



SVILUPPO COGNITIVO, SOCIO-EMOTIVO ED IDENTITARIO

Chair: Fiorenzo Laghi

L’impatto della riserva cognitiva su alcune funzioni cognitive di base in un campione di adulti e anziani

Lozupone F., Caffò A., Bosco A.

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
Università degli studi di Bari Aldo Moro

INTRODUZIONE

I pattern cognitivi si sviluppano durante tutto l’arco di vita (Baltes, 1999), costruendosi all’interno del percorso di crescita durante l’infanzia, tendendo alla stabilità nell’età adulta e al declino nella terza età (Baltes and Singer, 2001). L’invecchiamento fisiologico comporta cambiamenti in alcune funzioni cognitive, come la velocità di elaborazione, la memoria episodica e le funzioni esecutive, ma non implica necessariamente il declino patologico delle stesse (Villeneuve, 2019). Il funzionamento cognitivo nell’arco di vita è influenzato, tra gli altri, da una serie di fattori legati allo stile di vita (Clare, 2017). La riserva cognitiva può costituire un fattore di protezione a tale declino ed è il risultato di esperienze ed esposizioni nel corso dell’arco di vita (Stern, 2002). Stern ha definito la riserva cognitiva come la capacità di ottimizzare o massimizzare le prestazioni attraverso l’uso differenziale di reti cerebrali e tramite l'uso di strategie cognitive alternative. Stern (2009) ha anche mostrato come la riserva cognitiva sia rilevante non solo per l'insorgenza della demenza, ma anche per il normale invecchiamento, in quanto può consentire agli individui di far fronte in modo più efficace ai tipici cambiamenti cerebrali legati all'età. Una recente review (Farina, 2018) ha individuato le variabili associate alla riserva cognitiva che maggiormente impattano sul funzionamento cognitivo negli anziani: età, genere, scolarità, livello di scolarità dei genitori, attività professionale, abitudini di lettura e coinvolgimento sociale. Similmente, una metanalisi (Opdebeeck, 2016) ha trovato come scolarità, lavoro e attività del tempo libero cognitivamente stimolanti abbiano un’associazione positiva con il buon funzionamento cognitivo globale nella terza età, nello specifico il dominio che risulta maggiormente associato rispetto agli altri è quello della memoria.

OBIETTIVI

Scopo del presente lavoro è quello di indagare l’impatto delle singole componenti della riserva cognitiva (scolarità, lavoro e attività del tempo libero) sul funzionamento cognitivo globale e su diversi domini cognitivi, ovvero dominio visuospatiale-esecutivo, denominazione, attenzione, linguaggio, astrazione, memoria, orientamento spazio-temporale, in un campione di adulti e anziani cognitivamente integri.

METODI E MATERIALI

- Campione
 - 195 partecipanti (84 femmine)
 - età media = 68.8 anni (dev.st=7.2, min=53, max=89 anni)
 - scolarità media = 10.3 anni (dev.st=4.7, min=1, max=25 anni)
- Criteri di inclusione
 - avere almeno 50 anni
 - autonomia nelle attività della vita quotidiana
- Criteri di esclusione
 - diagnosi di demenza, apatia, disturbi psichiatrici, neurologici o cronici fisici non compensati farmacologicamente
- Materiali
 - Cognitive Reserve Index questionnaire (CRIq, Nucci et al., 2012) per la misura della riserva cognitiva
 - Montreal Cognitive Assessment (MoCA, Bosco et al., 2017) per la misura dello status cognitive globale
- Analisi statistiche: modelli di regressione multipla standard
 - Predittori: età, genere e le tre componenti del CRIq (Scuola, Lavoro, Attività del Tempo libero)
 - Outcome: punteggio totale del MoCA e punteggio di ciascuna componente (visuospatiale-esecutiva, denominazione, attenzione, linguaggio, astrazione, memoria, orientamento spazio-temporale)

RISULTATI

L'età ($\beta=-0.273$; $p<0.001$), il CRI Scuola ($\beta=0.104$; $p<0.001$) e il Cri Tempo libero ($\beta=0.040$; $p<0.01$) hanno un effetto significativo sul punteggio totale del MoCA (Adj-R²=0.442). Per quanto riguarda i modelli di regressione aventi come outcome il punteggio di ciascuna componente del MoCA, è emerso che l'età e il CRI Scuola hanno un impatto significativo su tutte le componenti (con almeno $p<0.01$; Adj-R² da 0.140 a 0.202) tranne che su orientamento spazio-temporale. Il CRI Lavoro mostra un impatto significativo sulla Memoria ($\beta=-0.014$; $p<0.05$; Adj-R²=0.242). Il CRI Tempo libero mostra un impatto significativo su Linguaggio ($\beta=0.007$; $p<0.05$; Adj- R² =0.311) e Memoria ($\beta=0.022$; $p<0.001$; Adj- R² =0.242). La Tabella 1 riporta i coefficienti e il loro livello di significatività per i predittori di ciascun modello e per tutti i modelli stimati, e gli R-quadro per ciascun outcome. La Figura 1 mostra i coefficienti di regressione delle componenti del CRI (Scuola, Lavoro, Attività del Tempo Libero) e i loro livelli di significatività per il punteggio totale del MoCA e per le sue componenti.

Tabella 1. Coefficienti di regressione per ciascun predittore (in riga) su ciascun outcome (in colonna). R-quadro per ciascun outcome (ultima riga).

	MoCA	VSE	Den	Att	Ling	Astr	Memo	Orien
Età	-0.27***	-0.04**	-0.02**	-0.06***	-0.04***	-0.03***	-0.08***	0.00
Genere	0.08	0.18	0.09	0.17	-0.10	-0.14	-0.11	-0.02
CRI-Scuola	0.10***	0.02*	0.01	0.02***	0.02***	0.01**	0.02*	0.01
CRI-Lavoro	-0.01	0.00	0.00	0.00	-0.01	0.00	-0.01*	0.00
CRI-Tempo libero	0.04**	0.00	0.00	0.00	0.01*	0.00	0.02***	0.00
R-quadro	0.44	0.00	0.05	0.20	0.31	0.14	0.24	0.01

MoCA = Montreal Cognitive Assessment, VSE = Visuo-spaziale esecutivo, Den = Denominazione, Att = Attenzione, Ling = Linguaggio, Astr = Astrazione, Memo = Memoria, Orien = Orientamento

*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

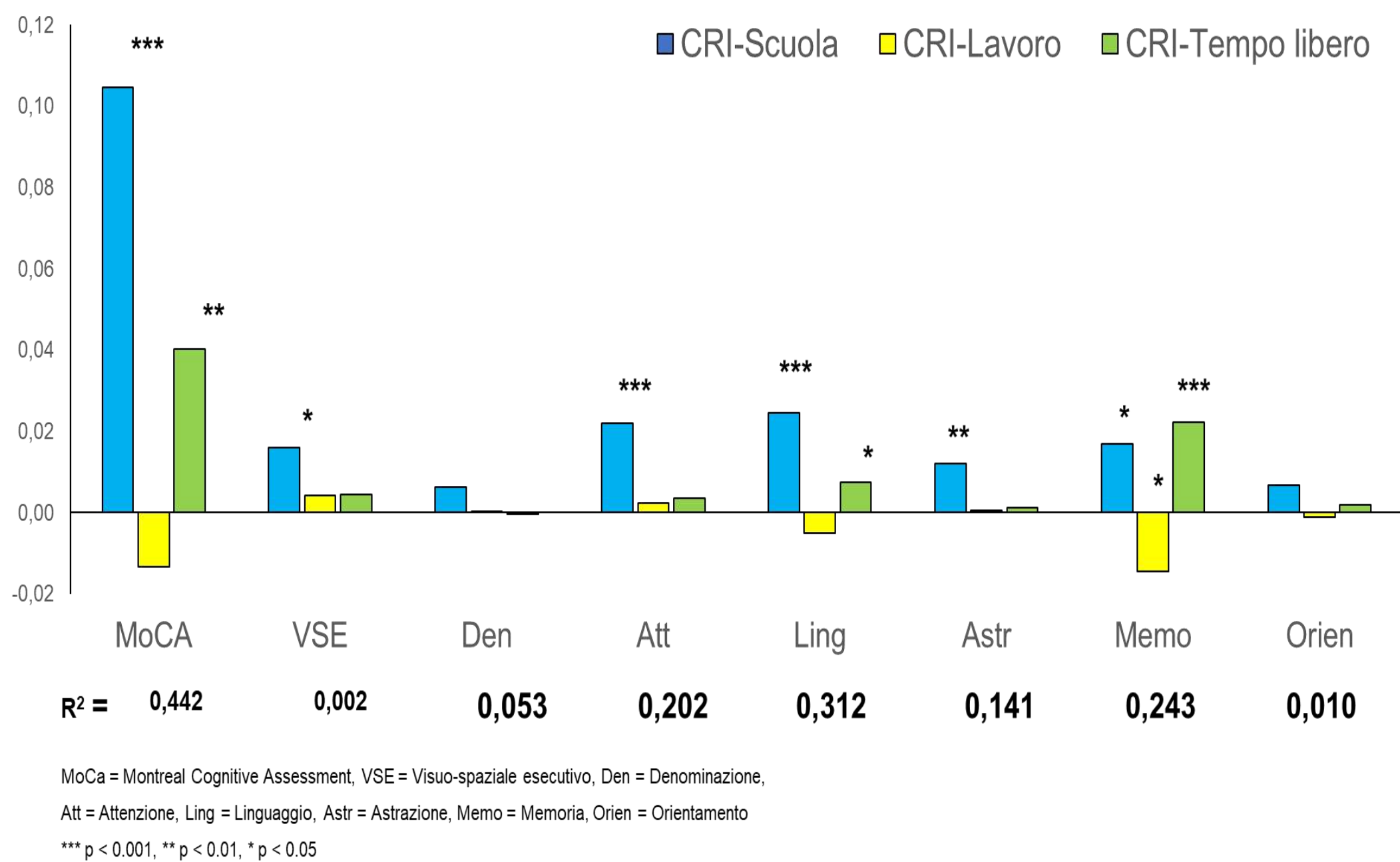


Figura 1. Coefficienti di regressione delle componenti del CRI (Scuola, Lavoro, Attività del Tempo Libero) e relativi livelli di significatività per il punteggio totale del MoCA e per le sue componenti.

DISCUSSIONE

Dalle analisi effettuate emerge che età e scolarità risultano essere le variabili che hanno un effetto notevole sullo status cognitivo. Questo è un risultato non inatteso e largamente confermato dalla letteratura (Caffò et al. 2016; Farina, 2018). Il risultato rilevante è quello legato allo specifico effetto svolto dalla partecipazione ad attività di tempo libero, che sembra avere un ruolo rilevante rispetto alla memoria e al linguaggio, domini fondamentali per il buon funzionamento psicosociale e per l’autonomia nella vita quotidiana nella terza età. Come recentemente confermato dalla letteratura (Almeida-Meza et al., 2021), la partecipazione ad attività di tempo libero, soprattutto se cognitivamente stimolanti, è un fattore protettivo nel rallentare o ridurre il rischio di insorgenza di disturbi cognitivi. Risultati analoghi sono confermati da una recente metanalisi (Yates et al. 2016). Nello specifico, riguardo l’impatto della componente Tempo libero sul dominio della memoria, una possibile spiegazione potrebbe essere legata alla sovra-rappresentazione delle attività sociali tra gli item del Tempo Libero del CRIq. Diversi studi hanno mostrato come l’isolamento sociale e la solitudine percepita provocano alto stress ed effetti deleteri soprattutto sulla memoria (Ya-Hsin Hsiao, 2018; Brett Friedler et al., 2015), e di converso le attività sociali si configurerebbero come un fattore protettivo nei confronti del declino delle funzioni mnestiche. Concludendo, in un’ottica di prevenzione primaria e di promozione del benessere psicosociale lungo tutto l’arco di vita dell’individuo, diventa di cruciale importanza incentivare quelle dimensioni modificabili dello stile di vita che possono costituire un fattore protettivo per il declino cognitivo, contribuendo così a migliorare la qualità della vita dell’individuo (Livingston et al., 2017).

BIBLIOGRAFIA

- Almeida-Meza, P. et al. (2021). Is Engagement in Intellectual and Social Leisure Activities Protective Against Dementia Risk? Evidence from the English Longitudinal Study of Ageing. *Journal of Alzheimer's Disease*, (Preprint), 1-11.
- Baltes, P. B. et al (2001). Plasticity and the Ageing Mind: an exemplar of the Bio-cultural orchestration of Brain and Behaviour. *European Review*, 9, 59-76.
- Baltes, P. B. et al. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual review of psychology*, 50(1), 471-507.
- Bosco, A. et al. (2017). Italians do it worse. Montreal Cognitive Assessment (MoCA) optimal cut-off scores for people with probable Alzheimer's disease and with probable cognitive impairment. *Aging clinical and experimental research*, 29(6), 1113-1120.
- Caffò, A. O. et al. (2016). The role of pre-morbid intelligence and cognitive reserve in predicting cognitive efficiency in a sample of Italian elderly. *Aging clinical and experimental research*, 28(6), 1203-1210.
- Clare, L. et al. (2017). Potentially modifiable lifestyle factors, cognitive reserve, and cognitive function in later life: A cross-sectional study. *PLoS medicine*, 14(3), e1002259.
- Farina, M. et al. (2018). Cognitive reserve in elderly and its connection with cognitive performance: a systematic review. *Ageing International*, 43(4), 496-507.
- Friedler, B. et al. (2015). One is the deadliest number: the detrimental effects of social isolation on cerebrovascular diseases and cognition. *Acta neuropathologica*, 129(4), 493-509.
- Hsiao, Y. H. et al. (2018). Impact of social relationships on Alzheimer’s memory impairment: mechanistic studies. *Journal of biomedical science*, 25(1), 1-8.
- Livingston, G. et al. (2017). Dementia prevention, intervention, and care. *The Lancet*, 390(10113), 2673-2734.
- Nucci, M. et al. (2012). Cognitive Reserve Index questionnaire (CRIq): a new instrument for measuring cognitive reserve. *Aging clinical and experimental research*, 24(3), 218-226.
- Opdebeeck, C. et al. (2016). Cognitive reserve and cognitive function in healthy older people: a meta-analysis. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 23(1), 40-60.
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the international neuropsychological society*, 8(3), 448-460.
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015-2028.
- Villeneuve, S. (2019). Lifespan Cognitive Reserve — A Secret to Coping With Neurodegenerative Pathology. *JAMA neurology*, 76(10), 1145-1146.
- Yates, L. A. et al. (2016). Cognitive leisure activities and future risk of cognitive impairment and dementia: systematic review and meta-analysis. *International psychogeriatrics*, 28(11), 1791-1806.

CONTATTI

Flavia Lozupone flavia.lozupone@uniba.it
Alessandro Oronzo Caffò alessandro.caffo@uniba.it
Andrea Bosco andrea.bosco@uniba.it

IL COMPORTAMENTO DI COOPERAZIONE ED ALTRUISMO DIVENTA SELETTIVO GIÀ IN ETÀ PRESCOLARE?

Caprin C., Borriello M., Picutti M., Rozza S.,

Dipartimento di Psicologia - Università degli studi di Milano - Bicocca

Introduzione

La letteratura ha ampiamente documentato che la propensione dei bambini ad emettere comportamenti sociali positivi (quali cooperazione ed altruismo) compare precocemente (a partire dal termine del primo anno di vita) con rapide trasformazioni qualitative e quantitative in fase prescolare. All'inizio queste due tendenze comportamentali verrebbero attivate in modo indiscriminato ma con il tempo, grazie sia all'esperienza diretta che alla socializzazione, diventerebbero più selettive. Con la crescita (aspetti maturativi + esperienziali) quindi la loro messa in atto diventa sempre più differenziata.

dalla qualità del legame relazionale specifico con il partner. Rispetto all'evoluzione di questi comportamenti, sono molti i quesiti ancora irrisolti, fra i quali quello relativo al momento dello sviluppo in cui avviene questa trasformazione. Alcuni studiosi hanno ipotizzato che tale processo si verifichi in età prescolare. Lo studio proposto intende approfondire lo studio della tendenza al comportamento prosociale in questa fascia d'età utilizzando un ESPERIMENTO SUL COMPORTAMENTO PROSOCIALE DI BAMBINI IN ETÀ PRESCOLARE.

Quesiti di ricerca

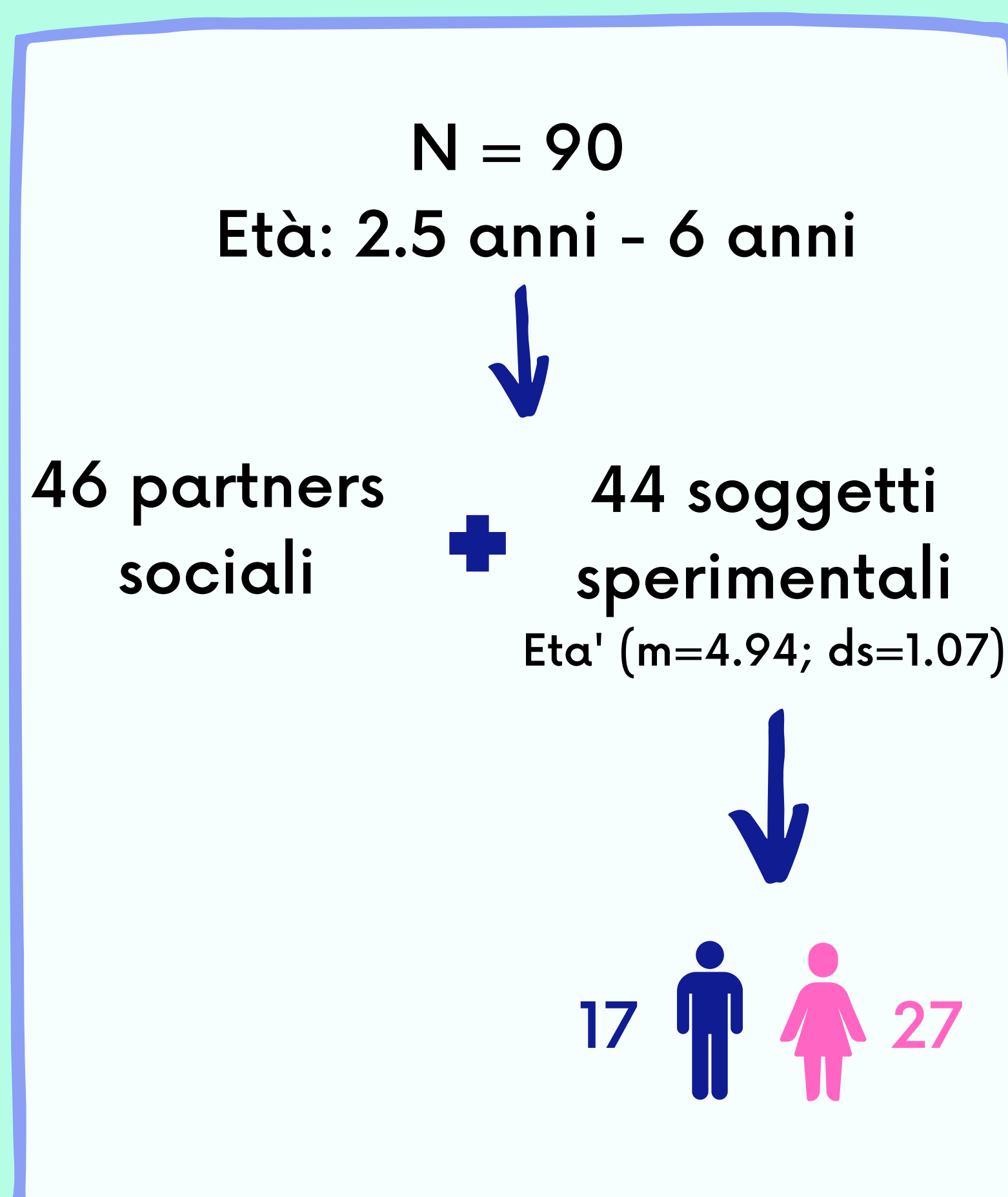
- 1? A che età avviene l'evoluzione da indiscriminato a selettivo?
- 2? Esistono differenze di genere?
- 3? Con la crescita, la messa in atto di questi comportamenti varia in base alla qualità della relazione con il partner?

Obiettivi

Chiarire l'evoluzione di tali comportamenti rispetto a:

- 1? ETÀ
- 2? GENERE
- 3? QUALITÀ DELLA RELAZIONE

Partecipanti



Procedura



Analisi

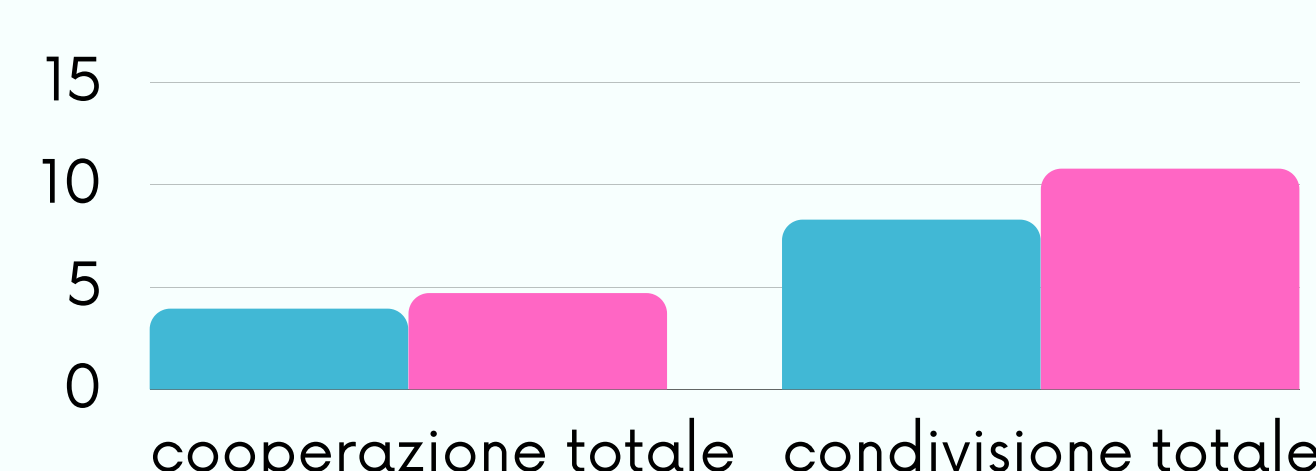
variabile COOPERAZIONE = somma delle volte in cui il soggetto ha scelto di giocare con i compagni
MIN 0, MAX 6

variabile ALTRUISMO = somma dei premi che il soggetto ha scelto di condividere con i compagni
MIN 0, MAX 24

- 1 → Correlazione età - variabili misurate
- 2 → Confronto tra gruppi (maschi e femmine) attraverso t test
- 3 → Confronto tra le due condizioni (gioco con preferito/rifiutato) utilizzando T TEST, ANOVA, ANCOVA E CHI QUADRO

Risultati

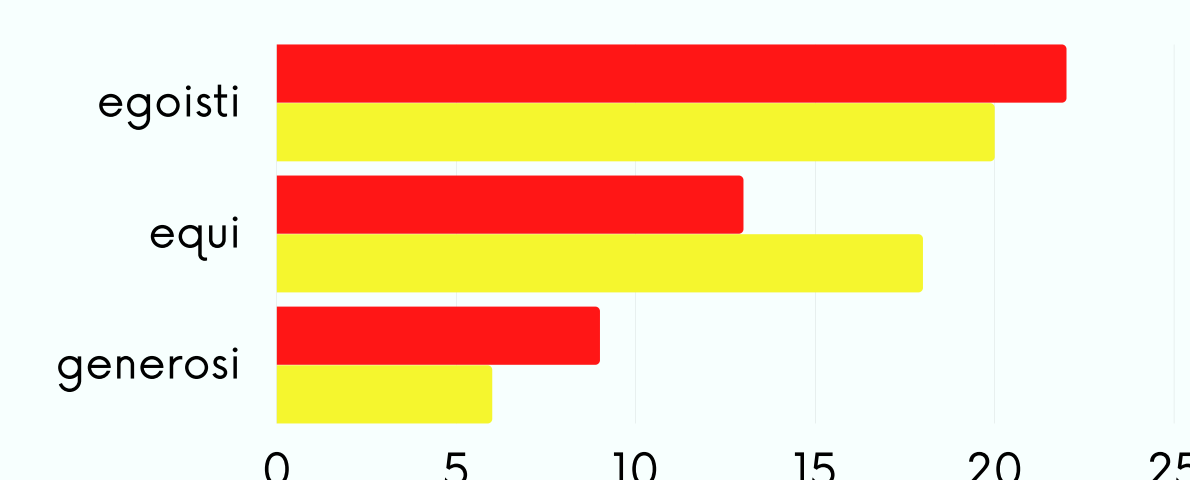
- 1 Cooperazione: non emergono associazioni significative
Altruismo: associazione significativa e negativa con non amico ($r = -.263$ $p = .043$)



Non emergono differenze significative tra i gruppi
COOPERAZIONE: $t(42) = 1.4$; $p = .19$
ALTRUISMO: $t(42) = 1.7$; $p = .09$

- 3a Non emergono effetti principali delle variabili riferite alla qualità delle relazioni, (2 condizioni sperimentali) COOP ($F = 0.654$ $p = 0.421$) ALTR ($F = 0.167$ $p = 0.684$)
nè rispetto al gruppo diviso per età COOP ($t(23) = 0$; $p = 1$), ALTR $t(23) = 1.01$; $p = 0.32$
nè rispetto al gruppo diviso per genere, nè effetti di interazione tra le variabili.

3b dividendo i bambini in 3 gruppi sulla base del numero di premi condivisi, in entrambe le condizioni il gruppo degli egoisti conta un numero maggiore di soggetti.



Discussione e conclusioni

In età prescolare, la messa in atto di comportamenti cooperativi e altruistici NON VARIA CON 1! ETÀ 2! GENERE 3! QUALITÀ DELLA RELAZIONE

- 3 Il fatto che il bambino si comporti nello stesso modo (cooperazione e altruismo) con entrambi i compagni ci fa ipotizzare che il grado di affiliazione con i pari, a questa età, non rappresenti un elemento determinante nella scelta del comportamento da mettere in atto durante le interazioni con l'altro. Questo dato è in accordo con l'ipotesi che tali comportamenti siano inizialmente messi in atto in modo indiscriminato.

- 3b E' interessante notare come a seconda dell'età avvenga una diminuzione nella messa in atto della condivisione di premi con l'altro e quindi un favorire di più se stessi rispetto alla situazione.

- 1 E' interessante notare che il comportamento, in questa fascia d'età, non si differenzia, in generale, con l'età.
Ipotesi: la modifica avverrà in fase scolare.



Coerenza narrativa e frequenza dell’evento traumatico:

Un’analisi su deposizioni di abuso sessuale infantile

VITTORIA BADINO & SARAH MIRAGOLI
CRIdee, Unità di Ricerca sulla Psicologia del Trauma
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

La coerenza narrativa è un costrutto multidimensionale che mette in relazione il significato e la struttura della narrazione, permettendo a chi la ascolta di comprendere la logica spazio-temporale e causale degli eventi raccontati (Cain, 2003; Hudson & Shapiro, 1991; Lanciano, Bianco, & Curci, 2012; Miragoli, Camisasca, & Di Blasio, 2019a). La coerenza narrativa, pertanto, comprende un insieme di diverse competenze e abilità linguistiche/comunicative, che si sviluppano durante la crescita del bambino e la letteratura ha ampiamente dimostrato come l'età giochi un ruolo fondamentale nello sviluppo di tali capacità (Bohanek, Fivush, & Walker, 2005; Reese, Haden, et al., 2011). In termini definitivi, Reese e colleghi (2011) propongono un modello evolutivo, secondo cui le tre dimensioni, che sottendono la coerenza narrativa, sono: il contesto, la cronologia e il tema. Il bambino sviluppa queste abilità in tempi diversi: certamente l'età influisce sulla capacità di raccontare in modo coerente un evento vissuto (Eisen, Qin, Goodman, & Davis, 2002; Miragoli, Camisasca, & Di Blasio, 2017; Miragoli, Procaccia, & Di Blasio, 2014, 2016).

Anche le caratteristiche dell'evento traumatico esperito possono giocare un ruolo significativo sulla capacità di narrare in modo coerente. In primo luogo, valenza e intensità emozionale dell'evento rappresentano un elemento da tenere in considerazione. Per quanto riguarda gli eventi negativi, come le esperienze traumatiche, la loro narrazione potrebbe essere maggiormente soggetta a una carenza in termini di strutturazione logico-temporale e, in generale, essere percepita come meno strutturata e coerente (Barclay, 1993, 1996; Bohanek et al., 2005).

In secondo luogo, la frequenza dell'evento traumatico potrebbe incidere sulla coerenza della narrazione. A questo proposito, Nelson (1986) ritiene che i bambini acquisiscano le prime conoscenze e i primi significati proprio attraverso l'esperienza diretta di situazioni, e si creano uno script, ovvero una rappresentazione degli eventi vissuti, organizzati a livello spazio-temporale, secondo un criterio di causalità, costruita sull'esperienza reale, (Schank & Abelson, 1977; Nelson, 1986). Quindi, si può pensare che il bambino, che ha vissuto esperienze traumatiche in modo ripetuto, possa creare uno *script* generico dell'evento stesso, che tende ad applicare alla rappresentazione di ogni singolo episodio. Questo può comportare che la narrazione di eventi traumatici ripetuti possa avvenire in modo non specifico, essere generica e frammentata nei singoli episodi, non riuscendo a portare ad un racconto dettagliato per ogni singolo evento.

OBIETTIVI

Obiettivo principale dello studio consiste nell'indagare l'eventuale rapporto tra frequenza dell'evento traumatico esperito (abuso sessuale episodico *versus* cronico/ripetuto) e organizzazione della relativa narrazione traumatica. Un ulteriore obiettivo esplorativo è quello di approfondire quali aspetti specifici della completezza e della coerenza narrativa possano essere qualitativamente e quantitativamente influenzati dalla frequenza dell'evento traumatico esperito.

PARTECIPANTI

Sono state analizzate 80 deposizioni di bambini vittime di abuso sessuale, coinvolti in procedimenti penali, che si sono conclusi con la condanna dell'imputato presso il Tribunale Ordinario di Milano. Le deposizioni sono state raccolte durante audizioni protette in sede di incidente probatorio. Le vittime sono nel 71.2% ($n = 57$) di genere femminile, con un'età media al momento dell'abuso di 7 anni ($DS = 3$; $range = 3$ -15 anni) e un'età media al momento dell'audizione di 10 anni ($DS = 4$; $range = 4$ -17 anni). Nel 22.5% ($n = 18$) dei casi si tratta di una violenza episodica, mentre nel 77.5% ($n = 62$) cronica (con durata compresa tra uno e sei anni).

STRUMENTI e PROCEDURA

Ogni deposizione, audio-registrata e trascritta *verbatim*, è stata letta ed analizzata esclusivamente rispetto alla narrazione specifica dei fatti di abuso sessuale. In particolare, l'attenzione è stata posta sull'analisi della coerenza e della completezza narrativa, attraverso l'applicazione delle seguenti griglie di codifica:

- **Narrative Coherence Coding Scheme** (Reese et al., 2011): uno schema di codifica ampiamente utilizzato in letteratura per la valutazione della coerenza narrativa di eventi autobiografici. Le dimensioni (contesto, cronologia e tema) sono state indagate su una scala a 4 passi (da 0 a 3).
- **Narrative Categories Used to Code the Memory Reports** (Bauer et al., 2014): schema di codifica utilizzato in letteratura per la valutazione della completezza narrativa. I parametri considerati (chi, cosa-oggetto, cosa-azione, quando, dove, perché, come-descrizione, come valutazione) sono stati valutati su una scala a 3 passi (da 0 a 2).

Sono stati calcolati un indice totale di coerenza (*range*: 0-9) e di completezza totale (*range*: 0-16).

Due giudici indipendenti hanno codificato tutte le deposizioni con un accordo intergiudice pari all'87%. Tutte le discrepanze tra i due giudici sono state risolte attraverso l'intervento di un terzo giudice esperto.

RISULTATI

Dai risultati emerge che aver subito abusi sessuali cronici e ripetuti possa influenzare negativamente la capacità dei bambini di fornire un racconto dell'evento traumatico coerente, in termini di collocazione e sequenzialità temporale. Questo risultato è in linea con la letteratura, che evidenzia come le variabili situazionali (le caratteristiche dell'evento) possano incidere sull'organizzazione narrativa dei fatti stessi (Fivush, 2001; Miragoli et al., 2019b; Reese et al., 2001; Terr, 1991).

• Risultati descrittivi

In termini di **coerenza narrativa**, per quanto riguarda la dimensione del **contesto** si osserva che il 5.3% ($n = 5$) dei bambini non fornisce alcuna informazione sui dettagli spazio-temporali dell'evento; il 20% ($n = 19$) qualche informazione temporale e spaziale; il 34% ($n = 32$) informazioni specifiche su una delle due dimensioni (spaziale o temporale); e il 25.5% ($n = 24$) informazioni specifiche entrambe le dimensioni indagate. Rispetto alla dimensione della **cronologia**, emerge che il 23.4% ($n = 22$) dei bambini non fornisce alcuna informazione utile sull'ordine temporale dei fatti; il 13.8% ($n = 13$) fornisce un racconto in cui meno della metà delle azioni narrate possono essere ordinate cronologicamente; il 26.6% ($n = 25$) racconta in modo ordinato circa il 50-75% delle azioni; il 21.3%. ($n = 20$) riesce invece a fornire un ordine cronologico a quasi tutte le azioni temporalmente rilevanti dell'evento abusivo. Circa il criterio **tema**, si evince che il 10.6% ($n = 10$) dei bambini presenta un racconto fuori tema; il 37.2% ($n = 35$) fornisce un racconto in cui è comprensibile il tema e la narrazione sviluppa l'argomento, arricchendolo di collegamenti causali; il 25.5% ($n = 24$) presenta un racconto che include interpretazioni e/o elaborazioni di azioni precedentemente narrate; e l'11.7 % ($n = 11$) fornisce una narrazione in cui non solo il tema è ben identificabile, ma include uno sviluppo dell'argomento, con interpretazioni di azioni precedentemente narrate e in cui i ricordi sono connessi tra loro.

Per quanto riguarda la **completezza narrativa**, emerge come i criteri meno rappresentati siano “come descrizione” e “perché”: infatti, la maggior parte delle narrazioni analizzate non presentava particolari elementi (come aggettivi, avverbi e/o frasi preposizionali), che descrivano precisamente le attività, le persone e/o gli oggetti, e parole e/o frasi per illustrare gli effetti di causalità tra i diversi aspetti dell'evento.

	Media	DS.	Range
Chi	1.95	.22	1-2
Cosa oggetto	1.59	.59	0-2
Cosa azione	1.72	.47	0-2
Quando	1.32	.76	0-2
Dove	1.66	.63	0-2
Perché	.91	.86	0-2
Come descrizione	1.04	.77	0-2
Come valutazione	1.08	.81	0-2
Punteggio totale completezza	11.31	3.71	2-16
Contesto	1.94	.89	0-3
Cronologia	1.54	1.15	0-3
Tema	1.45	.88	0-3
Punteggio totale coerenza	4.93	2.65	0-9

Tab. 1 – Principali dati statistici di completezza e coerenza narrativa

• Confronta medie

Per verificare l'eventuale rapporto tra la frequenza dell'evento traumatico esperito (abuso sessuale episodico *versus* cronico/ripetuto) e organizzazione della narrazione traumatica (in termini di coerenza e completezza narrativa) sono state condotte delle analisi di *T-test* per campioni indipendenti (rispetto ai punteggi ottenuti complessivamente e ai singoli parametri di valutazione).

Dalle analisi condotte si evincono differenze significative rispetto al criterio di completezza narrativa “quando” ($t = 2.059$; $df = 76$; $p = .043$) e al criterio di coerenza narrativa “cronologia” ($t = 2.370$; $d f = 76$; $p = .020$). Nella pratica, queste difficoltà si traducono non solo nel riuscire a raccontare quando l'evento è accaduto, ma anche nel narrare nel corretto ordine sequenziale gli eventi, che si susseguono lungo una linea temporale.

	Abuso episodico	Abuso cronico/ripetuto
	M (Ds)	M (Ds)
Chi	2.00 (.00)	1.93 (.25)
Cosa oggetto	1.71 (.47)	1.57 (.62)
Cosa azione	1.71 (.47)	1.74 (.48)
Quando	1.71 (.47)	1.30 (.78)
Dove	1.71 (.47)	1.64 (.65)
Perché	1.06 (.75)	.89 (.89)
Come descrizione	1.18 (1.0)	1.02 (.78)
Come valutazione	1.24 (.83)	1.03 (.82)
Punteggio totale completezza	12.29 (2.02)	11.11. (4.06)
Contesto	2.18 (.73)	1.89 (.93)
Cronologia	2.12 (.93)	1.39 (1.16)
Tema	1.47 (.72)	1.46 (.94)
Punteggio totale coerenza	5.76 (1.82)	4.74 (2.82)

Tab. 2 – Confronta medie

DISCUSSIONE e CONCLUSIONE

Dal punto di vista giudiziario saper ricostruire a livello temporale gli eventi passati è una capacità che rende la testimonianza più solida e coerente (Orbach & Lamb, 2007): infatti, la credibilità del testimone aumenta se le informazioni narrate sono organizzate in una sequenza utile alla ricostruzione/comprensione dei fatti (Di Blasio et al., 2012; Miragoli, 2019). I dettagli temporali sono utili a dare una cornice all'evento narrato e, quando un bambino è vittima di abusi cronici e ripetuti, il valore della sua testimonianza aumenta se questa è ricca di informazioni rispetto a quando sono accaduti gli eventi e alla loro successione nel tempo, perché il riferimento temporale serve a contestualizzare un'azione e a riferirla specificatamente a un evento. Questo permette a chi ascolta di avvalorare le azioni collocate temporalmente: infatti, durante le audizioni protette di abusi sessuali cronici e ripetuti il testimone è sollecitato a dire quando e quante volte i singoli episodi sono avvenuti, ma questa capacità può essere ostacolata dal fatto che il bambino fatichi a riportare un numero preciso di volte in cui sono successi gli eventi cha sta raccontando (Orbach & Lamb, 2007) e ha difficoltà a collocare singolarmente gli eventi lungo la linea del tempo. Come dimostrano i nostri risultati, complessivamente la coerenza narrativa appare indebolita da una mancata organizzazione temporale dei fatti occorsi. Questi dettagli rendono la testimonianza completa e coerente, e il testimone risulta, quindi, più credibile, rispetto a chi invece fornisce una narrazione meno dettagliata dal punto di vista temporale (Di Blasio et al., 2012; Miragoli et al., 2019; Orbach & Lamb, 2007).

Dai risultati di questo studio emerge che conoscere come funziona la memoria infantile, le modalità di recupero delle informazioni salienti e come i bambini riescono a comunicare gli eventi traumatici esperiti è fondamentale per chi raccoglie e valuta le testimonianze, sia per condurre interviste forensi più efficaci in grado raccogliere informazioni utili dal punto di vista giuridico creando il miglior *setting* possibile per l'ascolto del minore, sia per fare delle valutazioni il più possibile veritiere, che tengano in considerazione le caratteristiche evolutive della vittima, ma anche gli aspetti contestuali del trauma subito.

Introduzione:

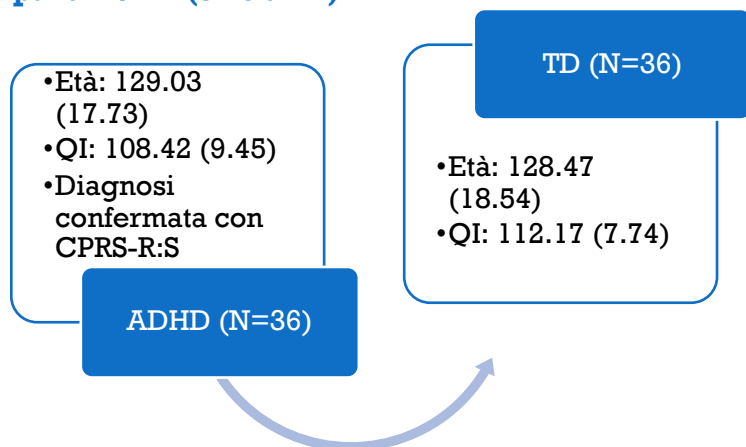
Una buona comprensione delle interazioni sociali si fonda sul riconoscimento di emozioni (RE). Difficoltà in questo ambito sono fortemente correlate con l'ADHD. Tuttavia, pochi studi hanno analizzato tali difficoltà in questo gruppo clinico con compiti semi-ecologici valutando l'influenza del riconoscimento di aspetti non verbali (Fine et al., 2008; Semrud-Clickeman, 2010) e, nessuno, ha considerato il ruolo di fattori specifici, come la modalità di presentazione degli stimoli (Bora & Pantelis, 2016).

Quesiti di ricerca:

1. La modalità di presentazione degli stimoli influenza il RE?
2. Il riconoscimento di aspetti non verbali influenza il RE?
3. Il gruppo con ADHD ha una prestazione significativamente inferiore in tutte e tre le modalità di presentazione rispetto al gruppo TD?

Metodo:

- Partecipanti: N=72 (8-15 anni)



- Strumento

3 versioni del *Child and Adolescent perception measure* (CASP, Magill-Evans et al., 1995), ognuna 10 storie di interazioni sociali:

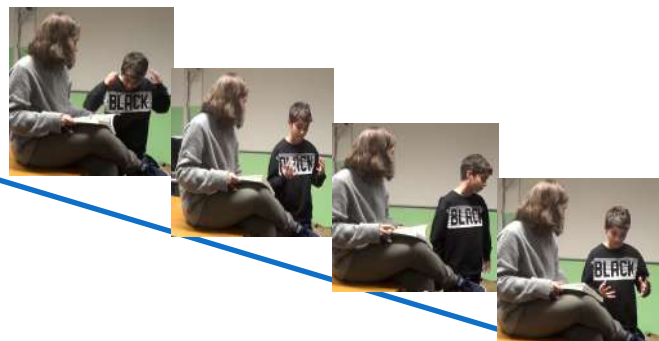
1. **Condizione video:** video con prosodia intatta ma audio distorto;
2. **Condizione audio:** prosodia e audio intatti;
3. **Condizione combinata:** prosodia, audio e video intatti.

Intervista semistrutturata dopo ciascuna storia:

«Quale emozione prova?»

Accuratezza RE

Es.



«Cosa te lo fa capire?»

Riconoscimento di aspetti non verbali

Che emozione prova il bambino?
Cosa te lo fa capire?

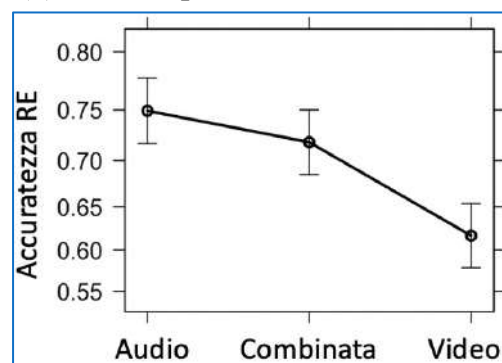
Analisi dei dati: l'accuratezza nel RE è stata analizzata con un modello logistico a effetti misti:

- effetti fissi: gruppo (ADHD e TD), condizione (video, audio o combinata) e riconoscimento degli aspetti non verbali;
- effetti random: partecipanti.

Risultati:

Q1: Modalità di presentazione → influenza RE

$[\chi^2(2)=120.71, p<.001, \text{modello senza la Condizione: AIC}=11720]$



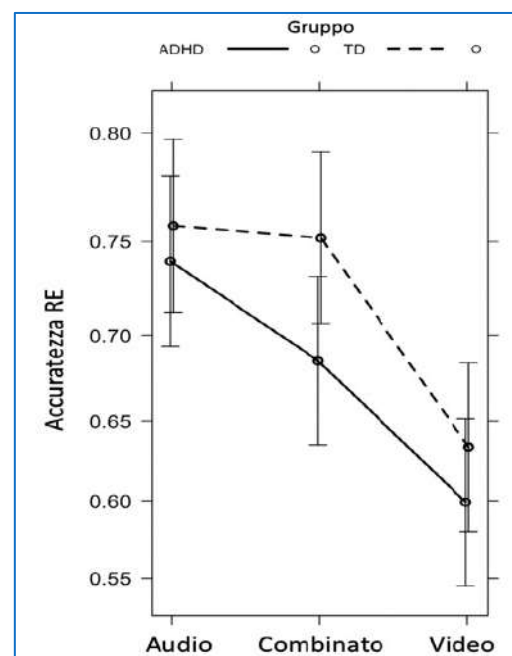
Audio > Combinata > Video

Q2: Riconoscimento di aspetti non verbali → predice RE

$[\chi^2(1)=33.63, p<.001, \text{modello senza gli aspetti non verbali: AIC}=11635]$

Q3: Interazione tra Gruppo e Condizione

Gruppo con ADHD prestazione significativamente inferiore solo nella modalità combinata ($p=.05$)



Conclusioni:

Nonostante in letteratura venga riportato un miglior RE nei compiti multimodali, dal nostro studio emerge come entrambi i gruppi abbiano maggiore facilità in un compito unimodale. Come ipotizzato il riconoscimento di aspetti non verbali influenza positivamente il RE. Infine le difficoltà nel RE nei bambini e adolescenti con ADHD, sembrano specifiche delle condizioni in cui il compito richiede l'elaborazione di un numero maggiore di informazioni, provenienti da varie fonti. La prestazione dei bambini con ADHD è infatti significativamente peggiore esclusivamente quando vi è la presentazione combinata di più stimoli.

Bibliografia:

- Bora, E., & Pantelis, C. (2016). Meta-analysis of social cognition in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Comparison with healthy controls and autistic spectrum disorder. *Psychological Medicine*, 46(4), 699–716.
- Fine, J. G., Semrud-Clickeman, M., Butcher, B., & Walkowiak, J. (2008). Brief Report: Attention Effect on a Measure of Social Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1797–1802.
- Semrud-Clickeman, M. (2010). The Role of Inattention and Social Perception and Performance in Two Subtypes of ADHD. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25(8), 771–780.

Riconoscimento delle emozioni in bambini prematuri e nati a termine

Letizia Della Longa, Chiara Nosarti, Teresa Farroni

I bambini nati prematuri sono a rischio per l'emergere di difficoltà socio-emozionali durante l'infanzia che possono condurre a problemi comportamentali e psichiatrici in età adulta [1]. La capacità di riconoscere le emozioni degli altri rappresenta un prerequisito fondamentale per lo sviluppo socio-affettivo e la formazione di legami sociali [2,3].

Lo scopo di questo studio è indagare la capacità di discriminare espressioni facciali emotive e la possibile relazione con il funzionamento sociale, emotivo e relazionale in bambini prematuri e nati a termine di età scolare (6 -11anni).

METODO

Partecipanti: 34 bambini prematuri e 21 bambini nati a termine

Valutazione cognitiva: Matrici Progressive di Raver, Digit Span, Attentional Network Task e Berg Cart Sorting Test

Emotion Recognition Task: Compito di categorizzazione di espressioni facciali emotive

Questionari per la valutazione del funzionamento cognitivo, emotivo e sociale dei bambini: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Emotion Regulation Checklist (ERC), Temperament in Middle Childhood Questionnaire (TMCQ), Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF).

Emotion Recognition Task



50%

100%



	Prematuri	Nati a termine
N	34 (19 M; 15 F)	21 (9 M; 12 F)
Età (mesi)	104.06 (15.43)	105.10 (15.94)
Età gestazionale (settimane)	29.91 (2.65) N=8 32-36 sett N=19 28-31 sett N=7 < 28 sett	> 37 settimane
Peso alla nascita (grammi)	1389.06 (556.49) 32-36 sett: 2041.25 28-31 sett: 1350.11 < 28 sett: 749.43	> 2500 grammi

RISULTATI

Tutti i bambini presentano **capacità cognitive nella norma**.

Non sono emerse differenze tra gruppi nelle capacità di ragionamento astratto, memoria di lavoro e attenzione.

Tuttavia, i **bambini prematuri** hanno mostrato una **minor flessibilità cognitiva**, compiendo un maggior numero di errori al BCST ($t = -5.67, p < .001$).

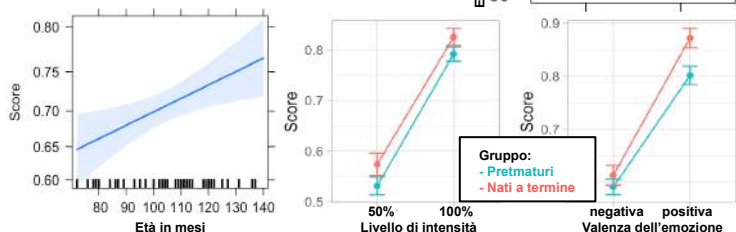
	Nati a termine	Prematuri	T-Test
CPM (punteggio Z)	0.86 (0.67)	0.77 (0.66)	$t = 0.50, p = .619$
Digit span avanti	0.06 (0.97)	-0.16 (0.81)	$t = 0.85, p = .400$
Digit span indietro	0.66 (0.94)	0.34 (0.79)	$t = 1.34, p = .190$
ANT	Alerting: 29.72 (41.04) Orienting: 20.34 (63.84) Control: 34.50 (51.84)	Alerting: 38.11 (50.62) Orienting: 26.25 (39.23) Control: 47.01 (61.96)	Alerting: $t = -0.67, p = .505$ Orienting: $t = -0.35, p = .730$ Control: $t = -0.82, p = .417$
BCST	Errori totali: 27.02% (8.35) Perseverativi: 14.25% (6.14) Non Pers: 12.77% (7.44)	Errori totali: 41.89% (10.81) Perseverativi: 21.85% (7.94) Non Pers: 18.61% (5.68)	Errori totali: $t = -5.67, p < .001$ Perseverativi: $t = -3.71, p < .001$ Non Pers: $t = -2.08, p = .042$

I bambini prematuri sono stati **meno accurati nel riconoscere le emozioni** ($t = 2.22, p = .030$), mostrando inoltre una maggior variabilità inter-individuale rispetto ai bambini nati a termine.

Dall'analisi dei modelli ad effetti misti è emerso che la differenza di prestazione è maggiore per le emozioni positive rispetto a quelle negative (interazione gruppo $\times$ valenza; $Z = -2.02, p = .043$).

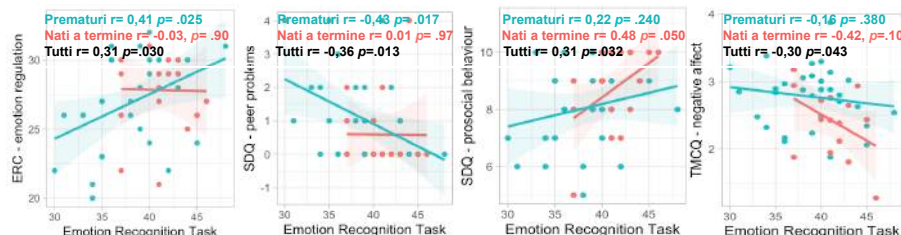
ERT score $\sim$ Gruppo + Valenza + Intensità + Gruppo $\times$ Valenza + Gruppo $\times$ Intensità + Età + (1) Partecipante

Variabili	B (SE)	Z value	p
Gruppo	-0.05 (0.14)	-0.36	.717
Valenza	1.58 (0.19)	8.38	< .001*
Intensità	1.37 (0.16)	8.82	< .001*
Età	0.009 (0.003)	2.71	.007*
Gruppo $\times$ Valenza	-0.46 (0.23)	-2.02	.043*
Gruppo $\times$ Intensità	-0.09 (0.19)	-0.45	.654



Dalle analisi correlazionali sono emerse relazioni tra la capacità di riconoscere le emozioni e il funzionamento emotivo e relazionale dei bambini (regolazione emotiva, rapporti con i pari, pro-socialità e affettività negativa).

Gruppo:
- Prematuri
- Nati a termine



DISCUSSIONE

I bambini prematuri presentano una minor accuratezza nel riconoscimento delle emozioni che può avere effetti sulla capacità di regolare il proprio stato affettivo e interagire efficacemente con gli altri. Questo studio sottolinea l'importanza di indagare possibili vulnerabilità nella cognizione socio-affettiva legate alla nascita pretermine con un forte impatto sulle traiettorie di sviluppo delle competenze sociali.

Reference:

- [1] Montagna, A., & Nosarti, C. (2016). Socio-Emotional Development Following Very Preterm Birth: Pathways to Psychopathology. *Frontiers in psychology*, 7, 80.
- [2] Wocadlo, C., & Rieger, I. (2006). Social skills and nonverbal decoding of emotions in very preterm children at early school age. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 48-70.
- [3] Wallie, E.A., & Campos, J. (2012). Interpersonal Responding to Discrete Emotions: A Functional Approach to the Development of Affect Specificity. *Emotion Review*, 4, 413 - 422.



L'ANSIA DA VALUTAZIONE IN BAMBINI E ADOLESCENTI CON DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO E DISTURBO DELLO SPETTRO DELL'AUTISMO



Rachele Lievore, & Irene C. Mammarella

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione,
Università degli Studi di Padova

Introduzione

L'ansia da valutazione si riferisce alla presenza di preoccupazioni, risposte fisiologiche e sociali legate alla paura di sperimentare insuccesso in ambito accademico (Zeidner, 1998). Questo costrutto sembra essere comune in alcune condizioni, come il Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA; Lufi et al., 2004) e il Disturbo dello Spettro dell'Autismo (ASD; Songlee et al., 2008). Lo scopo di questo studio è stato quello di valutare l'ansia da valutazione e i relativi aspetti emotivi e cognitivi, in bambini e adolescenti con DSA, ASD e sviluppo tipico (TD).

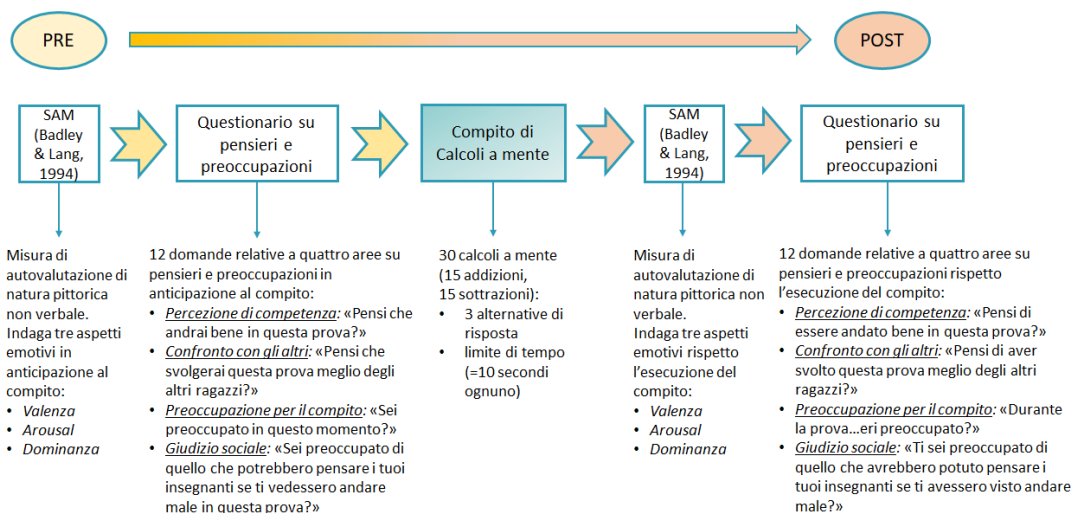
Metodo

FASE DI SCREENING

CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI	DSA	ASD	TD	F (2, 82)	p	η^2
N (M:F)	10 (7:3)	30 (24:6)	45 (32:13)			
Età in mesi M (DS)	142.40 (26.56)	151.03 (32.87)	150.69 (26.38)	.37	.69	.01
QI breve M (DS)	100.30 (10.62)	108.60 (15.34)	109.29 (12.12)	1.94	.15	.04

I soggetti con ASD hanno ottenuto punteggi superiori al cut-off in tutte le scale dell'ADI-R (Rutter et al., 2005)

FASE SPERIMENTALE



Risultati

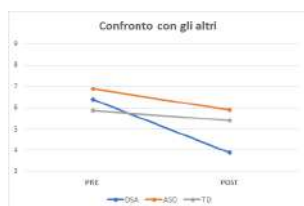
	DSA (N=10)	ASD (N=30)	TD (N=45)	F (2, 82)	p	η^2	Post-Hoc Test
Compito di Calcoli a mente (% correttezza)	.47 (.16)	.57 (.20)	.68 (.19)	6.12	.003	.13	DSA<ASD<TD

Questionario su pensieri e preoccupazioni

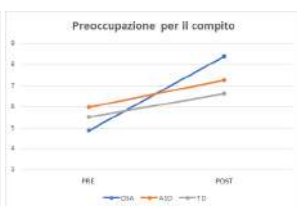
Percezione di competenza: Effetto di interazione tempo x gruppo ($F(2,82)=3.23$, $p=.04$, $\eta^2=.02$).



Confronto con gli altri: Effetto di interazione tempo x gruppo ($F(2,82)=4.87$, $p=.01$, $\eta^2=.01$).



Preoccupazione per il compito: Effetto di interazione tempo x gruppo ($F(2,82)=4.11$, $p=.02$, $\eta^2=.02$).

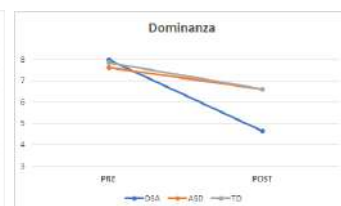


SAM

Valenza: Effetto di interazione tempo x gruppo ($F(2,82)=3.27$, $p=.04$, $\eta^2=.03$).



Dominanza: Effetto di interazione tempo x gruppo ($F(2,82)=2.99$, $p=.04$, $\eta^2=.02$).



Conclusioni

- I soggetti con DSA sembrano inconsapevoli delle proprie difficoltà legate al compito, in quando si ritengono competenti tanto quanto gli altri due gruppi in anticipazione al compito ma, dopo l'esecuzione della prova, desistono. Inoltre, emergono differenze significative pre-post negli aspetti emotivi: essi aumentano le preoccupazioni, riducono il livello di piacevolezza e di controllo emotivo.
 - Il gruppo con ASD riporta livelli di competenza e di confronto sociale maggiori rispetto agli altri due gruppi, nonostante ottenga una prestazione di grado intermedio (DSA<ASD<TD). A tal proposito, emerge un controllo emotivo simile allo sviluppo tipico ma maggiori preoccupazioni.
- In conclusione, l'ansia da valutazione rappresenta un importante problema educativo, in ragione del fatto che può influenzare l'esito della prestazione a causa di stati emotivi alterati e mancanza di autostima (Hodapp & Benson, 1997).

Bibliografia

- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 25(1), 49-59.
- Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, stress, and coping*, 10(3), 219-244.
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 27(3), 176-184.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2005). ADI-R. Autism Diagnostic Interview- Revised. Giunti O.S.
- Songlee, D., Miller, S. P., Tincani, M., Sileo, N. M., & Perkins, P. G. (2008). Effects of test-taking strategy instruction on high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 217-228.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art.

Antonio Dellagiulia¹ – Alessandra Sperati² – Chiara Verderame¹

¹ Istituto di Psicologia, Università Salesiana, Roma.

² Dipartimento di Neuroscienze, Imaging e Scienze Cliniche, Università G. d'Annunzio, Chieti – Pescara.

Introduzione

- Avere un amico immaginario (AI) - un compagno di giochi visibile solo al bambino che lo crea attraverso l'immaginazione - è un fenomeno comune
- La ricerca psicologica è però piuttosto carente, soprattutto per quanto riguarda l'età scolare.
- Mentre alcuni studi hanno evidenziato la funzione protettiva dell'AI nelle traiettorie di sviluppo socio-emotivo in età prescolare, non è chiaro il suo ruolo rispetto all'adattamento del bambino in età scolare. (bambino, mamma e insegnanti) (Pearson et al., 2001; Giménez-Dasí et al., 2016).

Obiettivi

Lo studio, il primo in Italia, per l'età scolare adottando una prospettiva **multi-informant** si propone di:

- a) esplorare la prevalenza del fenomeno;
- b) indagare l'impatto sulle competenze socio-emotive ed i problemi comportamentali in bambini di scuola primaria.

Metodo

Campione

- 130 bambini di scuola primaria (età: M = 9.07 anni, DS = 0.57, range 7.75 – 10.50; 56% femmine) con le loro mamme (età: M = 40.06 anni, DS = 4.66) e le loro insegnanti (età: M = 52.44 anni, DS = 4.22; 100% femmine).

Strumenti

- I bambini:

Presenza dell'AI - definita come “Parlo con una persona che non esiste nella realtà ma che io invento con la mia immaginazione e lui/lei ha un nome e ha un ambiente e un mondo in cui vive”; la frequenza di interazione è stata valutata su una scala likert a 5 punti.

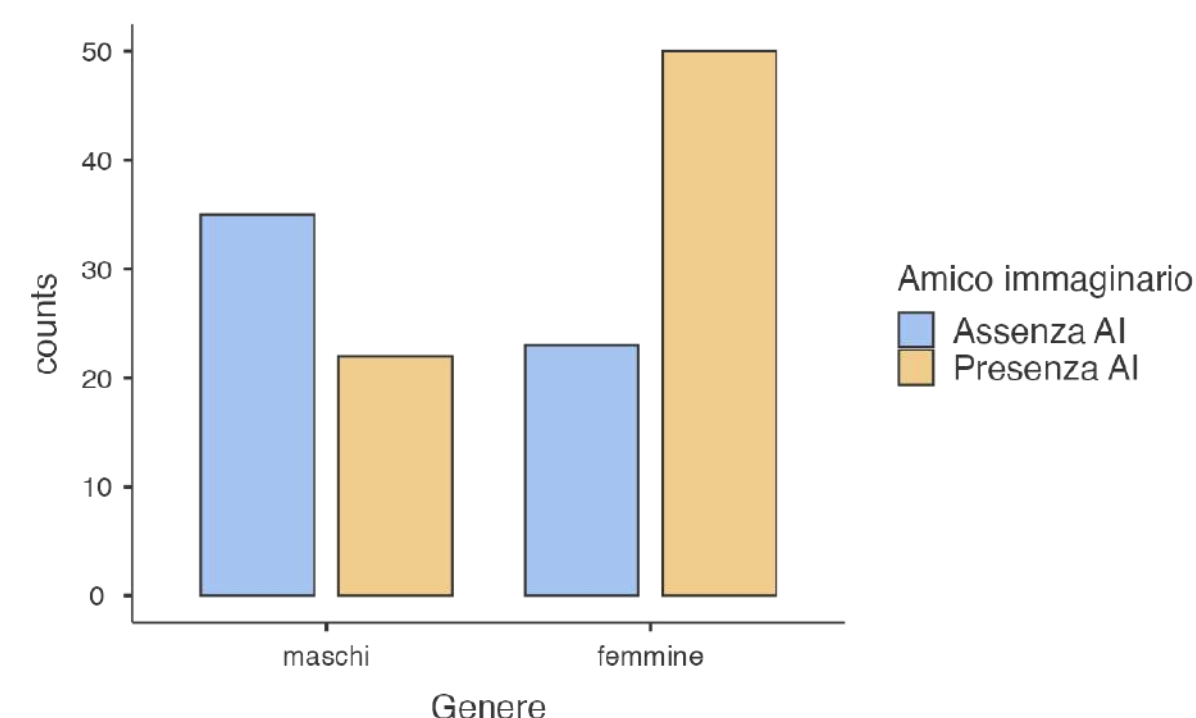
- Le mamme e le insegnanti:

* ***Socio-emotional Competence Scale*** per la competenza socio-emotiva

* ***Pediatric Symptoms Checklist*** relativamente alle problematiche comportamentali di tipo esternalizzanti e internalizzanti.

Risultati

Prevalenza rispetto a genere ed età



- Il 55% dei bambini dichiara di interagire con un amico immaginario con una prevalenza maggiore nelle femmine (50% vs 22%) ($\chi^2(1, N = 130) = 11.58, p = <.001$; OR = 3.46, 95% CI [1.67, 7.17]).

- Non si riscontrano differenze tra i bambini più grandi (> 9 anni) e quelli più piccoli ($\chi^2(1, N = 130) = 0.45, p = .51$; OR = 0.79, 95% CI [0.39, 1.58]).

Associazione con competenze sociali e problematiche comportamentali

- T test per campioni indipendenti non mostrano differenze rispetto a problematiche internalizzanti ed esternalizzanti e competenze sociali (sai nel report delle mamme che delle insegnanti) tra chi ha AI (n = 72) e chi no (n = 58).
- La regressione gerarchica evidenzia come la frequenza di interazione con l'AI sia associata a minore competenze socio-emotive come riportate dalla mamma

Modello 1: Genere

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p	Stand. Estimate
			Lower	Upper			
Intercept	3.72	0.21	3.30	4.14	17.83	<.001	
Genere	0.45	0.13	0.19	0.70	3.50	<.001	0.32

Modello 2: Genere e frequenza di interazione con amico immaginario

Intercept	3.74	0.20	3.33	4.14	18.32	<.001	
Genere	0.53	0.13	0.27	0.78	4.10	<.001	0.38
Freq. interaz.	-0.08	0.03	-0.14	-0.016	-2.48	0.015	-0.22

Conclusione

- L'AI è un fenomeno largamente presente anche oltre l'età prescolare.

- Potrebbe rappresentare un fattore di rischio per l'adattamento socio-emotivo a casa quando il bambino interagisce e si coinvolge con il proprio AI molto frequentemente.

- Studi futuri potrebbero esplorare lo stile di parenting e le variabili individuali dei bambini che aumentano la probabilità che l'AI diventi una fonte predominante di socialità.

References

- Giménez-Dasí, M., Pons, F., & Bender, P. K. (2016). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 186–197.
- Gleason, T. R., & Kalpidou, M. (2014). Imaginary Companions and Young Children's Coping and Competence. *Social Development*, 23(4), 820–839

XXXIII Congresso Nazionale AIP,
sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione
Bari, 20 – 22 Settembre 2021

*Si ringraziano le famiglie e gli insegnanti che hanno
partecipato alla ricerca*



Scarica
il poster

PRATICHE PARTECIPATIVE PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE A SCUOLA: LA VOCE DEI BAMBINI STUDIO PRELIMINARE

Sangiuliano Intra Francesca, Oieni Giulia, Trentin Lucia, Taverna Livia e Brighi Antonella

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

INTRODUZIONE

La letteratura internazionale suggerisce di dare spazio alla voce dei bambini riconoscendo loro un ruolo attivo all'interno della società e tenendo in considerazione le loro opinioni quando vengono progettati interventi in loro favore (ONU, 1989). Tale approccio è ancora più significativo quando si tratta di interventi volti a promuovere il benessere soggettivo: la valorizzazione della "voce dei bambini" rispetto alle loro esperienze emotive e alla loro percezione di cosa contribuisca a farli stare bene accresce il senso di connessione con la scuola e contribuisce al benessere stesso (ibid). Al pari, il benessere soggettivo è supportato da programmi educativi che favoriscono l'acquisizione di competenze quali la consapevolezza e la gestione di sé stessi, la consapevolezza sociale, le abilità relazionali e la responsabilità nel prendere decisioni (Taylor et al., 2017). Interventi volti a supportare il benessere soggettivo dovrebbero quindi includere sia l'ascolto della voce dei bambini che occasioni di apprendimento di competenze socio-emotive capaci di promuovere consapevolezza nella gestione di sé stessi e degli altri (Hoare, 2019).

OBIETTIVI DELLO STUDIO

Obiettivo del presente studio è di indagare, attraverso una metodologia qualitativa, le idee dei bambini sul benessere soggettivo, e di verificarne un possibile cambiamento in seguito ad un programma di Educazione socio-emotiva, volto ad accrescere la consapevolezza delle proprie e altrui emozioni, sulla loro gestione e regolazione.

MATERIALI E METODI

Metodo. Hanno partecipato allo studio 30 bambini della classe seconda di due scuole primarie (M=14; F=16; età media= 7 anni) delle Province Autonome di Trento e Bolzano. Sono stati svolti due focus group della durata di circa un'ora e mezza ciascuno (pre e post intervento) in cui sono state indagate attraverso un dialogo guidato audio-registrato le credenze dei bambini rispetto al benessere psicologico all'interno del gruppo classe. Contestualmente è stato inoltre domandato ai bambini attraverso l'utilizzo di alcune illustrazioni il loro stato emotivo precedente l'ingresso a scuola, durante la giornata scolastica e alla fine della stessa. In seguito al primo focus-group sono state proposte ai bambini 5 attività laboratoriali focalizzate su competenze socio-emotive (controllo emotivo, ottimismo e resistenza allo stress, decentramento e teoria della mente, assertività e fiducia). Al termine dell'intervento è stato svolto un secondo focus group condotto con tutto il gruppo classe.

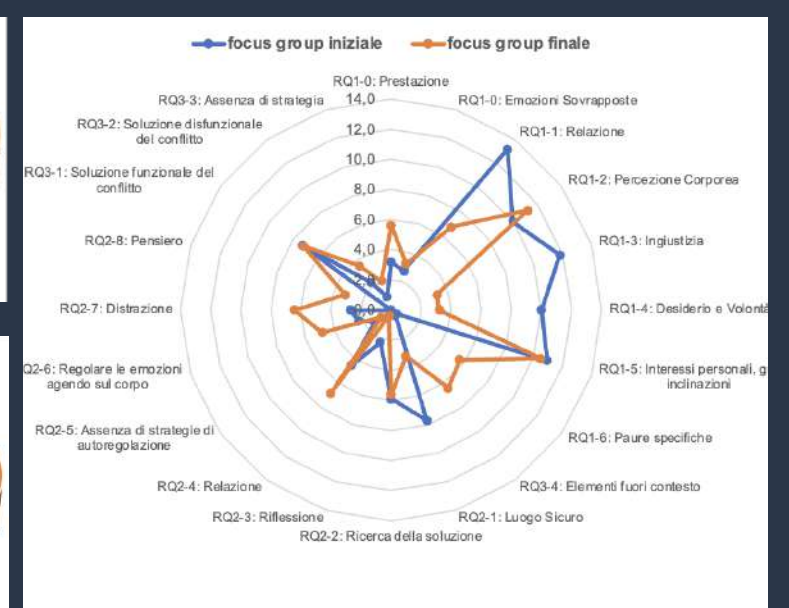
RISULTATI E DISCUSSIONE

L'analisi qualitativa dei contenuti è stata svolta con il software QCamap (Mayring, 2014). Attraverso la definizione delle domande di ricerca (RQ) sono state identificate le categorie con un approccio data-driven. Successivamente le singole unità di analisi sono state raggruppate per tematica (macro-categorie). Nella matrice qualitativa di sintesi dei dati osservati pre e post laboratorio SEL è stata calcolata per ogni categoria e macrocategoria la frequenza sul totale del campione e il peso ponderato per singolo soggetto. I nodi emersi, rappresentati dalle macro-categorie in relazione al tema del benessere sono i seguenti: 1) Percezione Emotiva: soddisfazione di bisogni individuali dei bambini, 2) Autoregolazione: multidimensionalità del concetto di benessere (amici, famiglia, benessere fisico) 3) Strategie comportamentali: risorse emotive per affrontare le difficoltà.

INIZIALE



FINALE



I risultati di questo studio, sebbene preliminari, suggeriscono il grande potenziale di modelli di intervento basati su approcci partecipativi, soprattutto ai fini della promozione del benessere soggettivo. Il metodo di ricerca diviene anche strumento di intervento, favorendo un senso di appartenenza al contesto scolastico, e in ultima analisi, contribuendo al benessere soggettivo. Inoltre l'abbinamento di tale metodologia con un programma di social-emotional learning sembra favorire la consapevolezza dei bambini rispetto alle condizioni che promuovono il benessere individuale e di gruppo.



L'ESPOSIZIONE AI MEDIA NELLA PRIMA INFANZIA: IL RUOLO DEL TEMPERAMENTO E DELLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO

Melania Paoletti¹, Giulia Pecora², Flavia Chiarotti³ Giorgia Sacco¹, Rachel Barr⁴, Francesca Bellagamba¹

Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza Università di Roma¹; Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR²; Istituto Superiore di Sanità³; Georgetown University⁴

Obiettivi

Nonostante i media siano parte integrante della vita quotidiana, i pediatri sconsigliano di esporre bambini al di sotto dei due anni ai dispositivi digitali al fine di proteggerli da potenziali effetti negativi (su alimentazione, ciclo sonno-veglia, sviluppo dell'attenzione congiunta e linguaggio). Scopo di questo studio è valutare come le differenze individuali nel temperamento e lo sviluppo socio-emotivo siano associati all'esposizione ai media in una fase iniziale dello sviluppo. Ci aspettiamo che la relazione tra esposizione ai media (televisione, computer, tablet, smartphone, DVD, MP3 player, audiolibri) e temperamento sia influenzata dal contesto di fruizione dei media e dall'uso che le madri generalmente fanno dei dispositivi elettronici, soprattutto durante i momenti di condivisione con i propri figli.



by prostooleh - www.freepik.com

Metodi

Nel contesto di un progetto più ampio, il Progetto *Spoon* (Svezzamento e sviluPpO cOGnitivo, PRIN-2017), 173 madri di lattanti di 4 mesi hanno completato una serie di questionari: (i) un questionario sull'uso dei dispositivi multimediali in diversi contesti (adattato da Barr *et al.*, 2020); (ii) *l'Infant Behavior Questionnaire* (IBQ-R, Putnam *et al.*, 2014) per valutare differenti aspetti del temperamento dei bambini; (iii) un questionario sul comportamento socio-emozionale e adattivo, incluso nelle *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* – Terza edizione (Bayley-III, 2009).

Inoltre, sono state raccolte informazioni sulla salute mentale materna tramite il questionario *Symptom Checklist-90-Revised* (SCL-90-R, De Rogatis, nell'adattamento italiano di Sarno *et al.*, 2011) e sul livello socio-economico delle famiglie coinvolte, che sono state incluse nelle analisi come variabili di controllo.

117 madri del campione iniziale hanno compilato nuovamente ad 8 mesi il questionario sull'utilizzo dei media e il questionario sullo sviluppo socio-emozionale.

Risultati e conclusioni

AFFETTIVITÀ NEGATIVA	ESTROVERSIONE/ATTIVITÀ
4 MESI: - Relazione positiva con durata di esposizione giornaliera ai media sia da soli (coeff= 2,86, p= 0,005, N= 173) sia in presenza delle madri (coeff= 2,09, p= 0,04, N= 173) - Relazione positiva con l'utilizzo dei dispositivi elettronici da parte delle madri durante la routine del sonno (coeff= 2,2, p= 0,03, N= 173) 8 MESI: - Relazione positiva con l'utilizzo dei dispositivi elettronici da parte delle madri durante la routine del sonno (coeff= 2,18, p= 0,03, N= 117)	8 MESI: Relazione positiva con l'esposizione ai media durante i pasti allo scopo di intrattenere il bambino (coeff= 2,14, p= 0,04, N=117)
SVILUPPO SOCIO-EMOZIONALE	ORIENTAMENTO/REGOLAZIONE
4 MESI: - Relazione positiva con la propensione delle madri a parlare ai bambini di ciò che vedono nei filmati (coeff= 2,68, p= 0,008, N=173) 8 MESI: - Relazione positiva con l'utilizzo dei dispositivi elettronici da parte delle madri durante la routine del sonno (coeff= 2,17, p= 0,03, N=117)	4 e 8 MESI: Relazione negativa con l'esposizione ai media durante i pasti (rispettivamente: coeff= -2,16, p= 0,03, N=173; coeff= -2,07, p= 0,04, N=117)
	ESPOSIZIONE AI MEDIA TRA I 4 E GLI 8 MESI
	- Rispetto ai 4 mesi, aumentano sia l'esposizione giornaliera dei bambini alla televisione (t= -2,93, p= 0,004, df=114) sia l'utilizzo materno dei media in diversi contesti (gioco: t= -4,51, p< 0,001, df=116; viaggio: t= -2,62, p= 0,01, df=116). - Rispetto ai 4 mesi, a 8 mesi si riduce il tempo di utilizzo dei media durante i pasti (t= 3,46, p= 0,001, df=116).

Questo studio documenta un'associazione tra aspetti temperamentali ed esposizione ai media già a 4 mesi d'età, confermando le ipotesi iniziali e mettendo in luce l'importanza delle abitudini materne e dei contesti di utilizzo dei dispositivi elettronici, soprattutto in momenti di condivisione con i propri figli (come ad esempio i pasti o i momenti di gioco).



Martina Gallo & Maria Cristina Gugliandolo
Università di Messina, Dip. di Medicina Clinica e Sperimentale



Il benessere nelle relazioni sentimentali:

il ruolo della motivazione e delle strategie di risoluzione del conflitto

INTRODUZIONE

Nell'ambito delle relazioni sentimentali, la Self-Determination Theory ha evidenziato che la motivazione ad avere una relazione e la motivazione alla sessualità siano particolarmente efficaci nel promuovere il benessere dei partner rivelandosi un fattore protettivo del funzionamento relazionale (Knee et al., 2002; Parker et al., 2013). In particolare modo, alcuni studi hanno dimostrato che la motivazione alla sessualità possa favorire sia l'equilibrio individuale che relazionale promuovendo l'intimità tra i membri della coppia, così come la motivazione ad avere una relazione possa giocare un ruolo importante nello sviluppo della coesione di coppia soddisfacendo il bisogno di sentirsi integrati, sostenuti e connessi al proprio partner. Di contro la letteratura mette in evidenza come la presenza di strategie di risoluzione disfunzionali del conflitto possano impattare negativamente sul funzionamento della coppia (Knee, 2005). Per questo motivo il presente studio si propone di verificare l'influenza della motivazione ad avere una relazione e della motivazione alla sessualità sul benessere individuale e relazionale, indagando il ruolo dello stile disfunzionale di risoluzione dei conflitti.

RISULTATI

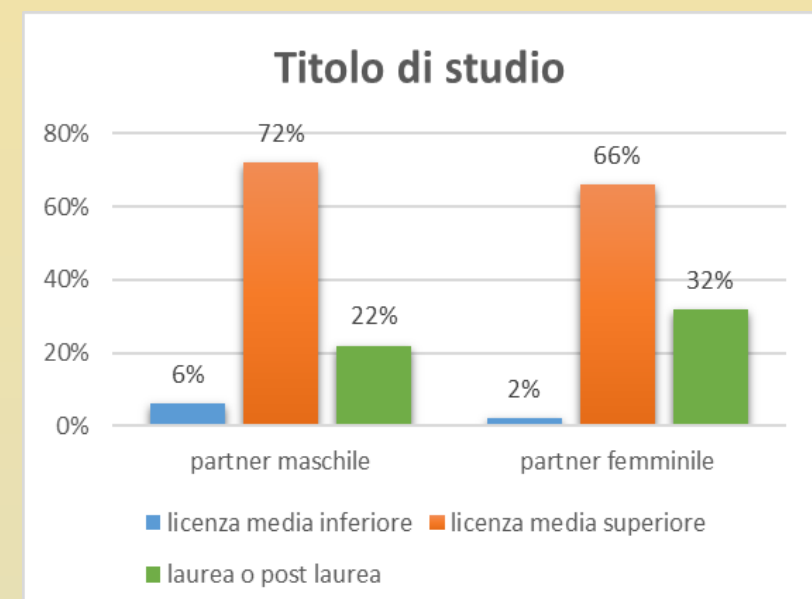
Per verificare l'impatto del coinvolgimento nel conflitto, è stato testato un modello di Path Analysis inserendo per entrambi i partner le motivazioni ad avere una relazione e alla sessualità come predittori, il benessere individuale e di coppia come *outcomes*, e il *conflict engagement* come mediatore.

	Partner maschile	Partner femminile
Couple Motivation	28.28 (9.41)	29.34 (9.48)
Sexual Motivation	27.84 (8.48)	26.52 (9.93)
Conflict Engagement	2.26 (.92)	2.52 (.94)
Individual Psychological Well-Being	3.18 (.37)	3.17 (.32)
Couple Satisfaction	4.65 (.50)	4.65 (.50)

Le analisi hanno confermato per entrambi i partner che la motivazione ad avere una relazione è associata negativamente con un coinvolgimento disfunzionale in caso di conflitto. Il coinvolgimento nel conflitto a sua volta influenza negativamente il benessere individuale dei singoli membri, ma non incide sul benessere di coppia; quest'ultimo invece è associato in maniera positiva esclusivamente alla motivazione ad avere una relazione dei singoli partner. Infine, la motivazione alla sessualità influenza positivamente nei partner femminili il benessere individuale e nei partner maschili influenza negativamente il coinvolgimento nel conflitto dell'altro partner.

METODO

La ricerca è stata condotta su 405 coppie eterosessuali di giovani adulti tra i 20 ed i 30 anni (femmine $M=22.79$, $DS=2.64$; maschi $M=24.31$, $DS=2.92$) impegnati in una relazione stabile compresa tra 1 e 5 anni ($M=2.22$, $DS=1.26$).



Tutti i partecipanti hanno compilato i seguenti strumenti:

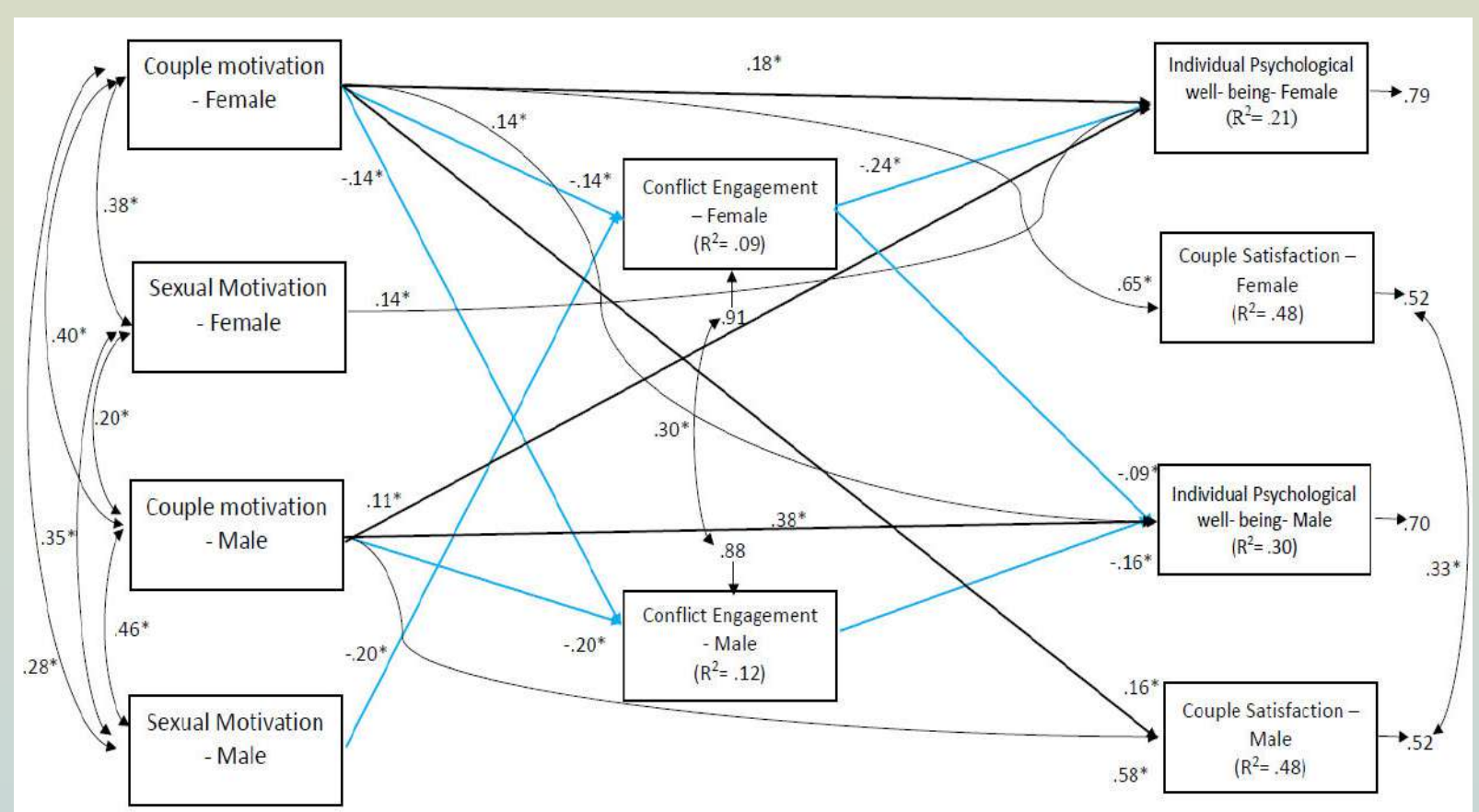
Ryff's Psychological Well-Being Scales (RWBS; Ryff & Keyes, 1995) è uno strumento self-report utilizzato per misurare il costrutto di benessere psicologico che si riferisce, in ottica eudaimonica, alle potenzialità e alle risorse umane necessarie per raggiungere un funzionamento ottimale. Il RWBS, nella sua short form, è costituito da 18 items su una scala Likert da 1 (non sono d'accordo) a 4 (sono perfettamente d'accordo).

Romance Qualities Scale-Short Form (RQS-SF; Bukowski et al., 1994) è una misura di autovalutazione atta a rilevare la percezione che gli individui hanno delle loro relazioni romantiche, mediante 12 items su una scala Likert da 1 (assolutamente falso) a 5 (assolutamente vero).

Couple Motivation Questionnaire (CMQ; Blais et al., 1990) è uno strumento self-report che valuta le motivazioni dei partner a mantenere le loro relazioni sentimentali. Basato sulla Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 2000), lo strumento, mediante 18 items su una scala Likert da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo), permette di indagare i diversi tipi di motivazione che, come descritto dagli autori, possono essere collocati su un continuum di autonomia decrescente.

Conflict Resolution Style Inventory (CRSI; Kurdek, 1994) è uno strumento self-report utilizzato per misurare le strategie di risoluzione dei conflitti nelle relazioni di coppia. Il CRSI permette di valutare, con una scala Likert da 1 (mai) a 5 (sempre), la frequenza con cui ciascun membro della coppia utilizza specifiche modalità per affrontare argomenti o discussioni con il rispettivo partner.

Sexual Motivation Scale (SexMS; Gravel et al., 2016) è uno strumento self-report che misura i diversi tipi di autoregolazione proposti dalla SDT nell'ambito delle relazioni sessuali. Nel complesso, il SexMS mediante 24 items su una scala Likert da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo) risulta essere uno strumento prezioso per indagare i processi motivazionali associati alla salute e al benessere sessuale.



CONCLUSIONI

Questi risultati suggeriscono che sarebbero auspicabili degli interventi di promozione del benessere di coppia che non focalizzino l'attenzione esclusivamente sulla risoluzione del conflitto, ma in linea con la SDT si configurino come spazi di sviluppo di adeguati livelli di motivazione autonoma sia a mantenere una relazione sentimentale sia a condividere un'intimità sessuale con il proprio partner.

BIBLIOGRAFIA

- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of personality and Social Psychology*, 59(5), 1021.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Gravel, E. E., Pelletier, L. G., & Reissing, E. D. (2016). "Doing it" for the right reasons: Validation of a measurement of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for sexual relationships. *Personality and Individual Differences*, 92, 164-173.
- Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A., & Patrick, H. (2005). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of personality and social psychology*, 89(6), 997.
- Knee, C. R., Patrick, H., Victor, N. A., Nanayakkara, A., & Neighbors, C. (2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 609-619.
- Kurdek, L. A. (1994). Conflict resolution styles in gay, lesbian, heterosexual nonparent, and heterosexual parent couples. *Journal of Marriage and Family*, 56(3), 705-722.
- Parker, T. S., Blackburn, K. M., Perry, M. S., & Hawks, J. M. (2013). Sexting as an intervention: Relationship satisfaction and motivation considerations. *The American Journal of Family Therapy*, 41(1), 1-12.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.



ESPERIENZE DI VITA E INTERSEZIONALITÀ IN PERSONE TRANSGENDER CON UN BACKGROUND MIGRATORIO: UN APPROCCIO QUALITATIVO

Fau Rosati*, Chiara Petrocchi*, Chiara Antoniucci*, Sara Marini*, Valentina Coletta*

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

INTRODUZIONE

Le **persone transgender rifugiate** fuggono da contesti in cui vengono perseguitate a causa della loro identità di genere, incorrendo in esperienze traumatiche gravi e prolungate tra cui violenze psicologiche, fisiche e sessuali perpetrate dai membri della famiglia, della comunità e delle istituzioni (Alessi et al., 2020). Inoltre, nel paese di arrivo, rischiano di subire una vittimizzazione secondaria dalle istituzioni a causa del sistema inquisitorio su cui si fonda il dispositivo di protezione internazionale (Martorano e Prearo, 2015), e di trovarsi isolate sia dalla propria comunità di origine – perché rifiuta la loro identità di genere – sia dalla comunità LGBTQI+ italiana – perché poco inclusiva rispetto a persone non occidentali. L'appartenenza ad almeno due gruppi minoritari – etnico e di genere – risulta in un **incremento del minority stress** con esiti di salute peggiore rispetto alla popolazione generale e ai gruppi minoritari che non vivono l'intersezione di più oppressioni (come le persone LGBTQI+ bianche o le persone migranti cisgender ed eterosessuali). La **prospettiva intersezionale** risulta utile nell'indagare il modo in cui le identità sociali multiple di una persona si combinano andando a delineare diversi assi di oppressione e privilegio che influenzano le condizioni di vita delle persone (Crenshaw, 1989). Il presente studio ha avuto il duplice **obiettivo** di sviluppare un'intervista in grado di catturare, attraverso un approccio intersezionale, le storie di vita delle persone transgender migranti in Italia, e identificare i temi centrali legati all'esperienza e alle motivazioni migratorie.

METODO

Intervista

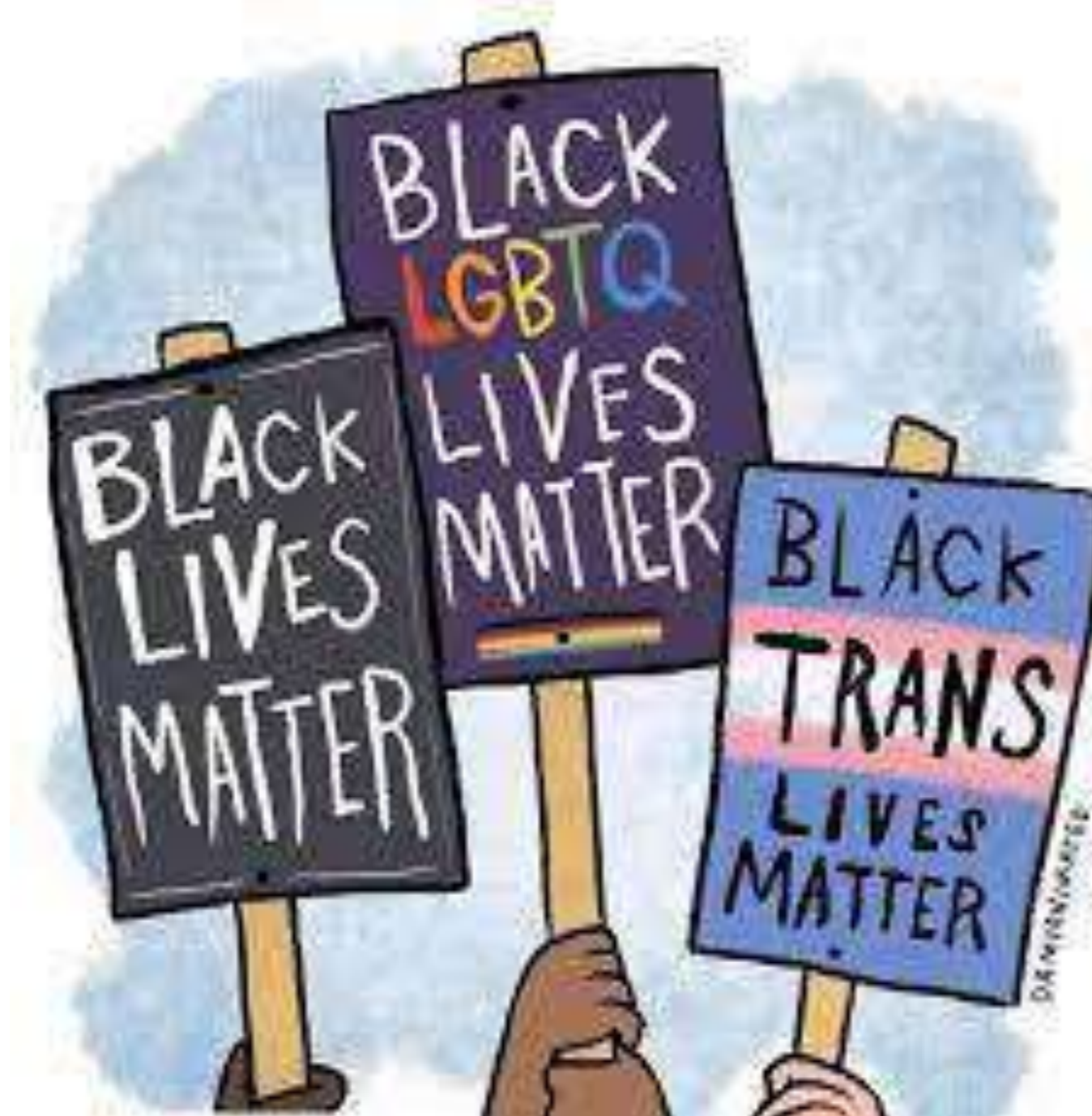
Il protocollo **"INTERSECTION"** è suddiviso in due sezioni che passano da un'attività interattiva a domande orientate al contenuto (Narvaéz et al., 2009):

- 1) Mappatura dell'identità (MI):** viene chiesto di selezionare le identità sociali che percepiscono come significative, scegliendo tra sei opzioni date (*Sesso/genere; orientamento sessuale; etnia; religione; istruzione; stato socioeconomico*) e opzioni aperte. La mappatura fa riferimento a due diversi periodi: il momento presente (*contesto post-migratorio*) e quello precedente al trasferimento in Italia (*contesto pre-migratorio*)
- 2) Domande orientate** sull'esperienza migratoria in generale e in relazione all'identità di genere. Questa parte consente di esplorare la relazione dei partecipanti con la propria **identità di genere** in diversi contesti culturali (paese di origine vs Italia) con un focus specifico su *sfide, fattori di stress, strategie di coping e resilienza*

Partecipanti

Cinque persone transgender titolari di protezione internazionale (quattro donne trans, una persona intersessuale trans non binaria)

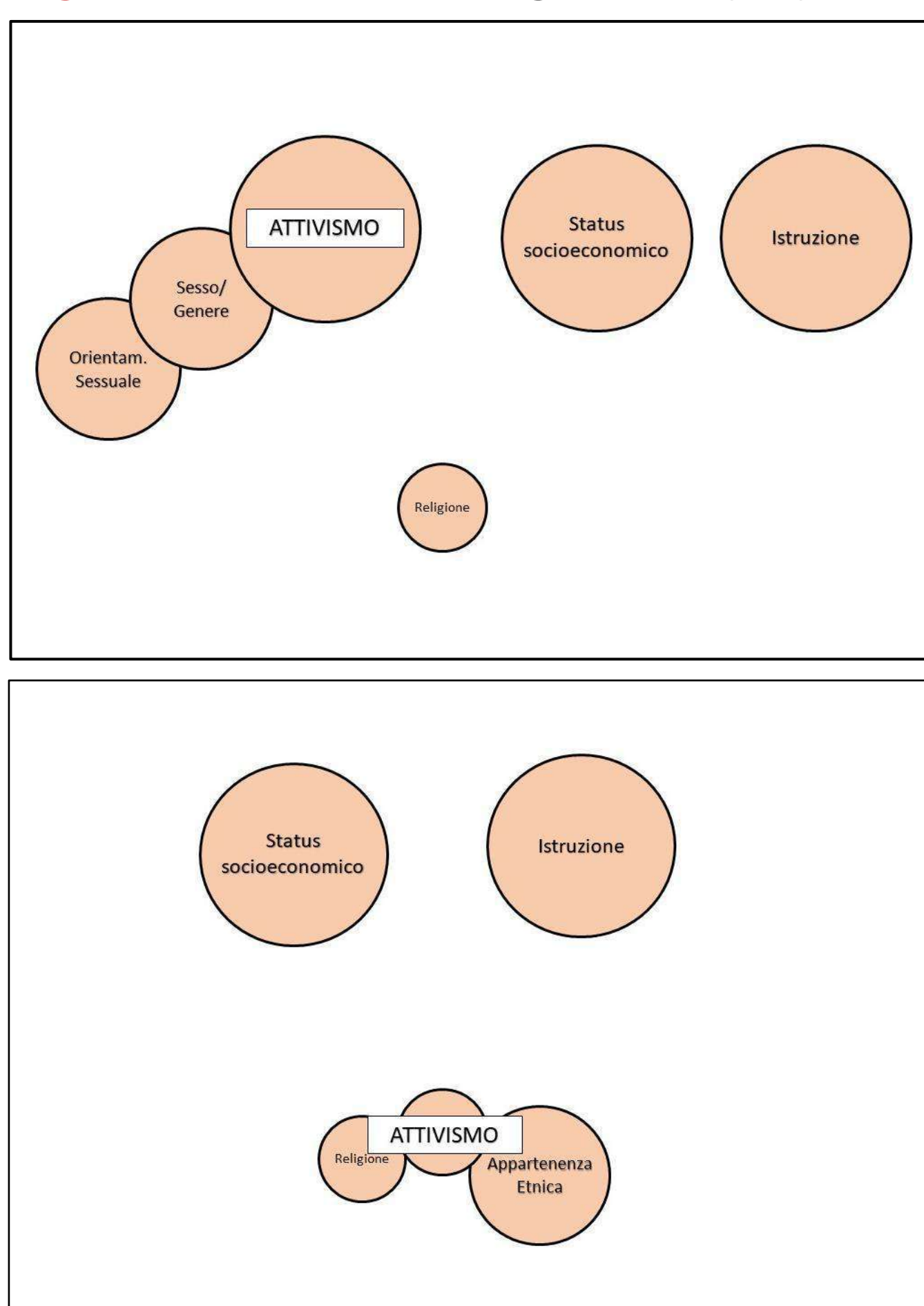
- Età compresa tra i 20 e i 47 anni ($M=31.6$ anni; $DS=4.18$)
- Provengono da diversi paesi: Libia, Cuba, Brasile, Pakistan, Turchia
- Professano diverse religioni: Buddismo, Cristianesimo (pentecostale, cattolica e protestante), Islam



RISULTATI

Le interviste sono state condotte, trascritte e analizzate dall'autore dello studio, attraverso una **prospettiva transfemminista** (Johnson, 2015) e **decoloniale** (Borghi, 2020). È stata condotta un'**analisi tematica** (Braun & Clarke, 2006) attraverso la quale sono stati identificati tre temi principali:

Figura 1. Post VS Pre-Migrazione (MI)



1. MINORITY STRESS MIGRATORIO

Le persone transgender migranti incontrano diverse **fonti di stress e trauma** nel corso della loro vita sia nel paese di origine, sia durante il viaggio migratorio che nel Paese di arrivo (Alessi et al., 2018). Una partecipante (transgender non binario di origine libica) racconta le violenze fisiche e psicologiche subite fin dall'infanzia all'interno della sua famiglia finalizzate a "correggere" la sua identità di genere, definite come "torture domestiche". Le altre partecipanti raccontano le sfide vissute durante il viaggio, in particolare in quanto donne transgender in un gruppo a maggioranza maschile, a cui si aggiungono la privazione di sonno e sostentamento. Tra le difficoltà post-migratorie, una volta arrivati in Italia, le partecipanti raccontano del **profondo senso di solitudine** vissuto e della **transfobia istituzionale** sperimentata all'interno dei circuiti di accoglienza (Fox et al., 2020; Martorano e Prearo, 2015).

2. ELEMENTI DI RISCHIO E PROTEZIONE LEGATI ALLA RELIGIONE

La religione emerge come un ambito di vita importante in ogni partecipante, ma anche come un'arma a doppio taglio, vissuta sia come **strategia di coping** – promossa dall'incontro con comunità religiose progressiste e affermative e/o da una personale sintesi positiva tra la propria identità di genere e il proprio culto –, sia come **elemento di esclusione** dalle comunità religiose di appartenenza presenti in Italia – perché riluttanti all'idea di accogliere persone transgender (Alessi et al., 2019; Khan e Mulé, 2021).

3. PROCESSO DI INDIVIDUAZIONE E SINTESI DELLE IDENTITÀ SOCIALI

Emerge l'importanza di **riconoscersi e definirsi in categorie di genere diverse da quelle occidentali**, come il termine arabo *aber* utilizzato per indicare le persone transgender maschili o non binarie, o ancora il rifiuto della categoria transgender a favore di un'identificazione limitata al proprio genere percepito, in questo caso femminile. Nel processo di individuazione delle partecipanti emerge come fondamentale anche il **percorso medico-chirurgico di affermazione di genere**, ovvero l'accesso a ormoni e chirurgia per avvicinare la propria espressione alla propria identità di genere (Murad et al., 2010).

CONCLUSIONI

Il minority stress vissuto nel proprio paese di origine è la principale motivazione alla migrazione nella popolazione transgender proveniente da contesti culturali non-occidentali. Una volta arrivati in Italia e inseriti nei circuiti dell'accoglienza istituzionale, c'è il rischio di incorrere in una **vittimizzazione secondaria** (Martorano & Prearo, 2015). Inoltre, ci si può ritrovare isolati sia dalla propria comunità di origine etnica e religiosa, sia dalla comunità LGBTQI+ italiana (Alessi et al., 2019). Tuttavia, emerge anche la capacità di trovare una propria individuazione attraverso un processo di sintesi delle proprie identità sociali e grazie all'accesso al percorso medico-chirurgico di affermazione di genere (Murad et al., 2010). L'intervista sollecita le partecipanti a riflettere sulle traiettorie di sviluppo della loro vita, le motivazioni migratorie e l'intersezione delle diverse identità minoritarie. Risulta quindi utile in ambito clinico nell'**assessment di persone transgender con background etnico e religioso non-occidentale**. È inoltre funzionale alla **raccolta memoria finalizzata alla preparazione della richiesta di protezione internazionale** da inoltrare alla commissione territoriale competente, di cui le persone trans migranti richiedenti asilo necessitano.

UN CONTRIBUTO EMPIRICO ALLO STUDIO DELLA TIPICALITÀ DI GENERE NELLA GIOVANE ETÀ ADULTA

Chiara Antoniucci¹, Stefano Isolani¹, Flavia Izzo¹, Sara Marini^{1,2}, Fau Rosati¹

¹ Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma
² A.P.S. S.CO.S.S.E.

INTRODUZIONE

Per tipicità di genere s’intende la percezione che una persona ha rispetto a quanto si sente simile al proprio o altrui gruppo di genere sulla base della comunanza di alcuni aspetti, quali ad esempio interessi, comportamenti, espressione di genere (Martin et al., 2017).

La *Perceived Similarity to Gender Groups Scale* elaborata da Martin e colleghi nel 2017, permette di indagare la tipicità (o similarità) di genere secondo la prospettiva duale, permettendo quindi di riconoscerne 4 diverse tipologie:

- 1) tipicità al proprio genere;
- 2) tipicità all'altrui genere;
- 3) tipicità ad entrambi i generi;
- 4) tipicità a nessun genere.

Il costrutto della tipicità di genere è stato studiato principalmente in infanzia e adolescenza, ma recenti studi hanno analizzato lo sviluppo della tipicità di genere anche nella giovane età adulta, riconoscendo come questa sia una dimensione importante per la costruzione della propria identità e in particolare per la definizione dell’identità di genere (Arnett, 2000; Barrett & White, 2002; Marcell et al., 2011).

Obiettivi:

- **Studio 1. Validare la *Perceived Similarity to Gender Groups Scale* in un gruppo di giovani adulti/e/* italiani.**
- **Studio 2. Verificare la presenza dei 4 diversi gruppi di tipicità di genere, evidenziando differenze nella distribuzione delle/dei/dell* partecipanti in funzione del genere e dell’orientamento sessuale.**

METODO

Studio 1	
N	571 (63% femmine; 45% LGB+)
Età	M _{età} = 23.9; DS= 3.6
Modalità	Compilazione questionario online
Strumenti	- Perceived Similarity to Gender Groups Scale; - Ambivalent Sexism Inventory; - Satisfaction with Life Scale - Self Criticizing/Attacking Scale
Analisi dati	- EFA e CFA - Validità convergente e divergente - Invarianza di misura a vari livelli (scalare, configurale e metrico)

Studio 2	
N	1126 (76% femmine; 46% LGB+)
Età	M _{età} = 24.3 DS= 3.5
Modalità	Compilazione questionario online
Strumenti	Perceived Similarity to Gender Groups Scale;
Analisi dati	- Analisi dei cluster - Chi-quadrato

RISULTATI

STUDIO 1:

- I risultati di EFA e CFA hanno confermato la struttura a 2-fattori della *Perceived Similarity to Gender Groups Scale*: tipicità al proprio genere e tipicità all'altrui genere.
- Le correlazioni con le variabili di sessismo, autocritica e soddisfazione di vita hanno mostrato la validità convergente e divergente della scala.
- La comparabilità della scala è stata verificata tramite l'invarianza di misura (metrica, scalare, configurale).

Tabella 1: EFA Factor Loadings

		Similarità Proprio Genere	Similarità Altrui Genere
1	Quanto ti senti simile alle donne?	.80	
3	Quanto ti comporti come le donne?	.81	
7	Quanto ti piace fare le stesse cose che fanno le donne?	.69	
2	Quanto ti senti simile agli uomini?		.91
4	Quanto ti comporti come gli uomini?		.76
8	Quanto ti piace fare le stesse cose che fanno gli uomini?		.62

STUDIO 2:

Sulla base dei livelli di similarità al proprio e all'altrui genere delle/dei/dell* partecipanti, sono stati definiti quattro gruppi di tipicità di genere:

1. similarità al proprio genere (33%) caratterizzato da alta similarità al proprio genere e bassa all'altrui genere;
2. similarità all'altrui genere (36%), caratterizzata da alta similarità all'altrui genere e bassa al proprio genere;
3. similarità ad entrambi i generi (16%), definita da alta similarità al proprio e all'altrui genere;
4. similarità a nessun genere (15%), caratterizzata da bassa similarità sia al proprio che all'altrui genere.

Figura 1: Rappresentazione grafica dei quattro gruppi di tipicità di genere secondo i livelli di similarità

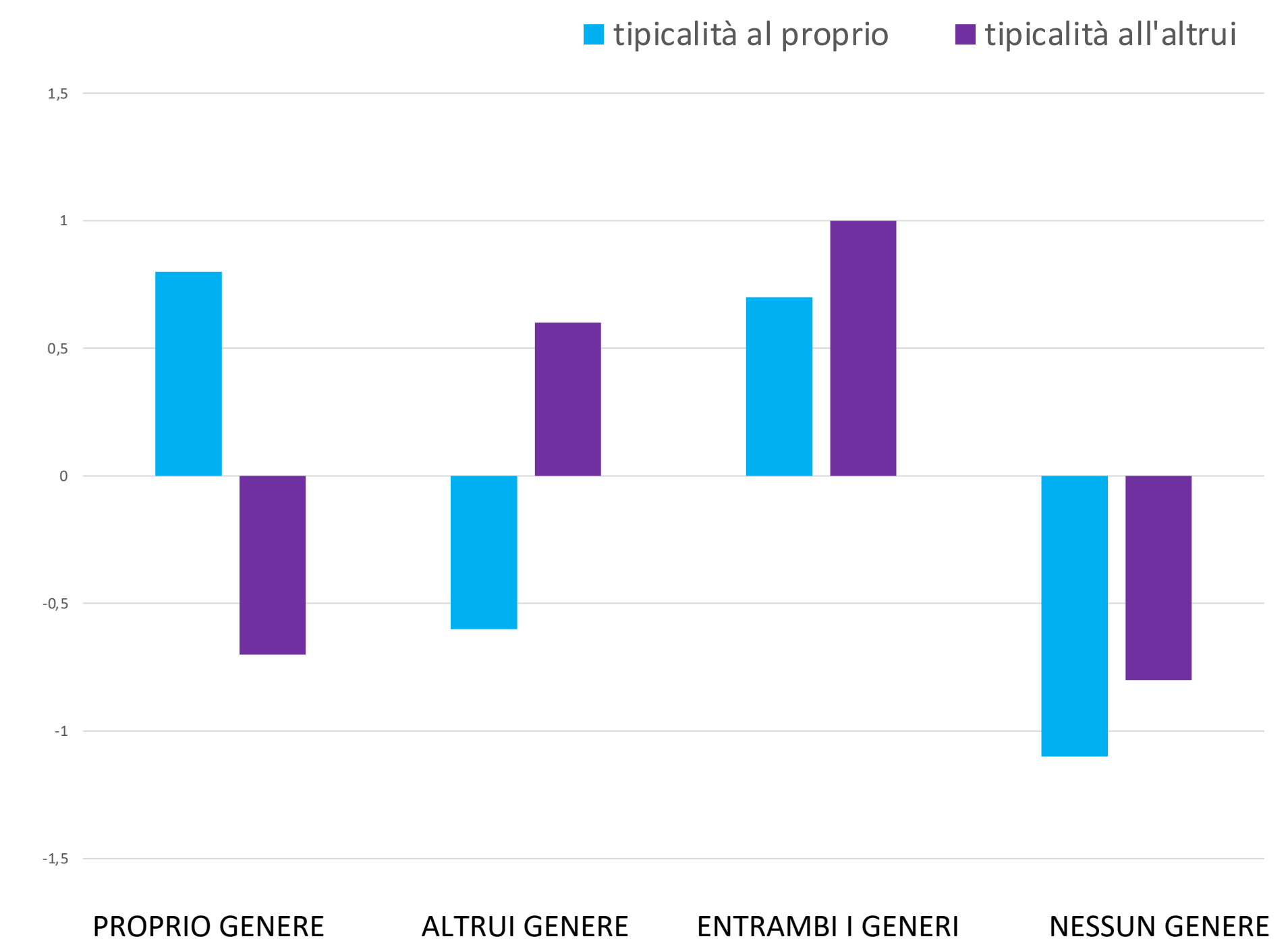
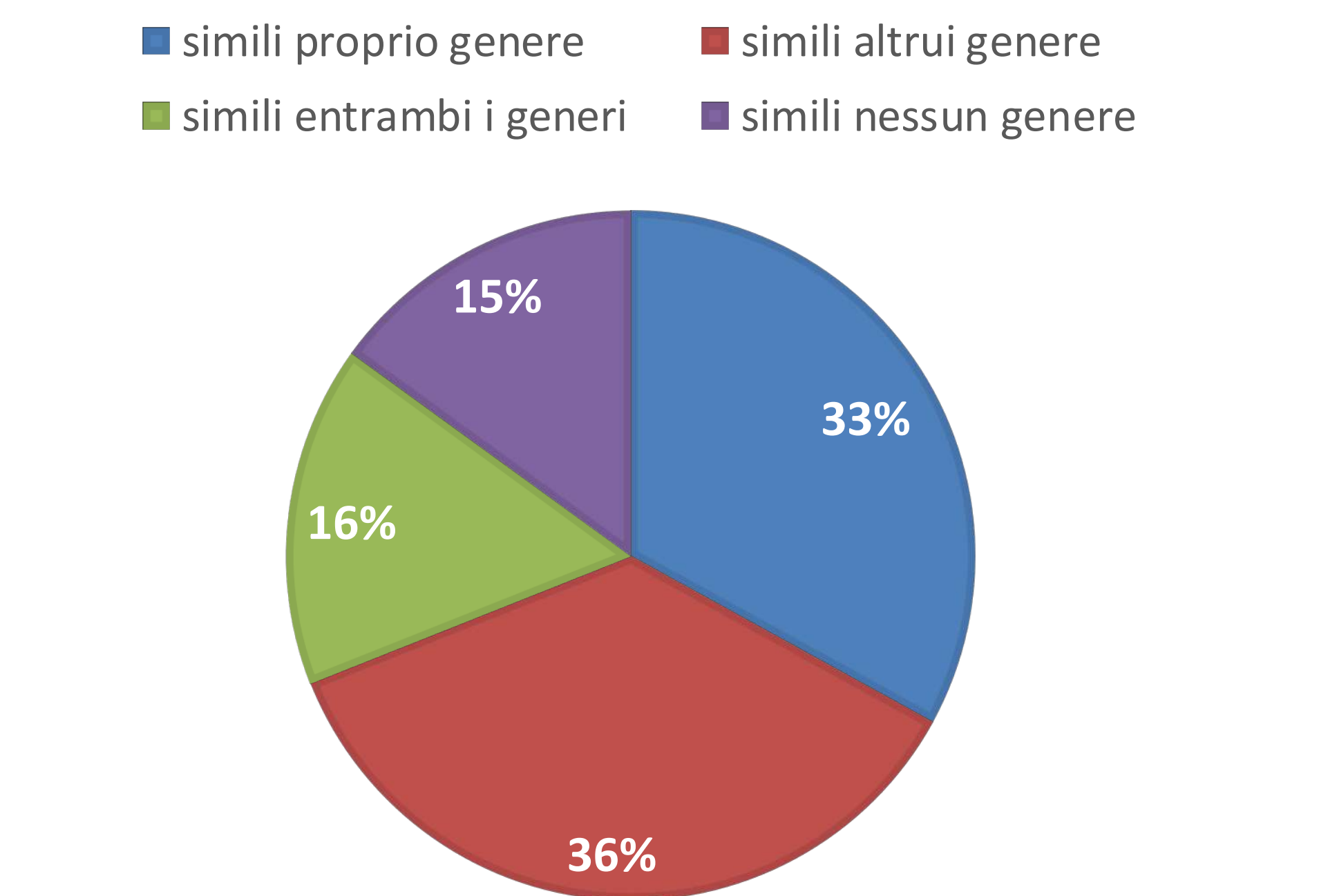


Grafico 1: Rappresentazione distribuzione partecipanti nei gruppi di tipicità (o similarità)



Dai confronti tra i gruppi è emerso che:

Rispetto al genere

- Nel gruppo di tipicità al proprio genere sono risultati più maschi che femmine (43% maschi; 30% femmine),
- Nel gruppo di tipicità ad entrambi i generi sono risultate più femmine che maschi (11% maschi; 18% femmine).

Rispetto all’orientamento sessuale

- Il gruppo di tipicità al proprio genere è maggiormente rappresentato da persone eterosessuali (53% eterosessuali; 27% LGB+);
- Il gruppo di tipicità all'altrui genere è maggiormente rappresentato da persone LGB+ (21% eterosessuali; 43% LGB+).



CONCLUSIONI

I risultati sembrano riconoscere la validità della *Perceived Similarity to Gender Groups Scale* come strumento d’indagine della tipicità di genere nella giovane età adulta, sottolineando anche come l’approccio duale permetta il riconoscimento di quattro gruppi di tipicità (o similarità) di genere tra loro differenti.

In accordo con le ipotesi iniziali, dai risultati sono emerse differenze sia nella distribuzione delle/dei/dell* partecipanti nei diversi gruppi di tipicità che differenze legate al genere e all’orientamento sessuale delle/dei/dell* partecipanti. Se la prevalenza di partecipanti nel gruppo di tipicità all'altrui genere potrebbe essere spiegata alla luce della teoria della maturazione cognitiva (Andrews et al., 2019; Erikson, 1968; Kohelberg, 1966), le differenze di genere possono essere interpretate considerando le differenti pressioni sociali al conformismo di genere diversamente percepite da maschi e femmine (Blakemore et al., 2003; Bukowski et al., 2017; Martin et al., 2017).

La tendenza, inoltre, delle persone LGB+ a percepirsi come maggiormente tipiche dell'altrui genere, si pone in linea con la letteratura esistente, che ha sottolineato come le persone LGB+ tendano a definirsi come maggiormente atipiche rispetto alle norme e aspettative di genere (Green et al., 2018).

IMPLICAZIONI

In accordo sia con la prospettiva multidimensionale dell’identità di genere (Egan & Perry, 2001) che con le più recenti teorie intersezionali (Shields, 2008), l’approccio duale rappresenterebbe un modello maggiormente descrittivo della complessità delle diverse forme di tipicità di genere, permettendo di riconoscere anche persone che si definiscono tipiche di entrambi i generi o di nessun genere (Bem, 1981; Shields, 2008).

In tal senso, tale prospettiva potrebbe avere delle importanti implicazioni sul piano clinico e sociale, in quanto mette in evidenza la necessità di assumere una visione più flessibile nello studio della tipicità di genere e, più in generale, dell’identità di genere, andando oltre una teorizzazione di genere binaria.

L’assunzione di una prospettiva maggiormente flessibile e inclusiva rispetto alle varie forme di tipicità di genere, infatti, potrebbe aprire alla costituzione di una società più inclusiva, promuovendo il benessere di tutte/i/* le/i/l* giovani adulte/i/*.

Il ruolo della teoria della mente nella lettura di testi
controversi in età adulta

Giulia Sanna
Margherita Conti
Christian Tarchi

Università degli Studi di Firenze

mail:
giulia.sanna5@stud.unifi.it

Introduzione

Teoria della
mente

- *Theory of Mind*, 1978,
Premack e Woodruff
- comprendere e
riconoscere i propri e
altrui stati mentali,
credenze, emozioni,
conoscenze
- Interazioni sociali,
introspezione, empatia

Testi controversi

Lettura di sei testi sui
vaccini,
Due testi favorevoli, due
contrari e due neutri
(autorevole e non
autorevole)

Metodologia

90 studenti universitari (72% femmine, 28% maschi); età media
23,92

• Compilazione questionario
sulle variabili di controllo
(conoscenze e credenze
precedenti, esperienze con la
lettura critica)

• Lettura dei testi sui vaccini
• Think aloud e produzione di
saggi argomentativi

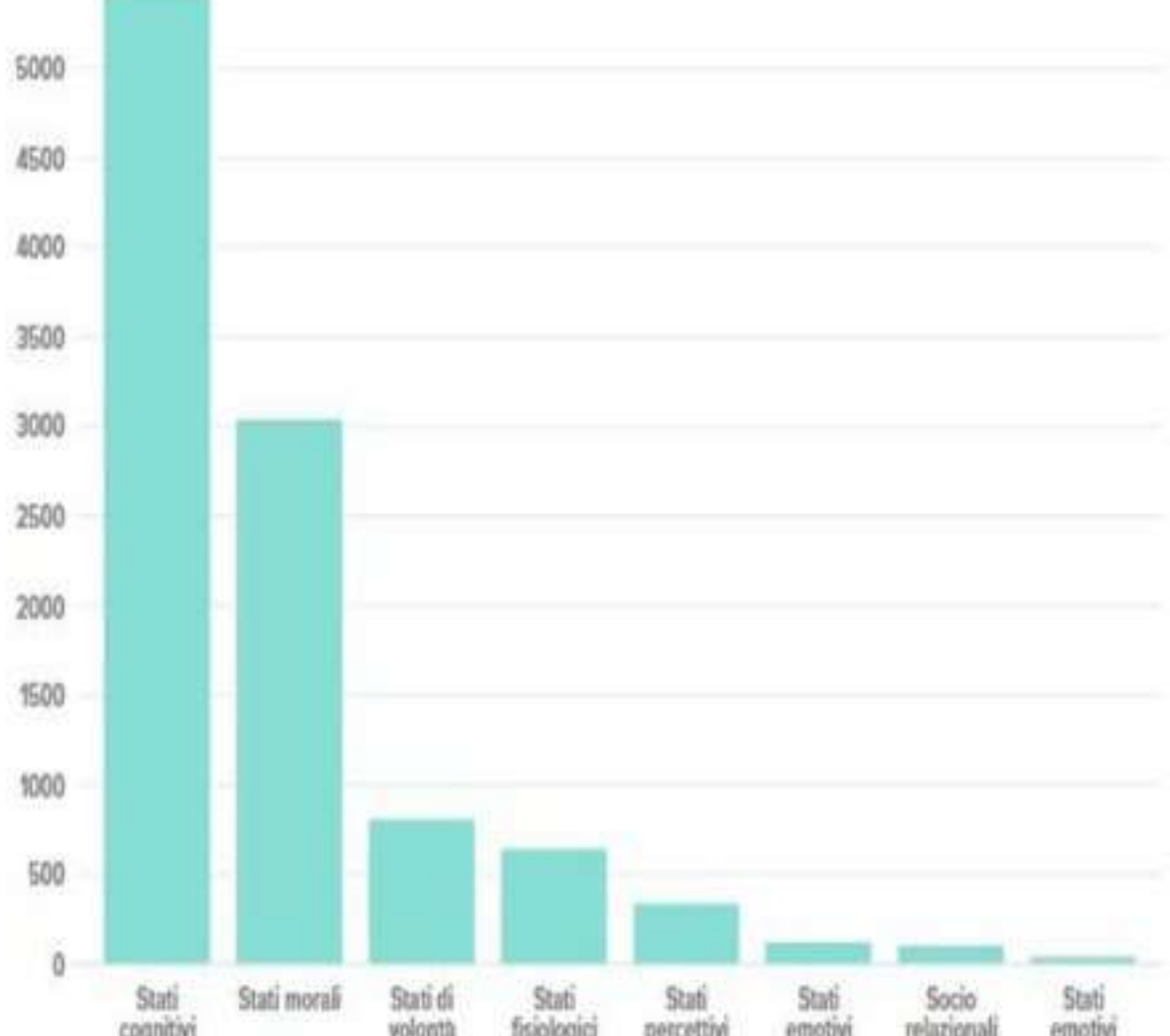
• Analisi dei protocolli di think
aloud e dei saggi argomentativi
tramite **Mental State Talk**
(Bretherton & Beegley, 1982)

Conclusioni

- L'associazione tra qualità dei saggi argomentativi e i livelli di ToM espressi sia nei *think aloud* che nei saggi conferma l'importanza della ToM in adulti in compiti di ragionamento basato sul testo. Inoltre, le frequenze dei diversi stati del MST indicano che il ragionamento si appoggia prevalentemente su riflessioni di livello cognitivo e morale, coinvolgendo diverse strutture di pensiero.

Risultati

Frequenze MST (think aloud)



La qualità dei saggi
argomentativi è positivamente
correlata con il livello di ToM
sia nei saggi argomentativi ($r = .49$, $p < .01$) che nei *think aloud* ($r = .25$, $p < .05$).

Frequenze MST (saggi argomentativi)

