetto ai compagni del gruppo di controllo ($\chi^2=51,682$; $df=1$; $p<0,001$); al tempo stesso si evidenziano differenze significative anche nella valutazione dell'impegno ($\chi^2=72,999$; $df=1$; $p<0,001$) che però non trovano un riscontro nell'attribuzione causale dei soggetti.

Per tutti i soggetti partecipanti si osserva una significativa tendenza (t di Student) a preferire le cause esterne nelle situazioni negative anziché in quelle di riuscita. In particolare, gli alunni del gruppo di controllo che riconducono il successo alla propria abilità tendono più frequentemente (seppur al limite della significatività $t=1,972$, $df=82$; $p=0,052$) a spostare l'attribuzione del proprio insuccesso ad una fonte esterna.

Bibliografia

Barkley, R. (2004). *Attention deficit/hyperactivity disorder. Nature, course, outcomes and comorbidity*. New York: Guilford.

Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.

Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F. & Vio, C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva*. Trento: Erickson.

Cornoldi, C., Gardinale, M., Masi, A. & Pettenò, L. (1996). *Impulsività e autocontrollo. Interventi e tecniche meta cognitive*. Trento: Erickson.

Di Pietro, M., Bassi, E. & Filoramo, G. (2001). *L'alunno iperattivo in classe. Problemi di comportamento e strategie educative*. Trento: Erickson.

Dweck, C.S. (1999). *Teorie del Sé*. Trento: Erickson.

Kirby, E.A. & Grimley, L.K. (1992). *Disturbi dell'attenzione e iperattività. Guida per psicologi e insegnanti*. Trento: Erickson.

Ravazzolo, C., De Beni, R. & Moè, A. (2005). *Stili attributivi motivazionali*. Trento: Erickson.

LEARNED HELPLESSNESS, AUTOSTIMA E ASSERTIVITA': CHE RUOLO SVOLGONO NEI PROCESSI DECISIONALI?

Luana Sorrenti, Pina Filippello, Amelia Rizzo

Università di Messina, Facoltà di scienze della Formazione, Via Concezione, 6.

pinafilippello@inwind.it

Introduzione. Nella società contemporanea l'abilità di prendere decisioni costituisce un fattore determinante per una adeguata competenza sociale. Mentre gli approcci teorici normativi più famosi (von Neumann, Morgenstern, 1947; Edwards, 1954; von Winterfeldt, Edwards, 1986) hanno descritto i principi secondo i quali dovrebbe agire un decisore razionale, studi più squisitamente psicologici (Tversky e Kahneman, 1981) hanno evidenziato che le decisioni degli individui spesso non sono caratterizzate da procedure razionali, ma sono influenzate dalla soggettività e da fattori quali: variabili cognitive (es.: distorsioni e bias), emotive (es.: ansia, problemi di self-efficacy e di autostima) e sociali (es.: influenze da parte dei gruppi). Compiere scelte funzionali rappresenta un compito complesso soprattutto per gli adolescenti che devono prendere decisioni importanti per il proprio futuro in maniera autonoma e in uno scenario sociale abbastanza "confuso", misurandosi con varie paure (di fallire nel compiere le proprie scelte, di essere delusi dagli altri, ecc.).

Nella presente ricerca, ci si è proposti di analizzare le relazioni esistenti tra processi decisionali e alcune caratteristiche della personalità degli studenti con alto e basso rendimento scolastico. In particolare, si è voluto verificare se l'autostima e l'assertività, costrutti solitamente connessi alla capacità di autoaffermazione, svolgessero un ruolo anche nella presa di decisione. Inoltre, in relazione all'insuccesso scolastico e alle frequenti situazioni di fallimento sperimentate, è sembrato opportuno indagare la presenza di eventuali pensieri disfunzionali inerenti l'atteggiamento di sfiducia verso le proprie capacità di effettuare le scelte (*learned helplessness* in ambito decisionale). In base alle ipotesi formulate, ci si attendeva che esistesse una correlazione positiva tra capacità decisionale, autostima e assertività. Oltre a ciò, ci si aspettava che gli studenti con basso rendimento scolastico, poiché sottoposti frequentemente ad esperienze di fallimento, presentassero un livello più elevato di pensieri disfunzionali relativi alle proprie competenze decisionali. **Metodo.** Hanno partecipato alla ricerca 100 studenti, equamente suddivisi in base al rendimento scolastico (alto rendimento *vs* basso rendimento) e al livello di età (15-16 anni e 17-18 anni). Sono stati somministrati, collettivamente in ambito scolastico, i seguenti strumenti: *MDMQ* (Nota, Soresi, 2000); "*Come compio le mie scelte*", un'intervista strutturata, appositamente realizzata, costituita da 14 situazioni nelle quali gli adolescenti possono facilmente imbattersi, che richiedono una presa di decisione e che valutano i pensieri disfunzionali inerenti la *learned helplessness in ambito decisionale*; *SIB* (Arrindell et al., 2004) per la valutazione dei comportamenti assertivi; *T.M.A.* (Bracken, 1993) - dimensioni: *successo scolastico* e *competenza di controllo dell'ambiente*. **Risultati.** Come atteso, sono emerse differenze significative tra adolescenti con alto e basso rendimento. Gli studenti con scarsi risultati scolastici, di entrambe le fasce di età, hanno fatto maggiormente ricorso agli stili decisionali disfunzionali rispetto ai soggetti con alto rendimento, i quali, invece, hanno scelto più volte lo stile adattivo "vigilanza" [*MDMQ: Procrastinazione: t(48)=-2.166; p=.035; Evitamento: t(48)=-2.754; p=.008; Ipervigilanza: t(48)=-2.316; p=.025*], *Vigilanza: t(48)=3.166; p=.003*; "*Come compio le mie scelte*": *Evitamento [situazioni scolastiche: t(48)=-2.523; p=.017; situazioni sociali: t(48)=-2.675; p=.012]*; *Superficialità - situazioni scolastiche: t(48)=-4.460; p=.000; Preoccupazione - situazioni scolastiche: t(48)=-2.989; p=.006; Vigilanza: t(48)=2.949; p=.006*]. Inoltre, gli adolescenti con basso rendimento hanno fornito maggiori risposte disfunzionali circa la percezione delle proprie capacità decisionali (*learned helplessness*) [*t(48)=-5.301; p=.000*] e l'autostima

in generale, soprattutto in ambito scolastico [$t(48)=6.824$; $p=.000$]]. Infine, in sintesi, sono emerse correlazioni significative tra le modalità decisionali e i correlati psicologici analizzati (stili decisionali funzionali e risposte adeguate nelle variabili psicologiche *vs.* stili decisionali disfunzionali e difficoltà emotive). **Discussione.** Dai risultati sono emerse relazioni significative tra decision making, fattori psicologici analizzati e rendimento scolastico. Inoltre, si sono riscontrate maggiori correlazioni tra autostima e modalità decisionali mediante l'intervista appositamente strutturata, rispetto a quelle ottenute dalla somministrazione del MDMQ; ciò fa ipotizzare i vantaggi di una maggiore contestualizzazione che, probabilmente, ha facilitato la comprensione anche da parte dei soggetti più giovani.

Bibliografia

Arrindell, W., Nota, L., Sanavio, E., Sica, C., Soresi, S. (2004). SIB. Valutazione del comportamento interpersonale e assertivo. Erickson.

Bracken, B.A. (1993). TMA: Test di valutazione multidimensionale dell'autostima. Trento: erickson.

Edwards, W. (1954). Probability preferences among bets with differing expected values. *American Journal of Psychology*, 67, 68-95.

Nota, L., Soresi, S. (2000). Adattamento italiano del Melbourne Decision Making Questionnaire di Leon Mann. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, 38-52.

Tversky, A., Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458.

von Neumann, J., Morgenstern, O. (1947). *Theory games and economic behavior*. Princeton University Press, Princeton, NJ.

von Winterfeldt, D., Edwards, W. (1986). *Decision analysis and behavioral research*. Cambridge University Press, Cambridge.

Slot 6

Simposi

PG.541

Sviluppo del potenziale in contesti di apprendimento

Proponenti: E. Pessa e M. A. Zanetti

Discussant: M. A. Zanetti

PG.551

La comprensione del testo: fattori processi e potenziamento

Proponente: L. Mason

Discussant: M. Zanobini

PG.563

Life on screen: adolescenti e compiti di sviluppo ai tempi di internet

Proponente: L. Aleni Sestito

Discussant: O. Miglino

PG.577

Gesti e parole nello sviluppo tipico, atipico e a rischio e in contesti linguistici diversi

Proponente: A. Sansavini e M. C. Caselli

Discussant: O. Capirci

PG.588

La social cognition nell'autismo: diagnosi e interventi nella prima e seconda infanzia

Proponenti: D. Bulgarelli e E. Farina

Discussant: M. Arduino

SVILUPPO DEL POTENZIALE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO
<p>Proponente:</p> <p>Eliano Pessa, M.Assunta Zanetti</p>
<p>Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia</p>
<p>zanetti@unipv.it, eliano.pessa@unipv.it</p>
<p>Discussant del simposio:</p> <p>Maria Assunta Zanetti</p>
<p>Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia</p>
<p>zanetti@unipv.it</p>
<p>Potenziare significa scoprire e valorizzare le capacità di ogni soggetto. Spesso nel contesto scolastico gli interventi di potenziamento sono diretti solo a studenti che presentano lacune e difficoltà, dimenticandosi degli studenti che già hanno un buon rendimento. Trascurare questi ultimi, tuttavia, può implicare una rinuncia ad utilizzare le loro capacità metacognitive, di pensiero critico e creative. Sono proprio queste capacità la chiave del loro successo e sembra ragionevole potenziarle anche in tutti gli altri soggetti. Questi aspetti possono essere meglio affrontati nell'ambito dell'apprendimento della matematica. Per quanto riguarda i processi metacognitivi Brown (1987) e Bransford et al. (2000) sottolineano l'importanza della consapevolezza del modus operandi da parte di un soggetto che si trova a dover affrontare un problema. Questo equivale a enfatizzare il ruolo dei processi di controllo nell'esecuzione di un compito ed implica che le capacità di previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione siano in stretta relazione con le capacità di apprendimento della matematica (Lucangeli, 2001; Cornoldi et al., 1995). D'altra parte il pensiero critico e la creatività, apparentemente contrastanti, sembrano invece cooperare nel produrre il successo nell'apprendimento (Baker et al., 2001; Phan, 2008). Per progettare quindi interventi finalizzati a favorire lo sviluppo del potenziale diventa necessario comprendere come si possano accrescere le capacità di servirsi di processi metacognitivi, di pensiero critico e creatività in presenza di un problema da risolvere. A sua volta tale comprensione è basata su una serie di indagini scientifiche e osservazioni sui comportamenti dei soggetti. Lo scopo del simposio è quindi quello di confrontare e integrare i contributi di vari studiosi in merito a questa importante problematica.</p>

Bibliografia

Baker, M., Rudd, R., Pomeroy, C. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Educational Research*, 51, 173-188.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and other Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, (65-116).

Cornoldi C. (1995) *Matematica e metacognizione. Atteggiamenti metacognitivi e processi di controllo*, Erickson, Trento

Lucangeli D. (2001). Perché i problemi matematici sono difficili? Ipotesi e modelli psicologici delle abilità di Problem Solving Matematico. *Età Evolutiva*, 67, 72-83.

Phan, H. P. (2008). Unifying different theories of learning: Theoretical framework and empirical evidence. *Educational Psychology*, 28, 325-340.

1° COMUNICAZIONE ORALE
ABILITÀ INTELLETTIVE, RAGIONAMENTO CRITICO E APPRENDIMENTO SCOLASTICO
Maria Assunta Zanetti, Angela Beretta, Roberta Renati, Eliano Pessa
Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia
zanetti@unipv.it
<p>Introduzione</p> <p>In una realtà in rapida evoluzione e che presenta problemi sempre più complessi ci si attende che i soggetti più dotati siano in grado di fronteggiare situazioni impegnative offrendo soluzioni originali e creative e non si limitino esclusivamente ad esibire una eccezionale abilità di apprendimento. Pensare in modo critico (per una definizione precisa di pensiero critico rimandiamo alla letteratura citata) sembra essere un'abilità determinante per il conseguimento di tale finalità. L'importanza attribuita al pensiero critico, infatti, è attualmente un fenomeno di diffusione mondiale (Halpern, 1996, 1998; Dixon et al., 1998, 2004; Facione, 1990, 2009). Tuttavia creatività e pensiero critico sembrano spesso capacità contrastanti (vedi però Baker et al., 2001). Inoltre non è affatto chiaro se le capacità di pensiero critico siano o no la causa del successo scolastico (Phan, 2008, 2009).</p> <p>Il presente lavoro ha inteso prendere in esame questa realtà così come si ritrova in ambito scolastico attraverso il conseguimento o meno da parte di studenti dotati di un profitto di eccellenza. Poiché i risultati degli studi considerano indiscutibile il fatto che il contesto di vita delle persone più dotate condizioni in maniera decisiva lo sviluppo e l'espressione delle loro eccezionali potenzialità, ci è sembrato interessante verificare se l'istituzione scolastica, nella sua importante responsabilità educativa e formativa, sia in grado di fornire ai ragazzi gli strumenti essenziali per un loro sviluppo ottimale.</p> <p>Metodo</p> <p>Per l'identificazione dei soggetti dotati sono state somministrate le APM-Set II (Raven, 1969, 1992) a 814 studenti di scuola secondaria superiore, dei quali sono stati raccolti i voti scolastici in discipline che richiedono, per essere padroneggiate, competenze logiche inequivocabili. Da questo primo gruppo abbiamo selezionato un secondo gruppo a cui è stata somministrata la WAIS-R. Il nostro campione finale è risultato di 40 studenti (età media= 17,1, DS= 1; QI medio= 134,1, DS= 6,3) diviso in due gruppi di 20 studenti ciascuno: quelli ad alto rendimento e quelli a basso rendimento. A tutti loro è stato chiesto di completare il Cornell Critical Thinking Test – Level Z (2005).</p> <p>Risultati</p> <p>L'ANOVA utilizzata per evidenziare le differenze tra i due gruppi ha mostrato che gli studenti dotati ad alto rendimento scolastico non hanno raggiunto punteggi significativamente superiori nel test sul pensiero critico lasciando supporre che tale abilità non sia correlata né con le abilità cognitive né con il successo scolastico.</p> <p>Discussione</p> <p>Poiché trarre inferenze valide, cogliere con chiarezza il significato di un'affermazione, saper selezionare</p>

i dati utili per giungere a conclusioni necessarie sono abilità logiche indispensabili per ottenere un buon successo scolastico dovuto, si suppone, anche all'effetto di un'applicazione rigorosa, il fatto di non aver trovato differenze significative tra i due gruppi presi in esame ci porta a concludere che l'abilità di pensare criticamente non sia in relazione con l'abilità cognitiva né sembra dipendere dal successo scolastico.

Questi risultati aprono nuove prospettive di ricerca che meritano di essere maggiormente indagate considerando anche aspetti contestuali come il livello di provenienza socioculturale e aspetti motivazionali.

Bibliografia

Baker, M., Rudd, R., Pomeroy, C. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Educational Research*, 51, 173-188.

Dixon, F.A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., Edwards, N.C., Hebert, D., Moyer, A., Peterson, J. (1998). Problem-based learning: preparing post RN students for community-based care. *Journal of Nursing Education* 37 (3), 139-142.

Dixon et al., (2004). Teaching to Their Thinking: A Strategy to Meet the Critical-Thinking Needs of Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 56-76.

Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, The California Academic Press, Millbrae, CA.

Facione, P.A. (2009). *Critical Thinking: What is It and Why It Counts?* California Academic Press, Millbrae.

Halpern, D. F. (1996). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.

Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking, and learning approach: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 75-93.

Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals, and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 155-173.

2° COMUNICAZIONE ORALE
SVILUPPARE LA CREATIVITÀ: IL RUOLO DELLA METACOGNIZIONE
Alessandro Antonietti, Marisa Giorgetti, Paola Pizzingrilli, Claudia Scarantino
Dipartimento di Psicologia, Servizio di Psicologia dell' Apprendimento e dell' Educazione in Età Evolutiva (SPAEE), Università Cattolica del Sacro Cuore Largo Gemelli 1, 20123 Milano
alessandro.antonietti@unicatt.it
<p>Introduzione</p> <p>I processi cognitivi che varie teorie assumono essere coinvolti nella creatività sono riportabili a tre operazioni di base: ampliare il campo mentale, collegare elementi disparati, riorganizzare la rappresentazione della situazione (Antonietti, 2011). La creatività è quindi concepibile come un cambiamento entro il sistema dinamico dei processi di ideazione, cambiamento che le tre menzionate operazioni possono generare (Antonietti, 2010).</p> <p>Si ipotizza che il cambiamento cognitivo richiesto dalla creatività emerge con difficoltà non solo perché le persone non sanno applicare le tre operazioni menzionate, ma anche perché non dispongono della competenza metacognitiva utile ad identificare le situazioni che richiedono la loro applicazione (Armbruster, 1989). La metacognizione dovrebbe permettere di discriminare le situazioni che devono essere affrontate creativamente, individuare quali siano le strategie da applicare, quali siano le maniere più efficaci per metterle in atto.</p> <p>Lo scopo dell'indagine è verificare se un training impostato secondo gli assunti sopra ricordati sia in grado di potenziare le capacità di pensiero creativo e se l'efficacia del training sia modulata da sistematiche riflessioni metacognitive.</p> <p>Metodo</p> <p>Sulla base di un modello che integra le tre operazioni citate è stato costruito un training per sviluppare il pensiero creativo in bambini di scuola primaria (Antonietti, Giorgetti & Pizzingrilli, 2011). Il training include attività che non hanno un collegamento diretto con alcun ambito disciplinare, ma che stimolano strategie generali di pensiero creativo indipendenti da specifici domini. Ogni attività è accompagnata da domande metacognitive che invitano a riflettere sui processi mentali seguiti nello svolgimento di quanto richiesto dalle consegne. Le domande riguardano la valutazione della propria prestazione, la ricostruzione delle strategie seguite, la percezione delle difficoltà incontrate e delle loro cause, le credenze circa i tipi di aiuto che possono essere utili.</p> <p>Una versione abbreviata del training è stata sperimentata, nel corso di due mesi, con un campione di 160 studenti del terzo, quarto e quinto anno della scuola primaria. L'applicazione del training è avvenuta in due condizioni: con e senza domande metacognitive. Le domande metacognitive sono state standardizzate per essere focalizzate sulla valutazione introspettiva delle proprie capacità, dello sforzo richiesto e del piacere provato nello svolgere le attività creative.</p> <p>Tutti gli studenti sono stati valutati prima e dopo il training con un test suddiviso in tre sezioni, una per ognuna delle tre operazioni creative (Antonietti, Giorgetti & Pizzingrilli, 2011).</p>

Risultati

E' emerso un incremento dei punteggi di creatività dalla fase pre-training a quella post-training. L'efficacia del training non dipende dal genere né dall'età dei bambini.

L'inclusione delle domande metacognitive nel training ha prodotto, rispetto alla condizione senza domande, un maggior incremento dei punteggi di creatività in relazione all'ampliamento. Il contrario è avvenuto per i punteggi relativi alla riorganizzazione. Le due condizioni di applicazione del training hanno influito in analoga misura sull'aumento dei punteggi relativi al collegamento.

Discussione

Lo studio ha confermato che è possibile potenziare nella scuola primaria capacità di pensiero creativo con attività specificamente mirate a sollecitare le operazioni cognitive che stanno alla base della creatività.

Il potenziamento della creatività non sempre però beneficia di un'attenzione metacognitiva. L'ampliamento del campo mentale è favorito da riflessioni che invitano a prestare attenzione ai processi mentali attivati durante lo svolgimento degli esercizi creativi perché tali riflessioni permettono di individuare strategie utili ad arricchire la gamma di idee disponibili. La riorganizzazione del campo cognitivo, invece, non è riportabile a specifiche strategie consapevoli e replicabili, cosicché la riflessione metacognitiva risulta di detrimento in quanto tende a pianificare un processo che di per sé sfugge ad ogni sistematicità (Wilson & Schooler, 1991).

Bibliografia

Armbruster, B. B. (1989). Metacognition in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. New York-London: Plenum Press.

Antonietti, A. (2010). Creative thinking as a dynamic system. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity in business and education: Interdisciplinary and intercultural aspects* (pp. 75-78). Singapore: C. O. S. Printers.

Antonietti, A. (2011). *La creatività si impara. Metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola*. Firenze: Giunti (in corso di stampa).

Antonietti, A., Giorgetti, M., & Pizzingrilli, P. (2011). *Io penso creativo. Valutare e potenziare gli aspetti creativi del pensiero*. Firenze: Giunti (in corso di stampa).

Wilson, T. D., & Schooler, J. W. (1991). Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 181-192.

3° COMUNICAZIONE ORALE
L'APPRENDIMENTO DIFFICILE: POTENZIARE LE ABILITA' DI CALCOLO IN BAMBINI CON LEARNING DISABILITIES
Martina Pedron, Anna Maria Re, Daniela Lucangeli
Università degli Studi di Padova – Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
annamaria.re@unipd.it, daniela.lucangeli@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>Circa il 5-9% della popolazione in età scolare presenta difficoltà in matematica (Badian, 1983; Gross-Tsur, Manor, & Shalev, 1996, 2000). Ad oggi, in Italia, 5 bambini per classe presentano difficoltà in matematica (Lucangeli & Cornoldi, 2007). Secondo l'International Academy for Research in Learning Disabilities, il 2,5% degli studenti presenta difficoltà in matematica in comorbidità con altre problematiche, mentre solo lo 0,5%-1% è affetto da discalculia.</p> <p>La ricerca ha inteso analizzare il profilo di apprendimento di soggetti segnalati dal sistema scolastico come soggetti con Learning Disabilities (difficoltà/disturbi di apprendimento nell'area del calcolo) per scegliere l'intervento educativo di potenziamento prossimale (e dove necessario di riabilitazione) più adatto alle caratteristiche del soggetto stesso.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti</p> <p>Il campione è costituito da 54 alunni iscritti alle classi seconda, terza, quarta e quinta della scuola primaria. E' stato suddiviso in due gruppi: 27 bambini appartenenti al gruppo training e 27 appartenenti al gruppo di controllo. Il gruppo di controllo è costituito da bambini in lista d'attesa per il trattamento, seguiti da educatori a scuola per lo svolgimento dei compiti. I bambini dei due gruppi sono equiparati per età, sesso, ambiente socio-culturale, capacità cognitive, apprendimento matematico, inoltre, in alcuni casi si è tenuto conto della scuola di appartenenza del soggetto. I due gruppi (sperimentale e di controllo) sono stati ulteriormente suddivisi in sottogruppi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tra i 27 bambini appartenenti al gruppo sperimentale 10 hanno una diagnosi di disturbo del calcolo e 17 presentano marcate difficoltà nell'area del calcolo; - tra i 27 bambini appartenenti al gruppo di controllo 9 presentano un profilo di apprendimento compatibile con un disturbo del calcolo e 18 hanno presentano difficoltà in tale area. <p>Materiali e procedure</p> <p>Il percorso previsto dai bambini è stato attuato nelle seguenti fasi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) la valutazione degli apprendimenti pre-training e analisi dei profili individuali delle competenze dei soggetti; 2) il potenziamento specifico volto a promuovere l'acquisizione del meccanismo deficitario: previsti interventi (di 75 minuti ciascuno) presso la Struttura per 8 mesi. Nel training presentato, il potenziamento delle abilità relative alla conoscenza numerica (aspetti lessicali, semantici e sintattici del numero) è stato affrontato in associazione ad un intervento sulle strategie di calcolo a mente e sugli aspetti procedurali del calcolo scritto, integrato con metodologie che favoriscono il ragionamento metacognitivo. La struttura è stata così strutturata: presentazione del compito ed esplicitazione

dell'obiettivo, lavoro sul materiale con presentazione di strategie, discussione e confronto, sintesi del lavoro svolto, autovalutazione, pratica delle strategie apprese;

3) l'analisi dell'efficacia: valutazione dei risultati raggiunti dai soggetti coinvolti nel percorso, con almeno un follow-up successivo al training.

Per le valutazioni delle abilità di calcolo è stata usata la batteria AC-MT (Cornoldi, Lucangeli, Bellina, 2002).

Risultati

E' stata effettuata un'ANOVA 2x4 (pre vs post intervento x gruppi) per tutti i parametri considerati (calcolo a mente, calcolo scritto, conoscenza numerica e fatti numerici). Per quanto riguarda il calcolo a mente, si assiste ad una diminuzione del numero di errori da parte dei bambini di tutti i gruppi, con un effetto significativo dell'intervento [$F(1,50)=19$, $p<.001$, $\eta^2=.275$]. Per la variabile tempo non è stato riscontrato un effetto significativo del training ma un effetto principale dei gruppi [$F(1,50)=11.22$, $p<.001$, $\eta^2 = .402$] ed una interazione significativa. Per il calcolo scritto è emerso un effetto principale significativo dell'intervento [$F(1,50)=79.43$, $p<.001$, $\eta^2=.614$] solo per i bambini dei gruppi che hanno seguito il training. Per quanto riguarda i fatti aritmetici si è riscontrato un pattern simile al calcolo scritto con un effetto principale significativo dell'intervento solo sul gruppo che ha partecipato al training [$F(1,50)=28.14$, $p<.001$, $\eta^2=.360$]. In merito alla conoscenza numerica vi è, anche in questo caso, un effetto principale significativo del training [$F(1,50)=25.72$, $p=.040$, $\eta^2 = .340$].

Discussione

Dai risultati emerge chiaramente che un solo un training specifico sulle difficoltà di calcolo produce effetti significativi, mentre un intervento di tipo educativo ma generico come quello proposto in questo contesto al gruppo di controllo, non produce miglioramenti effettivi.

Verranno descritti i risultati principali ottenuti e discusse le implicazioni nella pratica clinica ed educativa.

Bibliografia

Badian, N.A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. In H.R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (Vol. 5, pp. 235-264). New York: Grune & Stratton.

Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J.I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 455-467). New York: Psychology Press.

Cornoldi, C., Lucangeli, D., Bellina, M. (2002). *AC-MT test di valutazione delle abilità di calcolo*. Trento: Erickson.

Gross-Tsur V., Manor, O., Shalev, R.S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 906-914.

Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2007). Disturbi del calcolo. In C. Cornoldi (Ed.), *Defficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 99-120). Bologna: Il Mulino.

Maccini, P., & Hughes, C.A. (1997). Mathematics interventions for adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(3), 168-176.

4° COMUNICAZIONE
STUDIO DI VALIDAZIONE DI UNA BATTERIA DI PROVE PER LA VALUTAZIONE DEL PENSIERO LOGICO E STRATEGICO
V. Benigno*, C. Chiorri**, F. Dagnino*
*ITD-CNR via De Marini 6, 16145 Genova ** Facoltà Scienze della Formazione, Dipartimento di Psicologia, Corso A.Podestà 2, 16120 Genova
benigno@td.cnr.it
<p>Introduzione</p> <p>Negli ultimi anni un crescente numero di ricercatori, docenti ed educatori hanno mostrato un notevole interesse verso i digital mind games. A questa tipologia di giochi viene riconosciuto la capacità di favorire lo sviluppo sia apprendimenti specifici (de Freitas 2006, Pivec 2007) sia di abilità logiche (Keller, 1992, Bottino et al. 2007).</p> <p>Il progetto Logivali si inserisce proprio in questo ambito con l'obiettivo di indagare se i digital mind games possono essere un utile strumento di valutazione delle abilità di ragionamento logico.</p> <p>L'obiettivo principale del progetto è stato quello di progettare e sviluppare strumenti per valutare le competenze di pensiero logico e strategico in alunni di scuola primaria, con particolare riferimento alla fascia d'età 9-11 anni.</p> <p>Nell'ambito del presente lavoro verrà presentata la procedura per la validazione e la standardizzazione di una batteria di prove per la valutazione del pensiero logico-strategico sviluppata nell'ambito del progetto Logivali. Le prove, in forma cartacea, sono state costruite allo scopo di valutare le abilità logico-strategiche implicate in ciascuno dei computer mind games proposti.</p> <p>Metodo</p> <p>Sono stati selezionati cinque digital mind games che comportassero l'impiego di abilità logiche, di ragionamento e di soluzione di problemi ma che, contemporaneamente, non richiedessero conoscenze o competenze disciplinari specifiche (ad esempio, di calcolo), al di là di quelle basilari (ad esempio, contare fino a 10).</p> <p>In base ai suggerimenti della letteratura sono state individuate sei aree in relazione fra loro ma operazionalmente distinte: abilità di ragionamento di primo, secondo e terzo livello, gestione dell'incertezza e applicazione operativa. A partire dai compiti richiesti dai giochi tali aree sono stati sviluppati item che richiedono al soggetto l'esplicitazione di una serie di strategie e abilità, via via più complesse,</p> <p>L'intera batteria è stata proposta in una prima fase di validazione in due anni differenti (2007 e 2008) a 502 bambini frequentanti le classi 4a e 5a della scuola primaria. Una seconda fase ha previsto la somministrazione dell'intera procedura ad un ulteriore campione formato da 140 bambini.</p> <p>La procedura di somministrazione, sia dei giochi che dei test valutazione, ha implicato le seguenti fasi: ogni gioco è stato utilizzato dai bambini in due sessioni di lavoro di un'ora</p>

ciascuna in due settimane consecutive; e dopo la seconda sessione di gioco, è avvenuta la somministrazione del test di valutazione.

Risultati

Mediante le statistiche descrittive, le analisi degli item e di discriminatività sono stati individuati ed eliminati gli item troppo facili (proporzione di risposte corrette > .90), quelli con una bassa (< .20) correlazione item-totale corretta e con una bassa discriminatività ($D < .20$) fra il terzo e il primo quartile di abilità. Le sei scale sono risultate sufficientemente unidimensionali e con correlazioni che hanno supportato l'ipotesi di abilità riferite al medesimo costrutto di ordine superiore, ma almeno in parte distinte. I punteggi nelle scale sono stati correlati con quelli di altri test parzialmente riferibili alle stesse aree di contenuti (Test di Matematica di Amoretti, Matrici di Raven, Test Invalsi): i risultati hanno supportato la validità di costrutto delle sei abilità. La correlazione dei punteggi nelle scale con i giudizi degli insegnanti nelle materie Italiano e Matematica ha inoltre permesso di verificare la validità di criterio delle nuove scale. Per facilitare la valutazione da parte dei futuri utenti i punteggi sono stati standardizzati in percentili.

Discussione

I risultati ottenuti in questo studio indicano come la nuova batteria di prove presenti adeguate caratteristiche psicometriche. La necessità di articolare in più aree la valutazione delle abilità cognitive implicate nella soluzione di problemi attraverso l'uso dei digital mind games, che richiedono al soggetto l'esplicitazione di una serie di strategie di ragionamento logico, è un indice della complessità di questo costrutto. Per quanto alcune caratteristiche della batteria rimangano ancora da indagare, questo studio può essere considerato un primo passo all'interno di un settore fortemente innovativo ma ancora in parte sconosciuto.

Bibliografia

- Benigno V., Chiorri C., Tavella M., Giochi di pensiero e abilità di ragionamento: il progetto Logivali, Cesareni D., Manca S., Formazione, Innovazione e Tecnologie, 305-322, ScriptaWeb, Napoli, Italia, 2010
- Bottino R.M., Ferlino L., Ott M., Tavella M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level, *Computer and Education*, n. 49, 4 pp. 1272 – 1286
- de Freitas, S. (2006). *Learning in Immersive Worlds*. Bristol. Joint Information Systems Committee.
- Keller, S. (1992) <http://www.eric.ed.gov/> Children and the Nintendo — (ERIC Document Retrieval Service ED405 069). Available online at: <http://www.eric.ed.gov/> (accessed June 2006)
- Pivec M., (2007) Play and Learn: Potentials of Game-based Learning. Guest Editorial, *BJET*, Vol. 38, Issue 3, 387-393

LA COMPrensIONE DEL TESTO: FATTORI, PROCESSI E POTENZIAMENTO
Proponente: Lucia Mason
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, Via Venezia 8, 35131 Padova
lucia.mason@unipd.it
Discussant: Mirella Zanobini
Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università di Genova
Mirella.Zanobini@unige.it
<p>Riuscire a scuola richiede buone abilità di comprensione del testo, considerato che gran parte dell'apprendimento si basa sullo studio di materiale scritto. Come la ricerca ha evidenziato, possono essere distinti vari livelli di comprensione, da quello più superficiale e locale a quello più globale e profondo, caratterizzato dalla costruzione di un modello coerente della situazione (Kintsch, 1989, 1998). Molteplici e concomitanti fattori possono spiegare la facilità o difficoltà con cui si perviene ad una comprensione profonda del testo. E' soprattutto l'interazione fra caratteristiche del lettore (Cain, Oakill, & Bryant, 2004) e caratteristiche del testo (Butcher, 2006; McNamara et al., 1996) che sembra contribuire maggiormente alla buona comprensione.</p> <p>L'obiettivo di questo simposio consiste nell'esaminare importanti variabili cognitive e linguistiche di studenti di varie età, nonché del materiale di lettura per considerare in modo articolato e coerente processi e risultati della comprensione del testo, tematica rilevante per la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, soprattutto in funzione del potenziamento dell'abilità cruciale di costruire significati leggendo. Al fine di delineare un quadro più completo possibile, sono focalizzate più tipologie testuali, da quella narrativa a quella espositiva scientifica a quella espositiva aritmetica.</p> <p>Le ricerche presentate sono state compiute da studiosi coinvolti in uno stesso progetto di ricerca, che ha forti implicazioni educative. Il primo contributo esamina le relazioni tra variabili cognitive, linguistiche e audiologiche in lettori con perdita uditiva. Il secondo contributo presenta gli effetti di due modalità di potenziamento della comprensione del testo espositivo. Il terzo contributo analizza le possibilità di potenziamento della comprensione del testo di problemi aritmetici. Il quarto contributo si occupa di processi e prodotti della comprensione di un testo scientifico illustrato, evidenziandone il nesso.</p>
Bibliografia
Butcher, K. R. (1996). Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 98, 182-197.
Cain, K., Oakhill, J.V., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 96(1), 31-42.
Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. <i>Psychological Review</i> , 85, 363-394.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge.

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

1° COMUNICAZIONE ORALE
RELAZIONI TRA VARIABILI AUDIOLOGICHE, LINGUISTICHE E COGNITIVE NELLA DETERMINAZIONE DELLE ABILITÀ DI COMPrensIONE DEL TESTO IN ALUNNI CON PERDITA Uditiva
Marco Governale*, Barbara Arfè*, Elisabetta Genovese**, Elena Pozzebon*, Federica Nicolini*, Rosa Maria Santarelli* e Edoardo Arslan*
* Università di Padova, Servizio di Audiologia e Foniatria, Ospedale Ca' Forcello, Piazzale Ospedale, 1, 31100 Treviso ** Università di Modena e Reggio Emilia
marco.governale@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>Solo una minoranza di lettori sordi sviluppa capacità di comprensione del testo analoghe o superiori a quelle di un lettore udente di 8-9 anni (Kyle & Harris, 2010; Wauters et al., 2006). Esaminare quali specifiche abilità differenziano maggiormente la prestazione in lettura di buoni e poveri lettori sordi aiuta ad orientare le scelte riabilitative ed educative.</p> <p>La Simple View of Reading (Hoover & Gough, 1990) spiega le difficoltà di comprensione del testo nei termini di problemi di decodifica e di comprensione linguistica. Nei sistemi alfabetici la decodifica è fondata sul riconoscimento della corrispondenza suono-lettera e sull'accuratezza e velocità del processo decifrativo (Orsolini et al., 2006). Poiché l'ipoacusia può compromettere lo sviluppo di adeguate rappresentazioni fonologiche della parola, anche il processo di decodifica può esserne influenzato (Vermeulen et al., 2007). Una seconda fonte di difficoltà nella comprensione del testo può risiedere per il bambino sordo nella scarsa conoscenza della lingua verbale e in modo particolare del suo vocabolario (Connor, & Zwolan, 2004; Kyle & Harris, 2010). Una terza fonte di difficoltà presa in esame dai ricercatori è la limitata memoria di lavoro verbale dei giovani lettori ipoacusici (Fagan et al., 2007; Geers, 2003). L'abilità di mantenere e trasformare informazione verbale mentre si legge è un aspetto critico della comprensione del testo. Queste tre componenti, abilità di decodifica, di vocabolario e di memoria di lavoro verbale vengono prese in esame in questo studio, accanto ad altri predittori delle abilità di comprensione verbale (età e variabili audiologiche) (Connor, & Zwolan, 2004) per esaminarne le relazioni rispetto alla lingua italiana.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno preso parte a questo studio 37 giovani lettori ipoacusici (18 buoni lettori e 19 poveri lettori) di età compresa tra i 7 e i 13 anni con ipoacusia di grado da medio a profondo, selezionati all'interno di un campione di 65 pazienti privi di disabilità associate e di disordini dello sviluppo di natura neurologica o psicopatologica. La distribuzione nei gruppi di buoni e poveri lettori era equivalente sia per età che per perdita uditiva. Il quoziente intellettivo era per tutti entro la norma.</p> <p>I bambini venivano incontrati per una valutazione periodica delle capacità cognitivo-linguistiche e degli apprendimenti per mezzo di un ampio protocollo psicodiagnostico, di cui vengono qui considerate solo alcune prove: 1) ampiezza del Lessico recettivo (PPVT-R, Stella et al., 2000); 2) lettura di brano per accuratezza e rapidità e comprensione di brano (Cornoldi & Colpo, 1995); 3) lettura strumentale (BDDE, Sartori et al., 2006); 4) memoria immediata verbale di tipo passivo e attivo (digit span diretto e inverso).</p>

Risultati

L'età correla positivamente con le misure di span diretto e inverso ($r = .53, p < .005$ e $r = .36, p < .05$), con il punteggio di vocabolario ($r = .61, p < .001$), con la rapidità in lettura di brani, di parole e non parole ($r = .70, p < .001$; $r = .56, p < .001$ e $r = .44, p < .01$), ma negativamente con la comprensione del testo ($r = -.36, p < .05$). Nessuna delle abilità valutate - span di cifre, vocabolario, e abilità di decodifica - né le variabili audiologiche correlano con la comprensione del testo.

Tuttavia, un confronto tra i gruppi rivela differenze significative tra poveri ($N=19$) e buoni ($N=18$) lettori sordi nei punteggi di vocabolario, $F(1,30) = 8,27, p < .05, \eta^2 = .22$, e nella rapidità di lettura di brani, $F(1,30) = 6.471, p < .05, \eta^2 = .18$, quando l'età è considerata come covariata.

Discussione

Diversamente da quanto avviene in normolettori, all'aumentare dell'età cala la prestazione in comprensione del testo, a suggerire che i lettori ipoacusici potrebbero non trarre beneficio nel tempo da interventi educativi e riabilitativi a loro rivolti e non sviluppare strategie adeguate a compiti di comprensione più complessi. Lo sviluppo del vocabolario è quello che maggiormente discrimina tra buoni e cattivi lettori sordi.

Bibliografia

- Connor, C. M., & Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 509–526
- Fagan, M. K., Pisoni, D. B., Horn, D. L., & Dillon, C.M. (2007). Neuropsychological correlates of vocabulary, reading, and working memory in deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 461-471.
- Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantations. *Ear & Hearing, 24*, 59–68.
- Hoover, W. A., & Gough, P. G. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127–160.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology, 107*, 229-243.
- Orsolini, M., Fanari, R., Tosi, V., De Nigris, B., & Carrieri, R. (2006). From phonological recoding to lexical reading: a longitudinal study on reading development in Italian. *Language and Cognitive Processes, 21(5)*, 576–607.
- Vermeulen, A., Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3)*, 283-301.
- Wauters, L. N., van Bon, W., & Tellings, A. E. J. (2006). Reading Comprehension of Dutch Deaf Children. *Reading and Writing, 19*, 49-76.

2° COMUNICAZIONE ORALE
POTENZIARE LA COMPrensIONE DEL TESTO NELLA SCUOLA PRIMARIA
Barbara Carretti, Cesare Cornoldi, Nadia Caldarola e Chiara Tencati
Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova, via Venezia 8, 35131 Padova
barbara.carretti@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>Una adeguata comprensione del testo implica una serie complessa di processi cognitivi, richiede la costruzione di un modello situazionale appropriato (Kintsch, 1998) e dipende da differenti fattori legati tanto alle caratteristiche del lettore (dal punto di vista cognitivo, metacognitivo e motivazionale) che del testo (complessità verbale, organizzazione del testo, ecc). In particolare per quanto riguarda il lettore, un fallimento nella comprensione del testo può dipendere da difficoltà a differenti livelli, come evidenziato da studi che hanno analizzato le caratteristiche di studenti con disturbi specifici nella comprensione del testo – DCT - (Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 1996; Cain & Oakhill, 2006). Gli studi sul potenziamento della comprensione hanno messo in evidenza che è possibile migliorare il livello di prestazione di studenti con DCT mediante trattamenti che: 1. insegnano strategie di comprensione, migliorano componenti specifiche della comprensione e favoriscono un approccio metacognitivo al compito (Idol, 1987; Johnson-Glenberg, 2000, 2005; Lucangeli, Galderisi, & Cornoldi, 1995; Yuill & Oakhill, 1981; Yuill & Joscelyne, 1988); 2. incrementano le competenze legate al linguaggio orale (Aarnoutse, van des Boen, & Brand-Gruwel, 1998; Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010); 3. si basano sull'apprendimento reciproco (Aarnoutse et al., 1998; Palincsar & Brown, 1984).</p> <p>In particolare, uno studio recente di Clarke e collaboratori (2010) ha evidenziato come sia possibile migliorare la comprensione del testo lavorando sulle competenze orali di studenti con problemi nella comprensione del testo. Diversi studi hanno dimostrato la stretta relazione fra comprensione del testo e comprensione orale, considerando quest'ultima come predittore e pre-requisito per una buona comprensione del testo tanto nella popolazione normale (Kendeau, van den Broek, White, & Lynch, 2009) che negli studenti in difficoltà (Nation, Cocksey, Taylor, & Bishop, 2010), ma questi dati sono stati ottenuti con bambini di lingua inglese, in cui il testo scritto può comportare problemi di decodifica maggiori e quindi sottrarre risorse alla comprensione. Partendo da questi studi, il presente progetto ha avuto come obiettivo il confronto fra due modalità di potenziamento della comprensione, una prima legata al lavoro sul testo scritto e la seconda basata sull'ascolto; in entrambi i casi le attività proposte avevano l'obiettivo di migliorare la capacità di memoria di lavoro, di fare collegamenti all'interno del testo per favorire la creazione di un modello mentale coerente e la riflessione metacognitiva. Gli effetti del potenziamento sono stati valutati sia nei termini di effetti specifici (memoria di lavoro, fare collegamenti e metacognizione) che di trasferimento (sulla capacità generale di comprensione del testo – prove MT - e da ascolto – prove costruite ad hoc per il progetto).</p> <p>Metodo</p> <p>Sono state coinvolte 11 classi di quarta e quinta primaria e i loro rispettivi insegnanti che, dopo una formazione di sei ore (in cui veniva illustrata la struttura del potenziamento, le caratteristiche del materiale e la modalità di conduzione delle sessioni), hanno svolto il potenziamento nelle classi durante la normale attività scolastica. Valutazione pre-test/ post-test: 1. Comprensione da ascolto (costruita ad hoc per lo studio); 2. Comprensione del testo MT (Cornoldi & Colpo, 1998); 3. Conoscenze e controllo metacognitivo (De Beni & Pazzaglia, 1991); 4. Prova di aggiornamento in memoria di lavoro (adattata</p>

da Palladino, Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 2001); 5. Capacità di fare collegamenti tra parti diverse del testo (De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003). Potenziamiento: Gli insegnanti e le loro rispettive classi sono stati assegnati casualmente a tre percorsi di potenziamento: 1. Sperimentale comprensione del testo: venivano combinate attività di riflessione metacognitiva sulla comprensione del testo e attività sulla memoria di lavoro e sulla capacità di fare collegamenti. 2. Sperimentale comprensione da ascolto: questo gruppo svolgeva le attività del primo ma il materiale adattato per essere presentato in modalità da ascolto (in questo caso quindi la riflessione metacognitiva era sulle caratteristiche dell'ascolto, le strategie per comprendere ciò che si ascolta, ecc.); 3. Controllo: questo gruppo svolgeva delle attività di analisi del testo ispirate alle modalità tipiche seguite dalla scuola. I bambini dei tre gruppi lavoravano sia con testi narrativi che informativi. Un secondo gruppo di controllo è stato valutato al pre/post-test senza svolgere alcuna attività sulla comprensione. I 24 incontri di training, condotti dall'insegnante di classe con la nostra supervisione periodica, si sono svolti 2 volte alla settimana per la durata di 1 ora ciascuno.

Risultati e Discussione

I risultati sono stati analizzati sia prendendo in considerazione gli andamenti complessivi delle classi che i profili individuali degli alunni con difficoltà nella comprensione. Dalle analisi emerge un miglioramento sia a livello di gruppo che di profili individuali nelle due condizioni sperimentali (ascolto e testo scritto) rispetto a quelle di controllo; in particolare l'incremento riguarda sia le abilità specifiche potenziate che una misura di comprensione più in generale – prove MT di comprensione. Questi dati verranno discussi in relazione ai dati già presenti in letteratura e alle ricadute educative che possono avere.

Bibliografia

- Aarnoutse, C. van den Bos, K., e Brand-Gruwel, S. (1998). "Effects of listening comprehension training on listening and reading. *Journal of Special Education*, 32, 115- 126.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., e Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21, 1106-1116.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1998). Prove di lettura MT per la scuola elementare 2, Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill, (a cura di), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113–136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo: Volume 1*. Trento: Erickson.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). *Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor*

Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies, *Journal of Educational Psychology*, 92, 772-782.

Johnson-Glenberg, M. C. (2005). Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 755-876.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Lucangeli, D., Galderisi, D., e Cornoldi, C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 11-21.

Nation K., Cocksey J., Taylor J. S. H. e Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51,1031–1039.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory and Cognition*, 29, 344-354.

Yuill, N., & Joscelyne, T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80, 152–158.

Yuill, N., & Oakhill, J.V. (1991). *Children's problems in text Comprehension. an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

3° COMUNICAZIONE ORALE
LA COMPrensIONE DEL TESTO DEI PROBLEMI ARITMETICI: STRATEGIE PER IL POTENZIAMENTO
Chiara De Candia*, Nicoletta Cibinel** e Daniela Lucangeli***
* La Nostra Famiglia Oderzo; ** IC Volpago del Montello TV, *** Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, Via Venezia 8, 35131 Padova
daniela.lucangeli@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>La soluzione dei problemi matematici, pur non rientrando tra i disturbi specifici dell'apprendimento come definito nella Consensus Conference (2007), costituisce uno scoglio per molti studenti a partire dalla scuola primaria. Il modello sulla soluzione dei problemi aritmetici, cui facciamo riferimento (Lucangeli, Tressoldi, & Cendron, 1998), integra le diverse componenti cognitive e metacognitive implicate nel processo. In tale modello la comprensione è posta come componente sovraordinata ma evidenzia come tutte le altre contribuiscano separatamente alla soluzione senza postulare la necessità di una dipendenza reciproca. In primo luogo interviene la comprensione della situazione problema attraverso l'identificazione e l'integrazione delle informazioni verbali ed aritmetiche. La letteratura evidenzia come in tale competenza siano coinvolte sia abilità generali di comprensione dei testi verbali, sia abilità specifiche di comprensione dello schema matematico (Mayer, Larkin, Kadane, 1984; Cummins, 1991; Mayer, 1992).</p> <p>Il presente studio valuta l'efficacia un percorso di potenziamento delle abilità di soluzione dei problemi attraverso il programma "Risolvere problemi in sei mosse" (De Candia, Cibinel, & Lucangeli, 2009).</p> <p>Metodo</p> <p>Il campione su cui si è basato lo studio è costituito da 70 alunni (di terza, quarta e quinta classe della scuola primaria) per il gruppo sperimentale e 73 alunni per il gruppo di controllo.</p> <p>Per valutare il profilo delle abilità è stato somministrato il test delle abilità di soluzione dei problemi matematici di Lucangeli, Cendron e Tressoldi (1998). Il percorso di potenziamento, articolato in 6 incontri per le classi terza e quinta e in 8 incontri per la classe quarta, della durata di 2 ore ciascuno, è stato realizzato dalla psicopedagoga in orario scolastico.</p> <p>Risultati</p> <p>Un'analisi della varianza a disegno misto 2x2x6 rivela in classe terza sia un effetto del trattamento, $F(1,48)=30.69, p<.001$, che un'interazione fra trattamento e gruppo, $F(1,48)=61.02, p<.001$; l'interazione delle componenti per il trattamento, $F(5,240)=3.28, p<.05$ evidenzia un miglioramento significativo in comprensione, rappresentazione, piano di soluzione e svolgimento. Per la classe quarta è risultato significativo sia l'effetto del trattamento, $F(1,43)=13.31, p<.001$, che del trattamento per gruppo, $F(1,43)=4.71, p<.05$. L'interazione delle singole componenti per il trattamento, $F(5,215)=2.56, p<.05$, rileva miglioramenti significativi nella rappresentazione, categorizzazione, piano di soluzione e autovalutazione; la mancanza di significatività statistica rispetto alla componente della comprensione è spiegabile per il fatto che i punteggi del pre-test erano già nella norma: nel post-test hanno mantenuto una stabilità nella normalità. Anche in classe quinta sia l'effetto del trattamento, $F(1,46)=24.43, p<.001$, che del trattamento per gruppo, $F(1,46)=27.86, p<.001$ dimostra efficacia del trattamento a favore del gruppo sperimentale; l'interazione tra le singole componenti per il trattamento, $F(5,230)=2.60, p<.05$,</p>

mette in evidenza come nel gruppo sperimentale vi sia un miglioramento in tutte le aree. Nel gruppo di controllo si osserva invece un peggioramento nella categorizzazione.

Oltre alla significatività statistica dei dati, si propone un'analisi della significatività clinica, intendendo "miglioramento clinico un cambiamento pari ad almeno un decile", come proposto da Tressoldi e Vio (2008).

Discussione

L'analisi dei risultati evidenzia significativi miglioramenti dovuti all'effetto del trattamento su tutte e tre le classi sperimentali, mentre rimane sostanzialmente stabile il gruppo di controllo. Laddove il risultato non si rivela significativo da un punto di vista statistico, assume significatività clinica se si osservano i pre- ed i post-test espressi in valori percentili.

Nonostante la brevità dell'intervento, il gruppo sperimentale ha ottenuto risultati superiori a quelli del gruppo di controllo che ha seguito la tradizionale programmazione di classe: si conferma quindi l'efficacia del materiale di potenziamento "Risolvere problemi in sei mosse".

Bibliografia

Cummins, D. D. (1991). Children's interpretations of arithmetic word problem. *Cognition and Instruction*, 8(3), 261-289.

De Candia, C., Cibinel, N., & Lucangeli, D. (2009). *Risolvere problemi in 6 mosse: Potenziamento del problem solving matematico per il secondo ciclo della scuola primaria*. Trento: Erickson.

Lucangeli, D., Tressoldi, P. E., & Cendron, M. (1998). *SPM – Test delle abilità di soluzione dei problemi matematici*. Trento: Erickson.

Mayer R. E., Larkin J. H., & Kadane, J. (1984). A cognitive analysis of mathematical problem solving ability. In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mayer, R. E (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: Freeman.

Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2008). È proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento? *Dislessia*, 2, 135-148.

4° COMUNICAZIONE ORALE
PROCESSI COGNITIVI SOTTESI ALLA COMPrensIONE DI UN TESTO SCIENTIFICO ILLUSTRATO: COSA PUÒ RIVELARE L'ANALISI DEI MOVIMENTI OCULARI
Patrik Pluchino, Nicola Ariasi, Caterina Tornatora e Lucia Mason
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, via Venezia 8, 35131 Padova
patrik.pluchino@unipd.it
<p>Introduzione</p> <p>La lettura di testi è il principale mezzo attraverso cui gli studenti apprendono concetti. I testi scientifici, in particolare, sono accompagnati da vari tipi di illustrazioni allo scopo di favorirne la comprensione (Carney & Levin, 2002), anche se ciò non sempre avviene (Mayer & Sims, 1994). La ricerca ha documentato come una profonda comprensione del testo scientifico illustrato implichi l'integrazione tra le due forme di rappresentazione, testuale e grafica (Bartholomé & Bromme, 2009; Schnotz, 2002), che porta alla costruzione di un modello coerente della situazione (Kintsch, 1998). Molti studi sull'apprendimento multimediale (Mayer, 2005, 2009) si sono focalizzati sui prodotti della comprensione. Scarsi sono invece gli studi che hanno esaminato l'elaborazione del testo illustrato durante la lettura e che connettono processi e prodotti della comprensione (Butcher, 2006). Tali studi, inoltre, si basano sulla metodologia del pensiero ad alta voce che, come riconosciuto, è intrusiva (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). In questo studio ci siamo pertanto avvalsi della metodologia di registrazione dei movimenti oculari che, pur permettendo di tracciare i processi cognitivi mentre si manifestano, non interferisce con la loro attivazione (Hannus & Hyönä, 1999; Hyönä, Lorch, & Rinck, 2003). Abbiamo inoltre manipolato la tipologia della rappresentazione grafica per studiarne gli effetti sull'elaborazione cognitiva e la comprensione del testo.</p> <p>Lo studio ha avuto tre obiettivi, ossia esaminare se: 1) un testo illustrato fa comprendere meglio i concetti rispetto a un testo non illustrato; 2) l'elaborazione di uno stesso testo illustrato varia a seconda del tipo di immagine; 3) la comprensione è legata all'elaborazione cognitiva durante la lettura. Abbiamo ipotizzato che un testo illustrato sia compreso meglio di uno privo di illustrazioni, che l'elaborazione cognitiva vari in funzione del tipo di illustrazione e influenzi la comprensione.</p> <p>Metodo</p> <p>Sono stati coinvolti 59 studenti di scuola secondaria di II° grado (F=29; età: M=16.4, DS=4.6) in un disegno pre-test, post-test e re-test, assegnati casualmente ad una condizione di lettura: solo testo sul piano inclinato, testo con immagine concreta o testo con immagine astratta. Testo e figura erano presentati in un'unica schermata, secondo il principio di contiguità spaziale (Mayer, 2001; Plass, Moreno & Brücken, 2010). Sono state valutate anche le abilità di lettura, la memoria verbale e visuospatiale e le abilità spaziali. Sono stati inoltre calcolati tre indici di elaborazione cognitiva durante la lettura (Hyönä & Lorch, 2004): total fixation time, indicatore del tempo totale di elaborazione; look-back fixation time, indicatore del tempo di rilettura strategica; look-from fixation time, indicatore del tempo di co-attivazione di parti differenti del materiale.</p> <p>Risultati</p> <p>Come ipotizzato, un'ANCOVA (covariata: tempo di lettura) per misure ripetute ha rivelato che gli studenti comprendevano meno leggendo un testo privo di illustrazioni, $F(3.37, 92.78)=3.116, p=.025,$</p>

$n_2p=.10$. Al post-test i lettori con figura concreta manifestavano una comprensione superiore ai lettori del solo testo e leggermente più alta dei lettori del testo con figura astratta. Al re-test i risultati rimanevano simili.

Per quanto riguarda i processi di lettura, da un'ANCOVA (covariata: tempo di lettura) è emerso innanzitutto che i lettori con figura concreta fissavano più a lungo il testo complessivamente, $F(1,35)=5.30$, $p=.02$, $n_2p=.13$. Inoltre, per il tempo di fissazione look-back è emerso l'effetto principale del tipo di figura sul segmento finale del testo, quello con l'importante sintesi concettuale, $F(1,35)=9.89$, $p=0.03$, $n_2p=.22$. I lettori con figura astratta rileggevano la sintesi per una durata temporale nettamente inferiore a quella dei lettori con figura concreta. Per il tempo di fissazione look-from, è emersa invece un'interazione significativa fra tipo di figura e pre-conoscenze, $F(1,32)=10.350$, $p=.003$, $n_2p=.24$. Tra i lettori del testo con figura astratta, più scarse erano le pre-conoscenze, più lungo risultava il tempo di fissazione dalla frase introduttiva ad altre parti del materiale ($r=-.41$). Tra i lettori del testo con figura concreta, invece, a maggiori pre-conoscenze corrispondeva un più lungo tempo di fissazione dalla frase introduttiva ($r=.41$).

Discussione

I testi illustrati favoriscono la comprensione di concetti scientifici. Più specificamente, a fronte di una prestazione in termini di comprensione equiparabile al testo con figura concreta, il testo con figura astratta risulta più economico per la durata inferiore dei look-back sulla frase conclusiva del testo. In linea con la letteratura, nel testo con figura astratta la frase introduttiva è quella più utilizzata per i look-from, indicatori di simultanea attivazione di informazioni provenienti da parte diverse del testo, ossia di un processo essenziale per l'elaborazione globale del testo e la sua comprensione.

Bibliografia

Bartholomé, T., & Bromme, R. (2010). Coherence formation when learning from text and pictures: What kind of support for whom? *Journal of Educational Psychology*, 101, 282-293.

Butcher, K. R. (1996). Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation. *Journal of Educational Psychology*, 98, 182-197.

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.

Hannus, M., & Hyönä, J. (1999). Utilization of illustrations during learning of science textbook passages among low- and high-ability children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 95-123.

Hyönä, J., Lorch, R. F., Jr., & Rinck, M. (2003). Eye movement measures to study global text processing. In J. Hyönä, R. Radach, & H. Deubel (Eds.), *The mind's eye: cognitive and applied aspects of the eye movement research* (pp. 313-334). Amsterdam: Elsevier.

Hyönä, J., & Lorch, R. F. (2004). Effect of topic headings on text processing: Evidence from adult readers' eye fixation patterns. *Learning and Instruction*, 14, 131-152.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge.

Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a

dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86, 389-401

Plass, J. L., Moreno, R., Brücken, R. (2010). *Cognitive Load Theory*. New York: Cambridge University Press.

Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14, 101-120.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Life on the Screen: adolescenti e compiti di sviluppo ai tempi di Internet.
Proponente: Laura Aleni Sestito
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli studi di Napoli Federico II, Via Porta di Massa, 1 Napoli
sestito@unina.it
Discussant del simposio: Orazio Miglino
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli studi di Napoli Federico I, Via Porta di Massa, 1, Napoli
orazio.miglino@unina.it
<p>Sebbene la diffusione di Internet nella vita degli adolescenti e dei giovani sia enormemente cresciuta e consolidata ancora poco esplorata pare l'influenza che possa esercitare su numerosi aspetti della vita quotidiana, sul benessere e, più in generale, sullo sviluppo psicosociale delle ultime generazioni di digital natives (Gasser, Palfrey, 2008). Questi ultimi sembrano "born to surf" ma poco sappiamo su come aiutarli a navigare nel mondo di internet in modo sicuro e vantaggioso.</p> <p>Si tratta di un sistema complesso, un universo invisibile di migliaia di networks, milioni di computers, miliardi di utenti (Grenfield & Yan, 2006), facilmente accessibile, anonimo e sincrono. In tal senso lo si può considerare come un nuovo, ulteriore contesto sociale nel quale gli adolescenti contemporanei affrontano i compiti di sviluppo cruciali della loro età: formazione dell'identità, autostima, relazioni, amicizia, sessualità (Subrahmanyam et al., 2004, 2011).</p> <p>Questo Simposio si propone di stimolare il confronto tra ricercatori che esplorano potenzialità e rischi insiti nelle nuove tecnologie interattive. In particolare, il contributo di Di Palma e Sestito indaga il ruolo dei social networks nella esplorazione dell'identità, nella transizione verso l'età adulta. Nicolini e Cassano focalizzano il tema dell'ampliamento degli spazi di interazione rappresentato dal web, in particolare riguardo alla partecipazione politica. Menesini e Palladino descrivono un modello di peer education contro il bullismo e il cyberbullismo realizzato attraverso interventi in contesti online e offline. Sica, Nigrelli, Rega, Miglino, esplorano le potenzialità di videogiochi e ambienti virtuali nei processi di insegnamento/apprendimento, sperimentati nella formazione dei formatori. Lo studio di Affuso e Miranda indaga i rischi insiti nelle nuove tecnologie considerando il cyberbulling, in relazione ad una serie di fattori quali efficacia scolastica e problematiche esternalizzanti.</p>

Bibliografia

Gasser, U., Palfrey, J. (2008). *Born Digital - Connecting with a Global Generation of Digital Natives*, Perseus Publishing.

Greenfield, P.M., Yan, Z., (2006), Children, Adolescents, and the Internet. A new field of inquiry in developmental psychology, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 391-394.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P.M., & Tynes B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online teen chat room, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 651-666.

Subrahmanyam, K., Smahel, D., (2010), *Digital Youth. The role of media in development* pp.236. New York: Springer Science.

1° COMUNICAZIONE ORALE
Identità virtuali: rischio o risorsa. Gli effetti dell'uso dei social networks sui processi di costruzione dell'identità nella transizione all'età adulta
Tiziana Di Palma, Laura Aleni Sestito
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli studi di Napoli Federico II, Via Porta di Massa, 1 Napoli
tiziana.dipalma@unina.it
<p>Introduzione</p> <p>L'utilizzo di internet come 'luogo' sociale in cui costruire il proprio sistema di relazioni è un fenomeno sempre più diffuso nell'ultimo decennio. Esso coinvolge non soltanto i giovanissimi ma anche quella fascia di giovani adulti (emerging adults, Arnett, 2000) per i quali le dimensioni esplorative dell'identità sembrano configurare potenzialità evolutive ma anche aree di incertezza e di rischio (Aleni Sestito, Sica, 2010).</p> <p>Nella società contemporanea, il processo di definizione dell'identità, tradizionalmente considerato normativo della fase adolescenziale (Erikson, 1968), si protrae, infatti, configurando una nuova fase di moratoria (Luyckx, 2005), che si caratterizza come una esplorazione a 360 gradi, a volte non finalizzata alla acquisizione di un senso di sé stabile e maturo.</p> <p>La propensione all'esplorazione sembra oggi sostenuta ed enfatizzata dalle odierne tecnologie interattive che consentono ai giovani di comunicare e confrontarsi con un contesto sociale "sconfinato" (Nardi et al., 2004) sperimentando, in modo anonimo e facilmente accessibile, molteplici identità virtuali. In tal senso, Internet offre ai giovani oltre che l'opportunità di identificarsi con numerosi avatar anche di confrontarsi con numerosi sé possibili (Oyserman et al., 2004; Dunkel, 2000) che costituiscono, a loro volta, un territorio privilegiato di esplorazione dell'identità in quanto immagini del sé futuro, temuto o sperato (Markus & Nurius, 1993).</p> <p>Sono stati tuttavia sottolineati i rischi connessi ad una esplorazione fine a se stessa e di tipo ruminativo, spesso associata ad esiti disadattivi e a correlati depressivi (Luyckx, 2006).</p> <p>Questo studio si propone, pertanto, di esplorare i processi di costruzione dell'identità negli emerging adults che utilizzano costantemente luoghi ed identità virtuali, per indagarne caratteristiche, potenzialità e eventuali dimensioni di rischio.</p> <p>Metodo</p> <p>Coerentemente con gli obiettivi esplorativi della ricerca, si è utilizzato un approccio di tipo narrativo (Bruner, 1990, 2002; Smorti, 2003). In particolare a 25 giovani, emerging adults (età media 23 anni), bilanciati per genere, utilizzatori di social networks, blogs e MUVE, è stata somministrata una intervista autobiografica semistrutturata, volta ad indagare la relazione tra sé reale e sé possibili, e tra la percezione di sé (identità narrativa) e i profili virtuali.</p> <p>Analisi dei dati</p> <p>I testi prodotti sono stati analizzati mediante analisi lessicale del contenuto (T-Lab, Lancia, 2004), volta a individuare i cluster lessicali, che rappresentano i principali universi semantici di riferimento dei soggetti (Reinert, 1993) e i fattori esplicativi dell'intero universo testuale.</p>

Risultati

In base allo specifico vocabolario e alle unità di contesto rappresentative, sono stati individuati quattro distinti Cluster lessicali. Nel primo cluster, (%) Curiosità ed esplorazione, si evidenzia l'uso di Internet per ampliare l'accesso alle informazioni e quindi come mezzo di esplorazione dell'identità: identità reale e identità virtuale sembrano coincidere. Il secondo cluster, (%), Bisogno di affiliazione e dissimulazione delle emozioni, mette in luce soprattutto difficoltà emotive e relazionali dei soggetti, che sembrano utilizzare le tecnologie interattive soprattutto come strumento di comunicazione. Il terzo cluster, (%) il Sé potenziale, evoca la continuità tra esperienze reali ed esperienze virtuali, con uno sbilanciamento a favore di queste ultime: i giovani mostrano di sperare che l'identità virtuale possa contribuire a modificare ed arricchire quella reale. Nel quarto cluster, (%), il Falso sé, la distinzione tra sé reale e sé virtuale è molto enfatizzata, le due sembrano inconciliabili e la seconda sembra prevalere sulla prima.

L'analisi delle corrispondenze lessicali ha evidenziato due fattori esplicativi, il primo identificabile come il Livello del sé, (58.05 % inerzia), ed il secondo identificabile come Motivazione all'uso di Internet, (41.95 % inerzia).

Discussione

La principale motivazione all'uso di Internet da parte dei giovani intervistati è l'ampliamento dei propri contesti relazionali: i giovani usano i social networks e gli ambienti virtuali per incontrare altri giovani, per comunicare e confrontare le proprie idee. In tal senso Internet si conferma uno strumento che offre importanti opportunità e potenzialità evolutive. Quanto ai fattori di rischio, questi si riscontrano soprattutto nell'universo lessicale individuato dal quarto cluster, nel quale emerge disimpegno rispetto al proprio sé reale e propensione a rifugiarsi in un mondo parallelo rispetto a quello vissuto nella esperienza quotidiana. Le dimensioni esplorative (realizzate attraverso l'identità virtuale) e quelle di commitment non sembrano integrarsi. Tale integrazione sembra, invece, evocata dal cluster 3, nel quale si rintracciano elementi di intersezione dei differenti livelli del sé (sé reale, sé ideale, sé virtuale).

Bibliografia

- Aleni Sestito, L. & Sica, L. S., (2010). La formazione dell'identità nel passaggio dalla scuola superiore all'università: dimensioni processuali e stili. *Rassegna di Psicologia*, 3, 59-82.
- Arnett, J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol* 55:469-480.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23, 519-529.
- Lancia, F. (2004), *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Franco Angeli, Milano
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W. (2006), Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 361-78.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of*

Youth and Adolescence, 34, 605–618.

Markus H. E., & Nurius P. (1993). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Nardi, B.A., Schiano, D.J., Gumbrecht, M. and Swarth, L. (2004). Why we blog. *Communications of the ACM*, 47 (12), 41-46.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps.

Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un coepus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-37.

Smorti, A. (2003). *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*. Carocci, Roma.

2° COMUNICAZIONE ORALE
GIOVANI E WEB: FORMAZIONE DEL SÉ E PARTECIPAZIONE POLITICA ONLINE
Paola Nicolini, Andrea Cassano
Università di Macerata, Università degli Studi di Bari
nicolini@unimc.it, andreacassano.ac@libero.it
<p>L'impatto delle tecnologie digitali sugli abiti comportamentali e socio-cognitivi delle nuove generazioni è un tema di analisi complesso. La questione della costruzione identitaria, nello specifico, risulta pregnante nello studio delle generazioni digitali sia perché le nuove tecnologie, con cui i giovani vivono a stretto contatto, ampliano le possibilità di auto-rappresentazione e di interazione con altri, sia perché l'adolescenza è considerabile una fase dell'esistenza in cui il relazionarsi con i pari risulta fondamentale nella costruzione del sé. L'affermazione del web 2.0, da questo punto di vista, ha provocato un inedito ampliamento degli spazi, fornendo possibilità di integrazione (o di disintegrazione) dell'immagine di sé tra ambienti on-line e off-line. La generazione dei cosiddetti nativi digitali è infatti impegnata in una nuova sfida, vale a dire non solo avere una immagine di sé basata sull'autoriflessione e sui feed back degli altri ritenuti come persone significative nella propria vita, ma anche prendersi cura in qualche modo della propria identità virtuale e dei messaggi di ritorno che si possono ricevere nel mondo online.</p> <p>Uno studio su un noto social network, condotto su una serie di account di giovani durante una delle ultime campagne elettorali in Puglia, ci ha permesso di comprendere come l'ambiente on line amplifichi le possibilità nella costruzione della propria identità, allargando gli spazi dell'interazione e dello scambio.</p> <p>La ricerca, basata sull'osservazione dei profili personali e delle bacheche di un gruppo di diciottenni chiamati per la prima volta al voto, nel periodo delle elezioni regionali del 2010, è avvenuta nelle settimane attigue alla chiamata alle urne e si è basata da un lato sull'analisi delle informazioni personali relative all'orientamento elettorale (posizione politica e partecipazione a gruppi), dall'altra sullo studio delle modalità di interazione digitale su temi politici (commenti su eventi elettorali, condivisione di contenuti audio-video relativi alle elezioni).</p> <p>È emersa una chiara preferenza, nel campione indagato, per le possibilità di accesso ai linguaggi tipici delle generazioni digitali, ovvero per forme di interazione caratterizzate da rapidità di esecuzione, facilità di condivisione e natura multimediale (la condivisione di video e link infatti è apparsa prevalente rispetto a modalità di interazione narrative come la discussione o la partecipazione a forum). Sebbene il web non sembri uno strumento direttamente in grado di incentivare la partecipazione politica, esso è però risultato un ambiente attraverso cui molti giovani hanno comunque espresso alcuni elementi di identificazione politica.</p> <p>Non vi è alcun dubbio, comunque, che dall'indagine sia emersa l'importanza del social networking nelle forme di auto-rappresentazione on-line. Lo studio mostra il ruolo svolto dall'ambiente on line nel dibattito intorno alle elezioni, permettendo di capire che talvolta quanto non costituisce focus dell'attenzione negli scambi face to face diviene invece uno dei topics della propria presentazione virtuale. Lo strumento è apparso infatti in grado di soddisfare in molti casi dinamiche di presentazione del sé mirate ad appagare il bisogno di sentirsi riconosciuti e di ricercare/esibire sé ideali, più che corrispondere a un autentico e maturo interesse per questioni di interesse pubblico. Ma questo è anche quanto sembra essere più utile in questa fase della vita, caratterizzata da un forte impegno nella ricerca</p>

di sé tanto da far affermare ad Augusto Palmonari che, entro certi limiti, l'adolescente è una sorta di turista psicologico.

L'indicazione che se ne riceve è la necessità di accompagnare le giovani generazioni a un uso intelligente e produttivo della vita virtuale, lasciandosi alle spalle facili pregiudizi e costruendo una nuova competenza, in quanto adulti, per questo ulteriore compito.

Bibliografia

Cassano, A., & Nicolini, P. (2010). Giovani e partecipazione politica. Il ruolo del web, in «Qwerty», 2/2010, 89-104.

Castells, M. (2009). Communication power. Oxford: University Press (trad.it. Comunicazione e potere, Università Bocconi Editore, Milano, 2009).

Gergen, K. J. (1991). The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life. New York: Basic Books.

Livingstone, S. (2009). Children and the internet. Great expectations, challenging realities. Cambridge: Polity Press (trad. it. Ragazzi on-line).

Nicolini, P. (1999) Che pensi di te stesso? Le autopresentazioni degli adolescenti. Roma: Franco Angeli.

Palfrey, J., & Gasser U. (2008). Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books (trad.it. Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso,

BUR, Milano, 2009).

Palmonari, A., Pombeni, M. L., Kirchlner, E. (1990). Adolescents and their peer groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. Social Behaviour, 5, 33-48.

Prensky, M., (2001). Digital natives, digital immigrants. Retrieved April,17, 2009 from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

3° COMUNICAZIONE ORALE
NONCADIAMOINTRAPPOLA! MODELLI DI SUPPORTO TRA ADOLESCENTI ONLINE E OFFLINE
Ersilia Menesini, Benedetta Palladino
Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Firenze
menesini@psico.unifi.it
<p>Introduzione</p> <p>Internet e le nuove tecnologie rappresentano contesti significativi di vita sociale e relazionale degli adolescenti ma presentano anche potenziali rischi e difficoltà, tra cui i fenomeni di cyberbullismo. In questa realtà i ragazzi e le ragazze possono giocare ruoli diversi dall'aggressore alla vittima, allo spettatore, al difensore. Il progetto "NONCADIAMOINTRAPPOLA" di cui presentiamo la valutazione, mira ad attivare percorsi di consapevolezza, responsabilità e di aiuto tra gli adolescenti attraverso interventi attuati in contesti online e offline.</p> <p>In particolare l'obiettivo del contributo è quello di descrivere e valutare un modello di peer education contro il bullismo e il cyberbullismo condotto nelle scuole superiori, attraverso un disegno sperimentale che prevede il confronto longitudinale tra il gruppo di progetto e il gruppo di controllo. Il percorso è in atto da tre anni e le valutazioni relative ai primi anni hanno evidenziato risultati positivi (Menesini e Nocentini, in press). Il presente studio riporta lo stesso schema delle precedenti sperimentazioni con una maggiore attenzione al coinvolgimento dei ragazzi potenziali spettatori (bystander), una maggiore collaborazione con gli insegnanti che ha portato ad una più consistente integrazione degli interventi dei peer educator faccia a faccia nelle attività curriculari e la creazione di un gruppo facebook relativo al progetto.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato al presente intervento 12 classi (N=216; 18.1% maschi e 81.9% femmine) di tre scuole della provincia di Lucca (campione sperimentale); mentre 7 classi (N=127, 23.6% maschi e 76.4% femmine) di altre scuole simili per caratteristiche sono state utilizzate come gruppo di controllo.</p> <p>Il progetto si è basato sui seguenti step:</p> <ul style="list-style-type: none"> Valutazione iniziale e analisi dei bisogni Lancio del progetto e percorsi di potenziamento della consapevolezza sulle tematiche del bullismo e del cyberbullismo realizzati in collaborazione con i peer educator che avevano partecipato al progetto l'anno precedente Training di formazione dei nuovi peer educator Interventi online dei peer educators come moderatori del forum e animatori del gruppo facebook Interventi dei peer educator nelle scuole e nelle classi definiti a partire dai bisogni delle singole scuole (dalla produzione di un film alla gestione di spazi di ascolto nella scuola). <p>All'inizio e alla fine dell'intervento è stata somministrata la stessa batteria di questionari che indagavano la frequenza e la tipologia dei comportamenti di cyberbullismo, le strategie di coping, l'empatia, l'autoefficacia emotiva e il supporto sociale percepito.</p>

Risultati

Dai risultati del presente studio emerge un significativo effetto dell'intervento nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo in particolare in relazione ai ragazzi che hanno assunto il ruolo di peer educator per i quali si registra una diminuzione dei comportamenti di bullismo e cyberbullismo. Inoltre nel caso delle vittime si registra una percezione di maggior supporto nelle situazioni faccia a faccia e una maggiore consapevolezza di alcune strategie di coping in relazione all'uso dei contesti virtuali.

Discussione

I risultati saranno discussi considerando i benefici e i limiti delle realtà virtuali e reali come contesti di prevenzione. In particolare alcune riflessioni riguarderanno le strategie di coping e il supporto sociale percepito, la costruzione del sé e dell'identità dei ragazzi in relazione alla specificità dei due contesti relazionali.

Bibliografia

Menesini E., Nocentini A. (2011). Peer education intervention: face-to-face versus online. In Costabile A., Spears B. (eds.) "The impact of technology on relationships in educational settings". London: Routledge.

4° COMUNICAZIONE ORALE
IL PROGETTO “TEACHING TO TEACH WITH TECHNOLOGY” PER L’IMPIEGO DELLE NUOVE TECNOLOGIE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO: PRESUPPOSTI, METODOLOGIE APPLICATIVE ED EFFETTI.
Luigia Simona Sica*, Luisa Maria Nigrelli**, Angelo Rega***, Orazio Miglino***
*Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università di Napoli Federico II, Via Porta di Massa, 1, Napoli e Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Verdi, 10, Torino **ISTC, CNR, Roma *** Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università di Napoli Federico II, Via Porta di Massa, 1, Napoli
luisica@unina.it
<p>Introduzione</p> <p>L’utilizzo delle nuove tecnologie (video giochi, ambienti virtuali, social network) non è soltanto un fenomeno che coinvolge le giovani generazioni (digital natives, Gasser, Palfrey, 2008), ma investe ampi contesti relazionali, socializzativi, di apprendimento. Tuttavia, sebbene adolescenti e giovani adulti posseggano ampia familiarità con tali strumenti, le generazioni precedenti stentano ad utilizzare le tecnologie più avanzate, non conoscendone a fondo caratteristiche, potenzialità ed eventuali rischi. D’altro canto, non è possibile ignorare che adolescenti e giovani utilizzino già autonomamente internet e videogiochi per acquisire informazioni ai fini educativi, oltre che per motivazioni ludiche, esercitando e strutturando, in questo modo, strategie di apprendimento diverse da quelle utilizzate dai loro formatori (Corbeil, 1999; Gee, 2004). Tale gap conoscitivo risulta importante da colmare soprattutto in quei contesti di apprendimento e formazione (scuola, università, aziende) in cui l’interazione tra differenti generazioni è alla base dei processi efficaci di insegnamento/apprendimento.</p> <p>E’, pertanto, su questo specifico segmento di interazione, tra nuove tecnologie e sviluppo delle competenze personali e delle strategie di insegnamento/apprendimento, che si focalizza il presente contributo, proponendo un modello (www.t3.unina.it) di utilizzo dei video-giochi in differenti ambiti formativi, con lo scopo di fornire primi dati sulla sperimentazione delle suddette tecnologie con formatori scolastici, universitari e aziendali. L’ipotesi del progetto è che l’utilizzo di strategie di apprendimento basate sulla sperimentazione e sull’esplorazione, particolarmente importanti nei processi di formazione (Bruner, 1960), possano essere stimulate maggiormente dall’utilizzo di sistemi virtuali di apprendimento piuttosto che da strategie di acquisizione delle informazioni di tipo tradizionale.</p> <p>Metodo</p> <p>T3 è un progetto sperimentale internazionale finanziato dalla comunità europea (Leonardo Da Vinci Life Long Learning Program). I principali step sono: 1.analisi dei bisogni; 2.selezione delle tecnologie; 3.definizione del programma di formazione; 4.training; 5.valutazione dei training; 6.valutazione del progetto. In questo contributo si farà riferimento in particolare ai punti 4 e 5.</p> <p>Partecipanti e strumenti</p> <p>Sono coinvolti nella sperimentazione (punto 4) tre differenti gruppi di formatori in tre differenti contesti culturali: 25 docenti universitari in Spagna; 25 insegnanti di scuola secondaria in Gran Bretagna; 25 formatori professionali in Italia. Le caratteristiche principali del programma di training includono: a.</p>

focus-group preliminari sull'uso delle nuove tecnologie; b. laboratori pratici in cui ai partecipanti viene chiesto di simulare sessioni di apprendimento e curricula di insegnamento; c. valutazione attraverso strumenti qualitativi (focus group) e quantitativi di rilevazione (questionari di valutazione creati ad hoc al fine di verificare il livello di familiarizzazione con le nuove tecnologie, l'aumento delle strategie creative di insegnamento, eventuali effetti e conseguenze).

Analisi dei dati

Per quanto concerne i rilievi qualitativi di indagine, i dati testuali sono stati analizzati mediante analisi categoriale del contenuto; per quanto concerne quelli quantitativi, i dati sono stati analizzati mediante analisi statistiche descrittive ed analisi multivariata della varianza.

Risultati

I primi risultati dei training di sperimentazione si articolano in termini di metodologia qualitativa/quantitativa e in termini di valutazione dell'intervento (livello descrittivo e livello comparativo). Riassumiamo in questa sede i risultati comparativi qualitativi in base ai quali è possibile evidenziare: per i docenti scolastici, la prevalenza di valutazioni positive (80%) sulla possibilità di utilizzare ambienti virtuali di apprendimento, e di categorie quali "l'apprendimento per esperienza come esplorazione delle proprie potenzialità" (65%), "l'uso di videogiochi stimola la motivazione intrinseca all'apprendimento" (30%); per i docenti universitari, si riscontrano maggiori 'resistenze' rispetto agli altri gruppi, esplicitate in termini di "impossibilità di utilizzo con ampie utenze" (15%), "difficoltà di strutturazione dei curricula" (35%). Nei contesti aziendali, invece, si rintraccia la maggiore apertura all'utilizzo delle nuove tecnologie, sostenuta da una prassi di simulazione già attiva da anni nel mondo aziendale.

Discussione

In sintesi, i primi rilievi suggeriscono che formare anche le generazioni 'più anziane' all'utilizzo delle nuove tecnologie può consentire: in termini generali, un avvicinamento nelle strategie di insegnamento/apprendimento tra docenti e discenti, e quindi un ampliamento creativo del dialogo educativo; in termini più specifici, di superare molte delle limitazioni dei tradizionali metodi didattici, dal momento che i giochi sembrerebbero aumentare la motivazione intrinseca all'apprendimento.

Bibliografia

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Corbeil, P. (1999). *Learning from the children: Practical and theoretical reflections on playing and learning*. *Simulation and Gaming*, 30 (2), 163-180.

Gasser, U., Palfrey, J. (2008). *Born Digital - Connecting with a Global Generation of Digital Natives*, Perseus Publishing.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.

5° COMUNICAZIONE ORALE
BULLISMO TRADIZIONALE ED ELETTRONICO: RELAZIONI CON L'ADHD, L'EFFICACIA SCOLASTICA, IL CLIMA DI CLASSE E LE PROBLEMATICHE ESTERNALIZZANTI
Gaetana Affuso*, Maria Concetta Miranda*
*Dipartimento di Psicologia, Seconda Università di Napoli
e_mail: gaetana.affuso@unina2.it
<p>La crescente disponibilità di Internet ha migliorato l'accesso ad informazioni e creato ambienti di apprendimento alternativo per gli studenti (Wendland, 2003) ma ha, tuttavia, anche dato luogo a nuove opportunità di bullismo. Questa forma emergente di bullismo, che utilizza Internet e altri dispositivi quali telefoni cellulari e internet PAD, è chiamato bullismo elettronico o cyberbullying e può rappresentare una nuova minaccia per un sano sviluppo sociale ed emotivo degli adolescenti (Menesini e Nocentini, 2009; Raskauskas e Stoltz, 2007). Una delle questioni aperte della letteratura riguarda, pertanto, il confronto tra il bullismo tradizionale e queste nuove forme di bullismo elettronico e se le caratteristiche personali ed identitarie degli utilizzatori dell'una e/o dell'altra forma si diversifichino. In linea con questa domanda di ricerca l'obiettivo del seguente studio è di comparare i diversi ruoli (bullo, vittima, bullo/vittima, non coinvolti) che possono essere assunti nella messa in atto delle varie forme di bullismo (tradizionale ed elettronico) in relazione a dimensioni personali e comportamentali inerenti all'ambito scolastico quali la percezione di autoefficacia nello studio, l'autopercezione delle proprie difficoltà di attenzione, la valutazione del clima scolastico, comportamenti di vandalismo. Sulla base della letteratura ci aspettiamo che i ragazzi coinvolti in entrambe le modalità di bullismo presentino maggiori livelli di problematiche legate all'attenzione (Taylor et al., 2010); minor efficacia scolastica (Meadows et al., 2005), che abbiano una percezione del clima scolastico più negativo (Williams & Guerra, 2007) e un più alto coinvolgimento nelle problematiche esternalizzanti (Gradinger et al., 2009).</p> <p>Metodo</p> <p>Lo studio è stato realizzato in cinque città della regione Campania ed ha coinvolto 3054 adolescenti (1429 maschi e 1625 femmine), dei quali 1158 frequentanti il secondo anno di scuola media inferiore, (età media=12.38, sd=.74), 916 frequentanti il secondo anno di scuola superiore (età media=15.58, sd=.78) e 980 frequentanti il quinto anno di scuola superiore (età media=18.27, sd=1.01).</p> <p>Per misurare la frequenza degli episodi di bullismo tradizionale ed elettronico sono stati adattati per il presente studio il classico bully-victim questionnaire (Olweus, 1986, 1996), ed il cyberbully/victim questionnaire (Smith et al., 2008). Gli item del bullismo tradizionale includono: insulti, percosse, minacce, isolamento dentro la scuola, isolamento fuori scuola, diffamazione, furti, prese in giro. Gli item del bullismo elettronico riguardano l'utilizzo di: messaggi di testo, immagini offensive/foto o clip video, telefonate, email, foto private e/foto o clip video, web e messaggi istantanei. La batteria di valutazione comprendeva, inoltre, una scala di misura dell'ADHD (SDAB, Cornoldi et al., 1996), una misura dell'autoefficacia scolastica (Pastorelli et al. 2001) e del clima di classe (Brugman, et al., 2003), ed una scala di frequenza di atti di vandalismo a scuola costruita ad hoc per il seguente studio.</p> <p>Risultati</p> <p>Utilizzando analoghi cut-off points (Solberg e Olweus, 2003) per le due forme di bullismo tradizionale ed elettronico si è giunti alla individuazione, sulla base della loro interazione, di 10 categorie di soggetti: N=411 vittime tradizionali, N=299 vittime cyber, N=111 vittime cyber e tradizionali, N=349 bulli</p>

tradizionali, N=147 bulli cyber, N=67 bulli cyber e tradizionali, N=394 bulli/vittime tradizionali, N=47 bulli/vittime cyber, N=190 bulli/vittime cyber e tradizionale and N=1039 non coinvolti.

Attraverso una analisi della varianza multivariata è stata indagata l'associazione tra i differenti ruoli assunti nel bullismo e l'ADHD, l'efficacia scolastica, il clima di classe ed il vandalismo, controllando effetti dovuti al genere, al grado di classe frequentata e allo status socio economico. I risultati rivelano un effetto significativo a carico dei ruoli (Wilks' $\lambda = .84$; $F=12.05$; $df=45$; $P<.0001$). In particolare le analisi post hoc di Tukey mostrano che i bulli e i bulli/vittime coinvolti in entrambe le modalità di bullismo (tradizionale ed elettronico) mostrano una maggiore problematicità in tutte le dimensioni prese in esame. Viceversa i non coinvolti, le vittime tradizionali, le vittime cyber e le vittime coinvolte in entrambe le modalità presentano punteggi migliori.

Discussione

I risultati mostrano, dunque, che il coinvolgimento in entrambe le forme di bullismo come bullo o bullo-vittima determini una amplificazione degli effetti negativi sulle dimensioni personali, comportamentali e di contesto prese in esame. Si può dunque affermare che il ricorso a nuove forme di cyber-bullying rappresenti una nuova sfaccettatura del fenomeno bullismo ma che i correlati psicologici e comportamentali delle due forme tendono ad essere pressoché simili.

Bibliografia

- Brugman D., Podolskij A.J., Andrei I., Heymans P. G., Boom J., Karabanova O. e Idobaeva O. (2003), Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study, "International Journal of Behavioral Development", vol.27, pp.289-300.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., Spiel, C. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Journal of Psychology*, 217, 205–213.
- Meadows, B., Bergal, J., Helling, S., Odell, J. Piligian, E., Howard, C., et al. (2005). The web: The bully's new playground. *People*, March 21, 152 – 155.
- Menesini E, Nocentini A (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 230-232.
- Olweus D. (1986). The Olweus Bully-Victim Questionnaire. Mimeo, Bergen, Norway. University of Bergen
- Olweus D. (1996). The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo, Bergen. Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Cornoldi C., Gardinale M., Masi A., & Pettenò L., (1996). Impulsività e autocontrollo (Impulsivity and selfcontrol), Trento: Erickson.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Cervalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49, 376-385.
- Mancini T. e Fruggeri L. (2003), Moral atmosphere in secondary school and aggressive behaviours in the classroom: an Italian validation of school moral atmosphere questionnaire (SMAQ), "European Journal of School Psychology", vol.1, pp. 305-329.Solberg e Olweus, 2003.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., Bandura, A., (2001). The structure of children's perceived self efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychology Assessment*,

17, 87–97.

Raskauskas, J., Stoltz., A.D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.

Solberg, M.F., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Taylor, L. A. , Saylor, C. , Twyman, K., Macias, M. (2010). Adding Insult to Injury: Bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 39 (1), 59-72.

Wendland, M. (2003, November 17). Cyber-bullies make it tough for kids to leave playground. *Detroit Free Press*. Retrieved September 24, 2004, from <http://www.freep.com>

Williams, K. R., Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 14-21.

GESTI E PAROLE NELLO SVILUPPO TIPICO, ATIPICO E A RISCHIO E IN CONTESTI LINGUISTICI DIVERSI
Proponente: Alessandra Sansavini ¹ , Maria Cristina Caselli ²
¹ Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna ² ISTC-CNR, Roma
alessandra.sansavini@unibo.it
Discussant del simposio Olga Capirci
ISTC-CNR, Roma
olga.capirci@istc.cnr.it
<p>Studi recenti sottolineano l'esistenza di continuità e reciproca interazione tra comunicazione gestuale e verbale in bambini con sviluppo tipico –ST- evidenziando come gesti e azioni contribuiscano alla costruzione e all'uso dei significati. I rapporti fra gesti e parole non sono ancora sufficientemente indagati in popolazioni con sviluppo atipico e a rischio, e in bambini appartenenti a contesti linguistici diversi. Il simposio, organizzato nell'ambito del progetto PRIN 2008 Gestii e linguaggio in bambini con sviluppo atipico e a rischio, esamina, utilizzando lo stesso test (Parole in Gioco- PinG), la relazione tra gesti e abilità di comprensione e produzione lessicale in bambini con sviluppo a rischio (nascita estremamente pretermine- ELGA) e atipico (Sindrome di Down- SD- e Disturbo Specifico del Linguaggio- DSL), e in bambini con ST italiani e giapponesi.</p> <p>Il lavoro di Sansavini e colleghe evidenzia che i bambini ELGA, confrontati sulla base dell'età corretta con bambini con ST, hanno minori competenze sia nel lessico in comprensione e produzione che nei gesti rappresentativi associati ai predicati.</p> <p>Bello e colleghe mettono in luce che i bambini con SD commettono più errori rispetto a bambini con ST di pari età mentale nella comprensione e nella produzione di predicati e tendono ad usare più gesti rappresentativi nella comprensione di predicati.</p> <p>Il lavoro di Lavelli e Grigoli mostra che i bambini con DSL espressivo, confrontati con bambini con ST di pari età linguistica, hanno una migliore comprensione lessicale, mentre sono simili nella produzione lessicale e gestuale.</p> <p>Pettenati e colleghe evidenziano che bambini italiani e giapponesi, pur differenziandosi nella produzione lessicale, presentano un numero simile di gesti rappresentativi prevalentemente associati a predicati.</p> <p>Dall'insieme dei contributi emerge che la prova PinG offre un setting adatto per lo studio del rapporto tra produzione gestuale e abilità lessicali e permette di evidenziare somiglianze e differenze, in tali competenze e nelle modalità espressive, fra le diverse popolazioni esaminate.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
GESTI, COMPrensIONE E PRODUZIONE LESSICALE A 24 MESI IN BAMBINI NATI ESTREMAMENTE PRETERMINE
Alessandra Sansavini, Annalisa Guarini, Elena Pace, Silvia Savini
Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna
alessandra.sansavini@unibo.it
<p>Introduzione</p> <p>Nello sviluppo tipico è dimostrato che i gesti supportano lo sviluppo delle abilità lessicali e contribuiscono a costruire i significati: gesti e comprensione lessicale precedono la produzione lessicale e sono strettamente collegati (Caselli et al., 2009; Sansavini et al., 2010) e la combinazione gesto-parola è predittiva dello sviluppo della produzione lessicale (Capirci e Volterra, 2008). Le relazioni tra gesti e abilità lessicali sono ancora poco studiate nella popolazione dei nati pretermine, il cui sviluppo linguistico può presentare traiettorie evolutive a rischio o atipiche, con una maggiore probabilità di compromissione nei nati con età gestazionale estremamente bassa- ELGA- (<28 settimane) (Guarini e Sansavini, 2010; Sansavini e Guarini, 2010). Pochi studi hanno indagato nei nati pretermine, accanto alla produzione delle prime parole, le abilità di comprensione lessicale (Stolt et al., 2009) o entrambe le abilità lessicali e gestuali (Cattani et al. 2010; Sansavini et al. 2011). Gesti e parole sono stati studiati prevalentemente mediante questionari rivolti ai genitori, e raramente con osservazioni dirette (Salerni e Suttora, 2009).</p> <p>Il presente lavoro indaga nei nati pretermine ELGA, mediante l'uso di una prova strutturata, le prime abilità lessicali in comprensione e produzione, le modalità espressive vocali e/o gestuali, e le tipologie di gesti spontanei, confrontando il gruppo dei nati ELGA con un gruppo di nati a termine- NT. La produzione lessicale è anche esaminata mediante l'uso di un questionario somministrato ai genitori.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 25 bambini ELGA (età gestazionale ≤ 28 settimane), esenti da danni cerebrali, e un gruppo di controllo di 25 bambini NT, sani, comparabili per caratteristiche socio-demografiche. A 24 mesi (età corretta per i nati ELGA) è stato somministrato ai bambini il test di comprensione e produzione di nomi e predicati "Parole in Gioco" -PinG (Bello et al., 2010) che prevede la presentazione di foto rappresentanti oggetti/animali (subtest Nomi) e azioni/qualità (subtest Predicati). Le prove sono state videoregistrate, trascritte e codificate. Le risposte dei bambini sono state codificate secondo la correttezza (corrette, non corrette con tipo di errore, non risposte) e la modalità di espressione (vocale, vocale-gestuale, gestuale). Inoltre sono stati codificati i gesti spontanei (deittici e rappresentativi) prodotti nelle risposte. Ai genitori, alla stessa età di valutazione, è stato somministrato il questionario "Il Primo Vocabolario del Bambino"-PVB "Parole e Frasi" forma breve (Caselli et al., 2007).</p> <p>Risultati</p> <p>Alcuni bambini ELGA, non sono stati in grado di effettuare le prove, mostrando più difficoltà nei predicati rispetto ai nomi e nella produzione rispetto alla comprensione, a differenza dei bambini NT che hanno svolto tutte le prove. Rispetto ai bambini che hanno effettuato le prove, l'analisi del t-test per campioni indipendenti ha evidenziato che i bambini ELGA, producono un numero inferiore di risposte corrette rispetto ai bambini NT sia in comprensione (Nomi $p = .023$, Predicati $p = .024$) che in</p>

produzione (Nomi $p = .041$). Le modalità di espressione prevalenti in entrambi i gruppi nella produzione (Nomi e Predicati) sono quella unimodale vocale e quella bimodale vocale-gestuale, mentre quella unimodale gestuale è raramente utilizzata. Il numero di gesti prodotti e la loro tipologia appare simile tra i due gruppi, con una prevalenza dei gesti di indicazione. Nella prova di produzione dei predicati, risultata più complessa, i bambini ELGA producono un minor numero di gesti rappresentativi rispetto ai bambini NT ($p=.048$). In riferimento al PVB, le differenze tra i due gruppi nella produzione lessicale non sono significative, ma i nati ELGA producono un numero inferiore di parole e presentano maggiori percentuali di rischio (<10° percentile: 24% ELGA vs. 4% NT).

Discussione

I bambini ELGA, a 24 mesi di età corretta, mostrano competenze lessicali meno avanzate rispetto a quelle dei bambini NT, sia in comprensione che in produzione, con una maggiore difficoltà nei predicati. La produzione lessicale è espressa prevalentemente con una modalità unimodale vocale o bimodale vocale-gestuale, indicando come i gesti, soprattutto deittici, supportino la produzione lessicale in entrambi i gruppi, ma con una minore capacità dei nati ELGA di utilizzare i gesti rappresentativi per accedere alla categoria lessicale dei predicati. In conclusione, la prova PinG ha permesso di evidenziare come le difficoltà di rappresentazione dei significati nei nati ELGA si evidenzino sia nella modalità verbale, in comprensione e produzione, sia in quella gestuale nei gesti rappresentativi, apportando specifiche informazioni quantitative e qualitative rilevanti a livello teorico e clinico, che fanno luce sui processi sottostanti le abilità lessicali documentate con il questionario PVB.

Bibliografia

- Bello, A. Caselli, M.C., Pettenati, P., Stefanini, S. (2010). Parole in gioco: una prova di comprensione e produzione lessicale. Firenze: Giunti, Organizzazioni speciali.
- Capirci, O., & Volterra, V. (2008). Gesture and speech. The emergence and development of a strong and changing partnership. *Gesture*, 8(1), 22-44.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Stefanini, S., Volterra, V. (2009). Il repertorio di azioni e gesti in bambini tra 8 e 18 mesi e rapporti con la comprensione e produzione delle prime parole. *Età Evolutiva*, 93, 70-78.
- Caselli, M.C., Pasqualetti, P., & Stefanini, S. (2007). Parole e frasi nel “Primo Vocabolario del Bambino”. Milano: Franco Angeli.
- Cattani A., Bonifacio S., Fertz M.C., Iverson J.M., Zocconi E., Caselli M.C. (2010). Communicative and linguistic development in preterm children: a longitudinal study from 12 to 24 months. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45,162-173.
- Guarini A., Sansavini A. (2010). Sviluppo cognitivo e competenze linguistiche orali e scritte nei nati pretermine: traiettorie evolutive a rischio o atipiche? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 14, 3-32.
- Salerni N., Suttora C. (2009). Comunicazione gestuale e sviluppo linguistico nei bambini nati pretermine: uno studio longitudinale a 12 e a 18 mesi d'età. *Età Evolutiva*, 93, 88-95.
- Sansavini, A., Bello, A., Guarini, A., Savini, S., Stefanini, S., Caselli, M.C. (2010). Early development of gestures, object-related-actions, word comprehension and word production and their relationships in Italian infants: a longitudinal study. *Gesture*. 10 (1), 52-85.
- Sansavini, A., Guarini, A. (2010). Nascita pretermine e sviluppo cognitivo e linguistico. In S. Vicari & M. C. Caselli (a cura di), *Neuropsicologia dello sviluppo* (pp. 281-292). Bologna: Il Mulino.

Sansavini, A., Savini, S., Guarini, A. (2011). Cognitive, motor and communicative-linguistic developmental trajectories of extremely low gestational age preterms compared to full-terms: a longitudinal study in the first year of life. In A. Columbus (Ed.) *Advances in Psychology*, vol. 85. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Stolt S., Haataja L., Lapinleimu H., Lehtonen L. (2009). The early lexical development and its predictive value to language skills at 2 years in very-low-birth-weight children. *Journal of Communication Disorders*, 42,107-123.

2° COMUNICAZIONE ORALE
GESTI E “PAROLE IN GIOCO” IN BAMBINI CON SINDROME DI DOWN
Arianna Bello*, Daniela Onofrio°, Marianna Rosa°, Maria Cristina Caselli°
°Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR - Roma
*Dipartimento di Neuroscienze – Università degli Studi di Parma
aribello@unipr.it
<p>Introduzione</p> <p>Gli studi sul sistema gesti-linguaggio nei bambini con sindrome di Down (SD) non sono numerosi e le differenti metodologie usate non hanno consentito di raggiungere risultati univoci (Capirci et al., 2010 per una rassegna). Utilizzando il questionario MB-CDI alcuni autori hanno evidenziato migliori abilità gestuali nei bambini con SD rispetto ai bambini con sviluppo tipico (ST). Tale “vantaggio gestuale” non è stato però confermato da uno studio in cui le abilità gestuali e vocali di bambini con SD (EM 22 mesi) sono state esplorate durante l’interazione spontanea con le madri. Recentemente, la relazione tra gesto-parola è stata indagata in un compito di denominazione di figure confrontando le produzioni di bambini con SD (EC 6 anni; EM 4 anni) con quelle di 3 gruppi di bambini con ST appaiati per EM, EC e per ampiezza di vocabolario (Stefanini et al., 2007; Stefanini et al., 2008). I risultati mostrano che i bambini con SD danno meno risposte vocali corrette e producono più gesti rappresentativi, suggerendo una rappresentazione semantica più preservata rispetto alle abilità di produzione lessicale. Questi studi suggeriscono che la relazione tra la modalità gestuale e vocale cambi nel corso dello sviluppo tempo e sia fortemente collegata alle abilità cognitive e alle competenze verbali dei bambini. Tale ipotesi resta ancora tuttavia da confermare indagando in particolare le relazioni fra la produzione gestuale e le abilità di comprensione.</p> <p>Obiettivo di questo lavoro è indagare, in una fascia di sviluppo non ancora studiata, la relazione fra gesti, comprensione e produzione lessicale.</p> <p>Metodo</p> <p>Hanno partecipato alla ricerca 10 bambini con SD di età cronologica compresa tra 3 e 6 anni (EC media = 57 mesi; EM media = 36 mesi) e 10 bambini con ST appaiati individualmente ai bambini con SD per EM, valutata con la scala cognitiva Leiter (2002). Ai genitori dei bambini è stato chiesto di compilare il questionario “Il primo vocabolario del bambino-PVB” (Caselli et al., 2007). Per studiare la relazione tra parole e gesti è stato utilizzato il test di comprensione e produzione di nomi e predicati “Parole in Gioco-PING” (Bello et al., 2010). La prova prevede l’uso di fotografie che rappresentano oggetti/strumenti, azioni e qualità. Tutte le sessioni di osservazione sono state videoregistrate e trascritte. Le risposte dei bambini (in comprensione e produzione) sono state codificate come corrette o scorrette e sono stati analizzati i tipi di errori commessi. Sono stati analizzati inoltre i gesti spontanei (deittici e rappresentativi) prodotti durante la prova.</p> <p>Risultati</p> <p>Analisi preliminari condotte su 5 bambini con SD e sui relativi controlli con ST evidenziano che i bambini con SD e quelli con ST hanno prestazioni simili nella comprensione e nella produzione di nomi</p>

(ANOVA, $F = 3.304$; $p > .05$); i bambini con SD commettono più errori rispetto ai controlli nella comprensione e nella produzione di predicati (ANOVA, $F = 12,120$; $p = 0.1$). Relativamente all'uso dei gesti emerge che i bambini con ST usano pochissimi gesti rappresentativi in entrambi i compiti di comprensione (nomi: media = 0,8 range 0-2; predicati $M = 0,4$ range 0-2; $p > .05$); la proporzione aumenta nel compito di produzione di predicati ($M = 5,2$, range 3-8; $p = .04$). I bambini con SD, al contrario, utilizzano più gesti nella prova di comprensione di predicati ($M = 4$ - range 0-8; $p = .06$) e non emergono differenze nel numero di gesti rappresentativi usati nelle prove di produzione (nomi: $M = 3,4$ - range 0-13; predicati: $M = 4$ - range 0-8; $p > .05$). Il T-Test eseguito tra i due gruppi non evidenzia differenze significative nel numero i gesti prodotti nella comprensione nomi ($p > .05$); nella comprensione predicati emerge una tendenza alla significatività ($p = .06$). Nelle prove di produzione non emergono differenze significative tra i gruppi ($p > .05$).

Discussione

Questi primi risultati suggeriscono che i bambini con SD si trovino in una fase di sviluppo lessicale precedente rispetto a quella dei bambini di controllo di pari età mentale mostrando specifiche difficoltà nella comprensione e produzione di predicati. Mentre i bambini con ST usano più gesti rappresentativi nel compito di produzione predicati, i bambini con SD utilizzano i gesti in entrambi i compiti di produzione (nomi e predicati) suggerendo che la rappresentazione motoria attivata da questo tipo di gesti sia ancora necessaria in questi bambini che, a causa delle difficoltà articolatorie e del ritardo mentale, possono avere una rappresentazione delle parole ancora debole ed un accesso lessicale meno efficiente. Questa interpretazione è coerente con il risultato di un maggior uso di gesti rappresentativi nei bambini con SD, nel compito di comprensione di predicati, dove commettono un maggior numero di errori. Ulteriori analisi sull'intero gruppo di bambini studiati, e che riguarderanno anche le correlazioni tra le misure di osservazione diretta (PING) e indiretta (PVB), potranno chiarire questa ipotesi.

Bibliografia

Bello A., Caselli M.C., Pettenati P., Stefanini S. (2010). PinG -Parole in Gioco. Una prova di comprensione e produzione lessicale per la prima infanzia. Firenze: Giunti Organizzazioni speciali.

Capirci, O., Bello, A., Caselli, M.C., Pettenati P., Stefanini, S. (2010). Gestualità co-verbale nello sviluppo tipico e atipico. In S. Vicari & M. C. Caselli (Eds.), *Neuropsicologia dello Sviluppo* (pp. 103-118). Bologna: Il Mulino.

Caselli, M. C., Pasqualetti, P., & Stefanini, S. (2007). Parole e Frasi nel "Primo Vocabolario del Bambino". Nuovi dati normativi tra 18 e 36 mesi e scheda breve del questionario. Milano: Franco Angeli.

Stefanini S., Caselli M.C., Volterra V. (2007). Spoken and Gestural production in a naming task by young children with Down syndrome. *Brain and Language*, 101, 208-221.

Stefanini S., Recchia M., Caselli M.C. (2008). The relationship between spontaneous gesture production and spoken lexical ability in children with Down syndrome in a naming task. *Gesture*, 8, (2), 197-218.

3° COMUNICAZIONE ORALE
PRODUZIONE GESTUALE SPONTANEA E ABILITA' LESSICALE IN BAMBINI CON DISTURBO SPECIFICO DI LINGUAGGIO
Manuela Lavelli, Alessandra Grigoli
Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia, Università di Verona, Via S. Francesco 22, 37129 Verona
manuela.lavelli@univr.it
<p>Introduzione</p> <p>Alcuni studi hanno mostrato che durante l'interazione i bambini con disturbo specifico di linguaggio (DSL) tendono a produrre risposte minime e/o inadeguate (Bishop et al., 2000; Johnston et al., 1993), ma quando i gesti accompagnano il linguaggio possono esprimere una conoscenza che le loro parole non riescono a veicolare (Capone, McGregor, 2004; Evans et al., 2001). Ciò è comprensibile se si considera che nei bambini con DSL la memoria di lavoro fonologica, quindi la rappresentazione fonologica, può essere particolarmente povera (Bishop et al., 1996), mentre la rappresentazione del significato è intatta e può quindi essere espressa più facilmente nei gesti che nelle parole. Tuttavia, è stato anche mostrato che i bambini con DSL presentano una certa immaturità nella qualità del gesto rappresentativo (Hill et al., 1998), così che non è chiaro se i bambini con DSL presentano un "vantaggio gestuale" come altri bambini con sviluppo del linguaggio atipico (Stefanini et al., 2007, 2008). Il presente studio affronta questa questione esaminando il rapporto tra produzione gestuale e produzione verbale in bambini con DSL durante una prova standardizzata di denominazione lessicale.</p> <p>Gli obiettivi specifici prevedono il confronto dei bambini con DSL con bambini con sviluppo tipico, in relazione a: 1) prestazione nel test di comprensione e produzione lessicale; 2) produzione gestuale, sia in termini di frequenza che di tipologia dei gesti; 3) rapporto tra modalità di espressione verbale e gestuale.</p> <p>Metodo</p> <p>Partecipanti. La ricerca ha coinvolto 15 bambini di età prescolare (3;6-5;6) con DSL di tipo espressivo, valutati dalle Unità di Neuropsichiatria Infantile di Verona e prov., 15 bambini appaiati ai primi per età cronologica (gr.CRONO), e 15 bambini appaiati ai primi per competenza linguistica (LMEp calcolata su 100 enunciati di linguaggio spontaneo, gr.LING), di età tra 22-35 mesi.</p> <p>Procedura e strumenti. Per accertare l'assenza di deficit linguistici nei bambini dei gruppi di confronto, sono stati utilizzati il test TVL (Cianchetti, Sannio Fancello, 1997) per il gr.CRONO e il questionario PVB: Parole e Frasi (Caselli et al., 2007) per i genitori dei piccoli del gr.LING. La prova di comprensione e produzione lessicale 'PinG - Parole in Gioco' (Bello et al., 2010), costituita dai subtest Nomi e Predicati, e somministrata a tutti i bambini, è stata videoregistrata per la successiva trascrizione e codifica. Le risposte del bambino sono state codificate secondo la correttezza (Corretta, Non corretta con tipo d'errore, Assente) e la modalità di espressione (Verbale, Gestuale, Bimodale); i gesti come Deittici e Rappresentativi.</p> <p>Risultati</p> <p>Ad oggi sono state completate codifiche e analisi relative a 12 bambini del gruppo target e a 12 bambini del gruppo LING appaiati ai primi.</p> <p>Relativamente alle prestazioni nella prova PinG, l'ANOVA a 2 fattori con misura ripetuta (DimLing:2 x</p>

Gruppo:2) applicata alle risposte corrette in comprensione e produzione mostra che, come ipotizzato, la comprensione lessicale è signif. migliore della produzione ($F(1, 22) = 60.40, p < .001$) sia nei bambini con DSL espressivo che nei più piccoli del gr.LING. Rispetto a questi ultimi, i bambini con DSL comprendono un numero signif. maggiore di nomi e predicati ($U = 15, p < .01$), ma non si differenziano nella produzione, se non per la maggiore percentuale di semplificazioni fonologiche. Relativamente alla produzione gestuale e al rapporto tra produzione verbale e gestuale, sebbene l'ANOVA a 2 fattori con misura ripetuta (ModEspress:3 x Gruppo:2) evidenzia che, indipendentemente dal gruppo, le risposte espresse in modalità verbale sono signif. maggiori di quelle in modalità bimodale e gestuale ($F(2, 44) = 36.13, p < .001$), entrambi i gruppi mostrano un considerevole numero di gesti prodotti congiuntamente alle risposte verbali. Sia il numero totale (gr.DSL 218, $M = 18.2$; gr.LING 209, $M = 17.4$) che le tipologie di tali gesti appaiono simili tra i due gruppi, con frequenze signif. maggiori di gesti deittici, in particolare dell'indicare, rispetto ai gesti rappresentativi ($F(1, 22) = 10.42, p < .01$).

Discussione

Il fatto che durante la prova di denominazione la produzione gestuale spontanea, e soprattutto l'indicare, sia utilizzato in uguale misura dai bambini con DSL e dai bambini più piccoli appaiati per competenza linguistica suggerisce che il gesto svolge un importante ruolo di connessione tra l'oggetto percepito e la sua denominazione (Stefanini et al., 2008), o comunque di sostegno all'espressione verbale, che nei piccoli si sta ancora sviluppando e nei bambini con DSL risulta difficoltosa. Tuttavia, il fatto che i bambini con DSL non producano gesti rappresentativi significativamente più dei piccoli del gr.LING pone in dubbio l'ipotesi che possano usare i gesti per compensare i limiti del linguaggio verbale (ossia esprimere significati che non riuscirebbero a comunicare). Il confronto con i bambini del gr.CRONO aiuterà a far luce su questa questione.

Bibliografia

Bello A., Caselli M. C., Pettenati P., Stefanini S. (2010). PinG - Parole in Gioco. Una prova di comprensione e produzione lessicale per la prima infanzia. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.

Bishop, D. V. M., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioral marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 391-403.

Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.

Capone, N. C., & McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 173-186.

Caselli, M. C., Pasqualetti, P., & Stefanini S. (2007). Parole e Frasi nel "Primo Vocabolario del Bambino". Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario. Milano: Franco Angeli.

Cianchetti, C., & Sannio Fancello, G. (1997). Test di Valutazione del Linguaggio/TVL: livello prescolare. Trento: Erickson.

Evans, J. L., Alibali, M. W., & McNeil, N. M. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge: evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. *Language and Cognitive Processes*, 16, 309-331.

Hill, E. L., Bishop, D. V. M., & Nimmo-Smith, I. (1998). Representational gestures in developmental coordination disorder and specific language impairment: Error-types and the reliability of ratings. *Human Movement Sciences*, 17, 655-678.

Johnston, J. R., Miller, J., Curtiss, S., & Tallal, P. (1993). Conversations with children who are language impaired: Asking questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 973-978.

Stefanini, S., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2007). Spoken and gestural production in a naming task by young children with Down Syndrome. *Brain and Language*, 101, 208-221.

Stefanini, S., Recchia, M., & Caselli, M. C. (2008). The relationship between spontaneous gesture production and spoken lexical ability in children with Down syndrome in a naming task. *Gesture*, 8, 197-218.

4° COMUNICAZIONE ORALE
STUDIO COMPARATIVO SUI GESTI RAPPRESENTATIVI CO-VERBALI IN BAMBINI ITALIANI E GIAPPONESI
Paola Pettenati [°] , Elena Congestri, Kazuki Sekine [^] , Virginia Volterra*
° Dipartimento di Neuroscienze, Università di Parma, via Volturno 39/E *ISTC-CNR, via Nomentana, 56, Roma [^] Japan Society for the Promotion of Science, Tokyo, Japan
paola.pettenati@nemo.unipr.it
<p>Introduzione</p> <p>Studi osservativi di tipo cross culturale suggeriscono che tutti i bambini, indipendentemente dal loro input linguistico, usano gesti in accompagnamento alle parole durante le prime fasi di acquisizione del linguaggio. Ricerche condotte in Italia con bambini più grandi e con la stessa prova di denominazione lessicale (PinG – Parole in Gioco, Bello et al. 2010), hanno mostrato che: i) bambini tra i 2 e 7 anni di età, nonostante sia loro richiesto di denominare semplici foto di oggetti e/o azioni, ancora producono gesti indicativi e rappresentativi in accompagnamento alle risposte verbali (Stefanini, Bello, Caselli, Iverson & Volterra, 2009); ii) i gesti rappresentativi prodotti di fronte la stessa foto da bambini di età compresa tra i 2 e 3 anni, sono caratterizzati da interessanti somiglianze (Pettenati, Stefanini & Volterra 2010). Queste evidenze sono state interpretate a sostegno dell’ipotesi che l’uso dei gesti sia un fenomeno universale e che i gesti attivano una rappresentazione motoria che supporta la rappresentazione linguistica espressa dalla parola. Se l’ipotesi è corretta, ci possiamo aspettare che anche bambini appartenenti a culture diverse producano un comparabile uso di gesti, indipendentemente dalla frequenza e modalità d’uso della gestualità in ogni cultura. Pochi sono gli studi che si sono proposti di effettuare analisi comparative dello sviluppo gestuale in differenti culture (Blake, Vitale, Osborne, Olshansky, 2005). Il presente lavoro si propone di confrontare, in un setting sperimentale controllato, la produzione di gesti rappresentativi prodotti da due gruppi di bambini appartenenti a differenti contesti linguistici e culturali: quello Italiano, tradizionalmente descritto come ricco dal punto di vista gestuale (Kendon, 2004) e quello Giapponese, in cui è descritto un minor ricorso all’uso della gestualità (Aqui, 2004).</p> <p>Metodo.</p> <p>Due gruppi di 22 bambini, Italiani e Giapponesi (range di età: 25-37 mesi), appaiati per età e genere hanno svolto la stessa prova di denominazione lessicale (PinG). La prova è composta da 46 foto colorate divise in 2 set: un set di 24 foto rappresentanti oggetti/animali e un set di 22 foto rappresentanti azioni e avverbi/aggettivi. I dati sono stati raccolti in situazioni simili per i due gruppi con la medesima procedura. Tutte le sessioni sono state videoregistrate e trascritte. Le produzioni verbali e gestuali sono state analizzate secondo gli stessi criteri. In particolare, le risposte verbali sono state classificate come corrette, scorrette e non risposte. I gesti rappresentativi prodotti sono stati analizzati secondo la tecnica di rappresentazione usata (Kendon, 2004), il grado di somiglianza del gesto rispetto al referente espresso nella foto (livello di riproduzione), la relazione tra gesto e parola.</p> <p>Risultati.</p> <p>Le analisi effettuate sulle risposte verbali fornite dai due gruppi di bambini mostrano che: i bambini Italiani denominano correttamente un maggior numero di foto rispetto ai Giapponesi (ANOVA, F (1,</p>

42) = 13.82, $p < .01$); all'interno delle risposte considerate corrette, i Giapponesi producono una maggior percentuale di onomatopée rispetto agli Italiani (4% versus 1,5%). Le analisi condotte sui gesti rappresentativi prodotti mostrano che Italiani e Giapponesi producono un numero simile di gesti (156 vs. 171) ed, in entrambi i campioni, le foto rappresentanti azioni elicitano più gesti di quelle rappresentanti oggetti/animali (Jap: $t(21) = 4,45$, $p < .01$; Ita: $t(21) = 2,78$; $p < .01$). Per quanto riguarda la tecnica di rappresentazione usata, in entrambi i gruppi la maggior parte dei gesti sono action gestures, i size-shape gestures sono poco frequenti (Jap: $\chi^2(1) = 98.22$; $p < .001$; Ita: $\chi^2(1) = 34.41$; $p < .001$). Inoltre, i Giapponesi producono meno size-shape gestures degli Italiani ($\chi^2(1) = 7.79$; $p < .01$). Rispetto al livello di riproduzione, si osserva che i Giapponesi producono più gesti che riproducono in modo completo il target rappresentato nella foto rispetto agli Italiani ($\chi^2(1) = 15.89$; $p < .001$). Rispetto alla relazione gesto-parola, il numero di produzioni bimodali (gesto + parola) è alta in entrambi i gruppi (Jap: 95%; Ita: 69%), ma gli Italiani producono più gesti senza accompagnamento vocale (unimodali) dei giapponesi (ANOVA, $F(1,42) = 8,563$, $p < .01$). In entrambi i gruppi, la maggior parte delle produzioni bimodali è caratterizzata da gesti temporalmente coordinati alle parole (Jap: 82%; Ita: 77%).

Discussione.

PinG offre un setting adatto per comparare la produzione verbale e gestuale di bambini appartenenti a differenti lingue e culture. Le somiglianze e differenze individuate tra i due gruppi sostengono l'ipotesi che la rappresentazione motoria attivata dal gesto potrebbe essere necessaria per supportare la rappresentazione linguistica delle parole, indipendentemente dal contesto culturale in cui i bambini crescono; la cultura, già dalle prime fasi di sviluppo, sembra influenzare la modalità con cui i gesti sono prodotti.

Bibliografia

- Aqui, H. (2004). *70 Japanese gestures: No language communication*. Berkeley: Stone Bridge Press. (Translated by Aileen Chang).
- Bello, A. Caselli, M.C., Pettenati, P., Stefanini, S. (2010). *Parole in gioco: una prova di comprensione e produzione lessicale*. Firenze: Giunti, Organizzazioni speciali.
- Blake, J., Vitale, G., Osborne, P., Olshansky E. (2005). A cross-cultural comparison of communicative gestures in human infants during the transition to language. *Gesture*, 5, 201–217.
- Stefanini S., Bello A., Caselli M. C., Iverson J., Volterra V. (2009). Spoken and gestural lexicon in a naming task: Developmental data. *Language and Cognitive Processes* 24 (2), 168–89.
- Pettenati, P., Stefanini, S., Volterra, V. (2010). Motoric characteristics of representational gestures produced by young children in a naming task. *Journal of Child Language*, 37 (4), 887-911.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LA SOCIAL COGNITION NELL'AUTISMO: DIAGNOSI E INTERVENTI NELLA PRIMA E SECONDA INFANZIA
<p>Proponenti:</p> <p>Daniela Bulgarelli* e Eleonora Farina**</p>
<p>*Dipartimento di Psicologia, Via Verdi, 10 – 10124 Torino</p> <p>**Università degli Studi di Milano Bicocca, Piazza Ateneo Nuovo, 1 – 20126 Milano</p>
<p>daniela.bulgarelli@unito.it; eleonora.farina1@unimib.it</p>
<p>Discussant:</p> <p>Maurizio Arduino</p>
<p>Centro Autismo e Sindrome di Asperger, ASL CN1, Mondovì</p>
<p>arduino81@hotmail.com</p>
<p>Le capacità di integrarsi nel proprio ambiente socio-culturale, di sviluppare relazioni soddisfacenti e quindi di sostenere il benessere personale, sono strettamente legate alle abilità di lettura e interpretazione del contesto sociale. Gli studi sulla social cognition si focalizzano proprio sui processi di costruzione di senso, sul modo in cui le persone cercano di interpretare sé stesse e gli altri, i loro pensieri, le intenzioni e gli stati emotivi. La letteratura recente in quest'ambito enfatizza l'intreccio tra i processi affettivi, cognitivi e neurali come base per tale costruzione di significato (Fiske e Taylor, 2008). E' interessante indagare tali aspetti fondamentali dello sviluppo soprattutto in soggetti con pattern evolutivi atipici, come nel caso dei disturbi dello spettro autistico, caratterizzati da compromissione nell'interazione sociale a livello cognitivo e affettivo (Kanner, 1943; Frith, 2003). Il simposio dunque presenta contributi di ricerca sullo sviluppo della social cognition in soggetti con autismo, con il duplice obiettivo di approfondire i rapporti tra gli aspetti cognitivi, emotivi e sociali coinvolti nei processi di lettura ed interpretazione del contesto, e di proporre alcuni strumenti di identificazione precoce, valutazione e intervento innovativi nell'area dei disturbi dello spettro autistico. I diversi contributi sono focalizzati sull'individuazione, sia di strumenti di screening precoce (Salomone), sia di modalità di valutazione delle competenze di social cognition, con particolare riferimento agli aspetti socio-affettivi e comunicativi (Farina, Brambilla e Albanese; Bulgarelli; Narzisi e Muratori), nonché di approcci per il trattamento dell'autismo, volti a promuovere le competenze di social cognition (Farina, Brambilla e Albanese; Rossini e Cattelan). I contributi proposti offrono importanti spunti di approfondimento sulle abilità di social cognition nell'autismo, all'interno di un quadro evolutivo della sindrome, dalla diagnosi alla valutazione, fino alle possibilità di intervento.</p>
<p>Bibliografia</p> <p>Fiske, S.T., & Taylor, S.E. (2008). <i>Social Cognition: From Brains to Culture</i>. McGraw-Hill.</p> <p>Frith, U. (2003). <i>Autism. Explaining the Enigma</i>. Blackwell, Oxford-Cambridge</p> <p>Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. <i>Nervous Child</i>, 2, 217-250.</p>

1° COMUNICAZIONE ORALE
FALSI POSITIVI AD UNO SCREENING PER L'AUTISMO CON LA M-CHAT IN UN CAMPIONE ITALIANO
Erica Salomone
Dipartimento di Psicologia, Università di Torino
erica.salomone@unito.it
<p>Introduzione: La social cognition comprende un insieme di competenze necessarie all'individuo per comprendere se stessi e gli altri, rispetto a intenzioni, desideri, pensieri. Nell'autismo la social cognition è fortemente inficiata, e già in età precoce è possibile individuare deficit nei precursori di questa competenza, come per esempio nell'attenzione congiunta, nell'orientamento verso uno stimolo sociale (come la risposta all'essere chiamati per nome), nel social referencing (MacDonald et al., 2006; Mundy & Markus, 1997; Turner, Stone, Pozdol, & Coonrod, 2006; Wetherby et al., 2004). Per questa ragione lo screening per l'autismo in età precoce comprende la valutazione di questi comportamenti e capacità, considerandone tuttavia con cautela gli esiti a causa della quota di falsi positivi, quota che è più alta per le fasce d'età più basse (Pandey et al., 2008) e può generare preoccupazioni non necessarie nei genitori (Williams & Brayne, 2006). Studi sulle caratteristiche dei falsi positivi ad uno screening per l'autismo hanno mostrato tuttavia che questi soggetti non presentano uno sviluppo pienamente tipico (Dietz et al., 2006; Pandey et al., 2008).</p> <p>La presente ricerca ha pertanto l'obiettivo di studiare i falsi positivi nel primo screening per l'autismo su un campione italiano. Lo studio ha analizzato le associazioni tra le caratteristiche dei soggetti alla nascita, a 12 e a 18 mesi e la probabilità di risultare falso positivo, confrontando il gruppo dei falsi positivi con il gruppo dei veri negativi.</p> <p>Metodo: Lo studio è stato condotto nel territorio della città di Massa, su un campione preliminare di 165 soggetti esaminati nel corso delle periodiche visite pediatriche (bilancio di salute del 12° e 18° mese). Sono stati raccolti dati relativi alle caratteristiche socio demografiche dei genitori e alle caratteristiche alla nascita del bambino (peso e ordine di nascita). Durante la visita del 12° mese sono stati somministrati il questionario FYI (First Year Inventory, Reznick, Baranek, Reavis, Watson, & Crais, 2007) e un compito di risposta al nome; nella visita pediatrica del 18° mese a tutti i partecipanti sono stati successivamente somministrati il questionario M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Robins, Fein, Barton, & Green, 2001; trad. it. Salomone, Capello, & Ortega, 2009; Salomone, Narzisi, Muratori, & Ortega, 2009) e un compito di attenzione congiunta. I soggetti che superavano la M-CHAT sono stati considerati veri negativi. Ai soggetti che fallivano la M-CHAT sono state somministrate l'Intervista di Follow-Up alla M-CHAT e le Scale Socializzazione e Comunicazione delle Scale Vineland II. I soggetti che superavano l'Intervista di Follow-Up sono stati considerati falsi positivi. Le associazioni sono state testate con un modello di regressione logistica multipla.</p> <p>Risultati: Tra le caratteristiche alla nascita, il basso peso aumenta significativamente la probabilità di essere falso positivo (OR= 1.52; IC 97%: 1.13 -2.04) mentre essere primogenito diminuisce questa probabilità (OR= 0.34; IC 97%: 0.26-0.44). Tra le caratteristiche a 12 mesi, alti punteggi di rischio alle scale del FYI Coinvolgimento Sociale Affettivo e Comportamenti Ripetitivi sono risultati associati ad un aumento del rischio di essere falso positivo (rispettivamente OR = 1.36; IC 97%: 1.31-1.41 e OR = 1.14; IC 97%: 1.12-1.16). Inoltre, la probabilità di essere falso positivo è risultata più che triplicata per i soggetti che fallivano il compito di Risposta al Nome a 12 mesi (OR = 4.95; IC 97%: 3.70-6.61). Il</p>

confronto dei punteggi alle Scale Vineland (Comunicazione e Socializzazione) dei soggetti falsi positivi non ha mostrato differenze con lo sviluppo tipico a 18 mesi per la maggioranza dei soggetti.

Discussione: Il presente studio ha mostrato che un basso peso alla nascita, avere fratelli maggiori e un profilo di competenza sociale e comunicativa caratterizzato da minore iniziativa e reattività a 12 mesi sembrano aumentare le probabilità che a 18 mesi un bambino necessiti di un secondo livello di screening (Follow-Up) per escludere il rischio di autismo. Lo studio conferma le evidenze della letteratura circa un aumentato rischio alla M-CHAT in soggetti prematuri con basso peso alla nascita (Kuban et al., 2009; Limperopoulos et al., 2008) e allo svantaggio relativo dei figli cadetti rispetto ai primi nati anche in altri ambiti evolutivi (Kristensen & Bjerkedal, 2007; Lawson & Mace, 2008). Lo studio ha mostrato inoltre un profilo di scarsa reattività sociale e comunicativa a 12 mesi che conferma la letteratura sui pattern di comportamento anomali nei falsi positivi agli strumenti di screening per l'autismo (Ventola et al. 2007) e la variabilità del comportamento di risposta al nome anche nello sviluppo tipico (Nadig et al. 2007). In conclusione, la presente ricerca ha evidenziato un profilo evolutivo specifico dei soggetti per i quali uno screening di primo livello evidenzia erroneamente un rischio di autismo. Studi futuri dovranno studiare le associazioni su un campione più ampio e verificare quali caratteristiche distinguano i falsi positivi non solo dai soggetti veri negativi, ma anche dai veri positivi (diagnosticati con autismo).

Bibliografia

- Dietz, C., Swinkels, S., van Daalen, E., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for Autistic Spectrum Disorder in Children Aged 14-15 Months. II: Population Screening with the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT). Design and General Findings. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 36(6), 713-722.
- Kristensen, P., & Bjerkedal, T. (2007). Explaining the Relation Between Birth Order and Intelligence. *Science*, 316(5832), 1717.
- Kuban, K. C., O'Shea, T., Allred, E. N., Tager-Flusberg, H., Goldstein, D. J., & Leviton, A. (2009). Positive screening on the modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) in extremely low gestational age newborns. *The Journal of Pediatrics*, 154(4), 535-540.
- Lawson, D. W., & Mace, R. (2008). Sibling configuration and childhood growth in contemporary British families. *International Journal of Epidemiology*, 37(6), 1408-1421.
- Limperopoulos, C., Bassan, H., Sullivan, N. R., Soul, J. S., Robertson Jr, R. L., Moore, M., et al. (2008). Positive Screening for Autism in Ex-preterm Infants: Prevalence and Risk Factors. *Pediatrics*, 121(4), 758-765.
- MacDonald, R., Anderson, J., Dube, W. V., Geckeler, A., Green, G., Holcomb, W., et al. (2006). Behavioral assessment of joint attention: A methodological report. *Research in Developmental Disabilities*, 27(2), 138-150.
- Mundy, P., & Markus, J. (1997). On the nature of communication and language impairment in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3(4), 343-349.
- Nadig, A. S., Ozonoff, S., Young, G. S., Rozga, A., Sigman, M., & Rogers, S. J. (2007). A Prospective Study of Response to Name in Infants at Risk for Autism. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 161(4), 378-383.
- Pandey, J., Verbalis, A., Robins, D. L., Boorstein, H., Klin, A., Babitz, T., et al. (2008). Screening for autism in older and younger toddlers with the modified checklist for autism in toddlers. *Autism*, 12(5),

513-535.

Reznick, J., Baranek, G., Reavis, S., Watson, L., & Crais, E. (2007). A Parent-Report Instrument for Identifying One-Year-Olds at Risk for an Eventual Diagnosis of Autism: The First Year Inventory. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37(9), 1691-1710.

Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 31(2), 131.

Salomone, E., Capello, F., & Ortega, E. (2009). Traduzione italiana dell'Intervista di Follow-Up M-CHAT. from http://www2.gsu.edu/~psydlr/DianaLRobins/Official_M-CHAT_Website.html

Salomone, E., Narzisi, A., Muratori, F., & Ortega, E. (2009). Traduzione italiana della Checklist M-CHAT from http://www2.gsu.edu/~psydlr/DianaLRobins/Official_M-CHAT_Website.html

Sparrow, S. S. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Survey Forms Manual*.

Ventola, P., Kleinman, J., Pandey, J., Wilson, L., Esser, E., Boorstein, H., et al. (2007). Differentiating between Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Children Who Failed a Screening Instrument for ASD. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37(3), 425-436.

Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-493.

Williams, J., & Brayne, C. (2006). Screening for autism spectrum disorders. *Autism*, pp. 11-35 vol. 10:.

2° COMUNICAZIONE ORALE
SAS (SVILUPPO ABILITÀ SOCIALI): UN METODO DI TERAPIA OCCUPAZIONALE PER LA RIABILITAZIONE DELLA COGNIZIONE SOCIALE IN BAMBINI AFFETTI DA DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO
Emmanuelle Rossini e Corinne Cattelan
*Dipartimento Sanità Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Manno, Svizzera. **Il Trampolino, centro per l'infanzia, Giubiasco, Svizzera
emmanuelle.drecq@supsi.ch
<p>Introduzione: Il SAS (Sviluppo Abilità Sociali) è un metodo innovativo sviluppato dalla signora Rossini, terapeuta occupazionale, insegnante e ricercatrice, che da anni lavora con i bambini affetti da autismo in Svizzera. L'approccio si basa sulle ultime conoscenze nell'ambito dello sviluppo normativo della cognizione sociale, rispetto alla comprensione delle emozioni (Pons e Harris, 2000; Albanese e Molina, 2008) e alla Teoria delle Mente. Il metodo si appoggia inoltre sulla teoria della simulazione incarnata (Gallese, 2006), traducendola secondo la visione della terapia occupazionale. Il metodo si appoggia inoltre su alcuni principi basilari: una visione sistematica dello sviluppo normativo, la visione olistica del piccolo paziente, la creazione di una distanza emotiva e di un luogo del possibile, e la stretta collaborazione con la famiglia e la scuola.</p> <p>Il SAS ha come scopo principale quello di aiutare i bambini autistici a sviluppare, tramite un insegnamento strutturato guidato da 2 marionette, le basi necessarie al giusto sviluppo delle competenze di cognizione sociale. Le 3 tappe della simulazione incarnata (imitazione, empatia e mentalismo) sono state adattate alle esigenze ed alla particolarità dello sviluppo emotivo del bambino con autismo.</p> <p>Obiettivo: Presentiamo qui il primo studio empirico relativo all'efficacia del metodo SAS.</p> <p>Metodo: Una prima osservazione empirica del metodo ha coinvolto, nell'arco di 7 anni, 19 bambini di età compresa tra i 30 ed i 65 mesi all'inizio dello studio. Essi hanno seguito la metodologia SAS al ritmo di una seduta settimanale per un periodo massimo di 20 mesi.</p> <p>Tutti i bambini presentavano all'inizio dello studio importanti problemi comportamentali che non consentivano un'integrazione efficiente in un gruppo normativo. Per permettere un'osservazione qualitativa, abbiamo definito tre livelli di comportamento (grave, in via di acquisizione, acquisito) per i tre ambiti di sviluppo seguenti: il linguaggio, il comportamento sociale e l'integrazione nei gruppi normativi. Per un'analisi più mirata dei risultati, abbiamo divisi i bambini seguiti con il metodo SAS in 3 gruppi, a seconda della gravità del quadro clinico e del livello linguistico prima di iniziare il trattamento: 9 bambini sono privi di linguaggio, 3 presentano un linguaggio prevalentemente ecolalico e 7 hanno un linguaggio letterale.</p> <p>Risultati: In tutti i quadri clinici, i bambini hanno avuto un'evoluzione positiva negli ambiti del comportamento sociale, permettendo alla maggior parte di loro un'integrazione in contesti scolastici normativi, a tempo parziale o totale, con o senza accompagnamento. Si è potuto anche osservare uno sviluppo positivo del linguaggio nella gran parte dei bambini, anche se con una frequenza minore per i bambini senza linguaggio all'inizio del trattamento. Nei 7 bambini maggiormente competenti, il comportamento sociale è stato pari ai coetanei a sviluppo normo-tipico per 6 di loro mentre il linguaggio ha raggiunto il livello atteso per l'età cronologica per 5 di loro. Invece per i 9 bambini maggiormente deficitari, l'evoluzione ha permesso a 6 di loro di raggiungere il livello dei coetanei nel</p>

comportamento sociale, ed a 3 di loro per quanto riguarda l'aspetto linguistico.

Discussione e sviluppi futuri: Questi incoraggianti risultati indicano un'effettiva efficacia del metodo SAS. In marzo 2011 è partito un progetto di ricerca finalizzato a dimostrare scientificamente l'efficacia del SAS, finanziato dal FNS (Fondo Nazionale Svizzero) della ricerca svizzera, sotto la supervisione della prof. Thommen (École d'Étude Sociales et Pédagogiques di Losanna) e della signora Rossini. Diversi partner svizzeri e italiani sono coinvolti nel progetto: l'Ente Ospedaliero Cantonale con il servizio di Neuropediatria di Bellinzona (Dott. G.P. Ramelli), il Dipartimento della Sanità e della Socialità del cantone Ticino, la Fondazione Autismo Ricerca e Sviluppo (ARES) di Giubiasco, L'associazione La Nostra Famiglia di Como e il Dipartimento di Psicologia di Torino. Venti bambini autistici seguiti con la metodologia SAS verranno messi a confronto con 20 altri bambini autistici e con 20 bambini a sviluppo normo-tipico nell'arco di un anno. I risultati verranno analizzati alla luce dei seguenti test standardizzati: il TEC (Albanese e Molina, 2008), il TomStoryBook (Blijd-Hoogewys, et al. 2008), la Leiter-R (Roid, e Miller, 1997) e l'APL Medea (Lorusso, 2009). Ci aspettiamo che i bambini del gruppo sperimentale raggiungeranno i valori dei bambini normo-tipici del gruppo controllo nelle abilità di comprensione della cognizione sociale, ottenendo risultati migliori rispetto al gruppo controllo di bambini autistici che non avrà seguito la metodologia SAS.

Bibliografia

Albanese, O., & Molina, P. (2008). Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC). Milano: Unicopli.

Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring Theory of Mind in children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.

Gallese, V. (2006). La molteplicità condivisa: dai neuroni specchio all'intersoggettività. In S. Mistura (Ed.), *Autismo. L'umanità nascosta* (pp. 207-270). Torino: Piccola biblioteca Einaudi.

Lorusso, M. L. (2009). *APL-Medea – Abilità pragmatiche nel Linguaggio*. Firenze: Giunti O.S.

Pons, F., & Harris, P.L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford: Oxford University Press.

Roid, G. H., & Miller, L. J. (1997). *Leiter international performance scale-revised: Examiners manual*, Wood Dale: Stoelting.

3° COMUNICAZIONE ORALE
LA COMPRENSIONE SOCIALE NEI BAMBINI CON DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO: PRAGMATICA ED EMOZIONI
Eleonora Farina, Paola Brambilla e Ottavia Albanese
Università degli Studi di Milano Bicocca, Piazza Ateneo Nuovo, 1 – 20126 Milano
Eleonora.farina1@unimib.it
<p>Introduzione: In letteratura i soggetti con autismo ad alto funzionamento (HFA) e sindrome di Asperger (AS) presentano quadri diagnostici molto simili, caratterizzati da anomalie del discorso e del linguaggio legate principalmente a scarse abilità pragmatiche e presenza di un linguaggio semantico-pragmatico deficitario, suggerendo una dissociazione tra aspetti lessicali, fonologici e sintattici del linguaggio, pressoché intatti, e difficoltà negli aspetti di comprensione, giudizio e affettività e nell'uso del linguaggio per comunicare (Rapin & Allen, 1988).</p> <p>Le buone capacità cognitive (e in particolare le abilità verbali) dei soggetti HFA e AS, sembrano sostenere abilità di ToM, almeno in situazioni strutturate e mediate verbalmente (Bowler, 1992; Dahlgren & Trillingsgaard, 1996). Tuttavia, questi soggetti mostrano comunque scarse capacità di adattamento sociale rispetto a ciò che ci si potrebbe aspettare in base al loro potenziale cognitivo (Klin et al., 2007). Resta così centrale il compito di provare a chiarire quali possano essere i fattori necessari per la comprensione sociale spontanea e intuitiva in individui con HFA e AS, cognitivamente abili e potenzialmente in grado di avere successo nel mondo sociale. Lo studio congiunto delle competenze comunicative pragmatiche e della capacità di comprendere gli stati emotivi, può contribuire a far luce su questi processi di comprensione sociale carenti. Recenti studi nello sviluppo tipico hanno individuato in alcune abilità relative alla pragmatica della comunicazione dei predittori importanti della capacità di comprendere le emozioni (Farina, Albanese e Pons, 2007; Cheung, 2006). Ipotizziamo che la stessa relazione significativa tra pragmatica e comprensione delle emozioni emerga anche in soggetti con HFA e AS, pur con prestazioni significativamente inferiori rispetto ai pari età con sviluppo tipico. Inoltre, data l'implicazione delle competenze pragmatiche nella comprensione delle emozioni nello sviluppo tipico, ipotizziamo che un training sulla pragmatica possa favorire anche un miglioramento nella comprensione delle emozioni.</p> <p>Metodo:</p> <p>Partecipanti 8 soggetti con disturbi dello spettro autistico: 4 con HFA e 4 con AS tra i 5 e gli 8 anni (età media: 6.67)</p> <p>Materiali e procedura Il disegno di ricerca prevede una fase di pre-test, un training ed un post-test. In una fase preliminare, sono state somministrate le Prove CPM di Raven (Progressive Matrici Colore, 1984) allo scopo di includere soggetti con buone abilità cognitive non verbali. La comprensione delle emozioni è stata valutata utilizzando il T.E.C.: Test di Comprensione delle Emozioni (Pons ed Harris, 2000, versione italiana O. Albanese P. Molina, 2008), che valuta 9 diverse componenti della comprensione delle emozioni: riconoscimento facciale; cause esterne; desideri; credenze; ricordi; regolazione; occultamento; emozioni miste; ruolo della morale. Per quanto riguarda le competenze pragmatiche, è stato somministrato A.P.L.-Medea Abilità Pragmatiche nel Linguaggio (Lorusso, 2009). Lo strumento si compone di 5 subtest su: metafore; inferenze; struttura dialogica; espressioni idiomatiche; teoria della mente.</p>

Il training sulla pragmatica è stato effettuato utilizzando materiale semplificato tratto dal percorso “Parliamone” (Santoro, Mazzotta, Lorusso, 2009), rivolto al sostegno delle stesse cinque aree indagate con il test APL. Si è svolto a piccoli gruppi (2 gruppi da 4 in base alla diagnosi): un incontro alla settimana (della durata di circa due ore) per 5 settimane.

Al termine degli incontri sono stati ri-somministrati TEC e APL.

Risultati e discussione: I punteggi di comprensione delle emozioni dei bambini HFA/Asperger sono in generale molto al di sotto della media rispetto ai pari età con sviluppo tipico (campione normativo TEC), mentre i punteggi relativi alle abilità pragmatiche sono generalmente nella media o al di sopra della media dei pari età con sviluppo tipico (campione normativo APL). Non si riscontrano effetti significativi dell'età. La capacità di comprendere le emozioni e le abilità pragmatiche (come punteggio globale) sono fra loro positivamente correlate (Spearman's Rho = .821; $p < .05$), confermando la nostra ipotesi. Emerge una differenza significativa legata al tipo di diagnosi, soprattutto in riferimento alle abilità pragmatiche (Sig. Monte Carlo $<.026$), a favore dei soggetti con diagnosi di Asperger rispetto agli HFA, anche se in letteratura diversi studi tendono sempre più ad assimilare le due condizioni (Wing, 2001). Considerando che alcune delle possibili fonti di errore sono state controllate (diagnosi effettuate nello stesso istituto; buone livelli di QI verbale e QI di performance), questo punto merita di essere ulteriormente indagato. Il training ha visto la partecipazione effettiva di tutti i bambini coinvolti, ai quali sono stati ri-somministrati i test la settimana successiva all'ultimo incontro. Le analisi sul post-test sono attualmente in fase di svolgimento.

Bibliografia

Albanese, O., & Molina, P. (a cura di) (2008). Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La versione italiana del Test of Emotion Comprehension (TEC), Milano: Unicopli.

Bowler, D. M. (1992). “Theory of mind” in Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877–893.

Cheung, H. (2006). False belief and language comprehension in Cantonese-speaking children. *Journal of Experimental Child Psychology* 95, 79–98.

Dahlgren, S. O., & Trillingsgaard, A. (1996). Theory of mind in nonretarded children with autism and Asperger's Syndrome. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 759–763.

Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making inferences and comprehension of emotions in children of 5-7 years of age. *Psychology of Language and Communication*, 11, 3-19.

Klin, A., Saulnier, C., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 788–793.

Lorusso, M. L. (2009). APL-Medea – Abilità pragmatiche nel Linguaggio. Firenze: Giunti O.S.

Rapin, I., & Allen, D. A. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. In F. Plum (Ed.), *Language, communication, and the brain*, pp. 57-75. New York: Raven Press.

Raven, J.C. (1984). *Progressive Matrici Colore*. Firenze: Giunti O.S.

Santoro, I., Mazzotta, T., & Lorusso, M.L. (2009). *Parliamone!!!* Firenze: Giunti O.S.

Wing L. (2001). *The autistic spectrum: A parent's guide to understanding and helping your child*. Berkeley, California: Ulysses Press.

4° COMUNICAZIONE ORALE
VALIDITÀ DISCRIMINANTE DEL TOM STORYBOOKS E DEL TEC IN UN CAMPIONE DI BAMBINI ITALIANI CON DPS
Daniela Bulgarelli
Dipartimento di Psicologia, Università di Torino
daniela.bulgarelli@unito.it
<p>Introduzione:</p> <p>I deficit nella Teoria della Mente (ToM) e nella comprensione delle emozioni influiscono sulla qualità della comunicazione sociale nei bambini con Disturbi Persavisi dello Sviluppo (DPS).</p> <p>Diversi studi hanno cercato di spiegare le ragioni di queste difficoltà. Un primo filone di ricerca si è focalizzato sulla componente neurobiologica, ipotizzando che alterazioni (sia tipo strutturale-anatomico, sia di tipo funzionale) di alcune regioni del cervello possano spiegare tali deficit. In particolare l'amigdala sembra essere coinvolta sia per il processamento degli stati mentali (Stone, et al., 1999), sia per l'analisi delle espressioni emotive (Critchley et. al. 2000). Un secondo filone si è concentrato sui processi cognitivi implicati in queste funzioni mentali: le difficoltà nella comprensione delle emozioni nei soggetti con DPS sarebbero spiegabili con le difficoltà più generali nel processamento dei volti (Tantam, et al., 1989), mentre il deficit della ToM è stato posto in relazione con l'assenza o scarsità di alcuni comportamenti sociali che sono considerati nello sviluppo tipico precursori della ToM (attenzione congiunta, nel gesto di indicare, e nel gioco simbolico). Un'ultima area di studi ha cercato di spiegare queste difficoltà mettendo a confronto comprensione delle emozioni e ToM, evidenziando che nei soggetti con DPS la comprensione delle emozioni di base è intatta, poiché non richiede metarappresentazione, mentre è peggiore la comprensione delle emozioni complesse, proprio perché richiede l'attivazione di abilità mentalistiche (per es., Adolphs, et al., 2001), che sono di per sé deficitarie.</p> <p>La relazione tra comprensione delle emozioni e ToM è quindi molto complessa e non tutti i risultati di ricerca sono stati confermati da studi successivi, anche per le disomogeneità nel tipo di compito proposto, nell'età e nel modo in cui sono stati selezionati i soggetti. Risulta perciò di particolare interesse lo studio della relazione tra queste due competenze, e a questo proposito si rende particolarmente necessaria la validazione di test e prove per la valutazione: infatti, solo una valutazione accurata di questi aspetti permette di differenziare i bambini con disturbi dello spettro autistico (DPS) dai bambini con altre problematiche o con sviluppo tipico, anche al fine di progettare adeguati interventi riabilitativi di tipo psico-educativo.</p> <p>Due test, attualmente validati sui bambini italiani a sviluppo tipico, valutano queste competenze: il ToM Storybooks (Blijd-Hoogewys, et al., 2008; Molina e Bulgarelli, in press) e il TEC (Test of Emotion Comprehension: Pons e Harris, 2000; Albanese e Molina, 2008). La loro correlazione nei bambini a sviluppo tipico è risultata molto buona (N=284; $r=.75$, $p<.001$), anche controllando per l'età ($r=.43$, $p<.001$).</p> <p>Obiettivo: Il nostro studio si propone di verificare la validità discriminante di questi due strumenti in bambini con DPS, e la loro correlazione in questo tipo di soggetti.</p> <p>Metodo: Il campione include ad oggi 21 bambini reperiti sul territorio piemontese, diagnosticati con DPS secondo l'ICD-10. I bambini hanno svolto il ToM Storybooks, il TEC, la Leiter-R per la</p>

valutazione del livello cognitivo non verbale e il PPVT-R per la competenza linguistica. Nove bambini (tutti maschi; e.c. media=114 mesi) hanno già completato l'iter, mentre 12 di essi (8 maschi e 4 femmine; e.c. media=103 mesi) lo hanno completato nel mese di aprile 2011.

Risultati: L'analisi dei dati, svolta sui primi nove soggetti che hanno completato lo studio, indica che i bambini hanno un ritardo linguistico, mentre il QI non verbale è generalmente buono. Le prestazioni al TEC e al ToM Storybooks sono generalmente inferiori al 25° percentile. La correlazione tra i due test è molto buona ($r=.69$, $p<.05$), e migliora considerevolmente tenendo sotto controllo l'età dei soggetti ($r=.81$, $p<.05$), il loro livello cognitivo ($r=.81$, $p<.05$) e la competenza verbale ($r=.73$, $p<.05$). Dall'analisi dei protocolli dei singoli bambini emergono anche forti differenze individuali nelle prestazioni ai diversi test, mettendo in luce profili di tipo diverso (ad esempio, deficit specifici nella social cognition ma accompagnati o meno da deficit nella competenza linguistica, ecc.).

Discussione: I nostri dati supportano la validità discriminante di ToM Storybooks e TEC nei soggetti con DPS, e confermano la relazione tra essi e tra le competenze di social cognition che essi valutano. Infine, l'uso congiunto di test relativi al livello cognitivo e linguistico con test specificamente pensati per la valutazione della social cognition, come il ToM Storybooks e il TEC, può essere una risorsa importante a livello applicativo, perchè permette una diagnosi più precisa del bambino con DPS e una migliore taratura dell'intervento riabilitativo a lui indirizzato.

Bibliografia

Adolphs, R., Sears, L., & Piven, J. (2001). Abnormal processing of social information from faces in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13, 232-240.

Albanese, O., & Molina, P. (2008). Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC). Milano: Unicopli.

Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring Theory of Mind in children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.

Critchley, H. D., Daly, E. M., Bullmore, E. T., Williams, S. C. R., Van Amelsvoort, T., Robertson, D. M., et al. (2000). The functional neuroanatomy of social behavior, *Brain*, 123, 2203-2212.

Molina, P., & Bulgarelli, D. (in press). La standardizzazione italiana del ToM Storybooks. Dati preliminari. *Giornale Italiano di Psicologia*.

Pons, F., & Harris, P.L. (2000). TEC (Test of Emotion Comprehension). Oxford: Oxford University Press.

Stone, V., Baron-Cohen, S., & Knight, K. (1999). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656.

Tantam, D., Monaghan, L., Nicholson, H., & Stirling, J. (1989). Autistic children's ability to interpret faces. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 623-630.

5° COMUNICAZIONE ORALE
I SOGGETTI CON AUTISMO POSSONO RICONOSCERE LE EMOZIONI? UN CONTRIBUTO DI RICERCA ATTRAVERSO LA BATTERIA NEUROPSICOLOGICA NEPSY-II
Antonio Narzisi e Filippo Muratori
IRCSS Stella Maris, Università di Pisa
antonio.narzisi@inpe.unipi.it
<p>Introduzione: La NEPSY-II (Korkman et coll. 2007) è una delle più complete batterie per valutare lo sviluppo neuropsicologico nei bambini di età prescolare e scolare. Essa è divisa in sei domini: Attenzione e Funzionamento Esecutivo; Linguaggio; Memoria ed Apprendimento; Percezione Sociale; Funzioni Sensomotorie; e Processazione Visuspaziale. Scopo: Esplorare il profilo neuropsicologico di bambini con diagnosi di autismo.</p> <p>Metodo: Sono stati valutati 22 soggetti (età media = 9.56 anni) con autismo attraverso la somministrazione di tutti i test della versione italiana della NEPSY-II. I criteri d'inclusione sono stati: 1) diagnosi clinica (DSM-IV-TR) di Autismo o DPS-NAS confermata con ADOS e ADI; 2) Q.I. Totale (scale Wechsler) ≥ 80; e 3) assenza di disfunzioni neurologiche. Un campione di controllo di 44 soggetti di pari età cronologica è stato selezionato in modo casuale dal campione normativo italiano (Urgesi, Campanella, Fabbro, in press) per effettuare un confronto dei profili neuropsicologici. Le analisi statistiche sono state condotte usando il t-Test ($p < .001$).</p> <p>Risultati: Le analisi statistiche mostrano differenze significative nei vari domini della NEPSY. Il risultato che discuteremo in questo contributo è quello del dominio Percezione Sociale. Questo dominio contempla una prova di 'Riconoscimento di Emozioni' e due prove di Teoria della Mente.</p> <p>Nella prova 'Riconoscimento di Emozioni', i soggetti con autismo non mostrano differenze significative rispetto al gruppo normativo. Per quanto riguarda le prove di 'Teoria della Mente' (ToM), i soggetti con autismo falliscono, rispetto al gruppo controllo ($p < .001$), le prove nei compiti verbali mentre mostrano prestazioni sovrapponibili al gruppo di controllo nelle prove che includono il riconoscimento dello stato emotivo attraverso la lettura della situazione contestuale.</p> <p>Discussione: Le cadute prestazionali nelle prove di Teoria della Mente si rilevano soltanto nei compiti verbali. Nelle prove che utilizzano il contesto, per inferire lo stato emotivo negli altri, il gruppo con autismo raggiunge punteggi non statisticamente significativi rispetto a quelli del gruppo controllo. L'ipotesi di un isomorfismo interpersonale alla base del riconoscimento emotivo e dello stato mentale dell'altro anche nei soggetti con autismo sarà oggetto di discussione.</p>
<p>Bibliografia</p> <p>Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S.L. (2007a). NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.</p> <p>Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S.L. (2007b). NEPSY II. Clinical and interpretative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.</p> <p>Luria, A.R. (1973). The working brain: An Introduction to neuropsychology (B. Haigh, Trans.). London: Penguin.</p>

Sessione tematica B

“Tra cognizione ed emozione”

PG.600

Differenze individuali nella scelta delle strategie di coping in età evolutiva di S. D'Amico, A. Marano, M. A. Geraci

PG.603

L'incidenza della competenza emotiva sulla capacità di sintesi immaginativa nei bambini di M. E. De Caroli e E. Sagone

PG.605

La cognizione sociale nel disturbo da deficit di attenzione e iperattività di R. Guerini, C. Paloscia, L. Surian e A. Pasini

PG.608

La narrazione traumatica infantile nei casi di abuso sessuale: influenza di età e disturbo post-traumatico da stress di R. Procaccia e S. Miragoli

PG.611

Pensiero divergente e competenza emotiva tra i 6 e gli 11 anni di E. Sagone e M. E. De Caroli

PG.613

La Leiter-R nei bambini con autismo: un approfondimento sulle Scale di valutazione Socio-Emotiva di S. Semino, M. Zanobini e S. Solari

PG.616

Sviluppo delle funzioni esecutive e alcune dimensioni del funzionamento psico-sociale: analisi delle relazioni tra alcune misure di autovalutazione di T. M. Sgaramella, L. Carrieri, E. Sanson e S. Soresi.

PG.618

Lo sviluppo prescolare delle Funzioni Esecutive: verifiche sul costrutto di L. Traverso

DIFFERENZE INDIVIDUALI NELLA SCELTA DELLE STRATEGIE DI COPING IN ETA' EVOLUTIVA

Simonetta D'Amico^o, Assunta Marano*, Maria Angela Geraci^o

* Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi "Sapienza" di Roma.

^o Dipartimento di Scienze della salute, Università degli Studi di L'Aquila, p.zza S. Tommasi, Coppito-L'Aquila

assunta.marano@uniroma1.it

Le strategie di coping svolgono un ruolo complesso nel processo di adattamento (Holahan e Moos, 1994; Klapow et. al., 1995) avendo come obiettivo quello di elevare il benessere personale (Hobfoll, 1998) nella gestione personale o nel controllo degli eventi, normativi o eccezionali, della propria vita (Bandura, 2000). Grazie alla natura dinamica ed additiva del processo stesso di attivazione (Weisz, 1990) le strategie di coping si definiscono "l'insieme degli sforzi comportamentali e cognitivi in costante cambiamento per gestire particolari richieste, esterne e/o interne, valutate come situazioni che mettono alla prova o che eccedono le risorse di una persona" (Lazarus & Folkman, 1984, pp.141). Lo sviluppo cognitivo, sociale ed emozionale dell'individuo viene a configurarsi quale vincolo del sistema di coping (Compas et al., 2001): bambini e adolescenti possono percepire situazioni potenzialmente pericolose o perché vissute come minaccia all'autonomia e al senso di competenza personale o come risposta adattiva a eventi particolarmente stressanti. La necessità di regolare la propria reattività emozionale e comportamentale mediante la scelta e l'attivazione delle strategie di coping risulta strettamente correlata alla valutazione cognitiva dell'evento (Eisenberg & Fabes, 1992): tra gli eventi di vita i disastri naturali a causa del carattere "inaspettato" con cui si presentano innescano uno stato di incertezza (Kowalski & Kalayjian, 2001). Nella misura in cui si è in grado di modificare significativamente il corso degli eventi, si è anche in grado di prevederli. E la prevedibilità favorisce l'adattamento" (Bandura, 2000, pp. 21-22).

Obiettivo del presente lavoro, che fa parte di un più ampio studio sui fattori di impatto in situazione traumatica, è di descrivere la variabilità individuale nell'uso delle strategie di coping (profile analysis) in rapporto al genere ed all'età e valutarne il livello adattivo rispetto alla severità dell'esperienza del sisma (lutti e cambiamento di domicilio dopo il sisma) in un campione di ragazzi che hanno vissuto l'esperienza del terremoto de L'Aquila del 6 aprile. Metodo Partecipanti: Il campione è composto da 213 preadolescenti, 93 femmine e 120 maschi (età media 12 anni e 6 mesi), esposti ad una situazione traumatica, il sisma del 6 aprile. Materiali: Nel presente lavoro vengono presentati i risultati attinenti alle scale di coping (Brief-Cope vers.rid. C.O.P.E-NVI-, vers. Sica et al. 2008; adatt. per adolescenti, D'Amico e Geraci 2010) derivate dalla batteria Progetto Insieme (D'Amico, Geraci & Marano 2010) che misura i fattori adattivi e psicopatologici in bambini e adolescenti che hanno subito il sisma dell'Aquila. Analisi: univariate (ANOVA) e multivariate (MANOVA) [V.I.: sesso (2 livelli M e F) e classe (3 livelli: I, II e III media) e V.D.:i modi del coping]. Per misurare grado e direzione dell'influenza degli indici di severità dell'esperienza traumatica (sesso; età; lutto; cambio di domicilio) sulle strategie di coping attivate dai ragazzi (coping orientato al problema [ss]; strategie di evitamento [se]; sostegno sociale [ap]; attitudine positiva [op]; orientamento trascendente [ot]) sono state elaborate distinte analisi di regressione stepwise forward.

Risultati:le scale sono state trasformate in punteggi centili e quindi identificate 3 fasce di punteggi (basso, medio e alto): più del 50% dei ragazzi del campione riferisce di attivare strategie di evitamento

(72.7 %) e ricerca comprensione e uno sfogo emotivo (sostegno sociale 62%) collocandosi nel secondo terzile (fascia media). La variabile evolutiva differenzia la scelta e l'attivazione dei modi del coping [strategie di evitamento ($F(2, 210) = 7.07, p < .01$), attitudine positiva ($F(2, 210) = 4.22, p < .05$), Coping orientato al problema ($F(2, 210) = 16.38, p < .05$), Sostegno sociale ($F(2, 210) = 4.26, p < .01$), orientamento al trascendente ($F(2, 210) = 18.52, p < .01$)] mentre solo per strategie di evitamento si registra l'effetto semplice della variabile genere ($t(210) = 2.76, p < .01$). Età e genere costituiscono dei buoni predittori del tipo di strategie di coping utilizzate dai ragazzi del campione con degli indici di bontà del modello (R^2) moderatamente elevati (Cohen, 1988).

Discussione: numbing emozionale, flashback, insonnia e disturbi cognitivi costituiscono le reazioni iniziali a un evento traumatico in accordo alla letteratura secondo cui "le strategie di coping possono essere considerate come risposte cognitive e comportamentali messe in atto per "terminare" l'esposizione allo stressor ed aiutare l'individuo a riprendere il proprio "percorso di vita tipico" attivandosi a "fare qualcosa" per poter cambiare la modalità di pensare all'esperienza traumatica" (Doctor & Shiromoto, 2009, pag. 82).

La fase evolutiva e il genere sembrano essere variabili importanti nel direzionare l'uso delle strategie di coping: il coping è influenzato dalle caratteristiche valutate del contesto stressante, inclusa la sua controllabilità (Baum, Fleming, Singer, 1983).

Bibliografia

Bandura, A. (1997). Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Tr. It. Erikson, Trento 2000.

Baum, A., Fleming, R., & Singer, J. E. (1983). Coping with victimization by technological disaster. *Journal of Social Issues*, 39(2), 117-138.

Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., Wadsworth, M.E. (2001) Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127/1, pp. 87-127.

Doctor, R. M., and Shiromoto, F. (2009). *The Encyclopedia of Trauma and Traumatic Stress Disorders*. Facts on File. New York, N.Y.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In J. N. Sandler, S. A. Wolchik (a cura di) *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory, research, and intervention*. Plenum, New York.

Hobfoll, S.E. (1998). *Stress, culture, and community*. Plenum Press, New York.

Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1994). Life stressors and mental health: Advances in conceptualising stress resistance. In W. R. Avison & I. H. Gotlib (Eds.), *Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future* (pp. 213-238). New York: Plenum.

Klapow, J. C., Slater, M. A., Patterson, T. L., Atkinson, J. H., Weickgenant, A. L., Grant, I. & Garfin, S. R. (1995). Psychological factors discriminate multidimensional clinical groups of chronic low back pain patients. *Pain*, 62, 349-355.

Kowalski, K. M., Kalayjian, A. (2001). Responding to mass emotional trauma: A mental health outreach program for Turkey earthquake victims. *Safety Science*, 39(1-2), 71-81.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, pp. 141- 169.

Weisz, J. R. (1990). Development of control-related beliefs, goals, and styles in childhood and adolescence: A clinical perspective. In J. Rodin, C. Schooler, K. Warner Schaie (a cura di), *Self-directedness: Cause and effects throughout the life course*. Erlbaum, Hillsdale.

L'incidenza della competenza emotiva sulla capacità di sintesi immaginativa nei bambini
Maria Elvira De Caroli e Elisabetta Sagone
Dipartimento di Processi Formativi, Università di Catania, via Biblioteca, 95124, Catania
m.decaroli@unict.it, esagone@unict.it
<p>Introduzione</p> <p>La relazione tra emozioni e competenza cognitiva è stata sottolineata da Greenspan e Benderly (1997) che hanno individuato una corrispondenza tra lo sviluppo degli stadi emotivi caratterizzati da differenti componenti (cfr., Saarni, 1999; Pons, Harris e Doudin, 2002) e l'acquisizione di capacità connesse all'uso del pensiero. Tra le componenti emotive che coinvolgono maggiormente i processi di codifica delle informazioni sociali un ruolo significativo è svolto dalle credenze e dai ricordi che mentalizzano le esperienze emotive attraverso la ristrutturazione delle stesse, anche senza una diretta corrispondenza con il dato concreto. Il soggetto che manipola mentalmente e trasforma le esperienze mentali al fine di produrre nuove configurazioni o scoprire le caratteristiche emergenti tende ad impiegare la capacità di "sintesi immaginativa", abilità analizzata da Finke (1990) all'interno dei processi cognitivi connessi all'uso delle immagini mentali. In relazione a ciò, abbiamo ipotizzato che la competenza emotiva, cioè l'insieme delle abilità che consentono ai bambini di riconoscere, comprendere e far fronte alle emozioni proprie ed altrui (Harris, 1989; Pons, Harris e de Rosnay, 2004; Albanese e Molina, 2008), possa incidere sulla capacità di sintesi immaginativa in bambini di scuola primaria e che tale competenza possa migliorare con l'aumentare dell'età.</p> <p>Metodologia (campione, strumenti e procedure)</p> <p>Il campione è formato da 72 bambini dai 6 agli 11 anni ($M=8,4$, $ds=1,6$), divisi in 34 maschi e 38 femmine e in 3 gruppi di età (6-7 anni, 8-9 anni, 10-11 anni), scelti, con il metodo casuale, previa autorizzazione concessa dai genitori, tra gli alunni frequentanti le classi di due Istituti Comprensivi di Catania.</p> <p>Gli strumenti di misura sono rappresentati dal Test di Comprensione delle Emozioni (Albanese e Molina, 2008) e dal Creative Mental Synthesis Test (Finke, 1990; Antonietti, 1999), usati, rispettivamente, per l'analisi della comprensione delle emozioni nelle 9 componenti principali (etichettamento, causa esterna, desiderio, credenza, ricordo, regolazione, occultamento, emozioni miste e morale) e per l'esplorazione della capacità di sintesi immaginativa mediante 4 specifici indicatori (rotazione, dimensione, inclusione e sovrapposizione). Tali test sono stati somministrati in setting individuale. È stato impiegato il software SPSS 15.0 per l'analisi della varianza e le regressioni lineari con metodo stepwise, usando le componenti della competenza emotiva come V.I. e quelle della sintesi immaginativa come V.D.</p> <p>Risultati</p> <p>I dati indicano che, con l'aumentare dell'età, a) i bambini risultano più abili nell'impiego delle seguenti componenti emotive: causa esterna ($F(2,69)=4,07$, $p=.021$), desiderio ($F(2,69)=3,54$, $p=.034$), credenza ($F(2,69)=3,14$, $p=.049$), ricordo ($F(2,69)=16,18$, $p<.001$), emozioni ambivalenti verso una medesima situazione ($F(2,69)=16,16$, $p<.001$) e morale ($F(2,69)=5,06$, $p=.009$); b) i bambini risultano più competenti nella sintesi immaginativa e, in particolare, nella rotazione ($F(2,69)=4,98$, $p=.010$), nella dimensione ($F(2,69)=10,20$, $p<.001$) e nell'inclusione ($F(2,69)=3,31$, $p=.042$). In relazione all'ipotesi di ricerca, si rileva che la rotazione è influenzata dalla regolazione (I fattore: $\beta=.36$, $t=3,54$, $p=.001$), dalla causa esterna (II fattore: $\beta=.29$, $t=2,90$, $p=.005$) e dalla morale (III fattore: $\beta=.23$, $t=2,35$, $p=.021$)</p>

($R^2=.361$; $F=12,83$, $p<.001$); inoltre, la dimensione è influenzata dalla regolazione (I fattore: $\beta=.48$, $t=5,15$, $p<.001$), dal ricordo (II fattore: $\beta=.37$, $t=3,98$, $p<.001$) e dal desiderio (III fattore: $\beta=-.24$, $t=-2,69$, $p=.009$) ($R^2=.473$; $F=20,36$, $p<.001$); infine, l'inclusione dipende dalla regolazione (I fattore: $\beta=.41$, $t=3,60$, $p=.001$), dalla credenza (II fattore: $\beta=-.48$, $t=-3,42$, $p=.001$) e dalla causa esterna (III fattore: $\beta=.38$, $t=2,84$, $p=.006$) ($R^2=.251$; $F=7,59$, $p<.001$).

Conclusioni

Dai risultati appare confermata la relazione ipotizzata tra la competenza emotiva e la sintesi immaginativa in età evolutiva. Future ricerche potranno aiutarci a comprendere meglio l'influenza di altre variabili sulla relazione osservata e di altre dimensioni psicologiche tipiche dello sviluppo infantile, come ad es. il pensiero meta-rappresentativo e il giudizio morale.

Bibliografia

Albanese, O., Molina, P. (a cura di)(2008), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. Milano: Unicopli.

Antonietti, A. (1999), *Stimolare la scoperta cognitiva attraverso la visualizzazione mentale* (pp.173-195), in Di Nuovo S. (a cura di), *Mente e Immaginazione*. Milano: Franco Angeli.

Finke, R.A. (1990), *Creative Imagery: Discoveries and Inventions in Visualization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenspan, S.I., Benderly, B.L. (1997), *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*. Milano: Mondadori.

Harris, P.L. (1989), *Children and Emotion*, Oxford: Blackwell Publishing, trad. it. (1991), *Il bambino e le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004), *Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental period and hierarchical organizational*, *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.

Pons, F., Harris, P.L., Doudin, P.A. (2002), *Teaching emotion understanding*, *European Journal of Psychology of Education*, 17 (3), 293-304.

Saarni, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, New York: Guilford Press.

La cognizione sociale nel disturbo da deficit di attenzione e iperattività
Rossella Guerini, Claudio Paloscia, Luca Surian e Augusto Pasini
Rossella Guerini, Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione, Università degli Studi di Trento Claudio Paloscia, U.O.C. di Neuropsichiatria Infantile, Università di Roma Tor Vergata, Ass. La Nostra Famiglia Brindisi e Lecce Luca Surian, Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione, Università degli Studi di Trento Augusto Pasini, U.O.C. di Neuropsichiatria Infantile, Università di Roma Tor Vergata
rossella.guerini-1@unitn.it
<p>Introduzione. A partire dalla fine degli anni '90, vengono segnalate per la prima volta difficoltà nel riconoscimento di emozioni in bambini ADHD. In particolare, si segnalano maggiori livelli di accuratezza nel riconoscimento della gioia e minori livelli di accuratezza nel riconoscimento della paura (Singh et al., 1998), risultati replicati in un campione di soggetti adulti (Rapport et al., 2002). Vengono inoltre descritte maggiori difficoltà nella discriminazione tra rabbia e tristezza (Pelc et al., 2006) e una minore accuratezza rispetto a un campione clinico di bambini affetti da autismo senza alcuna comorbidità con l'ADHD (Sinzig et al., 2008).</p> <p>L'impiego di paradigmi classici per testare le abilità di mentalizzazione in soggetti ADHD ha fatto sino ad ora registrare risultati contrastanti (Charman et al., 2001; Perner et al., 2002), ma un recente studio mostrerebbe difficoltà nella mentalizzazione che insorgerebbero più tardi nel corso dello sviluppo (Büler et al., 2011).</p> <p>Un'interessante correlazione è stata indagata in un paradigma che ha mostrato come individui con scarse abilità nella mentalizzazione presentino un bias attentivo per volti con espressione di tipo negativo (Ribeiro e Fearon, 2010). In soggetti ADHD è stata riscontrata un'elaborazione preferenziale di stimoli minacciosi (Waschbusch et al., 2002) e una maggiore capacità di ritenere in memoria stimoli e contenuti a valenza negativa (D'Acremont e Van der Linden, 2007). Tale bias è stato interpretato in letteratura come l'effetto dell'incremento della vigilanza dinanzi a un potenziale pericolo.</p> <p>Obiettivo del presente lavoro sarà quello di indagare negli ADHD una specifica compromissione a carico della mentalizzazione di alto livello, focalizzata sull'attribuzione di stati mentali relativamente complessi, come gli atteggiamenti proposizionali. Seguendo Goldman (2006), distingueremo questa forma di mentalizzazione da quella di basso livello. Il nostro ambito di indagine riguarderà gli stati emozionali auto- ed etero- attribuiti.</p> <p>Metodo. Il campione è stato costituito da 36 bambini: 18 maschi ADHD, di età compresa tra i 7 e 15 anni (M=11.22; DS=2.94) e 18 maschi di controllo appaiati per età. In un primo esperimento sono state presentate 4 immagini, raffiguranti quattro delle sei emozioni di base, codificate da Ekman e Friesen (1975). In un secondo esperimento sono state presentate 8 vignette casualmente selezionate dalla sezione "Emozioni causate da situazioni", "livello 3", all'interno del testo di Howlin et al. (1999), che si propone come programma educativo per l'insegnamento degli stati mentali. Le vignette, raffiguranti le 4 emozioni considerate (2 vignette per ciascuno stato emozionale), sono state presentate dopo aver controllato il riconoscimento delle emozioni ritratte dai volti stilizzati che rappresentavano le alternative di risposta. È stato inoltre somministrato il questionario AQC (Alexithymia Questionnaire for children, Rieffe et al., 2006).</p>

Risultati. Non sono state rilevate differenze significative tra i due gruppi per QI ($t(34)=.343$ $p=.733$). Nessuna differenza significativa è stata rilevata nella prestazione relativa alla presentazione delle emozioni primarie (rabbia $t(34)=1.458$ $p=.154$; felicità $t(34)=1$ $p=.324$; tristezza $t(34)=1.458$ $p=.154$; paura $t(34)=.589$ $p=.560$). I controlli e gli ADHD riconoscono nella totalità dei casi i volti stilizzati rappresentanti le emozioni che costituiscono le alternative di risposta. Differenze significative tra i due gruppi si rilevano nella prestazione relativa alle vignette raffiguranti le “emozioni causate da situazioni” per la rabbia ($t(34) =3.291$ $p=.002$), la tristezza ($t(34)= 6.418$ $p=.000$) e la paura ($t(34)=3.335$ $p=.002$), ma non per la gioia ($t(34)=1.458$ $p=.154$). Si riscontrano differenze significative tra i due gruppi per i punteggi alla AQC ($t(34)=15.339$ $p=.000$), mostrando nei bambini ADHD la presenza di tratti alessitimici.

Discussione.La prestazione dei bambini ADHD nel compito di identificazione delle emozioni primarie non si è discostata significativamente da quella del campione di controllo. Ciò sembra attestare un'intatta capacità di mentalizzazione di basso livello, che consente l'elaborazione automatica di emozioni e il loro riconoscimento senza reclutamento dei processi implicati nella mentalizzazione di alto livello. È invece in relazione al reclutamento di tali processi, richiesto dal compito di comprensione e ragionamento su stati emozionali, che gli ADHD manifestano difficoltà selettive. Tale ipotesi è confermata dall'elevata frequenza con cui gli ADHD esperiscono emozioni negative, che unitamente all'accresciuta abilità di ritenere in memoria stimoli a valenza negativa e all'elaborazione preferenziale di stimoli minacciosi, documenta una forte attivazione di meccanismi di basso livello e un deficit a carico del funzionamento di meccanismi di alto livello, che avrebbe un effetto anche sui punteggi rilevati alla AQC, indicanti livelli di alessitimia in questi pazienti.

Bibliografia

- Bühler E., Bachmann C., Goyert H., Heinzl-Gutenbrunner M., Kamp-Becker I. (2011), Differential Diagnosis of Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder by Means of Inhibitory Control and 'Theory of Mind', *Journal of Autism Developmental Disorder*, [Epub ahead of print].
- Charman T., Carroll F., Sturge C. (2001), Theory of mind, executive function and social competence in boys with ADHD, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 31-49.
- Ekman P., Friesen W.V. (1975), *Unmasking the face*, New York, Prentice Hall.
- Goldman, A.I. (2006), *Simulating Minds*. Oxford, Oxford University Press.
- Goldman A.I. e Sripada C. (2005), Simulationist models of face-based emotion recognition, *Cognition*, 94, 193–213.
- Howlin P., Baron-Cohen S. e Hadwin J. (1999), *Teaching children with autism to mind-read*, Wiley (trad. it. *Teoria della mente e autismo*, Trento, Erickson).
- Pelc K., Kornreich C., Foisy M.L., Dan B. (2006), Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder, *Pediatr. Neurol.*, 35 (2), 93–97.
- Phelps E.A. e LeDoux J.E. (2005), Contributions of the amygdala to emotion processing: From animal models to human behavior, *Neuron*, 48 (2), 175 – 187.
- Perner J., Kain W. e Barchfeld P. (2002), Executive Control and Higher-Order Theory of Mind in

Children at Risk of ADHD, *Infant and Child Development*, 11, 141–158.

Rapport L.J., Friedman S.R., Tzelepis A., Van Voorhis A. (2002), Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder, *Neuropsychology*, 16 (1), 102–110.

Ribeiro L.A. e Fearon P. (2010), Theory of mind and attentional bias to facial emotional expressions: A preliminary study, *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 285-289.

Rieffe C., Oosterveld P. e Terwogt M.M. (2006), An Alexithymia Questionnaire for children: Factorial and Concurrent Validation results, *Personality and Individual Differences*, 40, 123–133.

Singh S.D., Ellis C.R., Winton A.S.W., Singh N.N., Leung J.P., Oswald D.P. (1998), Recognition of Facial Expression of Emotion by Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, *Behav Modif*, 22(2), 128-142.

Sinzig J., Morsch D., Lehmkuhl G. (2008), Do hyperactivity, impulsivity and inattention have an impact on the ability of facial affect recognition in children with autism and ADHD?, *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* 17 (2), 63–72.

Vuilleumier P., Armony J.L., Driver J. e Dolan R.J. (2001b), Effects of attention and emotion on face processing in the human brain: An event-related fMRI study, *Neuron*, 30, 829-841.

LA NARRAZIONE TRAUMATICA INFANTILE NEI CASI DI ABUSO SESSUALE: INFLUENZA DI ETÀ E DISTURBO POST-TRAUMATICO DA STRESS

Rossella Procaccia*, Sarah Miragoli**

*Università degli studi, Uniecampus, Novedrate (CO); C.R.I.d.e.e., Unità di Ricerca sulla Psicologia del Trauma - Università Cattolica, Milano.

** C.R.I.d.e.e., Unità di Ricerca sulla Psicologia del Trauma - Università Cattolica, Milano.

rossella.procaccia@uniecampus.it

INTRODUZIONE:

L'abuso sessuale rappresenta uno degli eventi traumatici più invasivi e pervasivi, soprattutto quando occorre in età precoce (Di Blasio, 2001). Sono tuttavia ancora scarse le ricerche che hanno indagato le circostanze in cui i bambini vittime di maltrattamento e abuso effettuano rivelazioni delle violenze subite (London et al., 2005) e il modo specifico con cui essi comprendono, elaborano e raccontano tali esperienze, nonostante sia stato dimostrato come la capacità di narrare sia connessa a quella di far fronte al trauma stesso (Foa et al., 1995; Weingarten & Cobb, 1995). In questo ambito di ricerca, l'età e il livello di sviluppo cognitivo rappresentano certamente i fattori che meglio consentono di prevedere la qualità della narrazione e delle performance di memoria (Berliner et al., 2003, Eisen et al., 2002), accanto al livello di stress esperito durante l'evento traumatico (Christianson, 1992; Di Blasio 2001; Di Blasio, Ionio & Procaccia, 2004; Di Blasio, Miragoli & Procaccia, 2011).

Alla luce di queste premesse, il presente studio si pone l'obiettivo di analizzare attraverso il software LIWC 2007 (Linguistic Inquiry and Word Count; Pennebaker, Chung, Ireland, Gonzales, & Booth, 2007) l'organizzazione concettuale e lessicale dei resoconti testimoniali di bambini vittime di abuso sessuale, per valutare se, oltre allo sviluppo cognitivo e linguistico connesso all'età (Di Blasio et al., 2011), la presenza di sintomatologia post-traumatica (PTSD) incida sull'organizzazione della narrazione traumatica, sui contenuti e sulla capacità di fornire racconti attendibili dei fatti occorsi.

In accordo con la letteratura ipotizziamo che l'età influenzi positivamente lo sviluppo delle competenze cognitive meta-riflessive (riguardanti il lessico psicologico e gli stati mentali) e la capacità di riportare dettagli descrittivi salienti ed informativi. Diversamente, ipotizziamo che la presenza di sintomi attivi di PTSD amplifichi l'espressione di alcuni contenuti emotivi (paura, ansia, senso di morte), delle percezioni e delle sensazioni connesse al riemergere non intenzionale di ricordi traumatici, comportando però l'attivarsi di difese di evitamento che implicano una maggiore difficoltà a focalizzarsi sul Sé e a elaborare cognitivamente l'evento traumatico.

METODO

Il campione è costituito da 59 deposizioni rese da vittime di abuso sessuale (M=24 F=35; età media=10 anni; range: 4-18), in procedimenti penali conclusi con la condanna dell'imputato. Per 30 bambini si rileva la presenza di sintomi attivi di PTSD.

Ogni deposizione, audioregistrata e trascritta verbatim, è stata analizzata nella parte relativa alla narrazione dell'abuso sessuale attraverso il software di analisi testuale LIWC 2007 per la rilevazione di 44 categorie grammaticali (verbi, articoli, preposizioni, ecc.), lessicali (lessico psicologico e emotivo) e concettuali (riferimenti al Sé, marcatori causali, temporali, ecc.) create ad hoc secondo i criteri e le indicazioni della letteratura (Di Blasio et al., 2004, 2009, 2011).

RISULTATI

I risultati preliminari emersi dalle prime analisi statistiche (confronto tra medie, T-test per campioni indipendenti) su un campione di 30 deposizioni (di cui 15 riguardanti bambini con PTSD) indicano come l'età (età prescolare/scolare vs età adolescenziale) influenzi la lunghezza (numero totale di parole) della narrazione ($t=-2,26$ $p<,05$), la sua organizzazione temporale ($t=-3,30$ $p<,001$), i dettagli di memoria sensoriale visiva ($t=2,63$ $p<,01$) e uditiva ($t=-2,04$ $p<,05$), i riferimenti corporali sessuali ($t=2,93$ $p<,01$) e non ($t=4,16$ $p<,001$), l'espressione emotiva della tristezza ($t=2,33$ $p<,05$) e le astrazioni concettuali ($t=-2,77$ $p<,01$). La sintomatologia post-traumatica sembra invece inibire la focalizzazione sul sé ($t=1,93$ $p<,05$) e l'uso del lessico cognitivo ($t=2,52$ $p<,05$), e favorire maggiormente l'espressione di emozioni di ansia e paura ($t=-2,35$ $p<,05$), di senso di morte e di contenuti violenti ($t=-2,24$ $p<,05$).

DISCUSSIONE

I risultati preliminari confermano le indicazioni della letteratura relative all'influenza dello sviluppo cognitivo e linguistico connesso all'età sulle capacità testimoniali, mettendo tuttavia in evidenza come anche i bambini più piccoli dispongano di capacità sufficienti a fornire resoconti coerenti, seppur meno completi e dettagliati. Per quanto riguarda l'impatto del PTSD sulle prestazioni narrative, emerge come la presenza di sintomi attivi influenzi soprattutto l'espressione di emozioni negative, che divengono nel racconto maggiormente pervasive, ostacolando l'elaborazione cognitiva dell'evento stesso.

Questi primi dati sottolineano l'esigenza nella valutazione dell'attendibilità della testimonianza infantile di considerare le peculiarità che la narrazione assume in riferimento alle caratteristiche evolutive e psicologiche del minore contemporaneamente vittima e testimone.

BIBLIOGRAFIA

- Berliner, L., Hyman, I., Thomas, A., & Fitzgerald, M. (2003). Children's memory for trauma and positive experiences. *Journal of Traumatic Stress*, 16, 3, pp. 229-236.
- Christianson, S. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112, 284-309.
- Di Blasio, P. (2001). *Psicologia del bambino maltrattato*. Bologna: il Mulino.
- Di Blasio, P., Ionio, C., & Procaccia, R. (2004). Traumatic narratives: Analysis of child abuse allegations. In A.A.V.V., *Forensic Psychology and Law* (pp. 103-114). Kraków: Institute of Forensic Research Publishers.
- Di Blasio, P., Miragoli, S., & Procaccia, R., (2009). Understanding children's sexual abuse through their depositions. In V. Ardino (Ed.), *Post-traumatic syndromes in children and adolescents*. London: Wiley-Blackwell.
- Eisen, M., Qin, J., Goodman, G., & Davis, S. (2002). Memory and suggestibility in maltreated children: Age, stress arousal, dissociation and psychopathology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 167-212.
- Foà, E., Molnar, C., & Cashman, L. (1995). Change in rape narratives during exposure therapy for posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 8, pp. 675-690.
- Weingarten, E., & Cobb, S. (1995). Timing disclosure sessions: Adding a narrative perspective to clinical work with adult survivors of childhood sexual abuse. *Family Process*, 34, pp. 257-269.

London, K., Bruck, M., Ceci, S., & Shuman, D. (2005), Disclosure of child sexual abuse. What does the research tell us about the ways that children tell? *Psychology, Public Policy and Law*, 11, 1, pp. 194-226.

Pennebaker, J.W., Chung, C.K., Ireland, M., Gonzales, A., & Booth, R.J. (2007). The development and psychometric properties of LIWC2007. Software manual. Austin, TX:LIWC.net

Pensiero divergente e competenza emotiva tra i 6 e gli 11 anni
Elisabetta Sagone e Maria Elvira De Caroli
Dipartimento di Processi Formativi, Università di Catania, via Biblioteca, 95124, Catania
esagone@unict.it, m.decaroli@unict.it
<p>Introduzione</p> <p>Il pensiero divergente è caratterizzato dall'insieme di alcune capacità come la fluidità (proliferazione di molteplici idee e soluzioni ai problemi), l'originalità (produzione ideativa fuori dal consueto e dal già noto), l'elaborazione (arricchimento delle idee con ulteriori evoluzioni ideative) e la flessibilità (passaggio da un set mentale ad uno differente partendo dal dato) (Williams, 1994). Questi fattori implicano e contribuiscono a generare processi socio-cognitivi che possono intervenire sulla costruzione delle competenze sociali, di cui quella emotiva è parte fondamentale, legate all'elaborazione delle informazioni sociali. La competenza emotiva, intesa come l'insieme delle abilità che consentono al soggetto di riconoscere, comprendere e far fronte alle emozioni proprie ed altrui, segue un percorso evolutivo scandito da fasi ben delineate (Harris, 1989; Saarni, 1999; Pons et alii, 2004; Albanese e Molina, 2008) e trae origine dalla capacità di etichettare correttamente all'età di 2-3 anni quegli indizi percettivi che rimandano alle emozioni primarie (ad es., il sorriso per la felicità) evolvendosi fino alla capacità, presente dall'età di 8-10 anni, di inferire che le emozioni negative derivano da azioni moralmente punibili mentre quelle positive da comportamenti lodevoli.</p> <p>Scarsamente indagata, a tal riguardo, appare la relazione tra il pensiero divergente e la competenza emotiva in età evolutiva e ciò rappresenta l'obiettivo principale del presente lavoro, centrato anche sull'analisi dei fattori del pensiero divergente e sull'esplorazione dello sviluppo della comprensione delle emozioni. Abbiamo ipotizzato, infatti, che i bambini più divergenti siano più abili nella comprensione delle emozioni.</p> <p>Metodologia (campione, strumenti e procedure)</p> <p>Il campione è costituito da 60 soggetti tra i 6 e gli 11 anni, bilanciati per genere ed età, e scelti con il metodo casuale, previa autorizzazione da parte dei genitori, tra gli alunni frequentanti le classi di due Istituti Comprensivi situati in quartieri centrali di Catania.</p> <p>Gli strumenti di misura sono rappresentati dal Test della creatività e del pensiero divergente (Williams, 1994) e dal Test di Comprensione delle Emozioni (Albanese e Molina, 2008), usati, rispettivamente, per l'analisi dei fattori della creatività (fluidità, flessibilità, originalità, elaborazione e produzione verbale) e per l'esplorazione della comprensione delle emozioni nelle 9 componenti principali (etichettamento, causa esterna, desiderio, credenza, ricordo, regolazione, occultamento, emozioni miste e morale). I test sono stati somministrati in setting individuale da un ricercatore esperto. È stato impiegato il software SPSS 15.0 per l'analisi delle correlazioni e l'Anova One-Way, usando l'età ed il genere come V.I. e i fattori del pensiero divergente e le componenti della competenza emotiva come V.D.</p> <p>Risultati</p> <p>I risultati hanno evidenziato che, senza differenze per sesso: a) relativamente al pensiero divergente, con l'aumentare dell'età, i nostri soggetti migliorano le performance nei fattori dell'originalità ($F(2,57)=15,57, p<.001$), dell'elaborazione ($F(2,57)=10,70, p<.001$) e della produzione verbale ($F(2,57)=32,83, p<.001$); i bambini di 10-11 anni risultano più abili nella produzione di idee differenti dal consueto e dal già noto, nell'arricchimento delle idee con dettagli e particolari inusuali e</p>

linguisticamente più creativi rispetto agli altri; b) relativamente alla competenza emotiva, con l'aumentare dell'età, i soggetti diventano più competenti in generale nel riconoscimento e nella comprensione delle emozioni proprie ed altrui ($F(2,57)=7,02$, $p=.002$) e, nello specifico, nel ricordo ($F(2,57)=12,11$, $p<.001$), nella individuazione delle emozioni ambivalenti verso una medesima situazione ($F(2,57)=16,10$, $p<.001$) e nella componente morale ($F(2,57)=5,70$, $p=.006$); c) dalla relazione tra i fattori del pensiero divergente e le 9 componenti della competenza emotiva emerge che più i bambini appaiono flessibili meno competenti risultano nella comprensione delle cause esterne ($r=-.34$, $p=.008$); più i bambini appaiono originali più competenti risultano nella codifica delle emozioni ambivalenti ($r=.39$, $p=.002$) e meno nella morale ($r=-.38$, $p=.003$); più i bambini risultano elaborativi più competenti appaiono nel ricordo ($r=.32$, $p=.012$), nella regolazione ($r=.28$, $p=.03$), nella codifica delle emozioni ambivalenti ($r=.30$, $p=.018$), ma meno nella morale ($r=-.27$, $p=.039$); infine, più i bambini sono creativi nella produzione di tipo verbale più competenti appaiono nella codifica delle emozioni ambivalenti ($r=.42$, $p=.001$).

Conclusioni

Dai risultati appare parzialmente confermata la relazione tra i fattori del pensiero divergente e la competenza emotiva in età evolutiva. Ulteriori approfondimenti saranno utili a comprendere la direzione della relazione osservata e l'eventuale influenza sulla stessa di altre dimensioni psicologiche dello sviluppo infantile come, ad es., la prosocialità, il giudizio morale, la sintesi immaginativa.

Bibliografia

Albanese, O., Molina, P. (2008)(a cura di), Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. Milano: Unicopli.

Harris, P.L. (1989), *Children and Emotion*, Oxford: Blackwell Publishing, trad. it. (1991), *Il bambino e le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004), Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental period and hierarchical organizational, *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.

Saarni, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Williams, F.E. (1994), *Test della creatività e del pensiero divergente*. Trento: Centro Studi Erickson.

La Leiter-R nei bambini con autismo: un approfondimento sulle Scale di valutazione Socio-Emotiva
Sara Semino*, Mirella Zanobini* e Silvano Solari°
*Università degli Studi di Genova - Dipartimento di Scienze Antropologiche, Corso Podestà 2, 16128 Genova
°Centro per l'Autismo, Asl 5 La Spezia
sarasemino@hotmail.it, mirella.zanobini@unige.it
Introduzione
<p>La scala di valutazione Leiter-R è spesso utilizzata nella valutazione dei bambini con autismo, poiché le sue caratteristiche forniscono diversi vantaggi in relazione alle peculiarità di tale popolazione: la necessità di comprendere e produrre linguaggio è pressoché assente e la strutturazione costante delle prove riduce la necessità di spostamenti attentivi che potrebbero risultare difficoltosi per le persone con autismo (Camba e Garello, 2010; Kuschner et al., 2007; Portoghese et al., 2010; Semino et al. 2011; Tsatsanis et al., 2003). La Leiter-R comprende inoltre una scala per la valutazione degli aspetti socio-emotivi che esplora le caratteristiche comportamentali ed emotive dell'esaminando. Ogni scala è suddivisa in due parti: Cognitivo-Sociale ed Emozioni-Regolazione (Sabbadini e Galloni, 2005; Roid e Miller, 1997).</p> <p>La ricerca si pone l'obiettivo di confrontare la prestazione dei bambini con autismo e con disturbi dell'apprendimento, trattando in maniera approfondita gli aspetti esaminati nelle scale di valutazione socio-emotiva. L'ipotesi è che i bambini con autismo mostrino risultati inferiori rispetto ai bambini con disturbo dell'apprendimento nei punteggi composti delle due scale e, inoltre, che emergano per tale gruppo diagnostico maggiori difficoltà nelle aree relative alla socievolezza e alla regolazione. Ci aspettiamo inoltre che i bambini con disturbo dell'apprendimento mostrino un profilo più omogeneo rispetto ai bambini con autismo.</p>
Metodo
Partecipanti
<p>Il campione è composto da 6 bambini con autismo, di cui 5 maschi e una femmina con età compresa tra i 6 e i 10 anni (età media 8 anni), e 5 con disturbi dell'apprendimento, di cui 3 maschi e due femmine con età compresa tra i 7 e 10 anni (età media 9 anni).</p> <p>Le diagnosi sono effettuate sulla base dell'ICD-10.</p>
Materiali e Procedura
<p>Sono stati somministrati a tutti i partecipanti i subtest della Leiter-R necessari a calcolare il QI breve e il punteggio composto <i>Memory Screener</i>. Immediatamente dopo la somministrazione è stata compilata la Scala di Valutazione Socio-emotiva.</p> <p>Prima di procedere con le valutazioni è stato richiesto ai genitori dei bambini partecipanti il consenso informato, secondo le procedure in uso presso il Centro per l'autismo della Asl 5 di La Spezia.</p>

Modifiche alle modalità di somministrazione

Le somministrazioni sono avvenute per lo più seguendo le modalità standard. Le modifiche apportate sono legate alle particolarità del campione esaminato e sono state effettuate solo quando ritenute indispensabili ai fini della prosecuzione della valutazione (Camba e Garello, 2010; Kuschner et al., 2007; Tsatsanis et al., 2003).

Risultati

Il test di Wilcoxon ha evidenziato che nel gruppo dei bambini con autismo il punteggio ottenuto al *Memory Screener* risulta significativamente maggiore del Ragionamento Fluido (p .046) e la prestazione al subtest *Repeated Pattern* risulta essere significativamente minore di quella ottenuta in *Form Completion* (p .027), *Associated Pairs* (p .043) e *Forward Memory* (p .046).

Non si evidenziano differenze significative nei punteggi ottenuti dai bambini con disturbo dell'apprendimento e nel confronto tra i due gruppi.

Dalle analisi effettuate con il test di Mann-Whitney sulla valutazione socio-emotiva, emergono differenze significative tra i due gruppi nella quasi totalità delle aree, compresi i punteggi composti dell'area Cognitivo-Sociale (p .011) e Emozioni-Regolazione (p .022). L'andamento dei punteggi ottenuti nelle varie sottoscale è molto simile, ma spostato verso punteggi più bassi per i bambini con autismo.

I punteggi composti Cognitivo-Sociale ed Emozioni-Regolazione risultano correlati nei bambini con autismo (p .01), con il primo significativamente maggiore del secondo (p .028).

Nel gruppo dei bambini con disturbi dell'apprendimento emerge una correlazione positiva tra il *Memory Screener* ed entrambe le scale della valutazione socio-emotiva (p <.05).

Discussione

Dai risultati ottenuti dai bambini con autismo sembrano emergere maggiori abilità nelle aree della memoria e della ricerca visiva, mentre la prestazione peggiora nelle prove che richiedono pensiero sequenziale e astrazione. Tale configurazione è rilevabile, in maniera più sfumata, anche nei bambini con disturbi dell'apprendimento.

I risultati ottenuti nella scala di valutazione socio-emotiva sembrano confermare le problematiche dei bambini autistici nell'area relazionale e della regolazione. Il pattern mostrato dai bambini autistici si rivela anche nei bambini con disturbo dell'apprendimento, sebbene questi ultimi ottengano punteggi significativamente maggiori conseguenza di migliori capacità relazionali e di regolazione.

Bibliografia

- Camba, R. & Garelo, V. (2010). *La valutazione cognitiva nei soggetti autistici*. In Scopesi, A. M. & Zanobini, M. (Eds). *Lavorare per e con persone autistiche: Verso un'integrazione tra ricerca, valutazione e intervento*. Milano: Edizioni Unicopoli.
- Kuschner, E. S., Bennetto, L., & Yost, K. (2007). *Patterns of Nonverbal Cognitive Functioning in young children with Autism Spectrum Disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (5), 795-807.
- Portoghese, C., Buttiglione, M., De Giacomo, A., Laforteza, M., Lecce, P. A., Martinelli, D., Lozito, V. & Margari, L. (2010). *Leiter-R versus developmental quotient for estimating cognitive function in preschoolers with developmental disorders*. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, (6), 337-342.
- Roid, G. H., & Miller, L. J. (1997). *Leiter-R. Manuale*. Firenze : Giunti O.S.
- Roid, G. H., & Miller, L. J. (1997). *Leiter-R. Manuale e Appendici*. Firenze : Giunti O.S.
- Sabbadini, M., & Galloni, F. (2005). *La scala di valutazione cognitiva Leiter-R. Aspetti generali, interpretazione e modalità di somministrazione*. Milano: Springer-Verlag Italia.
- Semino, S., Zanobini, M. & Solari, S. (2011). *Valutazione cognitiva di bambini con autismo con le scale WISC-III e Leiter-R*. (In stampa).
- Tsatsanis, D. K., Dartnall, N., Cicchetti, D., Sparrow, S. S., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). *Concurrent validity and classification accuracy of the Leiter and Leiter-R in low functioning children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (1), 23-30.

<p>Sviluppo delle funzioni esecutive e alcune dimensioni del funzionamento psico-sociale: analisi delle relazioni tra alcune misure di autovalutazione</p>
<p>Teresa Maria Sgaramella, Loredana Carrieri, Elena Sanson, Salvatore Soresi.</p>
<p>Dipartimento di Psicologia dello sviluppo, Università degli Studi di Padova, Via belzoni 80, 35131 Padova e Università degli Studi di Cassino.</p>
<p>teresamaria.sgaramella@unipd.it</p>
<p>L'adolescenza si caratterizza per la presenza di modificazioni nel funzionamento di alcune componenti delle funzioni esecutive per esempio, nella organizzazione ed ottimizzazione della capacità di problem solving e nei processi di controllo (Anderson et al., 2001; Huizinga et al., 2006). Con il termine funzioni esecutive ci si riferisce ad una serie di processi, cognitivi e affettivi, finalizzati al raggiungimento di obiettivi. Il loro sviluppo è accompagnato da un incremento nella attività delle aree prefrontali (Pennington, 1996; Zelazo et al., 2003). Si tratta di abilità ritenute importanti nell'affrontare situazioni nuove o situazioni che richiedono un aggiustamento rapido e flessibile del comportamento di fronte a cambiamenti nelle richieste poste dall'ambiente (Miller & Cohen, 2001; Luria, 1966; Shallice, 1982). Mediante l'analisi delle risposte fornite da un gruppo di adolescenti in una serie di questionari, lo studio si propone, quindi, di verificare l'esistenza di una relazione tra lo sviluppo delle funzioni esecutive e alcune dimensioni del funzionamento psicosociale.</p> <p>Strumenti. L'EFI (Executive Function Index, Spinella 2005; Carrieri et al., 2011) misura la percezione del funzionamento esecutivo rispetto a cinque dimensioni: empatia emotiva, pianificazione strategica, capacità di organizzazione, controllo comportamentale e motivazione ad agire; dimensioni che si riferiscono ad abilità sottese a specifiche aree frontali (Spinella, 2005). Si compone di 27 items in cui si chiede di analizzare, tramite una scala Likert il cui range varia da 1 a 5, la frequenza con cui si manifestano alcuni comportamenti. Sono stati, inoltre, utilizzati tre questionari tratti da "Optimit" (Soresi, Nota, 2001), validati e utilizzati nella versione per adolescenti di età compresa fra gli 11 e i 14 anni: "Quanta fiducia ho in me" indaga le credenze di efficacia nei confronti di compiti decisionali; "So affrontare i miei problemi analizza atteggiamenti di fronte alla propria capacità di risolvere i problemi e di autodeterminazione, la presenza di un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni problematiche, capacità di analizzare cause e conseguenze; infine, "Come mi comporto con gli altri" analizza la capacità di adattamento alla vita scolastica di esprimere i propri aspetti positivi e le proprie emozioni, di instaurare relazioni positive con i compagni.</p> <p>Partecipanti allo studio. Allo studio hanno preso parte 91 ragazzi, 60 maschi e 31 femmine, che frequentano la terza media in scuole della provincia di Vicenza. Tutti i ragazzi non presentano alterazioni significative dello sviluppo.</p> <p>Risultati. Dall'analisi delle correlazioni (metodo di Pearson) tra la scala esecutiva e le dimensioni socio cognitive si evidenziano patterns significativi e specifici per le diverse componenti dell'indice esecutivo che hanno motivato l'approfondimento delle relazioni tra le diverse dimensioni. A tale scopo i partecipanti allo studio sono stati suddivisi in due gruppi sulla base della mediana individuata nei punteggi ottenuti nella scala esecutiva e, mediante ANOVA a una via, sono state analizzate le risposte medie fornite nei questionari. La rilevanza della suddivisione è stata confermata mediante ANOVA condotta sui punteggi ottenuti dai partecipanti allo studio nella scala totale e nelle singole scale. I ragazzi con una percezione più elevata di abilità esecutive si riconoscono una più elevata capacità di autodeterminazione nella risoluzione dei problemi ($F=30,143$, gdl 1,85, $p>.000$), un atteggiamento più positivo nei confronti delle situazioni problematiche ($F=16,989$, gdl 1,85, $p>.000$) e una maggiore</p>

capacità di analizzare cause e conseguenze ($F=9,406$, $gdl\ 1,85$, $p>.003$). Inoltre, si riconoscono una maggiore autoefficacia nei confronti delle proprie capacità di gestire situazioni difficili ($F=18,540$, $gdl\ 1,85$, $p>.000$) e nelle proprie capacità di successo ($F= 12,048$, $gdl\ 1,85$, $p>.001$). Infine, rispetto ai comportamenti sociali, i ragazzi che presentano una percezione più elevata delle abilità esecutive si riconoscono una maggiore capacità adattamento alla vita scolastica ($F=24,078$, $gdl\ 1,85$, $p>.000$) ma non differiscono nella capacità di esprimere i propri aspetti positivi e le proprie emozioni ($F= 0.452$, $gdl\ 1,85$; n.s.) o nella capacità che si riconoscono di instaurare relazioni positive con i compagni ($F=3,832$, $gdl\ 1,85$, n.s.).

Conclusioni. Mediante l'utilizzo di strumenti di self-report validati, lo studio suggerisce la presenza di aspetti comuni, di relazioni tra sviluppo esecutivo e sviluppo psicosociale. I risultati sottolineano la rilevanza di una analisi dello sviluppo esecutivo per individuare fattori di rischio per uno sviluppo psicosociale adattivo e, alla luce della plasticità che contraddistingue lo sviluppo esecutivo in quest'arco di vita, suggeriscono l'utilità di percorsi per lo sviluppo di tali abilità in adolescenti in situazioni di rischio o con difficoltà di apprendimento.

Bibliografia

Anderson, V. (2001) Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental neuropsychology* 20(1), pp 385–406.

Carrieri, L. Sgaramella, T.M., Soresi S. (in corso di stampa). Nuovi costrutti per l'orientamento scolastico e professionale: uno strumento per l'assessment del funzionamento esecutivo nella seconda adolescenza. *Giornale italiano di Psicologia dell'Orientamento*.

Huizinga, M., Dolan, C. V., van der Molen, M. W. (2006). Age-related changes in executive functions: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036.

Luria, A.R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Oxford, England: Basic Books; England

Miller, E. K, Cohen J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.

Pennington, B. F., Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37, 51–87.

Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Royal Society of London Philosophical Transactions. Series B*, 298:199–209.

Soresi, S., Nota, L. (2001). *Optimist. Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*. O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Spinella M. (2005) Self-rated executive function: development of the executive function index, *Intern J.Neuroscience*, 115; pp 649-667.

Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., Markovits, S. (2003) The development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 11-27.

Lo sviluppo prescolare delle Funzioni Esecutive: verifiche sul costrutto
Laura Traverso
DiSA, Università di Genova C.so Podestà, 2 – 16128 Genova
laura.traverso@unige.it
<p>Introduzione</p> <p>E' qui presentata una ricerca trasversale condotta al fine di acquisire maggiori informazioni sullo sviluppo prescolare delle Funzioni Esecutive (FE), ovvero le capacità utili alla regolazione consapevole dei pensieri e del comportamento, indispensabili per affrontare situazioni in cui non è funzionale una risposta automatica o impulsiva. In particolare, si è cercato di rispondere, utilizzando l'analisi fattoriale confermativa (AFC), a due quesiti teorici. Primo: le FE in età prescolare sono meglio concettualizzate come un set di più componenti (inibizione, flessibilità cognitiva e "updating" –funzione di aggiornamento della memoria di lavoro-) come in età adulta (Miyake et al., 2000), in età scolare (Lehto) e come parzialmente confermato per il termine dell'età prescolare (Usai et al., 2008) o è più utile pensare a un'unica componente di controllo esecutivo (si veda Wiebe et al., 2008; 2009; Hughes et al., 2010)? Secondo: qual è l'utilità esplicativa della distinzione proposta da Zelazo e Muller (2002) tra FE "cool" (FE utili alla risoluzione di compiti complessi, ma emotivamente poco salienti, associate con la corteccia prefrontale dorso laterale PFC-DL) e le FE "hot" (FE utili alla risoluzione di compiti emotivamente connotati, associate alla corteccia orbito frontale (COF))?</p> <p>Metodo</p> <p>La ricerca, attivata in sei scuole d'infanzia, è stata proposta a 316 famiglie, il 74% delle quali ha aderito. Di questi sono risultati eleggibili 183 bambini (47% F) dai 36 ai 74 mesi (M=56.70; D.S.= 10.38). A ciascun bambino, nel corso di tre sessioni, è stata proposta una batteria di prove esecutive (la risposta automatica o impulsiva induce in errore). Per rispondere al primo quesito sono state utilizzate due o tre prove per componente (inibizione, flessibilità e "updating"), che si differenziassero per caratteristiche non esecutive (verbali/visuospatiali). In relazione al secondo quesito sono state proposte ulteriori quattro compiti "hot" (2 di attesa di una ricompensa; 2 di guadagno inverso contingente), utili a valutare la capacità del soggetto di regolarsi in situazioni emotivamente connotate.</p> <p>Risultati</p> <p>In base al confronto degli indici di adattamento per i diversi modelli identificati tramite AFC, sembra che in età prescolare le FE siano meglio concettualizzate come un'unica componente di controllo esecutivo, diversamente da quanto emerso per gli adulti (Miyake et al., 2000) e da quanto proposto da Zelazo e Muller (2002). Tuttavia, la componente esecutiva identificata sembra spiegare solo in minima parte la variabilità nella maggioranza delle prestazioni alle prove "hot".</p> <p>Discussione</p> <p>Dietro l'esecuzione di compiti complessi, ma neutri sul piano emotivo, sembra esservi un'unica componente di controllo esecutivo. E' possibile ipotizzare che vi sia un processo di specializzazione di questa capacità tale da portare all'identificazione di tre componenti in età adulta. Un'unica componente di controllo esecutivo è stata identificata anche considerando contemporaneamente prove neutre ed emotivamente salienti. Tuttavia, per spiegare le prestazioni dei bambini di fronte a compiti emotivamente connotati sembra necessario considerare la possibilità che vi siano differenti processi</p>

sottostanti o che vi sia l'influenza di altri fattori. E' perciò confermata l'utilità della distinzione tra FE "hot" e "cool".

Bibliografia

Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A. e Graham, A. (2010). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, 35, pp. 20–36.

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. e Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" task: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, pp. 49-100.

Usai, M.C., Viterbori, P., De Franchis, V. e Traverso, L. (2008). Le funzioni esecutive in età prescolare: contributo all'individuazione del costrutto. XXII Congresso Nazionale Sezione Psicologia dello sviluppo, Padova, 20-22 Settembre.

Wiebe, S.A., Espy, K.A. e Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 44, pp. 575–587.

Wiebe, S.A., Sheffield, T., Nelson, J.M., Clark, C.A.C., Chevalier, N. e Espy, K.A. (2010). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 108, Issue 3, pp. 436-452.

Zelazo, P.D. e Muller, U. (2002). Executive Function in Typical and Atypical Development, Blackwell handbook of childhood Cognitive Development edited by Goswami U. Blackwell Publishing Chapter twenty.

Sessione tematica E

“Attaccamento”

PG.621

Attaccamento e competenze sociali: un contributo alla validazione del manchester child attachment story task di L. Barone

PG.623

La percezione della vicinanza di Dio in bambini di età scolare: il ruolo dell'attaccamento materno di R. Cassibba, A. Costantini e P. Granqvist*

PG.625

Le relazioni interpersonali dell'adolescente alla luce della teoria dell'attaccamento. Un primo utilizzo italiano del questionario Network of Relationships Inventory – Behavioral Systems Version di A. Dellagiulia, A. Palummieri e C. Mecenate

PG.627

Lo stress parentale: il ruolo dell'attaccamento materno e del temperamento infantile di S. Ponzetti e G. Coppola

PG.629

Sicurezza dell'attaccamento e abilità di mentalizzazione emotiva e cognitiva in età scolare di A. M. Rosso e A. M. Scopesi

PG.632

Standardizzazione italiana del ca-mir: analisi fattoriale confermativa di N. Sala, M. Casonato, S. Testa e P. Molina

PG.634

Attaccamento adulto ed attaccamento infantile: Una meta-analisi sulla trasmissione intergenerazionale di G. Sette, R. Cassibba e D. Bilanzuoli

ATTACCAMENTO E COMPETENZE SOCIALI: UN CONTRIBUTO ALLA VALIDAZIONE DEL MANCHESTER CHILD ATTACHMENT STORY TASK

Lavinia Barone

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Psicologia, Piazza Botta 6, 27100 Pavia

lavinia.barone@unipv.it

Introduzione: Se per la valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia è possibile contare su misure ampiamente validate come la ben nota Strange Situation Procedure (Ainsworth et al.,1978), lo sviluppo del bambino nella seconda e terza infanzia rendono necessarie misure in grado di cogliere la multidimensionalità delle componenti coinvolte nelle rappresentazioni d'attaccamento. È in questo contesto che si sono sviluppate procedure con il gioco simbolico note come Story Stem Technique tra cui il Manchester Child Attachment Story Task -MCAST- inizialmente testato nelle sue qualità psicometriche (Green et al., 2000;Barone et al.,2009), ma non ulteriormente validato a seguito della recente revisione del manuale di codifica (Green et al.,2000-2009). Il presente studio è stato progettato con l'obiettivo di fornire un contributo alla validazione del MCAST, controllandone la validità interna e predittiva tramite l'impiego del Social Competence and Behaviour-80 (SCBE- LaFreniere & Dumas,1995).

Metodo: 64 bambini di età compresa tra i 53 e i 73 mesi hanno preso parte allo studio. Il pattern di attaccamento è stato valutato individualmente per mezzo del MCAST. Quindi trascorsi 3 mesi le competenze sociali nel contesto scolastico sono state valutate tramite il questionario SCBE-80 per insegnanti.

Risultati Validità interna: l'analisi delle componenti principali ha individuato tre fattori che spiegano complessivamente il 73% della varianza e rappresentano la componente di sicurezza organizzata (Fattore 1,eigenvalue 6.98, 49.9%, $\alpha=.91$) insicurezza ambivalente e disorganizzata (Fattore 2,eigenvalue 2.09, 14.9 %, $\alpha=.83$) e capacità di partecipazione e regolazione emotiva (Fattore 3,eigenvalue 1.12, 7.9%, $\alpha=.61$). Un'analisi discriminante valutando il contributo dei fattori nel distinguere tra sicurezza vs. insicurezza e organizzazione vs. disorganizzazione ha individuato come i fattori discriminino in modo significativo tra i gruppi (B vs. non B, $\chi^2(3, N= 64) = 52.39, p < 0.001$; D. vs. non D, $\chi^2(3, N=64)=58.10, p < 0.001$). Validità predittiva: una regressione lineare gerarchica controllando per le variabili socio-demografiche è stata condotta relativamente ai fattori emersi e alle scale riassuntive SCBE. Il fattore 2 è risultato predittivo di minori competenze sociali ($\beta = -.31, p \leq .05$) e maggiori problemi internalizzati ($\beta = .47, p \leq .01$); il fattore 3 di minori problemi esternalizzati ($\beta = -.43, p \leq .005$). Tale dato è stato ulteriormente supportato considerando le classificazioni categoriali di attaccamento e ugualmente controllando per variabili socio-demografiche. I risultati hanno individuato maggiori problemi esternalizzati ($F(4, 59)=5.04, p \leq .05$) e internalizzati ($F(4, 59)=8.13, p \leq .01$) nei bambini con attaccamento disorganizzato e maggiori problemi internalizzati ($F(4, 59)=5.77, p \leq .05$) e minori competenze sociali ($F(4, 59)=6.32, p \leq .05$) nei bambini insicuri a confronto con i bambini classificati sicuri.

Discussione: I risultati hanno permesso di individuare come MCAST presenti un'accettabile validità interna e predittiva. Complessivamente il MCAST è risultato uno strumento in grado di fornire adeguato contributo alla distinzione tra sicurezza vs. insicurezza e organizzazione vs. disorganizzazione d'attaccamento, mentre carente appare il potere dello strumento nel discriminare tra la diverse tipologie di insicurezza: ambivalente ed evitante. La necessità di miglioramenti lungo tali direzioni e l'impiego di

punteggi cutoff per le scale vengono discussi quali elementi centrali per la validità della story stem technique in oggetto.

Bibliografia

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barone, L., Del Giudice, M., Fossati, A., Manaresi, F., Actis Perinetti, B., Colle, L., & Veglia, F., (2009). Psychometric properties of the Manchester Child Attachment Story Task: An Italian multicentre study. *International Journal of Behavioural Development*, 33, 185-190.

Green, J.M., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representation in young school-age children – the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, 2, 42–64

Green, J.M., Stanley, C., Goldwyn, R., & Smith, V. (2000–09). *Coding manual for the Manchester Child Attachment Story Task*. Manchester University: unpublished manual.

LaFreniere, P.J., Dumas, J.E. (1995). *Social Competence and Behavior Evaluation*. Preschool edition. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

La percezione della vicinanza di Dio in bambini di età scolare: il ruolo dell'attaccamento materno

Rosalinda Cassibba, Alessandro Costantini, Pehr Granqvist*

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bari A.Moro

* Department of Psychology, Uppsala University, Sweden

Introduzione

Se si concettualizza il legame con Dio come attaccamento (Kirkpatrick, 1999; Kirkpatrick e Shaver 1992; Granqvist & Kirkpatrick, 2008), ci si dovrebbe aspettare che il bambino ricerchi maggiormente Dio come figura di attaccamento in tutte quelle situazioni che implicano uno stato di bisogno o disagio e che attivano il sistema dell'attaccamento. Tale ipotesi è stata confermata in uno studio di Granqvist et al. (2007), in cui il legame di attaccamento con Dio è stato misurato in termini di percezione della vicinanza a Dio; dai risultati, infatti, è emerso che i bambini percepivano Dio come più vicino nelle situazioni che attivavano l'attaccamento rispetto a quelle emotivamente "neutre". Se esiste una vasta letteratura che conferma la corrispondenza intergenerazionale tra gli stili di attaccamento materni e infantili (Main et al. 1985; Grossmann e Grossmann, 1991; Ainsworth e Eichberg, 1991; Benoit e Parker, 1994), per ciò che concerne la trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento a Dio i dati empirici disponibili sono ancora controversi. Alcuni studi hanno evidenziato la presenza di una associazione positiva tra la religiosità del bambino e quella della propria figura d'attaccamento (De Roos, 2004; De Roos et al., 2004; Tamminen, 1994); altri studi (Granqvist, Ljungdahl, & Dickie, 2007), invece, non confermano il ruolo della religiosità dei genitori su quello dei figli, specie se si tratta di bambini, mentre tale influenza sembra aumentare con l'età. Allo stato attuale, non sono disponibili studi che testino, in maniera diretta, se la sicurezza dei modelli mentali materni rispetto all'attaccamento predica la percezione di Dio dei loro figli.

Lo studio che presentiamo si propone di verificare l'associazione tra le rappresentazioni mentali materne rispetto all'attaccamento e la percezione di Dio o di "altri significativi" nei figli. Si ipotizza che i figli di madri sicure percepiscano una maggiore vicinanza a Dio rispetto a quelli di madri insicure. Si ipotizza, inoltre, che i bambini percepiscano Dio come più vicino nelle situazioni che attivano il sistema comportamentale di attaccamento rispetto a quelle più "neutre".

Metodo

Alla ricerca hanno preso parte 71 diadi madre-bambino (età media dei bambini = 7.5). Alle madri è stata somministrata l'Adult Attachment Interview (AAI George et al., 1985) per valutare la qualità delle rappresentazioni materne rispetto all'attaccamento. Nei bambini è stata valutata la percezione della vicinanza a Dio utilizzando una misura ottenuta attraverso la narrazione di alcune storie utilizzando un set di materiale predefinito. Le storie utilizzate sono un adattamento delle storie di Eshleman e colleghi (1999), che prevedono sia storie in grado di attivare il sistema di attaccamento mediante la rappresentazione di episodi di morte, malattia e sofferenza, sia storie neutre. Al termine del racconto di ciascuna storia, ai bambini viene chiesto di posizionare il simbolo di Dio nella scena della storia e viene misurata in mm la sua distanza dal protagonista. Questa misura rappresenta la percezione della vicinanza a Dio.

Risultati

Sono state effettuate due ANOVA a misure ripetute utilizzando la sicurezza dell'attaccamento materno (sicuro/insicuro) come fattore tra soggetti e il tipo di situazione (attivazione di attaccamento/ neutra)

come fattore entro soggetti. La vicinanza da Dio era la variabile dipendente. E' emerso un effetto principale della sicurezza materna e del tipo di situazione. Più specificamente i figli di madri sicure ($M = 332,29$, $SD = 175,43$) posizionavano il simbolo di Dio più vicino al simbolo del bambino rispetto ai figli di madri insicure ($M = 447,38$, $SD = 120,02$), $F(1, 68) = 9,59$, $p < .01$. Inoltre, i bambini tendevano a mettere il simbolo di Dio più vicino a quello del bambino nelle situazioni in cui si elicitava l'attaccamento ($M = 354,49$, $SD = 189,38$) rispetto alla situazione neutra ($M = 433,28$, $SD = 179,27$) $F(1, 68) p = 3.25$, $<0,10$. Non sono emersi effetti di interazione, $F(1, 68) = 0,02$, $p = n.s.$

Discussione

I risultati sostengono l'ipotesi del legame a Dio come un legame di attaccamento. Evidenziano, inoltre, come i modelli operativi interni della madre rispetto all'attaccamento predicano la percezione della vicinanza a Dio da parte del bambino. Sulla base dei risultati ottenuti è plausibile pensare che i modelli operativi interni che il bambino si costruisce anche rispetto a figure significative diverse da quella materna siano il frutto di una generalizzazione dell'esperienza relazionale fatta con la madre.

Le relazioni interpersonali dell'adolescente alla luce della teoria dell'attaccamento. Un primo utilizzo italiano del questionario Network of Relationships Inventory – Behavioral Systems Version.

Antonio Dellagiulia – Antonio Palummieri – Cecilia Mecenate

Università Pontificia Salesiana, P.zza Ateneo Salesiano, 1 – 00139 Roma

dellagiulia@unisal.it

Introduzione

Il periodo adolescenziale è un periodo di grandi cambiamenti anche per quanto riguarda le trasformazioni nelle relazioni interpersonali (Steinberg, 2010, 11). Il presente lavoro vuole essere un contributo allo studio delle relazioni sociali dell'adolescente sperimentando, per la prima volta in Italia, il questionario "Network of Relationships Inventory – Behavioral Systems Version – NRI-BSV" (Furman - Buhrmester, 2009) che permette di indagare le caratteristiche delle relazioni interpersonali percepite facendo riferimento, in particolare, alla teoria dell'attaccamento. Lo studio qui presentato intende indagare l'affidabilità del questionario e la struttura fattoriale dello stesso.

Metodo

Il questionario è stato tradotto con il metodo della back-translation e somministrato ad un campione di 100 soggetti per verificare la comprensibilità della traduzione. Di seguito è stato somministrato a 809 adolescenti (418 maschi, 391 femmine, M= 16.77 anni, SD= 1.40; range 14-19 anni) della Scuola Secondaria di secondo grado.

Il NRI-BSV è composto da 24 item che rilevano la percezione che l'adolescente ha di quanto alcune delle sue relazioni in ambito familiare ed extra-famigliare sono caratterizzate da comportamenti legati all'attivazione dei sistemi comportamentali dell'attaccamento, dell'accudimento e dell'affiliazione (Furman - Buhrmester, 2009, 471). Esso indaga la percezione di otto caratteristiche relazionali relative ai comportamenti tipici dei sopraelencati sistemi. Le prime cinque costituiscono il fattore Supporto: 1) Ricerca nell'altro di rifugio sicuro (sistema dell'attaccamento), 2) Ricerca nell'altro di base sicura (s. dell'attaccamento), 3) Offerta all'altro di rifugio sicuro (s. dell'accudimento), 4) Offerta all'altro di base sicura (s. dell'accudimento), 5) Amicizia (s. affiliativo/sociale); le altre tre rappresentano le Interazioni negative: 6) Conflittualità, 7) Critica, 8) Antagonismo.

Le relazioni prese in considerazione sono quelle con: madre, padre, amico dello stesso sesso, amico dell'altro sesso, relazione romantica e altri adulti significativi. La modalità di risposta è composta da una scala Likert a 5 punti.

Risultati

E' stata condotta un'analisi fattoriale confermativa mediante l'Analisi dei Fattori Principali (AFP) con rotazione Varimax. Riprendendo il modello gerarchico proposto dall'autore, sono stati estratti per ogni relazione dapprima i due fattori: supporto (eigenvalue=7.1; varianza spiegata 29.4%) e interazioni negative (eigenvalue=5.7; varianza spiegata 23.6%) che spiegano il 53% della varianza comune; in seguito, per il fattore supporto, le 5 sottodimensioni che spiegano in media il 70% della varianza e per le interazioni negative le tre sottodimensioni con varianza spiegata in media del 65%. La distribuzione degli item individuata non si discosta dal campione statunitense ad eccezione delle due dimensioni Critica e Antagonismo nelle quali si è osservata una saturazione diversa che tuttavia non altera concettualmente l'organizzazione delle dimensioni.

La consistenza interna dei fattori supporto e interazioni negative è molto alta (media α di Cronbach .93; range .90-.95); così come la consistenza di tutte le scale del NRI-BSV per tutte le relazioni risulta soddisfacente (media α di Cronbach .83; range .72-.89).

L'influenza esercitata dal genere e dall'età sono state indagate mediante ANOVA univariata individuando differenze significative rispetto alle dimensioni sopra descritte.

Discussione

Il NRI-BSV ha una buona affidabilità e si presenta come un promettente strumento per lo studio delle relazioni interpersonali dell'adolescente. Il punto di forza del questionario è la possibilità di guardare alle diverse relazioni dell'adolescente utilizzando sempre le stesse dimensioni che sono derivate dalla teoria dell'attaccamento. Esso non misura le rappresentazioni dell'attaccamento ma la percezione di comportamenti legati all'attivazione di diversi sistemi comportamentali. Ulteriori studi potranno evidenziarne la validità e la stabilità.

Bibliografia

Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and Measures: The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (5), 470-478.

Kobak, R., Rosenthal, N. L., Zjac K., & Madsen, S. D. (2007). Adolescent Attachment Hierarchies and the search for an Adult Pair-Bond. In Scharf, M., & Mayseless, O. (Eds.), *Attachment in Adolescence: Reflection and new Angles*. San Francisco: Josey-Bass.

Steinberg, L. (2010), *Adolescence*. New York: Mc Graw Hill.

LO STRESS PARENTALE: IL RUOLO DELL'ATTACCAMENTO MATERNO E DEL TEMPERAMENTO INFANTILE

Silvia Ponzetti, Gabrielle Coppola

Dipartimento di Neuroscienze e Imaging, Via dei Vestini, 31-66100- Chieti, Blocco A di Psicologia

s.ponzetti@unich.it

Lo stress parentale insorge quando le esigenze personali entrano in conflitto con le richieste della vita quotidiana (Abidin, 1990). Esso può essere influenzato da molteplici fattori, interni ed esterni, relativi al genitore e al bambino. La letteratura evidenzia come lo stress parentale sia associato alla qualità delle passate esperienze di attaccamento e allo stile di attaccamento di coppia: in particolare, le madri insicure riportano maggiore stress parentale e percepiscono il loro bambino come più difficile dal punto di vista temperamentale (Priel, Besser, 2000; Willinger et al., 2005). Tuttavia, questi studi hanno valutato l'attaccamento materno solo con questionari self-report e in riferimento agli stili di attaccamento nella coppia, mentre nessuno studio ha utilizzato lo strumento dell'Adult Attachment Interview. Anche alcune caratteristiche individuali del bambino sono associate con lo stress parentale, come il temperamento. Gli studi evidenziano che i genitori che percepiscono il loro bambino come più difficile riportano maggiore stress (McBride et al., 2002).

Alla luce di tali considerazioni, il presente studio intende indagare l'associazione tra stress parentale e 1. modello di attaccamento e qualità delle passate esperienze affettive della madre, valutati mediante l'Adult Attachment Interview; 2. percezione materna del temperamento infantile.

Metodo

Il campione include 20 diadi madre-bambino (11 maschi; età media madri= 35,30, DS= 4,27) reclutate presso pediatri della provincia di Chieti e Pescara. Mediante una visita a casa realizzata a 14 mesi di età del bambino sono state raccolte le seguenti misure: 1) la sicurezza dell'attaccamento della madre tramite l'Adult Attachment Interview (George et al., 1985). Nelle analisi sono stati usati i punteggi sulle scale dell'esperienza; il punteggio continuo di coerenza mentale e la classificazione dicotomica di attaccamento (sicuro vs. insicuro/irrisolte); 2) lo stress parentale tramite il Parenting Stress Index Short Form compilato dalle madri (Abidin, 1995, versione italiana a cura di Guarino et al., 2008). Lo strumento consente di ottenere un punteggio di stress totale e uno sulle seguenti dimensioni: stress genitoriale, interazione genitore-bambino disfunzionale, bambino difficile; 3) il temperamento del bambino tramite l'Early Childhood Behavior Questionnaire compilato dalle madri (Putnam et al., 2006). Lo strumento consente di ottenere un punteggio su 18 dimensioni incluse in 3 fattori principali: a) affettività negativa; b) estroversione; c) effortful control.

Risultati

Analisi preliminari hanno evidenziato una correlazione tra istruzione materna e percezione di interazione disfunzionale col bambino ($r=-.45$, $p<.05$). Emerge una differenza marginalmente significativa tra madri sicure e madri insicure/irrisolte sulla dimensione "interazione genitore-bambino disfunzionale" (M sicure=15,29; DS=2,09; M insicure/irrisolte=19,00; DS=3,79; $F(1,18)=.06$). Inoltre, madri più coerenti all'AAI riportano un'interazione meno disfunzionale con il loro bambino ($r=-.47$, $p<.05$) e le madri che hanno avuto, nella loro infanzia, una madre amorevole descrivono un bambino meno difficile ($r=-.46$, $p<.05$). Per quanto concerne il II obiettivo, emerge un'associazione positiva tra stress percepito e attività ($r=.57$, $p<.05$) e negativa con la timidezza ($r=-.61$, $p<.05$). Inoltre, le madri descrivono i loro bambini come più difficili quando essi sono più facilmente frustrabili ($r=.48$, $p<.05$) e

meno consolabili ($r=-.54$, $p<.05$). Al contrario, le madri descrivono i loro bambini come meno difficili quando essi sono in grado di spostare più facilmente l'attenzione da un'attività ad un'altra ($r=-.53$, $p<.05$).

Questi risultati contribuiscono, in maniera preliminare, alla comprensione dello stress parentale visto secondo una concezione multifattoriale. I risultati vanno comunque considerati con cautela, poiché altre variabili, non considerate nel presente studio, possono influenzare lo stress parentale come il livello di intimità con il proprio partner (Morgan et al., 2002; Muslow et al., 2002; Saisto et al., 2008). Inoltre, la distinzione tra diversi tipi di attaccamento insicuro della madre, fino ad ora non effettuata data la scarsa numerosità del campione, potrebbe portare ad approfondire ed ampliare i risultati ottenuti.

Bibliografia

George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985). The Adult Attachment Interview. Unpublished manual, Department of Psychology, University of California at Berkeley, CA, USA.

Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E., Serantoni, G. (2008). Parenting Stress Index per l'identificazione precoce di sistemi relazionali genitore-bambino stressati. Giunti O.S. Ed.

McBride, B.A., Schoppe, S.J., Rane, T.R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and Family*, 64, 998-1011.

Priel, B., & Besser, A. (2000). Adult attachment styles, early relationships, antenatal attachment, and perceptions of infant temperament: A study of first-time mothers. *Personal Relationships*, 7, 291-310

Putnam, S.P., Garstein, M.A., Rothbart, M.K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 29, 386-401.

Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G., Hager, V. (2005). Parenting stress and bonding. *Behavioral Medicine*, 31, 63-69.

Sicurezza dell'attaccamento e abilità di mentalizzazione emotiva e cognitiva in età scolare
Anna Maria Rosso, Alda M. Scopesi
Dipartimento di Scienze Antropologiche- Sezione di Psicologia - Università degli Studi di Genova
rosso@unige.it; Alda.Scopesi@unige.it
<p>1. Introduzione</p> <p>Il costrutto di mentalizzazione si delinea sempre più come multidimensionale e operazionalizzabile in modi diversi (Allen, 2006). Baron-Cohen et al. (2005) hanno ipotizzato due differenti sistemi di mentalizzazione di alto livello processati da aree cerebrali differenti, responsabili l'uno del ragionamento sulle credenze e sui desideri (TOMM) e l'altro, riferito all'empatia, della comprensione degli affetti interni al Sé (TESS). Anche la relazione tra la sicurezza dell'attaccamento e le abilità di mentalizzazione, fino a pochi anni fa considerata da alcuni causale e diretta, appare ora molto più complessa (Gergerly e Unoka, 2008). Questo nostro studio indaga la relazione tra la sicurezza dell'attaccamento, la capacità di comprensione delle emozioni e l'abilità di comprendere le credenze e i desideri nei bambini in età scolare, nell'ipotesi che la componente emotiva e la componente cognitiva della mentalizzazione siano tra loro significativamente correlate e che, in particolare, la prima sia maggiormente compromessa nei bambini insicuri.</p> <p>2. Metodi</p> <p>Partecipanti</p> <p>80 bambini di età compresa tra gli 8 e i 10 anni hanno partecipato alla ricerca. Poiché lo studio intende rivolgersi a una popolazione non clinica, sono stati esclusi i bambini affetti da evidenti disturbi psicopatologici, i bambini con deficit intellettivi verbali, anche lievi (Q.I. Verbale<90), e i bambini nati all'estero con un'insufficiente padronanza della lingua italiana.</p> <p>Strumenti</p> <p>La Child Attachment Interview (Shmueli-Goetz et al., 2008) è stata somministrata per valutare lo stato della mente rispetto all'attaccamento.</p> <p>Il Reading the Mind in the Eyes test (Baron-Cohen et al., 2001) è stato somministrato per valutare la capacità di comprendere gli stati emotivi. Il test è descritto dagli autori come un test di "pura teoria della mente" ad un livello avanzato che non implica alcuna componente delle funzioni esecutive e alcun aspetto di coerenza centrale. Un compito di riconoscimento del genere è stato utilizzato, come indicato Baron Cohen et al. (2001), come prova di controllo per controllare l'effetto di un deficit generale di percezione del volto. Oltre ai punteggi alle due prove, abbiamo utilizzato la differenza tra gli stessi, nell'ipotesi che sia un utile indicatore del deficit di comprensione degli stati mentali.</p> <p>Le Strange Stories (Happè, 1994, 1999), una prova avanzata di teoria della mente che richiede di interpretare affermazioni dal significato non letterale, sono state utilizzate allo scopo di valutare la capacità di comprendere credenze e desideri. Anche questa prova è stata somministrata insieme al test di controllo (Storie fisiche) per controllare l'effetto di un deficit di comprensione generale.</p> <p>La scala verbale della WISC-III è stata somministrata per controllare l'effetto dell'intelligenza verbale sulla performance alle prove di mentalizzazione.</p> <p>3. Risultati</p> <p>I risultati preliminari riferiti a 40 soggetti evidenziano che il 55% dei bambini è stato classificato sicuro</p>

rispetto a entrambi i genitori. Solo 3 bambini sono stati classificati Preoccupati e nessun bambino è risultato Disorganizzato. Non è stato quindi possibile utilizzare nelle analisi dei dati la classificazione a quattro o a tre vie.

Il confronto tra i gruppi sicuro/insicuro non ha evidenziato differenze significative in relazione al genere e al Q. I. verbale. Il Q.I. verbale è risultato significativamente correlato ai punteggi alle Strange Stories ($r=.475$; $p=.001$) e non al punteggio al test Reading the Mind in the Eyes ($r=.229$; $p=.126$). Le due prove di mentalizzazione non sono risultate significativamente correlate ($r=.254$; $p=.112$) e non è emerso un effetto significativo del genere sulle due prove.

Il confronto tra gruppi sicuro/insicuro ha evidenziato differenze significative nella direzione attesa per il punteggio totale al test Reading the Mind in the Eyes ($t=-2,346$; $df=38$; $p=.024$) e soprattutto per la differenza dei punteggi tra questa test e la prova di controllo ($p<.0001$). Non sono risultate significative le differenze ai punteggi ottenuti alle Strange Stories ($t=-1,466$; $df=38$; $p=.151$).

4. Discussione

I risultati indicano una correlazione significativa tra la sicurezza dell'attaccamento e la comprensione delle emozioni, in assenza di associazioni con il Q. I. verbale e di differenze di genere. La sicurezza dell'attaccamento non risulta correlata alla capacità di comprendere le credenze e i desideri, abilità che invece risulta correlata al Q.I. verbale. Le correlazioni tra i punteggi alle due prove di mentalizzazione non raggiungono la significatività.

I risultati sembrano confermare la presenza di distinte componenti socio-cognitive e affettive della mentalizzazione e di un'associazione specifica tra queste ultime e la sicurezza dell'attaccamento; tuttavia ogni conclusione è prematura poiché la scarsa ampiezza del campione può non dare sufficiente potenza statistica per evidenziare associazioni tra variabili e differenze tra gruppi.

Bibliografia

Allen, J. G. (2006). Il mentalizzare in pratica. In J. G. Allen, P. Fonagy (Eds.). *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*. pp. 31-64. Tr.it. Il Mulino, Bologna, 2008.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47-78.

Baron-Cohen (2005). The empathizing System: a revision of the 1994 model of the Mindreading System. In: B. Ellis & D. Bjorklund (Eds.). *Origins of the social mind*. pp. 468-492. Guilford Press, NY.

Fonagy, P., Luyten, P., Bateman, A., Gergerly, G., Strathearn, L., Target, M., Allison, E. (2010). Attachment and personality. In J. F. Clarkin, P. Fonagy, G. O. Gabbard. *Psychodynamic psychotherapy for personality disorders: a clinical handbook*. pp. 37-88 American Psychiatric Publishing, Inc.

Gergely, G., Unoka, Z. (2008). Attaccamento e mentalizzazione negli esseri umani: lo sviluppo del Sè affettivo. In: E.L. Jurist, A. Slade, S. Bergner (Eds.) *Da mente a mente*. Tr. It. Raffaello Cortina, Milano, 2010.

Happè, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.

Happè, F., Brownell, H., Winner, E. (1999). Acquired "theory of mind" impairments following stroke. *Cognition*, 70, 211-240.

Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Datta, A., Fonagy, P. (2008). The Child Attachment Interview: a psychometric study of reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 14, 4, 939-956.

STANDARDIZZAZIONE ITALIANA DEL CA-MIR: ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA
Nives Sala, Marta Casonato, Silvia Testa & Paola Molina
Dipartimento di psicologia – Università degli studi di Torino
paola.molina@unito.it
<p>Introduzione</p> <p>L'attaccamento adulto viene valutato sia attraverso strumenti narrativi quali le interviste e i diari che attraverso questionari self-report. L'Adult Attachment Interview (George, Kaplan, Main, 1985) rappresenta lo strumento di riferimento ma il suo utilizzo richiede molte risorse; dall'altro lato gli strumenti self report si mostrano più economici in termini di tempo e risorse, però sono meno in grado di rilevare la complessità dell'attaccamento, in particolare non ne colgono gli aspetti inconsapevoli (ad esempio nel profilo dismissing): per una discussione si veda Cassidy, Shaver, 1999.</p> <p>Sia nella clinica che nella ricerca emerge il bisogno di strumenti pratici ed economici che siano in grado di analizzare in modo più approfondito l'attaccamento adulto. Un interessante strumento di valutazione dell'attaccamento adulto, che per le sue caratteristiche si pone in posizione intermedia tra questionari self-report e interviste, è il Ca-mir (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meisler, Miljkovitch, Halfon, 1996). Si tratta di un questionario self report in formato Q-sort, nato in lingua francese, il cui scopo è la valutazione delle rappresentazioni dell'attaccamento attraverso l'autovalutazione. Gli aspetti indagati dallo strumento riguardano sia le prime relazioni all'interno della famiglia di origine, che quelle vissute dal soggetto nell'attuale nucleo familiare. Oltre al passato e al presente, viene indagata un'ulteriore dimensione (state of mind) riguardante le convinzioni e le credenze dell'individuo rispetto ai rapporti familiari. Complessivamente, gli item sono raggruppati in 13 scale, 3 relative alla sicurezza, 3 alla preoccupazione e 3 all'evitamento, oltre a 2 scale relative alla disorganizzazione e ad altre 2 che riguardano aspetti più generali della considerazione dei ruoli familiari.</p> <p>Lo strumento è stato tradotto in diverse lingue, tra cui lo spagnolo (Garrido, Santelices, Pierrehumbert, Armijo, 2009) e l'italiano (Molina, Critelli, Pierrehumbert, 2007). Pur dimostrando buone proprietà psicometriche, i tentativi di riprodurre la complessa struttura teorica con l'analisi fattoriale non si sono finora dimostrati del tutto soddisfacenti.</p> <p>L'obiettivo di questo studio è quindi l'indagine della struttura fattoriale del Ca-mir sul campione italiano attraverso un'analisi fattoriale confermativa, nel tentativo di testare la struttura teorica a 13 fattori riportata dagli autori della prima versione dello strumento (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meisler, Miljkovitch, Halfon, 1996). Si tratta della prima applicazione di questo tipo di analisi.</p> <p>Metodo</p> <p>La traduzione italiana dello strumento è stata somministrata ad un ampio campione di 827 soggetti, che hanno compilato il Ca-mir nelle sue versioni Likert e Q-sort. La somministrazione è stata effettuata da studenti universitari, dopo un training di 20 ore: tramite un campionamento a cascata ciascun somministratore ha raccolto cinque questionari, in massima parte in Piemonte e nelle regioni del nord Italia.</p> <p>I dati raccolti nel formato Likert sono stati sottoposti ad analisi fattoriale esplorativa (con il programma SPSS18) e confermativa, tramite Lisrel 8.72. Sulle scale emerse dall'analisi fattoriale è stata calcolata l'alpha di Cronbach per testarne ulteriormente la coerenza interna.</p>

Risultati

Il campione si mostra eterogeneo per età (15-81 anni), genere (61,20% di donne), stato civile, livello d'istruzione e occupazione, riproducendo in modo abbastanza soddisfacente la popolazione italiana.

L'analisi fattoriale esplorativa ha fornito, come le analisi precedentemente pubblicate sui campioni francofono e cileno, una soluzione parzialmente soddisfacente, a 8 fattori. Questa soluzione è stata quindi testata con l'analisi confermativa, così come quella a 13 fattori che riproduce il modello teorico: quest'ultima versione è risultata soddisfacente (SB-Chi-Square= 4612.3, $p = .00$, RMSEA = .047; 90% CI= .045-.050, CFI = .95, SRMR = .073) sia per quanto riguarda le scale sia perché riproduceva nella quasi totalità gli item originari. La tenuta delle 13 scale è stata inoltre confermata dai risultati dell'alpha di Cronbach ($.59 < \alpha < .80$) ad eccezione della scala di "Distanza Familiare" ($\alpha = .37$).

Discussione

Anche se inizialmente i dati dell'analisi fattoriale esplorativa si sono mostrati più vicini alla struttura a 8 fattori, l'analisi fattoriale confermativa ha confermato l'ipotesi iniziale.

I risultati, infatti, indicano l'adeguatezza della struttura a 13 fattori nel contesto italiano, confermando in modo molto soddisfacente il modello teorico dello strumento e supportandone la validità di costruito.

Ulteriori analisi sono necessarie per completare la standardizzazione italiana: la costruzione di punteggi standardizzati per il campione italiano e di profili italiani per il punteggio in formato Q-sort sono in via di completamento.

Bibliografia

Crowell, J., Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2008). Measures of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd Edition) (pp. 599-634). New York: Guilford Press.

Garrido, L., Santelices, M.P., Pierrehumbert, B., Amijo, I., (2009). Validación chilena del cuestionario de evaluación de apego en el adulto CAMIR. *Revista latinoamericana de psicología*. 1, 81-98.

George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985). Adult attachment interview. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.

Molina, P., Critelli, L., Pierrehumbert, B. (2007), Un questionario in formato Q-sort: il Ca-Mir, in Barone, L., Del Corno, F. (a cura di), *La valutazione dell'attaccamento adulto: I questionari autosomministrati*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sieye, A., Meisler, C., Miljkovitch, R., & Halfon, O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un autoquestionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de L. Enfant*, 1, 161-206.

Attaccamento adulto ed attaccamento infantile: Una meta-analisi sulla trasmissione intergenerazionale
Giovanna Sette, Rosalinda Cassibba, Daniela Bilanzuoli
Università degli Studi di Bari Aldo Moro; Piazza Umberto I, 1
g.sette@psico.uniba.it
<p>INTRODUZIONE: Uno dei concetti cardine della teoria dell'attaccamento è l'idea secondo cui le rappresentazioni mentali dell'attaccamento sono trasmesse da una generazione all'altra ("trasmissione intergenerazionale") (Bowlby, 1980; 1988).</p> <p>Ripetute interazioni con un genitore accudente ed amorevole favoriscono lo sviluppo di rappresentazioni mentali di tipo sicuro che, influenzando positivamente la sensibilità dell'individuo, una volta diventato genitore, nel cogliere e rispondere prontamente ai bisogni del proprio figlio, agevola la formazione delle medesime rappresentazioni di tipo sicuro in questa generazione. Gli stessi processi sono ritenuti responsabili della trasmissione di rappresentazioni di tipo insicuro.</p> <p>Il contributo empirico più significativo in proposito è la meta-analisi condotta da van IJzendoorn (1995). I risultati hanno rilevato una notevole corrispondenza tra lo stile di attaccamento del caregiver e quello del figlio (70%-75%), maggiore nel caso dello stile di attaccamento sicuro e nel caso delle diadi madre-bambino, piuttosto che padre-bambino.</p> <p>Ulteriori evidenze empiriche a sostegno della trasmissione sono state prodotte dalla rilevazione della corrispondenza tra l'attaccamento irrisolto del caregiver e quello disorganizzato del figlio.</p> <p>Nessuno degli studi raccolti in questa precedente meta-analisi indagava il fenomeno in campioni clinici e/o a rischio, nonostante le evidenze empiriche successive abbiano dimostrato la presenza di fattori contestuali in grado di produrre delle significative discontinuità.</p> <p>Condizioni di vita svantaggiate e stressanti, l'accudimento di un figlio malato o problematico possono alterare la capacità del genitore sicuro di porsi in modo sensibile verso il figlio, interrompendo la trasmissione dell'attaccamento sicuro (Huth-Bocks, et al., 2004; Tarabulsy et al., 2005).</p> <p>Inoltre, tutti i lavori inseriti nella meta-analisi indagavano la trasmissione intergenerazionale in diadi di genitori e figli naturali dato che, solo recentemente, il fenomeno è stato studiato anche in diadi non biologicamente legate (es. affidò e/o adozione; Dozier et al., 2001), partendo dal presupposto che esso sia un processo più sociale che genetico (Bowlby, 1973).</p> <p>Infine, la precedente meta-analisi si concentrava su campioni infantili laddove recentemente, grazie allo sviluppo di nuovi strumenti di misurazione, sono aumentati gli studi sulla trasmissione intergenerazionale oltre la prima infanzia (Gloger-Tippelt et al., 2002).</p> <p>Partendo da queste constatazioni il presente lavoro meta-analitico intende approfondire le recenti evoluzioni, effettuate nello studio della trasmissione intergenerazionale, verificando se l'intensità del fenomeno vari a secondo del tipo di campione (rischio e non), delle modalità di accudimento (biologico e non) e dell'età del bambino.</p> <p>Inoltre si intende indagare se il recente maggior coinvolgimento dei padri nella cura dei figli (Lamb, 2010), abbia ridimensionato la precedente differenza tra madri e padri, che dava maggior peso alla figura materna nella trasmissione intergenerazionale.</p> <p>METODO: La raccolta di studi (pubblicati e non; come presentazioni convegni o tesi di dottorato), è stata effettuata attraverso PsycINFO, Google.com, ricerca manuale di riviste nazionali ed internazionali e ha portato all'individuazione di 53 ricerche empiriche (3673 diadi genitore-bambino). Gli studi sono stati codificati a secondo del tipo di campione, della modalità di accudimento, dell'età del bambino e del tipo di diade considerata.</p>

Successivamente sono state condotte due meta-analisi per indagare rispettivamente la trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento (sicuro vs insicuro) e della disorganizzazione.

RISULTATI: La meta-analisi condotta sulla trasmissione delle categorie organizzate dell'attaccamento (sicuro vs insicuro) ha dimostrato una corrispondenza significativa tra lo stile di attaccamento del genitore e quello del bambino (OR= 4,88; Z= 13,10; CI: 3,85-6,19 $p < .001$) del tutto paragonabile alla stima dell'effetto prodotta da van IJzendoorn (1995). Inoltre, non sono state riscontrate delle differenze significative tra le diadi composte da madre-bambino e quelle composte da padre-bambino $Q(1,42) = 0,19$; $p = .34$ ns), rivelando come probabilmente la maggiore presenza del padre nella vita del figlio aumenti la sua capacità di influenza nella trasmissione intergenerazionale. Questo processo non appare influenzato neanche dal tipo di campione indagato e dalla modalità di accudimento, dato che la corrispondenza tra l'attaccamento del genitore e quello del figlio appare simile tra campioni a rischio e non ($Q(1,65) = 2,04$; $p = .15$ ns), così come tra diadi biologiche e non. ($Q(2,65) = 1,99$; $p = .37$ ns). Similmente non sono state riscontrate significative differenze nella stima della trasmissione nella prima infanzia, nella media infanzia ed in età adulta ($Q(2,65) = 1,08$; $p = .58$ ns). Risultati simili sono stati ottenuti dalla meta-analisi sulla trasmissione della disorganizzazione.

Bibliografia

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss: Sadness and Depression*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.

Huth-Bocks, A., Alytia A., Levendosky, G., Bogat, A., & von Eye, A. (2004). The impact of maternal characteristics and contextual variables on infant-mother attachment. *Child Development*, 75 (2), 480-496.

Dozier, M., Chase Stovall, K., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of caregiver state of mind. *Child Development*, 72 (5), 1467-1477.

Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6 years old: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment and Human Development*, 4 (3), 318-339.

Lamb, M.E. (2010). *The role of the father in child development*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Tarabulsky, G.M., Bernier, A., Provost, M.A., Maranda, J., Larose, S., Moss, E., Larose, M., & Tessier, R. (2005). Another look inside the gap: Ecological contributions to the transmission of attachment in a sample of adolescent mother-infant dyads. *Developmental Psychology*, 41 (1), 212-224.

van IJzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.

Invited Lectures

PG. 637

Promoting positive parenting in Spain: Results of a parental group intervention for at-risk families di Maria Jose Rodrigo, Faculty of Psychology, University of Laguna (Tenerife, Spain)

PG.640

Inquiry Learning at School di Jos Beishuizen, Center for Educational Training, Assessment and Research, Vrije Universiteit Amsterdam

Promoting positive parenting in Spain: Results of a parental group intervention for at-risk families

María José Rodrigo

Faculty of Psychology. University of La Laguna. Tenerife, Spain.

In the area of child maltreatment prevention, there is still a limited use of evidence-based parenting programs based on the concept of positive parenting and devoted to the strengthening and empowering of at-risk families and children in the context of families-services partnerships. Taking a preventive stance to child maltreatment involves a profound shift in the way we view at-risk families. Simply characterizing these families as “dysfunctional”, “disorganized”, or “multi-problematic” does not help in the design of preventive actions. Families should be placed, instead, along a continuum of risk and protective factors that enable them to perform more or less adequately the parenting task according to the balance achieved among these factors (Rodrigo, Máiquez, Martín, & Byrne, 2008). Interventions should be directed at diminishing the impact of the risk factors and promoting the protective factors present in the family, the neighborhood, the larger social structure, and the economic, political, and cultural environment (Stith et al., 2009; WHO & ISPCAN, 2006). Therefore, there is a need to abandon the deficit perspective and move toward a strengthening approach that identifies parents’ existing skills and strengths and builds on these (Kumpfer & Alvarado, 2003).

In the same spirit, the positive parenting initiative launched by the Council of Europe (Rec(2006)19 on Policy to Support Positive Parenting) involves a focus on the empowerment of parents and vulnerable families in the context of families-services partnerships (Rodrigo, 2010; Rodrigo, Máiquez, & Martín, (2010a, b). Here, positive parenting has been defined as parental behavior ensuring the fulfillment of the best interests of the child “that is nurturing, empowering, non-violent and provides recognition and guidance which involves the setting of boundaries to enable the full development of the child”. Under this positive approach, it is recognized that the parenting task needs social support to be adequately performed. This is especially crucial for families experiencing negative psychosocial conditions (e.g. marital violence, low educational background, poverty, lack of social support, substance abuse). Therefore, the positive parenting initiative recommends the use of parenting programs as an important source of social support to promote parents’ capabilities to raise children under these circumstances.

According to the European framework on positive parenting, one of the latest policies of the Child Protection System in Spain is the implementation of group parenting programs for preventing unnecessary foster-care placement of children from vulnerable families by increasing parental competence and social support, in order to improve their autonomous functioning. Social services personnel in each municipality (e.g., psychologists, social workers) are responsible for selecting families at several levels of psycho-social risk which allows for an earlier detection of at-risk groups. Examples of such programs include “Apoyo Personal y Familiar” (“Personal and Family Support”: 32 weekly group sessions for at-risk parents of children from 0 to adolescence); “Crecer Felices en Familia” (“Growing up Happily in the Family”: 20 weekly group sessions for at-risk parents and their children aged 0-6).; and “Vivir la adolescencia en familia” (Living the adolescence in the family): 20 weekly group sessions for at-risk parents and their children aged 12-18). The content of these programs is based on the approaches of attachment, parental cognition and child-rearing practices, parental and child agency, communication and conflicts, life transitions, family stress and social support. Given the participants’ low educational level and diverse cultural backgrounds, materials include vignettes, videos, case studies, guided fantasies, puzzles, games, and group discussions. An experiential methodology was designed that helps at-risk parents to verbalize their interpretations of a variety of family situations, enrich their interpretations with perspectivistic thinking, reflect upon the consequences of their actions on family life and reach compromises of change (Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín, & Rodríguez, 2006; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín, & Rodríguez, 2006). The specific intervention goals are: 1) to increase the parents’ awareness of their cognitions and their consequences on child-rearing; 2) to replace inadequate child-rearing practices with more effective ones; 3) to foster personal agency and autonomous functioning by increasing a sense of self-efficacy, internal control, marital agreement and accurate role perception; and 4) to improve the parents’ social support in the community. The implementation and program results of the Personal and Family Support Program are presented from the last community trial, including the longitudinal impact of the program on the quality of home environment, on the mediators’ professional development, and on the quality of the social services. In this way, the importance of the evidence-based parenting programs is emphasized.

References

Committee of Ministers of the Council of Europe: Recommendation 19 (2006), (Available from <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>).

- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58, 457-465.
- Rodrigo, M.J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: new challenges for the European Society of Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 281-294.
- Rodrigo, M. J., Correa, A. D., Máiquez, M.L., Martín, J.C., & Rodríguez, G. (2006). Family preservation services on the Canary Islands: Predictors of the efficacy of a Parenting program for families at-risk of social exclusion. *European Psychologist*, 11, 57-70.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., & Martín, J.C. (2010a). *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., & Martín, J.C. (2010b). *Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Correa, A.D., Martín, J.C., & Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community centre-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 39, 1049-1064.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Stith, S. M., Liu, T. L., Davies, C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M. et al. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 13-29.
- WHO & ISPCAN (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. World Health Organization (WHO) and the International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN). Geneva: WHO Press.

Inquiry-based Learning in the Classroom

Jos Beishuizen

Center for Educational Training, Assessment and Research, Vrije Universiteit Amsterdam

Many studies report disappointing outcomes when traditional instructional strategies are compared with inquiry-based learning (De Jong et al., 1998). This presentation explores the conditions for inquiry-based learning in the classroom, both within the student (cognitive and metacognitive skills, motivation) and in the learning environment (the role of peers, the learning culture). Based on this exploration, an attempt is made to answer the question why inquiry-based learning is often not successful and which improvements may lead to better outcomes.

Mayer (2004) contended that students start to learn as soon as they discover that their mental model of reality does not fit their observations. So, experiencing a discrepancy between a mental model and the real world is the first step in inquiry-based learning. The next step is creating a new model, which does cover the unexplained phenomena. From the new model hypotheses can be derived which have to be tested in an experiment, the third step in Mayer (2004)'s model of inquiry-based learning. The existence of mental model is a prerequisite for initiating a cycle of inquiry-based learning.

Inquiry-based learning entails the involvement of students' higher order thinking skills. Students have to interpret evidence in the light of theory-based hypotheses, have to compare rivaling explanations, invent new hypotheses and new experiments to test these hypotheses. Comparing and contrasting various explanations for outcomes of inquiries or considering plausible alternative hypotheses are challenging tasks which require a certain level of maturation of the cognitive system (Koslowski, 1996). These important cognitive skills can be trained as shown by Beishuizen, Wilhelm, & Schimmel (2004).

Apart from cognitive skills students need metacognitive or self-regulation skills to control and monitor the process of inquiry-based learning. Steffens (2006) defined three steps in self-regulation: (1) planning the learning activity, (2) executing and monitoring the execution of the learning activities and (3) evaluating the outcome of the learning activity. Veenman, Wilhelm, & Beishuizen (2004) concluded that cognitive skills and metacognitive skills provide a joint and separate contribution to the success of inquiry-based learning.

Sense of control is an important driving force in inquiry-based learning. In the Sparkling School Project, we tried to establish a sense of control among secondary school students by creating a community of learners in which students were taken seriously as partners in the process of conducting research. As expected, both interest and expectancy increased in the course of the project (Van Rens, Van der Schee, & Beishuizen, in press).

Korthagen (2010) emphasized “that all knowledge, including scientific knowledge, is originally grounded in personal encounters with concrete situations and influenced by social values, the behaviour of others, implicit perspectives, and generative metaphors” (p. 103). This implies that in inquiry-based learning students develop knowledge and through conducting research, and through reflection on their inquiries. Theoretical perspectives are understood and integrated as part of the inquiry-based learning process. In this view, theoretical perspectives should be introduced through social interaction with peers and teachers who coach students and explain the value of various strategies. In many disappointing inquiry-based learning projects these and social aspects are neglected (Beishuizen, 2008).

References

- Beishuizen, J. J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193. doi: 10.1080/14759390802383769.
- Beishuizen, J. J., Wilhelm, P., & Schimmel, M. (2004). Computer-supported inquiry learning: effects of training and practice. *Computers & Education*, 42(4), 13.
- De Jong, T., Van Joolingen, W. R., Swaak, J., Veermans, K., Limbach, R., King, S., et al. (1998). Self-directed learning in simulation-based discovery environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(3), 235-246. doi: 10.1046/j.1365-2729.1998.143060.x.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.001.
- Koslowski, B. (1996). *Theory and evidence: the development of scientific reasoning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, R. E. (2004). Teaching of subject matter. *Annual review of psychology*, 55, 715-44. doi: 10.1146/annurev.psych.55.082602.133124.

Steffens, K. (2006). Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Learning Environments: lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 41(3-4), 353-379. doi: 10.1111/j.1465-3435.2006.00271.x.

Van Rens, E. M. M., Van der Schee, J., & Beishuizen, J. J. (n.d.). Upper secondary chemistry students in a pharmacology research community. *International Journal of Science Education*.

Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 20.