



**Associazione
Italiana
di Psicologia**

Associazione Italiana di Psicologia

**XXIX Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e
dell'Educazione**

Vicenza, 8-10 settembre 2016

c/o Complesso Universitario di viale Margherita,

viale Margherita 87, Vicenza



Fondazione Studi Universitari
di Vicenza

PROGRAMMA

Segreteria Organizzativa:

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Università degli Studi di Padova

Via Venezia, 8

35131 Padova

E-mail: aipsviluppo2016.dpss@unipd.it

Un evento organizzato con il patrocinio di:



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



DPSS

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Partnership:



MERCOLEDÌ 7 SETTEMBRE

Pre-conference: Come pubblicare in riviste internazionali di psicologia dello sviluppo e dell'educazione: strategie e suggerimenti

Padova, Aula Seminari DPSS 1, via Venezia 8, 10:00-17:00

Ore 10:00-13:00 Aspetti fondamentali della preparazione e revisione di un articolo, Lucia Mason, Università di Padova, past-Editor-in-Chief, "Learning and Instruction"

Ore 15:00-17:00 Publishing internationally: recommendations and tips, Julie Dockrell, University College London, Editor-in-Chief, "Research in Developmental Disabilities"

Pre-conference: " I percorsi di Alternanza Scuola lavoro previsti dalla Legge 107/2015 (La Buona Scuola): quale obiettivo?"

Vicenza, Centro Congressi Confartigianato, Via E. Fermi 201, 17:30-19:00

Intervengono:

Daniela Lucangeli (Università di Padova): "L'importanza di un approccio interdisciplinare e personale per favorire una maggior consapevolezza nei ragazzi"

Alida Lo Coco (Università di Palermo): "L'obiettivo del benessere individuale a scuola, come premessa di un benessere sociale e lavorativo futuro dei ragazzi".

Seguirà la tavola rotonda a cui parteciperanno le relatrici, Daniela Lucangeli e Alida Lo Coco, Barbara Olper, esperta di orientamento e coordinatrice della rete di scuole Orientainsieme di Vicenza, e rappresentanti di Confartigianato e del mondo aziendale.

GIOVEDÌ 8 SETTEMBRE

ORE 8:00 REGISTRAZIONE PARTECIPANTI

ORE 8:30 – 8:45 SALUTI AUTORITA' E INAUGURAZIONE DEI LAVORI

ORE 9:00 – 10:30 SIMPOSI

Aula VM1_ SIMPOSIO 1

COMPETENZA EMOTIVA E COMPORTAMENTO PROSOCIALE IN INFANZIA E PREADOLESCENZA: CORRELATI E VARIABILI MEDIATRICI

Proponente: Veronica Ornaghi

Discussant: Cristina Riva Crugnola

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Il presente simposio intende approfondire, attraverso studi condotti con bambini di diverse età, la relazione fra competenza emotiva e comportamento prosociale. I lavori si collocano in un ambito di ricerca assai rilevante, nella prospettiva della promozione del benessere e dei fattori di protezione nello sviluppo psicologico. Numerosi studi, infatti, mettono in luce come la competenza socio-emotiva sia un importante e precoce correlato di popolarità, adattamento sociale e dello sviluppo cognitivo stesso dei bambini (es. Denham, 2007).

I cinque contributi di questo simposio contribuiscono a far luce sul legame fra competenze emotive e competenze sociali, attraverso l'indagine di correlati e variabili mediatrici che possono influenzare tale relazione.

I primi due contributi del simposio si riferiscono a ricerche condotte nel contesto dell'asilo nido. Il lavoro di Ilaria Grazzani, Elisabetta Conte ed Elisa Cherubin indaga, in un campione di bambini dai 2 ai 3,5 anni, la relazione fra comprensione delle emozioni, empatia e comportamenti prosociali, esplorando il ruolo di età, genere, linguaggio e temperamento dei piccoli. Veronica Ornaghi, Ilaria Grazzani, Alessandro Pepe, Alessia Agliati, Elisa Brazzelli e Maria Lucarelli presentano uno studio di mediazione che mostra come già in età precoce le abilità linguistiche siano importanti per spiegare le differenze individuali nel comportamento prosociale dei bambini fra i 2 e i 3 anni.

Il terzo e il quarto contributo riportano dati raccolti con bambini di età prescolare. Il lavoro di Arianna Mori e Ada Cigala approfondisce il legame fra abilità di perspective taking (emotivo e cognitivo) e comportamenti prosociali e aggressivi alla scuola dell'infanzia. La ricerca di Claudia Caprin, Elisa Giustarini, Ilaria Grazzani, Veronica Ornaghi e Flavia Ottoboni esplora il ruolo di età, linguaggio e stile di attaccamento nel modellare la relazione fra comprensione delle emozioni e comportamento prosociale in bambini di età compresa fra i 3 e i 5 anni. Infine, Enrica Ciucci e Andrea Baroncelli presentano uno studio volto ad indagare la relazione fra i comportamenti di supporto sociale dato e ricevuto fra pari e i tratti di personalità in un campione di preadolescenti. I risultati mostrano che la freddezza e la mancanza di interesse per gli altri si associano ad un deficit nell'espressione emotiva e a una più probabile non attivazione comportamentale di fronte al

bisogno altrui. Nel complesso, sebbene con alcuni limiti dovuti all'esclusione di possibili variabili intervenienti, i lavori rappresentano un consolidamento e ampliamento delle conoscenze circa la natura del legame fra competenze emotive e sociali, contribuendo in particolare a far luce sul ruolo di correlati e variabili mediatrici ad oggi ancora poco esplorati.

CONTRIBUTO 1

EMPATIA, COMPRENSIONE DELLE EMOZIONI E COMPORTAMENTI PROSOCIALI NELLA PRIMA INFANZIA

Elisabetta Conte, Elisa Cherubin, Ilaria Grazzani

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R.Massa', Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

Negli ultimi decenni si è assistito ad un crescente interesse verso il tema della prosocialità, intesa come insieme di comportamenti diretti a beneficiare altre persone senza trarne un vantaggio immediato (Eisenberg et al., 2007). Presupposto di queste azioni è che il bambino abbia competenze empatiche e sia in grado di comprendere le emozioni altrui (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols & Drummond, 2013). Varie ricerche hanno indagato la relazione tra empatia, comprensione emotiva e prosocialità, controllando il ruolo del linguaggio; tuttavia, la maggior parte di questi studi si è rivolta a bambini in età scolare e non a soggetti nella prima infanzia. Inoltre, scarseggiano studi che abbiano indagato il ruolo del temperamento nello spiegare la produzione di condotte prosociali (Laible, Carlo, Murphy, Augustine & Roesch, 2014). L'obiettivo di questo contributo, che è parte di una ricerca più ampia tuttora in corso, è dunque quello di approfondire la relazione tra empatia, comprensione delle emozioni e condotte prosociali in bambini dell'asilo nido, controllando il ruolo di età, genere, abilità linguistiche e temperamento.

Metodo

I partecipanti (N=103) sono bambini di età compresa tra i 24 e i 44 mesi frequentanti i nidi piemontesi. Ogni bambino è stato osservato durante un momento di gioco libero da un ricercatore all'oscuro degli obiettivi della ricerca per registrare la presenza di comportamenti prosociali di aiuto, condivisione e consolazione. Inoltre, ciascuno è stato testato per la comprensione emotiva attraverso la Puppet Interview, che ne valuta diversi aspetti, e per l'abilità verbale con il Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Ai genitori dei bambini è stato chiesto di completare il 'Questionario sull'empatia dei bambini' (EmQue), che include le dimensioni del contagio emotivo, dell'attenzione alle emozioni altrui e azioni prosociali, e il Questionario sul comportamento della prima infanzia' (ECBQ).

Risultati

Analisi correlazionali preliminari evidenziano significative relazioni tra alcuni aspetti dell'empatia e della comprensione delle emozioni da un lato, e alcune tipologie di comportamento prosociale dall'altro ($p < .001$). Per esempio, correlazioni significative emergono tra riconoscimento dell'espressione emotiva e la produzione di comportamenti di consolazione ($p < .05$). I risultati verranno presentati e discussi sulla base di un modello di mediazione che include le diverse variabili considerate nel disegno di ricerca.

Conclusioni

I risultati dello studio suggeriscono interessanti indicazioni operative per chi lavora con bambini che frequentano i nidi o altri contesti educativi per l'infanzia, luoghi privilegiati per l'apprendimento di abilità socio-emotive.

CONTRIBUTO 2

LA RELAZIONE FRA COMPRENSIONE DELLE EMOZIONI E COMPORTAMENTO PROSOCIALE IN BAMBINI FRA 2 E 3 ANNI: IL RUOLO DEL LINGUAGGIO

Veronica Ornaghi¹, Ilaria Grazzani¹, Alessandro Pepe², Alessia Agliati², Elisa Brazzelli¹, Maria Lucarelli¹

¹Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli studi di Milano-Bicocca

²Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

Il presente lavoro si colloca all'interno del filone di ricerca sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini, con particolare riguardo allo studio della relazione fra competenza emotiva e comportamento prosociale. Diverse ricerche longitudinali e, più recentemente, studi-intervento, condotti prevalentemente con bambini in età prescolare, hanno dimostrato che la capacità di comprendere i propri ed altrui stati emotivi rappresenta un importante predittore di azioni prosociali, come aiutare, condividere, consolare (Denham et al., 2003; Eggum et al., 2011; Ornaghi et al., 2015). La ricerca intende contribuire allo studio di tale relazione, indagando il possibile effetto mediatore di variabili correlate alle competenze emotive e sociali, quali ad esempio le abilità linguistiche, che assumono un ruolo cruciale nello sviluppo socio-cognitivo ed emotivo dei piccoli (Cassidy et al., 2003).

Metodo

Hanno preso parte alla ricerca 124 bambini (di cui 58 femmine e 66 maschi) di età compresa fra i 24 e i 36 mesi ($M = 29.41$; $DS = 3.67$) frequentanti 10 nidi dell'hinterland milanese. I partecipanti, tutti con sviluppo tipico, non presentavano deficit di natura linguistica e psicologica e provenivano da famiglie con stato sociale medio-alto. Il 40% dei bambini era figlio unico, il 45% aveva un fratello e il restante 15 % aveva due o più fratelli.

Ad ogni bambino è stato somministrato l'Affective Knowledge Task (AKT, Denham, 1986; versione italiana a cura di Camodeca e Coppola, 2010) che consente di valutare la comprensione delle emozioni dei piccoli attraverso prove relative al saper etichettare in modo corretto le emozioni, sapere riconoscere le emozioni, comprendere le emozioni stereotipiche e non, ed essere in grado di identificare le cause delle emozioni. Inoltre, ai genitori è stato chiesto di compilare il PVB (Primo Vocabolario del Bambino, Caselli et al., 2002), un questionario sulle abilità comunicative e linguistiche dei loro figli, una checklist dei termini psicologici utilizzati fino a quel momento dai bambini (Grazzani et al., 2012), e l'EmQue-I13 (Grazzani et al., 2015), un questionario su empatia e comportamento prosociale dei piccoli.

Risultati

Il punteggio totale di comprensione delle emozioni correla significativamente con la misura di comportamento prosociale ($r = .251$; $p = .01$), con l'età ($r = .325$; $p < .001$) e con le abilità linguistiche ($r = .370$; $p < .001$). Dall'analisi di mediazione è emerso che la relazione fra comprensione delle emozioni e comportamento prosociale è completamente mediata dalle competenze linguistiche dei bambini, ($F_{5,94} = 12.44$, $p < .001$), anche controllando gli effetti di età e genere.

Conclusioni

I risultati di questo studio confermano il ruolo cruciale del linguaggio, anche in età precoce, nello sviluppo delle competenze emotive e sociali dei bambini.

CONTRIBUTO 3

“DA UN ALTRO PUNTO DI VISTA...”: ABILITÀ DI PERSPECTIVE TAKING, COMPORTAMENTI PROSOCIALI E AGGRESSIVITÀ ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Arianna Mori, Ada Cigala

Dipartimento LASS-Area Psicologica, Università degli Studi di Parma

Introduzione

Il *perspective taking*, ovvero la capacità di mettere se stessi nei panni altrui, è considerato un'abilità altamente adattiva per un adeguato sviluppo emotivo, cognitivo e sociale di ogni individuo (Meltzoff, 2011). Sebbene la letteratura sia abbastanza concorde nel sostenere come, bambini abili ad inferire punti di vista differenti dai propri siano inclini a comportarsi in modo prosociale (Epley et al., 2004; Weil et al., 2011), si evidenzia come la relazione tra tali costrutti sia stata scarsamente indagata in età prescolare e attraverso strumenti di tipo osservativo. A partire da tali presupposti, il presente studio ha avuto come obiettivo principale l'indagine del costrutto multidimensionale di *perspective taking* (emotivo, cognitivo e percettivo) in prescolari, in relazione all'emissione di comportamenti prosociali (aiuto, conforto, condivisione, gestione del conflitto) ed aggressivi. L'ipotesi principale era di riscontrare maggiori comportamenti prosociali e minori condotte aggressive nei bambini più abili ad assumere il punto di vista altrui, rispetto ai compagni meno competenti in tale abilità.

Metodo

Il gruppo di partecipanti si è composto di 185 bambini (98 maschi e 87 femmine) di età prescolare ($M = 54,03$; $DS = 4,491$). La valutazione dell'abilità di *perspective taking* è avvenuta attraverso la somministrazione individuale di prove specifiche tra cui il *TEC*, il compito di decentramento emotivo, prove di falsa credenza e visuo-percettive. La frequenza di emissione dei comportamenti prosociali ed aggressivi è stata misurata attraverso osservazioni dirette non partecipanti all'interno della scuola dell'infanzia, tramite l'utilizzo di una griglia costruita a partire dalla letteratura (D'Odorico et al., 2000; Roche Olivar, 2002). Alle insegnanti è stato chiesto di valutare la competenza sociale dei bambini attraverso il questionario SCBE (*Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition*).

Risultati

I risultati hanno mostrato l'esistenza di correlazioni positive tra tutti e tre gli indici di *perspective taking* e le condotte prosociali. In particolare si sono evidenziate correlazioni tra il *perspective taking* emotivo e i comportamenti di aiuto ($r=.193$; $p<0.01$) e condivisione ($r=.357$; $p<0.01$). I *perspective taking* cognitivo e percettivo sono risultati correlati alla condivisione ($r=.320$; $p<0.01$; $r=.207$; $p<0.01$) e ai comportamenti prosociali totali ($r=.241$; $p<0.01$; $r=.241$; $p<0.05$). Infine, è stato possibile rilevare la presenza di correlazioni negative tra l'aggressività e gli indici di *perspective taking* emotivo ($\rho=.240$; $p<0.01$), cognitivo ($\rho=.277$; $p<0.01$) e totale ($\rho=.270$; $p<0.01$).

Conclusioni

Dai risultati ottenuti è possibile quindi evincere come i bambini più abili a decentrarsi dalla propria prospettiva, manifestino una maggiore emissione di comportamenti prosociali e un minor numero di condotte aggressive, sia attraverso rilevazioni dirette che emerse indirettamente dalle valutazioni delle insegnanti.

CONTRIBUTO 4

LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO IN ETA' PRESCOLARE: UNO STUDIO SUI CORRELATI DEL COMPORTAMENTO PROSOCIALE

Claudia Caprin¹, Elisa Giustarini¹, Ilaria Grazzani², Veronica Ornaghi², Flavia Ottoboni¹

¹ Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

² Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

La presente ricerca fa parte di un più ampio studio volto a indagare i correlati cognitivi, linguistici, emotivo-affettivi e temperamentali del comportamento prosociale (CP) in età prescolare. Diversi studi, per lo più condotti con bambini fra i 3 e i 5 anni, hanno mostrato come punteggi elevati in prove che valutano la comprensione delle emozioni (CE) siano correlati e predicano una maggiore frequenza di CP verso i pari (Denham, 2007; Ensor et al., 2011; Garner e Waajid, 2012). Negli ultimi anni si è assistito al fiorire di lavori volti ad approfondire tale relazione al fine di produrre modelli più complessi di interazione fra variabili (es. Rispoli et al., 2013). A questo riguardo, la nostra ricerca intende contribuire a fare luce sulla natura del legame fra CE e CP indagando il ruolo di variabili come età, genere, linguaggio e sicurezza dell'attaccamento.

Metodo

Hanno preso parte allo studio 100 bambini (54 femmine) di età compresa fra i 34 e i 77 mesi (età media = 57 mesi; DS = 9.50), frequentanti 7 scuole dell'infanzia di Milano e provincia. Una procedura multi-sourcing di raccolta dati ha previsto l'utilizzo di misure dirette (prove individuali e osservazioni naturalistiche del comportamento del bambino) e indirette (questionari compilati da genitori e insegnanti) delle competenze indagate. Ai bambini sono stati somministrati, in ordine controbilanciato, il PPVT (Stella et al., 2000) come misura di linguaggio, il TEC (Albanese, Molina, 2008) come misura di CE, e il SAT (Attili, 2001) per la valutazione del legame di attaccamento. Inoltre, ciascun bambino è stato osservato, in due giorni diversi e per un totale di 40 minuti, in situazioni di gioco libero per la rilevazione del CP. Alle insegnanti è stato chiesto di compilare per ciascun bambino della loro sezione il questionario SCBE-30 (D'Odorico et al., 2000), volto a raccogliere dati su competenza sociale e CP.

Risultati

Analisi preliminari hanno evidenziato come età ($r = .36$; $p = .001$), abilità linguistica ($r = .26$; $p = .03$) e CE ($r = .34$; $p = .001$) siano significativamente correlati al CP osservato. Inoltre, la frequenza di azioni prosociali è risultata significativamente correlata con la competenza sociale valutata dalle insegnanti ($r = .26$; $p = .02$). Parzializzando l'effetto di età e genere la relazione fra CE e CP perde di significatività. Non emergono differenze significative né in funzione del genere né in funzione della sicurezza/insicurezza dell'attaccamento. Analisi di regressione gerarchica confermano il principale contributo di età e linguaggio nello spiegare la varianza del CP dei partecipanti ($p < .001$).

Conclusioni

I risultati confermano una relazione significativa fra CE e CP e il ruolo significativo di età e competenze linguistiche nello sviluppo socio-emotivo dei bambini in età prescolare (Cassidy et al., 2003).

CONTRIBUTO 5

TRATTI DI PERSONALITA' CALLOUS-UNEMOTIONAL E SUPPORTO SOCIALE TRA I PARI. UN'INDAGINE CON STUDENTI PREADOLESCENTI

Enrica Ciucci, Andrea Baroncelli

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.

Introduzione

Il costrutto di supporto sociale si riferisce ad una serie di comportamenti prosociali tesi a beneficiare l'altro secondo i suoi bisogni e le sue necessità, senza la ricerca di ricompense esterne; questi comportamenti riguardano la condivisione di risorse attraverso l'offerta di aiuto materiale e/o di vicinanza affettiva e consolazione (Caprara & Bonino, 2006; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Il presente studio nasce con l'obiettivo di indagare la relazione esistente tra i comportamenti di supporto sociale dato e ricevuto nel contesto delle relazioni tra pari in classe ed i tratti di personalità Callous-unemotional in studenti preadolescenti. Tali tratti si riferiscono ad uno stile relazionale freddo, distaccato, scarsamente empatico, con assenza di senso di colpa, associato a problematiche comportamentali severe e stabili (Frick & White, 2008).

Metodo

Hanno preso parte alla ricerca 303 studenti di scuola secondaria di primo grado (154 femmine, età media = 12 anni e 7 mesi, $ds = 1$ anno) del Centro Italia. Il supporto sociale dato (ad es., "Quanto spesso sei gentile con i compagni di classe?") e ricevuto (ad es., "Quanto spesso un altro studente ti dà aiuto quando sei in difficoltà?") è stato indagato utilizzando un questionario self-report composto da 9 item (Baroncelli, Tambasco, & Ciucci, *in press*). I tratti Callous-Unemotional (CU) sono stati indagati per mezzo del questionario self-report *Inventory of Callous-Unemotional Traits* (ICU; 24 item) che indaga tre dimensioni di personalità che caratterizzano questo specifico tratto: *callousness* (mancanza di rimorso, senso di colpa ed empatia), *uncaring* (noncuranza per le attività quotidiane e per gli altri, compresi i loro sentimenti) e *unemotional* (mancanza di attivazione ed espressione emotiva).

Risultati

Analisi bivariate e multivariate hanno evidenziato che il livello di supporto sociale dato ai compagni di classe si associa negativamente alla dimensione *uncaring* in tutto il campione ($\beta = -.31$; $p < .001$) e solo nelle femmine si associa negativamente alla dimensione *callousness* ($\beta = -.32$; $p < .001$). Il supporto sociale ricevuto dai compagni di classe in tutto il campione si associa negativamente con la dimensione *uncaring* ($\beta = -.18$; $p < .01$) e *unemotional* ($\beta = -.19$; $p < .01$).

Conclusioni

In linea con la letteratura, la freddezza e la mancanza di interesse per gli altri tipiche di ragazzi con alti tratti CU rendono più probabile la loro non attivazione comportamentale nel momento in cui c'è la necessità di supportare l'altro nel bisogno. Inoltre, soggetti che hanno elevati punteggi nella sottoscala *unemotional* mostrano deficit nell'espressione emotiva e quindi potrebbe essere più difficile, da parte dei loro compagni, capire che essi hanno bisogno di supporto. Gli autori riflettono sulla necessità di differenziare gli interventi di promozione delle condotte prosociali ed empatiche per tenere debitamente conto delle differenze individuali nella messa in atto di tali condotte.

Aula VM2 _ SIMPOSIO 2

FATTORI COGNITIVI ED EMOTIVI NELL'APPRENDIMENTO MATEMATICO

Proponente: Maria Chiara Passolunghi

Università di Trieste, Dipartimento di Scienze della Vita

Discussant: Lucia Mason

Università di Padova, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e Socializzazione

Introduzione

Il simposio ha lo scopo di valutare se, e con quale peso, abilità cognitive di base (memoria di lavoro e funzioni esecutive) e fattori emotivi (ansia generale e ansia specifica per la matematica) influenzino il successo negli apprendimenti scolastici, in particolare nell'apprendimento matematico. Il tema è affrontato secondo diverse prospettive teoriche e diversi modelli di riferimento, utilizzando dati sperimentali provenienti da gruppi di bambini frequentanti la scuola primaria. In particolare uno studio ha utilizzato un disegno longitudinale per valutare come l'ansia, generale e specifica per la matematica, possa interferire negativamente nell'apprendimento in bambini seguiti dalla seconda alla terza classe della scuola primaria, esaminando inoltre la direzionalità di tali relazioni (Passolunghi, Cargnelutti, e Tomasetto). Lo studio di Cargnelutti, Tomasetto, e Passolunghi ha indagato congiuntamente il ruolo di fattori cognitivi e affettivi nelle abilità di calcolo e soluzione dei problemi in bambini frequentanti la seconda classe della scuola primaria. In particolare ha valutato il ruolo della memoria di lavoro, dell'ansia e dei precursori specifici per la matematica nel profitto in tale area di apprendimento.

La letteratura riporta che sia individui con alta ansia in matematica, sia bambini con discalculia evolutiva) presentano difficoltà a carico della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive ed in particolare nei processi inibitori. Mancano però studi che analizzano in modo più dettagliato i processi di base sottostanti le diverse funzioni esecutive. Lo studio di Mammarella, Caviola e

Borella indaga nello specifico due processi inibitori: l'inibizione di risposte prepotenti e la resistenza all'interferenza proattiva (cf. Friedman e Miyake 2004) in bambini, anche con sviluppo atipico, frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria. Infine, il contributo di Usai, Viterbori e Traverso riguarda la relazione fra vari tipi di funzioni esecutive e prestazione matematica in un gruppo di bambini frequentanti la terza classe della scuola primaria. Lo studio ha messo in luce che tre componenti delle funzioni esecutive (flessibilità, memoria di lavoro e inibizione) contribuiscono a spiegare il successo matematico e in particolare l'abilità di soluzione dei problemi aritmetici.

I vari studi del presente simposio mostrano come fattori emotivi (ansia, specifica e generale) e fattori cognitivi (memoria di lavoro, processi inibitori e flessibilità cognitiva) abbiano entrambi un ruolo nel predire la prestazione matematica. Riteniamo quindi importante che tali fattori siano valutati, monitorati e possibilmente inseriti in piani di intervento volti allo sviluppo delle abilità scolastiche e alla promozione del benessere degli studenti.

CONTRIBUTO 1

UNO STUDIO LONGITUDINALE SULL'INFLUENZA DELL'ANSIA GENERALE E DELL'ANSIA SPECIFICA PER LA MATEMATICA NEI BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA

Maria Chiara Passolunghi¹, Elisa Cargnelutti¹, Carlo Tomasetto²

¹ Università di Trieste, Dipartimento di Scienze della Vita

² Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia

Introduzione

L'ansia può interferire negativamente con l'esecuzione dei compiti cognitivi e influenzare la prestazione accademica. Nell'apprendimento matematico, oltre all'ansia generale, anche un tipo specifico di ansia— definita ansia matematica— si è vista interferire negativamente sulla prestazione. Tuttavia, il ruolo di questi fattori è ancora spesso sottovalutato e poco studiato, soprattutto in riferimento a giovani studenti frequentanti i primi anni della scuola primaria (e.g. Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008). Solo recentemente, la ricerca ha infatti iniziato ad interessarsi agli studenti di questa fascia d'età, riportando però dati controversi (Ashcraft & Moore, 2009; Ma & Xu, 2004). L'obiettivo di questo studio è stato pertanto quello di valutare se anche negli studenti più giovani l'ansia matematica non solo sia presente, ma anche tale da interferire con la prestazione in questa disciplina. Si è voluto inoltre indagare se sia primariamente l'ansia matematica ad agire negativamente sulla prestazione, o se piuttosto siano gli scarsi risultati ottenuti in questa materia a far insorgere questo tipo di ansia in un secondo momento.

Metodo

A tale scopo, un campione di 203 studenti (105 maschi, età media 7 anni e 7 mesi) è stato valutato in classe II ed un sottogruppo di 80 studenti è stato seguito longitudinalmente anche nella classe successiva. Gli studenti hanno compilato questionari volti ad indagare la loro ansia matematica (SEMA, adapted from Wu & Menon, 2012) e ansia generale, valutata ulteriormente anche dagli insegnanti (DAYS, Newcomer, Barenbaum, & Bryant, 1994; Italian ed., 1995) e hanno completato prove che hanno testato diverse abilità matematiche (calcolo, soluzione di problemi, e competenze numerico-aritmetiche più generali, MAT-2, Amoretti, Bazzini, Pesci, & Reggiani, 2007).

Risultati

I risultati, emersi dai modelli di path analysis testati, hanno provato che l'ansia generale (nello specifico la valutazione data dagli insegnanti) già in classe II influenza significativamente e negativamente la prestazione ($\beta = -.36$, $p < .001$) (mentre il ruolo dell'ansia matematica non risulta statisticamente significativo ($\beta = -.16$, $p = .12$). I modelli longitudinali hanno invece permesso di evidenziare che l'ansia matematica inizia ad essere significativamente legata alla prestazione in classe III ($\beta = -.21$, $p < .01$), e che quella misurata l'anno precedente ha comunque un ruolo nel prevedere il futuro successo in questa materia, anche se indirettamente (Bootstrap mean effect: $-.13$, 95% CI = $[-.04, -.24]$).

Conclusioni

Nel complesso, questi risultati suggeriscono l'importanza di monitorare lo stato di ansia degli alunni a partire già dai primi anni della scuola primaria. Il legame tra questo e il successo accademico inizia infatti ad instaurarsi precocemente, con la tendenza a rafforzarsi nel corso degli anni. Ridurre gli effetti negativi dell'ansia, in una disciplina così temuta come la matematica, può favorire non solo il successo scolastico, ma anche il benessere psicologico.

CONTRIBUTO 2

PRECURSORI COGNITIVI E FATTORI EMOTIVI NELL'APPRENDIMENTO MATEMATICO

Elisa Cargnelutti¹, Carlo Tomasetto², Maria Chiara Passolunghi¹

¹ Università di Trieste, Dipartimento di Scienze della Vita,

² Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia

Introduzione

Molti studi hanno indagato il contributo di precursori cognitivi generali, come il livello intellettivo generale o la memoria di lavoro (Östergren & Träff, 2013; Passolunghi, Cargnelutti, & Pastore, 2014) e specifici, come l'*Approximate Number System*, ANS (Feigenson, Carey & Hauser, 2002; Halberda, & Feigenson, 2008) all'emergere delle abilità numeriche nei primi anni di scolarità. Parallelamente, anche il ruolo di aspetti affettivi come l'ansia (sia di tratto che specifica per la matematica) è stato oggetto di numerosi lavori (Ashcraft & Ridley, 2005; Ma & Xu, 2004). Tuttavia, pochi studi hanno indagato congiuntamente il ruolo di fattori cognitivi e affettivi, e nessuno ha finora indagato la possibile interferenza dell'ansia non solo con la performance finale in prove di calcolo e/o problem solving, ma anche sull'efficienza dei precursori cognitivi delle abilità numeriche, come l'ANS. Si tratta di una lacuna importante, dal momento che diversi modelli teorici (come la teoria dell'Efficienza dell'Elaborazione e la teoria del Controllo Cognitivo) postulano che alti livelli di ansia interferiscano con la qualità delle performance cognitive attraverso la riduzione delle risorse di memoria di lavoro, ma anche interferendo con i processi attentivi e di inibizione. Obiettivo di questo lavoro è colmare questa lacuna, studiando in particolare bambini e bambine di classi seconde di scuola primaria.

Metodo

I partecipanti ($N = 198$, 93 femmine) hanno completato una batteria di prove di intelligenza generale (QI verbale e di performance), memoria di lavoro (WM verbale e visuospatiale), stima/comparazione di quantità (ANS), e abilità matematiche formali (calcolo e problemi). È stata inoltre rilevata l'ansia specifica per la matematica e l'ansia generale di tratto (misura proxy

attraverso l'insegnante). I dati sono stati analizzati attraverso path analyses con procedure di bootstrapping (2000 campioni) per la stima degli effetti diretti e indiretti.

Risultati

Il modello baseline, in cui erano ammesse le correlazioni tra tutti i predittori cognitivi e affettivi, mostra che QI, WM verbale, ANS e ansia di tratto predicono il punteggio della prova di matematica, mentre non sono significativi gli effetti di WM visuospatiale e ansia specifica per la matematica. Abbiamo quindi stimato un modello causale nel quale l'ansia generale è stata inserita come predittore, e le misure dei precursori cognitivi come mediatori della performance. I risultati confermano che l'ansia predice una riduzione delle risorse di WM verbale (ma non visuospatiale) e anche un peggioramento dell'efficienza dell'ANS. Entrambe queste variabili mediano il peggioramento nella performance finale.

Conclusioni

I risultati confermano che alti livelli di ansia di tratto interferiscano con l'efficienza dei processi di calcolo e problem solving non solo occupando risorse di memoria di lavoro, ma anche interferendo con l'efficienza di altri precursori cognitivi (come l'ANS). Futuri studi longitudinali potrebbero ulteriormente corroborare questi risultati.

CONTRIBUTO 3

COME DISTINGUERE L'ANSIA PER LA MATEMATICA DALLE DIFFICOLTÀ IN MATEMATICA: UNO STUDIO SUI PROCESSI INIBITORI

Irene Cristina Mammarella¹, Sara Caviola¹, Erika Borella²

¹Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e Socializzazione, Università di Padova, Italy

²Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova, Italy

Introduzione

Scarse prestazioni scolastiche in matematica possono essere legate alla presenza di un'elevata ansia per la matematica o di un disturbo specifico nell'area del calcolo. Tuttavia, non tutti i bambini con ansia per la matematica ottengono un basso rendimento in matematica e, al contrario, non tutti i bambini con discalculia evolutiva presentano un'elevata ansia per la matematica. La letteratura riporta che sia individui con alta ansia in matematica (Mammarella, Hill, Devine, Caviola, Szűcs, 2015; Hopko, et al. 1998), sia bambini con discalculia evolutiva (Bull & Scerif, 2001; Censabella & Noel, 2005, 2007; Mammarella, et al. 2013) presentano difficoltà a carico della memoria di lavoro (ML) e delle funzioni esecutive ed in particolare nei processi inibitori. Nello specifico, nel presente studio oltre alla ML, sono stati analizzati due processi inibitori, seguendo la tassonomia proposta da Friedman e Miyake (2004): l'inibizione di risposte prepotenti e la resistenza all'interferenza proattiva (IP).

Metodo

A partire da un ampio campione di bambini frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria (età media 116.13 mesi) sono stati selezionati quattro gruppi di bambini: AM-DM (N=20, 8M, 12F) con alta ansia in matematica e basse prestazioni in prove di calcolo; DM (N=20, 9M, 11F) con difficoltà in matematica ma senza ansia per la matematica; AM (N=20, 9M, 11F) con ansia in matematica ma

senza difficoltà; infine, ST (N=20, 9M, 11F) senza difficoltà in matematica né ansia per la matematica.

Per la selezione dei gruppi sono state utilizzate le prove AC-MT, ed una prova di fluenza del calcolo. I due gruppi, appaiati per genere, età, scolarità, vocabolario, hanno compilato dei questionari volti a valutare l'ansia matematica (AMAS) e l'ansia generalizzata (RC-MAS2), e sono stati sottoposti ad una prova di ML (Giofrè, et al. 2013), IP (adattata da Borella, et al. 2006) e di inibizione di risposte prepotenti (adattata da Shallice, et al., 2002).

Risultati

Nella prova di ML, $F(3, 73) = 5.28$, $p = .002$, $\eta^2 = .18$, i risultati indicano che i bambini con difficoltà in matematica con e senza ansia per la matematica ottengono prestazioni simili ($p=1.00$) e peggiori dei bambini con ansia in matematica senza difficoltà in matematica ($p = .01$, $p = .03$, rispettivamente). Nella prova di IP, la differenza tra i gruppi è risultata significativa, $F(3, 73) = 6.32$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .21$, e nello specifico i bambini con ansia per la matematica ma senza difficoltà ottenevano prestazioni inferiori rispetto ai gruppi AM-DM ($p=.002$), DM ($p=.02$) e ST ($p=.004$). Nella prova di inibizione di risposte prepotente non sono emerse differenze tra i gruppi.

Conclusioni

Le cadute in prove di memoria di lavoro sembrano maggiormente in relazione con la presenza di difficoltà in matematica (associata o no con ansia per la matematica), mentre la capacità di resistere all'interferenza proattiva sembra maggiormente compromessa in bambini con ansia per la matematica.

CONTRIBUTO 4

IL RUOLO DELLE FUNZIONI ESECUTIVE NELLA SOLUZIONE DEI PROBLEMI ALLA SCUOLA PRIMARIA

Maria Carmen Usai, Paola Viterbori, Laura Traverso

Università di Genova, Polo M.T. Bozzo, Dipartimento di Scienze della Formazione

Introduzione

Alcuni studi hanno dimostrato un collegamento tra lo sviluppo delle funzioni esecutive (FE) e le prestazioni in matematica, soprattutto nei bambini in età scolare (Van der Ven et al., 2012; Viterbori et al., 2015).

Memoria di lavoro (MdL) e, in misura minore, inibizione sono state indicate come importanti nella soluzione dei problemi (Passolunghi e Siegel, 2001), mentre il ruolo della flessibilità è meno chiaro.

È stato suggerito che il processo di soluzione possa essere scomposto in fasi (Polya, 1985). In questo studio, analizziamo in che misura le FE sono coinvolte nelle diverse fasi di soluzione di un problema matematico.

Metodo

Il campione è costituito da 135 bambini a sviluppo tipico e frequentanti la classe terza primaria (43% femmine, $M_{età} = 8; 8$, $DS = 3$ mesi).

La batteria di valutazione comprendeva sei compiti per valutare le FE (Matching Familiar Figure Test, Cornoldi et al., 1996; Torre di Londra, Fancello et al., 2006; Matrici attive, BVS, Mammarella et al., 2008; Span di cifre indietro e Fluenza cat., BVN, Bisiacchi et al., 2005; Wisconsin Card Sorting Test), una prova di comprensione del testo (MT, Cornoldi e Colpo, 1998), una prova di fatti aritmetici (AC-MT, Cornoldi et al., 2002) e tre problemi matematici (SPM, Lucangeli et al., 1998). Sono state individuate 4 fasi per la soluzione dei problemi: selezione dati, elaborazione piano per soluzione, esecuzione calcoli e valutazione soluzione.

Risultati

È stata eseguita un'analisi delle componenti principali (rotazione varimax) sui punteggi FE da cui sono state estratte tre componenti: inibizione, MdL e flessibilità.

Per determinare se le tre componenti FE contribuiscano a spiegare il processo di soluzione di un problema matematico, sono state condotte cinque analisi di regressione lineare gerarchica multipla sull'accuratezza nella soluzione e sulle quattro fasi di soluzione. I predittori sono stati inseriti in tre blocchi: i fatti aritmetici nel primo blocco, a cui è stata aggiunta la comprensione del testo nel secondo e le componenti FE nel terzo. Dai risultati emerge che i modelli predicono significativamente l'accuratezza nella soluzione ($R^2=.24$) e due delle fasi di soluzione: l'elaborazione di un piano ($R^2=.38$) e l'esecuzione dei calcoli ($R^2=.21$, per tutti $p<.001$). Il contributo delle FE nel modello aumenta significativamente la quantità di varianza spiegata (rispettivamente $\Delta R^2=.09$, $.10$ e $.07$). La MdL fornisce un contributo unico a tutte e tre le variabili (rispettivamente $\beta=.27$, $.20$ e $.26$), mentre l'inibizione e la flessibilità solo all'elaborazione del piano (rispettivamente $\beta=-.20$ e $.20$).

Conclusioni

Le FE influenzano direttamente la soluzione dei problemi, anche quando sono considerate altre variabili come la capacità di comprendere un testo. Inoltre, le componenti FE sono associate a diverse fasi della soluzione: la MdL influenza l'accuratezza e l'intero processo, mentre sviluppare una corretta rappresentazione del problema richiede anche inibizione e flessibilità cognitiva.

Auditorium _ SIMPOSIO 3

APPRENDIMENTO INIZIALE DI LETTURA E SCRITTURA: PREVENIRNE LE DIFFICOLTA' PER STARE BENE A SCUOLA

Proponente: Lucia Bigozzi

Discussant: Giuliana Pinto

Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia

Introduzione

Il presente Simposio affronta il tema dell'apprendimento della lingua scritta sin dalle prime fasi di acquisizione (alfabetizzazione emergente), è fin dai 3 anni che prende avvio l'acquisizione della lingua scritta attraverso la scoperta e la co-costruzione di lettura e scrittura. Tale periodo costituisce

un percorso cruciale per il conseguimento di un buon apprendimento formale di lettura e scrittura. Pertanto risulta centrale sia la valutazione della scrittura emergente (1° Contributo di Scifo, Maltese, Pepi), sia il potenziamento della Consapevolezza Notazionale che è un significativo predittore del successo nell'apprendimento di lettura e scrittura formali (2° contributo di Bigozzi, Pinto, Tarchi).

Il padroneggiamento veloce e corretto della trasposizione segno-suono e suono-segno è condizione necessaria (anche se non sufficiente) perché lo studente novizio acceda alla fase in cui la decodifica e la codifica dei segni scritti divengono veicolo strumentale non ambiguo delle componenti semantiche, sintattiche e testuali della comunicazione scritta. Numerose sono le conferme empiriche dell'importanza di una identificazione precoce delle difficoltà connesse alle prime fasi dell'alfabetizzazione formalizzata (3° contributo di Di Sano, Traficante, Aureli) ai fini di un loro superamento.

Il mancato conseguimento di adeguate capacità di alfabetizzazione iniziale, oltre che costituire un limite oggettivo e specifico sul piano cognitivo, ha notevoli ripercussioni sulla più globale organizzazione della personalità. Va infatti ad incidere sulla costruzione del sé cognitivo, quella rappresentazione che un individuo si fa di se stesso, riguardo alla propria capacità di capire e controllare il mondo esterno ed anche quello interno con i propri strumenti. Lo strutturarsi di questi aspetti dell'immagine di sé prende avvio proprio nell'infanzia, nel periodo in cui generalmente i bambini avviano la scolarizzazione e si confrontano con i primi apprendimenti formalizzati, tra cui tipicamente la lettura e la scrittura, e prosegue per tutta l'adolescenza fino alla maturità.

Risulta pertanto di primaria importanza lo studio degli aspetti connessi alla prevenzione ed alla tempestiva presa in carico delle eventuali difficoltà di apprendimento di lettura e scrittura che possono compromettere il benessere scolastico a lungo termine (4° contributo di Traficante, Andolfi).

CONTRIBUTO 1

LA VALUTAZIONE DELLE ABILITA' DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA SCRITTA IN BAMBINI DI ETÀ' PRESCOLARE

Lidia Scifo, Agata Maltese, Annamaria Pepi

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione Università degli Studi di Palermo

Introduzione

In continuità con la letteratura più recente per la valutazione delle abilità di apprendimento della lingua scritta in bambini di età prescolare, è proposto l'utilizzo di uno strumento costruito ad hoc di AALS (Abilità di Apprendimento della Lingua Scritta) per l'analisi delle variabili e processi sottesi alle abilità grafiche (Puranik & Lonigan, 2011; 2014). Attraverso le 10 prove di cui si compone lo strumento è stato esaminato il trend di sviluppo delle abilità grafiche in epoca prescolare dagli scarabocchi alle forme ortografiche convenzionali. Ipotizzando che esse seguano un andamento lineare dai 3 ai 5 anni.

Metodo

Allo studio trasversa hanno partecipato 121 bambini di età prescolare, di cui 30 di 3 anni che hanno un'età media di 43,34 mesi ($ds = 3.86$; range = 37 a 47 mesi), 44 di 4 anni che hanno un'età media di 54.43 mesi ($ds = 2.58$; range = 50 a 58 mesi), 47 di 5 anni che hanno un'età media di 60,11 ($ds = 2.6$; range = 60 a 70 mesi). Le prove di valutazione dell'apprendimento della lingua scritta di cui si compone AALS sono: *scrittura lettere*, *scrittura nome*, *delineare un'immagine*, *percorsi grafici*, *scrittura frasi*, *parole e non-parole*, *descrizione immagini piane e pop up*, *scrittura ambientale*. Sono state somministrate individualmente, in ambiente silenzioso, a tutti i bambini nello stesso ordine e completate in sei sessioni di circa 15 minuti, secondo le consegne e i tempi stabiliti.

Risultati

Le prove somministrate hanno un alfa di Cronbach adeguata ($\alpha > 0,60$). L'analisi della varianza, evidenzia le differenze di prestazioni nei diversi compiti, tra i gruppi di età. Le competenze grafiche crescono con l'età, infatti, abbiamo verificato delle differenze significative legate ai compiti nei tre gruppi di età. L'ANOVA, infatti, evidenzia un effetto significativo per *scrittura lettere* ($F[3,55] = 15,05$; $p = 0,00$), *delineare un'immagine* ($F[2,95] = 13,33$; $p = 0,00$), *percorsi grafici* ($F[2,05] = 3,23$; $p = 0,00$) e *scrittura ambientale* ($F[4,87] = 11,57$; $p = 0,00$). Il post hoc di Bonferroni indica punteggi significativamente più alti nelle prove ($p = 0,01$) nei bambini di 5 anni ($M = 12,06$; $ds = 4,33$) rispetto ai bambini di 3 ($M = 6,01$; $ds = 2,57$).

Discussione

I risultati evidenziano che questa valutazione è essenziale per fornire un contributo in ambito scolastico e educativo nella scuola dell'infanzia, per la valutazione delle potenziali abilità di apprendimento della lingua scritta in una prospettiva di identificazione precoce di grafie disfunzionali e di discriminazione tra difficoltà e/o disturbo.

Conclusioni

Sulla base dei risultati di questo studio pilota, nelle ricerche future emerge l'importanza di ampliare il campione e di integrare questo strumento di valutazione ad un intervento mirato al recupero delle componenti maggiormente carenti sin dall'epoca prescolare.

CONTRIBUTO 2

POTENZIARE LA CONSAPEVOLEZZA NOTAZIONALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: EFFICACIA DI UN POTENZIAMENTO

Lucia Bigozzi, Giuliana Pinto, Christian Tarchi

Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia

L'acquisizione informale di lettura e scrittura ha inizio nei primi anni di vita e si evolve in un continuum che prende il nome di *alfabetizzazione emergente* (Clay 1966). Tale processo è costituito dalle abilità, conoscenze e atteggiamenti che sono precursori evolutivi delle forme convenzionali di lettura e scrittura che si manifestano grazie alle opportunità ambientali che possono influire sul loro sviluppo. La Consapevolezza Notazionale è uno dei tre fattori del Modello di Alfabetizzazione Emergente per la lingua Italiana messo a punto da Pinto & Coll. (2008) ed è costituito dalla capacità del bambino prescolare di elaborare forme di scrittura simili all'ortografia convenzionale.

La Consapevolezza Notazionale è un significativo predittore del successo nell'apprendimento di lettura e scrittura (Pinto et al 2009).

Due recenti studi (Bigozzi et al. 2014; Bigozzi et al. 2016) ne documentano la predittività rispetto alla Dislessia e alla Disortografia.

Il presente contributo ha come obiettivo quello di verificare l'efficacia di un percorso di potenziamento della Consapevolezza Notazionale.

Metodo

Partecipanti

124 bambini (età media 57 mesi) hanno preso parte alla ricerca con disegno quasi sperimentale, 69 hanno fatto parte del gruppo sperimentale e 55 del gruppo di controllo.

I due gruppi hanno effettuato pre-test e post-test (Prove di disegno tematico, Consapevolezza Notazionale, Conoscenza dell'alfabeto, Consapevolezza ortografica, Scrittura inventata di numeri, Test di integrazione visuomotoria).

Nello stesso orario i due gruppi hanno svolto due diverse attività per 6 mesi, dalle 9 alle 11 per due volte la settimana.

Gruppo sperimentale: potenziamento della Consapevolezza Notazionale

Gruppo di Controllo: attività di consapevolezza Fonologica, disegno, lateralizzazione.

Risultati

Dalle analisi statistiche (Ancova per misure ripetute) si evidenzia un significativo effetto di interazione tra il gruppo (sperimentale vs controllo) e il tempo (t1 e t2) per la variabile Conoscenza dell'alfabeto [$f(1,121)=$

30,821; $p<.05$; $\eta^2 = ,203$]]; per la Consapevolezza Ortografica [(t1 e t2) $f(1,121)=27,482$; $p<.05$; $\eta^2=,185$]; per la Consapevolezza Notazionale [$f(1,121)=4,158$; $p<.05$; $\eta^2=,185$] ed infine per la variabile di integrazione visuo-motoria [$f(1,121)= 5,859$; $p<.05$; $\eta^2=,046$]

Conclusioni

I risultati conseguiti evidenziano che l'intervento di potenziamento sulla Consapevolezza Notazionale ha avuto un effetto significativo nell'incrementare variabili predittive dell'alfabetizzazione e preventive dei disturbi specifici di apprendimento della lettura e della scrittura: la conoscenza dell'alfabeto, la consapevolezza ortografica e le abilità visuomotorie ed invece nessun effetto è stato ottenuto sul disegno.

Abbiamo potuto osservare che un analogo risultato non è stato raggiunto dal gruppo di controllo che ha svolto generiche attività inerenti al futuro apprendimento di lettura e scrittura.

CONTRIBUTO 3

IDENTIFICAZIONE DI BAMBINI A RISCHIO NELLA CLASSE PRIMA DELLA SCUOLA PRIMARIA: UNO STUDIO BASATO SU UNA MISURA DI FLUENZA CBM A COMPLESSITA' CRESCENTE

Sergio Di Sano¹, Daniela Traficante², Tiziana Aureli¹

¹. Dipartimento di Neuroscienze, Imaging e Scienze Cliniche, Università G. d'Annunzio, Chieti

². Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Introduzione

La classe prima della scuola primaria rappresenta un momento cruciale per individuare percorsi atipici della lettura. Gran parte degli studi finora svolti hanno impiegato misure di screening all'inizio dell'anno (prerequisiti fonologici e conoscenza delle lettere) che non consentono di tracciare l'evoluzione delle capacità di lettura durante l'anno. La difficoltà è legata alla natura eterogenea delle competenze di lettura in questo periodo: si passa dalla capacità di leggere singole lettere e sillabe a quella di leggere parole e interi brani. Il presente lavoro propone una soluzione a questo problema, basata sulla costruzione di prove a complessità crescente, ispirate alle misure di fluenza CBM impiegate nell'approccio RTI (Deno, 1985;2003; Fuchs, 2004).

Metodo

Hanno partecipato 152 bambini del primo anno della scuola primaria, 68 di Chieti e 84 di Milano, di cui 82 femmine (54%) e 70 maschi. Ai bambini sono state somministrate forme equivalenti di una prova di fluenza CBM (Curriculum Based Measure), appositamente predisposta, definita LSP (Lettere, Sillabe, Parole), per valutare la lettura a intervalli di un mese (monitoraggi da M1 a M8).

Risultati

I risultati finora analizzati coinvolgono i monitoraggi (M) da M1 (Chieti: ottobre), oppure M2 (Milano: novembre) fino a M5 (febbraio). La media al punteggio di fluenza è aumentata da 22 item letti correttamente in un minuto a M1 (DS = 12,5) a 43 item (DS=10,6) a M5. Se si esamina la correlazione (r di Pearson) tra la prima prova (M2) e quelle successive, si nota una riduzione progressiva del valore trovato (0,95 con M2, 0,88 con M3, 0,78 con M4, 0,59 con M5). Su 36 bambini che a M2 hanno un punteggio inferiore o uguale al 25° centile, il 64% risulta ritrovarsi in questa stessa fascia anche a M5, mentre la restante parte si trova in una fascia diversa.

Discussione

I risultati confermano la bontà della fluenza come misura della capacità di lettura nei bambini. Essa consente di rilevare l'evoluzione di tale capacità nel periodo considerato, dato che aumenta progressivamente da un monitoraggio all'altro. Consente inoltre di rilevare la presenza di processi evolutivi in tale periodo, dato che la correlazione tra i monitoraggi si riduce anch'essa progressivamente. Consente infine di rilevare la variabilità di tali processi. Risulta infatti che la maggioranza di coloro che erano sotto il 25° centile all'inizio del periodo di osservazione risulta in tale posizione anche alla fine, mentre un terzo dei bambini cambia posizione.

Conclusioni

Nel complesso, dai risultati emerge l'importanza di integrare lo screening iniziale con una serie di monitoraggi intensivi da effettuare nel periodo successivo. L'analisi del trend di crescita può servire

a migliorare la bontà delle previsioni e a identificare i bambini a rischio, riducendo pertanto la probabilità di falsi positivi.

CONTRIBUTO 4

STARE BENE A SCUOLA: IL RUOLO DELL'ABILITÀ DI LETTO-SCRITTURA

Daniela Traficante e Valentina Rita Andolfi

Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Introduzione

La psicologia positiva riconosce alla scuola il ruolo privilegiato di agenzia educativa per eccellenza e le ricerche si stanno indirizzando all'applicazione all'ambito scolastico dello studio delle condizioni che contribuiscono al funzionamento ottimale delle persone, dei gruppi e delle istituzioni (Oades et al., 2011). La ricerca presentata in questo contributo ha esplorato le relazioni tra benessere generale e scolastico del bambino e abilità di letto-scrittura, attraverso una metodologia quali-quantitativa.

Metodo

Partecipanti. 87 bambini italiani (56% F), di età compresa fra 7 e 10 anni ($M = 8.6$; $DS = 1.24$).

Strumenti. Sono stati utilizzati dei questionari per indagare il benessere globale (*Comprehensive Inventory of Thriving*, Su et al., 2014; ad. it. Andolfi et al., in preparazione) e il benessere scolastico (*Questionario sul benessere scolastico*, Tobia e Marzocchi, 2015); le abilità di letto-scrittura sono state valutate con prove standardizzate (*Prove MT*, Cornoldi e Colpo, 2007; *CEO*, Bozzo, Pesenti, et al., 2003). Inoltre, è stata richiesta la realizzazione di disegni su un'esperienza di benessere a scuola, utilizzando la tecnica del *draw-and-write* (Williams et al., 1989).

Risultati

Leggere lentamente ha relazioni negative con la qualità dei rapporti costruiti con i compagni (Supporto: $-.429$; Rispetto: $-.326$; Solitudine: $.297$; Rapporto con i compagni: $-.383$), l'autoefficacia percepita ($-.227$) e il benessere scolastico globale ($-.258$). Leggere in maniera scorretta correla negativamente con l'impegno nelle attività quotidiane ($-.281$). Gli errori nella scrittura, invece, sono positivamente associati a sentimenti di ansia e agitazione nei confronti della scuola ($.218$). I disegni mettono in luce come i bambini che manifestano un buon livello di benessere e di competenza nella lettura tendono a rappresentare con più frequenza situazioni sociali (inclusa la scuola) in compagnia di altri partner (57%). Al contrario, i bambini che sperimentano meno benessere e hanno maggiori difficoltà nella lettura ad alta voce rappresentano più spesso situazioni extrascolastiche di gioco in solitudine (50%). Chi legge scorrettamente preferisce rappresentare momenti extracurricolari di svago piuttosto che attività legate all'apprendimento (70%). Di contro, i bambini che leggono lentamente sono più propensi a disegnare attività legate all'apprendimento (60%).

Conclusioni

In sintesi, è possibile affermare che benessere generale, scolastico e abilità di letto-scrittura sono in una relazione di mutua interdipendenza e che difficoltà di apprendimento diverse si associano in modo differenziato con la socialità del bambino e con la qualità dell'esperienza vissuta a scuola.

L'utilizzo di un approccio multi-metodo ha favorito una conoscenza più articolata delle relazioni tra benessere globale ed esperienza scolastica, fornendo una chiave di lettura complessa della relazione tra benessere e apprendimento.

Sala 1 _SIMPOSIO 4

LA VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO PSICOMOTORIO 0-6 ANNI

Proponente: Sabrina Bonichini¹

Discussant: Stefania Zoia²

¹Università di Padova

²Azienda Sanitaria Universitaria Integrata di Trieste, Trieste

L'infanzia è una fase di grande plasticità biologica che favorisce la progressiva acquisizione di competenze psicomotorie, oltre che cognitive emozionali e sociali, che sono influenzate dalle caratteristiche individuali, dall'ambiente in cui il bambino cresce e dall'interazione di questi due set di variabili. Durante la crescita si consolidano e si perfezionano le capacità percettive, l'acquisizione della postura eretta e la capacità di camminare, la capacità di comunicare con le espressioni del viso, i gesti e il linguaggio. Gli studi psicologici dell'età evolutiva dedicati alla comparsa di queste competenze hanno delineato un profilo di sviluppo che descrive le età alle quali ci si attende che un bambino acquisisca specifiche funzioni, anche se le differenze individuali rendono peculiare la traiettoria di crescita di ciascun bambino. Il presente simposio si focalizza proprio sulla valutazione delle competenze motorie, ovvero di un dominio dello sviluppo spesso trascurato rispetto ad altri ambiti (i.e., cognitivo, emotivo e sociale). La valutazione di queste competenze può costituire, al pari di altre valutazioni maggiormente utilizzate, una risorsa indispensabile per capire le esigenze psicologiche, pedagogiche e di salute di ciascun bambino. Il simposio prende in considerazione diversi strumenti di valutazione dello sviluppo psicomotorio 0-6 anni, utilizzati da differenti informant (genitori, insegnanti e clinici), in relazione sia a percorsi di sviluppo tipico, sia atipico.

Il primo contributo, di Biancotto e Zoia, descrive gli strumenti Peabody Developmental Motor Scales-2 (PDMS-2) e Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2), di cui sono in corso di realizzazione gli adattamenti italiani, chiarendone punti di forza e di debolezza, attraverso il confronto tra le informazioni che ciascuno di essi consente di ottenere, sia nello sviluppo tipico, sia nelle situazioni di difficoltà in età prescolare. Il secondo contributo, di Piallini, Biancotto e Simonelli, indaga le competenze di movimento in bambini tra 0-11 mesi di vita e se la presenza di sintomatologia materna possa influenzare lo sviluppo motorio nel corso del primo anno di vita. Il terzo contributo, di Taverna, Dozza, Sabattini e Gruber, si propone di verificare se gli insegnanti siano in grado di valutare lo sviluppo delle abilità motorie dei bambini della loro classe e se esistano delle differenze nel grado di accuratezza delle loro stime rispetto a quelle dei genitori. Il quarto contributo, di Santinelli, Stampanoni e Crescentini, ha lo scopo di verificare se un corso di perfezionamento permette agli insegnanti di sentirsi più competenti nel riconoscere e aiutare i bambini in difficoltà grafomotoria e se c'è una differenza tra docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. L'obiettivo del quinto lavoro, di Tremolada, Bonichini, Basso e Pillon, è di valutare le difficoltà nelle abilità di scrittura e di tipo motorio fine e grossolano, in bambini con leucemia in età prescolare.

CONTRIBUTO 1

STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE MOTORIE NELL'INFANZIA: PEABODY DEVELOPMENTAL MOTOR SCALES-2 (PDMS-2) E MOVEMENT ASSESSMENT BATTERY FOR CHILDREN-2 (MABC-2)

Marina Biancotto¹ e Stefania Zoia²

¹ Dipartimento di Scienze della Vita, Università degli Studi di Trieste

² Azienda Sanitaria Universitaria Integrata di Trieste, Trieste

Le evidenze scientifiche documentano come lo sviluppo delle competenze di movimento contribuisca a organizzare la crescita cognitiva, sociale e affettiva del bambino. A conferma di ciò, i dati di ricerca riguardanti i bambini con disturbo di sviluppo della coordinazione evidenziano come essi presentino nel tempo una personalità più introversa e ansiosa, incorrano in uno stile di vita poco incline all'esercizio fisico con conseguenze per la salute e incontrino più difficoltà in alcuni apprendimenti scolastici (Cairney, 2015; Piek et al., 2012).

L'importanza di rilevare precocemente e in modo puntuale eventuali difficoltà di movimento ha motivato lo sviluppo di strumenti di valutazione quali le Scale PDMS-2 (Folio, Fewell, 2000) e la Batteria MABC-2 (Henderson et al., 2007). Questi test sono utilizzati sia nella valutazione di bambini a sviluppo tipico (Eldred, Darrah, 2010), sia in quella di bambini con difficoltà di movimento (Blank et al., 2012), come negli esiti di paralisi cerebrali infantili (Morgan, et al., 2015) o nei disturbi dello spettro autistico (Provost et al., 2007; Dewey et al., 2011), nella disabilità intellettiva (Dusing et al., 2006; Smits-Engelsman e Hill, 2012) o ancora nelle situazioni di prematurità per determinare gli effetti biologici e ambientali sullo sviluppo motorio (Nazi, Aliabadi, 2015; De Rose et al., 2013).

Il presente contributo ha l'obiettivo di descrivere tali strumenti, di cui è in corso di realizzazione l'adattamento italiano, chiarendone punti di forza e di debolezza attraverso il confronto tra le informazioni che ciascuno di essi consente di ottenere, sia nello sviluppo tipico che nelle situazioni di difficoltà in età prescolare. Oltre alle rispettive caratteristiche psicometriche, saranno dunque presentati dati ottenuti dal confronto di una stessa popolazione nei due test (Biancotto et al., 2016; Saraiva et al., 2013; Van Waelvelde et al., 2007, Hua et al., 2013).

CONTRIBUTO 2

LO SVILUPPO MOTORIO DEL BAMBINO NEL PRIMO ANNO DI VITA IN RELAZIONE AD UNA SINTOMATOLOGIA MATERNA DEPRESSIVA NON CLINICA

Giulia Piallini¹, Marina Biancotto² e Alessandra Simonelli¹

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

² Dipartimento di Scienze della Vita, Università degli Studi di Trieste

Introduzione

I neonati sperimentano il primo approccio con il mondo attraverso la relazione con i propri caregiver: il piccolo costruisce le proprie esperienze sulla base del repertorio di espressioni facciali, vocali e di gesti della madre. Al contempo, il processo di divenire genitore porta con sé una serie di cambiamenti che possono alle volte essere accompagnati da sintomi psicopatologici, come per esempio la depressione post-partum. Tale disturbo è noto influenzare negativamente le abilità

materne e produrre sentimenti di grande difficoltà nel prendersi cura del proprio bambino, accompagnati da senso di colpa e inefficacia. Nel valutare le conseguenze di tale disturbo, è importante tener conto che la diade madre-bambino è caratterizzata da influenze reciproche, tanto che il piccolo è in grado di rispondere alla madre a seconda del livello di maturazione raggiunto dai sistemi corporei e sensoriali e del proprio livello di sviluppo. Sono, infatti, già state dimostrate le conseguenze che può avere una sintomatologia depressiva materna a livelli clinici sullo sviluppo cognitivo e motorio dei piccoli nel primo anno di vita (Galler, et al., 2000; Sohr-Preston, et al., 2006; Nasreen, et al., 2013). L'indagine della qualità e quantità dei movimenti del piccolo potrebbe, quindi, rappresentare un potente mezzo per comprendere il ruolo che rivestono le attitudini materne (ad es. la presenza di sintomi depressivi) nel determinare il suo sviluppo motorio.

Obiettivi

Scopo del presente lavoro è illustrare i risultati di un progetto di ricerca volto a indagare le competenze di movimento in bambini tra 0-11 mesi di vita e se/in che misura la presenza di sintomatologia materna possa influenzare lo sviluppo motorio nel corso del primo anno di vita.

Metodo

La raccolta dati, svolta nel contesto del progetto di validazione italiana delle scale PDMS-2 (per la valutazione delle abilità motorie in bambini da 0 a 5 anni e 11 mesi), ha coinvolto 123 diadi madre-bambino di età compresa tra 0-11 mesi. I bambini sono stati testati attraverso le scale PDMS-2 e la sintomatologia materna è stata misurata tramite l'utilizzo di due test sintomatologici, SCL-90 e CES-D. Tutte le diadi coinvolte appartengono a una popolazione non clinica.

Attraverso analisi correlazionali tra PDMS-2, SCL-90 e CES-D sono state rilevate correlazioni sia positive che negative tra alcuni sintomi percepiti dalla madre (Sensibilità Interpersonale, Ostilità e Ideazione Paranoide) e le abilità motorie dei bambini, in particolare capacità di afferramento, integrazione visuo-motoria e posizione stazionaria.

Risultati

I risultati suggeriscono che anche in una popolazione non clinica la sintomatologia percepita dalla madre può influenzare l'abilità del bambino di percepirsi come agente attivo rispetto all'ambiente circostante. In particolare, la presenza di sintomi, riferita dalla madre attraverso questionari self-report, sembra contribuire a spingere il bambino a muoversi maggiormente nell'ambiente circostante, allontanandosi dalla madre, o sollecitandola a stabilire uno spazio d'azione condiviso. Quando invece la madre non riporta la percezione di alcun sintomo, il bambino sembra potersi dotare liberamente di azioni di raggiungimento e afferramento di oggetti, in cui al valore dell'esperienza motoria in sé si aggiunge la possibilità di scambio intersoggettivo col caregiver.

CONTRIBUTO 3

LO SVILUPPO MOTORIO DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: VALUTAZIONI DI INSEGNANTI E GENITORI A CONFRONTO

Livia Taverna, Liliana Dozza, Francesca Sabattini, Maria Gruber

Libera Università di Bolzano

Introduzione

Gli insegnanti rappresentano una figura chiave nella promozione dello sviluppo di abilità e competenze motorie già in tenera età. Mentre il livello di accuratezza del genitore nella valutazione dello sviluppo dei bambini è stato estensivamente indagato in letteratura (Federer et al., 2001), il grado di attendibilità degli insegnanti rimane un tema abbastanza nuovo ed inesplorato (Koch et al. 2011).

Obiettivi

Lo scopo di questo studio è quello di verificare se gli insegnanti sono in grado di valutare lo sviluppo delle abilità motorie dei bambini della loro classe e se esistono delle differenze nel grado di accuratezza delle loro stime rispetto a quelle dei genitori.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 121 bambini di Bolzano di cui 54 frequentanti la scuola dell'infanzia e 67 bambini la scuola primaria. A genitori ed insegnanti è stata somministrata la scala composta delle abilità motorie VABS-2 (Sparrow, 2005). I bambini hanno completato anche la batteria *Movement-ABC-2* (Henderson, 2007) ed un test per la valutazione dell'integrazione visuo-motoria VMI (Beery, 2010).

Risultati

Dall'analisi delle misurazioni effettuate emergono delle differenze significative rispetto alla valutazione che insegnanti e genitori fanno dei livelli di sviluppo delle abilità motorie dei bambini: I genitori riferiscono livelli di sviluppo motorio globale superiori a quelli riportati dagli insegnanti ($t = 3.977$; $p < .0001$) tale differenza riguarda unicamente le abilità di motricità fine ($t = -4.101$; $p < .0001$) ed è limitata ai bambini che frequentano la scuola dell'infanzia. I punteggi attribuiti dagli insegnanti alla scala di motricità fine della VABS-2 correlano fortemente con i punteggi ottenuti dai bambini alle tre prove di destrezza manuale del M-ABC-2 (DM1 $r = .453$; $p < .0001$; DM2 $r = .408$; $p < .0001$; DM3 $r = .376$; $p = .001$) e con il punteggio standardizzato del VMI ($r = .238$; $p = .02$). Non si rileva invece alcuna correlazione tra le valutazioni delle abilità di motricità fine espressa dai genitori ed i punteggi conseguiti dai bambini alle prove di destrezza manuale del M-ABC-2 (DM1 $r = .135$; DM2 $r = .186$; DM3 $r = .173$; $p = \text{n.s.}$) e al VMI ($r = .057$; $p = \text{n.s.}$).

Conclusioni

In generale gli insegnanti forniscono valutazioni più accurate dei livelli di sviluppo dei bambini rispetto ai genitori, in particolare nell'area della motricità fine che occupa il 46% delle attività che vengono svolte a scuola (Marr, 2003). L'attendibilità degli insegnanti riguardo ai livelli di sviluppo raggiunti dai bambini li rende figure chiave nel fornire informazioni per la progettazione di interventi di identificazione e prevenzione delle difficoltà motorie. Essi possono altresì aiutare i genitori a non avere aspettative troppo elevate riguardo allo sviluppo motorio dei bambini, soprattutto nelle fasce d'età più basse.

CONTRIBUTO 4

RICONOSCERE E AIUTARE IL BAMBINO CON DIFFICOLTÀ GRAFOMOTORIE: VARIAZIONE DELLA COMPETENZA PERCEPITA DAI DOCENTI PRIMA E DOPO UN CORSO DI PERFEZIONAMENTO

Lietta Santinelli¹, Paola Stampanoni¹, Alberto Crescentini²

¹Centro Ergoterapia Pediatrica CEP, Bellinzona

²Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi CIRSE-DFA, Locarno

Introduzione

Le difficoltà grafomotorie riguardano tra il 10 e il 34% degli allievi, e hanno delle ripercussioni negative sui risultati scolastici, sulla stima di sé e sul funzionamento sociale (Cornhill and Case-Smith, 1996). L'apprendimento della scrittura dipende da fattori intrinseci ed estrinseci. Tra i fattori estrinseci, la qualità di insegnamento sembra essere il fattore più importante (Kaiser et al., 2013). In particolare l'insegnamento esplicito del gesto di scrittura ad inizio scolarità ha degli effetti positivi sulla qualità e la rapidità della scrittura, migliorando anche la composizione (Graham et al., 2000). Malgrado ciò, i curricula scolastici dei docenti non sembrano mettere l'accento sulla componente grafomotoria (Lebreque et al., 2013).

Obiettivi

Lo scopo dello studio è di:

- verificare se un corso di perfezionamento permette agli insegnanti di sentirsi più competenti nel riconoscere e aiutare i bambini in difficoltà grafomotoria, e se c'è una differenza nella competenza percepita tra docenti di scuola dell'infanzia (SI) e di scuola primaria (SP),
- verificare se c'è una relazione tra la variazione della competenza percepita dal docente nell'insegnamento della scrittura e nell'aiuto ai bambini con difficoltà grafomotorie.

Metodo

50 docenti del Canton Ticino, Svizzera hanno partecipato ad un corso di perfezionamento sulla grafomotricità. Ai docenti è stato somministrato un questionario costruito *ad hoc*, la cui parte principale è composta da 12 domande aventi scala di risposta likert a 7 livelli, prima e dopo il corso. Le analisi presentate sono relative alla dimensione di competenza percepita.

Risultati

Dall'analisi delle misurazioni effettuate emergono i risultati seguenti:

- a) I docenti di scuola primaria si reputano significativamente più competenti rispetto ai docenti di scuola dell'infanzia prima del corso sia nel riconoscere i bambini in difficoltà grafomotoria ($p < .01$) che nel sapere come aiutarli ($p < .01$). Queste differenze non risultano più essere significative dopo il corso;
- b) La competenza percepita dai due gruppi di insegnanti presenta un incremento statisticamente significativo sia nel riconoscere i bambini in difficoltà grafomotoria ($p < .05$), sia nel saper come aiutarli ($p < .05$).
- c) Esistono delle correlazioni, valutate con il coefficiente r di Pearson e significative a livello 0,01, tra il saper aiutare l'allievo in difficoltà e la competenza percepita dal docente nell'allenare i prerequisiti alla scrittura (0,509), allenare la prescrittura e insegnare le prime lettere (0,306), insegnare a scrivere agli allievi (0,346).

Conclusioni

Un corso di perfezionamento sul tema della grafomotricità incrementa la competenza percepita dal docente nel riconoscere e saper come aiutare i bambini in difficoltà. È stato dimostrato che i bambini che presentano delle deboli competenze grafomotorie alla scuola dell'infanzia mantengono queste debolezze anche in prima primaria (Marr & Cermak, 2003); è quindi importante che i docenti di scuola dell'infanzia siano in grado di aiutarli e sostenerli per prevenire e ridurre l'incidenza delle difficoltà grafomotorie sull'intero percorso accademico.

CONTRIBUTO 5

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE MOTORIE FINI E GROSSOLANE IN BAMBINI DI 2-6 ANNI DI ETÀ AFFETTI DA LEUCEMIA DOPO UN ANNO DI TERAPIA. IDENTIFICAZIONE DEI FATTORI DI RISCHIO

Marta Tremolada¹, Sabrina Bonichini¹, Giuseppe Basso², Marta Pillon²

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

² Clinica di Oncoematologia Pediatrica, Dipartimento della Salute della Donna e del Bambino, Università di Padova

Introduzione

Le terapie dirette al Sistema Nervoso Centrale (SNC) per la cura della leucemia nei primi anni di vita del bambino possono influenzare negativamente l'acquisizione di nuove competenze come lettura/scrittura e matematica, dato che l'infanzia rappresenta un periodo critico per lo sviluppo di queste capacità (Bates & Goodman, 1999). Inoltre, a due anni dalla fine delle terapie possono persistere problemi di motricità fine e grossolana (Reinders-Messelink et al., 1996). L'obiettivo dello studio è di valutare le difficoltà nelle abilità di scrittura e di tipo motorio fine e grossolano, in bambini con leucemia in età prescolare.

Metodo

I partecipanti sono 60 bambini con un'età media di 4.47 anni ($DS=1.24$), di cui 31 femmine, per lo più affetti da leucemia linfoblastica acuta (91.7%) e appartenenti a una fascia di rischio intermedia (68.3%). Ai genitori dei bambini, previa firma del consenso informato, sono state somministrate le VABS (Sparrow et al., 1984; ediz. italiana Balboni & Pedrabissi, 2003) sui domini di sviluppo relativi a scrittura e abilità motorie. Il punteggio totale per ogni dominio è stato convertito in punteggio normativo di Età mentale equivalente, sono stati calcolati gli scarti di punteggio derivati dalla differenza tra età cronologia e Età mentale equivalente e considerato ritardo di sviluppo lo scarto negativo di almeno tre mesi. Analisi descrittive e della varianza sono state condotte per rispondere ai quesiti in oggetto.

Risultati

Le frequenze rispetto alla variabile dicotomica assenza/presenza di deficit, indicano ritardi importanti nel dominio motorio (56.7%), soprattutto nelle abilità fini (51.7%), ma anche grossolane (41.7%) e nel sottodominio della scrittura (78.3%). In particolare, fattori predittivi che aumentano la possibilità di ritardo di sviluppo nelle abilità motorie grossolane sono: maggiori giorni di ricovero in ospedale ($F_1=3.76$; $p=0.05$; $\eta^2p=0.10$; $B=0.47$) e la fascia di età del bambino ($F_3=4.11$; $p=0.01$; $\eta^2p=0.25$; $B=0.81$), con maggiore scarto tra età cronologica e età mentale equivalente tra i 5 e i 6 anni (Media=-13.73; $DS=4.45$). Per quanto riguarda i deficit di sviluppo nelle abilità motorie fini è sempre la fascia di età che impatta in modo significativo ($F_3=3.13$; $p=0.03$), in particolare l'età tra i

5 e i 6 anni rispetto alla fascia 3-4 anni (differenza medie dello scarto=11.05; $p=0.05$). Anche per quanto riguarda la scrittura la situazione è la stessa ($F_3=5.51$; $p=0.002$), con i bambini di 5-6 anni con maggiori difficoltà rispetto a quelli di 3-4 anni (differenza medie dello scarto=13.52; $p=0.04$)

Conclusioni

Ritardi di sviluppo importanti sono stati riscontrati nel dominio motorio, sia nelle abilità motorie grossolane sia in quelle fini e nelle capacità di acquisizione della scrittura. Le attività grafo-motorie sono maggiormente deficitarie nella fascia di età 5-6 anni, mentre le attività grosso-motorie sono più carenti nei bambini di 5-6 anni che hanno avuto maggiori ricoveri in ospedale.

Aula VM3 _ SIMPOSIO 5

NUOVE METODOLOGIE PER LA VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO MORALE IN ETÀ EVOLUTIVA

Proponente: Giampaolo Nicolais¹

Discussant: Antonella Marchetti²

¹ Sapienza Università di Roma

² Università Cattolica, Milano

Introduzione

L'approfondimento delle caratteristiche dello sviluppo morale infantile – argomento sempre più indagato nella psicologia dello sviluppo – richiede l'adozione di metodologie *ad hoc* per le diverse fasce di età considerate. Alcuni gruppi di ricerca che fanno riferimento a realtà universitarie presenti sul territorio italiano, stanno mettendo a punto negli ultimi anni metodologie di indagine che descrivono aspetti salienti della dimensione morale del bambino prescolare, scolare e dell'adolescente. E' parso interessante ed utile offrire alla nostra comunità scientifica un momento di riflessione sistematica su tali aspetti, con la proposta di un Simposio che ospiti 4 studi in cui vengono illustrate specifiche metodologie pensate per l'indagine sulla moralità nel bambino e i relativi dati. Caratteristica ulteriore del Simposio proposto è l'ampio arco dello sviluppo (dai 21 mesi all'adolescenza) preso in considerazione dai diversi studi.

Nello specifico, il contributo di Margoni, Baillargeon e Surian intende verificare se infanti a 21 mesi di vita distinguono già tra dominanza e autorità, sulla base di una competenza che li metterebbe in grado di creare aspettative differenziate sul comportamento di obbedienza dei subordinati quando l'ordine è impartito da un leader piuttosto che da un 'bullo'. Fazeli-Fariz Hendi, Presaghi e Nicolais, considerando il costrutto dell'identità morale come meccanismo di auto-regolazione motivante l'azione morale, riportano i dati di validazione della Self-Importance of Morality Scale (Aquino & Reed, 2002) su un campione di bambini italiani della terza infanzia. Il lavoro di Caravita, Antonietti, Biancardi, Simonelli ha lo scopo di testare l'ipotesi di un'organizzazione della conoscenza morale in domini di regole distinti anche a livello neuropsicologico, ed esamina indici comportamentali in bambini e adolescenti associati alla valutazione di trasgressioni di regole diverse. Infine, De Angelis, Aquilar, Dragone si propongono di testare struttura fattoriale, attendibilità e validità del Moral Foundations Questionnaire (Graham et al., 2011) – strumento messo a punto per l'indagine empirica relativa alla Teoria dei Fondamenti Morali di Haidt - su un campione di adolescenti italiani.

CONTRIBUTO 1

GLI INFANTI DISTINGUONO TRA DOMINANZA FISICA E AUTORITA'

Francesco Margoni¹, Renée Baillargeon², Luca Surian¹

¹Università di Trento

²University of Illinois

Introduzione

Nella letteratura evoluzionistica e in quella sulla moralità adulta viene fatta una distinzione fondamentale tra dominanza (un'asimmetria sociale in cui l'individuo dominante prevale sul subordinato in caso di competizione) e autorità o leadership (un'asimmetria sociale in cui il potere della figura autoritaria sui subordinati è considerato legittimo da tutte le parti coinvolte).

Metodo

Abbiamo indagato se infanti a 21 mesi di vita distinguono già tra dominanza e autorità. In particolare, abbiamo verificato se essi formano aspettative differenti sul comportamento di obbedienza dei subordinati quando l'ordine è impartito da un leader (*condizione autorità*) piuttosto che da un 'bullo' (*condizione dominanza*). Agli infanti ($N=66$) venivano mostrati dei filmati ritraenti dei personaggi di forma geometrica. Durante l'evento di familiarizzazione relativo alla condizione autorità, gli infanti assistevano ad una scena in cui tre subordinati giocano con un pallone sino al momento in cui arriva il leader; i subordinati si inchinano e gli offrono il pallone. Negli eventi test il leader ordina ai subordinati di andare a nanna. Ad ogni infante veniva mostrato un evento di disobbedienza, in cui i subordinati obbediscono mentre il leader osserva, ma disobbediscono appena egli lascia la scena, e un evento di obbedienza, in cui i subordinati continuano ad obbedire anche in assenza del leader. Nella condizione dominanza, agli infanti venivano mostrati eventi identici tranne per il fatto che il leader era sostituito da un personaggio bullo; nell'evento di familiarizzazione il bullo picchia i subordinati e ruba loro il pallone.

Risultati

Conducendo un'ANOVA ('evento test' come fattore within-subjects e 'condizione' come fattore between-subjects) e una serie di t test, abbiamo trovato che gli infanti hanno osservato più a lungo la disobbedienza rispetto all'obbedienza nella condizione in cui a impartire l'ordine è il leader, mentre i tempi di osservazione dei due eventi test non sono significativamente differenti nella condizione in cui è il bullo ad impartire l'ordine.

Conclusioni

Questi risultati, interpretati alla luce del paradigma della *violazione delle aspettative*, per cui un tempo di osservazione prolungato indica la violazione di un'aspettativa, suggeriscono che a 21 mesi gli infanti si aspettano che i subordinati si attengano alle istruzioni dell'autorità ma non a quelle di chi si impone con la forza. A quest'età i bambini sono già sensibili alle complesse dinamiche del potere e dell'autorità.

CONTRIBUTO 2

SELF IMPORTANCE OF MORAL IDENTITY SCALE: UN NUOVO STRUMENTO PER LA RILEVAZIONE DELL'IDENTITÀ MORALE NELLA TERZA INFANZIA

Sara Fazeli-Fariz Hendi, Fabio Presaghi, Giampaolo Nicolais

Sapienza Università di Roma

Introduzione

L'identità morale è definita come il meccanismo di auto-regolazione motivante l'azione morale (Blasi, 1984; Damon & Hart, 1992) che costituisce la base per l'identificazione sociale nella definizione del sé. Aquino e Reed (2002) propongono che come gli altri tipi di identità sociale, l'identità morale può essere considerata come una base per l'identificazione sociale che gli individui utilizzano per costruire la propria definizione di sé. Aquino e Reed (2002) definiscono l'identità morale come “*un concetto di sé organizzato intorno a un set di tratti morali*” (p. 1424). Il loro approccio offre due dimensioni dell'identità morale: “internalization”: il grado in cui i tratti morali sono centrali nella concezione del sé; “symbolization”: il grado in cui i tratti morali sono riflessi nelle scelte e nelle azioni. L'obiettivo di questa ricerca è adattare la scala Self-Importance of Moral Identity Scale (Aquino & Reed, 2002) alla fascia di età presa in considerazione e comprendere se e come le dimensioni dell'Identità Morale siano correlate ad altri costrutti connessi: Disimpegno Morale (Bandura et al., 1996), Valori Sociali (Schwartz, 2003), Pro-Socialiness (Caprara et al., 2005).

Metodo

Partecipanti: 1682 bambini ($m = 9.37$ anni; $DS = 0.65$) frequentanti IV e V elementare di scuole italiane. Misure: SIMI- Self Importance of Moral Identity Scale, MDS- Moral Disengagement Scale, PVQ 21- Potrait Values Questionnaire, PRO-SOCIALINESS.

Risultati

Dall'analisi fattoriale emergono due fattori: Internalizzazione (I) e Simbolizzazione (S). Il primo correla negativamente con i meccanismi del Disimpegno Morale e con il valore sociale *Auto-miglioramento*, mentre il secondo correla positivamente con alcuni meccanismi del Disimpegno Morale (*Spostamento di Responsabilità* e *Deumanizzazione*). Mentre I correla negativamente con i Valori *Potere* e *Realizzazione*, ma positivamente con *Tradizionalismo*, *Benevolenza* ed *Universalismo*, S correla significativamente con *Benevolenza*. Infine S, ma non I, predice il comportamento pro-sociale.

Conclusioni

Questo studio evidenzia l'esistenza e la validità predittiva del costrutto di identità morale per la fascia di età presa in considerazione: in linea con quanto dimostrato in letteratura (Aquino & Reed, 2002) la scala SIMI risulta un valevole strumento per misurare l'identità morale anche nella tarda infanzia. La validazione della scala la qualifica dunque come uno strumento prezioso per ricerche relative a quest'area dello sviluppo infantile.

CONTRIBUTO 3

INDICI COMPORTAMENTALI CONNESSI ALLA VALUTAZIONE DI TRASGRESSIONI DI REGOLE MORALI VS SOCIO-CONVENZIONALI: UNO STUDIO SPERIMENTALE IN BAMBINI E ADOLESCENTI

Simona Caravita¹, Alessandro Antonietti², Giulia Biancardi², Luisa Simonelli²

¹C.R.I.d.e.e., Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

²Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Introduzione

Scopo dello studio era esaminare, in bambini e adolescenti, indici comportamentali associati alla valutazione di trasgressioni di regole diverse (Turiel, 1983). Gli studi sull'architettura della conoscenza morale in domini distinti per tipo di regola indicano che le persone valutano le regole morali (a tutela del benessere della persona) valide universalmente, indipendentemente dalle prescrizioni dell'autorità, mentre le regole socio-convenzionali (che preservano l'ordine sociale) sono giudicate valere solo in quanto definite dall'autorità del contesto in cui sono stabilite. Un'altra differenza tra questi tipi di regole riguarda la valutazione dell'azione trasgressiva, considerata, nel caso della regola socio-convenzionale, accettabile se permessa dall'autorità e meno grave della violazione della regola morale. Per quanto attiene gli indici a possibile riprova di un'organizzazione della conoscenza morale in domini distinti anche a livello neuropsicologico, in due studi (Lahat et al., 2012a, 2012b) si è rilevato che la valutazione della trasgressione si associa a differenti tempi di reazione (TR) per regole morali vs. socio-convenzionali. Questi dati, tuttavia, non sono stati ulteriormente replicati in età evolutiva, né sono stati esaminati in relazione al criterio più specifico che distingue tra regole morali e socio-convenzionali, ossia la loro dipendenza dall'autorità.

Metodo

24 alunni di classe IV della scuola primaria (bambini), 32 alunni di classe II della scuola secondaria di I grado (preadolescenti) e 31 di classe II della scuola secondaria di II grado (adolescenti) hanno svolto un compito al computer, giudicando l'accettabilità di 45 azioni messe in atto a scuola (Caravita et al., 2012): 15 trasgressioni di regole morali, 15 violazioni di regole socio-convenzionali e 15 azioni moralmente neutre. Tutte le azioni sono state presentate come autorizzate dal dirigente scolastico (l'autorità di contesto) e sono stati misurati i TR delle valutazioni morali. **Risultati:** Trasversalmente ai gruppi di età le trasgressioni di regole morali sono state valutate meno accettabili delle violazioni di regole socio-convenzionali ($F(2, 162)=962,61^{***}$). In tutti i gruppi di età i TR dei giudizi erano più lunghi per le trasgressioni delle regole morali che per le trasgressioni di regole socio-convenzionali, con TR più lunghi nei bambini in confronto a preadolescenti e adolescenti ($F(4, 162)=6,016^{***}$).

Conclusioni

I risultati confermano che anche bambini e adolescenti valutano le regole morali meno trasgredibili delle regole socio-convenzionali e sostengono l'ipotesi di un'organizzazione della conoscenza morale in domini di regole distinti anche a livello neuropsicologico. In particolare, i TR indicano che processi cognitivi diversi possono soggiacere al ragionamento morale connesso a tipi diversi di regole, con livelli più alti di conflitto cognitivo (TR maggiori) suscitati dalle trasgressioni di regole morali, quando presentate come autorizzate dall'autorità.

CONTRIBUTO 4

I FONDAMENTI MORALI IN ADOLESCENZA: STRUTTURA FATTORIALE, ATTENDIBILITÀ E VALIDITÀ DEL QUESTIONARIO DEI FONDAMENTI MORALI IN UN CAMPIONE DI ADOLESCENTI ITALIANI

Grazia De Angelis, Serena Aquilar, Mirella Dragone

Seconda Università degli Studi di Napoli

Introduzione

In anni recenti la Teoria dei Fondamenti Morali (Haidt & Graham, 2007; Haidt & Joseph, 2004) ha messo in evidenza che il dominio morale si estende ben oltre le preoccupazioni per la sofferenza procurata all'altro o per la violazione di giustizia e diritti, giungendo a teorizzare che esistono 5 fondamenti a partire dai quali ciascuna cultura o subcultura costruisce la propria morale: Danno/Cura, Gistizia/Imbroglia, Lealtà/Tradimento, Autorità/Sovversione e Santità/Degradazione. Parallelamente è stato messo a punto il Questionario dei Fondamenti Morali (MFQ; Graham et al., 2011), uno strumento carta e matita per la misura dell'adesione ai 5 fondamenti morali, che si compone di due sottoscale di 16 item ciascuna: la "relevance subscale" e la "judgments subscale". Mentre la relevance subscale valuta le teorie esplicite su cosa sia moralmente rilevante, la judgments subscale è una misura del reale ricorso ai fondamenti morali nel giudizio. Diversi studi hanno indagato la struttura fattoriale e le proprietà psicometriche del MFQ (Bobbio et al., 2011; Davies et al., 2014; Graham et al., 2011; Métayer & Pahlavan, 2014; Nilsson, & Erlandsson, 2015; Zhang & Li, 2015) confermando la struttura a 5 fattori e rilevando buoni indici di validità e attendibilità. Sebbene una di queste ricerche (Bobbio et al., 2011) sia stata condotta su un campione italiano, ad essere valutata in quel caso era esclusivamente la dimensionalità dello strumento in un campione di adulti. Diversamente, il presente studio si propone di testare struttura fattoriale, attendibilità e validità del MFQ in un campione di adolescenti italiani.

Metodo

Ad un campione costituito da 300 studenti iscritti al terzo anno di tutte le scuole superiori di Arzano, sono stati somministrati: MFQ, Portrait Value Questionnaire (Schwartz et al., 2001), sottoscala di Empathic Concern dell'Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983), Adapted Good-Self Assessment (Barriga et al., 2001), Disgust Scale-Revised (Olatunji et al., 2008) e questionari su Social Dominance Orientation (Pratto et al., 1994) e Right-Wing Authoritarianism (Zakrisson, 2005).

Risultati

Un'analisi fattoriale confermativa ha mostrato la plausibilità del modello a 5 fattori ipotizzato. A seguito di alcune modifiche e dell'esclusione di 3 item che non saturavano significativamente sul fattore corrispondente, il modello ha mostrato i seguenti indici di fit: $\chi^2(267, N=300)=438.90, p<.05$; CFI=.92; RMSEA=.04(.04;.05); SRMR=.06; TLI=.90. Ciascuna scala ha mostrato indici di attendibilità in linea con la letteratura. Ciascun fondamento correlava significativamente e nella direzione attesa con tutte le misure concorrenti.

Conclusioni

Anche in adolescenza, i 5 fondamenti morali descrivono adeguatamente la struttura delle preoccupazioni morali. Il MFQ ha mostrato buoni indici di attendibilità e validità e può pertanto essere considerato uno strumento adeguato alla misura dei fondamenti morali anche in adolescenza.

ORE 10:30 – 10:45 COFFEE BREAK

ORE 10:45 – 12:00 LEZIONE MAGISTRALE - Auditorium

ADOLESCENT PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT: LONGITUDINAL MODELS AND FINDINGS

Prof. Wim Meeus, Adolescent Development Utrecht University and Developmental Psychology Tilburg University, Olanda

Chair: Sabrina Bonichini

Professor Meeus will present an overview of various longitudinal models (descriptive models, prediction models, developmental sequence models and longitudinal mediation models) and identify 5 sets of findings that have been replicated across studies across countries. 1. Adolescent maturation in multiple developmental domains; 2. Heterogeneous continuity of personal relationships; 3. Parents transmit values and behaviors to their adolescent children over time; 4. Adolescent psychopathology leads to erosion of personal relationships with parents and peers. 5. Short term dynamics (psychological and physiological) carry long term stability of anxiety and depression. In addition I will present a series of developmental findings that need replication across countries.

ORE 12:00 – 13:30 SIMPOSI E POSTER

Aula VM1 _ SIMPOSIO 6

GLI INTERVENTI EVIDENCE BASED-EBI: STANDARD DI EVIDENZA, IMPLEMENTAZIONE ED EFFICACIA IN AMBITO FAMILIARE E SCOLASTICO

Proponente: Lavinia Barone

Discussant: Alida Lo Coco

Il simposio si pone come cornice del dibattito e dell'avvio del lavoro empirico sul tema degli interventi evidence based-EBI in psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Dopo il successo delle tre edizioni delle International Winter School su questo tema, organizzate rispettivamente dalle università di Palermo, Firenze e Pavia, e frequentate da giovani ricercatori di diversi paesi europei, il gruppo tematico sugli EBI della nostra Sezione rappresenta una modalità di aggregazione e di lavoro condiviso per tutti i colleghi interessati a questo tema. Gli interventi basati sull'evidenza scientifica sono parte di una più vasta area di ricerca, definita psicologia traslazionale, in cui aspetti teorici e operativi si intrecciano per comprendere i problemi dei bambini, degli adolescenti e degli adulti e avere indicazioni di interventi efficaci integrando, anziché contrapporre, ricerca di base e ricerca applicata (Guerra, Graham e Tolan, 2011; Menesini e Pinto, 2013). I grandi organismi internazionali, come l'Unione Europea-UE e l'Organizzazione Mondiale della Sanità-OMS, sollecitano oggi la necessità di investire su programmi di intervento validati, volti a promuovere un adeguato supporto a genitori, famiglie, scuole, bambini e adolescenti, nonché

persone affette da diversi tipi di disabilità, fisica o mentale. Nello specifico, il simposio si pone in continuità con il lavoro avviato attraverso le iniziative sopra richiamate e si articola su quattro aree tematiche che vogliono indicare corrispondenti punti centrali nella costruzione e implementazione di un intervento evidence based; il primo intervento di Ersilia Menesini traccia il dibattito contemporaneo sul tema degli standards of evidence, il secondo intervento di Lavinia Barone e collaboratori del laboratorio attaccamento e Genitorialità-LAG presenta un progetto longitudinale di durata triennale RCT nel campo della genitorialità adottiva riportando i risultati empirici di efficacia dello stesso, il terzo intervento di Annalaura Nocentini tratta il tema della implementazione su larga scala testando un intervento EBI in ambito scolastico e rilevando l'effetto dei moderatori dello stesso. Infine, il contributo di Serena Lecce e Federica Bianco delinea un progetto volto a testare l'efficacia di un intervento volto a promuovere la TOM nell'ambito della scuola primaria, indagandone i meccanismi di efficacia. Chiude il simposio l'intervento di Angelo Compare, in qualità di discussant e di portatore di una riflessione interdisciplinare sugli EBI e sulla loro spendibilità progettuale nella nostra disciplina.

CONTRIBUTO 1

GLI STANDARD OF EVIDENCE PER GLI INTERVENTI IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO: VECCHI E NUOVI CRITERI A CONFRONTO

Ersilia Menesini

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia

La presentazione si concentrerà sulla ricerca traslazionale e sugli standard of evidence definiti all'interno della comunità scientifica. A partire dalla definizione classica di traslazione scientifica di Mrazek & Haggerty (1994), il contributo analizzerà le trasformazioni che via via questo concetto ha subito negli anni (Guerra, Graham e Tolan, 2011). La ricerca applicata nell'ambito degli interventi psicologici ha visto un significativo impulso agli inizi degli anni 2000 con la nascita della Society for Prevention Science e altre associazioni scientifiche internazionali impegnate sul tema (Campbell collaboration, What works clearing house ecc.). Un primo tentativo di sistematizzazione degli standard of evidence è stato quello coordinato da Flay e collaboratori (2005). Il documento ha suggerito tre aree principali per lo sviluppo e la valutazione di programmi di prevenzione basati sull'evidenza: l'efficacia, l'efficienza e la diffusione su larga scala definendo per ciascuno gli standard necessari per una valutazione scientifica dei programmi di intervento. Nei 10 anni intercorsi tra il documento di Flay et al. (2005) e quello recente di Gottfredson et al. (2015) l'attenzione degli studiosi si è spostata dai tre livelli della catena di traslazione nella direzione di una maggiore comprensione di come funzionano gli interventi nei contesti reali. Uno dei problemi principali al giorno d'oggi è capire non solo se un intervento funziona o meno, ma il motivo per cui funziona, per chi e in quale contesto. La nuova generazione di standard of evidence pone quindi una crescente attenzione al ruolo di possibili mediatori e moderatori dei risultati, in relazione al contenuto, al tipo di popolazione e ai contesti. I concetti più rilevanti nella ricerca traslazionale attuale riguardano le pratiche e gli interventi anzi che i programmi, la replica dei risultati, l'accuratezza dell'intervento e la sua capacità di essere implementato; la misura di fedeltà degli interventi, la capacità di proporli su larga scala, la loro sostenibilità, ecc. Questi aspetti allontanano sempre più la valutazione dal contesto asettico del laboratorio portando la ricerca direttamente nei contesti con disegni e metodologie di valutazione sempre più complessi. La presentazione affronterà in chiave critica il dibattito presente in letteratura su queste tematiche, proponendo le sfide e le nuove direzioni che la scienza dell'intervento sta intraprendendo.

CONTRIBUTO 2

PAVIA ADOPTION STUDY: STUDIO SULL'EFFICACIA DI UN INTERVENTO EVIDENCE BASED BASATO SULL'ATTACCAMENTO

Lavinia Barone¹, Francesca Lionetti^{1,2}, Antonio Dellagiulia¹, Cinzia Alagna¹, Laura Rigobello¹

¹ Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento, Università degli Studi di Pavia

² Department of Biological and Experimental Psychology, School of Biological and Chemical Sciences, Queen Mary University of London

Introduzione

A fronte delle carenze evolutive ascrivibili all'esperienza dell'istituzionalizzazione, l'adozione rappresenta un "terapia naturale" in grado di offrire una sostanziale opportunità di recupero dei parametri socio-emotivi consoni allo sviluppo (Lionetti, Pastore, & Barone, 2015). Tuttavia, la letteratura mette in luce come questo recupero sia parziale per quanto riguarda la qualità dell'attaccamento e dei correlati socio-emotivi ad esso connessi e soprattutto risenta di un'ampia variabilità individuale. Obiettivo del presente contributo è presentare i risultati di un intervento EB di video-feedback a sostegno della genitorialità (Video-feedback Intervention to Promote Positive-parenting and Sensitive Discipline, VIPP-SD, Juffer et al., 2008) e illustrare i criteri e le modalità attraverso cui lo stesso si è dimostrato efficace rispetto alle variabili, rispettivamente delle madri e dei bambini, sulle quali lo stesso è stato testato.

Metodo

54 famiglie sono state reclutate presso i servizi territoriali seguendo un criterio di ammissione consecutiva di bambini post-istituzionalizzati (43% femmine, adottati tra i 3 e i 5 anni di età), con assegnazione casuale a gruppo di intervento e gruppo di controllo (studio RCT). La qualità della sintonizzazione emotiva diadica operazionalizzata nel costrutto di genitorialità positiva attraverso un indice sintetico derivato dalle scale Emotional Availability (EAS), 4^o Edizione (Biringen et al., 2008) e nel costrutto di bambino emotivamente competente (Negrao et al., 2014) sono stati valutati in tre tempi - pre-intervento (T1), post (T2) e follow-up a sei mesi (T3).

Risultati

Modelli di regressione mixed models confrontati tramite un approccio Bayesiano hanno permesso di individuare un importante effetto dell'intervento nel predire un miglioramento nelle competenze di genitorialità positiva materna e alla competenza emotiva infantile da T1 a T2 (Bayes Factor –BF - del modello intervento vs. modello con inclusa la sola variabile tempo rispettivamente pari a 3828 e 1082), con un importante ruolo di mediazione della variabile genitorialità positiva.

Conclusioni

I risultati ottenuti confermano l'efficacia dell'intervento EB VIPP-SD nell'implementare la competenza emotiva del bambino attraverso l'intervento sulla genitorialità positiva. Dati longitudinali al follow-up (T3), in corso di raccolta allo stato attuale, potranno meglio aiutare a chiarire la stabilità del cambiamento in questa popolazione grazie all'intervento di video-feedback VIPP-SD.

CONTRIBUTO 3

CAPIRE PER CHI I PROGRAMMI ANTIBULLISMO SONO PIÙ EFFICACI: IL RUOLO DEL TEMPERAMENTO

Annalaura Nocentini, Ersilia Menesini

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia –Università degli studi di Firenze

Introduzione

Alcune meta-analisi sull'efficacia dei programmi di intervento hanno mostrato come questi siano capaci di ridurre il bullismo di circa il 20-23%, e la vittimizzazione di circa il 17-20% (Ttofi & Farrington 2011). La maggior parte degli studi finora si è focalizzata sugli effetti principali ossia sulla valutazione di come un programma funzioni o non funzioni, senza considerare potenziali fattori capaci di moderare tale efficacia. Conoscere “ciò che funziona, per chi funziona e in quali circostanze” diventa oggi una priorità. In relazione a “per chi” i programmi funzionino la letteratura fino ad oggi ha valutato solo il ruolo di caratteristiche demografiche (età e genere) mostrando risultati contrastanti (Ttofi & Farrington, 2011). Un aspetto che può spiegare la diversa suscettibilità all'intervento e ai cambiamenti contestuali è il temperamento. Caratteristiche generali di personalità come un'alta reattività all'ambiente possono aiutare le vittime a beneficiare degli interventi (Nocentini, Menesini, Pluess, 2015) mentre alcuni tratti come ad esempio l'aggressività e la suscettibilità emotiva possono moderare gli effetti del programma nel caso dei bulli.

Metodo

Data la scarsità di studi sul tema e la rilevanza di ideare programmi di intervento sempre più ritagliati sulle specificità del singolo, lo studio propone di analizzare i moderatori individuali dell'efficacia del KiVa focalizzandosi sul ruolo giocato dal temperamento. I partecipanti hanno partecipato allo studio randomizzato per la valutazione dell'efficacia del programma KiVa per la prevenzione e l'intervento sul bullismo a scuola (KiVa deriva dalla parola finlandese kiusaamista vastaan, che significa “contro il bullismo” e anche ‘nice’). Gli studenti della I° classe della scuola secondaria di primo grado (N = 1,048; età M = 10.93; SD = .50) sono stati seguiti da settembre (T1 pre-test) a giugno (T2 post-test). Questi, oltre agli strumenti per la valutazione degli effetti principali, - scale del bullismo e della vittimizzazione - hanno compilato un questionario self report sul temperamento (EATQ-R; Capaldi, & Rothbart, 1992).

Risultati

I risultati ottenuti tramite i Mixed Linear Models mostrano come per la vittimizzazione l'interazione a tre vie: condizione sperimentale X tempo X sensibilità percettiva, sia significativa ($B=.02^{***}$). Le analisi di follow-up mostrano come l'intervento sia più efficace nel diminuire la vittimizzazione nei bambini altamente sensibili alle stimolazioni ambientali. Per il bullismo le seguenti interazioni a tre vie emergono come significative: condizione sperimentale X tempo X aggressività, condizione sperimentale X tempo X paura (in entrambi i casi: $B= -.01^*$). L'intervento è risultato più efficace nel ridurre il bullismo soprattutto per i bambini con punteggi bassi in aggressività e nelle emozioni di paura e ansia.

Conclusioni

Lo studio offre importanti suggerimenti per ideare programmi di intervento individualizzati, in modo tale da rendere più efficaci quelle stesse azioni che spesso hanno un impatto limitato su tutto il gruppo.

CONTRIBUTO 4

PROMUOVERE LA TEORIA DELLA MENTE IN APPROCCIO EBI: INDAGINE SUI MECCANISMI DI CAMBIAMENTO

Serena Lecce, Federica Bianco

Università di Pavia

Introduzione

La ricerca recente ha dimostrato come la teoria della mente (ToM) risulti determinante per lo sviluppo di competenze cognitive e sociali anche durante gli anni della scuola primaria (Banerjee, Watling, e Caputi, 2011; Devine & Hughes, 2012; Lecce et al., 2010). Pertanto, il poter disporre di programmi d'intervento di dimostrata evidenza empirica che promuovano la ToM del bambino in età scolare è uno degli obiettivi della ricerca applicata in questo dominio. Recentemente è stato dimostrato che è possibile potenziare la ToM in età scolare attraverso interventi di natura conversazionale (Lecce et al., 2014; Ornaghi et al., 2014), ma non sono stati esplorati i meccanismi di azione di tali interventi. Il presente lavoro si focalizza sull'intervento proposto da Lecce e collaboratori (2014) e intende esaminare due possibili meccanismi di azione: l'aumentata propensione a compiere inferenze sugli stati mentali (M1) e il miglioramento nell'inferire accuratamente gli stati mentali in situazioni sociali complesse e (M2).

Metodo

101 bambini italiani (età media = 9.62, DS = 0.33) sono stati assegnati in maniera random al gruppo sperimentale (N = 53) o al gruppo di controllo (N = 48). I bambini sono stati valutati prima dell'intervento (pre-test), una settimana dopo la fine dell'intervento e due mesi dopo. Al pre-test sono state valutate come variabili di controllo: l'abilità verbale con subtest della WISC (Orsini, 1997), la memoria di lavoro con lo span all'indietro tratto dalla WISC (Orsini, 1997), la pianificazione esecutiva con la Torre di Londra (Shallice, 1982). La ToM è stata valutata a tutti i tempi con il test delle Strange Stories (Happé, 1994; White et al., 2009) e il compito delle Frith-Happé's animations (White et al., 2011), quest'ultimo usato come prova di generalizzazione. Le risposte al test delle Strange Stories hanno in aggiunta fornito i due indici usati come mediatori ipotizzati del modello: il primo indice riflette la frequenza di lessico psicologico (M1), il secondo indice riflette il grado di appropriatezza con cui gli stati mentali sono stati attribuiti rispetto alla situazione sociale presentata (M2).

Risultati

Non sono emerse differenze significative al pre-test tra i gruppi, $p \geq .096$. L'effetto d'interazione tra la condizione del training e il tempo è risultato essere significativo per ambedue i compiti ToM, $F(1, 94) = 9.75, p = .002$; e $F(2, 188) = 4.91, p = .008$. L'intervento ha agito tramite un effetto indiretto mediato dal mediatore M2, $b = .74$, 95% BCa CI [0.29, 1.31], con una proporzione di effetto totale spiegato pari a 0.46, CI [0.14, 1.36].

Conclusioni

Il nostro è il primo studio ad elucidare i meccanismi di funzionamento di un intervento evidence-based nell'area della promozione della teoria della mente in età scolare. Nello specifico, l'intervento

di Lecce et al. (2014) aiuta i bambini ad essere più accurati nell'attribuire stati mentali rispetto al contesto sociale.

Auditorium _ SIMPOSIO 7

QUALE SUPPORTO DELL'ADULTO NELLO SVILUPPO COMUNICATIVO-LINGUISTICO ATIPICO E A RISCHIO? QUALI EFFETTI?

Proponente: Manuela Lavelli¹

Discussant: Emiddia Longobardi²

¹ Dipartimento di Scienze Umane-area Psicologia, Università degli Studi di Verona

² Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Università Sapienza di Roma

Il ruolo svolto dall'adulto nello sviluppo comunicativo-linguistico del bambino, ampiamente documentato in letteratura, viene riconosciuto come dipendente dalla qualità dell'input linguistico e del supporto offerto dall'adulto nell'interazione. Questi elementi appaiono ancora più importanti quando, in presenza di predisposizioni biologiche più fragili –come nel caso dello sviluppo atipico e a rischio– tende ad aumentare la sensibilità all'influenza ambientale (Karmiloff-Smith, 2009); al riguardo, evidenze empiriche mostrate per i bambini con disturbo specifico del linguaggio hanno condotto all'ipotesi che la produzione linguistica di questi bambini sia altamente dipendente dall'input nell'interazione (Riches et al., 2006).

Tuttavia, risultati contrastanti prodotti da studi diversi appaiono difficilmente confrontabili data la multidimensionalità del costrutto di 'input' e in particolare 'supporto' offerto dall'adulto, e la conseguente varietà di operazionalizzazioni e misure che si concentrano su dimensioni diverse di tale costrutto. Basti pensare all'accento posto sulla dimensione comunicativo-linguistica dello scaffolding che, pur nell'ambito della "pragmatic view of input" (Hoff & Naigles, 2002), viene misurata in forma di funzioni comunicative (Longobardi, 1992, 2015; Snow, 1995), 'joint attention' (Aktar & Tomasello, 2000), contingenza/'follow' (D'Odorico et al., 1999); oppure, diversamente, all'accento posto sulla dimensione più strettamente relazionale-affettiva, misurata in forma di 'sensibilità materna' (Ainsworth, 1969) o, più recentemente, 'disponibilità emotiva' (Biringen, 2000) e 'mind-mindedness' (Meins & Fernyhough, 1999). Una consistente varietà di interpretazioni e misure si ritrova nell'analisi degli effetti del supporto dell'adulto, valutati su dimensioni diverse in tempi diversi (coinvolgimento e produzione linguistica del bambino nel tempo-reale dell'interazione vs. outcomes linguistici rilevati a distanze temporali di diversa entità, con controllo di variabili differenti).

Il simposio si propone di offrire uno spazio di confronto su queste questioni metodologiche e, al tempo stesso, presentare nuovi dati di ricerca su caratteristiche e impatto del supporto dell'adulto in popolazioni atipiche e a rischio, attraverso quattro contributi. Il primo (Coppola et al) si concentra sulla dimensione di mind-mindedness dell'input materno, mostrandone la predittività delle abilità linguistiche di bambini prematuri; il secondo (Majorano et al) sugli aspetti pragmatici del supporto e l'impatto sulla produzione linguistica nell'interazione di bambini con impianto cocleare; il terzo (Zampini & Colombo) e il quarto (Venuti et al) contributo utilizzano un'analisi funzionale che riunisce dimensioni affettive e informative dell'input per focalizzarsi, rispettivamente, su cambiamenti/stabilità dell'input rivolto a bambini con sindrome di Down, e confronto degli stili comunicativi di madri e padri di bambini con Disturbo dello Spettro Autistico, sindrome di Down e sviluppo tipico.

CONTRIBUTO 1

LA PREDITTIVITA' DEI COMMENTI MATERNI MIND-MINDENESS SULLE ABILITA' LINGUISTICHE DEL BAMBINO PREMATURO: UN CONTRIBUTO LONGITUDINALE

Gabrielle Coppola, Alessandro Costantini, Sabrina Lo Manto, Rosalinda Cassibba

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione, Università degli Studi "A. Moro" di Bari

Introduzione

Lo sviluppo linguistico dei bambini pretermine si caratterizza per traiettorie in ritardo e/o atipiche rispetto ai nati a termine, a causa della complessa interazione tra immaturità biologica, danni neurologici, potenziali complicanze mediche alla nascita e qualità delle precoci interazioni affettive (Sansavini e Guarini, 2014). In particolare, la qualità dell'input linguistico materno sembra concorrere alla variabilità dei percorsi evolutivi dei nati pretermine, ma ad oggi non è del tutto chiaro se svolga una funzione protettiva o di rischio per la corretta acquisizione delle abilità linguistiche del nato pretermine (Salerni et al., 2013).

Un aspetto dell'input linguistico materno che non risulta ad oggi indagato in diadi con bambini pretermine è la Mind-Mindedness (MM), intesa come la tendenza a commentare in modo appropriato gli stati mentali del piccolo (Meins, 1997), e predittiva dello sviluppo socio-cognitivo e comunicativo-linguistico infantile (Meins, 2013). Il presente studio intende contribuire al dibattito sul ruolo dell'input materno nello sviluppo linguistico del nato pretermine, indagando in ottica longitudinale se la MM materna predice le abilità linguistiche infantili, e se tale predittività varia in funzione della gravità della nascita pretermine.

Metodo

Il campione include 40 diadi, 20 con bambino pretermine (M peso alla nascita=1.297 gr., DS=237.06; M età gestazionale = 29.80 settimane, DS=2.56), e 20 con bambino nato a termine (M peso alla nascita = 3.243 gr, DS=462.10; M età gestazionale 39.75 settimane, DS =1.65). Le diadi hanno partecipato a due sessioni di interazione videoregistrata, a 13 e 24 mesi, codificate la prima per i commenti materni Mind-Related Appropriati (MRA; Meins e Fernyhough, 2010) e la seconda per la produzione linguistica del bambino (numero di enunciati, numero di tipi, token, radici e LME-lunghezza media dell'enunciato).

Risultati

I due gruppi non differiscono per il numero di enunciati materni MRA, $t(38)=1.11$, *n.s.*, e nessuna delle misure linguistiche infantili è associata alla scolarità materna e al genere del bambino. Le analisi principali evidenziano che i commenti MRA predicono tutte le misure linguistiche del bambino prematuro ($.57 < \beta < .71$, $p < .05$), tranne la LME, ma nessuna di quelle dei bambini a termine ($-.05 < \beta < .11$, *n.s.*). La tecnica Johnson-Neyman in Process evidenzia che il range dei valori soglia del peso alla nascita al di sotto dei quali i commenti MM sono predittori significativi della produzione linguistica infantile è compreso tra 1615 e 2722 gr., mentre quello dell'età gestazionale tra 32 e 35 settimane.

Conclusioni

I risultati evidenziano che uno stile linguistico materno ricco di commenti appropriati sugli stati mentali del bambino è un fattore di protezione nell'acquisizione delle abilità linguistiche, solo in presenza di nascita prematura. Inoltre dimostrano che la suscettibilità alle influenze ambientali aumenta all'aumentare dell'im maturità biologica del bambino (Siegel, 1982).

CONTRIBUTO 2

CARATTERISTICHE E PROCESSI COMUNICATIVI DELL'INTERAZIONE MADRE-BAMBINO CON IMPIANTO COCLEARE

Marinella Majorano, Tamara Bastianello, Cecilia Murari, Manuela Lavelli

Dipartimento di Scienze Umane-area Psicologia, Università degli Studi di Verona

Introduzione

Molti studi hanno dimostrato che l'attivazione dell'impianto cocleare (IC) in età precoce ha un effetto positivo sullo sviluppo delle abilità di percezione e produzione linguistica. Tuttavia, i risultati sono parzialmente contrastanti per quanto riguarda il ruolo delle variabili individuali (e.g. età di attivazione dell'IC) e del contesto (e.g. caratteristiche dell'input materno) nello sviluppo del linguaggio (Caselli et al., 2012). Il presente lavoro si propone di analizzare i processi comunicativi madre-bambino con IC, confrontati con quelli di diadi madre-bambino con sviluppo tipico (ST). Nello specifico, intende (a) analizzare se vi sono differenze tra i gruppi nelle funzioni comunicative utilizzate e nel supporto materno fornito; (b) valutare in che misura e in base a quali caratteristiche il supporto materno possa avere effetti differenti sulle risposte dei bambini con IC, rispetto ai bambini con ST.

Metodo

Partecipano allo studio 15 bambini con IC di età prescolare ($M = 39$ mesi; range: 22-62 mesi) e due gruppi di 15 bambini con ST: un gruppo di pari età cronologica ($M = 38$ mesi; range: 23-65 mesi) e un gruppo la cui età cronologica corrisponde alla durata dell'esperienza uditiva dei bambini con IC ($M = 26$ mesi; range: 14-48 mesi), con le loro madri. Ogni diade madre-bambino è stata osservata durante la lettura congiunta e il gioco simbolico; l'interazione spontanea è stata trascritta e codificata mediante CHAT di Chiles. Ogni enunciato materno è stato codificato in base a funzione comunicativa (asserzione, domanda, supporto, regolazione e, solo per la sessione di lettura congiunta, lettura), tipo di eventuale supporto (informativo, non informativo, riformulazione), modalità (unimodale vocale, bimodale, unimodale gestuale) e tipo di eventuale gesto (deittico, rappresentativo, convenzionale). Ogni enunciato del bambino è stato codificato come iniziativa o risposta (assente, inadeguata, minima, adeguata) e in base a modalità e tipo di gesto prodotto.

Risultati

Le mamme dei bambini con IC e con ST di pari età cronologica producono un maggior numero di enunciati di supporto con informazioni dirette [$F(2, 41) = 4.36, p < .05, \eta_p^2 = .18$] rispetto alle madri dei bambini con la stessa esperienza uditiva. Le madri dei bambini con IC, diversamente dalle altre, producono però più enunciati bimodali che solo vocali [$t(14) = 2.49, p < .01$]. L'analisi sequenziale mostra che il supporto informativo materno elicitava la produzione di risposte adeguate dei bambini con IC e dei loro pari con ST indipendentemente dal contesto di interazione, ma nel gruppo dei bambini con IC solo se prodotto in modalità bimodale.

Conclusioni

I risultati mostrano che l'input comunicativo delle madri dei bambini con IC è caratterizzato da informazioni dirette, riformulazioni ed enunciati bimodali. L'evidenza dell'effetto di tale supporto nell'interazione può avere implicazioni cliniche, per la pianificazione di interventi riabilitativi centrati sulla comunicazione madre-bambino.

CONTRIBUTO 3

ANALISI LONGITUDINALE DELL'INPUT LINGUISTICO RIVOLTO A BAMBINI CON SINDROME DI DOWN

Laura Zampini, Elisabetta Colombo

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

Dagli studi longitudinali sull'input linguistico emerge come le madri siano in grado di modificare il proprio stile comunicativo in relazione alle competenze manifestate dai figli. Studi di questo tipo sono poco frequenti nelle popolazioni con sviluppo atipico. Ad esempio, l'input rivolto ai bambini con sindrome di Down (SD), che presentano marcate difficoltà nello sviluppo del linguaggio, è stato esaminato in singoli momenti dello sviluppo, ma solo raramente sono state indagate le sue possibili modificazioni nel corso del tempo.

Il presente lavoro ha come obiettivo quello di analizzare cambiamenti e stabilità nello stile comunicativo materno rivolto a bambini con SD, nel corso del loro quarto anno di vita, periodo in cui le differenze individuali iniziano a manifestarsi in modo più marcato.

Metodo

Hanno preso parte allo studio 11 coppie madre-bambino con SD. Per ogni coppia sono state realizzate due osservazioni dell'interazione durante il gioco spontaneo, una a 3 e una a 4 anni. Sono state, inoltre, valutate ampiezza lessicale (*Il Primo Vocabolario del Bambino*) ed età di sviluppo (*Scala Brunet-Lézine*) dei bambini.

Le interazioni sono state videoregistrate e trascritte (CHILDES). Le produzioni vocali dei bambini sono state codificate come preverbal o verbali, mentre le produzioni materne sono state esaminate dal punto di vista quantitativo (numero enunciati), strutturale (LME), lessicale (type e token) e funzionale. Per quanto riguarda questo ultimo aspetto, è stato adattato lo schema di codifica di Venuti *et al.*, considerando gli enunciati come affettivi, informativi e richiami d'attenzione.

Risultati

Dalle analisi dei dati emerge un'elevata variabilità individuale, sia nelle competenze dei bambini, sia nelle caratteristiche dell'input. Entrambi questi aspetti tendono a restare stabili nel tempo, dato che i bambini più competenti in termini di sviluppo psicomotorio e linguistico a 3 anni lo sono anche a 4 (età di sviluppo: $Rho = .873$, $p < .001$. PVB: $Rho = .982$, $p < .001$) e le madri che utilizzano un linguaggio più ricco quando il bambino ha 3 anni lo fanno anche quando il bambino ne ha 4 (Token: $Rho = .664$, $p < .05$. LME: $Rho = .845$, $p < .01$).

Il linguaggio materno risulta adeguato alle competenze dei bambini, infatti, emerge una correlazione positiva della percentuale di parlato informativo sia con l'età di sviluppo che con l'ampiezza lessicale ($p < .01$), mentre il parlato affettivo è correlato negativamente con entrambe ($p < .01$) e i richiami di attenzione sono correlati negativamente con l'età di sviluppo ($p < .05$).

Le differenze individuali nello stile comunicativo materno sono stabili nel tempo, infatti non si rilevano cambiamenti significativi nel tipo di input indirizzato ai singoli bambini, nonostante il notevole incremento delle competenze nel corso del quarto anno di vita.

Conclusione

Nello studio dell'input materno, anche indirizzato a bambini con sviluppo atipico, è fondamentale prendere in considerazione le competenze dei bambini e il modo in cui queste variano nel tempo.

CONTRIBUTO 4

ANALISI FUNZIONALE DEL LINGUAGGIO GENITORIALE: UN CONFRONTO TRA MADRI E PADRI DI BAMBINI CON SVILUPPO TIPICO E ATIPICO

Paola Venuti, Arianna Bentenuto, Michela Zaninelli

Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione- Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento

Introduzione

Il linguaggio dei genitori costituisce un nucleo determinante per l'acquisizione del linguaggio dei bambini e per il loro sviluppo cognitivo e socio-emotivo, ciò vale ancor di più per i bambini con sviluppo atipico. Poco studiato è il linguaggio che le madri e i padri rivolgono ai loro figli con problemi di neurosviluppo (Hampson & Nelson, 1993; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001; Thiessen, Hill, & Saffran, 2005; Venuti et al. 2012). Obiettivo del lavoro è un'analisi funzionale del linguaggio di madri e padri, rivolto a bambini con Sindrome di Down (SD), con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) e con sviluppo tipico (ST), per rilevare la presenza degli stili linguistici utilizzati dai genitori nell'interazione con i propri figli.

Metodo

Il campione è diviso in tre gruppi, ognuno composto da 20 madri e 20 padri di bambini: a- con SD, b- con ASD e c- con ST. I campioni sono stati appaiati per età mentale, calcolata attraverso le Griffiths Mental Development Scales (GMDS, 1996). Il linguaggio genitoriale è stato rilevato durante 10 minuti di interazione genitore-figlio in un contesto di gioco spontaneo. Per analizzare e categorizzare il linguaggio genitoriale è stato utilizzato uno strumento di codifica elaborato da Penman et al. (1983). Il dialogo genitore-bambino viene codificato in base alla funzione primaria di ogni enunciato prodotto (Informativa, Affettiva e Nominare) e al referente specifico di tale enunciato (Azione del Bambino, Ambiente Esterno, Stato Interno del Bambino).

Risultati

I genitori di tutti e tre i gruppi presentano una tendenza maggiore ad utilizzare un linguaggio con una funzione informativa. I genitori di bambini affetti da SD sono soliti riferirsi maggiormente alle Azioni del Bambino rispetto ai genitori di bambini con ASD [$F(2, 112) = 3.07, p < .05$].

Quest'ultimi a loro volta utilizzano il referente Azioni del Bambino, in misura statisticamente superiore ai genitori di bambini con ST [$F(2, 112) = 3.07, p < .05$]. I genitori di bambini con sviluppo atipico si riferiscono di più allo Stato Interno del bambino rispetto ai genitori di bambini con sviluppo tipico [$F(2, 112) = 3.88, p < .05$]. Le madri dei bambini con SD e con ST pronunciano più enunciati dei padri; le madri di bambini con ASD chiamano con il nome o con vezzeggiativi il proprio bambino in maniera significativamente maggiore dei padri.

Conclusione

Sono state ritrovate similitudini e differenze nell'uso di enunciati informativi o affettivi nei genitori di bambini con sviluppo tipico e atipico. La loro analisi in relazione alla tipologia di difficoltà di sviluppo dei bambini ci aiuta a programmare sia interventi di supporto alla genitorialità che interventi riabilitativi mirati a risolvere le problematiche dello sviluppo. Ci invita inoltre ad un maggiore coinvolgimento della figura paterna nel trattamento di questi bambini.

Aula VM2 _ SIMPOSIO 8

PROCESSI DI SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO IN CONTESTI FAMILIARI MALTRATTANTI E A RISCHIO

Proponenti: Ada Cigala¹, Elena Camisasca²

Discussant: Elena Camisasca²

¹Università degli Studi di Parma

²Università Telematica eCampus

³Dipartimento di Scienze della Salute, Università degli Studi di Firenze

La letteratura sul tema del maltrattamento evidenzia come l'obiettivo della ricerca debba essere quello di indagare ed evidenziare la complessità del fenomeno nelle sue molteplici relazioni con differenti variabili, al fine di individuarne gli esiti sullo sviluppo ed intervenire in modo mirato per potenziare i fattori di protezione e migliorare le possibilità di adattamento dei soggetti coinvolti direttamente e/o indirettamente (Fantuzzo e Fusco 2007; Margolin e Gordis, 2004).

Il presente simposio si propone di approfondire il "fenomeno del maltrattamento e delle condizioni di rischio, sia come fattore che influenza lo sviluppo dei bambini in diversi aspetti (le previsioni sul comportamento proprio e delle figure genitoriali, la percezione del Sé, la capacità di decentramento emotivo, gli esiti disfunzionali come il disturbo post-traumatico da stress), che come esito di altre variabili, quali la tipologia di attaccamento con il partner.

Il simposio raccoglie 5 contributi che coinvolgono sia figure adulte (nella dimensione di coppia e genitoriale) che bambini di differenti età (da quella prescolare a quella scolare) e utilizzano metodologie di varia natura, tra le quali: l'osservazione diretta, e i self-reports, nella forma di questionari, scale di valutazione e narrazioni.

Il primo contributo di Franca Tani, Ginevra Comi e Lucia Ponti, si propone di indagare come i legami di attaccamento degli adulti ai propri genitori e al partner possono influenzare la violenza di coppia. Il secondo studio, di Elena Camisasca e Paola Di Blasio, esplora l'influenza del livello di conflittualità genitoriale sui sintomi post-traumatici da stress in bambini in età scolare considerando l'effetto di mediazione di differenti fattori, come la minaccia percepita, l'autobiasimo, il distress emotivo e le rappresentazioni distruttive della famiglia. Nel contributo di Grazia Attili,

Lorenza Di Pentima, Alessandro Toni e Antonio Roazzi si indagano le aspettative dei minori maltrattati rispetto alle proprie reazioni comportamentali e a quelle genitoriali in situazioni di difficoltà, esplorando il ruolo dei modelli mentali dell’attaccamento. Rossella Procaccia, Sarah Miragoli, Guido Veronese e Marco Castiglioni propongono uno studio sulla rappresentazione del Sé reale e del Sé ideale in bambini maltrattati approfondendo il ruolo del disturbo post-traumatico da stress. Infine la ricerca di Ada Cigala e Arianna Mori, verifica la possibilità di promuovere l’abilità di perspective taking in bambini in età prescolare vittime di maltrattamento psicologico attraverso un percorso a piccolo gruppo.

Nel complesso i lavori evidenziano risultati interessanti dal punto di vista della ricerca empirica inerente i processi di sviluppo dei bambini e delle famiglie, e dal punto di vista dei risvolti applicativi, poiché consentono di evidenziare aspetti critici sui quali progettare azioni di intervento e sostegno.

CONTRIBUTO 1

LEGAMI DI ATTACCAMENTO E VIOLENZA DI COPPIA

Franca Tani, Ginevra Comi, Lucia Ponti

Dipartimento di Scienze della Salute – Università di Firenze

Introduzione

La letteratura sui fattori di rischio della violenza all’interno della coppia ha evidenziato come legami insicuri di attaccamento possano rappresentare un significativo fattore di rischio per la messa in atto di condotte aggressive (Mauricio et al., 2007). Meno studiato è stato invece il ruolo che la qualità dei legami di attaccamento ha sulla condizione di vittima (Weston, 2008). Obiettivo del presente lavoro è quello di approfondire il ruolo che i legami di attaccamento, sia al partner che ai genitori, svolgono sulla condizione delle donne di essere vittime di violenza all’interno della relazione di coppia.

Metodo

Lo studio si è svolto su 60 donne di età compresa tra 26 e 54 anni, divise in due gruppi: I) 29 donne vittime di violenza, reclutate presso un Centro Antiviolenza Donna della Toscana (età media = 39.52, ds = 8.36); II) 31 donne, reclutate tra la popolazione generale, che non sono vittime di violenza nelle loro relazioni di coppia (età media = 39.84; ds = 7.62).

L’attaccamento ai genitori e al partner è stato misurato utilizzando *l’Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsed & Greenberg, 1987; Guarnieri, Ponti & Tani, 2010) e *l’Experiences in Close Relationships-Revised* (Fraley, Waller & Brennan, 2000; Picardi et al., 2002). Al fine di valutare il ruolo predittivo dei legami di attaccamento sulla violenza di coppia, è stata condotta un’analisi di regressione logistica.

Risultati

Le analisi hanno mostrato che, mentre la qualità del legame di attaccamento con i genitori non risulta avere nessuna influenza, un legame di attaccamento ansioso e evitante al partner costituisce un predittore significativo della condizione di violenza.

Conclusioni

In linea con i pochi studi finora condotti, un attaccamento insicuro al partner rappresenta un significativo fattore di rischio nel diventare vittima di violenza all'interno della relazione di coppia.

CONTRIBUTO 2

SINTOMI POST-TRAUMATICI IN BAMBINI ESPOSTI A ELEVATI CONFLITTI GENITORIALI

Elena Camisasca, Paola Di Blasio

Università degli Studi eCampus

Introduzione

Gli studi sulla violenza intra-familiare hanno evidenziato come l'esposizione dei figli alla violenza domestica comporti l'insorgenza di sintomi post-traumatici da stress, anche quando i bambini non costituiscono il target diretto della rabbia genitoriale (Evas et al., 2008). La letteratura sul conflitto non ha ancora esplorato la presenza di sintomi di PTS nei bambini che assistono ai litigi tra i genitori nè quali fattori possano spiegare gli effetti del conflitto su tale sintomatologia. Prendendo a riferimento i modelli cognitivo contestuale (Grych & Fincham, 1990) e della sicurezza emotiva (Davies & Cummings, 1994), il presente studio esplora la presenza di sintomi di PTS nei bambini esposti a *alti vs bassi* livelli di conflitto e analizza il ruolo dei fattori (minaccia, autobiasimo, distress e rappresentazioni distruttive) individuati dai sopracitati modelli teorici come fattori esplicativi dell'impatto del conflitto sulla sintomatologia post-traumatica.

Metodo

Partecipanti: 94 famiglie di bambini di età scolare che, attraverso una cluster analysis, sono state suddivise in 2 gruppi: 1 gruppo (n = 30) ad alto conflitto e un gruppo (n = 64) a basso conflitto.

Strumenti: RCTS (Straus et al. 1996) e CPIC (Crych et al., 1992) per valutare il conflitto genitoriale; CPIC e SIS (Davies & Cummings, 1994) per misurare; minaccia percepita, autobiasimo, distress e rappresentazioni distruttive; TSCC (Di Blasio et al., 2011) per misurare la sintomatologia post-traumatica.

Risultati

Le analisi di mediazione indicano risultati differenti nei due gruppi di famiglie. Nel gruppo "*alto conflitto*", il conflitto predice i sintomi: ansiosi (mediatore: distress), depressivi (mediatore: minaccia); di rabbia (mediatore: rapp. distruttive), di PTS e dissociativi (mediatore minaccia). Nel gruppo "*basso conflitto*", il conflitto predice i sintomi di: ansia (mediatore: distress) e rabbia (mediatore: minaccia).

Conclusioni

I conflitti elevati determinano un ampio spettro di sintomi post-traumatici (PTS, dissociativi, ansiosi, depressivi e di rabbia) nei figli, a differenza di quelli meno elevati che favoriscono

prevalentemente sintomi di ansia e di rabbia. I dati inoltre evidenziano come la minaccia percepita e il distress emotivo medino tali associazioni.

CONTRIBUTO 3

L'IMPATTO DEL MALTRATTAMENTO SULLE REAZIONI EMOTIVE E COMPORTAMENTALI A SITUAZIONI RELAZIONALI PROBLEMATICHE: IL RUOLO MEDIATORE DELL'ATTACCAMENTO

Grazia Attili¹, Lorenza Di Pentima¹, Alessandro Toni¹, Antonio Roazzi²

¹ Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Sapienza Università di Roma

² Dipartimento di Psicologia, Università Federale di Pernambuco, Recife, Brasile

Introduzione

Negli studi sul maltrattamento sono stati finora investigati i comportamenti delle madri e dei padri associati all'abuso e alla trascuratezza. Di rado è stato invece considerato, piuttosto che quello che effettivamente accade, quello che i bambini maltrattati si aspettano dai loro genitori e prevedono sulle proprie reazioni in situazioni problematiche e come queste ipotesi possano variare con i modelli mentali dell'attaccamento (IWM).

Metodo

A 60 ragazzi maltrattati (38 maschi, età media= 10.96) e a 100 controlli (44 maschi, età media= 8.7) sono state mostrate le tavole di Franchini e Maiolo (2005) e chiesto di rispondere a domande su come immaginavano si sarebbero comportati i genitori e il protagonista di varie storie. Gli IWM sono stati misurati attraverso la somministrazione del SAT (Attili, 2001).

Le risposte dei minori, sicuri ed insicuri, sono state messe a confronto attraverso il test Kruskal-Wallis. Le differenze funzione degli specifici IWM sono state evidenziate attraverso matrici di correlazioni punto-biseriali.

Risultati e Conclusioni

Nei controlli emergono differenze significative tra minori sicuri e insicuri circa le aspettative concernenti i comportamenti positivi, negativi e di comando da parte della madre e del padre o la capacità del protagonista di chiedere aiuto, o di negoziare; nei maltrattati, invece, le aspettative non sono influenzate dall'attaccamento e sembrano indicare che siano le esperienze di maltrattamento ad incidere direttamente sulle ipotesi circa il comportamento dei genitori o del bambino rappresentato. Quando sono state considerate le differenti tipologie emerge che nei controlli gli IWM non hanno un impatto specifico; nei maltrattati, invece, IWM ambivalenti o disorganizzati sono maggiormente correlati ad aspettative di reazioni negative e di disconferma da parte dei genitori, facendo argomentare che questi IWM, esito del maltrattamento, possano essere il fattore che porta ad interpretare in maniera pregiudiziale gli eventi.

CONTRIBUTO 4

LA RAPPRESENTAZIONE DEL SE' REALE E DEL SE' IDEALE NEI BAMBINI MALTRATTATI: L'INFLUENZA DEL PTSD

¹Università degli Studi eCampus

²Università Cattolica del Sacro Cuore

³Università degli Studi Milano-Bicocca

Introduzione

La letteratura ha messo in luce gli effetti negativi della violenza sullo sviluppo della personalità e dell'identità individuale (Feiring, Cleland & Simon, 2009; Lewis, McElroy, Harlaar, & Runyan, 2016;). I bambini maltrattati mostrano bassa autostima, senso di insicurezza, autocritica, ridotte capacità di proiettarsi nel futuro e di progettualità (Johnson et al., 2002; Briere & Elliott, 2003;). La prevalenza di problemi emotivi e comportamentali incide sull'idea che essi hanno di sé e del mondo, soprattutto nei casi di violenza cronica e intrafamigliare (Hetzel & McCanne, 2005; Pine & Cohen, 2002). Alcuni studi hanno inoltre riscontrato una forte associazione nei maltrattati tra ptsd e un senso di sé fragile e negativo, sensazioni di distacco ed estraniamento dagli altri (Canton-Cortes & Cortes, 2010). A partire da tali premesse il presente lavoro si è posto l'obiettivo di valutare se e in che modo la rappresentazione di sé e dell'altro nei bambini vittime di violenza si modifichi tra il senso di sé percepito (Sè reale) e quello immaginato nel futuro (Sè ideale) e se la presenza di sintomi di ptsd correli con le differenze riscontrate.

Metodo

Partecipanti: 49 bambini tra i 7 ed i 17 anni (età media = 12,7; DS= 2,9; M=30, F=19), di cui 41 vittime di maltrattamenti “senza minaccia” (trascuratezza, maltrattamento psicologico), 8 “con minaccia” (abuso fisico o sessuale)

Strumenti: La rappresentazione di sé e degli altri è stata valutata con il metodo narrativo dell'autocaratterizzazione, sia nella dimensione reale (AR) che ideale (AI). I testi prodotti sono stati analizzati mediante una griglia costruita *ad hoc*, che analizza quattro dimensioni (il processo narrativo; le aree contestuali; l'analisi tematica e quella dimensionale). La presenza di sintomi di ptsd è stata valutata con la Traumatic Symptom Checklist Children.

Risultati

Le analisi preliminari effettuate con t-test per campioni appaiati indicano la presenza di differenze significative tra AR e AI nei maltrattati. In particolare la AR è caratterizzata da un numero superiore di parole (MAR=78,39, DS=46,65; MAI=46,65 DS=35,24), di riferimenti a sé (MAR=2,45, DS=1,75; MAI=1,24 DS=0,28) e agli altri significativi (MAR=3,23, DS=3,11; MAI=2,15 DS=1,92). Diversamente, le AI sono distinte da un numero superiore di evasioni (MAR=1,30, DS=0,13; MAI=2,29, DS=2,11), di riferimenti alla tristezza (MAR=0,6, DS=1,24; MAI=0,90 DS=0,12) e da un numero inferiore di azioni (MAR=4,95, DS=4,18; MAI=3,76 DS=3,06). Le correlazioni indicano che il ptsd correla negativamente con il numero di parole ($r=-.25$), con i riferimenti a sé ($r=-.21$), alle azioni ($r=-.28$), alla rabbia ($r=-.35$) e al futuro ($r=-.38$), mentre correla positivamente con il numero di evasioni ($r=.32$), di espressioni di tristezza ($r=.21$) e di senso di colpa ($r=.33$).

Conclusioni

I dati evidenziano una generale difficoltà nei maltrattati di proiettarsi in una dimensione futura e ideale, a causa del prevalere di emozioni negative e di sfiducia verso gli altri. Nello specifico inoltre

la presenza di sintomi di ptsd incide negativamente sulla progettualità e sulla capacità di considerarsi soggetti agenti e sull'espressione delle emozioni.

CONTRIBUTO 5

UN INTERVENTO DI PROMOZIONE DELLE ABILITÀ DI PERSPECTIVE TAKING IN BAMBINI VITTIME DI MALTRATTAMENTO PSICOLOGICO

Ada Cigala, Arianna Mori

Dipartimento LASS-Area Psicologica. Università degli Studi di Parma

Introduzione

Il maltrattamento psicologico in età prescolare viene considerato un potenziale fattore di rischio per lo sviluppo di abilità socio-cognitive ed emotive adeguate all'età. Dall'analisi di letteratura si evince come, tra le numerose variabili indagate in relazione a situazioni di maltrattamento, il perspective taking, ovvero la capacità di comprendere il punto di vista emotivo, cognitivo e percettivo altrui, compaia raramente (Cigala e Mori, 2014). Non sono inoltre presenti interventi specifici, mirati al potenziamento di tale abilità in bambini vittime di maltrattamento psicologico. Sulla base di tali premesse l'obiettivo del presente studio ha riguardato la promozione del perspective taking (emotivo, cognitivo e percettivo) in prescolari vittime di maltrattamento psicologico. Si è voluto inoltre indagare se un miglioramento nell'abilità di decentramento avrebbe influenzato le abilità sociali dei bambini. A tal proposito si è ipotizzato che il percorso di training avrebbe determinato un aumento dell'abilità di perspective taking, un incremento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione dell'aggressività.

Metodo

Il gruppo di partecipanti si è composto di 17 prescolari, vittime di abuso psicologico, di età compresa tra 42 e 67 mesi ($M=52,00$; $DS=11,175$): 9 maschi ($M=52,78$; $DS=9,365$) e 8 femmine ($M=55,63$; $DS=9,524$) residenti, insieme alle madri, in 4 comunità mamma-bambino situate in 4 province del Nord Italia. Si è previsto di utilizzare una procedura quasi sperimentale a 3 fasi: pre-test, training e post-test. Durante le fasi di pre-test e post-test è stata valutata l'abilità di perspective taking attraverso la somministrazione individuale di prove specifiche tra cui il *TEC*, il compito di decentramento emotivo, prove di falsa credenza e visuo-percettive. La frequenza di emissione dei comportamenti prosociali ed aggressivi è stata misurata attraverso osservazioni dirette non partecipanti tramite l'utilizzo di una griglia costruita a partire dalla letteratura (D'Odorico et al., 2000; Roche Olivar, 2002).

Il training, articolato in 9 sessioni della durata di 40 minuti, è stato creato ad hoc, sulla base di interventi dimostratisi efficaci in letteratura (Mori e Cigala, 2015). È stato condotto in piccolo gruppo all'interno della comunità e ha previsto il coinvolgimento dei bambini in attività piacevoli ed accattivanti, come esercizi di movimento nello spazio, lettura di storie, riflessione, drammatizzazione e disegno.

Risultati

I risultati hanno evidenziato un aumento significativo dei punteggi di tutte le componenti del perspective taking ($p<.001$) un incremento della frequenza dei comportamenti prosociali ($p=.003$) ed una diminuzione di quelli aggressivi ($p=.005$).

Conclusioni

Il potenziamento di un'abilità così importante in vittime di maltrattamento risulta essere di fondamentale importanza dal punto di vista educativo per poter "correggere ed invertire la rotta" di percorsi di sviluppo già parzialmente compromessi.

Sala 1 _ SIMPOSIO 9

FATTORI DEL MALESSERE DEGLI ADOLESCENTI IN CONTESTI EDUCATIVI AD ALTO TASSO DI DISPERSIONE SCOLASTICA ED ESCLUSIONE SOCIALE

Proponente: Santa Parrello¹

Discussant: Antonio Iannaccone²

¹Università degli Studi di Napoli Federico II

²Université de Neuchâtel

Le carriere irregolari, gli insuccessi formativi, l'abbandono della scuola sono epifenomeni di una condizione di *malessere* degli allievi nei contesti educativi, derivante da una complessa interazione di fattori di difficile lettura. Si tratta, infatti, di macro e micro fattori di natura diversa interconnessi in maniera diretta e indiretta, sequenziale e simultanea.

Nello specifico il malessere degli studenti *adolescenti* è un fenomeno caratterizzato da una circolarità di cause ed effetti che rimandano sia a fattori inerenti i compiti di sviluppo dell'età sia a fattori legati ai cambiamenti dell'organizzazione socio-economica e delle dinamiche di trasmissione intergenerazionale dell'ipermodernità. In altri termini non si può prescindere da una lettura che tenga conto delle nuove caratteristiche degli adolescenti (Pietropolli Charmet, 2008), della crisi della funzione adulta (Recalcati, 2014), della rappresentazione negativa del futuro (Parrello, 2012), della svalutazione sociale della scuola (Beck, 1997; Bottani, 2013).

In questo quadro vanno collocati gli studi che organizzano i singoli fattori intorno a specifiche ipotesi sull'eziologia del malessere nei contesti educativi (Mancini, 2006). Le ipotesi più recenti sottolineano, nei percorsi dei numerosi *in school drop-out* (Solomon, 1989) e *drop-out* (Checchi, 2014), la centralità del basso rendimento e della scarsa partecipazione alla vita di classe collegandoli ad un'ampia sfera di demotivazione scolastica, disinteresse per il ruolo di studente, noia, apatia, scarso desiderio di apprendere e a volte anche di crescere. Alla base vi sarebbe soprattutto una relazione inadeguata con l'adulto, genitore e/o insegnante, improntata più all'indifferenza che alla conflittualità (Lancini, 2012).

È evidente che questo malessere travalica i confini dei contesti socio-economici, è presente al sud come al nord, nelle periferie come nei centri storici, nei licei come negli istituti professionali. Tuttavia il rischio evolutivo si fa più grave là dove né la famiglia né la scuola né la società sono in grado di offrire cure, risorse e stimoli adeguati, amplificando così negli adolescenti bassa stima di sé, senso di vergogna, paure, rabbia e rassegnazione: fino al burnout scolastico (Salmela-Aro et al., 2010), all'esclusione sociale, ai percorsi devianti (Melazzini, 2011), al blocco evolutivo che prende le forme della depressione, del ritiro domestico grave, del rischio suicidario (Spiniello et al., 2015).

Appare allora indispensabile mettere meglio a fuoco l'interazione dei fattori in gioco, confrontando studi quantitativi e qualitativi, trasversali e longitudinali, sperimentando modelli di prevenzione ed intervento efficaci e replicabili. Questo simposio intende far dialogare gruppi di studiosi impegnati

in diversi contesti, sia per costruire ipotesi interpretative più adeguate alla complessità di una relazione educativa difficile sia per delineare futuri progetti congiunti che mettano insieme risorse accademiche e del terzo settore.

CONTRIBUTO 1

RELAZIONI FAMILIARI E SVANTAGGIO SOCIO-EDUCATIVO COME FATTORI DI RISCHIO DI DISADATTAMENTO SCOLASTICO. STUDIO TRASVERSALE CON UN GRUPPO DI STUDENTI DI SCUOLA MEDIA SICILIANI

Monica Pellerone, Tiziana Ramaci

Università degli Studi di Enna KORE

Introduzione

L'osservatorio sulla dispersione ed emergenza educativa della Regione Sicilia ha registrato per l'anno scolastico 2013-2014 una incidenza regionale sulla dispersione pari allo 0.44% nelle scuole primarie; nella scuola secondaria di primo grado la media del 5.4%; nella secondaria di secondo grado le percentuali variano dal 14.6% al 19%. I tassi più alti si registrano nel Comune di Gela, dove questi aumentano, rispetto alla media regionale, del 1.2% al primo ordine di studi, del 7% nelle scuole secondarie di I grado e del 28.4% negli istituti di secondo grado (Pellerone, 2015).

Metodo

Obiettivi della ricerca sono quelli di individuare la relazione tra successo e disagio scolastico e le variabili predittive al disagio personale, familiare, sociale e scolastico degli adolescenti.

La ricerca ha coinvolto gli studenti frequentanti le prime e le terze classi degli istituti di scuola media inferiore del comune di Gela: 194 studenti, di cui 89 maschi (45.9%) e 105 femmine (54.1%), di età compresa tra 11 e 15 anni ($M = 12.98$; $S.D. = 1.05$). Il 6.7% dichiara di avere ripetuto almeno una volta l'anno scolastico; il 15.5% dichiara che il padre è detenuto in una istituzione carceraria per reati minori.

Gli strumenti utilizzati sono: ACESS (Vermigli, *et al.*, 2003) per l'analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico; TVD (Mancini e Gabrielli, 1998) per la valutazione del disagio e della dispersione scolastica; FAM – III (Skinner, Steinhauer, e Santa-Barbara, 1995), somministrato unicamente ai genitori, per l'analisi del funzionamento familiare.

Tutte le analisi sono state condotte con SPSS 23.0. L'analisi di correlazione Rho di Pearson è stata effettuata per indagare la relazione tra gli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico e il disagio scolastico; regressioni multiple lineari sono stati utilizzare al fine di indagare le variabili predittive al disagio personale, al disagio percepito verso i compagni di classe, la scuola e gli insegnanti.

Risultati

Dai risultati si evince quanto segue: il disagio personale correla negativamente con l'adattamento corporeo ($r = -.25$, $p < .05$) e scolastico ($r = -.28$, $p < .05$), quest'ultimo è correlato negativamente con l'adattamento emotivo ($r = -.53$, $p < .01$) e familiare ($r = -.36$, $p < .01$). Il disagio verso i genitori, invece, correla positivamente con l'adattamento corporeo ($r = .24$, $p < .05$) e sociale ($r = .22$, $p < .05$),

negativamente con l'adattamento emotivo ($r=-.53$, $p<.01$) e familiare ($r=-.36$, $p<.01$). Tra le variabili predittive del disagio scolastico vi sono la percezione negativa che i genitori hanno di sé nell'assolvere al ruolo parentale (*Padre*: $t=-4.17$, $p<.001$; *Madre*: $t=-3.13$, $p<.01$) e la ridotta capacità di adattamento emotivo dei figli ($t=-4.76$, $p<.001$).

Conclusioni

La letteratura sottolinea l'importanza della scuola (Fosco et al., 2012; Lee, 2012) e della famiglia (Deepshikha e Bhanot, 2011; Hafen e Laursen, 2009), in quanto agenzie formative primarie, per lo sviluppo della dimensione del sé e del successivo sviluppo tipico emotivo-affettivo e socio-relazionale (Hoeve et al., 2009; Pellerone et al., 2015). Il vissuto nei confronti della scuola, anche in funzione delle esperienze pregresse (successi vs insuccessi), sembra influenzare, negli studenti partecipanti, il rapporto con gli insegnanti. Infine, l'analisi del rapporto genitori-figli, sebbene legato al mondo della scuola, ha fornito utili indicazioni sul modo in cui i ragazzi vivono, si rappresentano e stabiliscono le relazioni nel contesto educativo, rappresentazioni mediate dal significato che i genitori vi attribuiscono.

CONTRIBUTO 2

L'EFFETTO CONGIUNTO DELLO SCHOOL BURNOUT, DELLA PERCEZIONE DI SINTOMI DEPRESSIVI E DELL'ENGAGEMENT SUL SUCCESSO SCOLASTICO IN ADOLESCENZA

Simona De Stasio¹, Caterina Fiorilli¹, Alessandro Pepe², Ottavia Albanese¹

¹ Dipartimento di Scienze Umane, Lumsa Roma

² Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Milano Bicocca

Introduzione

Recentemente alcuni autori hanno introdotto il concetto di *school burnout* per descrivere alcune condizioni che spesso connotano il disagio a scuola (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro e Näätänen, 2005) riconducibili negli studenti al senso di esaurimento, al distanziamento affettivo e al senso di inadeguatezza. Studi precedenti mostrano come durante l'adolescenza lo *school burnout* può aumentare e associarsi ad un aumento di sofferenza depressiva negli studenti non escludendo, un effetto reciproco e cumulativo tra i due fenomeni (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009). La letteratura evidenzia, inoltre, come la riduzione del coinvolgimento emotivo rispetto alle attività scolastiche si associ a più scarse performance scolastiche e sia un forte predittore di drop out scolastico (Fall & Roberts, 2012; Im, Hughes, & West, 2015). Nei casi di disaffezione scolastica emerge come i ricercatori utilizzano frequentemente come indicatore di uno scarso impegno e coinvolgimento rispetto alla scuola il *decalage* dei voti, considerando solo di rado le assenze da scuola (Arrial et al., 2015; Guadalupe, 2015).

Metodo

Alla luce di tali assunzioni si è inteso: valutare su un campione italiano la struttura fattoriale dello School Burnout Inventory (Salmela-Aro, 2009); esaminare attraverso un modello completo ad equazione strutturale gli effetti diretti ed indiretti dello *school burnout*, dell'*engagement* e della percezione di depressione sulla variabile latente successo scolastico misurata attraverso i voti medi e il numero di assenze nell'ultimo quadrimestre, controllando gli effetti per l'influenza di genere ed età. Sono stati somministrati a 210 studenti (109 M; età media $M=14.62$; $DS=0.866$) frequentanti

la scuola superiore di primo e di secondo grado: lo School Burnout Inventory (Salmela-Aro, 2009), l'Utrecht Work Engagement Scale for Students (Schaufeli et al., 2002) e la scala della depressione di Kovacs (1982).

Risultati

Gli indici statistici confermano la struttura trifattoriale in linea con quanto emerso negli studi di Salmela-Aro e colleghi. I risultati mostrano che il modello ipotizzato trova supporto nei dati raccolti con buoni indici di adattamento (RMSEA= .069, SRMR = .05, NNFI = .951, CFI = .965). In particolare, nel campione indagato i livelli di school burn out influenzano direttamente ($\beta = .51$, $p < .001$) le percezioni di depressione degli studenti e contribuiscono a diminuire i livelli di engagement degli studenti ($\beta = -.47$, $p < .001$). Le analisi supportano inoltre l'ipotesi che lo school-burnout influenza negativamente ($\beta = -.85$, $p < .001$) il successo scolastico mentre l'engagement ha un effetto diretto positivo ($\beta = .27$, $p < .001$). Infine, l'effetto diretto delle percezioni di depressione sul successo scolastico risulta essere generalmente basso e non statisticamente significativo.

Conclusioni

I risultati emersi sollecitano una precoce rilevazione dello school burnout per le sue importanti implicazioni scolastiche e cliniche.

CONTRIBUTO 3

IL CONTRIBUTO DELL'AUTODETERMINAZIONE, DELL'AUTOEFFICACIA, DELLE ASPIRAZIONI E DELL'INTENZIONE DI ABBANDONARE LA SCUOLA SUL SUCCESSO SCOLASTICO: UNO STUDIO LONGITUDINALE

Dario Bacchini, Gaetana Affuso, Maddalena Pannone, Francesca Sensitivo

Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli Studi di Napoli

Introduzione

La riuscita nelle attività scolastiche durante l'adolescenza è associata ad una vasta gamma di esiti positivi, quali benessere psicofisico, buone interazioni con i pari e maggiori vantaggi economici nel corso della vita (Johnson et al., 2010; Salmela-Aro et al., 2010). I benefici evidenti del successo scolastico hanno spinto molti studiosi a cercare di identificare i migliori predittori di esso, al fine di sviluppare progetti di intervento che siano di aiuto per gli studenti più esposti al rischio di fallimento. Molti studi suggeriscono che caratteristiche personali, quali l'autodeterminazione, l'autoefficacia, e l'intenzione di abbandonare la scuola giocano un ruolo cruciale nel determinare il successo scolastico (Caprara et al., 2011; Komarraju, & Nadler, 2013).

L'obiettivo di questo studio è di analizzare, simultaneamente, se bassi livelli di autodeterminazione, di autoefficacia, mancanza di aspirazioni e un'alta intenzione di abbandonare la scuola possano predire a distanza di tempo il fallimento scolastico.

Metodo

Alla ricerca hanno partecipato 820 studenti (374 M) iscritti al T1 al primo anno di tre secondarie di primo grado ($N=419$; $Meta=11.17$; $DS=.49$) e al primo anno di due scuole secondarie di secondo grado ($N=401$; $Meta=14.32$; $DS=.71$) del comune di Arzano (Napoli).

L'autodeterminazione e l'intenzione di abbandonare la scuola (AMS; Alivernini & Lucidi, 2008), le aspirazioni (OSIQ; Offer et al., 1989) e l'autoefficacia (Academic Self-Efficacy; Pastorelli et al., 2001) sono state rilevate nel mese di febbraio 2013 (T1). Successivamente, nei mesi di giugno 2013 (T1), giugno 2014 (T2) e giugno 2015 (T3) sono stati rilevati gli esiti scolastici (bocciati vs. promossi).

Risultati

Preliminarmente sono stati individuati tre gruppi: promossi al T1 che restano nel circuito scolastico fino al T3 (N=731; Gruppo 1); bocciati al T1 che restano nel circuito scolastico fino al T3 (N=38; Gruppo 2); bocciati al T1 dispersi al T2 o al T3 (N=51; Gruppo 3).

Successivamente è stata condotta una MANOVA in cui sono state introdotte come variabili dipendenti l'autodeterminazione, l'intenzione di abbandonare la scuola, le aspirazioni e l'autoefficacia e come variabile indipendente i tre gruppi sopra descritti. I risultati mettono in evidenza che vi è una significativa differenza tra i gruppi ($F(8, 1610)=11.39, p< .001$) e che in particolare sia il Gruppo 2 sia il Gruppo 3 presentano, già al T1, valori più bassi di autodeterminazione, si percepiscono meno efficaci, hanno minori aspirazioni e hanno una più elevata intenzione di abbandonare la scuola rispetto al Gruppo 1. Inoltre, sebbene non ci sia una differenza significativa tra i Gruppi 2 e 3, i risultati mostrano punteggi medi leggermente più bassi nel Gruppo 3.

Conclusioni

I risultati confermano che tutte le misure considerate svolgono un ruolo decisivo nel determinare il successo scolastico e che è necessario implementare interventi che incrementino queste caratteristiche per prevenire un futuro fallimento scolastico.

CONTRIBUTO 4

STORIE DI ADOLESCENTI DISPERSI FUORI E DENTRO LA SCUOLA: LA RELAZIONE CON GLI ADULTI IN CONTESTI AD ALTO RISCHIO EVOLUTIVO

Santa Parrello¹, Ilaria Iorio¹, Palma Menna², Antonella Zaccaro²

¹ Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II

² Associazione onlus Maestri di Strada

Introduzione

Partendo dall'*ipotesi* che malessere adolescenziale e dispersione scolastica siano connessi alla crisi della funzione adulta e della scuola, più grave nei contesti urbani degradati e violenti, l'Associazione *Maestri di Strada* e l'Università *Federico II* sperimentano da anni strategie educative nelle periferie di Napoli (Parrello, Moreno, 2015).

Metodo

Nell'a.s.15-16 sono stati attivati progetti che coinvolgono 300 adolescenti *dropout* e *in school dropout* e 50 operatori. L'*obiettivo* è riattivare negli utenti il desiderio di apprendere e di crescere. La *metodologia* si fonda su cura delle relazioni; integrazione fra saperi formali e informali; utilizzo sistematico di gruppi *multivisione* (Balint, 1957; Pergola, 2010), spazi di pensiero rivolti agli

operatori, condotti da uno psicologo, in cui si narrano e si affrontano le difficoltà del lavoro educativo. L'efficacia è valutata misurando diminuzione di assenze e provvedimenti disciplinari, miglioramento del rendimento, superamento delle prove finali, percezione del cambiamento del clima educativo attraverso questionari e osservazioni delle attività educative e riflessive.

In questo contributo si presentano i risultati dell'analisi categoriale, effettuata secondo il modello della *Grounded Theory* tramite N-Vivo (Richards, Richards, 1994; Pacifico, Coppola, 2010), del materiale testuale costituito da 70 resoconti di osservazione non partecipante degli incontri di 4 gruppi multivisione dell'ultimo a.s. (a cadenza settimanale e alternati tra *plenarie* e *territoriali*).

Risultati

La prima bozza di analisi ha prodotto un Node Tree con 6 macrocategorie:

1	STORIE DI ADOLESCENTI	1.1 storie ricorrenti	1.2 dispersione al femminile	1.3 copioni	1.4 emozioni
2	FAMIGLIE	2.1 madri in difficoltà	2.2 resistenze paterne	2.3 famiglie e camorra	2.4 gruppo
3	VISSUTI DEGLI OPERATORI	3.1 identità professionale, incertezze e limiti	3.2 emozioni	3.3 rapporto col territorio	3.4 gruppo
4	SCUOLA	4.1 dirigenti	4.2 insegnanti	4.3 clima /ambiente	4.4 gruppo
5	TERRITORIO	5.1 caos e degrado	5.2 violenza /morte		
6	EVENTI SPECIALI	6.1 il ballo	6.2 il cadavere	6.3 il viaggio	

Fra le macrocategorie si segnalano in particolare quelle relative agli *adulti in difficoltà*: in *famiglia*, dove il processo di separazione/individuazione è spesso mal gestito; a *scuola*, dove è frequente un diffuso malessere fra dirigenti e docenti; nel *terzo settore*, dove gli operatori sono impegnati a guadagnarsi una posizione di adulti e professionisti credibili e preoccupati della propria 'tenuta' personale quando il coinvolgimento emotivo è molto alto; nel *territorio*, dove le istituzioni sono in profonda crisi. Fra le subcategorie sono degne di nota quelle che rimandano ai *dispositivi gruppali* a sostegno della genitorialità e della riflessività degli educatori.

Conclusioni

I risultati supportano l'ipotesi che negli interventi contro la dispersione è fondamentale "aver cura di chi si prende cura" e indicano che il gruppo *multivisione* è percepito come risorsa efficace.

SESSIONE POSTER 1

Aula VM3_ ADATTAMENTO E BENESSERE IN AMBITO SCOLASTICO

Chair: Laura Aleni Sestito

POSTER 1

LE DINAMICHE EMOTIVE EMERGENTI DALLE INTERAZIONI IN CLASSE

Gabriella Canovi

Università di Parma

Introduzione

Questo studio indaga gli accadimenti spontanei in classe, con particolare attenzione agli aspetti emotivi, affettivi e relazionali che permeano i processi di apprendimento ed emergono dalle interazioni sociali nel contesto classe, così come definito da Vygotskij con il concetto di *pereživanie* nella sua teoria socio culturale. Per meglio analizzare le dinamiche tra alunni e insegnanti oltre a un approccio socio costruzionista ci siamo avvalsi anche di una lente sistemica che ha permesso di focalizzarci in modo micro analitico sulle pratiche interattive di gruppo (Hollenstein, 2011; Engeström, 2009). Abbiamo osservato che nelle interazioni in classe si può osservare un *mood* collettivo, definito come uno stato emotivo emergente che viene co costruito tra più attori coinvolti in una unità spazio temporale (Stone e Thompson, 2014).

Metodo

I dati sono stati raccolti attraverso videoregistrazioni in quattro classi di un istituto di scuola superiore di secondo grado. Hanno partecipato allo studio 89 alunni e quattro docenti di area umanistica. Con l'aiuto di due telecamere posizionate verso gli alunni, abbiamo filmato due ore di lezione per ciascuna classe. Con l'aiuto del software Transana abbiamo definito gli indicatori dell'unità di analisi che ci hanno permesso di identificare episodi di *mood* collettivo. Successivamente abbiamo condotto un'analisi narrativa sistematica dei processi interattivi sottostanti tali episodi (Jordan e Henderson, 2009; Rainio, 2010), individuandone l'avvio, le dinamiche che coinvolgono gli attori partecipanti e periferici, come esso evolva ripercuotendosi sul sistema, e infine la conclusione.

Risultati

I risultati mostrano che il *mood* collettivo si esprime in due modalità che abbiamo definito relazionale e di negoziazione. Il *mood* relazionale rivela uno stato emotivo inerente dinamiche relazionali che si stabiliscono in un dato momento. Si manifesta attraverso indicatori emotivi che abbiamo descritto in termini verbali e non verbali: stances affettive, movimenti corporei, tono di voce, sguardi, indici prossemici. Il *mood* di negoziazione riguarda le routine scolastiche: gli stati emotivi emergono da una tensione nel sistema riguardo contrattazioni su interrogazioni, orari, compiti, scadenze.

Conclusioni

Indagare questi eventi permette di portare consapevolezza a quegli elementi processuali intrecciati alle pratiche di apprendimento, al fine di incentivare negli studenti l'agency emotiva, intesa come conoscenza di sé e dell'altro, capacità di esprimersi e riconoscere le proprie e le altrui emozioni. Tale studio mira ad inserirsi in una riflessione più ampia sulla scuola inerente il benessere emotivo al fine di ripensare alla vita scolastica in termini di qualità

POSTER 2

“COLTIVARE LA FELICITÀ”. APPLICAZIONE DI UN PROTOCOLLO *MINDFULNESS* IN UN LABORATORIO PER LA SCUOLA PRIMARIA

Dolores Rollo¹, Annagrazia Tria¹, Chiara Ciraci²

¹ Dipartimento di Neuroscienza, Università di Parma

² Psicologa Psicoterapeuta, ACT Italia

Introduzione

Il presente studio descrive un training emotivo-cognitivo che intendeva applicare nel contesto scolastico i principi del protocollo *Mindfulness Based-Stress Reduction* ideato da Jon Kabat-Zinn (1979, 2011), un intervento di gruppo consistente in un addestramento sistematico alla *Mindfulness* con l'obiettivo di potenziare le capacità di autoregolazione emotiva e allenare le funzioni esecutive. Le evidenze scientifiche attestano l'efficacia della mindfulness su diverse componenti di natura cognitiva ed emotiva: regolazione dell'attenzione, capacità metacognitiva e funzioni esecutive (Flook et al., 2010; Joshua et al., 2014; Napoli, Krech & Holley, 2009; Sanger & Dorjee, 2015; Van der Oord et al., 2012); riduzione di problemi comportamentali e sintomi ansioso-depressivi (Joyce et al., 2010; Semple et al., 2010); migliore competenza emotiva ed incremento dei comportamenti prosociali (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). In letteratura, un cospicuo numero di studi rivela effetti positivi della MBSR sul benessere fisico e psicologico degli adulti, mentre, seppure in crescita, è ancora esiguo il numero di ricerche inerenti l'età evolutiva.

Metodo

Gli obiettivi specifici del progetto erano: potenziare il rendimento scolastico incrementando l'attenzione, la concentrazione e l'efficienza delle funzioni esecutive; intensificare la gestione delle emozioni e il contenimento della reattività e degli impulsi (autoregolazione); migliorare il clima e la cooperazione del gruppo classe.

Condotto in forma di laboratorio pomeridiano, il training si è articolato in 8 incontri della durata di circa un'ora l'uno, a cui hanno partecipato 30 alunni frequentanti la classe 5 di una scuola primaria di Parma, confrontati con 30 bambini che non hanno partecipato al laboratorio e hanno rappresentato il gruppo di controllo. Preliminarmente al training (pre-test) e dopo la sua conclusione (post-test) tutti e 60 i bambini sono stati valutati attraverso la somministrazione di alcune prove ricavate dalla Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva (Bisiacchi et al., 2005) oltre che di strumenti specifici per l'età evolutiva, quali l'Emotional Quotient Inventory-Youth Version (Bar-On & Parker, 2012), per la valutazione dell'intelligenza emotiva; la Torre di Londra-TOL (Fancello, Vio & Cianchetti, 2006) e il Test del Clacson (Marzocchi et al., 2013), per la valutazione delle Funzioni Esecutive.

Risultati

Dalle analisi condotte per confrontare le prestazioni a pre e post test, si evince che il gruppo coinvolto nel laboratorio Mindfulness, rispetto al gruppo di controllo, mostra un miglioramento significativo nelle abilità di working memory e di pianificazione (torre di Londra). Le scale dell'intelligenza emotiva, invece, non hanno un andamento altrettanto netto nel confronto tra i due gruppi.

Conclusioni

Sebbene non si sia completamente provata l'efficacia del programma educativo Mindfulness, nelle sue differenti dimensioni comportamentali, cognitive ed emotive, i risultati ottenuti stimolano a continuare ad indagare l'applicabilità di simili attività nei contesti scolastici la cui

multiproblematicità comportamentale e/o emotiva spesso trova poca attenzione a favore di interventi diretti all'apprendimento.

POSTER 3

VALUTAZIONE DI COME GLI ASPETTI DI PERSONALITA' SIANO IN RELAZIONE ALLA REPUTAZIONE E ALLA PREFERENZA SOCIALE DEI PARI

Stella Conte, Elisa Olla, Andrea Toscano, Elisa Cabras, C. Ghiani

Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia – Università di Cagliari

Introduzione

Il presente studio ha il fine di indagare quali aspetti nei bambini siano preferiti dai pari in un gruppo di bambini di 8 anni.

Metodo

Il campione utilizzato era costituito da 211 bambini (101F, 110M), frequentanti la III elementare. A ciascun bambino sono stati somministrati due questionari: il Revised Class Play (RCP) (Leadership "L", Aggressività "AG", Isolamento "I", Socievolezza "S") e il Nomina Pari (NP). È stata calcolata per ciascun bambino la Preferenza Sociale (PS) (Popolari "P", Ordinari "O", Rifiutati "R", Isolati "II"). È stata effettuata un'analisi stepwise forward di regressione multipla con V.I. i fattori del RCP e del V.D la preferenza sociale. Sono state, inoltre, effettuate 4 ANOVA, ciascuna per ogni livello di preferenza sociale con V.D. i fattori del RCP e di "s" ($F = 27,17$; $GDL=3,97$; $p<0.01$) e per il test post-hoc di Duncan ($p<0.05$).

Risultati

La Regressione multipla ha mostrato ($R^2 = 0.63$; $F(2,97)=82,11$; $p<0.01$) come i migliori predittori della PS siano "AG" ($\beta=0,48$) e "S" ($\beta=0,63$). I bambini con alta preferenza sociale sono quelli che presentano alta "S" e bassa "AG". I risultati delle ANOVA mostrano come i "P" hanno una media significativamente più alta di "L" ($F=27,70$; $GDL=3/97$; $p<0.01$) e di "S" ($F=27,17$; $GDL=3/97$; $p<0.01$), i bambini "R" presentano una media significativamente più alta di "I" ($F=13,09$; $Gdl=3/97$; $p<0.01$) e di "AG" ($F=23,75$; $GDL=3/97$; $p<0.01$).

Conclusioni

I bambini con alta preferenza sociale presentano alta socievolezza e bassa aggressività. I bambini popolari sono considerati socievoli e leader, quelli rifiutati sono considerati isolati e aggressivi.

POSTER 4

QUALI ABILITÀ SOCIO-COGNITIVE INFLUENZANO L'ADATTAMENTO SCOLASTICO DEI BAMBINI?

Immacolata Zarrella¹, Antonia Lonigro¹, Nadia Del Villano², Caviglia Giorgio², Fiorenzo Laghi¹

¹Department of Developmental and Social Psychology, "Sapienza" University of Rome, Italy

Introduzione

Negli ultimi anni, numerose ricerche (cit. in Davis *et al.*, 2015) si sono concentrate sui precursori del successo scolastico: la riuscita e l'adattamento scolastico sono, infatti, il risultato non solo di attitudini e capacità cognitive, ma anche di abilità emotive, motivazionali e sociali che si influenzano reciprocamente (Magnano, Di Nuovo, 2013). Se da un lato, però, non vi siano dubbi circa l'importanza delle abilità cognitive sulla riuscita scolastica (Blair, 2002); dall'altro, resta aperto il dibattito sugli effetti dei domini non-cognitivi, quali, ad esempio, l'autoregolazione, l'autoefficacia, la mentalizzazione, le abilità sociali (Cerdeira *et al.*, 2014). Obiettivo della presente ricerca è quello di indagare le relazioni tra variabili sia cognitive che socio-cognitive, quali Teoria della Mente ed empatia, sul successo e l'adattamento scolastico in bambini in età scolare.

Metodo

Allo studio hanno preso parte 110 bambini (69 femmine, 41 maschi; $M_{età}=9,66$; $DS=.73$), delle classi IV e V di tre Scuole Primarie selezionate in maniera casuale nella provincia di Salerno, Napoli e Caserta. Le prove utilizzate sono: *Stories* (Gini, 2006); *Feshbach Affective Situation Test for Empathy* (Albiero, Lo Coco, 2001); *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (Stella *et al.*, 2000); *Strenght & Difficulties Questionnaire* (Goodman *et al.*, 1998); *Prove di lettura M.T.* (Cornoldi, Colpo, 1998) e *AC-MT 6-11* (Cornoldi *et al.*, 2012). E' stata realizzata una *path analysis* per verificare come le variabili socio-cognitive (Teoria della Mente ed empatia affettiva) siano associate a variabili di adattamento scolastico, quali voto ufficiale fornito dall'insegnante, condotte sociali (comportamenti esternalizzanti, internalizzanti, prosocialità), abilità di calcolo, di lettura e comprensione del testo scritto. Genere, età e linguaggio sono stati inseriti come variabili di controllo.

Risultati

Il *fit* del modello è buono, $\chi^2=.296$; $p=.586$; $RMSEA=.000$; $CFI=1.00$. Le abilità mentalistiche sono positivamente associate al voto ($r=.22$, $p=.01$), alle prove di calcolo ($r=.23$, $p=.01$) e di comprensione del testo ($r=.20$, $p=.01$). L'empatia affettiva è positivamente associata con il voto ($r=.37$, $p=.01$) e la prosocialità ($r=.27$, $p=.01$). Il linguaggio è legato positivamente a voto ($r=.36$, $p=.01$), prosocialità ($r=.38$, $p=.01$), prove M.T. ($r=.38$, $p=.01$) e AC-MT ($r=.40$, $p=.01$) e negativamente con i comportamenti esternalizzanti ($r=-.26$, $p=.05$) e internalizzanti ($r=-.24$, $p=.05$).

Conclusioni

Tali risultati mostrano come la Teoria della Mente influenzi maggiormente la riuscita scolastica in termini di voto, abilità di calcolo e comprensione del testo, mentre l'empatia giochi un ruolo più determinante sui comportamenti sociali, oltre che sul voto. Inoltre, le abilità linguistiche appaiono importanti sia sul piano dei comportamenti che della riuscita scolastica. Future ricerche potrebbero approfondire il ruolo del linguaggio nell'adattamento scolastico dei bambini.

POSTER 5

DAL MALESSERE PROFESSIONALE AL BURNOUT NELLA SCUOLA IPERMODERNA: LA PAROLA AGLI INSEGNANTI

Introduzione

Il *burnout* è una malattia professionale che colpisce le professioni d'aiuto e logora le risorse psicofisiche con conseguente calo nelle prestazioni lavorative. La letteratura mette in luce la specificità del *burnout degli insegnanti* che ha portato alla costruzione di strumenti quantitativi ad hoc (Taddei, 1988). Il fenomeno è tuttavia così complesso che è opportuno sia ricollocarlo in una dimensione più ampia di malessere legato alla società ipermoderna (Kaes, 2014) sia approfondirlo con strumenti qualitativi per cogliere le tante variabili in gioco. All'interno di un progetto di ricerca-intervento contro la dispersione scolastica, realizzato dall'università con il terzo settore (Moreno et al., 2012), è stato condotto uno studio esplorativo per indagare il fenomeno a partire dalle narrazioni degli insegnanti e dal modo in cui essi stessi affrontano il problema. L'ipotesi è che vivano una condizione di malessere dovuta a crisi della funzione adulta e svalutazione sociale della scuola (Recalcati, 2014; Bottani, 2013), il tutto in una condizione di solitudine e competizione.

Metodo

Lo strumento scelto è l'intervista narrativa quale mezzo privilegiato per accedere alle modalità di significazione personale dell'esperienza (Bruner, 1990). Sono stati intervistati, nel giugno 2015, 18 docenti di scuola media (12) e superiore (5); 3 sono di sostegno, 10 insegnano materie umanistiche, 5 materie scientifiche; 5 docenti sono precari, 5 non lo sono mai stati e 8 lo sono stati in media 8 anni; 12 sono di ruolo, con una media di 17 anni di insegnamento. Le interviste audio-registrate e sbobinate avevano come domanda generativa: *“In base alla sua esperienza professionale cosa pensa del malessere che colpisce la categoria docenti?”*.

Risultati

Al momento sono state analizzate 10 interviste attraverso il software Alceste (Reinert, 1986), strumento di analisi statistica di testi linguistici che ne ricerca l'organizzazione interna individuando co-occorrenze (presenza concomitante di più parole piene) che formano cluster stabili, corrispondenti a universi lessicali con specifici vocabolari e strutture linguistiche. Il corpus è di 48547 occorrenze, 5994 forme distinte e indice di stabilità 63%. Tre i cluster emersi:

1. L'insegnante senza poteri e il contesto (25.25% u.c.e.): le cause del malessere sono connesse alla svalutazione sociale della professione e alla complessità dei contesti di lavoro.
2. Cosa mi fa andare avanti (49.51% u.c.e.): racconti di gratificazioni personali.
3. Relazioni difficili (25.25% u.c.e.): racconti di disagio nel rapporto con gli adolescenti.

Conclusioni

I risultati indicano che le cause del malessere sono attribuite al piano sociale (svalutazione professionale, contesti a rischio) ma le risorse per evitarlo sembrano essere solo individuali (motivazione, tenuta psichica e fisica). Si segnala che questo studio fa parte di una più ampia ricerca che indaga anche quantitativamente burnout, risorse del territorio e supporto sociale.

POSTER 6

COMPETENZE SOCIOEMOTIVE E BENESSERE A SCUOLA: PROFILI DI BAMBINI DI 8 ANNI A CONFRONTO

Gemma Marano, Anna Di Norcia, Elena Bonavoglia

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

Introduzione

Il benessere del bambino a scuola non dipende soltanto dalle sue capacità di apprendimento, ma anche dalle sue competenze sociali (Frey, 2000). A tale proposito le caratteristiche personali del bambino possono essere determinanti per il suo benessere o il suo disagio a scuola, e può essere importante avere, a scopo preventivo, uno strumento di screening di queste caratteristiche individuali e del loro impatto sulla classe (Tobia, Gabriele, Marzocchi, 2013). Scopo di questo studio è individuare profili socio-emotivi dei bambini, in base a punti di forza e debolezza noti ai genitori, e verificarne le relazioni con l'adattamento scolastico e sociale in classe.

Metodo

I genitori di 115 bambini (74 M e 41F, 8-9 anni) hanno compilato lo *Strength and difficulties questionnaire* (SDQ di Goodman); le insegnanti la Scala di Adattamento Scolastico dei bambini (SAS, adattata da Molinari e Melotti); i bambini hanno fornito le nomine dei pari per popolarità, rifiuto, aggressività e prosocialità;

Sulle 5 dimensioni dell'SDQ (Sintomi emotivi, Problemi comportamentali, Disattenzione/

iperattività, Problemi con i pari, Comportamenti prosociali) è stata condotta una analisi dei cluster con il metodo di Ward. I tre gruppi emersi sono stati confrontati mediante ANOVA ad una via con VD, volta per volta: scale dell'SDQ, accettazione e comportamento con i pari e adattamento scolastico.

Risultati

I tre cluster emersi differiscono per tutte le variabili: il gruppo (1) "Competenti prosociali" (N=70) si caratterizza per alta prosocialità ($F_{2,104}=15,61$; $p<.001$; Duncan: $p<.05$) e ha punteggi più bassi degli altri nelle dimensioni problematiche; il gruppo (2) "Iperattivi" (N=30) ha punteggi alti in iperattività ($F_{2,104}=23,97$; $p<.001$; Duncan: $p<.05$), medi in difficoltà emotive ($F_{2,104}=51,50$; $p<.001$; Duncan: $p<.05$) e problemi con i pari ($F_{2,104}=33,68$; $p<.001$; Duncan: $p<.05$), bassi in prosocialità; infine il gruppo (3) "Internalizzanti prosociali" (N=7) pur essendo pari ai Competenti per prosocialità e solo mediamente iperattivo, ha elevate difficoltà emotive, con i pari e di condotta ($F_{2,104}=11,02$; $p<.001$; Duncan: $p<.05$). Secondo i pari, i competenti sono i più prosociali ($F_{2,104}=4,35$; $p=.01$; Duncan: $p<.05$) e popolari ($F_{2,104}=9,72$; $p<.001$; Duncan: $p<.05$), e sono i più adattati agli occhi delle insegnanti ($F_{2,104}=5,56$; $p<.005$; Duncan: $p<.05$), seguiti dagli iperattivi e in ultimo dagli internalizzanti.

Conclusioni

I profili costruiti sulle valutazioni dei genitori sono coerenti con le situazioni scolastiche dei bambini. La maggioranza ha un profilo non problematico, cui corrisponde buon adattamento e integrazione con i pari. Circa un quarto si caratterizza per l'iperattività, ma pur essendo questo un problema ben presente agli insegnanti (anche visti i problemi di gestione che crea), il gruppo più problematico è quello dei bambini con difficoltà di tipo internalizzante. La prosocialità che i genitori colgono in questi bambini non è riconosciuta dai pari, che non li apprezzano; gli insegnanti li considerano meno adattati degli iperattivi. I problemi comportamentali non sembrano caratterizzare alcun cluster, questo dato potrebbe essere spiegato dal fatto che, come emerso in altri lavori (Tobia, Gabriele, Marzocchi, 2013), sembra essere una peculiarità culturale italiana il fatto che l'iperattività venga intesa come un più generale problema comportamentale con una conseguente sovrapposizione delle due dimensioni. Lo studio è rilevante in termini applicativi perché permette di individuare in modo più completo le aree di difficoltà dei bambini su cui programmare interventi di potenziamento.

POSTER 7

A SCUOLA DI EMOZIONI: EVIDENZE DI EFFICACIA DI UN INTERVENTO NELLA SCUOLA PRIMARIA

Susanna Pallini¹, Maria Rosaria Vaiano², Mara Sbergamo², Barbara Barcaccia³, Nancy Eisenberg⁴, Giovanni Maria Vecchio¹

¹Università degli Studi Roma Tre

²Istituto Comprensivo Campanari – Monterotondo (RM)

³Sapienza Università di Roma

⁴Arizona State University

Introduzione

Le competenze di regolazione emotiva sono quei processi utilizzati per gestire e modificare modalità e intensità nello sperimentare le emozioni, e gli stati motivazionali e fisiologici ad esse collegate, così come la loro espressione comportamentale (Eisenberg, et al. 2014).

In ambito scolastico, l'approccio *Social Emotional Learning* (CASEL, 2003) ha individuato obiettivi e metodologie per l'implementazione di programmi finalizzati alla promozione delle competenze emotive e sociali. Un cospicuo corpus di ricerche ha documentato l'efficacia dei programmi SEL nel migliorare l'atteggiamento verso la scuola, nel promuovere comportamenti prosociali, nel favorire il successo scolastico e nel ridurre i comportamenti aggressivi, il disagio psicologico e l'uso di sostanze in adolescenza (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; January et al., 2011; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Nel contesto italiano diversi contributi di ricerca e intervento hanno avvalorato l'efficacia di programmi di intervento attuati nei contesti educativi sia in età scolare che pre-scolare (Grazzani, Ornaghi, & Antoniotti, 2011; Ornaghi, Brockmeier, Grazzani, 2014).

Il presente studio esamina l'efficacia di un programma per la scuola elementare per lo sviluppo delle abilità di regolazione emotiva, basato sul principio ispiratore del PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*: Greenberg & Kusché, 1993). L'intervento è stato articolato in 15 unità laboratoriali manualizzate, per una durata complessiva di sei mesi, allo svolgimento delle quali gli insegnanti erano stati opportunamente formati. Durante l'intervento erano previste sessioni di supervisione e di confronto fra pari.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca-intervento 9 classi seconde della scuola primaria, per un totale di 200 alunni. Il disegno di ricerca ha previsto un gruppo di intervento, composto da 6 classi (118 alunni) e un gruppo di controllo, composto da 4 classi (82 alunni).

I genitori hanno fornito il loro consenso scritto alla partecipazione dei figli all'intervento e sono stati coinvolti mediante un incontro introduttivo in cui sono stati presentati gli obiettivi principali del programma di intervento. D'accordo con la scuola, alle classi del gruppo di controllo è stata offerta l'opportunità di partecipare a programmi analoghi nei successivi anni scolastici.

Per la valutazione pre/post è stata adottata una metodologia *multi-informant*: insegnante, osservatori (tirocinanti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione), genitori, gli stessi alunni

- *Emotion Regulation Checklist* (Shields & Cicchetti, 1997; validazione italiana di Molina, Sala, Zappulla, et al, 2014), che comprende 24 item abilità di regolazione emotiva (1= quasi mai a 4= quasi sempre).
- *Indicatori della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva* (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992). Nello studio è stata utilizzata la Scala del Comportamento Prosociale, composta da 13 item per valutare la propensione a manifestare comportamenti di aiuto, a promuovere iniziative rivolte ad altri e a condividere oggetti ed esperienze (1= mai a 3= tante volte).

Risultati

I risultati preliminari delle ANOVA a misure ripetute hanno evidenziato interazioni significative gruppo x tempo: in particolare, gli alunni del gruppo di intervento mostrano un decremento nella labilità/negatività emotiva ($F = 5,92$; $p ,016$) e un incremento nella regolazione emotiva ($F 6,19$; $p ,014$) e nella frequenza dei comportamenti prosociali ($F = 5,58$; $p ,019$) rilevati dagli osservatori.

Conclusioni

Tali risultati confermano l'efficacia di interventi strutturati per promuovere già dalla scuola primaria abilità di riconoscimento, comprensione e discussione sulle emozioni, anche ai fini della realizzazione di un clima di classe prosociale.

POSTER 8

LA TIMIDEZZA IN ETÀ PRESCOLARE: IL RUOLO PROTETTIVO DELLA COMPETENZA EMOTIVA E DELLA QUALITÀ DELLA RELAZIONE CON L'INSEGNANTE

Stefania Sette, Giulia Pecora, Emma Baumgartner

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

Introduzione

Le prime esperienze al di fuori della famiglia possono essere fonte di stress per i bambini timidi. L'ansia sperimentata nel contesto classe fa sì che i bambini timidi vengano maggiormente rifiutati dai loro compagni (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004; Kalutskaya, Archbell, Rudasill, & Coplan,

2015). La proposta del presente contributo è quella di esaminare in due studi il ruolo 1) della qualità della relazione con l'insegnante e 2) della capacità di comprendere le emozioni altrui sull'adattamento sociale dei bambini timidi.

Metodo

Nel primo studio, il gruppo dei partecipanti è composto da $N = 129$ bambini con una età compresa tra i 40.8 e 76.8 mesi ($M = 58.8$, $SD = 10.2$) provenienti da diverse scuole dell'infanzia Italiane. Le insegnanti partecipanti hanno completato una scala di valutazione con l'obiettivo di indagare il loro rapporto con ciascun bambino della propria classe. Alle insegnanti è stato inoltre chiesto di valutare i comportamenti esternalizzanti e internalizzanti e le competenze sociali dei bambini. La timidezza dei bambini è stata invece misurata con un questionario rivolto ai genitori.

Nel secondo studio, hanno preso parte $N = 163$ bambini di età compresa tra i 23 e i 77 mesi ($M = 53.29$, $SD = 14.48$) reclutati in diverse scuole dell'infanzia Italiane. I genitori hanno compilato un questionario sulla timidezza dei bambini mentre le insegnanti hanno valutato i comportamenti socialmente competenti e internalizzanti. I bambini infine sono stati intervistati su una prova di competenza emotiva (che include la capacità di nominare le quattro emozioni di base e di comprendere le emozioni altrui in specifiche situazioni).

Risultati

Nel primo studio, i risultati dell'analisi di regressione multipla hanno confermato il ruolo protettivo di una relazione vicina e poco dipendente tra il bambino e l'insegnante. In particolare, in presenza di una relazione poco sicura e vicina tra il bambino e l'insegnante, la timidezza si associa negativamente con la competenza sociale e positivamente con il rifiuto dei pari. Al contrario, quando tra il bambino e l'insegnante si instaura un rapporto non eccessivamente dipendente, riscontriamo una relazione positiva tra la timidezza e la competenza sociale.

Nel secondo studio, i risultati dell'analisi di regressione multipla hanno evidenziato il ruolo protettivo della capacità dei bambini di riconoscere le emozioni di base. Nello specifico, i bambini timidi sembrano mettere in atto maggiori comportamenti di tipo internalizzante quando hanno difficoltà nel riconoscere correttamente le emozioni altrui. Al contrario, riscontriamo una relazione non significativa tra la timidezza e i comportamenti internalizzanti in presenza di alti livelli di riconoscimento delle emozioni.

Conclusioni

In conclusione, i due studi confermano il ruolo protettivo di una relazione vicina e sicura tra il bambino timido e l'insegnante e della capacità dei bambini timidi di riconoscere le emozioni altrui. Quando in classe c'è un bambino timido, le insegnanti dovrebbero creare con il bambino stesso una relazione sicura e vicina e favorire la sua abilità di leggere le emozioni altrui al fine di evitare eventuali esiti disadattivi, come ad esempio il rifiuto sociale.

POSTER 9

PERCORSI DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: L'IMPATTO SUI PROCESSI DI FORMAZIONE DELLA PROGETTUALITÀ E DELL'IDENTITÀ VOCAZIONALE

Laura Aleni Sestito, Tiziana Di Palma

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Napoli "Federico II"

Introduzione

I giovani costruiscono i propri progetti di carriera esplorando preferenze e attitudini e immaginando e pianificando gli obiettivi professionali (Savickas, 1999; Skorikov, 2007). Diversi studi hanno mostrato che i processi di formazione dell'identità vocazionale sono supportati e influenzati da diversi fattori socio-ambientali e cognitivi; in particolare, precoci esperienze lavorative sembrano avere valore predittivo (Hirschi, 2009; Reitzle, Vondracek, & Silbereisen, 1998). Coerentemente con quanto illustrato, lo studio si propone di esplorare l'identità vocazionale di studenti di scuola media superiore inseriti in percorsi di alternanza scuola lavoro, cogliere la relazione tra identità vocazionale e identità globale, identificare i loro stati identitari e confrontarli con quelli di studenti che seguono percorsi tradizionali.

Metodo

Il campione è costituito da 817 studenti di scuola media superiore di cui 417 inseriti in percorsi di alternanza scuola lavoro (età media =18,32) e 400 inseriti in percorsi tradizionali (età media =17,66). Gli strumenti utilizzati, di tipo self-report, sono: *Vocational Identity Status Assessment* (VISA -versione italiana Di Palma et al., *in progress.*), *Utrecht-Management of Identity Commitments Scale* (UMIC-S-versione italiana di Crocetti et al., 2010); *Functions of Identity Scale* (FIS-versione italiana di Crocetti et al., 2010). Tramite analisi statistiche descrittive sono state valutate le relazioni tra le variabili prese in esame (identità vocazionale attraverso il VISA e globale attraverso UMIC-S e FIS) e tra i due gruppi di soggetti; tramite cluster analisi (two step procedure; Gore, 2000) sono stati identificati i differenti profili identitari di ciascun gruppo.

Risultati

Le analisi descrittive mostrano differenze significative tra i due gruppi di studenti considerati: *VISA commitment making* ($F=11,8$; $Sig=.001$), *VISA Exploration in breadth* ($F=4,1$; $Sig=.043$), tutte le dimensioni dell'U_MICS (*commitment, exploration e reconsideration*) e sulle funzioni identitarie della FIS quali, *struttura* ($F=27,1$; $Sig=.000$), *futuro* ($F=18,8$; $Sig=.000$), *obiettivi* ($F=8,1$; $Sig=.005$). Anche i profili che emergono supportano le differenze tra i due gruppi considerati. Le analisi mostrano, infatti, che le configurazioni dell'identità vocazionale degli studenti inseriti nei percorsi di alternanza scuola lavoro sono diverse da quelle degli studenti inseriti nei percorsi tradizionali, nel senso di una più avanzata definizione dell'identità vocazionale da parte dei primi.

Le analisi, inoltre, mostrano che entrambi i gruppi considerati, hanno configurazioni identitarie differenti da quelle originariamente individuate da Porfeli (2011) negli studenti US.

Conclusioni

I risultati sembrano suggerire che le esperienze lavorative proposte nei percorsi di alternanza scuola lavoro favoriscano i processi di esplorazione e assunzione di commitment relativi all'identità vocazionale ma non di quella globale.

ORE 13:30 – 14:30 – PAUSA PRANZO

ORE 14:30 – 16:00 – SIMPOSI e POSTER

Aula VM1 _ SIMPOSIO 10

APPRENDIMENTO IMPLICITO DI SEQUENZE AUDIO-VISIVE: IMPLICAZIONI CLINICHE ED EDUCATIVE

Proponente: Eloisa Valenza¹

Discussant: Chiara Turati²

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

² Dipartimento di Psicologia, Università di Milano Bicocca

La capacità del sistema cognitivo di estrarre implicitamente e automaticamente regolarità dall'ambiente e di prevedere dove e quando si verificheranno eventi è indicata in letteratura con il termine di apprendimento implicito (AI). E' ampiamente dimostrato che l'AI sia presente alla nascita e che abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo di abilità cognitive più evolute come lo sviluppo comunicativo-linguistico, l'apprendimento della letto-scrittura e l'apprendimento di abilità motorie e sociali. E' condivisa inoltre l'ipotesi che una disfunzionalità dell'AI possa dar luogo a traiettorie di sviluppo atipico.

Il simposio prevede 4 contributi esemplificativi della ricerca empirica sull'AI attualmente in corso in Italia con bambini nella prima infanzia, in età prescolare e scolare. Abbinando ricerca di base (contributi 1 e 4) e ricerca applicativa (contributi 2 e 3), il simposio mira ad evidenziare le implicazioni che lo studio dell'AI può avere in ambito clinico e educativo.

Il primo contributo (Bulf) indaga il ruolo della familiarità dello stimolo sul funzionamento dell'AI nella prima infanzia attraverso il paradigma dell'abituazione visiva. I risultati supportano l'idea che il *rule learning* sia un meccanismo di apprendimento implicito dominio-generale e che l'esperienza precoce con alcune categorie di stimoli (i.e., volti) possa modularne il funzionamento.

Il secondo contributo (Arfè) esplora attraverso l'uso di grammatiche artificiali la relazione tra l'AI di sequenze e la memoria di lavoro verbale in bambini dai 5 agli 8 anni. I risultati evidenziano la presenza di AI di sequenze solo nei bambini in età prescolare e suggeriscono che i meccanismi di AI e le capacità di *rehearsal* verbale contribuiscano in modo indipendente allo sviluppo delle capacità di *spelling* in età scolare.

Il terzo contributo (Foti) mette in evidenza quali componenti dell'AI risultano maggiormente compromesse in diverse popolazioni a sviluppo atipico. Verrà presentata una recente meta-analisi volta a chiarire i risultati discordanti che emergono circa il ruolo di possibili deficit nell'AI nei disturbi dello spettro autistico. L'individuazione di diverse forme di compromissione dell'AI nello sviluppo atipico risulta rilevante perché facilita l'individuazione di strategie educative efficaci e specifiche per ciascun disordine dello sviluppo.

Infine il quarto contributo (Mento) analizza, in infanti di 9 mesi, il correlato neurale dell'aspettativa temporale che si genera durante l'AI di regolarità relative a stimoli audio-visivi temporalmente contingenti. I risultati evidenziano già nella prima infanzia la presenza del precursore del correlato neurale che negli adulti segnala l'attività cerebrale anticipatoria di eventi regolari. Lo studio delle basi neurali dell'AI riveste considerevole importanza in particolare in ambito evolutivo perché supporta l'ipotesi che esso si sviluppa ontogeneticamente sulla base delle interazioni individuo-ambiente.

Complessivamente i 4 contributi del simposio evidenziano l'importanza dello studio dell'AI nella prima infanzia e dimostra quali possono essere i possibili effetti che esso può avere in fasi più avanzate dello sviluppo tipico e atipico.

CONTRIBUTO 1

L'APPRENDIMENTO IMPLICITO DI REGOLE ASTRATTE DA UNA SEQUENZA DI VOLTI NELLA PRIMA INFANZIA: IL RUOLO DELL'IDENTITÀ DEL VOLTO E DELLE ESPRESSIONI EMOTIVE

Hermann Bulf, Viola Brenna, Chiara Turati

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca; NeuroMI - Centro di Neuroscienze di Milano)

Introduzione

Il rule learning (RL) è un meccanismo di apprendimento implicito che consente ai bambini, fin dalla prima infanzia, di estrarre e generalizzare regole astratte da una sequenza di elementi, siano essi suoni, oggetti o azioni.

Il RL è stato inizialmente indagato in ambito linguistico, dimostrando che bambini di 7 mesi sono in grado di apprendere regole astratte da una sequenza di sillabe organizzate secondo un pattern di tipo ABB o ABA. Nonostante alcuni autori ritengano che il RL sia deputato esclusivamente all'apprendimento linguistico, è stato dimostrato che tale meccanismo può operare anche su sequenze visive contenenti stimoli familiari: bambini di 7 mesi sono in grado di apprendere regole da una sequenza di immagini di cani (stimoli familiari) ma non da una sequenza di figure geometriche (stimoli arbitrari, non familiari).

Il presente studio si propone di contribuire all'indagine del ruolo della familiarità dello stimolo sul funzionamento del RL nella prima infanzia utilizzando sequenze costituite da immagini di volti, ovvero stimoli a cui i bambini sono costantemente esposti fin dalla nascita. Al fine di indagare quali caratteristiche del volto possano modulare il RL, sono state presentate sequenze di volti di identità diversa manipolando l'orientamento del volto, i.e. volti dritti vs volti inversi (Esperimento 1 e 2), e le espressioni emotive del volto, i.e. felicità vs rabbia (Esperimento 3 e 4).

Metodo

Utilizzando il paradigma dell'abituazione visiva, bambini di 7 mesi (Esperimento 1 e 2: numerosità complessiva N=71, età media=225 giorni; Esperimento 3 e 4: numerosità complessiva N=38, età media=28 giorni) sono stati abituati a sequenze di volti organizzate secondo una regola ABB (volto di identità A - volto di identità B - volto di identità B) o ABA. In fase test, sono state presentate sequenze strutturate secondo le regole ABB e ABA. Le sequenze erano costituite da volti neutri

dritti (Esperimento 1) o inversi (Esperimento 2), e da volti con espressioni emotive di felicità (Esperimento 3) o di rabbia (Esperimento 4).

Risultati

I risultati dimostrano che, in fase test, i bambini hanno riconosciuto e generalizzato la regola a cui erano stati abituati quando le sequenze erano costituite da volti dritti o felici, ma non quando erano costituite da volti inversi o con un'espressione di rabbia.

Conclusioni

I risultati del presente studio suggeriscono che il funzionamento del RL nella prima infanzia sia modulato dalla familiarità dello stimolo su cui opera. Infatti, bambini di 7 mesi sono in grado di apprendere una regola unicamente in presenza di volti dritti o felici, i.e. tipologie di volto di cui il bambino ha avuto maggiore esperienza nel corso dei primi mesi di vita. Al contrario, volti inversi o con un'espressione di rabbia interferiscono con la capacità di estrarre le regolarità presenti nella sequenza. Questi dati supportano l'idea che il RL sia un meccanismo di apprendimento dominio-generale e che l'esperienza precoce con determinate categorie di stimoli possa modularne il funzionamento.

CONTRIBUTO 2

SEQUENCE LEARNING, MEMORIA VERBALE E LINGUAGGIO ORALE E SCRITTO IN BAMBINI DAI 5 AI 8 ANNI

Barbara Arfé, Claudio Mulatti, Melissa Picchini

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

Introduzione

L'apprendimento implicito è un processo non intenzionale di apprendimento, funzionale allo sviluppo cognitivo e linguistico (e.g., Bulf et al., 2011). Nell'acquisizione del linguaggio gioca un ruolo importante l'apprendimento implicito di sequenze (Sequential Learning, SL), un meccanismo per mezzo del quale il sistema cognitivo coglie in modo implicito le regolarità strutturali sottostanti il linguaggio parlato e scritto (Conway et al., 2011). Il SL è ritenuto un meccanismo dominio-generale, indipendente dalla modalità di input e non influenzato da processi di codifica verbale o processi di memoria intenzionali (e.g., Saffran, 1999). Alcuni dati suggeriscono tuttavia l'esistenza di un rapporto tra SL e i processi intenzionali della memoria di lavoro (MdL) verbale, che potrebbe evolvere con l'età: negli adulti infatti SL sembra supportato dai meccanismi di rehearsal della MdL verbale (Conway et al., 2007). Abbiamo affrontato questo tema esplorando la relazione tra SL, MdL verbale e apprendimento del linguaggio in due studi.

Studio 1: Metodo

Il primo studio ha coinvolto 56 bambini suddivisi in tre fasce d'età (5, 6, 7 anni). I bambini svolgevano un compito di SL (Arfé et al., 2015), consistente nella rievocazione e riproduzione di sequenze di figure non denominabili presentate visivamente e generate sulla base di due diverse grammatiche artificiali (una grammatica, A, esercitata preliminarmente alla fase di test, e una grammatica, B, non esercitata). C'è apprendimento implicito se la rievocazione risulta migliore per sequenze generate mediante la grammatica esercitata (A). I partecipanti svolgevano inoltre prove di

MdL verbale (Digit span, WISC-IV), di memoria visuo-spaziale (TEMA), linguaggio (PPVT-R e test di comprensione sintattica della BVN 5-11) e intelligenza (CPM). I gruppi non differivano per memoria visuo-spaziale, ma differivano in misura significativa per lo span di cifre diretto e inverso.

Studio 1: Risultati

Le analisi dei dati hanno evidenziato un effetto di SL solo per il gruppo dei bambini di 5 anni, e un miglioramento generale delle capacità di rievocazione e rehearsal verbale con l'età. Non sono però emerse associazioni significative tra SL e MdL verbale (span avanti e indietro), né tra SL e abilità di vocabolario o grammatica.

Studio 2: Metodo

Il secondo studio ha coinvolto 49 bambini suddivisi in tre fasce d'età di 6, 7, e 8 anni. La procedura era analoga al primo studio, ma in luogo di prove di linguaggio, i bambini svolgevano prove di lettura e dettato di parole e nonparole.

Studio 2: Risultati

I risultati non hanno evidenziato effetti di SL legati all'età. Le correlazioni evidenziano tuttavia un'associazione significativa tra SL e accuratezza alle prove di dettato di parole e nonparole. Le analisi di regressione gerarchica indicano che una volta controllato per il fattore età, sia il SL che le abilità di rehearsal dei bambini (span avanti) contribuiscono a spiegare la prestazione alle prove di dettato.

Conclusioni

Lo sviluppo dei meccanismi di rehearsal in età scolare non sembra associato a uno sviluppo di SL e i due processi sembrano agire in modo indipendente nell'acquisizione della lingua scritta. I risultati verranno discussi alla luce della letteratura, avanzando ipotesi per futuri approfondimenti.

CONTRIBUTO 3

APPRENDIMENTO IMPLICITO E PROCEDURALE NELLO SVILUPPO ATIPICO

Francesca Foti^{1,2}, Deny Menghini³, Stefano Vicari³, Laura Petrosini^{1,2}

¹ Dipartimento di Psicologia, Università di Roma "Sapienza"

² IRCCS Fondazione Santa Lucia, Roma

³ Dipartimento di Neuroscienze, Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile, Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma

Introduzione

I modelli teorici dell'apprendimento e della memoria tracciano una fondamentale distinzione tra apprendimento esplicito o dichiarativo e apprendimento implicito o procedurale. L'apprendimento implicito (AI) è ritenuto essere un importante meccanismo per l'acquisizione e lo sviluppo di adeguate competenze sociali, comunicative e motorie. Tale rilevanza ha determinato un crescente interesse per lo studio di tale forma di apprendimento in diverse popolazioni con sviluppo atipico, nell'ipotesi che la sua compromissione possa giocare un ruolo importante in specifici quadri clinici. A questo riguardo, è stata avanzata la possibilità che le compromesse abilità sociali, motorie e

comunicative che caratterizzano i disturbi dello spettro autistico (DSA) possano derivare, almeno parzialmente, da un generale deficit nell'AI. Allo stesso modo, è stato ipotizzato che le difficoltà selettive nella lettura presenti nella dislessia evolutiva possano essere parzialmente legate a deficit di apprendimento procedurale. Inoltre, lo studio di tale forma di apprendimento è stato affrontato in individui con disabilità intellettiva di diversa eziologia (ad esempio, sindrome di Williams, SW; sindrome di Down, SD) nell'ipotesi di specifici profili di apprendimento per ogni sindrome.

Metodo

Il presente contributo intende presentare una rassegna della letteratura in cui verrà dato ampio spazio agli studi primari e secondari condotti dal nostro gruppo di ricerca sull'AI in diverse popolazioni a sviluppo atipico. In particolare, verrà presentata una recente meta-analisi di 11 studi volta a sintetizzare e chiarire le evidenze discordanti presenti in letteratura sull'AI nei DSA. Inoltre, verranno presentati diversi studi primari volti ad analizzare l'AI in individui con SW e SD e in individui con dislessia evolutiva.

Risultati

I risultati della meta-analisi indicano che gli individui con DSA possono apprendere implicitamente, suggerendo che i deficit di AI non rappresentano la caratteristica principale dei DSA. Al contrario, deficit nell'AI sembrano essere consistenti e ripetutamente dimostrati nella dislessia evolutiva. Inoltre, gli studi condotti su individui con SW e SD mostrano specifici pattern di apprendimento procedurale. Infatti, le prestazioni degli individui con SW risultavano essere fortemente compromesse, al contrario di quelle degli individui con SD che erano comparabili a quelle esibite dai bambini con sviluppo tipico; tali risultati supportano, così, l'ipotesi della specificità eziologica.

Conclusioni

Nel complesso lo studio dell'AI in diverse popolazioni con sviluppo atipico ha permesso di evidenziare specifici profili di apprendimento nelle popolazioni prese in esame. L'individuazione di profili specifici risulta essere importante poiché può facilitare lo sviluppo di strategie educative e riabilitative più efficaci e individualizzate per ciascun disordine dello sviluppo.

CONTRIBUTO 4

APPRENDIMENTO IMPLICITO E ASPETTATIVA TEMPORALE ANTICIPATORIA: UNA PROSPETTIVA NEUROEVOLUTIVA

Giovanni Mento¹, Eloisa Valenza²

¹ Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova

² Dipartimento di psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

Introduzione

In un contesto ambientale estremamente complesso e strutturato la capacità implicita ed innata del sistema cognitivo umano di identificare ed estrarre pattern di regolarità sensoriale costituisce un'abilità fondamentale che si pone come vettore organizzativo per l'acquisizione di conoscenze e competenze nei diversi domini cognitivi e motori. In particolare, l'apprendimento implicito di regolarità tra stimoli audio-visivi temporalmente contingenti permette di generare aspettativa

temporale nei confronti di eventi futuri. Alcuni studi presenti in letteratura dimostrano che il bambino è precocemente capace di discriminare durate temporali diverse e di apprendere implicitamente le regolarità temporali degli eventi nel contesto. Tuttavia non sono presenti nella letteratura evolutiva studi che dimostrano la presenza nella prima infanzia di meccanismi cognitivi anticipatori generati dalle regolarità ambientali. Il presente studio si propone di colmare questa lacuna indagando l'aspettativa temporale nella prima infanzia attraverso un paradigma oddball nel quale è stata sfruttata un'esperienza di gioco frequente per il bambino, ovvero il classico “gioco del bubu-settete” nel quale la regolarità con cui il viso viene coperto e scoperto dalle mani induce nel bambino, progressivamente e in maniera automatica, una forte aspettativa temporale.

Metodo

Sono stati confrontati un gruppo di 15 adulti e un gruppo di 15 infanti di 9 mesi testati al medesimo compito.

Il paradigma da noi utilizzato prevedeva la presentazione sullo schermo di un computer di un volto coperto dalle mani (evento cue) che veniva presentato per 600 ms in sincronia con una tripletta di stimoli acustici. Seguiva quindi la presentazione dello stesso volto scoperto per 500 ms sincronizzato con un quarto stimolo acustico che completava la precedente tripletta (evento target). Nella condizione standard, che costituiva il 77 % dei trial, il volto scoperto seguiva senza soluzione di continuità il volto coperto e aveva lo scopo di generare nel bambino una forte aspettativa dell'evento target sulla base dello stretto legame di contingenza temporale con l'evento cue. Nella condizione deviante, che costituiva il 23 % dei trial, l'evento target veniva presentato 1500 ms dopo l'evento cue. Attraverso un sistema Geodesic (a 128 canali) è stato misurato il correlato neurale che negli adulti indica aspettativa temporale, ovvero la contingent negative variation (CNV), un potenziale lento e negativo che rappresenta una misura quantificabile di attività cerebrale anticipatoria.

Risultati

Per analizzare l'attività neurale che precede l'evento atteso abbiamo estratto l'attività ERP relativa all'intervallo deviante e l'abbiamo confrontata con una baseline virtuale di attività random, in cui non ci si aspettava nessuna forma di attività. Abbiamo utilizzato un approccio statistico non parametrico di tipo permutativo cluster based, con correzione family wise, senza vincoli relativi a dove e quando aspettarsi gli effetti. Inoltre abbiamo condotto una ricostruzione esplorativa delle aree corticali che hanno generato il segnale. I risultati dimostrano la presenza in infanti di 9 mesi di un correlato neurale precursore della CNV, sia a livello di gruppo che a livello dei singoli soggetti. I risultati dimostrano inoltre un coinvolgimento solo parziale delle aree cerebrali individuate in un gruppo di controllo di soggetti adulti.

Conclusioni

Complessivamente i dati suggeriscono la presenza di un precursore neurale di attività cerebrale anticipatoria a 9 mesi di vita che indica che il bambino ha imparato implicitamente una regola temporale e sta attendendo a ricevere ed elaborare uno stimolo. Alla base di questa capacità vi sarebbero tuttavia sia dei meccanismi cerebrali condivisi, che dei meccanismi cerebrali diversi da quelli utilizzati dal gruppo di controllo di adulti.

Complessivamente quindi i dati suggeriscono che i correlati neurali dell'aspettativa temporale compaiono precocemente ma continuano a svilupparsi nel corso dell'ontogenesi.

OMOGENITORIALITA' E BENESSERE DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE CON GENITORI OMOSESSUALI

Proponente: Roberto Baiocco¹

Discussant: Dario Bacchini²

¹ Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

² Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli Studi di Napoli

Nonostante negli ultimi anni il numero degli studi sull'omogenitorialità sia cresciuto notevolmente, diverse aree che riguardano in particolare la genitorialità e il benessere dei bambini che crescono nelle famiglie con genitori gay e lesbiche risultano ancora relativamente poco esplorate nel contesto italiano. Una recente meta-analisi (Fedewa, Black & Ann, 2015) ribadisce l'importanza di analizzare la qualità della relazione genitoriale e il benessere dei bambini attraverso metodologie che includano non solo strumenti self-report ma anche metodologie osservative.

Il primo contenuto di Bastianoni, Baiamone e De Paolo approfondisce il tema delle interazioni familiari triadiche in famiglie con genitrici lesbiche. Nello specifico la ricerca indaga la qualità delle dinamiche interattive triadiche e confronta le famiglie lesbo-genitoriali italiane con i dati emersi da altre ricerche europee con famiglie caratterizzate da una diversa costituzione.

Il secondo contributo di Baiocco; Carone, Ioverno e Lingiardi analizza il livello di adattamento dei bambini e delle bambine cresciuti/e in famiglie con genitori gay e lesbiche relativamente a problemi psicologici, prosocialità e rapporto problematico con i pari. Lo studio inoltre approfondisce il ruolo della cogenitorialità, del funzionamento diadico e familiare nel predire il benessere e l'adattamento psicosociale dei bambini.

Il terzo contributo di Dellagiulia e Barone approfondisce la relazione tra stato della mente relativo all'attaccamento e qualità della relazione diadica in diadi genitoriali lesbiche rilevata tramite procedura osservativa. Nello specifico, la ricerca pone in relazione la sicurezza dell'attaccamento nelle mamme con la sensibilità nell'interazione diadica e la responsività da parte del bambino.

Il quarto contributo proposto da Carone, Morelli e Lingiardi approfondisce la rappresentazione e il significato che il donatore di seme assume nelle famiglie con madri lesbiche. Utilizzando l'Analisi Fenomenologica Interpretativa lo studio si propone di considerare le diverse rappresentazioni emerse dalle interviste semi-strutturate in funzione dello status parentale (biologico vs non biologico) e al tipo di donazione (aperta vs. anonima).

Infine, il quinto contributo di Everri e Fruggeri analizza i processi di coping dei genitori gay e lesbiche focalizzandosi sui processi di resilienza che i genitori omosessuali e i loro figli attivano per fare fronte alle routine familiari quotidiane e ai compiti di sviluppo che scandiscono il loro ciclo di vita.

I risultati delle ricerche proposte offrono importanti risvolti applicativi negli interventi di formazione, ad esempio di psicologi, medici, insegnanti e assistenti sociali, e nella realizzazione di progetti volti alla promozione del benessere e della salute mentale delle famiglie con genitori gay e lesbiche e dei loro bambini/delle loro bambine.

CONTRIBUTO 1

CO-GENITORIALITA' E RELAZIONI TRIADICHE NELLE FAMIGLIE OMOGENITORIALI ITALIANE

Paola Bastianoni¹, Chiara Baiamonte¹, Francesca De Palo²

¹Dipartimento di Studi Umanistici Università' di Ferrara

²Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione. Università di Padova

Introduzione

Numerosi studi sull'organizzazione delle pratiche familiari/genitoriali di coppie lesbiche trovano che tali coppie dimostrano un livello molto alto di sincronicità nell'esercizio delle funzioni genitoriali. Le co-madri interagiscono con i figli garantendo protezione, sostegno, accudimento in modo significativamente superiore rispetto non solo agli eterosessuali divenuti padri tramite fecondazione eterologa, ma anche ai padri biologici nelle coppie eterosessuali. La ricerca che andremo a presentare consiste in uno studio esplorativo sulla qualità delle interazioni familiari triadiche in famiglie omogenitoriali di nazionalità Italiana. Il lavoro si pone i seguenti obiettivi: 1) indagare la qualità delle dinamiche interattive triadiche nelle famiglie omogenitoriali; 2) verificare il confronto tra famiglie lesbo-genitoriali italiane e altri campioni europei di diversa costituzione.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 16 famiglie omogenitoriali dell'Associazione Famiglie Arcobaleno appartenenti ad una popolazione non clinica. Delle 16 famiglie, 15 sono lesbo-genitoriali e una sola una coppia di gay; 11 hanno un solo figlio (5 maschi e 6 femmine, con un'età media di 46 mesi) mentre le restanti 5 famiglie hanno due figli. Tutte 16 le famiglie sono state sottoposte alla procedura dell'LTP (Lausanne Triadic Play; Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999) per l'osservazione e la valutazione della qualità delle interazioni triadiche familiari.

Risultati

Nel complesso la qualità delle dinamiche interattive triadiche delle famiglie omogenitoriali italiane risulta essere adeguata e funzionale. I valori dei punteggi medi globali di ciascuna delle 15 scale riporta punteggi medio-alti riconducibili a comportamenti appropriati d'interazione familiare. Attraverso la statistica del T test per campioni indipendenti, è stato osservato se vi fossero delle differenze significative tra le famiglie lesbo-genitoriali e famiglie etero di diversa natura (Favez, Scaiola, Tissot, Frascarolo, 2010) e famiglie omogenitoriali di nazionalità Belga (D'Amore, Simonelli, Miscioscia, 2013). Non emergono differenze statisticamente significative per nessuna delle variabili di codifica della procedura LTP tra il gruppo di famiglie lesbo-genitoriali italiano e le famiglie etero-genitoriali di Losanna e il campione di famiglie lesbo-genitoriali di Liegi. Al contrario si evidenziano numerose differenze significative tra il gruppo di famiglie studiato e quello clinico di Losanna. Undici variabili sulle quindici del sistema di codifica evidenziano differenze, con un andamento che vede punteggi più elevati nel gruppo delle famiglie lesbo-genitoriali italiano rispetto a quelle appartenenti al gruppo clinico.

Conclusioni

I risultati ottenuti sottolineano che la qualità delle interazioni triadiche familiari non è influenzata dalla composizione familiare. I risultati confermano l'ipotesi iniziale secondo cui non esistono

differenze significative per quanto riguarda la qualità dell'alleanza cogenitoriale e familiare tra le famiglie omogenitoriali e quelle eterogenitoriali. Diversamente, le famiglie omogenitoriali appaiono caratterizzate da un livello di interazione triadica simile a quelle eterogenitoriali.

CONTRIBUTO 2

BENESSERE E COMPETENZE SOCIALI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE CHE CRESCONO NELLE FAMIGLIE OMOGENITORIALI: UNO STUDIO QUANTITATIVO

Roberto Baiocco¹, Nicola Carone¹, Salvatore Ioverno², Vittorio Lingiardi²

¹ Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma

² Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma

Introduzione

La ricerca internazionale sulle famiglie composte da genitori dello stesso dimostra che i bambini e le bambine cresciuti/e in famiglie omogenitoriali non si differenziano significativamente dai bambini/dalle bambine cresciuti/e da genitori eterosessuali in termini di esiti evolutivi psicosociali, comportamenti problematici, rendimento scolastico, sviluppo dell'identità di genere e orientamento sessuale. Nel contesto italiano sono tuttavia ancora pochi gli studi quantitativi sul benessere dei bambini/delle bambine cresciuti/e in famiglie omogenitoriali. Il lavoro si pone i seguenti obiettivi: 1) verificare il livello di adattamento di questi/e bambini/e relativamente a problemi psicologici, prosocialità, rapporto problematico con i pari; 2) verificare il ruolo della cogenitorialità, del funzionamento diadico e familiare nel predire il loro benessere e adattamento psicosociale.

Metodo

I partecipanti sono 205 genitori di cui 137 lesbiche e 68 gay ($M_{età} = 43.2$, $DS_{età} = 5.9$), residenti in Italia (49.8% Centro, 45.4% Nord e 4.9% Sud e Isole) e con un livello di istruzione medio-alto. I partecipanti hanno risposto ad una survey anonima online su piattaforma Unipark. Gli strumenti somministrati sono il *Coparenting Scale-Revised* (McHale, 1999) per le dimensioni riferite alla cogenitorialità, il *Flexibility and Cohesion Evaluation Scale-IV* (FACES-IV; Olson, 2011) per il funzionamento familiare e lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) per valutare benessere, problemi di relazione con i pari e comportamento prosociale dei bambini/delle bambine.

Risultati

Disegni di regressione multipla (metodo per blocchi) evidenziano che solamente il genere femminile ($Beta = .17$, $p < .05$), l'età dei genitori ($Beta = .28$, $p < .01$), bassi livelli di integrità familiare nella dimensione del coparenting ($Beta = -.22$, $p < .05$) e l'insoddisfazione sessuale ($Beta = .22$, $p < .05$) predicono la dimensione totale dei problemi psicologici dei bambini e delle bambine misurata dall'SDQ (Totale $R^2 = .20$). La dimensione della prosocialità risulta predetta, oltre che dalle variabili sopra menzionate, anche da alti livelli di autoefficacia genitoriale ($Beta = .22$, $p < .01$; Totale $R^2 = .23$). L'unico predittore significativo della dimensione dei rapporti problematici con i pari è un basso livello di svelamento del proprio orientamento sessuale a familiari e amici ($Beta = -.20$, $p < .05$; Totale $R^2 = .15$).

Conclusioni

La ricerca conferma la vasta letteratura internazionale sul benessere dei bambini e delle bambine che crescono in famiglie con genitori dello stesso sesso. Lo studio sembra suggerire che sono più le dimensioni legate alla cogenitorialità e all'autoefficacia genitoriale, rispetto alle variabili di coppia o familiari, a predire il benessere e il funzionamento sociale dei bambini/delle bambine. Tali risultati possono avere importanti risvolti applicativi negli interventi di promozione del benessere e della salute dei nuclei omogenitoriali.

CONTRIBUTO 3

ATTACCAMENTO MATERNO E QUALITÀ DELL'INTERAZIONE DIADICA MAMMA-BAMBINO. UNO STUDIO PILOTA IN DIADI DI MAMME OMOGENITORIALI

Antonio Dellagiulia, Lavinia Barone

Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento – Sezione di Psicologia, Università degli Studi di Pavia.

Introduzione

La letteratura internazionale ha evidenziato come i bambini cresciuti all'interno di diadi genitoriali composte da persone dello stesso sesso non differiscano, e in alcuni domini abbiano livelli migliori di adattamento, rispetto a quelli cresciuti in diadi di differente genere (Baiocco et. al, 2015; Golombok 2015, trad it. 2016). Relativamente alla qualità della relazione genitoriale una recente rassegna meta-analitica (Fedewa, Black & Ann, 2015) ha evidenziato la necessità di studi che superino il limite della misurazione tramite strumenti self-report. Lo scopo del presente contributo è quello di studiare la relazione tra stato della mente relativo all'attaccamento e qualità della relazione diadica in diadi genitoriali lesbiche rilevata tramite procedura osservativa.

Metodo

Hanno preso parte allo studio 10 diadi omogenitoriali, reclutate tramite associazioni familiari, (100% Femmine; età: $M=40.95$ anni; $DS=5.54$) e i loro bambini (47% Femmine; età: $M= 2.71$; $DS=0.46$). Codificatori indipendenti hanno valutato la qualità della sintonizzazione emotiva diadica con le scale *Emotional Availability* (EAS) - 4° Edizione e lo stato della mente relativo all'attaccamento con l'intervista *Adult Attachment Interview* (AAI).

Risultati

La presenza nelle mamme di uno stato della mente sicuro (F) è comparabile a quello della distribuzione normativa $\chi^2(1)=.12$, $p=.73$. Uno stato della mente sicuro all'AAI è associato sia a sensibilità nell'interazione diadica (concordanza nel 70% dei casi; $\Phi=.67$; $p=.003$) sia a responsività da parte del bambino ($\Phi=.67$; $p=.003$). Non si sono riscontrate differenze significative relativamente alla qualità dell'interazione tra genitore biologico e il partner.

Conclusione

Le diadi same-gender composte da genitori dello stesso genere sono comparabili a quelle con membri di genere differente sia per quanto riguarda la distribuzione dei pattern d'attaccamento sia rispetto al legame tra sicurezza dell'attaccamento sulla qualità della relazione diadica mamma-

bambino. La conferma dei risultati attraverso una procedura multi-metodo avvalorava quanto riportato in letteratura sulla sostanziale comparabilità di questa tipologia di genitorialità rispetto alla genitorialità biologica. Interessante linea futura di ricerca la rilevazione dei dati a livello longitudinale e in periodi dello sviluppo più avanzati.

CONTRIBUTO 4

IL DONATORE DI SEME NELL'IMMAGINARIO DELLE MADRI LESBICHE

Nicola Carone¹, Mara Morelli², Vittorio Lingiardi²

¹Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

²Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza Università di Roma

Introduzione

Poiché la legge 40/2004 vieta l'accesso all'inseminazione eterologa, un numero sempre maggiore di donne lesbiche concepisce i propri figli ricorrendo alla cosiddetta *transnational sperm donation*. Nell'ultimo decennio alcune ricerche hanno studiato le dinamiche interne alle famiglie con due madri lesbiche, approfondendo il desiderio di sposarsi e diventare genitori, la genitorialità condivisa e il benessere dei bambini che crescono nelle famiglie omogenitoriali. Tuttavia, l'esperienza della *transnational sperm donation* rimane un'area di ricerca inesplorata.

Metodo

L'obiettivo di questo studio è approfondire il significato che il donatore di seme assume nelle famiglie con madri lesbiche, esplorando l'esistenza di possibili differenti rappresentazioni in base allo status parentale (biologico vs. non biologico) e al tipo di donazione (aperta vs. anonima). Sono state condotte interviste semi-strutturate con 12 coppie di madri lesbiche (N interviste individuali = 24) che avevano almeno un figlio concepito con donazione di seme.

Risultati

L'Analisi Fenomenologica Interpretativa ha permesso di individuare tre tipi di rappresentazioni: il donatore come entità, il donatore come processo medico, il donatore come persona. Le madri biologiche e le madri non biologiche hanno mostrato rappresentazioni simili, mentre coloro che hanno scelto la donazione anonima hanno espresso una rappresentazione del donatore più come "entità" e "processo medico" che come "persona" rispetto a coloro che hanno scelto la donazione aperta. Associate alle tre rappresentazioni sono emerse rispettivamente anche tre immagini del donatore: il donatore come fantasma, il donatore come luogo, il donatore come uomo gentile.

Conclusioni

I risultati hanno rilevanti implicazioni per i professionisti che lavorano nelle cliniche per la fertilità. Inoltre, questo studio mette in luce il modo più appropriato per parlare della fecondazione eterologa e le specifiche esigenze di consulenza psicologica delle future coppie di madri lesbiche.

CONTRIBUTO 5

CONTESTI DI RESILIENZA: I PROCESSI DI COPING DEI GENITORI OMOSESSUALI E DEI LORO FIGLI

Marina Everri¹, Laura Fruggeri²

¹Department of Social Psychology, London School of Economics (UK)

²Dipartimento LASS, Università degli Studi di Parma

Introduzione

Come sottolineato dagli approcci ecologici e socio-culturali, la crescita dei bambini si situa in contesti relazionali molteplici, oltre a quello primario rappresentato dalla famiglia, che influenzano i loro processi di sviluppo e di adattamento. Bambini cresciuti in nuclei familiari discriminati e stigmatizzati dal contesto socio-culturale, come le famiglie omogenitoriali in Italia, possono sviluppare problematiche legate all'omofobia verso le loro famiglie.

Metodo

Il presente contributo si focalizzerà sui processi di resilienza che i genitori omosessuali e i loro figli attivano per fare fronte alle routine familiari quotidiane e ai compiti di sviluppo che scandiscono il loro ciclo di vita. Attraverso uno studio di casi, sono state esaminate le narrazioni di genitori omosessuali in merito alla transizione alla genitorialità e allo svolgimento delle pratiche genitoriali all'interno di un contesto socio-culturale discriminante. Le narrazioni sono state esaminate considerando i tre livelli dei processi della resilienza familiare definiti da Walsh: (a) sistemi di credenze, (b) modelli organizzativi, (c) processi comunicativi.

Risultati e conclusioni

Dall'analisi delle narrazioni è stato possibile individuare pattern di resilienza familiare che permettono a genitori e figli di affrontare in modo adattivo le sfide del contesto. Un pattern che si è rivelato particolarmente adattivo è quello "basato sul contatto": si tratta di famiglie omogenitoriali che hanno sviluppato un modello organizzativo derivato dalla necessità di avere scambi frequenti con una comunità piccola e circoscritta come il paese. I maggiori contatti interpersonali hanno attivato una maggiore conoscenza dell'omogenitorialità consentendo di mitigare i pregiudizi verso queste forme familiari contribuendo quindi a costituire un contesto favorevole all'adattamento dei figli.

Auditorium _ SIMPOSIO 12

ADOLESCENTI IN RELAZIONE: CONTESTI ONLINE E CONTESTI FACE-TO-FACE TRA FATTORI DI RISCHIO E DI PROTEZIONE

Proponenti: Luigia Simona Sica¹ e Enrica Ciucci²

Discussant: Laura Aleni Sestito¹

¹Università degli Studi di Napoli Federico II

²Università degli Studi di Firenze

Sebbene i contesti sociali e culturali subiscano una continua evoluzione - in funzione dello sviluppo delle tecnologie, dei cambiamenti culturali e delle modificazioni economico-sociali di ogni sistema dinamico e complesso - la presenza di una interazione forte tra individuo e ambiente costituisce la costante che consente ad entrambi di progredire in maniera armonica. Un chiaro esempio di tale percorso condiviso è costituito dal ruolo che le relazioni interpersonali occupano durante la fase adolescenziale dello sviluppo umano. A partire dalla teorizzazione eriksoniana in poi non è possibile rintracciare studi né in contesto italiano né in ambito internazionale che possano effettivamente scardinare l'evidenza che il confronto con l'altro costituisca la fonte primaria di conoscenza, comprensione e sperimentazione di sé per l'adolescente. Semmai la questione può essere spostata sulla natura e sulla composizione dei contesti relazionali nei quali l'adolescente si muove. Studi longitudinali e meta-analisi hanno tratteggiato una configurazione lungo la quale i pesi degli "altri significativi" si modificano nel corso dell'adolescenza, con un tradizionale spostamento verso i coetanei e un ridimensionamento del peso della relazione con i genitori (Meeus, et al., 2005; Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). Gli stessi studi, tuttavia, ci ricordano che non diminuisce l'importanza della relazione con i genitori, ma che essa è soggetta a modifiche nelle modalità di espressione. Coetanei (amici, compagni di classe, etc) e genitori costituiscono, dunque, il contesto relazionale stabile di riferimento per l'adolescente, in rapporto al quale decenni di ricerche hanno indagato aspetti di rischio e risorse da potenziare. Quel che resta necessario fare, pur su tale base scientifica assodata, è seguire i mutamenti dei contesti relazionali stessi e aggiornare lo studio dell'interazione tra adolescente e nuovi contesti relazionali (pensiamo ad esempio al mondo "online"). Il presente simposio, attraverso il contributo di cinque gruppi di ricerca, si propone di fornire un aggiornamento in tal senso, analizzando rischi e risorse specifici connessi all'evoluzione dei contesti relazionali adolescenziali. I primi due contributi affrontano temi legati alle relazioni face-to-face degli adolescenti, gli altri indagano fenomeni connessi alle relazioni online. Nel lavoro di Fioretti, Smorti, Pascuzzi viene analizzata la relazione comunicativa tra adolescenti e tra giovani adulti interrogandosi su come l'atteggiamento dell'ascoltatore possa influenzare la rielaborazione emotiva dei ricordi autobiografici. La ricerca di Rabaglietti, Giannotta e Latina approfondisce il ruolo della relazione con genitori e amici nella regolazione emotiva legata alle condotte di autolesionismo. Il lavoro di Di Palma e Sica individua le relazioni tra identità, solitudine e senso di unicità espresse nelle relazioni online e offline; il contributo di Baroncelli e Ciucci evidenzia i rischi insiti nell'uso problematico di internet focalizzandosi sul cyberbullismo; il contributo di Bianchi, Morelli e Chirumbolo esplora alcuni fattori di rischio e protezione e le motivazioni sottostanti al sexting, indagando come il sexting possa condurre alla dating violence.

CONTRIBUTO 1

GLI ADOLESCENTI VOGLIONO ESSERE ASCOLTATI? IL RUOLO DELLA RELAZIONE DI ASCOLTO NELL'ELABORAZIONE EMOTIVA DELLE MEMORIE AUTOBIOGRAFICHE IN ADOLESCENZA

Chiara Fioretti¹ (1), Andrea Smorti² Debora Pascuzzi²

¹ Applied Research Division for Cognitive and Behavioral Science, Istituto Europeo di Oncologia, Milano

² Dipartimento della Formazione e Psicologia Università di Firenze

Introduzione

Gli studi sulla narrazione hanno recentemente messo in luce il ruolo dell'ascoltatore e della situazione relazionale nella quale avviene il racconto. E' ipotizzabile che il ruolo dell'ascoltatore sia particolarmente cruciale durante l'adolescenza, periodo ricco di importanti passi nello sviluppo

dell'identità ed in cui le relazioni significative con i pari acquisiscono un ruolo del tutto inedito. Durante l'adolescenza inoltre l'abilità di narrare agli altri le proprie esperienze di vita e, quindi, di elaborare le memorie autobiografiche, è ancora non del tutto sviluppata. Il presente studio si propone di conoscere, attraverso un confronto tra adolescenti e giovani adulti, come l'atteggiamento dell'ascoltatore possa influenzare la rielaborazione emotiva dei ricordi autobiografici.

Metodo

66 adolescenti ($M=16.83$, $DS = 1.02$) e 91 giovani adulti ($M=23.71$, $DS = 1.97$) hanno scelto un ricordo autobiografico, lo hanno raccontato e dopo 15 giorni lo hanno richiamato ancora a memoria. Dopo il primo richiamo, dopo la narrazione e dopo il follow-up i partecipanti hanno attribuito emozioni al ricordo scegliendole da una lista di 12 item (5 negative, 4 positive e 3 neutre). Per il racconto, i partecipanti di ciascun gruppo di età sono stati suddivisi in tre gruppi, AL (Attentive Listening) e DL (Detached Listening) e controllo (CG). Nel primo sottogruppo i partecipanti dovevano narrare il ricordo scelto ad un pari che assumeva un atteggiamento attento ed empatico, nel secondo l'ascoltatore assumeva un atteggiamento distaccato e distratto, nel gruppo di controllo si richiedeva una riflessione sul ricordo di circa 10 minuti. La percentuale di emozioni positive e negative attribuite al ricordo (R), alla narrazione/riflessione (N), ed al ricordo nel follow-up (R2) è stata valutata attraverso una MANOVA.

Risultati

I risultati evidenziano un cambiamento significativo nella percentuale di emozioni negative ($p=.001$, $\eta^2p=.130$) e positive ($p=.001$, $\eta^2p=.116$) tra R ed N legato all'effetto del gruppo sperimentale ma non al fattore età: i partecipanti sia adulti che adolescenti del gruppo AL hanno diminuito le emozioni negative ed aumentato le positive nel racconto più dei gruppi DL e CG. Nel confronto tra R ed R2, i risultati evidenziano un effetto di interazione compito*gruppo*età nelle emozioni positive ($p=.05$, $\eta^2p=.040$): solo gli adulti del gruppo AL hanno mantenuto l'aumento di emozioni positive legate al ricordo nel follow-up rispetto ai soggetti dei gruppi DL e CG.

Conclusioni

La narrazione si conferma un potente strumento di elaborazione del ricordo autobiografico sia in adolescenza che in aduldità emergente. Tuttavia, negli adolescenti l'atteggiamento dell'ascoltatore ha meno influenza sull'elaborazione emotiva dei ricordi autobiografici. Gli autori interpretano i risultati considerando le principali teorie dello sviluppo di memoria e narrazione autobiografica in adolescenza e del costrutto di egocentrismo adolescenziale.

CONTRIBUTO 2

RELAZIONI CON I GENITORI E CON GLI AMICI E AUTOLESIONISMO IN ADOLESCENZA: IL RUOLO DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA

Eleonora Rabaglietti¹, Fabrizia Giannotta¹, Delia Latina^{1,2}

¹ Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino, Italia

² Center for Developmental Research (CDR), School of Law, Psychology, & Social Work, Örebro University, Svezia

Introduzione

Studi recenti hanno evidenziato il ruolo positivo di genitori e amici contro l'implicazione degli adolescenti in comportamenti autolesivi, quali procurarsi di proposito bruciature e tagli sulla pelle. Se sentirsi liberi di comunicare con i propri genitori espone meno al rischio di episodi di autolesionismo (Latina, Giannotta, & Rabaglietti, 2015), al tempo stesso una positiva qualità della relazione amicale basata su condivisione, fiducia e comprensione riduce la messa in atto di condotte autolesive (Latina et al., 2015; Hilt, Cha, & Nolen-Hoeksema, 2008). Nonostante tali risultati evidenzino, quindi, il ruolo protettivo di genitori e amici nel coinvolgimento nell'autolesionismo, essi non analizzano i meccanismi che ne possono spiegare gli effetti. Attraverso questo lavoro ci proponiamo di colmare alcune di tali limitazioni approfondendo il contributo della regolazione emotiva, quale possibile meccanismo che permetta la riduzione delle condotte autolesive. Gli adolescenti, infatti, mettono in atto autolesionismo anche per regolare emozioni esperite come negative e di difficile gestione (Chapman, Gratz, & Brown, 2006). In linea con tale letteratura, si ipotizza che una positiva qualità della relazione sia con genitori (possibilità di comunicare apertamente con essi sentimenti, pensieri e problemi), che con amici (sentirsi vicini e condividere il piacere della reciproca compagnia) riduca il bisogno degli adolescenti di regolare emozioni negative attraverso l'autolesionismo; a sua volta, questo può accompagnarsi ad un decremento della messa in atto di condotte autolesive.

Metodo

Hanno preso parte allo studio 709 adolescenti (53% maschi; $M_{age} = 15.53$, $DS = 1.03$), a cui è stato somministrato un questionario comprendente, tra le altre, misure relative a: frequenza dell'autolesionismo (Prinstein et al., 2008), funzione di regolazione emotiva dell'autolesionismo (Nock & Prinstein, 2004), senso di vicinanza e di condivisione con gli amici (Guarnieri & Tani, 2011), percezione di una comunicazione aperta con i genitori (Ciairano, 2004; Jessor, Donovan & Costa, 1991).

Risultati

Le analisi di mediazione confermano in parte le ipotesi. Infatti, la percezione di comunicare apertamente con i genitori riduce il bisogno degli adolescenti di ricorrere a condotte autolesive per regolare emozioni negative diminuendo, a sua volta, la frequenza dell'autolesionismo ($\beta_{ind.} = -.03$, $z = -2.54$, $p = .01$, 95% CI $-.05$ to $-.006$). Tale processo, invece, non sembra essere valido per quanto riguarda la vicinanza e condivisione percepite con gli amici ($\beta_{ind.} = .01$, $z = 0.8$, $p = .42$, 95% CI $-.01$ to $.027$).

Conclusioni

Tale studio fornisce informazioni innovative su meccanismi e fattori di protezione contro l'implicazione nell'autolesionismo, dimostrando l'importanza della comunicazione con i genitori nell'aiutare gli adolescenti a gestire le emozioni in maniera adattiva e alternativa a comportamenti autolesivi.

CONTRIBUTO 3

SOLITUDINE O UNICITA'? TIPOLOGIE DELL'IDENTITA' RELAZIONALE IN ADOLESCENZA TRA RISORSE E RISCHIO

Tiziana Di Palma e Luigia Simona Sica

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Napoli Federico II

Introduzione

Tradizionalmente l'adolescenza è considerata periodo di formazione dell'identità e di esplorazione/consolidamento dei legami relazionali. La letteratura ha, in quest'ambito, evidenziato come l'adolescente non soltanto costruisca e controlli la propria identità attraverso i feedback che riceve dagli altri, ma incentri gran parte della percezione di sé sulla percezione del proprio posto nel mondo in termini sia positivi che negativi (relazioni con coetanei ed adulti, solitudine percepita o ricercata); più spesso mescolando positivo e negativo per dare vita ad una peculiare percezione della propria identità tra individuazione e appartenenza (vedi *sensu di unicità personale*). Funzioni e origine di tale percezione sono stati lungamente dibattuti in letteratura, mettendo in evidenza come essa costituisca un elemento che, insieme al senso di onnipotenza e di invulnerabilità, renda gli adolescenti particolarmente inclini a comportamenti fortemente esplorativi e/o a rischio. E', quindi, particolarmente rilevante esaminare le novità che intervengono nei contesti relazionali degli adolescenti - nell'ultimo decennio pensiamo alla presenza di relazioni mediate da strumenti digitali (social-network) - per comprendere le loro connessioni con i processi di comprensione e definizione di sé. La ricerca indaga, attraverso uno studio centrato sui soggetti, la relazione tra funzioni dell'identità (Serafini & Adams, 2002), senso di unicità personale (Lapsley, 1993), esperienze relazionali tradizionali/virtuali, e solitudine percepita (Goossens et al., 2009), al fine di definire profili di rischio e individuare strategie d'intervento.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 250 studenti degli ultimi due anni di scuola superiore (età m.: 16.8). Sono stati garantiti privacy, volontarietà di partecipazione e anonimato, consenso informato di un genitore. Sono state utilizzate le versioni italiane dei seguenti strumenti self report: *Function of Identity Scale* (Crocetti et al., 2010); *Personal Uniqueness Scale* (Di Palma et al., 2014); *Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents* (Melotti et al., 2006); *Generalized Problematic Internet Use Scale 2* (Fioravanti et al., 2013).

Risultati

L'analisi delle correlazioni bivariate mostra che la percezione di solitudine è correlata con le altre dimensioni esaminate, sia rispetto ai genitori che rispetto ai coetanei. Nel primo caso la percezione di solitudine è positivamente correlata con il senso di unicità personale ($r = .60$), con l'utilizzo di internet con funzioni di regolazione delle emozioni ($r = .30$), e outcome negativi ($r = .23$) e negativamente con la struttura dell'identità ($r = .33$). Nel secondo caso, è anche correlata negativamente con tutte le funzioni dell'identità.

Conclusioni

I risultati mostrano l'interrelazione tra funzioni dell'identità, percezione di solitudine da parte degli altri significativi e uso problematico di internet. Ciò conferma l'importanza delle relazioni online nella formazione dell'identità relazionale negli adolescenti italiani.

CONTRIBUTO 4

USO PROBLEMATICO DI INTERNET E CYBERBULLISMO IN STUDENTI ADOLESCENTI

Andrea Baroncelli ed Enrica Ciucci

Introduzione

Le nuove forme tecnologiche di comunicazione si caratterizzano per essere un'estensione della mente umana che si intreccia con il mondo "reale" e che determina nei fruitori importanti ristrutturazioni cognitive, emotive e relazionali. Oltre alle innumerevoli potenzialità, l'uso delle nuove tecnologie può comportare problematiche inerenti l'incapacità di regolare l'utilizzo di questi mezzi, la preferenza quasi esclusiva della Rete per entrare in contatto con gli altri, e la perdita di importanti esperienze nel mondo "reale". Scopo di questa ricerca è esplorare l'associazione tra l'uso problematico di Internet e il bullismo tra pari perpetrato tramite i nuovi mezzi di comunicazione, definito cyberbullismo.

Metodo

Alla ricerca hanno partecipato 214 studenti adolescenti di due scuole secondarie di secondo grado del Centro Italia (89 femmine, età media = 16,64 anni, ds = 1,69 anni). L'uso problematico di Internet è stato rilevato tramite il questionario self report *Generalized Problematic Internet Use Scale 2* (15 item), che misura una dimensione generale e quattro dimensioni specifiche: *POSI* (preferenza per le interazioni online rispetto a quelle faccia a faccia), *mood regulation* (usare la Rete per attenuare emozioni negative), *deficient self-regulation* (pensieri ossessivi legati alla Rete ed uso compulsivo) e *negative outcomes* (problemi personali, sociali e professionali conseguenti all'uso della Rete). I comportamenti di cyberbullismo agito e subito (offese e minacce, diffusione di immagini e video, furto di identità, esclusione da gruppi online) sono stati indagati tramite il *Florence Cyberbullying-Cybervictimization Scales* (18 item).

Risultati

Analisi di correlazione parziale (è stato messo a parzializzare il cyberbullismo agito per il cyberbullismo subito, e viceversa, oltre alle altre dimensioni del GPIUS) hanno evidenziato che, nei maschi, il cyberbullismo agito correla positivamente con il punteggio complessivo del GPIUS ($Rho = .19, p < .05$), e nello specifico con la dimensione *negative outcomes* ($Rho = .27, p < .01$); il cyberbullismo subito si associa positivamente con la dimensione *POSI* ($Rho = .26, p < .01$). Nelle femmine emerge un'associazione positiva tra il cyberbullismo subito e il punteggio complessivo del questionario GPIUS ($Rho = .21, p < .05$).

Conclusioni

I risultati indicano che il cyberbullismo agito non si lega all'uso della Rete per compensare problematiche di regolazione o relazionali, tanto che è possibile ipotizzare che la Rete sia usata in maniera strumentale per il compimento delle prepotenze, senza però rimanerne "intrappolati". Al contrario, in continuità con la letteratura sul bullismo nei contesti faccia a faccia, sembrano essere gli adolescenti che sperimentano alti livelli di cyber vittimizzazione a mostrare un uso problematico della Rete in termini relazionali.

CONTRIBUTO 5

SEXTING IN ADOLESCENTI E GIOVANI ADULTI: RELAZIONE CON DATING VIOLENCE E SESSISMO AMBIVALENTE

Dora Bianchi¹, Mara Morelli², Antonio Chirumbolo¹

¹ Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma

² Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma

Introduzione

Il sexting si definisce come scambio di messaggi, foto, video a sfondo sessuale o provocanti tramite smartphone o internet (Chalfen, 2009). La letteratura distingue tra sexting sperimentale, che sembra essere una nuova espressione della sessualità e si inserisce nei comportamenti di esplorazione tipici dell'adolescenza, e sexting aggravato, che sembra legato all'intenzione di far del male a qualcuno e può avere conseguenze più gravi. Pertanto, secondo Levine (2013) il sexting non va etichettato di per sé come un comportamento a rischio ma vanno tenuti in considerazione vari aspetti. Ciononostante, molti studi hanno evidenziato come il sexting possa diventare strumento di violenza nella coppia (dating violence), con potenziali ripercussioni sul benessere psicologico. All'interno di questa prospettiva teorica, i seguenti studi esplorano la relazione tra sexting e dating violence, prendendo in considerazione l'effetto di moderazione del sessismo ostile e benevolo.

Metodo

Sono stati somministrati a 1334 adolescenti e giovani adulti il Sexting Behavior Questionnaire (SBQ; Morelli et al., 2016), il Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory (Wolfe et al., 2001) e l'Ambivalent Sexism Inventory (Glick e Fiske, 1996). Utilizzando i valori standardizzati del punteggio di sexting (SBQ), i partecipanti sono stati suddivisi in tre gruppi in base alla frequenza d'uso del sexting (basso, moderato e alto uso). I tre gruppi sono stati confrontati rispetto a perpetrazione e vittimizzazione di dating violence, utilizzando una MANOVA. Successivamente, attraverso due analisi della regressione multipla, è stata indagata la relazione tra uno specifico tipo di sexting (condivisione di sext di altri senza permesso) e la perpetrazione di dating violence, prendendo in considerazione gli effetti di moderazione del sessismo benevolo e ostile.

Risultati

Lo studio mostra che un uso più frequente di sexting è un fattore di rischio per perpetrazione, $F(2, 1330) = 16.08$, $p = .000$, e vittimizzazione, $F(2, 1330) = 19.74$, $p = .000$, di dating violence. Le analisi della moderazione hanno evidenziato interazioni significative tra sessismo e sexting: il sessismo benevolo è un fattore protettivo, $B = -.12$, $p = .000$, mentre il sessismo malevolo è un fattore di rischio, $B = .13$, $p = .01$, nella relazione tra sexting e dating violence.

Conclusioni

I risultati suggeriscono che un uso più frequente del sexting espone a maggior rischio di vittimizzazione e perpetrazione di dating violence. Inoltre, alto sessismo malevolo sembra aumentare il rischio che il sexting possa portare a perpetrazione di dating violence; al contrario, alto sessismo benevolo sembra proteggere dalla perpetrazione di dating violence anche in presenza di un alto uso di sexting. Pertanto gli stereotipi di genere sembrano avere un ruolo centrale nella relazione tra sexting e dating violence. I risultati di questi studi potrebbero avere importanti risvolti applicativi per l'implementazione di progetti di prevenzione primaria e secondaria.

TEORIA DELLA MENTE IN ETÀ SCOLARE: MECCANISMI DI SVILUPPO

Proponente: Serena Lecce, Università di Pavia

Discussant: Fiorenzo Laghi, Università di Roma La Sapienza

Il simposio si pone come occasione di dibattito sul tema della teoria della mente in età scolare con particolare riferimento agli anni della scuola primaria. La ricerca sulla teoria della mente, intesa come la capacità di inferire gli stati mentali altrui e utilizzare tali inferenze per comprendere il comportamento, ha più volte evidenziato come essa sia un'abilità cruciale per lo sviluppo sociale e cognitivo dell'individuo. Gran parte dei lavori condotti in questa direzione hanno coinvolto bambini di età compresa tra i 4 ed i 7 anni e si sono concentrati sull'acquisizione della falsa credenza di primo e secondo ordine.

La ricerca recente si sta ora orientando verso lo studio della teoria della mente nella media infanzia e pre-adolescenza, per cercare di capire cause e conseguenze delle differenze individuali presenti in questa fascia di età. Il presente simposio si pone in questa prospettiva ed esamina i meccanismi di sviluppo nella popolazione normativa durante l'età della scuola primaria considerando il ruolo sia di fattori interni di tipo cognitivo (funzioni esecutive e linguaggio) che esterni (pratiche educative) e relazionali (relazioni con i pari, con i genitori).

Il contributo di Lecciso e colleghi esamina il ruolo che l'età, la relazione con i genitori e le abilità linguistiche hanno su diversi livelli di sviluppo della teoria della mente. L'intervento di Massaro e colleghi esamina l'effetto sullo sviluppo della teoria della mente di alcune pratiche educative nel contesto scolastico all'interno di uno studio intervento che utilizza il programma "Thoughts in Mind" (TiM). Il lavoro di Pinto e Tarchi indaga gli effetti delle interazioni tra pari sulla produzione di lessico psicologico di bambini della scuola primaria evidenziando il ruolo di variabili individuali (livello iniziale di lessico psicologico) e di coppia (livello di discrepanza di lessico psicologico). Infine, il lavoro di Lecce e Bianco del Laboratorio di Ricerca Intervento sullo Sviluppo Socio-Cognitivo riporta i dati di uno studio longitudinale in cui evidenzia il ruolo delle funzioni esecutive (in particolare della memoria di lavoro) sullo sviluppo della teoria della mente.

CONTRIBUTO 1

TEORIA DELLA MENTE STANDARD E AVANZATA IN ETÀ SCOLARE: QUALI SONO I FATTORI IN GRADO DI SPIEGARE I DIVERSI LIVELLI DI SVILUPPO DI TALE ABILITÀ?

Flavia Lecciso¹, Serena Petrocchi², Annalisa Levante¹, Enrico Ciavolino¹

¹Dipartimento di Storia, Società, Studi sull'Uomo, Università del Salento

²Università della Svizzera Italiana

Introduzione

In età prescolare e scolare sono identificati tre livelli di sviluppo di Teoria della Mente (ToM). I primi due si riferiscono a una competenza base o standard, il terzo a una competenza avanzata: comprensione della falsa credenza (FC) di primo ordine che compare a partire dall'età di 3/4 anni (cfr Wellman, Cross, Watson, 2001); comprensione della FC di secondo ordine che compare intorno all'età di 6/7 anni (Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986); livello avanzato di ToM, (la capacità di

comprendere stati mentali complessi e situazioni sociali intricate), che inizia a svilupparsi intorno agli 8 anni (cfr. Peterson, Wellman, Slaughter, 2012).

La letteratura ha evidenziato l'influenza di fattori diversi in grado di spiegare lo sviluppo della ToM: il linguaggio (Milligan, Astington, Dack, 2007); il legame di attaccamento (Fonagy, Campbell, 2015); la fiducia interpersonale (Rotenberg et al., 2015).

Il presente lavoro analizza il ruolo di tali fattori nello sviluppo della competenza standard e avanzata di ToM in fasi evolutive differenti. L'ipotesi è che i fattori psicologici analizzati possano rivestire un ruolo causale specifico in relazione all'età dei soggetti e al tipo di competenza mentalistica analizzata (standard o avanzata). Sulla base della letteratura, si ipotizza un ruolo chiave dell'età e della tipologia del legame di attaccamento sullo sviluppo della ToM standard e un ruolo significativo di più ampie caratteristiche interpersonali (linguaggio, fiducia interpersonale..) per lo sviluppo della ToM avanzata.

Metodo

Partecipanti: 369 bambini di 5-10 anni ($M = 8.28$, $DS = 1.39$); 306 Madri ($Metà = 39.77$, $DS = 5.10$); 303 Padri ($Metà = 43.09$, $DS = 6.29$).

Strumenti

Bambini: Scala di Vocabolario della WISC (SV; Wechsler, 1949); Look Prediction (LP; Astington, Pelletier, Homer, 2002); Strane Storie (SS; White et al., 2009); Italian Children's Generalized Trust Beliefs Scale (I-CGTB; Rotenberg et al., 2015). Genitori: Attachment Style Questionnaire (ASQ; Feeney et al., 1994).

Risultati

Sul gruppo totale, dalle regressioni gerarchiche emerge che l'età, $F(3 \ 287) = 43.75$, $p < .0001$, e l'evitamento della madre e del padre, $F(6 \ 61) = 10.41$, $p < .0001$, predicono, rispettivamente con segno positivo e negativo, la LP.

Sul gruppo 8-10 anni, dalle regressioni gerarchiche emerge che il linguaggio, la fiducia interpersonale e l'evitamento del padre sono predittori significativi (le prime due con segno positivo e l'ultima con segno negativo) delle SS ($F(4 \ 32) = 7.52$, $p < .0001$).

Conclusioni

I risultati evidenziano il ruolo differente dei fattori esaminati in relazione ai diversi livelli di ToM, facendo emergere una concezione di "periodi di sviluppo della ToM sensibili" a determinati fattori.

La FC di secondo ordine è legata all'età del bambino e all'evitamento materno e paterno; la ToM avanzata non sembra essere legata all'età, ma ad altre variabili, quali il linguaggio, la fiducia interpersonale e l'evitamento del padre.

CONTRIBUTO 2

IL "THOUGHT IN MIND" PROJECT (TiM): PROMUOVERE LA MENTALIZZAZIONE NELLA RELAZIONE BAMBINO-INSEGNANTE

Davide Massaro^{1,3}, Ilaria Castelli^{2,1}, Annalisa Valle^{1,3}, Francesca Sangiuliano Intra^{1,3}, Elisabetta Lombardi^{1,3}, Ediardo Bracaglia³, Antonella Marchetti^{1,3}

¹Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

²Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo.

³Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Introduzione

Mentalizzare significa rappresentarsi e interpretare il comportamento umano sulla base di stati mentali come credenze, desideri, intenzioni, emozioni. La ricerca ha mostrato come lo sviluppo di questa competenza abbia una matrice relazionale. All'interno di questo inquadramento teorico sono stati proposti alcuni programmi di intervento per bambini e adulti finalizzati al potenziamento della mentalizzazione. Il programma "Thoughts in Mind" (TiM) è un intervento formativo ideato da Poul L. Bak e rivolto ai caregiver del bambino; esso promuove negli adulti di riferimento la costruzione di pratiche educative ad alto contenuto mentalistico affinché tali pratiche possano essere implementate nei contesti relazionali quotidiani supportando l'acquisizione e il consolidamento delle abilità di mentalizzazione del bambino. La presente ricerca valuta per la prima volta l'efficacia del programma TiM nel contesto della scuola primaria.

Metodo

Hanno preso parte alla ricerca 46 bambini frequentanti l'ultimo anno di una scuola primaria di Milano e con una età media di 10 anni. Il campione è stato suddiviso in un gruppo sperimentale (N = 23, DS = 3.16 mesi, 10 maschi) e in un gruppo di controllo (N = 23, DS = 5.16 mesi, 13 maschi). Gli insegnanti dei bambini del gruppo sperimentale hanno partecipato agli incontri di formazione del programma TiM e quelli del gruppo di controllo hanno partecipato a incontri sulle strategie di insegnamento. Le ore e il numero degli incontri è stato il medesimo.

Le abilità mentalistiche di tutti i bambini sono state valutate attraverso una batteria di test prima e dopo che gli insegnanti prendessero parte agli interventi formativi, vale a dire all'inizio e alla fine dell'anno scolastico. Il t-test per campioni indipendenti non ha mostrato differenze statisticamente significative tra i bambini assegnati al gruppo sperimentale e i bambini assegnati al gruppo di controllo ($p > .05$) nella fase di pre-test. La batteria era composta dalle seguenti prove: Mentalizing Task, compiti falsa credenza di secondo e terzo ordine, Strange Stories e Reading *the Mind in the Eyes Test - Bambini*.

Risultati

I risultati evidenziano una performance del gruppo sperimentale significativamente più alta nel post-test rispetto al gruppo di controllo per quanto riguarda il compito di Falsa Credenza di Terzo Ordine ($F_{(1, 44)} = 26,62$, $p = .001$, $n_p^2 = 0,377$, [Simbolo] = .999) e la dimensione *Rational* del Mentalizing Task ($F_{(1, 44)} = 12,44$, $p = .001$, $n_p^2 = 0,220$, [Simbolo] = .932); emerge anche una performance del gruppo sperimentale significativamente più bassa nella dimensione *Overly Positive* del Mentalizing Task rispetto ai bambini del gruppo di controllo ($F_{(1, 44)} = 24,24$, $p = .001$, $n_p^2 = 0,355$, [Simbolo] = .998).

Conclusioni

Un intervento formativo pensato per le insegnanti e orientato alla implementazione di pratiche educative attente alla mentalizzazione potrebbe supportare significativamente lo sviluppo delle

competenze mentalistiche di bambini di 10 anni, sia migliorando le abilità di mentalizzazione in sé sia diminuendone le distorsioni.

CONTRIBUTO 3

L'INFLUENZA DELLE INTERAZIONI FRA PARI SUL LESSICO PSICOLOGICO

Giuliana Pinto, Christian Tarchi

Università degli Studi di Pavia

Introduzione

Il lessico psicologico è un affidabile indicatore della Teoria della Mente nei bambini. Viene facilitato da contesti interattivi basati sulla discussione dei pensieri e sentimenti di altre persone. Gli studi si sono focalizzati soprattutto sulle interazioni madre-bambino, più raramente hanno indagato gli effetti delle interazioni tra pari in un contesto scolastico. D'altra parte, l'interazione tra pari non implica che automaticamente gli studenti siano in grado di collaborare tra loro in modo produttivo. Questo studio indaga gli effetti e le condizioni di efficacia delle storie congiunte sul lessico psicologico di bambini della scuola primaria.

Metodo

La ricerca ha coinvolto 56 bambini della scuola primaria (classi prima, seconda, quarta e quinta, 19 femmine e 37 maschi, età media = 8.88 ± 1.64). I bambini dovevano raccontare una storia di loro invenzione in due condizioni, individualmente e congiuntamente ad un compagno di classe assegnato in modo casuale. Non sono stati imposti limiti di tempo. Ciascuna sessione è durata in un tempo compreso tra i 15 ed i 30 minuti. I partecipanti potevano pianificare il compito come preferivano (pianificare e raccontare o concordare prima sul titolo, o direttamente iniziare a raccontare). L'ordine delle due condizioni è stato contro-bilanciato. Ciascuna storia è stata registrata, trascritta, e codificata per valutare il lessico psicologico (stati percettivo-fisiologici, emotivi, di volontà, cognitivi, morali e socio-relazionali). Le trascrizioni dei dialoghi sono state analizzate per valutare il livello di partecipazione (frequenza di mosse discorsive che iniziassero un dialogo, che rispondessero ad un'altra mossa discorsiva, o che fornisse un feedback) e le funzioni comunicative degli interventi (definizione del compito, valutazione dei contributi, orchestrazione del dialogo, condivisione di opinioni o esperienze). Quindi, abbiamo distinto individui e coppie in incrementali (aumento produzione di lessico psicologico da condizione individuale a congiunta), e decrementali (qualora la produzione invece diminuisse).

Risultati

I risultati del test binomiale confermano che l'interazione tra pari non è una condizione sufficiente per migliorare la produzione di lessico psicologico in studenti della scuola primaria. I risultati del test di Mann-Whitney confermano che tale condizione diventa efficace se i bambini della coppia hanno livelli iniziali bassi di lessico psicologico [$Z_U = -3.21$, $p < .01$, $\eta^2 = .56$], oppure se la coppia interagisce maggiormente [$Z_U = -2.34$, $p < .05$, $\eta^2 = .32$] e si confronta di più su come gestire l'interazione stessa [$Z_U = -2.18$, $p < .05$, $\eta^2 = .28$].

Conclusioni

I risultati supportano l'ipotesi che l'interazione tra pari sia efficace soprattutto in presenza di basse competenze di lessico psicologico, e da interazioni in cui sono presi maggiormente in considerazione l'apporto reciproco e la negoziazione al fine della costruzione della storia

CONTRIBUTO 4

TEORIA DELLA MENTE E FUNZIONI ESECUTIVE IN ETA' SCOLARE

Federica Bianco e Serena Lecce

Laboratorio di Ricerca Intervento sullo Sviluppo Socio-Cognitivo, Università di Pavia

Introduzione

Il legame tra teoria della mente (ToM) e funzioni esecutive (FE) è ben noto in letteratura (Devine & Hughes, 2014) per quanto riguarda l'età prescolare, mentre poco si sa della relazione tra questi costrutti in età scolare. La letteratura indica che in questa fascia d'età: i) la ToM continua a svilupparsi in quanto i bambini diventano progressivamente più abili ad utilizzare le loro competenze di ToM in situazioni sociali complesse ed ambigue (Devine & Hughes, 2013); ii) che le FE continuano a migliorare durante gli anni scolari (Davidson et al., 2006) si specializzano in componenti ben distinte le une dalle altre (Miyake & Friedman, 2012).

Scopo del presente lavoro è analizzare, tramite un disegno longitudinale della durata complessiva di 1 anno con intervalli di misurazione ogni 6 mesi, le relazioni che intercorrono tra ToM, inibizione e memoria di lavoro, in età scolare.

Metodo

Sono stati coinvolti 113 bambini (61 M) italiani reclutati in scuole del Nord Italia. I bambini avevano a T1 9.5 anni ($M = 113.58$ mesi, $SD = 5.37$); a T2 10 anni ($M = 118.29$ mesi, $SD = 4.0$); e a T3 10.5 anni ($M = 124.68$ mesi, $SD = 4.0$).

Variabili di controllo: il livello socio-economico di appartenenza è stato valutato tramite la Family Affluence Scale (Currie et al., 2008; Torsheim, Boyce, Currie, & Zambon, 2006); le abilità verbali tramite il PMA (Thurstone & Thurstone, 1962; Rubini & Rossi, 1982).

FE: la memoria di lavoro è stata misurata tramite lo span all'indietro tratto dalla WISC (Orsini, 1997); mentre l'inibizione con il compito computerizzato dell'Arrows task (Davidson et al., 2006).

ToM: per valutare la ToM è stato somministrato il test delle Strange Stories (Happé, 1994; White et al., 2009).

Risultati

I risultati mostrano che non sussistono associazioni significative concorrenti tra ToM e EF, $p \geq .087$.

Tramite analisi di regressione, è stato osservato che la memoria di lavoro a T1 e T2 spiega in maniera indipendente una percentuale significativa della varianza al compito delle Strange Stories a T3, $\Delta R^2 = .03$, $\Delta F(1, 108) = 5.70$, $p = .02$; e, $\Delta R^2 = .04$, $\Delta F(1, 107) = 7.50$, $p = .007$. L'inibizione

non risulta essere un predittore significativo di successivi livelli di ToM, così come la ToM non risulta predire successivi livelli di EF, $p \geq .057$.

Conclusioni

La relazione tra ToM e EF in età scolare appare come unidirezionale in quanto sono le FE (nello specifico la memoria di lavoro) a predire i successivi livelli di ToM e non viceversa. A differenza di quanto emerge in età prescolare (ove assistiamo a relazioni più generiche), il legame tra i due costrutti appare più specifico per talune e non altre competenze di FE. La relazione longitudinale è stata osservata nel breve periodo (relazione prossimale), mentre in studi precedenti effettuati sul lungo periodo l'effetto non emergeva (relazione distale). La relazione tra ToM e EF è più debole di quanto osservato in età prescolare.

SESSIONE POSTER 2

AULA VM3_ SVILUPPO COGNITIVO TIPICO E ATIPICO

Chair: Renzo Vianello

POSTER 10

MEMORIA VISUOSPAZIALE E AUTISMO AD ALTO FUNZIONAMENTO: IL POSSIBILE RUOLO DEL BIAS LOCALE

Ramona Cardillo, Irene Cristina Mammarella

Università degli Studi di Padova

Introduzione

Il profilo neuropsicologico del Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) è caratterizzato da una marcata variabilità in diversi domini cognitivi. Nell'ambito delle abilità non verbali, un interessante aspetto d'indagine è quello della memoria visuospaziale. In letteratura emergono risultati contrastanti relativi a tale abilità nell'ASD: alcuni studi evidenziano prestazioni in norma (Ozonoff & Strayer, 2001), altri invece mettono in luce la presenza di deficit (Barendse et al., 2013). Uno strumento frequentemente utilizzato per la rilevazione degli aspetti di organizzazione percettiva e memoria visuospaziale è la prova della Figura Complessa di Rey (ROCF; Osterrieth, 1944). Obiettivo dello studio è analizzare il ruolo della memoria visuospaziale e dello stile di elaborazione locale nelle prestazioni di ragazzi con Autismo ad Alto Funzionamento (HFA) durante compiti visuocostruttivi e di memoria visuospaziale.

Metodo

Hanno preso parte alla ricerca 38 partecipanti (età media = 184.91 DS = 54.15 mesi), 19 con HFA e 19 a sviluppo tipico (TD), appaiati per genere, età e Indice di Ragionamento Visuoperceptivo. Le prove somministrate sono: (a) ROCF, per il quale sono stati calcolati gli indici di Accuratezza, Ordine, Stile e Coerenza Centrale (CCI); (b) memoria costruttiva, per la valutazione della memoria a breve termine visuospaziale; (c) disegno con cubi modificato (BDT), che valuta le abilità visuocostruttive e per il quale è stato calcolato un indice di elaborazione globale vs locale.

Risultati

Il gruppo HFA mostra una marcata caduta nella prova di memoria del ROCF rispetto al gruppo TD ($p < .001$) mentre nessuna differenza si evidenzia per la prova di copia ($p = .08$). Inoltre l'analisi degli indici di Ordine, Stile e CCI evidenzia punteggi più bassi per il gruppo HFA rispetto ai TD ($p_s < .03$) in entrambe le prove (copia e memoria). Nessuna differenza tra i gruppi emerge invece per il compito di Memoria costruttiva ($p = .81$). Infine, un minor effetto dell'elaborazione globale emerge al BDT nel gruppo HFA rispetto ai TD ($p = .02$).

Conclusioni

Concludendo, è possibile osservare come un minore indice di coerenza centrale caratterizzi le prestazioni del gruppo HFA in entrambe le prove del ROCF. Peculiare per tale gruppo risulta essere la caduta nella prova di memoria. Questo dato, però, contrasta con quanto emerso dalla prova di memoria costruttiva, che evidenzia prestazioni in norma del gruppo HFA. Tali risultati sembrano quindi suggerire che le prestazioni del gruppo HFA non siano caratterizzate da un deficit di memoria visuospaziale, quanto più da un bias locale, che a causa dell'eccessiva focalizzazione sugli elementi locali, spiegherebbe anche la caduta specifica nella prova di memoria del ROCF.

POSTER 11

L'USO DEGLI OGGETTI PER BAMBINI AUTISTICI. UNO STUDIO CON LA PROSPETTIVA PIAGETIANA E L'UTILIZZO DEI BLOCCHI GIOCATTOLO

Antonio Iannaccone¹, Giulia Savarese², Federico Manzi³

¹Università di Neuchâtel

²Università di Salerno

³Università Cattolica del Sacro Cuore

Introduzione

Il contributo esplora, in bambini con sospetto di spettro autistico, la manipolazione di oggetti –in particolare la costruzione di blocchi giocattolo- in presenza di adulti, a partire dalle teorizzazioni piagetiane dello sviluppo senso-motorio e simbolico interpretate in un contesto socio-materiale (Iannaccone, 2015). Nello studio osservativo la dimensione socio-materiale si riferisce specificamente alla funzione di mediazione comunicativa che sembrano assumere gli oggetti in presenza di adulti o di altri bambini.

Com'è noto, se ci si colloca nella prospettiva di Piaget (1951; 52; 54), si può prevedere, in linea di massima, che i bambini autistici raggiungano le abilità descritte dalla quinta tappa dello sviluppo senso-motorio, maturando l'abilità di concettualizzazione degli oggetti. Già Kanner (1943) aveva osservato come una serie di funzioni collegate all'utilizzo canonico e non canonico dell'oggetto siano presenti nel bambino autistico. Studi più recenti (Williams et al., 1999) hanno evidenziato l'importanza della natura reciproca delle interazioni tra il bambino, altre persone e gli oggetti e di come gli oggetti divengano, in certe condizioni, mediatori dell'interazione sociale.

Metodo

Le argomentazioni del nostro contributo si fondano su osservazioni condotte su tre bambini maschi con sospetto di sindrome dello spettro autistico (età 18-20-24 mesi). In letteratura il metodo osservativo è quello più spesso adottato per i costrutti che vogliamo osservare in relazione all'età dei bambini.

Sono state realizzate osservazioni videoregistrate di una sessione organizzata di gioco libero, nella quale un bambino utilizzava piccoli blocchi di materiale plastico colorato, in presenza di un adulto. Le osservazioni sono state condotte con una check-list a 14 item, tra i quali "contatto oculare" e "costruzione di una torre di blocchi giocattolo" (Sezione-B della "CH.A.T procedure" di Baron-Cohen et al., 1992). Allo studio è preceduto un pre-test per i diversi costrutti da studiare e per individuare gli item da osservare.

La scelta dei blocchi rispetta la tradizione empirica di Piaget (1945) e Reifel (1984), che hanno illustrato condotte per interiorizzare gli attributi fisici dei blocchi e per stabilire una relazione fra loro. Questo tipo di gioco manipolatorio sembra costituire un'attività sul reale, ma anche creare nuovi scenari di realizzazione (Harris, 2000), favorendo, quindi, l'immaginazione in presenza di potenziali partner.

Risultati

Alle due osservazioni indipendenti:

- uso simbolico degli oggetti: i tre bambini presentano il primo livello del gioco simbolico proposto da McCuen-Nicolich (1981) sulla base della sequenza di Piaget (1972), perché giocano realisticamente e con schemi senso-motori, ma senza livello di finzione.

- item torre di blocchi giocattolo: i bambini utilizzano gli oggetti come descritto da Piaget per le attività manipolatorie del senso-motorio. Essi mostrano un'attiva sperimentazione, perché i blocchi sono manipolati e/o allineati e/o impilati;

- item contatto visivo: tutti i bambini presentano contatto oculare con l'adulto in termini di attenzione reciproca, mediata dall'oggetto. Sembra si tratti di dinamiche di triangolazione soggetto-soggetto-oggetto, come descritte da Trevarthen & Hubley (1978) nella teoria della "Sintonizzazione intersoggettiva secondaria".

Conclusioni

I bambini osservati presentano una buona capacità di utilizzo delle caratteristiche materiali degli oggetti proposti e una discreta comprensione della funzione sociale insita nell'oggetto stesso. Tutto ciò è suggerito dalla creazione di uno spazio sociale intersoggettivo tra bambino e adulto, in cui sembra presente una forma di attenzione mediata dall'oggetto.

POSTER 12

TRAINING COGNITIVO PER IL TRATTAMENTO DELLA DISLESSIA

Angela Pasqualotto e Paola Venuti

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento.

Introduzione

Nonostante la teoria eziologica dominante della Dislessia Evolutiva (DE) sia quella fonologica, recenti ricerche hanno mostrato che le difficoltà presenti a livello linguistico interagiscono con altri deficit cognitivi come, ad esempio, disturbi del sistema visivo e uditivo, anomalie nell'attenzione visuo-spaziale e, in generale, nelle funzioni esecutive (FE). Questo modello multi-componenziale

della DE, dunque, coinvolgerebbe un ampio network multifocale, in cui diversi deficit originano le difficoltà di acquisizione e automatizzazione della lettura.

Metodo

Poiché il training specifico delle FE sembra ripercuotersi positivamente non solo sulle stesse, ma più in generale favorire gli apprendimenti, questo studio pone l'attenzione su un training computerizzato intensivo e sulle sue conseguenze positive nel funzionamento cognitivo di bambini con dislessia. Abbiamo utilizzato il software Brain-HQ per un allenamento di 5 giorni alla settimana per 5 settimane: i bambini dovevano allenarsi 30 minuti al giorno con tre esercizi diversi ogni settimana. Dalla piattaforma di Brain-HQ abbiamo selezionato dei mini-games che allenano specificamente: attenzione, memoria, velocità di elaborazione, ragionamento fluido.

Risultati

Nonostante la durata del training sia stata breve (12,5 ore), abbiamo osservato dei miglioramenti significativi nei seguenti ambiti: memoria di lavoro, attenzione uditiva sostenuta, shifting attentivo, integrazione visuo-motoria, inibizione di risposte sia verbali che motorie. I soggetti, inoltre, sono migliorati nella Leiter-VR, indicando un aumento nelle competenze cognitive relative all'intelligenza fluida. Per quanto riguarda i cambiamenti nelle abilità di letto-scrittura, si è visto che, nonostante ci siano stati miglioramenti statisticamente significativi solo nella correttezza della lettura, la maggior parte dei soggetti ha superato il criterio di cambiamento clinico. Ovvero è migliorata più di quanto ci si sarebbe aspettato senza alcun trattamento specifico. Il follow-up, effettuato a sei mesi di distanza, ha evidenziato un mantenimento sostanziale delle prestazioni post-training.

Conclusioni

Dal momento che questi risultati sembrano confermare la validità di un intervento delle difficoltà di lettura che tenga conto dell'eterogeneità dei deficit caratterizzanti questo disturbo, intendiamo verificarne l'efficacia in comparazione ad altre tipologie di interventi.

POSTER 13

STILI DI PENSIERO, PENSIERO CRITICO E COMPrensIONE DI TESTI MULTIPLI: UNO STUDIO TRAMITE ANALISI DEI PROTOCOLLI DI PENSIERO A VOCE ALTA

Christian Tarchi

Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Quando ci informiamo su di un argomento controverso, oltre che cercare di comprendere ciò che leggiamo, è fondamentale attivare una riflessione epistemica sulle fonti ed i contenuti dei testi. In tali situazioni, è possibile distinguere due stili di pensiero utilizzati per processare l'informazione, intuitivo-esperienziale ed analitico-razionale. Quest'ultimo stile è stato spesso trovato in associazione con abilità di pensiero critico elevate, ad esempio abilità riflessive focalizzate a giudicare la credibilità delle fonti, giudicare la qualità di un argomento e simili. Questo studio verifica l'esistenza di due stili di pensiero in studenti universitari e analizza se questi si associno ad

una attività epistemologica differente nell'affrontare la lettura di testi multipli sull'argomento della vaccinazione anti-influenzale negli adulti.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 25 studenti universitari di Psicologia. Abbiamo misurato il pensiero razionale-esperienziale (rational-thinking inventory) e le abilità critiche (Cornell Critical Thinking test). Successivamente, gli studenti dovevano leggere sei testi sull'argomento della vaccinazione anti-influenzale (testo enciclopedico; raccomandazioni del Ministero della Salute; articolo su morti dovute a vaccini, commento di una ditta di vaccini influenzali, blog contro i vaccini, e intervista ad un medico omeopata), per dare una propria opinione informata ad una signora di 55 anni con precedenti problemi cardiovascolari sulla questione se vaccinarsi contro l'influenza o meno. I partecipanti dovevano verbalizzare qualsiasi cosa venisse loro in mente durante la lettura (*think-aloud*). Tale produzione è stata registrata, trascritta, e codificata per presenza di attività epistemica: certezza/semplificazione della conoscenza; giustificazione della conoscenza per autorevolezza o motivazioni personali o per confronto di fonti multiple. Infine, gli studenti dovevano scrivere un saggio che argomentasse la loro risposta al quesito di partenza. Tali saggi sono stati codificati sia per robustezza dell'argomentazione che per attività epistemica.

Risultati

L'analisi dei cluster ha individuato due profili, 13 studenti esperienziali (punteggi alti nella scala esperienziale e bassi nella scala razionale e in pensiero critico) e 12 razionali-critici (punteggi bassi nella scala esperienziale ed alti nella scala razionale e in pensiero critico). Il test di Mann-Whitney ha mostrato che gli studenti razionali-critici riflettevano maggiormente sulla certezza della conoscenza nel testo più controverso [intervista al medico omeopata; $z = -2.02$, $p = .04$, $r = .40$] e nel saggio si riferivano ai testi più spesso rispetto agli studenti esperienziali, $z = -2.01$, $p = .04$, $r = .40$.

Conclusioni

In conclusione, studenti razionali e dotati di pensiero critico presentavano maggiore attivazione epistemica nell'affrontare il testo più controverso ed erano più consapevoli dello stretto legame esistente tra fonte e contenuto di un testo.

POSTER 14

GENERE E MATEMATICA: NUOVI APPROCCI METODOLOGICI ALLO STUDIO DEGLI EFFETTI DELLO *STEREOTYPE THREAT* NEGLI ADOLESCENTI

Francesca Melchiorre, Franca Agnoli

Università degli Studi di Padova

Introduzione

Lo studio degli effetti della *minaccia stereotipica* sulla performance matematica in ambito evolutivo vede pochi contributi che si sono talvolta rivelati controversi (Flore & Wicherts, 2014; Ganley, Mingle, Ryan, Ryan, Vasilyeva, & Perry, 2013). Se vi è ormai un sostanziale accordo nel ritenere che lo stereotipo di genere si consolidi durante l'adolescenza, i processi alla base del suo sviluppo sono tutt'altro che chiari. Dal punto di vista metodologico sono inoltre emerse criticità nel disegno

sperimentale, nel trattamento statistico dei dati e nella struttura delle prove utilizzate per la valutazione della performance matematica. Nel tentativo di superare tali criticità abbiamo indagato gli effetti della minaccia stereotipica: a) analizzando campioni numerosi di adolescenti (14 e 16 anni); b) progettando un disegno sperimentale altamente controllato; c) utilizzando nuove tecniche di modellizzazione alternative all'ANOVA e all'ANCOVA; d) specificando i criteri utilizzati per la valutazione della performance in matematica.

Metodo

E' stato condotto uno studio su 328 studenti/esse appartenenti alle classi I e III della scuola secondaria di secondo grado del Veneto ad indirizzo scientifico. L'esperimento ha previsto tre fasi: un pre-test volto a rilevare la performance in matematica; una seconda fase nella quale la manipolazione sperimentale prevedeva l'attivazione dello stereotipo secondo il quale le donne non sono brave quanto gli uomini in matematica; un post-test per valutare il cambiamento nei risultati in matematica a seguito della manipolazione e un potenziale decremento nelle performance femminili in matematica (Muzzatti & Agnoli, 2007).

Risultati

Attraverso un modello di regressione logistica ad effetti misti per l'analisi dell'accuratezza sono state analizzate le risposte al pre-test (genere e classe come effetti fissi, partecipanti e item come effetti *random*) e al post-test (genere, classe, condizione e pre/post-test come effetti fissi, partecipanti e item come effetti *random*). Al pre-test i maschi ottengono risultati migliori delle femmine sia nella classe prima che nella classe terza ($Z = 2.42$, $p = .02$, $OR = 1.49$). Al post-test sono state eseguite due analisi separate per classe dalle quali non sono emerse interazioni significative a tre vie tra genere, condizione e pre/post-test. Dalla nostra indagine emerge la presenza di differenze di genere in termini di performance nel pre-test. Nel post-test non si è verificato il decremento nelle performance matematiche delle femmine a seguito della manipolazione.

Conclusioni

I risultati di questa ricerca, in contrasto con quelli presenti in letteratura, fanno riflettere su un fenomeno presente anche in psicologia evolutiva: il *publication bias*, cioè la tendenza a privilegiare e pubblicare gli studi che risultano statisticamente significativi.

POSTER 15

VALUTARE LE ABITUDINI DI REMINISCING IN GENITORI DI BAMBINI PRESCOLARI E SCOLARI: UNO STUDIO ESPLORATIVO

Laura Guidotti¹, Paola Corsano¹, Majorano Marinella²

¹Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società - Università degli Studi di Parma

²Dipartimento di Scienze Umane - Università degli Studi di Verona

Introduzione

Le conversazioni tra bambino e caregiver costituiscono un importante contesto di sviluppo (Fivush, Haden, & Reese, 2006). Tra i diversi tipi di conversazioni diadiche assume particolare rilievo il reminiscing, che consiste in una conversazione tra bambino e caregiver su eventi passati vissuti

insieme (Reese & Brown, 2000). Molti studi hanno indagato lo stile genitoriale di reminiscing, rilevando come esso favorisca nel bambino una condizione di benessere emotivo e psicologico (Sales & Fivush, 2005). Tuttavia, ancora pochi sono gli studi che analizzano le abitudini di reminiscing nella quotidianità (Kulkofsky & Koh, 2009). Pertanto, data la risonanza teorica e applicativa del reminiscing, il presente studio ha l'obiettivo di approfondire come i genitori valutano e con che frequenza attuano tale tipologia di conversazione con i loro bambini.

Metodo

Partecipano allo studio 30 genitori di età compresa tra 25 e 50 anni ($M=39.07$, $SD=5.63$) di bambini (13 maschi e 17 femmine) di età prescolare e scolare (range 4-10, $M= 6,72$ anni, $SD=1.75$) reclutati in diverse scuole del Nord Italia. A tutti i partecipanti è stato proposto il Caregiver Child Reminiscence Scale (Kulkofsky & Koh, 2009), un questionario self-report su scala likert a 7 punti, (da 1 “molto raramente” a 7 “molto spesso”), atto a valutare le abitudini di reminiscing nella diade genitore-bambino e il valore che l'adulto vi attribuisce. Lo strumento è composto da sette categorie: conversazione, mantenimento delle relazioni, controllo comportamentale, risoluzione dei problemi, controllo delle emozioni, funzioni relative al sé, funzioni cognitive.

Risultati

I punteggi medi relativi all'utilizzo del reminiscing indicano come tale pratica sia un'attività comune in diadi genitore-bambino ($M= 5.83$; $SD= 1.11$). L'analisi della varianza a misure ripetute mostra una differenza statisticamente significativa tra l'utilizzo delle sette categorie presenti nel test [$F(6,174)= 11.93$, $p <.001$]. In particolare, confronti post hoc, con correzione di Bonferroni, evidenziano una differenza per quanto riguarda la categoria funzioni cognitive rispetto alle altre (tutti i $p < .001$). Tale risultato è indicativo del fatto che i genitori attribuiscono meno importanza a stimolare, attraverso il ricordo congiunto, le capacità cognitive dei loro bambini.

Conclusioni

I dati dello studio riportano che i genitori sono soliti attuare il reminiscing con i loro figli al fine di stimolarli nella conversazione, cercare di stabilire e mantenere le relazioni ponendo attenzione ad aspetti di regolazione emotiva e comportamentale. I genitori, inoltre, aiutano i figli a fronteggiare in maniera più adeguata situazioni problematiche e stressogene rafforzando la costruzione del sé in crescita del bambino. Nonostante il limite dovuto alla scarsa numerosità del campione, per cui sono necessarie ulteriori analisi, i risultati presentati possono essere utili anche per la progettazione di training specifici.

POSTER 16

“SKIES OF MANAWAK”: UN VIDEOGIOCO PER IL TRAINING NEUROCOGNITIVO

Angela Pasqualotto¹, Zeno Menestrina², Antonella De Angeli², Paola Venuti¹

¹ Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento.

² Dipartimento di Ingegneria e Scienza dell'Informazione, Università degli Studi di Trento.

Introduzione

Le Funzioni Esecutive (EF) possono essere definite come l'insieme dei processi mentali che ci permettono di controllare e monitorare altre funzioni o comportamenti. Recenti ricerche in

letteratura hanno dimostrato l'efficacia di training cognitivi nell'incrementare funzioni cognitive utili in diversi ambiti di apprendimento. Ad esempio, è stato provato che bambini con diagnosi di dislessia evolutiva hanno beneficiato di trattamenti del sistema esecutivo (attenzione, memoria di lavoro, inibizione della risposta, pianificazione, flessibilità cognitiva) non soltanto in termini di miglioramento dello stesso, ma anche delle prestazioni nei compiti di lettura. Questi strumenti, però, presentano spesso il limite di essere poco stimolanti, se non addirittura noiosi. Nello strutturare un'attività riabilitativa non si può non considerare anche gli aspetti prettamente emotivi e motivazionali, i quali giocano spesso un ruolo cruciale nel determinare l'efficacia di un trattamento.

Metodo

Per questo è nato “Skies of Manawak”, un vero e proprio videogioco in cui le diverse attività di training sono state scomposte dentro le loro componenti strutturali, traslate in meccaniche di gioco e riassemblate sotto forma di mini-games. La nostra idea è, infatti, che un training cognitivo efficace e un'esperienza di gioco accattivante possano coesistere all'interno dello stesso prodotto riabilitativo.

Risultati

Per valutare se effettivamente il gioco è divertente e coinvolgente, abbiamo fatto provare la versione dimostrativa di Skies of Manawak a più di 250 bambini trentini durante la settimana europea della dislessia che si è tenuta a inizio ottobre 2015. I dati raccolti hanno mostrato come la demo sia stata valutata in modo chiaramente positivo dai bambini e ci hanno permesso di individuare alcuni elementi di criticità da risolvere, nonché ulteriori suggestioni per la prosecuzione del gioco.

Conclusioni

Attualmente stiamo effettuando un'ulteriore fase di valutazione con gli utenti finali e con clinici esperti, prima di procedere con uno studio della sua efficacia clinica che avverrà a partire da settembre 2016.

POSTER 17

RUOLO DELL'ETÀ E DEL GENERE SULLA CAPACITÀ DI RICONOSCERE E POSIZIONARE I LANDMARK AMBIENTALI SU MAPPA

Alessia Bocchi¹, Laura Piccardi^{1,2}, Liana Palermo³, Maddalena Boccia^{4,2} e Simonetta D'Amico¹

¹ Dipartimento di Medicina Clinica, Sanità Pubblica, Scienza della Vita e dell'Ambiente, Università degli Studi di L'Aquila

² Unità di Neuropsicologia, IRCCS Fondazione Santa Lucia di Roma

³ Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche, Università della Magna Graecia di Catanzaro

⁴ Dipartimento di Psicologia, Università Sapienza degli Studi di Roma

Introduzione

I landmark sono oggetti visivi ambientali salienti, stabili e informativi usati per muoversi nell'ambiente come punti di orientamento. Già ad 11 mesi i bambini sono in grado di usarli per ritrovare una posizione nell'ambiente, ma solo verso i 7-8 anni i bambini sviluppano la capacità di

trasformare informazioni egocentriche derivanti da una navigazione diretta nell'ambiente in informazioni allocentriche (mappa). Questo suggerisce che i bambini sono in grado di usare il landmark per ri-orientarsi nell'ambiente prima di essere in grado di usarlo in un compito cognitivo quale il suo posizionamento su una mappa. Scopo del presente lavoro è stato quello di indagare il ruolo dell'età e del genere sulle abilità di riconoscere e posizionare correttamente i landmark presenti lungo un percorso appreso su mappa.

Metodo

Sono stati testati 115 bambini (48 femmine) con sviluppo tipico di età compresa dai 4 ai 10 anni. Ai bambini veniva chiesto di apprendere un percorso sul Walking Corsi Test (WalCT: Piccardi et al., 2008) dove erano stati inseriti 3 landmark. Dopo 5 minuti dall'apprendimento del percorso ai bambini veniva chiesto di ripetere il percorso precedentemente appreso, di riconoscere i 3 landmark tra 6 (3 distrattori) e di posizionare i landmark su mappa muta.

Risultati

Sono state condotte delle analisi statistiche di correlazione e di regressione sul riconoscimento e sul posizionamento dei landmark su mappa. Dalle analisi è emerso che l'età correla ($r=.30$ $p=.01$) e predice ($F(1,65)=6.75$; $p=.01$; R^2 aggiustato=.08) la capacità di posizionare i landmark su mappa solo nei maschi, nelle femmine non emerge la correlazione tra età ($r=.02$; $p=.88$) e accuratezza nel posizionamento dei landmark su mappa, e l'età non predice nelle bambine la capacità di posizionare i landmark ($F(1,46)=0.81$; $p=.37$; R^2 aggiustato=-.004). E' stato eseguito un t-test con il genere come variabile indipendente e l'accuratezza nel riconoscimento e nel posizionamento (espressi in % di risposte corrette) dei landmark come variabili dipendenti. Dall'analisi è emerso che le bambine sono più accurate dei bambini ($T=2.28$; $p=.02$) nel posizionare i landmark sulla mappa, ma maschi e femmine non differiscono nel riconoscimento dei landmark ($T=1.45$ $p=.15$).

Conclusione

I nostri dati indicano come all'aumentare dell'età dei bambini aumenta la capacità di integrare correttamente le informazioni egocentriche con quelle allocentriche e che questa capacità presenta caratteristiche diverse nei maschi e nelle femmine. Si rileva inoltre che le bambine utilizzano in modo più accurato dei bambini i landmark durante la navigazione ambientale suggerendo che l'utilizzo di strategie diverse nei due sessi potrebbe avvenire prima dell'adolescenza.

POSTER 18

“CHE COS'E' MORALE PER TE?” NUCLEI TEMATICI E DIFFERENZE DI GENERE NEL LINGUAGGIO DELLA MORALE IN GIOVANI ADULTI

Lucia Donsì, Anna Parola

Dipartimento di Studi Umanistici, Sezione di Psicologia e Scienze dell'Educazione, Università di Napoli Federico II

Introduzione

Gli studi di Kohlberg (1969; 1976) sullo sviluppo morale sono stati rivisti da Gilligan (1977) sottolineandone i limiti, che consistono nell'indicare le donne carenti rispetto allo sviluppo morale

maschile. Per Gilligan (1982) le donne posseggono una moralità diversa, basata sulla cura e la responsabilità, laddove nei maschi domina una concezione razionalistica. Da allora diverse ricerche sullo sviluppo morale si sono occupate di studiare le differenze di genere (Jeffre & Hide, 2000; Walker, 2006; Graham et al., 2011; Giammarco, 2016).

In uno studio precedente abbiamo riproposto l'intervista formulata da Gilligan e altri (1982), riscontrando che oggi non si evidenzia più una netta differenza di genere nel ragionamento morale e che morale della cura e morale della giustizia appaiono coesistere nella donna come nell'uomo. Ma la scissione riscontrata invece tra ragionamento morale, ove non sono presenti differenze di genere, e comportamento morale, in cui le donne sono invece più predisposte alle azioni di cura, ci ha spinto ad analizzare ancor meglio la concezione di "morale" nei giovani d'oggi.

Obiettivo di questo lavoro è dunque l'approfondimento di tale concezione e delle connesse differenze di genere nel linguaggio della morale.

Metodo

L'indagine ha coinvolto 100 studenti universitari campani (50 M, 50 F; età media: 21.5).

Partendo dalle risposte all'intervista individuale del lavoro precedente, la nostra attenzione si è indirizzata alla domanda "Che cos'è morale per te? Puoi anche fare un esempio", le cui risposte - per articolazione e ricchezza di contenuti - erano particolarmente rispondenti al nostro obiettivo di evidenziare sia i nuclei tematici dei discorsi sulla morale che le differenze lessicali tra i generi. Con l'ausilio del software T-lab (Lancia, 2004), sono state condotte: Analisi Tematica dei Contesti Elementari, Analisi delle Corrispondenze sui lemmi, Analisi lessicale delle Specificità, Associazioni di Parole.

Risultati

La Cluster Analysis mostra 5 cluster tematici: *scelta morale* (27,54%), *comportamento morale* (26,81%) *rispetto per gli altri* (22,46%), *coscienza morale* (13,77%) e *regole morali* (9,42%). La posizione dei cluster sugli assi cartesiani rappresenta la concezione che i giovani adulti hanno della morale, ricondotta a due differenti piani: quello del comportamento morale, nell'asse superiore, e quello del ragionamento morale, nell'asse inferiore.

- Rispetto alle specificità lessicali, gli indici mostrano che i lemmi femminili descrivono una morale che guida l' "agire", mentre quelli maschili una morale che serve a "giudicare" le azioni come giuste o sbagliate.

Conclusioni

L'analisi dei nuclei tematici dei discorsi sulla morale conferma, articolandoli, i risultati del lavoro precedente, separando il piano del comportamento morale da quello del ragionamento. Per quanto riguarda il lessico, le donne sono più orientate a dar voce all'azione, mentre gli uomini ad un ragionamento morale di tipo razionale.

ORE 16:00 – 16:30 COFFEE BREAK

ORE 16:30 – 18:00 SIMPOSI e POSTER

Aula VM1_SIMPOSIO 14

IL RUOLO DELL'ESPERIENZA NELL'EMERGERE DELLA RAPPRESENTAZIONE SPAZIALE DI CONCETTI ASTRATTI

Proponente: Viola Macchi Cassia¹

Discussant: Irene Mammarella²

¹ Università degli Studi di Milano-Bicocca

² Università degli Studi di Padova

La mente umana adulta si avvale spesso di metafore spaziali per descrivere concetti apparentemente astratti come il tempo, il numero e l'ordine. La ricerca in campo psicologico ha dimostrato come queste metafore si fondino su una rappresentazione mentale di tali concetti organizzata lungo specifiche coordinate spaziali.

L'orientamento e gli attributi direzionali di queste coordinate spaziali sono almeno in parte influenzati da fattori culturali quali la direzione delle routine di letto-scrittura. Tuttavia, evidenze recenti provenienti dalla psicologia dello sviluppo hanno mostrato che, almeno nel caso del numero, un'intrinseca associazione con la dimensione spaziale è già presente nel primo anno di vita e permane in età prescolare, a dimostrazione che le abilità di letto-scrittura non sono essenziali per l'instaurarsi di una rappresentazione spaziale delle grandezze numeriche.

Una domanda critica per gli psicologi interessati a comprendere le origini e lo sviluppo dell'organizzazione neurocognitiva della conoscenza riguarda quanto questa rappresentazione spaziale derivi da proprietà intrinseche del cervello umano e quanto essa emerga come risultato dell'esperienza sensomotoria legata all'esercizio e/o all'esposizione a routine culturalmente determinate.

Il simposio presenta quattro linee di ricerca che, attraverso lo studio di popolazioni di diversa età (preverbale, prescolare, scolare e adulta), indagano lo sviluppo delle interazioni tra la rappresentazione dello spazio, del tempo, del numero e dell'ordine, insieme al ruolo che l'esperienza visiva e propriocettiva rivestirebbe in tale integrazione.

Il primo contributo (Bulf et al.) mostra che nel primo anno di vita la capacità di estrarre e generalizzare regole astratte definite dalla posizione degli elementi all'interno di una serie ordinata è modulata dalla direzionalità spaziale (sinistra-destra vs. destra-sinistra) con la quale la serie è presentata, a dimostrazione dell'esistenza di un bias direzionale nell'elaborazione delle informazioni ordinali in età preverbale.

Il secondo (Bottini) e il terzo (Nava et al.) contributo si concentrano sul ruolo dell'esperienza visiva e propriocettiva nell'emergere della rappresentazione spaziale di numero, tempo e ordine, indagando gli effetti della deprivazione visiva precoce e tardiva negli adulti e della presenza/assenza di feedback visivo in bambini di età prescolare/scolare, attraverso compiti di confronto numerico e temporale. I risultati di entrambi i contributi mostrano come sebbene numero, tempo e ordine siano rappresentati nello spazio, le loro rappresentazioni si basino su diversi sistemi di riferimento spaziale. Il quarto intervento (Mastrogiuseppe e Lee), infine, indaga la traiettoria di sviluppo delle componenti spaziali e temporali nella memoria episodica, suggerendo come le

componenti spaziali si sviluppino più precocemente rispetto a quelle temporali, e come l'integrazione di queste due componenti avvenga tardivamente nello sviluppo.

CONTRIBUTO 1

ASIMMETRIE SPAZIALI NELL'APPRENDIMENTO DI SEQUENZE VISIVE NELLA PRIMA INFANZIA

Hermann Bulf^{1,2}, Maria Dolores de Hevia³, Viola Macchi Cassia^{1,2}

¹Università degli Studi di Milano-Bicocca; ²NeuroMI - Centro di Neuroscienze di Milano; ³CNRS UMR 8242, Laboratoire Psychologie de la Perception, Paris, France

Introduzione

E' stato dimostrato che gli adulti rappresentano l'ordine nello spazio, ossia associano la posizione degli elementi all'interno di una serie ordinata a posizioni spaziali diverse lungo una linea mentale orientata da sinistra a destra. Ad esempio, quando rappresentano relazioni numeriche, temporali o tra gli elementi di una serie appresa, gli adulti associano i numeri piccoli, gli eventi passati o i primi elementi della serie allo spazio di sinistra, e i numeri grandi, gli eventi futuri o gli ultimi elementi allo spazio di destra. Questo legame tra ordine e spazio è modulato da fattori culturali ma è stato dimostrato che un'associazione direzionale sinistra-destra tra ordine e spazio è presente, almeno nel caso delle relazioni numeriche, in popolazioni non linguistiche in assenza di pensiero simbolico, ossia nei bambini nel primo anno di vita e in specie animali diverse dall'uomo. Tuttavia, nessuna ricerca ha finora indagato se, come accade negli adulti, un'associazione spontanea e direzionale tra ordine e spazio sia presente in età preverbale anche per le relazioni ordinali non-numeriche.

La ricerca ha utilizzato un compito di rule learning per indagare il ruolo dell'informazione spaziale nel modulare la capacità dei bambini di 7 mesi di estrarre e generalizzare una regola astratta all'interno di sequenze ordinate di stimoli numerici (Esperimento 1) e non-numerici (Esperimento 2).

Metodo

Centootto bambini di 7 mesi sono stati abituati a sequenze costituite da figure geometriche (Esperimento 1, N=64) o da insiemi di barre verticali di diversa numerosità (Esperimento 2, N=44) organizzati in triplete strutturate secondo una regola di tipo ABB o ABA. In ciascun esperimento, i bambini sono stati suddivisi tra due condizioni sperimentali in cui le sequenze potevano essere presentate da sinistra a destra o da destra a sinistra. In fase test, sono state presentate sequenze aventi lo stesso orientamento spaziale sinistra/destra o destra/sinistra della fase di abituação e composte da nuovi elementi strutturati secondo la regola a cui i bambini erano stati abituati o secondo una regola nuova.

Risultati

In entrambi gli esperimenti, in fase test i bambini hanno guardato per più tempo la sequenza nuova rispetto alla sequenza familiare nella condizione in cui le sequenze erano presentate da sinistra a destra, ma non quando le sequenze erano presentate da destra a sinistra. Ciò indica che i bambini hanno estratto la regola in fase di abituação e l'hanno generalizzata alle sequenze nuove presentate in fase test solo nella condizione sinistra-destra.

Conclusioni

I risultati suggeriscono che, nel primo anno di vita, la direzionalità spaziale con la quale l'informazione visiva è resa disponibile è determinante nel modulare l'apprendimento di relazioni ordinali astratte tra gli elementi di una sequenza. In particolare, i risultati indicano che, analogamente a quanto accade negli adulti, nella prima infanzia la rappresentazione delle relazioni ordinali è organizzata lungo uno spazio orientato da sinistra a destra e questa organizzazione spazialmente orientata caratterizza sia le relazioni ordinali numeriche che quelle non-numeriche.

CONTRIBUTO 2

GLI EFFETTI DELLA DEPRIVAZIONE VISIVA PRECOCE/TARDIVA SULLA RAPPRESENTANZIONE SPAZIALE DI NUMERO, ORDINE E TEMPO

Roberto Bottini

Centre for Mind/Brain Science, University of Trento, Italy

Introduzione

Concetti e processi cognitivi astratti, i quali, di per sé, non hanno caratteristiche spaziali, sono rappresentati spazialmente nella nostra mente. In particolare, relazioni temporali, cardinalità e ordinalità sono rappresentate attraverso linee mentali con un preciso orientamento e direzione. Questi processi di spazializzazione sembrano essere costruiti, almeno in parte, in analogia con gli schemi spaziali utilizzati per organizzare informazioni nel mondo fisico-comportamentale, in particolare nelle nostre esperienze di lettura, scrittura, rappresentazioni grafiche di numeri e tempo e localizzazione di stimoli ambientali.

Qual è il ruolo della vista in questi processi di spazializzazione? La mancanza della vista in età precoce comporta un'esperienza qualitativamente diversa dello spazio fisico, la quale, per analogia, potrebbe comportare un'organizzazione spaziale differente dei concetti di tempo, ordine e numero. Lo studio dei non vedenti costituisce quindi un modello ideale per discernere la struttura analogica e le basi esperienziali dei processi cognitivi astratti.

Metodo

Partecipanti vedenti (V), non vedenti tardivi (NVT) e non vedenti precoci (NVP) hanno preso parte a diversi esperimenti comportamentali volti ad investigare la struttura spaziale di relazioni temporali (V= 16, NVT= 16, NVP= 17), numeriche (V= 13, NVT= 15, NVP= 11), e di relazioni ordinali nella memoria verbale di lavoro (V= 15, NVT= 15, NVP= 14).

Risultati

La privazione visiva precoce (prima dei ~ 3 anni) sembra avere un impatto diverso nella spazializzazione di processi cognitivi astratti in funzione del dominio concettuale investigato. Nella fattispecie, sia vedenti e non vedenti mostrano una chiara spazializzazione di numeri e tempo. Tuttavia, relazioni temporali sono mappate su di un sistema di riferimento spaziale esterno da entrambe i gruppi (passato a sinistra/futuro a destra), mentre relazioni numeriche sono mappate su di uno schema anatomico nei non vedenti precoci (numeri bassi – mano sinistra/ numeri alti – mano destra) e su di uno schema esterno in vedenti e non vedenti tardivi (numeri bassi – sinistra/ numeri alti – destra, indipendentemente dalla mano utilizzata). Per quanto riguarda invece la struttura della

memoria verbale di lavoro, non vedenti precoci mostrano una spazializzazione ridotta rispetto a non vedenti tardivi e vedenti.

Conclusioni

La deprivazione visiva precoce ha un impatto diverso sulla spazializzazione di processi cognitivi astratti a seconda del dominio concettuale investigato. Questi risultati sono in accordo con l'ipotesi che diversi domini cognitivi sono organizzati spazialmente in analogia con diversi tipi di esperienza: Temporalità, cardinalità e ordinalità sono rappresentati diversamente nella mente di un non vedente in funzione dell'impatto della cecità nelle esperienze spaziali che formano la base analogica di questi processi cognitivi.

CONTRIBUTO 3

IL FEEDBACK VISIVO E PROPRIOCETTIVO MODULA LA RAPPRESENTAZIONE DEL NUMERO MA NON DEL TEMPO IN BAMBINI DI ETA' PRESCOLARE E SCOLARE

Elena Nava^{1,2} e Luca Rinaldi^{2,3}

¹ Università di Milano-Bicocca

² NeuroMi, Milan Center for Neuroscience

³ Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento, Università di Pavia

Introduzione

L'idea che gli adulti rappresentino in maniera simile i numeri ed il tempo lungo una Linea Mentale del Numero (LMN) ed una Linea Mentale del Tempo (LMT), rispettivamente, ha trovato supporto in diversi studi. Tuttavia, queste analogie sono state messe in discussione da alcuni recenti studi che hanno suggerito che la rappresentazione del numero e del tempo può avere origine in diversi sistemi di riferimento spaziali. Infatti, mentre la LMN sembrerebbe dipendere, almeno in parte, da coordinate spaziali corporee (i.e., centrate sulle mani), la LMT sembrerebbe dipendere esclusivamente da coordinate spaziali extrapersonali. Per indagare il diverso ruolo di questi sistemi di riferimento spaziali nella rappresentazione del numero e del tempo, in questo studio abbiamo testato bambini di 5 e 6 anni che, rispetto agli adulti, si basano più equamente su coordinate corporee ed extrapersonali.

Metodo

45 bambini di 5 anni e 43 bambini di 6 anni hanno partecipato all'Esperimento 1, in cui abbiamo indagato il ruolo del feedback visivo e propriocettivo nella rappresentazione del numero. Altri 42 bambini di 5 anni e 48 bambini di 6 anni hanno partecipato all'Esperimento 2, in cui abbiamo esteso la domanda di ricerca alla rappresentazione spaziale del tempo. Per osservare il ruolo del feedback visivo, in entrambi gli esperimenti metà dei bambini ha svolto il compito con gli occhi bendati, mentre l'altra metà ha svolto il compito senza benda. Per indagare il ruolo del feedback propriocettivo, invece, tutti i bambini hanno svolto il compito con le mani non incrociate o incrociate lungo la linea mediana del corpo. Nell'Esperimento 1 veniva chiesto ai bambini di esprimere un giudizio di grandezza (i.e., più piccolo o più grande di 5) rispetto a una parola presentata in forma acustica (e.g., 3 o 8), premendo due tasti localizzati nella parte sinistra e destra dello spazio. Nell'esperimento 2, in forma analoga, veniva chiesto ai bambini di esprimere un

giudizio temporale (i.e., passato o futuro) rispetto a una parola presentata in forma acustica (e.g., ieri o domani).

Risultati

Per osservare la presenza di un effetto di facilitazione per associazioni numeri piccoli/passato-spazio sinistro e numeri grandi/futuro-spazio destro, abbiamo utilizzato lo IES (inverse efficiency score) per misurare sia l'accuratezza, sia i tempi di reazione. Abbiamo trovato che sia i bambini di 5 anni sia quelli di 6 anni sono facilitati nel compito numerico quando devono associare numeri piccoli/grandi con il lato sinistro/destro dello spazio extrapersonale (Esperimento 1), ma solo quando le mani non sono incrociate e in presenza di feedback visivo. Al contrario, i feedback visivo e propriocettivo non influenzano la rappresentazione del tempo nel compito temporale, in quanto i bambini mostrano una facilitazione nell'associare parole riferite ad eventi passati/futuri con il lato sinistro/destro dello spazio extrapersonale (Esperimento 2).

Conclusioni

Questi risultati mostrano, per la prima volta, che i bambini di 5 e 6 anni, come gli adulti, rappresentano spazialmente eventi di natura temporale con un orientamento da sinistra verso destra. Inoltre, questo studio indica come la rappresentazione del tempo e del numero ha origine in diversi sistemi di riferimento spaziali e come tale dissociazione non sia influenzata da pratiche legate alla scolarizzazione, come la letto-scrittura

CONTRIBUTO 4

LO SVILUPPO DELLE COMPONENTI TEMPORALI E SPAZIALI DELLA MEMORIA EPISODICA A PARTIRE DALL'INFANZIA

Marilina Mastrogiuseppe, Ah Lee Sang

Center for Mind/Brain Center (CIMEC), University of Trento

Introduzione

Lo sviluppo della memoria episodica, vale a dire della capacità di ricordare nel dettaglio eventi accaduti nel passato, può essere spiegato attraverso un miglioramento nei meccanismi relazionali che integrano informazioni riguardanti un evento - *cosa* è accaduto- con informazioni spaziali e temporali sul *quando* e *dove* quell'evento è accaduto. Studi precedenti hanno concluso che le capacità di memoria episodica emergono intorno ai 4 anni di vita del bambino e che continuano a crescere fino agli 11 anni quando raggiungono livelli di sviluppo simili a quelli degli adulti. Alcuni studi si sono concentrati sulle componenti temporali e spaziali della memoria episodica dimostrando come esse si sviluppino seguendo traiettorie diverse e come la componente temporale emerga più tardi rispetto a quella spaziale. Tuttavia, tali studi presentano alcune limitazioni metodologiche legate soprattutto all'utilizzo di compiti sperimentali spesso complessi per bambini di età inferiore ai 4 anni. L'obiettivo del presente studio è quello di superare questo gap in letteratura introducendo un compito sperimentale in grado di analizzare la capacità di memoria episodica già a partire dai 2 anni di vita. In particolare, lo studio si è proposto di investigare l'emergenza della capacità di combinare le informazioni temporali con quelle spaziali della memoria episodica a partire dall'infanzia, analizzandone le traiettorie di sviluppo nei primi anni di vita.

Metodo

Hanno partecipato al presente studio 30 bambini (15 M; 15 F) di età compresa tra i 2 e i 7 anni. E' stato utilizzato un compito sperimentale attraverso il quale si è chiesto ai bambini di "osservare, imitare in sequenza e ricordare" delle azioni. I partecipanti sono stati confrontati tra loro attraverso diverse condizioni sperimentali in cui sono state manipolate le informazioni sul cosa, quando, dove della memoria episodica. Per le analisi statistiche è stata effettuata una comparazione entro i soggetti considerando l'accuratezza della performance nella fase di encoding (imitazione) e durante il recall (dopo un minuto di compito di interferenza).

Risultati

I risultati hanno mostrato dei miglioramenti collegati all'età nella capacità di ricordare le informazioni sul cosa, quando e dove della memoria episodica. In particolare, la piena integrazione delle diverse informazioni relazionali della memoria episodica sembra emergere in stadi non troppo precoci dello sviluppo.

Conclusioni

Il presente studio si è proposto di investigare lo sviluppo delle componenti temporali e spaziali della memoria episodica a partire dall'infanzia e l'emergenza della loro integrazione nel corso dello sviluppo. I risultati del presente studio e le sue implicazioni sono stati discussi rispetto alle conoscenze sul contributo di diverse regioni ippocampali connesse alle diverse componenti relazionali della memoria episodica.

Aula VM2_SIMPOSIO 15

PARTECIPAZIONE E CONFIGURAZIONI INTERATTIVE IN DIVERSI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Proponenti: Lisa Cingolani¹, Francesco Arcidiacono²

Discussant: Antonio Iannaccone³

¹Università di Macerata, Italia

²HEP- BEJUNE, Suisse

³ Université de Neuchâtel, Suisse

La ricerca si è da tempo interessata alle interazioni discorsive tra gli studenti in vari contesti di apprendimento, sia quando esse si compiono in presenza, all'interno della classe (Edwards & Mercer, 1987; Ajello, Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1991; Walsh, 2011) sia quando avvengono on line, mediate dalla tecnologia (Wise, Saghafian & Padmanabhan, 2012). La prospettiva costruttivista sociale sottolinea la centralità dell'interazione collaborativa tra i partecipanti ad un processo di insegnamento-apprendimento ed evidenzia come le caratteristiche e la qualità di tali interazioni siano cruciali per la partecipazione attiva e per le componenti motivazionali degli studenti.

Il presente simposio intende esplorare, da un lato, quali sono le condizioni che favoriscono interazioni collaborative efficaci in diversi contesti di apprendimento, con e senza la mediazione della tecnologia digitale; dall'altro, analizzare gli effetti di tali configurazioni interattive sulla partecipazione e su alcune componenti rilevanti per l'apprendimento degli studenti.

Il simposio si articola in quattro contributi: 1) il lavoro di Molinari, Mameli e Mazzoni analizza la partecipazione degli alunni al discorso in classe attraverso il metodo della Social Network Analysis, permettendo di individuare diverse configurazioni interattive della partecipazione e di approfondire la relazione fra tali configurazioni e due aspetti della micro-cultura di classe: il livello di apprendimento degli alunni e la materia di insegnamento (umanistica vs scientifica); 2) il contributo di Cingolani e Nicolini presenta l'implementazione di una comunità collaborativa a scuola secondo il modello del Knowledge Building e rileva gli effetti dell'interazione in web forum sull'autostima degli studenti legata al successo scolastico e alle relazioni interpersonali; 3) la presentazione di Ligorio e Sansone descrive un caso di implementazione del Trialogical Learning Approach in una classe della scuola universitaria per futuri osteopati e ne analizza gli effetti in termini di qualità dei prodotti realizzati dagli studenti e di partecipazione, oltre che di gradimento e percezione di apprendimento; 4) lo studio di Cacciamani e Perrucci sviluppa uno schema di codifica per analizzare le interazioni on line di un corso universitario e descrive tali interazioni in termini di funzioni conversazionali, vale a dire azioni comunicative realizzate all'interno di una discussione a supporto di un'interazione produttiva tra i partecipanti.

Alla luce delle recenti teorie socioculturali, i contributi del simposio presentano aspetti diversi e complementari proposti da studiosi che adottano prospettive di ricerca rilevanti nell'ambito della psicologia dell'educazione. Il simposio si pone quindi come spazio di discussione delle forme di partecipazione e delle configurazioni interattive che hanno luogo in diversi contesti di apprendimento.

CONTRIBUTO 1

INTERAZIONI DISCORSIVE NELLA SCUOLA PRIMARIA: UN'APPLICAZIONE DELLA SOCIAL NETWORK ANALYSIS

Luisa Molinari¹, Consuelo Mameli², Elvis Mazzoni³

¹ Dipartimento di Lettere Arti Storia e Società, Università degli Studi di Parma

² Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin, Università degli Studi di Bologna

³ Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bologna

Introduzione

Da molti anni gli studiosi in psicologia dello sviluppo e dell'educazione sostengono che la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento dipende dalle interazioni e dalla partecipazione attiva degli alunni al discorso in classe. Tale partecipazione sembra legata alla micro-cultura del contesto di apprendimento, con particolare riferimento alla composizione della classe e alla materia di insegnamento. Il nostro studio analizza la partecipazione degli alunni al discorso in classe attraverso il metodo della Social Network Analysis (SNA), che consente di dare risposta a due domande di ricerca. La prima mira a individuare diverse configurazioni interattive della partecipazione. La seconda approfondisce la relazione fra configurazioni interattive e due aspetti della micro-cultura di classe, vale a dire il livello di apprendimento degli alunni e la materia di insegnamento (umanistica vs. scientifica).

Metodo

Il materiale utilizzato comprende 20 lezioni videoregistrate in cinque classi terze di scuola primaria. Metà delle lezioni riguardava materie umanistiche e l'altra metà materie scientifiche. In totale, 106 studenti e dieci insegnanti hanno preso parte alla ricerca. Il metodo della SNA è stato utilizzato per

misurare le interazioni in classe in termini di legami (numero di messaggi inviati e ricevuti da ognuno dei componenti della classe) e dialoghi (durata dei messaggi inviati e ricevuti). Per ciascun alunno, è stato inoltre chiesto alle insegnanti di valutare il livello di apprendimento nella propria materia.

Risultati

I risultati hanno evidenziato due configurazioni interattive prevalenti, che abbiamo definito *dominante* e *distribuita*. La configurazione dominante è stata osservata in lezioni in cui l'insegnante limita la partecipazione degli alunni e organizza le interazioni in una forma prevalentemente diadica. Nella configurazione distribuita, gli alunni hanno maggiori opportunità di partecipare al discorso e danno vita a interazioni complesse, in cui due o più alunni dialogano tra di loro oltre che con l'insegnante. Specialmente per le materie umanistiche, è emerso che il modello distribuito tiene conto del livello di apprendimento degli alunni e favorisce una maggiore partecipazione dei bambini con alto e basso rendimento.

Conclusioni

Questo lavoro evidenzia in primo luogo l'utilità della SNA per condurre un'analisi rigorosa delle interazioni in classe. Inoltre, sostiene l'assunto che la qualità dei processi di insegnamento è strettamente connessa alla tipologia di configurazioni interattive sollecitate con il discorso in classe. Nel complesso, i nostri risultati offrono spunti interessanti per lavori futuri che sappiano combinare la SNA con altre procedure di analisi (qualitative o quantitative) in grado di approfondire la natura del dialogo educativo e dei processi che quotidianamente si dipanano nelle comunità di apprendimento.

CONTRIBUTO 2

DISCUTERE IN WEB FORUM NELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO: EFFETTI SULL'AUTOSTIMA

Lisa Cingolani¹, Paola Nicolini²

¹ Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo, Università di Macerata

² Dipartimento di Studi umanistici, Università di Macerata

Introduzione

La scuola italiana negli ultimi anni ha assistito all'ingresso di strumenti tecnologici che permettono di realizzare la discussione secondo forme nuove mediate dalla scrittura nel web forum. L'utilizzo di tali strumenti è stato oggetto di sperimentazione sia a livello internazionale (Scardamalia & Bereiter, 2010) sia a livello nazionale (Cesareni & Martini, 2005; Ligorio, 2002). Tali ricerche evidenziano come l'uso del web forum nella didattica promuova un apprendimento efficace quando, in esso, sono valorizzati i processi negoziali che favoriscono l'attività di costruzione collaborativa di conoscenza, vale a dire quando gli studenti si confrontano per elaborare idee e risolvere problemi condivisi. Rispetto all'uso del web forum nella didattica, pochi sono gli studi relativi ad esperienze nella scuola dell'obbligo e non risultano ricerche che considerino l'incidenza di tali attività sull'autostima degli studenti. Il presente studio ha inteso rilevare gli effetti, rispetto all'autostima nel contesto scolastico e alle relazioni personali, tra classi che hanno discusso on line e classi che hanno lavorato con una didattica tradizionale.

Metodo

Ottantuno studenti (43 maschi e 38 femmine) di quattro classi del 2°anno di scuola secondaria inferiore hanno compilato, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, 2 scale del TMA di Bracken (1992) inerenti l'autostima rispetto al successo scolastico e le relazioni interpersonali. Le classi hanno affrontato lo studio dei medesimi temi previsti dal curriculum di lingua italiana: due classi (38 studenti) hanno svolto il percorso secondo modalità abituali; le altre due (43 studenti) hanno affiancato a tali modalità delle sessioni di discussione on line per confrontarsi e riflettere su temi studiati. I dati sono stati analizzati mediante analisi della varianza a misure ripetute.

Risultati

Le analisi dei dati evidenziano un effetto di interazione tempo x gruppo statisticamente significativo ($F(1,79) = 4,61, p < .05$). Mentre nel pre test non risultavano differenze statisticamente significative, nel post test le classi del gruppo sperimentale hanno un punteggio superiore ($M = 72,67, DS = 11,87$) a quello delle classi di controllo ($M = 69,84, DS = 10,07$) nell'autostima riferita al successo scolastico. Non si evidenziano cambiamenti statisticamente significativi rispetto all'autostima riferita alle relazioni interpersonali.

Conclusioni

I risultati ottenuti evidenziano che lo studente che contribuisce con le proprie idee alle discussioni, vedendo che i suoi interventi sono letti e ripresi dagli altri, percepisce di dare un contributo di valore allo sviluppo del discorso. La consapevolezza di offrire un contributo rilevante al compito comune può indurre lo studente a rafforzare la propria autostima rispetto al contesto scolastico. L'autostima nelle relazioni interpersonali coinvolge aspetti affettivi più profondi che, per essere modificati, necessitano probabilmente di un'azione che coinvolga anche il contesto extrascolastico.

CONTRIBUTO 3

ANALISI DI INTERAZIONI IN UN WEBFORUM: UN CASO DI APPLICAZIONE DELL'APPROCCIO "TRIALOGICO"

Maria Beatrice Ligorio¹, Nadia Sansone²

¹Università di Bari

²Università Sapienza di Roma

Introduzione

Questo contributo descrive lo studio di un caso di implementazione del Trialogical Learning Approach (TLA) (Paavola, Hakkarainen & Engeström, 2010) in una classe al primo anno di una scuola universitaria per futuri osteopati ($N = 23$; età media = 20 anni) (A.A. 2015-2016). Il TLA è così definito in quanto integra la componente individuale e sociale dell'apprendimento, attraverso un terzo elemento: i processi intenzionali nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza, utili e motivanti. Cruciale è il riferimento alla Teoria dell'Attività (Engeström, 1987) che vede la conoscenza come co-costruzione mediata da artefatti culturali e realizzata a livello interpersonale, attraverso l'interazione coi pari e con gli esperti.

Metodo

Nel corso qui analizzato, le interazioni sono ospitate all'interno di webforum dedicati alla costruzione collaborativa dei prodotti di gruppo, ovvero mappe concettuali di sintesi dei contenuti del modulo. Il corso riguardava l'insegnamento della fisica ed è stato suddiviso in quattro moduli didattici. Gli studenti sono stati raggruppati in quattro gruppi di sei/cinque studenti ciascuno.

Obiettivo dello studio è analizzare gli effetti del TLA in termini di qualità dei prodotti realizzati dagli studenti e di partecipazione, oltre che di gradimento e percezione di apprendimento da parte degli studenti. Il corpus dei dati è rappresentato da: a) 390 note prodotte dagli studenti in 16 discussioni didattiche, b) 16 prodotti di gruppo, c) 32 questionari semi-strutturati somministrati ad inizio e fine corso.

Sono state effettuate analisi quali-quantitative, a seconda della natura dei dati. Per l'analisi delle note è stato utilizzato un sistema di categorie ad hoc, mirato a rilevare indicatori di costruzione di conoscenza e acquisizione di competenze comunicative e meta-riflessive. Per l'analisi dei prodotti è stato utilizzato protocollo di valutazione, già utilizzato in altri studi (Ligorio & Sansone, 2015; Sansone, Cesareni & Ligorio, 2016). Su dati di natura numerica sono state utilizzati test statistici.

Risultati

I risultati mostrano:

- un'evoluzione della qualità dei prodotti di gruppo secondo un andamento crescente lineare (da sufficiente nel primo modulo a molto buono/ottimo nel quarto),
- un incremento della partecipazione individuale media dall'inizio alla fine del corso (da 6,7 note in media a 15,2),
- un aumento di interazioni orientate alla costruzione di conoscenza (dal 36.3% al 54.1%) e alla riflessione meta-cognitiva (dal 12.4% al 28.1%),
- differenze significative (Z score) nella percezione di apprendimento in corrispondenza dello sviluppo collaborativo di prodotti (da 3.13 a 3.72 su 5), dell'uso delle tecnologie per l'apprendimento (da 2.95 a 3.47) e della comprensione dei materiali (da 2.89 a 3.33).

Conclusioni

In sintesi, i risultati mostrano come il TLA supporti partecipazione attiva, interazioni costruttive e un sostanziale miglioramento dei prodotti collaborativi.

CONTRIBUTO 4

L'ANALISI DELLA COSTRUZIONE DI CONOSCENZA NELL'INTERAZIONE ONLINE: COSTRUZIONE DI UNO SCHEMA DI CODIFICA

Stefano Cacciamani e Vittore Perrucci

Università della Valle d'Aosta-Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Introduzione

Il modello Knowledge Building (KB), messo a punto da Scardamalia e Bereiter, (2006), propone di orientare i contesti di apprendimento verso la costruzione di nuova conoscenza. Esso è identificato da 12 principi ed è supportato da uno specifico ambiente online, Knowledge Forum (KF). Nel modello KB è importante analizzare le interazioni tra gli studenti nell'ambiente online. Tali

interazioni possono essere descritte in termini di Funzioni Conversazionali (FC): azioni comunicative realizzate in una discussione che supportano un'interazione produttiva (Wise, Saghafian, & Padmanabhan, 2012). Obiettivo del presente studio è sviluppare uno schema di codifica per analizzare le interazioni online in un'attività di KB in termini di FC.

Metodo

Partecipanti

Ventisei studenti (M = 4; F = 22), la tutor e il docente del corso online di Psicologia dell'Educazione, tenutosi nell'A.A. 2006-2007 presso l'Università della Valle d'Aosta. Il corso consisteva in 5 moduli implementati, utilizzando KF, con riferimento al modello KB.

Procedura

La costruzione dello schema è avvenuta secondo le seguenti fasi:

1. Identificazione delle Funzioni Conversazionali. Sono stati considerati due schemi di codifica focalizzati sulla costruzione di conoscenza: 1) lo schema di Cesareni, Cacciamani e Fujita (2016), di cui è stata adottata la distinzione tra FC Globali (FCG) e Specifiche (FCS); 2) lo schema del Community of Inquiry Model di Garrison e Anderson (2003), dal quale sono state identificate, con riferimento ad alcuni principi del KB, 4 FCG: Esplorare (E), Fornire informazioni (F), Rielaborare (R) e Valutare (V). In funzione dei principi del modello KB, dallo schema di Cesareni, Cacciamani e Fujita (2016) sono state identificate 2 FCS per ogni FCG: 1.Domande o problemi di indagine (E); 2.Ipotesi sui contenuti (E); 3.Esempi applicativi (F); 4.Informazioni tratte da fonti (F); 5 Ripetizioni dell'idea di un altro membro (R); 6.Sintesi (R); 7.Commenti (V); 8.Riflessioni metacognitive (V).

2. Identificazione dell'unità di analisi e applicazione dello schema. Sono stati presi in considerazione tutti e 106 i messaggi scritti all'interno del modulo 1 del corso. E' stata scelta come unità di analisi il "segmento", identificato da criteri di punteggiatura, mediante i quali due giudici indipendenti hanno identificato 1063 segmenti, discutendo e risolvendo i casi controversi. Lo schema è stato quindi applicato indipendentemente ai singoli segmenti dai due giudici.

Risultati

L'accordo tra i due giudici, a livello di FCS, è risultato del 78,7 %, con un K di Cohen = 0,66, entrambi i considerati buoni in letteratura.

Conclusioni

Lo schema di codifica potrà essere utilizzato sia per rilevare come le FC vengono agite in un'attività di costruzione di conoscenza online, sia per individuare "ruoli emergenti" tra i partecipanti. Potrà anche essere usato, combinando analisi del contenuto ed analisi sociometriche, per esaminare la posizione dei partecipanti nell'interazione.

Auditorium_ SIMPOSIO 16

BULLISMO, CYBERBULLISMO E BULLISMO OMOFOBICO: L'EFFICACIA DEI DIVERSI INTERVENTI

Proponenti: Annalaura Nocentini¹, Roberto Baiocco²

Discussant: Ersilia Menesini³

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze

² Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

³ Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze

Nonostante il numero di studi sull'efficacia dei programmi di prevenzione del bullismo sia cresciuto notevolmente negli ultimi dieci anni, rimangono da indagare ancora diversi aspetti. Solo pochi studi, ad esempio, hanno analizzato potenziali fattori capaci di moderare tale efficacia, o quali siano le componenti maggiormente efficaci: Ttofi & Farrington (2011) riportano come le azioni condotte tramite genitori e insegnanti siano quelle che funzionano di più rispetto ai peer-led models. Inoltre, poca attenzione è stata data all'efficacia dei diversi interventi in funzione delle varie forme di bullismo. Per il cyberbullismo esistono ad oggi già diversi programmi valutati, ma resta aperto il dibattito rispetto alla necessità di interventi progettati in modo specifico su questa forma di bullismo. Ancora più scarsi sono gli interventi sul bullismo omofobico: in questo caso gli interventi sono stati sporadici e non sono dotati di un sistema di monitoraggio e valutazione.

Il simposio propone contributi provenienti da differenti progetti in cui si indaga sia l'efficacia dei processi attraverso cui i programmi antibullismo operano, sia l'importanza che tali componenti assumono nella prevenzione delle diverse forme di bullismo, tra cui quello faccia a faccia, il cyberbullismo e il bullismo omofobico. In particolare il primo contributo di Zambuto valuta attraverso una procedura sperimentale il ruolo giocato dalla strategia di reclutamento dei peer educators (volontari, nominati dai pari) all'interno del programma Evidence-Based NoTrap! per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo condotto in Toscana. Il secondo contributo di Aquilar valuta l'efficacia del programma "Peer Help Campania", progetto Evidence-Based basato sulla peer education con l'obiettivo di ridurre il bullismo nelle sue differenti forme. Il terzo contributo di Nappa approfondisce i fattori che possono predisporre l'intervento da parte degli insegnanti all'interno di un più ampio progetto sul bullismo omofobico promosso da Roma Capitale (lecosecambiano@Roma). Infine, l'ultimo contributo di Gerbino intende valutare l'effetto dell'intervento CEPIDEAS (Competenze Emotive e Prosociali: Un'idea per gli Adolescenti a Scuola) che prevede l'utilizzo combinato di attività laboratoriali condotte da esterni e lezioni curriculari svolte dagli insegnanti.

CONTRIBUTO 1

IL RUOLO DEL PROCESSO DI RECLUTAMENTO DEI PEER EDUCATORS IN UN INTERVENTO ANTI-BULLISMO

Valentina Zambuto e Annalaura Nocentini

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Il contributo si inserisce nel dibattito circa l'efficacia degli interventi antibullismo che adottano un peer-led model (Ttofi & Farrington, 2011; Smith et al., 2012), approfondendo il ruolo giocato dalla strategia di reclutamento dei peer educators. Obiettivo dello studio è comprendere se nell'ambito del programma NoTrap! (Palladino et al., 2016), il coinvolgimento ad un qualsiasi livello nel

fenomeno del bullismo da un lato, e lo status sociometrico e la likeability dall'altro, possano variare significativamente tra gli studenti che decidono volontariamente di diventare peer educators (PV), gli studenti che assumono tale ruolo perché scelti dai compagni (PN), e il resto della classe che non riveste questo ruolo (NP)

Metodo

886 studenti (54% maschi) di 15 Scuole Secondarie toscane di I (classi seconde e terze) e II grado (prime e seconde) hanno partecipato all'ed 15/16 del programma NoTrap! Le classi sono state assegnate casualmente a 2 condizioni: "reclutamento volontario dei peer" (RVP) e "reclutamento tramite nomina dei pari" (RNP). Dopo aver spiegato a tutta la classe cosa implicasse essere "peer educator", nella condizione RVP sono state accolte le autocandidature per questo ruolo, mentre nella condizione "RNP" sono stati scelti i ragazzi più nominati dai compagni come buon peer educator. Il coinvolgimento come bullo, vittima o bullo-vittima è stato misurato con il FBVSs (Nocentini & Calussi, report interno); per identificare i difensori, lo status sociometrico e la likeability ci si è serviti di strumenti basati sulla nomina dei pari (Numero nomine/N classe). È stata condotta una MANOVA per individuare le differenze in tutte le variabili tra 3 gruppi: PV (N=104), PN (N=76) e NP (N=619); il "livello scuola" e il sesso sono stati presi in considerazione in interazione ma senza ottenere alcun risultato significativo

Risultati

Il test multivariato ha mostrato un effetto significativo del fattore principale (Wilks' λ =.935; $F_{(14,1736)}=4.209$; $p<.001$; η^2 parziale=.033). I test univariati e i successivi test post-hoc, eseguiti con correzione Bonferroni, hanno rivelato che i PV risultano avere punteggi significativamente più elevati di vittimizzazione e più bassi di bullismo; i PN, invece, si distribuiscono in maniera diametralmente opposta; in entrambi i casi i "NP" si collocano in una posizione intermedia, pur differenziandosi significativamente dagli altri due gruppi. I PN, inoltre, hanno punteggi significativamente più alti di popolarità rispetto agli altri due gruppi, e un più alto numero di nomine come difensore rispetto ai NP. Non sono emerse differenze significative per le restanti variabili considerate

Conclusioni

Dalle analisi emerge che i 2 metodi di reclutamento possono esitare in diverse caratteristiche nel gruppo dei peer educators. Studi futuri potrebbero indagare se queste differenze possano tradursi in diversi livelli di efficacia dei peers nel loro lavoro con i compagni.

CONTRIBUTO 2

VALUTAZIONE DI UN INTERVENTO EVIDENCE-BASED DI PREVENZIONE E CONTRASTO AL BULLISMO E AL CYBERBULLISMO: IL PROGETTO "PEER HELP CAMPANIA"

Serena Aquilar¹, Gaetana Affuso¹, Concetta Esposito^{1,2}, Valentina Rea¹, Paola Alicandro¹, Maria Concetta Miranda¹

¹Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli Studi di Napoli

²Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Introduzione

Numerosi programmi di intervento anti-bullismo hanno utilizzato tecniche ispirate alla peer education, con risultati non sempre concordanti in termini di efficacia (Menesini, Calussi & Nocentini, 2012; Ttofi & Farrington, 2011). Il programma “Peer Help Campania” è un progetto evidence-based basato sulla peer education e realizzato con l’obiettivo di ridurre il bullismo, nelle sue differenti forme.

Nel presente lavoro verrà valutata l’efficacia dell’intervento, confrontando i livelli di bullismo e vittimizzazione del gruppo sperimentale (GS) con quelli del gruppo di controllo (GC) prima e dopo l’intervento, indagando al contempo il ruolo svolto da fattori personali.

Metodo

Hanno partecipato al progetto 1161 adolescenti (65,5% maschi) iscritti al II anno di 8 istituti superiori della Campania (età $M=15.11$, $DS=.72$). Di questi, 646 soggetti (40 classi) appartengono al GS e 515 soggetti (32 classi) al GC.

Il progetto ha previsto le seguenti fasi: pre-test, presentazione del progetto alle classi, selezione di 2 peer educator per classe (80 ragazzi, scelti dai compagni di classe attraverso una votazione anonima), formazione residenziale dei peer educator e dei docenti tutor, attività dei peer educator con le classi, monitoraggio del lavoro dei peer educator, post-test.

Sono stati rilevati: bullismo e vittimizzazione (Palladino, Nocentini & Menesini, 2012), cyberbullismo e cybervittimizzazione (Palladino, Nocentini & Menesini, 2012), bullismo omofobico e vittimizzazione omofobica (Prati, 2012), disimpegno morale sul bullismo (Caravita et al., 2011) e preoccupazione empatica (Davis, 1980). Non vi erano differenze tra i gruppi in relazione alle misure utilizzate al pre-test.

Risultati

Per testare le ipotesi, abbiamo condotto una serie di ANOVA a misure ripetute in cui è stato inserito il gruppo come fattore between e il tempo come fattore within. In tutte le analisi condotte sui punteggi di bullismo e vittimizzazione è risultata significativa l’interazione tempo*gruppo (bullismo: $F(1,1159)=5.697$, $p<.05$; vittimizzazione: $F(1,1159)=6.276$, $p<.05$; cyberbullismo: $F(1,1159)=5.100$, $p<.05$; cybervittimizzazione: $F(1,1159)=14.766$, $p<.001$; bullismo omofobico: $F(1,1159)=7.712$, $p<.01$; vittimizzazione omofobica: $F(1,1159)=8.861$, $p<.01$). Nello specifico, al post-test il GS mostra sempre un miglioramento rispetto al GC. Non sono emersi cambiamenti relativamente a disimpegno morale e preoccupazione empatica. Inoltre, abbiamo esaminato se il cambiamento nel bullismo al post-test fosse moderato da fattori personali. È emerso che il decremento del bullismo era maggiore per i soggetti del GS con elevato disimpegno ($\beta=-.04$, $p<.05$), mentre l’aumento del cyberbullismo era maggiore per i soggetti del GC con ridotta preoccupazione empatica ($\beta=-.11$, $p<.001$).

Conclusioni

I risultati supportano l’efficacia dell’intervento e sostengono l’ipotesi che la peer education rappresenti uno strumento valido per prevenire e contrastare il bullismo, nelle sue differenti forme.

CONTRIBUTO 3

L'INTERVENTO DEGLI INSEGNANTI IN EPISODI DI BULLISMO OMOFOBICO: QUALI FATTORI ATTIVANO UNA LORO RISPOSTA?

Maria Rosaria Nappa¹, Benedetta Palladino², Salvatore Ioverno³, Roberto Baiocco¹

¹ Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

² Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze

³ Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza Università di Roma

Introduzione

Gli studi sul bullismo omofobico hanno evidenziato che gli insegnanti intervengono poco per contrastare le discriminazioni e il bullismo di matrice omofobica, sottostimando questa tipologia di prevaricazioni (Bochenek, Brown, 2001; Kosciw et al., 2009; Sears, 1992). Congiuntamente, diverse ricerche sottolineano quanto l'intervento e il supporto degli insegnanti abbia un ruolo fortemente protettivo per gli studenti vittimizzati (Goodenow et al., 2006; Kosciw et al., 2013; Russell et al., 2001). Il presente contributo ha l'obiettivo di approfondire i fattori che possono predisporre l'intervento degli insegnanti volto al contrasto del bullismo omofobico.

Metodo

I dati raccolti si inseriscono in un più ampio progetto sul bullismo omofobico promosso da Roma Capitale in collaborazione con la Sapienza Università di Roma. Hanno partecipato 44 insegnanti e 124 studenti del Tirocinio Formativo Attivo. I partecipanti, provenienti da istituti scolastici secondari di primo e di secondo grado (75,1 % donne; età media =35,8; DS =10,3), hanno compilato un questionario volto ad indagare: 1) le reazioni emotive, cognitive e comportamentali in risposta ad un ipotetico scenario di richiesta di aiuto da parte di un alunno vittima di bullismo omofobico (Nappa, Palladino, & Baiocco, 2016); 2) la presenza di atteggiamenti omofobici (Lingiardi et al., 2014); 3) il grado di autoefficacia percepita come insegnante (Caprara et al., 2006); 4) il grado di autoefficacia percepita nella gestione di episodi di bullismo omofobico (Greytak et al., 2014). Si ipotizza che gli atteggiamenti omofobici e l'autoefficacia percepita abbiano un impatto sulla predisposizione degli insegnanti ad intervenire in difesa dello studente.

Risultati

Attraverso l'analisi fattoriale (esplorativa e successivamente confermativa) sono stati evidenziati due tipi di reazioni in risposta allo scenario di bullismo omofobico: uno stato emotivo di impotenza/confusione ed un'attivazione/risposta d'aiuto nei riguardi dello studente vittimizzato. Successivamente è stato testato un modello (SEM) che presenta ottimi indici di fit ($\chi^2_{(46)} = 61.47$, $p=.06$; CFI = .97; RMSA=.04, 90%CI [.00; .07]; SRMR=.050). Bassi livelli di autoefficacia percepita nella gestione di bullismo omofobico ($\beta = -.507$; $p<.001$) e alti livelli di omofobia ($\beta=.241$; $p=.002$) predicono una maggiore risposta emotiva di impotenza e confusione; una maggiore autoefficacia percepita nelle proprie capacità di insegnante ($\beta=.176$; $p=.038$) e più bassi livelli di omofobia ($\beta=-.317$; $p=.003$) predicono invece una maggiore risposta di attivazione e di aiuto verso lo studente vittimizzato.

Conclusioni

In accordo con la letteratura, i risultati confermano l'importanza di coinvolgere gli insegnanti in programmi di formazione in grado di incidere sulla loro autoefficacia e sulla rimozione di eventuali

stereotipi e pregiudizi nei confronti delle persone appartenenti a minoranze sessuali. Tali considerazioni sono rilevanti per lo sviluppo di interventi che abbiano l'obiettivo di agire sul clima scolastico e contrastare l'omofobia e il bullismo omofobico nelle scuole.

CONTRIBUTO 4

PROMUOVERE LA PROSOCIALITÀ E CONTRASTARE IL BULLISMO: EFFETTI PRELIMINARI DELL'INTERVENTO CEPIDEAS NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

Maria Gerbino¹, Ainzara Favini¹, Carolina Lunetti¹, Paula Luengo Kanacri¹, Antonio Zuffianò², Concetta Pastorelli¹, Gian Vittorio Caprara¹

¹Sapienza Università di Roma

²Liverpool Hope University

Introduzione

In ambito scientifico è ampiamente riconosciuta l'efficacia dei programmi volti alla promozione di abilità emotive e sociali nel prevenire lo sviluppo di comportamenti problematici (Durlak et al., 2011). Nel contesto italiano, studi precedenti hanno evidenziato gli effetti dell'intervento CEPIDEAS (Competenze Emotive e Prosociali: Un'idea per gli Adolescenti a Scuola) nel promuovere i comportamenti prosociali, il rendimento scolastico e contrastare i comportamenti aggressivi nella scuola secondaria di primo grado (Caprara et al., 2014;2015). Le componenti dell'intervento sono: valori prosociali, empatia, comunicazione assertiva, senso civico. La metodologia prevede: a) 14 "laboratori", condotti da esperti esterni in classe, volti a potenziare le capacità sociali e comportamenti prosociali); b) 3 Lezioni Prosociali concernenti temi strettamente connessi alla prosocialità, svolte dagli insegnanti nell'ambito delle attività curriculari previste dai programmi scolastici. La durata dell'intervento è di sei mesi. Gli aspetti innovativi dell'intervento sono il focus specifico sulla promozione dei comportamenti prosociali e l'utilizzo combinato di attività laboratoriali insieme con l'inserimento dell'intervento nell'ambito dei tradizionali contenuti curriculari svolti dagli insegnanti.

Lo studio intende valutare, in modo esplorativo, l'effetto a breve termine dell'intervento nella scuola secondaria di I grado: a) nel ridurre la frequenza di prepotenze subite all'interno della classe; b) modificare la frequenza con cui gli studenti mettono in atto comportamenti di aiuto e sostegno al bullo o di spettatore passivo delle prepotenze.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 13 classi seconde di due Scuole Secondarie di I Grado della provincia di Roma, una scuola di controllo (n=140) e una scuola di intervento (n=151). Gli studenti sono stati valutati prima, e alla fine dell'intervento (a distanza di 6 mesi) attraverso il questionario di autovalutazione di Menesini, Calussi, e Nocentini (2012) e la valutazione dei pari dei fenomeni di prepotenze e vittimizzazione.

Risultati

E' stata condotta un'analisi della covarianza per esaminare l'effetto dell'intervento, tenendo sotto controllo i livelli iniziali degli esiti, il genere, la frequenza dei fenomeni di prepotenza a cui si è assistito. I risultati hanno evidenziato una riduzione dei comportamenti di osservazione passiva da

parte degli studenti dei fenomeni di prepotenza. Non si riscontra invece un effetto significativo sulla frequenza dei fenomeni di vittimizzazione

Conclusioni

I risultati dell'intervento, sebbene debbano essere considerati preliminari, suggeriscono che la promozione della prosocialità può rappresentare uno strumento attraverso il quale sensibilizzare gli studenti, contrastando la tendenza ad essere spettatori passivi di prepotenze perpetrate ai danni di altri compagni.

Sala 1_SIMPOSIO 17

LA SOCIAL COGNITION NELLO SVILUPPO ATIPICO

Proponente: Daniela Bulgarelli

Discussant: Giuliana Pinto

La Social Cognition (SC) si riferisce a “come le persone capiscono gli altri e se stessi. Si focalizza su come normalmente le persone pensano e sentono nei riguardi delle altre persone – e su come pensano di pensare e di sentire nei riguardi delle altre persone” (Fiske e Shelley, 2008, p. 1). La Comprensione delle Emozioni e la Teoria della Mente (ToM) sono due aspetti della SC, entrambi specificamente deficitari nei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (DSA).

Sappiamo dalla letteratura che le prestazioni dei bambini nei compiti di SC sono in parte correlati con il funzionamento cognitivo più generale, ma questa relazione non è studiata approfonditamente in diversi tipi di disturbi caratterizzati da uno specifico disturbo della SC (come nei DSA) o meno (come il Funzionamento Intellettivo Limite).

Gli interventi che compongono questo simposio contribuiscono a creare un quadro della relazione tra due misure di SC (la Comprensione delle Emozioni e la ToM) e il funzionamento cognitivo. I risultati degli studi evidenziano come, in parte, le prestazioni a compiti di SC dipendano dal funzionamento intellettivo, sia in soggetti con DSA, sia in soggetti con Funzionamento Intellettivo Limite, portando sostegno all'ipotesi che i processi di sviluppo della SC in popolazioni diverse possano essere sostanzialmente simili.

Lo studio di Congiu *et al.* si focalizza su un gruppo di bambini con DSA ad alto funzionamento e un gruppo di controllo appaiato per età ed analizza, grazie all'uso dell'eye-tracking, un importante precursore delle abilità mentalistiche, ovvero la capacità di seguire la direzione dello sguardo altrui verso oggetti nascosti.

Lo studio di Farina *et al.* affronta il legame tra comprensione degli stati emotivi e competenze comunicative pragmatiche in bambini con diagnosi di DSA (distinte ancora in autismo ad alto funzionamento e sindrome di Asperger, come da DSM-IVTR).

Lo studio di Salomone *et al.* analizza invece l'effetto del QI e dell'età sulle prestazioni di comprensione delle emozioni in bambini con DSA, divisi in due gruppi per funzionamento cognitivo (borderline vs. normativo).

Infine, lo studio di Marchetti et al. approfondisce lo sviluppo della ToM in bambini con funzionamento intellettivo limite.

CONTRIBUTO 1

GAZE-FOLLOWING NEI BAMBINI CON DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO: UNO STUDIO DI EYE-TRACKING

Sara Congiu ¹, Roberta Fadda ¹, Giuseppe Doneddu ², Tricia Striano ³

¹Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari

²Centro per i Disturbi Pervasivi dello Sviluppo, Azienda Ospedaliera Brotzu, Cagliari

³Department of Psychology, Hunter College, New York

Introduzione

A 18 mesi, i bambini seguono la direzione dello sguardo (gaze-following) verso oggetti nascosti, la cui posizione è esclusivamente rappresentata nella mente dell'altro. Questa abilità, che costituisce un precursore delle abilità mentalistiche successive, non è mai stata indagata nei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (Autism Spectrum Disorder, ASD), caratterizzati da un deficit di Teoria della Mente (ToM). Seppur i bambini con ASD presentino abilità di gaze-following verso oggetti visibili (Falck-Ytter et al., 2014), tendono ad osservare l'oggetto target per un tempo inferiore rispetto ai bambini con sviluppo tipico (typically developing children, TD). Poiché l'esplorazione prolungata dell'oggetto target è indice della comprensione della natura rappresentazionale dello sguardo (Bedford et al. 2012), è possibile ipotizzare che i bambini con ASD possano mostrare un deficit specifico nel gaze-following verso un oggetto nascosto. In questo studio abbiamo indagato questa capacità in partecipanti con ASD e con TD, nell'ipotesi che i bambini con ASD presentino un deficit nel gaze-following verso gli oggetti nascosti ma non verso gli oggetti visibili. Considerate le difficoltà dei bambini con ASD nelle interazioni sociali, abbiamo utilizzato l'eye-tracker per la valutazione del gaze-following.

Metodo

25 bambini con ASD ad alto funzionamento (età media 5,8 anni; DS=1,3), con un QI medio pari a 104.92 (DS=11.761) e 25 bambini con TD, matchati per età cronologica (età media 5,7 anni; 1,3), hanno osservato tramite l'eye tracker una serie di video, in cui un adulto nascondeva un oggetto sotto un bicchiere capovolto e ne cambiava la posizione, rispetto ad un altro bicchiere identico. Successivamente, l'adulto indicava con lo sguardo il bicchiere con l'oggetto target (OT). Abbiamo presentato due condizioni: condizione percettiva (i cambiamenti di posizione del bicchiere con l'OT erano visibili); condizione rappresentazionale (i cambiamenti di posizione del bicchiere con l'OT erano occultati da una barriera). Abbiamo misurato i tempi di attenzione verso tre aree di interesse (AOI): occhi, bicchiere con l'OT e bicchiere vuoto. Le differenze dei tempi di attenzione tra i due gruppi nelle due condizioni verso le AOI sono state analizzate attraverso una 2×2×3 MIXED ANOVA.

Risultati

I risultati hanno indicato un'interazione significativa gruppo × condizione × AOI ($F(1,48)=3.360$, $p=0.039$). Un post hoc t test per campioni indipendenti ha indicato che non esistono differenze statisticamente significative tra la durata dell'attenzione dei due gruppi verso l'OT nella condizione

percettiva ($t(48)=0.019$; $p=0.985$). Nella condizione rappresentazionale, la durata dell'attenzione dei bambini con ASD verso l'OT era minore rispetto ai bambini con TD ($t(48)=2.781$; $p=0.008$).

Conclusioni

Il deficit nel gaze-following rappresentazionale evidenziato dai risultati può costituire un obiettivo importante per i programmi di intervento rivolti all'ASD.

CONTRIBUTO 2

COMPRENSIONE DELLE EMOZIONI E PRAGMATICA IN BAMBINI CON DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO

Eleonora Farina, Stefania Molteni, Nicoletta Businaro, Ottavia Albanese

Università degli Studi di Milano Bicocca

Introduzione

Le capacità di sviluppare relazioni soddisfacenti e quindi di sostenere il benessere personale, sono strettamente legate alle abilità di lettura e interpretazione del contesto sociale di appartenenza. Indagare tali fattori è cruciale soprattutto in soggetti con pattern evolutivi atipici, come nel caso dei disturbi dello spettro autistico, caratterizzati da anomalie del linguaggio legate principalmente a scarse abilità pragmatiche e difficoltà negli aspetti di comprensione, giudizio e affettività e nell'uso del linguaggio per comunicare (Rapin & Allen, 1988). Le buone capacità cognitive (e in particolare le abilità verbali) dei soggetti ad alto funzionamento non risultano comunque sufficienti per un efficace adattamento sociale (Klin et al., 2007). 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.

Obiettivi e Metodo

Obiettivo di questo studio è indagare il legame tra comprensione degli stati emotivi e competenze comunicative pragmatiche in soggetti con disturbo dello spettro autistico. Hanno partecipato 18 bambini (5-11 anni), ai quali sono stati somministrati il Test di Comprensione delle Emozioni (Pons e Harris, 2000; vers.it. Albanese, Molina, 2008) e il test Abilità Pragmatiche nel Linguaggio (Lorusso et al., 2009). Un sottogruppo di 3 bambini è stato anche video-registrato in tre momenti diversi di interazione di gruppo per rilevare comportamenti comunicativi pragmatici utilizzando un protocollo osservativo.

Risultati

I bambini ottengono punteggi bassi – in riferimento ai pari età con sviluppo tipico – sia al TEC che all'APL. Le due competenze risultano strettamente correlate, confermando quanto riscontrato nello sviluppo tipico (sui totali TEC e APL $r = .813$; $p < .01$). Emerge una differenza significativa legata al tipo di diagnosi, in riferimento alle competenze pragmatiche (Sig. esatta $< .008$), a favore dei soggetti con diagnosi di Asperger. Dai protocolli dei singoli bambini emergono anche importanti differenze individuali nelle prestazioni al TEC e ai sub-test dell'APL, evidenziando profili di tipo diverso. Le analisi del comportamento comunicativo pragmatico del sottogruppo in situazione interattiva permettono di rilevare criticità e potenzialità che meglio specificano i risultati ai test.

Conclusioni

La stretta relazione tra TEC e APL suggerisce che alla base di entrambi i compiti vi sia la capacità di rappresentare gli stati mentali, siano essi di natura cognitiva o emotiva. Tuttavia, la valutazione dei profili individuali e delle interazioni, nonché i risultati in base alla diagnosi sostengono l'importanza di un uso congiunto di diversi strumenti volti a rilevare aspetti differenti di social cognition come risorsa sia a livello diagnostico – per individuare criticità ma anche punti di forza – sia a livello di intervento.

CONTRIBUTO 3

LA COMPRENSIONE DELLE EMOZIONI NEI DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO: IL RUOLO DELL'ETÀ E DEL QI

Daniela Bulgarelli¹, Erica Salomone², Evelyne Thommen³, Rossini-Drecq Emmanuelle⁴, Paola Molina¹

¹Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

² Department of Psychology, Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience, King's College London

³University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland

⁴Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana

Introduzione

I Disturbi dello Spettro Autistico (DSA) sono un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da deficit nella comunicazione e nell'interazione sociale. Difficoltà nella comprensione delle emozioni, dal riconoscimento alla regolazione emotiva, sono una caratteristica comune di questi disturbi. Recentemente, una meta-analisi ha dimostrato un deficit del processamento delle emozioni sistematico nei DSA (Uljarevic & Hamilton, 2013), sottolineando tuttavia come sia necessario controllare l'effetto del funzionamento cognitivo e dell'età cronologica su questa competenza.

Metodo

L'effetto del QI e dell'età è stato stimato su 55 bambini con DSA, la cui diagnosi è stata svolta in accordo con i criteri dell'ICD-10. I bambini avevano un'età compresa tra i 5 e i 10 anni, con QI compreso tra 70 e 130, e sono osservati in Italia e in Svizzera. I bambini sono stati divisi in due gruppi: “funzionamento intellettivo borderline” ($70 < \text{QI} < 84$; $n = 20$) e “funzionamento intellettivo normativo” ($85 < \text{QI} < 131$; $n = 35$). La comprensione delle emozioni è stata valutata con il Test di Comprensione delle Emozioni (TEC; Albanese & Molina, 2008) e il funzionamento cognitivo non verbale con la scala Leiter-R (Roid & Miller, 2011).

Risultati

La maggioranza dei bambini ha ottenuto punteggi al TEC inferiori alla prestazione attesa per l'età rispetto al campione normativo. Le performance comparate con le norme decrescono con l'età e migliorano con l'aumentare del QI. I bambini con “funzionamento cognitivo borderline” hanno punteggi significativamente minori dei bambini con “funzionamento cognitivo nella norma” [$\chi^2(1) = 3.32, p = .034$].

Conclusioni

L'approfondimento della relazione tra comprensione delle emozioni e funzionamento intellettivo ha un'importante risvolto pratico, poichè i professionisti in ambito clinico hanno la necessità di approcciare la valutazione e il trattamento della competenza emotiva in modo appropriato nei soggetti con DSA sia a basso che ad alto funzionamento.

CONTRIBUTO 4

IL PATTERN EVOLUTIVO DELLA TEORIA DELLA MENTE IN BAMBINI CON FUNZIONAMENTO INTELLETTIVO LIMITE

Ilaria Castelli², Francesca Sangiuliano Intra¹, Annalisa Valle¹, Gisella Baglio³, Valeria Blasi³, Federica Rossetto^{1,3}, Michela Zanette³, Antonella Marchetti¹

¹Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

²Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo

³IRCCS "Santa Maria Nascente", Fondazione Don Carlo Gnocchi, Milano

Introduzione

Il Funzionamento Intellettivo Limite (FIL) costituisce una categoria clinica ancora relativamente poco indagata. È caratterizzata da disturbi cognitivi eterogenei, accumulati da un QI totale tra 71 e 85 e da un deficit nel funzionamento personale, che limita le attività e la partecipazione sociale. L'incidenza del FIL è stimata pari al 7-18% della popolazione generale, e pari al 7% della popolazione scolastica. Tuttavia, l'assenza di un consenso internazionale riguardo ai criteri diagnostici rende difficile la stima corretta e compromette la realizzazione di piani diagnostici e terapeutici *ad hoc*. I bambini con FIL sono ad alto rischio di sviluppare disturbi mentali e comportamentali durante l'adolescenza e l'età adulta, con possibili difficoltà di integrazione sociale. La presente ricerca valuta per la prima volta in bambini con FIL il pattern evolutivo della Teoria della Mente (ToM), componente fondamentale della competenza sociale.

Metodo

Hanno preso parte alla ricerca 59 bambini/e frequentanti scuole primarie di Milano, con età compresa tra i 7 e gli 11 anni. Sulla base del QI, valutato con la Wechsler Intelligence Scale for Children-III (WISC III: Wechsler, 1991; ad italiano Orsini e Picone, 2006), sono stati creati due gruppi: con FIL, con QI compreso tra 70 e 85 (N=28, età media=9,46 anni, DS=1,26 anni) e di controllo (CTR), con QI >85 (N=31, età media = 8,94anni, DS = 0.99 anni).

La ToM è stata valutata attraverso una batteria di prove a complessità crescente: compiti di falsa credenza di primo e di secondo ordine, una selezione delle Strane Storie che valutano diverse componenti sociali (il *bluff*, la persuasione, la bugia bianca, il *misunderstanding*) - e delle storie fisiche (storie di controllo senza attinenza a contenuti mentalistici).

Risultati

Non si rileva alcuna differenza tra gruppo con FIL e gruppo CTR nei punteggi alle domande di controllo delle prove ToM, il che indica una adeguata comprensione delle informazioni contenute nei compiti mentalistici nei soggetti con FIL. Tuttavia, questi ultimi mostrano una prestazione significativamente inferiore a quella del gruppo di CTR in tutti i livelli della batteria ToM

(ANCOVA $p < .05$). Tali risultati correlano ($p < .05$) con le funzioni esecutive, nello specifico i punteggi alle Strane Storie correlano con le sottoscale della similarità, del coding e del Digit Span.

Conclusioni

Questi risultati, mostrando un deficit nel pattern evolutivo della ToM in bambini con FIL in età scolare, potrebbero costituire un primo passo verso la caratterizzazione delle competenze sociali di tali soggetti, aprendo la strada alla realizzazione di interventi educativi volti a prevenire il concludersi del rischio evolutivo.

SESSIONE POSTER 3

AULA VM3_ APPRENDIMENTO, RENDIMENTO E CLIMA SCOLASTICO

Chair: Lucia Mason

POSTER 19

UNO STUDIO PREDITTIVO SUL CONTRIBUTO DELLE CONCEZIONI DI APPRENDIMENTO AL RENDIMENTO SCOLASTICO IN STUDENTI ITALIANI DI SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO: QUALI DIFFERENZE DI GENERE?

Claudio Vezzani¹ e Giulia Vettori²

¹Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze

²Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze,

Introduzione

Il ruolo delle concezioni di apprendimento nel predire i risultati scolastici è ampiamente documentato in letteratura, anche se i risultati non sono omogenei e necessitano ulteriori indagini. Tale argomento riveste una particolare significanza per gli studenti di scuola secondaria di primo grado. Gli aspetti di cambiamento che caratterizzano questo periodo di transizione, fondamentale per la scelta dei futuri percorsi scolastici, fanno emergere la necessità di una rinnovata consapevolezza su quali concezioni di apprendimento possano agevolare o meno il successo scolastico. Più recentemente, tale filone di ricerca si è arricchito dell'apporto fornito dall'approccio di genere. Dati Europei (Eurydice, 2010) sottolineano quanto le differenze di genere siano una variabile discriminante del successo scolastico. In particolare, le studentesse sembrano riuscire in misura maggiore rispetto ai maschi a trarre vantaggio dall'uso di strategie orientate verso una comprensione profonda delle conoscenze e dei significati e dal supporto di colleghi e insegnanti. Nel panorama italiano il modello di Pérez-Tello, Antonietti, Liverta Sempio e Marchetti (2005) e la successiva validazione di costruito del questionario *self-report* di Liverta Sempio e Marchetti (2001) avanzata da Vezzani, Vettori e Pinto (*in review*) costituiscono significativi contributi nello studio delle concezioni di apprendimento in studenti di scuola secondaria di primo grado. Tuttavia, appare opportuno fornire un ulteriore avanzamento indagando il loro legame predittivo rispetto alle performance scolastiche e avendo cura di considerare eventuali differenze di genere e specificità disciplinari.

Metodo

Con il presente studio ci siamo proposti di verificare il potere predittivo delle concezioni di apprendimento sul rendimento in italiano, matematica e inglese in un campione di 136 studenti italiani di scuola secondaria di primo grado (67 maschi e 69 femmine). Le concezioni di apprendimento sono state esplorate tramite il questionario *self-report* di Liverta Sempio e Marchetti (2001) e il rendimento scolastico è stato rilevato tramite le votazioni. Modelli Lineari Generali hanno permesso di esplorare i legami predittivi.

Risultati

Dalle analisi emerge che una concezione di apprendimento come processo co-costruttivo e culturale predice positivamente il rendimento in italiano [$t(121) = 2.15, p < .05$] e in inglese [$t(121) = 2.27, p < .05$], mentre una visione dell'apprendimento connotata da forti valenze personali risulta predire positivamente il rendimento in italiano [$t(121) = 2.42, p < .05$]. Per quanto riguarda le differenze di genere, nonostante una concezione di apprendimento come processo co-costruttivo e culturale sia posseduta sia dai maschi che dalle femmine, quest'ultime riescono ad avvalersene in misura significativamente maggiore ai fini del successo scolastico in italiano [$t(121) = 2.49, p < .05$] e matematica [$t(121) = 2.07, p < .05$].

Conclusioni

I risultati evidenziano l'importanza ai fini del successo scolastico di una visione dell'apprendimento come connotato da aspetti sociali e significanze personali legate ad opportunità di crescita. Tale consapevolezza risulta significativamente più presente nelle studentesse, le quali allo stesso tempo raggiungono migliori *performance* rispetto agli studenti maschi.

POSTER 20

LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI LETTO-SCRITTURA: UN'INDAGINE LONGITUDINALE DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA AI PRIMI DUE ANNI DELLA SCUOLA PRIMARIA

Cristina Semeraro¹ e Rosalinda Cassibba²

¹Psicologa Specializzata in Disturbi Specifici dell'Apprendimento e dello Sviluppo Cognitivo

²Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi "A. Moro" di Bari

Introduzione

E' noto che le emergenti abilità alfabetiche nella scuola dell'infanzia sono predittive delle abilità di letto-scrittura nella scuola primaria (Lonigan et al., 2000; Pepi 2004; Lonigan et al., 2011; Wilson, 2007; Evans et al., 2000): intorno ai 5 anni, infatti, si consolidano i prerequisiti cognitivi necessari per lo sviluppo delle competenze accademiche successive (Puranik e Lonigan, 2011). Tuttavia, gli studi disponibili non consentono di trarre conclusioni solide su quali indicatori cognitivi (es., analisi e ricerca visiva o serialità sinistra-destra) siano predittivi di difficoltà di apprendimento successive, in modo particolare per le abilità di letto-scrittura.

Metodo

In considerazione dell'importanza della precocità dell'intervento nel trattamento dei DSA (e.g., Bryan, 2005; Rourke, 2005), lo studio indaga, in ottica longitudinale, la predittività delle abilità alfabetiche emergenti su quelle di letto-scrittura.

Un campione di 71 bambini (34 maschi) è stato seguito longitudinalmente con tre rilevazioni effettuate a distanza di 12 mesi, nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (T1) e nel primo e secondo anno di scuola primaria (T2 e T3). Sono state somministrate al T1 le prove PRCR-2 (Cornoldi et al. 2009) per i prerequisiti di letto-scrittura e al T2 e T3 le prove CPM (Raven, 1998), MT-2 (Cornoldi e Colpo, 1998) e DDO (Angelelli et al 2008) per la prestazione intellettuale e le abilità di letto-scrittura.

Risultati

Risultati preliminari sono disponibili sulla predittività delle misure al T1 su quelle al T2: analisi di regressione gerarchica, col metodo stepwise, evidenziano che, controllando per l'effetto della prestazione intellettuale, l'accuratezza nel riconoscimento delle lettere (valutata col numero di errori commessi) è l'unico predittore di rapidità e correttezza di lettura e di comprensione del testo valutata un anno dopo ($-0.42 < \beta < -0.34$, $p < .01$). Analisi del χ^2 evidenziano un'associazione statisticamente significativa tra le fasce di prestazione della prova di semicerchi al T1 con quelle di comprensione del testo al T2, $\chi^2(4)=21.41$, $p < .01$, e accuratezza della scrittura al T2, $\chi^2(4)=12.15$, $p < .05$ e delle fasce di prestazione del riconoscimento di lettere al T1 con quelle dell'accuratezza della lettura al T2, $\chi^2(4)=12.16$, $p < .05$.

Conclusioni

I risultati sono in linea con la letteratura esistente, poiché evidenziano una relazione predittiva tra abilità di analisi visiva e abilità di comprensione del testo (Tressoldi & Vio, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998) e, abilità di discriminazione visiva e accuratezza nelle prove di lettura (Puranik & Lonigan, 2011). Inoltre, apportano un contributo nuovo relativamente alla predittività di discriminazione visiva su abilità di lettura strumentale (velocità e accuratezza) e di comprensione del testo e ricerca visiva su correttezza della scrittura. Complessivamente, i risultati contribuiscono all'identificazione dei processi cognitivi alla base di adeguate abilità di letto-scrittura.

POSTER 21

E' VERO CHE BAMBINE E BAMBINI DIFFERISCONO NEI COMPITI DI INTEGRAZIONE VISUO-MOTORIA?

Francesca Sabattini¹, Livia Taverna¹, Liliana Dozza¹, Marta Tremolada², Sabrina Bonichini²

¹ Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione

² Università degli Studi di Padova, Dip. di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Introduzione

Gli studi empirici sulle differenze di genere nelle abilità di scrittura hanno dato esiti controversi. In alcune ricerche le bambine ottengono prestazioni migliori nei compiti di copiatura, di scrittura sotto dettatura (Gaddens e Crockett, 1975), nella formazione delle lettere (Hamstra-Bletz et al., 1990) e nella velocità di produzione di un testo scritto (Graham et al., 1998). Tuttavia in altri studi queste differenze di genere non emergono (Lamme e Ayriss, 1983).

Poiché l'integrazione visuo-motoria è stata riconosciuta come uno dei predittori più significativi delle performance di scrittura e poiché si ritiene che i bambini tendano a sperimentare maggiori difficoltà di scrittura delle bambine (Berninger e Fuller, 1992), questo studio si è proposto di verificare se esistano delle differenze di genere nella compilazione del Visual Motor Integration Test (Beery et al., 2010) in bambini di età compresa tra i 5 ed i 6 anni.

Lo scopo di questo studio è quello di esaminare possibili differenze di genere alle prestazioni del VMI in un gruppo di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (SI) e del primo anno della scuola primaria (SP) che vivono in Alto Adige.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 54 bambini della SI (M= 31; 57,4%) e 67 bambini (M= 37; 55,2%) della SP che vivono in Alto Adige. Il VMI è un test standardizzato in cui si chiede al bambino di copiare 24 forme geometriche ordinate secondo difficoltà progressiva. Il test comprende anche una prova di discriminazione visiva (VP) ed una di coordinazione motoria (MC).

Risultati

I partecipanti (M=68, 56,2%; F=53, 43,8%) avevano un'età media di 66,6 mesi (SI) e di 80,1 (SP). Alla SI le bambine ottengono punteggi più alti dei bambini alla prova MC ($t = -3.416$; $p = .001$). Alla SP invece non si presentano differenze di genere in alcuna delle scale del VMI ($t = -0.997$; $p = n.s.$).

Al crescere dell'età le prestazioni dei bambini migliorano. Alla SP i bambini ottengono punteggi più alti alla prova di integrazione visuomotoria del VMI ($t = -2.61$; $p = .01$) rispetto ai bambini della SI.

Conclusioni

I risultati di questo studio invitano a riflettere sulle traiettorie evolutive dell'abilità visuo-motoria e grafica dei bambini. Le migliori prestazioni di coordinazione motoria delle bambine alla SI sembrano ridimensionarsi alla SP con l'introduzione dell'insegnamento della scrittura. Sulla validità del VMI quale strumento predittivo delle abilità di scrittura è necessario riflettere anche alla luce dei recenti contributi presenti in letteratura (Brusilovskiy, 2015).

POSTER 22

SCRITTURA E MOTIVAZIONE: UNA RICERCA-INTERVENTO NELLE CLASSI QUINTE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Carmen Gelati, Miriam Stevenazzi, Germano Rossi

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

La complessità della scrittura può avere conseguenze sul piano motivazionale, influenzando sul concetto di sé come scrittore (valutazione della propria abilità di scrittura); questo costrutto è legato al rendimento e all'impegno (Marsh, Walker, & Debus, 1991) e risulta dunque fondamentale aiutare gli allievi a svilupparlo adeguatamente. A tal fine, prendendo spunto da uno studio di Nicolaidou (2012), è stato elaborato un intervento metacognitivo focalizzato sia sul monitoraggio dei propri progressi attraverso il portfolio e un'autovalutazione dei propri testi, sia sui *feedback*, aspetti connessi all'autopercezione di competenza (Walker, 2003). Scopo della ricerca è verificare l'efficacia di tale intervento.

Metodo

Partecipanti

75 allievi di quinta della scuola primaria: 35 nel gruppo sperimentale (M=19, F=16) e 40 nel gruppo di controllo (M=25, F=15)

Procedura e materiale

A novembre sono stati somministrati i pre-test, ovvero la Scala sulla percezione di sé come scrittore (*Writer Self-Perception Scale, WSPS*) e la scrittura di un testo, valutato con un punteggio olistico di qualità (scala da 1 a 5) e uno di lunghezza (numero di parole).

Da novembre e maggio si è svolto l'intervento. Gli allievi del gruppo sperimentale hanno partecipato a 12 incontri di 120 minuti ciascuno. Hanno scritto 6 narrazioni, per ogni testo sono state proposte due sessioni: nella prima gli allievi scrivevano il testo, a cui seguiva sia la *peer review* sia il *feedback* del docente; nella seconda riscrivevano il testo e valutavano la propria prestazione utilizzando una guida metacognitiva. Attraverso il *modeling* dell'esperto, gli allievi hanno appreso la procedura da seguire. I prodotti degli studenti sono stati raccolti nel portfolio.

Gli allievi del gruppo di controllo hanno scritto 6 narrazioni, il docente le correggeva fornendo un breve *feedback* scritto e orale e i bambini poi riscrivevano il testo.

A metà e al termine dell'intervento sono stati somministrati gli stessi compiti del pre-test.

Risultati

WSPS. Dall'analisi fattoriale esplorativa emerge una soluzione fattoriale simile alla scala originale. Dall'ANCOVA emerge che il gruppo sperimentale al termine dell'intervento ha ottenuto punteggi superiori, $F(1, 70)=4.47, p<.05, [\text{Simbolo}]^2p=.06$.

Produzione del testo. Dalla MANCOVA (correzione Bonferroni $p<.025$) emerge che il gruppo sperimentale ha scritto testi di qualità superiore sia nella valutazione intermedia, $F(1, 69)=13.33, p<.01, [\text{Simbolo}]^2p=.16$, sia in quella finale, $F(1, 69)=7.78, p<.01, [\text{Simbolo}]^2p=.10$ e più lunghi sia nella valutazione intermedia, $F(1, 69)=8.16, p<.01, [\text{Simbolo}]^2p=.11$, sia (al limite della significatività) in quella finale, $F(1, 69)=4.62, p=.03, [\text{Simbolo}]^2p=.06$.

Conclusioni

Al termine dell'intervento gli allievi del gruppo sperimentale si percepiscono più competenti a scrivere e, parallelamente, ottengono prestazioni superiori in scrittura. Sembra dunque che un intervento focalizzato sul monitoraggio dei progressi e sui *feedback* possa influire positivamente sul concetto di sé come scrittore.

POSTER 23

IL RUOLO DEGLI ASPETTI COGNITIVI ED EMOTIVI NEL PREDIRE IL SUCCESSO SCOLASTICO

Enrica Donolato¹, David Giofrè², Irene Cristina Mammarella¹

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

² Department of Natural Sciences and Psychology, Liverpool John Moores University, UK

Introduzione

Diversi studi hanno indagato il ruolo dei fattori cognitivi e emotivi nel predire il successo scolastico. Tra questi alcune ricerche hanno evidenziato la presenza di forti correlazioni positive tra risultati scolastici e intelligenza (Cornoldi, Belacchi, Giofrè, Martini, & Tressoldi, 2010), e tra successo scolastico e memoria di lavoro (Kane, Hambrick, & Conway, 2005) che svolge un ruolo chiave in processi quali la comprensione del testo (Borella & de Ribaupierre, 2014), e la matematica (Caviola, et al., 2012; Mammarella et al., 2013). Per quanto riguarda i fattori emotivi e l'autostima i risultati appaiono invece più contrastanti, mostrando ad esempio come non tutti gli aspetti dell'autostima concorrano a predire il successo scolastico (Diseth, Meland, & Breidablik, 2014). Inoltre poche ricerche hanno considerato simultaneamente tali aspetti, proponendosi di indagare le relazioni tra variabili attraverso modelli di analisi più complessi.

Metodo

Il presente studio si è proposto di indagare la relazione tra risultati scolastici, l'intelligenza, la memoria di lavoro e l'autostima scolastica in un campione di 159 bambini (87 maschi e 72 femmine, $M=11.87$ anni, $SD=1.09$) delle classi 1^a e 3^a della scuola secondaria di primo grado (rispettivamente $n=95$ e $n=64$ femmine, 44% e 46%). La ricerca ha previsto la somministrazione a tutti i partecipanti di una serie di prove, quali le prove INVALSI di matematica e lettura, il test di Cattell, diverse prove sperimentali al computer volte a indagare la memoria di lavoro (adattate da Giofrè et al. 2013), e infine la sottoscala di autostima scolastica del test TMA. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso 4 somministrazioni, di cui 3 collettive ed 1 individuale.

Risultati e Conclusioni

Attraverso l'uso di modelli di equazioni strutturali è emerso come il modello migliore per spiegare i dati raccolti sia quello in cui il fattore d'intelligenza g predice i risultati nelle prove scolastiche, con un effetto maggiore nelle prove di matematica rispetto a quelle di lettura. L'intelligenza appare inoltre legata alle capacità della memoria di lavoro sebbene non emerga una relazione diretta tra questa e gli apprendimenti, a differenza dell'autostima scolastica che influenza invece sia per le prove matematiche (.85) che di lettura (.75). Tale modello è in grado di spiegare circa il 70% della varianza nelle prove in matematica e nella lettura, presentando buoni indici statistici: $\chi^2(df)=156.3(112)$, $RMSEA=.050$, $CFI=.945$, $AIC=19741$. In conclusione, i risultati supportano l'ipotesi che non solo i fattori cognitivi ma anche gli aspetti emotivi concorrono nel predire le prestazioni scolastiche.

POSTER 24

ENGAGEMENT AGENTICO, SENSIBILITA' AL RIFIUTO E SENSO DI APPARTENENZA A SCUOLA

Valentina Grazia

Università di Parma, Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società

Introduzione

Numerose ricerche hanno mostrato relazioni significative tra l'engagement scolastico ed esiti positivi a scuola, quali migliori risultati accademici, buona condotta e relazioni più soddisfacenti. Tradizionalmente, l'engagement scolastico è inteso come un costrutto a tre dimensioni,

(comportamentale, affettiva e cognitiva) tuttavia, nella presente ricerca, si è voluto approfondire la proposta recente di includere anche una dimensione *agentica*. Quest'ultima è stata poi posta in relazione con il costrutto della *sensibilità al rifiuto*, cioè la tendenza a sovrastimare e a reagire eccessivamente a possibili segni di rifiuto nelle interazioni sociali, che può accompagnarsi a vissuti di ansia (tipologia *ansiosa*) o rabbia (tipologia *rabbiosa*). La letteratura esistente la mostra associata ad esiti negativi nelle relazioni interpersonali, tra cui il ritiro sociale, che potrebbero ostacolare l'engagement a scuola. Per collocare i due costrutti in una più ampia cornice relazionale, è stato considerato anche il senso di connessione verso la scuola. Obiettivo della ricerca era approfondire la conoscenza dei due costrutti ed osservarne le correlazioni reciproche e con il senso di connessione.

Metodo

Si è ipotizzato che la sensibilità al rifiuto ansiosa avrebbe correlato negativamente con l'engagement agentico degli studenti, che l'engagement scolastico avrebbe riportato correlazioni positive con il senso di connessione e che, al contrario, la sensibilità al rifiuto sarebbe stata negativamente correlata con lo stesso. Alla ricerca hanno partecipato 257 studenti delle classi seconde e terze di una scuola secondaria di primo grado (età media 12,5 anni; 51,6 % maschi, 48% femmine; 94,1 % italiani), ai quali è stato chiesto di compilare un questionario self-report comprendente tre scale relative ai costrutti indagati.

Risultati

Tutte le scale hanno ottenuto punteggi α soddisfacenti. L'analisi delle correlazioni tra le variabili ha supportato le ipotesi, mostrando una correlazione negativa tra sensibilità al rifiuto ansiosa ed engagement agentico ($r=-.12$) e tra la stessa e il senso di connessione ($r=-.33$). Al contrario, l'engagement ha riportato correlazioni positive con il senso di connessione in tutte le sue dimensioni (agentica $r=.13$; comportamentale $r=.19$; emotiva $r=.21$; cognitiva $r=.22$).

Conclusioni

Oltre ad arricchire le conoscenze attuali sull'engagement scolastico e la sensibilità al rifiuto, i risultati ottenuti consentono qualche considerazione anche sul complesso delle correlazioni che legano i costrutti indagati. L'engagement si conferma un fattore che promuove il senso di connessione degli studenti, mentre la sensibilità al rifiuto si delinea come un fattore di rischio. Trattandosi di un costrutto sinora poco studiato, la ricerca futura può approfondire in particolare quest'ultimo aspetto, per comprendere meglio eventuali percorsi causali e possibilità di intervento.

ORE 19:00 - VISITA GUIDATA AL TEATRO OLIMPICO E BUFFET NEL GIARDINO DEL TEATRO

VENERDÌ 9 SETTEMBRE

ORE 9:00 – 10:30 – Tavola rotonda: “Minori: quale Welfare possibile?” - Auditorium

Chair: Angela Costabile

Intervengono:

- Alessandra Simonelli, Professore Associato di Psicologia Dinamica, DPSS, Università di Padova

Il ruolo della ricerca sull'ampliamento e la messa in rete delle conoscenze sullo sviluppo tipico e atipico verso la diffusione di interventi evidence based

- Paolo Rigon, già Dir. U.O.C., Az. ULSS 15 Alta Padovana
I Servizi e la Comunità Locale, in rete, come fattori di salute

- Cesarina Negrizzolo, psicologa psicoterapeuta, Consigliere dell'Ordine degli Psicologi del Veneto

Formazione e competenze professionali per il lavoro con i minori nei servizi e sul territorio

- Roberta Maschio, Psicologa/Psicoterapeuta, ULSS 6 e referente Cismai Triveneto
Coordinamento e lavoro in rete in tema di maltrattamento e abuso sui minori: l'esperienza e l'operatività del Cismai

- Maria Elisa Antonioli, psicologa psicoterapeuta, responsabile equipe specialistica Az. ULSS 16
I Centri Regionali per il Maltrattamento e l'Abuso: specificità e specializzazione

- Riccardo Pavan, CNCA Coordinamento Nazionale delle Comunità di Accoglienza, Federazione del Veneto

Nuovi scenari sulle politiche di intervento e accoglienza in ambito minorile

- Manuela Lanzarin, Assessore ai Servizi Sociali, Regione Veneto
Minori: quale welfare possibile? Il modello Veneto

ORE 10:30 – 10:45 - COFFEE BREAK

ORE 10:45 – 12:30 – SIMPOSI e POSTER

Aula VM1_SIMPOSIO 18

COMPRENDERE LE IMPLICAZIONI DELLA NASCITA PRETERMINE: ALCUNE LINEE DI RICERCA ATTIVE IN RELAZIONE AL PERIODO PERINATALE, NEONATALE E ALLA PRIMISSIMA INFANZIA

Proponente: Marco Dondi¹

Discussant: Tiziana Aureli²

¹ Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara

² Dipartimento di Neuroscienze, Imaging e Scienze Cliniche, Università di Chieti-Pescara

Negli ultimi anni, il problema delle nascite pretermine ha assunto proporzioni allarmanti a livello internazionale registrando un incremento significativo in tutti i paesi. Questo dato ha sollevato l'interesse dell'Organizzazione Mondiale della Sanità che oggi riconosce la prematurità come un fenomeno di grave rilevanza correlato a costi sociali importanti. Nei paesi maggiormente industrializzati, l'elevato sviluppo della tecnologia consente oggi la sopravvivenza di bambini nati

estremamente immaturi, sebbene ancora non sia possibile offrire loro tutte le cure di cui hanno bisogno. Il simposio intende presentare alcuni lavori sperimentali, caratterizzati da un taglio interdisciplinare, che mirano ad individuare molto precocemente, a partire dalle primissime fasi della vita extrauterina, le conseguenze della nascita pretermine nonché le caratteristiche ambientali più adeguate a garantire a questi piccoli pazienti le migliori opportunità di sviluppo. In particolare, Giovanna Sineri (Univ. di Ferrara, Padova e New York) presenterà alcuni dati relativamente alla codifica, mediante categorie osservative, del comportamento motorio del feto tra le 24 e le 27 settimane di età gestazionale, uno dei periodi critici dello sviluppo neurologico e comportamentale in cui il verificarsi della nascita pretermine può compromettere la traiettoria evolutiva di numerose funzioni. Damiano Menin (Univ. di Ferrara e New York) ci mostrerà come lo sbadiglio, tra le 33 e le 38 settimane di età postmestruale, in linea con alcuni dati recenti, possa oggi essere indagato come un possibile marker neurocomportamentale nel nato prematuro. Un approccio analogo caratterizza anche il lavoro presentato da Andrea Bagni (Univ. di Ferrara), che ci illustrerà come attraverso la tecnologia (un tappetino che contiene una matrice di sensori) sia possibile individuare e descrivere in modo automatizzato le caratteristiche dei sussulti spontanei tipici della fase non REM del sonno del neonato. Manuela Filippa (Univ. di Paris Ouest Nanterre, Paris Descartes e Geneva), ci mostrerà come sia possibile, a circa 30 settimane di età postmestruale, una sorta di sintonizzazione emotiva tra madre e nato pretermine e quanto sia importante valorizzare questa relazione precoce nell'ambiente di cura che accoglie il neonato. Infine, Mariagrazia Zuccarini (Univ. di Bologna, Pittsburgh e Chieti-Pescara) presenterà uno studio che mostra come nei bambini pretermine di età gestazionale estremamente bassa, rispetto ai bambini nati a termine, le modalità esplorative (orale e manuale) a 6 mesi siano meno consolidate, con traiettorie atipiche dai 6 ai 9 mesi, e contribuiscano a predire lo sviluppo cognitivo a 24 mesi. Tiziana Aureli (Univ. Chieti-Pescara), chiuderà il Simposio con una serie di riflessioni circa i lavori presentati.

CONTRIBUTO 1

L'ATTIVITÀ MOTORIA SPONTANEA NEL FETO DI ETÀ GESTAZIONALE COMPRESA TRA LE 24 E LE 27 SETTIMANE

Giovanna Sineri¹, Damiano Menin¹, Maria Teresa Gervasi², Gianna Bogana², Maria Rosa Tran² (2), Paola Veronese², Harriet Oster³, Marco Dondi¹

¹Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara

²Centro Prenatale per le Gravidanze a Rischio, Azienda Ospedaliera di Padova

³New York University, McGhee Division, SCPS, Social Sciences

Introduzione

L'attività motoria spontanea in epoca prenatale riflette il livello di maturità raggiunto dal Sistema Nervoso Centrale (SNC) del feto (Hepper, 2015) ed è fondamentale per l'individuazione di marker comportamentali che consentano di discriminare tra traiettorie evolutive tipiche e atipiche. Questo studio intende osservare la motricità spontanea intorno alle 25 settimane di età gestazionale, descritta in letteratura come uno dei periodi più critici dello sviluppo neurologico e comportamentale in cui il verificarsi della nascita pretermine può compromettere la normale traiettoria evolutiva, indagando l'effetto dell'età gestazionale sull'attività motoria spontanea. Un ulteriore obiettivo è testare l'affidabilità di una nuova scala di codifica dell'attività motoria che include 16 categorie comportamentali, descritte sulla base della letteratura inerente l'osservazione del comportamento spontaneo nelle primissime fasi dello sviluppo (de Vries, 1982; Prechtl, 1985; Kurjak et al., 2003; Einspieler et al., 2004; Wolff, 1987), del *FACS* di Ekman, Friesen e Hager (2002) e del *Baby FACS* di Oster (2010).

Metodo

Due osservatori indipendenti esperti nella microanalisi del comportamento facciale hanno codificato l'attività motoria di 25 feti sani (13 femmine) di età gestazionale compresa tra le 24 e le 27 settimane ($M = 25.71$; $DS = 1.08$). Le analisi sono state condotte adottando il test U non parametrico di Mann Whitney su frequenza al minuto, durata media e totale dei comportamenti osservati, dicotomizzando il campione sulla base dell'età gestazionale. L'analisi dell'affidabilità è stata eseguita con il calcolo del kappa di Cohen per ogni categoria codificata.

Risultati

I risultati ottenuti calcolando la frequenza al minuto, per ciascuna categoria comportamentale, mostrano che i feti hanno esibito lo *Sbadiglio* ($M = 0.09$; $DS = 0.14$), la *Deglutizione* ($M = 0.02$; $DS = 0.06$), il *Movimento della mano verso il volto* ($M = 0.002$; $DS = 0.01$), la *Retroflessione della testa* ($M = 0.28$; $DS = 0.06$), la *Rotazione della testa* ($M = 0.01$; $DS = 0.02$), gli *Occhi aperti* ($M = 0.03$; $DS = 0.06$), i *Movimenti non ritmici della bocca* ($M = 0.05$; $DS = 0.06$), il *Sorriso* ($M = 0.06$; $DS = 0.09$) e il *Distress* ($M = 0.13$; $DS = 0.13$). Le analisi condotte hanno mostrato delle differenze significative all'interno del campione suddiviso per età gestazionale rispetto alla *Retroflessione della testa* ($df = 1$, $U = 114$, $p = .009$). I kappa di Cohen sono risultati soddisfacenti ($k > .70$).

Conclusioni

I risultati ottenuti sono in linea con studi precedenti, consentendo di ipotizzare che i comportamenti osservati riflettano la traiettoria evolutiva tipica fetale, in base alla quale approfondire le conoscenze attuali circa lo sviluppo del comportamento motorio del nato pretermine della stessa età postmestruale. Inoltre, questi risultati mostrano che la scala di codifica elaborata è uno strumento sensibile per lo studio del comportamento motorio nella fase dello sviluppo considerata.

CONTRIBUTO 2

LO SBADIGLIO NEL NEONATO PRETERMINE

Damiano Menin¹, Giovanna Sineri¹, Giampaolo Garani², Elisa Ballardini², Caterina Borgna-Pignatti³, Roberta Panebianco¹, Harriet Oster⁴, Marco Dondi¹

¹Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara

²Unità Operativa di Terapia Intensiva Neonatale e Neonatologia dell'Arcispedale Sant'Anna di Ferrara

³Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale (Sezione di Pediatria), Università di Ferrara

⁴New York University, McGhee Division, SCPS, Social Sciences

Introduzione

Lo sbadiglio è un comportamento stereotipato che si manifesta a partire dalle 12 settimane di età gestazionale (GA, de Vries et al., 1982). Le radici filogenetiche di questo pattern comportamentale, così come i meccanismi anatomici e biochimici coinvolti, sono stati oggetto di indagine solo nel corso degli ultimi decenni, dando luogo a diverse teorie antagoniste, accomunate tuttavia da una interpretazione omeostatico-metabolica di questo comportamento (Gallup e Gallup Jr., 2008, Giganti et al., 2002, Walusinski, 2010). Coerentemente, si è ipotizzato che lo sbadiglio possa rappresentare un marker neurocomportamentale per feti e neonati pretermine, da un lato in quanto la sua assenza, in feti di GA superiore alle 12 settimane, potrebbe essere predittiva di disfunzioni

cerebrali, dall'altro in quanto una sua frequenza anomala potrebbe segnalare una condizione di disagio. Con il presente studio abbiamo inteso (1) indagare i possibili predittori di una frequenza anomala di sbadigli nei neonati pretermine, (2) proporre una codifica microanalitica delle azioni facciali che compongono lo sbadiglio basata sul Baby FACS (Oster, 2010).

Metodo

Quarantacinque neonati pretermine (25 *singletons* e 10 coppie di gemelli) di età postmestruale compresa tra le 33 e le 38 settimane ($M=35,55$; $DS=1,65$) sono stati videoripresi due volte, rispettivamente prima e dopo pasto per circa 30 minuti, presso la divisione di Neonatologia e Terapia Intensiva Neonatale dell'Arcispedale Sant'Anna di Ferrara. Gli sbadigli sono stati codificati seguendo criteri mutuati dal Baby FACS (Oster, 2010), *frame by frame*. Le analisi sono state effettuate su frequenza al minuto, durata media e totale degli sbadigli, oltre che su variabili ottenute da una codifica dettagliata delle azioni facciali coinvolte. Le tecniche statistiche adottate sono state la regressione multilevel, i test non parametrici di Friedman (per i confronti *within*) e di Wilcoxon (per i confronti *between subjects*).

Risultati

I migliori predittori della frequenza di sbadigli erano la condizione ($p = 0.011$), che ha evidenziato una maggiore frequenza di sbadigli prima rispetto a dopo pasto, e l'ordine di nascita ($p = 0.031$) per i gemelli, con i secondi nati che manifestavano più sbadigli rispetto ai primi.

Conclusioni

I nostri risultati confermano la relazione tra sbadiglio e sistema metabolico, enfatizzandone il legame con il sistema motivazionale che regola i meccanismi di fame/sazietà. La possibilità di considerare lo sbadiglio come un marker neurocomportamentale nei neonati pretermine è tuttavia condizionata ad una indagine delle complesse traiettorie evolutive che caratterizzano il suo sviluppo. Sulla base di questi dati e di quelli già presenti in letteratura, riteniamo che l'analisi fine su base microanalitica degli sbadigli possa costituire un valido strumento per l'indagine dello sviluppo neonatale e dei possibili fattori di rischio per le disfunzioni neurologiche che possono associarsi alla prematurità.

CONTRIBUTO 3

UNA NUOVA METODOLOGIA PER LA RILEVAZIONE DELLO STARTLE SPONTANEO NEI NEONATI PRETERMINE

Andrea Bagni¹, Damiano Menin², Giovanna Sineri², Giampaolo Garani³, Elisa Ballardini³, Caterina Borgna-Pignatti⁴, Andrea Conti¹, Marco Dondi²

¹ Dipartimento di Ingegneria, Università di Ferrara

² Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara

³ Unità Operativa di Terapia Intensiva Neonatale e Neonatologia dell'Arcispedale Sant'Anna di Ferrara

⁴ Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale (Sezione di Pediatria), Università di Ferrara

Introduzione

I sussulti spontanei (*startle*), emessi dal neonato tipicamente durante le fasi di sonno non REM, hanno recentemente suscitato l'interesse di pediatri e neonatologi (Hepper et al., 2005; Kowaki et al., 2014), per la possibilità di considerare questo pattern comportamentale come un indicatore di rischio neuro-evolutivo nelle prime fasi dello sviluppo. Lo scopo principale dello studio era realizzare e testare una nuova metodologia, automatizzata e non invasiva, per la rilevazione e l'analisi dello *startle* spontaneo nei neonati pretermine.

Metodo

L'apparato sperimentale è costituito da (1) un tappetino realizzato in materiale anallergico contenente una matrice di sensori (Sensored Pad; SP) in grado di rilevare la mappatura della pressione esercitata dal corpo del neonato, (2) un microcontrollore svolgente la funzione di alimentazione e scheda di acquisizione e (3) un calcolatore per il processamento dei dati raccolti. Diversi approcci statistici bayesiani e non bayesiani sono stati messi a punto al fine di individuare, sulla base dell'analisi congiunta di dati strumentali e codifiche microanalitiche effettuate offline da due codificatori esperti, le caratteristiche distintive dei comportamenti di *startle*, in modo da discriminarli dagli altri pattern comportamentali esibiti. È stato condotto un test binario delle ipotesi, dove l'ipotesi nulla, relativa ad una situazione in cui il neonato non esibisce pattern comportamentali di interesse, è stata caratterizzata tramite la raccolta di dati empirici simulando il neonato inerme con una massa di 882 g. L'ipotesi alternativa è stata modellata assumendo che lo *startle* rappresenti il pattern comportamentale più brusco in termini di variazione di pressione tra quelli esibiti dal neonato, esprimendo dunque una forza addizionale (Δ) in un tempo ristretto. La capacità del sistema di riconoscere l'evento *startle* è stata valutata in termini di *receiver operating characteristic* (ROC).

Risultati

Sulla base dei dati empirici è stato possibile caratterizzare la distribuzione relativa all'ipotesi nulla come una gaussiana bimodale. Valutando le prestazioni del sistema anche in ipotesi peggiorative (che tendono a sovrarappresentare il rumore prodotto dalla culla o da altri possibili elementi di disturbo) e assumendo un Δ del 5% sulla forza aggiuntiva espressa dagli *startle*, la probabilità di falso allarme è dell'ordine di 10^{-3} , con una corrispondente probabilità di detection superiore al 98%.

Conclusioni

I dati acquisiti sono incoraggianti nell'ottica di una validazione della metodologia proposta per la rilevazione degli eventi di *startle* nei neonati pretermine. L'analisi congiunta di dati strumentali e codifiche microanalitiche permetterà di testare l'affidabilità di questo nuovo metodo, distinguendo tra varie tipologie di *startle* sulla base delle caratteristiche dei comportamenti osservati.

CONTRIBUTO 4

LA VOCE MATERNA DIRETTA È MODULATA DAL COMPORTAMENTO DEL NEONATO PRETERMINE IN TERAPIA INTENSIVA NEONATALE

Manuela Filippa¹, Maya Gratier^{1,2}, Emmanuel Devouche^{2,3}, Didier Grandjean⁴

¹ Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre

² Unité de recherche de l'EPS Erasme, Paris

³ Université Paris Descartes, Paris, France

Introduzione

Nelle prime settimane di vita nel reparto di Terapia Intensiva Neonatale, i neonati prematuri sono spesso privati delle stimolazioni appropriate e necessarie per il loro sviluppo, tra cui il contatto materno, in particolare attraverso la voce. È noto che la voce materna, diretta al neonato e modulata, sia funzionale al suo sviluppo e sostenga il processo d'attaccamento. Studi dimostrano che il neonato prematuro è in grado di discriminare variazioni acustiche nella voce materna diretta, ma non sappiamo se tale processo sia bidirezionale. Il presente studio valuta gli effetti immediati di alcuni segni comportamentali positivi del neonato pretermine (l'apertura degli occhi e il sorriso), evidenti segni di disponibilità alla comunicazione, sulla qualità della parola e del canto materno. In particolare si ipotizza che i segni comportamentali individuati siano associati a variazioni nelle principali caratteristiche acustiche della voce materna nel valore medio, nel range e nella deviazione standard delle altezze (in Hertz - Hz) e dell'intensità (in decibel – dB).

Metodo

20 madri sono state invitate a parlare e cantare ai loro bambini in incubatrice, in condizioni di stabilità, per 5 minuti per ogni tipo di stimolo (10 minuti in totale) e l'ordine degli stimoli (parlare o cantare) è stato permutato nei tre giorni di test. La popolazione finale è di 19 neonati ($34,4 \pm 4,3$ settimane di età gestazionale). Madri e neonati sono stati registrati durante l'intervento vocale materno: dall'analisi frame by frame condotta da due osservatori indipendenti sono stati individuati 84 segni comportamentali; in corrispondenza di ogni apertura degli occhi e sorriso sono state estratte le corrispondenti tracce audio e messe a confronto con selezioni vocali casuali, di medesima durata, in assenza di apertura degli occhi e di sorriso.

Risultati

I risultati dell'analisi acustica mostrano che le madri di neonati pretermine sono sensibili alla presenza dei segnali comportamentali positivi del loro neonato. In particolare, l'analisi acustica ha mostrato un innalzamento del valore medio e massimo delle altezze, rispetto alla baseline, e un incremento dei valori massimi e della variabilità dell'intensità.

Conclusioni

I risultati mostrano che la voce materna diretta al neonato prematuro, in presenza dei segni comportamentali individuati, è più ricca di contenuti emotivi (emotional prosody) e presenta caratteristiche conformi all'infant directed speech. Ulteriori analisi acustiche sulle caratteristiche prosodiche della voce materna che precede tali segni comportamentali consentiranno approfondite riflessioni sulla bidirezionalità e sulla contingenza della comunicazione fra genitore e neonato prematuro ospedalizzato. La ricerca futura dovrà essere funzionale alla formulazione di raccomandazioni a sostegno della relazione precoce fra genitori e neonati prematuri, fin dai primi momenti di vita in terapia intensiva neonatale.

CONTRIBUTO 5

ESPLORAZIONE DEGLI OGGETTI IN BAMBINI NATI ESTREMAMENTE PRETERMINE E RELAZIONE CON LO SVILUPPO COGNITIVO

Mariagrazia Zuccarini¹, Annalisa Guarini¹, Silvia Savini¹, Dora Scarlatella¹, Jana Marie Iverson² (2), Tiziana Aureli³, Alessandra Sansavini¹

¹Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna

²Department of Psychology, University of Pittsburgh, USA

³Dipartimento di Neuroscienze, Imaging e Scienze Cliniche, Università di Chieti-Pescara

Introduzione

I nati pretermine, in particolare di età gestazionale estremamente bassa (ELGA GA<28 settimane), presentano difficoltà in ambito motorio nel primo anno di vita (de Kievet et al, 2005; Sansavini et al, 2014) che influenzano lo sviluppo cognitivo successivo (Burns et al 2004). In un recente studio è emerso che bambini ELGA a 6 mesi presentano un'esplorazione manuale degli oggetti ridotta e meno evoluta rispetto ai nati a termine (full term-FT), che correla con lo sviluppo cognitivo alla stessa età (Zuccarini et al, 2016). Ruff et al (1984) hanno mostrato che nati pretermine con anomalie neurologiche a 9 mesi hanno modalità esploratorie meno avanzate rispetto ai FT che correlano con lo sviluppo cognitivo a 2 anni. Il presente studio intende investigare come si modificano le abilità di esplorazione degli oggetti tra i 6 e i 9 mesi nei bambini ELGA e il valore predittivo di tali abilità sullo sviluppo cognitivo a 24 mesi.

Metodo

20 bambini ELGA e 20 FT, senza anomalie neurologiche, sono stati osservati a 6 e 9 mesi (età corretta per gli ELGA), durante l'interazione con la madre (5') con un set di giochi. Sono state codificate le modalità di esplorazione degli oggetti (visiva e manuale) e i tipi di esplorazione manuale (passiva, orale, fine-manuale e ritmica); sono state somministrate le Scale Griffiths (1996) a 6, 9 e 24 mesi. Le traiettorie delle abilità esploratorie e delle Scale Griffiths dai 6 ai 9 mesi sono state analizzate con le RM-ANOVA e la predittività delle abilità esploratorie e psicomotorie a 6 mesi sugli outcome a 24 mesi con la regressione lineare.

Risultati

Le RM-ANOVA mostrano che i bambini ELGA, rispetto ai FT, dedicano a 6 mesi più tempo all'esplorazione visiva e meno a quella manuale, mentre non emergono differenze tra i gruppi a 9 mesi (gruppo X età: $p=0.03$; $p<.01$). L'esplorazione manuale passiva e ritmica aumentano con l'età in entrambi i gruppi (effetto età: $p<.01$; $p=.05$); quella orale diminuisce nel gruppo dei FT e rimane stabile negli ELGA (gruppo X età: $p<.01$). Nelle Scale Griffiths, i punteggi medi dei bambini ELGA sono inferiori a quelli dei FT nei quozienti di sviluppo generale, locomotorio, performance e coordinazione oculo-motoria (effetto gruppo: $p<.05$). Dalle regressioni emerge che: il quoziente di sviluppo generale a 6 mesi è predittivo dello stesso a 24 mesi ($p<.01$); l'esplorazione orale e il quoziente udito-linguaggio a 6 mesi sono predittivi dell'udito-linguaggio a 24 mesi ($p<.01$); l'esplorazione fine-manuale e il quoziente performance a 6 mesi sono predittivi della performance a 24 mesi ($p=0.02$).

Conclusioni

Le abilità di esplorazione manuale dell'oggetto nei bambini ELGA sono meno consolidate a 6 mesi rispetto a quelle dei FT e presentano traiettorie differenti tra i 6 e i 9 mesi nell'esplorazione visiva, manuale e orale. Le modalità esploratorie a 6 mesi contribuiscono a predire lo sviluppo cognitivo a 2 anni indicando la necessità di includere la valutazione di tali abilità nel follow-up dei bambini ELGA.

Aula VM2 _SIMPOSIO 19

LA PROMOZIONE DELLO SVILUPPO POSITIVO IN ADOLESCENZA

Proponenti: Francesca Liga¹ e Alida Lo Coco²

Discussant: Emanuela Confalonieri³

¹ Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali, Università di Messina

² Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Università di Palermo

³ Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

La tradizionale letteratura psicologica sull'adolescenza ha sempre considerato questo periodo come una fase di sviluppo universale, tendenzialmente problematica e conflittuale. Di conseguenza, la maggior parte delle ricerche si è focalizzata sulla valutazione dei comportamenti negativi messi in atto dall'adolescente, sugli indicatori precoci e sui fattori di rischio che potevano configurare il percorso adolescenziale e il suo cattivo funzionamento. I modelli recenti di sviluppo hanno, invece, assunto una nuova prospettiva che considera gli adolescenti una risorsa, esaltandone le potenzialità manifeste piuttosto che le ipotetiche incapacità e ponendo l'enfasi sulla relazione tra lo sviluppo individuale e le variabili contestuali (Damon, 2004). Tali modelli rifiutano la visione riduzionistica basata sulla predeterminazione degli esiti evolutivi, ponendo l'attenzione su due aspetti chiave, quali: la plasticità individuale e la capacità del soggetto di essere agente attivo nella scelta dei funzionamenti; il cambiamento come esito dell'interazione continua e a più livelli tra l'adolescente e i molteplici contesti relazionali (famiglia, scuola, gruppo dei pari, etc.).

L'approccio definito come "Positive Youth Development" (PYD; Lerner, 2005) si contraddistingue proprio per l'enfasi posta sulle abilità e i punti di forza dei giovani che permettono loro di superare eventuali difficoltà e avversità che ogni percorso di sviluppo può contenere e di divenire soggetto attivo per la realizzazione degli obiettivi della comunità in cui vive. Contestualmente, la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (SDT; 2000, 2002) sostiene che la soddisfazione dei tre bisogni di base - autonomia, competenza e relazione - permette all'adolescente di sviluppare un Sé coeso e di adottare comportamenti autoregolati, autonomi e diretti verso un obiettivo agendo per scelta piuttosto che per obbligo o costrizione.

Questa nuova visione dello sviluppo sottolinea, inoltre, come sia proprio all'interno dei diversi sottosistemi relazionali - famiglia, gruppo dei pari, relazioni amorose - che possono realizzarsi o trovare ostacolo le potenzialità evolutive dell'individuo. Per un buon adattamento, diviene fondamentale che l'adolescente sperimenti relazioni intime positive basate sull'accettazione e la reciprocità.

Il simposio si propone, quindi, di sviluppare una riflessione tra diversi gruppi di ricerca sul funzionamento psichico dell'adolescente mettendo l'accento su una visione ecologica dello sviluppo per una migliore promozione del benessere, partendo dalla convinzione che sia più efficace focalizzarsi sulle risorse dell'adolescente piuttosto che cercare di ridurre le difficoltà che incontra durante lo sviluppo.

CONTRIBUTO 1

"POSITIVITY" E BUON ADATTAMENTO IN ADOLESCENZA: UNO STUDIO PRELIMINARE

Elena Cattelino¹, Emanuela Calandri², Federica Graziano¹

¹ Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università della Valle d'Aosta

² Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Introduzione

Negli ultimi vent'anni si è assistito a un crescente interesse per le caratteristiche positive del funzionamento psicologico soprattutto grazie ai contributi del movimento della psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) che ha portato a identificare i principali determinanti e indicatori del funzionamento ottimale. Tra questi ultimi un posto centrale è occupato dal costrutto di "positivity" (Kozma, Stine & Stones, 2000; Diener et al., 2000) definito come una propensione a valutare come favorevoli i diversi aspetti della vita. Tale atteggiamento generale influisce fortemente sul benessere soggettivo ed è stabile nonostante i cambiamenti ambientali. Si tratta di un costrutto strettamente legato all'autostima, alla soddisfazione di vita e all'ottimismo (Caprara et al., 2010), tutti fattori che esercitano un'influenza positiva sulle emozioni, i pensieri e le azioni degli individui e che sono pertanto correlati con un'elevata varietà di esiti.

Partendo dal concetto di *positivity*, analizzato attraverso le sue componenti di autostima, fiducia nelle proprie capacità e ottimismo, il contributo si propone tre principali obiettivi: 1) verificare, con un metodo misto longitudinale-trasversale, la stabilità o meno negli anni dell'adolescenza degli aspetti di *positivity* considerati, sapendo che si tratta di costrutti pressoché stabili dall'adolescenza all'età adulta; 2) indagare l'impatto congiunto delle caratteristiche positive qui selezionate su vari esiti di sviluppo positivo in adolescenza che riguardano salute (alimentazione corretta ed esercizio fisico) successo scolastico, uso del tempo libero, impegno sociale; 3) analizzare la relazione tra *positivity*, capacità autoriflessive e sentimenti depressivi in adolescenza.

Metodo

La ricerca ha coinvolto 750 adolescenti di 14-19 anni frequentati diversi tipi di scuole secondarie di secondo grado nel nord-ovest dell'Italia. Ai ragazzi e alle ragazze è stato somministrato due volte a distanza di un anno un questionario contenente le diverse misure analizzate. I dati sono stati analizzati con tecniche di regressione multipla.

Risultati

I primi risultati evidenziano la stabilità nel tempo degli aspetti di *positivity* considerati anche negli anni dell'adolescenza. Tali aspetti hanno un impatto pervasivo sullo sviluppo positivo degli adolescenti, maschi e femmine, seppure con contributi differenti a seconda degli esiti analizzati. In particolare la *positivity* è un buon predittore delle ore di attività fisica e sportiva e protegge dai sentimenti depressivi

Conclusioni

I risultati supportano l'ipotesi che le tre caratteristiche di *positivity* analizzate sono sostanzialmente stabili nel tempo, che tutte danno un contributo nel predire lo sviluppo positivo in adolescenza rispetto alla salute e al benessere, e contrastano dei sentimenti depressivi.

CONTRIBUTO 2

SODDISFAZIONE E FRUSTRAZIONE DEI BISOGNI PSICOLOGICI DI BASE ED ESITI EVOLUTIVI DEGLI ADOLESCENTI: IL RUOLO DI ALCUNE DIMENSIONI DEL PARENTING

Sebastiano Costa, Francesca Cuzzocrea, Rosalba Larcan, Francesca Liga

Introduzione

Numerose ricerche hanno dimostrato il ruolo significativo dei bisogni psicologici per lo sviluppo degli adolescenti ed inoltre hanno sottolineato il ruolo che viene esercitato da figure significative che fanno parte del contesto educativo degli adolescenti, nel favorire la soddisfazione e la frustrazione di questi bisogni (Deci, & Ryan, 2011). Tuttavia gli studi si sono focalizzati soprattutto sull'esplorazione degli effetti del controllo psicologico e del supporto all'autonomia, trascurando altre fondamentali funzioni e pratiche educative. Nell'ambito di questa ricerca è stato analizzato il ruolo del parenting e di alcune sue specifiche dimensioni, quali: supporto all'autonomia, controllo psicologico, calore, rifiuto, struttura e caos (identificate da Skinner, Johnson, e Snyder, 2005) in relazione alla soddisfazione e alla frustrazione dei bisogni psicologici di base, in linea con i presupposti della SDT. Inoltre la ricerca si è proposta di verificare il ruolo di mediazione della percezione di soddisfazione o di frustrazione dei bisogni psicologici di base nella relazione tra le pratiche genitoriali e gli outcomes positivi (comportamento pro sociale ed affettività positiva) e negativi (comportamento aggressivo, ed affettività negativa) dei figli.

Metodo

Hanno preso parte alla ricerca 348 adolescenti di età compresa tra i 14 e i 17 anni ($M = 15.51$; $SD = 1.22$). Tutti i partecipanti hanno compilato: il Psychological Control Scale (PCS; Barber, 1996), il Parental Autonomy Support (POPS; Robbins, 1994), il Child Report of Parenting Measure (CRPM; Skinner et al., 2005), il Basic Psychological Need Scale (BPNS; Chen et al., 2013), la Prosocial behavior and aggression Scale (PBAS; Caprara et al., 1997), e la Positive and Negative Affect Scale (PANAS; Laurent et al., 1999).

Risultati

Il modello ipotizzato ha mostrato indici di adattamento adeguati, $\chi(2) = 9.12$, $p < .05$, $CFI = .99$, $SRMR = .01$, confermando il ruolo della percezione di tutte le sei dimensioni del parenting nel predire la soddisfazione e della frustrazione dei tre bisogni psicologici di base. La soddisfazione e la frustrazione dei bisogni psicologici hanno mostrato inoltre di predire i comportamenti adattivi e disadattivi. E' stato infine evidenziato il ruolo di mediazione che la soddisfazione e la frustrazione dei bisogni psicologici possono esercitare sulla relazione tra la percezione delle pratiche genitoriali e gli outcomes adattivi e disadattivi.

Conclusioni

I risultati di questo studio contribuiscono a confermare ed estendere il ruolo del parenting sulla percezione di soddisfazione e di frustrazione dei bisogni psicologici di base e di come questa, a sua volta, possa influenzare in senso positivo o negativo gli esiti evolutivi degli adolescenti, fornendo in tal modo interessanti spunti di riflessione e di ricerca sulla relazione tra il modello teorico PYD e alcuni presupposti di base della SDT, con promettenti risvolti applicativi in ambito educativo e clinico.

CONTRIBUTO 3

QUALITA' DEL CONTESTO RELAZIONE, SENTIMENTI DI AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE DI VITA NELLA TARDA ADOLESCENZA

Franca Tani e Lucia Ponti

Introduzione

A partire dal modello *Positive Youth Development* (PYD) di Lerner et al. (2005; 2011), il presente studio intende approfondire le potenzialità evolutive che condizioni ecologiche favorevoli hanno sullo sviluppo delle risorse individuali durante l'adolescenza. In particolare, è nostro obiettivo verificare un modello teorico secondo cui la qualità dei legami con i due genitori influenza i sentimenti di autoefficacia che, a loro volta, incidono sulla qualità delle relazioni con il migliore amico e il partner sentimentale, e tutte queste variabili agiscono nell'influencare la soddisfazione di vita sperimentata.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 215 adolescenti (106M e 109F) di età media di 17.77 (d.s.=.65). Il modello ipotizzato è stato testato attraverso un modello di equazioni strutturali con MPLUS (Muthén & Muthén, 2001). Le variabili sono state misurate attraverso vari strumenti. In particolare, per rilevare la qualità della relazione con i due genitori è stato utilizzato il *Parental Bonding Instrument* (Parker et al. 1979; Bonaiuto et al., 1997); la qualità della relazione con il miglior amico e con il partner sentimentale è stata misurata, rispettivamente, con la *Friendship Qualities Scale* (Bukowski et al., 1994; Ponti et al., 2010) e la *Romance Qualities Scale* (Ponti et al., 2010). Per rilevare il sentimento di autoefficacia abbiamo utilizzato la *Scala di Autoefficacia Sociale Percepita* di Caprara et al., 1998), mentre il livello di soddisfazione di vita con la *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985; Di Fabio et al., 2009).

Risultati

Il modello testato ha mostrato ottimi indici di adattamento (CFI = .99; TLI = .96; RMSEA = .04; SRMR = .04) verificando la significatività delle relazioni ipotizzate.

Conclusioni

Tale studio rappresenta un supporto al modello di Lerner et al. (2005; 2011), documentando come la soddisfazione di vita degli adolescenti sia il risultato di un'interazione complessa fra i molteplici livelli del loro contesto relazionale.

CONTRIBUTO 4

AUTONOMIA EMOTIVA IN ADOLESCENZA: LO SVILUPPO DELL'UNIPA EMOTIONAL AUTONOMY INVENTORY

Alida Lo Coco¹, Sonia Ingoglia¹, Maria Grazia Lo Cricchio¹, Cristiano Inguglia¹, Francesca Liga²

¹Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Università di Palermo

²Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali, Università di Messina

Introduzione

Uno dei compiti evolutivi fondamentali dell'adolescenza consiste nell'acquisire un'*autonomia emotiva (AE) dai genitori*, ovvero la capacità di funzionare in modo indipendente e autodiretto,

assumendosi la responsabilità delle proprie azioni (Beyers et al., 2003; Steinberg & Silverberg, 1986). Nel corso degli anni, la ricerca sul tema è stata orientata prevalentemente da due modelli teorici. Secondo quello psicoanalitico, un processo positivo di AE ha luogo quando il giovane si mostra capace di allontanarsi dalle influenze parentali, raggiungendo una condizione di separazione emotiva (Blos, 1979; Freud, 1958). Secondo il modello di ispirazione psicosociale, lo sviluppo di una sana AE può aver luogo solo se accompagnato da relazioni positive con figure genitoriali supportive (Grotevant & Cooper, 1986; Youniss & Smollar, 1985). Evidenze empiriche sono state trovate a supporto di entrambe le prospettive, sebbene l'ultimo modello sia quello oggi più accreditato. Per rendere conto della contraddittorietà dei risultati della ricerca, numerosi fattori sono stati chiamati in causa, tra questi il problema della misurazione. Molti studi hanno infatti messo in discussione la validità di costruito di uno degli strumenti più usati, ovvero l'Emotional Autonomy Scale (Steinberg & Silverberg, 1986), che sembra misurare un distanziamento radicale piuttosto che una genuina autonomia dai genitori. Inoltre, il termine AE è stato usato come sinonimo di una varietà di costrutti, dando origine a una confusione sul significato da attribuirvi e sul modo più adeguato per rilevarla. Infine, nonostante gli autori abbiano sottolineato il carattere multicomponentiale dell'AE, gli strumenti attualmente esistenti non sono in grado di individuarle e coglierle in modo chiaro. Alla luce di queste considerazioni, si è ritenuto opportuno proporre una nuova misura dell'AE, l'UNIPA Emotional Autonomy Inventory (EAI). La ricerca è il primo studio di validazione della scala (Lo Cricchio et al., 2016) e mira a esaminare le sue caratteristiche psicometriche in termini di dimensionalità, coerenza interna e validità di costruito.

Metodo

Ai partecipanti (600 adolescenti tra i 14 e i 19 anni) è stata somministrata una batteria che valuta oltre l'AE: la differenziazione Sé-Altro, l'apertura alla comunicazione verso i genitori, la percezione della connessione, del calore, del supporto all'autonomia, del funzionamento democratico da parte dei genitori, la defianza, la volizione, la soddisfazione di vita, i problemi comportamentali e il comportamento sociale.

Risultati

Le analisi fattoriali esplorative e confermate evidenziano l'esistenza di 10 fattori chiaramente differenziati e coerenti al loro interno, denominati: Differenziazione, Individuazione, Suscettibilità all'influenza dei genitori, Funzionamento volitivo, Genitori come modello, Genitori come guida, Disponibilità alla negoziazione, Affermazione del disaccordo, Oppositività, Idealizzazione. Le correlazioni tra le dimensioni emerse e le variabili criterio, valutate mediante la tecnica dei modelli di equazioni strutturali, rilevano associazioni coerenti con le previsioni teoriche.

Conclusioni

I risultati hanno evidenziato come l'UNIPA EAI possa essere considerato un utile strumento per la rilevazione dell'AE degli adolescenti, sebbene lo studio delle sue caratteristiche psicometriche dovrà essere approfondito in ulteriori indagini.

Auditorium _SIMPOSIO 20

METODOLOGIE DIVERSE PER MISURARE LE REAZIONI AFFETTIVE E IL LORO RUOLO IN CONTESTI DI ISTRUZIONE

Proponente: Lucia Mason

Discussant: Daniela Lucangeli

Università di Padova

Le situazioni in cui si svolgono compiti e si vivono esperienze in contesti scolastici e accademici non sono mai neutre dal punto di vista affettivo (Boscolo, 2012). Eppure, per tanto tempo, le risposte affettive non sono mai state considerate in quanto ritenute solo elementi di disturbo della prestazione e del comportamento (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Negli ultimi anni, però, la ricerca psicoeducativa ha rivolto particolare attenzione agli stati affettivi, sia come emozioni che umori, vissuti da studenti di varie età in diverse situazioni di apprendimento (e.g., Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Scrimin, Mason, & Moscardino, 2014; Scrimin & Mason, 2015). Ora disponiamo di solide conoscenze sugli antecedenti e sulle conseguenze degli stati affettivi rispetto alla prestazione cognitiva in vari domini (Daniels, Tze, & Goetz, 2015; Pekrun, Elliott, & Maier, 2009), così come sulle relazioni tra emozioni e costrutti motivazionali, ad esempio il concetto di sé (Goetz et al., 2012).

Tuttavia, una questione critica riguarda la misurazione delle risposte affettive negli studenti di vario grado. In genere, nella ricerca psicoeducativa sono stati usati questionari self-report che chiedono ai soggetti di riferire, magari retrospettivamente, lo stato affettivo provato. Si tratta di strumenti utili, ma anche limitati, che andrebbero integrati con altri. Il dibattito più recente ha infatti portato all'uso di questionari più raffinati e di metodologie alternative (Azevedo, 2015; Sinatra, Heddy, & Lombardi, 2015).

Proponendo un insieme coerente di ricerche, il simposio ha lo scopo di presentare e discutere sia un recente questionario, sia metodologie nuove di misurazione delle risposte affettive, che poggiano su quadri teorici diversi e attingono anche ad aree affini, come la psicologia sociale e la psicofisiologia. Il primo contributo presenta la validazione italiana di un questionario da utilizzarsi con i bambini della scuola primaria per rilevare le emozioni vissute nei due domini principali della lingua italiana e della matematica in relazione a contesti diversi. Il secondo contributo propone l'uso di una misura implicita per rilevare la reazione affettiva immediata a stimoli di natura morale in studenti di scuola secondaria di primo grado. Il terzo contributo esamina sempre le reazioni emotive a livello psicofisiologico, riferendosi alla dilatazione della pupilla di fronte a stimoli a valenza positiva, negativa e neutra in studenti universitari. Il quarto contributo si focalizza ancora sulla misurazione della risposta affettiva psicofisiologica, ma considerando le variazioni del battito cardiaco di studenti universitari durante un compito di lettura.

Tutte le ricerche presentano dati relativi al ruolo che le risposte affettive rilevate hanno sul piano dell'apprendimento, del comportamento o del rendimento complessivo, e rivestono, inoltre, un forte significato applicativo, oltre che teorico, per le implicazioni educative che possono essere tratte alla luce dei risultati emersi.

CONTRIBUTO 1

MISURARE LE EMOZIONI IN BAMBINI DI SCUOLA PRIMARIA: VALIDAZIONE DELL'ACHIEVEMENT EMOTIONS QUESTIONNAIRE-ELEMENTARY SCHOOL (AEQ-ES)

Margherita Brondino¹, Daniela Raccanello¹, Angelica Moè²

¹ Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona

² Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova

Introduzione

Le emozioni nei contesti di apprendimento sono legate alla prestazione, alla motivazione e al benessere (Pekrun & Perry, 2014). Secondo la teoria del controllo-valore (Pekrun, 2006), dipendono dalla percezione di competenza e dall'importanza attribuita al compito, che ne costituiscono gli antecedenti favorendo emozioni positive o negative, attivanti o deattivanti. A partire da questo modello, solo recentemente si sono sviluppati strumenti per valutare tali emozioni, e pochi autori si sono focalizzati sui bambini della scuola primaria. Fra questi, Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama (2012) hanno proposto *l'Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School* (AEQ-ES).

Il nostro scopo è stato validare nel contesto italiano un adattamento di tale questionario per l'italiano e la matematica. Gli obiettivi sono stati indagare: (1) la validità strutturale dell'AEQ-ES; (2) l'invarianza del modello per classe e genere; (3) la validità di criterio dello strumento, considerando come antecedenti percezione di competenza, concetto di sé accademico e valore.

Metodo

Hanno partecipato 754 bambini del secondo e del quarto anno di scuola primaria. Gli alunni hanno compilato misure self-report relative a italiano e matematica: 12 item su percezione di competenza, concetto di sé accademico e valore in una prima sessione, e 32 item (AEQ-ES) sull'intensità di gioia, noia e ansia relative a tre setting (lezione, verifiche, compiti per casa) in una seconda (Lichtenfeld et al., 2012; Midgley et al., 2000).

Risultati

L'analisi fattoriale confermativa multi-livello ha supportato la validità strutturale dell'AEQ-ES, considerando fattori di secondo e prim'ordine, rispettivamente, il tipo di emozione e il setting. Gli indici del modello sono risultati soddisfacenti (italiano/matematica: $\chi^2(452) = 1572.33/1410.20$, CFI = .93/.93, TLI = .92/.92, RMSEA = .056/.052, SRMR = .064/.054).

Dall'analisi confermativa multi-gruppo si evince l'invarianza configurale, metrica e scalare del modello di misura per il genere e l'età in italiano e in matematica, e l'invarianza dei residui per il genere in entrambi i domini, e per l'età in italiano.

Nelle path-analysis gli antecedenti considerati predicono positivamente la gioia ($.18 < R^2 < .34$) e negativamente la noia ($.16 < R^2 < .25$) e l'ansia ($.11 < R^2 < .16$), con una maggiore rilevanza di concetto di sé accademico e valore per gioia e noia, e di percezione di competenza e concetto di sé accademico per l'ansia.

Conclusioni

Nonostante limiti legati all'uso di strumenti self-report, sul piano teorico lo studio costituisce un primo passo per generalizzare al contesto italiano il modello teorico di riferimento, apportando alcuni elementi originali. Sul piano metodologico, si è supportata la validità dello strumento. Sul piano applicativo, quanto emerso può essere un'utile risorsa per pianificare interventi per la gestione delle emozioni nella classe, basati sulla consapevolezza del ruolo dei fattori motivazionali.

CONTRIBUTO 2

L'UTILIZZO DI MISURE IMPLICITE IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'EDUCAZIONE: UN APPROFONDIMENTO SULL'AFFECT MISATTRIBUTION PROCEDURE

Tiziana Pozzoli, Gianluca Gini

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

Introduzione

Negli ultimi venti anni, l'utilizzo di misure implicite ha riscosso un crescente interesse nell'ambito della psicologia sociale. Tuttavia, solo nell'ultimo decennio alcuni ricercatori hanno iniziato ad adattare queste misure, nate per la popolazione adulta, per permetterne l'utilizzo in diversi ambiti della psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Il presente contributo si focalizzerà, in particolare, sull'*Affect Misattribution Procedure* (AMP; Payne et al., 2005), una misura implicita che permette di indagare la reazione affettiva immediata verso stimoli di varia natura.

Nella prima parte presenteremo il funzionamento di tale procedura, mettendone in luce l'estrema flessibilità. Saranno illustrate brevemente alcune ricerche in cui l'AMP è stata impiegata, ad esempio, nello studio degli stereotipi dei bambini o della reattività affettiva alle emozioni altrui (Williams et al., 2015).

Nella seconda parte presenteremo uno studio da noi condotto che si proponeva di chiarire la relazione tra dimensioni di cognizione morale e la messa in atto di comportamenti di bullismo o di difesa della vittima.

Metodo

Duecentosettantanove studenti di scuola secondaria di primo grado (Metà=11 anni, 9 mesi, 44,4% femmine) hanno compilato alcuni questionari self-report riguardanti la frequenza di comportamenti di bullismo (BUL) e difesa (DIF), l'uso di meccanismi di disimpegno morale e la centralità delle caratteristiche morali nella definizione della propria identità. Inoltre, i partecipanti hanno svolto un compito a computer che indagava la reazione affettiva immediata verso stimoli morali (*Immediate Affect Toward Moral Stimuli* (IAMS), adattamento della AMP; Hofmann & Baumert, 2010).

Risultati

I risultati di due regressioni gerarchiche (metodo bootstrap) mostrano che il disimpegno morale è associato ai due comportamenti indagati ad alti livelli (+1SD; BUL: $\beta=.14$, $B=.28$, $SE=.09$, $p=.002$; DIF: $\beta=-.29$, $B=-.58$, $SE=.17$, $p=.001$), ma non a bassi livelli (-1SD; BUL: $\beta=-.003$, $B=-.005$, $SE=.09$, $p=.95$; DIF: $\beta=-.01$, $B=-.01$, $SE=.16$, $p=.94$) di IAMS. Al contrario, la centralità dei valori morali non risulta significativamente associata alle due condotte ad alti livelli di IAMS (BUL: $\beta=-.02$, $B=-.03$, $SE=.08$, $p=.71$; DIF: $\beta=.04$, $B=.06$, $SE=.11$, $p=.63$), ma solo a bassi livelli di IAMS (BUL: $\beta=-.13$, $B=-.19$, $SE=.08$, $p=.02$; DIF: $\beta=.31$, $B=.45$, $SE=.11$, $p<.001$).

Conclusioni

I risultati di questo studio sembrano suggerire che, al fine di promuovere comportamenti prosociali e contrastare il bullismo, studenti con una diversa reattività emotiva potrebbero beneficiare di interventi focalizzati su dimensioni morali differenti.

Da un punto di vista metodologico, questi risultati confermano ed espandono quelli di studi precedenti sull'utilità della misurazione delle reazioni affettive attraverso l'AMP. Riteniamo che l'adattabilità alle esigenze degli studiosi renda questo strumento meritevole di attenzione da parte dei ricercatori nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione.

CONTRIBUTO 3

REATTIVITA' EMOTIVA E RENDIMENTO ACCADEMICO: UNO STUDIO SULLA DILATAZIONE PUPILLARE

Sara Scrimin, Gianmarco Altoè, Lucia Mason

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

Introduzione

I fattori connessi con la media dei voti degli esami conseguiti nel corso degli studi universitari (i.e., Grade Point Average) sono importanti per il successo degli studenti. Tuttavia, si sa ancora poco sull'influenza delle differenze individuali nel modo di rispondere a stimoli emotivi di diversa valenza, in particolare sul ruolo della reattività emotiva nella prestazione accademica. Il presente studio intende approfondire questo aspetto utilizzando un metodo di registrazione psicofisiologica della reattività emotiva: la risposta di dilatazione pupillare (Bradley et al., 2008; Laukka et al., 2013). In particolare, si intende indagare 1) la relazione tra la reattività emotiva e la media dei voti e 2) valutare se l'autostima e il malessere psicologico moderano questa relazione.

Metodo

Ottanta studenti (21 maschi) iscritti alla laurea triennale in psicologia ($M_{età} = 21.79$, $DS = 2.05$) hanno indicato la media dei voti riguardante gli esami del primo anno, completato un questionario sull'autostima (Camodeca, DiMichele, Mela, & Cioffi, 2010) e uno sul malessere psicologico (Kessler et al., 2003). In seguito, il raggio della pupilla degli studenti è stato registrato (utilizzando Tobii T120 eye-tracker) durante la visione di 96 immagini positive, negative e neutre (tratte dall'International Affective Picture System- IAPS; Lang et al., 2008) per valutare l'attivazione del sistema nervoso simpatico in risposta a stimoli emotivi.

Risultati

Dopo aver condotto una serie di analisi preliminari volte a ripulire i dati registrati relativi ai raggi pupillari degli effetti di luminosità e di dilatazione basale, è stato calcolato un indice di reattività pupillare (differenza tra il raggio pupillare a 1500 e 2500 ms e la baseline). Un mixed-effects model ci ha permesso di individuare la presenza di un effetto della valenza dell'immagine sulla reattività pupillare, $\chi^2(2) = 39.52$, $p < .001$. Successivamente, un'analisi gerarchica dei cluster sulla reattività pupillare ha permesso di identificare studenti con un profilo di bassa ($n = 18$, 28% di studenti), media ($n = 23$, 35% di studenti) e alta reattività ($n = 24$, 37% di studenti). Un modello di regressione lineare ci ha poi permesso di valutare la relazione tra i profili di reattività emotiva e la media dei voti agli esami. Questa relazione era moderata dall'autostima, ma non dal malessere psicologico. Solo tra gli studenti con un'alta reattività emotiva ($B = 2.07$, $SE = .73$, $p = .009$), quelli con una bassa autostima avevano una media dei voti più bassa.

Conclusioni

Le differenze tra gli studenti in termini di reattività emotiva sono importanti predittori del funzionamento accademico. Inoltre, tra gli studenti maggiormente reattivi a livello emotivo la presenza di una bassa autostima rappresenta un fattore di rischio dell'insuccesso accademico.

CONTRIBUTO 4

AROUSAL FISIOLOGICO DURANTE LA LETTURA DI UN TESTO SCIENTIFICO E COMPrensIONE: UNO STUDIO SULLA REATTIVITA' CARDIACA

Martina Ferrante, Sara Scrimin, Lucia Mason

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

Introduzione

Nella ricerca psicoeducativa il costrutto “engagement” fa riferimento ai vari tipi di coinvolgimento –cognitivo, emotivo e comportamentale– che accompagnano l'esecuzione di un compito di apprendimento, come quello della lettura di un testo per imparare concetti (Sinatra, Heddy, & Lombardi, 2015). Il coinvolgimento può essere misurato a vari livelli, dal micro (es., arousal fisiologico) al macro (es., tempo trascorso nel compito). In questo studio ci si è focalizzati sul micro livello, ossia quello della risposta psicofisiologica, misurata oggettivamente (Azevedo, 2015; Miller, 2015). Nello specifico, è stata esaminata la frequenza del battito cardiaco in studenti universitari durante la lettura di un testo scientifico in due condizioni: una più coinvolgente sul piano emotivo, ossia leggere un testo per rispondere bene ad almeno metà delle domande e ottenere un punto valido ai fini della valutazione complessiva in sede d'esame, e l'altra meno coinvolgente emotivamente, ossia leggere il testo per se stessi. Lo studio ha risposto a tre domande di ricerca:

- 1) la frequenza del battito cardiaco varia durante la lettura nelle due condizioni?
- 2) La comprensione del testo varia nelle due condizioni di lettura?
- 3) C'è una relazione tra risposta psicofisiologica e comprensione del testo nelle due condizioni?

Metodo

Cinquanta studenti del primo anno di psicologia ($F = 40$, età media=19.44, $DS=1.07$) sono stati assegnati casualmente alle due condizioni sperimentali. Sono state misurate le loro conoscenze (alpha di Cronbach =.89 e .91) prima e dopo la lettura, e una serie di variabili di controllo che avrebbero potuto interferire sulla comprensione del testo riguardante le leggi di Keplero e il movimento dei pianeti. La reattività fisiologica dei partecipanti prima, durante e dopo la lettura è stata acquisita in modo non invasivo dal sistema di registrazione computerizzata di un fotopletismografo.

Risultati

(1) In una prima Anova l'effetto della variabile condizione è risultato statisticamente significativo, $F(1, 48)=6.59$, $p=.13$, $\eta^2_p=.12$. Gli studenti che leggevano per ottenere “credito” hanno riportato un aumento del battito cardiaco superiore a quello dei lettori nell'altra condizione.

(2) Inoltre, hanno compreso meglio il testo informativo rispetto a questi ultimi, come emerso in un'altra Anova, $F(1, 48)=6.28$, $p=.016$, $\eta^2_p=.11$.

(3) Infine, un'analisi di mediazione, condotta secondo la procedura di Preacher e Hayes (2008), ha evidenziato il battito cardiaco come parziale mediatore ($p < .05$) dell'effetto della condizione sulla comprensione del testo, equivalente a .56 con il 95% CI [.02, 1.74].

Conclusioni

Nonostante i limiti, tra cui la bassa numerosità dei partecipanti nelle due condizioni, lo studio indica che a parità di carico cognitivo, in una condizione di maggiore coinvolgimento emotivo ("eustress") gli studenti si attivano di più a livello fisiologico e l'aumento dell'attività del sistema nervoso autonomo media, almeno in parte, la loro prestazione cognitiva. Ciò ha implicazioni rilevanti sul piano educativo.

Aula VM3 _ SIMPOSIO 21

METODI DI RICERCA E DI INTERVENTO NARRATIVO NELLO SVILUPPO: ASPETTI QUALITATIVI E QUANTITATIVI

Proponenti: Laura Aleni Sestito e Andrea Smorti

Discussant: Antonella Marchetti

Nel quadro più generale della *narrative mainstream*, l'aspetto del metodo assume una speciale rilevanza e apre numerosi stimolanti interrogativi riguardanti sia il modo della così detta "raccolta" dati sia quello della loro analisi. Riguardo al primo aspetto ci si chiede quali siano i dispositivi sperimentali, gli strumenti e le "domande generative" più adatte ad attivare il processo di produzione narrativa tenendo conto che ciascun metodo può trovare una diversa collocazione attraverso strategie finalizzate a semplici fini di ricerca o nel contesto di interventi formativi, preventivi, di counselling e di cura, come nel caso delle *narratives possibilities for well-being*, che partono dall'ipotesi che la narrazione, e soprattutto la scrittura, possa essere utilizzata come una sorta di "scatola nera", utile a promuovere il cambiamento e lo sviluppo. Questo è particolarmente evidente quando si studia la narrative identity. In questo caso le produzioni narrative sono al tempo stesso oggetto e strumento di studio – e talora anche di intervento – a partire dall'ipotesi che l'identità sia essa stessa una storia di Sé costruita e poi interiorizzata in uno scambio comunicativo con gli altri.

Riguardo poi ai metodi di analisi essi hanno costituito da sempre un problema ineludibile, data anche la necessità di semplificare un oggetto altrimenti molto complesso. D'altra parte il testo scritto, per la sua materialità, offre diverse possibilità di analisi di tipo molecolare o molare, strutturale o processuale. L'avvento dei software ha apparentemente facilitato questo compito perché ha permesso non solo una quantificazione molto veloce di specifici aspetti dei testi, ma pure una analisi statistica anche abbastanza sofisticata di questi dati. Ma la narrazione non è solo un prodotto (il testo orale o scritto) ma anche un atto che avviene all'interno di un contesto, un atto che fa parte di una dialogo o di un discorso sociale più ampio. Se l'analisi del testo scritto è già un compito non facile, quello del discorso diventa perfino più difficile e appare arduo rinunciare a una ermeneutica o ad una semiologia di tipo qualitativo che mettano in risalto la ricchezza della processualità narrativa.

Il presente simposio è centrato su due binomi in campo narrativo: quello della ricerca-intervento e quello della qualità-quantità. Ciascun contributo ne offre, lungo l'arco di vita, differenti interpretazioni, suggerendo che non sempre la differenziazione tra le polarità può essere chiaramente individuata, ma più spesso il loro intersecarsi crea un'area di ricerca più complessa e

dinamica. Due contributi (quello dell'Università di Milano Bicocca e quello dell'università di Napoli Federico II) sono polarizzati verso l'intervento, gli altri due (gruppo dell'Università di Firenze e dell'Istituto Europeo di Oncologia di Milano) verso la ricerca ma con chiare ricadute anche sul piano dell'intervento. Per tutti il binomio qualità-quantità è utilizzato in maniera integrata sia dal punto di vista metodologico che interpretativo.

CONTRIBUTO 1

L'INTERVENTO NARRATIVO NELLA PROMOZIONE DELLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO AL NIDO

Alessia Agliati¹, Ilaria Grazzani², Veronica Ornaghi²

¹ Dipartimento di Psicologia Università degli Studi di Milano-Bicocca

² Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

La ricerca si inserisce nel filone di studi che approfondisce il ruolo della socializzazione emotiva nel favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive dei bambini in contesti educativi extra-familiari (Denham et al., 2012). In particolare, tra gli strumenti di socializzazione vi è la narrazione di storie a contenuto emotivo, già sperimentata con bambini d'età prescolare nella scuola dell'infanzia (Ornaghi, Grazzani, 2009). Il principale obiettivo del presente lavoro è stato quello di verificare, anche nel contesto dell'asilo nido, l'efficacia di un programma di intervento basato sull'uso di storie e successiva conversazione. In particolare, si è ipotizzato che esso potenziasse la comprensione delle emozioni, l'uso del lessico emotivo e la produzione di condotte prosociali.

Metodo

Partecipanti. Hanno preso parte alla ricerca 104 bambini (44 femmine) di età compresa fra i 2 e i 3 anni ($M = 31$ mesi, $DS = 3.6$ mesi), frequentanti 8 nidi dell'hinterland milanese. Di essi, 54 sono stati assegnati alla condizione sperimentale dell'intervento (lettura di storie a contenuto emotivo e successiva conversazione in piccolo gruppo) e 50 alla condizione di controllo (solo lettura delle stesse storie proposte ai bambini sottoposti a intervento).

Strumenti e intervento. Tutti i bambini, prima e dopo il periodo dell'intervento, sono stati valutati rispetto alle competenze linguistiche (PVB, Caselli et al., 2007), alle abilità emotive (Puppet Interview, Camodeca e Coppola, 2010), e alla produzione spontanea di lessico psicologico emotivo e comportamenti prosociali tramite video-osservazioni. La codifica del materiale videoregistrato è stata effettuata grazie a una griglia costruita sulla base della letteratura (Brownell et al., 2009). Inoltre sia le educatrici sia i genitori hanno tenuto un diario per la registrazione di episodi rilevanti rispetto all'uso del lessico emotivo, e alla produzione di comportamenti di aiuto.

Risultati

I dati sono stati elaborati dal punto di vista sia quantitativo sia qualitativo. L'analisi multivariata della varianza per misure ripetute ha messo in evidenza l'efficacia dell'intervento. E' infatti emersa un'interazione significativa fra i fattori Tempo (pre-post) e Gruppo (intervento-controllo), $p < .001$. In particolare, i bambini sottoposti all'ascolto delle storie e alla conversazione hanno mostrato incrementi medi significativamente maggiori rispetto al gruppo di controllo per quanto riguarda la

comprensione delle emozioni, $p < .0001$, l'uso spontaneo del lessico emotivo, $p = .002$, e il comportamento prosociale, $p = .03$. L'analisi dei diari ha evidenziato come la proposta narrativa abbia favorito la costruzione di script emotivi e l'attitudine ai comportamenti d'aiuto.

Conclusioni

La narrazione di storie 'emozionanti' e la successiva conversazione in piccolo gruppo costituiscono uno strumento di socializzazione emotiva particolarmente efficace per favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive in bambini di 2-3 anni.

CONTRIBUTO 2

"CONSTRUCTING IDENTITY MAPS": UN INTERVENTO D'ORIENTAMENTO FORMATIVO ISPIRATO AL LIFE-DESIGN MODEL

Luigia Simona Sica, Laura Aleni Sestito

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Napoli Federico II

Introduzione

Gli interventi di orientamento che supportano i processi decisionali e l'orientamento al futuro s'inseriscono all'interno di numerosi filoni di ricerca/intervento. Nell'ambito della psicologia dello sviluppo l'approccio del *life designing* (Savickas, 2009) si propone di inserire il supporto all'orientamento professionale/lavorativo all'interno di una più ampia e complessa visione del percorso di vita individuale e del riconoscimento delle proprie risorse tangibili e intangibili. Pertanto esso sembra potersi intersecare con gli interventi di supporto allo sviluppo dell'identità (*positive identity*, Tsang et al., 2012) nei momenti di transizione normativa (scuola università/scuola lavoro) durante i quali è richiesto all'individuo di compiere un bilancio autobiografico e una proiezione nel proprio futuro per compiere scelte adeguate, intrinsecamente motivate e armonicamente connesse con risorse reali del contesto e risorse personali. Nel presente contributo viene presentato un intervento effettuato nel corso degli ultimi due anni della scuola superiore, finalizzato a supportare la formazione dell'identità vocazionale, i processi di orientamento al futuro (sé possibili) e di scelta dei percorsi formativi da intraprendere.

Metodo

Sono stati coinvolti 20 studenti dell'ultimo anno di scuola superiore, bilanciati per genere, con età media di 16.5 anni. Sono stati utilizzati strumenti narrativi di tre tipologie: 1. *possible selves questionnaire* (Oyserman, 2004); 2. *consegna narrativa*: "A che punto della mia storia sono... e come ci sono arrivato, quali i percorsi che mi hanno portato fin qui"; 3. *focus group*. Al termine del percorso, i partecipanti hanno prodotto delle "mappe identitarie", all'interno delle quali hanno visualizzato e integrato (graficamente) i vari elementi progettuali e autobiografici emersi.

Risultati

Gli account narrativi prodotti in risposta agli strumenti 1, 2 e 3 sono stati analizzati da due giudici indipendenti mediante analisi categoriale del contenuto volta a evidenziare: a) i processi di formazione dell'identità, b) i sé possibili/progettualità. Per ogni codifica è stato verificato il grado di accordo tra i giudici mediante k di Cohen. I risultati mostrano che: per il 70% dei partecipanti il processo di costruzione dell'identità vocazionale è tuttora in corso; per quanto concerne la

progettualità, l'80% produce un numero maggiore di sé possibili "sperati" piuttosto che di sé possibili "temuti". Le "identity maps" sono state anch'esse analizzate mediante analisi del contenuto dei dati visuali e sono state successivamente raggruppate e classificate, in base agli elementi emersi, in 2 tipologie descrittive: 1. *active future-oriented* (caratterizzate dalla presenza di progettualità, sé possibili sperati e temuti, esplorazione identitaria); 2. *present-focused* (caratterizzate dalla presenza di bassa esplorazione identitaria, sé temuti, scarsa progettualità).

Conclusioni

I risultati sono discussi sia in termini applicativi che in termini di contributo teorico ai modelli di intervento narrativo al supporto dell'identità durante il passaggio all'età adulta.

CONTRIBUTO 3

LA COMUNICAZIONE GENITORE-FIGLIO NELLA TRANSIZIONE DI MALATTIA ONCOLOGICA: UNO STUDIO DI NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Chiara Fioretti¹, Paola Arnaboldi¹, Gabriella Pravettoni^{1,2}

¹Applied Research Division for Cognitive and Behavioral Science, Istituto Europeo di Oncologia, Milano

² Dipartimento di Oncologia ed Emato-Oncologia, Università degli Studi di Milano

Introduzione

I *lifespan studies* che trattano lo specifico aspetto del *parental cancer* e del benessere psicologico dei figli evidenziano che il rapporto genitore-figlio viene fortemente influenzato dalla transizione di malattia del genitore e dalle strategie di comunicazione sulla malattia adottate all'interno del nucleo familiare. Tuttavia, gli studi compiuti hanno utilizzato diverse metodologie qualitative e quantitative mettendo in luce risultati non sempre consistenti. Il presente studio si propone di esplorare le differenze che si ottengono nell'analisi di testi narrativi con strumenti qualitativi e quantitativi rispetto alle strategie di comunicazione sulla malattia dei pazienti oncologici con i figli minori.

Metodo

Venti genitori, dieci madri e dieci padri, hanno preso parte ad interviste autobiografiche sulla comunicazione sulla malattia con i figli minori. Le interviste sono state effettuate in un ambiente riservato e tranquillo di un Istituto Oncologico del nord Italia, previa raccolta del consenso informato. Le narrazioni, audioregistrate e trascritte, sono state sottoposte ad analisi narrativa quantitativa, attraverso la valutazione dei cluster di testo con il software T-Lab, ed analisi qualitativa, attraverso l'analisi dei punti di svolta e del plot delle narrazioni raccolte.

Risultati

I risultati dell'analisi quantitativa hanno messo in luce quattro cluster di parole nei testi narrativi: la fiducia nella relazione (25% dei lemmi), l'autenticità della comunicazione (45%), parlare di emozioni (20%) e la condivisione della strategia comunicativa nella coppia (10%). L'analisi qualitativa ha evidenziato che specifiche fasi della malattia, come la diagnosi e la recidiva, costituiscono i punti di svolta nella definizione e nel cambiamento della relazione genitori-figli a seguito della scelta di strategie comunicative sulla malattia.

Conclusioni

Nella scelta dello strumento di ricerca nell'ambito delle transizioni del ciclo di vita quali il *parental cancer*, metodologie di analisi narrativa qualitativa e quantitativa forniscono dati di differente natura: l'analisi qualitativa dei punti di svolta permette di evidenziare le fasi della malattia che costituiscono una transizione nella definizione della comunicazione genitore-figlio, mentre l'analisi quantitativa dei cluster ha messo in luce i contenuti principali emersi nel racconto genitoriale. Entrambe le metodologie costituiscono un importante ausilio nella costruzione di interventi volti al benessere del genitore, dei figli minori e della comunicazione dell'intero sistema-famiglia.

CONTRIBUTO 4

LA NARRAZIONE COME TESTO E NARRAZIONE COME CONTESTO: IL RUOLO DELL'ASCOLTARE SULLE NARRAZIONI PERSONALI IN ADULTITA' EMERGENTE

Andrea Smorti, Debora Pascuzzi

Dipartimento della Formazione e Psicologia - Università di Firenze

Introduzione

Gli studi sulle narrazioni personali hanno in molti casi privilegiato un'analisi del testo narrativo mettendone in evidenza caratteristiche strutturali e lessicali. Minore rilevanza è stata data sia ai processi che avvengono durante la costruzione narrativa, sia alla situazione relazionale nella quale essa si svolge. In questa ricerca abbiamo voluto manipolare la situazione relazionale che si crea tra ascoltatore e narratore per valutare gli effetti sia sui processi emotivi e cognitivi, sia sul testo prodotto.

Metodo

62 giovani adulti ($M=23,5$, $DS=2,29$; 58,2% femmine) hanno preso parte all'esperimento. Sono stati divisi in due gruppi: un gruppo ($N=32$, $M=23,56$, $DS=2,12$, 59,4% femmine) che doveva raccontare un episodio di rottura affettiva a un ascoltatore attento e partecipe, e un gruppo ($N=30$, $M=23,14$, $DS=1,94$, 65,5% femmine) che lo doveva raccontare a un ascoltatore distratto. Successivamente, i partecipanti hanno classificato la loro narrazione attraverso una lista di 12 emozioni (positive, negative, neutre) e, in seguito, hanno risposto a un questionario sulla regolazione emotiva narrativa, volto a indagare la capacità di rivalutare cognitivamente la propria storia e di esprimere le proprie emozioni durante la narrazione. Il testo narrativo è stato analizzato secondo la scala di coerenza narrativa Life Story Coherence (LSC) di McAdams. L'ipotesi della ricerca era che un ascolto attento e partecipe avrebbe attivato meccanismi di regolazione narrativa più fondati sulla rivalutazione cognitiva e sulla espressione emotiva, e avrebbe portato a una narrazione più coerente.

Risultati

Una serie di test t di Student sono stati svolti per valutare le differenze tra le due condizioni sperimentali nelle variabili esaminate. I risultati hanno messo in evidenza che il gruppo che aveva raccontato a un ascoltatore attento ha attribuito più emozioni positive alla narrazione ($t = 3,45$, $p = .001$), meno emozioni negative ($t = -3,66$, $p = .001$), e ha riportato punteggi più elevati di regolazione emotiva narrativa nelle dimensioni di rivalutazione cognitiva narrativa ($t = 2,15$, $p = .03$) e di espressione emotiva narrativa ($t = 2,52$, $p = .02$), e un testo narrativo più coerente nelle

dimensioni di orientamento ($t = 11,31, p = .001$), struttura ($t = 2,73, p = .008$), influenze ($t = 6,42, p = .001$) e integrazione ($t = 8,27, p = .001$).

Conclusioni

Le narrazioni contengono almeno tre livelli che è opportuno tenere distinti: quello testuale (fabula), quello processuale (syuzhet), e quello comunicativo (discorso). Distinguere questi aspetti si dimostra una procedura metodologica feconda perché permette di mettere in evidenza il ruolo dell'altro e in generale della relazione sia sul livello testuale che su quello processuale della narrazione.

SESSIONE POSTER 4:

Sala Riunioni _ FATTORI DI RISCHIO E DI PROTEZIONE IN ADOLESCENZA

Chair: Paolo Albiero

POSTER 25

DATING VIOLENCE E ADOLESCENTI ITALIANI: FATTORI INTERVENIENTI

Gaia Cucci, Maria Giulia Olivari, Emanuela Confalonieri

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Dipartimento di Psicologia, CRIde

Introduzione

Di recente il fenomeno della Dating Violence (DV) ha registrato un aumento tra gli adolescenti. A livello internazionale è stato indagato il ruolo di alcune variabili individuali che possono favorire la messa in atto di comportamenti di DV verso il partner, quali difficoltà di regolazione emotiva (Gratz et al., 2009) e tendenza a giustificare comportamenti aggressivi (Mueller et al., 2013). Sebbene l'influenza dei pari sia fortemente connessa al fenomeno (Arriaga & Foshee, 2004), la capacità di resistere a tale pressione non è stata oggetto di ricerca. In Italia pochi studi indagano la DV e ne valutano il legame in adolescenza con variabili individuali (Nocentini, 2014; Nocentini et al., 2013).

Obiettivo dello studio è analizzare il ruolo giocato in adolescenza da alcune variabili individuali nell'agire comportamenti di DV nei confronti del partner.

Metodo

472 studenti italiani (maschi=43.2%, $M_{età}=17.65$; D.S.=1.16) che hanno o hanno avuto una relazione hanno compilato un questionario su: messa in atto di comportamenti di DV verso il partner (comportamenti di minaccia/controllo, abuso fisico, abuso verbale/emotivo e abuso relazionale; CADRI, Wolfe et. al., 2001); difficoltà nel controllo emotivo (DERS, Sighinolfi et al., 2010); capacità di resistere alla pressione dei pari (ARP, Caprara 2001) e giustificazione di comportamenti aggressivi agiti da femmine, maschi e tra pari (AADS, Slep et al., 2001).

Risultati

Sono stati testati 4 modelli di regressione lineare. I primi due indicano che difficoltà nel controllo emotivo ($\beta=.325$ e $\beta=.339$ con $p<.001$) e tendenza a giustificare comportamenti aggressivi agiti da maschi ($\beta=.135$, $p=.02$ e $\beta=.138$, $p=.016$) spiegano rispettivamente il 13% della varianza variabile dipendente “comportamenti di minaccia/controllo” ($F_{(2,264)}=19,88$, $p<.001$) e il 14% della varianza della variabile dipendente “abuso fisico” ($F_{(2,264)}=21,84$, $p<.001$). Nel terzo modello, difficoltà nel controllo emotivo ($\beta=.232$, $p<.001$), tendenza a giustificare comportamenti aggressivi femminili ($\beta=.114$, $p<.001$) e capacità di resistere alla pressione dei pari ($\beta=-.232$, $p=.05$) spiegano il 15% della varianza della variabile dipendente “abuso verbale ed emotivo” ($F_{(3,263)}=15,86$, $p<.001$). Nel quarto modello, la varianza della variabile “abuso relazionale” è spiegata per il 6% ($F_{(1,265)}=16,37$, $p<.001$) dalla tendenza a giustificare comportamenti aggressivi agiti da maschi ($\beta=.241$, $p<.001$).

Conclusioni

I risultati confermano le evidenze della letteratura secondo cui difficoltà nel controllo emotivo e un atteggiamento incline a giustificare comportamenti aggressivi sono fattori che possono favorire la messa in atto di comportamenti di DV verso il partner. La capacità dell'adolescente di resistere alla pressione dei pari, nel caso di abuso verbale ed emotivo, diminuisce la probabilità per l'adolescente di agire DV verso il partner, svolgendo dunque un ruolo di fattore protettivo.

Alla luce di tali evidenze può essere interessante in futuro considerare la presenza di differenze di genere.

POSTER 26

ADOLESCENTI AD ALTO POTENZIALE COGNITIVO: RISCHI E RISORSE

Maria Assunta Zanetti, Gianluca Gualdi, Erika Libro

LabTalent – Dipartimento di scienze del sistema nervoso e del comportamento - Università degli Studi di Pavia

Introduzione

L'adolescenza è una fase dello sviluppo in cui si riscontrano molteplici fattori di influenza, che possono avere ricadute sul benessere del singolo, del suo contesto familiare e dell'ambiente scolastico. Molteplici studi indagano questo periodo e le caratteristiche comportamentali eterogenee che descrivono gli adolescenti. In particolare il tema è spesso indagato al fine di prevenire situazioni di abbandono scolastico precoce. Tra coloro che rischiano il *drop-out* scolastico si individuano anche studenti ad alto potenziale cognitivo, che presentano un elevato quoziente intellettivo, spesso affiancato da difficoltà emotive o relazionali. Gli studenti ad alto potenziale cognitivo presentano frequentemente perfezionismo, elevata sensibilità, un eccesso di eccitabilità e idealismo. Questi aspetti comportamentali possono, in un'influenza a due vie, caratterizzare il rendimento scolastico, con possibilità di demotivazione scolastica, scarsa percezione di autoefficacia e difficoltà di inclusione nel gruppo dei pari. Scopo dello studio esplorativo è quello di comprendere meglio le peculiarità degli studenti ad alto potenziale cognitivo, che sono in fascia di età adolescenziale, al fine di progettare interventi individuali o di gruppo, per promuoverne il loro benessere.

Metodo

Al fine di indagare le caratteristiche di tale popolazione di studenti si è creata una batteria di questionari auto-somministrati, validati in ambito italiano, diretti a studenti tra gli 11 e i 17 anni. Il campione si compone di 40 studenti (30 maschi e 10 femmine, età media di 13,85 anni e DS di 2,04) valutati ad alto potenziale (con WISC-IV, QI medio 137,60, DS di 9,29), che hanno compilato questionari volti a indagare la prospettiva futura (es. Prospera, Design My Future e Questionario Autostima) ed la presenza di eventuali difficoltà (es. Scala d'ansia, Conners' Rating Scales-Revised per indagare problematiche familiari, di autocontrollo e condotta). Da una revisione della letteratura sono stati individuati gli item più utili per la creazione di due scale: *Scala del Perfezionismo* e *Scala dell'alto potenziale*. Dalle prime analisi entrambe presentano un indice di affidabilità maggiore di ,80.

Risultati

I risultati riportano differenze significative (ANOVA) tra studenti di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado; in particolare nella scuola secondaria di secondo grado gli studenti si percepiscono con maggiori livelli di problematiche cognitive e di apprendimento ($F:13,279$, $p:;001$) e una minor percezione delle proprie capacità ($F:4,65$, $p:;039$) e di perseveranza nelle attività ($F:4,153$, $p:;039$), rispetto a studenti della scuola secondaria di primo grado.

Conclusioni

I risultati permettono di ipotizzare programmi individuali o di gruppo, volti alla promozione di competenze trasversali e di risorse personali, con attività specifiche di supporto per tali studenti. In particolare promuovere il metodo di studio e un apprendimento autoregolato, possono favorire una maggior consapevolezza di sé, aspetto di promozione del benessere in tali studenti.

POSTER 27

IL FENOMENO DEL “MESSAGGIARE” E LA SUA RELAZIONE CON LO SVILUPPO PSICOSOCIALE E LE RELAZIONI INTERPERSONALI IN UN GRUPPO DI ADOLESCENTI ITALIANI

Paolo Albiero¹, Troy Beckert², Camilla Facchini¹

¹ Dipartimento dello sviluppo e della socializzazione, Università di Padova

² Utah State University

Introduzione

I recenti progressi della tecnologia relativa ad internet ed alla telefonia mobile hanno indiscutibilmente modificato le nostre capacità e possibilità comunicative. In particolare, il notevole incremento della pratica di messaggiare con il cellulare da parte della popolazione più giovane richiede un'attenta analisi delle sue possibili conseguenze sullo sviluppo di adolescenti e bambini (Hong, et al., 2012; Yau-hau Tse, 2012), principali fruitori della comunicazione sms-mediata in tutto il mondo che, al contempo, vivono un periodo di profondi cambiamenti non solo sul piano fisico ma anche cognitivo ed emotivo. Nella letteratura internazionale, il fenomeno della comunicazione mediata da SMS (short message service) viene indicato prevalentemente con il termine di texting. Obiettivo della presente ricerca, che rientra in un più ampio progetto tra l'Università di Padova e la Utah University, è stato dunque quello di indagare, in un'ottica esplorativa, la natura della relazione tra la quantità di texting quotidiano, lo sviluppo psicosociale e le relazioni interpersonali di un gruppo di adolescenti italiani.

Metodo

A tal fine è stato impiegato un questionario, facente parte di un protocollo di ricerca condiviso dalle due università, composto da numerose scale già validate e disponibili sia nel contesto italiano, sia in quello statunitense, volte a misurare costrutti ritenuti significativi per sviluppo psicosociale e delle relazioni interpersonali quali autostima, autonomia cognitiva ed emotiva, attaccamento ai pari ed ai genitori. Il Questionario prevede in tutto 114 item e 3 domande aperte finali ed è stato somministrato ad un gruppo di 292 soggetti appartenenti a tre diverse scuole secondarie di secondo grado del nord Italia, 158 maschi e 144 femmine, di età media pari a 15,9 anni. Il campione è stato suddiviso in quartili per ottenere quattro gruppi di soggetti diversi tra loro per la frequenza auto-risportata di texting: utilizzatori poco frequenti (>25 sms); nella norma (26-70); frequenti (71-150); e molto frequenti (>150). I gruppi si sono rivelati omogenei rispetto al parametro dell'età media (15,8-16,1 anni), e la loro numerosità complessiva (68-80 soggetti per gruppo). Per ogni costrutto indagato e, attraverso una serie di analisi della varianza sono state rilevate le differenze tra i diversi gruppi e in base al genere.

Risultati

Dalle analisi condotte sono emerse differenze significative in base alla quantità di texting per i costrutti di autostima, autonomia emotiva e attaccamento ai genitori; mentre sono emersi effetti significativi sulla base del genere per quanto riguarda i costrutti di autonomia cognitiva, attaccamento ai pari e, di nuovo, autostima. In particolare, i soggetti che hanno dichiarato di utilizzare in maniera frequente o molto frequente il texting, hanno ottenuto anche punteggi minori a livello delle variabili autostima, autonomia cognitiva e attaccamento ai genitori. Inoltre, le femmine che dichiarano un uso molto frequente del texting ottengono, alla scala dell'autostima, punteggi inferiori alla femmine di tutti gli altri gruppi. I risultati ottenuti sono stati quindi interpretati alla luce degli studi precedentemente condotti e rispetto alle possibili implicazioni che essi suggeriscono nell'ottica di favorire un uso consapevole e funzionale delle nuove tecnologie.

POSTER 28

TECNOLOGICA-MENTE ADOLESCENTI

Maria Giuseppina Bartolo, Anna Lisa Palermiti, Rocco Servidio

Università della Calabria

Introduzione

In ambito psicologico l'autostima viene considerata come un costrutto in grado di influenzare il processo di formazione dell'identità dell'adolescente e svolge una funzione protettiva nei confronti di un percorso di crescita volto all'adattamento sociale (Rutter, 1990).

Obiettivo è esplorare in un campione di adolescenti la relazione tra l'autostima e le dimensioni interpersonali e intrapersonali e l'uso delle tecnologie digitali.

Il campione è composto da 838 studenti (età 14-16 anni; m. 420, f. 418).

Metodo

Attraverso un online survey sono stati somministrati i seguenti questionari standardizzati:

- IREQ-I (Servidio et al., 2016). Indaga due dimensioni: 1-conflitti intrapersonali, 2-conflitti interpersonali.

- SEQ (Melotti e Passini, 2002). Considera sei sottoscale: 1-autostima a scuola, 2-in famiglia, 3-nel rapporto con i pari, 4-nel rapporto con il proprio corpo, 5-nelle attività fisico/sportive, 6- autostima globale.

Risultati

Dalle analisi descrittive emerge che per le sei dimensioni del SEQ i maschi raggiungono valori medi più alti di autostima (Corpo: maschi $M= 20.68$, $DS = 2.83$; femmine $M= 19.75$, $DS = 2.82$; Scuola: maschi $M= 17.81$, $DS = 3.62$; femmine $M= 17.57$, $DS = 3.40$; Globale: maschi $M= 24.97$, $DS = 4.35$; femmine $M= 22.45$, $DS = 4.97$). Per la dimensione corpo la differenza risulta significativa ($t=8.094$; $p<.001$).

Per le femmine si rilevano differenze significative tra tempi di connessione e autostima nel rapporto con il proprio corpo ($F(2,415) = 3.08$, $p < .05$) e per l'autostima globale ($F(2,415) = 6.88$, $p < .05$).

Dalle analisi di regressione lineare per verificare le relazioni delle variabili indipendenti: uso del cellulare, uso di Internet e le sei dimensioni del SEQ sul punteggio dei due fattori: interpersonale e intrapersonale risulta che il fattore intrapersonale è predetto dall'uso del cellulare ($\beta = .09$, $p < .05$) e da Internet ($\beta = .30$, $p < .001$).

L'autostima con i pari ($\beta = .09$, $p < .05$) e con il proprio corpo ($\beta = .10$, $p < .05$) influiscono positivamente sul fattore intrapersonale, mentre l'autostima a scuola ($\beta = -.16$, $p < .001$) e quella globale ($\beta = -.23$, $p < .001$) influenzano negativamente le dinamiche intrapersonali. Per il fattore interpersonale troviamo l'uso del cellulare ($\beta = .20$, $p < .001$) e di Internet ($\beta = .21$, $p < .001$) come fattori positivi. Infine, il fattore interpersonale è predetto da bassi livelli di autostima globale ($\beta = -.21$, $p < .001$).

Conclusioni

I tempi di connessione sono influenzati da specifiche carenze che i soggetti vivono in relazione alla propria personalità. La percezione del proprio corpo soprattutto per i soggetti di sesso femminile assume un valore importante. Sicuramente, una buona percezione del proprio corpo è un punto di forza in quanto permette di relazionarsi con maggiore facilità. Il risultato che bassi livelli di autostima globale interessano entrambi i fattori, intrapersonale e interpersonale, dimostra che i soggetti non sempre riescono a mantenere e gestire delle relazioni collaborative efficienti.

POSTER 29

FOCALIZZAZIONE ATTENTIVA SUL CIBO ED INSODDISFAZIONE CORPOREA IN BAMBINI DI SCUOLA PRIMARIA E PREADOLESCENTI

Francesca D'Olimpio, Raffaella Cerisoli

Dipartimento di Psicologia, Seconda Università di Napoli

Introduzione

Le persone con disturbi alimentari presentano bias per stimoli che riguardano le dimensioni e la forma del corpo e il cibo (Williamson et al, 1999; Lee & Shafran, 2004). Un bias attenzionale (AB) riguarda la differente elaborazione di stimoli rilevanti per il disturbo (Mathews & MacLeod, 2005). Nell'ultimo decennio diversi studi fatti su campioni clinici, su adolescenti e giovani adulti insoddisfatti hanno evidenziato quanto l'AB sia importante per l'insorgenza e il mantenimento del disturbo alimentare. Gli scopi di questo studio sono: a) evidenziare la presenza di AB per il cibo in bambini e ragazzi di scuola secondaria con e senza insoddisfazione corporea; b) indagare se la focalizzazione sul cibo aumenta la sensazione d'appetito.

Metodo

270 bambini (età 8-13 anni, $M=10,4$, $ds=1,6$; 154 di scuola primaria e 116 di scuola secondaria di primo grado) hanno completato test carta e matita per la misurazione di: a) autostima (RSE), b) perfezionismo (AMPS e MPS), c) insoddisfazione corporea (Contour Drawing Rating Scale e BUT), e svolto due compiti al pc per valutare: a) AB (un dot-probe pittorico con immagini di cibo ipo- o iper calorico e stoviglie opposte a immagini non rilevanti di animali) b) preferenze alimentari (i partecipanti indicano quanto vorrebbero mangiare ogni cibo tra 30 immagini di cibo ipo- e iper-calorico).

Risultati

I partecipanti con alta insoddisfazione ($N=54$, di cui 28 della scuola primaria; sulla base del punteggio alla Contour Drawing Rating Scale) hanno mostrato un AB di disancoraggio per il cibo ($F(1,258)=8,234$; $p=.004$; $\eta^2=.031$) rispetto ai partecipanti con bassa insoddisfazione. La focalizzazione sul cibo ha mostrato effetti sull'appetito nei partecipanti insoddisfatti che, dopo aver svolto il compito di dot-probe, hanno affermato di voler mangiare meno ($F(1,258)=4,663$; $p=.032$; $\eta^2=.018$) rispetto ai partecipanti con bassa insoddisfazione. Le analisi delle correlazioni hanno mostrato associazioni tra l'insoddisfazione corporea e l'autostima ($r=-,20$) e i bias di disancoraggio per il cibo iper e ipo calorico ($r=,25$ e $,24$) solo nei bambini di scuola primaria.

Conclusioni

La presenza di AB per il cibo e le loro associazioni con l'insoddisfazione corporea sono a favore di una comparsa precoce di AB per il cibo che potrebbe avere un ruolo sia nell'insorgenza che nel mantenimento dei DCA. L'informazione che la focalizzazione attentiva faciliti, già in giovane età, una scelta verso cibi sani potrebbe essere implementata in programmi di educazione alimentare nelle scuole.

POSTER 30

REGOLAZIONE EMOTIVA E REGOLAZIONE COGNITIVA IN ADOLESCENTI CON DCA. UNO STUDIO PRELIMINARE

Chiara Malagoli¹, Caterina Vecchiato², Pier Fabrizio Cerro³, Maria Rosaria Diana⁴, Francesca Brusoni⁴, Maria Carmen Usai¹

¹Polo M.T. Bozzo, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova

²Dir.S.C Assistenza Psichiatrica Ponente Asl 2 Savonese

³Resp: S.S. Cdaa e SPCR Asl 2 Savonese

⁴Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova

Introduzione

In adolescenza avvengono trasformazioni importanti che influenzano il funzionamento cognitivo e la capacità di regolazione delle emozioni. In particolare, le funzioni esecutive (FE), che interagiscono fra loro per dirigere pensiero, emozione e attività motoria, completano il loro sviluppo. Tra questi processi possiamo annoverare: inibizione e aggiornamento della memoria di lavoro (MdL). Disfunzioni a questo livello sembrano correlare con comportamenti di rischio già in pre-adolescenza (Romer et al., 2009). Alcuni studi evidenziano come i disturbi della condotta alimentare (DCA) siano associati a una ridotta capacità di controllare emozioni e impulsi (Fischer e Munsch, 2012). L'interazione tra le funzioni di regolazione svolte dalla corteccia prefrontale e l'attività delle strutture sottocorticali, coinvolte nei meccanismi di rinforzo, sembra svolgere un ruolo importante nell'eziologia dei DCA. Per quanto riguarda le FE, la letteratura evidenzia come le difficoltà relative ad aspetti esecutivi siano un fattore di rischio (Roberts et al., 2010). Lo studio è volto a indagare il rapporto fra efficienza inibitoria e capacità di regolazione delle emozioni in adolescenti che presentano DCA.

Metodo

La ricerca ha coinvolto 74 ragazze fra i 14 e i 19 anni ($M_{\text{mesi}}=218,27\pm9,85$) frequentanti la scuola superiore (campione a sviluppo tipico) e 14 ragazze tra 15 e 31 anni ($M_{\text{mes}}=260,13\pm58,32$) con diagnosi di DCA, e ha previsto la somministrazione di una batteria di prove dirette e due questionari, in due sessioni di 45 minuti.

Per misurare l'inibizione: Go/No-Go task (Donders, 1969), Flanker Task (Eriksen e Eriksen, 1974), Antisaccade (Friedman e Miyake; 2004), Stop Signal task (Logan, 1994). Per l'inibizione emotivamente connotata: Emotional Go/No-go task (Hare et al., 2005). Per la regolazione emotiva: Youth Self-Report (YSR, 11-18, Achenbach 2001), Versione Italiana della Difficulties Emotion Regulation Scale-DERS (Giromini et al., 2012).

Risultati

Per verificare l'esistenza di differenze tra i campioni alle prove Go/No-Go è stato eseguito un test di Mann-Whitney che evidenzia alla condizione Go del compito Go/No-Go tempi di reazione (TR) più lenti nel campione clinico ($U=803$; $p=.007$). I due campioni manifestano inoltre pattern di associazione diversi fra le prove: nel campione clinico si evidenziano correlazioni tra i TR dell'Emotional Go/No-Go e punteggi alla scala Goals-Ders ($r=.85$ $p=0.01$) e tra i TR al Go/No-Go e la scala esternalizzante-YSR ($r=.60$ $p=0.05$). Tali associazioni non si riscontrano nel campione di controllo, anche se, in tal senso, è ipotizzabile un ruolo delle ampiezze campionarie.

Conclusioni

Questi risultati preliminari sembrerebbero indicare, coerentemente con la letteratura, una maggiore difficoltà in compiti di inibizione della risposta e contestualmente un'associazione tra regolazione emotiva e inibizione nel campione che presenta DCA.

POSTER 31

RELAZIONE FRATERNA, BENESSERE PSICOLOGICO E ADATTAMENTO PSICO-SOCIALE NELL'EMERGING ADULTHOOD

Nadia Barberis, Sebastiano Costa, Francesca Cuzzocrea, Rosalba Larcán

Introduzione

Nell'ambito delle relazioni familiari, lo studio della relazione fraterna merita particolare attenzione per le importanti implicazioni che può assumere sullo sviluppo e sul benessere psicologico degli individui (Fortuna, et al., 2011; Hollifield & Conger, 2015). Il presente studio si è proposto di analizzare le connessioni tra alcuni specifici aspetti della relazione fraterna e il benessere psicologico, utilizzando come modello teorico di riferimento la Self-Determination Theory. In particolare, è stata indagata la capacità di mediazione di soddisfazione e frustrazione dei bisogni psicologici di base nella relazione che il supporto fraterno all'autonomia, il controllo psicologico fraterno e la relazione fraterna hanno con alcuni indici di disadattamento, come depressione e ansia sociale, e di adattamento come autostima e vitalità, nella fase di transizione all'età adulta.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 1200 soggetti tra i 18 e i 24 anni ($M=21.33$; $DS=1.7$), con un fratello/sorella coabitante di età compresa tra i 16 ed i 28 anni, equamente distribuiti per genere ed ordine di genitura. I soggetti hanno compilato la *Lifespan Sibling Relationship Scale* (Riggio, 2000), la *Psychological Control Scale* (Barber, 1996), la *Perceptions of Parent Scale* (Robbins, 1994), la *Basic Psychological Needs Scale* (Chen et al., 2014), la *Center of Epidemiologic Studies-Depression Scale* (Randloff, 1997), la *Social Interaction Anxiety Scale* (Mattick & Clarke, 1998), la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965) e la *Subjective Vitality Scale* (Ryan & Frederick, 1997).

Risultati

Per valutare il modello ipotizzato ci si è serviti dei SEM con variabili latenti. Gli indici di fit mostrano la bontà del modello: χ^2 (263)=1352.37; $p<.001$; CFI=.93; NNFI=.91; RMR=.05; RMSEA=.06 (90% CI=.06-.06). Il controllo psicologico predice positivamente la frustrazione dei bisogni. La soddisfazione dei bisogni è predetta dalla qualità della relazione fraterna e dal supporto fraterno all'autonomia. Inoltre, la frustrazione predice depressione e ansia sociale, e si correla negativamente con l'autostima, mentre una buona qualità della relazione fraterna e la soddisfazione dei bisogni predicono la vitalità. I dati mostrano l'effetto indiretto della relazione fraterna su vitalità, autostima e ansia sociale, e l'effetto diretto sulla vitalità. Il controllo ha un effetto indiretto su autostima, ansia e depressione. Il supporto invece mostra un effetto indiretto sulla vitalità.

Conclusioni

I risultati confermano il ruolo della percezione di soddisfazione o frustrazione dei bisogni psicologici sul benessere psicologico degli individui e in particolare mettono in evidenza come alcune significative connessioni tra queste e la qualità della relazione fraterna possano incidere sull'adattamento psicosociale degli individui, anche in una fase evolutiva poco indagata come quella di transizione all'età adulta, suggerendo importanti implicazioni applicative in ambito educativo e clinico.

POSTER 32

TRATTI TEMPERAMENTALI, MODALITA' DI SUPERVISIONE GENITORIALE E ADATTAMENTO IN ADOLESCENZA: UNO STUDIO LONGITUDINALE

Maria Concetta Miranda, Annalisa Fioretti, Angela Iannone, Margherita Murolo

Seconda Università degli Studi di Napoli

Introduzione

Il parental monitoring è stato tradizionalmente considerato una funzione genitoriale (Dishion & Mc Mahon, 1998). A partire dalla revisione di Stattin e Kerr(2000), studi longitudinali hanno capovolto questa prospettiva assegnando un ruolo centrale al figlio e alla spontanea apertura che questi ha con i genitori (Kerr, Stattin & Burk, 2010). In quest'ottica, diviene rilevante considerare le caratteristiche personali dell'adolescente che possono incidere sul processo di monitoring che vede attivamente coinvolti genitori e figli. L'obiettivo dello studio sarà di valutare l'influenza dei tratti temperamentali sull'adattamento in adolescenza sia direttamente sia attraverso la mediazione del parental monitoring (distinta per madre e padre).

Metodo

Allo studio hanno partecipato 686 adolescenti (314 maschi, $M_{età}=12.47$; $DS=1.61$) del comune di Arzano (Napoli). Ai ragazzi sono stati somministrati diversi strumenti in tre tempi di rilevazione: febbraio 2013 (T1), febbraio 2014 (T2), febbraio 2015 (T3). I tratti temperamentali sono stati misurati al T1 utilizzando l'Early Adolescent Temperament Questionnaire (Capaldi & Rothbart, 1992). Il parental monitoring è stato misurato al T2 attraverso l'adattamento del questionario di Stattin e Kerr (2000). Lo strumento consente di valutare, in maniera separata, le modalità di supervisione materne e paterne: la spontanea apertura comunicativa filiale (figlio vs madre, figlio vs padre) e la sollecitazione di padre e madre. Gli indici di adattamento dell'adolescente sono stati rilevati al T1 e al T3. Sono stati somministrati lo Youth Self Report per la valutazione di comportamenti aggressivi (Achenbach, 1991) e la scala della Ryff (2001) per la misura della percezione del benessere.

Risultati

Le ipotesi sono state testate attraverso due modelli di equazioni strutturali, dove è stato valutato l'influenza dei tratti temperamentali sulle modalità di supervisione (primo modello modalità materne, secondo modalità paterne) e l'influenza di questi sull'adattamento degli adolescenti. I modelli mostrano accettabili indici di fit (madre: $\chi^2(11)=22.32$; $p=.02$; $CFI=.99$; $RMSEA=.03$; padre: $\chi^2(11)=26.25$; $p=.01$; $CFI=.99$; $RMSEA=.04$). I tratti temperamentali influenzano in maniera diretta ed indiretta, attraverso la mediazione delle modalità di supervisione, l'adattamento dell'adolescente, spiegando il 23% di varianza dell'aggressività nel modello materno, il 24% dell'aggressività nel modello paterno ed il 27% di varianza del benessere sia nel modello materno che paterno. Dalle analisi, inoltre, emerge che la spontanea apertura filiale si associa a minore aggressività e maggior benessere in entrambi i modelli, mentre la sollecitazione materna e paterna ha un impatto più modesto. I risultati confermano, pertanto, che sono soprattutto le caratteristiche dell'adolescente e la sua spontanea apertura verso i genitori ad incidere sull'adattamento nel corso del tempo.

POSTER 33

BAMBINI, PESO CORPOREO E QUALITA' DI VITA: IL RUOLO DI MEDIAZIONE DELLE ESPERIENZE DI DISCRIMINAZIONE SUL PESO

Veronica Guardabassi, Carlo Tomasetto

Introduzione

L'obesità infantile è una delle più preoccupanti condizioni mediche del nostro secolo le cui implicazioni, fisiche e psicologiche, possono compromettere la qualità di vita (QoL) delle persone interessate (Buttitta, Iliescu, Rousseau, Guerrien, 2013; Schwimmer, Burwinkle, & Varni, 2003). Inoltre l'obesità è anche una condizione medica altamente stigmatizzante e diversi studi hanno dimostrato che le esperienze di discriminazione (ad esempio, il bullismo verbale) contribuiscono a ridurre la qualità di vita dei bambini e degli adulti in eccesso ponderale (Davison, Schmalz, Young & Birch, 2008; Taylor, Forhan, Vigod, McIntyre, & Morrison, 2013). Sulla base di questi risultati in questo studio verificheremo l'ipotesi che le esperienze di discriminazione possano mediare la relazione negativa fra peso corporeo e qualità di vita in età evolutiva.

Metodo

Un campione di 982 bambini di età compresa dagli 8 agli 11 anni ha risposto ad un questionario volto alla rilevazione delle esperienze di discriminazione associate al peso (*Perceptions of Teasing Scale*, POTS), della qualità di vita (*Pediatric Quality of Life*, PedsQL), degli atteggiamenti sul peso (*Obesity Stigmatization Questionnaire*). Anche i genitori sono stati coinvolti nella ricerca. Oltre alle loro misure di peso e altezza, età, titolo di studio, hanno fornito i dati di età, peso, altezza, stato di salute generale dei loro bambini e compilato lo *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ). Per lo svolgimento delle analisi statistiche è stata utilizzata la path analysis con il metodo di campionamento bootstrap.

Risultati

I risultati delle nostre analisi mostrano che l'effetto totale del peso corporeo sulla qualità di vita correlata alla salute è significativo ($\beta = 0.58$, $p = .00$). Tuttavia, mentre l'effetto diretto non è significativo ($\beta = 0.35$, $p = .33$), emerge un effetto indiretto significativo tramite la mediazione delle esperienze di discriminazione (effetto medio = $-.81$; 95%CI: $-1.24/-0.54$). I risultati rimangono inalterati anche dopo aver controllato gli effetti di altri fattori correlati alla qualità di vita (età, genere, stato di salute, SDQ e BMI e livello di istruzione dei genitori).

Conclusioni

Le esperienze di discriminazione, piuttosto che il peso in eccesso di per sé, rafforzano la relazione negativa fra peso corporeo e qualità di vita legata alla salute. Studi successivi sul tema potrebbero approfondire gli effetti dello stigma sul peso anche in altri aspetti della vita quotidiana del bambino e favorire la promozione di azioni più mirate di contrasto alla discriminazione associata al peso per migliorare la qualità di vita dei bambini con peso in eccesso.

ORE 12:30 – 13:30 LEZIONE MAGISTRALE - Auditorium

LEARNING DESIGN: CREATING POWERFUL TECHNOLOGY-SUPPORTED LEARNING ENVIRONMENTS

Prof. Erik De Corte, Center for Instructional Psychology & Technology (CIP&T), University of Leuven, Belgio

Chair: Maria Beatrice Ligorio

The interdisciplinary research in the learning sciences has and still does substantially contribute to meet the current need for new environments for learning by developing and elaborating new perspectives on the ultimate goal of school education, and on the nature of learning to achieve this goal. In this presentation I will first briefly review such a perspective. Against this background I will discuss the current state-of-the-art of the use of technology for learning in today's classrooms, its shortcomings and needed directions for the future. This will be followed by the presentation of an example of learning design, namely a design experiment in which technology was used productively in fifth- and sixth-grade classrooms in the format of computer-supported collaborative learning. In the last part I will focus on the latest cutting-edge use of educational technology, namely the MOOCs (Massive Open Online Courses).

ORE 13:30 – 14:45 PAUSA PRANZO

ORE 14:45 – 16:15 SIMPOSI e POSTER

Aula VM1 _ SIMPOSIO 22

IL RUOLO DELL'ESPERIENZA NEL PROCESSO DI SPECIALIZZAZIONE DELLA MENTE

Proponente: Francesca Simion

Discussant: Francesca Simion

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e Socializzazione, Università di Padova

Lo scopo di questo simposio è quello di aprire un dibattito approfondendo il ruolo che la presenza o l'assenza di talune predisposizioni presenti fin dalla nascita e di alcune esperienze, maturate in particolari momenti dello sviluppo (i.e., *periodi sensibili*) possano svolgere nell'influencare lo sviluppo percettivo, cognitivo, affettivo e relazionale.

A partire dagli assunti di base della prospettiva neurocostruttivista, verranno presentati diversi contributi di ricerca che dimostrano la complessa interazione tra predisposizioni innate ed esperienze individuali nel determinare la sintonizzazione percettiva con l'ambiente e la specializzazione funzionale del sistema umano nel corso dello sviluppo.

I risultati delle ricerche verranno discussi sottolineando come le predisposizioni innate svolgano un fondamentale ruolo adattivo, finalizzato da un lato alla sopravvivenza dell'individuo e dall'altro alla specializzazione funzionale dei processi neuro-cognitivi che mediano le interazioni con l'ambiente. Inoltre, si metterà in evidenza come la presenza di predisposizioni innate sia presente sia nei piccoli della specie umana che in altre specie animali mentre appaiono assenti in popolazioni ad alto rischio di sviluppo atipico. (Presentazione 1, Rosa Salva e Di Giorgio)

La presenza di processi di sviluppo fortemente dipendenti dall'esperienza individuale acquisita dal bambino nel proprio ambiente verrà esaminata in riferimento al fenomeno della sintonizzazione percettiva. L'obiettivo è quello di mostrare come l'esperienza percettiva e senso-motoria (Presentazione 2, Turati) acquisita nei primi mesi di vita abbia un ruolo cruciale nel plasmare la capacità di costruzione delle rappresentazioni dell'ambiente nella prima infanzia e come essa possa avere effetti a lungo termine nel modificare tali rappresentazioni (Presentazione 3, Macchi Cassia).

Il confronto tra bambini nati a termine e bambini nati pretermine, che differiscono per l'esperienza maturata in utero e nell'ambiente extrauterino in periodi sensibili diversi (Presentazione 4, Sansavini), consentirà di esplorare approfonditamente le dinamiche dello sviluppo gestuale e linguistico e le trasformazioni nelle reti rappresentazionali di un sistema che progressivamente si specializza grazie all'interazione con l'ambiente fisico e sociale che lo circonda.

CONTRIBUTO 1

DALLE PREDISPOSIZIONI SOCIALI IN MODELLI ANIMALI ALLO SVILUPPO TIPICO ED ATIPICO DEL CERVELLO SOCIALE

Orsola Rosa Salva e Elisa Di Giorgio

CIMeC (Centro Interdipartimentale Mente e Cervello), Università di Trento

Introduzione

Identificare gli esseri animati e gli agenti sociali è una capacità filogeneticamente conservata, fondamentale per la sopravvivenza. Il presente contributo è volto a comprendere se tale capacità sia guidata da predisposizioni innate condivise tra la specie umana ed altre specie e su quali indici percettivi si basi l'identificazione. A tal fine abbiamo investigato la presenza di predisposizioni a prestare attenzione a caratteristiche peculiari degli agenti sociali, sia nei pulcini domestici sia nei neonati umani. Il pulcino domestico ha uno sviluppo precoce: diversamente dal neonato umano, permette l'osservazione di individui privi di esperienza visiva, punto di riferimento iniziale per lo studio dell'ontogenesi del comportamento sociale in interazione con fattori esperienziali. Se nel pulcino una delle funzioni delle predisposizioni sociali è di dirigere l'imprinting filiale (e sessuale) verso un oggetto appropriato, nel neonato umano il loro ruolo è di porre le basi per la progressiva specializzazione del cervello sociale, un network di aree corticali dedicate all'elaborazione delle informazioni sociali. A test di questa ipotesi le predisposizioni sociali sono state studiate anche nei neonati ad alto rischio familiare per i disordini dello spettro autistico (ASD), in quanto fratelli minori di bambini con diagnosi.

Metodo

L'attenzione sociale dei neonati umani è stata studiata tramite compiti di preferenza visiva tra due stimoli (sociale e di controllo) presentati simultaneamente affiancati. I pulcini naive sono stati sottoposti ad un test della preferenza spontanea per approcciare uno di due stimoli (sociale e di controllo) posti alle due estremità di un corridoio di scelta. In entrambi i casi, il disegno sperimentale prevede di calcolare un indice di preferenza tra i due stimoli presentati, il cui valore viene comparato a quanto atteso in base al caso (assenza di preferenza) tramite t-test a campione unico.

Risultati

Accanto alla predisposizione a prestare attenzione al volto in entrambe le specie, i dati mostrano come neonati umani e pulcini siano sensibili anche agli indizi di movimento che caratterizzano gli esseri viventi, quali movimento biologico semirigido, self-propulsion, accelerazione e movimento parallelo rispetto all'asse principale di simmetria del corpo. Inoltre, recenti dati ottenuti in neonati ad alto rischio di ASD, rivelano una ridotta attenzione verso gli stimoli sociali, rispetto ai neonati a basso rischio.

Conclusioni

I risultati dimostrano alcune delle prime preferenze visive riscontrate nei pulcini dipendono da esperienze non specifiche attivanti, quali l'aver svolto attività motoria o l'aver ricevuto stimolazione acustica. Tali esperienze, effettuate al buio completo, devono occorrere all'interno di un periodo critico e determinano l'emergere della preferenza in un momento successivo dello sviluppo.

Inoltre, sulla base dei dati ottenuti con i neonati a rischio ASD, si ipotizza che la mancanza di tali predisposizioni sia alla base dell'atipico sviluppo e funzionamento del cervello sociale che caratterizza gli individui con ASD, sottolineando la rilevanza dello studio dei meccanismi precoci che guidano l'elaborazione delle informazioni sociali in tale popolazione.

CONTRIBUTO 2

LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE DEI GESTI ALTRUI NEL PRIMO ANNO DI VITA: IL RUOLO DELL'ESPERIENZA SENSO-MOTORIA

Chiara Turati¹, Margaret Addabbo¹, Ioana Marchis¹, Irene Senna², Ermanno Quadrelli¹

¹ Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italy

² Cognitive Neuroscience Department and Cognitive Interaction Technology-Center of Excellence, Bielefeld University, Germany

Introduzione

Nell'interazione sociale, è fondamentale comprendere i gesti e le azioni che l'altro compie, inferirne gli obiettivi e le intenzioni. Numerosi studi dimostrano che i meccanismi che mediano l'esecuzione di una azione motoria sono coinvolti anche nella comprensione delle azioni che l'altro compie. Nella prima infanzia, non solo l'esperienza percettiva, ma anche l'esperienza senso-motoria influenzano lo sviluppo della capacità di comprendere gli obiettivi delle azioni altrui. Quando bambini di 3 mesi di vita esercitano le loro abilità di prensione manuale, accrescono anche le loro capacità di comprendere l'obiettivo delle azioni di afferramento altrui. A 6 mesi di vita, le differenze individuali nella capacità di anticipare con gli occhi l'obiettivo di un'azione di afferramento è legata alle differenze individuali nell'abilità senso-motoria di afferrare gli oggetti, oltre che all'esperienza percettiva con l'azione osservata. Questo contributo indaga il ruolo dell'esperienza senso-motoria nella comprensione dei gesti altrui nella prima infanzia.

Metodo

Utilizzando il paradigma della preferenza visiva, sono stati presentati a bambini di 9 e 12 mesi di vita due filmati di un gesto di presa a pinza biomeccanicamente possibile e biomeccanicamente impossibile. E' stata misurata la durata delle fissazioni oculari in direzione dei due stimoli visivi. Al

termine della prova, veniva verificato se i bambini fossero in grado di afferrare un piccolo oggetto attraverso un gesto di presa a pinza.

Ad un campione di bambini di 7 mesi di vita, sono stati presentati suoni di azioni che sono parte del repertorio motorio del bambino e suoni di azioni che non ne fanno parte. E' stata registrata l'attività elettrica corticale (EEG), rilevando le variazioni nel ritmo Mu.

Risultati

I risultati dimostrano che l'abilità motoria nell'eseguire gesti di precisione influisce sulla capacità di differenziare un gesto manuale biomeccanicamente possibile da un gesto biomeccanicamente impossibile. Il suono di un'azione che è parte del repertorio motorio del bambino (ma non il suono di un'azione che non ne è parte) esercita un effetto di desincronizzazione sul ritmo Mu, considerato un indice di attivazione del sistema motorio.

Conclusioni

I risultati evidenziano il fondamentale ruolo dell'esperienza senso-motoria nello sviluppo delle abilità di comprensione delle azioni altrui. Nella prima infanzia, le abilità di riconoscimento e discriminazione delle azioni si raffinano in funzione dell'esperienza senso-motoria del bambino, in linea con un modello di specializzazione e progressiva sintonizzazione della mente umana.

CONTRIBUTO 3

ESPERIENZA PRECOCE E PLASTICITÀ PERCETTIVA: COME L'ESPERIENZA CON IL FRATELLO MODULA IL RICONOSCIMENTO DEI VOLTI NEL CORSO DELLO SVILUPPO

Viola Macchi Cassia

Dipartimento di Psicologia, Università di Milano-Bicocca, NeuroMi, Milan Center for Neuroscience

Introduzione

Molte evidenze indicano che la rappresentazione del volto si adatta costantemente in funzione dell'esperienza percettiva accumulata all'interno del proprio ambiente sociale, dando origine ad un vantaggio (bias) nella discriminazione/riconoscimento delle tipologie di volti più frequentemente esperiti. Tuttavia, è ancora poco noto se e in che misura la plasticità di questi bias, ossia il grado in cui essi sono modificabili dall'esperienza, varia nel corso dello sviluppo. In questo contributo verranno discusse alcune ricerche condotte con bambini nel primo anno di vita e adulti, che mostrano come l'esperienza acquisita in età adulta può modulare la capacità di riconoscimento dei volti, ma la plasticità dei processi percettivi coinvolti in tale riconoscimento diminuisce con l'età. Il contributo si focalizza sul bias legato all'età del volto, che negli adulti si manifesta sotto forma di un vantaggio nell'elaborazione percettiva e nel riconoscimento dei volti di adulto rispetto ai volti di altre età. Questo stesso bias è presente nei bambini tra di 3-6 anni, ed emerge nel anno di vita in conseguenza della ripetuta esposizione al volto del caregiver e di altri individui che condividono le caratteristiche demografiche del caregiver.

Metodo e risultati

Verranno presentati i risultati di alcune ricerche che, utilizzando misure comportamentali (abituazione visiva), elettrofisiologiche (EEG) e di neuroimmagine funzionale (fNIRS), hanno dimostrato che, tra i 3 e i 9 mesi (i) l'elaborazione del volto si sintonizza sui volti di adulto, e (ii) l'esperienza con un fratello maggiore modula tale sintonizzazione, permettendo ai bambini con fratello maggiore di mantenere a 9 mesi la capacità di discriminare i volti di bambino, che scompare naturalmente nei bambini senza fratello. Verranno infine presentati i risultati di uno studio condotto su diversi gruppi di donne adulte, madri primipare di bambini di 4, 9 e 12 mesi, che hanno o non hanno acquisito esperienza nei primi tre anni di vita con il volto di un fratello minore. I risultati mostrano che solo nelle madri con fratello l'esperienza tardiva acquisita con il volto del figlio è in grado di modulare la capacità di riconoscere i volti di bambino, che invece non influenza in alcun modo le capacità di riconoscimento nelle madri senza fratello. Nelle madri con fratello, quindi, l'esperienza acquisita in età adulta sembra riattivare gli effetti dell'esperienza precoce. La riattivazione degli effetti dell'esperienza precoce con il fratello indotta dall'esposizione al volto del proprio figlio è già visibile dopo 4 mesi di esposizione, e gli effetti dell'esperienza precoce rimangono visibili anche dopo 12 mesi di esposizione.

Conclusioni

Nell'insieme, questi dati dimostrano che l'esperienza precoce ha un ruolo critico nell'emergere della specializzazione neurocognitiva per i volti nel primo anno di vita, e ha effetti a lungo termine che persistono in età adulta, quando preservano il sistema dalla perdita di plasticità che avviene naturalmente nel corso dello sviluppo.

CONTRIBUTO 4

COMPORTAMENTI COMUNICATIVI DEL BAMBINO E RISPOSTE MATERNE NELL'INTERAZIONE A 12 MESI: UN CONFRONTO TRA DIADI CON BAMBINI NATI ESTREMAMENTE PRETERMINE E A TERMINE

Alessandra Sansavini¹, Erika Benassi¹, Annalisa Guarini¹, Silvia Savini¹, Maria Cristina Caselli², Jana Marie Iverson³

¹ Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna

² Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR, Roma

³ Department of Psychology, University of Pittsburgh, USA

Introduzione

La nascita pretermine costituisce una condizione di sviluppo in cui interagiscono più vincoli atipici, neurobiologici e socio-ambientali, che contribuiscono a determinare traiettorie evolutive atipiche. Alcune difficoltà percettive, motorie, comunicative, interattive e di elaborazione delle informazioni, possono manifestarsi fin dal primo anno di vita e avere effetti a cascata sullo sviluppo di abilità complesse, quali il linguaggio. Ritardi e atipie nel linguaggio emergono nell'infanzia e diventano più evidenti in età prescolare e scolare, con compromissioni diverse in base al tipo di competenza e al periodo evolutivo. I profili neuropsicologici dei bambini nati pretermine presentano tuttavia eterogeneità, in funzione del grado di immaturità neonatale, delle complicazioni mediche e/o neurologiche associate, e dei fattori socio-ambientali. Ai fini della comprensione delle traiettorie dello sviluppo linguistico di questi bambini è quindi rilevante esaminare le abilità comunicative precoci, tenendo conto dei fattori neurobiologici e di quelli socio-ambientali, quali i comportamenti comunicativi materni, e della relazione con altre competenze, relazione che appare più stretta nelle prime fasi dello sviluppo e nello sviluppo atipico.

Metodo

Questo contributo presenta due studi che, utilizzando misure comportamentali dirette (schemi di codifica per la micro-analisi dei comportamenti comunicativi nell'interazione madre-bambino e test standardizzati) e indirette (questionari compilati dai genitori), hanno esaminato in bambini nati estremamente pretermine (extremely low gestational age- ELGA < 28 settimane), senza danni neurologici, a 12 mesi (età corretta), confrontati con bambini nati a termine: a) lo sviluppo comunicativo; b) la relazione con lo sviluppo motorio e cognitivo; c) la relazione con i comportamenti comunicativi materni.

Risultati

I risultati mostrano nei bambini ELGA uno sviluppo rallentato dei gesti deittici di indicazione e dare, dei gesti rappresentativi, delle parole prodotte e delle abilità motorie e cognitive, indicando un importante effetto dell'immatunità neonatale. Strette relazioni emergono nei bambini ELGA sia tra competenze, i.e. tra gesti deittici e sviluppo fine-motorio e tra gesti rappresentativi e sviluppo cognitivo, sia tra risposte comunicative materne che utilizzano etichette verbali (labeling) per espandere le produzioni comunicative del bambino, e gesti deittici, parole prodotte e comprensione linguistica.

Conclusioni

Questi risultati evidenziano che nei bambini ELGA lo sviluppo comunicativo è strettamente associato a quello motorio e cognitivo e alle modalità comunicative materne, e questi fattori individuali e socio-ambientali contribuiscono a determinare le traiettorie linguistiche individuali. I risultati hanno rilevanza clinica per l'individuazione di indicatori precoci di rischio e l'attivazione di interventi abilitativi.

Aula VM2 _SIMPOSIO 23

PROMOZIONE DELLE COMPETENZE E BENESSERE IN ADOLESCENZA

Proponente: Luisa Molinari¹

Discussant: Elena Cattelino²

¹ Università di Parma

² Università della Valle d'Aosta

L'adolescenza viene tradizionalmente studiata come un periodo di sviluppo in cui risorse e potenzialità si intrecciano a possibili rischi e percorsi maladattivi (Eccles e Roeser, 2011). Inoltre, la complessa intersezione fra persona e ambiente circostante, in tutte le sue dimensioni, è al centro degli interessi scientifici sull'adolescenza (Rutter e Rutter, 1992). In quest'ottica, la ricerca personale di identità e riconoscimento sociale si coniuga con le dinamiche relazionali e sociali attive nei diversi contesti di crescita (Speltini, 2016). Dimensioni quali il bisogno di autonomia, l'autoefficacia, l'autostima sono intrecciate alla costruzione del clima di classe o dei legami amicali.

Il presente simposio propone quattro contributi che discutono il ruolo di fattori personali e sociali nella promozione delle competenze e del benessere di adolescenti, con particolare riferimento ai contesti scolastici e amicali. Gli studi presentati sottolineano quanto le sfide personali e relazionali, dalla costruzione dell'immagine di sé al riconoscimento sociale di adulti (insegnanti) o pari (amici), siano terreno di crescita e costruzione di competenze. In tutti i casi, si tratta di poste in gioco con numerosi esiti possibili, che hanno una certa probabilità di influenzare scelte e direzioni successive dell'individuo.

La prospettiva adottata è quella di evidenziare le potenzialità adattive degli adolescenti, per discutere come nell'ambito scolastico e in quello amicale si possano creare le condizioni per sollecitare interessi, responsabilità, impegno, e per fare esperienze – individuali, sociali, emozionali – che aiuteranno a precisare il proprio progetto di adulto.

CONTRIBUTO 1

BENESSERE RELAZIONALE E CLIMA DI CLASSE: EFFETTI SUL DROP-OUT SCOLASTICO

Michele Settanni, Emanuela Rabaglietti, Giovanni Piumatti, Beatrice Sacconi, Davide Marengo

Università di Torino

Introduzione

La dispersione scolastica, intesa come abbandono e ritardo nel percorso scolastico, è una delle problematiche più urgenti che il nostro Paese e l'Unione Europea si trovano ad affrontare. Studi precedenti indicano quali fattori di rischio individuali legati alla dispersione scolastica il genere, l'età, la famiglia di origine, l'irregolarità degli studi e rendimento scolastico (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). Inoltre, è stato evidenziato come il benessere percepito dagli studenti in classe (espresso nelle relazioni tra pari e con i docenti) può rappresentare un fattore protettivo rispetto alla dispersione scolastica, favorendo una riduzione dei fenomeni di assenteismo e basso rendimento. In particolare, una bassa qualità della relazione con i pari nella classe sembra favorire fenomeni di marginalizzazione e aumentare la probabilità di dispersione e fuoriuscita dal percorso scolastico (Wang, & Eccles, 2012).

Il presente studio si propone di esaminare gli effetti del benessere relazionale e del clima di classe, misurati rispettivamente a livello individuale e di gruppo, su indicatori di dispersione quali assenteismo e intenzione di abbandono degli studi.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 626 studenti frequentanti il biennio di scuole secondarie di secondo grado (53.5% femmine), di età compresa tra i 13 e i 18 anni ($M=14.82$ e $DS=1$), compilando un questionario autosomministrato. Sono stati valutati i seguenti costrutti: benessere relazionale e clima di classe (Stattin & Kerr, 2000), intenzione di abbandonare la scuola (Hardre & Reeve, 2003; Alivernini & Lucidi, 2008), assenteismo e rendimento scolastico (valutazioni matematica e italiano). Sono stati testati due modelli multilivello utilizzando la classe di appartenenza come variabile di raggruppamento e come predittori benessere relazionale e clima di classe, controllando per l'influenza di rendimento scolastico e genere. Gli outcome valutati sono: intenzione di abbandono degli studi e assenteismo (numero di assenze).

Risultati

I risultati hanno evidenziato effetti significativi di tutti i predittori. In particolare, è emersa l'importanza del benessere relazionale percepito: al netto dell'influenza del rendimento scolastico, un peggioramento del benessere relazionale percepito, sia individuale ($B = -.16$, $p < .01$) che di gruppo ($B = -.44$, $p < .05$), si associa ad un aumento dell'intenzione di abbandono degli studi. L'intensità di questa relazione non è influenzata dal livello di rendimento scolastico. L'assenteismo tende a diminuire al miglioramento del clima di classe misurato a livello di gruppo ($B = -.19$, $p < .01$).

Conclusioni

Questi risultati ampliano la comprensione dei processi sottostanti la dispersione scolastica considerando il ruolo di protezione del benessere relazionale misurato a livello individuale e di classe. Tali processi possono rappresentare importanti indicatori con i quali mettere a punto strategie utili a strutturare interventi in ambito scolastico per contrastare la dispersione scolastica.

CONTRIBUTO 2

BENESSERE E SODDISFAZIONE SCOLASTICA: UNO STUDIO DELLE DETERMINANTI PERSONALI E RELAZIONALI

Maria Giulia Olivari, Eleonora Mascheroni, Emanuela Confalonieri

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Dipartimento di Psicologia, CRIdée

Introduzione

In letteratura la performance scolastica è spesso ritenuta indicatore principale di buon adattamento all'interno dell'ambiente scolastico. Accanto ad essa, tuttavia, altri fattori possono essere considerati rilevanti, come la soddisfazione per la vita scolastica (Huebner, 1994) e il benessere scolastico (Tobia e Marzocchi, 2015), definito come la valutazione della significatività dell'esperienza scolastica rispetto alla globalità del percorso di crescita dell'alunno. Inoltre, la motivazione scolastica e le strategie di apprendimento (autoregolazione, autoefficacia, strategie cognitive, ansia da test e valore intrinseco) possono influenzare l'adattamento dell'alunno (Komarraju et al., 2013), così come il clima di classe (Wentzel, 1997). Tale studio mira a valutare un modello in cui la motivazione scolastica e le strategie di apprendimento, insieme al clima di classe percepito, influenzano la performance, la soddisfazione e il benessere scolastico.

Metodo

La ricerca ha coinvolto 164 studenti frequentanti il primo anno della scuola secondaria di secondo grado residenti nell'hinterland milanese (maschi=46%; $M_{età}=14.48$; d.s.=0.50). Gli adolescenti, previo consenso dei genitori, hanno compilato un questionario che valutava: motivazione scolastica e strategie di apprendimento, (autoregolazione, autoefficacia, strategie cognitive, ansia da test e valore intrinseco; MSLQ; Pintrich & DeGroot, 1990), clima di classe (LCQ; Williams & Deci, 1996), soddisfazione scolastica (MSLSS; Zappulla et al., 2014) e benessere scolastico (QBS; Marzocchi & Tobia, 2015).

Risultati

Dalle analisi è emerso che una maggior soddisfazione scolastica è predetta ($R^2=.43$) da alti livelli di autoregolazione ($\beta=.21$, $p=.006$) e di valore intrinseco ($\beta=.49$, $p<.001$) e da bassi livelli di ansia del test ($\beta=-.16$, $p=.006$). Una miglior performance scolastica è predetta ($R^2=.25$) da alti livelli di autoregolazione ($\beta=.17$, $p=.022$) e autoefficacia ($\beta=.30$, $p<.001$) e da bassi livelli di ansia del test ($\beta=-.23$, $p=.002$). Più alti livelli di benessere scolastico sono predetti ($R^2=.41$) da alti livelli di autoefficacia ($\beta=.36$, $p<.001$), da una percezione positiva del clima di classe ($\beta=.26$, $p<.001$) e da bassi livelli di ansia del test ($\beta=-.37$, $p<.001$). Tale modello presenta buoni indici di adattamento (CFI=.98; RMSEA=.06).

Conclusioni

I risultati supportano l'ipotesi che sia la soddisfazione per la vita scolastica che la performance scolastica risultino essere influenzate da fattori individuali che riguardano la motivazione e le strategie di apprendimento. Rispetto ad entrambi gli outcome sembrano giocare un ruolo rilevante la capacità di autoregolarsi e di gestire l'ansia connessa alla valutazione scolastica. Rispetto alla soddisfazione scolastica un ruolo fondamentale pare essere giocato dall'individuare una motivazione intrinseca rispetto all'impegno richiesto, mentre rispetto alla performance un ruolo importante è giocato dal sentirsi capaci rispetto ai compiti accademici.

Al contrario, il benessere scolastico, risulta influenzato non solo da fattori individuali, quali l'autoefficacia e l'ansia da test, ma anche dalla percezione positiva degli insegnanti e del clima di classe.

CONTRIBUTO 3

BISOGNI PSICOLOGICI E AUTOEFFICACIA NELLE DECISIONI SUL FUTURO: IL RUOLO DELL'ENGAGEMENT SCOLASTICO IN ADOLESCENZA

Consuelo Mameli¹ e Luisa Molinari²

¹Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin, Università degli Studi di Bologna

²Dipartimento di Lettere Arti Storia e Società, Università degli Studi di Parma

Introduzione

Negli ultimi venti anni il concetto di engagement degli studenti, recentemente definito come *energy in action*, ha ricevuto crescente attenzione (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Lawson & Lawson, 2013; Shernoff & Schmidt, 2008). Numerosi studi convergono nell'individuare questo meta-costrutto come un importante fattore mediatore tra variabili antecedenti, ad esempio la motivazione e la qualità del contesto di apprendimento (Reeve, 2013), e variabili di esito, come il successo accademico (National Research Council & Institute of Medicine, 2004) e il ridotto rischio di dropout (Wang & Fredricks, 2014). Considerando il ruolo mediatore dell'engagement, questo lavoro si pone l'obiettivo di indagare l'associazione tra il soddisfacimento *relazionale* di bisogni psicologici fondamentali negli adolescenti - sentirsi autonomi, sentirsi competenti, avere buone relazioni con insegnanti e compagni, sentirsi trattati in modo giusto - e la percezione della propria capacità futura di prendere decisioni riguardanti la carriera scolastica e/o lavorativa.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 667 studenti (359 maschi e 308 femmine) frequentanti le classi III, IV e V di scuole superiori di secondo grado collocate in Emilia Romagna. Ai partecipanti è stato

chiesto di compilare un questionario suddiviso in tre scale. La prima riguarda il soddisfacimento relazionale dei bisogni psicologici degli adolescenti (autonomia, competenza e relazione). A questa scala è inoltre stata aggiunta una sottoscala riguardante la percezione di giustizia in classe. La seconda mira a indagare l'engagement degli studenti nelle sue sotto-componenti comportamentale, emotiva, cognitiva e agentica. La terza scala, infine, riguarda la percezione di autoefficacia rispetto alle decisioni di carriera. Le analisi sono state condotte utilizzando un modello statistico di equazioni strutturali (SEM).

Risultati

In fase di analisi, i paths e le correlazioni non statisticamente significativi sono stati progressivamente eliminati per favorire il migliore adattamento possibile del modello. Il modello finale ha mostrato buoni indici di *fit* (CFI e TLI > .95; RMSEA e SRMR < .05). I risultati con maggiore peso dal punto di vista statistico mostrano che l'engagement comportamentale è predetto dalla percezione di autonomia e competenza; l'engagement cognitivo è predetto dalla percezione di competenza; l'engagement emotivo è predetto dalla percezione di competenza e dalla giustizia; l'engagement agentico è predetto dalla percezione di autonomia, competenza e relazione. Per ciò che concerne la percezione di autoefficacia rispetto alle decisioni di carriera, questa dimensione è predetta dall'engagement comportamentale, cognitivo e agentico, ma anche dal soddisfacimento dei bisogni di competenza e relazione.

Conclusioni

I risultati dello studio evidenziano la rilevanza dell'engagement scolastico nel plasmare la fiducia degli adolescenti di poter far fronte a sfide future che riguardano la loro carriera e le loro decisioni scolastiche e lavorative. Tali esiti incoraggiano una maggiore riflessione, da parte degli insegnanti, sui modelli educativi più appropriati nel favorire il soddisfacimento dei bisogni psicologici degli studenti nella quotidianità della vita scolastica.

CONTRIBUTO 4

TENDENZA A MANTENERE I SEGRETI, QUALITÀ DELL'AMICIZIA E BENESSERE IN ADOLESCENZA

Paola Corsano, Michela Barenzano, Alessandro Musetti

Dipartimento di Lettere Arti Storia e Società, Università degli Studi di Parma

Introduzione

La segretezza può essere definita come la tendenza ad occultare intenzionalmente informazioni personali ad altri (Bok, 1989; Kelly, 2002). Sebbene i segreti siano parte integrante della vita degli adolescenti e il mantenimento di essi possa agevolare il raggiungimento di importanti compiti evolutivi, quali l'individuazione e l'autonomia emotiva (Finkenauer, Engels & Meeus, 2002; Watson & Valtin, 1993), la letteratura sul tema ha evidenziato sia i benefici sul piano emotivo ed interpersonale del confidare ad altri i propri segreti (Pennebaker, Zech & Rime, 2001), sia le conseguenze negative, in termini di stress, problemi internalizzanti ed esternalizzanti, ansia e umore negativo della tendenza a mantenere per sé i propri segreti (Frijns et al., 2005; Frijns et al., 2010). Tuttavia, la maggior parte degli studi ha indagato la tendenza degli adolescenti a mantenere i segreti nei confronti dei propri genitori. Più trascurato è l'ambito delle relazioni amicali, indagato marginalmente da Keijsers e collaboratori (2010) e con preadolescenti da Laird, Bridges e Marsee

(2013). I due studi hanno comunque confermato gli effetti negativi, in termini di depressione, del mantenere i segreti nei confronti degli amici. L'obiettivo del presente studio consiste nell'indagare in modo specifico la tendenza degli adolescenti a mantenere segreti nei confronti dei propri amici e la relazione tra tale tendenza e la qualità della relazione amicale, da un lato, e indicatori di malessere quali la bassa stima di sé e la solitudine dall'altro.

Metodo

A 457 adolescenti (214 M e 243 F) di età compresa tra i 13 e i 19 anni ($M = 16.11$; $DS = 1.52$), provenienti da una città del Sud Italia, sono stati somministrati il Self Concealment Scale (Larson, & Chastain, 1990) per la valutazione della tendenza a mantenere segreti, il Friendship Quality Scale (Bukowski, Hoza & Bovin, 1994) per la qualità dell'amicizia, il Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) per l'autostima e il Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (Marcoen, Goossens & Caes, 1987) per la valutazione del sentimento di solitudine.

Risultati

La segretezza è emersa essere correlata con una bassa qualità dell'amicizia, in particolare alla dimensione del conflitto [$r_{(455)} = .15$; $p < .01$]. Inoltre, essa appare associata a condizioni di malessere: nello specifico al sentimento di solitudine nei confronti dei pari [$r_{(454)} = .44$; $p < .01$], dei genitori [$r_{(451)} = .24$; $p < .01$], all'affinità nei confronti della solitudine [$r_{(451)} = .39$; $p < .01$] e a bassa stima di sé [$r_{(454)} = -.49$; $p < .01$]. La tendenza a mantenere segreti in adolescenza non sembra essere influenzata dall'appartenenza di genere né dalle differenze di età.

Conclusioni

I risultati mettono in luce, anche rispetto all'ambito delle relazioni amicali, gli effetti negativi in termini di malessere e bassa qualità dell'amicizia della tendenza a mantenere segreti in adolescenza.

Auditorium_ SIMPOSIO 24

PROCESSI DI ACCULTURAZIONE NEL CICLO DI VITA: PROSPETTIVE TEORICHE ED EVIDENZE EMPIRICHE EMERGENTI

Proponenti: Ughetta Moscardino¹, Pasquale Musso²

Discussant: Alida Lo Coco²

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

² Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Università degli Studi di Palermo

In Europa, il significativo incremento dei flussi migratori negli ultimi anni ha contribuito alla formazione di società multiculturali sempre più complesse che spesso si trovano in difficoltà nel gestire il contatto interculturale e le dinamiche ad esso correlate. L'incontro tra gruppi etnici diversi, pur costituendo una potenziale risorsa per lo sviluppo sociale, culturale ed economico di un paese,

comporta anche il rischio di possibili conflitti che devono essere fronteggiati in maniera efficace per valorizzare le opportunità insite nell'immigrazione (Garcia-Coll et al., 2015).

Un concetto chiave per comprendere i cambiamenti che derivano dal contatto tra persone con diverso background etnoculturale è l'acculturazione (Berry, 2008), ossia l'insieme dei processi che implicano l'acquisizione, il mantenimento e la modificazione di comportamenti, valori e identità associati alla cultura di origine e a quella della società ospitante (Ward & Geeraert, 2016). A loro volta, questi cambiamenti possono incidere sul benessere psicosociale degli individui. Il modello teorico più influente in questo campo è stato proposto da Berry (1997), che considera l'acculturazione un processo bidimensionale in cui l'orientamento verso la cultura di origine e l'orientamento verso la cultura ospitante sono due aspetti indipendenti che possono interagire tra loro, dando luogo a quattro strategie di acculturazione: integrazione, assimilazione, separazione ed emarginazione. Tuttavia, recentemente diversi autori hanno rilevato alcune criticità teoriche e metodologiche di questo modello. Tra queste, la principale riguarda la scarsa attenzione alla dinamicità e complessità del processo di acculturazione, che varia in funzione di fattori intrapersonali, situazionali ed ecologici (Schwartz et al., 2015; Ward, 2013). Inoltre, rimane da chiarire se e in che misura i risultati degli studi condotti prevalentemente su gruppi minoritari negli USA e in Canada siano generalizzabili alle popolazioni immigrate residenti nei paesi dell'Unione Europea (Motti-Stefanidi & Masten, 2013).

Il presente simposio intende fornire un contributo a questo dibattito per delineare concettualizzazioni innovative dell'acculturazione secondo una prospettiva *life-span* che integri gli apporti di diverse discipline (psicologia dello sviluppo, psicologia sociale). Nello specifico, i lavori prendono in esame diverse fasi del ciclo di vita (preadolescenza, adolescenza, età adulta) e correlati differenti dell'acculturazione (problemi emotivo-comportamentali, benessere psicologico, comportamenti genitoriali) per offrire una panoramica il più possibile completa delle modalità con cui i processi di acculturazione si manifestano nelle varie fasce d'età, nonché stimolare una riflessione su come avanzare la teoria e la ricerca sull'acculturazione nel contesto ecologico-sociale italiano.

CONTRIBUTO 1

ACCULTURAZIONE, AUTOREGOLAZIONE E PROBLEMI EMOTIVI E COMPORTAMENTALI: UNO STUDIO SU PREADOLESCENTI MAROCCHINI E ROMENI IN ITALIA

Diana Miconi¹, Ughetta Moscardino¹, Daniela Di Riso¹, Silvia Salcuni¹, Sami Schiff²

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

² Dipartimento di Medicina, Università degli Studi di Padova

Introduzione

In preadolescenza i ragazzi immigrati cominciano a sviluppare un senso di appartenenza culturale sulla base del proprio orientamento verso la cultura di origine e quella maggioritaria (Phinney, 2006). Questo processo di acculturazione è associato all'adattamento psicologico, anche se vi sono delle variazioni in base all'etnia (Nguyen & Benet-Martinez, 2012). Studi recenti indicano che l'acculturazione interagisce con aspetti individuali nell'influenzare il benessere psicologico (Ward & Geeraert, 2016), come la capacità di autoregolazione (Li-Grining, 2012). Tale capacità comprende aspetti espliciti (self-report) e impliciti (misure comportamentali) che indagano

sfumature diverse del fenomeno (Allom et al., 2016). Tuttavia, non vi sono studi che abbiano indagato le relazioni tra acculturazione, autoregolazione implicita (AI) ed esplicita (AE) e adattamento psicologico nei giovani immigrati. Il presente lavoro, di tipo esplorativo, ha l'obiettivo di analizzare gli effetti diretti e interattivi di queste variabili sui problemi emotivo-comportamentali in preadolescenti immigrati marocchini e romeni residenti in Italia.

Metodo

I partecipanti sono 210 preadolescenti immigrati (11-13 anni, 47% femmine) di origine marocchina ($n=87$) e romena ($n=123$), ai quali sono stati somministrati la Cultural and Social Acculturation Scale (Chen & Lee, 1996), l'EATQ (Ellis & Rothbart, 2001), l'SDQ (Goodman, 1997) e l'IOWA Gambling Task (Bechara et al., 1994). In merito all'acculturazione, tramite un'analisi dei cluster sono stati identificati tre gruppi di ragazzi: integrati ($n=51$), assimilati ($n=63$) e separati ($n=96$). E' stata poi condotta un'analisi di regressione multipla controllando gli effetti di alcune variabili sociodemografiche.

Risultati

Dalle analisi è emerso che: 1) non vi è associazione diretta tra profili di acculturazione e benessere psicologico; 2) maggiori livelli di AE sono associati a minori problemi emotivo-comportamentali in entrambe le etnie; 3) vi è un'interazione significativa tra profili di acculturazione e AI: nei ragazzi assimilati, una migliore autoregolazione è associata a un migliore adattamento psicologico, mentre il pattern inverso si osserva nei ragazzi separati; 4) vi è un'interazione significativa tra etnia e AI: nei ragazzi marocchini, all'aumentare dell'autoregolazione diminuiscono i problemi percepiti, mentre nei coetanei romeni si riscontra il pattern opposto.

Conclusioni

I risultati supportano le teorie più recenti sull'acculturazione come processo dinamico in interazione con aspetti intra- e interpersonali (Ward & Geeraert, 2016). La capacità di regolare i propri impulsi ha un effetto protettivo sul benessere psicologico (Bridgett et al., 2015), anche se tale effetto sembra variare in funzione della strategia di acculturazione e dell'etnia. E' auspicabile che studi futuri approfondiscano questi dati includendo campioni più ampi, giovani immigrati di altre nazionalità e misure di altre componenti dell'autoregolazione.

CONTRIBUTO 2

PROCESSI DI ACCULTURAZIONE E ADATTAMENTO PSICOSOCIALE IN ADOLESCENTI TUNISINI RESIDENTI IN ITALIA

Cristiano Inguglia¹, Pasquale Musso¹, Maria Grazia Lo Cricchio²

¹ Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Università degli Studi di Palermo

² Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Messina

Introduzione

In Italia il fenomeno migratorio è sempre più esteso ed ha diverse implicazioni (Caritas/Migrantes, 2015). L'adolescenza sembra un periodo particolarmente interessante per studiare i processi sottostanti l'adattamento psicosociale degli immigrati, come quelli collegati all'acculturazione

(Motti-Stefanidi et al., 2012). Con questo termine si indicano i cambiamenti culturali e comportamentali cui gli immigrati vanno incontro nel paese di accoglienza, modulati da due dimensioni: il mantenimento della propria cultura e l'adozione della cultura del paese di destinazione. Incrociando tali dimensioni si possono ottenere quattro strategie di acculturazione: integrazione, separazione, assimilazione, marginalità (Berry, 2006). Le ricerche sul valore psicologico dell'esperienza di acculturazione in adolescenza hanno evidenziato come l'integrazione sia la strategia più adattiva associata a migliori esiti di sviluppo, in termini, ad esempio, di autostima e qualità della vita (Inguglia & Musso, 2015). Tuttavia, il rapporto tra strategie di acculturazione ed esiti adattivi non è sempre diretto, ma possono intervenire variabili mediatrici, come la discriminazione percepita. In particolare, è stato evidenziato che la separazione è associata a una maggiore percezione di discriminazione che, a sua volta, è correlata ad un peggiore adattamento (Musso et al., 2015). Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo si pone l'obiettivo di analizzare il rapporto tra strategie di acculturazione e adattamento psicosociale in adolescenti tunisini, investigando altresì il ruolo mediatore della discriminazione percepita in questa relazione.

Metodo

Lo studio fa parte del progetto internazionale *Mutual Intercultural Relations in Plural Societies* (MIRIPS), guidato da John Berry. Hanno partecipato 190 adolescenti tunisini (13-18 anni, 48% femmine) di seconda generazione, residenti in Sicilia, che hanno compilato il questionario MIRIPS. Per gli scopi del presente studio, le variabili prese in considerazione sono state le strategie di acculturazione, la discriminazione percepita, la soddisfazione di vita e l'autostima. La strategia analitica ha previsto la conduzione di una *path analysis*.

Risultati

I risultati suggeriscono che, da una parte, l'integrazione e l'assimilazione sono direttamente e positivamente associate alla soddisfazione di vita, ma non all'autostima; dall'altra, che la separazione è negativamente associata alla soddisfazione di vita e all'autostima, ma solo indirettamente attraverso il ruolo mediatore della discriminazione percepita.

Conclusioni

Lo studio fornisce evidenze a supporto, seppure parziale, dell'ipotesi dell'integrazione di Berry (2013). Inoltre, conferma l'importanza di considerare l'adattamento psicosociale di migranti adolescenti come un processo complesso in cui intervengono diversi ordini di variabili. Infine, i risultati vengono discussi considerandone le implicazioni evolutive e pratiche con riferimento al contesto della ricerca.

CONTRIBUTO 3

ACCULTURAZIONE, IDENTITÀ CULTURALE E BENESSERE PSICOLOGICO IN ADOLESCENTI MIGRANTI E AUTOCTONI: UN CONFRONTO TRA CONTESTI

Luca Scacchi, Maria Grazia Monaci, Francesca Cristini

Dipartimento Scienze Umane e Sociali, Università della Valle d'Aosta

Introduzione

L'identità culturale è un costrutto che integra due dimensioni, identità etnica e identità nazionale (Berry et al., 2006; Phinney & Ong, 2007), che possono assumere caratteristiche differenti in autoctoni e immigrati. Recenti modelli hanno tuttavia enfatizzato come i processi di acculturazione non avvengano in un vuoto sociale e storico, bensì siano fortemente influenzati dalle caratteristiche del contesto politico e socioculturale in cui si realizzano (Prilleltensky, 2008), in particolare dalle strategie adottate dalle comunità ospitanti e dal livello di potere e responsabilità che esse concedono agli immigrati (Perkins, 2009). Infine, questi fattori possono influire sul benessere psicologico, in particolar modo nel periodo adolescenziale, poiché in questa fase della vita i fattori di stress legati alla propria identità culturale si aggiungono alle sfide e richieste evolutive tipiche di questa fascia d'età (Steinberg et al., 2006). Obiettivo del presente studio è quello di analizzare, anche nei processi di acculturazione (prime e seconde generazioni), le relazioni tra diversi contesti sociali, identità culturale e benessere in adolescenti autoctoni e immigrati.

Metodo

Lo studio è stato condotto con 2533 studenti di 10 scuole secondarie di II grado (M 65.4%; età media=17.22; DS=1.60), di cui il 14.2% sono adolescenti immigrati di prima (n=214) o seconda (n=92) generazione. Il questionario, autosomministrato, comprendeva variabili demografiche, l'identità etnica (MEIM; Phinney & Ong, 2007), l'identità nazionale (Phinney & Devich-Navarro, 1997), la rete amicale (Prezza, 2012), l'ambiente scolastico (Scala HBSC), il benessere psicologico (Scala CES-D; Vieno et al, 2008) e i comportamenti antisociali e devianti (Vieno, 2006). I partecipanti provengono da Padova (57.4%) e Aosta (42.6%), due contesti che si connotano per l'adozione di diverse strategie di integrazione socio-occupazionale (Scacchi et al., 2010).

Risultati

I risultati delle analisi (modelli lineari generalizzati univariati e regressioni lineari) mostrano l'influenza del contesto sociale sullo sviluppo dell'identità culturale. Se gli adolescenti autoctoni mostrano una maggior identità nazionale in entrambi i contesti considerati, i coetanei immigrati evidenziano una maggior identità nazionale nel contesto aostano (quello maggiormente integrato socialmente). I fattori che influenzano tale percezione, infatti, sottolineano l'importanza del ruolo del contesto amicale e scolastico. Inoltre, particolarmente per gli adolescenti migranti, lo sviluppo della propria identità etnica e nazionale è un fattore protettivo per il benessere psicologico.

Conclusioni

Lo studio conferma, seppure parzialmente, l'ipotesi dell'integrazione di Berry (2013) e l'importanza della reciproca relazione tra le strategie di acculturazione di migranti e autoctoni (Phinney, 2012). Inoltre, conferma l'importanza di considerare l'adattamento psicosociale dei migranti adolescenti nei contesti relazionali e di vita.

CONTRIBUTO 4

RITMO E MODALITA' DELL'INPUT VOCALE DI MADRI IMMIGRATE NELL'INTERAZIONE CON IL BAMBINO DI 3 MESI: INDICATORI DI UN PROCESSO DI ACCULTURAZIONE

Manuela Lavelli¹, Samuele Zanoni¹, Cecilia Carra¹, Heidi Keller²

¹ Dipartimento di Scienze Umane-area Psicologia, Università di Verona

² Department of Culture and Development, University of Osnabrück, Germany

Introduzione

Nell'ultimo decennio la ricerca sul processo di acculturazione nelle strategie di parenting ha mostrato che nella complessità del processo aspetti della cultura di origine e della cultura ospitante possono coesistere separatamente o anche essere sintetizzati in nuove soluzioni (Chen et al., 2008; de Haan, 2011). Evidenze empiriche sono disponibili riguardo alle etnoteorie parentali, meno ai comportamenti dei genitori immigrati. Rispetto al comportamento vocale nell'interazione con il bambino di pochi mesi, studi cross-culturali evidenziano che caratteristiche universali dell'Infant-Directed(ID)-speech si esprimono prevalentemente in modalità di protoconversazione (scambi diacronici) nelle famiglie occidentali di classe-media e in modalità protocanore (ritmate e sincrone) nelle comunità rurali tradizionali. Una sola ricerca (Gratier, 2003) ha considerato un contesto immigrazione. Questo studio si propone di esaminare il ritmo e le modalità (ID-speech vs ID-singing) dell'input vocale materno rivolto al lattante in tre contesti socioculturali: famiglie IMMigrate dall'Africa Occ.(Camerun, Ghana, Nigeria), famiglie Italiane e famiglie NSO del Camerun.

Metodo

20 diadi madre-lattante per ogni contesto culturale sono state videoregistrate in interazione spontanea a 12 settimane. Segmenti audio di 60 s di interazione sono stati sottoposti ad analisi acustica con il software PRAAT (Boersma & Weenink, 2013). Da spettrogrammi e *pitch plots* sono stati calcolati il ritmo vocale materno, misurato in *beat units* (Mdur) e *tempo* (beats per min), le microvariazioni (*DS di beat units* Mdur), le durate di *ID-speech* e *ID-singing*, e le pause intra- e inter-individuali.

Risultati

Le misure del ritmo vocale materno sono simili in tutti i gruppi, anche se le microvariazioni signif. maggiori per le madri NSO che per quelle IT ($p = .008$) e IMM ($p = .018$). Come atteso, le madri IT mostrano durate di *ID-speech* signif. più lunghe delle altre madri [$F(2,57) = 40.97$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .59$]; le madri NSO e IMM durate più lunghe di *ID-singing*, sebbene la differenza sia significativa solo tra madri IMM e IT [$F(2,57) = 8.73$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .24$]. Le madri IMM quindi mantengono la modalità protocanora di interazione con il lattante tipica della cultura di origine. E' però interessante osservare che la durata media delle occorrenze del loro *ID-singing* è signif. più lunga che negli altri gruppi [$F(2,57) = 9.42$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .25$] –simile a quella delle occorrenze di *ID-speech* delle madri IT– e frequentemente seguita da pause inter-individuali interlocutorie, che suggeriscono un adattamento della struttura protocanora alla struttura della protoconversazione.

Conclusioni

Questi risultati suggeriscono un attivo processo di acculturazione in cui le madri immigrate tendono a sintetizzare pattern di interazione vocale caratteristici della cultura di origine e della cultura del nuovo Paese in una soluzione creativa, qualitativamente diversa da quelle radicate nei due contesti di riferimento.

CONTRIBUTO 5

ACCULTURAZIONE E INCLUSIONE IN UN CONTESTO EDUCATIVO: UN APPROCCIO QUALITATIVO

Angela Costabile¹, Anna Lisa Palermiti¹, Anna Elia², Manuelita Scigliano²

¹ Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione, Università della Calabria

² Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università della Calabria

Introduzione

Il tema dell'acculturazione e dell'inclusione diventa significativo in ambito scolastico-educativo. Alcune ricerche (Eckmann, 2009; Reggio et al., 2014) hanno indagato come e se ciò avvenga, tentando di individuare *best practices* e interventi che possano essere riproposti in diverse realtà territoriali. Punto di partenza è considerare come gli operatori (insegnanti e altro personale della scuola, operatori coinvolti in associazioni, mediatori) interpretano il fenomeno dell'immigrazione che, in alcune realtà, è sempre più presente acquistando il carattere di emergenza. Secondo gli approcci più recenti (Inguglia & Lo Coco, 2013; Oppedal 2014), gli interventi devono essere di tipo EBI (*Evidence Based Intervention*) mantenendo quindi il carattere di sistematicità e di monitoraggio di effetti e risultati, con utilizzo di strumenti scientificamente validi. Questo studio ha lo scopo di indagare gli atteggiamenti di operatori scolastici sulla presenza di immigrati nella loro realtà, utilizzando un approccio qualitativo (focus group) per verificare la presenza di discriminazione o inclusione e valutare gli interventi attivati per migliorare l'inserimento dei soggetti immigrati. Con uno studio pilota in una realtà cittadina si cerca anche di verificare quali siano gli atteggiamenti di insegnanti, studenti italiani e immigrati e comparare così le loro risposte, sul tema dell'accoglienza e dell'integrazione.

Metodo

Hanno partecipato al focus group 10 adulti (8 f e 2 m) (insegnanti, operatori di associazioni) appartenenti a una scuola superiore di I grado nella provincia di Cosenza. E' stata somministrata un'intervista con il metodo del focus group per indagare atteggiamenti discriminatori e antidiscriminatori e interventi su soggetti preadolescenti e adolescenti sulla percezione della discriminazione e sui principali protagonisti del processo, oltre che sul ruolo della scuola nel contrasto alla stessa. Inoltre, uno studio pilota condotto in una scuola superiore di II grado ha utilizzato questionari utili a comparare sullo stesso tema (discriminazione, accoglienza e integrazione) le risposte di adulti, adolescenti italiani e coetanei immigrati.

Risultati

I principali risultati suggeriscono che a immigrazione e difficoltà di integrazione si accompagnano altre aree di disagio socioeconomico che riguardano anche gli studenti italiani in realtà territoriali difficili come la Calabria.

Conclusioni

Complessivamente si rileva il ruolo positivo e innovativo che può avere la scuola nella quale diverse figure, oltre agli insegnanti, lavorano insieme per favorire occasioni di contaminazione che possono, attraverso la didattica, estendersi all'ambiente esterno in senso ampio. Si riscontra inoltre la necessità che gli interventi siano sistematici e monitorati secondo il paradigma dell'EBI.

Aula VM3_ SIMPOSIO 25

POTENZIALITA' E LIMITI DELLE TECNOLOGIE IN DIVERSI CONTESTI D'USO

Proponenti: Maria Beatrice Ligorio¹ e Stefano Cacciamani²

Discussant: Pietro Boscolo (Università di Padova)

¹Università di Bari

²Università della Valle d'Aosta

L'uso di tecnologie in contesti di apprendimento è oggetto di analisi ormai da qualche decennio. Non sempre però riflessioni teoriche e linee di intervento risultano fondate su esperienze di ricerca e dati raccolti con strumenti validati. In questo simposio si presentano esperienze diversificate per contesti, strumenti e compiti, allo scopo di ricavarne riflessioni trasversali. Tale confronto permetterà di riflettere sul ruolo svolto dal contesto nell'introduzione di nuove tecnologie in situazione di apprendimento, adottando la prospettiva dell'approccio situato (Brown, Collins, Duguid, 1989; Suchman, 1987). Nel contesto della scuola, il lavoro di Rocco e Cingolani e quello di Confalonieri et al. mostra la dipendenza dai compiti e il ruolo di mediazione svolto dal contesto nel determinare l'efficacia dell'utilizzo e la percezione della tecnologia. In contesti di didattica universitaria, Sansone et al. mostrano come un articolato impianto teorico (costruzione di conoscenza e approccio "triadico") permettono una evoluzione positiva della partecipazione. Perrucci et al. mettono in primo piano il senso di comunità come elemento cruciale per il successo degli ambienti didattici online o degli ambienti di apprendimento in presenza mediati da tecnologie digitali e presentano alcuni strumenti per misurare tale dimensione. Infine, Miglino et al. illustrano un uso innovativo delle tecnologie, finalizzato a potenziare l'uso di un senso – l'olfatto – poco valorizzato nei media più diffusi, che puntano prevalentemente su modalità di comunicazione audio-visive.

Quadro teorico di riferimento è il socio-costruttivismo (Scardamalia & Bereiter, 2006), che assegna un ruolo estremamente importante ai processi educativi e agli strumenti utilizzati per realizzarli (Cole, 1996) oltre che agli studenti, non più intesi come semplici fruitori ma piuttosto come attivi costruttori di conoscenza (Bruner, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1999).

L'insieme di queste esperienze di ricerca permette di riflettere sulle seguenti questioni:

- a) Come progettare compiti efficaci e studiare appropriatamente il ruolo di mediazione svolto dalle tecnologie rispetto a tali compiti?
- b) In che modo il contesto culturale funge da mediatore nel determinare la percezione delle tecnologie e, conseguentemente, la loro efficacia?
- c) Quali strumenti costruire per la rilevazione e l'analisi delle dimensioni cruciali nel determinare il successo di esperienze mediate dalle tecnologie?
- d) Quali potenzialità delle tecnologie digitali sono ancora da esplorare?

L'innovatività di questo simposio consiste dunque nel partire dalle pratiche reali e dalle domande di ricerca suindicate per tentare di definire un approccio teorico e metodologico trasversale, che consenta di individuare le potenzialità ed affrontare i limiti delle tecnologie per ottenere indicazioni efficaci e in sintonia con i contesti.

CONTRIBUTO 1

INTERAZIONI DISCORATIVE IN WEB FORUM A SCUOLA PER IMPARARE A COSTRUIRE NUOVA CONOSCENZA

(1) I.C. Statale “G. Cingolani” - Ministero dell’Istruzione Università e Ricerca

(2) Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo - Università di Macerata

Introduzione

L’ingresso della tecnologia digitale a scuola permette di realizzare l’interazione discorsiva tra studenti attraverso la mediazione di lettura e scrittura on line (Scardamalia & Bereiter, 2010). Il presente contributo, mediante la tecnica della Social Network Analysis (SNA), analizza sia a livello individuale sia di gruppo l’attività di lettura e scrittura in web forum effettuata dagli studenti di 2 classi, ipotizzando che ci siano differenze di partecipazione dello studente in relazione alla natura del compito.

Metodo

I dati considerati si riferiscono a due implementazioni successive d’interazione discorsiva on line progettate secondo il Design-Based Research (Brown, 1992; The Design-Based Research Collective, 2003), alle quali hanno partecipato 57 studenti del 2°anno di secondaria inferiore e 2 docenti. In ciascuna implementazione, le interazioni discorsive in web forum sono state l’esito di due tipologie di compito assegnate contemporaneamente agli stessi soggetti: in un caso, per lo svolgimento del compito era richiesto agli studenti di esporre conoscenze acquisite tramite lo studio personale e la lezione del docente (C1); nell’altro caso il compito richiedeva la costruzione di nuova conoscenza (C2). Le interazioni discorsive sono state misurate con la tecnica della SNA per rilevare, a livello individuale, la media delle note lette e scritte da ciascuno studente e, a livello di gruppo, la densità (% di legami di lettura e scrittura attivati).

Risultati

I risultati mostrano che nell’interazione, in entrambe le implementazioni, la partecipazione dello studente è influenzata dalla natura del compito: infatti l’attività di lettura e scrittura a livello individuale (1°implementazione, note lette C1 M=27 (Ds=19) e C2 M=8 (Ds= 8); note scritte: C1 M=4 (Ds=3,8) e C2 M=1,4 (Ds= 1,3); 2°implementazione note lette:C1 M=46 (Ds= 39) eC2 M=19 (Ds=15,6); note scritte: C1 M=5,8 (Ds= 5) e C2 M=2 (Ds=1,6) nel primo tipo di compito è maggiore rispetto al secondo tipo di compito. Ciò si verifica ugualmente a livello di gruppo (1°implementazione, densità lettura: C1 75% e C2 30%; densità scrittura: C1 17% e C2 7,4%; 2° implementazione, densità lettura: C1 76% e C2 66%; densità scrittura C1 23% e C2 6%).

Conclusione

Le analisi evidenziano che la partecipazione all’interazione nel forum risente della tipologia di compito: la partecipazione, sia individuale sia di gruppo, relativa al compito di costruzione personale di conoscenza risulta inferiore, in entrambe le implementazioni, rispetto alla partecipazione al compito di esposizione delle conoscenze. Ciò permette di ipotizzare che l’interazione discorsiva in web forum finalizzata alla costruzione di conoscenza appaia un compito molto sfidante per i partecipanti, sfida che non tutti gli studenti si sono sentiti di accettare. L’interazione in web forum finalizzata all’esposizione di conoscenze è un compito a cui lo studente è abituato, pertanto è accettata senza riserve dalla totalità dei partecipanti.

CONTRIBUTO 2

IL TABLET A SCUOLA: ATTEGGIAMENTO E UTILIZZO IN UN GRUPPO DI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Emanuela Confalonieri¹, Daniela Villani², Laura Morganti², Claudia Carissoli², Elena Gatti¹ (1), Andrea Bonanomi³, Giuseppe Riva²

¹Dipartimento di Psicologia, CRIdée, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

²Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

³Dipartimento di scienze statistiche, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Introduzione

I tablet rappresentano un dispositivo mobile molto popolare che insieme ad altre nuove tecnologie sta contribuendo a cambiare il mondo dell'educazione (Haßler, et al. 2015). Questo studio si pone come obiettivo quello di esplorare gli atteggiamenti nei confronti del tablet e del suo utilizzo in un campione di studenti italiani che frequentano la scuola secondaria di secondo grado, al fine di delineare il profilo dell'utilizzatore tipico e di identificare i più importanti fattori coinvolti nell'implementazione e nell'utilizzo dei tablet.

Metodo

Hanno accettato volontariamente di partecipare allo studio 296 studenti (maschi=60,5%, femmine=39,5%) provenienti da 6 scuole secondarie di secondo livello pubbliche di Milano e periferie. I genitori hanno autorizzato la partecipazione dei figli mediante la compilazione del modulo di consenso informato. I dati sono stati raccolti attraverso un sondaggio online, compilato dagli studenti a casa, formato da diverse sezioni che valutavano i seguenti aspetti: a) caratteristiche sociodemografiche degli studenti e disponibilità di supporti informatici a casa e loro utilizzo, b) atteggiamenti nei confronti del tablet, c) frequenza di uso del tablet nel contesto scolastico, d) predisposizione affettiva degli studenti all'uso del tablet.

Risultati

Una analisi dei cluster non gerarchica con metodo k-medie ha messo in luce la presenza di quattro cluster. Il primo gruppo risulta formato da studenti che sono caratterizzati da atteggiamenti positivi verso il tablet e che sono moderatamente supportati dalle istituzioni nel suo utilizzo. Lo utilizzano sia per scopi educativi sia comunicativi con insegnanti e compagni. Il secondo gruppo si compone di studenti che hanno un atteggiamento moderato nei confronti del tablet, sono poco supportati dall'istituzione nel suo utilizzo, e ne fanno un uso moderato sia per scopi educativi che comunicativi. Il terzo gruppo ha atteggiamenti poco positivi verso il tablet, sono poco supportati dall'istituzione nel suo utilizzo, questi ne fanno un uso scarso. L'ultimo gruppo si compone di studenti che hanno un atteggiamento moderato nei confronti del tablet e che sono poco supportati dall'istituzione nel suo utilizzo, e ne fanno un uso ancor più scarso del terzo gruppo. I confronti tra questi cluster hanno rivelato differenze significative rispetto al genere ($p=.008$), l'età ($p=.000$), il tipo di scuola ($p=.000$) e la frequenza di utilizzo dei tablet ($p=.000$).

Conclusioni

I risultati evidenziano più profili di utilizzo a conferma di un panorama variegato e non omogeneo che non consente di delineare un tipico utilizzatore, ma che fornisce alcune indicazioni preliminari

utili per meglio intervenire nel supportare l'introduzione del tablet nelle classi. Il basso livello di condizioni facilitanti percepite all'interno del sistema scolastico, appare in particolare un fattore associato con un uso moderato dei tablet a scuola, sia per quanto riguarda usi a fini educativi che comunicativi.

CONTRIBUTO 3

COSTRUZIONE DI CONOSCENZE E ACQUISIZIONE DI COMPETENZE IN UN CORSO UNIVERSITARIO BASATO SULL'APPROCCIO TRIALOGICO ALL'APPRENDIMENTO

Nadia Sansone, Donatella Cesareni, Ilaria Bortolotti

Università Sapienza Roma

Introduzione

Il contributo descrive lo studio condotto in un caso di implementazione del Trialogical Learning Approach (TLA) (Paavola, Hakkareinen & Engestrom, 2010) in un corso universitario in Pedagogia Sperimentale per studenti della Laurea Magistrale in Psicologia dell'Università Sapienza (N=55; età media=21) (a.a. 2015-2016). Il TLA integra componente individuale e sociale dell'apprendimento, indirizzandole alla produzione collaborativa di artefatti di conoscenza, utili e motivanti.

Il corso analizzato si è svolto in modalità blended, utilizzando per le attività online la piattaforma Moodle (www.moodle.org), Google Drive (www.google.com/drive) e Padlet (www.padlet.com). Il corso è durato un semestre diviso in tre moduli didattici: nei primi due, gli studenti hanno discusso in gruppi di 8/10; nel terzo, sempre in gruppo, hanno costruito uno scenario pedagogico basato sull'uso di tecnologie costruttiviste.

Metodo

Obiettivo dello studio è osservare l'efficacia del percorso didattico in termini di partecipazione, gradimento e percezione di apprendimento.

La partecipazione è stata osservata attraverso le note inserite dagli studenti all'interno delle discussioni didattiche (N=969); il gradimento e la percezione di apprendimento sono stati rilevati somministrando questionari semi-strutturati pre- e post-corso (N=44).

Sui dati raccolti sono state realizzate analisi quantitative (medie) e relativi test statistici (t di Student), analisi qualitative del contenuto delle note finalizzate a rilevare indicatori di costruzione di conoscenza e acquisizione di competenze comunicative e meta-riflessive nelle diverse fasi del percorso.

Risultati

I risultati mostrano come:

- La partecipazione cresce dal primo al terzo periodo (da 4.19 a 6.34 note inserite); la lunghezza media degli interventi cresce dal primo al secondo periodo (da 233.81 a 264.87 parole) e decresce nel terzo (172.84 parole).
- Gli studenti ritengono di aver acquisito grazie al corso un maggior senso di responsabilità per il lavoro condiviso e la capacità di sviluppare idee insieme (punteggio medio di 4,20 su 5); inoltre, dal confronto fra pre- e post-questionari emerge che gli studenti riconoscono di

aver consolidato le competenze di lavoro collaborativo finalizzato alla costruzione di prodotti ($t=3.024$ $p<.01$) e l'uso delle relative tecnologie a supporto ($t=2.033$ $p<.05$).

Conclusioni

Le analisi mostrano l'efficacia del percorso a sostegno della partecipazione e dell'apprendimento di specifiche competenze. Durante la presentazione, questi risultati saranno integrati con quelli delle analisi qualitative da cui ci aspettiamo di osservare in profondità i processi di costruzione di conoscenza e riflessione meta-cognitiva nelle diverse fasi dell'attività e come queste ultime impattino sulle strategie di discussione.

CONTRIBUTO 4

I MATERIALI DIDATTICI CURRICOLARI POTENZIATI: DALLE INTERFACCE TRASPARENTI ALLA MULTIMODALITÀ

Orazio Miglino¹, Michela Ponticorvo¹, Raffaele Di Fuccio¹, Fabrizio Ferrara²

¹ Dip. di Studi Umanistici, Università di Napoli "Federico II"

² Dip. di Psicologia, S.U.N.

Introduzione

I materiali didattici attualmente impiegati per le attività curricolari si stanno trasformando sotto la spinta delle nuove tecnologie ICT. L'utilizzo di materiali didattici digitali trascura però alcuni elementi, primo tra tutti l'interazione con il mondo fisico, ampiamente riconosciuta quale motore fondamentale per sviluppo e apprendimento. Le interfacce naturali, con cui è possibile interagire in maniera naturale e che diventano trasparenti, aiutano a superare anche questo limite: in particolare le interfacce multimodali, possono essere impiegate per produrre materiali didattici multisensoriali, che consentono di produrre materiali che richiedono il coinvolgimento di tutte le modalità sensoriali.

Si possono così riscoprire sensi "perduti" come l'olfatto, fondamentale per le esperienze emotive e per i ricordi. Alcune attività montessoriane sono proprio dedicate alla stimolazione dell'olfatto e, proprio ispirandosi a queste attività, è stato realizzato SNIFF, un gioco per il riconoscimento degli odori che sfrutta la tecnologia RFID per costruire materiali con interfacce naturali e multimodali. Questi materiali sono applicabili in ambito scolastico soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria.

Metodo

Uno studio pilota è stato realizzato per verificare l'utilizzabilità e il gradimento dello strumento. In particolare SNIFF è stato proposto durante degli incontri di divulgazione scientifica presso *Città della Scienza* a Napoli; il gioco, che prevede il corretto accoppiamento di 30 odori è stato completato da 35 utenti, 16 maschi e 19 femmine, età media 42,5 anni. L'utilizzabilità e il gradimento dello strumento sono stati misurati attraverso un breve questionario auto-somministrato, formato da 10 item, 5 relativi alla facilità di utilizzo e 5 relativi al gradimento. Per ogni item il partecipante esprimeva l'accordo/disaccordo su una scala Likert a 5 punti.

Risultati

I risultati indicano che questi materiali di apprendimento potenziati e multimodali sono facilmente utilizzabili dagli utenti (media = 4,6, dev. st. = 0,7 con 1 “ per niente” e 5 “perfettamente” utilizzabile), che mostrano interesse per gli stimoli olfattivi (media = 4,8, dev.st 0,8 con 1 “per niente” e 5 “molto” interessante), anche se la capacità di riconoscimento varia notevolmente da soggetto a soggetto (media=15,6; dev.st. 6,7).

Conclusioni

I risultati descritti confermano la possibilità di utilizzare questi materiali per la stimolazione dell'olfatto, contribuendo alla costruzione di strumenti potenziati a sostegno delle attività curricolari con numerose potenzialità applicative in ambito scolastico innovando pratiche pedagogiche consolidate come lo storytelling o i libri di attività.

CONTRIBUTO 5

SCALE PER LA VALUTAZIONE DEL SENSO DI COMUNITA' IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Vittore Perrucci¹, Giulia Balboni², Stefano Cacciamani¹

¹ Dipartimento di Scienze Umane e Sociali- Università della Valle d 'Aosta

² Dipartimento di Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia

Introduzione

Per *Senso di Comunità* (SC) si intende la percezione di far parte di un gruppo affidabile e stabile e la disponibilità a fare per gli altri ciò che ci si aspetta da loro (Davidson e Cotter, 1991; Prezza *et al.*, 1999). Il SC è un fattore importante per la riuscita scolastica e accademica, poiché favorisce sia la collaborazione fra studenti sia il loro impegno e soddisfazione per attività comuni (Rovai, 2002). Il SC interessa la ricerca sull'uso di tecnologie digitali nelle comunità di apprendimento. Nonostante la sua rilevanza, non sono disponibili scale di misura specifiche al contesto italiano. Per tale motivo, abbiamo messo a punto tre scale distinte per la misurazione del SC: *Scala del SC per la Scuola Secondaria Superiore* (SC-SSS; Fiorenzani, Cacciamani e Balboni, 2008), *Scala del SC in Corsi Online* universitari (SSCC; Perrucci, Balboni e Cacciamani, 2014) *Scala del SC per il Corso di Laurea* (SC-CL; Cacciamani, Perrucci e Balboni, 2016). Il presente contributo descrive la struttura fattoriale e l'attendibilità di tali scale.

Metodo

E' stato identificato come modello di SC quello di McMillan e Chavis (1986), secondo il quale il SC è formato da quattro dimensioni: Appartenenza, Influenza reciproca individuo-contesto, Appagamento dei bisogni, Condivisione emotiva. Le scale SC-SSS e SC-CL sono state adattate a partire dalla *Classroom Community Scale* (Rovai, 2002), mentre la SSCC è stata costruita ex novo.

Risultati

SSCC. Costruita in accordo al modello di McMillan e Chavis (1986) per la rilevazione del SC in corsi universitari online, è formata da 43 item ($\alpha_{\text{Cronbach}} = .91$) suddivisi nei fattori Appartenenza (20 item), Soddisfacimento bisogni e raggiungimento obiettivi (14 item) e Influenza reciproca membro-

comunità (9 item), identificati con analisi fattoriali esplorative (AFE) ($n = 552$) e confermative (AFC) ($n = 287$).

SC-SSS. Specifica alla rilevazione del SC in classi della Scuola Secondaria Superiore, è formata da 20 item ($\alpha_{\text{Cronbach}} = .93$) che si organizzano in tre fattori, rilevati con AFE ($n = 122$): Percezione della qualità delle relazioni con i compagni (12 item), Percezione della qualità dell'esperienza formativa a scuola (4 item) e Percezione della qualità della comunicazione in classe (4 item).

SC-CL. Specifica alla misurazione del SC in corsi di laurea, è costituita da 20 item ($\alpha_{\text{Cronbach}} = .92$) organizzati in quattro fattori, identificati con AFE ($n = 88$): Supporto dai membri della comunità (7 item), Fiducia reciproca (5 item), Soddisfazione personale dei bisogni di apprendimento (4 item) e Connessione emotiva (4 item).

Conclusioni

Tali scale consentono la rilevazione di specifiche dimensioni del SC, utile per la progettazione di interventi di promozione del SC come fattore di supporto dell'apprendimento.

SESSIONE POSTER 5

Sala Riunioni _ SVILUPPO LINGUISTICO TIPICO E ATIPICO

Chair: Paola Perucchini

POSTER 34

LO SVILUPPO COMUNICATIVO NEL PRIMO ANNO DI VITA: IL RUOLO DEL MOTHERESE

Flaviana Tenuta, Angela Costabile, Luciano Romito

Università della Calabria – Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione

Introduzione

Numerosi studi hanno rilevato che la sensibilità del caregiver nel rispondere in maniera contingente ai segnali comunicativi e la sensibilità della madre, rivestono un ruolo centrale per lo sviluppo della reciprocità relazionale, sin dal periodo neonatale (Feldman, 2007). L'osservazione del bambino, durante l'interazione con i partner comunicativi suggerisce che i piccoli sono motivati a condividere le emozioni e i sentimenti e che si aspettano che i loro partner facciano la stessa cosa per giungere a una sintonia condivisa (Tronick, 2003). L'obiettivo di questo lavoro è quello di indagare lo sviluppo comunicativo a 3, 6, 9 mesi analizzando le risposte del bambino a diversi andamenti prosodici che la madre utilizza. Inoltre si vuole dimostrare come i bambini siano molto più sensibili alle sequenze di baby talk piuttosto che all'adult speech (Nakataa, Trehubb, 2004, Góngora, Farkas, 2009). La comunicazione del genitore durante l'interazione triadica con un oggetto, facilita lo sviluppo dell'attenzione congiunta (Roberts, Fyfield, Baibazarova, van Goozen, Culling, Hay, 2013).

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 13 diadi madre-bambino osservate a 3, 6 e 9 mesi. Le osservazioni sono svolte in laboratorio. L'osservazione ha una durata di 5 minuti nella quale la madre e il bambino sono posti uno di fronte all'altro; la madre ha un set di giocattoli: 1) palla morbida colorata; 2) secchiello piccolo; 3) piccola tastiera sonora; 4) due peluche colorati. Alla madre viene poi chiesto di giocare liberamente col proprio bambino utilizzando il set di giocattoli.

È stata condotta una analisi conversazionale (con software specifico) utilizzando le registrazioni audio/video. I parametri utilizzati (Romito, 2016) hanno riguardato le durate (run, gruppi di respiro, pause), la velocità di produzione del parlato (di eloquio, di articolazione) e la prosodia (frequenza fondamentale). Sui dati ottenuti sono state effettuate analisi finalizzate a identificare somiglianze e differenze statisticamente significative.

Risultati

Dai risultati iniziali è emerso che le madri emettono molti più baby talk rispetto all'adult speech soprattutto per quanto riguarda l'aspetto prosodico e l'allungamento vocalico in alcuni precisi contesti sillabici. Nei primi tre mesi i bambini sono molto più sensibili nell'assecondare la sincronia comunicativa. Nel periodo compreso tra sei e nove mesi i bambini incrementano la loro intenzionalità comunicativa e si incrementa sempre più la condivisione degli eventi con la madre.

Conclusioni

Dai risultati ottenuti è emerso che i bambini fin dai primi mesi di vita hanno delle capacità comunicative, intonative e prosodiche e sono parte attiva nell'interazione con la madre. La sensibilità verbale della madre, la capacità di sintonizzarsi con gli stati affettivi del bambino soprattutto a 9 mesi possono predire la comprensione del linguaggio futuro.

POSTER 35

CARATTERISTICHE LESSICALI E SINTATTICHE DEL MOTHERESE: UNA RICERCA LONGITUDINALE

Mirco Fasolo¹, Maria Spinelli², Giuliana Genovese²

¹Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

²Università di Milano-Bicocca

Introduzione

Il *Motherese*, conosciuto anche come linguaggio diretto verso i neonati ed i bambini piccoli (IDS o CDS), si riferisce al modo spontaneo in cui le madri si rivolgono agli infanti. Si tratta di un registro linguistico caratterizzato da una maggiore semplicità lessicale e sintattica, e da una maggiore enfasi prosodica rispetto al linguaggio rivolto agli adulti (Saint-Georges et al, 2013).

Dalla letteratura di riferimento emergere come l'IDS diventi più complesso all'aumentare dell'età del bambino (D'Odorico et al, 1999), anche in conseguenza al feedback comunicativo fornito da quest'ultimo (Smith e Trainor, 2008).

Nonostante la numerosa letteratura presente sull'argomento, le caratteristiche lessicali e sintattiche dell'IDS risultano ancora poco studiate, soprattutto rispetto al linguaggio rivolto ai bambini

preverbal. Inoltre, risulta ancora poco chiaro quale sia il ruolo del feedback infantile in questa fase evolutiva.

Metodo

Partecipanti e procedura: Il campione è costituito da 80 diadi (42 maschi) osservate longitudinalmente al compimento dei 3, 6, 9, 12 e 24 mesi di età. Durante le osservazioni, della durata di circa 10 minuti e videoregistrate, la madre interagiva col bambino come era solita fare a casa.

Codifica: Le sedute sono state codificate rilevando, tra le altre, le seguenti misure materne: TTR, LME, e complessità sintattica. Per il bambino, invece, sono stati rilevati il numero di enunciati prodotti, le produzioni vocaliche e linguistiche, gli sguardi alla madre.

Risultati

I principali risultati evidenziano come il linguaggio materno subisca un decremento della complessità lessicale e sintattica nel corso dei primi 6 mesi di vita del bambino, e un successivo incremento nel corso del secondo anno di vita ($TTR F_{(4, 392)} = 107.112, p < .001$; $LME F_{(4, 392)} = 17.890 p < .001$).

Il linguaggio materno risulta correlare con i comportamenti infantili, sia rispetto alla complessità sintattica ($LME - Sguardi: -.128, p < .011$; $LME - Vocalizzi: r = -.122, p < .015$) che lessicale ($TTR - Sguardi: r = -.170, p < .001$; $TTR - Vocalizzi: r = -.105, p < .031$).

Le produzioni materne, infine, risultano correlate con lo sviluppo linguistico del bambino a 24 mesi (Frequenza al minuto enunciati materni – ampiezza del vocabolario del bambino 24: $r = .194, p < .001$; $LME madre - LME bambino: r = .185, p < .001$).

Conclusioni

Nel complesso, i risultati evidenziano come le caratteristiche lessicali e sintattiche del motherese varino nel corso del primo e del secondo anno di vita del bambino, anche in relazione al feedback prodotto dal bambino. Inoltre, viene confermato il ruolo dell'adulto nell'acquisizione del linguaggio da parte del bambino (Rowe, 2012).

POSTER 35 BIS

PROFILI LINGUISTICI DI BAMBINI PARLATORI TARDIVI INDIVIDUATI ATTRAVERSO UNO SCREENING DEL LINGUAGGIO

Arianna Bello¹, Daniela Onofrio², Lorena Remi³, Maria Cristina Caselli⁴

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione – Università di Roma 3

² Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR

³ Dipartimento di Medicina Preventiva nelle Comunità, ASL Mantova

⁴ Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR

Introduzione

Numerosi lavori hanno evidenziato che i bambini che presentano un ritardo di linguaggio (RL) nei primi anni di vita risultano a rischio per i successivi disturbi specifici di linguaggio e di

apprendimento (Bishop e Snowling, 2004) e per questi motivi, in un'ottica di promozione della salute, assumono un ruolo rilevante i progetti di screening. Studi recenti mettono in luce come i bambini con RL costituiscano una popolazione estremamente eterogenea (Desmarais et al. 2008). L'obiettivo di questo lavoro è analizzare i profili evolutivi relativi alle abilità linguistiche e socio-conversazionali di un gruppo di bambini, identificati come “parlatori tardivi-PT” nell'ambito del programma di Screening del Linguaggio in atto nella provincia di Mantova.

Metodo

Partecipanti

Il gruppo di studio è costituito da 35 bambini (23 maschi; 12 femmine) identificati a rischio di ritardo di linguaggio all'età cronologica media di 29 mesi (D.S. = 1,8; range= 26-35) e che sono stati valutati a distanza di circa cinque mesi, quando i bambini avevano una E.C. media pari a 34 mesi (DS= 29; range= 28-41).

Strumenti

Come strumento di Screening del linguaggio è stato utilizzato il questionario per i genitori PVB, forma breve della scheda “Parole e Frasi” (Caselli et al., 2015). Il protocollo di valutazione della fase di conferma ha previsto l'uso di strumenti diretti e indiretti: ai genitori sono stati somministrati il questionario PVB scheda “Parole e Frasi” forma completa (Caselli et al., 2015) e il questionario ASCB – Le Abilità Socio-Conversazionali del Bambino (Bonifacio, Girolametto; Montico 2016),. Inoltre a ciascun bambino sono state somministrate le scale cognitive Bayley e il test Parole in Gioco – PinG (Bello, et al., 2010).

Risultati

L'ampiezza di vocabolario misurata nella fase di screening con la forma breve del questionario PVB rappresenta un predittore significativo a distanza di 5 mesi ($R^2 = 0.541$; $\text{Beta}_{\text{TOTALE PAROLE PRODOTTE AL PVB BREVE}}=11.81$, Errore standard= 2.01; $p<0.001$).

Analizzando i profili individuali dei bambini a distanza di circa cinque mesi dall'identificazione del rischio, al questionario PVB – Scheda Parole e Frasi – Forma completa, l'89% dei bambini mostra una persistenza nel ritardo di linguaggio e l'11% dei bambini recupera l'iniziale rischio e si colloca tra il 10° e il 50° percentile rispetto all'età cronologica ($M= 394$ parole; $ds.=58$; range = 343-475). Questi risultati sono confermati anche dalla valutazione diretta delle abilità lessicali in comprensione e in produzione. In particolare al test PING, l'11 % bambini mostrano abilità lessicali in comprensione e produzione adeguati rispetto all'età cronologica.

Diversamente la maggior parte dei bambini mostra una prestazione deficitaria (sotto il 5 °centile) ad almeno uno dei 4 subtest. Rispetto alle abilità lessicali, la maggior parte dei bambini manifesta abilità socio-conversazionali preservate. Statisticamente significative sono le correlazioni tra i punteggi dei diversi test.

Conclusione

I risultati saranno discussi in riferimento all'approccio multifattoriale al ritardo di linguaggio (Desmarais, 2010) e in riferimento alla importanza identificare precocemente i diversi profili di linguaggio per impostare una presa in carico mirata e differenziata.

POSTER 36

VALUTARE LA CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA NEI BAMBINI DISLESSICI: IL CONTRIBUTO DI UN NUOVO TEST DI FUSIONE FONEMICA

Maria Chiara Fastame¹, Anna Cardis¹, Daniela Callai²

¹ Università di Cagliari

² Il Circolo Didattico “Selargius”, Selargius (Cagliari)

Introduzione

La consapevolezza fonologica (CF) è una componente specifica delle competenze metalinguistiche che consiste nella capacità di elaborare e riflettere sui suoni (fonemi) contenuti nelle parole e che implica quindi l'attivazione dei processi di controllo. Un aspetto specifico della CF ritenuto basilare per l'apprendimento delle abilità strumentali di letto-scrittura è la fusione fonemica, ovvero la capacità di mantenere temporaneamente nella memoria di lavoro verbale una sequenza di fonemi e di assemblarli per produrre la parola corrispondente. Il presente studio è stato condotto con l'intento di indagare se, al pari di noti test di letto-scrittura e CF, una nuova prova di fusione fonemica è in grado di cogliere le differenze nell'efficienza di tale competenza metalinguistica tra bambini con sviluppo tipico e pari con diagnosi di dislessia. In particolare, lo strumento qui proposto include 18 sequenze fonemiche prive di significato (non-parole) di lunghezza e complessità crescenti, pertanto il bambino è chiamato a fondere i suoni nella corretta sequenza per produrre la corrispondente non-parola, ricorrendo quindi alla sola via fonologica.

Metodo

Allo studio hanno partecipato cinquantasei bambini (maschi =30, età media = 9.6 anni, deviazione standard = 10 mesi) frequentanti le classi 3°-5° della scuolaprimaria. Il genere sessuale, l'area di residenza, l'età e il gruppo (bambini con diagnosi di dislessia versus bambini con sviluppo tipico) sono stati controbalanciati tra i partecipanti. Una batteria di test per la valutazione della letto - scrittura, CF e memoria di lavoro verbale è stata somministrata individualmente.

Risultati

Una Mancova ha evidenziato l'effetto significativo del gruppo e della covariata età. In particolare, sono state rilevate delle differenze statisticamente significative tra i bambini dislessici e quelli con sviluppo tipico nelle prove di scrittura, nella velocità e nella correttezza nella lettura di brano, nella velocità e nella correttezza nella lettura di parole e non-parole, nella fusione fonemica di parole e nella nuova prova di fusione fonemica di non-parole. Inoltre, è stata evidenziata una correlazione significativa prodotto momento di Pearson tra la nuova prova di fusione fonemica di non-parole e una nota misura di fluenza fonemica. Infine, una regressione lineare condotta con metodo stepwise ha evidenziato che l'indice di correttezza nella prova di fusione fonemica di parole di Marotta et al. (2004) predice il 47% della varianza relativa alla prestazione del campione nel test di fusione fonemica di non-parole.

Conclusioni

In conclusione, i risultati suggeriscono che la nuova prova di fusione fonemica di non-parole sembra essere un utile strumento per la valutazione di un importante aspetto della CF dei bambini dislessici frequentanti la scuola primaria.

POSTER 37

IL RUOLO DELLE COMPETENZE PRAGMATICHE NEL PRIMO SVILUPPO LINGUISTICO: UNA VALUTAZIONE LONGITUDINALE SU UN GRUPPO DI BAMBINI DAI 2 AI 3 ANNI

Consuelo del Grande, Assunta Marano, Simonetta D'Amico

Università degli studi dell'Aquila, Dip.to Medicina clinica, sanità pubblica, scienze della vita e dell'ambiente

Introduzione

Le competenze pragmatiche rappresentano il mezzo primario di comunicazione tra bambino e genitore nel primo anno e mezzo di vita, quando le parole giocano un ruolo secondario. Nel secondo anno di vita il contesto nel quale è più facile osservare queste abilità è la conversazione ed è proprio in questo anno che il bambino comincia ad apprendere le regole base della conversazione, come rispettare il turno nel dialogo, rispondere mantenendo la coerenza con l'argomento o proporre uno nuovo. Lo studio delle competenze pragmatiche è stato indagato perlopiù in popolazioni con sviluppo atipico, come l'ASD; eppure non sono state studiate sistematicamente in popolazioni tipiche. Scopo di questo studio è di osservare in un'ottica longitudinale lo sviluppo di queste abilità in un gruppo di 7 bambini con sviluppo linguistico tipico; viene inoltre indagata la relazione tra le abilità pragmatiche e quelle linguistiche in tre tempi di osservazione. Studi precedenti (Smith, 1998) hanno evidenziato come le prime competenze pragmatiche osservate a 10 mesi siano predittive del successivo sviluppo linguistico a 2 e 3 anni. Uno studio longitudinale (Hvastja-Stefani, 2014) su un campione italiano di 24 bambini (14-24 mesi), ha evidenziato una correlazione positiva tra ampiezza di vocabolario e incremento di atti linguistici come indice pragmatico. Inoltre, abilità socio-conversazionali (assertività e responsività) risultano immature in bambini parlatori tardivi a confronto con i loro coetanei (Bonifacio et al, 2007).

Metodo

In un gruppo di 7 bambini (4 M, 3 F) sono state valutate a 28, 31 e 34 mesi le abilità socio-conversazionali durante l'interazione con l'adulto, misurate nei parametri di assertività e responsività tramite il *Questionario ASCB* (Bonifacio et al, 2013), e le abilità linguistiche, quali ampiezza lessicale, lunghezza media dei 3 enunciati più lunghi (LME3) e complessità frasale, misurate tramite il *PVB* (Caselli et al, 2007). A livello qualitativo vengono descritti i profili evolutivi individuali dei 7 soggetti; successivamente viene eseguita un'analisi correlazionale tra le variabili linguistiche e quelle socio-conversazionali nei tre tempi di osservazione.

Risultati

Analisi non parametriche hanno evidenziato differenze significative nelle traiettorie di sviluppo dei 7 bambini, in particolare tra T1 e T3 e T2 e T3 sia per le misure pragmatiche che quelle linguistiche, ad eccezione della complessità frasale. L'analisi correlazionale (r di Spearman) ha mostrato una correlazione positiva tra abilità socio-conversazionali e abilità linguistiche in tutti e tre i tempi, in particolare risultano essere associate le variabili assertività e ampiezza di vocabolario (T1=.991; T2=.964; T3=.919), assertività e LME3 (T1=.955; T2=.964) e responsività e LME3 (T1=.893; T2=.954).

Conclusioni

Questi risultati suggeriscono che vi sia un'importante associazione tra pragmatica e sviluppo linguistico, tuttavia sono necessari ulteriori approfondimenti con campioni più ampi.

POSTER 38

RACCONTARE STORIE CON LA VOCE E CON LE MANI

Nicoletta Salerni, Chiara Suttora, Laura Zampini

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano - Bicocca

Introduzione

L'importanza del ruolo ricoperto dai gesti comunicativi nel passaggio dalla comunicazione preverbale all'emergere e allo sviluppo delle prime competenze lessicali e combinatoriali è ampiamente riconosciuta (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Tale ruolo sembra mantenersi anche in stadi di sviluppo successivi che comportano competenze di elaborazione linguistica maggiormente complesse (Mainela-Arnold et al., 2014). Alcuni studi, infatti, testimoniano come i gesti assumano rilevanza sia nel processo di comprensione, sia in quello di produzione di sequenze narrative (Demir et al., 2014).

In tale ottica, l'obiettivo principale del presente studio è quello di esaminare la produzione verbale e gestuale, in età scolare, durante un compito di narrazione spontanea, focalizzandosi sull'analisi delle possibili associazioni intercorrenti tra la produzione comunicativo-gestuale e gli aspetti microstrutturali (lessicali e sintattici) delle produzioni narrative.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 47 bambini monolingui italiani di cui 23 (11 F) frequentanti la prima classe della scuola elementare e 24 (12 F) la seconda.

A ciascun partecipante, nel corso di una sessione videoregistrata, sono stati somministrati singolarmente il *TROG-2* (Bishop, 2003) e una *Prova di Narrazione* appositamente sviluppata e in fase di validazione (Zampini et al., in press).

Le narrazioni prodotte dai bambini durante la *Prova di Narrazione* sono state integralmente trascritte in formato CHILDES (MacWhinney, 2000) e analizzate in funzione dei types e dei tokens prodotti e della complessità dei singoli enunciati (enunciati senza verbo, frasi semplici, subordinate isolate, enunciati complessi con due o più verbi con legami di subordinazione).

Sono stati, inoltre, trascritti tutti i gesti comunicativi prodotti, classificandoli in deittici, convenzionali, iconici ed enfatici, considerando anche la copresenza o meno di un enunciato verbale.

Risultati

Dalle analisi condotte mediante il test t di Student non è emersa alcuna differenza in termini di produttività e di complessità lessicale e sintattica degli enunciati tra i bambini che ricorrono ai gesti nel corso della narrazione e quelli che non ne producono. In riferimento alla produzione di

combinazioni transmodali gesto-enunciato, si rileva come i gesti deittici prodotti in copresenza con un enunciato verbale correlino negativamente con l'indice di complessità lessicale ($r = -.49$; $p < .01$), mentre la combinazione di gesti iconici ed enunciati si associ positivamente alla complessità lessicale della narrazione ($r = .40$; $p < .05$) e all'utilizzo di enunciati senza verbo ($r = .40$; $p < .05$).

Conclusioni

Nella fase di sviluppo considerata, il ricorso ai gesti nel contesto della narrazione spontanea può considerarsi non tanto una strategia compensatoria atta a sopperire abilità linguistiche meno evolute, quanto una caratteristica "stilistica" altamente individuale, la cui funzione è quella di confermare o arricchire il contenuto espresso verbalmente.

POSTER 39

ORGANIZZAZIONE LESSICALE E FLUENZA SEMANTICA IN BAMBINI SORDI CHE USANO LINGUAGGIO VERBALE E DEI SEGNI

Ambra Fastelli¹, Chloë Marshall², Anna Jones², Nikki Botting³, Gary Morgan³

¹Università di degli Studi di Padova

²UCL Institute of Education (UK)

³City University London (UK)

Introduzione

I bambini sordi sono a rischio di ritardi linguistici e questo a sua volta può influenzare negativamente il rendimento scolastico, la salute mentale, lo sviluppo sociale ed emotivo. Lo sviluppo linguistico è sensibile all'azione di un grande numero di variabili. Tra le variabili cognitive maggiormente implicate emergono le Funzioni Esecutive (FE).

Questo studio, a disegno sperimentale, rappresenta il primo confronto diretto delle performance di bambini sordi ed udenti ad un compito di fluenza semantica (FS). Si tratta inoltre del primo studio che prende in esame la relazione tra lessico, FE e FS.

Metodo

Sono stati sottoposti alle prove 106 bambini sordi con diversi background linguistici (69 utilizzano la lingua Inglese orale, 29 la Lingua Britannica dei Segni, ed 8 l'Inglese orale supportato dai segni) appaiati per età cronologica a 121 controlli udenti dai 7 ai 12 anni. Il QI non-verbale di tutti i bambini era nella norma. Venivano proposte prove verbali (FS e vocabolario) e prove non-verbali (FE).

Il compito di FS richiede di produrre il maggior numero di elementi appartenenti ad una categoria semantica (es. animali) in 1 minuto. Il partecipante deve effettuare una ricerca sistematica nel proprio lessico mentale, generare il maggior numero di parole comprese in una sottocategoria (es. animali domestici), e, quando questa si è esaurita, passare ad una nuova sottocategoria (es. animali marini). Questo compito fornisce un indice indiretto dell'organizzazione lessicale. Le variabili principali del compito di FS riguardano la produttività, cioè il numero di elementi prodotti, ed i clusters, cioè i raggruppamenti di due o più elementi semanticamente legati.

I risultati ottenuti dai due gruppi sono stati comparati attraverso il t-test. Inoltre sono state effettuate correlazioni tra le variabili della FS, del lessico espressivo e delle principali FE (Inibizione, MdL, Shifting/Flessibilità cognitiva).

Risultati

I bambini sordi, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, producono meno elementi rispetto ai bambini udenti, ma mostrano un pattern di risposta simile in termini di elementi nominati con più frequenza, raggruppamento degli items in sottocategorie e passaggi da una sottocategoria all'altra. Inoltre si osserva sistematicamente un declino iperbolico nel numero di item prodotti per quarto di minuto. La prestazione al compito di FS tende a migliorare con l'età per entrambi i gruppi. Si rileva una relazione fortemente significativa tra FS e lessico espressivo, tuttavia è presente anche una correlazione tra MdL visuospaziale e FS per entrambi i gruppi.

Conclusioni

L'osservazione delle analogie nella strategia di clustering nei due gruppi va a supporto dell'ipotesi che la sordità non comporti differenze qualitative nella struttura dell'organizzazione semantica mentale. Inoltre questi risultati supportano l'ipotesi che lo sviluppo linguistico sia connesso in qualche modo alle FE non-verbali, tuttavia sono necessari approfondimenti.

POSTER 40

CHI TRAE MAGGIORI BENEFICI DA UN TRAINING DI POTENZIAMENTO DELLA COMPRESIONE DEL TESTO IN ETÀ' PRESCOLARE? CONFRONTO TRA BAMBINI CON ALTO E BASSO VOCABOLARIO

Maja Roch, Elena Florit, Raffaele Dicataldo, Alessia Maurantonio, Simonetta Nicoletti, Ilaria Lupo

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione – Università di Padova

Introduzione

Il Modello Multicomponente della Comprensione del Testo (Cain & Oakhill, 2006) afferma che la comprensione di un testo risulti dal contributo sia di abilità linguistiche di basso livello (ampiezza del vocabolario) sia di abilità cognitive di alto livello (abilità inferenziali e integrative). Numerose ricerche dimostrano che l'ampiezza del vocabolario e le abilità inferenziali sono i migliori predittori della comprensione del testo in età prescolare (Florit, Roch & Levorato, 2011).

Obiettivo

Il presente studio ha l'obiettivo di verificare l'efficacia di un training di potenziamento delle abilità componenti della comprensione del testo orale, abilità inferenziali e integrative, in bambini prescolari, con basso e alto vocabolario.

Metodo

Un training di 8 incontri è stato proposto a 25 bambini di età media 5,4 anni (N=8 basso vocabolario, N=17 Alto vocabolario). Le attività erano mirate al potenziamento dell'abilità di

inferire il significato di parole sconosciute dal contesto, delle abilità inferenziali e della conoscenza dello schema delle storie. Sono stati confrontati i punteggi ottenuti prima e dopo il training in test di comprensione del testo (Tor 3-8), vocabolario recettivo (PPVT) e abilità inferenziali.

Risultati

I partecipanti al training hanno tratto benefici in abilità differenti, componenti della comprensione del testo orale, in base all'ampiezza del vocabolario rilevata prima del training. Attraverso un t test, nei bambini con un vocabolario ampio ($> 0,5$ ds) si è rilevato un incremento delle prestazioni nelle prove che valutano le abilità cognitive di alto livello mentre per chi possedeva un vocabolario ridotto (-1 ds) si è rilevato un incremento nelle abilità linguistiche di basso livello valutate attraverso il PPVT.

Conclusioni

Lo studio fornisce la prova preliminare dell'efficacia di training di potenziamento delle abilità componenti della comprensione del testo orale in bambini prescolari.

Il training sulle abilità inferenziali e integrative permette il miglioramento in abilità linguistiche di basso livello dove deficitarie e in abilità cognitive di alto livello in bambini che presentano un repertorio linguistico esteso, abilità che secondo il Modello Multicomponente contribuiscono per un'adeguata comprensione del testo orale.

POSTER 41

IL RUOLO DELLE PRATICHE DI PRE-ALFABETIZZAZIONE NELLO SVILUPPO DELLA COMPRENSIONE DEL TESTO SCRITTO

Elena Florit, Maja Roch, Maria Chiara Levorato

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

Introduzione

Il ruolo delle pratiche di pre-alfabetizzazione, attuate dal genitore in interazione con il bambino, nello sviluppo della comprensione del testo scritto (CS) è stato analizzato in bambini di lingua inglese e alla fine della scuola primaria (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). Secondo questi studi la CS sarebbe spiegata da pratiche informali, come la lettura congiunta di libri e il racconto di storie, ma non da pratiche formali, come insegnare al bambino a leggere lettere e parole. L'influenza delle pratiche informali, inoltre, sarebbe indiretta, ovvero mediata dalle abilità di comprensione del testo orale (CO) e di decodifica (D). Il presente studio longitudinale considera bambini di I^a classe della primaria e analizza il contributo delle pratiche di pre-alfabetizzazione, valutate all'inizio della I^a quando l'istruzione formale non ha ancora effetto, alla CS alla fine della I^a.

Metodo

Hanno partecipato 151 bambini (51% F; età media al T1: 76 mesi) e i loro genitori (91% madri; età media: 40 anni). All'inizio della I^a (T1), è stato somministrato, ai bambini, il TOR 3-8 per valutare la CO e il subtest "Ragionamento con le matrici" della WISC-IV per valutare le abilità cognitive

non verbali (ANV), e, ai genitori, una check-list e un questionario sulle pratiche formali e informali e su indicatori socio-economici (SES). Alla fine della I^a (T2), ai bambini sono state somministrate le prove MT e di lettura di parole e non parole della DDE-2 per valutare la CS e la D come accuratezza. Sono state condotte analisi di regressione gerarchica per blocchi con variabile dipendente la CS, con predittori la check-list e gli indici sulle pratiche informali e formali (Step 3) e CO e D (Step 2), e con ANV e SES come controllo (Step 1).

Risultati

Le pratiche informali valutate tramite la check-list contribuiscono in modo significativo a spiegare la CS ($R^2 = .03$, $p = .016$), oltre a CO e D ($R^2 = .10$, $p = .001$) e alle variabili di controllo ($R^2 = .08$, $p = .002$). Le pratiche formali non sono relate alla CS ($R^2 = .00$, $p = .578$).

Conclusioni

I risultati indicano che le pratiche informali contribuiscono a spiegare lo sviluppo della CS in bambini italiani di classe I^a e che l'influenza è diretta. A livello applicativo, i risultati evidenziano l'importanza di pratiche di pre-alfabetizzazione, attuate in modo spontaneo e precoce, per favorire, fin dalle prime fasi di scolarizzazione, lo sviluppo di un'abilità rilevante per l'apprendimento e il successo scolastico.

ORE 16:15 – 16:30 COFFEE BREAK

ORE 16:30 – 17:30 Tavola rotonda: “Ricordo di Jerome Bruner: l'uomo e lo scienziato”

Introduce Angela Costabile. Intervengono: Jens Brockmeier, Ilaria Grazzani, Antonio Iannaccone e Andrea Smorti

Vicenza, viale Margherita, Polo Didattico, Auditorium

ORE 17:30 – 19:00 Assemblea Soci

Vicenza, viale Margherita, Polo Didattico, Auditorium

ORE 20:00 Cena sociale - Basilica Palladiana

SABATO 10 SETTEMBRE

ORE 8:30 – 10:00 Junior Keynote lecturers: vincitori premi assegnati dalla Sezione

Premio Petter, Premio giovani ricercatori 2016, Premio miglior articolo 2016

Vicenza, viale Margherita, Polo Didattico, Aula VM1

ORE 10:00 – 11:30 SIMPOSI e POSTER

Aula VM1_ SIMPOSIO 26

ANALISI DELL'INVARIANZA IN PSICOLOGIA: LA NON DIFFERENZA CHE FA LA DIFFERENZA

Proponenti: Francesca Lionetti¹ e Benedetta Emanuela Palladino²

Discussant: Gianmarco Altoè³

¹Queen Mary University of London, Department of Biological and Experimental Psychology

²Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia

³Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Individuare la presenza di effetti o sostenere una differenza tra gruppi sono obiettivi tipici di molti studi in psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Apparentemente meno intuitivo, ma altrettanto importante e frequente, è l'obiettivo di esplorare l'invarianza, ossia quegli elementi che restano costanti quando altri cambiano (Rouder et al., 2009): ad esempio, esplorare la non differenza tra gruppi, l'inefficacia di un trattamento, l'assenza di un effetto o l'invarianza di un tratto latente rispetto a specifiche caratteristiche. Con il classico e diffuso Null Hypothesis Significance Testing (NHST) ciò che possiamo affermare da un risultato nullo tuttavia non è l'equivalenza di gruppi o l'assenza di un effetto - ossia l'invarianza -, quanto piuttosto possiamo solo sostenere che non è possibile rigettare l'ipotesi nulla. Al tema dell'invarianza, e alle tecniche per esplorarla, è dedicato il presente simposio. In apertura, un contributo di ordine teorico propone una riflessione metodologica sulla rilevanza, la dignità e l'interpretazione dell'ipotesi nulla, o "quasi nulla". Seguono tre esemplificazioni di analisi dell'invarianza in diversi contesti della psicologia dello sviluppo e dell'educazione e in particolare: analisi del confronto tra modelli oltre l'approccio NHST con una applicazione nel contesto dello sviluppo emotivo e cognitivo in età scolare; analisi dei metodi di stima dell'invarianza di misurazione in un contesto multi-etnico; analisi dell'invarianza della struttura fattoriale di una scala per rilevare l'attaccamento tramite un approccio bootstrap che coniuga al dato numerico l'esplorazione grafica dei risultati. Chiude il simposio un'esemplificazione dello studio dell'invarianza nel framework della meta-analisi, applicata al contesto di ricerca della dislessia.

CONTRIBUTO 1

LA DIGNITÀ DELL'IPOTESI NULLA E QUASI NULLA

Massimiliano Pastore

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

Never use the unfortunate expression: “accept the null hypothesis”. Con questa frase, nel 1999, Wilkinson et al. mettevano in guardia rispetto all’interpretazione del risultato di un test statistico non significativo. Infatti nello schema classico di verifica di ipotesi (NHST) un risultato non statisticamente significativo deve essere considerato nullo e non può essere interpretato a supporto dell’ipotesi nulla. Un altro aspetto decisivo, non considerato da NHST, è che in psicologia gli effetti spesso sono piccoli e, dall’altra parte, l’ipotesi Nulla non è mai assolutamente vera, pertanto una rigida dicotomia basata sul rifiuto o meno di H_0 risulta essere una strategia non ottimale. Il presente contributo si propone di illustrare: a) le ragioni che rendono incoerente l’accettazione di H_0 secondo l’approccio NHST e i rischi che ne conseguono; b) l’importanza di valutare e supportare l’assenza di effetti; c) come trattare gli effetti piccoli. A tal fine verranno proposti alcuni semplici esempi nel contesto della psicologia dello sviluppo e/o dell’educazione, e discusso il loro legame con il concetto di invarianza nell’analisi dei dati.

CONTRIBUTO 2

QUANDO LE IPOTESI SONO PIÙ DI DUE: L’UTILITÀ DEL CONFRONTO TRA MODELLI

Tatiana Marci e Gianmarco Altoè

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

Introduzione

Spesso, considerata la complessità dei dati in psicologia, è necessario confrontare tra loro diversi modelli statistici per valutare le ipotesi di studio. Tradizionalmente il confronto avviene attraverso una serie di test statistici (ad esempio, il test del rapporto tra verosimiglianze). Questo metodo tuttavia presenta diverse criticità: 1) non consente di confrontare tra loro modelli non-nested; 2) non consente di confrontare direttamente i modelli in termini di plausibilità, e quindi di supportare adeguatamente un modello rispetto agli altri o di sostenere l’invarianza tra modelli; 3) tende a portare alla proliferazione di singoli risultati (del tipo “rifiuto / non posso rifiutare”) difficilmente interpretabili in modo integrato e trasparente. L’obiettivo del nostro contributo è presentare un metodo generale di confronto tra modelli basato sui criteri di informazione (ad esempio: AIC, DIC, WAIC) che permetta di superare i limiti degli approcci tradizionali, migliorando il processo di inferenza sui dati a disposizione.

Metodo

A titolo esemplificativo verrà presentato uno studio sulla relazione tra percezione di sicurezza dell’attaccamento nei confronti della madre (misurata attraverso la Security Scale) e intelligenza non verbale (misurata attraverso le Matrici Progressive Colorate) in bambini di terza e quinta della scuola primaria ($n = 74$, 50% femmine, 51% classe terza). In particolare, modelli lineari con l’intelligenza non verbale come variabile dipendente, e la sicurezza dell’attaccamento, il genere e la classe come variabili indipendenti, sono stati confrontati tra loro attraverso un metodo basato sul calcolo degli AIC Weights (McElreath, 2016).

Risultati

Il modello più plausibile, con una probabilità del 73% di essere vero rispetto a quelli testati, suggerisce l'esistenza di una associazione tra sicurezza e performance al variare dell'età. Inoltre, tale associazione sembra essere invariante rispetto al genere (probabilità del modello associato = 2%).

Conclusioni

I risultati saranno discussi alla luce dei recenti studi sulla valutazione dell'attaccamento in età scolare. Inoltre, saranno messi in evidenza i vantaggi del metodo utilizzato, e illustrate le potenziali applicazioni ad altri ambiti della ricerca in psicologia dello sviluppo.

CONTRIBUTO 3

CONFRONTO TRA METODI DI STIMA E PROCEDURE DI VERIFICA NEL CONTESTO DELL'INVARIANZA DI MISURAZIONE: IMPLICAZIONI PER UNA LORO INTEGRAZIONE

Pasquale Musso¹ e Ughetta Moscardino²

¹ Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Università degli Studi di Palermo

² Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

Introduzione

Comunemente i ricercatori confrontano medie e altre statistiche tra gruppi diversi. Nel far ciò, si presuppone l'invarianza fattoriale delle misure utilizzate, il cui studio è cruciale per la validità delle interpretazioni derivanti. Per testare l'invarianza, l'approccio maggiormente diffuso è l'analisi fattoriale confermativa multigruppo (MG-AFC). Nella cornice di una simile procedura, i dati possono essere assunti come continui, come spesso accade per le scale Likert nel campo psicologico, o più propriamente come ordinali. Ciò solitamente implica l'uso di metodi di stima diversi. Tuttavia, solo lo stimatore *maximum likelihood* (ML), che assume i dati come continui, è stato ampiamente indagato, mentre altri stimatori come il *weighted least squares means and variance adjusted* (WLSMV) richiedono ulteriori studi. Questo comporta la necessità di verificare quale sia il miglior modo di considerare i dati e quali stimatori utilizzare. Altresì, alcuni autori hanno evidenziato che la MG-AFC ha dei limiti significativi, come la necessità di fissare una variabile "di riferimento" nella specificazione del modello fattoriale. Per questo è stato proposto un metodo alternativo, basato sul concetto di *false discovery rate*, che, oltre a non richiedere una variabile di riferimento, permette di correggere il livello di significatività generale e di individuare più efficacemente le violazioni dell'invarianza. Alla luce di ciò, il presente lavoro fornisce una guida per integrare i diversi metodi di stima e procedure di verifica nel condurre l'analisi dell'invarianza, attraverso un esempio numerico.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 1.445 adolescenti (13-18 anni) appartenenti a tre differenti gruppi etnoculturali di origine italiana ($n = 923$), est-europea ($n = 196$) e nord-africana ($n = 326$), che hanno compilato il *Multigroup Ethnic Identity Measure – Revised* (MEIM-R), che si compone di 6 item e prevede due fattori, esplorazione (3 item) e impegno (3 item).

Risultati

L'analisi dell'invarianza di misurazione ha rivelato risultati diversi in funzione del metodo di stima utilizzato. Assumendo i dati come continui e usando il ML, è stata ottenuta un'invarianza parziale della soluzione a due fattori del MEIM-R. Considerando, invece, i dati come ordinali e usando il WLSMV, l'invarianza è stata supportata solo dopo l'inserimento delle covariate età e genere. La procedura alternativa basata sul *false discovery rate* è stata utilizzata per l'individuazione di violazioni specifiche dell'invarianza e si è rivelata decisiva nel controllare il livello di significatività generale.

Conclusioni

Il nostro studio suggerisce l'importanza di effettuare analisi multiple nello studio dell'invarianza di misurazione, considerando sia metodi di stima (nel contesto della MG-AFC) sia procedure di verifica diversi. In questo modo, è possibile trarre un quadro più esaustivo delle proprietà della misura oggetto di studio ed essere maggiormente consapevoli nell'interpretazione dei dati.

CONTRIBUTO 4

QUANDO L'ATTACCAMENTO È VERSO MAMMA E PAPÀ: STUDIO DELL'INVARIANZA DELL'EXPERIENCES IN CLOSE RELATIONSHIPS-REVISED CHILD VERSION (ECR-RC)

Benedetta Emanuela Palladino¹, Stefanos Mastrotheodoros², Francesca Lionetti³

¹Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze

²Department of Psychology, University of Athens, Greece; Research Center on Adolescent Development, Utrecht University, the Netherlands

³Department of Biological and Experimental Psychology, Queen Mary University of London

Introduzione

Le figure di attaccamento oltre la prima infanzia aumentano in numero includendo in modo sempre più evidente sia la madre sia il padre. Negli anni sono stati sviluppati diversi strumenti che adottano diverse metodologie di assessment per rilevare l'attaccamento verso più caregiver; tra questi la procedura self-report Experiences in Close Relationships-Revised Child-version (ECR-RC) è uno degli strumenti più utilizzati in letteratura per misurare l'attaccamento negli adulti e nei giovani adulti. Una versione recentemente poposta in forma breve, 12 item, (Brenning, Van Petegem, Vanhalst, & Soenens, 2014) non è ancora stata validata in Italia e mancano dati che aiutino a chiarire se lo strumento è invariante in base alla figura genitoriale indagata. Obiettivo del presente contributo è analizzare le proprietà psicometriche del ECR-RC nel valutare la percezione degli adolescenti del loro attaccamento verso madre e padre in un campione di studenti italiani utilizzando una tecnica bootstrap per la stima dell'invarianza delle distribuzioni.

Metodo

961 adolescenti (45,6% femmine, età media =14.25, $DS=1.57$, range=12-19) hanno partecipato al presente studio compilando in orario scolastico l'ECR-RC (Brenning et al., 2014). Lo strumento è composto da 12 item riferiti alla madre, e 12 item declinati rispetto al padre, considerati originariamente distinti in due dimensioni: l'evitamento e l'ansia. La versione in inglese del questionario è stata tradotta e adattata alla lingua italiana utilizzando il metodo della back-translation. Per rispondere all'obiettivo del presente lavoro, le analisi sono state condotte in tre steps successivi: 1) è stata valutata la struttura fattoriale tramite una serie di CFA (DWLS estimator) 2)

sono stati analizzati gli overlap delle saturazioni di ogni item verso il padre e verso la madre tramite una procedura di bootstrap (Pastore, 2016); 3) è stata valutata l'affidabilità delle sottoscale tramite alfa di Cronbach sulla correlazione poliorica e Greatest Lower Bound (glb).

Risultati

La struttura fattoriale a due fattori per madre e padre non è supportata nel nostro campione. A partire dall'analisi del significato degli items, è stata quindi proposta una struttura a tre fattori (ansia, evitamento e sicurezza) per entrambi i genitori che presenta ottimi indici di fit ($CFI = .999$; $RMSEA = .031$; $WRMR = .974$). La procedura bootstrap per l'analisi dell'invarianza ha individuato come le saturazioni di ogni item verso i padri e verso le madri sono ampiamente comparabili e l'affidabilità delle sottoscale risulta essere alta.

Conclusioni

I risultati del presente lavoro evidenziano come l'ECR-RC short form nella struttura fattoriale proposta possa essere considerato uno strumento di facile e rapida somministrazione con gli adolescenti per una valutazione della percezione di attaccamento nei confronti di entrambe le figure genitoriali, sia materna sia paterna. L'analisi dell'invarianza ne ha confermato l'equivalenza verso i due genitori, suggerendo come possa essere un valido strumento per l'analisi di attaccamenti multipli.

CONTRIBUTO 5

META-ANALISI: IL CASO DELLA DISLESSIA E STATISTICAL LEARNING

Xenia Schmalz, Claudio Mulatti

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

Introduzione

Numerosi esperimenti studiano le differenze tra dislessici e non dislessici durante l'esecuzione di vari tipi di compiti. Uno di questi compiti è lo statistical learning: alcuni ritengono infatti che persone con dislessia abbiano problemi nell'apprendimento implicito. Tuttavia, gli studi finora condotti hanno prodotto risultati contrastanti: alcuni trovano differenze significative tra partecipanti dislessici e non dislessici (es. Stoodley, Harrison, & Stein, 2006) e altri non trovano invece differenze (es. Kelly, Griffiths, & Frith, 2002). Emerge dunque la necessità di considerare metodi statistici che possono essere usati per risolvere tali incongruenze. L'obiettivo di questo studio è di stimare la dimensione dell'effetto della differenza nel grado di statistical learning tra dislessici e non dislessici. A tal fine - poiché serve una stima dell'affidabilità delle evidenze empiriche - presentiamo una sistematica revisione degli studi pubblicati.

Metodo

Attraverso una sistematica revisione della letteratura abbiamo individuato 23 studi in cui è stata comparata la performance di dislessici e controlli – sia bambini sia adulti – in compiti di Artificial Grammar Learning e Serial Reaction Time. Prima di procedere alla stima della dimensione dell'effetto, gli studi sono stati scrutinati per la presenza di publication bias (PB) e di Questionable Research Practices (QRP).

Risultati

In entrambi i compiti la dimensione dell'effetto dipende dalla dimensione del campione: studi con pochi partecipanti tendono a rilevare un effetto significativo, mentre studi con >100 partecipanti tendono a non rilevare alcun effetto. Questo suggerisce la presenza di PB, perché è probabile che studi con pochi partecipanti che non trovano un effetto non vengano pubblicati. La stima della dimensione dell'effetto varia anche tra laboratori, suggerendo la presenza di Questionable Research Practices.

Conclusioni

I risultati suggeriscono un bias negli studi pubblicati che compromette una stima obiettiva della dimensione dell'effetto della relazione tra statistical learning e dislessia.

Aula VM2_ SIMPOSIO 27

DIMENSIONI COGNITIVE DELLA MORALITÀ IN RAPPORTO A CONDOTTE AGGRESSIVE E AL RUOLO DI OSSERVATORE IN SITUAZIONI DI BULLISMO: QUALI INDICAZIONI DALLA RICERCA RECENTE?

Proponenti: Angela Mazzone¹ e Simona Caravita²

Discussant: Marina Camodeca

¹ Dipartimento di Neuroscienze, Imaging e Scienze Cliniche, Università "G. d'Annunzio", Chieti

² C.R.I.d.e.e., Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Il simposio si propone di ampliare le conoscenze rispetto al ruolo della cognizione morale nell'influenzare il comportamento aggressivo e le dinamiche del bullismo.

La letteratura sullo sviluppo morale ha individuato aspetti diversi della cognizione morale (meccanismi di auto-justificazione di *disimpegno morale*; empatia cognitiva; distorsioni connesse a processi attributivi; valutazione delle azioni altrui come giuste o sbagliate) che sono potenzialmente associati alla messa in atto di condotte aggressive e prosociali, quali la difesa della vittima da parte degli spettatori nelle situazioni di bullismo.

Per alcuni di questi meccanismi, in particolare il disimpegno morale e l'empatia cognitiva, gli studi hanno prodotto dati a sostegno di una loro associazione con la condotta aggressiva o esternalizzante (Caravita et al., 2009; Gini et al., 2014), ma raramente ne hanno investigato le relazioni con le dimensioni affettive della moralità, e il modo in cui possano essere influenzati da fattori di contesto (risultandone quindi potenziale esito), riferibili non solo alla famiglia (Camodeca & Taraschi, 2015) ma anche all'esposizione alla violenza di quartiere (Margolin, 2007).

Ancora poco, inoltre, sappiamo in relazione alle dimensioni di cognizione morale connesse alle condotte di difesa di una vittima di prepotenze, e in particolare al *tattling*: il riferire trasgressioni e comportamenti prepotenti altrui a un terzo.

Il simposio si propone di iniziare a colmare questi vuoti nella letteratura, presentando recenti risultati di ricerca che mettono in luce le relazioni esistenti tra dimensioni cognitive ed emotive

della moralità, cognizione morale e fattori contestuali, in rapporto alla condotta aggressiva e a quella degli osservatori nelle situazioni di bullismo.

I contributi presentano dati trasversali e longitudinali e includono campioni di bambini e adolescenti.

Il primo lavoro esamina la relazione tra rabbia empatica, empatia cognitiva ed affettiva e comportamenti degli spettatori durante gli episodi di bullismo. Il secondo contributo esamina le relazioni concorrenti e longitudinali esistenti tra disimpegno morale, emozioni morali (vergogna e senso di colpa) e comportamento aggressivo. Il terzo studio si propone di analizzare il modo in cui le pratiche educative e l'atteggiamento verso l'aggressività da parte dei genitori influenzano la tendenza dei figli a manifestare disimpegno morale. Il quarto contributo prende in considerazione il rapporto tra distorsioni cognitive secondo il modello proposto da Gibbs, esposizione alla violenza in famiglia e nel quartiere e bullismo. L'ultima ricerca analizza l'associazione tra valutazione morale e *tattling* dell'osservatore passivo nelle situazioni di bullismo

Nel complesso, le cinque presentazioni contribuiscono in modo innovativo alla comprensione dei meccanismi cognitivi ed emotivi morali che influenzano il comportamento aggressivo e alcuni dei comportamenti (im)morali associati al bullismo.

CONTRIBUTO 1

L'IMPORTANZA DI ARRABBIARSI: IL RUOLO DELLA RABBIA EMPATICA NEL COMPORTAMENTO DEGLI SPETTATORI DI BULLISMO

Gianluca Gini, Tiziana Pozzoli

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

Introduzione

Hoffman (2000) ha descritto la rabbia empatica come un potenziale mediatore della relazione tra empatia cognitiva e affettiva e la messa in atto di comportamenti prosociali. Nella presente ricerca abbiamo voluto testare questa ipotesi con l'obiettivo di approfondire la relazione tra competenze empatiche e tipi di comportamento degli spettatori durante episodi di bullismo. In una recente rassegna, infatti, van Noorden e colleghi (2015) hanno sottolineato che, mentre gli studi sembrano concordi nell'indicare un'associazione positiva tra empatia cognitiva e affettiva, da un lato, e comportamento di difesa della vittima, dall'altro, i risultati sono contrastanti per quanto riguarda l'osservazione passiva. Non è chiaro, inoltre, se queste due componenti dell'empatia possano essere utili per comprendere la scelta degli studenti di difendere le vittime di bullismo o di comportarsi da osservatori passivi.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 398 studenti di scuola secondaria di primo grado (età media=12 anni, 3 mesi; 188 femmine). Attraverso alcuni questionari self-report sono state indagate: (i) la frequenza di comportamenti di difesa della vittima (DIF) e di osservazione passiva (OSS)(Pozzoli et al., 2010, 2012); (ii) l'empatia cognitiva (EC) e affettiva (EA)(Albiero et al., 2006);e (iii) la rabbia empatica (RE; Vitaglione & Barnett, 2003).

Risultati

Abbiamo condotto una path analysis, partendo dal modello saturo e utilizzando un singolo punteggio fattoriale come indicatore di ogni variabile. Il modello finale, dopo aver eliminato il legame EC-OSS che non risultava statisticamente significativo, mostra un buon adattamento ($\chi^2_{(1)}=.48$, $p=.49$; TLI=1; CFI=1; SRMR=.007). In particolare, emergono le seguenti associazioni ($p<.001$): (i) EC-RE ($\beta=.19$); (ii) EA-RE ($\beta=.44$); (iii) EC-DIF ($\beta=.22$); (iv) EA-DIF ($\beta=.27$); (v) RE-DIF ($\beta=.31$); (vi) EA-OSS ($\beta=-.29$); (vii) RE-OSS ($\beta=-.27$).

Oltre ai legami diretti, tutti gli effetti indiretti risultano statisticamente significativi ($p<.01$). Nello specifico, la rabbia empatica emerge come mediatore della relazione tra EC e EA, da un lato, e comportamenti di difesa e osservazione passiva, dall'altro lato (EC-RE-DIF: $\beta=.06$; EC-RE-OSS: $\beta=-.05$; EA-RE-DIF: $\beta=.14$; EA-RE-OSS: $\beta=-.12$).

È stata, infine, condotta un'analisi multigruppo, i cui risultati confermano l'invarianza del modello per maschi e femmine (*strict factorial invariance*).

Conclusioni

I risultati di questo studio sono coerenti con l'ipotesi di Hoffman sul ruolo di mediatore della rabbia empatica nella relazione tra empatia e comportamenti prosociali. A fronte di un crescente interesse per le dimensioni emotive nei modelli di spiegazione del comportamento di difesa della vittima in situazioni di bullismo, tali risultati suggeriscono l'importanza di integrare, in essi, il costrutto di rabbia empatica.

CONTRIBUTO 2

DISIMPEGNO MORALE ED EMOZIONI MORALI COME PREDITTORI DEL COMPORTAMENTO AGGRESSIVO: UNO STUDIO LONGITUDINALE CROSS-LAGGED PANEL IN QUATTRO TEMPI

Angela Mazzone¹, Takuya Yanagida², Simona Caravita³, Dagmar Strohmeier²

¹ Dipartimento di Neuroscienze, Imaging e Scienze Cliniche, Università "G. d'Annunzio", Chieti

² Dipartimento di Scienze del Servizio Sociale, Università di Scienze Applicate, Linz, Austria

³ C.R.I.d.e.e., Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Introduzione

La letteratura sulla (pre)adolescenza ha dimostrato che, quando esaminati singolarmente, sia la tendenza a manifestare scarsi livelli di senso di colpa e vergogna di fronte alle trasgressioni morali, sia il disimpegno morale sono associati positivamente al comportamento aggressivo.

Mancano, invece, evidenze longitudinali volte a documentare il ruolo congiunto delle emozioni morali e del disimpegno morale nel predire il comportamento aggressivo nel corso della preadolescenza. Il presente studio si propone di colmare questo vuoto nella letteratura, esaminando il ruolo delle emozioni morali di vergogna e senso di colpa, e del disimpegno morale nel predire trasversalmente e longitudinalmente il comportamento aggressivo.

Metodo

685 preadolescenti (età a T1: range, 10-12 anni; 37.41% femmine) hanno preso parte allo studio, che ha previsto una raccolta dati longitudinale (durata: 15 mesi; 4 tempi di rilevazione). Il

disimpegno morale è stato rilevato mediante la Scala del Disimpegno Morale (Caprara et al., 1994). La tendenza a provare vergogna e colpa per condotte di danno a coetanei è stata esaminata somministrando 6 vignette, in cui il protagonista commette piccoli furti ai danni di un coetaneo, o si rifiuta di condividere oggetti con un coetaneo (Malti et al., 2009). A ogni partecipante è stato chiesto di valutare il comportamento del protagonista delle storie e che tipo di emozione avrebbe provato se fosse stato al suo posto. Il comportamento aggressivo (aggressività fisica e relazionale; bullismo fisico e relazionale) è stato misurato mediante uno strumento self-report validato (Yanagida et al., 2015).

Risultati

I dati sono stati analizzati testando un modello di equazioni strutturali cross-lagged panel. A livello di associazioni concorrenti significative ($p < .05$), la condotta aggressiva è risultata essere associata alle emozioni morali negativamente ($T3 = -.16$; $T4 = -.28$), e al disimpegno morale positivamente ($T1 = .37$; $T4 = .18$), mentre le emozioni morali e il disimpegno morale sono risultati negativamente associati tra loro ($T1 = -.17$; $T2 = -.15$; $T4 = -.26$).

Longitudinalmente, la tendenza a sperimentare emozioni morali è risultata predire ($p < .05$) un decremento del disimpegno morale ($T3-T4 = -.13$) e del comportamento aggressivo ($T3-T4 = -.09$), mentre la tendenza a disimpegnarsi moralmente predice ($p < .05$) un decremento delle emozioni morali ($T1-T2 = -.20$; $T3-T4 = -.34$) e un incremento del comportamento aggressivo ($T1-T3 = .39$; $T3-T4 = .64$).

Conclusioni

I risultati suggeriscono che distorsioni del funzionamento morale, in termini sia di emozioni morali che di disimpegno morale, costituiscono effettivi fattori di rischio per la messa in atto della condotta aggressiva nel tempo, oltre a influenzarsi reciprocamente nel loro sviluppo. I risultati verranno discussi considerandone le indicazioni per possibili programmi di intervento volti a prevenire il comportamento aggressivo tra i preadolescenti attraverso la promozione di un corretto sviluppo morale.

CONTRIBUTO 3

IL CONTRIBUTO DEI GENITORI ALLO SVILUPPO DEL DISIMPEGNO MORALE NEI FIGLI: IL RUOLO DELLE PRATICHE EDUCATIVE E DELL'ATTEGGIAMENTO VERSO L'AGGRESSIVITÀ

Ersilia Menesini e Kristel Campaert

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze

Nella prospettiva di Bandura, il disimpegno morale non è un tratto stabile ma è possibile che cambi nel tempo e che il suo cambiamento sia influenzato dai comportamenti sociali del soggetto e di altri significativi (Bandura, 2016). Inoltre, possono esserci rischi di escalation, nel senso che le persone possono divenire gradualmente sempre più disimpegnate quando le prime esperienze non hanno alcuna conseguenza. Per la socializzazione dei comportamenti morali, un ruolo importante viene assunto dalla famiglia ed in particolare dai genitori. Pochi studi finora si sono occupati di questa relazione. Una prima ricerca ha messo in luce che la genitorialità positiva ha una funzione rilevante nel diminuire i livelli di disimpegno (Pelton, Gound, Forehand, & Brody, 2004). Al contrario, soprattutto per i maschi che sono a rischio di esiti antisociali, l'esperienza di pratiche educative

negative che si avvalgono di sanzioni disciplinari dure nell'infanzia può portare a a maggiori livelli di moral disengagement (Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010).

In questo studio ci proponiamo di analizzare il ruolo delle pratiche educative dei genitori e dell'atteggiamento di approvazione del comportamento aggressivo dei genitori in relazione al disimpegno morale dei figli.

I partecipanti sono stati 609 studenti (50% maschi; 52% della classe V della scuola primaria e 48% della classe II della secondaria inferiore). Gli strumenti utilizzati sono stati: il questionario sul moral disengagement (Caprara et al., 1995); la versione breve dell'Alabama Parenting Questionnaire (Scott, Briskman, & Dadds, 2010) (Shelton et al. 1996); e la scala dell'approvazione genitoriale del comportamento aggressivo (Orpinas, Murray, & Kelder, 1999).

Nella scuola primaria abbiamo trovato che più alti livelli di punizioni corporali da parte dei genitori predicono il moral disengagement attraverso la mediazione dell'atteggiamento verso il comportamento dei genitori ($\beta = .04$; CI 95% between .001 and .021) In entrambe le fasce di età, abbiamo inoltre trovato un effetto diretto della scarsa supervisione e monitoring ($\beta = .16$; $p < .01$) sul moral disengagement.

Per i ragazzi della scuola secondaria inferiore si evidenzia sia un effetto indiretto ($\beta = .05$; CI 95% between .001 and .028), sia diretto della scarsa supervisione e del monitoring genitoriale sui livelli di disimpegno morale ($\beta = .15$; $p < .05$). I risultati indicano che le pratiche parentali povere influenzano lo sviluppo del disimpegno morale, sia direttamente che indirettamente. I risultati dello studio verranno discussi in relazione alle implicazioni operative per gli interventi sullo sviluppo del senso del sé morale nei ragazzi.

CONTRIBUTO 4

IL RUOLO DI MEDIAZIONE DELLE DISTORSIONI COGNITIVE NELLA RELAZIONE TRA ESPOSIZIONE ALLA VIOLENZA E BULLISMO

Concetta Esposito^{1,2}, Grazia De Angelis¹, Dario Bacchini¹

¹ Dipartimento di Psicologia - Seconda Università degli Studi di Napoli

² Dipartimento di Studi Umanistici – Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Introduzione

L'associazione tra i meccanismi di disimpegno morale concettualizzati da Bandura (1991) e bullismo è stata ampiamente indagata (Gini et al., 2014), mentre scarsa attenzione è stata finora rivolta alla relazione tra distorsioni cognitive morali self-serving (DC) (Gibbs et al., 1995), e bullismo (Owens et al., 2012). Sebbene tra disimpegno morale e DC esista una parziale sovrapposizione (Ribeaud & Eisner, 2010), le DC presentano tuttavia proprie specificità che richiedono una distinta indagine. Studi sulle DC enfatizzano una stretta associazione con il comportamento esternalizzante in adolescenza (Helmond et al., 2015), ma di rado prendono in considerazione le singole tipologie di DC: *self-centered* (SC), *blaming others* (BO), *minimizing/mislabelling* (MM) e *assuming the worst* (AW).

Tra gli antecedenti dello sviluppo di DC, evidenze empiriche mostrano che l'esposizione a contesti violenti, come quartiere e famiglia, costituisca un fattore di rilievo (Margolin, 2007).

Obiettivo di questo studio è valutare se e quali DC costituiscano dei predittori di bullismo e vittimizzazione nel gruppo dei pari. Inoltre, sarà indagato il ruolo, diretto e indiretto (attraverso la mediazione delle DC), dell'esposizione alla violenza nel quartiere e in famiglia.

Metodo

Allo studio hanno partecipato 825 adolescenti (383 maschi, $M_{età}=13.65$; $DS=1.61$). Gli strumenti utilizzati per la rilevazione delle misure sono stati: questionari di esposizione alla violenza nel quartiere e in famiglia (Bacchini et al., 2015); "How I Think" Questionnaire (Barriga et al., 2001; adatt. italiano di Bacchini et al., 2016), per la valutazione delle DC; un adattamento del "Florence Bullying-Victimization Scales" (Palladino et al., 2012) per la frequenza degli episodi di bullismo.

Risultati

E' stato testato un modello di path analysis multigruppo per grado di scuola (secondaria di primo e secondo grado), nel quale i due contesti violenti agiscono sul comportamento prepotente e sulla vittimizzazione, sia direttamente che attraverso la mediazione delle quattro tipologie di DC. Gli indici di adattamento del modello sono buoni: $\chi^2(36, N=825)=38.436$, $p>.05$; $CFI=1.00$; $RMSEA=.01$. I risultati mostrano che l'esposizione alla violenza predice positivamente lo sviluppo delle quattro DC; BO incide sulla prepotenza, mentre AW influisce sulla vittimizzazione; solo l'esposizione alla violenza nel quartiere agisce indirettamente, attraverso la mediazione del BO e AW, sulla prepotenza e sulla vittimizzazione, rispettivamente.

Conclusioni

I risultati di questo studio sostengono l'ipotesi che l'esposizione a contesti violenti incida sia sullo sviluppo di DC che sul coinvolgimento in episodi di bullismo in adolescenza, come bullo e vittima; inoltre, mettono in luce l'importanza di considerare gli specifici "errori cognitivi" che interessano bulli e vittime e la cui correzione, attraverso programmi di intervento ad hoc, favorirebbe la riduzione dell'incidenza del fenomeno e migliorerebbe il clima di classe.

CONTRIBUTO 5

«TU FARESTI LA SPIA?» VALUTAZIONE MORALE DEL RIFERIRE PREPOTENZE E ALTRE TRASGRESSIONI DEI COETANEI IN BAMBINI ITALIANI ED INGLESI

Maria Antonietta de Gruttola

Dipartimento di Studi Umanistici, Sezione di Psicologia e Scienze dell' Educazione, Università di Napoli Federico II

Introduzione

Il *tattling* – riferire ad un terzo le violazioni altrui – è molto frequente ma poco studiato nel gruppo dei pari, sebbene abbia importanti implicazioni educative. I programmi di intervento contro il bullismo, infatti, incoraggiano a riportare i comportamenti dei coetanei che minacciano l'incolumità degli altri e aumenterebbero la loro efficacia se si insegnasse ai bambini a discriminare tra le violazioni che è necessario riferire all'autorità e quelle che sarebbero meglio gestite tra pari (Friman et al., 2004), con l'obiettivo di evitare che alcuni azioni siano sovra o sottorappresentate nei resoconti infantili. In questa ricerca abbiamo analizzato come bambini italiani ed inglesi di 5-6 e 9-10 anni valutano storie che coinvolgono trasgressori ed osservatori, con l'obiettivo di comprendere:

1) se entrambe le fasce di età giudicano cattivo riferire all'adulto le trasgressioni dei coetanei, indipendentemente dalla gravità percepita; 2) quanta simpatia o antipatia suscitano i trasgressori e gli osservatori; 3) cosa avrebbero fatto i partecipanti nei panni dell'osservatore. Abbiamo ipotizzato che: 1) entrambi i gruppi di età avrebbero valutato positivamente riferire le trasgressioni gravi; 2) solo i bambini più piccoli avrebbero valutato positivamente riferire le trasgressioni lievi; 3) all'aumentare dell'età, sarebbe diminuita la simpatia per gli osservatori che riferiscono le trasgressioni dei coetanei.

Metodo

A 76 bambini italiani e 70 bambini inglesi sono state presentate 2 brevi storie, divise in due parti: nella prima parte, un bambino commetteva una trasgressione più o meno grave, inconsapevole di essere osservato da un coetaneo; nella seconda parte, l'osservatore riferiva all'insegnante. Ai soggetti veniva chiesto di indicare: se il comportamento del protagonista fosse buono, cattivo, o né buono né cattivo su una scala a 5 punti che andava da "molto buono" a "molto cattivo"; se il protagonista fosse simpatico, antipatico o né simpatico né antipatico su una "feeling face scale" a 5 punti che andava da "molto simpatico" a "molto antipatico"; cosa avrebbero fatto nei panni dell'osservatore. I dati sono stati sottoposti ad Analisi della Varianza con Età e Genere come fattori indipendenti.

Risultati

I bambini più grandi sia italiani che inglesi hanno giudicato riferire su un danno accidentale più cattivo [$F(1) = 76.991, p < .0001, F(1) = 54.329, p < .0001$] e l'osservatore che riferisce più antipatico rispetto a colui che riporta un'offesa volontaria [$F(1) = 82,836, p < .0001, F(1) = 48.075, p < .0001$]. A differenza degli inglesi, i bambini italiani hanno giudicato significativamente più grave riferire su un danno involontario rispetto alle bambine italiane [$F(1) = 4.358, p = .040$].

Conclusioni

I risultati evidenziano che, all'aumentare dell'età, i bambini cominciano a considerare meno appropriato riferire le trasgressioni lievi ed a percepire meno simpatici i coetanei che riferiscono. Questo sembra, inoltre, verificarsi più nei maschi che nelle femmine. Studi futuri serviranno ad approfondire le differenze culturali.

SESSIONE POSTER 6

Aula VM3 _ LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE E DELLE CONDOTTE SOCIALI: DALLA PRIMA INFANZIA ALLA FANCIULLEZZA

Chair: Rosalinda Cassibba

POSTER 42

ABILITÀ LOCOMOTORIE E COMPETENZA SOCIALE NEL CONTESTO DEL NIDO

Federica Rigo¹, Beatrice Andalò², Emanuela Maschi¹

¹ Dipartimento di Scienze Umane-area Psicologia, Università di Verona

² Coordinamento Società Cooperativa Am.ica, Nidi Eco-Motori, Pergine Valsugana (TN)

Introduzione

I primi anni di vita di un bambino rappresentano un periodo critico per l'acquisizione delle abilità motorie fondamentali, basilari non solo per il successivo sviluppo motorio, ma anche per lo sviluppo di abilità cognitive e sociali (Campos et al., 2000; Luban et al., 2010). Relativamente all'impatto sulle abilità sociali, alcuni studi hanno mostrato associazioni tra acquisizione della locomozione autonoma ed evoluzione dei comportamenti sociali (Clearfield, 2011; Karasik et al., 2011), altri studi associazioni tra abilità motorie possedute in età prescolare e scolare e status sociometrico (Leonard & Hill, 2014) da un lato, e capacità di adattamento sociale percepita dalle insegnanti (Bart et al., 2007), dall'altro. Nel contesto del Nido, invece, non sembra siano state ancora condotte ricerche in quest'ambito.

Questo studio si propone di esplorare la relazione tra abilità motorie e competenza sociale tra pari in bambini che frequentano il Nido.

Metodo

Lo studio ha coinvolto 83 bambini suddivisi per età: 30 tra i 18-24 mesi ($M=21.6$, $SD=2.29$) e 53 tra i 25-36 mesi ($M=28.9$, $SD=3.15$), frequentanti 8 Nidi. Le abilità motorie grosse e fini sono state misurate con le *Griffiths Mental Development Scales* (scale A-Abilità Locomotorie e D-Coordinazione Oculo-Manuale); la competenza sociale con il *Questionario di Valutazione dell'Interazione Sociale al Nido* (D'Odorico et al., 2000) compilato dalle educatrici, e le nomine dei pari. Ad un primo livello di analisi sono state calcolate le correlazioni bivariate tra i punteggi di abilità motoria (scale A e D separate, punti z) e i punteggi del questionario e di preferenza sociale (punti z) per ogni gruppo di bambini.

Risultati

La correlazione tra le abilità locomotorie (scala A) e il punteggio totale al questionario di competenza sociale è risultata significativa per il gruppo 18-24 ($r=.415$, $p<.05$). L'analisi delle correlazioni tra le abilità locomotorie e i singoli item del questionario evidenzia che in tale gruppo i bambini più abili nella locomozione sono percepiti dalle educatrici come più capaci di comportamenti prosociali di conforto ($r=.465$, $p<.01$) e aiuto di compagni in difficoltà ($r=.493$, $p<.01$), e come più popolari tra i pari ($r=.425$, $p<.05$). Anche nel gruppo dei grandi (25-36) i bambini più agili sono percepiti come i più popolari ($r=.250$, $p<.05$), sebbene la preferenza sociale espressa dai pari risulti correlata significativamente alle abilità locomotorie solo nel gruppo 18-24 ($r=.380$, $p<.05$). Per entrambi i gruppi non è emersa alcuna associazione significativa tra abilità motorie fini (scala D) e indici di competenza sociale.

Conclusioni

Questi primi risultati suggeriscono che già nel secondo anno d'età il possesso di elevate abilità locomotorie favorisce la popolarità e la competenza sociale dei bambini. Se confermati dall'estensione del campione, oltre ad offrire nuove conoscenze in un campo scarsamente esplorato, possono avere importanti risvolti nella comprensione di precoci fattori di rischio e protezione nello sviluppo sociale.

POSTER 43

PROBLEMATICHE COMPORTAMENTALI NELLA PRIMA INFANZIA: PERCEZIONE DI MADRI, PADRI ED EDUCATRICI DI NIDO A CONFRONTO

Angelica Arace, Donatella Scarzello, Laura Elvira Prino

Università di Torino

Introduzione

I progetti di prevenzione precoce riguardanti i problemi comportamentali dei bambini si basano soprattutto su quanto riportato da genitori e altri adulti di riferimento, per cui, al fine di migliorarne l'assessment, è opportuno approfondire le aree di accordo e disaccordo nella percezione di tali informatori privilegiati. La letteratura indica che l'accordo tra genitori ed insegnanti varia da basso a moderato e che i genitori riportano un numero maggiore di problemi comportamentali (Achenbach *et al.*, 1987; Biederman *et al.*, 1992; Cai *et al.*, 2004; Frigerio *et al.*, 2004; Gagnon *et al.*, 1992). Tali studi si riferiscono principalmente a bambini sopra i 3 anni, per cui occorre ampliare l'indagine su campioni di età inferiore.

Metodo

Il campione è formato da 98 bambini tra i 18 e i 36 mesi di età (*m*: 26,12 mesi; *d.s.* 6.06; 53% maschi e 47% femmine), per i quali i genitori e l'educatrice di riferimento hanno compilato la *Child Behavior Checklist/1½–5* (Achenbach, 2000; Frigerio, 2001).

Il grado di accordo è stato valutato tramite l'analisi delle correlazioni di Pearson e il T test per campioni appaiati, mentre le differenze di valutazione della "atipicità" delle condotte infantili saranno analizzate tramite il confronto tra valutazioni categoriali considerando i punteggi di cut-off.

Risultati

I punteggi di madre e padre sono associati positivamente tra loro in tutte le scale della CBCL (range *r*: 0.39-0.74), mentre non emergono correlazioni tra le risposte dell'educatrice e dei genitori, senza effetti imputabili al genere o all'età dei bambini.

Il T test per campioni appaiati rileva che entrambi i genitori riportano punteggi maggiori rispetto alle educatrici sia nella somma totale dei problemi comportamentali (educatrice/padre: *t*. -2.117; *p* < .05; educatrice/madre: *t*. -2.754; *p* < .01), sia nelle sottoscale del comportamento aggressivo (educatrice/padre: *t*. -2.437; *p* < .05; educatrice/madre: *t*. -3.506; *p* < .005), dei problemi somatici (educatrice/padre: *t*. -3.417; *p* < .005; educatrice/madre: *t*. -3.695; *p* < .001) e nella scala dei problemi di tipo esternalizzante (educatrice/padre: *t*. -2.309; *p* < .05; educatrice/madre: *t*. -3.293; *p* < .005). Le educatrici invece riportano problematiche maggiori solo relativamente al ritiro sociale (educatrice/padre: *t*. 3.879; *p* < .001; educatrice/madre: *t*. 3.088; *p* < .005).

Conclusioni

Genitori ed educatrici valutano in maniera molto diversa la presenza di problematiche comportamentali nei bambini, gap che può ostacolare l'individuazione tempestiva di aree di disagio. Plurime possono essere le spiegazioni di tale discrepanza, la cui esplicitazione migliorerebbe le

“pratiche di connessione” tra famiglia e nido: da una parte, l’ambiente familiare e quello del nido propongono al bambino differenti compiti di sviluppo, che possono fare emergere difficoltà specifiche; dall’altra, caregivers familiari e professionali possono valutare diversamente gli stessi comportamenti a causa di un diverso livello di conoscenza dello sviluppo tipico infantile, o perché tali comportamenti sono più adattivi in un contesto e meno nell’altro e hanno un impatto differente in funzione del ruolo rivestito dalla figura di riferimento.

POSTER 44

I BAMBINI ADOTTANO STRATEGIE DIVERSE SE VOGLIONO PERSUADERE LA MAMMA O L’AMICO?

Antonia Lonigro, Fiorenzo Laghi

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione Sapienza Università di Roma

Introduzione

La persuasione è un processo comunicativo attraverso il quale il persuader cerca di produrre nell’altro - il persuadee - il cambiamento di un atteggiamento e l’adozione del comportamento desiderato in un clima di libera scelta (Perloff, 2010). In età prescolare, i bambini adottano le stesse strategie persuasive con figure a loro familiari, come i genitori, i fratelli e gli amici. L’obiettivo del presente studio è verificare se i bambini in età scolare continuano ad usare le stesse strategie persuasive con la madre e con il proprio amico o se invece le modificano a seconda del persuadee. Eventuali differenze legate al genere e all’età completano la finalità dello studio.

Metodo

Centoquarantanove bambini (F = 71) frequentanti le classi quarta (N = 72; F = 31; età media = 9 anni e 4 mesi; DS = 4 mesi) quinta (N = 77; F = 40; età media = 10 anni e 6 mesi; DS = 3 mesi) della scuola primaria hanno preso parte allo studio. La prova di Weiss e Sachs (1991), originariamente costruita per i bambini di età prescolare attraverso un gioco di role-playing, è stata modificata e proposta ai bambini del presente studio sottoforma di vignette colorate, mantenendo comunque le caratteristiche principali della prova ma rendendola più ecologicamente valida per i bambini di età scolare. La prova prevedeva due compiti, “Amico” e “Mamma”, nei quali al bambino è chiesto di immedesimarsi nel personaggio della vignetta e, al fine di ottenere il gioco desiderato, di persuadere l’amico e la mamma rispettivamente. Ciascun partecipante ha ricevuto gli stessi cinque tipi di rifiuti in entrambi i compiti. Le risposte dei bambini sono state categorizzate seguendo la classificazione proposta da Slaughter e colleghi (2013): Semplici domande o affermazioni (assenza di una vera strategia persuasiva); Formule di cortesia (uso del "per favore", "ti prego"); Strategie Positive (il bambino tiene conto del punto di vista dell’altro e cerca di trovare un comune accordo); Strategie Negative (il bambino tiene in considerazione solo il proprio punto di vista).

Risultati

Dall’analisi effettuata con il Mann–Whitney U–test è emersa una maggiore tendenza all’uso delle formule di cortesia da parte delle bambine rispetto ai bambini nel compito Amico (81.46 vs 69.12; $U = -.280$ $p = .048$). Non sono emerse, invece, differenze legate all’età nell’uso delle diverse tipologie di strategie persuasive. Infine, il Wilcoxon signed–rank test ha mostrato che i bambini hanno adottato in misura maggiore le strategie positive nel compito Mamma (91 vs. 14; $Z = -7.217$, $p = .000$) e le strategie negative nel compito Amico (68 vs. 13; $Z = -5.770$, $p = .000$).

Conclusioni

I risultati dello studio mostrano come i bambini dell'età scolare, a differenza dei prescolari, siano in grado di usare con flessibilità il repertorio delle strategie persuasive tenendo conto del loro interlocutore. Probabilmente, la relazione alla pari con il proprio amico spinge il bambino ad usare strategie più dirette e meno tese al compromesso rispetto a quanto invece fa con la madre, il cui rapporto è asimmetrico e sbilanciato rispetto al potere. Per tale ragione, i bambini preferiscono usare strategie persuasive più accomodanti con le proprie madri.

POSTER 45

L'AMICO È REALMENTE UN TESORO? EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI AMICIZIA DAI 3 AI 10 ANNI

Antonietta Caputo, Angela Borrone, Roberto Marcone

Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli studi di Napoli

Introduzione

L'amicizia è una componente delle competenze sociali, in termini di interazione tra pari e di formazione di reti amicali; essa investe lo sviluppo cognitivo ed emotivo, favorendo l'acquisizione del senso d'appartenenza al gruppo e la strutturazione dell'identità. Selman (1980) ne propone un modello stadiale. L'obiettivo è di confermare la natura multifattoriale e stadiale del concetto di amicizia in bambini di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, verificando eventuali differenze di genere e l'influenza delle pratiche genitoriali su tale processo.

Metodo

169 bambini (87 femmine) dai 3 ai 10 anni ($M = 7.61$; $DS = 2.16$) sono stati intervistati in ambiente familiare e scolastico con la *Friendship Interview* (Bornstein, 1998). La codifica è stata effettuata su 5 categorie: 1) Concetto di amicizia; 2) Social Perspective Taking; 3) Comprensione delle emozioni; 4) Strategie di interazione sociale; 5) Aggressività. Ai bambini è stata somministrata la WISC-R ($N = 35$; M IQ TOT = 108.80; $DS = 14.56$) o le CPM ($N = 88$; M percentile = 63.33; DS percentile = 22.15). A entrambi i genitori sono stati somministrati questionari sulle pratiche parentali. Sono state effettuate ANCOVA e analisi correlazionali per le variabili età, sesso, pratiche parentali e le 5 categorie della Friendship Interview.

Risultati

I risultati delle ANCOVA (lo Status Socio Economico è stato impostato come variabile covariata; $M = 33.36$) evidenziano un effetto principale dell'Età: vi è un incremento delle diverse competenze al crescere di quest'ultima: 1) Amicizia ($F_{(2, 155)} = 256.57$; $p < .001$); 2) Social Perspective Taking ($F_{(2, 154)} = 131.95$; $p < .001$); 3) Teoria ingenua delle emozioni ($F_{(2, 152)} = 27.78$; $p < .001$); 4) Strategie di interazione sociale ($F_{(2, 155)} = 39.34$; $p < .001$); 5) Aggressività ($F_{(2, 149)} = 6.50$; $p < .01$). In quest'ultima è stato evidenziato anche un effetto d'interazione tra l'età e il genere ($F_{(2, 149)} = 3.66$; $p < .05$).

La partecipazione materna alle attività del figlio di 3~6 anni correla con una maggior messa in atto di Strategie di Interazione Sociale ($N = 47$; $r = .29$; $p < .05$). La partecipazione materna alle attività del figlio di 10 anni correla con una minore aggressività riportata nelle risposte ($N = 51$; $r = -.29$; $p < .05$).

Conclusioni

Lo studio conferma lo sviluppo qualitativo dell'amicizia previsto dal modello di Selman, fino al decimo anno d'età. Viene sottolineata la natura multifattoriale del Concetto di Amicizia, legata alle Strategie di Interazione Sociale e alle abilità richiamate dalla Teoria della Mente. I livelli di aggressività differiscono tra maschi e femmine, ma ciò è vero solo per i bambini più piccoli. Le pratiche materne correlano con alcune competenze del bambino in relazione alle fasce di età indagate: con bambini piccoli, il coinvolgimento materno è correlato con la messa in atto di migliori strategie di interazione, mentre all'uscita della scuola primaria correla negativamente con l'aggressività.

POSTER 4

L'INTERAZIONE DEL BAMBINO CON I PARI: L'INFLUENZA DEL COMPORTAMENTO GENITORIALE

Angela Borrone Angela, Antonietta Caputo, Roberto Marcone

Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli studi di Napoli

Introduzione

Lo sviluppo della competenza sociale – ossia la capacità di raggiungere i propri obiettivi nelle interazioni sociali mantenendo buone relazioni con gli altri e acquisire norme, simboli e strumenti propri della cultura e della società di appartenenza – è associato all'insieme dei comportamenti genitoriali di cura e sostegno verso i propri figli (parenting). L'obiettivo è evidenziare come il parenting influenzi la competenza sociale del bambino nell'interazione coi pari – con eventuali differenze di genere e di età –, e verificare la relazione tra status socioeconomico (SES), parenting e competenza sociale.

Metodo

A 496 bambini (259 F) dai 3 ai 15 anni ($M=7.86$; $DS=2.97$) sono stati somministrati strumenti differenti adeguati alla loro età: 1) *Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children*; 2) *Security Scale*; 3) *Children's Report of Parental Behavior Inventory*; 4) *Early Adolescent Temperament Questionnaire*; 5) *Youth Self Report*. A entrambi i genitori: 1) *Parenting Practices Questionnaire*; 2) *Parental Style Questionnaire*. Agli insegnanti: *Child Behavior Scale*.

Il campione è stato diviso in 4 gruppi sulla base dell'età del bambino (3-6; 6-8; 8-10; 11-15).

Sono state effettuate ANCOVA, analisi correlazionali e regressioni.

Risultati

L'ANCOVA (SES covariata) non evidenzia differenze nello stile parentale sulla base dell'età del bambino. Entrambi i genitori si valutano più autorevoli che autoritari o permissivi. La madre si valuta più autorevole di quanto si valuti il padre.

L'analisi della regressione semplice evidenzia che un SES alto favorisce uno stile parentale autorevole e una diminuzione di quello autoritario, nonché un aumento dei comportamenti prosociali e di regolazione del proprio comportamento nel bambino, con una diminuzione dei comportamenti aggressivi e iperattivi.

L'analisi della regressione multipla evidenzia che l'accettazione genitoriale diminuisce con uno stile parentale autoritario; quest'ultimo determina nel bambino – il cui comportamento è valutato dall'insegnante – una difficoltà di regolare il proprio comportamento, un aumento dell'aggressività nei maschi e dell'iperattività nelle femmine. L'accettazione dei pari aumenta con uno stile paterno autorevole e diminuisce con uno permissivo.

L'ansia nelle bambine (8~10) è correlata al comportamento paterno: aumenta con l'autoritarismo e il permissivismo e diminuisce con l'autorevolezza. Nell'adolescenza il permissivismo materno correla positivamente con frustrazione ed emozionalità negativa nelle femmine e con la depressione nei maschi.

Conclusioni

Gli stili di parenting sembrano influenzare il comportamento del bambino coi pari – valutato dagli insegnanti nel naturale contesto interattivo qual è la scuola – determinando effetti differenti in relazione al genere e all'età del bambino. Tale influenza decresce nella prima adolescenza. L'autoritarismo sembra determinare un aumento dell'aggressività nei maschi e dell'iperattività nelle femmine, mentre il permissivismo sembra determinare un aumento della frustrazione e dell'emozionalità negativa nelle femmine e della depressione nei maschi. Tali effetti sono specifici nei differenti range d'età. È confermato come lo stile autorevole sia quello maggiormente promotore dello sviluppo di competenze sociali adeguate nel bambino.

In ultimo, un livello socioeconomico alto sembra favorire la messa in atto di uno stile parentale adeguato ai bisogni fisici e psicologici del bambino.

POSTER 47

LEGAMI D'ATTACCAMENTO, SINTOMI POST-TRAUMATICI E PAURE: UNA RICERCA SUI BAMBINI IN ETÀ SCOLARE

Elisa Stagni Brenca, Paola Di Blasio

CRIdée, Centro di Ricerca sulle Dinamiche Evolutive ed Educative, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Introduzione

La paura è una normale reazione a pericoli reali o immaginari e un aspetto integrante e adattivo dello sviluppo, poiché promuove la sopravvivenza dell'individuo (Gullone, 2000). È noto che nello sviluppo delle paure infantili, oltre a variabili strutturali come età e genere, i genitori rivestono un ruolo importante nel modularne intensità e insorgenza, a partire dall'instaurarsi della relazione d'attaccamento. Il legame d'attaccamento, infatti, promuove la vicinanza e il contatto madre-bambino e mantiene in equilibrio le condizioni di sicurezza in un ambiente percepito come pericoloso (Bowlby, 1969); in aggiunta, quando i genitori vivono emozioni intense e disturbanti,

come quelle connesse alla sintomatologia post-traumatica, le competenze parentali vengono compromesse a causa di percezioni distorte dei vissuti dei figli (Rojas & Pappagallo, 2004). È dunque probabile che tali distorsioni, insieme a un legame d'attaccamento insicuro, investano anche la percezione di intensità e frequenza delle paure dei figli. Questa ricerca ha l'obiettivo di studiare la relazione fra le paure in età scolare, il legame d'attaccamento e i sintomi post-traumatici genitoriali. Si ipotizza che i bambini con attaccamento sicuro riportino un numero inferiore di paure e abbiano genitori con livelli più bassi di sintomi post-traumatici, che riferiscono a loro volta nei figli livelli più bassi di paura.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 105 nuclei familiari reclutati presso scuole primarie del Nord Italia: padri d'età compresa fra 36 e 66 anni ($M=45,4$, $DS=5$), madri d'età compresa fra 33 e 55 anni ($M=42$, $DS=4,2$) e bambini d'età compresa fra 6 e 11 anni ($M=8,7$, $DS=1,4$), di cui 50 maschi e 55 femmine.

Gli strumenti impiegati sono: Fear Survey Schedule for Children (FSSC), che rileva il numero e il tipo di paure in bambini e adolescenti con un punteggio totale e 4 sottoscale: Morte e pericolo, Ferite e piccoli animali (Paure Innate), Paura del fallimento e Paura dell'ignoto (Paure Apprese). Separation Anxiety Test (SAT), che rileva la qualità del legame d'attaccamento in bambini e adolescenti da 4 a 11 anni. Los Angeles Symptoms Checklist (LASC), che non si focalizza su un trauma specifico, ma indaga la presenza di problematiche associate alla sintomatologia post-traumatica nell'adulto.

Il genere dei bambini è stato introdotto come variabile di controllo e utilizzato nelle analisi in forma dicotomica.

Risultati

I principali risultati preliminari mostrano che il FSSC correla positivamente col sesso del figlio nelle due sottoscale e nel punteggio totale (paure innate: $r=0,542$; $p=0,0001$; paure apprese: $r=0,421$; $p=0,0001$; tot: $r=0,540$; $p=0,0001$), con punteggi più alti per le femmine. Nella sottoscala delle paure innate emerge un profilo più articolato, poiché esse correlano negativamente con il SAT ($r=-0,253$; $p=0,009$) e positivamente con la sottoscala Evitamento ($r=0,220$; $p=0,024$) e col punteggio di Distress ($r=0,209$; $p=0,032$) del LASC materno.

Conclusioni

Una relazione d'attaccamento insicura e alti livelli di evitamento e di distress post-traumatico materno possono elicitare nei bambini una maggiore reattività alle paure innate, fortemente connesse al concetto di mancanza di controllo sul pericolo e sulla minaccia e quindi fonte di stress.

POSTER 48

TEORIA DELLA MENTE E TEMPERAMENTO: UNO STUDIO ESPLORATIVO IN BAMBINI DI ETÀ PRESCOLARE

Giulia Pecora¹, Elsa Addressi², Melania Paoletti³, Francesca Bellagamba⁴

¹ Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, "Sapienza" Università di Roma

² Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, ISTC-CNR, Roma

³ Dipartimento di Psicologia, "Sapienza" Università di Roma

⁴ Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, "Sapienza" Università di Roma

Introduzione

Sebbene la Teoria della Mente (ToM) sia stata oggetto di numerose indagini in ambito evolutivo, pochi studi hanno indagato la relazione tra ToM e temperamento. Da queste ricerche emergono interessanti relazioni tra ToM e alcune dimensioni temperamentali, come aggressività e timidezza, per cui bambini descritti come meno aggressivi e più timidi sono maggiormente capaci di comprendere gli stati emotivi propri e altrui. Inoltre, bambini con più alti livelli di ToM mostrano anche maggiore empatia e autocontrollo. Obiettivo del presente studio è indagare la relazione tra ToM e temperamento ipotizzando relazioni positive tra ToM e aspetti internalizzanti del temperamento, come la timidezza, e relazioni negative con aspetti esternalizzanti, come aggressività e rabbia. Ci aspettiamo relazioni positive anche con le dimensioni dell'empatia e dell'autocontrollo. Nonostante il temperamento abbia basi biologiche e rimanga relativamente stabile nel tempo, alcuni studi rilevano che solo il temperamento predice la ToM e non viceversa. Ulteriore obiettivo di questo studio è quindi testare l'ipotesi inversa.

Metodo

Sono state condotte due fasi di raccolta dati. Nella prima fase, una prova di falsa credenza ("Smarties task") è stata somministrata a 101 bambini di 3 e 4 anni di età ($M = 41.12$, $DS = 5.94$). Alla seconda fase hanno partecipato 69 bambini del campione iniziale, all'età di 5 e 6 anni ($M = 65.14$, $DS = 5.88$). In questa fase, è stato chiesto ai genitori di compilare un questionario sul temperamento del bambino (*Children's Behaviour Questionnaire*) ed un questionario su aspetti dell'iperattività/impulsività (SDAG). Sono state condotte analisi della varianza, correlazioni e regressioni gerarchiche.

Risultati

I risultati mostrano relazioni negative tra ToM e Rabbia/Frustrazione ($p < .05$) e le dimensioni che implicano una minore regolazione comportamentale, quali Attivazione Motoria ($p < .01$) e Piacere ad Alta Intensità ($p < .05$). Al contrario, relazioni positive emergono con le dimensioni legate all'autocontrollo, ovvero Attenzione Focalizzata ($p = .053$) e Sensibilità Percettiva ($p < .05$) e con l'Empatia ($p < .05$). Nessuna relazione significativa emerge con la timidezza e l'aggressività. Infine, una relazione negativa emerge tra la ToM e la scala dell'Iperattività dello SDAG ($p < .05$), mentre non vi è relazione significativa con la scala dell'attenzione.

Conclusioni

Questi risultati mostrano che la ToM si associa in modi differenti con le varie dimensioni del temperamento e indicano che bambini maggiormente capaci di comprendere credenze proprie e altrui presentano una minore attivazione motoria e più alti livelli di empatia nella vita quotidiana. Riteniamo che ulteriori indagini siano particolarmente utili per la relazione con il controllo attentivo, per cui è stata trovata una relazione solo marginale o non significativa, e per le relazioni con timidezza e aggressività, non significative nel nostro studio, al contrario di quanto rilevato da precedenti ricerche.

POSTER 49

CHE COS'È UN TERREMOTO? CONOSCENZE DEI BAMBINI CHE HANNO VISSUTO IL TERREMOTO DEL 2012 IN EMILIA ROMAGNA

Introduzione

Due scosse di terremoto di magnitudo 5.9 e 5.8 si sono verificate, rispettivamente, il 20 e il 29 maggio 2012 in Emilia Romagna, causando 27 decessi, più di 350 infortuni e più di 20,000 sfollati. Ogni disastro naturale ha potenzialmente un impatto traumatico sul funzionamento psicologico: questo è particolarmente vero per i bambini (Furr, Comer, Edmunds, & Kendall, 2010; Kar, 2009; Masten & Osofsky, 2010; Neria, Nandi, & Galea, 2008). Nella letteratura, tuttavia, è stata posta poca attenzione ai processi di costruzione delle conoscenze sui terremoti ed ai fattori psicologici sottostanti, nonostante siano noti i legami tra conoscenze e propensione a mettere in atto comportamenti di prevenzione dei danni.

Questo lavoro studia quanto complesse sono le conoscenze circa “l’evento terremoto” di bambini di scuola primaria che hanno vissuto le sopra citate scosse. Si è ipotizzato che la plausibilità delle conoscenze, la lunghezza ed il tipo di contenuti forniti per descrivere un terremoto potessero essere più complessi per i bambini più grandi e per quelli che hanno avuto esperienza diretta di un terremoto (King & Tarrant, 2013; Laçin Şimşek, 2007; Ross & Shuell, 1993; Schulz & Gopnik, 2004; Wellman & Gelman, 1992). Si è anche esplorata la salienza di diversi contenuti nella rappresentazione di un terremoto.

Metodo

Hanno partecipato due gruppi di bambini frequentanti il secondo e quinto anno di scuola primaria durante marzo 2014: quelli del gruppo sperimentale ($n = 65$), di Mirandola (MO), hanno vissuto il terremoto del 2012 in Emilia Romagna, contrariamente a quelli del gruppo di controllo ($n = 62$), di Castel d’Azzano (VR). Sono state proposte interviste semi-strutturate sulle conoscenze sui terremoti, chiedendo di definire il concetto di terremoto, descriverne cause, eventi principali e conseguenze. Le risposte sono state codificate per plausibilità, lunghezza e tipo di contenuti (accordo medio tra due giudici sul 30% delle interviste: 98%).

Risultati

Le analisi sono state condotte tramite GLMM (*Generalized Linear Mixed-Effect Models*). La maggior parte dei bambini ha dimostrato di possedere conoscenze plausibili sui terremoti. Sia la lunghezza che la ricchezza nei contenuti erano maggiori per il gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo ($X^2(1) = 12.79, p < .001$; $X^2(23) = 44.98, p = .004$, rispettivamente) e per i bambini più grandi rispetto ai più piccoli ($X^2(1) = 24.03, p < .001$; $X^2(23) = 35.27, p = .048$). I contenuti più salienti, $X^2(43) = 218.90, p < .001$, sono stati quelli geologici, seguiti dal riferimento a quanto costruito dagli uomini, a comportamenti ed infine ad aspetti biologici, cognitivi ed affettivi.

Conclusioni

Nonostante limiti legati alla numerosità del campione o alla mancanza di informazioni sui sintomi conseguenti al terremoto, questa indagine può fornire spunti sul piano applicativo, per tenere conto in modo più adeguato delle competenze dei bambini nella pianificazione e nell’attuazione di programmi di prevenzione.

POSTER 50

IL RUOLO MODERATORE DELL'OTTIMISMO NELLA RELAZIONE TRA EVENTI DI VITA STRESSANTI E EGO-RESILIENCY IN UNA POPOLAZIONE COLOMBIANA AD ALTA VULNERABILITÀ SOCIALE

Michela Milioni, Giovanni Maria Vecchio

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli studi Roma Tre, Roma

Introduzione

Il concetto di Ego-resiliency, introdotto da Block (1980), indica l'abilità di un individuo di adattarsi in maniera flessibile ed elastica ai cambiamenti dell'ambiente. Questa caratteristica rappresenta un fattore protettivo nelle varie fasi di vita (Block & Block, 2006). In particolare la fase della prima età adulta rappresenta un periodo di transizione che richiede vari adattamenti per i cambiamenti psicologici e ambientali che si attraversano (e.g., Arnett, 2000; Graber, Brooks-Gunn, & Petersen, 1996) come l'inizio di un lavoro, andare a vivere lontano dai genitori o sposarsi, ecc. Gli eventi di vita stressanti acquisiscono importanza non solo come fattori distruttivi, ma anche come promotori attivi, dato che uno stress precoce, se gestito, può portare ad un migliore adattamento (Rutter, 1993).

Lo studio si pone l'obiettivo di verificare gli effetti degli eventi di vita stressanti sull'Ego-resiliency, ipotizzando che il modo in cui una persona guarda al proprio futuro possa avere un ruolo fondamentale in questa relazione. Come evento stressante è stata considerata la condizione di trasferimento forzato dalla propria città d'origine a causa di conflitti armati o violenze correlate al traffico di droga, fenomeno molto presente in Colombia.

Metodo

Hanno partecipato allo studio 370 soggetti (202 maschi e 168 femmine), di età compresa tra 17 e 54 anni ($M = 34.23$, $DS = 10.4$), inseriti in tre programmi nazionali che hanno l'obiettivo di promuovere il re-inserimento sociale e lavorativo attraverso lo sviluppo delle *life skills*.

Le misure utilizzate sono state: Ego-resiliency (ER89-R; Alessandri, et al, 2012; Vecchione, et al., 2010); Life Orientation Test (LOT; Scheier & Carver, 1985). Il trasferimento forzato è una variabile categoriale misurata in termini di presenza/assenza.

Risultati

Attraverso un modello di regressione gerarchica, si evidenzia la presenza di un'interazione tra il trasferimento forzato e l'ottimismo nel predire l'Ego-resiliency. In particolare, i risultati mostrano una relazione tra trasferimento forzato e Ego-resiliency solo nei soggetti con alti livelli di ottimismo e non tra quelli con bassi o medi livelli di ottimismo.

Conclusioni

I risultati sottolineano l'effetto positivo che l'ottimismo può avere di fronte alle avversità della vita. Guardare al futuro in maniera più positiva può aiutare le persone meno fortunate a reagire di fronte ai cambiamenti che la vita presenta e può portare allo sviluppo di un maggiore benessere. Alla luce

di questi risultati, studi successivi dovrebbero indagare se anche l'Ego-resiliency possa avere un ruolo nell'attutire l'effetto degli eventi stressanti sul benessere della persona.

Sala 1_ Sessione auto-organizzata: “La Psicologia dello sviluppo e la Psicologia dell'educazione nella formazione accademica degli insegnanti e nella terza missione: condizioni e possibili sinergie”

Proponenti: Stefano Cacciamani e Maria Beatrice Ligorio

ORE 11:30 – 11:45 COFFEE BREAK

ORE 11:45 – 13:15 SESSIONE POSTER

SESSIONE POSTER 7

Aula VM1 _BULLISMO E COMPORTAMENTI A RISCHIO DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA

Chair: Gianluca Gini

POSTER 51

IL RUOLO DELLA RELAZIONE CON L'INSEGNANTE E DELL'ACCETTAZIONE SOCIALE NELLE DINAMICHE DI BULLISMO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Marina Camodeca¹ e Gabrielle Coppola²

¹Università degli Studi di Milano Bicocca

²Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

Introduzione

Sebbene, recentemente, vari studi abbiano focalizzato la loro attenzione sul bullismo in età prescolare (Camodeca, Caravita, & Coppola, 2015; Monks, Palermiti, Ortega, & Costabile, 2011). nessuno di essi, finora, si è occupato del ruolo degli insegnanti nell'influenzare tali dinamiche. In particolare, sembra che la qualità della relazione insegnante-alunno abbia un peso nell'adattamento sociale dei bambini (Sabol & Pianta, 2012). Il presente lavoro intende investigare se l'impatto della preferenza sociale e del rifiuto sociale sui ruoli nel bullismo possa dipendere anche dalla relazione che i bambini hanno con l'insegnante.

Metodo

I partecipanti sono stati 332 bambini di età prescolare (172 maschi), di età compresa tra 42 e 76 mesi ($M = 58.74$; $SD = 7.84$). Le nomine dei pari sono state utilizzate per valutare lo status sociale e il bullismo, la vittimizzazione, la difesa della vittima e il comportamento di esterno (Camodeca et al., 2015). Gli insegnanti hanno completato la Student-Teacher Relationships Scale (Pianta, 2001;

versione italiana Fraire, Longobardi & Scavo, 2008), che si compone di tre dimensioni: conflitto, vicinanza e dipendenza.

Risultati

Sono state condotte delle regressioni, in cui i comportamenti di bullismo erano le variabili dipendenti, e lo status sociometrico, la relazione con l'insegnante e la loro interazione le variabili indipendenti. I risultati hanno mostrato che la vittimizzazione e il comportamento da esterno sono associati con il rifiuto sociale ($Beta = .30$; $p < .001$ e $Beta = .28$; $p < .001$, rispettivamente). Il conflitto con l'insegnante ha predetto il bullismo ($Beta = .16$; $p < .01$) e una bassa dipendenza ha predetto la difesa della vittima ($Beta = -.16$; $p < .01$). Sono emersi anche i seguenti effetti di interazione tra lo status sociale e la relazione con l'insegnante: una relazione conflittuale con l'insegnante aumenta il rischio di bullismo nei bambini che sono rifiutati ($Beta = .62$; $p < .01$), mentre la vicinanza con l'insegnante ($Beta = 1.27$; $p < .01$) e un basso livello di conflitto ($Beta = .42$; $p < .05$) aumentano il comportamento di difesa nei bambini popolari.

Discussione

Una buona qualità della relazione insegnante-bambino sembra promuovere comportamenti adattivi e prosociali, mentre una relazione conflittuale con l'insegnante sembra essere un fattore di rischio per il bullismo, fattore che si somma ad altri comportamenti problematici, come il rifiuto sociale. Pertanto, considerando il ruolo importante della relazione con l'insegnante in età prescolare, pensiamo che azioni mirate a migliorarla debbano essere incluse nei programmi di intervento orientati alla promozione del benessere nella scuola dell'infanzia.

POSTER 52

CYBERBULLISMO: PERCEZIONE DEL FENOMENO TRA GLI ADOLESCENTI

Maria Assunta Zanetti¹, Miriam Agus², Maria Lidia Mascia², Maria Pietronilla Penna²

¹Dipartimento di scienze del sistema nervoso e del comportamento - Università degli Studi di Pavia

²Università di Cagliari

Introduzione

La diffusione delle nuove tecnologie ha avuto significative ripercussioni anche sul bullismo, che ha assunto caratteri inediti delineando un fenomeno sociale denominato cyberbullismo (Hinduja e Patchin, 2009, Genta, Brighi e Guarini, 2013; Smith, 2015). Al fenomeno sono associate conseguenze psicologiche/psicosomatiche, emotive e comportamentali (Low e Espelage, 2013); si delinea così la necessità di comprendere l'incidenza del fenomeno del cyberbullismo attraverso la rilevazione della percezione e dell'esperienza che gli adolescenti ne hanno.

Metodo

Cinquecentonovantasei adolescenti di età compresa tra i 12 e i 15 anni (età media 13.56, $ds = 1.06$; $f = 50\%$), residenti in Sardegna e in Veneto hanno partecipato alla rilevazione. Sono stati inclusi nella rilevazione studenti appartenenti al ceto sociale medio, escludendo gli individui appartenenti a condizioni socio-economiche particolarmente svantaggiate. Essi hanno completato un questionario costruito ad hoc sul tema del cyberbullismo, costituito da 48 items (9 su scala nominale, 39 su scala ordinale). Esso indagava le esperienze personali e le rappresentazioni, ponendo dei quesiti nei quali

il partecipante doveva mettersi nei panni sia della cybervittima che del cyberbullo. Alcuni di loro hanno compilato il questionario in modalità carta-matita, altri informatizzata. Al fine di descrivere la complessità delle relazioni individuate, sono state applicate la Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) e successivamente la Cluster Analysis (CA).

Risultati

L'8.1% degli intervistati dichiara di essere stata cybervittima, mentre l'1% ammette di essere stato cyberbullo; il 2.2% afferma di essere stato sia cybervittima che cyberbullo. L'88.7% dichiara di non aver mai avuto esperienze dirette di cyberbullismo. Con l'ACM è stata realizzata una sintesi dei dati, evidenziando 4 componenti (esperienza, emotività, importanza, motivazione), in relazione alle quali vengono successivamente individuati con la CA 5 cluster di adolescenti (soggetti rispettivamente caratterizzati da preoccupazione, comportamento reattivo ai soprusi subiti, indifferenza, stigmatizzazione della vittima e del bullo in base al genere). Infatti i ragazzi mostrano delle rappresentazioni eterogenee del cyberbullo e della cybervittima; alcuni di essi esprimono una forte preoccupazione per la diffusione del fenomeno, mentre altri appaiono indifferenti. Tali dimensioni appaiono essere in relazione sia con il contesto socio-culturale di provenienza, che con le esperienze direttamente vissute.

Conclusioni.

Le dimensioni individuate permettono di confermare quelle classicamente identificate (Kowalski, Giumetti, Schroeder e Lattanner, 2014) consentendoci di identificare dei profili differenziati sulla base della esperienza di questo fenomeno. Appaiono confermate le differenze di genere, nonché le caratterizzazioni legate alla apparente circolarità di questo fenomeno (alcune vittime tendono poi a ricoprire il ruolo di cyberbullo).

POSTER 53

VIDEOGIOCHI E CYBERBULLISMO: UNO STUDIO SU UN CAMPIONE DI PRE-ADOLESCENTI ITALIANI

Verrastro Valeria¹, Irene Petruccelli², Pieluigi Diotaiuti¹, Alessandra Gherardini¹, Valeria Saladino³, Lilybeth Fontanesi⁴

¹Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

²Università degli Studi di Enna "Kore"

³Istituto per lo studio delle psicoterapie

⁴Università degli studi "La Sapienza" di Roma

Introduzione

La ricerca ha come obiettivo generale quello di indagare la relazione tra l'elevato utilizzo di videogiochi, variabili di personalità quali solitudine, somatizzazione, le scale dell'SDQ e l'essere vittima o persecutore di cyberbullismo, in un campione di pre-adolescenti italiani.

Metodo

La batteria è stata somministrata a 846 pre-adolescenti delle scuole medie inferiori del Centro Italia. I partecipanti si dividono in 431 maschi e 415 femmine, dagli 11 ai 14 anni (età media 12,24 (DS=.970), criteri di inclusione nella ricerca sono stati: avere un dispositivo per poter giocare

(smartphone, computer, console fisse o portatili), e aver giocato almeno una volta nell'ultimo mese. I partecipanti hanno compilato un questionario socio-anamnestico, con informazioni relative ai tipi di videogiochi preferiti, il tempo trascorso a giocare durante i giorni di scuola e nel fine settimana; lo Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ); la Game addiction scale for adolescents e un questionario costruito ad hoc per indagare i comportamenti di cyberbullismo.

Risultati

Alti punteggi nella scala della dipendenza da videogiochi correlano con le scale dell'SDQ relative ai sintomi emozionali, all'iperattività, ai sintomi internalizzanti e col punteggio totale. Inoltre i pre-adolescenti che trascorrono più tempo a giocare hanno mostrato anche alti livelli di solitudine. I punteggi alla scala correlano anche con alti punteggi nella scala del cyberbullismo, sia ricevuto che perpetrato. Inoltre, chi è risultato aver avuto comportamenti riconducibili al bullismo online, gioca a videogiochi violenti in maniera significativamente maggiore rispetto a chi è risultato essere vittima, o a non aver mai avuto contatti con episodi di cyberbullismo. L'analisi di regressione ha individuato i principali fattori che possono influenzare la dipendenza da videogiochi tra le variabili indagate.

Conclusioni

Genitori, insegnanti e professionisti, dovrebbero porre particolare attenzione all'utilizzo elevato di videogiochi da parte dei pre-adolescenti, e alle attività che questi svolgono on line. Anche se i dati ottenuti non possono spiegare totalmente il fenomeno della dipendenza da videogiochi e comportamenti di cyberbullismo mostrano come chiusura, fragilità e sentimenti di solitudine possano spingere i ragazzi a socializzare di più on line e a trascorrere più tempo giocando con i videogiochi, rispetto al tempo passato con i compagni.

POSTER 54

LA PERCEZIONE DEL FUMO E LO STILE COMPORTAMENTALE IN ETÀ SCOLARE

Daniela Bafunno, Annamaria Catino, Antonio Logroscino, Elisabetta Sara Montagna, Patrizia Petrillo, Andrea Misino, Domenico Galetta

Istituto Tumori "Giovanni Paolo II" I.R.C.C.S. - Bari

Introduzione

I dati epidemiologici dell'OMS riportano un costante aumento del numero di giovanissimi che si avvicinano al fumo di sigaretta, infatti il 18% dei giovani inizia a fumare prima dei 15 anni. Questi dati richiamano alla necessità di provvedere a programmi di intervento sempre più precoci ed efficaci. Inoltre, gli adolescenti con maggiori difficoltà comportamentali, relazionali ed emotive sono maggiormente esposti al rischio di dipendenza da fumo (Costa et al., 2007; Sonntag et al., 2000). Per questo motivo la ricerca intende conoscere la percezione che i bambini in età non ancora a rischio di uso di sigarette hanno rispetto al fumo. Inoltre si intende analizzare la relazione tra il proprio stile comportamentale ed emotivo e la percezione della pericolosità del fumo e delle motivazioni che spingono al fumo.

L'ipotesi di ricerca è che uno stile comportamentale caratterizzato da alta prosocialità e l'assenza di problemi emotivi sostenga sin da questa tenera età un atteggiamento di rifiuto del fumo.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 95 bambini frequentanti la classe 4 e 5 della scuola primaria (età media: 9 anni) di cui 41 maschi. Per la rilevazione dei dati sono state utilizzate alcune domande con risposte dicotomiche tratte dal questionario “QUESTA NON ME LA FUMO” (WALCE e IRCCS di Bari, 2015) somministrato nel gruppo classe e, per la valutazione di difficoltà comportamentali e la prosocialità è stato chiesto alle insegnanti di compilare l’SDQ (lo Strengths and Difficulties Questionnaires (SDQ) di Goodman (1997; trad it.Marzocchi et al, 2002).

Risultati

Dalle risposte fornite al questionario è emerso che l’86% dei bambini ritiene che il fumo della sigaretta faccia molto male alla salute e che questa debba essere vietata, mentre il 6% riferisce che sarebbe “curioso di provare”. Un dato importante è che 7 bambini (7%) hanno riferito di aver provato almeno una volta a fumare. La maggior parte dei ragazzi (54%) riferisce che la principale motivazione che induce un ragazzo a fumare è per “sentirsi più figo”. In riferimento al futuro il 70% riferisce che non intende fumare mai, mentre il restante 30% si mostra indeciso. Distinguendo il campione per genere non emergono differenze.

Rispetto agli stili comportamentali ed emotivi è emerso che i bambini che mostrano maggiori difficoltà emotive ($F(1, 95) = 18,24, p < .005$), comportamentali ($F(1, 95) = 20,00, p < .05$), e relazionali ($F(1, 95) = 12,38, p < .05$) considerano il fumo come un mezzo per essere maggiormente accettati nel gruppo dei pari. Infine i bambini con alti punteggi di prosocialità hanno descritto il fumo come dannoso ($F(2, 95) = 6,23, p < .05$).

Conclusioni

Dai risultati emersi sembra auspicabile un intervento precoce che sostenga i bambini attraverso un percorso informativo sui reali danni del fumo. Inoltre, dal presente studio emerge l'importanza del legame tra le difficoltà emotivo-comportamentali e le motivazioni che spingono al fumo. Sarebbero dunque auspicabili già in questa precoce età interventi che sostengano le competenze sociali e stimolino i bambini alla prosocialità favorendo un percorso di prevenzione all'uso di sigarette.

POSTER 55

CREDENZE METACOGNITIVE E PROPENSIONE AL BERE NEGLI ADOLESCENTI

Loredana Benedetto¹, Daniela Di Blasi¹, Lucia Donsi², Anna Parola², Massimo Ingrassia¹

¹ Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali, Università degli studi di Messina

² Dipartimento di Studi umanistici, Università degli studi di Napoli “Federico II”

Introduzione

Le metacredenze disfunzionali sugli effetti dell'alcol sono un fattore di rischio per il fenomeno del bere negli adulti (Spada & Wells, 2009): quelle *positive* riguardano le convinzioni che l'alcol migliori il problem solving, l'attenzione e il controllo dei pensieri, quelle *negative* l'incontrollabilità e i danni del bere sul funzionamento cognitivo. Entrambe predicono i livelli settimanali di consumo nei bevitori adulti (Clark *et al.*, 2012), ma mancano al momento studi con adolescenti. Scopo della ricerca è verificare se adolescenti a rischio per l'assunzione di bevande alcoliche riportino punteggi più elevati nelle metacredenze positive e negative sull'alcol; inoltre, quale sia il peso di queste e

quello di alcune caratteristiche individuali e di contesto (coetanei e famiglia) nel predire il consumo alcolico.

Metodo

I partecipanti ($N=347$) erano allievi di licei (47.3%) e istituti tecnici (52.7%) di Napoli (43.2%) e Messina (56.8%): età media 16.4 anni ($DS=1.5$) per i maschi ($n=173$) e 16.6 anni ($DS=1.6$) per le femmine. Le metacredenze sull'autoregolazione emotiva e cognitiva («Bere mi aiuta a sopportare i miei pensieri negativi») sono state rilevate con la *Positive Alcohol Metacognitions Scale* (PAMS), quelle sull'incontrollabilità e il danno («Bere alcolici danneggia le mie capacità mentali») con la *Negative Alcohol Metacognitions Scale* (Spada & Wells, 2008; Di Blasi, 2014). Con l'AUDIT-C (ad. it. Struzzo *et al.*, 2006) è stato misurato il rischio alcolico (*cut-off* ≥ 5 per i maschi, ≥ 4 per le femmine). Altri fattori misurati con il questionario *Io e la mia salute* (Bonino *et al.*, 2003) erano di tipo individuale (danni fisici e psicologici del bere, locus interno della salute, autoefficacia regolatoria), relativi ai coetanei (abitudini, pressione e accettazione del bere) e alla famiglia (consumo e accettazione del bere). MANOVA e *U* di Mann-Whitney per le distribuzioni non normali sono servite a stimare le differenze tra studenti a rischio e non di abuso di alcol. Con la regressione lineare (metodo *stepwise*) è stato testato il peso di ciascun fattore nel predire il consumo alcolico.

Risultati

Gli adolescenti a rischio alcolico (25.4%) presentano maggiori metacredenze positive ($p<.001$) e minori metacredenze negative ($p=.02$), credono meno di subire danni fisici e psicologici ($p<.05$), frequentano coetanei più propensi al consumo di alcolici ($p<.001$) e vivono con genitori che ne approvavano l'assunzione ($p<.001$). L'indice di consumo (AUDIT-C) correla con le credenze positive ($p<.001$) ma non con le negative. Infine le metacredenze positive risultano il più forte predittore del consumo alcolico in un modello a 5 fattori (nell'ordine PAMS, pressione dei coetanei, assunzione da parte degli amici, genere e approvazione dei genitori): $R^2_c=0.47$, $F(5, 336)=61.24$, $p<.001$.

Conclusioni

Le metacredenze positive si confermano anche in adolescenza un fattore di rischio del bere problematico. Lo stesso non si può affermare per quelle negative, a differenza di quanto osservato in universitari con *binge drinking* (Clarke *et al.*, 2012) e adulti dipendenti (Spada & Wells, 2010). Al contrario, i risultati di questa studio lasciano supporre che negli adolescenti le metacognizioni negative (danno cognitivo e incontrollabilità dell'alcol) possano essere un fattore di protezione nei confronti dell'assunzione di alcolici.

POSTER 56

LA RELAZIONE FRA SEXTING, AUTOSTIMA E ATTACCAMENTO IN UN CAMPIONE DI STUDENTESSE ADOLESCENTI

Verrastro Valeria¹, Irene Petruccelli², Pieluigi Diotaiuti¹, Alessandra Gherardini¹, Valeria Saladino³, Lilybeth Fontanesi⁴

¹Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale

²Università di Enna "Kore"

³Istituto per lo studio delle psicoterapie

Introduzione

L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare in un campione di ragazze adolescenti, la relazione che intercorre tra sexting, autostima, percezione corporea e attaccamento. Diversi studi hanno mostrato come l'invio di contenuti ed immagini erotiche attraverso internet, possa essere connesso sia ad una scarsa autostima e ad un modo per essere "alla moda" e accettati dal gruppo dei pari, sia un tentativo, nelle ragazze con maggiore autostima, di poter fare sesso. Vengono inoltre analizzati i possibili fattori di rischio.

Metodo

691 studentesse (14-19 anni, $M = 17,23$; $ds = 1,456$) delle Scuole medie superiori delle province del Lazio meridionale, hanno compilato una batteria di questionari così composta: Questionario socio-demografico, Sexting Behaviors Scale (SBS), Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3), Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA), questionario CaMIR, per valutare l'attaccamento. Sono state condotte analisi descrittive e correlazione r di Pearson.

Risultati

500 partecipanti (72,4%) hanno dichiarato di aver inviato o ricevuto messaggi con testo o fotografie erotiche, almeno una volta nella vita. Il 73% ha dichiarato di fare sexting con il fidanzato, il 12,7% con qualcuno che gli interessa e il 6,8% con amici e conoscenti. Il 43,3% delle partecipanti ha dichiarato di farlo con lo scopo di fare sesso e il 30,7% per "flirtare" con qualcuno. L'analisi della correlazione di Pearson ha evidenziato che alti punteggi nella SBS correlano con le subscale del SATAQ-3, riguardanti l'interiorizzazione di uno stereotipo di bellezza generalizzato proposto dai media ($r = 0,14$ $p < 0,01$), di un modello di corpo atletico ($r = 0,08$ $p < 0,05$), e un'elevata dipendenza dalle informazioni rispetto alla moda e alla bellezza ($r = 0,09$ $p < 0,05$). Un'alta autostima corporea è correlata negativamente con gli stili preoccupato ($r = -0,32$ $p < 0,01$), evitante ($r = -0,16$ $p < 0,01$) e irrisolto ($r = -0,22$ $p < 0,01$), nelle ragazze che fanno sexting.

Conclusioni

Il sexting nel campione analizzato correla con una bassa autostima, un attaccamento insicuro e, un modello femminile interiorizzato proposto dai media, che potrebbero influenzare negativamente i comportamenti sessuali nel periodo dello sviluppo. I media dovrebbero promuovere una cultura basata sull'accettazione del proprio corpo, genitori ed insegnanti dovrebbero monitorare l'attività on-line delle giovani.

POSTER 57

PROPENSIONE AL RISCHIO IN BAMBINI DI ETÀ PREScolare: UN NUOVO APPROCCIO SPERIMENTALE

Melania Paoletti¹, Francesca De Petrillo^{2,3}, Francesca Bellagamba⁴, Sara Moscati⁴, Eleonora Tomei⁴, Fabio Paglieri⁵, Elsa Addressi²

¹Dipartimento di Psicologia, “Sapienza” Università di Roma

² Unità di Primatologia Cognitiva, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, ISTC-CNR, Roma

³Dipartimento di Biologia Ambientale, “Sapienza” Università di Roma

⁴Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, “Sapienza” Università di Roma

⁵Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Goal-Oriented Agents Lab, CNR, Roma

Introduzione

Secondo i modelli economici normativi, un decisore razionale dovrebbe scegliere indifferentemente tra un'opzione sicura e una rischiosa (la cui probabilità è nota) con lo stesso valore atteso (grandezza del guadagno*probabilità di ottenerlo). Tuttavia, sebbene in laboratorio i partecipanti siano generalmente avversi al rischio, nella vita reale il gioco d'azzardo patologico interessa lo 0.2-5.3% della popolazione adulta nei paesi occidentali ed è in espansione tra gli adolescenti. È pertanto fondamentale indagare questo costrutto fin dalla prima infanzia così da identificare i soggetti inclini a comportamenti potenzialmente rischiosi. A questo scopo, il presente studio si propone di valutare la propensione al rischio in bambini in età prescolare utilizzando un nuovo approccio sperimentale.

Metodo

69 bambini hanno partecipato a due esperimenti: (1) 48 bambini di 4 e 5 anni hanno ricevuto una serie di scelte tra un'opzione sicura, associata a 4 ricompense, e un'opzione rischiosa, associata a 1 o 7 ricompense con il 50% di probabilità (le due opzioni avevano lo stesso valore atteso; condizione Neutra); (2) 21 bambini di 4, 5 e 6 anni sono stati testati in un disegno entro soggetti in condizione Neutra e in due ulteriori condizioni in cui, in caso di scelta dell'opzione rischiosa, la probabilità di ottenere la ricompensa grande era 70%(condizione Vantaggiosa) o 30% (condizione Svantaggiosa). È stata valutata la consapevolezza della prova tramite due domande di controllo riguardanti le caratteristiche delle opzioni presentate. Sono stati inoltre somministrati il BIN 4-6 per la valutazione dell'intelligenza numerica e il test di vocabolario ricettivo PPVT-R.

Risultati

I bambini non hanno preferito una delle due opzioni né nel primo esperimento, né nel secondo esperimento. Nel primo esperimento non sono emersi effetti significativi dell'età né relazioni significative tra propensione al rischio e consapevolezza degli aspetti salienti della prova e prestazione nel BIN 4-6, rispettivamente. Nel secondo esperimento sono emerse correlazioni significative tra propensione al rischio in condizione Neutra e Vantaggiosa e consapevolezza della prova e tra propensione al rischio in condizione Vantaggiosa e prestazione nel BIN 4-6, rispettivamente. Inoltre è emersa una correlazione positiva tra età e propensione al rischio nelle condizioni Vantaggiosa e Svantaggiosa. Non sono emerse relazioni con il PPVT-R.

Conclusioni

Quando le due opzioni hanno lo stesso valore atteso i bambini sembrano comportarsi come decisori perfettamente razionali; tuttavia, nel secondo esperimento non modificano la propria strategia a seconda della probabilità di vincita associata all'opzione rischiosa. Studi futuri dovranno utilizzare una procedura *between-subject*, proponendo a diversi gruppi di bambini le tre condizioni sperimentali, e indagare come si comportano bambini in età scolare.

POSTER 58

INCIDENTALITÀ IN ETÀ PRESCOLARE: CARATTERISTICHE DEL BAMBINO E SUPERVISIONE GENITORIALE

Anna Di Norcia, Gemma Marano

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

Introduzione

Più di 2000 bambini muoiono ogni giorno per infortuni e ogni anno milioni di altri bambini sono vittime di disabilità permanenti e alcuni bambini sembrano esposti più di altri al rischio di incidenti (OMS-Unicef, 2008). Gli studi precedenti sull'argomento hanno dimostrato che tra i fattori che influiscono sulla propensione al rischio emergono, il genere del bambino (Granié, 2010) e la sua *sensation seeking* (Morrongiello, Sandomierski, Valla, 2010), mentre la supervisione genitoriale è un fattore protettivo (Morrongiello et al., 2006). L'obiettivo di questo lavoro è verificare l'influenza di queste variabili in un campione di bambini italiani e verificare la capacità dei bambini di autovalutare la loro *sensation seeking*. L'ipotesi è che la *sensation seeking* positivamente e la supervisione negativamente, influiscano sulla propensione al rischio, che a sua volta causa gli incidenti.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 125 madri, (M=37 anni, gamma: 23-51) e i loro figli (64M e 61F, M=58 mesi, gamma: 48-74). Alle madri sono stati somministrati questionari su: supervisione genitoriale (PASPQ di Morrongiello e Corbett), propensione al rischio del bambino (IBC di Speltz et al.), storia degli incidenti subiti dal bambino (adattato dall'IFH di Di Lillo e Trambley) e *sensation seeking* del bambino (SSSYC di Morrongiello et. al). Anche i figli hanno risposto a quest'ultima scala nella versione per bambini. L'IBC è stato somministrato anche agli insegnanti.

Su tutte le variabili sono state eseguite separate ANOVA ad una via con il genere per variabile indipendente. Le relazioni tra le variabili sono state studiate mediante correlazioni con il coefficiente r di Pearson.

Risultati

I bambini hanno punteggi superiori alle bambine in: *sensation seeking* autovalutato ($F_{1,124}=3.45$; $p=.06$); propensione al rischio a scuola ($F_{1,124}=5.74$; $p=.02$); propensione al rischio a casa ($F_{1,124}=3.31$; $p=.07$); incidenti subiti ($F_{1,124}=6.18$; $p=.01$); tolleranza al rischio delle madri ($F_{1,124}=3.34$; $p=.05$). Sia per i bambini ($r=.47$; $p<.001$) che per le bambine ($r=.45$; $p<.001$) una maggiore propensione al rischio sembra influire positivamente sul numero di incidenti. Sulla propensione al rischio valutata dalle insegnanti, sembra agire la *sensation seeking* autovalutata ($r=.27$; $p<.002$); sulla stessa variabile, valutata dalle madri, agiscono entrambe le valutazioni della *sensation seeking* ($r=.32$ e $r=.38$; $p<.001$). Queste correlano inoltre, in modo diretto, con il numero di incidenti subiti ($r=.24$ e $r=.20$; $p<.01$). Non emergono correlazioni significative tra supervisione genitoriale, propensione al rischio e incidenti subiti.

Conclusioni

I risultati sono in linea con la letteratura per quanto riguarda le differenze di genere che confermano i bambini come più esposti al rischio delle bambine.

Dalle correlazioni emerge che le valutazioni della sensation seeking dei bambini sono coerenti con la loro propensione al rischio manifestata sia a casa che a scuola, più delle valutazioni fatte dalle madri. Inoltre sembra che la sensation seeking sia il fattore più correlato con l'incidentalità. Non è coerente con la letteratura internazionale la mancanza di correlazioni sulla supervisione genitoriale, dato che necessita di ulteriori approfondimenti. Dal punto di vista applicativo la rilevanza della sensation seeking, soprattutto autovalutata, orienta verso interventi preventivi focalizzati sui bambini.

SESSIONE POSTER 8:

Aula VM2 _ ORIGINE E SVILUPPO DEI PROCESSI COGNITIVI, EMOTIVI ED AFFETTIVI NELLA PRIMA INFANZIA

Chair: Angela Costabile

POSTER 59

LA CATEGORIZZAZIONE DI ESPRESSIONI FACCIALI DINAMICHE NEI BAMBINI DI 3 MESI DI VITA: UNO STUDIO SUI MOVIMENTI OCULARI

Irene Leo, Valentina Angeli

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

Introduzione

Evidenze empiriche dimostrano che i bambini sono in grado di categorizzare le espressioni facciali ma che tale abilità si svilupperebbe tra i 5 e i 7 mesi di vita (per una rassegna si veda de Haan e Nelson, 1998). Tuttavia, questi studi hanno utilizzato stimoli statici (Caron, Caron e Meyers, 1985; Luderman, 1991). Dati provenienti dalle osservazioni naturalistiche delle interazioni madre-bambino (Nadel et al., 2005), nonché da studi che utilizzano altri paradigmi sperimentali, come le preferenze di tipo intermodale (Kahana-Kalman e Walker-Andrews, 2001) o la familiarizzazione visiva (Turati, Montiroso, Brenna, Ferrara e Borgatti, 2011), in cui gli stimoli facciali sono dinamici, suggeriscono una sensibilità alla percezione delle espressioni facciali (in particolare, quella di felicità) nei primi tre mesi di vita. Lo scopo del presente studio è di indagare il ruolo del movimento sulla capacità di categorizzare le espressioni facciali di felicità e di paura a 3 mesi di vita. Un secondo obiettivo è esaminare su quale indice percettivo il bambino focalizza la sua attenzione al fine di fare astrazione delle proprietà invarianti del volto.

Metodo

A tal fine, è stato condotto uno studio utilizzando uno strumento per la registrazione dei movimenti oculari (*eye-tracker*). Attraverso la tecnica della familiarizzazione visiva, in un disegno *within-subjects*, bambini di 3 mesi (N= 24, 11 maschi, M= 104 giorni) sono stati familiarizzati a 4 identità di volto femminile che mostravano 4 differenti intensità (1, 2, 4 e 5) di felicità o di paura presentate sequenzialmente in modo da creare una percezione di dinamicità. In fase test, sono state presentate

due immagini statiche di 2 differenti identità di volto femminile che mostravano la stessa intensità (3) di felicità e di paura, che non erano state presentate durante la fase di familiarizzazione.

Risultati

Dalle analisi sui tempi di fissazioni è stato dimostrato che già a 3 mesi i bambini sono in grado di categorizzare l'espressione di felicità, mentre questo non succede per l'espressione di paura. Tale differenza potrebbe essere riconducibile al diverso grado di familiarità delle due espressioni (Malatesta e Haviland, 1982). Dalle analisi della distribuzione del tempo di fissazione nelle aree di interesse, precedentemente pre-selezionate (occhi, naso, bocca), gli occhi risultano essere un indice percettivo importante sia in fase di familiarizzazione che durante la fase test, indipendentemente dall'espressione facciale.

Conclusioni

Questi risultati supportano l'ipotesi che il movimento facciale promuova l'astrazione di caratteristiche invarianti del volto, facilitando la categorizzazione di alcune espressioni facciali. Nel complesso, i dati di questo studio sembrano suggerire che il movimento facciale possa promuovere l'elaborazione delle informazioni sociali trasmissibili dal volto fin dai primi mesi di vita.

POSTER 60

LA MISURAZIONE DELL'EMPATIA NELLA PRIMA INFANZIA: PROPRIETA' PSICOMETRICHE E INVARIANZA FATTORIALE DELL'EMQUE-I13 NEL CONTESTO ITALIANO

Elisa Brazzelli, Ilaria Grazzani, Veronica Ornaghi, Alessandro Pepe

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

Fin dai primi mesi di vita i bambini mostrano precoci manifestazioni empatiche, rispondendo affettivamente alle emozioni degli altri (Hoffman, 2000). Nel corso del secondo e terzo anno di vita, lo sviluppo delle competenze empatiche si accompagna alla messa in atto di comportamenti prosociali, come aiutare, condividere beni materiali e consolare (Bischof-Köhler, 2012; Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Nonostante il crescente interesse di ricerca verso lo sviluppo dei comportamenti empatici, sono ancora pochi gli strumenti psicologici che ne consentano la valutazione nella prima infanzia. L'*EmQue-I13* è l'adattamento italiano dell'Empathy Questionnaire di Rieffe, Ketelaar e Wiefferink (2010), un questionario per genitori volto a misurare l'empatia nei bambini tra i 18 e i 36 mesi, validato nel contesto olandese. L'obiettivo dello studio è stato verificare le proprietà psicometriche dell'adattamento italiano dell'*EmQue* di Rieffe e collaboratori (2010), testando l'invarianza di genere per verificare la bontà d'uso dello strumento da parte dei genitori di figli sia maschi sia femmine.

Metodo

Partecipanti. Hanno partecipato alla ricerca 304 madri del nord e centro Italia ($M_{age} = 35$ anni; $DS = 4.86$; range: 20-46 anni) di bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi (191 M; 113 F; $M_{age} = 30.07$ anni; $DS = 4.54$), frequentanti 24 nidi.

Strumenti. Alle partecipanti è stato proposto, in forma anonima e da compilare a casa, l'Empathy Questionnaire di Rieffe e collaboratori. Lo strumento è composto da 20 item riguardanti le manifestazioni empatiche dei bambini nell'infanzia, rispettivamente nelle tre dimensioni del Contagio, dell'Attenzione verso gli altri e dei Comportamenti prosociali.

Risultati

È stata condotta un'analisi fattoriale confermativa e un test per la misura dell'invarianza, utilizzando Amos 21.0. Il modello di misurazione a 20 item dello strumento olandese ha evidenziato uno scarso adattamento ai dati raccolti nel contesto italiano. La versione finale a cui si è pervenuti presenta 13-item (EmQue-I13) e tre dimensioni moderatamente correlate (in linea con la versione originale): Contagio Emotivo ($\alpha = .73$), Attenzione ai sentimenti dell'altro ($\alpha = .74$) e Azioni Prosociali ($\alpha = .80$). L'analisi fattoriale confermativa multigruppo (MGCFA) supporta l'ipotesi di invarianza fattoriale del modello a 13 item (EmQue-I13) e a tre dimensioni (*full invariance test*, $\chi^2(163) = 226.3$, $p < .05$, NC = 1.39, RMSEA = .036; CFI = .94; NNFI = .94).

Conclusioni

Come evidenziato dai risultati delle analisi psicometriche condotte, l'EmQue-I13 risulta essere uno strumento affidabile per valutare l'empatia e il comportamento prosociale dei bambini tra i 18 e i 36 mesi nel contesto italiano.

POSTER 61

PAPÀ NATI TROPPO PRESTO: L'IMPATTO DI VISSUTI E STRESS PATERNO SULL'INTERAZIONE MADRE BAMBINO PRETERMINE E SUL PRIMO SVILUPPO DEL PREMATURO

Chiara Ionio¹, Gianluca Lista², Massimo Mastrangelo³, Valeria Brazzoduro², Eleonora Mascheroni¹, Maria Antonella Balestriero³, Annamaria Banfi², Stefania Bova³, Francesca Castoldi², Caterina Colombo², Paola Introvini², Barbara Scels³

¹CRIdée, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica, Milano

²NICU, Ospedale dei Bambini Vittore Buzzi, ICP, Milano

³Neurologia Pediatrica, Ospedale dei Bambini Vittore Buzzi, ICP, Milano

Introduzione

I padri dei neonati prematuri hanno più alti livelli di stress e ansia rispetto ai padri di bambini a termine (Ravn et al., 2012). Alti livelli di stress e ansia nei padri potrebbero compromettere la funzione protettiva che i padri dovrebbero assumere nel postpartum (Monti et al., 2013). Diverse ricerche hanno infatti dimostrato che la depressione paterna può influenzare il rapporto madre-bambino e lo sviluppo del bambino (Luoma et al., 2013); allo stesso modo l'ansia potrebbe compromettere le funzioni paterne, il processo di attaccamento e lo sviluppo psicomotorio del bambino (Luca & Bydlowski, 2001). Il presente studio si propone di esplorare l'impatto che (1) i vissuti paterni sperimentati immediatamente dopo la nascita prematura del proprio bambino e (2) lo stress paterno sperimentato nei primi 3 mesi di vita del bambino hanno (a) sullo sviluppo del bambino pretermine e (b) sulla relazione madre bambino.

Metodo

A 45 padri e 45 madri di bambini pretermine ($EG=30.25\pm2.95$, peso alla nascita= 1288 ± 488) sono stati somministrati (previo consenso) IES-R (Weiss & Marmar, 1997), POMS (McNair et al., 1991) dopo la nascita e PSI-SF (Guarino et al., 2008) a 3 mesi di età corretta (CA) del bambino; A 3 mesi CA la relazione madre-bambino è stata codificata con le GRS (Murray et al., 1996) e il primo sviluppo dei pretermine è stato valutato con le BSID-III (Bayley, 2006).

Risultati

Le analisi preliminari (regressione lineare) mostrano che punteggi inferiori: (a) nella scala cognitiva delle BSID-III sono predetti da più alti livelli di confusione paterna ($p=.005$, $R^2=.52$) e materna ($p=.034$, $R^2=.30$) e da livelli più bassi di vigore paterno ($p=.002$, $R^2=.60$); (b) nella dimensione Distanza materna durante l'interazione sono predetti da più alti livelli di evitamento paterno ($p=.007$, $R^2=.37$), depressione ($p=.000$, $R^2=.60$) e confusione paterna ($p=.003$, $R^2=.38$); (c) nella dimensione Depressione materna durante l'interazione sono predetti da più alti livelli di evitamento ($p=.024$, $R^2=.28$), depressione paterna ($p=.030$, $R^2=.24$); (d) nella dimensione Sensibilità materna durante l'interazione sono predetti da più alti livelli di distress paterno ($p=.020$, $R^2=.24$) e percezione del bambino come difficile ($p=.034$, $R^2=.20$); (e) nella dimensione Intrusività materna durante l'interazione sono predetti da più alti livelli di percezione del bambino come difficile da parte dei padri ($p=.005$, $R^2=.34$) e dalla percezione dell'interazione difficile dalle madri ($p=.027$, $R^2=.14$); (f) nella dimensione Irritabilità del bambino durante l'interazione sono predetti da più alti livelli di distress paterno ($p=.011$, $R^2=.28$) e dalla percezione materna dell'interazione come difficile ($p=.024$, $R^2=.14$).

Conclusioni

I dati indicano che nella popolazione dei nati pretermine, oltre a stress e i vissuti negativi materni, anche quelli paterni dovrebbero essere considerati fattori di rischio per la co-costruzione degli scambi interattivi madre-bambino e per il primo sviluppo del pretermine.

POSTER 62

IL MOVIMENTO BIOLOGICO COME CUE PER ORIENTARE L'ATTENZIONE: UNO STUDIO ERP CON BAMBINI DI 6 MESI

Marco Lunghi¹, Elena Serena Piccardi² e Francesca Simion^{1,3}

¹ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

² Centre for Brain and Cognitive Development, Birkbeck University of London, London (UK)

³ Cognitive Neuroscience Center, Università di Padova

Introduzione

L'abilità di rilevare ed interpretare i segnali sociali presenti nell'ambiente rappresenta uno dei primi passi per entrare nel mondo sociale ed interagire con esso. Studi comportamentali con popolazioni in età evolutiva hanno dimostrato come, fin dalla nascita, i neonati siano sensibili al movimento biologico. A partire da questa predisposizione, è stato dimostrato che bambini di sei mesi, discriminano la direzione della camminata e, basandosi su questa informazione, sono in grado di orientare l'attenzione verso stimoli periferici, mostrando una facilitazione nell'orientamento attentivo quando gli stimoli appaiono in posizione spaziale congruente. Tuttavia, non è chiaro quale meccanismo neurale sia alla base di questo effetto di facilitazione. Alla luce di questi dati l'obiettivo del presente studio è stato quello di indagare, utilizzando un paradigma di *cueing* visuo-

spaziale e la registrazione del segnale EEG, i correlati neurali dell'effetto *priming* indotto dalla camminata umana.

Metodo

Sono stati testati 24 infanti caucasici di 6 mesi. La procedura sperimentale prevedeva di presentare al centro dello schermo per 1200 ms come *cue* un Point-Light Display raffigurante il corpo di una persona umana che camminava a destra o a sinistra, senza traslazione. Lo stimolo *cue* non era predittivo del lato di comparsa del *target*, il quale poteva apparire in posizione congruente od incongruente con la direzione della camminata. Sono stati analizzati i Potenziali Evocati Visivi (PEV) elicitati alla comparsa del *target* confrontando prove congruenti ed incongruenti. In aggiunta, sono state analizzate le risposte comportamentali relative alle latenze saccadiche, utilizzando una procedura di codifica frame by frame delle video-registrazioni dello sguardo dei bambini.

Risultati

Da un punto di vista comportamentale, i bambini hanno mostrato latenze saccadiche più veloci in risposta ai *target* presentati in posizione congruente rispetto a quelli apparsi in posizione incongruente. Questo effetto di facilitazione conferma quanto trovato utilizzando un paradigma simile e registrando le latenze saccadiche con strumentazione eye-tracker. Da un punto di vista neurale, questo effetto *priming* risulta essere associato ad una maggiore ampiezza della componente P100 in risposta ai *target* congruenti alla camminata rispetto agli incongruenti.

Conclusione

Questi risultati possono essere spiegati ipotizzando che lo stimolo *cue* abbia innescato un orientamento implicito dell'attenzione, producendo una facilitazione della risposta oculomotoria ed un guadagno sensoriale accompagnato da un incremento dell'attività neurale extra-corticale e selettiva amplificazione dell'informazione processata dal sistema visivo.

Complessivamente, questi risultati confermano che già a 6 mesi la direzione della camminata umana viene utilizzata come indizio per orientare l'attenzione e che questo orientamento attentivo induce una facilitazione sensoriale nel processamento di informazioni potenzialmente rilevanti.

POSTER 63

LA PERCEZIONE DELLE AZIONI ALLA NASCITA: L'IMPORTANZA DELLA CINEMATICA

Valentina Ghirardi, Laila Craighero

Dipartimento di Scienze biomediche e chirurgico specialistiche, Scuola di Medicina, Università di Ferrara

Introduzione

Numerose evidenze sperimentali indicano che negli adulti il sistema sensori-motorio si attiva sia quando un'azione finalizzata viene eseguita che quando viene osservata e che la cinematica del movimento osservato ha, in questo, un ruolo centrale. Già durante la vita intra-uterina i movimenti del feto manifestano la cinematica accelerata-decelerata tipica delle azioni finalizzate nell'adulto. Nel presente esperimento abbiamo voluto verificare se questa conoscenza motoria acquisita durante

la vita intra-uterina si traduce in una conoscenza sensoriale a poche ore dalla nascita. A tal fine abbiamo sottoposto neonati di due giorni di vita a un test di abituação per verificare la capacità di discriminare un movimento accelerato-decelerato da un movimento a velocità costante.

Metodo

Lo studio è stato condotto su un campione di 24 neonati (età media= 31 ore $\pm$ 17). Attraverso il paradigma dell'abituação visiva si è indagata la capacità di discriminare la cinematica tipica delle azioni finalizzate (movimento accelerato e decelerato; biologico) da quella tipica dei dispositivi meccanici (velocità costante; non biologico). Gli stimoli utilizzati consistevano in *point-light display* (PLD) che riproducevano il profilo di una mano chiusa a pinza che si muoveva sullo schermo. In un caso, la cinematica dei PLD era la stessa della mano. Nell'altro caso, il movimento di ogni punto è stato modificato, in modo da mantenere la stessa traiettoria e la stessa durata del movimento della mano, ma a velocità costante. Metà dei partecipanti sono stati abituati al movimento biologico e metà al movimento non biologico. Il tempo di abituação è stato sottoposto a t test per verificare se variasse a seconda del tipo di cinematica. Il tempo di fissazione di ciascuno stimolo in fase test è stato sottoposto a un'ANOVA a misure ripetute in cui il fattore *between-subjects* era lo stimolo in fase abituação (biologico o non biologico) e il fattore *within-subjects* era lo stimolo in fase test (nuovo o familiare).

Risultati

Il tempo impiegato dai neonati per abituarsi al movimento biologico non è risultato statisticamente diverso dal tempo impiegato per abituarsi al movimento non biologico. L'interazione significativa tra il fattore stimolo in fase abituação e il fattore stimolo in fase test ha dimostrato che i neonati discriminano tra le due cinematiche e che preferiscono sempre guardare lo stimolo biologico.

Conclusioni

I risultati dello studio evidenziano che la conoscenza motori a acquisita durante la vita intra-uterina si traduce in una conoscenza sensoriale a poche ore dalla nascita. Infatti, i neonati discriminano la cinematica tipica delle azioni finalizzate da quella tipica dei dispositivi meccanici. Inoltre, la preferenza dello sguardo va sempre al movimento biologico, suggerendo già alla nascita un ruolo centrale della cinematica nella percezione delle azioni degli altri, come evidenziato da numerosi studi effettuati sull'adulto.

POSTER 64

I CORRELATI NEUROBIOLOGICI DELLA DEPRIVAZIONE PSICOSOCIALE INFANTILE: UNA RASSEGNA SISTEMATICA DEI CONTRIBUTI NEUROSCIENTIFICI

Marcella Caputi, Gaia Perego, Anna Ogliari

Facoltà di Psicologia, Università Vita-Salute San Raffaele, Via Olgettina 58, 20132 Milano

Introduzione

L'istituzionalizzazione precoce offre un'opportunità unica di indagare gli effetti della privazione psicosociale sul cervello infantile e sul sistema endocrino. Ad oggi, una rassegna sistematica sull'istituzionalizzazione e le conseguenti anomalie biologiche non esiste. Lo scopo di questo

contributo è dunque quello di sistematizzare gli studi sui correlati biologici dell'istituzionalizzazione precoce.

Metodo

Al fine di selezionare gli articoli pubblicati in lingua inglese sull'argomento sono stati utilizzati i seguenti database: GoogleScholar, PsycINFO e PubMed. La ricerca è stata effettuata mediante l'utilizzo delle seguenti parole chiave in differenti combinazioni: institutionalization, adoption, orphanage, psychosocial deprivation; neuroimaging, neuroscience, brain, synapses; hormones; adopted children, institutionalized children, orphanage children. Gli abstract rilevanti sono stati valutati secondo i seguenti criteri di inclusione: (a) studi quantitativi condotti su bambini e adolescenti che hanno vissuto un'esperienza di istituzionalizzazione dalla nascita (escludendo possibili bias di selezione che avrebbero potuto portare all'abbandono del bambino o differenti esperienze di vita prima dell'istituzionalizzazione), (b) le caratteristiche neurobiologiche del campione sono state valutate, escludendo anomalie genetiche o congenite, sospetta sindrome fetto-alcolica, problematiche neurologiche, o l'assunzione di farmaci, (c) l'articolo è stato pubblicato su una rivista peer-reviewed. I riferimenti bibliografici degli studi inclusi sono stati poi utilizzati per trovare studi aggiuntivi. Hanno soddisfatto i criteri di inclusione 34 studi, pubblicati tra il 2001 e il 2013, i cui risultati sono stati confrontati al fine di individuare eventuali punti di convergenza e di discrepanza.

Risultati

Gli studi inclusi riportano che l'esperienza di istituzionalizzazione potrebbe portare ad esiti come ridotto volume cerebrale, amigdala più grande, attività corticale ridotta, alterazione dell'attività frontale e limbica, anomalie della sostanza bianca e livelli ormonali irregolari. Tali esiti sono simili a quelli riportati in letteratura relativamente a bambini che hanno esperito eventi dannosi. Nonostante il corpus della letteratura sia ampiamente in grado di mostrare anomalie nella neurobiologia di questi bambini, pochi studi hanno indagato nello specifico gli esiti relativi a ciascuna componente o funzione cerebrale.

Conclusioni

Esperienze avverse precoci possono condurre ad uno sviluppo e ad un funzionamento anomalo del cervello. La comprensione delle traiettorie neurobiologiche è però lontana dall'essere chiarita.

POSTER 65

LE CARATTERISTICHE CINEMATICHE CHE GUIDANO LA PERCEZIONE DELL'ANIMACY NEI NEONATI: IL RUOLO DELL'ACCELERAZIONE E DECELERAZIONE

Elisa Di Giorgio¹, Marco Lunghi², Francesca Simion², Giorgio Vallortigara¹

¹ CIMEC, Università di Trento

² DPSS, Università degli Studi di Padova

Introduzione

Identificare gli esseri animati discriminandoli dagli oggetti inanimati è una capacità fondamentale per la sopravvivenza di diverse specie animali, inclusi gli esseri umani. Il movimento è uno degli indici percettivi più rilevanti per individuare la categoria alla quale gli oggetti appartengono. Infatti,

il sistema visivo umano è in grado di discriminare tra esseri animati e oggetti inanimati sulla base di semplici caratteristiche cinematiche, quali la capacità di un oggetto di iniziare un movimento auto-prodotto, o la capacità di cambiare direzione e velocità. In ambito evolutivo, diversi studi hanno dimostrato che bambini di pochi mesi sono sensibili a queste proprietà cinematiche e sono in grado di utilizzarle per categorizzare gli oggetti come animati vs. inanimati. Tuttavia, se questa sensibilità venga acquisita durante il corso dello sviluppo grazie all'esperienza o se invece sia presente fin dalla nascita è una questione ancora aperta. Alcuni studi condotti sia su pulcini appena nati e privi di esperienza visiva e neonati umani dimostrano l'esistenza di predisposizioni a prestare attenzione ad alcuni indici di movimento che caratterizzano gli esseri viventi come il movimento biologico e il movimento auto-prodotto. In linea con questo, lo scopo del presente lavoro è stato quello di studiare se i neonati umani sono sensibili anche ad altri indici di movimento che caratterizzano gli esseri animati, quali i cambi di velocità auto-prodotti lungo una traiettoria, quali l'accelerazione e la decelerazione

Metodo

A tal fine, questi due indici di movimento sono stati sistematicamente manipolati e mostrati ai neonati (N=24) attraverso un compito di preferenza visiva. Gli stimoli erano composti da eventi video in cui un oggetto (una palla nera su sfondo bianco) si muoveva lungo una traiettoria. L'oggetto che si muoveva con velocità costante è stato messo a confronto sia con un oggetto che durante il suo moto accelerava improvvisamente (Esperimento 1), sia con un oggetto che decelerava (Esperimento 2). Le variabili misurate sono state il tempo totale di fissazione, la percentuale di preferenza per gli eventi ed il numero di orientamenti compiuti per ogni evento. Le analisi eseguite sono state dei confronti tra medie eseguite tramite t-test.

Risultati

I dati hanno mostrato che i neonati preferiscono l'oggetto che cambia la sua velocità solo nel caso dell'accelerazione, in linea con alcuni studi che indicano come tale indice cinematico sia più potente rispetto alla decelerazione per veicolare la percezione dell'animato negli adulti.

Conclusioni

Complessivamente, i risultati evidenziano l'importanza di indagare sistematicamente gli indici di movimento che possono elicitare la percezione dell'animato fin dalla nascita e suggeriscono che il sistema visivo umano sia predisposto fin dall'inizio a prestare attenzione a questi indici che caratterizzando gli esseri viventi e i nostri conspecifici.

POSTER 66

LE ORIGINI DEL CONCETTO DI MERITO

Luca Surian, Laura Franchin

Università di Trento

Introduzione

Diversi studi hanno dimostrato che gli infanti sono capaci di percepire e valutare situazioni sociali e azioni distributive. In particolare, gli infanti sembrano essere in grado di categorizzare come positivi gli agenti che aiutano e come negativi quelli che ostacolano (Premack & Premack, 1997), si

aspettano partizioni eque delle risorse (Geraci & Surian, 2011; Schmidt & Sommerville, 2011), valutano un agente in base alle sue azioni distributive (Meristo & Surian, 2013) e considerano lo sforzo individuale nell'esito di una distribuzione (Sloane, Baillargeon, & Premack, 2012). L'obiettivo del presente studio è quello di indagare lo sviluppo del senso del merito, e quindi se gli infanti di fronte ad un'azione distributiva delle risorse, sono in grado di tener conto anche delle informazioni riguardanti il merito dei recipienti in base alle azioni positive o negative da loro eseguite prima della fase di distribuzione.

Metodo

La procedura sperimentale prevedeva la presentazione di diversi tipi di distribuzioni di risorse ad agenti che si caratterizzavano positivamente per aver esibito precedentemente comportamenti di aiuto, oppure negativamente per aver esibito precedentemente comportamenti di ostacolo (i.e., aiutare o ostacolare una pallina durante la salita di una collina). Le possibili distribuzioni delle risorse effettuate da un terzo agente, erano le seguenti: una distribuzione uguale tra due agenti aiutanti (Condizione Meritocratica 1); una distribuzione sbilanciata a favore dell'agente aiutante, tra un agente aiutante e un agente ostacolante (Condizione Meritocratica 2); una distribuzione uguale tra un agente aiutante e un agente ostacolante (Condizione Egalitaria).

Risultati

Le analisi dei looking times di bambini di 15 e 20 mesi, registrati al termine della distribuzione delle risorse attraverso un eyetracker (Tobii, T120), suggeriscono che in particolare i bambini di 20 mesi si aspettavano una distribuzione delle risorse di tipo uguale quando entrambi gli agenti si erano precedentemente comportanti in modo prosociale come aiutanti ($M = 10.49$ s, $SD = 6.16$), mentre si aspettavano una distribuzione di tipo diseguale quando uno di loro si era comportato in precedenza come aiutante e l'altro come ostacolante ($M = 13.84$ s, $SD = 7.08$), e si sorprendono nell'osservare la distribuzione nella condizione Egalitaria ($M = 28.70$ s, $SD = 16.91$), mostrando tempi di fissazione significativamente più lunghi rispetto alle due precedenti condizioni, rispettivamente $t(18) = 3.33$, $p = .004$, $t(16) = 2.43$, $p = .027$.

Conclusioni

Questo risultato suggerisce che i bambini nel secondo anno di vita tengono in considerazione la valenza delle azioni di chi riceve i premi. Alla base di questa capacità proponiamo vi sia una competenza rappresentazionale che include un rudimentale concetto di merito.