

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA
DIPARTIMENTO LASS - Lettere, Arti, Storia e Società

Corso di Dottorato di Ricerca in Psicologia
XXVIII Ciclo

***L'abilità di perspective taking:
un training per bambini in età prescolare
in differenti contesti***

Tutor:

Chiar.ma Prof.ssa ADA CIGALA

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa TIZIANA MANCINI

Dottoranda:

Dott.ssa ARIANNA MORI

INDICE

INTRODUZIONE

CAPITOLO 1 PERSPECTIVE TAKING: UN APPROCCIO MULTIDIMENSIONALE

1.1	Definizione del costrutto di perspective taking	3
1.2	La natura multidimensionale del perspective taking	7
1.3	La prospettiva evolutiva: lo sviluppo del perspective taking	10
1.3.1	<i>Prospettive teoriche a confronto</i>	10
1.3.2	<i>L'età di comparsa del perspective-taking</i>	14
1.3.3	<i>I precursori del perspective taking</i>	16

CAPITOLO 2 METTERSI NEI PANNI ALTRUI: QUALI RELAZIONI CON ALTRE VARIABILI DI SVILUPPO?

2.1	Introduzione	19
2.2	Perspective taking e abilità sociali	20
2.2.1	<i>Prosocialità: definizione e categorizzazione</i>	20
2.2.2	<i>Prosocialità è aggressività: variabili opposte?</i>	22
2.2.3	<i>Perspective taking e comportamenti prosociali: quali relazioni?</i>	24
2.2.3.1	Perspective taking e prosocialità: una prospettiva evolutiva	24
2.2.3.2	Perspective taking e prosocialità: un rapporto di reciproca influenza	25
2.2.3.3	Perspective taking e prosocialità in diverse fasce di età	26
2.2.4	<i>Perspective taking e comportamenti antisociali/aggressività</i>	29
2.2.4.1	Perspective taking e bullismo	31
2.3	Perspective taking e contesto familiare	33
2.3.1	<i>Influenze della relazione genitore-bambino sull'abilità di perspective taking</i>	33

2.3.2	<i>Influenze sul perspective taking di caratteristiche disposizionali genitoriali</i>	34
2.3.3	<i>Influenze sul perspective taking di caratteristiche comportamentali genitoriali</i>	37
2.3.4	<i>Influenze sul perspective taking degli stili di socializzazione emotiva genitoriale</i>	38
2.3.5	<i>Influenze sul perspective taking di caratteristiche della struttura familiare</i>	42
2.4	Perspective taking e contesto scolastico	42

CAPITOLO 3 INTERVENTI PER LA PROMOZIONE DEL PERSPECTIVE TAKING: ANALISI DELLA LETTERATURA

3.1	Intrduzione	46
3.2	Tipologie di training	47
3.3	Interventi basati sul perspective taking cognitivo	47
3.3.1	<i>Approccio cognitivista (Theory of Mind)</i>	48
3.3.1.1	Training study	48
3.3.1.2	Studi microgenetici: alternativa ai training study	64
3.3.2	<i>Approccio comportamentista (Relational Frame Theory)</i>	66
3.4	Interventi sulla promozione del perspective taking emotivo	71
3.4.1	<i>Training study</i>	71
3.5	Conclusioni	75

CAPITOLO 4 ANALISI DEL PERSPECTIVE TAKING IN SITUAZIONI DI MALTRATTAMENTO

4.1	Il maltrattamento come fenomeno multiforme	77
4.1.1	<i>Fattori di rischio di maltrattamento</i>	80
4.2	Conseguenze psicologiche del maltrattamento familiare	81
4.3	L'abilità di perspective taking in contesti familiari maltrattanti	83
4.4	La socializzazione emotiva in contesti familiari maltrattanti	86
4.5	Maltrattamento infantile: quali conseguenze sullo sviluppo sociale?	88
4.6	Programmi di intervento psicoeducativi in situazioni di maltrattamento: come intervenire su figli e genitori	90

4.6.1	<i>Le comunità di accoglienza mamma-bambino</i>	94
-------	---	----

CAPITOLO 5 IL PROGETTO DI RICERCA: IMPIANTO SPERIMENTALE

5.1	Obiettivi	95
5.2	Metodo	96
5.2.1	<i>Partecipanti</i>	96
5.2.2	<i>Procedura</i>	96
5.2.3	<i>Strumenti</i>	97
5.2.3.1	Strumenti bambini	97
5.2.3.2	Strumenti genitori	104
5.2.3.3	Strumenti insegnanti	108
5.2.3.4	Strumenti operatori	109
5.2.4	<i>Ricodifica dei punteggi</i>	109
5.3	Protocollo del training	114
5.3.1	<i>Il percorso di training dal punto di vista dei bambini</i>	115
5.3.2	<i>Il percorso di training dal punto di vista delle insegnanti</i>	131

CAPITOLO 6 STUDIO 1 - ANALISI DEL PERSPECTIVE TAKING IN BAMBINI APPARTENENTI A CONTESTI FAMILIARI NORMATIVI

6.1	Sottostudio 1	136
6.1.1	<i>Introduzione</i>	136
6.1.2	<i>Obiettivi ed ipotesi</i>	138
6.1.3	<i>Metodo</i>	139
6.1.3.1	Partecipanti	139
6.1.3.2	Strumenti	140
6.1.3.3	Procedura	141
6.1.4	<i>Analisi dei dati e risultati</i>	142
6.1.4.1	Perspective taking: Ricodifica dei punteggi	142
6.1.4.2	Perspective taking	142
6.1.4.3	Comportamenti prosociali e aggressività: Ricodifica dei punteggi	146
6.1.4.4	Comportamenti prosociali e aggressività	146

6.1.4.5	Perspective taking e figure genitoriali	150
6.1.5	Discussione e conclusioni	152
6.2	Sottostudio 2	158
6.2.1	Introduzione	158
6.2.2	Obiettivi ed ipotesi	159
6.2.3	Metodo	159
6.2.3.1	Partecipanti	159
6.2.3.2	Strumenti	160
6.2.3.3	Procedura	161
6.2.4	Analisi dei dati e risultati	163
6.2.5	Discussione e conclusioni	171

CAPITOLO 7 STUDIO 2 - ANALISI DEL PERSPECTIVE TAKING IN BAMBINI APPARTENENTI A CONTESTI FAMILIARI MALTRATTANTI

7.1	Sottostudio 1	181
7.1.1	Introduzione	181
7.1.2	Obiettivi ed ipotesi	182
7.1.3	Metodo	184
7.1.3.1	Partecipanti	184
7.1.3.2	Strumenti	185
7.1.3.3	Procedura	188
7.1.4	Analisi dei dati e risultati	189
7.1.4.1	Ricodifica dei punteggi	189
7.1.4.2	Analisi dei punteggi	190
7.1.5	Discussione e conclusioni	199
7.2	Sottostudio 2	210
7.2.1	Introduzione	210
7.2.2	Obiettivi ed ipotesi	211
7.2.3	Metodo	212
7.2.3.1	Partecipanti	212
7.2.4	Analisi dei dati e risultati	213

7.2.5	<i>Discussione e conclusioni</i>	217
	CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI	222
	APPENDICE	226
	BIBLIOGRAFIA	231

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi nasce dalla considerazione di come interazioni sociali adeguate e soddisfacenti richiedano, a partire da fasi precoci di sviluppo, la comprensione di come gli altri possano interpretare gli eventi in modo differente rispetto a sé. Tale processo è reso possibile dall'abilità di perspective taking, definibile come la capacità di mettere se stessi nei panni altrui, al fine di poterne comprendere sentimenti, pensieri, percezioni e comportamenti, regolando di conseguenza le proprie azioni.

C'è ormai accordo all'interno della psicologia dell'età evolutiva, nel considerare tale abilità come altamente adattiva per un adeguato sviluppo socio-cognitivo ed emotivo del bambino, ed in riferimento a come la capacità di decentrarsi dalla propria posizione per assumere prospettive altre rispetto a sé, sia un'abilità che viene appresa dai bambini all'interno di relazioni adeguate con figure significative. A partire da tali presupposti, il progetto di ricerca ha avuto come obiettivo principale quello di indagare la possibilità di poter promuovere il perspective taking in bambini di età prescolare a sviluppo tipico appartenenti a differenti contesti familiari.

Si è deciso di suddividere la stesura del materiale raccolto in una prima parte di analisi teorica della letteratura, in grado di fornire informazioni ricche e dettagliate rispetto alle variabili prese in esame, seguita dalla presentazione delle procedure sperimentali effettuate. La descrizione iniziale ha permesso di delineare un quadro il più possibile esaustivo del costrutto di perspective taking in età prescolare, in ottica multidimensionale, ovvero che possa tenere in considerazione le innumerevoli variabili ad esso interrelate. In particolare, il focus è stato posto sull'influenza di variabili individuali quali il genere e l'età del bambino e le competenze socio-emotive, accanto a variabili contestuali tra cui la presenza di fratelli, le relazioni con il gruppo dei pari e le caratteristiche del contesto familiare. In riferimento a quest'ultimo aspetto, si è deciso di considerare due differenti tipologie di contesti familiari: famiglie normative, per le quali non vi siano segnalazioni specifiche da parte dei Servizi Sociali ed Educativi di riferimento e contesti familiari caratterizzati da maltrattamento psicologico, cioè diadi madre-figlio residenti in comunità mamma-bambino. Tale volontà ha reso quindi necessarie alcune specificazioni in merito al maltrattamento psicologico e alle conseguenze che esso è in grado di determinare sullo sviluppo dei bambini in questa fascia di età.

È stata altresì presentata una rassegna di letteratura rispetto alle differenti tipologie di interventi (training) adottati dai ricercatori, al fine di potenziare l'abilità dei prescolari di assumere prospettive diverse dalla propria. Sulla base degli interventi dimostratisi maggiormente efficaci, è stato possibile creare un training ad hoc, assimilabile a quelli di tipo *evidence based*, proposto successivamente all'intero gruppo di partecipanti al progetto.

La trattazione ha previsto in seguito la stesura dell'intera procedura sperimentale, suddivisa in particolare in due studi principali, rispettivamente in contesto tipico e di maltrattamento psicologico, ciascuno suddiviso in altrettanti sottostudi. È stato in questo modo possibile valutare lo sviluppo del perspective taking nelle sue tre componenti (emotiva, cognitiva, percettiva) in bambini appartenenti ad entrambi i contesti e verificare l'esistenza di relazioni tra questa abilità e le capacità sociali dei bambini da un lato e alcune caratteristiche del contesto familiare dall'altro. Inoltre, per entrambi i gruppi, è stato attuato un percorso di training strutturato, condotto all'interno di contesti significativi (scuola dell'infanzia e comunità), allo scopo di potenziare questa importante abilità.

È stato inoltre previsto uno specifico sottostudio di confronto tra i due gruppi di partecipanti rispetto alle dimensioni indagate e all'efficacia del percorso di training.

Accanto ad interessi di ordine teorico e metodologico, è possibile quindi affermare come, il presente lavoro di tesi, sia stato guidato da fini applicativi, affinché la ricerca scientifica possa tradursi in pratiche educative quotidiane da applicare ai contesti di vita significativi per i bambini

CAPITOLO 1

PERSPECTIVE TAKING: UN APPROCCIO MULTIDIMENSIONALE

1.1 Definizione del costrutto di perspective taking

Gli esseri umani sono in grado di porsi mentalmente dal punto di vista di altri individui ed immaginare quindi come essi percepiscano, pensino e sentano emotivamente gli eventi della propria vita (Moll e Meltzoff, 2011). Questa abilità socio-cognitiva, indagata in letteratura, è stata identificata con il termine *perspective taking*. Nello specifico esso viene definito come la capacità di assumere la prospettiva altrui che permette di inferire i pensieri, le emozioni e le motivazioni che caratterizzano l'altro e guidano i suoi comportamenti, consentendo quindi di dare senso al mondo circostante (Carpendale e Lewis, 2006; Moll e Meltzoff, 2011; Sullivan, Bennett, Carpenter e Lewis, 2008). Il *perspective taking*, in quanto abilità di comprensione sociale, riveste un ruolo adattivo ed è fondamentale per lo sviluppo non solo intellettuale ma anche per la formazione di adeguate capacità relazionali e sociali (Epley, Morewedge e Keysar, 2004; Jenkins e Astington, 2000; Weil, Hayes e Capurro, 2011). Tale capacità permette agli individui di essere partner sociali competenti all'interno delle relazioni, favorendo la capacità di comprensione dell'esperienza sociale attraverso la spiegazione del comportamento altrui e la previsione delle successive azioni. L'abilità di *perspective taking* consente inoltre di essere competenti dal punto di vista comunicativo, ovvero di essere in grado di attribuire un significato alla comunicazione, che oltrepassi il contenuto letterale, per cogliere l'intenzione dell'atto linguistico (Anolli, 2004).

Secondo l'analisi di Davis (2005) la maggior parte degli studi empirici ha concettualizzato il *perspective taking* come un "mezzo" per analizzare altri fenomeni (sviluppo cognitivo, linguistico, sociale), piuttosto che concentrarsi sul decentramento in sé. L'Autore propone invece un modello di analisi sistematico e organizzato, che consideri il *perspective taking* stesso come oggetto di indagine, slegandolo dall'analisi di altri costrutti.

Tale modello, definibile come "costitutivo" (*constituent*), si focalizza sull'atto specifico, cioè sullo sforzo del "mettersi nei panni altrui" ed evidenzia come, in ogni tentativo di assunzione della prospettiva altrui, sia possibile individuare quattro elementi costitutivi, traducibili in altrettante domande:

- Qual è lo scopo di questa assunzione di prospettiva?
- Quali fonti di informazione vengono usate?
- Quali sono i processi impiegati?
- Quali sono i risultati?

Ogni atto di decentramento è diretto verso uno specifico scopo. Esso può essere la volontà di comprendere i pensieri, le emozioni ed il punto di vista percettivo degli altri o anche, più in generale, la comprensione di obiettivi, motivazioni e intenzioni altrui al di là di situazioni specifiche.

Elemento comune a tutti questi aspetti è il fatto di coinvolgere stati soggettivi, interni al soggetto target osservato, per la maggior parte invisibili all'osservatore, rendendo quindi necessario attingere da differenti fonti di informazione. L'autore (Davis, 2005) individua tre categorie informative. Nella maggior parte dei casi è lo stesso soggetto target a fornire il maggior numero di informazioni, attraverso le sue espressioni facciali, la postura, la voce, le sue azioni, ecc. Altre informazioni possono derivare inoltre dall'ambiente, sia fisico che sociale, del soggetto osservato. Infine, l'osservatore stesso può fornire numerose informazioni come: esperienze precedenti sperimentate con il soggetto target, esperienze pregresse vissute in situazioni simili, o ancora conoscenza delle categorie sociali a cui il soggetto target appartiene.

Le informazioni così ottenute vengono analizzate attraverso differenti processi. Essi variano a seconda del grado di sofisticatezza del controllo individuale. Alcuni dipendono da risposte automatiche, come ad esempio il cogliere la mimica facciale altrui; altri invece, sono maggiormente sotto il controllo dell'osservatore, come l'inferenza logica, la simulazione o l'immaginazione, in cui l'osservatore volontariamente tenta di ricostruire mentalmente l'esperienza dell'altro. Tutti questi processi hanno in comune il fatto di avvenire nella mente di chi osserva e di essere stimolati dall'esposizione all'altro, ma si differenziano sulla base dei risultati prodotti.

L'ultimo aspetto costitutivo dell'atto di perspective taking è appunto il risultato. Alcuni di essi sono puramente di natura cognitiva, come l'elevata accuratezza nel giudicare il target (Bernstein e Davis, 1982) i cambiamenti nelle spiegazioni fornite al comportamento del soggetto target (Regan e Totten, 1975), la creazione della fusione osservatore-target (Davis, Conklin, Smith e Luce, 1996) e la riduzione dell'attivazione di stereotipi (Galinsky e Moskowitz, 2000). Alcuni outcome sono invece emotivi, come elevati sentimenti di compassione per la sofferenza del target (Toi e Batson, 1982), sensazioni di ansia o disagio

personale (Schaller e Cialdini, 1988) o elevata condivisione di stati emotivi tra osservatore e target (Miller, 1987). Altri risultati ancora sono motivazionali, come la disposizione a perdonare gli errori altrui (McCullough, Worthington e Rachal, 1997) o comportamentali, come l'aumento di comportamenti di aiuto (Underwood e Moore, 1982), la diminuzione dell'aggressività (Richardson, Green e Lago, 1998), il miglioramento dell'efficacia sociale e del successo nell'anticipare le reazioni altrui (Davis e Kraus, 1991) (Tab.1.1).

Tabella 1.1 – Componenti dell'atto di perspective taking (Davis, 2005)

SCOPO	Volontà di comprendere pensieri, emozioni, prospettiva visiva, motivazioni, obiettivi e intenzioni altrui
INFORMAZIONI UTILIZZATE	Caratteristiche del soggetto target
	Caratteristiche dell'osservatore
	Caratteristiche ambientali
PROCESSI IMPLICATI	Imitazione, processi associativi, proiezione, inferenza logica, simulazione, immaginazione
RISULTATI	Cognitivi
	Emotivi
	Motivazionali
	Comportamentali

Le combinazioni possibili di scopo-informazione-processo-risultato sono teoricamente elevatissime; tuttavia, alcune sono molto più probabili rispetto ad altre. È stato dimostrato come ad esempio, percorsi “biologicamente determinati” accadano con maggiore frequenza. Ad esempio, nel caso in cui lo scopo di un osservatore sia la comprensione degli stati emotivi altrui, diverranno salienti le informazioni provenienti dagli indici corporei del soggetto target (mimica, postura), che in maniera quasi automatica determineranno un processo imitativo nell'osservatore (Dimberg, 1990; Vaughan e Lanzetta, 1980), con conseguente risultato di un suo cambiamento emotivo, inteso come condivisione delle emozioni del soggetto target (Adelmann e Zajonc, 1989). Una spiegazione è stata avanzata da Preston e de Waal (2001), affermando che il meccanismo fondamentale sottostante l'empatia sia quello di percezione-azione (perception action mechanism -PAM), una tendenza biologica per cui l'osservazione

dello stato di un'altra persona, produce l'attivazione automatica della propria rappresentazione interna di quello stato, generando di conseguenza una risposta autonoma e somatica. Altre ricerche hanno evidenziato come le spinte evolutive supportino lo sviluppo di questi meccanismi umani (Gallese, 2003).

Nel caso in cui invece l'obiettivo dell'osservatore sia quello di distinguere il punto di vista percettivo di un soggetto target, come ad esempio nell'esperimento delle *Tre Montagne* (Piaget e Inhelder, 1956), (al soggetto sperimentale, seduto di fronte ad un plastico raffigurante tre montagne, viene chiesto di distinguere come queste montagne sarebbero percepite da osservatori seduti in differenti posizioni), divengono salienti le informazioni ambientali e il processo implicato è una sorta di rotazione mentale, producendo come risultato una stima accurata dell'esperienza sensoriale del soggetto target.

È possibile che particolari elementi del modello di perspective taking proposto, siano così logicamente o fisiologicamente legati, da produrre “catene” di perspective taking caratteristiche, in cui la presenza di certi elementi tenda a generare predittivamente specifici processi o determini l'attenzione a particolari tipi di informazioni. Davis (2005) sottolinea come la ricerca empirica si sia focalizzata soprattutto su alcune parti di tale modello, ignorandone altre. Ad esempio, il focus delle ricerche in ambito socio-psicologico, è stato quasi esclusivamente sugli scopi del perspective taking, ovvero l'indagine di pensieri ed emozioni sperimentate dal soggetto target. L'approccio più comune in queste ricerche tradizionali è stato quello di stimolare il perspective taking attraverso set di istruzioni specifiche, che portassero esplicitamente l'osservatore a immaginare le emozioni e i pensieri del soggetto osservato (Davis et al., 1996; Stotland, 1969). In sostanza, erano le istruzioni dello sperimentatore a fornire all'osservatore l'obiettivo per il proprio sforzo di perspective taking. In nessuna ricerca le istruzioni riguardavano il fatto di immaginare altro, come ad esempio le motivazioni o gli obiettivi del soggetto target. La causa, secondo l'Autore, è probabilmente da ricercare nelle metodologie impiegate. Il soggetto target (osservato) veniva infatti presentato all'osservatore tramite registrazioni video o audio (Coke, Batson e McDavis, 1978; Regan e Totten, 1975) o attraverso vignette graficamente rappresentate (Betancourt, 1990), determinando inevitabilmente un'assenza di interazione tra target e osservatore. Questo aspetto, se da un lato garantisce maggior controllo sperimentale, dall'altro ha come costo la percezione del target, da parte dell'osservatore, come entità statica, non presente fisicamente e non interagente. Date le scarse informazioni che l'osservatore possedeva sul target, non stupisce che le istruzioni fornite fossero dirette a quello che veniva considerato il più ovvio e superficiale obiettivo, cioè cosa il target stesse provando in quel preciso momento,

anziché considerare obiettivi socialmente più complessi, come ad esempio le intenzioni e le motivazioni più profonde. Inoltre, anche se l'osservatore avesse fatto inferenze su obiettivi e motivazioni del target, gli strumenti impiegati non ne avrebbero permesso la registrazione.

Lo stesso tipo di osservazione può essere fatta per le altre tre categorie costitutive: informazioni, processi e risultati. Se si considera ad esempio la categoria delle informazioni; un numero elevato di studi ha indagato unicamente i modi in cui le espressioni facciali del target influenzano l'osservatore. Recentemente, però alcuni autori si sono interessati alle informazioni che risiedono nell'osservatore, come ad esempio l'attribuzione al target di auto-descrizioni (Davis et al., 1996) o l'uso di stereotipi di gruppo (Galinsky e Moskowitz, 2000).

Le informazioni ambientali, sia di tipo fisico che sociale, hanno ricevuto invece scarsa attenzione in ambito scientifico, nonostante le persone facciano molto spesso riferimento a tali tipi di indici nell'interpretazione di stati interni altrui nei contesti di vita reale (temperatura di un luogo, condizioni atmosferiche, livello di pulizia, essere soli o con altri, essere con persone amiche o con estranei, essere con persone del medesimo o differente status sociale).

1.2 La natura multidimensionale del perspective taking

Sulla base di ricerche empiriche è possibile concettualizzare il perspective taking come abilità multicomponentiale (Abrahams, 1979; Bonino, Lo Coco e Tani, 1998; Fireman e Kose, 2010), caratterizzata in particolare da tre componenti: cognitiva, percettiva ed emotiva.

La caratteristica comune alle tre dimensioni è la possibilità di uscire dalla propria posizione egocentrica per assumere un punto di vista differente. Il perspective taking emotivo rappresenta la capacità di comprendere gli stati emotivi delle altre persone, in particolare quando essi differiscono dai propri e, secondo diversi autori, rappresenta la base dell'empatia (Bonino et al., 1998; Fireman e Kose, 2010; Harwood e Farrar, 2006; Hinnant e O'Brien, 2007). Il perspective taking cognitivo si riferisce alla capacità di inferire i pensieri, le motivazioni e le intenzioni altrui (Baron-Cohen, 2001; Eisenberg, Zhou, e Koller, 2001) ed il perspective taking percettivo indica la capacità di fare inferenze su come un oggetto si presenta ad una persona che occupa una dimensione spaziale diversa dalla propria (Moll e Meltzoff, 2011; Moll e Tomasello, 2006; Vogeley e Fink, 2003). È possibile delineare come la letteratura abbia raramente considerato le tre componenti simultaneamente, prediligendo invece un'analisi diretta ad una specifica dimensione. In generale si può affermare come il perspective taking sia stato indagato in base ad una dimensione soggettiva, cioè al fare

assunzioni o inferenze circa le attitudini, i pensieri e i sentimenti di altre persone, quindi al perspective taking cognitivo ed emotivo, oppure in base ad una dimensione oggettiva, cioè alla considerazione del punto di vista altrui sugli oggetti del mondo, quindi con attenzione diretta unicamente al perspective taking percettivo. Le differenze riscontrate in letteratura non riguardano unicamente l'attenzione particolare attribuita ad una componente rispetto alle altre ma anche l'utilizzo del termine attraverso cui etichettare tale costrutto e alla sua definizione.

Per quanto riguarda il perspective taking emotivo è possibile riconoscere come esso sia stato sovrapposto al concetto di *teoria della mente emotiva*, utilizzato da alcuni autori (Saarni, 1999; Saarni e Harris, 1989) per riferirsi alla conoscenza consapevole che un bambino possiede delle emozioni come stati interni che stanno alla base delle motivazioni e delle azioni individuali durante gli scambi sociali. Così definito, esso rientra all'interno della comprensione delle emozioni, dimensione del costrutto più ampio di competenza emotiva (Corsano e Cigala, 2004; Saarni, 1999), che include infatti numerose abilità tra cui anche la comprensione degli altrui stati mentali e la capacità di coinvolgimento empatico con essi (Saarni, 1999). A tal proposito alcuni autori (Farrant, Devine, Maybery e Fletcher, 2012; Smith, 2006) hanno fatto coincidere il costrutto di perspective taking emotivo con quello di empatia, con riferimento specifico all'empatia cognitiva (*cognitive empathy*) che, a differenza di quella emotiva (*emotional empathy*) non coinvolge una risposta emotiva vicaria rispetto ad un'altra persona, ma la comprensione cognitiva degli stati emotivi altrui. Comprendere le emozioni proprie ed altrui implica infatti l'attribuzione di significato ad eventi interni o stati mentali di natura emotivo-affettiva che permette all'individuo di orientare le proprie azioni durante gli scambi sociali (Harris 2008). Un approccio simile viene delineato da Davis (1980), nel quale il perspective taking viene considerato come la componente cognitiva dell'empatia. L'autore infatti delinea un concetto di empatia di tipo multidimensionale, in cui sono compresenti contemporaneamente quattro dimensioni: il perspective taking e la fantasia (dimensioni cognitive), che indicano rispettivamente la tendenza ad adottare spontaneamente il punto di vista psicologico altrui e la propensione ad immaginare se stessi nei panni di personaggi fittizi protagonisti di libri e film, la considerazione empatica e il disagio personale (dimensioni emotive) che si riferiscono rispettivamente a sentimenti di considerazione e partecipazione per la sofferenza altrui e a sensazioni di disagio sperimentate in situazioni interpersonali.

In riferimento alle altre due dimensioni, è stato possibile individuare autori che concettualizzano il perspective-taking assimilandolo o differenziandolo dal concetto di role-taking, definito come l'abilità socio-cognitiva individuale che consente al bambino di inferire

la prospettiva altrui, quando questa differisce dalla propria (Devries, 1970). All'interno di questa prospettiva si evidenzia tuttavia un'ulteriore mancanza di accordo sulle relazioni esistenti tra i due costrutti: in alcuni casi perspective-taking e role-taking vengono considerati sinonimi, utilizzati in maniera intercambiabile e definiti come abilità socio-cognitiva fondamentale che consiste nel bilanciare e considerare contemporaneamente a livello cognitivo e percettivo stimoli di oggetti e permette di vedere il mondo, incluso il Sé, dal punto di vista di un'altra persona (Selman, 1980). In altri il termine role-taking viene utilizzato per definire singolarmente la componente percettiva o cognitiva del costrutto multicomponentiale di perspective-taking (Bonino et al., 1998; Flavell, Green e Flavell, 1986).

Altri autori invece, maggiormente centrati sulla dimensione cognitiva, mettono in relazione il perspective-taking al concetto di Teoria della Mente, evidenziandone somiglianze e differenze. L'origine del termine risale al lavoro di Premack e Woodruff (1978), che per primi lo hanno coniato come ipotesi esplicativa per il funzionamento mentale delle scimmie antropomorfe. Definita come la capacità di attribuire stati mentali epistemic (pensieri e credenze) e non epistemic o motivazionali (desideri, intenzioni, volontà, speranze) a sé e agli altri e di prevedere, sulla base di tali inferenze, il proprio e l'altrui comportamento (Baron-Cohen, 2001; Premack e Woodruff, 1978; Wimmer e Perner, 1983); si è sviluppata in maniera esponenziale nell'ambito della psicologia dello sviluppo, venendo a formare una sorta di criterio distintivo per distinguere diverse tappe successive di sviluppo, nonché per comprendere più accuratamente i processi di "mentalizzazione" e di "culturalizzazione" del bambino (Anolli, 2004).

Nonostante tutte le prospettive all'interno di questo approccio siano accomunate dalla focalizzazione sulla dimensione cognitiva, si evidenzia, anche in questo caso, una mancanza di accordo tra gli autori, in merito alle relazioni esistenti tra la ToM ed il perspective-taking.

Per alcuni il concetto di perspective-taking è sovrapponibile a quello di Teoria della Mente, con attenzione esclusiva alla sua natura cognitiva (Wimmer e Perner, 1983), per altri il perspective-taking rappresenta una delle componenti della ToM (Galinsky, Maddux, Gilin e White, 2008), per altri ancora, infine, è la ToM a rappresentare una delle componenti del costrutto multicomponentiale di perspective-taking, nello specifico il termine ToM viene utilizzato per definire il perspective-taking cognitivo (Barnes-Holmes, McHugh e Barnes-Holmes, 2004; Baron-Cohen, 2001; Baron-Cohen, Tager-Flusberg e Cohen, 2000).

1.3 La prospettiva evolutiva: lo sviluppo del perspective taking

1.3.1 Prospettive teoriche a confronto

Il pioniere di questo ambito di ricerca è rappresentato senza dubbio da Selman (1980), il quale grazie alle sue ricerche sullo sviluppo socio-cognitivo nell'infanzia e nella fanciullezza, ha individuato gli stadi dell'abilità da lui definita *role-taking*, attraverso cui si va affinando la distinzione tra sé e gli altri, o meglio, tra il concetto di sé e quello degli altri. Dopo una fase egocentrica, che nella prospettiva dell'Autore si protrae fino a 5 anni, il bambino tra 6 e 8 anni, giunge a concepire la soggettività dell'altro senza riuscire però ancora a mettere in relazione i diversi punti di vista. Dovrà prima imparare a cogliere la loro diversità e a riflettere sul proprio comportamento, nello stadio chiamato di autoriflessione, tipico dei bambini di 9 anni, e solo intorno agli 11 e più compiutamente dopo i 12, diventerà capace di differenziare le diverse prospettive degli individui e dei gruppi (Tabella 1.2). Per valutare lo stadio di sviluppo in cui si trovano i bambini, l'autore ha utilizzato le risposte fornite dagli stessi ad una serie di "dilemmi socio-morali. Il contributo di Selman è tuttavia puramente descrittivo e non riesce a spiegare come i bambini possano assumere prospettive altre rispetto alla propria. All'interno del mare magnum della letteratura sul tema, è possibile delineare due fondamentali approcci teorici: cognitivista e comportamentista.

Il primo, definito anche approccio Theory of Mind (ToM), suggerisce come il perspective taking sia basato sull'abilità di rappresentarsi, a livello cognitivo, la mente di un'altra persona. I ricercatori all'interno di questo approccio hanno individuato cinque livelli sequenziali di sviluppo della comprensione degli stati informativi che i bambini devono padroneggiare per poter apprendere ad assumere la prospettiva altrui (Barnes-Holmes et al., 2004; Howlin, Baron-Cohen e Hadwin, 1999). I livelli uno e due si riferiscono rispettivamente ad un perspective taking percettivo semplice e complesso; il primo si basa sulla percezione che due persone possano vedere cose diverse, il secondo che essi possano percepire la stessa cosa in modo differente. Gli autori affermano come nel livello tre le caratteristiche percettive giochino un ruolo meno saliente nel perspective taking e i bambini divengano capaci di comprendere il principio secondo cui poter vedere renda possibile la conoscenza. Il quarto livello è caratterizzato dalla comprensione delle credenze vere e dalla previsione delle azioni altrui sulla base della conoscenza che questa persona possiede ed infine, al raggiungimento del quinto e più complesso livello, i bambini sono in grado di comprendere la falsa credenza e prevedere le azioni altrui sulla base delle credenze che possono essere sia vere che false. È possibile osservare come la maggior parte degli studi e delle procedure di intervento presenti in letteratura si siano focalizzati principalmente sullo studio di questi ultimi due livelli,

somministrando ai bambini compiti sulla vera e falsa credenza (Baron-Cohen, 2001; Howlin et al., 1999; Wimmer e Perner, 1983)

Tabella 1.2 – Stadi di sviluppo delle abilità di *role-taking* secondo Selman

STADIO	CAPACITA' DI DISTINGUERE TRA VARI PUNTI DI VISTA	CAPACITA' DI METTERE IN RELAZIONE VARI PUNTI DI VISTA
Stadio 0 <i>Egocentrico</i> (5 anni)	Il bambino considera se stesso e gli altri come entità distinte, ma non differenzia i rispettivi punti di vista. Confonde una prospettiva particolare con la verità.	Dato che non differenzia i vari punti di vista, non può metterli in relazione tra loro.
Stadio 1 <i>Soggettivo</i> (6-8 anni)	Il bambino si rende conto che il suo punto di vista su una situazione può differire da quello di un'altra persona, perché ciascuno è in possesso di dati diversi sulla situazione stessa.	Pur comprendendo la soggettività delle persone, non capisce che ciascuno può considerare gli altri come soggetti; non mette ancora in relazione tra loro i vari punti di vista.
Stadio 2 <i>Auto-riflessivo</i> (9 anni)	Il bambino riesce a spiegare la diversità dei vari punti di vista non solo in base ai diversi dati che ciascuno ha sulla situazione ma anche in base ai diversi valori e propositi delle diverse persone.	Diviene capace di riflettere sul proprio comportamento e sulle proprie motivazioni ponendosi nella prospettiva di un'altra persona; riconosce che anche gli altri possono mettersi nei suoi panni e riesce a prevedere le loro reazioni ai suoi propositi ed azioni.
Stadio 3 <i>Reciproco</i> (11 anni)	Il bambino differenzia la sua prospettiva dalla "prospettiva generale", cioè il punto di vista più comune in un gruppo. Può differenziare i punti di vista di ciascuno dei membri di una coppia da quello di una terza persona.	Scopre che sia lui che gli altri possono prendere in considerazione simultaneamente e reciprocamente i rispettivi punti di vista. Riesce ad assumere una posizione imparziale in un conflitto, tenendo conto non solo dei due punti di vista ma anche della relazione tra essi.
Stadio 4 <i>Sociale e Convenzionale</i> (12 anni e mezzo)	Il ragazzo riesce a confrontare due o più punti di vista che appartengono a gruppi o società intere e non solo a singoli individui.	Si rende conto che la comunicazione e la comprensione tra le persone è facilitata dal comune riferimento ad un punto di vista generale, quello del sistema sociale.

Sebbene tale approccio cognitivo al perspective taking sia quello maggiormente citato e conosciuto, è possibile altresì individuare un'ulteriore prospettiva, relativamente recente in tale ambito, di orientamento comportamentista, riconducibile alla Teoria della Cornice Relazionale (RFT- Relational Frame Theory) (Hayes, Barnes-Holmes e Roche, 2001). A differenza dell'approccio ToM, quello RFT definisce il perspective taking come un comportamento appreso all'interno di repertori relazionali (Barnes-Holmes et al., 2004). L'abilità di perspective taking consiste dunque in un comportamento operante determinato da stimoli antecedenti collocati nel contesto della relazione linguistica tra due persone (McHugh, Barnes-Holmes e Barnes-Holmes, 2004a).

In particolare questa prospettiva (Hayes et al., 2001), considera il perspective taking come un importante comportamento necessario per lo sviluppo di adeguate abilità sociali, che può essere insegnato per mezzo di specifiche procedure mutate dall'approccio comportamentista (Gould, Tarbox, O'Hora, Noone e Bergstrom, 2011; Weil et al., 2011). Lo sviluppo dell'abilità di perspective taking è espresso dall'aumento progressivo della capacità di rispondere correttamente ad una varietà di stimoli relazionali definiti deittici (*deictic frame*) che esplicitano un confronto tra due diversi punti di vista ((Barnes-Holmes et al., 2004). Il termine deittici indica un insieme eterogeneo di forme linguistiche per interpretare le quali occorre necessariamente fare riferimento ad alcune componenti contestuali in cui sono prodotte, non essendo definite da proprietà formali ma relative al punto di vista di un individuo, solitamente colui che parla. Gli autori che sostengono questa prospettiva affermano come le tre diverse classi di stimoli relazionali che appaiono fondamentali per lo sviluppo dell'abilità di perspective taking siano quella personale, spaziale e temporale. La deissi personale comprende le espressioni che fanno riferimento alle persone che partecipano alla comunicazione, innanzitutto al parlante e all'interlocutore (IO-TU). La deissi spaziale si manifesta attraverso le espressioni relative al luogo in cui si trova il parlante nell'atto di comunicare (QUI-LÁ). Infine quella temporale riguarda le espressioni che fanno riferimento al momento dell'enunciazione e si esprime attraverso avverbi di tempo (ORA-POI) (Barnes-Holmes et al., 2004). Padroneggiare tali relazioni sottintende quindi la capacità di variare il proprio punto di vista rispettivamente in relazione all'altro, alla posizione spaziale di entrambi e alla dimensione temporale. I bambini imparano a comprendere la distinzione tra ciascuno di questi opposti stimoli attraverso gli scambi comunicativi quotidiani in cui è invitato a parlare della prospettiva di una persona, confrontata con quella di altre e viceversa. Nel corso delle interazioni quotidiane gli adulti significativi modellano le risposte dei bambini, anche se spesso inconsapevolmente, attraverso suggerimenti (*prompting*) o rinforzi sottoforma di

risposte verbali che descrivono le proprie e altrui prospettive, producendo così nei bambini una classe di comportamenti di perspective taking operanti, in grado di generalizzarsi a molteplici fonti di stimolo (Hayes et al., 2001; Rehfeldt, Dillen, Ziomek e Kowalchuck, 2007).

Queste prospettive, oltre a differire per un diverso impianto teorico di base, sono discordi rispetto alla concettualizzazione di come venga acquisito il perspective taking e di quali possano essere le metodologie di intervento maggiormente efficaci per poterlo insegnare a bambini che ne manifestano una carenza (Hayes et al., 2001; Heagle e Rehfeldt, 2006).

Un'ulteriore prospettiva teorica che ha indagato il costrutto di perspective taking è quella socio-costruzionista che si è focalizzata sul ruolo del contesto in quanto fattore saliente per lo sviluppo del perspective taking, supportando l'idea di come questa abilità sia profondamente radicata nel tessuto relazionale e culturale in cui il bambino vive (Bosacki e Astington, 1999). La comprensione della prospettiva altrui, da impresa individuale e solitaria, si trasforma quindi in un'impresa relazionale di co-costruzione che si struttura e si sviluppa con partner significativi, all'interno di contesti emozionalmente e affettivamente rilevanti (famiglia, scuola), che forniscono una guida allo sviluppo delle abilità di mentalizzazione (Bruner, 1992).

Infine, in linea con tali prospettive, altri autori hanno sottolineato l'importanza di una visione maggiormente ampia e complessa, cioè un tipo di indagine che tenga conto delle caratteristiche individuali dei soggetti, incluse la propensione e l'abilità ad impegnarsi nel perspective taking e delle caratteristiche ambientali, che includono sia la tipologia delle prove somministrate, sia le caratteristiche contestuali più ampie (Gehlbach, 2004).

In riferimento al contesto sociale e culturale, particolarmente interessanti risultano essere recenti studi crossculturali (Gauvain e Munroe, 2009, 2012) che hanno indagato lo sviluppo del perspective taking in relazione alla presenza di caratteristiche culturali associate all'industrializzazione all'interno delle società di appartenenza dei bambini. Tali ricerche hanno evidenziato come il grado di industrializzazione ed in particolare i cambiamenti sociali che introducono in una comunità culturale elementi caratteristici delle società industriali e postindustriali, possa influire sulle abilità di decentramento dei bambini.

I cambiamenti sociali determinano inevitabilmente cambiamenti nella vita dei più piccoli, sia dentro che fuori casa, poiché modificano i diversi modi di agire e di interagire a cui vengono esposti. Ad esempio, svariate esperienze con oggetti e materiali come libri o altre fonti mediatiche (tv, computer), spesso implicano l'assunzione di differenti punti di vista. È ormai noto come, l'appartenenza a differenti comunità culturali, determini la partecipazione a

differenti attività e di come questo si ripercuota sullo sviluppo della cognizione umana. Obiettivo di queste ricerche non è però quello di ribadire il criticato e obsoleto approccio comparativo tra società occidentali (industrializzate) e orientali sullo sviluppo dell'abilità di decentramento dei bambini, quanto piuttosto la volontà di trovare un modo di intendere e discutere di come i cambiamenti di una comunità siano anche cambiamenti nello sviluppo cognitivo, descrivere questo intricato sistema, esaminando modelli naturali di cambiamento nei diversi contesti culturali (Gauvain e Munroe, 2012).

1.3.2 L'età di comparsa del perspective-taking

I primi studi sull'abilità di assumere la prospettiva altrui sono riconducibili a Piaget (1947), il quale, sulla base delle risposte fornite dai soggetti al celebre compito delle *Tre montagne*, sostenne come solo verso i 6-7 anni emerga un'iniziale consapevolezza del fatto che la realtà possa presentarsi ad altri diversamente da come egli la percepisce; consapevolezza che diviene definitiva verso i 9-10 anni (periodo operatorio concreto).

Dopo una serie di preliminari studi che, continuando ad utilizzare le prove sperimentali messe a punto dall'Autore ginevrino, avevano ottenuto i medesimi risultati, vennero sviluppate ricerche in cui furono modificate le prove somministrate, allo scopo di ridurre la difficoltà e complessità (Flavell, Everett, Croft e Flavell, 1981). Tali modifiche hanno così permesso di eliminare la sovrastima dell'egocentrismo (Piaget, 1965), imputata infatti da alcuni autori all'utilizzo di compiti insoliti e complessi e alla difficile modalità di presentazione delle prove. In tal modo è stato possibile anticipare l'epoca di comparsa dell'abilità di perspective-taking dalla tarda infanzia, prima adolescenza al periodo prescolare (3-5 anni) (Borke, 1975; Carpendale e Chandler, 1996; Flavell et al., 1981; Wimmer e Perner, 1983; Wellman, Cross e Watson, 2001). Tale fascia di età, come già precedentemente citato, è infatti ormai unanimemente considerata all'interno degli studi in tale ambito, come periodo in cui i bambini raggiungono il pieno sviluppo di tale abilità (Wellman, 2002; Wellman, Cross e Watson, 2001) che comunque continua ad essere perfezionata in epoche successive di sviluppo (media e tarda infanzia, adolescenza, età adulta) (Birch e Bloom, 2007).

È opportuno però accennare brevemente a come siano stati di recente ottenuti interessanti risultati da studi sul perspective-taking in fasi precoci di sviluppo. Questa espansione dell'età di interesse verso la prima infanzia ha determinato inevitabilmente importanti cambiamenti nella metodologia utilizzata per misurare tale abilità. Allo scopo di poter testare bambini più piccoli, i ricercatori hanno quindi creato diverse tipologie di setting sperimentali semplificati

in grado di misurare risposte spontaneamente emesse dai bambini. Cioè situazioni in cui la comprensione della mente dei bambini viene dedotta dai comportamenti che essi emettono quando osservano lo svolgimento di una scena (Baillargeon, Scott e He, 2010); come i tempi di attenzione e la direzione dello sguardo (Brooks e Meltzoff, 2002; Moll e Tomasello, 2006) e anche il comportamento di aiuto (Buttelmann, Carpenter e Tomasello, 2009), in sostituzione di classiche prove maggiormente interattive basate principalmente sulla misurazione di comportamenti verbali (Sodian, Thoermer e Metz, 2007). Da tali ricerche emerge come ben prima dell'età di tre anni i bambini siano in grado di superare alcuni compiti di perspective-taking, mostrando quindi una primaria forma di tale abilità (Moll e Tomasello, 2006; Onishi e Baillargeon, 2005; Sodian et al., 2007; Song e Baillargeon, 2008; Southgate, Senju e Csibra, 2007; Surian, Caldi e Sperber, 2007). In particolare è emerso come i bambini, già all'età di 18 e 24 mesi manifestino la presenza di un iniziale perspective-taking visivo, dimostrandosi infatti non solo in grado di codificare ciò che un'altra persona vede o non vede quando la posizione occupata differisca dalla propria, ma anche di inferire di conseguenza azioni corrette o scorrette, dipendenti dalle informazioni a cui un'altra persona può avere accesso (Moll e Tomasello, 2006). Inoltre, nella fascia di età compresa tra 12 e 18 mesi sembra che i bambini abbiano una comprensione di base della funzione degli occhi nel comportamento del guardare delle altre persone, cioè della sua natura referenziale (Chow, Poulin-Dubois e Lewis, 2008; Moll e Tomasello, 2004; Sodian et al., 2007). Tali dati nel complesso suggeriscono quindi come i bambini siano in grado di codificare cosa le altre persone possano o meno vedere molto prima di quanto essi riescano ad utilizzare tali informazioni nelle interazioni sociali (Sodian et al., 2007).

Alcuni autori si sono interessati all'individuazione dell'ordine temporale di comparsa delle singole componenti del perspective taking. Generalmente, il perspective taking percettivo viene considerato la forma primaria di decentramento, che permette la formazione di abilità cognitivamente più sofisticate, come la comprensione di come gli altri sentano emotivamente o interpretino cognitivamente certe situazioni (Kessler e Thomson, 2010). Alcuni autori sostengono come la comparsa della dimensione percettiva sia preceduta dallo sviluppo del perspective taking sociale, cioè l'abilità di comprendere gli altrui obiettivi, preferenze e intenzioni (Moll e Kadipasaoglu, 2013). I bambini quindi imparerebbero prima ad assumere prospettive "altre" in situazioni non definite dalle differenze di percezione visiva degli oggetti ma da differenze che dipendono dal loro background esperienziale, cioè da quello che hanno fatto, sentito e di cui sono stati testimoni in prima persona durante le interazioni precoci con l'altro significativo. Possono ad esempio determinare a quale oggetto una persona si stia

riferendo, in base a precedenti esperienze già vissute con quella persona, grazie alle quali è in grado di inferirne le preferenze e le intenzioni.

1.3.3 I precursori del perspective taking

Per individuare possibili precursori dell'abilità di assumere la prospettiva altrui, è necessario analizzare i processi che avvengono in epoche precoci di sviluppo, con particolare riferimento al concetto di intersoggettività. Termine introdotto da Trevarthen (1979), si riferisce all'esperienza di condivisione dell'attività mentale con un altro essere umano che si realizza all'interno di scambi comunicativi interpersonali (Trevarthen, 1979, 1993). Elemento centrale è l'idea che gli esseri umani siano biologicamente predisposti ad entrare in contatto gli uni con gli altri, a condividere le proprie esperienze soggettive e siano motivati allo scambio con un "altro virtuale" (Trevarthen, 2005). È possibile infatti osservare, fin dai primi mesi di vita, forme precoci di comunicazione bidirezionale tra bambino e caregiver, caratterizzate da ritmici scambi di turni, sguardi, sorrisi e vocalizzi (Trevarthen, 1979; Trevarthen, Kokkinaki e Fiammenghi, 1998). Sebbene entrambi abbiano un ruolo attivo, il caregiver ha inizialmente un ruolo fondamentale nel favorire il coinvolgimento del neonato nello scambio comunicativo, identificandosi empaticamente con i suoi stati d'animo e le sue motivazioni, offrendo modalità comunicative idonee e rispondendo in modo adeguato ai suoi bisogni (Stern, 1985). Tali "danze comunicative" sono caratterizzate da co-regolazione, ovvero da continui aggiustamenti e adattamenti reciproci tra i due partner (Fogel, 2001) e costituiscono canali privilegiati di trasmissione delle emozioni. È proprio il passaggio di espressioni emotive dalla madre al neonato e dal neonato alla madre che definisce uno "stretto contatto mentale" tra i partner (Trevarthen, 1993), permettendo la formazione del "rispecchiamento empatico" (Trevarthen, 2005).

Crescendo, il bambino inizia ad esplorare in misura maggiore l'ambiente, cercando, attraverso il co-orientamento visivo, di condividere con la madre la sua attività esplorativa, allo scopo di dividerne l'attenzione e costruire significati condivisi. L'intenzione comunicativa dichiarativa, che compare alla fine del primo anno di vita, consiste nel richiamare l'attenzione dell'adulto su un oggetto, non tanto per invitarlo a fare qualcosa ma per condividere con lui l'interesse per l'oggetto stesso. Tale comportamento si attiva nelle modalità di comunicazione dichiarativa e richiestiva. Nella comunicazione dichiarativa il bambino indica un oggetto o un evento all'adulto, alternando il proprio sguardo tra l'oggetto/evento e il volto dell'adulto, finché questi guarda nella stessa direzione, spesso nominando e commentando. In queste sequenze il bambino non vuole utilizzare l'altra persona come strumento per soddisfare i

propri scopi, come quando i suoi gesti hanno funzione richiestiva, ma intende influenzare lo stato mentale dell'altro relativamente a qualche evento esterno, in particolare il provare interesse per qualcosa o il condividere un'esperienza (Camaioni, 1995).

Il raggiungimento della condivisione dell'attenzione, ottenuto attraverso il contatto oculare, il gesto di indicazione e altri segnali verbali e non verbali, permette al bambino di imparare a conoscere il mondo circostante attraverso le interazioni con adulti significativi, utilizzati come riferimento sociale. In quest'ultimo il bambino utilizza le informazioni provenienti dai caregivers, come l'espressioni del volto, gli indicatori corporei e le informazioni vocali, come guida per comprendere come comportarsi in contesti sconosciuti (Gewirtz e Pelaez-Nogueras, 1991). Quindi, l'attenzione condivisa, manifestata attraverso il gioco di sguardi, i gesti di indicazioni e le parole da un lato ed il riferimento sociale dall'altro, permettono la condivisione di sensazioni ed emozioni, indispensabile per il realizzarsi del processo di decentramento emotivo e cognitivo.

Oltre alle abilità emergenti nell'interazione precoce con il caregiver, altri autori identificano come precursore del perspective taking, il gioco di finzione (o gioco simbolico) (Leslie, 1987), emergente intorno ai 18 mesi. Ma che cosa hanno in comune il gioco simbolico e il perspective taking? Secondo l'Autore, l'aspetto che li accomuna consisterebbe nella capacità di rappresentare una realtà diversa da quella percepita. Nel gioco del "far finta" infatti un oggetto viene impiegato per rappresentarne un altro, ad esso vengono attribuite proprietà diverse da quelle effettivamente possedute e in tal modo può essere evocato anche un oggetto assente.

Il gioco simbolico implica la consapevolezza di sé, in quanto il bambino si rende conto che le sue azioni sugli oggetti della finzione sono reali, e che la realtà è diversa dalla fantasia. Si è osservato infatti che i bambini in grado di autoriconoscersi allo specchio presentano una maggiore frequenza di gioco simbolico, sia spontaneo che imitativo, nei confronti di se stesso o di un gioco, rispetto ai bambini non ancora capaci di autoriconoscersi. Durante il gioco il bambino attribuisce degli stati interni, più spesso affettivi che cognitivi, all'oggetto della finzione (bambola, orsacchiotto), dimostrando in tal modo di capire tali stati in un'altra persona e di provarvi interesse. Inoltre egli è anche in grado di condividere tale attività di finzione e di costruire mondi di fantasia insieme agli altri, assumendo ruoli di volta in volta diversi, nonché elaborando storie congiuntamente pianificate. In tal modo egli impara a comprendere anche la finzione degli altri; premessa importante per comprendere i giochi umani che caratterizzano qualsiasi sistema culturale (Anolli, 2004).

Secondo Harris (1989), l'acquisizione dell'abilità di decentramento è subordinata allo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della capacità di fingere o simulare e della capacità di distinguere la realtà dalla finzione. L'autoconsapevolezza diviene evidente in un'età molto precoce ed è facilmente riscontrabile nelle osservazioni dei bambini sui propri sentimenti e desideri; dal secondo anno in poi essi sono capaci di impegnarsi in giochi di finzione, sviluppando una forte immaginazione, indispensabile per interpretare le azioni degli altri. Mentre inventare un gioco determina unicamente la proiezione dei propri stati interni su oggetti esterni, la capacità di capire che gli altri non rappresentano un'estensione dei propri desideri, costituisce uno sviluppo successivo e più sofisticato. Solo quando questa capacità comparirà, intorno al quarto anno, i bambini non confonderanno più gli stati mentali degli altri con i propri, riuscendo ad immaginare le convinzioni ed i sentimenti di un'altra persona.

CAPITOLO 2

METTERSI NEI PANNI ALTRUI: QUALI RELAZIONI CON ALTRE VARIABILI DI SVILUPPO?

2.1 Introduzione

L'abilità di perspective taking è stata indagata in relazione a svariate variabili, sia intraindividuali (genere e età del bambino, abilità cognitive, competenza emotiva, competenza sociale) che interindividuali o contestuali (tipologia delle interazioni familiari, relazione con i fratelli, rapporti con il gruppo dei pari). Alcuni autori suggeriscono come siano tre le categorie di variabili maggiormente esplorate in relazione all'abilità di lettura della mente altrui: abilità cognitive, abilità sociali e variabili familiari (Repacholi e Slaughter, 2003).

Il primo ambito maggiormente indagato è stato quello relativo alle relazioni tra perspective taking e svariate abilità cognitive. Relazioni significative sono state ottenute tra l'abilità di decentramento ed il funzionamento esecutivo (Carlson e Moses, 2001; Frye, Zelazo e Palfai, 1995; Perner e Lang, 1999), la creatività (Suddendorf e Fletcher-Flinn, 1999), la fantasia (Taylor e Carlson, 1997), il ragionamento morale (Dunn, Cutting e Demetriou, 2000) e le abilità linguistiche (Astington e Jenkins, 1999; Dunn e Cutting, 1999; Jenkins e Astington, 1996; Hughes e Cutting, 1999). I bambini più competenti a mettersi nei panni altrui si sono inoltre dimostrati maggiormente abili a comprendere le motivazioni dei personaggi protagonisti di storie (Baron-Cohen, 2001), a distinguere l'apparenza dalla realtà (Flavell, 2004) e più in generale sembrano manifestare un maggiore adattamento scolastico (Dunn, 1995).

Ampiamente indagata è stata anche la relazione tra perspective taking e competenza sociale. In sintesi dalle ricerche emerge come i bambini più abili in compiti di perspective taking, manifestino un maggior numero di comportamenti prosociali e altruistici (Carlo, Knight, McGinley, Goodvin e Roesch, 2010; Dunn e Hughes, 2001; Hinnant e O'Brien, 2007) ed una maggior facilità ad instaurare legami di amicizia rispetto ai compagni meno competenti (Klin, Schultz, e Cohen, 2000). All'interno del gruppo dei pari, i bambini che si mostrano più competenti in questa abilità, sono più abili nei giochi di finzione (Taylor e Carlson, 1997), occupano ruoli e status sociali particolarmente elevati (Lalonde e Chandler, 1995; Sutton, Smith e Swettenham, 1999) e sono solitamente popolari (Slaughter, Dennis e Pritchard,

2002). Ricerche recenti hanno però dimostrato come non sempre l'abilità di perspective taking venga utilizzata a scopi altruistici e prosociali, come nei casi in cui essa sia impiegata per manipolare gli altri, allo scopo di confermare il proprio ruolo di dominanza all'interno del gruppo dei pari (Garandeau e Cillessen, 2006).

Infine, rispetto alle variabili familiari, gli autori hanno riscontrato come migliori abilità di perspective taking possano essere determinate dalla presenza di conversazioni sugli stati mentali (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla e Youngblade, 1991; Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley e Tuckey, 2002), dal numero di fratelli (Perner, Ruffman e Leekam, 1994; Ruffman, Perner, Naito, Parkin e Clements, 1998), dallo status socio-economico (Holmes, Black e Miller, 1996; Hughes, Deater-Deckard e Cutting, 1999), dall'educazione materna (Dunn e Cutting, 1999) o più in generale dallo stile genitoriale (Ruffman, Perner e Parkin, 1999) e dalla sicurezza dell'attaccamento (Meins, Fernyhough, Russell e Clark-Carter, 1998; Symons e Clark, 2000). In generale tali studi hanno mostrato come lo sviluppo di questa abilità sia stimolato da ambienti familiari che prestano attenzione al fatto che il comportamento degli individui dipenda dai propri stati mentali (Repacholi e Slaughter, 2003).

2.2 Perspective taking e abilità sociali

2.2.1 Prosocialità: definizione e categorizzazione

Il termine "prosociale", introdotto in psicologia per designare il comportamento opposto a quello antisociale (Wispè, 1972), viene solitamente definito come un comportamento volontario emesso allo scopo di apportare beneficio ad un'altra persona (Eisenberg, 1986). Rappresenta una categoria sovraordinata che contiene al suo interno svariati comportamenti come aiuto, conforto, incoraggiamento e condivisione (Eisenberg e Eggum, 2010).

Nel corso del tempo all'interno della letteratura sul tema, ne sono state fornite differenti definizioni e categorizzazioni.

Reykowski (1979) distingue varie forme di comportamenti prosociali. L'altruismo, inteso come condotta di sacrificio personale, volta a beneficiare l'altro, volontaria e disinteressata; l'aiuto, atto centrato sull'azione concreta in favore degli altri; la cooperazione, forma di aiuto in vista di obiettivi comuni, espressa a livello sociale più ampio; la reciprocità, comportamento di aiuto messo in atto da chi si sente in dovere di ricambiare un aiuto ricevuto ed infine l'empatia, capacità di assumere in sé e di comprendere gli stati emotivi dell'altro. Anche Roche Olivar (1995) elabora una proposta di diverse categorie di azioni prosociali.

Essa comprende: aiutare fisicamente e verbalmente, donare, consolare, confermare e valorizzare positivamente l'altro, ascoltare profondamente, provare empatia, essere solidali, assicurare la propria presenza e favorire l'unità in un gruppo.

Diverse e non sempre univoche sono state nel tempo le definizioni attribuite alla condotta prosociale. Tra i maggiori studiosi dell'argomento troviamo Mussen e Eisenberg-Berg (1985), i quali ritengono che il comportamento prosociale riguardi azioni dirette ad aiutare o beneficiare un'altra persona o un gruppo di persone, senza aspettarsi ricompense esterne. Roche Olivar (1995) propone una descrizione del comportamento prosociale, che analizza gli effetti dello stesso, ma pone anche la questione del rispetto dell'autonomia sia di colui che agisce sia del beneficiario dell'aiuto. Infatti, egli afferma che prosociali sono quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, favoriscono altre persone, gruppi o fini sociali. Inoltre aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva, di qualità, solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e le iniziative degli individui o dei gruppi implicati, sia che essi offrano o ricevano aiuto. Più di recente altri studiosi (Batson, 1991; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Fiske, 2004) ritengono che qualsiasi comportamento volontario diretto a provocare beneficio ad altre persone possa essere definito come prosociale. Alcuni autori (Carlo e Randall, 2002) hanno distinto cinque diversi tipi di comportamento prosociale: *pubblico*, se compiuto di fronte agli altri per ottenere approvazione e rispetto o per aumentare la propria autostima; *altruistico*, se motivato soprattutto dal bisogno di far star bene un'altra persona; *reattivo*, se risponde a una richiesta verbale o non verbale; *emotivo*, se si fornisce aiuto in circostanze che evocano stati emotivi importanti per la persona ed infine *anonimo*, se si realizza quando non si conosce chi ha prestato aiuto. Altri contributi (Bergin, Talley e Hamer, 2003) hanno distinto diversi tipi di comportamenti prosociali: i comportamenti prosociali relazionali (supporto emotivo, incoraggiamento, perdono, custodire confidenze), che procurano beneficio agli altri attraverso l'intensificazione delle relazioni interpersonali, e i comportamenti prosociali manifesti (aiuto, assistenza, condivisione), che procurano beneficio agli altri attraverso un aiuto concreto. Gli uni e gli altri, a loro volta, sono stati distinti in proattivi, se contemplano un'azione diretta al beneficio dell'altro, e inibitori, se implicano l'astenersi da azioni potenzialmente nocive. Spesso il comportamento di aiuto, quello prosociale e l'altruismo vengono usati in maniera intercambiabile, anche se alcuni autori li hanno analiticamente distinti in costrutti gerarchicamente ordinati dal generale al particolare (Bierhoff, 2002).

Il primo è il più generico dei tre ed è stato definito come una generale forma di supporto interpersonale, mentre altri lo considerano una sottocategoria di comportamento prosociale

(Eisenberg e Eggum, 2010; Roche Olivar, 1995). Il comportamento prosociale, più specifico, indica invece tutte quelle azioni che intendono favorire gli altri, oltre a sé (Batson, 1991). Esso può essere motivato sia da fini egoistici (desiderio di reciprocità, concreta ricompensa, approvazione sociale, desiderio di alleviare il proprio disagio emotivo), che altruistici, mosso da ricompense interne o esterne e dallo scopo di ridurre sensazioni spiacevoli o migliorare il benessere altrui. L'altruismo infine, rappresenta l'elemento ancora più specifico, definito come un sottotipo di comportamento prosociale, motivato da interessi ed emozioni orientate all'altro, piuttosto che mosso da fini egoistici o pragmatici (Eisenberg, 1986; Eisenberg e Eggum, 2010).

2.2.2 Prosocialità è aggressività: variabili opposte?

Prosocialità e aggressività sono state spesso considerate dalla letteratura classica come autoescludentesi, poste agli estremi limiti del corredo comportamentale infantile. Al contrario, i comportamenti di tipo aggressivo e prosociale nel gruppo dei pari vengono considerati nella letteratura più recente come strategie relazionali non del tutto opposte e inconciliabili (Bartal, Raviv e Goldberg, 1982; Caprin, Riva-Crugnola, Gazzoti, Apa, 2008; Hawley, Little, Rodkin, 2007; Persson, 2005) ma aspetti intimamente legati, in grado di giocare un ruolo funzionale nell'ecologia delle relazioni tra pari (Berger e Rodkin, 2012; Molano, Jones, Brown e Aber, 2013; Rodkin, Ryan, Jamison e Wilson, 2013; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg e Salmivalli, 2009).

Alcuni autori (Caprin et al., 2008; Hawley, 2003; Pellegrini, 2008; Persson, 2005) hanno introdotto una distinzione, per l'età prescolare, di tre diverse tipologie di condotte prosociali e di altrettante condotte aggressive: una *prosocialità richiesta*, non spontaneamente prodotta e motivata dalle richieste dell'altro, una *prosocialità altruistica*, spontaneamente manifestata a vantaggio dell'altro e una *prosocialità non altruistica*, che è al servizio del raggiungimento di scopi e vantaggi personali. Per quanto riguarda l'aggressività, se ne distingue una di tipo *reattivo*, una *proattiva strumentale*, e una *proattiva ostile*. L'aggressività reattiva si verifica in risposta a provocazioni esterne, quella proattiva di tipo ostile è mirata a danneggiare l'altro, mentre quella di tipo strumentale mira a raggiungere uno scopo, ad esempio ottenere un oggetto o un posto o una posizione vantaggiosa in un gioco. In questa visione le strategie cooperative e aggressivo-coercitive possono perseguire lo stesso scopo, cioè il raggiungimento di vantaggi materiali e sociali (Hawley, 2003). A tal proposito, alcuni studi su gruppi di preadolescenti e adolescenti hanno identificato ragazzi in cui erano presenti alti livelli di entrambi i comportamenti, definiti bi-strategici (Hawley, 2003), che quindi ricorrono

a strategie sia di tipo coercitivo-aggressivo che di tipo prosociale. Secondo tale prospettiva, le condotte prosociali non altruistiche possono, infatti, essere fortemente manipolatorie e machiavelliche, mentre i bambini che manifestano condotte aggressive strumentali possono essere anche socialmente accettati e popolari. Questa forma di dominanza sociale viene esplicitata attraverso una combinazione di comportamenti aggressivi e prosociali, allo scopo di ottenere volontariamente il controllo di risorse significative, come l'attenzione dei pari (Pellegrini, Roseth, Van Ryzin e Soldberg, 2011). Secondo alcuni (Wargo Aikins e Litwack, 2011) i soggetti bi-strategici raggiungono i loro scopi strumentali mitigando gli effetti negativi delle loro azioni aggressive, manifestando un buon numero di comportamenti prosociali, come se questi ragazzi fossero motivati allo stesso tempo da obiettivi intrinseci di realizzazione personale ed estrinseci di ottenimento di potere e popolarità nel gruppo dei pari (Hawley, Little e Pasupathi, 2002; Wargo Aikins e Litwack, 2011).

Sembra che i comportamenti prosociali altruistici siano inversamente correlati ai comportamenti di aggressività ostile proattiva, e che quelli prosociali non altruistici possono essere positivamente correlati ai comportamenti aggressivi (Persson, 2005). La tradizionale distinzione tra il bambino prosociale “buono” e quello aggressivo “cattivo” viene pertanto a cadere nella sua accezione dicotomica (Hawley et al., 2007). I legami fra la tendenza alla prosocialità e all'aggressività in età prescolare sono più complessi di quanto in un primo momento gli studiosi potessero ritenere e non esiste un semplice rapporto inverso nella frequenza della messa in atto delle condotte prosociali e aggressive (Caprin et al., 2008).

Un successivo concetto importante e da tenere in considerazione è la necessità di studiare la dominanza sociale dei bambini in età prescolare non solo attraverso il paradigma della competizione per l'accesso alle risorse materiali e sociali ma anche della capacità dei bambini socialmente dominanti di mantenere il loro status sociale attraverso processi di riconciliazione, e con la messa in atto di alleanze, manifestate successivamente agli atti aggressivi e alle competizioni in cui esistono vincitori e vinti (*contest competitions*) (Pellegrini, 2008; Roseth, Pellegrini, Bohn, Ryzin e Vance, 2007). Da alcune ricerche (Roseth et al., 2007; Sackin e Thelen, 1984; Verbeek e De Waal, 2001) sui processi di riconciliazione che seguono i conflitti tra prescolari è emerso come, spesso, dopo il conflitto i bambini rimangano insieme, testimoniando una forma primaria di riconciliazione.

Tali processi sembrano migliorare con l'età, infatti, lo sviluppo di abilità socio-cognitive sempre più sofisticate come la capacità di perspective taking e di negoziazione e lo sviluppo del linguaggio, rendono i bambini più abili in queste contrattazioni sociali (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo e Yershova, 2003; Estrem, 2005; Wellman, Cross e Watson, 2001).

Risultati contrastanti derivano da altre ricerche che hanno indagato prosocialità e aggressività in relazione all'età ed al genere di appartenenza (Caprin et al., 2008). Dai tali studi non sono emersi effetti significativi né legati all'età (range considerato: 2-6 anni), né al genere rispetto alla manifestazione di comportamenti prosociali (condotte richieste, altruistiche, non altruistiche). Gli autori rilevano come siano controverse le ipotesi di una maggiore propensione all'altruismo con la crescita, rispetto all'appartenenza al genere femminile. Per quanto riguarda le condotte aggressive, sottolineano l'esistenza di un accordo con le ricerche precedenti (Ostrov, 2006) riguardo all'appartenenza di genere: i maschi si dimostrano, infatti, più aggressivi delle femmine, ma solo per quanto riguarda le condotte aggressive ostili, non per le quelle strumentali, o per le aggressioni verbali e indirette.

2.2.3 Perspective taking e comportamenti prosociali: quali relazioni?

2.2.3.1 Perspective taking e prosocialità: una prospettiva evolutiva

Le prime manifestazioni di comportamento prosociale compaiono in fasi molto precoci dello sviluppo. Sin dai primi mesi di vita emerge una forma primitiva di prosocialità, la quale si manifesta come una tendenza innata e generalizzata, che spinge il bambino a comunicare con gli altri, ad avvicinarsi ed interessarsi alle attività e alle emozioni delle persone che si trovano nel suo ambiente (Hay, 1994). I comportamenti prosociali aumentano con il corso dello sviluppo (Eisenberg, Smith, Sadovsky e Spinrad, 2004), soprattutto a partire dal secondo anno di vita, quando il comportamento del bambino diviene sempre più differenziato e consapevole. In questa fase ha inizio il graduale sviluppo della capacità di avvicinamento alla prospettiva degli altri e di ricezione dei loro bisogni, anche a seguito dell'assimilazione di nuove esperienze e situazioni, capacità che progrediscono in funzione dell'età del bambino, grazie soprattutto all'acquisizione del concetto di altro da sé (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner e Champan, 1992) e allo sviluppo di abilità socio-cognitive ed emotive sempre più sofisticate (Eisenberg e Fabes, 1998; Eisenberg, 2010; Eisenberg et al., 2004). Tra esse, la capacità di perspective taking e l'empatia risultano fondamentali nello sviluppo della condotta prosociale, poiché stimolano la percezione e la consapevolezza del punto di vista e dei sentimenti altrui e quindi la valutazione di motivazioni e sentimenti diversi dai propri (De Beni, 1998). Inoltre, la gamma crescente di relazioni sociali significative a cui il bambino è sottoposto, favorisce l'acquisizione di modelli di cooperazione che derivano, ad esempio, dalle attività ludiche con i pari e dalle attività svolte in casa con genitori e fratelli. Verso i due-tre anni, quindi, i bambini mostrano le prime tendenze ad aiutare e confortare gli altri ed è solo verso i tre-cinque anni che insorge la vera e propria propensione ad aiutare i compagni e

a condividere azioni e giochi (Rheingold e Emery, 1986). Infatti sebbene i bambini di due o tre anni presentino qualche forma di compassione nei confronti dei coetanei, sono ancora infrequenti le azioni che comportano un sacrificio spontaneo o che ledono gli interessi individuali; tali azioni sono spesso messe in atto durante il gioco di finzione. Dai 4 ai 6 anni invece, i bambini presentano comportamenti di aiuto reali e raramente sono altruistici “per gioco” (Bar-Tal et al., 1982). L'autoregolazione delle esperienze affettive, che raggiunge il suo compimento in età prescolare, permette infatti l'emergere di forme diversificate di condivisione affettiva, da cui dipende la possibilità di agire in modo prosociale, attraverso comportamenti di aiuto, conforto e condivisione rivolti ai coetanei. La capacità di comprendere lo stato emotivo altrui e di dividerlo, rappresenta un fattore importante nel determinare l'atteggiamento di agire a beneficio dell'altro. Lo sviluppo affettivo e cognitivo comporta, oltre che maggiori capacità di riconoscimento dei propri bisogni e di regolazione delle proprie emozioni e della propria condotta in conformità ai propri scopi, anche maggiori capacità di decentramento personale e di avvicinamento alla prospettiva degli altri, consentendo quindi la ricezione dei loro bisogni di condivisione e di effettiva corrispondenza. Attraverso questa graduale evoluzione, il bambino manifesta quella forma di intelligenza definita “interpersonale”, che rappresenta la capacità di comprendere gli altri, le loro motivazioni ed il loro comportamento, scoprendo che è possibile interagire in maniera cooperativa (Gardner, 1993).

2.2.3.2 Perspective taking e prosocialità: un rapporto di reciproca influenza

Tra le variabili intraindividuali, molteplici autori hanno sostenuto come lo sviluppo cognitivo (Eisenberg et al., 2006; Krebs e Van Hesteren, 1994) sia in grado di influenzare fortemente la formazione di abilità prosociali nei bambini (Knight, Carlo, Basilio e Jacobson, 2015), suggerendo come lo sviluppo prosociale sia legato all'acquisizione di specifiche abilità socio-cognitive (Carlo, Hausmann, Christiansen e Randall, 2003; Eisenberg et al., 2006). Lo sviluppo affettivo e cognitivo comporta, oltre che maggiori capacità di riconoscimento dei propri bisogni e di regolazione delle proprie emozioni e della propria condotta in conformità ai propri scopi, anche maggiori capacità di decentramento personale e di avvicinamento alla prospettiva degli altri. Comprendere gli stati mentali altrui si è dimostrato infatti essere un predittore dello sviluppo di abilità sociali (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, e Gaertner, 2009). Capire che gli altri abbiano pensieri, percezioni e sentimenti separati e differenti dai propri è stata definita un'importante pietra miliare dello sviluppo, che ha effetti sulla motivazione ed il comportamento prosociale (Hoffman, 1984; Singer, 2006).

L'abilità di perspective taking permette ai bambini di anticipare quali emozioni o azioni scaturiranno dagli altri in determinate situazioni e di conseguenza di dirigere e controllare l'espressione delle proprie emozioni e dei propri comportamenti (Seja e Russ, 1999), risultando quindi maggiormente abili nelle relazioni sociali. Più i bambini sono capaci di inferire i punti di vista altrui e comprendere le cause delle emozioni degli altri, maggiore sarà la loro inclinazione a comportarsi in modo prosociale (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, e Balaraman, 2003; Ensor e Hughes, 2005; Feshbach, 1987; Gutierrez, Escartí e Pascual, 2011; Roberts e Strayer, 1996). All'opposto, minori abilità di decentramento limitano la conoscenza dei bisogni altrui, ostacolano la capacità dei bambini di inferire la necessità di azioni prosociali (Knafo, Steinberg e Goldner, 2011) e conseguentemente l'espressione di atteggiamenti a favore degli altri (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, e Jarvis, 2010; Knight, Johnson, Carlo e Eisenberg, 1994). La capacità di decentramento è infatti condizione necessaria per recepire le richieste di aiuto e conforto di chi è in stato di bisogno, influenzando il coinvolgimento e attivando di conseguenza risposte appropriate (Carlo, 2006; Davis, Mitchell, Hall, Lothert, Snapp, e Meyer, 1999). Immaginare i sentimenti di un'altra persona determina coinvolgimento empatico e disagio personale che predicono i comportamenti di aiuto verso l'altro (Batson, Early e Salvarani, 1997; Cialdini, Schaller, Houlihan, Arps, Fultz e Beaman, 1987). La relazione sembra essere confermata anche nel senso opposto, ovvero bambini e adolescenti che mostrano comportamenti di aiuto e in generale comportamenti sociali positivi hanno migliori abilità di perspective taking e di empatia, rispetto ai bambini più aggressivi (Björkqvist, Österman e Kaukiainen, 2000). Dalle ricerche tale relazione tra decentramento e comportamenti prosociali (Ensor e Hughes, 2005; Ensor, Spencer e Hughes, 2011) è emersa sia per quanto riguarda la dimensione cognitiva (Moore, Barresi, e Thompson, 1998), che quella emotiva del perspective taking (Denham, 1986; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman e Youngstrom, 2001).

Alcuni autori hanno analizzato nello specifico il perspective taking affettivo, che hanno definito come empatia cognitiva, in relazione alle condotte prosociali, suggerendo come l'abilità di rappresentarsi mentalmente gli stati emotivi interni degli altri abbia un ruolo cruciale nella messa in atto di condotte prosociali (Belacchi, 2008; Eisenberg, 1992; Eisenberg e Fabes, 1998; Hoffman, 2000; Kurtines e Gewirtz, 1991).

2.2.3.3 Perspective taking e prosocialità in diverse fasce di età

L'analisi della letteratura sul tema ha mostrato come, vi sia un numero minore di ricerche che abbiano indagato la relazione tra perspective taking e comportamenti prosociali in età

prescolare, rispetto ad un numero maggiormente elevato di studi che abbiano analizzato tale tematica in bambini più grandi. Da tali studi è stata evidenziata una stretta relazione sia tra alti livelli di perspective taking emotivo e i comportamenti prosociali, sia tra la mancanza di abilità di decentramento e la presenza di comportamenti aggressivi e antisociali alla scuola primaria e in adolescenza (Belacchi e Farina, 2012). Sembra che l'abilità di decentramento emotivo faciliti la proiezione di sé nella sofferenza altrui, dando come risultante una sorta di comportamento prosociale orientato al sé che, allo stesso tempo, sia in grado di elicitare comportamenti genuinamente altruistici, promuovendo il supporto e l'aiuto attivo (Batson et al., 1997; Cialdini, Brown, Lewis, Luce e Neuberg, 1997; Gini, Albiero, Benelli e Altoè, 2007, 2008; Belacchi, 2008). Ulteriori evidenze mostrano come, alla scuola primaria, alti livelli di perspective taking affettivo siano direttamente associati a comportamenti altruistici e inversamente associati a comportamenti ostili (Belacchi e Farina 2012). Non tutti gli studi però, hanno riscontrato associazioni chiare tra l'abilità di comprendere gli stati mentali altrui e l'agire in senso prosociale (Underwood e Moore, 1982; Eisenberg e Fabes, 1998). Uno studio (Wentzel, Filisetti, e Looney, 2007) ha infatti evidenziato come, in adolescenza, la variabile genere e le aspettative nei confronti delle reazioni dei propri compagni abbiano molta più influenza nella messa in atto di condotte prosociali rispetto al possedere buone capacità empatiche e di perspective taking. Tale risultato potrebbe presumibilmente essere influenzato dal fatto che i comportamenti prosociali non siano tutti uguali, ragione per cui alcuni di essi, a differenza di altri, potrebbero essere determinati da buone capacità di decentramento (Davis, Luce e Kraus, 1994; Eisenberg e Fabes, 1998; Eisenberg, Losoya, e Spinrad, 2003). Infatti, il comportamento sociale generico, condotto volontariamente per beneficiare un'altra persona, potrebbe essere motivato da fini personali, come ad esempio ottenere l'altrui approvazione (Eisenberg et al., 2003). Oppure l'altruismo, caratterizzato da motivazione intrinseca ad aiutare gli altri (Mussen e Eisenberg, 2001), sembra essere maggiormente motivato dal perspective taking emotivo, piuttosto che dal disagio personale sperimentato (Batson, 1991; Eisenberg e Fabes, 1998; Hoffman, 1982). Le persone che provano forte disagio di fronte alla sofferenza altrui, tendono infatti a scappare dalla situazione per ridurre la sofferenza e aiutano gli altri se non è possibile la fuga (Batson, 1991).

Rispetto alle differenze di genere, sembra che le femmine tendano a comportarsi in modo prosociale in misura maggiore rispetto ai coetanei maschi (Rose e Rudolph, 2006), presumibilmente a causa delle differenti influenze di socializzazione da parte dei genitori e dei pari (Hastings, Utendale, e Sullivan, 2007). L'influenza del genere sembra tuttavia dipendere dal tipo di comportamento prosociale indagato, dallo strumento di misura

utilizzato, dal disegno sperimentale scelto ed infine la fascia di età considerata. Sembra infatti che si evidenzino maggiori comportamenti prosociali da parte delle femmine se si osservano comportamenti di gentilezza piuttosto che di aiuto, se si utilizzano strumenti self report e nomine dei pari rispetto a strumenti osservativi, se si conducono studi in contesto naturalistico rispetto a ricerche di laboratorio e se si considerano gruppi di adulti piuttosto che di bambini (Eisenberg e Fabes, 1998).

Considerando anche la variabile età, non è chiaro se l'effetto della differenza di genere tenda a variare con il progredire dello sviluppo, come suggerito da alcuni studi (Whiting e Edwards, 1973).

È importante tener presente come la relazione tra perspective taking e comportamento prosociale possa essere mediata dall'influenza di altre variabili. Ne sono un esempio le aspettative riguardo quelle che saranno le proprie emozioni sperimentate in una situazione in cui gli individui dovranno aiutare l'altro (Davis, Mitchell, Hall, Lothert, Snapp e Meyer, 1999), o anche le aspettative rispetto alle reazioni dell'altro (Wentzel et al., 2007). Sembra quindi che le aspettative rispetto alle proprie reazioni emotive e alle reazioni sociali determinate dai propri comportamenti rendano più o meno facile e quindi probabile l'agire in senso prosociale.

Sebbene le ricerche sull'età prescolare siano meno frequenti (Belacchi e Farina 2012), è stato messo in luce come, i bambini in questa fascia di età, siano in grado di conformare il loro comportamento alle norme sociali, cioè adottando comportamenti sociali adeguati al contesto. Tale abilità è stata collegata all'abilità di comprendere i pensieri e le emozioni altrui (Lane, Wellman, Olson, LaBounty e Kerr, 2010).

Infine, recenti studi (Knight et al., 2015) hanno dimostrato come il perspective taking si configuri come un mediatore tra variabili culturalmente determinate e il comportamento prosociale. Da essi emerge ad esempio come il fenomeno culturale del familismo (ovvero la tendenza di alcune culture a subordinare gli interessi individuali in favore di quelli della famiglia), tipico delle culture sudamericane, non determini automaticamente maggiori comportamenti prosociali ma che vi sia una mediazione dovuta alle abilità di decentramento. In altre parole, il familismo da solo, non sarebbe in grado di predire i comportamenti prosociali, senza la presenza di buone abilità di perspective taking, necessarie alla comprensione dei bisogni altrui (Eisenberg, 1986). Allo stesso modo, scarse abilità di decentramento, sembrano moderare gli effetti di altre variabili sulla disposizione prosociale (Knight et al., 1994; Carlo, Pytlik Zillig, Roesch e Dienstbier, 2009).

Sembra che il perspective taking sia associato a diverse tipologie di comportamenti prosociali in misura differente. In alcuni studi (Knight et al., 2015), ad esempio, esso è risultato altamente correlato a tendenze prosociali che richiedono un coinvolgimento emotivo, quindi un perspective taking emotivo. All'opposto, esso si è dimostrato meno predittivo dell'aiuto compiacente, in cui l'aiuto è richiesto direttamente ed è meno necessario decodificare gli indicatori di aiuto. È interessante notare come non siano emerse relazioni tra il perspective taking e l'aiuto altruistico, che suggerisce come comprendere il punto di vista dell'altro non sia sufficiente a predire l'aiuto, in assenza di aspettativa di un tornaconto personale.

2.2.4 Perspective taking e comportamenti antisociali/aggressività

La relazione tra perspective taking e aggressività non è chiara. Alcune ricerche hanno dimostrato come il decentramento, soprattutto nella dimensione affettiva, sia correlato negativamente all'aggressività, inibendo e mitigando le condotte aggressive (Eisenberg e Strayer, 1987; Kaukiainen, Björkqvist, Österman e Lagerspetz, 1996; Richardson, Hammock, Smith, Gardner e Signo, 1994). I soggetti con scarsa abilità di decentramento affettivo sembrano infatti fallire nel dare risposte che possano alleviare la sofferenza altrui (Jolliffe e Farrington, 2006). Questo aspetto sembra essere confermato dagli studi di letteratura che correlano scarse abilità di perspective taking con comportamenti antisociali e che sostengono come, in età prescolare, le problematiche comportamentali siano spesso associate a difficoltà nei processi di mentalizzazione e nell'analisi delle informazioni sociali (Hughes e Ensor, 2006).

Per concettualizzare il comportamento aggressivo dei bambini, alcune ricerche in età evolutiva si sono concentrate sull'analisi di due differenti tipi di aggressività: manifesta e relazionale (Crick, 1996). La prima ha lo scopo di causare un danno fisico agli altri e si esprime con comportamenti esplicitamente aggressivi come picchiare o offendere verbalmente; quella relazionale ha invece lo scopo di manipolare o danneggiare le relazioni sociali della vittima attraverso esclusione sociale, pettegolezzi, prese in giro, denigrazioni (Crick e Grotpeter, 1995). Le vittime dell'aggressività manifesta esprimono emozioni negative di rabbia e tristezza, facilmente osservabili, mentre le risposte emotive di conflitti relazionali sono solitamente meno intense ed evidenti e di conseguenza meno visibili dagli altri (Liao, Li e Su, 2014). Da studi che hanno coinvolto bambini di età prescolare è emersa una differenza di genere rispetto all'uso dello specifico tipo di aggressività; i maschi generalmente si coinvolgono in conflitti caratterizzati sia da aggressività fisica che

relazionale, mentre le femmine sono più solite utilizzare aggressività relazionale (Crick e Grotpeter, 1995). Quest'ultimo tipo di aggressività sembra essere maggiormente relazionata con l'intelligenza sociale (Kaukiainen et al., 1996) e il perspective taking sia cognitivo (Werner, Cassidy e Juliano, 2006) che emotivo (Liao et al., 2014). Dati questi risultati, alcuni autori (Liu et al., 2014) hanno analizzato la relazione tra aggressività nel gruppo dei pari, comportamenti prosociali e comprensione delle emozioni altrui, allo scopo di valutare se i prescolari mostrino differenti pattern di comprensione delle emozioni e di risoluzione del conflitto in risposta a conflitti caratterizzati da differenti pattern di aggressività (fisica o relazionale). I risultati hanno mostrato relazioni positive tra il perspective taking emotivo e la tendenza alla riconciliazione, sia in situazioni di aggressività manifesta che relazionale. Inoltre, il perspective taking affettivo si è mostrato essere positivamente correlato a tendenze di riconciliazione post-conflitto quando il conflitto manifesto era legato al comportamento sociale abituale del bambino. Questi risultati evidenziano l'importante ruolo del perspective taking affettivo nella tendenza alla risoluzione del conflitto e nello sviluppo comportamentale, suggerendo come tale abilità possa aiutare i prescolari nei loro sforzi di risoluzione positiva dei conflitti. Capire gli stati emotivi altrui aiuta gli individui a comprendere i loro bisogni durante gli episodi di conflitto. I bambini più bravi a comprendere le emozioni dei compagni sono infatti meno inclini all'utilizzo della minaccia in situazioni di conflitto, impiegando strategie maggiormente flessibili (Dunn e Cutting, 1999) ed adattive, come la distrazione, che li aiuta a risolvere il conflitto in maniera migliore (Dunn e Herrera, 1997). I bambini con scarse abilità di perspective taking, presentando difficoltà nelle interazioni a causa di questo deficit nelle abilità sociali, hanno difficoltà nell'utilizzo di strategie comunicative adeguate e utilizzano pertanto l'aggressività per raggiungere i propri scopi (Bowie, 2010). Da tali studi (Liu et al., 2014) è emerso inoltre come il perspective taking affettivo sia associato alla tendenza alla riconciliazione in situazioni di conflitto manifesto ma non in quelle di conflitto relazionale. Una spiegazione possibile potrebbe derivare dalle diverse risposte emotive che questi due tipi di aggressività generano nelle vittime dell'aggressione. L'aggressività relazionale infatti lede indirettamente la vita sociale della vittima ma non genera un'immediata risposta emotiva; quella manifesta invece produce danni alla vittima in modo più diretto, attraverso attacchi fisici e verbali che determinano immediatamente emozioni negative visibili (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein e Shields, 2006). Come risultato i prescolari sono in grado di percepire le emozioni della vittima dell'aggressività diretta molto più facilmente di quelle dell'aggressività indiretta. Un'altra spiegazione potrebbe essere che i bambini di questa età usano molto più frequentemente l'aggressività diretta durante i conflitti,

rispetto all'altra forma molto più presente nei conflitti dei bambini o ragazzi più grandi (Woods e Wolke, 2004), richiedendo quest'ultima abilità cognitive e sociali maggiormente sviluppate, unitamente a un maggior numero di esperienze sociali. Infine, le ricerche hanno evidenziato come il perspective taking cognitivo sia negativamente correlato all'aggressività manifesta, ma non a quella relazionale, a causa della minor frequenza di esposizione ad atti di aggressività di quest'ultimo tipo (Werner et al., 2006). Come se la mancanza di familiarità dei prescolari con l'aggressività relazionale possa determinare un errore di giudizio rispetto allo stato mentale ed emotivo delle vittime (Liao et al., 2014). In riferimento agli specifici ruoli assunti dai bambini durante episodi conflittuali, sembra che "il ruolo prosociale" all'interno del conflitto correli positivamente con l'abilità di perspective taking emotivo, mentre il ruolo di vittima o di outsider siano negativamente correlati all'uso di indicatori esterni nella comprensione delle emozioni (Belacchi e Farina, 2010). Di recente alcuni autori hanno messo in relazione il comportamento prosociale, l'aggressività e il perspective taking. Come precedentemente citato, il perspective taking, è risultato essere positivamente associato al comportamento prosociale. Così, se aggressività e comportamento prosociale possono coesistere, è possibile che i bambini che mostrano questi comportamenti possiedano anche buone capacità di perspective taking. Anche se, confrontati con i bambini sia aggressivi che prosociali, quelli solo prosociali, mostrano livelli molto più alti di decentramento, in particolar modo emotivo (Berger, Batanova e Cance, 2015). Da alcuni studi sono emerse anche correlazioni significative tra il perspective taking emotivo e le abilità prosociali dei bambini valutate dai loro insegnanti (Liao et al., 2014). In particolare i bambini più bravi a comprendere le emozioni delle vittime di episodi di conflitto manifesto, erano valutati dalle insegnanti come maggiormente prosociali rispetto ad altri alunni. Dati che confermano come l'abilità di decodificare i segnali emotivi altrui faciliti le interazioni tra pari. Al contrario, deficit in questa abilità sembrano contribuire alla comparsa di problemi comportamentali e difficoltà accademiche (Izard et al., 2001). Questi risultati evidenziano anche la necessità di prevedere all'interno delle ricerche strumenti di valutazione indiretta, come questionari da somministrare agli insegnanti.

2.2.4.1 Perspective taking e bullismo

Studi specifici sul fenomeno del bullismo in età evolutiva sono partiti dall'assunto secondo il quale gli individui che comprendono le risposte emotive negative degli altri, come reazione ai propri comportamenti aggressivi o antisociali, dovrebbero essere meno inclini a comportarsi in tale modo nel futuro (Feshbach, 1975). Sulla base di tali considerazioni altri autori hanno

sostenuto come scarse abilità empatiche e di decentramento possano rappresentare una delle cause del bullismo (Olweus, 1991; Rigby, 1996). Altre ricerche hanno invece evidenziato come il comportamento dei bulli possa anche essere espressione di livelli normativi di abilità di comprensione degli stati mentali altrui, che però vengono usate per ottenere vantaggio personale (Andreou, 2004; 2006; Caravita, Di Blasio e Salmivalli, 2009; Gini 2006; Sutton e Keogh, 2000; Sutton et al., 1999), come la manipolazione delle proprie vittime; azione che richiede buone capacità di lettura della mente altrui (Garandeau e Cillessen, 2006). Quindi i bulli sarebbero abili nel perspective taking ma avrebbero difficoltà a condividere gli stati emotivi delle altre persone (Sutton et al., 1999); come se l'inibizione dell'aggressività fosse maggiormente determinata da buone capacità empatiche piuttosto che da elevate abilità di perspective taking (Jolliffe e Farrington, 2006). Le medesime conclusioni vengono date da autori che hanno analizzato il fenomeno a partire dal costrutto multidimensionale di empatia (cfr. Cap. 1), sostenendo come le difficoltà dei bulli non risiedano tanto nell'empatia cognitiva, quanto piuttosto in quella emotiva (Gini, Pozzoli e Hauser, 2011). Da questi studi emerge come l'associazione negativa con l'aggressività venga confermata per l'empatia affettiva (Batanova e Loukas, 2011; De Kemp, Overbeek, de Wied, Engels e Scholte, 2007; Jolliffe e Farrington 2006; 2011), mentre nel caso della dimensione cognitiva, tale relazione sembra risultare meno chiara (Berger et al., 2015). In linea con quest'idea, sembrerebbero le vittime e non i bulli ad essere maggiormente deboli nell'abilità di decentramento, fallendo nel predire le abilità manipolative dei bulli (Woods et al., 2009). Da alcune meta-analisi sul tema, sono invece emersi risultati contrastanti: alcuni hanno evidenziato basse correlazioni negative, o, soprattutto rispetto ai prescolari, la stessa proporzione di relazioni positive e negative non significative tra i due costrutti presi in esame (Miller e Eisenberg, 1988). Più di recente, altri autori (Jolliffe e Farrington, 2011) hanno confermato la relazione negativa tra antisocialità e perspective taking nelle dimensioni emotiva e cognitiva ma con correlazioni più forti con quest'ultima, dati che sembrano contrastare con alcuni studi sopraccitati rispetto alle elevate capacità di lettura della mente altrui dei bulli (Sutton et al., 1999) e con altri studi (Jolliffe e Farrington, 2006; 2011) dai quali non era emersa alcuna relazione significativa tra il bullismo e il perspective taking affettivo. Infine, più di recente (Lovett e Sheffield, 2007) è emerso come, sebbene sia possibile affermare l'esistenza di relazioni negative tra perspective taking e comportamenti aggressivi e antisociali in bambini di età scolare e in adolescenti, si è evidenziata una generale inconsistenza dei risultati con i bambini più piccoli, evidenziata spesso da mancanza di relazioni significative tra le due variabili. Altre ricerche hanno messo il luce come il perspective taking emotivo sia negativamente correlato al bullismo nei maschi,

ma non nelle femmine (Espelage, Mebane e Adams, 2004). Da altre è emerso invece come il legame tra perspective taking emotivo e l'aggressività sia particolarmente forte quando le ragazze vengono considerate dai compagni come altamente popolari (Caravita et al., 2009). Sembra quindi che le abilità di perspective taking possano essere usate allo scopo di mantenere o incrementare il proprio status sociale attraverso la messa in atto di comportamenti aggressivi (Cillessen e Borch 2006).

2.3 Perspective taking e contesto familiare

2.3.1 Influenze della relazione genitore-bambino sull'abilità di perspective taking

Le differenze individuali nello sviluppo del perspective taking dipendono fortemente dalle esperienze del bambino ed in particolare dalle relazioni con le figure affettivamente più significative all'interno del contesto familiare (Cicchetti e Lynch, 1995). Le esperienze interattive tra il bambino e chi se ne prende cura vengono infatti internalizzate in rappresentazioni di sé, dell'altro e della relazione tra sé e l'altro (Bretherton e Munholland, 2008) che con il tempo vengono generalizzate e utilizzate per interpretare le situazioni sociali al di fuori della famiglia, regolando le funzioni affettive, cognitive e sociali del funzionamento adulto (Cassidy e Shaver, 2008; Hamilton, 2000; Pace e Zavattini, 2011; Zaccagnino, Cussino, Callera, Actis Perinetti, Veglia e Green, 2013).

Svariate sono state le variabili indagate all'interno della famiglia in relazione alla capacità di perspective taking, tra cui la qualità affettiva del legame di attaccamento, le interazioni linguistiche, lo stile educativo (Liverta Sempio, Marchetti, Castelli, Lecciso e Pezzotta, 2005) ed il comportamento (Newton, Laible, Carlo, Steele, e McGinley, 2014) genitoriale. Meno studiate sono state invece le caratteristiche personali dei caregiver come ad esempio la disposizione empatica (Upshaw, Kaiser, e Sommerville, 2015), i pensieri, le attitudini e gli stili di socializzazione (Baker, Fenning e Crnic, 2011).

Rispetto al legame di attaccamento, le relazioni sicure sembrano fornire al bambino rappresentazioni mentali stabili e organizzate dei propri pensieri e desideri e di quelli del caregiver (Laranjo, Bernier, Meins e Carlson, 2014; Ontai e Thompson, 2008). Secondo tale prospettiva le rappresentazioni simboliche degli stati mentali si evolvono all'interno del processo interattivo tra bambino e caregiver. Quest'ultimo, trattando il bambino come agente dotato di pensiero e attribuendogli stati mentali attraverso il proprio comportamento ed il proprio linguaggio, permette al bambino di acquisire una rappresentazione simbolica di quegli stati (Fonagy e Target, 2001; Liverta Sempio et al., 2005). In linea con tali considerazioni,

molteplici studi hanno dimostrato come la comprensione degli stati mentali altrui sia maggiore nei bambini con attaccamento sicuro nei confronti delle loro madri (Fonagy, Redfern e Charman, 1997; Laible e Thompson, 2000; Meins, Fernyhough, Russel e Clark-Carter, 1998). Alcuni autori (Meins, 1997) hanno proposto come la *mind-mindedness* materna, ovvero la propensione della madre a trattare il bambino come dotato di stati mentali, mantenendo la disponibilità a riconoscerli e a rispondervi in modo adeguato, favorisca l'abilità di decentramento del figlio. Scambi interattivi con un caregiver dotato di tale sensibilità permette al bambino di instaurare un legame di attaccamento sicuro, in grado di facilitare l'esplorazione dell'altro da sé e di comprenderne successivamente lo stato mentale (Meins e Fernyough, 1999).

Oltre al tipo di attaccamento, è stato dimostrato come anche le interazioni linguistiche all'interno della famiglia siano in grado di influenzare il perspective taking dei bambini (Dunn, Brown e Beardsall, 1991). Infatti i genitori che discutono degli stati mentali (Denham, Cook, e Zoller, 1992; Harris, 1994; Howe e Rinaldi, 2004), utilizzando termini riferiti a sentimenti, credenze e desideri durante le conversazioni in famiglia (Ruffman, Slade e Crowe, 2002; Peterson e Slaughter, 2003) hanno figli che ottengono prestazioni migliori nei classici compiti di falsa credenza e nella comprensione delle altrui emozioni (Dunn et al., 1991). L'esperienza del bambino come partecipante attivo alle conversazioni familiari gli consente di comprendere che gli interlocutori di un discorso possano differire nelle loro opinioni e nei loro punti di vista (Harris, 1994). Alcuni autori hanno focalizzato l'attenzione sul legame tra sviluppo dell'abilità di decentramento e stile conversazionale delle madri, dimostrando come le madri che utilizzano un linguaggio mentalistico più elaborato e dettagliato abbiano figli con maggiori abilità di mentalizzazione (Ontai e Thompson, 2008; Peterson e Slaughter, 2003).

2.3.2 Influenze sul perspective taking di caratteristiche disposizionali genitoriali

Oltre all'analisi di variabili emergenti all'interno della relazione tra il bambino ed il suo caregiver, la letteratura ha indagato, anche se in misura minore, se caratteristiche disposizionali genitoriali possano influenzare lo sviluppo del perspective taking dei figli (Upshaw et al., 2015). Alcune di queste ricerche hanno dimostrato l'esistenza di relazioni positive tra l'empatia dei genitori e quella dei figli; per esempio, genitori che si definivano come particolarmente inclini a coinvolgersi emotivamente con gli altri, avevano figli più abili a comprendere lo stato emotivo altrui (Eisenberg et al., 1991; Volling, Kolak e Kennedy,

2008). Inoltre, madri con alti punteggi di empatia disposizionale avevano figli più abili ad assumere prospettive differenti dalla propria (Davidov e Grusec, 2006). Così, sembra che i genitori che pensano, sentono e agiscono “verso” le altre persone influenzino lo sviluppo dell’abilità di decentramento emotivo e cognitivo dei figli, anche al di fuori diadi o triade familiare (Upshaw et al., 2015). Non è ancora chiaro se ed in che misura questa associazione disposizionale tra genitori e figli rispetto alla propensione verso gli altri dipenda da similarità genetiche o dalla socializzazione durante le interazioni quotidiane a cui i bambini sono esposti. Da una recente ricerca (Upshaw et al., 2015) è emerso come l’attivazione emotiva dei bambini (arousal) nei confronti della sofferenza altrui fosse strettamente legata alla disposizione empatica e prosociale dei genitori. Una possibile spiegazione è che la capacità di adottare la prospettiva di un’altra persona e l’attivarsi in risposta alle emozioni degli altri condividono elementi comuni (Bengtsson e Arvidsson, 2011; Missana, Grigutsch e Grossmann, 2014). A livello base sia il perspective taking che l’attivazione in risposta alle emozioni altrui richiede infatti che la persona sia consapevole che l’altro stia sperimentando emozioni differenti rispetto a sé. Quindi la relazione significativa tra il perspective taking dei genitori e l’attivazione dei bambini può riflettere abilità condivise di riconoscere le esperienze altrui, in particolare quando differiscono dalle proprie. È possibile che queste abilità di condivisione dipendano dalle differenze individuali rispetto a come i genitori socializzano i loro figli rispetto a questo. Per esempio, i genitori con buone capacità di perspective taking forniscono ai propri figli opportunità crescenti di riconoscere la prospettiva degli altri, inclusi i differenti stati emotivi (Farrant, Devine, Maybery e Fletcher, 2012; Soenens, Duriez, Vansteenkiste e Goossens, 2007; vanLissa, Hawk, deWied, Koot, vanLier e Meeus, 2014). È possibile che i genitori abili ad assumere l’altrui prospettiva siano più propensi a rispecchiare le espressioni emotive dei propri figli, oltre che delle altre persone; aspetto che fornisce ai bambini esperienze rilevanti per giungere alla consapevolezza degli stati emotivi degli altri. Gli adulti che riportano alti livelli di perspective taking affettivo sono più bravi ad imitare il comportamento e le espressioni emotive degli altri (Chartrand e Bargh, 1999; Galinsky, Ku e Wang, 2005; Genschow, Florack e Wänke, 2013); allo stesso tempo l’imitazione delle espressioni emotive, si è dimostrato essere in relazione con il perspective taking emotivo (Stel e Vonk, 2009). È pertanto possibile che la relazione tra il perspective taking dei genitori e l’attivazione dei bambini sia spiegata attraverso questa disposizione, influenzando quanto spesso i genitori sono coinvolti in attività che permettono di identificare e riflettere i comportamenti e le emozioni delle altre persone. Inoltre è anche possibile che la relazione tra l’attivazione dei bambini verso le altrui emozioni e il perspective taking dei genitori sia

determinata dalla condivisione di caratteristiche genetiche tra genitori e figli o e/o dall'interazione tra aspetti genetici e pratiche di socializzazione (Upshaw et al., 2015). Da questo studio emerge come la capacità dei bambini di mettersi nei panni altrui dipenda, oltre che da fattori disposizionali individuali e genetici condivisi con i genitori, anche dalle caratteristiche individuali dei genitori, come la disposizione al perspective taking. L'origine delle abilità di perspective taking dei bambini è stata ricondotta alle relazioni precoci con le figure di riferimento. Durante queste interazioni l'empatia e la disponibilità socio-emotiva della madre le permettono di rispondere empaticamente ed in modo prosociale al disagio del figlio. È in questo contesto che il bambino apprende a sua volta a rispondere al disagio del proprio caregiver assumendone il punto di vista e rispondendo in modo prosociale (Hoffman, 1984; Robinson, Zahn-Waxler e Emde, 2001). L'importanza della disponibilità e responsività materna viene sottolineata da svariate ricerche che hanno evidenziato come l'empatia e la capacità di comprendere il punto di vista altrui nei bambini in età prescolare, fosse influenzata dalla responsività mostrata dalla madre al figlio all'età di 9-15 mesi (Kochanska, Forman e Coy, 1999; Moreno, Klute e Robinson, 2008). Da recenti ricerche è altresì emerso come alti livelli di empatia materna fossero associati ad un aumento di comportamenti e atteggiamenti atti ad incoraggiare il figlio ad assumere prospettive altre rispetto a sé, a loro volta relati ad un incremento delle abilità di perspective taking dei figli (Farrant et al., 2012). I genitori che assumono il punto di vista altrui sono più inclini ad incoraggiare i propri figli a fare lo stesso attraverso le loro pratiche genitoriali, facilitandone l'abilità di decentramento. Questi risultati arricchiscono la letteratura precedente dalla quale era emerso come i genitori che incoraggiano i propri figli ad assumere differenti punti di vista abbiano figli più abili nella lettura della mente altrui (Ruffman et al., 1999), poiché aggiungono la variabile dell'empatia disposizionale materna e l'associazione con differenti pratiche genitoriali. Sulla base di questi risultati, altri autori (Lohmann e Tomasello, 2003) propongono un'ulteriore specificazione, affermando l'esistenza di due meccanismi simili ma differenti. Madri con alti livelli di perspective taking emotivo (*cognitive empathy*) facilitano lo sviluppo del perspective taking emotivo nei figli incoraggiandoli direttamente ad assumere prospettive altre, mentre alti livelli di empatia materna (*emotional empathy*) faciliterebbero lo sviluppo del perspective taking affettivo dei figli fornendo un modello empatico durante le pratiche genitoriali (Farrant et al., 2012).

2.3.3 Influenze sul perspective taking di caratteristiche comportamentali genitoriali

Oltre all'analisi delle caratteristiche interne alla relazione genitore-bambino e delle disposizioni genitoriali, altri ricercatori hanno focalizzato la propria attenzione sui comportamenti dei genitori, in quanto elementi in grado di influenzare le abilità di perspective taking dei figli. Per ciò che concerne gli stili disciplinari impiegati, sembra che uno stile educativo autorevole (Fitzgerald e White, 2003), basato sulla comunicazione e sulla negoziazione di attività ed obiettivi, fornisca al bambino modelli di perspective taking sociale, grazie ai quali egli è in grado di comprendere come l'altro possa avere differenti obiettivi, pensieri e sentimenti rispetto a sé (Bolger e Patterson, 2001). Conferme derivano da ricerche che hanno riscontrato associazioni positive significative tra la comprensione della falsa credenza e uno stile disciplinare in cui il caregiver porta il bambino a riflettere sul fatto che le persone possano avere punti di vista differenti rispetto alle situazioni (Ruffman et al., 1999) o anche che aiutino il bambino ad assumere il punto di vista della "vittima" a cui potrebbero aver causato un danno (Fitzgerald e White, 2003). Sembra inoltre che i caregiver che esprimono i propri stati emotivi (Hughes e Cutting, 1999), considerano i pensieri, i sentimenti e le intenzioni elementi in grado di influenzare il comportamento e che "pensano" il proprio bambino come portatore di proprie idee ed emozioni (Pears e Fisher, 2005) abbiano figli più abili a cogliere le altrui prospettive.

Alcune ricerche si sono focalizzate sul comportamento dei genitori all'interno della relazione genitore-figlio e hanno evidenziato come i genitori che mostrano sensibilità e coinvolgimento nei confronti del disagio sperimentato dai figli, abbiano bambini più abili ad assumere il punto di vista altrui, soprattutto nella dimensione emotiva (Newton et al., 2014; Strayer e Roberts, 2004; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum e Sulik, 2013; Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland e Shepard, 2002). Lo sviluppo del perspective taking del bambino sembra essere influenzato anche dalle pratiche genitoriali. Lo stile genitoriale permissivo è stato associato a limitate abilità di perspective taking, (Guajardo, Snyder e Petersen, 2009), mentre uno stile caldo, sensibile e responsivo (Massoff, 2008; Yan-Yan e Biao, 2006) e che incoraggi i bambini ad assumere altrui prospettive (Ruffman et al., 1999) facilita lo sviluppo del perspective taking. Alcuni autori (Krevans e Gibbs, 1996) hanno evidenziato come le abilità di perspective taking emotivo del bambino possano mediare la relazione tra uno stile genitoriale che incoraggi i figli ad assumere prospettive differenti dalla propria e il comportamento prosociale dei bambini.

2.3.4 Influenze sul perspective taking degli stili di socializzazione emotiva genitoriale

Evidenze empiriche indicano che sebbene le precoci interazioni tra bambino e caregiver giochino un ruolo fondamentale nello sviluppo della disposizione del bambino a decentrarsi dal proprio punto di vista (Kochanska et al., 1999; McIlwain, 2003; Robinson et al., 2001), le disposizioni e le pratiche genitoriali continuano a facilitarne e sostenerne lo sviluppo anche durante l'età prescolare (Knafo, Zahn-Waxler, VanHulle, Robinson e Rhee, 2008). Infatti, sebbene i fattori biologici contribuiscano allo sviluppo di capacità emotive, cognitive e sociali, c'è ormai accordo in letteratura nel considerare queste abilità come fortemente "socializzate" (Denham, Bassett e Wyatt, 2007; Eisenberg, Cumberland e Spinrad, 1998; Morris, Silk, Steinberg, Myers e Robinson, 2007) dalle figure genitoriali (Eisenberg et al., 1998; Kopp, 1989). Svianti comportamenti genitoriali sono stati infatti associati allo sviluppo socio-cognitivo ed affettivo del bambino (Denham et al., 2007; Morris et al., 2007).

L'area maggiormente indagata in relazione al processo di socializzazione è senza dubbio quella dello sviluppo emotivo. La socializzazione emotiva, ovvero l'insieme di quei processi attraverso i quali le conoscenze sulle emozioni vengono veicolate e trasmesse da un individuo a un altro, può avvenire attraverso modalità sia indirette che dirette (Saarni, 1989, 1999). Le modalità di tipo indiretto si identificano per una non esplicita e deliberata intenzione di insegnamento o trasmissione di contenuti sulle emozioni ad altri (Parke, 1994). I meccanismi di socializzazione diretta invece, comprendono tutte le strategie verbali e non, esplicitamente finalizzate alla regolazione delle espressioni emotive del bambino a veicolare il significato emotivo degli eventi nella forma di insegnamento didattico e apprendimento contingente. Si riferiscono dunque a tutti quei comportamenti messi in atto dai genitori che possono influenzare l'esperienza, l'espressione e la regolazione delle emozioni dei bambini. Tali comportamenti, definiti "pratiche parentali legate alle emozioni", riflettono le credenze, gli obiettivi e i valori che i genitori stessi attribuiscono all'esperienza, all'espressione e alla regolazione delle emozioni. Se ne distinguono tre tipologie: reazioni rispetto alle emozioni dei figli (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith e Maszk, 1996; Gottman, Katz e Hoven, 1997), discussioni sulle emozioni in famiglia (Dunn et al., 1991) ed espressività emotiva (Halberstadt, 1991; Halberstadt, Denham e Dunsmore, 2001). Rispetto a quest'ultima, non solo l'espressività dei genitori ma anche i livelli generali di espressività emotiva familiare sembrano influenzare lo sviluppo del bambino (Halberstadt, Crisp e Eaton, 1999). I bambini infatti sono influenzati dalle osservazioni dirette dei modelli genitoriali rispetto all'espressione e alla gestione delle emozioni e dalle interazioni familiari sia verbali che non verbali, articolate in espressioni facciali, movimenti del corpo e gesti (Halberstadt et al.,

1999) ma apprendono anche indirettamente attraverso il coinvolgimento in situazioni sociali elicitanti svariate emozioni, sotto la guida dei loro caregiver (Saarni, 1999).

Reazioni supportive nei confronti delle proprie emozioni negative permettono ai bambini di esplorare le loro emozioni e gli eventi che li circondano, di capirne meglio i processi implicati, imparare a regolarle e attivare adeguate strategie di fronteggiamento (Denham et al., 2007; Eisenberg et al., 1998). Ricerche hanno infatti dimostrato relazioni tra reazioni supportive dei genitori, regolazione emotiva dei figli e competenza sociale e al contrario tra reazioni parentali non supportive e problemi socioemotivi dei bambini (Eisenberg et al., 1998; Fabes, Poulin, Eisenberg e Madden-Derdich, 2002). Da altre ricerche è emerso come il livello di espressività familiare sia legato a svariate competenze tra cui abilità sociali (Cassidy, Parke, Butkovsky e Braungart, 1992) ed emotive (Garner e Estep, 2001).

Un altro aspetto importante riguarda la discussione sulle emozioni in famiglia che sembra fornire ai genitori ricche opportunità per contenere e guidare lo sviluppo dei propri figli, fornendo loro supporto, validazione e comprensione (Malatesta e Haviland, 1982). Le ricerche, in particolare, hanno riscontrato relazioni tra i discorsi genitore-figlio sulle emozioni e la consapevolezza dei figli rispetto alla comprensione delle emozioni (Denham, Cook e Zoller, 1992; Dunn et al., 1991) e al perspective taking emotivo (Dunn et al., 1991). Il processo di socializzazione all'interno della diade genitore-figlio sembra essere di tipo bidirezionale (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2007); se infatti da un lato il comportamento dei genitori guida il raggiungimento di competenze dei figli, dall'altro il comportamento del bambino contribuisce al tenore affettivo dell'interazione e richiede adattamento da parte dei genitori (Gottman et al., 1997).

Una delle prospettive teoriche maggiormente importanti all'interno del panorama scientifico (Dunsmore e Karn, 2001) inerenti tali tematiche è quella che si basa sul costrutto di filosofia meta-emotiva (Gottman et al., 1997). Essa rappresenta l'atteggiamento dei genitori nei confronti delle emozioni e fornisce un'utile griglia per concettualizzare le interrelazioni tra i comportamenti di socializzazione emotiva dei genitori (Gottman et al., 1997). Essa si è dimostrata essere correlata al comportamento dei genitori e alla competenza sociale ed emotiva dei figli (Gottman et al., 1997; Katz e Windecker-Nelson, 2006). Infatti, ciò che i genitori pensano e sentono rispetto alle proprie emozioni e a quelle dei propri bambini di età prescolare, influenza i loro comportamenti e cioè i loro stili di socializzazione (Gottman et al., 1997). In particolare, i genitori con una filosofia emotiva definita *coaching* sono a proprio agio con le loro emozioni e con quelle dei figli e considerano le emozioni del bambino come opportunità per intimità, insegnamento, incoraggiamento rispetto alla loro espressione ed

esplorazione. I genitori con stile coaching sono consapevoli e rispondono alle emozioni negative del figlio in modo supportivo, aiutandolo a comprenderle, accettarle e regolarle stimolandone l'espressione in famiglia e fornendo al bambino accettazione e contenimento (Denham e Kochanoff, 2002). Lo stile *laissez-faire*, pur essendo caratterizzato da consapevolezza, conforto e accettazione delle emozioni del bambino, manca di guida rispetto alla loro corretta gestione e regolazione. I genitori che adottano questo stile non pongono limiti né regole al comportamento del figlio e non insegnano al bambino come risolvere i problemi di tipo emotivo e sociale (Gottman, DeClaire e Goleman, 1997). All'opposto, i genitori con filosofia emotiva di tipo *dismissing* percepiscono le emozioni negative come dolorose e avvertono che il loro compito di genitori sia quello di aiutare il loro bambino a liberarsi in fretta da queste emozioni (Gottman et al., 1997). In questi genitori è evidente una mancanza di consapevolezza rispetto alle proprie emozioni e a quelle del proprio figlio e una difficoltà a gestire i problemi emotivi e sociali. Infine, i genitori con stile *disapproving*, non solo mostrano una completa inconsapevolezza rispetto alle proprie e altrui emozioni ma sono direttamente ed esplicitamente critici nei confronti dell'espressione di emozioni negative da parte del bambino, seguite solitamente da atti repressivi e punitivi. Gli autori hanno riscontrato legami tra questi stili genitoriali e lo sviluppo dei bambini. Sembra infatti che lo stile coaching sia legato ad una maggiore capacità di autoregolazione del bambino e a migliori abilità emotive e sociali (Gottman et al., 1997; Katz e Windecker-Nelson, 2004). Sono state riscontrate anche relazioni tra scarsa accettazione da parte delle madri delle emozioni dei figli e difficoltà nella regolazione emotiva e presenza di comportamenti aggressivi nei bambini durante la media infanzia (Ramsden e Hubbard, 2002).

La maggior parte delle ricerche hanno indagato gli stili di socializzazione materna, mentre pochi sono gli studi che si sono focalizzati sul padre e sul fatto che il processo possa differire tra madre e padre (Denham et al., 2007; Parke e McDowell, 1998). Tali ricerche (Denham et al., 2007; Parke e McDowell, 1998) hanno mostrando come i padri abbiano minor consapevolezza delle emozioni e minore propensione all'utilizzo di uno stile coaching rispetto alle compagne (Gottman et al., 1997) ed utilizzino strategie educative maggiormente punitive e meno supportive (Eisenberg, Fabes e Murphy, 1996; McElwain, Halberstadt e Volling, 2007). Da altri approfondimenti le madri sembrerebbero coinvolgere maggiormente i propri figli in discorsi sulle emozioni, utilizzando un maggior numero di termini legati a stati emotivi rispetto ai padri (Fivush, Brotman, Buckner e Goodman, 2000). Tuttavia da altre ricerche sono emersi risultati contrastanti e non sempre chiari ed univoci (Carson e Parke, 1996; Denham e Kochanoff, 2002; Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora e Zahn-

Waxler, 2000; Garner, Robertson e Smith, 1997) che renderebbero necessari ulteriori approfondimenti.

Anche gli studi che hanno indagato le associazioni tra stili materni e paterni hanno prodotto risultati discordanti. Alcuni hanno riscontrato come le reazioni riportate dai genitori nei confronti delle emozioni negative dei figli fossero moderatamente associate a quelle dei partner (McElwain et al., 2007). All'opposto, altri studi hanno riportato una totale mancanza di accordo tra i membri della coppia (Eisenberg et al., 1998). Da altri ancora sono emerse scarse o non significative relazioni (Cassidy et al., 1992; Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke e Fox, 1995). Rispetto alla presenza o meno di accordo tra madri e padri, alcune ricerche hanno sostenuto come la presenza di accordo all'interno della coppia determini uno stato di salute del figlio (McHale, 2007). Altri autori hanno invece provocatoriamente proposto come i figli possano beneficiare della presenza di un minimo di divergenza nelle strategie di socializzazione emotiva di padre e madre (McElwain et al., 2007). Infine, ulteriori ricercatori hanno sostenuto come il comportamento di socializzazione emotiva paterna potesse influenzare indirettamente il comportamento del bambino, attraverso la concordanza con lo stile materno (Denham e Kochanoff, 2002).

Partendo dal presupposto che i comportamenti di socializzazione dei genitori siano influenzati dai loro pensieri e dalle loro attitudini rispetto alle emozioni, obiettivo successivo di alcuni ricercatori (Baker et al., 2011) è stato quello di analizzare se queste variabili genitoriali (pensieri, attitudini e stili genitoriali) fossero organizzati in un sistema coerente o funzionassero indipendentemente gli uni dagli altri. Dai risultati è emerso come esista una maggior coerenza nella relazione tra stile di socializzazione, pensieri e comportamenti paterni e abilità del bambino, rispetto a quelli materni; risultati in linea con precedenti studi (Gottman et al., 1997). È interessante notare come questa associazione tra le variabili prese in esame fosse maggiormente forte con i padri di figlie femmine, rispetto ai padri dei maschi; come se i concetti di emozione e mascolinità fossero maggiormente legati all'oggetto della socializzazione piuttosto che alla natura della paternità in sé. Inoltre tale studio ha mostrato relazioni più forti tra i comportamenti di socializzazione paterni e le competenze dei figli, rispetto a quelli materni. Questi dati sembrano contrastare con studi precedenti dai quali era emerso come l'influenza degli stili paterni sulla socializzazione emotiva dei prescolari fosse significativa solo se associata alle pratiche materne (Denham e Kochanoff, 2002). Questi dati suggeriscono l'esistenza di importanti relazioni tra l'approccio paterno alla socializzazione emotiva e il funzionamento sociale del bambino.

2.3.5 Influenze sul perspective taking di caratteristiche della struttura familiare

Ulteriori caratteristiche familiari indagate in relazione alle abilità di decentramento dei bambini sono state: la presenza o meno di fratelli con i quali interagire (Dunn, 1995; Cassidy, Fineberg, Brown e Peskins, 2005), la numerosità della famiglia (Jenkins e Astington, 1996) e l'ordine di genitura (Perner et al., 1995; Ruffman et al., 1998). Diversi autori hanno riscontrato come i bambini aventi uno o più fratelli, soprattutto se maggiori di età, abbiano più successo nei compiti di comprensione della falsa credenza rispetto ai compagni figli unici (Perner et al., 1995; Ruffman et al., 1998). Gli autori hanno ipotizzato come avere dei fratelli offra maggiori opportunità di vivere le interazioni sociali, sia direttamente che attraverso l'osservazione indiretta, permettendo ai bambini di sperimentare in diverse situazioni e diversi contesti divergenze di pensiero, sviluppando quindi maggiori abilità di perspective taking. Non solo la presenza, ma anche il numero di fratelli sembra incidere sulla performance ai compiti di falsa credenza. Alcuni autori hanno sottolineato come, i bambini con due fratelli mostrino il doppio delle possibilità di rispondervi correttamente (Perner et al., 1995). Da altri studi (Ruffman et al., 1998) che hanno previsto l'osservazione dei bambini durante le interazioni con i genitori, i fratelli/sorelle e gli amici è emerso come, mentre nelle conversazioni con la madre i riferimenti agli stati mentali riguardavano soprattutto i propri pensieri e credenze, gli scambi interattivi con i fratelli erano caratterizzati con maggiore probabilità da scambi di pensieri ed idee condivise, ciò soprattutto nel gioco cooperativo condiviso (Brown, Donelan-Mc Call e Dunn, 1996). È stato ipotizzato come l'effetto della dimensione familiare possa dipendere più direttamente dall'intervento genitoriale che non dalla struttura della famiglia in sé (Dunn et al., 1991). Sembra infatti che i bambini che comprendono meglio la falsa credenza siano stati testimoni di un numero maggiore di discorsi delle madri durante interventi di gestione dei conflitti tra i figli, attraverso discorsi sui sentimenti e sull'esistenza di punti di vista differenti.

2.4 Perspective taking e contesto scolastico

Al pari del contesto familiare, anche quello scolastico rappresenta un ambiente importante per lo sviluppo delle abilità di perspective taking dei bambini.

L'analisi della letteratura ha mostrato come esistano da un lato ricerche che considerano la scuola in sé come luogo per lo sviluppo delle abilità di perspective taking, e dall'altro, studi che si occupano di indagare il ruolo di specifici aspetti del contesto scolastico (Vinden, 1999; Foote, Holmes-Lonergan, 2003). All'interno del primo filone di ricerca rientrano gli studi

transculturali (Vinden, 1999), che partono dall'idea di base secondo cui il contesto scolastico, attraverso l'organizzazione in specifiche e mirate attività didattiche, incoraggi la comprensione non solo dei propri ma anche degli altrui pensieri, credenze ed emozioni. Il confronto tra soggetti scolarizzati e non scolarizzati appartenenti a differenti gruppi culturali ha mostrato un effetto positivo della scolarizzazione su alcuni aspetti del perspective taking, come la capacità di risolvere compiti di falsa credenza (Vinden, 1999). Da tali studi non è emerso però attraverso quali percorsi possa verificarsi tale influenza e nemmeno la sua direzione, dato che un simile risultato potrebbe essere dovuto ad altri fattori, quali ad esempio le caratteristiche familiari o culturali più ampie dei contesti indagati.

Conferme a tali risultati provengono da altri studi (Olson, 1994), che attribuiscono alla scuola il ruolo di luogo in cui si costruiscono le abilità metalinguistiche e metacognitive. I discorsi dell'insegnante e tutte le attività didattiche, quali ad esempio la lettura e la comprensione di brani, possono fungere da stimolo per lo sviluppo di differenti abilità. Far esercitare il bambino nella comprensione di un brano, distinguendo ad esempio tra il significato di un'affermazione del protagonista di una storia e le sue vere intenzioni, può essere il punto di partenza per arrivare a sviluppare successivamente un pensiero critico. Tali capacità si ripercuotono così sul perfezionamento delle abilità di comprensione della mente altrui, non solo nel contesto educativo durante le attività didattiche, ma anche in altri momenti e contesti di vita quotidiana.

Il secondo filone di studi pone invece attenzione al ruolo di alcuni aspetti specifici del contesto educativo, quali l'interazione tra pari (Lalonde e Chandler, 1995), la più generale competenza sociale ed il legame tra bambino ed insegnante (Lecciso, Liverta Sempio, e Marchetti, 2005). Le relazioni tra pari alla scuola dell'infanzia rappresentano un luogo di sperimentazione e di esercizio di molte abilità socio-cognitive, che permettono ai bambini di sperimentare attività come conversazioni, giochi di finzione e negoziazione dei conflitti, utili ad un incremento della abilità di perspective taking. Conferme in tal senso giungono da ricerche da cui sono emerse correlazioni positive tra le argomentazioni addotte dai bambini durante episodi conflittuali con i pari e l'abilità nella risoluzione di compiti di falsa credenza. In particolare, coloro che durante le discussioni con i pari non rimanevano ancorati alle proprie ragioni e al proprio punto di vista, ma cercavano invece di considerare le argomentazioni degli interlocutori, optando per un punto di incontro tra le diverse prospettive, erano quei bambini che ottenevano punteggi più elevati nella falsa credenza. Al contrario, i bambini che rimanevano incentrati esclusivamente sul proprio comportamento, cercando di

giustificarlo e validarlo e non di giungere ad una mediazione, ottenevano punteggi più bassi in compiti di perspective taking (Foote e Holmes-Lonergan, 2003; Ruffman et al., 2006).

Per quanto riguarda il gioco di finzione, è stato rilevato che nelle diadi di gioco formate da almeno un bambino con buone capacità di comprensione della falsa credenza, sia presente una più elevata condivisione del significato del gioco stesso, una facilitazione reciproca ed un maggiore grado di mantenimento nel tempo dello stesso, rispetto alle diadi in cui entrambi i soggetti ottengono bassi punteggi nei compiti di perspective taking (Tan-Niam, Wood e O'Malley, 1998). L'abilità di decentramento sembra inoltre essere associata ad una più elevata produzione di propositi di condivisione ed all'assegnazione esplicita dei ruoli a sé stessi ed ai compagni durante il gioco, mentre non è stata riscontrata alcuna associazione con la condivisione empatica tra i bambini ed il raggiungimento del livello nel gioco di finzione, come ad esempio la capacità di sostituire un oggetto con un altro. Alcuni autori sottolineano come abilità cognitive come l'intelligenza, il linguaggio ed il perspective taking siano variabili importanti nell'influenzare lo status dei bambini all'interno del gruppo dei pari (Asher e Coie, 1990). I bambini particolarmente competenti in queste aree sembrano essere infatti più amati e popolari all'interno del gruppo di amici (Slaughter et al., 2002).

La maggior parte di questi studi ha messo in relazione il contesto scolastico con la dimensione cognitiva del perspective taking, utilizzando i classici strumenti di falsa credenza. Tuttavia alcuni autori hanno sostenuto come buone capacità di comprensione delle emozioni altrui sia legata al successo accademico (Denham, Bassett e Zinsler, 2012).

Infine la relazione bambino-insegnante si pone come strumento di apprendimento, base affettiva sicura e spazio mentale in cui il bambino può esercitare le sue abilità di decentramento. Gli insegnanti, stimolando gli alunni ad utilizzare termini metacognitivi e metalinguistici, forniscono loro sia un linguaggio per pensare, sia un linguaggio sul pensiero, rendendoli maggiormente abili nella lettura della mente altrui (Lecciso, Liverta Sempio, e Marchetti, 2005). La relazione bambino-insegnante è stata equiparata a quella madre-bambino; entrambe infatti sono di carattere asimmetrico, in cui l'adulto deve essere in grado di comprendere le richieste del bambino e rispondergli in modo opportuno, con disponibilità, accettazione, calore emotivo ma senza impedire lo sviluppo dell'autonomia. Pochi contributi hanno indagato questo aspetto del contesto scolastico, ma da essi è stata evidenziata l'incidenza che questa relazione ha nelle dinamiche di adattamento scolastico. In particolare sono emerse relazioni positive tra qualità di attaccamento all'insegnante e diverse competenze sociali, tra cui il comportamento prosociale (Copeland-Mitchell, Denham e Demulder, 1997) un generale adattamento scolastico (Pianta, 1999), e l'abilità di perspective taking cognitivo,

sia dimostrato da migliori performance in compiti di falsa credenza di primo che di second'ordine (Liverta Sempio e Marchetti, 1999).

CAPITOLO 3

INTERVENTI PER LA PROMOZIONE DEL PERSPECTIVE TAKING: ANALISI DELLA LETTERATURA

3.1 Introduzione

Dalla letteratura emerge come il perspective taking, in quanto abilità di comprensione sociale, rivesta un ruolo adattivo e sia fondamentale per lo sviluppo, non solo intellettuale, ma anche per la formazione di adeguate capacità relazionali e sociali (Jenkins e Astington, 2000; Weil et al., 2011). Le ricerche mostrano infatti, come i bambini più abili in compiti di perspective taking risultino maggiormente competenti dal punto di vista emotivo (Dunn e Hughes, 2001) ed empatico (Baron-Cohen, 2001), rivelandosi anche particolarmente abili nelle interazioni sociali (Downs e Smith, 2004; Ensor et al., 2011).

Sulla base di tali considerazioni e a partire dal presupposto che l'età prescolare sia un periodo particolarmente adatto per intervenire precocemente allo scopo di facilitare la competenza socio-emotiva ed evitare la formazione di pattern disfunzionali (Spence, 2003; Webster-Stratton e Reid, 2004), alcuni ricercatori si sono interrogati sulla possibilità di insegnare questa abilità. Sono state pertanto elaborate specifiche e differenti procedure di intervento finalizzate ad incrementare l'abilità di perspective taking sia in bambini a sviluppo normativo (Cigala e Mori, 2015), sia in gruppi di bambini a sviluppo atipico.

Se si considerano le ricerche appartenenti a quest'ultimo gruppo, sebbene molteplici autori abbiano analizzato tale abilità in gruppi di bambini non udenti (Marschark, Green, Hindmarsh, e Walker, 2000; Peterson, Wellman e Liu, 2005; Peterson e Siegal, 1995, 2000), non vedenti (Brambring e Asbrock, 2010; Green, Pring, e Swettenham, 2004; Peterson, Peterson, e Webb, 2000; Pinjnacker, Vervloed, e Steenbergen, 2012; Roch-Levecq, 2006) e affetti da Disturbi dello Spettro Autistico (DSM-5) (Abell, Happé, e Frith, 2000; Brent, Rios, Happé, e Charman, 2004; David, Aumann, Bewernich, Santos, Lehnhardt, e Vogeley, 2010; Hamilton, Brindley, e Frith, 2009), gli interventi volti alla promozione del perspective taking sono stati utilizzati principalmente in bambini affetti da Disturbi dello Spettro Autistico (Begeer, Gevers, Clifford, Verhoeve, Kat, Hoddenbach, e Boer, 2011; Charlop-Christy e Daneshvar, 2003; Fisher e Happé, 2005; Gould et al., 2011; Heagle e Rehfeldt, 2006; Paynter e Peterson, 2012; Rehfeldt et al., 2007; Scattone, 2007).

Dato l'interesse del presente studio nei confronti di bambini a sviluppo tipico, verrà di seguito presentata una dettagliata analisi dei principali interventi dagli anni '90 ad oggi, finalizzati alla promozione del perspective taking in prescolari a sviluppo normativo che abbiano previsto una procedura sperimentale pre-test/training/post-test.

3.2 Tipologie di training

Riprendendo il concetto di multidimensionalità del costrutto di perspective taking, è possibile notare all'interno della letteratura (Mori e Cigala, 2015) l'impiego di procedure di intervento specifiche per ciascuna delle singole componenti. Si nota come la maggior parte dei ricercatori si sia concentrata prevalentemente sulla dimensione cognitiva a dispetto delle altre due; altri hanno considerato simultaneamente due di esse (Knoll e Charman 2000) e solo pochi hanno analizzato tutte e tre le componenti allo stesso tempo (Cigala e Fangareggi 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015).

È inoltre possibile individuare differenti approcci teorici a partire dai quali gli autori si sono occupati della promozione di questa importante abilità. I principali sono rappresentati dalla prospettiva cognitivista (approccio ToM - Theory of Mind) e da quella comportamentista (approccio RFT - Relational Frame Theory), che hanno basato le rispettive metodologie soprattutto sulla promozione della componente cognitiva del perspective taking.

Un ulteriore approccio teorico è costituito dalla prospettiva socio-costruzionista, in cui lo sviluppo del perspective taking è ricondotto ad aspetti legati a pratiche di socializzazione e di apprendimento nei contesti di vita quotidiana. All'interno di questo orientamento teorico rientrano svariati studi, alcuni dei quali mirati principalmente alla promozione della componente emotiva del perspective taking (Tenenbaum, Alfieri, Brooks e Dunne, 2008), mentre altri, orientati al potenziamento di più componenti di tale costrutto (Cigala et al., 2015; Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte e Piralli, 2015).

3.3 Interventi basati sul perspective taking cognitivo

3.3.1 Approccio cognitivista (Theory of Mind)

L'approccio ToM ha basato i propri interventi principalmente sulla promozione dello sviluppo della comprensione dei pensieri e delle credenze altrui (definiti anche livelli 4 e 5 del perspective taking), quindi della componente più propriamente cognitiva (Wellman et al., 2001; McHugh et al., 2004a). Per tale motivo l'obiettivo è stato sostanzialmente quello di migliorare le prestazioni dei bambini nei compiti di falsa credenza sullo spostamento

inaspettato (Wimmer e Perner, 1983) e nelle prove sulla distinzione tra apparenza e realtà riferite al contenuto inatteso (Perner et al., 1987) e agli oggetti ingannevoli (Flavell, 1986).

La scelta di tali compiti, pur dipendendo primariamente dal fatto che essi si siano dimostrati rappresentativi della presenza o meno di perspective taking cognitivo nei bambini, deriva dall'idea che le abilità di comprendere la falsa credenza e la distinzione tra apparenza e realtà, pur seguendo traiettorie parallele, raggiungano il massimo sviluppo nello stesso periodo (3-5 anni) e si siano mostrate fortemente correlate (Harris, 1993; Flavell, 1993; Melot, Houdé, Courtel e Soenen, 1995; Melot e Komano, 1997; Melot e Courtin, 2000; Melot e Angeard, 2003; Miller, 2006).

In particolare all'interno di questo approccio è possibile rintracciare due differenti tipologie di intervento, rappresentate rispettivamente dai training study e dagli studi microgenetici.

3.3.1.1 Training study

Uno dei metodi più efficaci a disposizione dei ricercatori per valutare direttamente come venga acquisita l'abilità di perspective taking in bambini di età prescolare e per dimostrare l'influenza di determinate variabili sullo sviluppo di tale capacità è rappresentato da ricerche che si avvalgono di specifiche procedure di intervento, denominate training study.

Il vantaggio di questo disegno di ricerca, secondo alcuni autori, è rappresentato dalla possibilità di poter stabilire una relazione di causalità diretta tra una particolare esperienza di insegnamento e le performance successive in alcuni compiti (Knoll e Charman, 2000; Lohmann e Tomasello, 2003; Miller, 2006).

3.3.1.1.1 Criteri di inclusione dei partecipanti

A partire dagli insoddisfacenti risultati ottenuti dai primi studi impiegati per la promozione del perspective taking (Flavell et al., 1981; Flavell et al., 1986; Taylor e Hort, 1990) imputati alla mancanza di adeguati criteri di inclusione attraverso cui scegliere i partecipanti alle ricerche (Knoll e Charman, 2000; Clements, Rustin e McCallum, 2000), sono state sviluppate procedure di intervento caratterizzate da un'elevata selettività nella scelta dei soggetti (Kloo e Perner, 2008).

Criterio principale è stato quello di identificare un livello di baseline circa la comprensione del perspective taking, per assicurarsi che i bambini non possedessero già le abilità che si intendevano implementare durante l'intervento (Knoll e Charman, 2000). Da alcuni studi sono stati quindi esclusi quei bambini già abili nei compiti di perspective taking nella fase di

pre-test (Lecce, Bianco, Demicheli e Cavallini, 2014), per evitare un'alterazione dei risultati circa l'effettiva efficacia del training, che ne avrebbe mascherato i potenziali effetti positivi.

In alcune ricerche i prescolari sono stati inclusi sulla base di risposte scorrette fornite a tutte le prove presentate (Knoll e Charman, 2000; Lohmann e Tomasello, 2003), mentre in altre sulla presenza di errori in almeno una percentuale significativa di esse (Guajardo e Watson, 2002; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Gola, 2012; Melot e Angeard, 2003).

Un secondo criterio, associato al primo, ha riguardato una serie di domande preliminari di controllo per verificare la comprensione dei bambini dei compiti di perspective taking sia a livello linguistico che di contenuto, prima della somministrazione del pre-test (Slaughter e Gopnik 1996; Slaughter 1998; Peskin e Astington, 2004).

È opportuno sottolineare come ulteriori criteri di inclusione si siano resi necessari per quegli studi basati sulla promozione del perspective taking in relazione ad altre variabili. È il caso delle ricerche che hanno centrato la propria attenzione sulla relazione tra perspective taking cognitivo ed una specifica competenza linguistica, in cui un aggiuntivo parametro è rappresentato dai punteggi ottenuti dai prescolari a preliminari prove di valutazione di vari aspetti di abilità linguistiche, al fine di escludere dalla ricerca quei bambini con difficoltà in tale area (Hale e Tager-Flusberg, 2003; Lohmann e Tomasello, 2003; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Ornaghi et al., 2011; Ornaghi et al., 2015).

3.3.1.1.2 Gruppo di partecipanti

Rispetto alle caratteristiche del gruppo di partecipanti è possibile notare come il numero possa variare da studio a studio, da un minimo di 22 bambini (Knoll e Charman, 2000) ad un massimo di 138 (Lohmann e Tomasello, 2003).

In riferimento all'età, tutti gli studi oggetto di indagine hanno considerato la fascia prescolare (3-5 anni), anche se è opportuno differenziare quelli che si sono focalizzati su un'unica età, in particolare 3 anni (Appleton e Reddy 1996; Knoll e Charman, 2000; Lohmann e Tomasello, 2003) e 4 anni (Peskin e Astington, 2004), da coloro che hanno esteso l'indagine all'intera fascia (Gola, 2012; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009), passando per la maggior parte degli autori che ha analizzato bambini di due età contigue, rispettivamente 3-4 anni (Slaughter e Gopnik 1996; Slaughter 1998; Clements et al., 2000; Guajardo e Watson, 2002; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Melot e Angeard, 2003; Esteban et al., 2010; Ornaghi et al., 2011) e 4-5 anni (Pillow et al., 2002; Cigala e Fangareggi, 2011, Cigala, Mori e Fangareggi, 2015; Lecce et al., 2014).

La maggior parte degli studi è stata condotta su gruppi di bambini europei provenienti da Inghilterra (Appleton e Reddy 1996; Clements et al., 2000; Knoll e Charman, 2000), Italia (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015; Lecce et al., 2014; Ornaghi et al., 2011), Germania (Hülsken, 2001; Lohmann e Tomasello, 2003), Francia (Melot e Angeard, 2003) e Spagna (Esteban et al., 2010), mentre la restante parte ha coinvolto prescolari americani (Gola, 2012; Guajardo e Watson, 2002; Hale e Tager-Flusberg, 2003) e cinesi (Lu, Su, e Wang, 2008).

3.3.1.1.3 Procedure e metodi

I bambini sono stati assegnati ad una condizione sperimentale, caratterizzata dalla fase di training e ad una di controllo, in modo da ottenere gruppi bilanciati per numero, età e genere. In riferimento alla prima condizione è interessante notare come il numero dei gruppi sperimentali possa variare da ricerca a ricerca; la maggior parte ha utilizzato una o due condizioni sperimentali, mentre solo pochi (Hale e Tager-Flusberg, 2003; Lohmann e Tomasello, 2003) ne hanno programmate tre. L'utilizzo di più gruppi sperimentali dipende dalla volontà di confrontare differenti procedure di intervento al fine di individuare quella maggiormente efficace. In alcuni casi la creazione di più gruppi è stata motivata dall'insegnamento a ciascuno di una specifica prova di perspective taking (solitamente falsa credenza e apparenza realtà) (Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter 1998; Knoll e Charman, 2000; Hülsken, 2001; Melot e Angeard, 2003) in altri i gruppi sono stati sottoposti a differenti attività (Clements et al., 2000; Pillow et al., 2002; Hale e Tager-Flusberg, 2003).

In riferimento al gruppo di controllo, ogni studio ha stabilito determinati compiti per i bambini non sottoposti al training; in alcune ricerche essi non sono stati coinvolti in alcuna attività (Guajardo e Watson, 2002; Pillow et al., 2002; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015) mentre in altre sono stati assegnati loro compiti relativi a concetti non correlati al perspective taking (es. compiti di conservazione numerica) (Appleton e Reddy 1996; Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter 1998; Hülsken, 2001). Negli interventi basati sull'ascolto di storie seguite da conversazioni, i bambini del gruppo di controllo, pur avendo partecipato alla fase di ascolto dei racconti, si sono poi dedicati unicamente ad attività di gioco libero (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Esteban et al., 2010; Ornaghi et al., 2011). Alcuni ricercatori hanno invece optato per l'utilizzo di prove simili ma differenti in alcuni aspetti (Clements et al., 2000; Lecce et al., 2014; Lohmann e Tomasello, 2003; Lu, Su, e Wang, 2008; Melot e Angeard, 2003; Peskin e Astington, 2004), mentre in un solo caso non è stato previsto alcun gruppo di controllo (Hale e Tager-Flusberg, 2003).

Considerando nello specifico le fasi della ricerca, il pre-test ed il post-test hanno previsto generalmente l'utilizzo dei medesimi strumenti o di prove analoghe per impedire l'effetto di familiarizzazione. Solitamente il post-test è stato condotto in incontri differenti e successivi al training, a distanza variabile tra uno e cinque giorni dalla fine dell'ultima sessione somministrata. Un solo studio (Pillow et al., 2002) ha previsto entrambe le fasi di training e post-test all'interno di un'unica giornata.

In riferimento alle attività condotte durante il training, i bambini in generale sono stati coinvolti nella risoluzione di compiti di falsa credenza e distinzione tra apparenza e realtà descritti all'interno di differenti tipologie di scenari (Kloo e Perner, 2008).

Mentre i primi training study hanno utilizzato unicamente feedback adeguati alle performance dei bambini (Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter 1998; Hülsken, 2001), studi successivi li hanno utilizzati o meno unitamente ad altri tipi di tecniche. In alcuni casi era lo sperimentatore a fornire ai bambini spiegazioni circa la correttezza o meno delle loro risposte (Appleton e Reddy, 1996; Clements et al., 2000; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Lecce et al., 2014; Melot e Angeard, 2003), in altri, che prevedevano un maggior coinvolgimento dei bambini, erano loro stessi a dover spiegare le motivazioni alla base delle proprie considerazioni (Pillow et al., 2002).

Oltre a tali procedure di intervento basate unicamente sui compiti di perspective taking (*task-specific training*) sono stati sviluppati training caratterizzati da attività più vicine al contesto naturale in cui i bambini crescono.

All'interno di questa categoria rientrano gli interventi incentrati sulla lettura di storie, seguite da conversazioni e riflessioni di gruppo (Knoll e Charman, 2000; Peskin e Astington, 2004; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Esteban et al., 2010; Lu, Su, e Wang, 2008; Ornaghi et al., 2011), eventualmente accompagnate da attività come drammatizzazione e disegno (Guajardo e Watson, 2002; Cigala e Fangareggi, 2011, Cigala, Mori e Fangareggi, 2015).

La conduzione degli interventi è stata affidata nella maggior parte dei casi allo sperimentatore, in taluni casi affiancato da altri colleghi, il cui numero è variabile solitamente in funzione del numero di bambini che compongono il gruppo sperimentale, affinché ciascuno si occupi di un egual numero di prescolari. Ci sono poi studi in cui i training sono stati condotti direttamente dagli insegnanti, dopo essere stati opportunamente istruiti dallo sperimentatore (Esteban et al., 2010) o ricerche in cui oltre al training specifico condotto dai ricercatori, sono state previste due parti aggiuntive, rispettivamente una condotta in classe dalle insegnanti e l'altra a casa dai genitori, per favorire il mantenimento nel tempo e la generalizzazione, a differenti contesti, delle abilità acquisite (Peskin e Astington, 2004).

La durata totale del training è stata generalmente variabile tra le due e le quattro settimane, ad eccezione di casi in cui si è ridotta ad un'unica giornata (Pillow et al., 2002) o estesa fino ad un periodo di due mesi (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Ornaghi et al., 2011). È indispensabile sottolineare però come tale periodo sia funzione del numero e della frequenza di sessioni condotte. Generalmente sono state condotte una o due sessioni per una o due volte alla settimana, ma ci sono casi anche in cui la frequenza è stata giornaliera (Peskin e Astington, 2004). Un'altra differenza ha riguardato il numero di prove somministrate in ciascuna sessione: da una (Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter, 1998; Hülksen, 2001) a cinque (Pillow et al., 2002).

Infine, per quanto concerne la durata di ciascuna sessione, il tempo medio è stato di 15-20 minuti, a seconda della specificità di ogni attività del training.

Alcuni interventi hanno previsto un follow-up dopo il post-test, al fine di valutare il mantenimento nel tempo delle abilità acquisite a seguito del training. Tale fase è stata condotta a distanza di due settimane (Appleton e Reddy, 1996), uno (Guajardo e Watson, 2002) due (Lecce et al., 2014) o sei mesi (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015).

3.3.1.1.4 Variabili oggetto dei training

I training sulla dimensione cognitiva presenti in letteratura si differenziano notevolmente sulla base del contenuto, quindi delle attività programmate al loro interno. Si nota infatti come la tendenza di alcuni studi sia quella di centrare le attività sulla presentazione ai bambini di prove di falsa credenza e distinzione tra apparenza e realtà, in versioni modificate rispetto a quelle mostrate in fase di pre-test e post-test, seguite dall'erogazione di feedback basati sull'evidenza (Gopnik, 1996; Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter 1998; Hülksen, 2001) o accompagnati da spiegazioni dettagliate (Clements et al., 2000; Melot e Angeard, 2003).

All'interno della prima categoria rientrano gli studi che, allo scopo di migliorare le performance dei bambini di età prescolare nella componente cognitiva del perspective taking, hanno messo a punto training study con esercizi sui concetti di credenza e desiderio (Hülksen, 2001; Slaughter e Gopnik, 1996) e su oggetti ingannevoli (Slaughter, 1998).

Nella seconda categoria rientrano invece gli studi che hanno previsto la presentazione di storie di falsa credenza riferite ad episodi di spostamento inaspettato, contenuto inatteso e riconoscimento di un oggetto ingannevole (Clements, Rustin e McCallum, 2000; Lecce et al., 2014; Melot e Angeard, 2003).

Parallelamente sono stati sviluppati training study che hanno utilizzato come strumento di intervento quello delle interazioni discorsive, attribuendo un ruolo centrale al linguaggio nella promozione del perspective taking (Miller, 2006; Milligan, Astington e Dack, 2007; Kloo e Perner, 2008).

Da un lato il linguaggio rappresenta quella forma che consente al bambino di instaurare relazioni sociali, partecipare a conversazioni e ascoltare storie, attività dimostrate utili alla promozione del perspective taking (Nelson, 2005), dall'altro gli fornisce un'utile risorsa di rappresentazione delle credenze altrui (Astington e Jenkins, 1999; de Villiers, 2005). Evidenze sperimentali derivanti da studi correlazionali (Moore et al. 1990; de Villiers e de Villiers, 2000; Watson et al., 2001; Farrar e Maag, 2002; Astington e Baird, 2005a) hanno dimostrato come il linguaggio abbia un ruolo cruciale nello sviluppo del perspective taking cognitivo, in particolare è emersa una correlazione significativa tra i punteggi ottenuti dai bambini in prove sulle diverse abilità linguistiche e la loro capacità di superare compiti di falsa credenza (Astington e Jenkins 1999; Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey e Garnham, 2003; de Villiers, 2005; Harris, 2005). Nonostante la direzione di tale relazione sia ancora ampiamente dibattuta (Astington, 2001; Astington e Baird, 2005a; Milligan et al., 2007) e gli effetti del linguaggio sul perspective taking sembrano essere maggiormente influenti, recenti prove sperimentali supportano l'ipotesi di una relazione bidirezionale tra le due variabili considerate (Slade e Ruffman, 2005; Miller, 2006).

All'interno dei training study la funzione del linguaggio è stata declinata in varie forme; alcuni hanno previsto il coinvolgimento dei bambini in riflessioni e discussioni di gruppo in merito ad azioni o pensieri di personaggi coinvolti in storie visionate in un filmato sullo spostamento inaspettato di oggetti (Appleton e Reddy, 1996), lette in un libro o rappresentate mediante l'utilizzo di pupazzi (Knoll e Charman, 2000).

Da una critica mossa a tali studi, riferita nello specifico alla mancanza di una valutazione circa le spiegazioni da parte dei bambini in merito alle loro risposte (Clements et al., 2000), alcuni autori (Pillow et al., 2002) hanno proposto modalità di intervento basate sull'utilizzo del linguaggio sottoforma di spiegazioni richieste ai bambini in riferimento alle motivazioni alla base delle loro scelte ai compiti presentati.

Sono state pertanto proposte, insieme alle domande di risoluzione della prova (*prediction questions*), anche quelle di spiegazione (*explanation questions*), per permettere ai ricercatori di mettere in luce il ragionamento del bambino e comprendere se il superamento dei compiti fosse dovuto ad un'acquisizione di nuove abilità, agli effetti della ripetizione delle prove

oppure ad una risposta casuale o basata sull'utilizzo di qualche forma di euristica da parte del bambino.

Nello specifico lo studio di Pillow et al. (2002) ha utilizzato proprio un training individuale incentrato sulla richiesta ai bambini di spiegazioni in merito a compiti di interpretazione di disegni ingannevoli come strumento per la promozione del perspective taking.

Evidenze di studi correlazionali (Pillow e Mash, 1998, 1999) hanno suggerito come l'abilità dei bambini di prevedere una fallace interpretazione di un altro osservatore in merito ad informazioni ambigue, sia dovuta alla capacità dei bambini di fornirne spiegazioni.

Un ampio filone di ricerca si è interessato all'indagine circa quale differente aspetto del linguaggio (semantico, sintattico e pragmatico) consenta uno sviluppo migliore delle abilità di perspective taking nei bambini. A tal proposito infatti, possono essere individuate tre ipotesi fondamentali di ricerca, ciascuna delle quali ha centrato la propria attenzione sulla relazione tra perspective taking cognitivo ed una specifica competenza linguistica.

Gli autori che condividono l'approccio sintattico (de Villiers e Pyers 1997, 2002; Astington e Jenkins 1999; de Villiers e de Villiers, 2000) propongono come il prerequisito fondamentale all'acquisizione del perspective taking nei bambini risieda proprio nella sintassi, cioè la forma grammaticale con cui ai bambini vengono descritti gli stati mentali. La padronanza della sintassi richiede infatti che il bambino capisca che la combinazione di parole ed il loro arrangiamento possa influire sul significato delle proposizioni. Sono stati indagati differenti aspetti sintattici, a partire dalle forme base, come l'ordine delle parole (Astington e Jenkins, 1999), fino a composti più complessi, rappresentati da proposizioni relative (Smith, Apperly e White, 2003) e *sentential complements* (de Villiers e de Villiers, 2000; de Villiers e Pyers, 2002). Alcuni autori in particolare sottolineano proprio come l'aspetto cruciale nella promozione del perspective taking sia rappresentato da quest'ultimo tipo di proposizioni, definite come costrutti linguistici in cui verbi di comunicazione o verbi riferiti a processi mentali (dire, pensare, credere), reggono obbligatoriamente una proposizione subordinata con la funzione di complemento oggetto del verbo principale. Mentre il verbo principale esprime un contenuto veritiero, la proposizione subordinata potrebbe avere anche un significato fallace. Dunque tale forma grammaticale rappresenta il formato adeguato per esprimere la contraddizione tra stati mentali e realtà (de Villiers e de Villiers, 2000).

In due studi longitudinali condotti da de Villiers e collaboratori (1997, 2000) è emerso come una buona padronanza delle *sentential complements* predica una successiva abilità di perspective taking cognitivo, indipendentemente dallo sviluppo del linguaggio in sé.

Sulla base di tali risultati due training study (Hale e Tager-Flusberg, 2003; Lohmann e Tomasello, 2003) hanno voluto determinare se le *sentential complements* rappresentino realmente la tipologia di interazione linguistica più efficace nella promozione del perspective taking, somministrando ai bambini prove contenenti frasi articolate in diverse tipologie di forme sintattiche.

In particolare Lohmann e Tomasello (2003) hanno presentato ai prescolari frasi composte da queste strutture sintattiche privandole di qualsiasi riferimento a concetti riferiti al perspective taking, mentre Hale e Tager-Flusberg (2003) al fine di eliminare le possibili influenze semantiche prodotte dalla presenza dei verbi mentalistici, hanno incluso unicamente verbi di comunicazione all'interno delle frasi presentate ai bambini. Infine, altri autori (Gola, 2012) hanno utilizzato queste tipologie di frasi, inserendole all'interno di conversazioni su oggetti ingannevoli, che venivano presentate ai bambini tramite video. L'idea di base era che il perspective taking fosse promosso dall'ascolto e dall'osservazione di scambi conversazionali in cui vengano esplicitati gli stati mentali dei protagonisti.

Ulteriori studi hanno espresso perplessità rispetto all'importanza attribuita alla sintassi come unico aspetto linguistico utile alla promozione della componente cognitiva del perspective taking. Alcuni ricercatori (Ruffman et al., 2003; Slade e Ruffman, 2005) hanno infatti suggerito come i bambini debbano possedere adeguate conoscenze semantiche, legate quindi alla comprensione delle parole, prima di poter gestire le regole di costruzione sintattica delle frasi, attribuendo quindi ad entrambe le dimensioni (semantica e sintattica) un ruolo cruciale. L'ipotesi semantica sostiene l'importanza di apprendere e padroneggiare termini legati a stati mentali (pensare, credere, sapere) nel processo di costruzione del perspective taking (Bartsch e Wellman, 1995; Astington, 2000).

Tali termini fanno riferimento al cosiddetto lessico psicologico o metacognitivo, cioè caratteristico di un tipo di linguaggio formato da termini che fanno riferimento a stati mentali e quindi al proprio ed altrui mondo interno, che si differenziano rispetto alla loro complessità e alla loro comparsa (Lecce e Pagnin, 2007; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009). Si tratta di un vocabolario che il bambino acquisisce a partire dai due anni di vita e che utilizza dapprima per esprimere desideri, intenzioni ed emozioni riferite a se stesso e successivamente agli stati mentali altrui. Soltanto verso i 3 anni, il bambino inizia ad utilizzare un lessico psicologico di tipo cognitivo, ovvero di termini che fanno riferimento a stati interni legati anche a pensieri, credenze e immaginazione (Baumgartner, Devescovi e D'Amico, 2000; Dunn e Brophy, 2005; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009). Diversi studi hanno dimostrato come la frequenza con cui il bambino si riferisce a stati mentali durante le conversazioni spontanee con persone

significative nei contesti di crescita, possa considerarsi un buon indicatore del loro successivo livello di perspective taking (Brown et al., 1996; Hughes e Dunn, 1998; Symons, 2004; Hughes, Lecce e Wilson, 2007; Lecce e Pagnin, 2007; LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta e Liu, 2008).

Una serie di ricerche longitudinali ha dimostrato come l'uso da parte di madri o insegnanti di lessico psicologico durante ad esempio la lettura di storie illustrate ai bambini, si relazioni significativamente con il superamento da parte di questi ultimi di prove sul perspective taking (Symons, Peterson, Slaughter, Roche e Doyle, 2005; Esteban, Sidera e Serrano, 2008; Bertsch, Houlihan, Lenz e Patte, 2009). Più specificatamente, sembra che la frequenza e la varietà di termini metacognitivi presenti nelle storie sia legata alle performance dei bambini in compiti di falsa credenza (Adrià, Clemente, Villanueva e Rieffe, 2005; Adrià, Clemente e Villanueva, 2007).

Sulla base di tali evidenze sono state sviluppate procedure di intervento per verificare se l'esposizione sistematica dei bambini all'ascolto di racconti contenenti numerosi termini mentalistici facilitasse lo sviluppo del perspective taking cognitivo e la comprensione del significato di tali termini (Peskin e Astington, 2004). In particolare le storie illustrate al gruppo sperimentale sono state modificate attraverso l'aggiunta di numerosi termini metacognitivi.

Sempre sulla lettura di storie contenenti lessico metacognitivo in cui venivano enfatizzati i pensieri e i sentimenti dei personaggi si sono basati ulteriori training study che hanno previsto però, al termine della narrazione, il coinvolgimento dei bambini in conversazioni di gruppo guidate o promosse dall'adulto in modo da rendere più attiva la loro partecipazione (Guajardo e Watson, 2002; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Esteban et al., 2010; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015; Ornaghi et al., 2011).

Questi interventi rientrano nell'approccio pragmatico o "conversazionale" (Hutto, 2007; Siegal, 2008) che, a differenza dei precedenti, definisce come il processo chiave nella promozione del perspective taking risieda appunto negli aspetti pragmatici dell'interazione linguistica discorsiva a cui i bambini partecipano. È infatti nello scambio di punti di vista che si realizza nel discorso con altre persone, che i bambini comprendono come gli altri possiedano una soggettiva visione del mondo, basata sulle proprie esperienze, e come questa possa essere o meno condivisa dagli altri (Harris, 1996, 2008; Turnbull e Carpendale, 1999, 2009; Symons, 2004; Veneziano e Hudelot, 2006).

Tale interpretazione pragmatica si collega all'approccio socio-interazionista e culturale di Nelson (2005), che enfatizza come la partecipazione a conversazioni su sentimenti e pensieri

in cui gli interlocutori siano sintonizzati sui reciproci stati emotivi e mentali (Dunn et al., 2000) favorisca l'avanzamento del bambino nell'abilità di perspective taking (Carpendale e Lewis, 2004, 2006; Hughes e Leekam, 2004).

In particolare in alcuni training (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Ornaghi et al., 2011) i bambini sono stati coinvolti in giochi linguistici utilizzando, all'interno della conversazione, differenti termini target riferiti a stati mentali attraverso il metodo del "lancio della parola" (Ciceri, 2001). Tale metodologia consiste nel dire una parola contenuta all'interno di una delle frasi della storia appena letta ed invitare i bambini ad esprimere liberamente quale sia per loro il significato della parola stessa o che cosa quel termine evochi in loro, favorendo l'instaurarsi di una conversazione tra pari e non solamente con l'adulto. L'obiettivo è stato quindi quello di incoraggiare i bambini ad un utilizzo attivo di tali termini, invece di un ascolto unicamente passivo.

In una ricerca spagnola (Esteban et al., 2010) invece, l'interazione verticale tra bambino e sperimentatore e orizzontale tra pari è stata promossa attraverso domande inserite direttamente nella narrazione di una storia, modificata affinché contenesse sia termini mentalistici, sia aspetti legati alla componente sintattica delle *sentential complements*.

In altri studi (Guajardo e Watson, 2002; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015) le conversazioni sono state stimulate e guidate dapprima attraverso discussioni e riflessioni, ed in seguito con attività correlate come drammatizzazione, travestimenti e disegni attraverso cui rappresentare le storie appena ascoltate. Le autrici sottolineano come la scelta di tali attività abbia una duplice connotazione: innanzitutto sono conosciute ai bambini perché ampiamente presenti nella scuola dell'infanzia ed inoltre permettono loro di decentrarsi e di assumere identità e ruoli differenti dai propri, sia immaginando personaggi protagonisti dei racconti ascoltati, sia agendone in prima persona i differenti ruoli, che rappresentandone graficamente le diverse prospettive.

3.3.1.1.5 Efficacia dei training e discussione

Dall'analisi critica dei risultati dei singoli contributi emerge come i ricercatori abbiano cercato, nel corso del tempo di mettere a punto programmi di intervento che hanno prodotto effetti positivi, negativi o contrastanti a seconda delle tecniche di volta in volta impiegate.

Un metodo particolarmente adottato è quello dell'erogazione di feedback da parte dello sperimentatore a seguito delle risposte fornite dal bambino. È possibile notare però come gli studi presi in esame che hanno mostrato modalità di intervento efficaci nella promozione del perspective taking si differenzino in due distinte categorie, sulla base dello specifico utilizzo

fatto del feedback stesso. Da un lato autori che hanno fornito ai prescolari unicamente feedback basati sull'evidenza (Gopnik 1996; Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter, 1998; Hülsken, 2001) e dall'altro ricercatori che li hanno esplicitati attraverso spiegazioni verbali dettagliate basate sulla correttezza o meno delle risposte dei prescolari (Clements et al., 2000; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Lecce et al., 2014; Melot e Angeard, 2003).

Alcuni autori (Gopnik, 1996; Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter, 1998; Hülsken, 2001), sulla base dei risultati positivi ottenuti attraverso l'applicazione del primo metodo nei propri training study, affermano come mostrare ai bambini evidenze concrete che giustifichino e spieghino le loro risposte, rappresenti il metodo più efficace per incrementare la loro abilità di perspective taking cognitivo. Un'eccezione è però rappresentata dai bambini più piccoli (3 anni) che sembrano aver ignorato le evidenze mostrate, considerandole come irrilevanti o prive di significato. Tale aspetto è stato imputato dagli autori alla tenera età dei prescolari che non avendo ancora raggiunto sufficienti abilità necessarie a comprendere che gli stati mentali possano non corrispondere alla realtà, non hanno potuto trarre alcuna utilità da questa modalità di erogazione del feedback, presentata dopo la somministrazione di compiti specifici di perspective taking cognitivo (falsa credenza, distinzione apparenza-realtà) (Slaughter e Gopnik, 1996). In particolare l'efficacia di tale metodologia è dimostrata anche dalla generalizzazione dei concetti insegnati durante il training a compiti non propriamente istruiti, testimoniando l'incremento di una comprensione concettuale.

Infatti negli studi di Slaughter e Gopnik (1996) e Slaughter (1998) i bambini della condizione sperimentale hanno mostrato miglioramenti nelle performance di perspective taking in fase di post-test rispetto a quelli del gruppo di controllo. Questi risultati sono stati interpretati dagli autori come indice di una generalizzazione verso compiti nuovi di abilità specifiche apprese nel training, dato che il post-test prevedeva la somministrazione di prove differenti da quelle utilizzate durante il training. Affermazione che verrà contestata da Clements, Rustin e McCallum (2000), i quali sottolineando la somiglianza tra la versione del compito del contenuto inatteso utilizzato nel post-test ed il formato e la struttura dei compiti di apparenza-realtà proposti nelle due condizioni sperimentali, dovuto al fatto che essi sottintendano il medesimo paradigma, suggeriscono la necessità di indagare più approfonditamente tali effetti di generalizzazione. Una seconda critica è stata mossa anche da Knoll e Charman (2000), che hanno sottolineato la mancanza di informazioni relative alle performance a questi compiti al pre-test, tali da poter escludere la presenza di un livello di conoscenza preliminare in questi ambiti nel gruppo di soggetti partecipanti al training.

Hülksen (2001), replicando però la medesima procedura di intervento ma attraverso l'utilizzo sia in fase di pre-test che in fase di post-test di analoghe prove di valutazione su falsa credenza e apparenza-realtà, ha ottenuto identici processi di generalizzazione.

Risultati positivi sono emersi anche in studi successivi (Appleton e Reddy 1996; Clements et al., 2000; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Melot e Angeard, 2003) in cui i miglioramenti nelle abilità di perspective taking cognitivo sono stati registrati sui bambini ai quali, durante la fase di insegnamento, veniva fornito un feedback accompagnato da una spiegazione dettagliata circa le motivazioni in merito alla correttezza o meno delle loro risposte a storie sulla falsa credenza riferite ad episodi di spostamento inaspettato. Maggiore significatività rispetto all'importanza del fornire spiegazioni deriva dai risultati dello studio di Clements, Rustin e McCallum (2000) in cui l'assenza di miglioramenti nel perspective taking ha caratterizzato non solo i bambini del gruppo di controllo ai quali erano state proposte storie neutrali, ma anche quelli a cui erano stati forniti unicamente feedback sulla correttezza o meno delle proprie risposte.

Sulla base di medesimi risultati ottenuti da una simile procedura di intervento, le autrici francesi Melot e Angeard (2003) affermano infatti come tale metodologia consenta ai bambini una rielaborazione delle proprie conoscenze sulla prospettiva altrui. Questo aspetto risulta importante poiché permette di spiegare alcune ipotesi circa i meccanismi sottostanti il training. Durante tale fase infatti, i bambini, ricevendo feedback seguiti da spiegazioni, vengono informati non solo sulla correttezza o meno delle loro risposte ma anche del perché. In caso di risposta corretta il feedback non offre nuove nozioni; si tratta infatti di una mera conferma che rende espliciti elementi che il bambino già padroneggia e che ha utilizzato per superare il compito. Invece, in caso di risposta errata, è proprio la spiegazione che segue il feedback a fornire nuove informazioni. Sembra infatti che la chiave dell'importanza di tale metodologia di insegnamento, ciò che la rende efficace, non si celi nella pura e semplice presentazione di nuovi concetti che il bambino apprende. È invece attraverso la rielaborazione dell'esperienza metacognitiva del feedback che il bambino generalizza la sua conoscenza circa il funzionamento mentale e acquisisce un nuovo insight (Melot e Angeard, 2003).

Effetti di generalizzazione sono emersi in entrambi gli studi, in cui le tipologie di intervento hanno mostrato un effetto diretto sul compito insegnato ma anche uno indiretto riferito a quello non propriamente istruito.

Conferme riguardo l'efficacia dei feedback seguiti da spiegazioni sono riscontrabili anche all'interno di studi che hanno basato i propri interventi sull'interazione linguistica discorsiva (Appleton e Reddy 1996; Hale e Tager-Flusberg, 2003). In particolare nel training study di

Appleton e Reddy (1996) i bambini del gruppo sperimentale hanno mostrato prestazioni migliori sia al post-test sia nel follow-up, condotto dopo due settimane, nei compiti di perspective taking cognitivo, dimostrando una generalizzazione dovuta a tale metodo di insegnamento. Durante conversazioni individuali con i prescolari su prove di falsa credenza, i ricercatori hanno evitato l'utilizzo di feedback negativi, impiegando unicamente forme di conferma e spiegazione, enfatizzando l'elaborazione positiva delle risposte da parte dei bambini.

Tali risultati confermano l'ipotesi di Slaughter e Gopnik (1996) secondo cui i feedback positivi risultano più efficaci rispetto a quelli di correzione, derivante dai migliori punteggi ottenuti da bambini a cui erano stati forniti feedback positivi, indipendentemente dalla procedura di intervento.

A differenza degli studi precedenti, quello di Knoll e Charman (2000) ha evidenziato come l'utilizzo combinato di entrambe le modalità di presentazione del feedback a seguito di lettura di storie si sia rivelato efficace nel superamento da parte dei bambini unicamente delle prove oggetto del training, non mostrando quindi alcun effetto di generalizzazione. È emerso infatti come i bambini del gruppo sperimentale abbiano mostrato miglioramenti significativi nel post-test, solo nel compito dello spostamento inaspettato utilizzato nella fase di training. Tale mancanza di generalizzazione è stata riscontrata anche nella seconda parte della loro ricerca, nel gruppo sperimentale sulla componente percettiva, che ha evidenziato punteggi più elevati solamente nei compiti visuo-percettivi impiegati nella fase pratica di intervento, in cui i bambini sono stati invitati a muoversi fisicamente nello spazio per poter valutare le diverse prospettive da differenti posizioni e verificare quindi autonomamente la correttezza delle proprie scelte.

Gli autori sostengono come i bambini abbiano acquisito una semplice strategia per superare una specifica prova, piuttosto che una conoscenza concettuale indispensabile per il trasferimento dei contenuti appresi a diversi compiti.

Sulla base delle evidenze di Wellman e collaboratori (Bartsch e Wellman 1995; Wellman e Lagattuta, 2004) che hanno individuato nella precoce produzione di spiegazioni psicologiche da parte dei bambini uno dei principali predittori della successiva comprensione della falsa credenza, Pillow et al. (2002) hanno dimostrato come lo sforzo compiuto dai bambini per cercare di fornire una spiegazione circa la causa delle proprie e delle altrui credenze rappresenti uno dei fattori principali nella promozione del perspective taking. Tuttavia a causa della brevità del percorso di training, strutturato in un unico incontro e con la presenza del post-test nella medesima sessione, oltre alla mancanza di una valutazione di follow-up, è

probabile, secondo gli autori, che i risultati raggiunti siano dovuti ad un momentaneo insight, piuttosto che segnalare la presenza di un apprendimento duraturo.

Dagli studi che hanno avuto come obiettivo l'individuazione di quale delle componenti linguistiche potesse avere maggior influenza sull'abilità di perspective taking, è emerso innanzitutto come sottoporre ai bambini prove di cui venga modificata la sintassi attraverso l'inserimento di forme linguistiche, come le *sentential complements*, sia una modalità sufficiente ma non strettamente necessaria per il miglioramento del perspective taking nei prescolari (Miller, 2006).

Infatti tali interventi, pur avendo prodotto miglioramenti nelle abilità di assunzione della prospettiva altrui, si sono mostrati meno efficaci di procedure in cui le frasi presentate ai bambini contenevano, oltre alle *sentential complements*, anche altre forme linguistiche (Hale e Tager-Flusberg, 2003; Lohmann e Tomasello, 2003).

Anche la trasformazione del contenuto delle prove dal punto di vista semantico sembra non rappresentare una variabile particolarmente influente sulla comprensione della falsa credenza e degli stati mentali altrui. Infatti, dallo studio di Peskin e Astington (2004) è emerso come, presentare ai bambini storie illustrate modificate per mezzo dell'aggiunta di numerosi termini meta cognitivi, sia risultato meno efficace della presentazione di racconti privi di tali termini in modo che gli stati mentali rimanessero impliciti. Dai risultati è infatti emerso come, nonostante entrambi i gruppi abbiano mostrato progressi nei compiti di perspective taking, inaspettatamente sono stati i bambini del gruppo di controllo ad aver ottenuto punteggi più elevati. Tale risultato potrebbe dipendere, secondo le autrici, da un'acquisizione da parte dei bambini del secondo gruppo di una comprensione più profonda dell'altro, dovuta ad un'attiva costruzione di una propria interpretazione delle storie, imputabile al fatto che gli stati mentali dei personaggi fossero presenti in forma implicita.

Ad analoghi risultati è giunto anche uno studio di Naigles (2000) che ha evidenziato come bambini esposti a molteplici termini meta cognitivi, durante la visione di programmi televisivi, abbiano mostrato una minore capacità di distinzione dei diversi termini mentalistici ascoltati, rispetto a bambini che avevano guardato episodi contenenti un minor numero di tali parole. Due ulteriori studi condotti all'interno della scuola dell'infanzia hanno mostrato come i prescolari, le cui insegnanti hanno utilizzato un vocabolario contenente una significativa quantità di lessico psicologico, hanno ottenuto punteggi più bassi in compiti di perspective taking, rispetto ai compagni esposti ad un numero inferiore di termini mentalistici (Richner e Nicolopoulou, 2001; Kamawar e Olson, 2009).

Alcuni autori (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009) hanno suggerito che tali risultati possano essere interpretati osservando come l'ascolto passivo di storie contenenti lessico mentalistico non sia sufficiente a migliorarne la comprensione e più in generale ad accelerare lo sviluppo della componente cognitiva del perspective taking. Potrebbero essere invece l'esercizio e l'uso attivo di tali termini nelle conversazioni di vita quotidiana tra bambini e adulti e tra pari ad incrementare la comprensione degli stati interni e del lessico psicologico.

Tale ipotesi è stata confermata da più procedure di intervento condotte all'interno della scuola dell'infanzia, basate sull'interazione linguistica tra pari a seguito della narrazione di storie in cui lo sperimentatore enfatizzi l'utilizzo di lessico psicologico (Guajardo e Watson, 2002; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Esteban et al., 2010; Cigala e Fangareggi, 2011; Ornaghi et al., 2011).

Lo studio spagnolo di Esteban et al. (2010) ha mostrato un'efficacia parziale di tale tipologia di training poiché i bambini al post-test hanno ottenuto punteggi migliori unicamente in una delle due prove sulla falsa credenza presentate, ovvero quella sullo spostamento inaspettato. Le autrici imputano questi risultati alla struttura ed ai contenuti della storia stessa. Infatti esse affermano come racconti differenti avrebbero potuto promuovere altre abilità dei bambini, in relazione ai desideri, alle credenze e alle emozioni dei loro protagonisti.

A tal proposito Ornaghi e collaboratori (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Ornaghi et al., 2011), per permettere ai bambini di sperimentare differenti esperienze emotive e cognitive attraverso l'ascolto di storie e la successiva conversazione, hanno utilizzato sedici differenti racconti basati sugli stessi protagonisti, ma in cui ciascun episodio fosse focalizzato su uno specifico termine mentalistico. In entrambi gli studi i prescolari incoraggiati ad utilizzare termini mentalistici, all'interno di attività di gioco linguistico di conversazione tra pari guidata dallo sperimentatore, si sono rivelati più abili nel perspective taking cognitivo, rispetto a quelli che avevano ascoltato in modo passivo la narrazione.

È interessante notare come tale miglioramento sia stato riscontrato nei bambini di 4 anni, ma non in quelli di 3 e 5. Tale risultato, secondo le autrici, non rappresenta un limite ma una conferma delle evidenze sperimentali presenti in letteratura, che sottolineano come sia proprio questa l'età critica nello sviluppo di tale abilità (Wellman et al., 2001). La mancanza di un effetto significativo del training sui bambini di 5 anni, è imputabile all'effetto tetto (*ceiling*) del compito somministrato, che trattandosi di una prova di falsa credenza di prim'ordine, era già stata superata da tutti i bambini di quell'età in fase di pre-test. Per i bambini di 3 anni la difficoltà è invece riconducibile proprio a motivazioni legate all'età.

Risultati analoghi sull'efficacia del coinvolgimento dei bambini in conversazioni dopo l'ascolto di racconti, sono stati raggiunti anche da altri studi, seppur con alcune differenze, specifiche per ciascuno (Guajardo e Watson, 2002; Cigala e Fangareggi, 2011).

Emerge innanzitutto come affiancare alla conversazione attività come riflessione, disegno e drammatizzazione abbia favorito l'incremento dell'abilità di assumere prospettive differenti dalla propria (Guajardo e Watson, 2002; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi). In particolare gli studi di Cigala e Fangareggi (2011) e di Cigala, Mori e Fangareggi (2014) hanno mostrato un mantenimento nel tempo delle abilità acquisite a seguito del training, dimostrato da un follow-up condotto sei mesi dopo la fase di post-test. Le autrici sottolineano come l'efficacia dell'intera procedura sia imputabile all'utilizzo di attività e metodi estremamente "ecologici" per l'età prescolare e per il contesto educativo della scuola dell'infanzia.

È interessante notare come, a differenza dei risultati dei precedenti studi, quello di Guajardo e Watson (2002), che ha previsto sia un training individuale che uno di gruppo, abbia mostrato l'emergere di effetti positivi unicamente dopo il coinvolgimento in conversazioni individuali con lo sperimentatore. Gli autori stessi hanno individuato alcuni elementi come possibili cause degli insoddisfacenti risultati del training di gruppo: prima di tutto non era stato utilizzato il criterio di inclusione secondo cui inserire nel gruppo sperimentale solo i bambini che avevano ottenuto scarsi punteggi in prove preliminari sul perspective taking; in secondo luogo, la discussione di gruppo potrebbe non aver permesso a tutti i membri di esprimere le proprie idee in egual misura, dimostrandosi anche come contesto ricco di distrazioni per bambini di quell'età. Infine, le numerose prove di perspective taking, utilizzate al fine di ottenere maggiori informazioni, potrebbero essere state ridondanti e quindi causa di confusione.

Nonostante gli effetti positivi riferiti al training individuale, gli autori sottolineano alcuni punti di debolezza relativi anche a tale procedura: innanzitutto non sono state previste per il gruppo di controllo discussioni su argomenti neutri, ovvero non correlati al perspective taking, pertanto non è stato possibile affermare se l'efficacia dell'intervento sia dipesa effettivamente dal coinvolgimento in discussioni circa gli stati mentali oppure dal semplice scambio di opinioni, indipendentemente dal loro contenuto. In secondo luogo, non è stato rilevato un mantenimento nel tempo delle abilità acquisite, come evidenziato dal follow up eseguito dopo circa un mese. Infine, avendo apportato svariate modifiche tra il primo ed il secondo studio, non è stato possibile affermare con certezza quale o quali fattori siano stati maggiormente influenti.

3.3.1.2 Studi microgenetici: alternativa ai training study

Oltre ai training study è opportuno citare un'altra tipologia di intervento utilizzata per la promozione del perspective taking in età prescolare basato sull'approccio ToM, rappresentata dagli studi microgenetici.

Un disegno di ricerca microgenetico è caratterizzato in generale da alcuni aspetti fondamentali: i casi individuali costituiscono l'unità di analisi, le osservazioni sono condotte individualmente prima, durante e dopo (piuttosto che soltanto prima e dopo) un periodo di rapido cambiamento in un dominio dello sviluppo e con frequenza particolarmente elevata, cioè ad intervalli di tempo considerevolmente più brevi dell'intervallo temporale in cui il cambiamento ha solitamente luogo ed infine, i comportamenti osservati sono analizzati sia quantitativamente che qualitativamente, con l'obiettivo di chiarire i processi sottostanti il cambiamento (Miller e Coyle 1999; Flynn, O'Malley e Wood, 2004).

Essi differiscono dai training essenzialmente per alcuni aspetti: innanzitutto, mentre i training studies sono centrati sulla determinazione della possibilità di insegnare ai bambini nuove abilità di perspective taking attraverso un insegnamento diretto, l'approccio microgenetico è più interessato alla valutazione di come i bambini possano costruire comprensioni più sofisticate dell'altro senza un'esplicita istruzione o correzione, ma attraverso la creazione di situazioni più vicine al contesto naturale in cui queste abilità si sviluppano (Siegler, 1995). Inoltre molti training study valutano i cambiamenti in un arco temporale relativamente breve, mentre gli studi microgenetici descrivono cambiamenti avvenuti in un periodo più ampio, quantificabile anche in svariati mesi (Amsterlaw e Wellman, 2006). Infine, i training study sono generalmente caratterizzati da una struttura pre-test/intervento/post-test, senza la valutazione in itinere dei cambiamenti occorsi durante la fase di training. Questo consente unicamente di avere informazioni basilari in merito alle condizioni in cui i cambiamenti sono avvenuti ma, a differenza di un disegno di ricerca microgenetico, non permette di descrivere dettagliatamente come questi cambiamenti avvengano tra le fasi di pre e post-test (Kuhn, 1995; Miller e Coyle 1999).

A tal proposito lo studio microgenetico sul perspective taking nei prescolari di Flynn (2006) ha centrato l'attenzione sull'identificazione delle caratteristiche dei meccanismi alla base delle transizioni nella comprensione della falsa credenza, con l'obiettivo di valutare se lo sviluppo di tale abilità avvenga in modo graduale, caratterizzato quindi da piccoli e progressivi miglioramenti, oppure in modo improvviso e rapido. L'autrice, attraverso l'analisi delle risposte fornite dai bambini a molteplici prove di falsa credenza e apparenza-realtà, ha scoperto come essi, per spiegare il comportamento altrui, si basino inizialmente sul dato di

realtà, per poi passare, attraverso un periodo di confusione in cui sono incapaci di fornire spiegazioni, ad una fase in cui sono in grado di attribuire il comportamento altrui alla falsa credenza posseduta.

Inoltre, riprendendo la medesima procedura sperimentale di un precedente studio (Flynn et al., 2004), ha sottoposto 42 prescolari inglesi di 3 anni a otto prove sul perspective taking cognitivo durante sei sessioni microgenetiche in un arco temporale di sei mesi, non osservando significativi miglioramenti nelle performance dei bambini. Questi risultati suggeriscono quindi come la mera esposizione a compiti di falsa credenza, anche in tempi ravvicinati, non sia in grado di incrementare lo sviluppo della componente cognitiva del perspective taking.

Gli stessi insoddisfacenti risultati sono stati ottenuti anche fornendo ai bambini unicamente dei feedback alle loro prestazioni (Wahl, 2001). L'autore ha analizzato le risposte a sessanta compiti di falsa credenza e apparenza-realtà in 36 bambini di 3 anni per dieci sessioni settimanali. Nel compito iniziale di ciascuna sessione i bambini hanno ricevuto espliciti feedback in merito alle soluzioni fornite durante i compiti presentati, accompagnati da conferma delle risposte giuste e correzione di quelle errate. Ad ogni compito che necessitava di un feedback è stato somministrato un nuovo compito senza feedback che determinava il livello di comprensione del perspective taking del bambino. I risultati hanno mostrato come l'esposizione ripetuta ai compiti, seguita unicamente da feedback espliciti, non abbia comportato miglioramenti nel tempo nell'abilità di perspective taking dei prescolari.

Dai limiti derivanti da tali ricerche, altri autori (Amsterlaw e Wellman, 2006) hanno applicato il metodo microgenetico allo sviluppo del perspective taking, sia attraverso l'uso di feedback sia di spiegazioni sui compiti fornite dai bambini agli sperimentatori, sempre nel contesto del compito standard di falsa credenza. Il gruppo composto da 36 bambini americani di 3 anni è stato suddiviso in due gruppi sperimentali, sottoposti a due differenti tipologie di sessioni microgenetiche studiate per la promozione del perspective taking. In un periodo di sette settimane consecutive, ai bambini sono stati presentati ventiquattro compiti in cui era chiesto di prevedere quale sarebbe stato il risultato della prova, seguito da feedback impliciti da parte dello sperimentatore e da spiegazione sugli eventi di falsa credenza da parte dei bambini.

I due gruppi microgenetici si sono differenziati sulla base di due aspetti: la suddivisione delle prove (dodici sessioni da due prove ciascuna per un gruppo e sei sessioni da quattro prove per l'altro) e la richiesta delle spiegazioni (il primo gruppo doveva fornire spiegazioni dopo ognuna delle prove presentate mentre il secondo solo a metà di esse).

I risultati hanno mostrato miglioramenti solo all'interno del primo gruppo sperimentale, presumibilmente riconducibili, secondo gli autori, alle differenze nella strutturazione della fase operativa di insegnamento, maggiormente efficace quindi se distribuita lungo un arco temporale più ampio e caratterizzata da spiegazioni richieste ai bambini a seguito di ogni prova.

É possibile pertanto sottolineare come un ideale disegno di ricerca microgenetico permetta sia di valutare in modo regolare le variazioni dei bambini in merito alle competenze in un dato compito, sia contemporaneamente di fornire esperienze in grado di promuovere il cambiamento oggetto di indagine (Amsterlaw e Wellman, 2006).

3.3.2 Approccio comportamentista (*Relational Frame Theory*)

La recente prospettiva RFT (Hayes et al., 2001), considera il perspective taking come un importante comportamento necessario per lo sviluppo di adeguate abilità sociali, che può essere insegnato per mezzo di specifiche procedure mutate dall'approccio comportamentista (Gould et al., 2011; Weil et al., 2011).

Secondo questa prospettiva lo sviluppo dell'abilità di perspective taking è espresso dall'aumento progressivo della capacità di rispondere correttamente ad una varietà di stimoli relazionali definiti deittici (*deictic frame*) che esplicitano un confronto tra due diversi punti di vista (Barnes-Holmes et al., 2001; Barnes-Holmes et al., 2004; McHugh et al., 2004a). Il termine deittici indica un insieme eterogeneo di forme linguistiche per interpretare le quali occorre necessariamente fare riferimento ad alcune componenti contestuali in cui sono prodotte, non essendo definite da proprietà formali ma relative al punto di vista di un individuo, solitamente colui che parla. Gli autori che sostengono questa prospettiva affermano come le tre diverse classi di stimoli relazionali che appaiono fondamentali per lo sviluppo dell'abilità di perspective taking siano quella personale, spaziale e temporale. La deissi personale comprende le espressioni che fanno riferimento alle persone che partecipano alla comunicazione, innanzitutto al parlante e all'interlocutore (IO-TU). La deissi spaziale si manifesta attraverso le espressioni relative al luogo in cui si trova il parlante nell'atto di comunicare (QUI-LÁ). Infine quella temporale riguarda le espressioni che fanno riferimento al momento dell'enunciazione e si esprime attraverso avverbi di tempo (ORA-POI) (Barnes-Holmes et al., 2001; Barnes-Holmes et al., 2004). Padroneggiare tali relazioni sottintende quindi la capacità di variare il proprio punto di vista rispettivamente in relazione all'altro, alla posizione spaziale di entrambi e alla dimensione temporale. I bambini imparano a

comprendere la distinzione tra ciascuno di questi opposti stimoli attraverso gli scambi comunicativi quotidiani in cui è invitato a parlare della prospettiva di una persona, confrontata con quella di altre e viceversa. Nel corso delle interazioni quotidiane gli adulti significativi modellano le risposte dei bambini, anche se spesso inconsapevolmente, attraverso suggerimenti (*prompting*) o rinforzi sottoforma di risposte verbali che descrivono le proprie e altrui prospettive, producendo così nei bambini una classe di comportamenti di perspective taking operanti, in grado di generalizzarsi a molteplici fonti di stimolo (Hayes et al., 2001; Rehfeldt et al., 2007).

All'interno di un complesso programma di ricerca sul perspective taking nei bambini, Barnes-Holmes (2001) ha sviluppato un protocollo composto da sessantadue prove presentate in ordine sequenziale prestabilito, basato sulle tre tipologie di relazioni deittiche somministrate secondo un livello crescente di complessità: da una forma Semplice (*Simple*), ad una Inversa (*Reversed*), fino ad una a Doppia Inversione (*Double-Reversed*).

Le relazioni semplici necessitano di un cambiamento nella prospettiva di una singola relazione (es. *“io sono seduto qui sulla sedia nera e tu sei seduto là sulla sedia blu, dove sei seduto tu? Dove sono seduto io?”*), quelle inverse implicano una esplicita inversione di una semplice relazione (es. *“io sono seduto qui sulla sedia nera e tu sei seduto là sulla sedia blu, se io fossi te e tu fossi me, dove saresti seduto tu? Dove sarei seduto io?”*), mentre quelle a doppia inversione richiedono l'inversione di due relazioni semplici (es. *“io sono seduto qui sulla sedia nera e tu sei seduto là sulla sedia blu, se io fossi te e tu fossi me e se qui fosse là e là fosse qui, dove saresti seduto tu? Dove sarei seduto io?”*).

Dall'applicazione di questo protocollo con individui di differenti età è stato dimostrato come siano i prescolari a produrre il maggior numero di errori, rispetto ai gruppi soggetti più grandi; infatti gli errori all'interno della medesima prova tendono a diminuire con l'aumentare dell'età. Rispetto alle relazioni deittiche, quelle che hanno prodotto maggiori difficoltà nella risoluzione sono quelle QUI-LÀ e ORA-POI, mentre rispetto ai livelli di complessità, i soggetti hanno commesso più errori nelle relazioni inverse e a doppia inversione (McHugh et al., 2004b).

A partire da tali considerazioni sono stati quindi programmati interventi volti ad insegnare o implementare il comportamento di perspective taking attraverso il coinvolgimento del bambino in diversi scambi comunicativi basati sull'insegnamento diretto delle strutture deittiche presentate nel protocollo (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes e McHugh, 2004; Barnes-Holmes, Barnes-Holmes e Murphy, 2004).

L'analisi della letteratura ha permesso di individuare quattro training study sui prescolari a sviluppo tipico che hanno utilizzato tale tipologia di intervento (Barnes-Holmes, 2001; McHugh et al., 2003; Davlin, Rehfeldt e Lovett, 2011; Weil et al., 2011), tra i quali è possibile evidenziare caratteristiche metodologiche comuni.

3.3.2.1 Gruppo di partecipanti, procedure e metodi

Per prima cosa tutti e quattro gli studi sono stati caratterizzati da una ridotta numerosità del gruppo sperimentale (1-3 bambini), dall'assenza di un gruppo di controllo e dalla strutturazione e somministrazione del training, che seppur all'interno della scuola dell'infanzia, è stato presentato singolarmente a ciascun bambino in un'aula separata dal resto della classe.

Se si considerano le fasi della ricerca, tutti gli interventi hanno previsto la somministrazione in fase di pre-test e di post-test di un protocollo in versione completa, per valutare il livello di competenze di base del bambino prima e un eventuale incremento di tale abilità dopo l'intervento. In alcuni studi pre e post-test hanno previsto la somministrazione del medesimo protocollo (Barnes-Holmes, 2001; McHugh et al., 2003; Davlin et al., 2011), mentre in altri ne sono state impiegate differenti versioni (Weil et al., 2011). In un unico caso (Weil et al., 2011) gli autori hanno ritenuto opportuno affiancare il protocollo sia in fase di pre-test che di post-test, da compiti di falsa credenza rappresentativi del perspective taking cognitivo (livelli 3, 4 e 5) solitamente utilizzati dall'approccio ToM, al fine di comprendere se l'utilizzo del protocollo in quanto strumento di rilevazione della componente cognitiva del perspective taking fosse sovrapponibile e quindi in grado di fornire le stesse informazioni dei classici compiti di falsa credenza.

Il livello di competenza di base individuato al pre-test diventa il punto di partenza dell'intervento. Esso, definito training con esemplari multipli (*Multiple Exemplars Training - MET*) consiste nel fornire al bambino rinforzi diretti alle risposte prodotte a seguito di determinati stimoli; dopo che questa storia di rinforzi si è stabilita, gli individui divengono capaci di rispondere a nuovi stimoli che non necessitano più di rinforzi diretti (Barnes-Holmes et al., 2004; Ingvarsson e Morris, 2004; McHugh et al., 2012).

Nello specifico esso consiste nella presentazione al bambino dei vari scenari contenuti nel protocollo, in una versione differente rispetto a quelli presentati al pre e post-test, seguiti da un suggerimento (*cue*) contestuale, da due domande riferite ad entrambe le prospettive di ciascuna relazione deittica e da feedback correttivi a seguito delle risposte fornite dai prescolari. Nello studio di Weil, Hayes e Capurro (2011) sono stati forniti dallo

sperimentatore rinforzi sociali e tangibili (*token system*) o feedback correttivi, unicamente dopo la seconda risposta da parte del bambino, indipendentemente dalla correttezza della prima, mentre in quello di Davlin, Rehfeldt e Lovett (2011) dopo ciascuna domanda del compito. In particolare in quest'ultimo studio le correzioni sono state proposte attraverso frasi di incoraggiamento, suggerendo al bambino l'inizio della frase corretta.

Le fasi di intervento di ciascuna ricerca hanno avuto durata variabile; infatti dato che la struttura dei protocolli prevede la somministrazione al bambino di scenari secondo un livello di complessità crescente (forma semplice, inversa e a doppia inversione) ed il passaggio a prove di un livello superiore avviene unicamente dopo che il bambino è sufficientemente abile nella risoluzione dei compiti di quello inferiore (superamento almeno dell'80% dei compiti), è il tempo di apprendimento necessario al bambino a dettare la durata di ciascuna fase.

I training si sono articolati da un minimo di sei-nove sessioni (Davlin et al., 2011) ad un massimo di sedici-sessantacinque sessioni (Weil et al., 2011); è opportuno sottolineare però come il raggiungimento della sessantacinquesima sia caratteristica di un unico bambino. Gli autori hanno ipotizzato che questa maggior lentezza nell'acquisizione del perspective taking possa essere influenzata dall'assenza di fratelli; infatti, tale bambino era il solo ad essere figlio unico, a differenza dei restanti due con fratelli che hanno avuto bisogno di un minor numero di sessioni di training (16-21). Dati che avvalorano la letteratura indicante come la possibilità di interagire in fasi precoci di sviluppo con fratelli offra al bambino continue opportunità di allenamento per l'assunzione della prospettiva altrui (Cassidy et al., 2005).

3.3.2.2 Variabili oggetto del training

La procedura di tale intervento ha previsto in un caso l'utilizzo del protocollo nella versione originale (McHugh et al., 2003), mentre in altri forme ridotte o modificate dello stesso (Barnes-Holmes, 2001; Davlin et al., 2011; Weil et al., 2011). Nello specifico Barnes-Holmes (2001) ha impiegato unicamente le strutture personali e spaziali, mentre Weil, Hayes e Capurro (2011) solo dodici prove per ciascuna sessione di training equamente suddivise nelle tre relazioni deittiche attraverso una presentazione randomizzata. Infine Davlin, Rehfeldt e Lovett (2011) hanno adottato una versione modificata del protocollo originale, attraverso la creazione di una nuova procedura costituita da trentasette prove, in cui la presentazione delle relazioni deittiche avvenisse all'interno di un contesto maggiormente conosciuto al bambino come quello della lettura di una storia, piuttosto che attraverso scenari isolati. Sono state quindi messe a punto relazioni rappresentative delle esperienze vissute dai bambini nella loro

vita quotidiana confrontate con quelle sperimentate dai personaggi, al fine di valutare se i risultati positivi ottenuti attraverso l'approccio RTF potessero essere generalizzabili anche ai contesti di vita reale. Pertanto attraverso le strutture deittiche personali, spaziali e temporali è stato richiesto ai bambini di differenziare le proprie prospettive da quelle descritte all'interno di undici differenti racconti. In particolare, la relazione deittica personale IO-TU è stata sostituita con quella IO-PERSONAGGIO.

3.3.2.3 Efficacia del training e discussione

Dai risultati emerge come la procedura applicata dall'approccio RFT sia efficace nel promuovere l'abilità di perspective taking. Infatti, nella fase di post-test i bambini hanno mostrato in generale un aumento di risposte corrette nella risoluzione delle relazioni deittiche rispetto al pre-test, suggerendo l'acquisizione di una classe di operanti.

Inoltre, è interessante notare come dallo studio di Davlin, Rehfeldt e Lovett (2011) siano emersi anche effetti di generalizzazione; infatti i bambini hanno mostrato nella fase di post-test miglioramenti nella risoluzione di prove analoghe ma differenti nella forma, contenute all'interno di ulteriori dieci storie, diverse da quelle presentate in fase di training. I risultati hanno dimostrato quindi come tale metodologia di intervento abbia permesso ai bambini di acquisire maggiori abilità di perspective taking, potenzialmente generalizzabili ad avvenimenti della vita reale in cui è necessario padroneggiare prospettive differenti dalla propria.

Effetti di generalizzazione, ma in questo caso tra prove differenti, sono emersi anche nella ricerca di Weil, Hayes e Capurro (2011); in cui si sono evidenziati miglioramenti anche nelle prestazioni ai compiti di perspective taking cognitivo, soprattutto a seguito delle prove riferite alle relazioni inverse e a doppia inversione, confermando come l'abilità di padroneggiare questi due livelli sia la chiave della comprensione dell'inganno (McHugh et al., 2007a) e della presenza di una falsa credenza negli altri (McHugh et al., 2007b).

Nonostante i positivi risultati ottenuti, i ricercatori all'interno di tale approccio sottolineano la necessità di condurre studi su un numero più ampio di bambini (Weil et al., 2011) e creare nuovi protocolli di intervento al di fuori del setting sperimentale, in contesti maggiormente naturalistici in modo da assicurare una generalizzazione in contesti di vita reale (Heagle e Rehfeldt, 2006; Gould et al., 2011).

3.4 Interventi sulla promozione del perspective taking emotivo

I lavori empirici volti alla promozione della componente emotiva del perspective taking sono riconducibili alla metodologia dei training study, già ampiamente descritta per ciò che concerne la componente cognitiva di tale abilità. È opportuno accennare come siano state altresì sviluppate numerose esperienze educative prive della sistematicità di tale metodo, utili però a fornire importanti indicazioni operative e validi riscontri rispetto alle attività proposte e alla loro efficacia (Grazzani Gavazzi, Ornaghi e Antoniotti, 2011). Non presentando però un disegno di ricerca pre-test/intervento/post-test non saranno oggetto del presente contributo.

3.4.1 Training study

L'analisi della letteratura ha mostrato come i training study sul perspective taking emotivo in età prescolare siano molto meno numerosi rispetto a quelli centrati sull'incremento della dimensione cognitiva di tale costrutto. Ne esistono infatti pochi specifici sulla sola componente emotiva (Tenenbaum et al., 2008; Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2015), alcuni nei quali tale componente è stata analizzata simultaneamente a quella cognitiva (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Esteban et al., 2010; Ornaghi et al., 2011) o cognitiva e percettiva (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015).

3.4.1.1 Criteri di inclusione dei partecipanti

A differenza degli interventi sulla dimensione cognitiva del perspective taking, quelli focalizzati sulla promozione della componente emotiva non hanno previsto specifici criteri di inclusione. Unicamente negli studi di Ornaghi e Grazzani Gavazzi (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2011) sono stati esclusi quei bambini che, in quanto stranieri, hanno mostrato difficoltà nella produzione e comprensione della lingua italiana.

3.4.1.2 Gruppo di partecipanti

Il gruppo di partecipanti all'interno di tali ricerche è composto mediamente da circa 80-90 bambini, ad eccezione dello studio di Cigala e Fangareggi (2011), condotto su 32 prescolari.

È da sottolineare come, nonostante nella ricerca di Tenenbaum et al. (2008) siano presenti 84 bambini, soltanto 48 appartengono alla fascia di età prescolare (5 anni).

In riferimento all'età, alcuni studi hanno indagato l'abilità di perspective taking emotivo in bambini di 3, 4 e 5 anni (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Grazzani Gavazzi e Ornaghi,

2011), mentre altri hanno considerato rispettivamente prescolari di 3-4 anni (Esteban et al., 2010; Ornaghi et al., 2011) e 4-5 anni (Cigala e Fangareggi, 2011; Ornaghi et al., 2015).

Per quanto riguarda la provenienza geografica, è possibile distinguere tre diverse nazionalità: italiani (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015; Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2011; Ornaghi et al., 2015) spagnoli (Esteban et al., 2010) e anglo-americani (Tenenbaum et al., 2008).

3.4.1.3 Procedure e metodi

Seguendo un approccio linguistico di tipo conversazionale, tutti gli studi hanno utilizzato il linguaggio, in termini di lettura di storie seguita da conversazioni, come metodologia principale nella fase di intervento.

Tutte le ricerche hanno previsto un unico gruppo sperimentale con relativo gruppo di controllo, ad eccezione dello studio di Tenenbaum et al. (2008), che ha programmato due differenti condizioni sperimentali. I bambini del gruppo di controllo sono stati coinvolti in alcuni casi in attività di gioco libero a seguito del coinvolgimento in attività di lettura insieme al gruppo sperimentale (Ornaghi et al., 2015), mentre in altri non è stata presentata loro alcuna attività da svolgere (Esteban et al., 2010; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015).

Per la valutazione della baseline in fase di pre-test e degli effetti del training sulla dimensione emotiva in fase di post-test è stato somministrato il TEC (Test of Emotion Comprehension) (Pons e Harris, 2000), nella sua versione standardizzata di Albanese e Molina (2008) per gli studi italiani. Solo la ricerca spagnola di Esteban et al. (2010) ha previsto l'utilizzo di una versione modificata del compito del desiderio-credenza-emozione (Harris et al. 1989).

Gli interventi sono stati guidati solitamente da uno o due sperimentatori o dalle insegnanti, dopo aver ricevuto adeguate istruzioni da parte dei ricercatori (Esteban et al., 2010).

I training, condotti individualmente (Tenenbaum et al., 2008), in piccoli gruppi (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Cigala e Fangareggi, 2011; Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2011) o sull'intera classe (Esteban et al., 2010), hanno avuto una durata da un minimo di due settimane (Cigala e Fangareggi, 2011) ad un massimo di due mesi (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2011; Ornaghi et al., 2015) con incontri pianificati circa due o tre volte alla settimana.

Pochi, tra gli interventi di questo tipo presenti in letteratura hanno programmato una fase di follow-up dopo quattro (Ornaghi et al., 2015) o sei mesi dalla fine del post-test (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori, e Fangareggi, 2015).

3.4.1.4 Variabili oggetto del training

Tutti gli studi esaminati sono stati condotti all'interno del contesto naturalistico della scuola dell'infanzia e si sono basati sul precedentemente citato approccio "conversazionale" (Hutto, 2007; Siegal, 2008) che sottolinea come la possibilità di poter partecipare a scambi comunicativi su stati mentali, non solo legati a pensieri e credenze ma anche a sentimenti ed emozioni, favorisca lo sviluppo del perspective taking, in questo caso però nella sua dimensione emotiva (de Rosnay e Hughes, 2006; Laible e Song, 2006).

Alcuni autori sottolineano infatti l'importanza dell'utilizzo del lessico emotivo in quanto esso assolve a due funzioni principali: prima di tutto consente la comunicazione dell'esperienza emotiva agli altri attraverso i discorsi sui propri sentimenti, ed in secondo luogo, dato che il linguaggio permette non solo di codificare ma anche di comunicare simbolicamente le proprie emozioni, facilita un incremento della consapevolezza e dell'elaborazione dell'esperienza emotiva. Pertanto, il linguaggio emotivo può essere considerato una manifestazione del perspective taking, inteso come progressiva consapevolezza degli stati interni propri ed altrui (Taumoepeau e Ruffman, 2006; Harris, 2008).

I training study hanno previsto pertanto l'utilizzo di conversazioni a seguito della lettura di una singola storia (Esteban et al., 2010) o di più racconti raffigurati su libri illustrati (Tenenbaum et al., 2008; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Cigala e Fangareggi, 2011; Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2011; Ornaghi et al., 2015) in cui vengono enfatizzate le emozioni dei protagonisti. In particolare, una di queste ricerche ha previsto, dopo la lettura di differenti storie e relativa discussione di gruppo, il coinvolgimento dei bambini in attività di drammatizzazione e disegno al fine di descrivere attivamente i diversi stati emotivi sperimentati dai personaggi all'interno dei differenti scenari in cui sono coinvolti (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori, e Fangareggi, 2015; Ornaghi et al., 2015).

Nello specifico la ricerca di Grazzani Gavazzi e Ornaghi (2011) ha avuto l'obiettivo di analizzare se coinvolgere i bambini in conversazioni riguardanti l'uso attivo di linguaggio riferito a stati emotivi potesse giocare un ruolo significativo nell'incremento, sia della conoscenza di termini emotivi sia, più in generale, della comprensione delle emozioni altrui. In questo studio è stata utilizzata la medesima ed efficace procedura già sperimentata in precedenti studi condotti dalle stesse autrici sulla dimensione cognitiva del perspective taking (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Ornaghi et al., 2011). In particolare, i bambini del gruppo sperimentale hanno partecipato al gioco linguistico del già descritto "lancio della parola" (Ciceri, 2001) in cui sono stati esortati a conversare su termini emotivi contenuti nel racconto appena ascoltato. Durante le conversazioni, il ricercatore ha stimolato i bambini all'utilizzo

della parola target attraverso l'uso di domande e commenti, facendo in modo che tutti prendessero parte attiva all'interazione discorsiva.

I bambini del gruppo di controllo, dopo l'ascolto della medesima storia sono stati invitati a giocare liberamente con giochi forniti dallo sperimentatore che generassero il minor numero di conversazioni possibili riferite alla storia e ai personaggi coinvolti, al fine di distogliere la loro attenzione dal contenuto degli episodi narrati.

Analogamente Tenenbaum et al. (2008) hanno programmato, dopo la lettura di racconti, l'utilizzo di conversazioni guidate dall'adulto e incentrate sul fornire una spiegazione alle diverse situazioni proposte nelle prove (*explanatory conversation*) già impiegate da studi sul perspective taking cognitivo (Pillow et al., 2002; Amsterlaw e Wellman, 2006). Rispetto ad un gruppo di controllo a cui è stato chiesto di riassumere gli eventi raccontati, in una prima condizione sperimentale i bambini hanno dovuto identificare e spiegare le reazioni emotive del protagonista di ciascuna storia in risposta a domande guida dello sperimentatore. In una seconda condizione sperimentale è stato invece il ricercatore a fornire una spiegazione alle diverse reazioni emotive del protagonista della storia. La scelta di queste due differenti procedure è stata finalizzata ad indagare se la conoscenza costruita in autonomia determinasse maggiore comprensione rispetto alla conoscenza fornita da interlocutori più esperti.

3.4.1.5 Efficacia dei training e discussione

I training study descritti hanno confermato la possibilità di poter incrementare l'abilità di perspective taking emotivo attraverso la partecipazione dei bambini a discorsi incentrati sulle emozioni, come già documentato da precedenti procedure empiriche (Feshbach e Cohen, 1988; Peng, Jonson, Pollock, Glasspool e Harris, 1992; Bennett e Hiscock 1993).

Dai risultati (Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2011; Ornaghi et al., 2015) emerge infatti come la partecipazione a conversazioni e giochi linguistici abbia favorito nei bambini, soprattutto di 4 e 5 anni, l'acquisizione di una maggiore padronanza del lessico emotivo che ha permesso una migliore comprensione degli stati emotivi altrui. Nello specifico, attraverso la discussione e la spiegazione di termini riferiti a stati mentali come desideri, credenze ed emozioni durante interazioni e conversazioni con le altre persone, i bambini hanno potuto co-costruire attivamente insieme agli adulti ed ai pari una migliore comprensione dell'altro (Garfield, Peterson e Perry, 2001; de Rosnay e Hughes, 2006; Hughes et al., 2007; Siegal, 2008).

Queste conclusioni confermano i risultati ottenuti da training study basati sulle medesime procedure di intervento, descritti in riferimento anche alla componente cognitiva del perspective taking (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala,

Mori e Fangareggi, 2015; Ornaghi et al., 2011), in cui i bambini appartenenti al gruppo sperimentale, oltre ad ottenere punteggi migliori nelle prove di falsa credenza, si sono dimostrati anche più abili nel riconoscimento delle emozioni altrui.

Da altri studi è stato dimostrato (Tenenbaum et al., 2008) come la comprensione di prospettive emotive differenti dalla propria sia influenzata sia dall'ascolto di spiegazioni fornite dall'adulto, sia dal dover spiegare in prima persona determinati contenuti, rispetto al mero ascolto di storie raccontate.

Tuttavia gli autori hanno sottolineato due punti di debolezza di questo intervento; innanzitutto, sebbene le conversazioni sperimentatore-bambino siano state modellate sulla base di quelle spontanee genitore-figlio, esse risultano comunque essere maggiormente artificiali. In secondo luogo, il fatto che in una delle condizioni sperimentali le risposte del bambino fossero guidate dalle domande dello sperimentatore non ha permesso di comprendere l'efficacia di una spiegazione totalmente spontanea da parte del bambino sullo sviluppo della comprensione delle emozioni.

Per concludere risulta opportuno sottolineare alcune considerazioni comuni a tutti gli studi indagati. In ciascuno di essi sono emersi miglioramenti in aspetti delle emozioni non direttamente insegnati durante il training, indice di una generalizzazione delle abilità apprese. Infatti, i racconti presentati durante gli interventi differivano considerevolmente dalle storie del TEC somministrato nelle fasi di valutazione di pre e post-test, sia in termini di contenuto che di modalità di risposta.

A causa della mancanza di un follow-up, non è stato però possibile fare previsioni in merito al mantenimento nel tempo delle competenze acquisite, se non nello studio di Cigala e Fangareggi (2011) in cui, anche dopo sei mesi dal termine dell'intervento, i bambini hanno continuato a mostrare le medesime abilità di perspective taking emotivo evidenziate al termine del training, testimoniando un mantenimento dell'effetto dell'intervento.

3.5 Conclusioni

Indipendentemente dalla cornice teorica di riferimento, dalla dimensione del perspective taking oggetto di indagine e dalle metodologie impiegate, emerge in generale l'evidenza dell'efficacia di tali interventi, che mostrano come, successivamente alla loro applicazione, i bambini siano effettivamente più abili nell'assunzione della prospettiva altrui.

In particolare, le tecniche maggiormente efficaci sembrano essere quelle in cui il bambino rivesta un ruolo attivo ed abbia un coinvolgimento diretto. Tale posizione attiva è stata

declinata con metodi differenti nei diversi studi: la rielaborazione dell'esperienza metacognitiva del feedback fornito dallo sperimentatore attraverso il quale è possibile acquisire un nuovo insight (Appleton e Reddy 1996; Clements et al., 2000; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Melot e Angeard, 2003), la richiesta ai bambini di fornire spiegazioni in prima persona (Pillow et al., 2002) ed il coinvolgimento in conversazioni e riflessioni (Esteban et al., 2010; Knoll e Charman, 2000; Peskin e Astington, 2004; Ornaghi et al., 2011; Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009), eventualmente accompagnate da attività di drammatizzazione e disegno (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala et al., , 2015; Guajardo e Watson, 2002). In riferimento a questi ultimi studi, risulta importante evidenziare come l'efficacia degli interventi potrebbe essere derivata anche dall'aver privilegiato training "ecologici", ovvero che prevedano procedure e metodi conosciuti e quindi "familiari" per i bambini e per il contesto scolastico in cui il training medesimo ha avuto luogo. Dall'analisi globale dei limiti specifici di ciascuna ricerca messi in luce dai rispettivi autori, emerge come sarebbe auspicabile per il futuro l'implementazione di procedure di training che prevedano una fase di follow-up che consenta di verificare gli effetti a lungo termine dell'intervento. La mancanza di una valutazione a posteriori delle procedure impiegate rappresenta infatti uno degli aspetti di criticità maggiormente presenti e trasversali a tutte le ricerche prese in esame. Inoltre, dato che solo pochi contributi hanno preso in considerazione la promozione del perspective taking in tutte le sue dimensioni, evidenziando peraltro risultati positivi, sarebbe opportuno poter programmare percorsi che prevedano attività mirate al rafforzamento degli aspetti sia percettivi, che cognitivi ed emotivi di tale abilità.

CAPITOLO 4

ANALISI DEL PERSPECTIVE TAKING IN SITUAZIONI DI MALTRATTAMENTO

4.1 Il maltrattamento come fenomeno multiforme

Per abuso e maltrattamento all'infanzia si intendono “tutte le forme di cattiva salute fisica ed emozionale, abuso sessuale, trascuratezza o negligenza o sfruttamento commerciale o altro che comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, per la sua sopravvivenza, per il suo sviluppo o per la sua dignità nell'ambito di una relazione caratterizzata da responsabilità, fiducia e potere” (WHO, 1999).

Tale concetto può essere declinato in varie forme al fine di renderlo maggiormente operazionalizzabile. Risulta particolarmente importante sottolineare però come tale categorizzazione dipenda unicamente da esigenze descrittive; nella pratica clinica infatti, la violenza sui minori, raramente si presenta attraverso una sola modalità. Secondo il recente rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2013), infatti, accade più spesso che un bambino subisca più tipologie di maltrattamento, piuttosto che una soltanto (Appel e Holden, 1998; Dong et al., 2004; Margolin et al., 2009; Zolotor, Theodore, Coyne-Beasley, e Runyan, 2007). Le reazioni a breve termine, ma soprattutto gli effetti (fisici e psicologici) a lungo termine rappresentano infatti l'esito della compresenza di diverse forme di maltrattamento (Fantuzzo e Fusco, 2007; Margolin e Gordis, 2004). Se si considera ad esempio la violenza psicologica, essa risulta sempre implicata nelle altre tipologie di maltrattamento; dall'abuso sessuale nelle forme di manipolazione affettiva, inganno, confusione delle emozioni, al maltrattamento fisico e trascuratezza sotto forma di svalutazione, denigrazione e umiliazione.

Può anche accadere che un bambino viva, all'interno del contesto familiare, differenti tipologie di maltrattamento, ad esempio con un genitore attivamente violento e abusante, e l'altro disinteressato affettivamente, trascurante sul piano emozionale ed educativo (Di Blasio, 2000).

Tra le diverse tipologie, è possibile distinguere l'abuso fisico e sessuale, il maltrattamento psicologico, la trascuratezza e la violenza assistita (Gibbons, Conroy e Bell, 1995; Montecchi, 2011).

Per molto tempo l'abuso sui minori è stato identificato soprattutto con il maltrattamento fisico che comprende l'espressione di tutte quelle azioni violente (punizioni fisiche ricorrenti, percosse con oggetti, percosse con traumi) perpetrate dall'adulto nei confronti di un minore. Sulla base della gravità delle lesioni, viene operata una distinzione in grado lieve, modesto e severo. Sotto il profilo clinico, il maltrattamento fisico porta con sé un quadro caratteristico di segnali fisici, comportamentali ed emotivi. I segni fisici riguardano lesioni in genere che indicano uno stretto rapporto causale con una condotta intenzionale del genitore abusante. A livello comportamentale è possibile osservare iperreattività ed improvvisi scoppi d'ira, derivanti da una condizione di allerta e attivazione costante in cui si trova il minore, a causa della sperimentazione di una violenza incongrua e quindi a volte inaspettata, che con il tempo rendono in bambino come sempre "in attesa di un possibile attacco". Dal punto di vista emotivo, il bambino presenta facilità alla distrazione e difficoltà di concentrazione, bassi livelli di autostima, un'immagine distorta e negativa rispetto a sé, che esprime a volte attraverso la convinzione di essere lui stesso causa delle aggressioni subite. Sono presenti inoltre notevoli difficoltà nelle relazioni sociali.

L'abuso sessuale, con o senza contatto fisico, implica il coinvolgimento del bambino in attività sessuali, manifeste o mascherate, finalizzate alla gratificazione sessuale di un adulto. Può avvenire con violenze e minacce o con seduzione, ovvero con assenza di lesività traumatica. A seconda del rapporto esistente tra il bambino e l'abusante, può esservi abuso sessuale intra-familiare (abusante interno alla famiglia) o abuso sessuale extra-familiare (abusante come figura estranea al nucleo familiare). La vittima manifesta disturbi somatici e psichici gravi, sia a breve che a lungo termine. È consueto osservare in questi bambini emozioni di paura, vergogna e senso di colpa; frequenti sono anche problemi di apprendimento, depressione, sfiducia e rabbia. Tra i sintomi fisici si possono presentare enuresi, disturbi somatici, del sonno e dell'alimentazione.

Tra le varie manifestazioni che può assumere il maltrattamento, nel presente lavoro si è deciso di focalizzare l'attenzione a quelle riconducibili al maltrattamento psicologico, che include la trascuratezza e la violenza assistita.

Il maltrattamento psicologico, è raramente presente nella sua forma "pura", ma più spesso intrecciato alle altre tipologie di abuso. Inoltre, quando presente isolatamente, è di difficile riconoscimento nelle vittime, in assenza di ulteriori segni più evidenti di violenza, o in

presenza di vittime troppo piccole per comunicare verbalmente le vessazioni subite. Esso implica la reiterazione di comportamenti inadeguati (critiche svalutanti, denigrazione, umiliazione, minacce verbali, indifferenza, disparità e preferenze nell'atteggiamento verso i fratelli) nei confronti del minore, che convogliano sul bambino l'idea di non essere amato e di avere poco valore. Tra i sintomi a breve e a lungo termine sono stati individuati enuresi, encopresi, disturbi del comportamento e dell'alimentazione, bassa stima di sé, dipendenza e depressione. Alcune aree di sviluppo appaiono, comunque, più frequentemente compromesse rispetto ad altre, come confermato da studi che hanno individuato connessioni più consistenti tra maltrattamento psicologico e legami di attaccamento, adattamento e competenze sociali, problemi comportamentali, deficit nelle abilità cognitive e nel problem-solving e difficoltà di apprendimento (Cicchetti, 1989; Di Blasio, 2000).

Nel tentativo di rendere operazionalizzabili i diversi atti che compongono il maltrattamento psicologico, allo scopo di poterne valutare le conseguenze, l'Office for the Study of the Psychological Rights of the Child dell'Indiana University ha proposto cinque categorie comportamentali genitoriali distinte, quali: disprezzare, terrorizzare, isolare, sfruttare e/o corrompere, mancare di responsività emozionale. Viene poi inclusa una sesta categoria, la trascuratezza nella salute psicologica, medica ed educativa, giudicata implicitamente una forma di maltrattamento psicologico.

Quest'ultima rientra nella più generale patologia delle cure, caratterizzata da inadeguatezza sia qualitativa che quantitativa mostrata dall'adulto durante le pratiche di cura e accudimento. Si verifica infatti quando i caregiver, servendosi di modalità inappropriate e disfunzionali, non riescono ad adeguare la propria condotta agli specifici bisogni del bambino.

Suddivisa in incuria (assenza di attenzioni fisiche, psicologiche e materiali), discuria (incapacità di cogliere i segnali del bambino e di rispondere adeguatamente ai suoi bisogni) e ipercuria (morbosa ed eccessiva presenza di cure da parte del caregiver) (Montecchi, 2005), può arrecare notevoli problematiche anche all'interno dell'ambito domestico, mettendo in serio pericolo la vita del bambino, che incustodito, è esposto ad una costante situazione di pericolo. Sebbene il maltrattamento fisico determini segni più gravi ed evidenti, quelli della trascuratezza, pur meno appariscenti, risultano altrettanti pervasivi. I bambini vittime di una qualsiasi forma di patologia delle cure sperimentano che, nella relazione, non vi è alcuno spazio, o esiste solo uno spazio inadeguato, per i propri reali bisogni. Appaiono pigri, demotivati, poco collaborativi, spesso manifestano aggressività, problemi scolastici e di apprendimento, presumibilmente dovuti alla scarsa stimolazione affettiva. L'assenza di contatto emotivo e di attenzioni può portare a quella che è stata definita come "morte

psicologica” progressiva, causata da indifferenza emozionale e mancanza di relazioni sociali. Inoltre, se la violenza fisica tende ad essere episodica, caratterizzata da singole azioni violente delimitate nel tempo, la trascuratezza solitamente è cronica e nella sua forma estrema, si identifica con l’abbandono (Hildyard e Wolfe, 2005). Tra i diversi tipi di trascuratezza individuate, quella emozionale è certamente la più difficile da documentare, e contraddistingue l’intero contesto di vita del bambino, che non riceve cure adeguate e non è in grado di comprendere la disattenzione o la non disponibilità di cui è oggetto. La trascuratezza medico-sanitaria si concretizza nella mancanza di quegli standard minimi richiesti per salvaguardare le condizioni di salute fisica e mentale e concerne il rifiuto o l’omissione nelle cure mediche e psicologiche. Infine quella educativa implica non solo inadempimento o abbandono della scuola, ma anche il rifiuto, da parte dei genitori, a coinvolgersi nelle iniziative e nei programmi indicati dagli insegnanti (Di Blasio, 2000).

Infine, è presente un’ulteriore forma di maltrattamento psicologico, cioè la violenza assistita. Essa si determina quando i caregiver consentono che il bambino assista alla violenza e ai conflitti coniugali o sia spettatore di aggressioni fisiche di un genitore nei confronti dell’altro o dei fratelli (Di Blasio, 2000). Comprende infatti qualsiasi forma di maltrattamento compiuto attraverso atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale ed economica su figure di riferimento o su altre figure affettivamente significative per il bambino. Il minore può farne esperienza direttamente, indirettamente o percependone gli effetti. Le vittime di violenza assistita manifestano spesso sintomi legati a depressione, ansia, rabbia, aggressività, senso di colpa ed impotenza.

Appare evidente come il maltrattamento, pur nelle sue molteplici forme, sia caratterizzato da alcuni aspetti distintivi e trasversali: presenza di un sopruso ripetuto di alcuni bisogni di base, produzione di effetti a lungo termine sullo sviluppo del bambino, esistenza di una relazione asimmetrica che coinvolge un minore in posizione di vulnerabilità e almeno un’altra persona che assume un ruolo di potere (Di Blasio, 2000).

4.1.1 Fattori di rischio di maltrattamento

Sembra esserci accordo in letteratura rispetto al fatto che la maggioranza dei casi di violenza e di abuso si verifichino all’interno della famiglia (Giusti e Iacono, 2010).

Focalizzandosi sul maltrattamento familiare, emerge come sia l’esperienza clinica che la ricerca scientifica abbiano permesso di individuare alcune caratteristiche delle famiglie

maltrattanti e dei percorsi di sviluppo dei bambini soggetti a maltrattamento (Di Blasio, 2000; Margolin, 2005).

È utile identificare quei fattori che permettono di definire alcune situazioni a rischio di violenza per i minori (Di Blasio, 2005). Essi sono riconducibili a 4 categorie quali: caratteristiche genitoriali (storia personale, esperienze e risorse psicologiche), caratteristiche individuali del bambino, relazione coniugale, contesto lavorativo e rete sociale di riferimento. Rispetto alle caratteristiche dei genitori i principali fattori di rischio individuati dagli autori sono stati: la mancanza di risorse (Ethier, Couture e Lacharité, 2004), sia personali che economiche, i comportamenti e le caratteristiche psicologiche (Di Blasio, 2005), quali ad esempio le scarse capacità di coping, e l'alta reattività materna (Schumacher, Slep e Heyman, 2001). O ancora la loro giovane età (inferiore ai 20 anni), il basso livello di istruzione e una storia di malattia psichiatrica (Sidebotham, Golding e ALSPAC Study Team, 2001).

In riferimento alle caratteristiche del bambino, la presenza di aggressività e di deficit attentivi, si sono mostrati essere fattori che potrebbero predisporre i genitori ad attuare azioni maltrattanti (Black, Heyman e Slep, 2001). Non vi sono caratteristiche specifiche del bambino maltrattato, ma elementi che più di altri possono far sì che il minore divenga vittima. Naturalmente un bambino irrequieto, che piange, che ha difficoltà di alimentazione sarà più esposto al rischio. Sono stati indicati tra i fattori che scatenano la violenza una gravidanza e un parto difficili, una nascita prematura, la presenza di malformazioni congenite e situazioni di disabilità in genere. Inoltre, come conseguenza del maltrattamento, il bambino può acquisire schemi comportamentali che a loro volta sollecitano risposte aggressive; il maltrattamento può quindi modellare schemi di comportamento nel bambino, che aumentano la probabilità che egli sia vittima di ulteriori maltrattamenti.

Anche la presenza di conflitti e di violenza domestica, di un partner violento, o di una situazione di monogenitorialità rappresentano altri possibili fattori di rischio significativamente connessi a tutte le diverse forme di maltrattamento infantile (Di Blasio e Acquistapace, 2002; McGuigan e Pratt, 2001). Infine, lo scarso supporto sociale si è mostrato essere un altro aspetto determinante (Schumacher et al., 2001).

4.2 Conseguenze psicologiche del maltrattamento familiare

Oltre all'indagine dei possibili fattori di rischio di maltrattamento familiare, la ricerca ha cercato di individuare quali dinamiche disfunzionali interne alla famiglia potessero essere determinate da forme di abuso e maltrattamento. Un'ampia mole di ricerche ha evidenziato gli

esiti distruttivi che l'esperienza di maltrattamento è in grado di determinare sullo sviluppo dei bambini. Le conseguenze possono differire, a seconda del tipo e dall'eventuale compresenza di più forme di maltrattamento, della durata e dell'invasività dell'abuso subito, dell'età in cui esso si verifica, dalla presenza di eventuali fattori protettivi ed infine dal temperamento del bambino (Cicchetti e Manly, 2001; Kaplow e Widom, 2007). L'esperienza negativa vissuta dal minore maltrattato non si esaurisce con la fine materiale degli abusi ai quali è stato sottoposto; gli effetti dei maltrattamenti subiti possono infatti incidere negativamente sui processi evolutivi della psiche con gravissime conseguenze per l'equilibrio della personalità. Talvolta le immediate implicazioni psicofisiche possono risultare inferiori rispetto a quelle che si sviluppano a livello psicologico-evolutivo (Colesanti, 1995).

Specificatamente, dalle ricerche emerge come le conseguenze negative del maltrattamento siano evidenti nel corso dello sviluppo, sia a breve che a lungo termine, e riguardino diverse aree: affettiva, sociale e cognitiva (Finzi, Cohen, Sapir, Weizman, 2000).

Per ciò che concerne lo sviluppo affettivo, svariate ricerche hanno indagato la relazione tra la condizione di maltrattamento familiare e il tipo di attaccamento verso i genitori (Finzi, et al., 2000). I risultati evidenziano un quadro piuttosto complesso, dal quale emerge come i bambini abusati fisicamente tendano a sviluppare prevalentemente relazioni di tipo ansioso-evitante con i caregiver, mentre le relazioni di attaccamento dei bambini vittime di trascuratezza si caratterizzano maggiormente per un attaccamento di tipo ansioso-ambivalente. Da altri studi, emerge come nei minori maltrattati fisicamente si riscontri spesso un pattern di attaccamento disorganizzato (Main e Solomon, 1990; Hesse e Main, 1990). A tal proposito, gli autori parlano di *compulsive compliance*, termine che indica la tendenza dei bambini maltrattati, a partire dal primo anno di vita, a mostrarsi accomodanti nei confronti degli adulti, inibendo ogni risposta aggressiva e sentimento di rabbia nei loro confronti. Successivamente, già alla fine del secondo anno, questi bambini, essendo impossibilitati a prevedere le reazioni dei genitori, sviluppano due distinte configurazioni di risposta: una negativa e resistente e l'altra compulsivamente accondiscendente. Anche i modelli operativi interni risultano distorti e diviene impossibile per il bambino individuare un modello unico, dotato di continuità e difficilmente integrabile in una rappresentazione unitaria e coerente.

Anche l'idea che i bambini si stanno costruendo di se stessi risulta influenzata negativamente dall'esperienza di maltrattamento, il loro sé si organizza come contaminato, confuso e debole (Di Blasio, 2000). In età prescolare i bambini maltrattati riportano un'immagine di sé negativa, non degna di amore, si rappresentano come arrabbiati e oppositivi e hanno una

percezione degli altri (in particolare degli adulti), come rifiutanti e non disponibili (Shields, Ryan, Cicchetti, 1994).

Dal punto di vista dello sviluppo sociale, gli studi evidenziano come i bambini soggetti a maltrattamento esibiscano nelle relazioni con i pari condotte aggressive e antisociali, si mostrino impulsivi e poco collaborativi e tendano ad esprimere emozioni negative, rivelando scarsa empatia verso i compagni (Erickson, Egeland e Pianta, 1989; Erickson e Egeland, 1996). Per quanto riguarda i bambini che vivono in un contesto familiare di trascuratezza, le ricerche dimostrano come essi si presentino inibiti e passivi nelle relazioni con i pari (Crittenden, 1985) ed estremamente inespressivi dal punto di vista emotivo, fino ad arrivare al ritiro sociale (Dodge, Pettit e Bates, 1994) e vittimizzazione. Un'altra caratteristica è la minor accuratezza nell'attenzione e nella codifica dei segnali sociali. Alcuni autori (Wodarski, Kurtz, Gaudi e Howing, 1990) hanno sottolineato come, mentre i comportamenti disadattivi dei prescolari trascurati possano ridursi con l'età, le difficoltà nelle relazioni sociali dei bambini vittime di abuso fisico tendono ad esacerbarsi con lo sviluppo.

4.3 L'abilità di perspective taking in contesti familiari maltrattanti

Riguardo ai fattori che possono contribuire allo sviluppo della capacità di perspective taking nei bambini, emerge dalla letteratura come un ruolo fondamentale sia attribuibile al contesto familiare ed in particolare alla tipologia delle relazioni che lo caratterizzano (Cicchetti e Linch, 1995). I genitori, assolvendo infatti al ruolo di primarie fonti di identificazione e modello di responsività empatica, rivestono una notevole importanza per lo sviluppo della comprensione interpersonale (Pillow et al., 2002). A tal proposito, contesti familiari maltrattanti, mancando spesso di elementi di supporto, affetto, empatia e pratiche educative adeguate, essenziali per lo sviluppo della capacità di comprendere i sentimenti, i pensieri e la prospettiva altrui, potrebbero costituire per i bambini una minaccia allo sviluppo di capacità di perspective taking appropriate all'età (Burack et al., 2006; Cicchetti e Toth, 2005; MacFie, Cicchetti e Toth, 2001).

Da un'analisi della letteratura è possibile notare come, pochi studi abbiano indagato lo sviluppo di tale abilità in prescolari cresciuti in contesti maltrattanti, ottenendo risultati non sempre coerenti ed univoci. Considerando la natura multidimensionale di tale costrutto, la componente maggiormente indagata in relazione a situazioni di maltrattamento è stata quella emotiva. Essa in particolare è stata considerata da molti autori come una delle componenti del più ampio costrutto di competenza emotiva, riferito quindi alla capacità di riconoscere le altrui emozioni (Saarni, 1999; Denham, Blair, DeMudler, Levitas, Sawyer, e Auerbach-Major,

2003; Cigala e Corsano, 2011). Alcuni studi condotti nell'ambito del maltrattamento consentono di evidenziare aspetti critici in alcune delle componenti della competenza emotiva connesse al perspective taking. Innanzitutto, dagli studi tendenzialmente si evidenzia una minore competenza dei bambini maltrattati nel riconoscimento dei segnali emotivi altrui, sia espressivi che situazionali (Camras, Ribordy, Hill, Martino, Sachs e Spaccarelli, 1990; Pollak, Cicchetti, Hornug, e Reed 2000; Sullivan et al., 2008). In questo quadro si inseriscono anche gli studi che hanno indagato la capacità dei bambini maltrattati di riconoscere le situazioni emotive ambigue, vale a dire quelle non immediatamente collegabili ad una specifica emozione (Perlman, Kalish, e Pollak, 2008). In particolare, è stata studiata la capacità di prevedere le conseguenze emotive sia di situazioni non ambigue (positive o negative) che ambigue (potenzialmente in grado di attivare sia emozioni positive che negative). I risultati hanno evidenziato, da un lato, la capacità dei bambini maltrattati, al pari di quelli non maltrattati, di distinguere le cause plausibili e non dell'emozione di felicità e, dall'altro, una difficoltà nel prevedere le conseguenze a livello di stato emotivo sia di eventi ambigui che di eventi positivi. I bambini maltrattati sembrano cioè attribuire con maggiore frequenza emozioni negative anche agli eventi positivi o ambigui. Questa difficoltà è stata ricondotta dagli autori al contesto familiare maltrattante, caratterizzato prevalentemente da relazioni familiari negative, estreme e soprattutto inconsistenti, poiché non sempre contraddistinte da un legame diretto e comprensibile con gli eventi che accadono. Una comunicazione emotiva così distorta potrebbe impedire nei bambini la formazione di chiare aspettative rispetto alle emozioni derivanti o meno da una determinata situazione, percepita come potenzialmente ambigua e come tale elicitante emozioni negative (rabbia e paura) (Cigala e Mori, 2014).

Altre evidenze riconducibili all'abilità di perspective taking emotivo sono quelle derivate dagli studi sulla regolazione delle emozioni. In particolare da alcuni di questi (Cigala e Venturelli, 2012; Gnepp e Hess, 1986;) si evidenzia come, i bambini vissuti in condizioni di maltrattamento riportino maggiormente motivazioni centrate sul sé rispetto a quelle centrate sull'altro, se confrontati con i pari cresciuti in contesti normativi. Un tale quadro di risultati mette in luce una difficoltà dei bambini maltrattati a cogliere le emozioni altrui e regolare di conseguenza le proprie. Infine, sempre in questa prospettiva, le evidenze empiriche mostrano come i bambini maltrattati appaiano meno empatici e meno competenti nell'interpretare i segnali sociali degli altri rispetto ai bambini non maltrattati (Barahal, Waterman, e Martin, 1981; Bolger, Patterson, e Kupersmidt, 1998; McCrone, Egeland, Kalkoske, e Carleson, 1994; Straker e Jacobson, 1981).

Alcuni studi hanno invece focalizzato la propria attenzione unicamente sulla dimensione cognitiva, dimostrando minori abilità nella risoluzione di compiti di falsa credenza in bambini abusati fisicamente, sessualmente ed emotivamente dai 4 agli 8 anni, rispetto ai pari non maltrattati (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, e Bruce, 2003). Da altri contributi sui prescolari è emerso come, uno stile genitoriale altamente punitivo fosse negativamente correlato alle abilità dei bambini di comprendere i pensieri altrui (Hughes et al., 1999; Pears e Moses, 2003; Ruffman, Perner e Parkin, 1999). Tale ipotesi risulta altresì confermata da ricerche, dalle quali era stato evidenziato come i bambini che hanno subito maltrattamenti, tendendo ad attribuire agli altri intenzioni ostili in situazioni ambigue a scopo difensivo, hanno difficoltà nella corretta attribuzione di pensieri ed intenzione agli altri (Dodge et al., 1995), difficoltà che, tenderebbe a perdurare anche in epoche successive di sviluppo (Nazarov, Frewen, Parlar, Oremus, MacQueen, McKinnon, Lanius, 2014).

Sembrerebbe che le difficoltà dei bambini maltrattati rispetto al perspective taking cognitivo ed emotivo emergano prima dell'età prescolare, come dimostrato da alcuni autori che hanno riscontrato deficit nei precursori di tale abilità, come l'attenzione condivisa e il linguaggio riferito a stati mentali ed emotivi (Cicchetti et al., 2003). Gli autori sostengono come tali difficoltà possano dipendere da una scarsa qualità nella comunicazione genitore-bambino, spesso anche caratterizzata da mancanza di empatia da parte del caregiver, non in grado di incoraggiare il bambino a riferire i propri pensieri e sentimenti.

Altri autori (Pears e Fisher, 2005) hanno analizzato simultaneamente più dimensioni di tale costrutto, distinguendo quella affettiva da quella cognitiva, in bambini in età prescolare vittime di differenti tipologie di maltrattamento (abuso fisico, sessuale, emotivo e trascuratezza), inseriti in programmi di affidamento familiare. I risultati hanno mostrato come tali condizioni maltrattanti siano significativamente associate ad una scarsa capacità di comprensione di tutte le emozioni di base (felicità, paura, tristezza, rabbia) e ad una difficoltà nella risoluzione di compiti di decentramento cognitivo (desiderio, credenza, apparenza/realtà). Da altre ricerche non sono invece emerse differenze significative nelle performance in compiti di perspective taking emotivo e cognitivo tra bambini cresciuti in contesti non maltrattanti e coetanei vittime di trascuratezza, abuso fisico (Walker e Downey, 1990) o di molteplici forme di abuso (fisico, sessuale, emotivo e trascuratezza) (Lazaro e Lopez, 2010).

Un contributo di ricerca ha analizzato il costrutto di perspective taking in ottica multidimensionale (emotiva, cognitiva e percettiva), in relazione alla condizione di maltrattamento in età evolutiva (Cigala e Mori, 2014). Tale studio non ha evidenziato

differenze tra prescolari maltrattati e non, rispetto alle dimensioni cognitiva e percettiva, ad indicare come la capacità di assumere il punto di vista dell'altro in termini di percezione e di credenze non sembri risentire in modo significativo delle condizioni relazionali, affettive e psicologiche del contesto familiare. In riferimento al perspective taking emotivo invece, i bambini maltrattati e quelli non maltrattati sembrano differenziarsi in modo marcato, ottenendo questi ultimi prestazioni inferiori nei compiti presentati. Nello specifico, i risultati hanno evidenziato una minore capacità dei bambini maltrattati rispetto al gruppo di controllo nel riconoscimento delle espressioni e delle situazioni emotive, come già evidenziato da una rassegna di letteratura sul tema (Cigala e Mori, 2012).

Da una recente rassegna (Luke e Banerjee, 2013) è emersa invece un'assenza di accordo in letteratura rispetto alle conseguenze del maltrattamento sull'abilità di perspective taking in bambini in età scolare. In particolare, alcuni studi hanno infatti rilevato minori abilità di perspective taking in bambini maltrattati, rispetto ai pari cresciuti in contesti non maltrattanti, in compiti in cui veniva chiesto loro di raccontare una storia appena ascoltata, dal punto di vista di un'altra persona (Baraha et al., 1981; Burack, Flanagan, Peled, Sutton, Zygmuntowicz, e Manly, 2006; Peled, 1994).

4.4 La socializzazione emotiva in contesti familiari maltrattanti

Le modalità di risposta dei genitori, nei confronti delle espressioni emotive dei figli, influenza notevolmente la competenza emotiva di questi ultimi, in termini di espressione, comprensione e regolazione dei differenti stati emotivi (Holmes, 2013).

Le ricerche mostrano come figure genitoriali maltrattanti utilizzino strategie di socializzazione emotiva differenti rispetto a genitori non maltrattanti. In particolare, madri trascuranti elargiscono meno elogi, sono maggiormente critiche e adottano un numero più elevato di strategie punitive rispetto alle madri di bambini con problemi di comportamento in famiglie non maltrattanti (Aragona e Eyberg, 1981). Da altri studi (Shipman & Zeman, 1999) è stato dimostrato come bassi livelli di comprensione delle emozioni da parte di bambini maltrattati dipendessero dal fatto che le loro madri si impegnassero con minor probabilità in discussioni riguardo alle emozioni, rispetto a madri non maltrattanti.

Conferme a tali risultati giungono da ulteriori studi sulla socializzazione emotiva di madri maltrattanti (Edwards, Shipman e Brown, 2005) che hanno indagato i discorsi materni sulla comprensione emotiva, l'espressione materna di emozioni negative e il sostegno materno in risposta alle manifestazioni emotive dei bambini. E' stato evidenziato come le madri trascuranti si impegnino meno in pratiche che facilitano la comprensione emotiva nei

bambini, con conseguente difficoltà, da parte dei figli, nella comprensione delle emozioni. In particolare, i bambini trascurati hanno dimostrato una minore comprensione emotiva dei loro coetanei, rispetto alle emozioni di rabbia e tristezza. Ciò suggerisce come i bambini trascurati siano meno abili a comprendere le cause e le conseguenze delle emozioni e come abbiano difficoltà ad utilizzare queste informazioni per generare risposte adeguate alle esperienze emotive proprie e altrui. Anche la dimensione della regolazione emotiva si è mostrata essere deficitaria in bambini maltrattati, rispetto ai pari non maltrattati (Shipman, Schneider, Fitzgerald, Sims, Swisher e Edwards, 2007).

Risultati in parte discordanti sono invece emersi da ulteriori ricerche (Cigala e Corsano, 2011) che hanno analizzato la relazione tra la conoscenza, da parte dei bambini maltrattati, di alcune emozioni di base (tristezza, rabbia, felicità e paura) e le modalità di socializzazione emotiva adottate dalle madri in determinate situazioni sociali. I risultati non hanno evidenziato un'inferiorità generica dei bambini maltrattati nel compito di valutazione delle componenti della competenza emotiva, ma piuttosto un andamento diversificato a seconda dell'emozione. I bambini maltrattati in particolare hanno mostrato maggiori difficoltà nel riconoscimento dell'espressione neutra e di quella di felicità, rispetto ai compagni non maltrattati, mentre non si sono evidenziate differenze significative tra i due gruppi per quanto riguarda le emozioni di rabbia e tristezza. Da tale ricerca è emersa inoltre una generale difficoltà nel racconto delle emozioni da parte dei bambini provenienti da contesti maltrattanti che sembrano possedere un linguaggio emotivo meno ricco e complesso, dovuto presumibilmente ad un minor numero di occasioni di confronto e condivisione sperimentato nel loro contesto familiare. Le madri provenienti da contesti maltrattanti hanno mostrato un minor numero di strategie, con conseguente minore complessità dei processi di socializzazione che caratterizzano le diadi madre-bambino. In particolare, di fronte alle emozioni negative espresse dai bambini, le madri maltrattanti hanno mostrato strategie comportamentali "passive", come l'indifferenza, al posto di atteggiamenti maggiormente attivi come la ricerca di soluzioni o il supporto emotivo. Infine, le emozioni maggiormente espresse da tali mamme, nei confronti di emozioni espresse dai propri figli in modo non regolato e non adeguato alla situazione, si sono rivelate essere la rabbia, come emozione maggiormente riferita, seguita da preoccupazione, tristezza e sorpresa. Conferme a questo ultimo aspetto derivano da ulteriori studi, dai quali si evince come le madri maltrattanti, rispetto a quelle appartenenti a gruppi normativi, evidenzino scarsa espressività emotiva positiva e alti livelli di intensità di espressione della rabbia (Robinson, Morris, Heller, Scheeringa, Borys, e Slike, 2009). Da altri è invece emersa una minore capacità, da parte di tali madri, di riconoscere le espressioni emotive dei figli (Shipman &

Zeman, 2001) e di adottare strategie di coping efficaci di fronte ad esse, soprattutto quelle di supporto e di comprensione. Esse inoltre sembrano mostrare una maggiore propensione a ricorrere a strategie quali quelle conflittuali, punitive e di *dismissing* (Shipman e Zeman, 2001; Shipman et al., 2007).

Analizzando il contesto familiare caratterizzato da violenza coniugale, è stata dimostrata una compromissione della qualità del *parenting* genitoriale (Buchbinder, 2004; Levendosky e Graham-Bermann, 2001; Mullender, Hague, Iman, Kelly, Malos, e Regan., 2002). Sembra infatti che la violenza coniugale infici notevolmente il rapporto madre-figlio (Mullender et al., 2002), la capacità genitoriale delle madri (Stephens, 1999) e il legame di attaccamento (Levendosky, Huth-Bocks, e Semel, 2002). Come risultato del vivere in un contesto violento, le donne vittime di abusi da parte dei partner, non riescono infatti a guidare e a supportare i loro bambini attraverso un adeguato sviluppo emotivo (Levendosky e Graham-Bermann, 2001; Levendosky, Huth-Bocks, Shapiro, e Semel, 2003). Tuttavia, la presenza di calore e di uno stile genitoriale supportivo si sono dimostrati in grado di limitare l'impatto negativo della violenza assistita sullo sviluppo emotivo del bambino (Skopp, McDonald, Jouriles, e Rosenfield, 2007).

Tutte queste modalità di socializzazione emotiva, pur nella loro diversità, con il tempo potrebbero costituire un ostacolo per la costruzione in famiglia di uno spazio di condivisione ed esplicitazione delle emozioni, all'interno del quale ogni individuo, ed in particolare i bambini, possono imparare ad attribuire un significato ed un pensiero alle emozioni proprie ed altrui (Cigala e Mori, 2014).

4.5 Maltrattamento infantile: quali conseguenze sullo sviluppo sociale?

Il maltrattamento in tutte le sue forme, come già parzialmente delineato nei precedenti paragrafi, è in grado di determinare conseguenze negative sullo sviluppo sociale dei bambini. Si osserva infatti come, disturbi comportamentali esternalizzanti, aggressività, difficoltà nella corretta gestione delle relazioni tra pari si presentino abbastanza frequentemente in minori maltrattati. Soprattutto nei casi di violenza assistita, i piccoli apprendono come l'uso della coercizione sia normale nelle relazioni affettive e come l'espressione di pensieri, sentimenti, emozioni, opinioni sia pericolosa poiché causa di possibile violenza, con conseguente difficoltà nelle relazioni sociali e prosociali e nelle interazioni affettive con i pari (Di Blasio, 2000). Secondo alcune ricerche, la presenza di aggressività sarebbe imputabile alla limitata capacità di perspective taking di questi bambini, quindi all'abilità a differenziare e coordinare

le prospettive proprie ed altrui. Tali deficit comprometterebbero, di conseguenza, la loro capacità di stabilire relazioni positive ed efficaci con altri significativi.

Alcuni autori hanno recentemente sostenuto come i differenti outcome manifestati dal bambino dipendano dal periodo di sviluppo nel quali sono stati esposti alla violenza (Holmes 2013). Nello specifico, le evidenze per quanto riguarda l'età scolare indicano la presenza di problemi comportamentali esternalizzanti, come difficoltà di attenzione, aggressività e mancato rispetto delle regole (Bauer, Herrenkohl, Lozano, Rivara, Hill, Hawkins, 2006; Christopoulos, Cohn, Shaw, Joyce, Sullivan-Hanson, Kraft e Emery, 1987; Hughes, Parkinson, e Vargo, 1989; McFarlane, Groff, O'Brien, e Watson, 2003). In età prescolare, i riscontri di letteratura sono invece maggiormente discordanti; se infatti, da alcuni è emerso come, anche a questa età i bambini manifestino problemi comportamentali di tipo esternalizzante (Fantuzzo et al., 1991; Martin e Clements, 2002) e vi sia spesso una co-occorrenza tra violenza assistita e comportamenti aggressivi (Jouriles, McDonald, Slep, Heyman, e Garrido, 2008; Margolin et al., 2009; Zolotor et al., 2007), altri non hanno evidenziato la presenza di tale tipologia di problematica (Kitzmann, Gaylord, Holt, e Kenny, 2003; Wolf, 1999; Ybarra, Wilkens e Lieberman, 2007).

Sulla base di tali risultati, sono state indagate in modo maggiormente specifico le possibili relazioni tra l'esposizione sistematica a situazioni di violenza assistita e la presenza di aggressività nei bambini, evidenziando l'assenza di relazioni dirette tra le variabili prese in esame (Holmes, 2013). Sembra infatti che gli effetti siano mediati dalla condizione di salute mentale della madre. In particolare, la violenza tra i coniugi produrrebbe un aumento del disagio materno, in termini di comparsa di sintomi depressivi e tendenza all'abuso di sostanze, che di conseguenza determinerebbero un incremento dei livelli di aggressività mostrata dai bambini. Le inadeguate strategie di coping messe in atto dalla donna per fronteggiare la crisi coniugale, non le consentirebbero di interagire positivamente, adeguatamente ed empaticamente con il bambino, adottando al posto di uno stile emotivamente responsivo, un atteggiamento rifiutante e indifferente. Il bambino di conseguenza, metterebbe in atto comportamenti aggressivi e disfunzionali per attirare l'attenzione della madre (Feng, Shaw, Skuban, e Lane, 2007; Lovejoy, Graczyk, O'Hare, e Neuman, 2000). Tali riscontri sembrano essere in linea con ricerche precedenti dalle quali era emerso come interazioni adeguate tra madri e bambini fossero in grado di ridurre comportamenti disfunzionali ed incrementare la disposizione prosociale nei prescolari (Levendosky et al., 2003). Infatti, l'ambiente familiare, il comportamento dei genitori e la relazione genitore-figlio, sono tutti elementi dai quali il bambino apprende a gestire le

relazioni sociali al di fuori della famiglia (Bradley, Caldwell, e Rock, 1988; Maccoby e Martin, 1983).

4.6 Programmi di intervento psicoeducativi in situazioni di maltrattamento: come intervenire su figli e genitori

La presenza di maltrattamento in età evolutiva è considerata uno dei fattori di rischio per la comparsa di deficit nella competenza emotiva, cognitiva e sociale del bambino (Fabes, Gaertner, e Popp, 2006). La consapevolezza di tali aspetti ha orientato gli sforzi dei professionisti nel campo dell'educazione verso l'implementazione di programmi di prevenzione ed intervento mirati alla promozione di competenze cognitive, sociali ed emotive in bambini considerati a rischio (Izard, 2002; Nelson, Westhues, e MacLeod, 2003).

Sebbene in letteratura, non vi siano riscontri in merito a training specifici, mirati al potenziamento dell'abilità di perspective taking in bambini vittime di maltrattamento, è stato possibile individuare complessi ed articolati programmi psicoeducativi definiti da alcuni autori programmi di apprendimento sociale ed emotivo (*social and emotional learning program- SEL*), (Bar-On e Parker 2000; Bar-On, Maree, e Elias 2007). Essi sono finalizzati alla promozione, nei bambini di età prescolare, di differenti abilità socio-cognitive ed emotive, di cui il perspective taking viene considerato parte. Tali procedure, riadattate anche al contesto prescolare normativo, sono state originariamente create per bambini considerati a rischio di sviluppo socio-emotivo, in particolare per bambini appartenenti a contesti familiari maltrattanti o svantaggiati da un punto di vista socio-economico (Lösels e Beelmann 2005, 2006). Alla base di tali interventi vi è l'idea che la competenza socio-emotiva sia multidimensionale e trasversale rispetto ai domini di sviluppo emotivo, cognitivo e comportamentale (Domitrovich, Cortes, e Greenberg, 2007). Anch'essi, come alcuni dei training study presentati in precedenza, vengono condotti all'interno delle scuole dell'infanzia e prevedono il coinvolgimento dell'intera classe. Avendo come obiettivo l'incremento di differenti abilità, prevedono l'utilizzo di vari strumenti psicoeducativi mutuati direttamente dal contesto naturalistico in cui i bambini crescono come lettura e completamento di storie, narrazione e drammatizzazione, manipolazione di materiale, disegno, canto e danza.

È possibile notare come la maggior parte di questi programmi che includono procedure volte alla promozione del perspective taking, lo considerino unicamente nella sua dimensione emotiva, programmando infatti attività mirate all'incremento della capacità di comprendere le emozioni dell'altro (Bar-On e Parker 2000).

Nonostante gli esiti positivi ottenuti dai primi interventi di questo tipo (Domitrovich et al., 2007; Shure, 1997; Shure e Spivak, 1982), essi sono stati soggetti ad alcune critiche, dovute alla mancanza di effetti positivi consistenti sui problemi esternalizzanti mostrati dai bambini (Stoolmiller, Eddy, e Reid, 2000) e alla scarsa generalizzazione e mantenimento nel tempo delle abilità acquisite (Hughes, Cavell, Meehan, Zhang, e Collie, 2005).

Sulla base di tali critiche, gli interventi successivi sono stati modificati in modo da poter coinvolgere non solo i bambini ma anche figure per loro significative (insegnanti e genitori).

Tra questi, uno dei più citati è rappresentato dall’*“Incredible Years Dinosaur Social Skill and Problem Solving Child Training Program”* (Webster-Stratton, 2000 2005, 2006; Webster-Stratton e Reid, 2004;) che si configura come un intervento ad ampio spettro che prevede il coinvolgimento non solo dei bambini dai 3 agli 8 anni ma anche di genitori ed educatori, ai quali vengono insegnate strategie educative positive che possano rinforzare le abilità apprese dai bambini durante le sessioni di training a scuola. Strategie che essi possano continuare ad utilizzare a casa ed in classe, anche dopo la fine del percorso, per favorire il mantenimento nel tempo delle abilità acquisite.

Il training si compone di molteplici parti (64 lezioni), caratterizzate dall’organizzazione di diverse attività e dall’utilizzo di determinati materiali, specifici per le singole abilità da promuovere. Viene condotto congiuntamente da sperimentatore e insegnanti, durante le ore curricolari per l’intero anno scolastico e prevede il coinvolgimento dell’intera classe due o tre volte alla settimana. Per la promozione del perspective taking emotivo, l’obiettivo è quello di aiutare i bambini a comprendere ed identificare adeguatamente le emozioni altrui. Le attività consistono essenzialmente in esercitazioni pratiche guidate finalizzate al riconoscimento delle emozioni sulla base di indicatori quali: l’espressione facciale, il comportamento ed il tono della voce per riconoscere come una persona si senta e riflettere sul perché di tali stati emotivi. Alle esercitazioni pratiche seguono giochi, canzoni, lettura di storie e drammatizzazione in cui a turno i bambini devono assumere diversi ruoli, identificandosi quindi con i differenti stati emotivi sperimentati dai personaggi delle storie.

Studi condotti sulla base di tale protocollo hanno mostrato come i bambini, alla fine del percorso, siano diventati più abili a riconoscere le emozioni su di sé e sugli altri, manifestando quindi migliori abilità di perspective taking emotivo ed in generale migliori abilità sociali e minori condotte aggressive, determinando quindi un’atmosfera più positiva all’interno della classe (Webster-Stratton e Reid 2003; Webster-Stratton, Reid e Hammond 2004; Webster-Stratton, Reid e Stoolmiller, 2008) che sembra mantenersi nel tempo, come dimostrato da follow-up condotti a distanza di un anno (Webster-Stratton, Rinaldi e Reid, 2009).

Sui medesimi principi è basato un altro progetto di intervento chiamato *Second Step*, un complesso programma di prevenzione dei comportamenti aggressivi, creato con l'obiettivo di ridurre lo sviluppo di problematiche sociali, emotive e comportamentali attraverso la promozione di specifiche competenze socio-emotive (Committee for Children 1991, 1992, 1997; Conner e Fraser 2011). Anche in questo caso l'attenzione degli autori è focalizzata sulla dimensione emotiva del perspective taking, che viene considerato una componente dell'empatia; le attività cui i bambini prendono parte riguardano l'identificazione degli indici fisici, verbali e situazionali delle emozioni sperimentate dagli altri, lettura di storie dal contenuto emotivo seguita da role-playing in cui sperimentare differenti ruoli (Frey, Hirschstein e Guzzo 2000). I risultati ottenuti fino ad ora si sono mostrati essere particolarmente promettenti (Conner e Fraser 2011; Frey Edstrom, Hirschstein; 2005.).

Infine, è opportuno citare un ulteriore programma di intervento denominato *School Matters In Lifeskills Education* (SMILE), programma di intervento inglese (Harrison e Paulin, 2000), creato per aiutare i bambini dai 4 ai 12 anni a sviluppare la loro comprensione della natura e delle cause delle emozioni, l'abilità di regolazione e controllo emotivo e l'attenzione ai propri ed altrui stati emotivi (Pons, Harris e Doudin 2002).

I risultati positivi ottenuti da tali interventi sono stati replicati da ulteriori programmi, di prevenzione, come il *Triple P* (Sanders, Markie-Dadds, Tully e Bor, 2000), il *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) (Domitrovich et al., 2007), l'*Emotion Based Prevention Program* (EBP) (Izard, King, Trentacosta, Morgan, Laurenceau, Krauthamer-Ewing, Finlon, 2008), il *Parent Management Training* (Pearl 2009), o ancora il *Social Emotional Prevention Program* (SEP) (Ştefan e Miclea, 2013).

Alla base di alcuni di questi percorsi è possibile ritrovare la teoria dell'apprendimento sociale, che si esplica nel fornire rinforzi positivi ai comportamenti dei bambini, o dei genitori, ritenuti socialmente desiderabili, e rinforzi negativi a quelli considerati non socialmente adattivi (Ştefan e Miclea, 2009). In questi programmi di intervento, rivelatisi per la maggior parte efficaci (Dretzke' Davenport, Frew, Barlow, Stewart-Brown, Bayliss, Rod, Taylor, Sandercock e Hyde, 2009; Nowak e Heinrichs 2008), il focus specifico sui comportamenti determina assenza di attenzione alla dimensione meta-emotiva (Gottman, Katz e Hooven 1997), ovvero alla modifica dei pensieri, delle idee e delle credenze sulle emozioni che muovono le condotte sociali. Tuttavia, da un interessante studio di meta-analisi è emerso come i programmi di intervento sui genitori dimostratisi maggiormente efficaci siano quelli che comprendono anche il livello della comunicazione emotiva tra genitori e figli (Kaminski, Valle, Filene e Boyle 2008). In questa direzione alcuni studi hanno evidenziato l'efficacia di

interventi finalizzati a promuovere la sintonizzazione e la consapevolezza emotiva dei genitori (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn e Juffer 2003; Coatsworth, Duncan, Greenberg e Nix 2010; Salmon, Dadds, Allen e Hawes 2009), anche se molti di essi sono stati condotti in ambito clinico.

Un programma di intervento interessante e validato su una popolazione non clinica è rappresentato dal *Tuning in to kids* (TIK) (Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron e Prior, 2013; Havighurst, Wilson, Harley e Prior, 2009) finalizzato a promuovere la capacità dei genitori di sintonizzarsi con le emozioni proprie e dei bambini. In particolare, l'intervento si propone di modificare le credenze sulle emozioni e i comportamenti di regolazione emotiva delle figure di riferimento con l'idea di incoraggiare le modalità di *emotion coaching* dei genitori rispetto alle emozioni dei figli, e indirettamente promuovere una maggiore competenza emotiva dei bambini medesimi in termini prevalentemente di regolazione delle emozioni. Il programma di intervento condotto da "facilitatori esperti" secondo procedure strutturate (Havighurst e Harley, 2007), si suddivide in 6 sessioni settimanali di due ore ciascuna per un tempo complessivo di sei settimane. In tali incontri i genitori vengono aiutati a sensibilizzarsi rispetto alle emozioni dei figli, a riconoscerle, etichettarle e a riflettere sul loro significato; inoltre l'obiettivo è quello di lavorare sulle strategie di problem-solving e sulla gestione di emozioni più intense, come la rabbia propria e dei figli, con una particolare attenzione alle modalità di regolazione esterna ed interna. Il programma, condotto in gruppi di 8-14 genitori, prevede discussioni, condivisione delle esperienze, ripresa di esempi tratti dalle situazioni reali raccontate dai membri stessi del gruppo e la presentazione di modelli alternativi di socializzazione, attraverso l'impiego di metodologie attive, quali: video, role-playing e altri metodi psico-educativi. L'efficacia dell'intervento è stata valutata in diversi studi condotti prevalentemente con genitori di bambini in età prescolare, attraverso disegni pre-test, post-test e follow-up, dopo sei mesi. I risultati hanno mostrato un miglioramento delle strategie di regolazione emotiva dei genitori e delle loro modalità di socializzazione emotiva, rilevate sia attraverso strumenti self-report che tramite osservazioni dirette condotte da osservatori esterni. Inoltre il training si è dimostrato essere efficace anche rispetto ai comportamenti dei bambini, in particolare in relazione alle loro strategie di regolazione delle emozioni, rilevate da genitori e insegnanti e osservate direttamente nel contesto familiare e scolastico.

4.6.1 Le comunità di accoglienza mamma-bambino

Le comunità mamma-bambino hanno un'origine molto recente e sono nate con lo scopo di tutelare, promuovere e ricostruire la relazione all'interno della diade madre-figlio, ove sia stata compromessa o rischi di esserlo (Tomisich e Zucchinalli, 2009).

Punto di partenza per l'istituzione di tali strutture è stata la Legge 285 del 1997, "Disposizioni per la promozione dei diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza". Prima legge nazionale ad occuparsi globalmente dell'infanzia, prevede, all'articolo 4, la realizzazione di case di accoglienza per donne in difficoltà in stato di gravidanza o con figli minori.

Esistono due principali categorie di strutture di questo tipo; in particolare comunità di accoglienza e comunità terapeutiche.

Le prime hanno l'obiettivo di aiutare e supportare madri e figli in situazioni di difficoltà, sia concrete che relazionali. Ospitano pertanto una tipologia di utenza particolarmente variegata che comprende donne vittime di maltrattamenti da parte del partner, madri inserite per essere aiutate nella gestione di pratiche genitoriali (accudimento e salute dei figli), o ancora donne con problematiche di tipo familiare, difficoltà economiche e/o abitative o altre problematiche di carattere psico-sociale e relazionale (esclusione dal mondo del lavoro, basso livello di istruzione, isolamento, richiesta di asilo politico). Spesso definite "multiproblematiche" o "con bisogni complessi", queste famiglie presentano solitamente diverse tipologie di problemi (Malagoli Togliatti e Tofani, 2010), che possono incidere significativamente sulle pratiche genitoriali adottate da queste madri, non sempre adeguate rispetto ai reali bisogni di sviluppo dei figli. L'altra tipologia riguarda le comunità terapeutiche, che ospitano mamme con problemi di abuso o dipendenza che vengono quindi inserite in percorsi di disintossicazione. Anche in questi casi, al problema di dipendenza si associano solitamente svariate difficoltà che richiedono supporto e sostegno. L'utenza con la quale gli operatori devono confrontarsi quotidianamente è quindi particolarmente complessa. Non essendo l'ingresso, frutto di una scelta volontaria, richiede in molti casi, una trasformazione della motivazione di queste mamme da estrinseca a intrinseca, per far comprendere loro l'importanza del percorso che dovranno intraprendere all'interno della comunità, al fine di diventare protagoniste del percorso di crescita proprio e dei loro figli. Tali strutture si pongono generalmente un doppio mandato: l'accoglienza ed il sostegno di ciascuna ospite, unito alla valutazione delle capacità genitoriali, ponendo al centro l'osservazione ed il sostegno della diade mamma-bambino. Dopo un iniziale periodo di osservazione congiunta ad opera di tutti i professionisti coinvolti (educatori, psicologi, assistenti sociali), volto a far emergere caratteristiche della madre, in termini di punti di forza e di debolezza, viene formulato un progetto individualizzato per

ciascun nucleo. Le aree su cui le madri vengono seguite riguardano principalmente la gestione della propria stanza/appartamento e della vita domestica in generale (pulizie, preparazione dei pasti, rispetto di orari e tempi), gli aspetti economici ed il rapporto con il proprio bambino. L'obiettivo infatti è quello di favorire la formazione di regolari routine quotidiane, per consentire alle donne l'apprendimento di corrette modalità organizzative nella gestione dei figli e dell'ambiente domestico. Molte comunità prevedono il coinvolgimento delle madri in attività laboratoriali, propedeutiche alla valutazione delle madri, al fine di un adeguato reinserimento sociale e lavorativo alla fine del percorso.

L'attività di accoglienza è spesso rafforzata e completata da altre attività come la consulenza psicologica e legale, i progetti di accompagnamento e orientamento al lavoro e di supporto alla genitorialità. Il tempo di permanenza varia da una struttura all'altra ma generalmente va da un minimo di due-tre mesi, permanenza minima affinché l'ingresso in comunità abbia un significato terapeutico e non solo emergenziale, ad oltre due anni. Nella maggior parte delle strutture comunitarie, il lavoro è effettuato da educatori/operatori, mentre la presenza di altre figure professionali è spesso occasionale e avviene per lo più nella forma di un consulente esterno per i casi più complessi o per il monitoraggio dell'équipe. Questo lavoro esterno svolto dal professionista corre però il rischio di centrare tutto l'intervento svolto dalla comunità sulla madre, trascurando il bambino o la relazione madre-figlio. La maggior parte delle comunità centra infatti la propria attenzione o sulla madre o sul bambino, mentre difficilmente vengono svolti programmi paralleli su entrambi.

CAPITOLO 5

IL PROGETTO DI RICERCA: IMPIANTO SPERIMENTALE

5.1 Obiettivi

Il presente progetto di ricerca ha avuto come obiettivo principale quello di indagare il costrutto di perspective taking nelle sue diverse dimensioni (emotiva, cognitiva e percettiva) e di verificare l'efficacia di un intervento assimilabile a quelli di tipo *evidence based* (Flay, Biglan, Boruch, Gonzalez, Castro, Gottfredson, Kellam, Mościcki, Schinke e Valentine, 2005) finalizzato alla promozione di tale capacità.

Tale progetto ha previsto il coinvolgimento di bambini di età prescolare a sviluppo tipico appartenenti a contesti familiari sia normativi che maltrattanti (comunità di accoglienza per mamme e bambini). Con i termini “a sviluppo tipico” si intendono i bambini per i quali non sussista una diagnosi clinica e con quelli di “famiglie normative” ci si riferisce a nuclei per i quali non ci siano state segnalazioni da parte dei Servizi Educativi e Sociali di riferimento, indipendentemente dalle caratteristiche della composizione del nucleo familiare (nucleare, estesa, multipla, ricostituita o ricomposta, ecc).

Un ulteriore obiettivo ha riguardato la valutazione dello sviluppo del perspective taking, in bambini appartenenti ad entrambi i contesti, in relazione ad alcune capacità sociali, rilevate nel contesto scolastico.

Infine, data l'importanza del contesto familiare per lo sviluppo di tale abilità, la ricerca ha avuto lo scopo di verificare l'esistenza di relazioni tra le abilità di perspective taking mostrate dai bambini e gli stili di socializzazione emotiva delle figure familiari.

Tali obiettivi sono stati perseguiti attraverso lo sviluppo di due studi, condotti rispettivamente con bambini che vivono in famiglie normative e con bambini cresciuti in contesti familiari caratterizzati da maltrattamento psicologico, in particolare comunità mamma-bambino.

È stato inoltre previsto uno specifico sottostudio di confronto tra i due gruppi rispetto alle dimensioni indagate.

5.2 Metodo

5.2.1 Partecipanti

Il gruppo dei partecipanti alla ricerca si è composto di 256 bambini in età prescolare, compresa quindi tra 3 e 5 anni ($M=54,39$; $DS=5,705$): 128 maschi ($M=54,08$; $DS=5,551$) e 128 femmine ($M=54,70$; $DS=5,860$). In particolare, 213 bambini appartenevano a famiglie normative e 43 a nuclei familiari maltrattanti. Il gruppo dei 213 prescolari non maltrattati aveva un'età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,66$; $DS = 4,600$) ed era composto da 107 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,64$; $DS = 4,483$) e 106 femmine di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,67$; $DS = 4,736$). I 43 bambini vittime di maltrattamento psicologico avevano un'età compresa tra 41 e 67 mesi ($M=53,07$; $DS=9,41$), erano suddivisi in 21 maschi di età compresa tra 41 e 66 mesi ($M=51,19$; $DS=,869$) e 22 femmine di età compresa tra 42 e 67 mesi ($M=54,86$; $DS=9,770$) e vivevano, insieme alle madri, in comunità terapeutiche e di accoglienza per mamme e bambini.

In entrambi gli studi principali, il numero dei partecipanti è variato in funzione di ogni specifico sottostudio. Per tutti questi bambini, indipendentemente dal contesto familiare di provenienza, è stata accertata l'assenza di diagnosi cliniche specifiche, tramite informazioni fornite dai Servizi Educativi e Sociali di riferimento.

Oltre ai bambini, la ricerca ha previsto il coinvolgimento di 155 coppie di genitori, 43 madri ospitate in comunità, 18 insegnanti e 30 operatori.

Sono state coinvolte in tutto 10 sezioni di 8 scuole dell'infanzia situate in 3 differenti province del Nord Italia e 15 comunità mamma-bambino situate in 9 province del nord Italia.

5.2.2 Procedura

Per il perseguimento degli obiettivi sopraccitati, si è deciso di articolare la ricerca nel modo seguente:

STUDIO 1: CONTESTO NORMATIVO

Sottostudio 1:

- Valutazione dello sviluppo dell'abilità di perspective taking nelle sue tre componenti in bambini di età prescolare cresciuti in contesti familiari normativi e indagine di relazioni con le abilità sociali dei bambini.

- Analisi di relazioni tra gli stili di socializzazione emotiva delle figure familiari (madri e padri) e le abilità di perspective taking dei bambini.

Sottostudio 2:

- Verifica della possibilità di poter promuovere il perspective taking attraverso un percorso di training condotto all'interno della scuola dell'infanzia.
- Valutazione del mantenimento nel tempo delle abilità acquisite a seguito del training.

STUDIO 2: CONTESTO MALTRATTANTE

Sottostudio 1:

- Valutazione dello sviluppo dell'abilità di perspective taking nelle sue tre componenti in bambini di età prescolare cresciuti in contesti familiari maltrattanti (comunità mamma-bambino) e indagine di relazioni con le abilità sociali dei bambini.
- Analisi di relazioni tra gli stili di socializzazione emotiva delle figure familiari (madri) e le abilità di perspective taking dei bambini.
- Verifica dell'efficacia di un training finalizzato alla promozione dell'abilità di perspective taking, condotto all'interno delle comunità.

Sottostudio 2:

- Valutazione di eventuali differenze nello sviluppo dell'abilità di perspective taking nelle sue tre componenti tra i bambini provenienti dai contesti presi in esame.
- Confronto tra gli stili di socializzazione emotiva delle figure familiari dei contesti indagati.
- Confronto tra le abilità di perspective taking e le abilità sociali dei due gruppi a seguito del percorso di training.

5.2.3 Strumenti

5.2.3.1 Strumenti bambini

Prove strumentali: perspective taking

Per la rilevazione delle abilità di decentramento, a ciascun bambino sono state proposte diverse prove, somministrate individualmente, al fine di rilevare ciascuna delle tre componenti del perspective taking: emotiva, cognitiva e percettiva. Nello specifico sono state somministrate nove prove (tre per la valutazione di ciascuna dimensione).

Perspective taking emotivo

Per il perspective taking emotivo si è previsto l'impiego di tre differenti strumenti. Inizialmente a ciascun bambino è stato somministrato il TEC (*Test of Emotion Comprehension*) (Pons e Harris, 2000), nella versione italiana di Albanese e Molina (2008), basato sulla presentazione di tavole che raffigurano soggetti coinvolti in diverse situazioni in grado di elicitare nei protagonisti una specifica emozione. Il bambino deve individuare l'emozione più idonea a ciascuna situazione (Fig. 5.1).

Il test è composto da 28 item, raggruppati in nove componenti gerarchicamente organizzate, che seguono precisi passaggi evolutivi in funzione dell'età: riconoscimento delle emozioni (v1), comprensione delle cause esterne (v2), comprensione del ruolo dei desideri nelle emozioni (v3), comprensione del ruolo delle credenze (v4), comprensione dell'influenza del ricordo sulle emozioni (v5), comprensione del controllo dell'esperienza vissuta (v6), controllo dell'espressione delle emozioni (v7), comprensione delle emozioni miste (v8) e comprensione del ruolo della morale (v9). Tali variabili vengono poi raggruppate in tre livelli, in funzione del grado di difficoltà: il più semplice è il livello esterno (*external*), riferito agli aspetti pubblici/esterni delle emozioni (v1, v2 e v5) successivamente vi è livello mentale (*mental*), di difficoltà intermedia, che riguarda gli aspetti mentali delle emozioni (v3, v4 e v7) ed infine, il più complesso livello riflessivo (*reflective*), basato sugli aspetti riflessivi delle emozioni (v6, v8 e v9). La somma di tutti gli item riferiti alle emozioni permette di ricavare un ulteriore livello, definito totale o emotivo (*emotion*) (v1, v2, v3cd, v4, v5, v6, v7, v8, v9b).

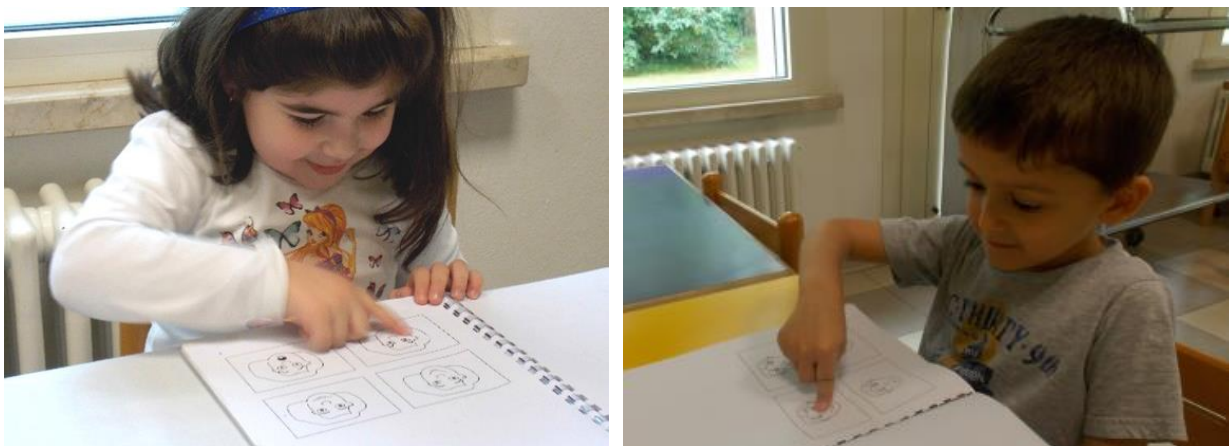


Figura 5.1 - TEC (*Test of Emotion Comprehension*)

Successivamente è stata proposta una versione riadattata di uno strumento volto specificatamente a rilevare la dimensione emotiva del perspective taking in età prescolare (*decentramento emotivo*) (Harwood e Farrar, 2006). Dopo una prima prova classica basata sul riconoscimento ed etichettamento delle espressioni emotive di felicità e tristezza (Denham,

1986), al bambino viene chiesto di immedesimarsi in uno dei due protagonisti di 12 brevi storie che vengono presentate attraverso raffigurazioni su tavole; egli avrà poi il compito di prevedere il proprio stato emotivo e quello di un amico (l'altro protagonista della storia) scegliendo un'espressione emotiva tra quella di felicità e di tristezza. Alcune storie prevedono una congruenza delle emozioni provate dai due protagonisti, mentre in altre le due emozioni provate dal soggetto e dall'amico sono opposte (Fig. 5.2).



Figura 5.2 - Prova di *decentramento emotivo*

Infine è stata prevista la narrazione di una storia, modificata ad hoc dallo sperimentatore, affinché i vari personaggi sperimentino le quattro emozioni di base (felicità, paura, rabbia, tristezza) per tre volte. Il bambino deve quindi riconoscere 12 differenti stati emotivi derivanti da altrettante situazioni specifiche (Fig. 5.3). Sono state scelte due storie di base, appositamente modificate e riadattate; rispettivamente “Arcobaleno e i suoi amici” (Donovan, 2001) e “Pingu: Pinga si perde” (Von Flüe, 1990).



Figura 5.3 - *Storie emotive*: “Arcobaleno e i suoi amici” e “Pingu: Pinga si perde”

Perspective taking cognitivo

Per la valutazione del perspective taking cognitivo sono stati somministrati i classici compiti del paradigma della falsa credenza e della distinzione tra apparenza e realtà. Per quanto riguarda la falsa credenza, si è previsto l'impiego della prova dello *spostamento inaspettato*, nelle versioni di “Anna e Sara” (Wimmer e Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985) e dei “I due topolini Stefano e Alberto” (Liverta Sempio, Marchetti, e Lecciso, 2005) e la prova del *contenuto inatteso* (Perner, Leekam, e Wimmer 1987), tramite l'utilizzo di una scatola di Nesquik riempita di matite colorate e una lattina di Coca Cola riempita con del riso. Nel compito dello spostamento inaspettato il bambino deve prevedere il luogo in cui un personaggio cercherà un oggetto (es. una bambola) la cui posizione è stata cambiata (es. da una culla ad un baule) durante la sua assenza (Fig. 5.4). Nel compito del contenuto inatteso al bambino viene mostrato un contenitore familiare (es. una scatola di biscotti) che nasconde un contenuto inaspettato (es. sassolini) e gli viene chiesto di predire che cosa un osservatore ignaro della situazione penserebbe ci sia nella scatola (Amsterlaw e Wellman, 2006) (Fig. 5.5).

Per ciò che concerne la distinzione tra apparenza e realtà è stato utilizzato il classico compito dell'*oggetto ingannevole* (Flavell, 1986), nel quale al bambino viene presentato un oggetto la cui apparenza nasconde la sua vera natura (Miller, 2006) (es. l'imitazione di una roccia fatta di spugna), chiedendogli poi di riconoscere l'identità apparente e reale dell'oggetto stesso (Melot e Angeard, 2003; Abelev e Markman, 2006) (Fig. 5.6). In particolare ai bambini sono state mostrate una gomma con le sembianze di una noce ed una penna con quelle di un fiore

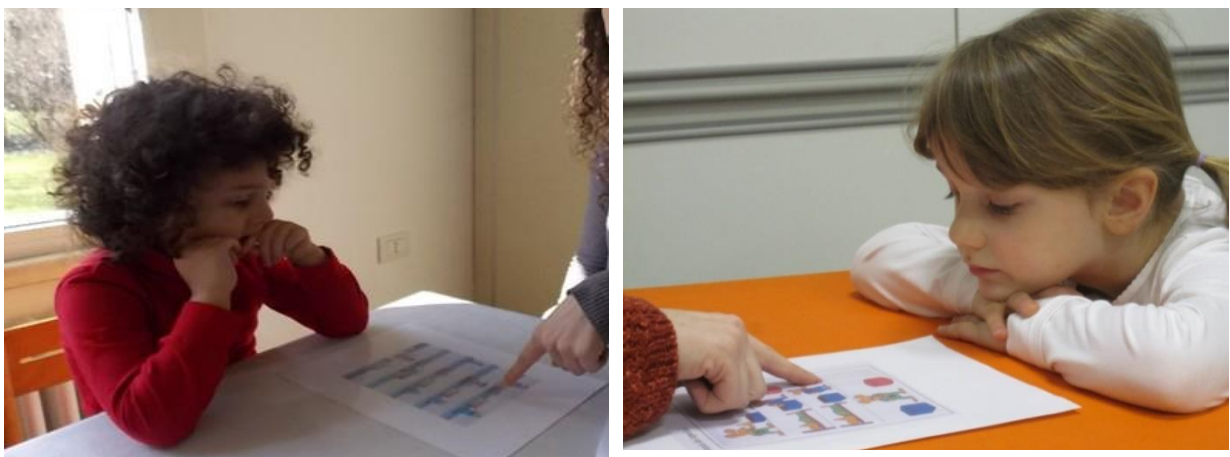


Figura 5.4 - Prova dello *spostamento inaspettato*: “Anna e Sara” e “I due topolini Stefano e Alberto”



Figura 5.5 - Prova del *contenuto inatteso*: scatola di Nesquik riempita di matite colorate



Figura 5.6 - Prova dell'*oggetto ingannevole*: gomma/noce, penna/fiore

Perspective taking percettivo

Per l'analisi del perspective taking percettivo sono state proposte ai bambini tre tipologie di compiti. La prima riguarda alcune *prove visuo-percettive* (Flavell et al., 1981). In particolare esse consistono in due tavole illustrate, nelle quali su entrambi i lati è raffigurato il medesimo disegno, con un differente dettaglio ed al bambino viene chiesto di assumere sia la propria prospettiva percettiva che quella dello sperimentatore. Le tavole utilizzate raffiguravano un bruco ed una tartaruga addormentati da un lato su un cuscino blu e dall'altro su un cuscino rosso (Fig. 5.7).

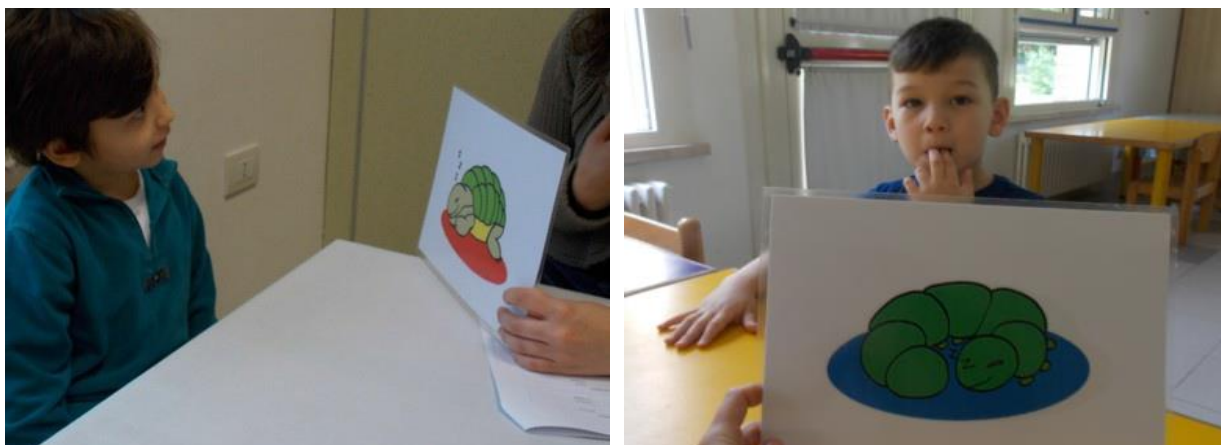


Figura 5.7 - Prova *visuo-percettiva*: il bruco e la tartaruga

La seconda è rappresentata da una versione modificata e riadattata della “prova del poliziotto” (Hughes e Donaldson, 1979), costituita da un plastico tridimensionale in cui il bambino ha il compito di posizionare differenti personaggi assumendone le relative prospettive, simulando il gioco del nascondino. In particolare un plastico rappresentava uno scenario preistorico tratto da un cartone animato (la valle incantata), in cui i personaggi coinvolti erano due dinosauri; l'altro, una fattoria in cui i personaggi erano un contadino ed un coniglietto (Fig. 5.8).

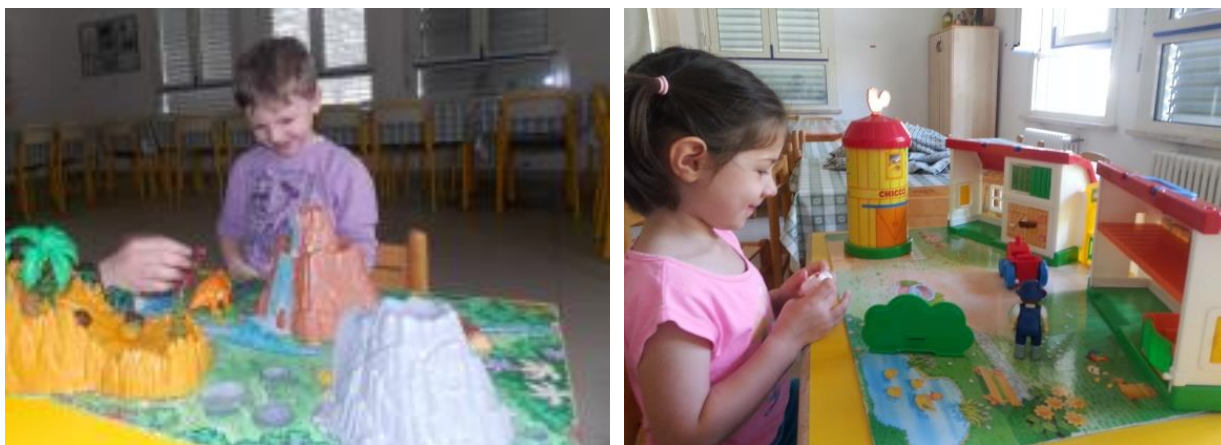


Figura 5.8 - Prova *visuo-percettiva*: la valle incantata e la fattoria

Infine, nella terza prova (Flavell, Botkin, Fry, Wright e Jarvis, 1968), viene posizionata sul tavolo, tra bambino e sperimentatore, l'immagine di un animale. Successivamente viene posto un cartoncino in posizione verticale che tagli in due la figura, di modo che lo sperimentatore dalla sua posizione possa vedere una metà del disegno, ed il bambino, dalla sua, l'altra metà. Viene quindi domandato al bambino cosa possa vedere lo sperimentatore dalla sua posizione (Fig. 5.9). Le immagini utilizzate sono state rispettivamente un cocodrillo (Tic Tac, il

coccodrillo di Capitan Uncino, tratto dal cartone animato “Peter Pan” di Walt Disney) ed un cane (Pongo, tratto dal cartone animato “La carica dei 101” di Walt Disney).



Figura 5.9 - Prova *visuo-percettiva*: il coccodrillo Tic-Tac ed il cane Pongo

Osservazioni nel contesto sociale: comportamenti sociali legati al perspective taking

I comportamenti sociali legati al perspective taking sono stati indagati attraverso osservazioni dirette non partecipanti. Tale metodologia è particolarmente adatta poiché consente di evidenziare i comportamenti nel momento in cui si manifestano e offre garanzie riguardo l'autenticità e spontaneità dei bambini, permettendone lo studio nel loro ambiente naturale. Le osservazioni infatti sono state condotte, per entrambi i gruppi, nel contesto naturalistico della scuola dell'infanzia: giardino o aule per il gioco libero e aule per il pranzo. Ogni bambino, in particolare, è stato osservato per tre volte, in differenti giornate, per un periodo di 45 minuti per ciascuna osservazione.

I comportamenti target sono stati precedentemente operazionalizzati in una griglia di osservazione che prevede la presenza di cinque categorie comportamentali:

- aiuto
- conforto/incoraggiamento
- condivisione
- gestione/mediazione dei conflitti
- aggressività

La griglia rappresenta un adattamento dello schema di valutazione dei comportamenti prosociali nel contesto scolastico, messo a punto da Roche Olivar (2002). Alcuni item della griglia sono stati inoltre tratti dal “Questionario per la valutazione del comportamento sociale” di D’Odorico, Cassibba e Buono (2000).

Durante la prova viene osservata la frequenza di emissione di ogni singolo comportamento, al fine di valutare la frequenza dei comportamenti emessi per ognuna delle categorie sopracitate (Appendice).

5.2.3.2 Strumenti genitori

Ai genitori sono stati proposti diversi strumenti; sia per misurazioni indirette, cioè per conoscere la valutazione dei bambini dal punto di vista dei loro genitori, sia strumenti diretti a valutare determinate caratteristiche dei genitori stessi.

- IRI (*Interpersonal Reactivity Index*) (Davis, 1980) nella versione italiana (Albiero, Ingoglia e Lo Coco, 2006). Tale questionario, che ha alla base il concetto di empatia come costrutto multidimensionale (Davis, 1980; 1994), descritto nei precedenti capitoli, rileva la responsività empatica attraverso la misura integrata di componenti cognitive ed affettive. Composto da 28 item che prevedono modalità di risposta multipla su scala Likert a 5 punti (da “Non mi descrive affatto” a “Mi descrive molto bene”), permette di ricavare 4 indici, ciascuno composto da 7 item: *perspective taking* (*perspective taking*-PT) (item 3, 8, 11, 15, 21, 25, 28), fantasia (*fantasy*-FS) (item 1, 5, 7, 12, 16, 23, 26), considerazione empatica (*empathic concern*-EC) (item 2, 4, 9, 14, 18, 20, 22) e disagio personale (*personal distress*-PD) (item 6, 10, 13, 17, 19, 24, 27). I primi due riguardano la dimensione cognitiva dell’empatia e misurano rispettivamente la tendenza ad adottare spontaneamente il punto di vista psicologico altrui e la propensione ad immaginare se stessi nei panni di personaggi fittizi protagonisti di libri e film. Gli altri due fanno invece riferimento alla dimensione emotiva dell’empatia e si riferiscono a sentimenti di considerazione e partecipazione per la sofferenza altrui e a sensazioni di disagio sperimentate in situazioni interpersonali. La considerazione empatica è orientata verso l’altro mentre il disagio personale è diretto verso il Sé.

- ERPS (Emotion-Related Parenting Styles) nella sua forma breve (Gottman, Katz e Hooven, 1997; Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin e Voelker, 2006; Paterson, Babb, Camodeca, Goodwin, Hakim-Larson, Voelker e Gragg, 2012). Rappresenta la versione self-report ridotta dell’intervista meta-emotiva (MEI-PV- Gottman et al., 1997) e valuta le idee dei genitori sul significato delle emozioni (filosofia meta-emotiva) e sulla possibilità di esprimerle e regolarle all’interno del contesto familiare. Alla base vi è l’idea secondo la quale i pensieri dei genitori riguardo alle emozioni possano guidare le loro pratiche di socializzazione emotiva verso i figli, che includono insegnare loro ad esprimerle, etichettarle e regolarle. Si compone di 20

item con risposta su scala Likert a 5 punti (da “Sempre vero” a “Mai vero”) e permette di ricavare 4 indici:

Stile coaching-guida alle emozioni (Emotion coaching parenting style - EC): genitori che accettano le espressioni delle emozioni dei propri figli e le utilizzano come opportunità per insegnare loro il modo più giusto per esprimerle e regolarle.

Rifiuto delle emozioni negative (Parental rejection of negative emotion - PR): genitori che rifiutano attivamente le espressioni emotive negative dei propri bambini, come la rabbia e la tristezza.

Accettazione delle emozioni negative (Parental acceptance of negative emotion - PA): genitori che accettano l'espressione di emozioni negative ma non utilizzano tali opportunità per insegnare ai figli come meglio esprimerle e regolarle a seconda delle situazioni.

Sensazione di incertezza/inefficacia in situazioni di socializzazione emotiva (Feelings of uncertainty/ineffectiveness in emotion socialization - UI): genitori che rifiutano le emozioni negative dei propri figli, vissute come fonte di frustrazione, a causa della mancanza di conoscenza ed abilità a gestire le emozioni.

- Due specifici item (Farrant et al., 2012) allo scopo di indagare quanto i genitori incoraggino i propri figli ad assumere prospettive altre rispetto a Sé. I due item sono stati i seguenti:

- 1) Quando mio figlio/mia figlia è in disaccordo con un altro bambino, lo/la incoraggio a cercare di vedere le cose dalla prospettiva dell'altro bambino
- 2) Se mio figlio/mia figlia è preso/a di mira da un altro bambino, lo/la incoraggio a cercare di capire perché l'altro bambino se la sta prendendo con lui / lei

Ai genitori è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 5 punti (da “per nulla d'accordo” a “completamente d'accordo”).

Tali test sono stati somministrati ad entrambi i genitori dello studio 1 e alle mamme delle comunità dello studio 2.

Per ragioni di tempo e disponibilità, alle mamme delle comunità è stato possibile somministrare ulteriori strumenti.

- ERC (*Emotion Regulation Checklist*) (Shields e Cicchetti, 1997) nella sua versione italiana (Molina, Sala, Zappulla, Bonfigliuoli, Cavioni, Zanetti, Baiocco, Laghi, Pallini, De Stasio, Raccanello e Cicchetti, 2014). Si tratta di un questionario self-report composto da 24 item con risposta su scala Likert a 4 punti (da “Quasi mai” a “Quasi sempre”) che permette di

indagare alcuni processi centrali della capacità di regolazione emotiva dei bambini (labilità affettiva, intensità, valenza, flessibilità e appropriatezza situazionale), valutata dai genitori (Shields e Cicchetti, 1997). Esiste una versione per le madri ed una per i padri, ciascuna delle quali prevede sia la compilazione in caso di figlio maschio che di figlia femmina. Da tale test è possibile ricavare i seguenti indici: regolazione positiva e labilità negativa. La scala della regolazione positiva è valutata da 8 item

(1, 3, 7, 15, 21, 23 nella forma diretta; 16, 18 nella forma inversa) che descrivono espressione delle emozioni, empatia e consapevolezza emotiva appropriate alle situazioni. Alti punteggi sono indicativi di elevate capacità di gestione e modulazione dei propri stati emotivi, tale da promuovere un livello ottimale di relazione con l'ambiente. La scala della labilità negativa è composta da 16 item (2, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24 nella forma diretta; 4, 5, 9, 11 nella forma inversa) e indica inflessibilità, affettività negativa disregolata, imprevedibilità e rapidità nei cambiamenti dello stato emotivo. Alti punteggi indicano eccessiva reattività emotiva, frequenti cambiamenti di umore, spesso slegati e non congruenti con eventi stimolo esterni (Molina, Sala e Zappulla, 2011). Nella versione originale l'item 12, non rientrando in alcuna delle due scale, era stato escluso dalla codifica dei punteggi (Shields e Cicchetti, 1997).

- Intervista meta-emotiva, nella versione per genitori (*Meta-emotion interview-parent version*, MEI-PV) (Katz e Gottman, 1997); intervista semi-strutturata in cui lo sperimentatore pone ai genitori una serie di domande aperte rispetto alle proprie esperienze emotive e alle risposte emesse nei confronti delle emozioni manifestate dai propri figli. In particolare vengono indagate le tre emozioni di tristezza, rabbia e paura. L'intervista prevede uno specifico sistema di codifica, basato su 35 sottoscale espresse su scala Likert con risposte variabili tra 1 (fortemente in disaccordo) e 5 (molto d'accordo), prevedendo inoltre il punteggio 0 (non so). I punteggi relativi alla consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle relative al proprio bambino derivano dalla somma di 12 sottoscale, mentre lo stile coaching viene individuato attraverso 11 sottoscale (Gottman, Katz e Hooven, 1997).

Dall'intervista è possibile ricavare tre stili di socializzazione emotiva: consapevolezza rispetto alle proprie emozioni, consapevolezza rispetto alle emozioni del bambino e stile *coaching*. L'analisi di queste dimensioni conduce alla descrizione di tre diversi tipi di famiglia: la famiglia *dismissing/disapproving* che trova difficile la gestione delle emozioni negative e risponde distanziandosi dall'esperienza emotiva del bambino; la famiglia *coaching* attivamente coinvolta nella gestione degli stati emotivi del bambino, percepiti come

opportunità di insegnamento, ed infine la famiglia *high in acceptance/but low in coaching* (ovvero con elevata accettazione/consapevolezza ma con bassi punteggi di coaching) che si configura come una famiglia permissiva, che accetta i sentimenti in generale ma non pone né limiti né fornisce soluzioni o contenimento per la corretta gestione delle emozioni negative.

- QSE (*Questionario di socializzazione emotiva*) (Cigala e Corsano, 2011), adattato per le mamme in comunità. Tale questionario self-report permette di indagare le reazioni emotive e comportamentali delle madri di fronte a otto situazioni quotidiane in cui il bambino esprime le emozioni che prova in modo non consoni alla situazione. Vengono presentate in particolare 2 situazioni per ciascuna delle quattro emozioni fondamentali: paura, tristezza, rabbia e felicità. Per ciascuna situazione vengono proposte due domande volte a rilevare l'emozione provata dalla madre qualora si fosse trovata in quella situazione (domanda a risposta multipla tra 13 emozioni proposte) e il comportamento messo in atto qualora si fosse trovata in quella situazione (domanda a risposta aperta in cui il soggetto può liberamente indicare quale strategia comportamentale adotterebbe o quali azioni metterebbe in atto di fronte all'espressione emotiva del figlio/a in quella determinata situazione).

Infine, al termine del test, è prevista un'ultima domanda a risposta aperta, in cui alle madri è chiesto di raccontare quale reazione del proprio figlio le metta più in difficoltà, descrivendo brevemente un episodio esemplificativo in cui si sia presentato tale comportamento e quale reazione ne abbia conseguito. I comportamenti espressi dalle madri in risposta alle domande aperte vengono operazionalizzati nelle seguenti 10 categorie:

Spiegazione: fornire al bambino chiarimenti ed elementi per comprendere l'evento, rivolgere domande al figlio riguardo il suo comportamento con l'intento di costruire una spiegazione dell'accaduto.

Soluzione: proporre al bambino delle strategie per risolvere la situazione, offrire un aiuto concreto centrato sulla situazione in oggetto.

Distrarre/distogliere l'attenzione dall'evento: distrarre il bambino dalla situazione critica, proponendogli altre attività.

Supporto emotivo: comprendere lo stato emotivo del figlio, cercare di rassicurarlo, confortarlo, aiutarlo a gestire l'emozione critica.

Strategie centrate sull'atteggiamento/comportamento: chiedere al bambino di cambiare atteggiamento oppure suggerirgli un comportamento socialmente adeguato.

Portare il bambino forzatamente fuori dalla situazione: prendere forzatamente il figlio e allontanarlo dalla situazione critica.

Lasciare solo il bambino e aspettare che segua il genitore: camminare e aspettare che il bambino ci segua.

Indifferenza: non fare nulla e aspettare di vedere ciò che farà il bambino.

Rimproverare/sgridare: rimproverare o sgridare il bambino per il suo comportamento.

Atteggiamento riflessivo: attuare una riflessione sul comportamento del figlio o sulle proprie reazioni comportamentali o fare considerazioni generali.

5.2.3.3 Strumenti insegnanti

- SCBE (*Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition*), (LaFrenière e Dumas, 1995) nella sua versione italiana curata da Montiroso e Frigerio (2000).

Tale strumento è utilizzato al fine di ottenere una valutazione, da parte delle insegnanti, rispetto alla competenza sociale, all'espressione emotiva e alle difficoltà affettive dei bambini in età prescolare.

Prevede l'autosomministrazione ed è composto da 80 item a risposta su scala Likert a sei punti in cui è richiesto di indicare la frequenza di comparsa di un comportamento da "mai" a "sempre".

Gli item sono organizzati in otto scale di base e per ognuna di esse sono previste 5 descrizioni di adattamento positivo e 5 di adattamento negativo. Delle otto scale, tre valutano la regolazione emotiva (Depresso/Gioioso, Ansioso/Sicuro, Rabbioso/Tollerante), tre le relazioni con i pari (Isolato/Integrato, Aggressivo/Calmo, Tendente ad atteggiamenti egoistici/Tendente ad atteggiamenti prosociali) e le ultime due il rapporto adulto-bambino (Oppositivo/Cooperativo, Dipendente/autonomo). La scala prevede tre sottoscale generali nelle quali si raggruppano gli item:

Competenza Sociale: comprende tutte e otto le polarità positive (Gioioso, Sicuro, Tollerante, Integrato, Calmo, Tendente ad atteggiamenti prosociali, Cooperativo, Autonomo). Un punteggio elevato in questa scala indica un funzionamento positivo e riflette un comportamento ben adattato, flessibile e generalmente prosociale.

Problemi Esternalizzanti: racchiude le quattro polarità negative (Rabbioso, Aggressivo, Tendente ad atteggiamenti egoistici, Oppositivo). Alti punteggi in questa scala suggeriscono bassi livelli di problemi sociali, mentre punteggi bassi sono generalmente associati a comportamenti aggressivi e alla tendenza ad esprimere emozioni negative.

Problemi Internalizzanti: include le altre quattro polarità negative (Depresso, Ansioso, Isolato, Dipendente). Bambini che ottengono punteggi bassi in questa scala sono

generalmente ansiosi, timorosi, tendenti al ritiro; punteggi alti, invece, indicano livelli adeguati di adattamento ed assenza di problemi comportamentali specifici.

Vi è infine un indice di *Adattamento Generale* ottenuto sommando tutti i punteggi degli 80 item. Punteggi alti indicano un buon adattamento generale, al contrario punteggi bassi suggeriscono disadattamento.

Il test è stato consegnato ad ogni insegnante, rispettivamente due per ciascuna classe. In questo modo ogni bambino ha ottenuto due valutazioni.

5.2.3.4 Strumenti operatori

- ERC (*Emotion Regulation Checklist*) (Shields e Cicchetti, 1997), nella sua versione italiana per insegnanti (Molina et al., 2014).

- SCBE (*Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition*), (LaFrenière e Dumas, 1995) nella sua versione italiana curata da Montiroso e Frigerio (2000).

La compilazione è stata proposta a due operatori, quindi ogni bambino è stato valutato due volte.

5.2.4 Ricodifica dei punteggi

La procedura di codifica ha previsto l'attribuzione di etichette e valori numerici alle variabili indagate.

Per quanto riguarda la componente emotiva, il TEC ha previsto l'assegnazione di un punteggio in funzione del tipo di risposta fornita a ciascuna domanda riferita alle 9 componenti del test. Nella ricodifica proposta dagli autori (Pons e Harris, 2000), per ogni item, viene fornito 1 punto in caso di risposta corretta e 0 per le risposte sbagliate. Non tutti gli item contribuiscono al punteggio finale poiché alcuni sono di controllo o permettono una familiarizzazione del bambino con il test. Un'ulteriore codifica determina l'assegnazione di un punteggio di 0 o 1 per ciascuna delle 9 componenti. Esse, come precedentemente descritto, vengono accorpate in 3 differenti livelli evolutivi di conoscenza delle emozioni (esterno, mentale, riflessivo). Per ciascun livello il punteggio è variabile tra 0 e 3. Infine, dalla somma di ogni componente, è possibile ottenere il livello totale di comprensione delle emozioni (range 0-9).

Nel test di *decentramento emotivo* (Harwood e Farrar, 2006), come indicato dagli autori, i bambini hanno ricevuto 1 punto per ciascuna emozione individuata correttamente. È possibile differenziare due parti distinte in funzione del compito richiesto al bambino. La prima prevede il riconoscimento-etichettamento delle emozioni, rispettivamente di felicità e tristezza, con un punteggio massimo di 3 punti per ciascuna emozione e quindi di 6 punti per l'indice di riconoscimento-etichettamento totale, ottenuto dalla somma dei due punteggi. La seconda parte del test riguarda la previsione da parte del bambino del proprio ed altrui stato emotivo in merito alle 12 storie presentate. Ogni bambino può pertanto totalizzare un punteggio di 24 punti, di cui 12 riconducibili alla corretta previsione delle proprie emozioni e 12 a quelle dell'amico. Dalla sommatoria delle risposte dei bambini alle singole domande del test sono stati individuati altri 4 indici, tutti caratterizzati da un range compreso tra 0 e 6 punti: emozione di felicità riferita a sé, emozione di felicità riferita all'altro, emozione di tristezza riferita a sé, emozione di tristezza riferita all'altro. Infine, sommando i punteggi relativi a queste ultime 4 categorie sono stati calcolati due altri indici globali che valutano la capacità di previsione generale dell'emozione di felicità e di tristezza.

Infine, in riferimento alla storia, è stato assegnato 1 punto per ogni emozione riconosciuta correttamente e conteggiato il tipo di emozione maggiormente nominata, indipendentemente dalla correttezza della risposta. Avendo considerato 12 situazioni emotive, in cui i vari personaggi sperimentano le quattro emozioni di base (felicità, paura, rabbia, tristezza) per tre volte, il bambino ha potuto ottenere un punteggio totale variabile tra 0 e 12 ed uno parziale, riferito ad ogni singola emozione, variabile tra 0 e 3.

Per la componente cognitiva è stato attribuito, per ciascuna prova, il valore 1 per le risposte corrette e 0 per quelle errate. Specificatamente, nella prova dello *spostamento inaspettato* (SI), composta da un'unica domanda, il bambino ha potuto ottenere al massimo 1 punto, mentre nei compiti del *contenuto inatteso* (CI) e dell'*oggetto ingannevole* (OI), caratterizzati da tre domande ciascuno, il range di punteggio è stato 0-3.

Similmente, per ciascun compito di perspective taking percettivo, è stata prevista l'assegnazione di 1 punto in caso di risposta corretta e 0 in caso di errore. È importante sottolineare però come per la seconda prova visuo-percettiva ("Valle incantata" e "Fattoria") si sia resa necessaria una duplice codifica. Avendo infatti previsto un impianto sperimentale basato sulla richiesta al bambino di 9 differenti risoluzioni del gioco del nascondino (individuazione di 9 nascondigli diversi), il punteggio totale, variabile da 0 a 9 è stato ricodificato in 0, 1, 2: valore 2 per punteggi maggiori o uguali a 8, 1 per punteggi uguali a 6 e

7 e 0 per quelli minori di 6. Quindi per ciascuna prova il bambino ha potuto ottenere un punteggio variabile tra 0 e 2.

Nelle tabelle 5.1, 5.2 e 5.3 vengono sinteticamente riassunte le etichette attribuite alle singole prove somministrate ai bambini e ai test presentati ai genitori, con le relative sottoscale. Tale attribuzione deriva dalla necessità di rendere maggiormente fluente e agevole la lettura e comprensione dei dati presentati nei capitoli seguenti.

Tabella 5.1 – Etichette attribuite alle singole prove di perspective taking

Componente	Etichetta	Range punteggio	Descrizione prova e sottoscala
PT_EMO	TEC_esterno	0-3	Livello esterno
	TEC_mentale	0-3	Livello mentale
	TEC_riflessivo	0-3	Livello riflessivo
	TEC_totale	0-3	Livello totale
	RICO_EMO	0-6	Riconoscimento e riconoscimento delle emozioni
	DEC_EMO_Tot	0-24	Decentramento emotivo totale
	DEC_EMO_Sè	0-12	Decentramento emotivo riferito alle proprie emozioni
	DEC_EMO_Altro	0-12	Decentramento emotivo riferito alle emozioni altrui
	DEC_EMO_Fel	0-12	Decentramento emotivo riferito alla felicità
	DEC_EMO_Trīs	0-12	Decentramento emotivo riferito alla tristezza
	DEC_EMO_Sè_Fel	0-6	Decentramento emotivo riferito alla propria felicità
	DEC_EMO_Sè_Trīs	0-6	Decentramento emotivo riferito alla propria tristezza
	DEC_EMO_Altro_Fel	0-6	Decentramento emotivo riferito alla felicità altrui
	DEC_EMO_Altro_Trīs	0-6	Decentramento emotivo riferito alla tristezza altrui
	STORIA_Tot	0-12	Riconoscimento delle emozioni
	STORIA_Fel	0-3	Riconoscimento dell'emozione di felicità
	STORIA_Trīs	0-3	Riconoscimento dell'emozione di tristezza
	STORIA_Rab	0-3	Riconoscimento dell'emozione di rabbia
	STORIA_Spav	0-3	Riconoscimento dell'emozione di paura
	CONT_Fel	0-12	Frequenza di risposta "felice"
	CONT_Trīs	0-12	Frequenza di risposta "triste"
	CONT_Rab	0-12	Frequenza di risposta "arrabbiato"
	CONT_Spav	0-12	Frequenza di risposta "spaventato"
PT_COG	SI	0-1	Spostamento inaspettato
	CI	0-3	Contenuto inatteso
	OI	0-3	Oggetto ingannevole
PT_PERC	PERC_1	0-2	Prova visuo-percettiva (bruco/tartaruga)
	PERC_2	0-2	Prova visuo-percettiva (valle incantata/fattoria)
	PERC_3	0-2	Prova visuo-percettiva (coccodrillo/cane)

Tabella 5.2 – Etichette attribuite alle scale dei test presentati a genitori

Test	Etichetta	Range punteggio	Descrizione scala
IRI	PD	7-35	Disagio personale
	EC	7-35	Considerazione empatica
	FS	7-35	Fantasia
	PT	7-35	Perspective taking
ERPS	EC	5-25	Stile coaching-guida alle emozioni
	PR	5-25	Rifiuto delle emozioni negative
	PA	5-25	Accettazione delle emozioni negative
	UI	5-25	Sensazione di incertezza/inefficacia in situazioni di socializzazione emotiva
PT	PT_TOT	2-10	Stimolare il perspective taking del proprio bambino
MEI-PV	AW_SE_TRIS	12-60	Consapevolezza rispetto alla propria tristezza
	AW_SE_RABB	12-60	Consapevolezza rispetto alla propria rabbia
	AW_SE_PAU	12-60	Consapevolezza rispetto alla propria paura
	AW_SE	36-180	Consapevolezza rispetto alle proprie emozioni
	AW_B_TRIS	12-60	Consapevolezza della tristezza del proprio bambino
	AW_B_RABB	12-60	Consapevolezza della rabbia del proprio bambino
	AW_B_PAU	12-60	Consapevolezza della paura del proprio bambino
	AW_B	36-180	Consapevolezza delle emozioni del proprio bambino
	COACH_TRIS	11-55	Coaching-guida alla tristezza del proprio bambino
	COACH_RABB	11-55	Coaching-guida alla rabbia del proprio bambino
	COACH_B_PAU	11-55	Coaching-guida alla paura del proprio bambino
	COACH_B	33-165	Coaching-guida alle emozioni del proprio bambino
QSE	SPIEGAZIONE	0-8	Fornire chiarimenti per comprendere l'evento
	SUPP_EMOTIVO	0-8	Comprendere lo stato emotivo, rassicurare e confortare
	SOLUZIONE	0-8	Proporre strategie per risolvere la situazione
	ATTEGG/COMP	0-8	Chiedere di cambiare atteggiamento/comportamento
	DIST_ATTENZIONE	0-8	Distrarre dalla situazione critica proponendo altre attività
	SGRIDARE	0-8	Rimproverare o sgridare
	FUORI_SITUAZIONE	0-8	Prendere forzatamente il figlio e allontanarlo dalla situazione critica
	ATT_RIFLESSIVO	0-8	Riflettere o fare considerazioni generali
	INDIFFERENZA	0-8	Non fare nulla e aspettare
	LASCIARE_SOLO	0-8	Camminare e aspettare che il bambino segua

Tabella 5.3 – Etichette attribuite alle scale dei test presentati a insegnanti e operatori

Test	Etichetta	Range punteggio	Descrizione scala
SCBE	COMP_SOC	0-200	Competenza sociale
	PROBL_INT	0-100	Problemi internalizzanti
	PROBL_EST	0-100	Problemi esternalizzanti
	ADATT_GEN	0-400	Adattamento generale
ERC	REG_POS	8-32	Regolazione positiva
	LAB_NEG	16-64	Labilità negativa

5.3 Protocollo del training

Mirato alla promozione dell'abilità di decentramento dei bambini, è un intervento di gruppo da condurre con 6/8 bambini in una stanza appositamente preparata, all'interno della scuola dell'infanzia ma separata dal resto della classe. L'intero percorso ha una durata totale di 9 incontri da condursi in giorni differenti ma in un arco temporale che non superi i 15 giorni. Ciascun incontro ha una durata di circa 45 minuti. Ogni incontro si propone di potenziare in modo particolare una componente del perspective taking (pur riconoscendo che all'interno delle specifiche attività anche altre componenti possano essere rafforzate). In particolare sono previsti 3 incontri focalizzati su ciascuna delle singole componenti. Per garantirne l'efficacia, è necessario che ciascun bambino sia presente a tutti gli incontri.

Le attività, ecologiche e ben note ai bambini, sono mutate direttamente dal contesto della scuola dell'infanzia e si articolano in lettura di storie, riflessione/discussione, drammatizzazione, disegno e prove empiriche di decentramento.

È opportuno sottolineare come i momenti di riflessione/discussione siano da intendersi come situazioni di gruppo in cui ogni bambino partecipa ascoltando, decidendo liberamente se intervenire o meno, senza alcuna forzatura da parte dello sperimentatore che ha il compito di coinvolgere e stimolare la partecipazione dei bambini con diverse domande.

Nel corso degli incontri, indipendentemente dal tipo di attività vengono forniti ai bambini feedback positivi e/o correttivi, feedback basati sull'evidenza e spiegazioni da parte dello sperimentatore (Appleton e Reddy, 1996; Clements et al., 2000; Hale e Tager-Flusberg, 2003; Hülsken, 2001; Melot e Angeard, 2003; Slaughter e Gopnik, 1996; Slaughter, 1998).

5.3.1 Il percorso di training dal punto di vista dei bambini

Nella presente sezione verrà presentata una parte significativa del materiale raccolto durante l'intero progetto di ricerca con lo scopo di “dar voce” a tutti i protagonisti coinvolti e di osservare il percorso dal punto di vista di ciascuno.

INCONTRO 1

Potenziamento perspective taking percettivo

Prove empiriche

Cosa si vede?

I bambini vengono direttamente coinvolti in alcuni semplici esercizi mirati a trasmettere il concetto secondo il quale lo stesso oggetto appare differente se guardato da diverse prospettive spaziali. Vengono posizionati 4 oggetti di differenti forme e dimensioni in aula, disponendoli in diversi punti (in alto su una mensola ed in basso sul pavimento) ed ai bambini è chiesto di osservare tali oggetti da differenti angolazioni (da vicino, da lontano, a testa in giù), sottolineando come la percezione cambi di volta in volta, o come essi possano essere ben visibili, parzialmente o totalmente nascosti, a seconda del punto di vista percettivo dell'osservatore (Fig.5.10).



Fig. 5.10 - I bambini osservano oggetti nascosti in diversi punti della sezione da diverse prospettive

Cosa cambia?

Lo stesso esercizio viene svolto poi invitando i bambini ad osservare 4 oggetti al di fuori della stanza, nel corridoio, o in giardino, posizionati a diverse altezze e più o meno lontani dai bambini. Prima viene chiesto ai bambini di descrivere gli oggetti dalla stanza in cui si trovano e poi di avvicinarsi o allontanarsi da essi, descrivendoli nuovamente, focalizzando la propria attenzione su ciò che è cambiato rispetto all'osservazione precedente (Fig 5.11).



Fig. 5.11 - I bambini osservano oggetti nascosti in diversi punti dell'atrio da diverse prospettive

Successivamente i bambini vengono divisi in coppie; a ciascun membro viene chiesto di descrivere e/o disegnare il compagno visto frontalmente o da dietro, dall'alto salendo a turno su tavoli o sedie oppure dal basso sdraiati in terra (Figg. 5.12 e 5.13).



Fig. 5.12 - I bambini descrivono il compagno visto frontalmente o da dietro



Fig. 5.13 - I bambini disegnano il compagno visto frontalmente o da dietro

INCONTRO 2

Potenziamento perspective taking cognitivo:

“La storia di Holly” - Dilemma socio-morale (Selman, 1979)

Prima parte: Narrazione

Ai bambini viene narrata la storia di Holly, una bambina a cui piace tantissimo arrampicarsi sugli alberi ma che un giorno, dopo essere caduta, promette al suo papà che non si sarebbe mai più arrampicata. Poco tempo dopo però a Holly si presenta un dilemma: salire su un albero per salvare il gattino di un caro amico disubbidendo quindi al padre, oppure mantenere la promessa fatta, rischiando però che il gattino cada facendosi del male.

Seconda parte: Riflessione - Problem solving

Viene domandato a ciascun bambino di immaginare e raccontare un finale della storia, esortandoli, con alcune domande ad immaginare anche quali pensieri dei singoli personaggi potrebbero influenzare le loro azioni.

Domande:

- 1) Perché Holly potrebbe decidere di salire? Perché Holly potrebbe decidere di non salire sull'albero? Quali pensieri le potrebbero passare per la testa? Cosa potrebbe succedere se decidesse di salire sull'albero? Cosa potrebbe succedere se decidesse di non salire?
- 2) Suo padre, vedendo Holly salire sull'albero, cosa penserebbe? Capirebbe perché Holly ha deciso di salire?
- 3) Cosa penserebbe Sean vedendo Holly salire sull'albero? Cosa penserebbe Sean se Holly decidesse di non salire? Sean capirebbe che Holly potrebbe avere dei guai con il suo papà se decidesse di salire?

Secondo te, Holly dovrebbe salire o non salire sull'albero?

F: Non salire

S: “Dico che deve salire come un gatto

A: Non ci va perché il papà le ha detto di non salire sugli alberi

Ma perché secondo te non deve salire?

F: “Perché aveva promesso che non poteva più salire al suo papà

G: “Perché sennò cade ancora. E poi si fa male

Tu cosa dici?

F: “Che aveva promesso che non andava ad arrampicarsi.

S: Ma non riesce come un gatto, non è mica un gatto!

Secondo te Holly sale o no?

F: Nooo

G: Non può salire

Cosa penserebbe Sean vedendo Holly salire sull'albero?

M: Non è colpa della bimba, deve salire lui

A: Che non ci va perché deve rispettare la regola

L: È arrabbiato perché lei non gli prende il gatto

D: È triste perché lei non lo prende

Secondo voi come potrebbe finire questa storia?

L: Holly potrebbe chiedere al suo papà di prendere una scala grande e prendere il gattino così Sean è felice e non si arrabbia con Holly

Terza parte: Drammatizzazione e disegno

In base alla similarità dei finali scelti, i bambini vengono divisi in gruppi. Ad ogni gruppo è chiesto di drammatizzare a turno la storia e di rappresentarla graficamente (Fig. 5.14), prima con il proprio finale e successivamente con il finale scelto dagli altri gruppi, facendo in modo che tutti i bambini possano assumere le prospettive cognitive di tutti i personaggi.



Fig. 5.14a – Drammatizzazione dei differenti finali della storia di Holly



Fig. 5.14b – Rappresentazioni grafiche della storia di Holly

INCONTRO 3

Potenziamento perspective taking emotivo:

“Storia di Teo” e “Storia di Michela” (adattate da Corsano e Cigala, 2004).

Prima parte: Narrazione - Riflessione ed esercizi sull’espressione emotiva

Ai bambini vengono lette entrambe le storie in maniera sequenziale, per favorire l’identificazione dei maschi con Teo e delle femmine con Michela (Fig. 5.15).

Le storie narrano le vicende di Teo e Michela, un bambino ed una bambina che trascorrono una giornata al parco con la mamma (Teo) ed in piscina con il papà (Michela) e vivono una serie di situazioni ed incontri che causano in loro stati emotivi diversi: felicità, tristezza, paura e rabbia.

Durante la narrazione vengono mostrate ai bambini le vignette illustrate della storia, ponendo la loro attenzione sui volti dei personaggi e sulle emozioni che da essi traspaiono, descrivendo in modo dettagliato quali emozioni stia sperimentando ciascun personaggio della storia.



Fig. 5.15 – Lettura della storia di “Teo e Michela” con attenzione alle espressioni emotive dei personaggi

Alla fine della lettura vengono riprese le emozioni presenti nelle storie, chiedendo a ciascun bambino all'interno del gruppo di simularle con il volto (Fig. 5.16).



Fig. 5.16 – Esercizi di simulazione delle espressioni relative alle emozioni fondamentali

Seconda parte: Drammatizzazione

Viene scelta una sola delle due storie ed i bambini vengono coinvolti nella drammatizzazione, in cui ciascuno di essi, a turno assume il ruolo di ogni personaggio della vicenda (Fig. 5.17).





Fig. 5.17 –. Esercizi di simulazione delle espressioni relative alle emozioni fondamentali durante la drammatizzazione

INCONTRO 4

Potenziamento perspective taking percettivo

Storia “I viaggi di Gulliver” (Swift, 1726), nella versione per bambini di Giunti Junior (2012).

Prima parte: Narrazione – Riflessione

Delle quattro avventure di cui è protagonista Gulliver all’interno del romanzo originale, vengono narrate le prime due in cui l’elemento centrale è la differenza di prospettiva percettiva tra i personaggi coinvolti.

Nella prima Gulliver giunge a Lilliput, dove finisce in seguito ad un naufragio. Quando si sveglia si trova legato con fili leggerissimi da cui riesce a liberarsi con facilità. Questo è il regno dei Lillipuziani, esseri umani piccolissimi che Gulliver può tenere sul palmo della mano. Attraverso le sue divertenti disavventure viene descritto un mondo in miniatura abitato da esseri piccolissimi rispetto a lui.

Nella seconda, Gulliver cade nelle mani dei giganti abitanti di Brobdingnag. Questa volta però è lui stesso ad essere preso sul palmo di una mano da questi uomini enormi.

Dopo la lettura vengono riprese alcune parti della storia, in cui la differenza di prospettiva percettiva tra due personaggi sia evidente. Ai bambini si chiede di immaginare come percepirebbero determinati oggetti, se fossero loro stessi al posto di quei personaggi. Vengono stimolati, aiutati e guidati dallo sperimentatore con domande, seguite da esempi, chiarimenti e spiegazioni, affinché siano chiare le differenti prospettive percettive (es. “immagina di essere Gulliver e di avere incontrato gli abitanti di Lilliput, come ti sembrerebbero: grandi o piccoli?”), viene quindi riproposto il concetto secondo il quale lo stesso oggetto ci appare come

differente se osservato da punti di vista diversi, ricordando ai bambini gli esercizi svolti durante il primo incontro

Seconda parte: Drammatizzazione - Disegno

Ai bambini viene chiesto di drammatizzare il racconto, assumendo a turno il ruolo di ciascun personaggio della vicenda. Infine i bambini sono invitati a produrre due disegni, raffiguranti le percezioni visive dei due protagonisti, per portarli ad immedesimarsi in entrambi i punti di vista (Fig. 5.18).



Fig. 5.18 —. Lettura, riflessione e disegno riferita alla storia di Gulliver

INCONTRO 5

Potenziamento perspective taking cognitivo

Brano dalle “Avventure di Jack e Teo” (Ornaghi e Grazzani Gavazzi, 2009), raccolta di racconti ricchi di termini mentalistici.

Prima parte: Narrazione

Viene letto ai bambini il brano dal titolo: “La festa dei gamberetti”, che contiene frequentemente il termine mentalistico target *pensare*.

I protagonisti di questo brano sono i due amici Jack e Teo, un delfino e uno squalo. Un giorno, mentre stanno nuotando tranquillamente sentono una musica molto forte che proviene da un branco di gamberetti. Pensano subito come mai così tanti gamberetti si siano riuniti lì quel giorno. Decidono di andare a curiosare ed incontrano il capo dei gamberetti che spiega loro che il motivo di quel ritrovo è una festa, ma che c'è un problema: lo stereo si è rotto e senza musica la festa non può continuare. Così i due amici pensano ad una soluzione;

pensando pensando hanno un'idea; decidono di chiamare altri abitanti del mare musicisti che possono suonare dal vivo alla festa, che così può continuare.

Seconda parte: Gioco linguistico attraverso la tecnica del “lancio della parola” (Ciceri, 2001)

Al termine della lettura i bambini vengono coinvolti in un'attività di gioco linguistico chiamato “lancio della parola” (Ciceri, 2001), al fine di stimolarli all'utilizzo del lessico mentalistico appena ascoltato. Lo sperimentatore avvia il gioco allo scopo di incoraggiare ogni bambino a riflettere sul termine target e ad utilizzarlo. In particolare:

- Viene ripresa una frase significativa del racconto che contenga la parola target
Es: “Il delfino Jack subito pensò alla soluzione...”
- Tecnica del lancio della parola: “Oggi giochiamo ad utilizzare la parola *pensare*. Se vi dico la parola *pensare*, cosa vi viene in mente?”.
- Stimoli di discussione:
 - Abbiamo letto che Jack pensa ad una soluzione per risolvere il problema dei gamberetti. Vi ricordate? Che cosa ha pensato di fare Jack?
 - Ma cosa significa pensare secondo voi?
 - Con che cosa pensate?
 - Quando pensate?
 - Gli altri pensano le stesse cose che pensate voi o anche qualcosa di diverso?
 - Situazione di litigio (presa dal racconto) in base alla quale far riflettere i bambini sul fatto che molto spesso la stessa situazione possa essere interpretata in maniera differente da due persone, dando anche luogo a situazioni di conflitto. Dopo aver presentato la situazione, aiutare i bambini con le seguenti domande:
 - Perché i due hanno litigato?
 - Cosa pensa l'uno?
 - Cosa pensa l'altro?

In questo modo i bambini vengono coinvolti attivamente a riflettere su cosa significhi pensare, su quali siano i propri ed altrui pensieri, sul fatto che essi possano essere diversi a seconda delle situazioni e anche che due persone possano dare due differenti interpretazioni della medesima situazione.

Ma secondo voi che cosa vuol dire pensare?

F: Pensare vuol dire pensare

V: Pensare nella testa

A: Se c'è un problema si pensa a come risolverlo

D: Vuol dire che si accende una lucina nella testa D: Ti viene un'idea

G: Pensare è con il cervello!

E: Vuol dire che con il cervello pensi a una cosa

A: Pensare alle cose!

S: Pensare quando uno è in punizione

Con che cosa pensate?

V: Pensare nella testa

K: Con la testa si pensa

V: Il cervello è nella testa

K: Il cervello fa pensare alle cose

B: La testa! Il cervello!

Le persone secondo voi pensano le stesse cose o anche cose diverse?

A: Pensiamo anche a cose diverse

F: Non tutte le cose uguali

L: Cose diverse

A: Come gli altri

INCONTRO 6:

Potenziamento perspective taking emotivo

Storia “Che rabbia” (d’Allancé, 2000).

Prima parte: Narrazione

Viene raccontata la storia che narra la vicenda di Roberto, un bambino che dopo aver passato una bruttissima giornata, risponde male al papà e non vuole mangiare gli spinaci...che rabbia!

Ma quando la Rabbia si materializza, Roberto comprende quanto può essere dannosa.

La rabbia esce dal protagonista del libro come un urlo, come il fuoco della bocca di un drago e diventa una “cosa” che gli parla e che si sfoga mettendo sottosopra la sua cameretta, giocattoli compresi. Poi via via si fa più piccola e Roberto la chiude in una scatolina e torna finalmente tranquillo e disponibile.



Fig. 5.19 – Lettura della storia sulla rabbia

Seconda parte: Riflessione e disegno

I bambini vengono invitati dallo sperimentatore a riflettere sulla rabbia, sui fattori antecedenti che la determinano e sui possibili modi di controllarla e regolarla. Ogni bambino a turno racconta che cosa lo fa arrabbiare, come si comporta quando è arrabbiato e che cosa riesce a calmarlo.

Vengono poste le seguenti domande:

- Vi capita mai di arrabbiarvi?
- Chi o che cosa vi fa arrabbiare?
- Cosa fate per tranquillizzarvi?
- Vi è mai capitato di vedere un vostro compagno arrabbiato?
- Secondo voi perché era arrabbiato?
- Cosa avreste potuto fare per far diminuire la sua rabbia?

Raccogliendo poi le diverse opinioni dei bambini lo sperimentatore li porta a riflettere sul fatto che ognuno possa arrabbiarsi per differenti motivi, spiegando anche perché possano capitare a volte degli scontri, per aiutarli ad assumere la prospettiva emotiva dei compagni. Infine i bambini vengono invitati a rappresentare graficamente la propria visione della rabbia (Fig. 5.19).

Che cosa vi fa arrabbiare?

GB: Quando mia mamma mi sgrida

M: Quando uno picchia

S: Quando mio fratello mi stufa mi arrabbio e vado dalla mamma che lo sgrida

E: Io mi arrabbio se uno mi dà un pugno

Vi è mai capitato di vedere qualcuno arrabbiato?

C: Si vede dalla faccia e anche dal cuore che uno è arrabbiato

S: La faccia diventa rossa e i suoi occhi diventano gialli

E: E' arrabbiato con i denti fuori

D: Si vede anche dalle orecchie, esce la rabbia

O: Si vede dagli occhi che uno è arrabbiato perché sono stretti

S: Quando uno è arrabbiato si tiene la testa tra le mani

C: Io delle volte faccio arrabbiare la mamma perché combino dei guai...Ad esempio quando prendo le cose della mamma, i suoi libri da leggere, le sue collane, la sua borsa dopo lei si arrabbia e mi dice che non lo devo fare mai più

Perché secondo voi questa persona era arrabbiata?

I: Quando Andrea è venuto a casa mia si è arrabbiato perché volevo giocare a nascondino, ma non volevo contare prima io.



Fig. 5.19 – Rappresentazione grafica della rabbia

INCONTRO 7:

Potenziamento perspective taking percettivo

Prima parte: Disegno dal vivo

1) I bambini vengono divisi a coppie e fatti sedere in banchi posizionati l'uno di fronte all'altro. Al centro del tavolo, quindi in mezzo ai due bambini, viene posizionato un cesto di frutta.

La disposizione della frutta nel cesto deve essere fatta in modo tale che le due prospettive dei bambini siano diverse l'una dall'altra.

Ai bambini viene chiesto di disegnare il cesto di frutta posizionato al centro del tavolo non dalla propria prospettiva ma da quella del compagno seduto nel banco di fronte al proprio. Prima di iniziare il disegno ed anche durante la prova i bambini vengono esortati ad alzarsi, muoversi nello spazio, osservando la frutta dal punto di vista del compagno e descrivendo nel dettaglio la frutta visibile da quella prospettiva e non dalla propria (Fig. 5.20).

2) Ai bambini viene chiesto di posizionarsi in angoli diversi della stanza e, ciascuno dal proprio punto di vista, deve disegnare un oggetto posizionato dallo sperimentatore in una determinata posizione.



Fig. 5.20 – Disegno del cesto di frutta dalla prospettiva visiva del compagno

Seconda parte: Riflessione

Viene condotta una discussione di gruppo in cui vengono messi a confronto i vari disegni, per riflettere sul fatto che un medesimo oggetto possa essere percepito in maniera diversa da osservatori che occupano posizioni spaziali differenti.

INCONTRO 8:

Potenziamento perspective taking cognitivo

Storia “Facciamo cambio?” (Blake, 2007)

Prima parte: Narrazione

Lettura della storia che racconta di Simone che desidera tanto avere una macchinina rossa. Un giorno scopre che il suo amico Ferdinando possiede proprio la macchina dei suoi sogni. Per averla è disposto a dargli tutte e tre le sue macchinine, nonostante quella rossa sia di plastica. A Ferdinando sembra una cosa ottima e accetta dicendo che indietro non si può tornare. Simone sembra contento della sua scelta, ma quando va a casa la sua bellissima macchinina rossa si rompe e lui escogita un piano geniale per prendersi gioco del suo amico e tornare ad avere le sue vecchie macchinine (Fig. 5.21).



Fig. 5.21 – Narrazione della storia sul potenziamento del perspective taking cognitivo

Durante la narrazione viene posta l'attenzione dei bambini sugli stati mentali dei personaggi ed in che modo essi ne influenzino le azioni.

Seconda parte: Riflessione – Drammatizzazione

Viene condotta una discussione/riflessione di gruppo, riprendendo i momenti della storia in cui i pensieri e le credenze dei personaggi risultino centrali. I bambini sono quindi invitati a drammatizzare, assumendo, a turno, le prospettive cognitive dei due protagonisti della storia.

INCONTRO 9:

Potenziamento perspective taking emotivo

Storia “Zeb e la scorta di baci” (Gay, 2005).

Prima parte: Narrazione

Narrazione del racconto in cui il protagonista Zeb, una piccola zebra, sta per partire per il campo estivo. È emozionato ma quando si rende conto che questo vorrà dire dover dormire senza mamma e papà e senza i loro baci della buonanotte e del buongiorno diventa molto triste. I genitori trovano però una soluzione; ritagliano tanti pezzetti di carta e su ciascuno stampano due baci, uno della mamma e uno del papà. Così nei momenti di sconforto Zeb potrà prendere dalla sua scorta di baci un foglietto ed appoggiandolo al musetto, sarà come ricevere dei baci veri. La scorta di baci consolerà non solo Zeb ma anche molti suoi compagni di viaggio.

Seconda parte: Riflessione e disegno

Riflessione di gruppo sull’emozione di tristezza.

I bambini vengono invitati dallo sperimentatore a riflettere sulla tristezza, sui fattori antecedenti che la determinano e sui possibili modi di controllarla e regolarla. Ogni bambino a turno racconta che cosa lo rende triste, come si comporta quando è triste e che cosa riesce a farlo stare meglio (Fig. 5.20).

Vengono poste le seguenti domande:

- Vi capita mai di essere tristi?
- Chi o che cosa vi rende tristi?
- Cosa fate per sentirvi meglio?
- Vi è capitato di vedere un vostro compagno triste?
- Secondo voi perché era triste?
- Cosa avreste potuto fare per fargli passare la tristezza?

Raccogliendo poi le diverse opinioni dei bambini lo sperimentatore li porta a riflettere sul fatto che ognuno possa essere triste per differenti motivi, per aiutarli ad assumere la prospettiva emotiva dei compagni, e su cosa si possa fare in situazioni in cui si vedano i propri compagni tristi.

Che cosa vi rende tristi e cosa fate per sentirvi meglio?

D: Quando mia mamma mi lascia a scuola! Allora Fede sta vicino a me, mi fa provare i suoi giochi, io gli faccio provare i miei e siamo tutti e due felici!

C: Sono triste quando la Ceci dice che non è mia amica e allora io trovo un'altra amica.

G: Io sono triste quando la mamma e mio papà mi sgridano! Vado in camera mia a giocare da sola!

S: Se sento una canzone triste mi emozionano e mi sento triste

A: Sono triste quando voglio un bacio della buonanotte e piango, fino a che la mamma viene

N: Quando la mamma mi lascia sola io sono triste

D: La mamma mi lascia a casa con la nonna e mi fa sentire triste. Mi fa sentire meglio giocare con le principesse

G: Io sono triste quando la mamma e il papà mi sgridano e io vado in camera a giocare da sola

Vi è capitato di vedere un vostro compagno triste? Cosa avreste potuto fare o cosa avete fatto per fargli passare la tristezza?

G: Quando Nicolò era triste! E io gli ho detto: vieni vicino a me!

D: Lorenzo era triste perché Jacopo gli aveva fatto male. L'ho fatto giocare da solo con il mio gioco.

O: Delle volte io faccio dei dispetti ai miei amici...tipo una volta è successo che ho picchiato un mio amico... lui era triste, dopo è venuto da me e io gli ho detto scusa.

S: Mattia era triste perché Nicholas gli ha fatto un dispetto, io gli ho dato un bacio e lui ha smesso di piangere subito e poi abbiamo giocato insieme

D: Alice è triste quando Giuseppe le fa un dispetto. Io vedo Alice diventare triste e piangere, allora io trovo una soluzione, gioco con lei e la proteggero



Fig. 5.22 – Rappresentazione grafica della tristezza

5.3.2 Il percorso di training dal punto di vista delle insegnanti

Abbiamo fatto nostro questo progetto in quanto convinte che lavorare su questo tema potesse essere importante per i bambini: per sviluppare e migliorare le relazioni pro sociali, per comprendere e regolare le proprie emozioni e quelle altrui, per risolvere i conflitti e la capacità di rispettare i turni diminuendo così le situazioni di conflitto e di comportamenti antisociali, competenza per altro molto importante nel percorso di vita di ognuno. Inoltre accogliere questo progetto ci è sembrata un'importante opportunità di formazione per noi insegnanti, per aumentare così le nostre conoscenze sullo sviluppo dei bambini. In particolare abbiamo acquisito competenza e metodologie da attivare con i bambini per potenziare questo aspetto. Le nostre osservazioni nella quotidianità e il nostro stare con i bambini ci hanno mostrato nei mesi un'evidente maturazione di tutti in molteplici aspetti, compreso l'aspetto relazionale. Il conflitto è stato gestito dai bambini con più autonomia trovando spesso strategie positive per la risoluzione. Le frustrazioni sono state accolte dai bambini in modo più sereno e le emozioni maggiormente comprese dai coetanei. Il lavoro di meta cognizione messo in atto dai bambini, grazie all'attività di ricognizione delle esperienze, è stato fondamentale per comprendere e riflettere sul proprio e l'altrui stato mentale e sulle proprie e altrui percezioni riuscendo così a prevedere il proprio e l'altrui comportamento in ambiti e contesti differenti favorendo la positività delle relazioni associato a un benessere condiviso.

Anna e Chiara (Insegnanti)

E' stata una formazione importante per poter riconoscere, e quindi osservare, questa competenza nei bambini nel quotidiano e per poterla eventualmente potenziare (sono statati dati molti spunti dalle docenti e dalle colleghe).

Ci si è resi conto che, in genere, si privilegia lo sviluppo dell'aspetto emotivo, mentre a volte viene trascurato quello percettivo.

In sezione ho proposto alcune attività suggerite dalle ricercatrici (anche se la mia sezione non faceva parte né dei gruppi di controllo, né dei gruppi sperimentali): la prima proposta si riferiva al piano cognitivo (la storia di Holly), mentre la seconda era riferita al piano emotivo (riconoscere e descrivere le emozioni di felicità, tristezza, rabbia e una lettura sull'essere innamorati).

Ho trovato molto interessante l'osservazione individuale fatta dalle ricercatrici durante il pre-test nelle sezioni coinvolte dalla ricerca.

Francesca (Insegnante)

Dal nostro punto di vista, è stato molto interessante collaborare con l'Università di Parma per prendere parte ad un progetto di ricerca, in quanto queste opportunità sono sempre occasioni nuove e formative.

Il nostro metodo di lavoro nel quotidiano con i bambini spesso ci porta a focalizzare maggiormente l'attenzione sulla sfera emotiva, questa esperienza invece ci ha permesso di approfondire ulteriormente anche le sfere cognitiva e percettiva, utili per avere un quadro completo rispetto alle competenze del singolo bambino.

Abbiamo notato un grande coinvolgimento di tutto il gruppo sezione durante le proposte fatte da Arianna e crediamo che, in itinere, si sia acquisita una maggiore sensibilità soprattutto rispetto alla sfera emotiva. Analizzando i risultati del post test, si è notato un miglioramento del singolo in tutte le prove rispetto all'inizio del progetto, grazie alle attività di training proposte per un lungo periodo.

Paola ed Elisa (Insegnanti)

CAPITOLO 6

STUDIO 1

ANALISI DEL PERSPECTIVE TAKING IN BAMBINI APPARTENENTI A CONTESTI FAMILIARI NORMATIVI

Il presente studio ha previsto l'analisi del costrutto di perspective taking in bambini di età prescolare a sviluppo tipico in un'ottica globale e multidimensionale, cioè in grado di tener conto dell'insieme complesso e variegato di variabili con cui tale abilità si interfaccia nei contesti di vita significativi per i bambini in questa fascia di età (famiglia e scuola).

Tale studio rientra in un ampio progetto di ricerca e formazione che ha coinvolto più di 250 prescolari frequentanti 8 scuole dell'infanzia situate in differenti province emiliane e lombarde, insieme ai rispettivi genitori ed insegnanti.

L'insieme dei dati raccolti è stato analizzato e organizzato in specifici sottostudi. Tra essi, lo studio principale ha riguardato la valutazione dell'efficacia e mantenimento nel tempo di un intervento di training *evidence based* volto al potenziamento del perspective taking, condotto all'interno della scuola dell'infanzia. Si è previsto inoltre di indagare l'esistenza di relazioni tra tale costrutto e le abilità sociali dei bambini e gli stili di socializzazione emotiva caratteristici delle famiglie di appartenenza.

Criteri di inclusione dei partecipanti

Per la formazione del campione, sono stati stabiliti i seguenti criteri di inclusione:

- Età compresa tra 3 e 5 anni
- Assenza di diagnosi clinica
- Adeguata comprensione della lingua italiana (comprensione e produzione)

È opportuno sottolineare come, con i termini “a sviluppo tipico” si intendano i bambini per i quali non sussista una diagnosi clinica e con quelli di “famiglie normative” ci si riferisca a nuclei per i quali non ci siano state segnalazioni da parte dei Servizi Educativi e Sociali di

riferimento, indipendentemente dalle caratteristiche della composizione del nucleo familiare (nucleare, estesa, multipla, ricostituita o ricomposta, ecc).

Presa di contatto con i servizi e le famiglie

Prima dell'avvio dello studio vero e proprio si è resa necessaria una fase preliminare in cui, tramite i responsabili e i coordinatori dei Servizi Educativi dei vari comuni o i Dirigenti Scolastici sono state contattate le Scuole dell'Infanzia.

Dopo aver ottenuto disponibilità iniziale a partecipare, è stato inviato alla scuola un progetto esplicativo contenente una descrizione dettagliata di obiettivi, modalità e tempi di realizzazione della ricerca. La fase successiva ha riguardato la presentazione del progetto dapprima agli insegnanti e poi ai genitori, ai quali è stato consegnato lo specifico modulo per il consenso informato. Tali incontri si sono rivelati particolarmente utili poiché hanno permesso un'iniziale conoscenza, e hanno fornito a ciascuno la possibilità di ascoltare, riflettere, rispondere a domande, dubbi e perplessità che avrebbero potuto rappresentare un ostacolo per la prosecuzione della ricerca.

Infine, l'ultimo passaggio ha riguardato la presentazione dello sperimentatore ai bambini.

A tal proposito, la ricercatrice si è presentata, dicendo che sarebbe rimasta in sezione per un po' di tempo con lo scopo di scrivere un libro su di loro, spiegando quindi che sarebbero stati osservati, che insieme a lei avrebbero imparato cose nuove ma anche che la loro collaborazione ed il loro aiuto sarebbero stati indispensabili alla stesura del libro. È stato inoltre specificato che avrebbero lavorato e anche giocato insieme alla ricercatrice in alcuni momenti, ma che in altri, questo non sarebbe stato possibile.

Questo "contratto" iniziale ha permesso da un lato di creare una prima familiarità che ha evitato l'insorgere di dubbi o turbamenti che spesso si manifestano tra i bambini all'arrivo di una persona estranea in sezione, dall'altro di responsabilizzarli ad impegnarsi nello svolgimento dei compiti proposti e di mantenere un certo distacco durante i momenti di osservazione.

Nonostante un iniziale accordo, i modi e i tempi di organizzazione sono stati concordati di giorno in giorno con le insegnanti, al fine di conciliare le esigenze sperimentali della ricerca con quelle didattiche.

Procedura di raccolta dati

Al fine di garantire il valore ecologico della ricerca, si è deciso di raccogliere tutti i dati di questo studio all'interno delle scuole dell'infanzia.

Per valutare le abilità di perspective taking tramite gli specifici strumenti, ciascun bambino è stato condotto dallo sperimentatore in una stanza della scuola, il più possibile tranquilla e silenziosa, appositamente preparata, al di fuori della sezione. Per evitare di sovraccaricare cognitivamente e stancare eccessivamente i bambini, la somministrazione delle 9 prove di perspective taking è stata suddivisa in tre incontri individuali della durata di 20-25 minuti. In ciascuno di questi incontri è stata presentata al bambino una prova di valutazione della dimensione emotiva, una di quella percettiva ed una di quella cognitiva. Al fine di controbilanciare le prove, l'ordine di somministrazione non è stato il medesimo per tutti i bambini.

Le osservazioni dirette non partecipanti del comportamento prosociali e aggressivi sono state condotte in sezione, negli spazi comuni di gioco o in giardino, in tre sessioni di 45 minuti in giorni differenti. Ogni bambino è stato così osservato in tre momenti della medesima durata (gioco libero prima del pasto, pranzo, gioco libero dopo il pasto), per un totale di 2 ore e 15 minuti.

Alle insegnanti (2 per ciascuna sezione) e ai genitori (madri e padri) sono stati consegnati i rispettivi questionari, con richiesta di compilazione autonoma e priva di confronto reciproco.

6.1 Sottostudio 1

6.1.1 Introduzione

La letteratura scientifica all'interno della psicologia dello sviluppo ha raramente analizzato il perspective taking come costruito in sé, in particolar modo in ottica multidimensionale. Se infatti è possibile ritrovare studi mirati alla comprensione specifica della dimensione emotiva (Harwood e Farrar, 2006), cognitiva (Flavell, 2004), o percettiva (Moll e Kadipasaoglu, 2013), molto più rari sono quelli focalizzati su tutte e tre le dimensioni, soprattutto focalizzati sull'indagine di tale abilità in età prescolare (Cigala et al., 2015). Poche infatti sono state le ricerche che abbiano avuto come specifico oggetto di indagine l'abilità di mettersi nei panni altrui, prediligendo piuttosto un'analisi congiunta, che legasse questa abilità ad altri fenomeni psichici, quali ad esempio lo sviluppo cognitivo e linguistico (Davis, 2005). Tra le innumerevoli variabili indagate in relazione ad essa, è possibile distinguere svariati studi che si sono focalizzati su aspetti riguardanti le abilità sociali e le dinamiche familiari (Repacholi e Slaughter, 2003). In riferimento al primo aspetto, molti autori hanno centrato la propria attenzione sul comportamento prosociale, definibile come un atto volontario diretto a provocare beneficio ad altre persone (Batson, 1998; Fiske, 2004; Eisenberg et al., 2006), senza aspettativa di ricompensa (Mussen e Eisenberg-Berg, 1985).

A tal proposito, sembra che lo sviluppo cognitivo ed affettivo (Eisenberg et al., 2006; Krebs e Van Hesteren, 1994) siano in grado di influenzare fortemente la formazione di abilità prosociali nei bambini (Knight et al., 2015). Lo sviluppo cognitivo ed affettivo comporta, oltre che maggiori capacità di riconoscimento dei propri bisogni e di regolazione delle proprie emozioni, anche maggiori competenze di decentramento personale e di avvicinamento alla prospettiva degli altri. Tra queste abilità, ruolo preponderante spetta al perspective taking. Capire che gli altri abbiano pensieri, percezioni e sentimenti separati e differenti dai propri è stata definita un'importante pietra miliare dello sviluppo, che ha effetti sulla motivazione ed il comportamento prosociale (Hoffman, 1984; Singer, 2006).

La letteratura è abbastanza concorde nel sostenere come, più i bambini sono capaci di inferire i punti di vista altrui e comprendere le cause delle emozioni degli altri, maggiore sarà la loro inclinazione a comportarsi in modo prosociale (Cassidy et al., 2003; Ensor e Hughes, 2005; Feshbach, 1987; Gutierrez et al., 2011; Roberts e Strayer, 1996). All'opposto, minori abilità di decentramento, limitando la conoscenza dei bisogni altrui, ostacolano la capacità dei bambini di inferire la necessità di azioni prosociali (Knafo et al., 2011) e conseguentemente l'espressione di atteggiamenti a favore degli altri (Carlo et al., 2010; Knight et al., 1994).

È importante evidenziare però, come le ricerche rivolte a bambini di età prescolare siano meno frequenti (Belacchi e Farina 2012), rispetto a quelle su bambini di età scolare e adolescenziale, periodi nei quali questa relazione sembra essere maggiormente consolidata, e in taluni casi abbiano prodotto risultati che necessitano di ulteriori approfondimenti. Alcuni autori sottolineano infatti, come i comportamenti prosociali mostrati dai prescolari, comunque collegati all'abilità di comprendere i pensieri e le emozioni altrui, potrebbero dipendere ancora dall'adesione alle norme sociali, piuttosto che da scopi puramente altruistici (Lane et al., 2010).

Anche rispetto alle differenze di genere ed età in relazione a tali variabili la letteratura ha prodotto risultati contrastanti e non ancora chiari e comunque avendo come target bambini più grandi (Eisenberg e Fabes, 1998; Hastings et al., 2007; Rose e Rudolph, 2006).

Un'altra variabile indagata in relazione al perspective taking è stato il contesto familiare, a partire dall'assunto secondo cui le differenze individuali nello sviluppo di tale abilità dipendano fortemente dalle primarie esperienze del bambino con le figure di riferimento (Cicchetti e Linch, 1995), che vengono successivamente utilizzate per interpretare le situazioni sociali al di fuori della famiglia (Cassidy e Shaver, 2008; Hamilton, 2000; Pace e Zavattini, 2011; Zaccagnino et al., 2013).

Svariate sono state le variabili indagate all'interno di tale contesto, in relazione alla capacità di decentramento dei bambini, come lo stile di attaccamento (Laranjo et al., 2014; Ontai e Thompson, 2008), le conversazioni sugli stati mentali altrui all'interno degli scambi familiari quotidiani (Ontai e Thompson, 2002; Petersons e Slaughter, 2003) o gli stili educativi dei genitori (Fitzgerald e White, 2003). Meno studiate sono state invece le caratteristiche disposizionali e i comportamenti genitoriali. In riferimento al primo aspetto, in alcuni studi gli autori si sono interrogati in merito al fatto che l'empatia dei genitori potesse influenzare l'abilità di perspective taking dei figli, ottenendo risultati tendenzialmente positivi (Eisenberg et al., 1991; Volling et al., 2008), dimostrando come, madri con alti punteggi di empatia disposizionale, avessero figli più abili ad assumere prospettive differenti dalla propria (Davidov e Grusec, 2006). Secondo quanto emerso da altre ricerche, invece non sembra ancora chiaro se ed attraverso quali meccanismi si realizzi tale relazione (Upshaw et al., 2015).

Da ulteriori riferimenti di letteratura si evidenzia come i genitori facilitino lo sviluppo del perspective taking dei figli fungendo da modello attraverso le pratiche di socializzazione e i comportamenti emessi nei loro confronti (Denham et al., 2007; Farrant et al., 2012; Morris et al., 2007). Punto di partenza rispetto a questo è che ciò che i genitori pensano e sentono

rispetto alle proprie emozioni e a quelle dei propri bambini, influenzano i loro comportamenti e i loro stili di socializzazione (Gottman et al., 1997). La letteratura recente si è domandata se ed in che modo tali stili potessero influenzare le abilità di perspective taking dei figli. Emerge come, in generale, uno stile di tipo accettante nei confronti delle emozioni, determini ricadute positive sulle abilità dei bambini in termini di comprensione degli altrui stati mentali; mentre genitori rifiutanti rispetto alle emozioni dei figli, abbiano bambini meno competenti in tale abilità (Gottman et al., 1996; Katz e Windecker-Nelson, 2006; Ramsden e Hubbard, 2002). Tali ricerche si sono focalizzate tuttavia, soprattutto sulla dimensione emotiva del perspective taking, centrando inoltre la propria attenzione sugli stili materni, dedicando scarsa, o assente, attenzione alla figura del padre, il cui stile di socializzazione è stato considerato soprattutto in associazione a quello della partner (Denham et al., 2007; Parke e McDowell, 1998).

Da tali considerazioni emerge la necessità di approfondire, con ulteriori indagini, il costrutto di perspective taking nella sua natura multidimensionale in relazione a tali variabili individuali e familiari in bambini di età prescolare.

6.1.2 Obiettivi ed ipotesi

Il presente studio è stato caratterizzato da molteplici obiettivi:

- I. Indagare in che misura i bambini di questa età fossero abili a distinguere prospettive differenti dalla propria, se esistessero relazioni tra le tre dimensioni di decentramento e se il genere, l'età del bambino e la presenza di fratelli potessero influenzarne lo sviluppo. A tal proposito, si è ipotizzato di evidenziare relazioni tra le tre componenti del perspective taking, di non riscontrare differenze significative rispetto al genere del bambino (Hastings et al., 2007), mentre di individuare maggiori competenze nel perspective taking nei bambini con fratelli (Dunn et al., 1991).
- II. Analizzare l'esistenza di possibili relazioni tra l'abilità di perspective taking nelle sue tre componenti e alcune variabili relazionali caratterizzanti il rapporto con i compagni e con i genitori, tra cui il comportamento prosociale. Tale obiettivo è stato perseguito sia attraverso osservazioni dirette non partecipanti, sia attraverso rilevazioni indirette fornite dalle insegnanti. Le aspettative erano di riscontrare maggiori comportamenti prosociali e minori condotte aggressive nei bambini più abili ad assumere il punto di vista altrui (Carlo, 2006; Eisenberg et al., 2006).

- III. 3 Verificare se ed in che misura gli stili di socializzazione emotiva adottati dai genitori potessero influenzare le abilità di perspective taking dei figli. Si è inoltre voluto indagare se sussistessero differenze negli stili genitoriali di padri e madri e se il genere ed il numero dei figli potessero rappresentare variabili influenti. L'aspettativa era che stili di socializzazione emotiva adeguati potessero influenzare positivamente l'abilità di decentramento dei bambini, ovvero che genitori più propensi ad educare alle emozioni avrebbero avuto figli più abili ad assumere la prospettiva altrui e ad interagire in modo maggiormente prosociale con i compagni.

6.1.3 Metodo

6.1.3.1 Partecipanti

Il gruppo di partecipanti a cui era stata inizialmente proposta la ricerca era composto da 252 prescolari. 31 bambini non hanno preso parte alla ricerca poiché i genitori non hanno acconsentito alla partecipazione dei propri figli.

Inoltre, l'applicazione dei criteri di inclusione precedentemente citati ha portato all'esclusione di altri 8 bambini. Nello specifico, 5 bambini sono stati esclusi per cause cliniche. Due di essi infatti avevano ricevuto rispettivamente diagnosi di Disturbo dello spettro autistico e Disturbo da deficit di attenzione/iperattività; gli altri 3, pur non avendo ancora ricevuto una diagnosi, erano seguiti dai Servizi per l'indagine diagnostica di presunti disturbi del neurosviluppo. Infine, 3 bambini sono stati esclusi poiché mostravano notevoli difficoltà con la lingua italiana, sia in comprensione che in produzione. Erano infatti bambini giunti da poco in Italia, i cui genitori parlavano con i figli nella loro lingua d'origine.

Il gruppo effettivo di partecipanti è stato quindi di 213 prescolari di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,66$; $DS = 4,600$), suddivisi in 107 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,64$; $DS = 4,483$), e 106 femmine di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,67$; $DS = 4,736$), frequentanti 10 sezioni di 8 scuole dell'infanzia situate in 3 differenti province del Nord Italia e appartenenti a famiglie di livello socioeconomico medio. Dell'intero gruppo di partecipanti, 185 bambini sono stati osservati al fine di individuare relazioni tra il perspective taking ed i comportamenti sociali. I 185 prescolari di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,03$; $DS = 4,491$), suddivisi in 98 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,24$; $DS = 4,398$), e 87 femmine di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 53,79$; $DS = 4,608$), frequentavano 9 sezioni di 7 scuole dell'infanzia.

Infine, 159 bambini avevano almeno un fratello o una sorella, anche se 122 avevano fratelli minori, di età compresa tra 1 e 24 mesi.

Sono state incluse nel gruppo di partecipanti anche 18 insegnanti, rispettivamente 2 per ciascuna sezione.

Infine, per quanto concerne le variabili familiari, il gruppo di genitori partecipanti, inizialmente composto da 155 coppie, si è ridotto a 102 padri e 111 madri, a causa di rifiuto o disinteresse nei confronti della compilazione dei questionari presentati. Tale mancanza è dipesa, in taluni casi, da difficoltà di comprensione della lingua italiana da parte di genitori stranieri.

6.1.3.2 Strumenti

6.1.3.2.1 Strumenti bambini

Perspective taking

A ciascun bambino sono state proposte nove prove, somministrate individualmente, al fine di rilevare ciascuna delle componenti del perspective taking.

Per la valutazione del perspective taking cognitivo sono stati presentati i classici compiti del paradigma della falsa credenza: *spostamento inatteso* (Anna e Sara) e *contenuto inaspettato* (Nesquik-matite) (Liverta Sempio et al., 2005; Wimmer e Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985; Perner et al., 1987) e quello dell'*oggetto ingannevole* (noce-gomma) per la distinzione tra apparenza e realtà (Flavell, 1986).

Per l'analisi del perspective taking percettivo sono state proposte ai bambini differenti *prove visuo-percettive* (bruco, coccodrillo e valle incantata) (Flavell et al., 1981; Hughes e Donaldson, 1979; Flavell et al., 1968).

Infine, per il perspective taking emotivo si è previsto l'impiego del TEC (*Test of Emotion Comprehension*) (Pons e Harris, 2000), nella versione italiana di Albanese e Molina (2008), di una versione riadattata del compito di *decentramento emotivo* (Harwood e Farrar, 2006) e di una storia, creata ad hoc, per il riconoscimento delle quattro emozioni fondamentali ("Arcobaleno e i suoi amici").

Osservazioni nel contesto sociale di comportamenti sociali legati al perspective taking

Per la rilevazione della frequenza di emissione di comportamenti sociali legati al perspective taking (*aiuto, conforto/incoraggiamento, condivisione, gestione/mediazione dei conflitti, aggressività*) sono state condotte osservazioni dirette non partecipanti all'interno della scuola dell'infanzia, attraverso l'uso di una griglia appositamente creata (D'Odorico et al., 2000; Roche Olivar, 2002).

6.1.3.2.2 Strumenti insegnanti

Alle insegnanti è stato somministrato il test SCBE (*Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition*), (LaFrenière e Dumas, 1995) nella sua versione italiana curata da Montiroso e Frigerio (2000). Il test è stato consegnato a ciascuna delle due insegnanti di ogni sezione, allo scopo di ottenere la loro valutazione della competenza sociale dei bambini.

6.1.3.2.3 Strumenti genitori

Ai genitori è stato chiesto di compilare 3 brevi questionari per misurare il loro orientamento empatico, i loro stili di socializzazione emotiva e la loro propensione ad incoraggiare i figli ad assumere punti di vista differenti dal proprio. I test utilizzati, precedentemente decritti, sono stati rispettivamente:

.

- IRI (*Interpersonal Reactivity Index*) (Davis, 1980) nella versione italiana (Albiero et al., 2006).

Rileva la responsività empatica attraverso la misura integrata di componenti cognitive ed affettive.

- ERPS (*Emotion-Related Parenting Styles*) nella sua forma breve (Paterson et al., 2012). Tale test rappresenta la versione self-report ridotta dell'intervista meta-emotiva (MEI-PV-Gottman et al., 1997).

Valuta le idee dei genitori sul significato delle emozioni (filosofia meta-emotiva) e sulla possibilità di esprimerle e regolarle all'interno del contesto familiare.

- Due specifici item per la valutazione della propensione alla promozione del perspective taking nei figli (Farrant et al., 2012).

Indagano quanto i genitori incoraggino i propri figli ad assumere prospettive altre rispetto a sé.

6.1.3.3 Procedura

Come precedentemente descritto in dettaglio, la procedura ha previsto incontri individuali di somministrazione delle prove per la valutazione del perspective taking e osservazioni dirette non partecipanti nel gruppo, per la misurazione della frequenza di emissione di comportamenti prosociali ed aggressivi.

Si è proceduto inoltre alla consegna dei questionari a insegnanti e genitori.

6.1.4 Analisi dei dati e risultati

6.1.4.1 Perspective taking: Ricodifica dei punteggi

A seguito delle specifiche ricodifiche dei punteggi ottenuti dai bambini a ciascuna prova di perspective taking (cfr. Capitolo V), si è proceduto alla creazione di quattro indici percentuali globali bilanciati, variabili tra 0 e 100, rispettivamente uno per ogni componente del perspective taking ed uno totale, nel modo seguente:

Indice di perspective taking emotivo (INDICE-PT_EMO)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{EMO}} = 100 * \left(\frac{\text{TEC}}{9} + \frac{\text{DEC_EMO}}{24} + \frac{\text{STORIA}}{12} \right) * \frac{1}{3}$$

Indice di perspective taking cognitivo (INDICE-PT_COG)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{COG}} = 100 * \left(\frac{\text{SI}}{1} + \frac{\text{CI}}{3} + \frac{\text{OI}}{3} \right) * \frac{1}{3}$$

Indice di perspective taking percettivo (INDICE-PT_PERC)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{PERC}} = 100 * \left(\frac{\text{PERC_1}}{2} + \frac{\text{PERC_2}}{2} + \frac{\text{PERC_3}}{2} \right) * \frac{1}{3}$$

in cui le espressioni in parentesi rappresentano i rapporti tra il punteggio ottenuto dal bambino in ciascun compito e quello massimo della prova stessa;

Indice di perspective taking totale (INDICE_PT_TOT)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{TOT}} = (\text{PT}_{\text{EMO}} + \text{PT}_{\text{COG}} + \text{PT}_{\text{PERC}}) * \frac{1}{3}$$

Successivamente ai processi di ricodifica, i dati sono stati analizzati tramite l'utilizzo del software di analisi statistiche SPSS (IBM SPSS Statistics 21).

6.1.4.2 Perspective taking

Un'analisi preliminare rispetto alla bontà dei dati del campione dei bambini ha permesso di indagare le curve di distribuzione delle variabili oggetto di indagine e l'eventuale presenza di outliers. Tutti gli indici di perspective taking e i punteggi totali delle singole prove si sono distribuiti seguendo una curva normale. Le statistiche descrittive sono presentati in tabella 6.1. Se si considerano i punteggi delle singole dimensioni del perspective taking, è emerso

come i bambini abbiano ottenuto prestazioni migliori nel perspective taking percettivo e a seguire in quello emotivo e cognitivo (Tab 6.1). Nello specifico, per quanto riguarda la dimensione emotiva, i bambini hanno risolto con più facilità il compito del decentramento emotivo, rispetto agli altri due, mentre nella dimensione cognitiva, hanno riscontrato maggiori difficoltà nel compito dello *spostamento inaspettato*. Nella componente percettiva le abilità di risoluzione si sono rivelate piuttosto equivalenti tra le tre prove, sebbene il terzo *compito visuo-percettivo* (PERC_3) sia risultato più semplice (Tab. 6.2).

Tabella 6.1 – Punteggi totali delle singole prove e degli indici di perspective taking (statistiche descrittive)

Variabile	Minimo	Massimo	Media	DS
TEC_esterno	0	3	2,03	0,94
TEC_mentale	0	3	1,13	0,85
TEC_riflessivo	0	3	0,87	0,71
TEC_totale	0	8	4,04	1,73
DEC_EMO_Tot	12	24	20,00	3,41
DEC_EMO_Sè	5	12	10,08	1,84
DEC_EMO_Altro	5	12	9,92	1,83
STORIA_Tot	1	11	5,63	1,99
STORIA_Tot	1	11	5,63	1,99
STORIA_Fel	0	3	2,13	0,91
STORIA_Tris	0	3	1,69	0,95
STORIA_Rab	0	3	0,40	0,72
SI	0	1	0,29	0,45
CI	0	3	2,00	0,97
OI	0	3	1,96	0,79
PERC_1	0	2	1,32	0,92
PERC_2	0	2	1,33	0,68
PERC_3	0	2	1,51	0,79
INDICE-PT_EMO	24,54	84,26	58,38	12,51
INDICE-PT_COG	11,11	100,00	53,47	23,43
INDICE-PT_PERC	0,00	100,00	69,33	29,20
INDICE-PT_TOT	16,05	90,74	60,39	15,75

Tabella 6.2 – Punteggi e percentuali di risposte esatte nei nove compiti di perspective taking

Componente	Prova	Range	Punteggio		% esatte	
		punteggio	Media	DS	Media	DS
PT_EMO	TEC	0-9	4,04	1,73	44,86	19,27
	DEC_EMO	0-24	20,00	3,41	83,33	14,20
	STORIA	0-12	5,63	1,99	46,95	16,60
PT_COG	SI	0-1	0,29	0,45	28,64	45,31
	CI	0-3	2,00	0,97	66,51	32,46
	OI	0-3	1,96	0,79	65,26	26,17
PT_PERC	PERC_1	0-2	1,32	0,92	65,96	45,85
	PERC_2	0-2	1,33	0,68	66,67	33,88
	PERC_3	0-2	1,51	0,79	75,35	39,64

Per valutare l'influenza delle variabili *genere*, *età* e *presenza di fratelli* sull'abilità di perspective taking, sono state condotte analisi della varianza multivariata. Nello specifico, sono state analizzate separatamente 4 variabili dipendenti, ovvero i 3 *indici di perspective taking* e l'*indice totale*. Le tre variabili indipendenti sono state considerate come dicotomiche: maschio/femmina, piccoli/grandi, assenza/presenza di fratelli. (Tab. 6.3). Per quanto riguarda l'età, i bambini sono stati suddivisi in due fasce, rispettivamente da 42 a 54 mesi (piccoli: anni 3½ - 4½) e da 54 a 66 mesi (grandi: anni 4½ - 5½). In riferimento alla presenza o meno di fratelli, la condizione di figlio unico è stata contrapposta a quella di presenza di almeno un fratello o una sorella.

Sono emerse differenze significative rispetto alla variabile età in relazione al perspective taking totale ($F_{(1,205)}=5,183$; $p=,024$) e a quello emotivo ($F_{(1,205)}=4,141$; $p=,043$) e valori tendenti alla significatività per quello cognitivo ($F_{(1,205)}=3,587$; $p=,060$). In particolare i bambini più grandi si sono dimostrati essere più competenti nella risoluzione delle prove in tali compiti. Per tutte le altre variabili indipendenti non sono emerse differenze significative rispetto ad alcuna delle componenti del perspective taking.

Tabella 6.3 – Indici di perspective taking in funzione di genere, età e presenza di fratelli (Media e DS)

Variabile indipendente	Etichetta	N	Variabile dipendente	Media	DS
Genere	Maschio	107	INDICE-PT_EMO	58,07	1,60
			INDICE-PT_COG	55,24	3,04
			INDICE-PT_PERC	70,55	3,78
			INDICE-PT_TOT	61,29	2,03
	Femmina	106	INDICE-PT_EMO	59,53	1,35
			INDICE-PT_COG	53,78	2,57
			INDICE-PT_PERC	67,04	3,19
			INDICE-PT_TOT	60,12	1,72
Fascia età	Piccoli	109	INDICE-PT_EMO	56,67	1,32
			INDICE-PT_COG	50,74	2,50
			INDICE-PT_PERC	65,62	3,11
			INDICE-PT_TOT	57,68	1,67
	Grandi	104	INDICE-PT_EMO	60,93	1,63
			INDICE-PT_COG	58,27	3,09
			INDICE-PT_PERC	71,97	3,84
			INDICE-PT_TOT	63,73	2,07
Pres. fratelli	Figlio unico	54	INDICE-PT_EMO	59,68	1,85
			INDICE-PT_COG	55,75	3,51
			INDICE-PT_PERC	67,49	4,37
			INDICE-PT_TOT	60,97	2,35
	Con fratelli	159	INDICE-PT_EMO	57,92	0,98
			INDICE-PT_COG	53,27	1,86
			INDICE-PT_PERC	70,10	2,32
			INDICE-PT_TOT	60,43	1,25

L'analisi più approfondita delle singole prove attraverso ulteriori analisi della varianza multivariata, rispetto alle medesime variabili indipendenti, hanno mostrato come, per quanto riguarda la componente emotiva, i bambini più grandi abbiano ottenuto prestazioni migliori nel TEC totale ($F_{(1,205)}=6,091$; $p=,014$) e riflessivo ($F_{(1,205)}=3,884$; $p=,050$) e nel riconoscimento delle emozioni all'interno di un racconto ($F_{(1,205)}=7,193$; $p=,008$), con particolare riferimento al riconoscimento della felicità ($F_{(1,205)}=8,412$; $p=,004$). Sono emerse inoltre significatività rispetto alla prova cognitiva dell'oggetto ingannevole ($F_{(1,205)}=8,043$; $p=,005$) e a quella percettiva del plastico tridimensionale ($F_{(1,205)}=5,899$; $p=,016$), sempre in favore dei bambini più grandi.

Per valutare l'esistenza di relazioni tra le singole componenti del perspective taking sono state condotte delle correlazioni parametriche tramite il test di Pearson. Dai risultati sono emerse correlazioni significative tra tutti e tre gli indici, a testimonianza di come le capacità di mettersi nei panni altrui a livello emotivo, cognitivo e percettivo siano tra loro interrelate (Tab. 6.4).

Tabella 6.4 – Correlazioni tra gli indici di perspective taking (r di Pearson)

	INDICE-PT_EMO	INDICE-PT_COG	INDICE-PT_PERC
INDICE-PT_EMO	1		
INDICE-PT_COG	,331**	1	
INDICE-PT_PERC	,218**	,234**	1

**, La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

6.1.4.3 Comportamenti prosociali e aggressività: Ricodifica dei punteggi

La frequenza di emissione dei comportamenti prosociali di aiuto (AIUTO), condivisione (CONDIVISIONE), conforto (CONFORTO) e gestione positiva del conflitto (GEST_POS_CONFL) sono stati sommati al fine di ottenere una nuova variabile definita comportamenti prosociali (PROSOC_Tot). L'aggressività (AGGRESSIVITÀ) e la gestione negativa del conflitto (GEST_NEG_CONFL) sono state analizzate separatamente.

6.1.4.4 Comportamenti prosociali e aggressività

Un'analisi preliminare ha mostrato come tutti i comportamenti prosociali (aiuto, conforto, condivisione, gestione positiva del conflitto), la variabile comportamenti prosociali e la gestione negativa del conflitto si siano distribuite seguendo una curva normale. Per quanto riguarda l'aggressività, la distribuzione non ha invece seguito la curva normale, presumibilmente a causa del fatto che la frequenza di emissione di tale comportamento sia stata notevolmente bassa. Infatti, di 185 bambini, 132 hanno mostrato una frequenza di emissione di tale comportamento pari a 0. Per tale variabile sono state quindi utilizzate analisi statistiche di tipo non parametrico (Tab. 6.5).

Tabella 6.5 – Comportamenti sociali (Media e DS)

Variabile	Media	DS
AIUTO	0,72	1,11
CONFORTO	0,32	0,69
CONDIVISIONE	11,77	4,55
GEST_POS_CONFL	0,70	1,23
GEST_NEG_CONFL	0,78	1,38
AGGRESSIVITÀ	0,69	2,00
PROSOC_Tot	13,58	5,43

Per rilevare la presenza di eventuali correlazioni tra i comportamenti sociali e le abilità di perspective taking sono state condotte analisi parametriche tramite il test di Pearson, e non parametriche per l'aggressività, tramite il test di Spearman.

Tabella 6.6 – Correlazioni tra i comportamenti sociali e gli indici di perspective taking

Comportamento		INDICE-PT_EMO	INDICE-PT_COG	INDICE-PT_PERC	INDICE-PT_TOT
AIUTO	r	,193**	-,005	,087	,100
CONFORTO	r	,064	,070	-,001	,058
CONDIVISIONE	r	,357**	,320**	,207**	,387**
GEST_POS_CONFL	r	-,001	-,176*	-,159*	-,173*
GEST_NEG_CONFL	r	,003	,024	,043	,035
AGGRESSIVITÀ	ρ	-,240**	-,277**	-,118	-,270**
PROSOC_Tot	r	,341**	,241**	,164*	,318**

**, La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

*, La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

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*, *condivisione* e *prosociali totali*; il *perspective taking cognitivo* si è mostrato essere correlato alla *condivisione* e ai *comportamenti prosociali totali* ed infine il *perspective taking percettivo* ha mostrato correlazioni con la *condivisione* e i *comportamenti prosociali totali*. Infine sono emerse

correlazioni positive tra l'indice di perspective taking totale e la condivisione e i comportamenti prosociali totali.

Infine, è stato possibile rilevare la presenza di correlazioni negative tra l'aggressività e gli indici di perspective taking emotivo, cognitivo e totale.

Per la valutazione indiretta delle abilità sociali dei prescolari, è stato somministrato a due insegnanti per ciascun bambino il test SCBE. Per stabilire se le due insegnanti concordassero circa la valutazione di ogni bambino, è stato necessario utilizzare uno specifico indice di concordanza intergiudice per ciascuna coppia di insegnanti in riferimento alle quattro sottoscale del test (COMP_SOC, PROBL_INT, PROBL_EST, ADATT_GEN). Si evidenzia come tale indice descriva un'ottima concordanza per valori maggiori di ,800, buoni per valori maggiori di ,700 e molto scarsi in caso di valori inferiori a ,600.

Tale valutazione è avvenuta separatamente, per le 8 differenti scuole dell'infanzia (Tab. 6.7). I dati evidenziano come, nella scuola numero 6, si siano riscontrati valori di concordanza, in ciascuna delle quattro sottoscale, piuttosto scarse (<,600). Pertanto le insegnanti di questa scuola sono state escluse da tale analisi. La mancata concordanza tra tali insegnanti può essere ricondotta al fatto che in questa scuola i bambini provenissero da tre differenti sezioni, quindi la valutazione è stata effettuata da 6 insegnanti. L'indice generale calcolato sulle restanti 7 scuole ha evidenziato risultati molto buoni in termini di concordanza: COMP_SOC (ICC=,845), PROBL_INT (ICC=,854), PROBL_EST (ICC=,874) e ADATT_GEN (ICC=,918). Alla luce di tali considerazioni, per ciascuna delle quattro sottoscale del test, sono stati calcolati e considerati nelle successive analisi i valori medi tra ogni coppia di insegnanti.

Tabella 6.7 – Indici di concordanza intergiudice valutati nelle differenti scuole per le scale del test SCBE

Scala	Scuola dell'infanzia							
	1	2	3	4	5	6	7	8
COMP_SOC	,716	,835	,942	,802	,841	,488	,929	,702
PROBL_INT	,773	,872	,789	,774	,814	,467	,935	,825
PROBL_EST	,869	,930	,903	,837	,789	,489	,924	,805
ADATT_GEN	,831	,907	,903	,863	,826	,656	,943	,883

Al fine di indagare le relazioni tra le tre componenti del perspective taking e le abilità sociali rilevate nel contesto scolastico dalle insegnanti, è stata condotta un'analisi correlazionale di tipo parametrico. Nello specifico, i bambini valutati come generalmente ben adattati (alti

valori nella scala ADATT_GEN), flessibili e generalmente prosociali (alti valori nella scala COMP_SOC), che manifestano pochi o assenti problemi comportamentali e relazionali (alti valori nelle scale PROBL_INT e PROBL_EST), hanno mostrato maggiori punteggi negli indici emotivo, cognitivo e totale di perspective taking (Tab. 6.8).

Tabella 6.8 – Correlazioni tra le sottoscale del test SCBE e gli indici di perspective taking

Scala	Indice perspective taking			
	EMOTIVO	COGNITIVO	PERCETTIVO	TOTALE
COMP_SOC	,392**	,180*	,010	,235**
PROBL_INT	,433**	,290**	,114	,362**
PROBL_EST	,375**	,226**	,105	,302**
ADATT_GEN	,451**	,257**	,081	,333**

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Al fine di individuare eventuali relazioni tra il comportamento prosociale osservato direttamente e la competenza sociale rilevata dalle insegnanti, sono state condotte delle analisi correlazionali parametriche tra i comportamenti sociali e le sottoscale del test SCBE (Tab. 6.9). Sono emerse correlazioni positive tra le scale del test SCBE e il comportamento di *condivisione* e l'*indice prosociale totale*, mentre correlazioni negative con la *gestione negativa del conflitto* e l'*aggressività*.

Tabella 6.9 – Correlazioni tra le sottoscale del test SCBE e i comportamenti sociali

Comportamento		Scale SCBE			
		COMP_SOC	PROBL_INT	PROBL_EST	ADATT_GEN
AIUTO	r	,041	,090	,010	,051
CONFORTO	r	,093	,0630	,056	,082
CONDIVISIONE	r	,323**	,353**	,211*	,337**
GEST_POS_CONFL	r	-,033	,0380	-,126	-,048
GEST_NEG_CONFL	r	-,263**	-,0630	-,301**	-,248**
AGGRESSIVITÀ	p	-,438**	-,256**	-,413**	-,430**
PROSOC_Tot	r	,268**	,307**	,157	,277**

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

6.1.4.5 Perspective taking e figure genitoriali

Al fine di valutare l'influenza di variabili intrafamiliari sull'abilità di decentramento dei bambini, sono stati somministrati ad entrambi i genitori (madre e padre) di ciascun bambino 3 specifici test: il test IRI per l'indagine della disposizione empatica genitoriale, il test ERPS per la valutazione degli stili di socializzazione emotiva familiare e due item per l'analisi del grado in cui i genitori sollecitano i propri figli ad assumere prospettive differenti dalla propria (Farrant et al., 2012). Dal test IRI è emerso come, entrambi i coniugi, abbiano mostrato un tipo di empatia caratterizzata da partecipazione per l'altrui sofferenza (EC) e inclinazione ad adottare spontaneamente il punto di vista psicologico altrui (PT). In riferimento al test ERPS è possibile notare come i genitori, indifferentemente tra padri e madri, abbiano principalmente ricondotto il proprio stile genitoriale alle tipologie *coaching* (EC) ed *accettante* (PA) nei confronti delle emozioni dei propri figli. (Tab. 6.10).

Tabella 6.10 – Statistiche descrittive relative ai test somministrati ai genitori

Test	Scala	Range punteggio	Padre		Madre	
			Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
IRI^(a)	PD	7-35	15,61	5,38	19,04	5,44
	EC	7-35	26,43	4,19	28,26	3,65
	FS	7-35	20,42	4,63	23,80	5,08
	PT	7-35	25,02	4,52	24,86	4,32
ERPS^(b)	EC	5-25	21,38	3,23	21,83	2,61
	PR	5-25	13,02	3,75	12,66	3,77
	PA	5-25	18,68	4,10	19,60	4,02
	UI	5-25	10,78	4,24	11,37	4,03
PT	TOT	2-10	7,57	1,81	7,86	1,96

^(a) **IRI**: PD = Disagio personale; EC = Considerazione empatica; FS = Fantasia; PT = Perspective taking

^(b) **ERPS**: EC = Stile coaching; PR = Rifiuto emozioni negative; PA = Accettazione emozioni negative;
UI = Sensazioni di incertezza/inefficacia

Si è voluto inoltre indagare se emergessero differenze tra i dati riportati da padri e madri nelle diverse scale dei test. A tale scopo è stato condotto un T-test per campioni appaiati. Da tale analisi è stato possibile individuare differenze significative in alcune sottoscale del test IRI e in due sottoscale del test ERPS. In entrambi i casi, punteggi più elevati sono stati riscontrati per le madri. Nello specifico, sono risultate significative le scale della fantasia (FS) ($t=5,488$; $p=,001$), della considerazione empatica (EC) ($t=3,563$; $p=,001$) e del disagio personale (PD) ($t=5,330$; $p=,001$) del test IRI; la scala dell'accettazione delle emozioni negative (PA)

($t=2,765$; $p=,007$) e della sensazione di incertezza/inefficacia (UI) ($t=2,001$; $p=,048$) per quanto riguarda il test ERPS.

Successivamente, per tutti e tre i test, è stata indagata la presenza di eventuali differenze in caso di figlio maschio o figlia femmina ed in caso di figlio unico o di più figli, per entrambi i genitori. A tal fine sono state condotte, per ciascuna sottoscala, analisi della varianza multivariata, considerando come variabili indipendenti il sesso del figlio e la condizione dicotomica di un figlio/più figli. Dai risultati non è emersa alcuna differenza significativa (Tab. 6.11).

Tabella 6.11 – Valori delle sottoscale dei diversi test rispetto al genere del figlio (Media e DS)

Test	Scala	Genitore	Figlio maschio		Figlia femmina	
			Media	DS	Media	DS
IRI	PD	Padre	16,16	5,51	14,89	5,18
	EC		27,12	3,55	25,52	4,81
	FS		20,60	3,96	20,18	5,42
	PT		25,36	4,96	24,57	3,87
	PD	Madre	18,76	5,39	19,39	5,53
	EC		28,35	3,69	28,14	3,62
	FS		23,61	5,18	24,04	4,99
	PT		25,58	4,37	23,96	4,12
ERPS	EC	Padre	21,60	2,98	21,09	3,55
	PR		13,66	3,58	12,18	3,84
	PA		18,71	3,88	18,64	4,41
	UI		11,36	4,58	10,02	3,66
	EC	Madre	21,55	2,91	22,18	2,17
	PR		12,98	4,04	12,24	3,40
	PA		19,48	3,89	19,76	4,21
	UI		11,55	4,18	11,14	3,86
PT	PT_TOT	Padre	7,79	1,67	7,27	1,95
	PT_TOT	Madre	8,00	1,87	7,67	2,07

Infine, l'analisi è stata rivolta all'individuazione di relazioni tra le variabili genitoriali e le abilità di perspective taking e prosociali dei bambini. Non si sono evidenziate correlazioni tra l'empatia di madre e padre e la loro propensione a stimolare il perspective taking dei figli e le abilità dei bambini. Correlazioni positive significative sono invece emerse tra il perspective taking emotivo e la sottoscala PA di madri ($r=,354$; $p=,001$) e padri ($r=,260$; $p=,008$) e tra il perspective taking totale e la sottoscala PA delle madri ($r=,229$; $p=,016$). Correlazioni negative

si sono evidenziate tra il perspective taking emotivo e la scala PR delle madri ($r=-,265$; $p=,005$) e padri ($r=-,211$; $p=,033$).

6.1.5 Discussione e conclusioni

La presente analisi ha permesso di raccogliere interessanti informazioni rispetto al perspective taking in bambini prescolari a sviluppo tipico e a relazioni tra questa abilità e altre variabili relative al contesto scolastico e familiare. La valutazione di questa abilità in ottica multidimensionale, tramite l'utilizzo di specifici strumenti, ha permesso di rilevare come lo sviluppo delle tre dimensioni sia diversificato a livello temporale. Le prestazioni ottenute dai bambini nelle singole dimensioni sono state infatti diverse tra loro; maggiore facilità ad eseguire compiti di natura percettiva e minore per quelli di natura emotiva e cognitiva. I dati evidenziano quindi che ai bambini di questa età risulti più immediato cogliere prospettive spaziali differenti dalla propria, rispetto all'assunzione di emozioni e pensieri altrui. Tale dato risulta essere in linea con ricerche che dimostrano come la dimensione percettiva sia la prima a comparire. Il perspective taking percettivo viene infatti considerato la forma primaria di decentramento, da cui successivamente si sviluppano abilità cognitivamente più sofisticate, come la comprensione degli stati emotivi e mentali altrui (Kessler e Thomson, 2010). Sembra quindi essere confermata l'idea dell'asimmetria nella comprensione degli stati mentali, secondo cui alcuni di essi vengono acquisiti temporalmente prima rispetto ad altri (Astington e Gopnik, 1991; Bartsch e Wellman, 1995). Infatti, come precedentemente descritto, numerose evidenze scientifiche mostrano come già all'età di 36 mesi, i bambini siano in grado di capire che un oggetto, possa sembrare differente, se osservato da diverse prospettive spaziali (Moll e Meltzoff, 2011). Risulta opportuno comunque riflettere sul fatto che le prove relative a questa dimensione prevedessero procedure di somministrazione maggiormente semplici e di più immediata comprensione, rispetto a quelle specifiche delle altre due componenti.

A conferma di questi risultati, sembrano essere quelli ottenuti rispetto alla valutazione del perspective taking in relazione all'età. I bambini più grandi (età compresa tra 54 e 66 mesi) sono risultati più abili ad assumere il punto di vista altrui rispetto ai compagni più piccoli, in particolare nel perspective taking emotivo. Tale componente sembra essere infatti quella che subisce maggiori microcambiamenti in questo periodo, rispetto alle altre due. Infatti, da un lato la componente percettiva risulta essere già sufficientemente consolidata, mentre quella cognitiva, ancora non completamente strutturata. Come ogni altra variabile di sviluppo infatti, anche il perspective taking si evolve attraverso piccoli cambiamenti e aggiustamenti

progressivi, in relazione allo sviluppo biologico del bambino e all'influenza dei contesti di vita (Surtees e Apperly, 2012). Infatti, anche all'interno della fascia di età prescolare (3-5 anni) il momento di maggiore incremento di questa capacità si verifica verso la fine, quindi a partire circa dai 4 anni e mezzo (Samson e Apperly, 2010; Wellman et al. 2001; Wellman e Liu 2004).

Sebbene i bambini acquisiscano competenze nelle singole dimensioni in momenti differenti, la presenza di correlazioni tra i vari indici di perspective taking, indica come, una volta conseguite, tali capacità siano legate l'una all'altra, costituendo un unico costrutto multidimensionale. Un bambino abile a comprendere i pensieri degli altri, sarà quindi anche in grado di capirne lo stato emotivo e la percezione visiva, in un rapporto di reciproca influenza.

Anche in riferimento all'indagine di differenze nell'abilità di perspective taking rispetto al genere, i risultati si sono dimostrati essere in linea con i riscontri di letteratura (Hastings et al., 2007), dai quali emerge come la capacità di mettere se stessi nei panni di qualcun altro non sia influenzata dall'essere maschi o femmine.

I dati relativi alla presenza o meno di fratelli, dai quali non è stata evidenziata alcuna influenza rispetto alle abilità di decentramento dei bambini, sembrano invece discordare da alcune evidenze di letteratura (Dunn et al., 1991), dalle quali erano emerse relazioni tra le abilità di perspective taking dei prescolari e la presenza di fratelli. È importante sottolineare però come in tali ricerche, l'influenza fosse stata attribuita alla partecipazione del bambino a conversazioni familiari su stati mentali ed emotivi tra la madre ed i fratelli maggiori, in cui il bambino fosse protagonista diretto o osservatore indiretto. Nella presente ricerca la maggior parte dei bambini aveva fratelli minori (di età compresa tra pochi mesi e due anni), con i quali quindi interazioni di questo tipo risultano pressoché impossibili. Inoltre, molti dei fratelli maggiori, essendo figli di matrimoni precedenti, non appartenevano al nucleo familiare del bambino, rendendo scarse o del tutto assenti le occasioni di scambi comunicativi. Sembra che questi elementi possano presumibilmente spiegare l'andamento di tali dati.

Per ciò che concerne il rapporto con i pari, l'obiettivo principale è stato quello di comprendere se i bambini più abili ad assumere prospettive diverse dalla propria fossero anche più propensi a comportarsi in modo maggiormente prosociale con i compagni, durante momenti di interazioni spontanee. Le analisi hanno mostrato a tal proposito risultati positivi. I bambini più abili in generale a decentrarsi dalla propria prospettiva, hanno infatti mostrato una maggiore emissione di comportamenti prosociali e un minor numero di condotte aggressive. Prestazioni migliori in compiti di perspective taking sia emotivo, che cognitivo e percettivo si

sono mostrate essere associate a maggiori comportamenti prosociali ed in particolare ad un elevato numero di atti di condivisione e alla presenza di ridotta aggressività. La dimensione emotiva si è anche mostrata essere in relazione con un'elevata emissione dei comportamenti di aiuto. Tali risultati sembrano quindi confermare ricerche sui prescolari, ancora poco frequenti e con risultati non sempre univoci (Belacchi e Farina 2012), che suggeriscono come lo sviluppo di abilità prosociali sia legato all'acquisizione di competenze sociocognitive tra cui il perspective taking (Carlo, 2006; Eisenberg et al., 2006). Comprendere gli stati mentali altrui si è dimostrato infatti essere un predittore dello sviluppo di abilità sociali (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, e Gaertner, 2009). L'autoregolazione delle esperienze affettive e la capacità di comprendere lo stato mentale ed emotivo altrui, che raggiunge il suo compimento in età prescolare, permette infatti l'emergere di forme di azioni prosociali come l'aiuto, il conforto e la condivisione rivolti ai coetanei (Gardner, 1993).

L'utilizzo del questionario somministrato alle insegnanti, come strumento di rilevazione indiretta della competenza sociale da affiancare alle osservazioni dirette, ha prodotto risultati interessanti.

Si sono evidenziate svariate correlazioni tra i comportamenti sociali dei bambini, osservati direttamente e le valutazioni tramite il test SCBE. Nello specifico, i bambini valutati come maggiormente competenti nelle relazioni sociali, ben adattati, che manifestano pochi o assenti problemi a relazionarsi con i compagni, hanno mostrato elevate frequenze di emissione di comportamenti prosociali, in particolare di condivisione. Si sono inoltre dimostrati essere scarsamente aggressivi e abili nella gestione dei conflitti. Inoltre, la presenza di due valutatori (due insegnanti per ogni bambino) e quella di un buon accordo tra i due, rilevato con uno specifico indice di concordanza tra giudici, rafforza ulteriormente la significatività di tali risultati

Le valutazioni delle insegnanti sembrano inoltre confermare e rafforzare i risultati ottenuti rispetto alle relazioni tra le abilità sociali dei bambini e la capacità di perspective taking. Infatti, quei bambini che vengono valutati come più prosociali e socialmente competenti, si sono mostrati maggiormente abili nella risoluzione di compiti di perspective taking in tutte e tre le dimensioni.

Anche l'analisi di variabili caratteristiche del contesto familiare di appartenenza ha prodotto risultati degni di nota. L'utilizzo di diversi strumenti ha permesso di raccogliere informazioni ricche e diversificate rispetto alle relazioni tra caratteristiche familiari e abilità di perspective taking dei bambini. L'analisi tramite il test IRI ha consentito di valutare la disposizione empatica dei genitori, attraverso il test ERPS è stato possibile rilevare lo stile di

socializzazione emotiva di entrambi i coniugi ed infine, i due item specifici sul perspective taking hanno permesso di desumere in che misura i genitori esortassero i propri figli ad assumere prospettive differenti dalla propria.

Rispetto alla valutazione dell'empatia, le madri si sono definite come maggiormente empatiche rispetto ai padri. La visione multidimensionale dell'empatia fornita da questo particolare strumento ha inoltre evidenziato come, le madri si definiscano più empatiche rispetto ad entrambe le sottoscale della dimensione dell'empatia emotiva (EC e PD) e ad una di quella cognitiva (FS). Nello specifico le madri si sono definite come particolarmente sensibili e abili a sintonizzarsi emotivamente con i sentimenti altrui, da cui derivano sia partecipazione per l'altrui sofferenza (EC) che sensazioni di disagio personale (PD). Sembrano quindi coesistere in queste donne considerazione empatica e disagio personale, in una tipologia di disposizione empatica orientata sia verso l'altro che diretta verso il Sé. Sul versante più cognitivo hanno definito se stesse come maggiormente propense ad immaginarsi nei panni di personaggi fittizi protagonisti di libri e film (FS). Per quel che riguarda la sottoscala cognitiva del perspective taking, non sono emerse differenze tra coniugi, a dimostrare come essi tendano ad adottare spontaneamente il punto di vista psicologico altrui pressoché in egual misura. Tali risultati sono in linea con quanto riscontrato dallo stesso autore del test (Davis, 1980), ovvero che per le donne vengano tendenzialmente rilevati punteggi più elevati in tutte le scale, tranne in quella del perspective taking, che mostra minori differenze tra i sessi (Albiero et al., 2006). Inoltre, i punteggi ottenuti dai coniugi si sono rivelati essere in linea con quelli riscontrati in letteratura (Albiero et al., 2006; Hawk, Keijsers, Branje, Van der Graaff, de Wied, Meeus, 2013).

Non sono emerse differenze significative nella distribuzione dei punteggi relativi all'empatia genitoriale, né rispetto al genere dei figli, né alla presenza di fratelli.

Infine, l'analisi di relazioni tra la disposizione empatica delle figure di riferimento e abilità dei figli, non ha mostrato alcun dato significativo. Non è infatti emersa alcuna correlazione degna di nota tra l'empatia di madre e padre ed il perspective taking o le abilità prosociali dei bambini.

In generale, l'effetto di caratteristiche così stabili, come la personalità dei genitori o la disposizione empatica, sono state scarsamente analizzate in relazione alle abilità di decentramento dei figli (Upshaw et al., 2015). Alcune di queste ricerche hanno dimostrato l'esistenza di relazioni positive tra l'empatia dei genitori e quella dei figli (Davidov e Grusec, 2006; Eisenberg et al., 1991; Volling et al., 2008), affermando come i genitori più propensi a sentire ed agire in favore delle altre persone, influenzino lo sviluppo dell'abilità di

decentramento emotivo e cognitivo dei figli, anche al di fuori della famiglia (Farrant et al., 2012). Non è ancora chiaro se ed in che misura questa associazione disposizionale tra genitori e figli rispetto alla propensione verso gli altri sia presente e se dipenda da similarità genetiche o dalla socializzazione durante le interazioni quotidiane a cui i bambini sono esposti (Upshaw et al., 2015).

Rispetto all'influenza degli stili di socializzazione emotiva delle figure familiari sull'abilità di perspective taking dei bambini sono invece emersi risultati molto interessanti. Innanzitutto è importante sottolineare, come la maggior parte dei genitori, indifferentemente tra padri e madri, abbia ricondotto il proprio stile genitoriale di socializzazione emotiva a due tra quelli individuati dagli autori, ovvero uno stile di tipo coaching ed uno di tipo accettante nei confronti delle emozioni dei propri figli. Essi infatti si sono definiti primariamente come genitori che normalmente consentono ai propri figli di esprimere le emozioni, che utilizzano come opportunità per insegnare loro il modo più giusto per manifestarle e regolarle. Il secondo stile maggiormente rilevato è stato quello appunto accettante, tipico di genitori che accettano l'espressione di emozioni negative dei figli, non fornendo però a questi ultimi strategie di gestione e regolazione. Anche in questo caso senza differenze tra madri e padri. Inoltre, confrontando i valori emersi dalle singole sottoscale di entrambi i genitori, con valori presentati in letteratura, anche dagli autori del test (Gottman et al., 1997; Hakim-Larson et al., 2006; Paterson et al., 2012) emerge come essi siano in linea con quelli di genitori a sviluppo tipico. Tali risultati sono interessanti poiché innanzitutto hanno permesso di includere nell'analisi anche i padri, contrariamente alla maggior parte delle ricerche in tale ambito che hanno focalizzato la propria attenzione sugli stili di socializzazione materna, riservando scarsa attenzione a quella paterna (Denham et al., 2007; Parke e McDowell, 1998). Inoltre, da alcune di queste ricerche (Denham et al., 2007; Parke e McDowell, 1998), era emerso come i padri mostrassero minor consapevolezza delle emozioni e minore propensione all'utilizzo di uno stile coaching rispetto alle compagne (Gottman et al., 1996), utilizzando invece strategie di socializzazione maggiormente punitive e meno supportive (McElwain et al., 2007). Tali risultati sembrano essere quindi smentiti da quelli del presente studio.

Da un confronto tra padri e madri è emerso come queste ultime definiscano di utilizzare in misura maggiore, rispetto ai propri partner, stili di socializzazione sia accettanti (ERPS_PA) che rifiutanti (ERPS_PR) nei confronti delle emozioni negative dei propri figli, vissute come fonte di frustrazione, a causa della mancanza di conoscenza ed abilità rispetto ad una loro efficace gestione.

L'interesse principale è stato però rivolto ad indagare se la filosofia meta-emotiva dei genitori, in grado di guidare le rispettive pratiche di socializzazione emotiva, potesse influenzare l'abilità dei bambini ad assumere prospettive differenti dalla propria. A tal proposito sono emerse correlazioni positive tra gli stili di socializzazioni accettanti di entrambi i genitori e il perspective taking dei figli, in special modo nella dimensione emotiva. In linea con tali risultati, uno stile di socializzazione emotiva rifiutante, caratteristico di quei genitori che si sono definiti come evitanti rispetto alle espressioni emotive negative dei propri bambini, come la rabbia e la tristezza, ha mostrato correlazioni negative con le abilità di perspective taking emotivo dei figli.

Come per l'empatia genitoriale, anche in questo caso non sono emerse differenze significative né rispetto al genere del proprio bambino, né in condizioni di figlio unico o di più figli.

Infine, non è emersa alcuna relazione significativa tra il grado in cui i genitori incoraggiano i propri figli ad assumere prospettive altre rispetto a sé e le variabili prese in esame. Non sono state infatti rilevate influenze rispetto al genere dei bambini, dei genitori, all'avere uno o più figli e nemmeno relazioni con le abilità di decentramento e sociali dei bambini. Una plausibile spiegazione a tale andamento dei dati potrebbe risiedere nell'utilizzo di soli due item, non sufficienti per rilevare informazioni significative rispetto alle variabili prese in esame.

Dai risultati sull'analisi delle variabili intrafamiliari sembra quindi emergere come non siano tanto le caratteristiche disposizionali dei genitori ad influire sullo sviluppo sociocognitivo, emotivo e comportamentale dei figli, quanto piuttosto i pensieri, gli atteggiamenti e le azioni dei genitori, esplicitate nei loro stili educativi, all'interno delle innumerevoli interazioni quotidiane.

C'è infatti ormai accordo in letteratura nel considerare queste abilità come fortemente "socializzate" dalle pratiche genitoriali (Denham et al., 2007; Morris et al., 2007).

È importante sottolineare come, per ricerche future, sarebbe auspicabile l'utilizzo di altre metodologie di indagine da affiancare ai test self report, come ad esempio osservazioni di alcuni momenti di interazioni diadiche e/o triadiche del nucleo familiare, al fine di raccogliere informazioni maggiormente ricche e dettagliate rispetto agli stili di socializzazione emotiva genitoriale.

6.2 Sottostudio 2

6.2.1 Introduzione

L'importanza e la funzione adattiva dell'abilità di perspective taking per un adeguato sviluppo sociocognitivo ed emotivo del bambino, ha portato alla realizzazione di specifici percorsi attraverso cui promuovere tale competenza in età prescolare. Da un'approfondita analisi della letteratura sul tema (Mori e Cigala, 2015) è possibile evincere come, particolarmente efficaci si siano rivelati quegli interventi che, in un ottica sociocostruzionista, abbiano privilegiato il contesto ecologico della scuola dell'infanzia, rispetto al setting di laboratorio. Sembra che il valore di tali training derivi principalmente dal coinvolgimento attivo dei bambini, ai quali, in contesti di piccolo gruppo, vengano letti racconti in cui siano enfatizzati pensieri e sentimenti dei personaggi, poste domande che li esortino alla riflessione e al confronto con gli altri membri del gruppo (Cigala e Fangareggi 2011; Esteban et al. 2010; Guajardo e Watson 2002; Ornaghi e Grazzani Gavazzi 2009; Ornaghi et al., 2011). Di fondamentale importanza si sono dimostrate essere anche le attività di disegno e drammatizzazione a seguito della lettura, durante le quali i bambini possano rielaborare i propri pensieri ed agirli tramite produzioni grafiche e rappresentazioni, in grado di incrementare la consapevolezza di pensieri, emozioni e prospettive differenti dalla propria (Cigala et al., 2015).

Un ruolo fondamentale viene giocato anche dalla presenza dell'adulto, che ha la funzione di stimolare la conversazione ed il confronto tra i bambini, permettendo a ciascuno, senza forzature, di esprimersi, fornendo inoltre feedback positivi e basati sull'evidenza.

Nonostante lavorare in contesti scolastici, quindi su classi precostituite, significhi affidarsi a procedure di tipo quasi sperimentale, la tendenza dei ricercatori è quella di creare training che si avvicinino il più possibile a quelli *evidence based*. Per essere definiti tali, essi devono rispondere ad alcuni requisiti standard tra cui: coinvolgere gruppi di soggetti ben definiti, appartenenti a popolazioni definite, utilizzare procedure di intervento e di raccolta e analisi dei dati rigorose, valide, attendibili e replicabili e prevedere una procedura sperimentale di tipo pre-test/training/post-test/follow-up (Flay et al., 2005).

In riferimento a quest'ultimo punto, cioè rispetto alla valutazione del mantenimento nel tempo delle abilità apprese durante il training, solo pochi autori hanno previsto, all'interno delle loro ricerche, una fase finale di follow-up (Appleton e Reddy, 1996; Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala et al., 2015; Lecce et al., 2014; Guajardo e Watson, 2002).

Un'ulteriore aspetto critico riguarda l'analisi del costrutto nella sua natura multidimensionale. La maggior parte degli studi ha infatti centrato la propria attenzione sulla dimensione

cognitiva del perspective taking, cercando di migliorare la capacità del bambino di leggere la mente degli altri, in termini di pensieri e credenze (Lohmann e Tomasello, 2003), riservando minore attenzione alla comprensione delle emozioni (Ornaghi et al., 2015) e delle percezioni altrui (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala et al., 2015).

6.2.2 Obiettivi ed ipotesi

A partire dalle evidenze emerse dalla letteratura, l'obiettivo centrale del presente sottostudio è stato quello di indagare la possibilità di poter promuovere il perspective taking in tutte e tre le componenti, in bambini di età prescolare a sviluppo tipico, appartenenti a contesti familiari normativi, attraverso una procedura ecologica di intervento, assimilabile a quelle di tipo *evidence based*. Si è voluto inoltre indagare se un eventuale miglioramento nell'abilità di decentramento avesse comportato un aumento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione di quelli aggressivi. A tal proposito si è ipotizzato che il percorso di training avrebbe determinato un aumento dell'abilità di perspective taking, seguito da un incremento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione dell'aggressività (Cigala et al., 2015).

Infine si è voluto valutare il mantenimento nel tempo delle abilità di perspective taking e delle eventuali competenze sociali acquisite dai bambini a seguito del training, ipotizzando che, trascorsi 4 mesi dalla fine della ricerca, i bambini avessero mantenuto le competenze apprese durante il percorso (Mori e Cigala, 2015).

6.2.3 Metodo

6.2.3.1 Partecipanti

L'intero gruppo di partecipanti, inizialmente composto da 213 prescolari, si è ridotto a 206 a causa della mancata partecipazione di 7 bambini alla fase di post-test o ad un numero sufficiente di incontri del training. Il gruppo definitivo è stato quindi formato da 206 bambini di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,72$; $DS = 4,607$), suddivisi in 104 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,65$; $DS = 4,495$), e 102 femmine di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,78$; $DS = 4,740$), frequentanti 10 sezioni di 8 scuole dell'infanzia situate in 3 differenti province del Nord Italia e appartenenti a famiglie di livello socioeconomico medio. Sono stati quindi creati due gruppi: uno sperimentale ed uno di controllo, bilanciati per genere e numero.

Il gruppo sperimentale era composto da 103 bambini di età compresa tra 45 e 64 mesi ($M = 54,76$; $DS = 4,414$), suddivisi in 50 maschi di età compresa tra 45 e 64 mesi ($M = 54,64$; $DS =$

4,346), e 53 femmine di età compresa tra 45 e 64 mesi ($M = 54,51$; $DS = 4,518$). Il gruppo di controllo si è composto di 103 bambini di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,86$; $DS = 4,810$), suddivisi in 54 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,67$; $DS = 4,670$), e 49 femmine di età compresa tra 46 e 65 mesi ($M = 55,08$; $DS = 4,999$).

Per quanto riguarda i partecipanti alla fase di follow-up, il gruppo era composto da 85 bambini di età compresa tra 48 e 65 mesi ($M = 56,27$; $DS = 4,578$), suddivisi in 41 maschi di età compresa tra 48 e 65 mesi ($M = 56,59$; $DS = 4,483$), e 44 femmine di età compresa tra 48 e 65 mesi ($M = 55,98$; $DS = 4,598$), frequentanti 5 sezioni di 3 scuole dell'infanzia.

Nello specifico il gruppo sperimentale era composto da 42 bambini di età compresa tra 50 e 64 mesi ($M = 56,17$; $DS = 3,786$), suddivisi in 21 maschi di età compresa tra 51 e 62 mesi ($M = 56,24$; $DS = 3,807$), e 21 femmine di età compresa tra 50 e 64 mesi ($M = 56,10$; $DS = 3,786$). Il gruppo di controllo si è composto di 43 bambini di età compresa tra 48 e 65 mesi ($M = 56,37$; $DS = 5,283$), suddivisi in 20 maschi di età compresa tra 48 e 65 mesi ($M = 56,95$; $DS = 5,375$), e 23 femmine di età compresa tra 48 e 65 mesi ($M = 55,87$; $DS = 5,268$).

Il numero dei partecipanti è stato inferiore rispetto al gruppo di bambini che ha preso parte alle prime tre fasi della ricerca (pre-test/training/post-test) poiché non è stato possibile coinvolgere tutte le scuole in quest'ultima fase e alcuni bambini di quelle coinvolte hanno cambiato scuola.

6.2.3.2 Strumenti

6.2.3.2.1 Strumenti bambini

Perspective taking

A ciascun bambino sono state proposte tre prove, somministrate individualmente, al fine di rilevare ciascuna delle componenti del perspective taking (Tab. 6.11).

Per la valutazione del perspective taking cognitivo sono stati somministrati i classici compiti del paradigma della falsa credenza (*spostamento inatteso* e *contenuto inaspettato*) (Baron-Cohen et al., 1985; Liverta Sempio et al., 2005; Perner et al., 1987; Wimmer e Perner, 1983;) e della distinzione tra apparenza e realtà (*oggetto ingannevole*) (Flavell, 1986).

Per l'analisi del perspective taking percettivo sono state proposte ai bambini differenti *prove visuo-percettive* (Flavell et al., 1968; Flavell et al., 1981; Hughes e Donaldson, 1979).

Infine, per il perspective taking emotivo si è previsto l'impiego del TEC (*Test of Emotion Comprehension*) (Pons e Harris, 2000), nella versione italiana di Albanese e Molina (2008), di una versione riadattata del compito di *decentramento emotivo* (Harwood e Farrar, 2006) e di una storia, creata ad hoc, per il riconoscimento delle quattro emozioni fondamentali.

Osservazioni nel contesto sociale di comportamenti sociali legati al perspective taking

Per la rilevazione della frequenza di emissione di comportamenti sociali legati al perspective taking (*aiuto, conforto/incoraggiamento, condivisione, gestione/mediazione dei conflitti, aggressività*) sono state condotte osservazioni dirette non partecipanti all'interno della scuola dell'infanzia, attraverso l'uso di una griglia appositamente creata (D'Odorico et al., 2000; Roche Olivar, 2002).

Tabella 6.11– Strumenti per la valutazione del perspective taking, dei comportamenti prosociali e dell'aggressività dei bambini

	PT_EMO	PT_COG	PT_PERC	COMPORTAMENTI PROSOCIALI E AGGRESSIVITÀ
PRE-TEST	TEC (Pons e Harris, 2000)	Anna e Sara (Wimmer e Perner, 1983)	Prova del bruco (Flavell et al., 1981)	OSSERVAZIONI
	Prova decentramento emotivo (Harwood e Farrar, 2006)	Scatola di Nesquik con matite colorate (Perner et al., 1987)	Plastico della Valle Incantata (Adattato da Hughes e Donaldson, 1979)	
	Arcobaleno e i suoi amici (Donovan, 2001)	Gomma-noce (Adattato da Flavell, 1986)	Prova del coccodrillo (Flavell et al., 1968)	
POST-TEST	TEC (Pons e Harris, 2000)	Stefano e Alberto (Liverta Sempio et al., 2005)	Prova della tartaruga (Flavell et al., 1981)	OSSERVAZIONI
	Prova decentramento emotivo (Harwood e Farrar, 2006)	Lattina di Coca Col con riso (Adattato da Perner et al., 1987)	Plastico della fattoria (Adattato da Hughes e Donaldson, 1979)	
	Pingu e i suoi amici (Von Flüe, 1990)	Penna-fiore (Flavell, 1986)	Prova del cane (Adattato da Flavell et al., 1968)	

6.2.3.3 Procedura

La ricerca ha previsto l'utilizzo di una procedura quasi sperimentale caratterizzata da 4 fasi: pre-test (T1), training (T2), post-test (T3), follow-up (T4).

I bambini del gruppo sperimentale sono stati sottoposti a tutte le fasi, mentre quelli del gruppo di controllo unicamente alle fasi di pre-test, post-test e follow-up, con le medesime modalità e

l'utilizzo degli stessi strumenti. Tra il pre e il post-test sono intercorsi circa 15 giorni, intervallo di tempo necessario per la somministrazione del training al gruppo sperimentale. Durante questa fase il gruppo di controllo non è stato coinvolto in alcuna attività con lo sperimentatore, rimanendo all'interno della sezione e svolgere le quotidiane attività curriculari con le insegnanti.

Scopo del pre-test è stato quello di valutare le abilità di perspective taking dei bambini, così come si presentavano prima di qualunque tipo di intervento. Durante questa fase sono stati somministrati gli strumenti precedentemente descritti, in tre incontri individuali di 20-25 minuti, in una stanza tranquilla e silenziosa della scuola, al di fuori della sezione. Si è prevista la somministrazione di 3 prove per ciascuna componente del perspective taking.

I comportamenti sociali sono stati invece analizzati attraverso periodi di osservazione non partecipante. Ogni bambino è stato osservato in tre momenti: gioco libero prima del pasto, pasto e gioco libero dopo il pasto. Ogni osservazione è stata condotta individualmente, in giorni differenti e ha avuto la durata di 45 minuti.

La fase di training, il cui inizio ha seguito immediatamente il pre-test, ha avuto l'obiettivo di promuovere l'abilità di decentramento dei bambini attraverso diverse attività particolarmente apprezzate in questa fascia di età, secondo un protocollo creato ad hoc, a partire da molteplici percorsi dimostratisi efficaci in letteratura (Mori e Cigala, 2015), che fosse riconducibile ad un intervento definibile come *evidence based* (Flay et al., 2005). Il training, descritto in ogni sua parte nel capitolo 5, si compone di 9 incontri di gruppo, della durata di 45 minuti ciascuno, in cui ai bambini vengono proposte attività come lettura di storie, riflessione/discussione, drammatizzazione, disegno e prove empiriche di decentramento, allo scopo di potenziare la loro abilità di perspective taking in ogni sua singola componente. Il post test ha seguito immediatamente il training. Durante questa fase sono state valutate nuovamente le abilità di perspective taking, sempre in tre incontri di 20-25 minuti ciascuno, attraverso la somministrazione di versioni diverse ma analoghe degli stessi strumenti proposti al pre-test, nelle medesime condizioni, al fine di riscontrare miglioramenti nelle abilità dei bambini a seguito del training. Per la valutazione dei comportamenti sociali è stata riproposta la medesima procedura osservativa del pre test.

Infine, il follow-up ha previsto la ri-somministrazione, dopo 4 mesi dalla fine del post-test, delle stesse prove e secondo le medesime modalità. Sono stati quindi nuovamente condotti tre incontri individuali per la presentazione delle prove di perspective taking e tre osservazioni per ciascun bambino per la rilevazione della frequenza dei comportamenti sociali ad esso connessi, per la valutare il mantenimento nel tempo delle abilità acquisite con il training.

6.2.4 Analisi dei dati e risultati

La fase di analisi iniziale ha previsto la verifica di eventuali differenze tra i due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) al pre-test, sia nelle abilità di perspective taking, valutate attraverso le singole prove ed i rispettivi indici, sia nei comportamenti sociali che aggressivi. L'analisi della varianza univariata, per ciascuna di queste variabili rispetto ai due gruppi, non ha mostrato differenze significative in alcuna delle variabili considerate. Per quanto riguarda l'aggressività, tale analisi è stata effettuata attraverso il test non parametrico per campioni indipendenti di Mann-Whitney. I dati hanno indicato un'omogeneità dei due gruppi prima dell'intervento. (Tabb. 6.12 e 6.13).

Tabella 6.12a – Punteggi degli indici di perspective taking dei due gruppi al pre-test e al post-test (M e DS)

	Gruppo Sperimentale				Gruppo controllo			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
INDICE-PT_EMO	59,52	10,81	78,83	11,10	57,34	13,00	66,19	13,42
INDICE-PT_COG	53,29	23,41	73,79	22,86	53,72	22,61	63,86	25,07
INDICE-PT_PERC	69,74	29,68	85,92	20,84	69,58	28,24	79,94	24,52
INDICE-PT_TOT	60,85	15,53	79,51	13,09	60,22	15,24	69,99	15,51

Tabella 6.12b – Frequenza di emissione dei comportamenti sociali dei due gruppi al pre-test e al post-test (M e DS)

	Gruppo Sperimentale				Gruppo controllo			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
AIUTO	0,77	1,18	1,31	1,91	0,78	1,20	0,40	0,70
CONFORTO	0,44	0,88	0,64	1,41	0,31	0,82	0,22	0,67
CONDIVISIONE	11,64	4,05	13,87	4,24	12,04	4,98	11,79	5,02
GEST_POS_CONFL	0,66	1,39	0,42	0,75	0,78	1,40	0,42	0,84
GEST_NEG_CONFL	0,63	1,38	0,72	1,32	0,94	1,37	0,76	2,29
AGGRESSIVITÀ	0,54	1,21	0,46	1,12	0,84	1,89	0,63	1,76
PROSOC_Tot	13,51	4,81	16,24	6,24	13,71	5,41	12,83	5,41

Tabella 6.13 – Punteggi nelle prove di perspective taking dei due gruppi al pre-test e al post-test (M e DS)

	Gruppo Sperimentale				Gruppo controllo			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
TEC_esterno	2,21	0,86	2,68	0,58	1,88	0,95	2,31	0,85
TEC_mentale	1,13	0,86	1,86	0,79	1,15	0,84	1,40	0,81
TEC_riflessivo	0,78	0,70	1,06	0,67	0,94	0,71	1,03	0,77
TEC_totale	4,12	1,73	5,60	1,35	3,97	1,68	4,74	1,55
DEC_EMO_Tot	20,57	3,02	22,61	2,41	19,50	3,58	20,81	3,20
DEC_EMO_Sè	10,38	1,63	11,31	1,49	9,83	1,91	10,44	1,77
DEC_EMO_Altro	10,19	1,66	11,30	1,19	9,66	1,95	10,37	1,75
STORIA_Tot	5,65	1,79	9,60	2,05	5,60	2,09	7,11	2,84
STORIA_Fel	2,17	0,90	2,86	0,47	2,09	0,91	2,33	0,84
STORIA_Tris	1,81	0,88	2,64	0,70	1,60	0,98	2,00	1,05
STORIA_Rab	0,29	0,57	1,85	0,99	0,46	0,80	1,09	1,04
STORIA_Spav	1,38	0,88	2,24	0,96	1,46	0,99	1,69	1,08
SI	0,26	0,44	0,61	0,49	0,31	0,47	0,50	0,50
CI	2,08	0,90	2,48	0,73	1,91	1,02	2,16	0,85
OI	1,93	0,82	2,33	0,77	1,99	0,72	2,08	0,85
PERC_1	1,35	0,89	1,68	0,73	1,30	0,94	1,66	0,74
PERC_2	1,37	0,71	1,72	0,49	1,31	0,64	1,36	0,62
PERC_3	1,47	0,84	1,76	0,62	1,56	0,74	1,78	0,56

Si è proceduto quindi al confronto dei due gruppi tra pre-test e post-test attraverso un'analisi della varianza multivariata a misure ripetute. Sono stati considerati separatamente come variabile dipendente i tre *indici di perspective taking*, l'*indice totale* e quello dei *comportamenti prosociali*, mentre il *gruppo*, il *genere* e la *presenza di fratelli* come variabili indipendenti. Il confronto rispetto all'aggressività è stato condotto attraverso il test non parametrico per campioni indipendenti di Wilcoxon. Dai risultati (Tab. 6.15; Fig. 6.1) è emerso un effetto pre-post, ad indicare che al tempo T3, l'intero gruppo, indistintamente tra sperimentale e controllo, ha mostrato una variazione significativa in tutte le variabili indagate. L'efficacia del training è stata però evidenziata dall'effetto interazione pre-post/gruppo, in tutte le variabili, ad eccezione della componente percettiva del perspective taking, in cui è emerso unicamente un effetto tendente alla significatività.

Tabella 6.15 – Risultati dell'analisi della varianza multivariata

	Pre-post		Pre-post*gruppo	
	F(1,198)	p	F(1,198)	p
INDICE-PT_EMO	234,943	< ,001	34,384	< ,001
INDICE-PT_COG	60,043	< ,001	7,703	,006
INDICE-PT_PERC	41,510	< ,001	3,434	,065
INDICE-PT_TOT	185,498	,031	21,796	< ,001
PROSOC_Tot	4,707	< ,001	18,905	< ,001

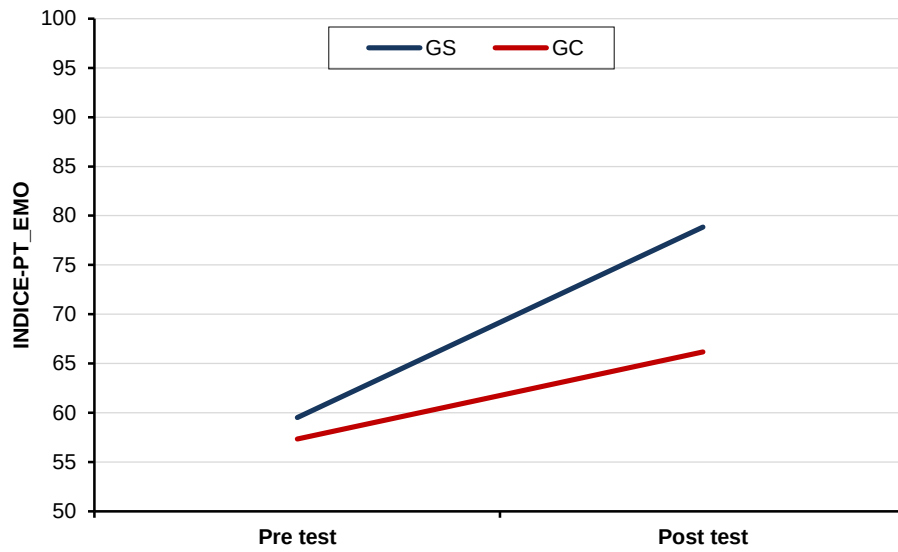


Fig. 6.1a – Confronto tra GS e GC tra pre-test e post-test nel perspective taking emotivo

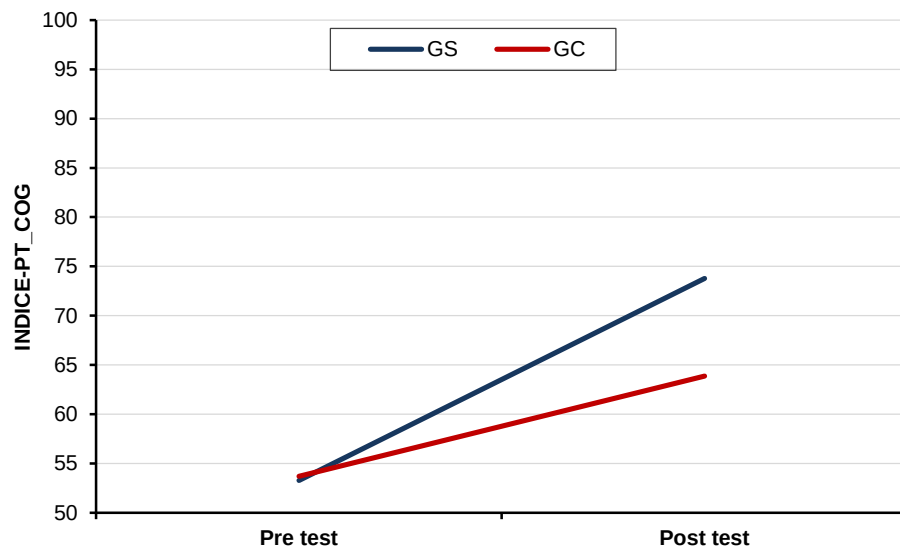


Fig. 6.1b – Confronto tra GS e GC tra pre-test e post-test nel perspective taking cognitivo

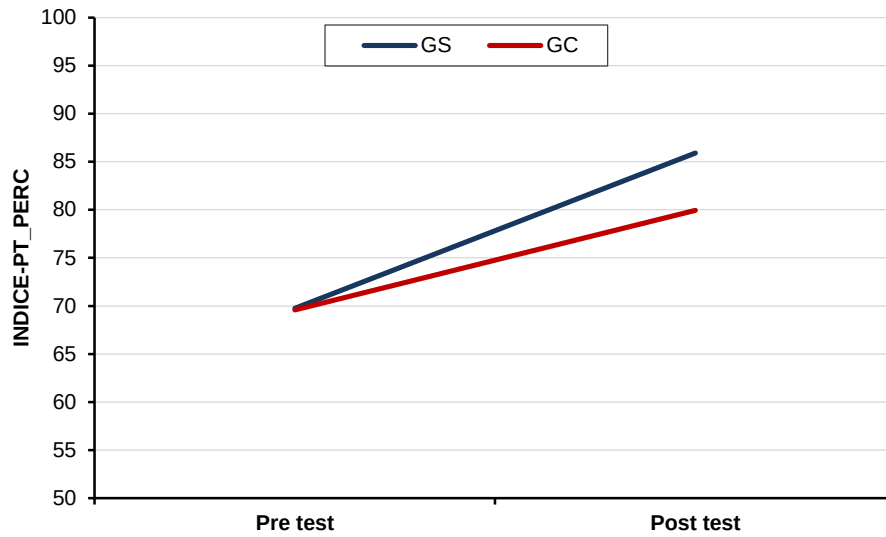


Fig. 6.1c – Confronto tra GS e GC tra pre-test e post-test nel perspective taking percettivo

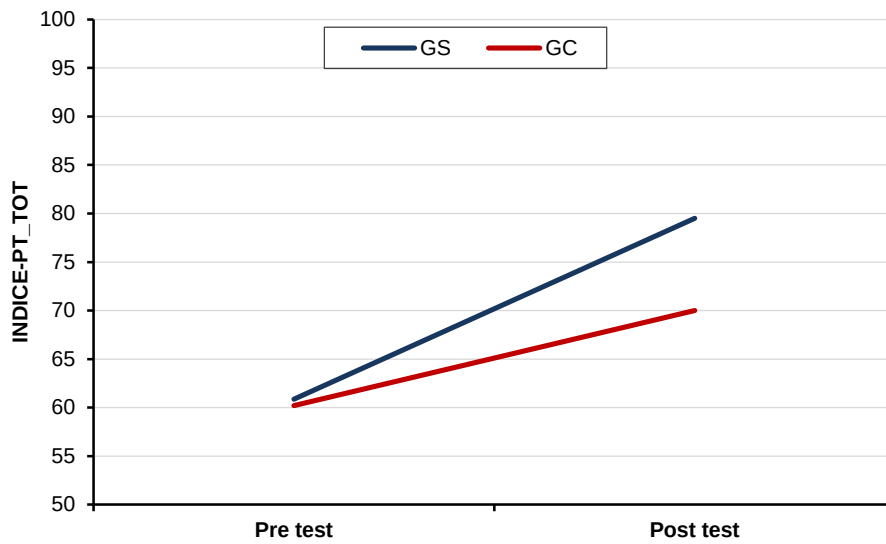


Fig. 6.1d – Confronto tra GS e GC tra pre-test e post-test nel perspective taking totale

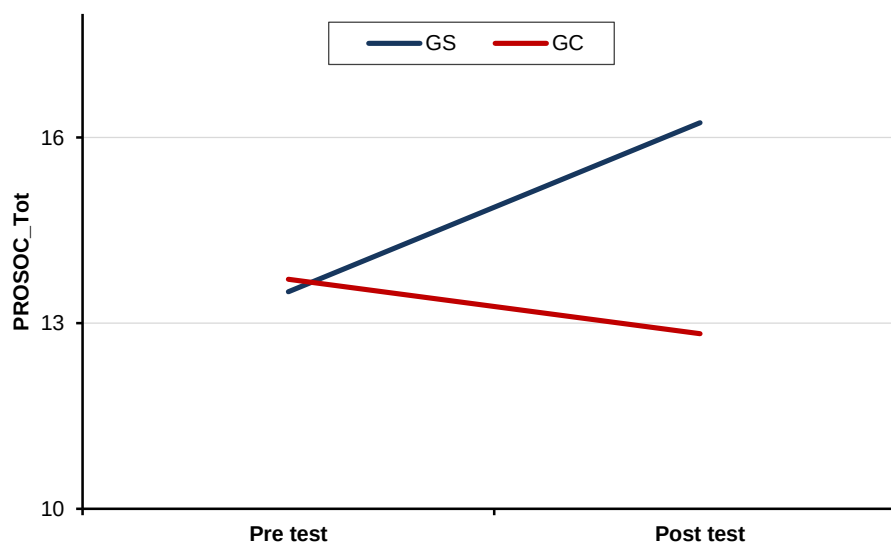


Fig. 6.1e – Confronto tra GS e GC tra pre-test e post-test nei comportamenti prosociali totali

L'intento di approfondire il percorso di miglioramento dei bambini del gruppo sperimentale, per comprendere se, a partire da diversi livelli di abilità iniziali, il training determinasse effetti differenti, ha condotto all'idea di suddividere tale gruppo dapprima in due sottogruppi. La suddivisione si è basata sui valori della mediana delle variabili indagate in fase di pre-test. È opportuno sottolineare come, siano stati creati due sottogruppi per ciascuno dei quattro indici di perspective taking. Nello specifico sono stati considerati come meno abili i bambini che avevano ottenuto punteggi inferiori a quello della mediana e quelli più competenti al di sopra di esso. Per ogni sottogruppo, così suddiviso, è stato condotto un confronto, tra prestazioni del pre-test e del post-test, nella componente di perspective taking coerente con la suddivisione (es. suddivisione in base all'indice di perspective taking emotivo, confrontata con la variazione al post-test nell'indice di perspective taking emotivo (Tab. 6.16).

Tabella 6.16 – Suddivisione del gruppo sperimentale in sottogruppi in funzione del valore della mediana (Media, DS e risultati analisi multivariata)

	Mediana		Sottogruppo	INDICE-PT				Analisi multivariata	
				Pre test		Pre test		Pre-post* sottogruppo	
	M	DS		M	DS	M	DS	F _(1,101)	p
INDICE-PT_EMO	60,1	10,81	< MEDIANA	51,38	7,76	76,23	12,43	16,095	< ,001
	9		> MEDIANA	68,53	4,87	81,68	8,70		
INDICE-PT_COG	44,4	23,41	< MEDIANA	27,96	6,95	65,23	25,46	3,486	,065
	4		> MEDIANA	64,20	19,13	77,47	20,46		
INDICE-PT_PERC	83,3	29,68	< MEDIANA	41,67	21,30	76,09	24,51	25,997	< ,001
	3		> MEDIANA	92,40	8,38	93,86	12,85		
INDICE-PT_TOT	63,1	15,53	< MEDIANA	47,89	9,59	73,49	14,30	36,509	< ,001
	2		> MEDIANA	73,56	7,72	85,42	8,40		

Si è proceduto quindi al confronto dei due sottogruppi tra pre-test e post-test attraverso un'analisi della varianza multivariata a misure ripetute. Sono state considerate separatamente come variabile dipendente i tre *indici di perspective taking* e l'*indice totale*, mentre il *sottogruppo*, il *genere* e la *presenza di fratelli* come variabili indipendenti (Tab. 6.16). La presenza dell'effetto interazione pre-post/sottogruppo, ha indicato come i bambini che si erano dimostrati essere meno competenti in fase di pre-test, sono quelli che hanno beneficiato maggiormente del training, rispetto a tutte le dimensioni del perspective taking, ad eccezione della componente cognitiva, in cui la variazione si è mostrata tendente alla significatività (Fig 6.2).

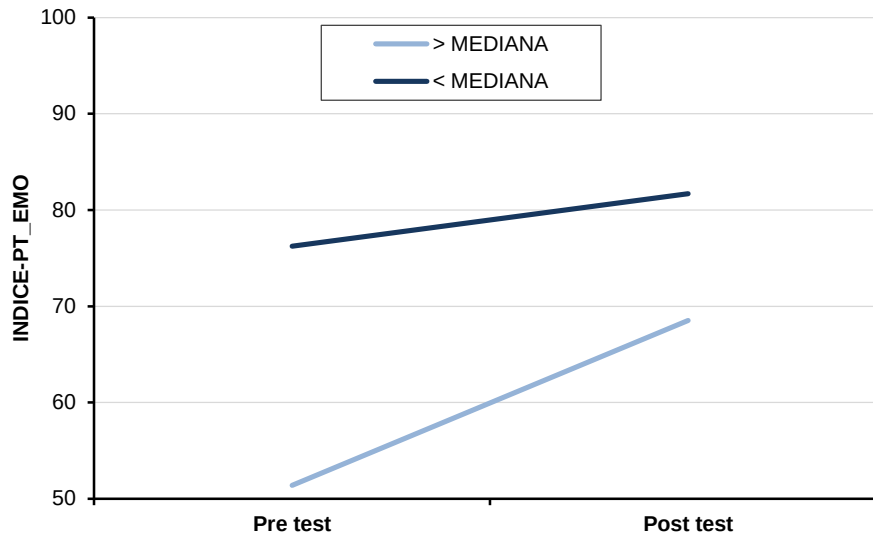


Fig. 6.2a – Confronto tra i due sottogruppi tra pre-test e post-test nel perspective taking emotivo

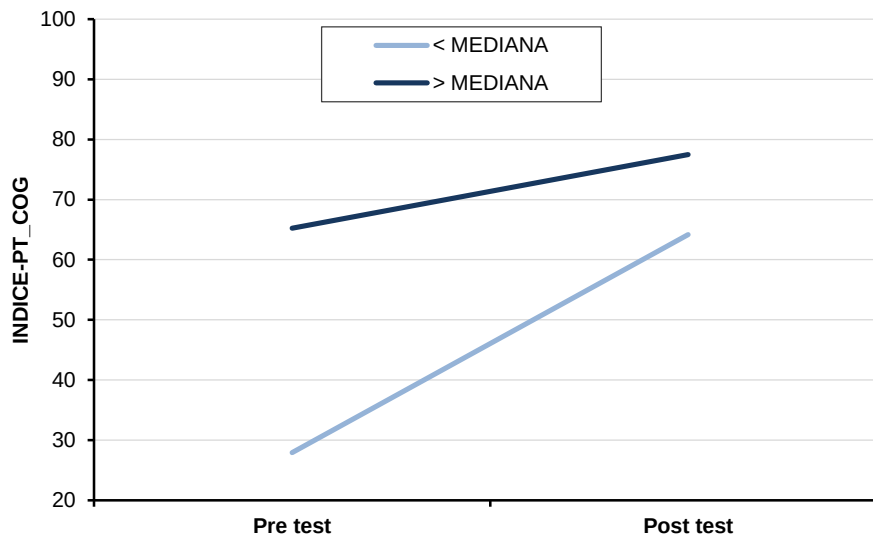


Fig. 6.2b – Confronto tra i due sottogruppi tra pre-test e post-test nel perspective taking cognitivo

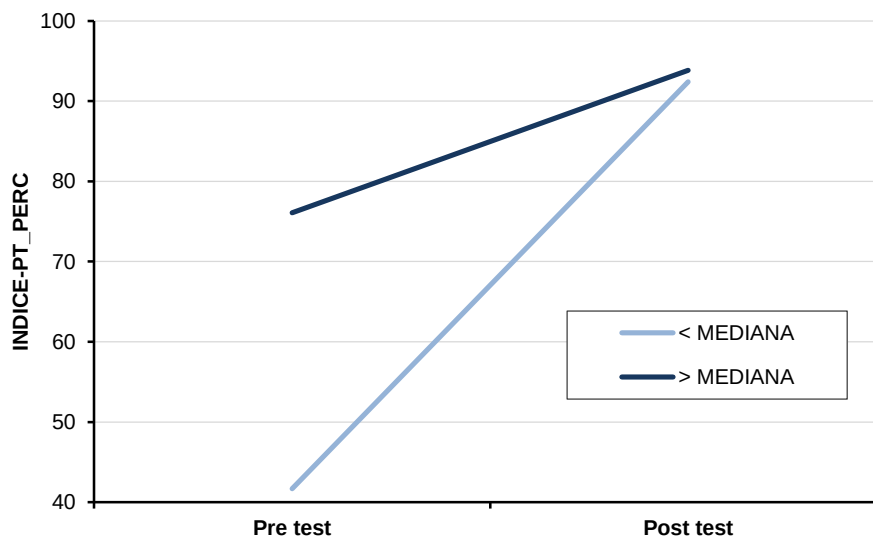


Fig. 6.2c – Confronto tra i due sottogruppi tra pre-test e post-test nel perspective taking percettivo

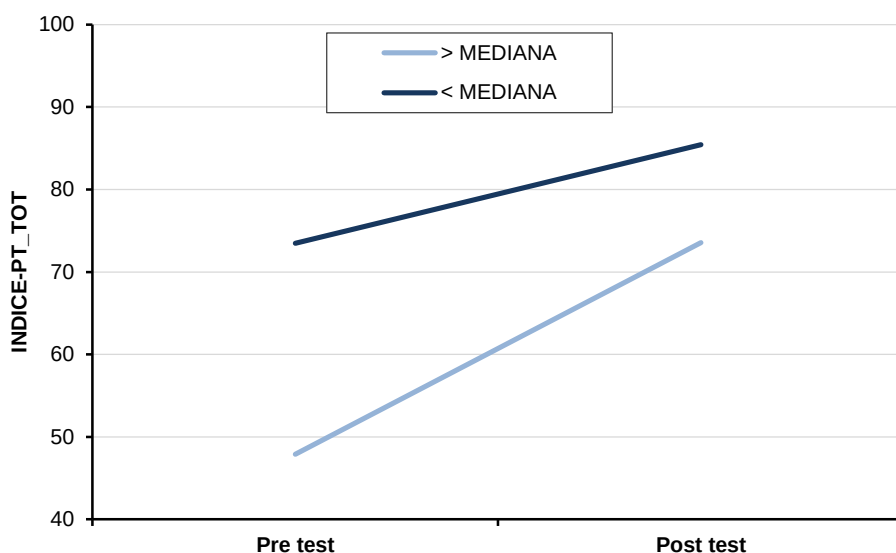


Fig. 6.2d – Confronto tra i due sottogruppi tra pre-test e post-test nel perspective taking totale

Per confermare tali evidenze è stato calcolato lo scarto tra i punteggi negli indici di perspective taking tra la fase di post-test e quella di pre-test (Tab. 6.18). Attraverso un'analisi della varianza univariata, con il valore dello scarto come variabile dipendente e l'appartenenza al *sottogruppo* degli abili/meno abili durante la fase di pre-test come variabile indipendente, si è potuto confermare come l'intervento abbia giovato maggiormente a coloro che appartenevano al sottogruppo dei meno abili (Tab. 6.17; Fig. 6.3).

Tabella 6.17 – Variazioni degli indici di perspective taking nei due sottogruppi (Media, DS e risultati analisi della varianza)

	Δ post-pre		Sottogruppo	Δ post-pre		Analisi della varianza	
	M	DS		M	DS	F(1,102)	p
INDICE-PT_EMO	19,31	11,94	< MEDIANA	24,90	11,59	32,560	< ,001
			> MEDIANA	13,15	8,97		
INDICE-PT_COG	20,50	26,02	< MEDIANA	37,28	25,10	22,291	< ,001
			> MEDIANA	13,27	23,04		
INDICE-PT_PERC	16,18	25,51	< MEDIANA	34,42	24,19	72,128	< ,001
			> MEDIANA	1,46	14,87		
INDICE-PT_TOT	18,66	13,40	< MEDIANA	25,60	13,32	36,507	< ,001
			> MEDIANA	11,86	9,49		

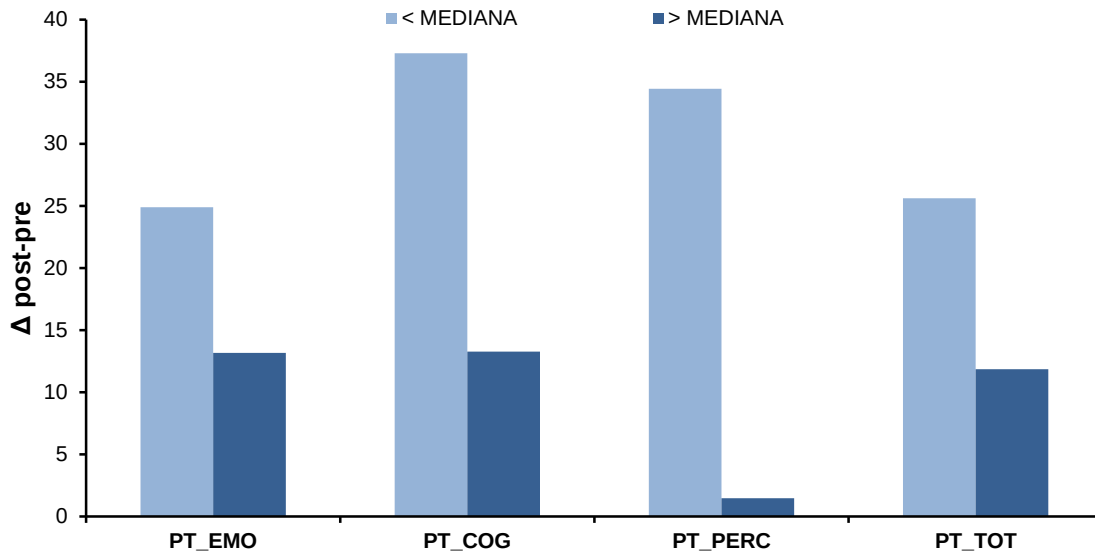


Figura 6.3 – Variazioni degli indici di perspective taking nei due sottogruppi

Infine, è stato valutato l'eventuale mantenimento nel tempo delle abilità acquisite dai bambini del gruppo sperimentale a seguito del training. Poiché solo un gruppo ridotto di bambini ha partecipato a tale fase (85 bambini), si è ritenuto opportuno verificare se anche nel nuovo gruppo, i bambini del gruppo sperimentale (42 bambini) avessero, al post-test, punteggi significativamente maggiori a livello statistico negli indici di perspective taking, rispetto a quello di controllo (43 bambini). Tale confronto, effettuato tramite un'analisi della varianza univariata, ha evidenziato la presenza di differenze significative tra i due gruppi in tutte le variabili: PT_EMO ($F_{(1,84)}=5,026$; $p=,028$), PT_COG ($F_{(1,84)}=14,257$; $p<,001$), PT_PERC ($F_{(1,84)}=9,444$; $p=,003$), PT_TOT ($F_{(1,84)}=18,124$; $p<,001$), PROSOC_Tot ($F_{(1,84)}=8,707$; $p=,004$).

Per valutare se, trascorsi quattro mesi dalla fine del post-test, le abilità acquisite fossero state mantenute (Tab. 6.19), è stata condotta un'analisi della varianza multivariata a misure ripetute, considerando separatamente i tre *indici di perspective taking* e l'*indice totale* come variabile dipendente e come variabili indipendenti il *gruppo*, il *genere* e la *presenza di fratelli*. Si è osservato un effetto post-test/follow-up, nel PT_EMO ($F_{(1,84)}=33,150$; $p<,001$), nel PT_TOT ($F_{(1,84)}=5,769$; $p=,019$) e nel PROSOC_Tot ($F_{(1,84)}=15,185$; $p<,001$) ad indicare che ci sia stata comunque una variazione in tali costrutti, indipendentemente dal training. Dal confronto delle medie, si evince come tali variazioni siano orientate verso un miglioramento, presumibilmente imputabile alla crescita. La mancata presenza di un effetto interazione post/follow-up*gruppo negli indici di perspective taking, testimonia invece come il miglioramento dei due gruppi sia uguale. I bambini del gruppo sperimentale che si erano dimostrati essere più abili, rispetto ai compagni del gruppo di controllo, in tutte le dimensioni

del perspective taking e nell'emissione di comportamenti prosociali, in fase di post-test, lo sono rimasti anche in fase di follow-up.

Tabella 6.19 – Punteggi degli indici di perspective taking e frequenza di emissione dei comportamenti prosociali dei due gruppi al post-test e al follow-up (M e DS)

	Gruppo Sperimentale				Gruppo controllo			
	Post test		Follow-up		Post test		Follow-up	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
INDICE-PT_EMO	73,39	11,47	77,50	11,26	67,56	12,47	70,85	13,41
INDICE-PT_COG	79,63	21,66	84,17	23,45	59,17	27,82	65,28	27,24
INDICE-PT_PERC	86,11	20,47	86,70	15,38	68,99	29,89	68,85	19,32
INDICE-PT_TOT	79,71	13,33	81,17	6,87	65,24	17,64	68,32	17,53
PROSOC_Tot	17,24	7,62	20,42	11,47	12,91	5,81	16,78	7,69

6.2.5 Discussione e conclusioni

In riferimento alla possibilità di poter potenziare l'abilità di perspective taking nei prescolari attraverso un training strutturato, appare molto importante il risultato ottenuto dal confronto tra il pre-test ed il post-test del gruppo sperimentale. I bambini coinvolti nelle attività proposte hanno mostrato infatti prestazioni migliori in ciascuna delle tre componenti del perspective taking a seguito del training. L'intervento infatti, ideato allo scopo di promuovere l'abilità di perspective taking nella sua natura multidimensionale, sembrerebbe aver agito su tutti e tre i piani, quindi sulla comprensione delle altrui credenze, emozioni e percezioni.

Anche dal confronto dei punteggi dei bambini del gruppo di controllo tra pre-test e post-test è stato però possibile notare un miglioramento nell'abilità di perspective taking.

Entrambi i gruppi hanno mostrato quindi migliori punteggi al post-test, rispetto alle proprie prestazioni del pre-test, presumibilmente dovuti sia alla crescita biologica, sia ai contesti significativi (scuola e famiglia), in grado di influenzare positivamente il loro sviluppo sociocognitivo. Infatti, come già ampiamente descritto, lo sviluppo individuale del perspective taking dipende fortemente dalle esperienze del bambino ed in particolare dalle relazioni con le figure affettivamente più significative, sia all'interno del contesto familiare (Cicchetti e Linch, 1995) che dell'ambiente educativo (Lecciso, Liverta Sempio, e Marchetti, 2005).

Dal confronto tra i due gruppi al pre-test è possibile notare come, non ci fossero differenze né in alcuno dei tre indici di perspective taking, né in alcuna delle singole prove, ad indicare che le abilità dei bambini fossero pressoché equivalenti. Alla luce di tali dati è stato quindi

possibile considerare i due gruppi bilanciati rispetto alla capacità di decentramento prima dell'intervento.

A seguito del training invece, i bambini appartenenti al gruppo sperimentale hanno raggiunto prestazioni significativamente più elevate, rispetto ai compagni del gruppo di controllo, nell'indice totale di perspective taking, con particolare rilevanza delle dimensioni cognitiva ed emotiva.

Tali risultati sono quindi verosimilmente imputabili all'effetto del training.

La mancanza di marcate differenze significative tra i punteggi ottenuti al post-test tra i gruppi, rispetto alla dimensione percettiva, indica come essa sia stata influenzata in misura minore dall'intervento, rispetto alle altre due. La spiegazione è presumibilmente rintracciabile nei punteggi piuttosto elevati ottenuti dai bambini alle prove del pre-test, specifiche per tale dimensione, dimostrata anche dal fatto che essi abbiano commesso un numero quantitativamente inferiore di errori in queste prove, se confrontate con le altre, con un conseguente minor margine di miglioramento. A tal proposito sembra risultare opportuna una riflessione già evidenziata all'interno del sottostudio 1 rispetto alle migliori prestazioni nella dimensione percettiva. Da un lato la maggior facilità di comprensione delle prove presentate, dall'altro la constatazione che il perspective taking percettivo rappresenti la forma primaria di decentramento (Kessler e Thomson, 2010) ad essere acquisita, anche da parte dei più piccoli, (Moll e Meltzoff, 2011) sembra spiegare il perché delle buone prestazioni ottenute già in fase di pre-test.

In riferimento al possibile legame tra perspective taking e comportamenti sociali legati ad esso, i risultati hanno mostrato come, anche in questo caso, nonostante i bambini fossero partiti da abilità prosociali sovrapponibili, cioè mostrassero una frequenza di emissione di comportamenti di aiuto, conforto, condivisione e gestione positiva del conflitto simili tra loro; dalle osservazioni del post-test, i bambini del gruppo sperimentale hanno manifestato un numero di comportamenti prosociali significativamente maggiore rispetto ai compagni del gruppo di controllo. Tali risultati sembrano supportare le evidenze riscontrate nel sottostudio 1, che hanno mostrato una correlazione tra le condotte prosociali e le abilità di perspective taking.

Analizzando gli andamenti nel tempo delle competenze dei singoli bambini, è stato osservato un quadro estremamente differenziato all'interno del gruppo sperimentale. Essi, infatti, pur evidenziando un significativo aumento nella capacità di assumere la prospettiva percettiva, cognitiva ed emotiva altrui, hanno mostrato profili di crescita variegati, dimostrando di affrontare l'esperienza del training in modi diversi e con esiti differenti. Tale riscontro ha

portato all'idea di approfondire nel dettaglio il percorso di questi bambini, per comprendere se, a partire da diversi livelli di abilità iniziali, il training determinasse effetti differenti.

La suddivisione del gruppo sperimentale in due sottogruppi (punteggi al di sopra e al di sotto del valore della mediana rispetto ai tre indici di perspective taking), ha permesso di evidenziare come, sebbene i bambini più abili nel perspective taking al pre-test abbiano mantenuto, anche al post-test, punteggi più elevati dei compagni meno competenti, la differenza tra i gruppi è notevolmente diminuita tra le due fasi. Questi risultati indicano che, nonostante l'efficacia di tale tipologia di intervento si manifesti per tutti i bambini, coloro che sembrano trarne maggior beneficio sono quelli per i quali l'assunzione della prospettiva altrui risulti maggiormente difficoltosa. Tale risultato è particolarmente importante da un punto di vista educativo. L'individuazione precoce di tali bambini ed il lavoro su queste competenze attraverso l'utilizzo di attività mirate permetterebbe di ridurre almeno in parte tali difficoltà, prima dell'ingresso alla scuola primaria.

È possibile identificare alcuni elementi cruciali che possano aver influito sull'efficacia di questo intervento, alcuni dei quali già dimostratisi efficaci in letteratura (Mori e Cigala, 2015).

Il primo aspetto è riferibile alla partecipazione attiva dei bambini, già riscontrata dall'analisi di letteratura come elemento fondamentale. Essi infatti hanno avuto la possibilità di essere coinvolti in lettura di storie, riflessione di gruppo, drammatizzazione, disegno insieme ai propri compagni; tutte esperienze che consentono una rielaborazione cognitiva dei contenuti appresi per giungere a nuovi insight rispetto ai pensieri e ai sentimenti altrui. L'analisi delle singole sessioni di training permette di cogliere la ricchezza e la specificità di quello che è avvenuto in questi "laboratori di pensiero dei piccoli". Spazi dei piccoli appunto, pensati e costruiti dagli adulti, siano essi ricercatori o insegnanti. I dati evidenziano infatti come in questi spazi di confronto si attivino pensieri e rappresentazioni in grado di far evolvere e potenziare la consapevolezza dell'altro, della sua prospettiva cognitiva, percettiva ed emotiva, anche quando questa risulti diversa dalla propria.

Un altro aspetto fondamentale risiede nella scelta del contesto in cui condurre il training e nella modalità di presentazione delle prove. La scuola dell'infanzia rappresenta infatti un contesto conosciuto e quindi fonte di sicurezza per i bambini. Inoltre le attività proposte sono estremamente conosciute e significative, piacevoli, di carattere ludico e coinvolgono compagni che condividono ogni giorno "pezzi di storia", rendendo quindi i compiti assegnati particolarmente motivanti e immediatamente riconducibili a significati condivisi. Ulteriore elemento rilevante riguarda lo svolgimento degli incontri in piccoli gruppi, che hanno

consentito a tutti di coinvolgersi attivamente nei differenti ruoli. In questo percorso tutti i bambini hanno infatti potuto fare l'esperienza di essere ascoltati e di ascoltare; ciascuno di essi, seppure con differenze interindividuali, ha potuto fornire il proprio contributo, avendo poi modo di riconoscerlo nelle restituzioni e nei rispecchiamenti dei conduttori degli incontri e nelle riformulazioni o commenti dei compagni.

L'adulto, in particolare, non assume il ruolo di insegnante in posizione asimmetrica, ma coglie, sostiene e riformula i pensieri, le idee, i comportamenti e le competenze dei bambini, rilanciandoli poi all'interno del gruppo medesimo e ricostruendo una trama via via che le esperienze si susseguono.

Un altro fattore rappresentativo dell'efficacia e dell'importanza di tale intervento risiede nelle ricadute che esso determina sulle abilità sociali dei bambini. L'effetto del training, non si è infatti limitato unicamente all'abilità di decentramento ma si è generalizzato anche ai comportamenti tra pari, determinando altresì un aumento delle condotte prosociali. Tale aspetto risulta di particolare rilievo se analizzato nell'ottica di poter intervenire precocemente allo scopo di limitare la comparsa di problemi comportamentali, prima della formazione di schemi disfunzionali. Inoltre, la rilevazione dei comportamenti prosociali tramite procedure di osservazione diretta, oltre a rappresentare un elemento di novità all'interno della letteratura sui training sul perspective taking, rappresenta un elemento importante per cogliere compiutamente lo sviluppo sociocognitivo ed emotivo del bambino in questa fascia di età.

Infine, dai risultati emersi dalla fase di follow-up è stato possibile osservare il mantenimento nel tempo delle abilità acquisite a seguito del training, a distanza di 3 mesi dalla fine della ricerca. Dal confronto dei punteggi dei due gruppi tra la fase di post-test e di follow-up si evince come, sebbene ci sia stato un miglioramento in entrambi dovuto alla crescita, la differenza tra i due gruppi si sia mantenuta, in favore del gruppo sperimentale. Questo dato risulta quindi importante per confermare gli effetti a breve-medio termine dell'intervento. Pochi sono stati i percorsi di training in letteratura che hanno previsto anche questa fase finale (Cigala e Fangareggi, 2011; Cigala, Mori e Fangareggi, 2015; Guajardo e Watson, 2002; Ornaghi et al., 2015), la mancanza della quale è stata definita da molti autori come un limite (Pillow et al., 2002).

A fronte dei risultati ottenuti e dell'importanza che tale abilità riveste per l'adattamento del bambino (Jenkins e Astington 2000; Weil 2011) sarebbe importante trasferire il costrutto di perspective taking, tipico della disciplina psicologica, al contesto educativo. Questa abilità infatti può configurarsi come parte integrante delle pratiche educative quotidiane, messe in atto non solo dai ricercatori ma da insegnanti e genitori, che sono ogni giorno a contatto

diretto con i bambini. Interventi di questo tipo, condotti in periodi specifici e contenuti nel tempo, da ricercatori esperti ma “estranei” ai contesti di vita del bambino, dovrebbero essere infatti supportati e rafforzati dal lavoro costante di figure significative. Esercizi quotidiani di perspective taking tra i bambini e tra bambini e adulti, all’interno di routine quotidiane in contesti familiari, come la scuola e la famiglia, rappresentano pratiche fondamentali di supporto a tali interventi (Grazzani Gavazzi et al., 2011). Sarebbe opportuno quindi istituire parent training e teacher training per rendere genitori e insegnanti consapevoli dell’importanza di tale abilità in ambito evolutivo, fornendo loro strategie e strumenti efficaci per lavorare, insieme ai bambini, al potenziamento del perspective taking.

A tal proposito, alla fine del percorso di raccolta dei dati, si è deciso di coinvolgere alcune delle insegnanti appartenenti alle sezioni coinvolte, in un corso di formazione sulle tematiche oggetto di indagine, spinti dall’idea di base che la ricerca scientifica in ambito evolutivo debba essere guidata da scopi teorici ed applicativi allo stesso tempo. Il fine ultimo infatti risiede proprio nel poter offrire ai bambini occasioni quotidiane in cui, il mettersi nei panni dei compagni o degli adulti che di loro si prendono cura, avvenga in modo spontaneo.

CAPITOLO 7

STUDIO 2

ANALISI DEL PERSPECTIVE TAKING IN BAMBINI APPARTENENTI A CONTESTI FAMILIARI MALTRATTANTI

Il presente studio ha previsto l'analisi del costrutto di perspective taking in bambini di età prescolare a sviluppo tipico, cresciuti in contesti familiari atipici. Risulta di primaria importanza definire come, con il concetto di famiglie atipiche, ci si riferisca, in questa ricerca, a nuclei familiari presi in carico dai Servizi Sociali a causa della presenza di maltrattamento psicologico. In particolare sono state esaminate diadi madre-bambino, ospitate in comunità terapeutiche e di accoglienza. Tale studio rientra infatti all'interno di un ampio progetto di ricerca che ha coinvolto 15 comunità mamma-bambino, dislocate in diverse province del territorio emiliano e lombardo.

Come per lo studio precedente, l'insieme dei dati raccolti è stato analizzato e organizzato in due specifici sottostudi. Oltre all'indagine di tale abilità in relazione a variabili individuali e familiari, è stata valutata l'efficacia di un percorso di training, assimilabile a quelli di tipo *evidence based*, volto al potenziamento del perspective taking, condotto all'interno delle comunità stesse. Infine, è stato attuato uno studio di confronto tra prescolari cresciuti in contesti familiari normativi (assenza di maltrattamento rilevata da parte dei servizi competenti) e bambini appartenenti a nuclei familiari maltrattanti, allo scopo di individuare l'esistenza di eventuali differenze nello sviluppo del perspective taking e nell'acquisizione di abilità di decentramento a seguito del percorso strutturato di potenziamento.

Criteri di inclusione dei partecipanti

Per la formazione del gruppo di partecipanti, sono stati stabiliti i seguenti criteri di inclusione:

- Età compresa tra i 3 e 5 anni
- Assenza di diagnosi clinica
- Presenza di abuso psicologico (trascuratezza/violenza assistita)
- Conoscenza della lingua italiana (comprensione e produzione)

È opportuno sottolineare come, la presenza di maltrattamento psicologico, sia stata accertata a seguito di incontri e colloqui con gli operatori delle comunità all'interno delle quali è stata condotta la ricerca.

Presenza di contatto con le comunità e con le madri

La fase preliminare è consistita nella presa di contatto e conoscenza con numerose comunità terapeutiche/di accoglienza (33 comunità), in alcuni casi previo consenso dei Servizi Sociali, in altri tramite accordi diretti con i responsabili di ciascuna struttura. A seguito dell'iniziale interesse mostrato da 15 comunità (6 terapeutiche e 9 di accoglienza) a partecipare alla ricerca, è stato inviato un progetto esplicativo, contenente una descrizione dettagliata di obiettivi, modalità e tempi di realizzazione.

La fase successiva ha riguardato la presentazione del progetto dapprima agli operatori e poi alle mamme, alle quali è stato consegnato lo specifico modulo per il consenso informato. Tali incontri si sono rivelati particolarmente utili poiché hanno permesso un'iniziale conoscenza e hanno fornito a ciascuno la possibilità di ascoltare, riflettere, fare e rispondere a domande, dubbi e perplessità che avrebbero potuto rappresentare un ostacolo per la prosecuzione della ricerca.

Infine, l'ultimo passaggio ha riguardato la presentazione della ricercatrice ai bambini.

A tal proposito, la ricercatrice si è presentata, dicendo che sarebbe rimasta in comunità per un po' di tempo con lo scopo di scrivere un libro su di loro, spiegando quindi che sarebbero stati osservati, che insieme a lei avrebbero imparato cose nuove ma anche che il loro aiuto e la loro collaborazione sarebbe stata indispensabile alla stesura del libro. È stato inoltre specificato che avrebbero lavorato e anche giocato insieme alla ricercatrice in alcuni momenti, ma che in altri questo non sarebbe stato possibile.

Questo "contratto" iniziale ha permesso da un lato di creare una prima familiarità che ha evitato l'insorgere di dubbi o turbamenti che spesso si manifestano tra i bambini all'arrivo di una persona estranea in comunità; dall'altro di responsabilizzarli ad impegnarsi nello svolgimento dei compiti proposti e di mantenere un certo distacco durante i momenti di osservazione. Esse, a differenza dei test, presentati ai bambini in comunità, sono state condotte nelle scuole dell'infanzia frequentate dai bambini. Tale scelta ha comportato quindi la presa di contatto con i Dirigenti delle singole scuole, l'invio del progetto e la presentazione dello stesso alle insegnanti e della ricercatrice agli altri bambini delle sezioni frequentate dai prescolari target.

Nonostante un iniziale accordo, i modi e i tempi di organizzazione sono stati concordati di giorno in giorno con gli operatori e le insegnanti delle scuole dell'infanzia, al fine di conciliare le esigenze sperimentali della ricerca con quelle organizzative delle comunità e didattiche delle scuole.

7.1 Sottostudio 1

7.1.1 Introduzione

Il maltrattamento psicologico in generale e nelle sue sottocategorie di trascuratezza e violenza assistita, può determinare effetti a breve termine e sintomi, sia fisici che psicologici a lungo termine che solitamente caratterizzano l'intero sviluppo del bambino; dalle abilità cognitive, a quelle emotive e sociali. (Fantuzzo e Fusco, 2007; Margolin e Gordis, 2004). Tra le aree di sviluppo maggiormente indagate in relazione a tale tipologia di maltrattamento è possibile evidenziare quella emotiva e quella sociale, poiché entrambe sembrano rappresentare alcune delle dimensioni maggiormente deficitarie in bambini vittime di abuso psicologico. La prima, soprattutto in termini di deficit nella comprensione e nella regolazione delle emozioni (Cigala e Mori, 2012) e la seconda rispetto alla manifestazione di disturbi comportamentali esternalizzanti, aggressività e difficoltà nella corretta gestione delle relazioni tra pari (Di Blasio, 2000).

Sembra invece che, tra le variabili di sviluppo indagate in relazione a situazioni di maltrattamento, il perspective taking compaia raramente, e che gli studi esistenti abbiano prodotto risultati non sempre univoci e spesso contrastanti, che necessitano di ulteriori approfondimenti. Inoltre, esaminando la natura multidimensionale di tale costrutto, la componente maggiormente indagata in relazione a situazioni di maltrattamento risulta essere quella emotiva. Essa viene considerata da molti autori come una delle componenti del più ampio costrutto di competenza emotiva, riferito quindi alla capacità di riconoscere le altrui emozioni (Saarni, 1999; Denham et al., 2003; Cigala e Corsano, 2011). Poche ricerche si sono invece soffermate sull'analisi delle altre dimensioni o del costrutto in ottica multicomponentiale (Cigala e Mori, 2014). Se si analizza il perspective taking adottando una prospettiva socio-costruzionista, un ruolo fondamentale viene attribuito al contesto familiare ed in particolare alla tipologia delle relazioni che lo caratterizzano (Cicchetti e Linch, 1995). Crescere in un contesto familiare maltrattante, spesso povero di elementi di supporto, empatia e pratiche educative adeguate, essenziali per lo sviluppo della capacità di comprendere i sentimenti, i pensieri e la prospettiva altrui, potrebbero costituire per i bambini una minaccia allo sviluppo di capacità di perspective taking appropriate all'età (Burack et al., 2006; Cicchetti e Toth, 2005; MacFie et al., 2001). Inoltre, modalità inadeguate di socializzazione emotiva, con il tempo potrebbero costituire un ostacolo per la costruzione in famiglia di uno spazio di condivisione ed esplicitazione delle emozioni, all'interno del quale ogni individuo,

ed in particolare i bambini, possano imparare ad attribuire un significato ed un pensiero alle emozioni proprie ed altrui (Cigala e Mori, 2014).

Da queste premesse, è quindi inevitabile considerare la presenza di maltrattamento in età prescolare come un potenziale fattore di rischio per la comparsa di deficit nelle principali aree di sviluppo (Fabes et al., 2006). La consapevolezza di tali aspetti ha orientato gli sforzi dei professionisti nel campo della psicologia dell'età evolutiva e dell'educazione verso l'implementazione di programmi di prevenzione ed intervento mirati alla promozione di competenze cognitive, sociali ed emotive in bambini maltrattati (Izard, 2002; Nelson et al., 2003). Sebbene in letteratura, non vi siano riscontri in merito a training specifici, mirati al potenziamento dell'abilità di perspective taking in bambini vittime di maltrattamento, è stato possibile individuare complessi ed articolati programmi psicoeducativi (Bar-On e Parker 2000; Bar-On et al., 2007). Essi sono stati finalizzati alla promozione, nei bambini di età prescolare, di differenti abilità socio-cognitive ed emotive, di cui il perspective taking viene considerato parte, ed hanno ottenuto risultati tendenzialmente positivi in termini di aumento nell'abilità di riconoscimento delle emozioni su di sé e sugli altri, migliori abilità di perspective taking emotivo, unite a migliori abilità sociali e minori condotte aggressive (Conner e Fraser 2011; Frey et al 2005; McMahon et al. 2000; Webster-Stratton e Reid 2003;). Non sono però presenti in letteratura percorsi specifici mirati alla promozione del perspective taking in ottica multidimensionale in bambini vittime di maltrattamento. Da tale quadro d'insieme emerge la necessità di approfondire ulteriormente l'analisi del costrutto di perspective taking in tutte e tre le dimensioni, in prescolari maltrattati, in ottica socio-costruzionista, che tenga quindi conto, oltre che di variabili individuali, anche di quelle ambientali, riferite in particolare ai rapporti significativi caratterizzanti il contesto familiare. Si evidenzia altresì l'esigenza di creare percorsi di intervento strutturati, in grado di potenziare questa importante abilità in bambini considerati a rischio di sviluppo psicosociale.

7.1.2 Obiettivi ed ipotesi

Il presente studio si è caratterizzato per la presenza di molteplici obiettivi:

- I. Indagare l'abilità di perspective taking in età prescolare in situazioni di maltrattamento psicologico. Oltre ad esaminare se ed in che misura i bambini fossero abili a distinguere prospettive differenti dalla propria e se esistessero relazioni tra le tre dimensioni di decentramento, si è voluto valutare l'influenza di alcune variabili sullo sviluppo di questa abilità. In particolare le variabili considerate sono state: genere, età

del bambino e presenza di fratelli, tipo di comunità e tempo trascorso al suo interno e presenza o meno di contatti con il padre. Sulla base di riscontri di letteratura è stato ipotizzato come tali variabili avrebbero potuto rappresentare fattori di rischio o di protezione rispetto allo sviluppo dei bambini. In particolare la presenza di fratelli (Dunn et al., 1991), l'età del bambino (Surtees e Apperly, 2012) e la presenza di contatti con il padre sono stati considerati fattori protettivi, in grado di influenzare positivamente le abilità di decentramento dei bambini. Si è ipotizzata invece l'assenza di influenze su tale abilità rispetto al genere del bambino, al tipo di comunità e al tempo trascorso al suo interno.

- II. Indagare l'esistenza di possibili relazioni tra l'abilità di perspective taking nelle sue tre componenti e alcune variabili relazionali caratterizzanti il rapporto con i compagni e con le madri. Per ciò che concerne il rapporto con i pari, si è voluto verificare se i bambini più abili a decentrarsi dalla propria posizione egocentrica, fossero anche più propensi a mostrare una maggiore competenza prosociale ed un minor numero di comportamenti aggressivi, rispetto ai compagni meno competenti in questa abilità. Tale obiettivo è stato perseguito sia attraverso osservazioni condotte direttamente sul campo, sia attraverso rilevazioni indirette fornite dagli operatori. Le aspettative erano di riscontrare maggiori comportamenti prosociali e minori condotte aggressive nei bambini più abili ad assumere il punto di vista altrui (Carlo, 2006; Eisenberg et al., 2006). Per quanto riguarda le figure di accudimento, si è voluto verificare se ed in che misura le caratteristiche e gli stili di socializzazione emotiva adottati dalle madri potessero influenzare le abilità di perspective taking dei figli, a partire dall'aspettativa che stili di socializzazione emotiva adeguati potessero influenzare positivamente l'abilità di decentramento dei bambini.
- III. Indagare la possibilità di poter promuovere il perspective taking in tutte e tre le componenti, attraverso un intervento di natura "ecologica", assimilabile a quelle di tipo *evidence based*. Si è voluto inoltre indagare se un eventuale 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, seguito da un incremento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione dell'aggressività (Cigala et al., 2014).

7.1.3 Metodo

7.1.3.1 Partecipanti

Il gruppo di partecipanti si è composto di 43 prescolari, vittime di abuso psicologico, di età compresa tra 41 e 67 mesi ($M=53,07$; $DS=9,41$), suddivisi in 21 maschi di età compresa tra 41 e 66 mesi ($M=51,19$; $DS=,869$), e 22 femmine di età compresa tra 42 e 67 mesi ($M=54,86$; $DS=9,770$), residenti, insieme alle madri, in 15 comunità mamma-bambino situate in 9 province del Nord Italia. Tutti i bambini erano di madrelingua e nazionalità italiana, anche se 18 provenivano da famiglie di origine straniera (10 dal Nordafrica, 4 dall'Africa Centrale e 4 dall'Europa orientale). 17 bambini erano figli unici, mentre 26 avevano almeno un fratello o una sorella.

Delle 15 comunità considerate, 6 erano di tipo terapeutico, in cui le madri stavano seguendo un percorso di disintossicazione da droga, alcool e farmaci e 9 erano comunità di accoglienza, in cui le donne ospitate presentavano diversi problemi (disagio sociale, povertà, asilo politico, separazioni conflittuali). Nello specifico, 17 bambini vivevano nelle comunità di tipo terapeutico e 26 in comunità di accoglienza. Il tempo medio di permanenza all'interno delle comunità è stato di 18,91 mesi ($DS=13,945$; Range: 1-52 mesi). Solo 25 bambini avevano contatti sporadici con i propri padri, circa una o due volte al mese, quasi sempre durante incontri protetti alla presenza di operatori ed assistenti sociali, spesso all'interno del carcere in cui il padre era detenuto.

Per quanto concerne l'implementazione del percorso strutturato di training, 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 di età compresa tra 42 e 67 mesi ($M=52,78$; $DS=9,365$), e 8 femmine di età compresa tra 43 e 67 mesi ($M=55,63$; $DS=9,524$), residenti, insieme alle madri, in 4 comunità mamma-bambino situate in 4 province del Nord Italia.

Sono state incluse nel gruppo di partecipanti anche 30 operatrici, rispettivamente 2 per ciascuna comunità. Infine per quanto concerne le variabili familiari, il campione di mamme, essendo funzione di quello dei bambini, è stato composto da 43 donne di età compresa tra 20 e 45 anni ($M=30,80$; $DS=6,183$), 25 italiane e 18 di origine straniera (10 dal Nordafrica, 4 dall'Africa Centrale e 4 dall'Europa orientale).

7.1.3.2 Strumenti

7.1.3.2.1 Strumenti per i bambini

Perspective taking

A ciascun bambino sono state proposte tre prove, somministrate individualmente, al fine di rilevare ciascuna delle componenti del perspective taking. Risulta importante sottolineare come, tali prove, non invasive e piacevoli, siano state pensate per non evocare in alcun modo eventi di vita o situazioni emotivamente traumatiche per i bambini.

Per la valutazione del perspective taking cognitivo sono stati somministrati i classici compiti del paradigma della falsa credenza (*spostamento inatteso* e *contenuto inaspettato*) (Liverta Sempio et al., 2005; Wimmer e Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985; Perner et al., 1987) e della distinzione tra apparenza e realtà (*oggetto ingannevole*) (Flavell, 1986).

Per l'analisi del perspective taking percettivo sono state proposte ai bambini differenti *prove visuo-percettive* (Flavell et al., 1981; Hughes e Donaldson, 1979; Flavell et al., 1968).

Infine, per il perspective taking emotivo si è previsto l'impiego del TEC (*Test of Emotion Comprehension*) (Pons e Harris, 2000), nella versione italiana di Albanese e Molina (2008), di una versione riadattata del compito di *decentramento emotivo* (Harwood e Farrar, 2006) e di una storia, creata ad hoc, per il riconoscimento delle quattro emozioni fondamentali.

Osservazioni nel contesto sociale di comportamenti sociali legati al perspective taking

Per la rilevazione della frequenza di emissione di comportamenti sociali legati al perspective taking (*aiuto, conforto/incoraggiamento, condivisione, gestione/mediazione dei conflitti, aggressività*) sono state condotte osservazioni dirette non partecipanti all'interno della scuola dell'infanzia, attraverso l'uso di una griglia appositamente creata (D'Odorico et al., 2000; Roche Olivar, 2002).

Tabella 7.1– Strumenti per la valutazione del perspective taking, dei comportamenti prosociali e dell'aggressività dei bambini

	PT_EMO	PT_COG	PT_PERC	COMPORTAMENTI PROSOCIALI E AGGRESSIVITÀ
PRE-TEST	TEC (Pons e Harris, 2000)	Anna e Sara (Wimmer e Perner, 1983)	Prova del bruco (Flavell et al., 1981)	OSSERVAZIONI
	Prova decentramento emotivo (Harwood e Farrar, 2006)	Scatola di Nesquik con matite colorate (Perner et al., 1987)	Plastico della Valle Incantata (Adattato da Hughes e Donaldson, 1979)	
	Arcobaleno e i suoi amici (Donovan, 2001)	Gomma-noce (Adattato da Flavell, 1986)	Prova del coccodrillo (Flavell et al., 1968)	
POST-TEST	TEC (Pons e Harris, 2000)	Stefano e Alberto (Liverta Sempio et al., 2005)	Prova della tartaruga (Flavell et al., 1981)	OSSERVAZIONI
	Prova decentramento emotivo (Harwood e Farrar, 2006)	Lattina di Coca Col con riso (Adattato da Perner et al., 1987)	Plastico della fattoria (Adattato da Hughes e Donaldson, 1979)	
	Pingu e i suoi amici (Von Flüe, 1990)	Penna-fiore (Flavell, 1986)	Prova del cane (Adattato da Flavell et al., 1968)	

7.1.3.2.2 Strumenti per gli operatori

Alle operatrici sono stati somministrati i seguenti test:

- SCBE (*Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition*), (LaFrenière e Dumas, 1995) nella sua versione italiana curata da Montiroso e Frigerio (2000).
- ERC (*Emotion Regulation Checklist*) (Shields e Cicchetti, 1997), nella sua versione italiana per insegnanti (Molina et al., 2014).

I test sono stati consegnati a ciascuna delle due operatrici di ogni comunità allo scopo di ottenere la loro valutazione in merito alla competenza sociale e alla capacità di regolazione emotiva dei bambini.

7.1.3.2.3 Strumenti per le madri

Rispetto al precedente studio condotto in contesto tipico, in cui non è stato possibile un contatto diretto con i genitori, ad eccezione di qualche incontro programmato, i rapporti con le madri della comunità sono stati maggiormente diretti, frequenti e prolungati. Questo ha permesso la somministrazione di un numero maggiore di strumenti.

In particolare sono stati proposti loro i seguenti test precedentemente descritti (cfr. Capitolo 5):

- QSE (*Questionario di socializzazione emotiva*) (Cigala, 2011).

Permette di indagare le reazioni emotive e comportamentali delle madri di fronte a ipotetiche situazioni quotidiane in cui il bambino esprime le emozioni che prova in modo non consono alla situazione.

- ERC (*Emotion Regulation Checklist*) (Shields e Cicchetti, 1997), nella sua versione italiana per genitori (Molina et al., 2014).

Consente di valutare la capacità di regolazione emotiva dei bambini.

- Intervista meta-emotiva, nella versione per genitori (*Meta-emotion interview-parent version*, MEI-PV) (Katz e Gottman, 1999).

Valuta le idee dei genitori sul significato delle emozioni (filosofia meta-emotiva) e sulla possibilità di esprimerle e regolarle all'interno del contesto familiare.

- IRI (*Interpersonal Reactivity Index*) (Davis, 1980) nella versione italiana (Albiero et al., 2006).

Rileva la responsività empatica attraverso la misura integrata di componenti cognitive ed affettive.

- ERPS (*Emotion-Related Parenting Styles*) nella sua forma breve (Paterson et al., 2012). Tale test rappresenta la versione self-report ridotta dell'intervista meta-emotiva (MEI-PV-Gottman et al., 1996).

Valuta le idee dei genitori sul significato delle emozioni (filosofia meta-emotiva) e sulla possibilità di esprimerle e regolarle all'interno del contesto familiare.

- Due specifici item per la valutazione della propensione alla promozione del perspective taking nei figli (Farrant et al., 2012).

Indagano quanto i genitori incoraggino i propri figli ad assumere prospettive altre rispetto a sé.

Risulta opportuno sottolineare come il test QSE sia stato somministrato a tutte e 43 le madri, mentre la somministrazione dei test ERC, IRI, ERPS e dei due item sul perspective taking abbia coinvolto unicamente le mamme dei 17 bambini che hanno preso parte al training.

7.1.3.3 Procedura

La ricerca ha previsto l'utilizzo di una procedura quasi sperimentale caratterizzata da 3 fasi: pre-test (T1), training (T2) e post-test (T3). Alla fase di pre-test hanno preso parte tutti e 43 i prescolari, mentre a quella di training e post-test hanno partecipato 17 bambini.

Al fine di garantire il valore ecologico della ricerca, si è deciso di raccogliere tutti i dati di questo studio all'interno delle comunità, ad eccezione delle osservazioni, condotte nelle scuole dell'infanzia frequentate dai bambini.

Scopo del pre-test è stato quello di valutare le abilità di perspective taking, così come si presentavano prima di qualunque tipo di intervento. Ciascun bambino è stato quindi condotto dallo sperimentatore in una stanza della comunità, il più possibile tranquilla e silenziosa, appositamente preparata. Per evitare di sovraccaricare cognitivamente e stancare eccessivamente i bambini, la somministrazione delle 9 prove di perspective taking è stata suddivisa in tre incontri individuali della durata di 20-25 minuti. In ciascuno di questi incontri è stata presentata una prova di valutazione della dimensione emotiva, una di quella percettiva ed una di quella cognitiva. Al fine di controbilanciare le prove, l'ordine di somministrazione non è stato il medesimo per tutti.

I comportamenti sociali sono stati invece analizzati attraverso periodi di osservazione non partecipante, condotte all'interno delle scuole dell'infanzia (sezione, spazi comuni di gioco, giardino) in tre sessioni di 45 minuti in giorni differenti. Ogni bambino è stato così osservato in tre momenti della medesima durata (gioco libero prima del pasto, pranzo, gioco libero dopo il pasto), per un totale di 2 ore e 15 minuti. La scelta di condurre le osservazioni all'interno delle scuole è dipesa dalla volontà di cogliere i comportamenti sociali spontaneamente emessi dai bambini in un contesto naturalistico, in grado di fornire un numero molto più elevato di interazioni con i pari, rispetto all'ambiente della comunità. Tale contesto è caratterizzato infatti da giochi diadi o triadici che coinvolgono tendenzialmente gli stessi bambini, spesso di età differente o gli adulti, quali le madri o gli operatori.

In questa fase, agli operatori (2 per ciascuna comunità) e alle madri sono stati consegnati i rispettivi questionari, con richiesta di compilazione autonoma. In caso di mamme straniere che presentavano difficoltà nella comprensione della lingua italiana, è stato necessario un

affiancamento durante la compilazione dei test. Per la somministrazione dell'intervista meta-emotiva sono stati programmati colloqui individuali con ciascuna mamma.

La fase di training, il cui inizio ha seguito immediatamente il pre-test, ha avuto l'obiettivo di promuovere l'abilità di decentramento dei bambini attraverso diverse attività particolarmente apprezzate in questa fascia di età, secondo un protocollo creato ad hoc, a partire da molteplici percorsi dimostratisi efficaci in letteratura (Mori e Cigala, 2015), che fosse riconducibile ad un intervento definibile come *evidence based* (Flay et al., 2005). Il training, descritto in ogni sua parte nel capitolo precedente, si compone di 9 incontri di gruppo, della durata di 45 minuti ciascuno, in cui ai bambini vengono proposte attività come lettura di storie, riflessione/discussione, drammatizzazione, disegno e prove empiriche di decentramento, allo scopo di potenziare la loro abilità di perspective taking in ogni sua singola componente. Il post-test ha seguito immediatamente il training. Durante questa fase sono state valutate nuovamente le abilità di perspective taking, sempre in tre incontri di 20-25 minuti ciascuno, attraverso la somministrazione di versioni diverse ma analoghe degli stessi strumenti proposti al pre-test, nelle medesime condizioni, al fine di riscontrare miglioramenti nelle abilità dei bambini a seguito del training. Per la valutazione dei comportamenti sociali è stata riproposta la medesima procedura osservativa del pre-test.

7.1.3 Analisi dei dati e risultati

7.1.3.1 Ricodifica dei punteggi

A seguito delle specifiche ricodifiche dei punteggi ottenuti dai bambini a ciascuna prova di perspective taking (cfr. Capitolo V), si è proceduto alla creazione di quattro indici percentuali globali bilanciati, variabili tra 0 e 100, rispettivamente uno per ogni componente del perspective taking ed uno totale, nel modo seguente:

Indice di perspective taking emotivo (INDICE-PT_EMO)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{EMO}} = 100 * \left(\frac{\text{TEC}}{9} + \frac{\text{DEC_EMO}}{24} + \frac{\text{STORIA}}{12} \right) * \frac{1}{3}$$

Indice di perspective taking cognitivo (INDICE-PT_COG)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{COG}} = 100 * \left(\frac{\text{SI}}{1} + \frac{\text{CI}}{3} + \frac{\text{OI}}{3} \right) * \frac{1}{3}$$

Indice di perspective taking percettivo (INDICE-PT_PERC)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{PERC}} = 100 * \left(\frac{\text{PERC}_1}{2} + \frac{\text{PERC}_2}{2} + \frac{\text{PERC}_3}{2} \right) * \frac{1}{3}$$

in cui le espressioni in parentesi rappresentano i rapporti tra il punteggio ottenuto dal bambino in ciascun compito e quello massimo della prova stessa;

Indice di perspective taking totale (INDICE_PT_TOT)

$$\text{INDICE-PT}_{\text{TOT}} = (\text{PT}_{\text{EMO}} + \text{PT}_{\text{COG}} + \text{PT}_{\text{PERC}}) * \frac{1}{3}$$

La frequenza di emissione dei comportamenti prosociali di *aiuto* (AIUTO), *condivisione* (CONDIVISIONE), *conforto* (CONFORTO) e *gestione positiva del conflitto* (GEST_POS_CONFL) sono stati sommati al fine di ottenere una nuova variabile definita comportamenti prosociali (PROSOC_Tot). L'aggressività (AGGRESSIVITÁ) è stata invece analizzata separatamente.

Successivamente ai processi di ricodifica, i dati sono stati analizzati tramite l'utilizzo del software di analisi statistiche SPSS (IBM SPSS Statistics 21).

7.1.3.2 Analisi dei punteggi

Un'analisi preliminare rispetto alla bontà dei dati del campione dei bambini ha permesso di indagare le curve di distribuzione delle variabili oggetto di indagine e l'eventuale presenza di outliers. Tutti gli indici di perspective taking, i punteggi totali delle singole prove, i comportamenti prosociali e l'aggressività si sono distribuiti seguendo una curva normale. Le statistiche descrittive sono presentati nelle tabelle 7.2 e 7.3.

Tabella 7.2 – Punteggi totali degli indici di perspective taking e dei comportamenti sociali (statistiche descrittive)

Variabile	Minimo	Massimo	Media	Dev.St
INDICE-PT_EMO	23,15	84,26	47,62	14,62
INDICE-PT_COG	22,22	100	55,56	26,45
INDICE-PT_PERC	0,00	100	61,63	33,64
INDICE-PT_TOT	26,85	85,96	54,94	15,70
PROSOC_Tot	4	22	11,71	5,69
AGGRESSIVITÁ	0	17	4,59	4,78

Tabella 7.3 – Punteggi totali delle singole prove di perspective taking (statistiche descrittive)

Componente	Prova	Range punteggio	Punteggio		% esatte	
			Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
PT_EMO	TEC	0-9	3,05	1,83	33,85	20,28
	DEC_EMO	0-24	17,70	3,94	73,74	16,43
	STORIA	0-12	4,23	2,19	35,27	18,26
PT_COG	SI	0-1	0,35	0,48	34,88	48,22
	CI	0-3	1,91	0,97	63,57	32,38
	OI	0-3	2,05	0,79	68,22	26,18
PT_PERC	PERC_1	0-2	0,56	0,70	56,98	45,75
	PERC_2	0-2	1,28	0,80	63,95	39,83
	PERC_3	0-2	1,28	0,91	63,95	45,42

Considerando i punteggi delle singole dimensioni del perspective taking, è emerso come i bambini abbiano ottenuto prestazioni migliori nel perspective taking percettivo e a seguire in quello cognitivo ed emotivo, risultato come maggiormente deficitario (Tab 7.2). Nello specifico, per quanto riguarda la dimensione emotiva, i bambini hanno mostrato notevoli difficoltà nel TEC e nel riconoscimento delle emozioni presentate nel racconto. Il compito dello *spostamento inaspettato* si è dimostrato essere quello maggiormente difficoltoso, rispetto alla dimensione cognitiva. Infine, nella componente percettiva le abilità di risoluzione si sono rivelate piuttosto equivalenti tra le tre prove, sebbene il primo compito *visuo-percettivo* (PERC_1) sia risultato più complesso (Tab. 7.3).

Per valutare l'influenza delle variabili individuali (*genere*), familiari (*presenza di fratelli e contatti con il padre*) e contestuali (*tipo di comunità*) sull'abilità di perspective taking, sono state condotte analisi non parametriche per campioni indipendenti attraverso il test di Mann-Whitney. Tutte le variabili sono state considerate come dicotomiche: maschio/femmina, figlio unico/presenza di fratelli, assenza/presenza di contatti con il padre, comunità terapeutica/comunità di accoglienza.

Per la valutazione dell'effetto della variabile individuale *età* e di quella contestuale *tempo trascorso in comunità*, entrambe espresse in mesi, sono state condotte delle correlazioni non parametriche. Sono emerse differenze significative rispetto alla variabile *genere* in relazione alla frequenza di emissione di comportamenti aggressivi ($p=,017$). In particolare le femmine hanno manifestato un minor numero di comportamenti aggressivi ($M=2,00$; $DS=2,56$) rispetto ai compagni maschi ($M=6,89$; $DS=5,23$). I bambini con fratelli, rispetto ai pari figli unici, hanno ottenuto punteggi più elevati negli indici delle tre componenti del perspective taking e

manifestato un maggior numero di comportamenti prosociali (Tab. 7.4) In particolare, differenze statisticamente significative sono state riscontrate unicamente nell'*indice di perspective taking cognitivo* ($p=.031$) e in quello totale ($p=.025$).

Tabella 7.4 – Punteggi negli indici di perspective taking e dei comportamenti sociali in relazione alla presenza di fratelli

	Figlio unico		Con fratelli	
	Media	DS	Media	DS
INDICE-PT_EMO	46,37	16,21	48,52	13,64
INDICE-PT_COG	46,30	24,18	62,22	26,45
INDICE-PT_PERC	54,63	36,96	66,67	30,81
INDICE-PT_TOT	49,10	16,86	59,14	13,64
PROSOC_Tot	9,71	4,61	13,10	6,17
AGGRESSIVITÀ	3,71	4,23	5,20	5,27

Per rilevare la presenza di eventuali correlazioni tra le abilità di perspective taking, sia con i comportamenti prosociali che con l'aggressività, sono state condotte analisi non parametriche tramite il test di Spearman. I risultati hanno mostrato l'esistenza di correlazioni positive tra i comportamenti prosociali e l'*indice di perspective taking emotivo* ($\rho=.614$; $p=.009$), *percettivo* ($\rho=.499$; $p=.042$), e *totale* ($\rho=.615$; $p=.009$). Correlazioni negative si sono evidenziate tra l'aggressività e gli *indici di perspective taking emotivo* ($\rho=-.662$; $p=.004$) e *totale* ($\rho=-.581$; $p=.014$).

Per la valutazione indiretta delle abilità sociali dei prescolari, è stato somministrato a due operatrici per ciascun bambino il test SCBE. Per stabilire se le due operatrici concordassero circa la valutazione di ogni bambino, è stato necessario utilizzare uno specifico indice di concordanza inter-giudice in riferimento alle quattro sottoscale del test (COMP_SOC, PROBL_INT, PROBL_EST, ADATT_GEN). Si evidenzia come tale indice descriva un'ottima concordanza per valori maggiori di ,800, buoni per valori maggiori di ,700 e molto scarsi in caso di valori inferiori a ,600. L'analisi ha evidenziato risultati molto buoni in termini di concordanza: COMP_SOC (ICC=,828), PROBL_INT (ICC=,795), PROBL_EST (ICC=,842) e ADATT_GEN (ICC=,802). Alla luce di tali considerazioni, per ciascuna delle quattro sottoscale del test, sono stati calcolati e considerati nelle successive analisi i valori medi tra ogni coppia di operatrici.

Al fine di individuare eventuali relazioni tra la valutazione diretta tramite le osservazioni e la valutazione indiretta delle operatrici, sono state condotte delle analisi correlazionali tra i

comportamenti sociali e le sottoscale del test SCBE. I risultati hanno mostrato l'esistenza di correlazioni positive tra l'indice dei comportamenti prosociali totali e le sottoscale COMP_SOC ($\rho=,620$; $p=,008$) e ADATT_GEN ($\rho=,646$; $p=,009$). Correlazioni negative si sono evidenziate tra l'aggressività e le sottoscale PROBL_EST ($\rho=-,610$; $p=,009$) e ADATT_GEN ($\rho=-,562$; $p=,019$).

A partire dall'esistenza di correlazioni tra le abilità di perspective taking dei bambini e i comportamenti rilevati tramite le osservazioni, si è voluta indagare l'esistenza di correlazioni tra le abilità di decentramento dei bambini e le rilevazioni delle operatrici in merito alle abilità sociali. I risultati hanno mostrato l'esistenza di correlazioni positive tra la sottoscala COMP_SOC e gli indici di perspective taking percettivo ($\rho=,590$; $p=,013$) e tra la sottoscala ADATT_GEN e l'indice di perspective taking emotivo ($\rho=,503$; $p=,040$) e percettivo ($\rho=,548$; $p=,023$).

Strumenti indiretti di valutazione sono stati utilizzati anche per l'analisi dell'abilità di regolazione emotiva dei bambini, attraverso la somministrazione del medesimo test (ERC) ad operatrici (due per ciascun bambino) e mamme. Anche in questo caso, è stato preliminarmente calcolato il grado di concordanza inter-giudice tra le due operatrici. Tale indice ha evidenziato l'esistenza di una buona concordanza in entrambe le sottoscale: REG_POS (ICC=,814) e LAB_NEG (ICC=, 758). Pertanto, per ciascuna sottoscala, sono stati calcolati e considerati nelle successive analisi i valori medi tra ogni coppia di operatrici. Parallelamente, per valutare se mamme e operatrici fossero concordi rispetto all'abilità di regolazione emotiva dei bambini, si è proceduto al calcolo di un ulteriore indice di concordanza tra gli operatori e le madri. In questo caso sono stati individuati valori non sufficienti: REG_POS (ICC=,395) e LAB_NEG (ICC=, 561). Si è deciso pertanto di mantenere separate le due valutazioni (Tab. 7.5).

Tabella 7.5 – Punteggi nelle sottoscale del test ERC (madre e operatrici)

Scala	Range punteggio	Madre		Operatrici	
		Media	DS	Media	DS
REG_POS	8-32	25,35	4,06	22,59	2,55
LAB_NEG	16-64	32,65	6,59	34,59	6,56

Ulteriori analisi correlazionali sono state condotte tra le abilità di regolazione emotiva dei bambini e le competenze sociali e di decentramento. I dati relativi alle misurazioni delle operatrici hanno evidenziato correlazioni positive tra l'indice di *labilità negativa* e

l'aggressività ($\rho=,785$; $p=,004$) e negative tra il medesimo indice ed il perspective taking emotivo ($\rho=-,615$; $p=,044$). Per quanto riguarda le madri, sono emerse correlazioni positive tra l'indice di *labilità negativa* e l'aggressività ($\rho=,496$; $p=,043$). In particolare i bambini giudicati meno abili nella regolazione delle proprie emozioni sono risultati essere sia più aggressivi, sia meno abili nella comprensione delle emozioni altrui.

Per quanto riguarda le figure materne di accudimento, l'analisi principale è stata rivolta alla socializzazione emotiva, indagata da differenti prospettive. Attraverso il QSE è stato possibile evidenziare le emozioni sperimentate dalle madri e le strategie comportamentali adottate in situazioni di emozioni non regolate (tristezza, rabbia, paura, felicità) da parte dei figli (Tabb. 7.6 e 7.7). Dai risultati si nota come l'emozione maggiormente espressa dalle madri, indipendentemente dal tipo di emozione non regolata mostrata dal figlio, fosse quella di rabbia, seguita da comprensione, imbarazzo e preoccupazione.

Tabella 7.6 – Emozioni materne nelle diverse situazioni emotive (test QSE)

Emozione madre	Emozione bambino									
	Totale		Paura		Tristezza		Rabbia		Felicità	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
RABBIA	1,76	1,54	0,19	0,45	0,10	0,30	0,98	0,78	0,50	0,67
COMPRESIONE	1,67	1,65	0,45	0,67	0,60	0,70	0,14	0,42	0,48	0,74
IMBARAZZO	1,64	1,39	0,12	0,33	0,05	0,22	0,55	0,71	0,93	0,78
PREOCCUPAZIONE	1,64	1,14	1,12	0,77	0,17	0,49	0,17	0,49	0,19	0,51
FASTIDIO	1,45	1,43	0,14	0,42	0,10	0,30	0,81	0,83	0,40	0,66
TRISTEZZA	1,40	1,15	0,21	0,42	1,00	0,73	0,12	0,40	0,07	0,26
COLPA	1,00	0,96	0,29	0,46	0,48	0,55	0,14	0,42	0,10	0,30
SORPRESA	0,83	1,15	0,26	0,50	0,07	0,26	0,19	0,55	0,31	0,60
DELUSIONE	0,69	0,87	0,05	0,22	0,24	0,53	0,31	0,52	0,10	0,30
PAURA	0,57	0,63	0,48	0,55	0,05	0,22	0,05	0,31	0,00	0,00
CONFUSIONE	0,43	0,74	0,14	0,35	0,07	0,26	0,02	0,15	0,19	0,45
DIVERTIMENTO	0,31	0,60	0,05	0,22	0,05	0,22	0,02	0,15	0,19	0,45
COMPIACIMENTO	0,10	0,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,30

Per ciò che concerne invece le strategie comportamentali adottate, la *spiegazione* è risultata essere quella prevalente, seguita da *supporto emotivo*, ricerca di *soluzione* al problema e richiesta al bambino di *cambiamento* rispetto al proprio *atteggiamento* e *comportamento*. L'analisi delle emozioni e delle strategie materne in risposta alle diverse emozioni sperimentate dai figli ha mostrato come la paura manifestata dai bambini suscitò

prevalentemente preoccupazione e la tristezza sia fonte di tristezza e comprensione per le madri. La rabbia invece elicitava prevalentemente rabbia e fastidio. Infine, la felicità si rivela essere fonte di imbarazzo e rabbia. Rispetto alle strategie, la *spiegazione* si rivela quella maggiormente utilizzata, seguita da *soluzione* in caso di tristezza, *supporto emotivo* in situazioni di paura e richiesta di *cambiamento* rispetto al proprio *comportamento* in caso di rabbia e felicità.

Tabella 7.7 – Strategie comportamentali materne nelle diverse situazioni emotive (test QSE)

Strategia madre	Emozione bambino									
	Totale		Paura		Tristezza		Rabbia		Felicità	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
SPIEGAZIONE	4,19	1,90	0,74	0,70	1,57	0,63	1,07	0,78	0,81	0,74
SUPP_EMOTIVO	2,21	1,59	1,07	0,71	0,38	0,58	0,24	0,53	0,52	0,74
SOLUZIONE	1,81	1,53	0,64	0,76	0,60	0,66	0,33	0,57	0,24	0,48
ATTEGG/COMP	1,33	1,18	0,07	0,26	0,07	0,26	0,45	0,67	0,74	0,80
DIST_ATTENZIONE	0,86	0,90	0,29	0,46	0,24	0,43	0,24	0,53	0,10	0,30
SGRIDARE	0,71	0,94	0,02	0,15	0,00	0,00	0,43	0,67	0,26	0,54
FUORI_SITUAZIONE	0,69	0,90	0,12	0,33	0,00	0,00	0,40	0,59	0,17	0,54
ATT_RIFLESSIVO	0,52	1,67	0,07	0,34	0,05	0,22	0,26	1,55	0,14	0,42
INDIFFERENZA	0,40	0,73	0,05	0,22	0,02	0,15	0,14	0,35	0,19	0,45
LASCIARE_SOLO	0,07	0,26	0,00	0,00	0,05	0,22	0,00	0,00	0,02	0,15

Per individuare l'eventuale influenza di variabili riferite alla madre (*tempo trascorso in comunità, essere madre di uno o più figli e problematica presentata*) sulle emozioni ed i comportamenti derivanti dal QSE, sono state condotte ulteriori analisi. Nello specifico, sono state effettuate correlazioni non parametriche per ciò che concerne il *tempo trascorso in comunità* e confronti non parametrici per campioni indipendenti (Mann-Whitney) per tutte le altre. Non sono emerse però differenze significative in alcuna delle variabili indagate.

Al fine di valutare la filosofia meta-emotiva materna ed i conseguenti stili di socializzazione emotiva utilizzati con i figli, sono stati utilizzati due strumenti che seppur analoghi, hanno previsto una differente procedura di somministrazione ed un diverso livello di ricchezza rispetto alle informazioni raccolte. Tali strumenti sono stati nello specifico il test ERPS e l'intervista meta-emotiva semi-strutturata MEI-PV. In riferimento al test ERPS si è evidenziato come non vi sia una netta differenza tra i valori delle quattro sottoscale, ad indicare la mancata prevalenza di uno stile genitoriale sugli altri. È opportuno però

sottolineare come quella riferita allo *stile coaching* (EC-emotion coaching) presenti comunque i valori più elevati (Tab.7.8).

Tabella 7.8 – Stili di socializzazione emotiva materna (test ERPS)

Test	Scala	Range punteggio	Media	DS
ERPS	EC	5-25	17,81	2,20
	PR	5-25	14,04	3,06
	PA	5-25	13,91	5,11
	UI	5-25	13,62	3,95

L'analisi è stata poi rivolta all'individuazione di relazioni tra gli stili di socializzazione delle madri, misurate attraverso tale test, e le abilità di perspective taking e sociali dei bambini. Correlazioni positive significative sono emerse tra la sottoscala *rifiuto di emozioni negative* (PR-parental rejection of negative emotion) e l'*aggressività* ($p=,703$; $p=,023$). Tale dato è indicativo del fatto che madri che adottano stili rifiutanti nei confronti delle emozioni negative dei propri figli, abbiano bambini maggiormente aggressivi.

In riferimento all'intervista meta-emotiva, si è voluto primariamente indagare la *consapevolezza rispetto alle proprie emozioni* (AW_SE), la *consapevolezza rispetto a quelle del bambino* (AW_B), entrambe indicative di uno stile accettante, e la presenza di uno stile *coaching*. In generale le madri hanno mostrato una consapevolezza buona rispetto alle proprie emozioni, discreta rispetto a quelle del proprio bambino e uno stile genitoriale scarsamente *coaching* (Tab. 7.9).

Tabella 7.9 – Stili di socializzazione emotiva materna (MEI-PV)

Consapevolezza emozione madre			Consapevolezza emozione bambino			Stile coaching		
Sottoscala	M	DS	Sottoscala	M	DS	Sottoscala	M	DS
AW_SE_TRIS	45,44	7,55	AW_B_TRIS	39,63	8,02	COACH_TRIS	31,75	7,50
AW_SE_RABB	47,06	7,24	AW_B_RABB	43,00	6,42	COACH_RABB	32,75	7,55
AW_SE_PAU	36,75	12,65	AW_B_PAU	36,06	9,12	COACH_PAU	32,25	9,67
AW_SE	129,25	18,30	AW_B	118,69	16,33	COACH_TOT	96,75	20,31

L'analisi degli stili di socializzazione riferiti alle specifiche emozioni indagate (tristezza, rabbia e paura), hanno mostrato una maggior consapevolezza delle madri rispetto

all'emozione di rabbia, sia autoriferita, che attribuita al bambino. Lo stile *coaching* invece è risultato essere scarsamente presente, in ciascuna situazione emotiva.

Allo scopo di rilevare eventuali relazioni tra gli stili di socializzazione derivanti dall'intervista e le abilità dei bambini, sono state condotte delle analisi correlazionali non parametriche tramite il test di Spearman (Tab.7.10).

Tabella 7.10a – Correlazioni tra la sottoscala della *consapevolezza delle emozioni del bambino* e le abilità di decentramento e sociali dei bambini

	INDICE PT_EMO	INDICE PT_COG	INDICE PT_PERC	INDICE PT_TOT	PROSOC_Tot	AGGR
AW_B_TRIS	,461	,154	,447	,411	,448	-,747**
AW_B_RABB	,172	,081	,119	,138	,030	-,164
AW_B_PAU	,586*	,224	,523*	,574*	,344	-,524*
AW_B	,627**	,266	,532*	,579*	,420	-,671**

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tabella 7.10b – Correlazioni tra la sottoscala *coaching* e le abilità di decentramento e sociali dei bambini

	INDICE PT_EMO	INDICE PT_COG	INDICE PT_PERC	INDICE PT_TOT	PROSOC_Tot	AGGR
COACH_TRIS	,725**	,158	,551*	,577*	,585*	-,763**
COACH_RABB	,351	-,006	,137	,226	,123	-,215
COACH_B_PAU	,737**	,507*	,595*	,738**	,430	-,626**
COACH_B	,783**	,302	,570*	,677**	,522*	-,682**

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Non sono emerse correlazioni tra la consapevolezza delle emozioni riferite a sé né con le abilità di perspective taking dei bambini né con i comportamenti sociali (prosociali e aggressività). Come evidenziato invece dai valori all'interno delle tabelle, l'analisi correlazionale ha mostrato l'esistenza di relazioni tra le altre due scale e relative sottoscale dell'intervista e le abilità dei bambini.

A partire dal presupposto che i test QSE, ERPS e MEI-PV misurino il medesimo costrutto ma considerandone differenti aspetti, è risultato opportuno valutare l'esistenza di eventuali correlazioni tra le rispettive sottoscale. Dall'analisi tra le strategie comportamentali dal test QSE e le sottoscale del test ERPS sono emerse correlazioni negative tra la sottoscala *accettazione di emozioni negative* (PA-parental acceptance of negative emotion) e le strategie

SOLUZIONE ($p=-,638$; $p=,047$) e ATTEGG/COMP ($p=-,671$; $p=,034$) e tra la sottoscala *coaching* (EC-*emotion coaching*) e la strategia FUORI_SITUAZIONE ($p=-,674$; $p=,033$).

Il confronto tra le strategie comportamentali del QSE e le tre scale del test MEI-PV (AW_SÈ, AW_B e COACH) ha mostrato l'emergere di correlazioni tra la sottoscala AW_B e la strategia SPIEGAZIONE ($p=,703$; $p=,002$) e correlazioni negative tra la scala COACH e le strategie INDIFFERENZA ($p=-,623$; $p=,010$) e SGRIDARE ($p=-,494$; $p=,042$).

Non sono emerse correlazioni significative tra le sottoscale del test ERPS e le scale del test MEI-PV.

Allo scopo di valutare l'influenza di ulteriori variabili intraindividuali materne sull'abilità di perspective taking e sociali dei bambini, sono stati somministrati altri due specifici test: il test IRI per l'indagine della disposizione empatica delle madri e due item per l'analisi del grado in cui le mamme sollecitano i propri figli ad assumere prospettive differenti dalla propria (Tab. 7.11). Le analisi correlazionali non hanno però prodotto alcun risultato significativo per entrambi i test.

Tabella 7.11 – Punteggi nelle sottoscale dei test IRI e PT

Test	Scala	Range punteggio	Media	DS
IRI	PD	7-35	22,11	6,69
	EC	7-35	20,90	4,12
	FS	7-35	27,13	5,07
	PT	7-35	20,82	3,12
PT	PT_TOT	2-10	6,61	1,71

Per valutare l'efficacia del percorso di training, è stato necessario confrontare le abilità dei bambini in ciascuna componente del perspective taking e la frequenza di emissione di comportamenti prosociali e aggressivi tra pre-test e post-test. L'analisi, effettuata attraverso il test non parametrico per campioni correlati di Wilcoxon, ha evidenziato un aumento significativo negli indici di tutte le componenti del perspective taking, un incremento della frequenza dei comportamenti prosociali ed una diminuzione di quelli aggressivi (Tab. 7.12).

Tabella 7.12 – Confronto tra pre-test e post-test nelle variabili indagate e significatività del test di Wilcoxon

Componente	Pre-test		Post-test		Post-test - Pre-test (Δ)		WILCOXON p
	M	DS	M	DS	M	DS	
INDICE-PT_EMO	46,84	13,22	64,52	18,54	17,67	9,27	<,001
INDICE-PT_COG	55,56	21,87	75,82	18,94	20,26	26,13	<,001
INDICE-PT_PERC	60,78	36,77	78,43	21,05	17,65	37,49	<,001
INDICE-PT_TOT	55,56	13,11	72,92	16,18	17,36	18,46	<,001
PROSOC_Tot	11,71	5,69	13,59	4,68	1,88	2,76	,003
AGGRESSIVITÀ	4,59	4,78	2,88	3,28	-1,71	4,81	,005

7.1.4 Discussione e conclusioni

Dall'insieme dei risultati ottenuti è stato possibile osservare un quadro molto interessante rispetto all'abilità di perspective taking in prescolari maltrattati. Innanzitutto, la valutazione separata delle tre dimensioni, ha permesso di confermare i risultati emersi dall'analisi di prescolari cresciuti in contesti familiari normativi, rispetto alla comparsa temporalmente differente delle tre componenti di tale abilità. Le prestazioni ottenute dai bambini nelle singole dimensioni sono state anche in questo caso differenti tra loro, caratterizzate da maggiore facilità ad eseguire compiti di natura percettiva. Sembra quindi che ai bambini di questa età, indipendentemente dal contesto familiare di appartenenza, risulti più immediato cogliere prospettive spaziali differenti dalla propria, rispetto all'assunzione di pensieri ed emozioni altrui. Le riflessioni in merito possono quindi essere le medesime, riconducibili alla primaria comparsa della dimensione percettiva del perspective taking (Moll e Meltzoff, 2011; Kessler e Thomson, 2010) e alla plausibile maggior facilità ed immediata comprensione della procedura di somministrazione delle prove riferite a tale dimensione.

La volontà di delineare un quadro esaustivo del costrutto di perspective taking in età prescolare in situazioni di maltrattamento psicologico, si avvicina agli obiettivi di molti ricercatori che, di recente, hanno mostrato interesse nel comprendere quali differenze interindividuali caratterizzino i bambini vittime di maltrattamento. Scopo di tali ricercatori sembra essere infatti non più quello di soffermarsi sulle carenze di questi bambini ma sulle loro risorse, che fungano da fattori protettivi, in grado di modificare traiettorie di sviluppo potenzialmente disadattive (Cigala e Mori, 2012).

Nello specifico, alcuni studi hanno evidenziato come sia possibile rintracciare differenze nei percorsi evolutivi di questi bambini, a seconda dell'esistenza o meno di alcune variabili, tra

cui una certa autostima e autoefficacia sociale (Kim e Cicchetti, 2003) e relazioni con i pari soddisfacenti (Bolger et al., 1998). Tali variabili possono preservare lo sviluppo di questi bambini da esiti potenzialmente negativi (Allin et al., 2005; Black et al., 1994; Cicchetti e Rogosch, 2009; Vondra et al., 1990). A partire da queste differenze, recentemente, sia in ambito clinico che di ricerca, il focus si è orientato sui costrutti di resilienza e vulnerabilità, in quanto “mediatori” tra il maltrattamento ed il successivo sviluppo, al fine di mettere in atto azioni volte a potenziare i fattori protettivi, promuovendo quindi percorsi di sviluppo meno disadattivi (Cicchetti e Rogosch, 2009; Margolin, 2005).

Anche i risultati emersi dalla presente ricerca sembrano essere in linea con tale prospettiva, infatti, è stato possibile notare come, in questi bambini, migliori abilità di perspective taking siano connesse con una maggiore disposizione ad agire in senso prosociale. Le correlazioni positive ottenute tra il perspective taking e i comportamenti prosociali, già evidenziate dal precedente studio e presenti in letteratura (Carlo, 2006; Eisenberg et al., 2006; Sallquist et al., 2009), e quelle negative evidenziate tra tale abilità e i comportamenti aggressivi, indicano come la capacità di comprendere il punto di vista altrui, determini maggiore attenzione all'altro anche in termini di azioni prosociali nei suoi confronti, anche in vittime di maltrattamento. Infatti, i bambini maggiormente abili a decentrarsi dalla propria prospettiva, sono risultati più competenti nelle relazioni con i pari, rispetto ai coetanei che avevano ottenuto punteggi più bassi nei compiti di perspective taking presentati. Sembra quindi che, anche il perspective taking, possa rappresentare un fattore di protezione per questi bambini, in grado di promuoverne le abilità sociali, laddove esse, spesso si mostrino come deficitarie (Di Blasio, 2000).

Come per lo studio precedente, per l'analisi delle competenze sociali dei bambini, non sono stati considerati unicamente i dati provenienti dalle osservazioni dirette ma anche dalle rilevazioni indirette, fornite in tale circostanza dagli operatori. Anche in questo caso si sono evidenziate correlazioni tra i comportamenti sociali dei bambini, osservati direttamente e le valutazioni tramite il test SCBE. Nello specifico, i bambini valutati come maggiormente competenti nelle relazioni sociali, ben adattati, che manifestano pochi o assenti problemi a relazionarsi con i compagni, hanno mostrato non solo elevate frequenze di emissione di comportamenti prosociali ma anche migliori abilità di perspective taking emotivo, percettivo e totale. Inoltre, la presenza, anche in questo caso, di due valutatori (due operatrici per ciascun bambino) e quella di un buon accordo tra i due, rilevato con uno specifico indice di concordanza tra giudici, rafforza ulteriormente la significatività delle relazioni emerse da tali dati, rilevati con entrambe le metodologie osservative.

Ulteriore variabile indagata attraverso metodi indiretti è stata l'abilità di regolazione emotiva di questi bambini, valutata dalle mamme e dalle operatrici (due per ciascun bambino), attraverso la compilazione del test ERC. A fronte di un accordo tra le operatrici, evidenziato nuovamente attraverso l'utilizzo di uno specifico indice di concordanza tra giudici, è stata osservata l'assenza di accordo tra gli operatori e le mamme. In generale la direzione delle risposte di entrambe le figure di accudimento, è stata la medesima, mostrando un'immagine di bambini caratterizzata da *labilità negativa* abbastanza elevata e livelli piuttosto bassi di *regolazione positiva*, se confrontati con valori medi della popolazione di prescolari (Bandon, Calkins, Keane e O'Brien, 2008; Shields e Cicchetti, 1998). I punteggi ricavati dai test materni hanno mostrato tuttavia valori inferiori di *labilità negativa* e superiori di *regolazione positiva*, ad indicare che le madri considerino i propri figli più abili in tale abilità, rispetto agli operatori. Secondo la valutazione di questi ultimi, i prescolari maltrattati sembrano quindi manifestare difficoltà nel gestire e modulare i propri stati emotivi conformemente al contesto, mostrandosi invece come eccessivamente reattivi, con frequenti cambiamenti di umore, spesso slegati e non congruenti con eventi stimolo esterni. Tali risultati sembrano perfettamente in linea con gli studi che hanno evidenziato come, spesso la capacità di regolazione delle emozioni risulti particolarmente deficitaria in bambini vittime di maltrattamento (Shields et al., 1994; Smith e Walden, 1999; Maughan e Cicchetti, 2002). Molte ricerche hanno infatti evidenziato come i prescolari maltrattati manifestino, ad esempio in situazioni di gioco libero, un elevato numero di espressioni emotive inappropriate alla situazione (Shields e Cicchetti, 1998; Shields et al., 1994; Shipman et al., 2000, 2007) e una maggiore intensità nell'espressione di emozioni negative come rabbia, tristezza, secondo le osservazioni riportate dagli insegnanti e dalle madri (Smith e Walden, 1999). Inoltre, altri autori (Maughan e Cicchetti, 2002), confermando studi precedenti (Cole et al., 1994), hanno evidenziato pattern disfunzionali di regolazione emotiva messi in atto dai bambini prescolari maltrattati in una situazione di rabbia simulata da adulti. A seguito dell'analisi delle abilità di regolazione emotiva dei bambini, si è voluto indagare se, tali abilità potessero relazionarsi con le loro capacità di perspective taking e disposizioni sociali. A tal proposito, dai dati si è evidenziata, rispetto alla valutazione degli operatori, una correlazione negativa tra l'indice di *labilità negativa* ed il perspective taking emotivo, ed una positiva tra il medesimo indice e l'aggressività. Quest'ultima correlazione è emersa anche dai dati provenienti dalle valutazioni delle madri. Ciò indica che i bambini meno abili a regolare le proprie emozioni sono risultati essere anche più in difficoltà nella comprensione delle emozioni altrui e maggiormente aggressivi nel rapporto con i pari. Rimanendo all'interno di un'ottica socio-costruzionista

(Margolin, 2005), le difficoltà nella comprensione delle emozioni degli altri da parte di bambini maltrattati, potrebbero essere interpretate sulla base di un'analisi del contesto maltrattante. Tale ambito, caratterizzato dall'assenza o dalla valenza prevalentemente aggressiva delle relazioni, fornisce poco spazio per l'elaborazione delle esperienze emotive personali e altrui, offrendo quindi poche occasioni per poter "co-costruire" e sviluppare in modo condiviso una conoscenza emotiva. Conferma a tale ipotesi esplicativa potrebbe derivare dai dati del QSE, dai quali era emerso, come l'emozione riportata più frequentemente dalle mamme in situazioni di mancata regolazione emotiva da parte dei bambini fosse proprio la rabbia.

L'analisi di relazioni tra variabili intraindividuali quali il genere e l'età del bambino, non ha mostrato la presenza di differenze significative in merito alle abilità di decentramento e alle condotte prosociali. Si è osservata invece la presenza di differenze legate al genere rispetto alla frequenza di emissione di comportamenti aggressivi, molto minore tra le femmine, rispetto ai coetanei maschi. Tali risultati sembrano confermare i riscontri di letteratura, dai quali emerge come gli stili relazionali adottati all'interno del gruppo dei pari, in età prescolare, differiscano tra maschi e femmine. I maschi infatti creano rapporti basati su forme di gerarchia e dominanza, caratterizzati da livelli più elevati di attività, modalità comunicative più dirette e in alcuni casi contrassegnate da contatti corporei che possono sfociare in aggressione fisica (Camaioni e Di Blasio, 2007). Le femmine sembrano invece dare meno spazio all'espressione diretta dell'aggressività (Killen e Stangor, 2001). Sebbene alcuni autori abbiano individuato come alcune variabili biologiche siano in grado di influenzare la preferenza dei maschi, rispetto alle femmine, per giochi di movimento e attività fisica (Collaer e Hines, 1995; Mason e Frick, 1994), esse possono spiegare tali differenze solo in parte. La diversità rispetto agli stili relazionali è invece imputabile alle differenti pratiche educative e all'esposizione a diversi modelli di comportamento sociale, attuate dagli adulti nei confronti di bambini appartenenti ai due differenti generi. Gli adulti, infatti, nelle pratiche educative, fanno sistematicamente riferimento a scelte, comportamenti ed aspettative che rinforzano gli stereotipi sociali legati alle differenze di genere (Casey, 1996).

Ulteriori conferme ai risultati ottenuti, derivano da ricerche che hanno indagato prosocialità e aggressività in relazione al genere di appartenenza dei prescolari (Caprin et al., 2008). Tali studi hanno evidenziato effetti significativi rispetto alla manifestazione di comportamenti prosociali. Per quanto riguarda le condotte aggressive, hanno sottolineato invece l'esistenza di un accordo con le ricerche precedenti (Ostrov, 2006), da cui i maschi si erano dimostrati

essere maggiormente aggressivi rispetto alle femmine, anche se, solo rispetto alle condotte aggressive ostili e non per le quelle strumentali, o per le aggressioni verbali e indirette.

In riferimento alle variabili familiari indagate in relazione all'abilità di decentramento, è stato possibile rilevare differenze significative rispetto alla presenza di fratelli. In particolare, i bambini con fratelli hanno ottenuto punteggi superiori nei compiti di perspective taking. Tali risultati sembrano confermare dati di letteratura (Dunn et al., 1991), dai quali emergono relazioni tra le abilità di perspective taking dei prescolari e la presenza appunto di fratelli. Secondo tali ricerche, i bambini aventi uno o più fratelli mostrano maggiori abilità di decentramento rispetto ai compagni figli unici (Perner et al., 1994; Dunn e Dale, 1984; Ruffman et al., 1998). Gli autori hanno ipotizzato come, avere dei fratelli, offra maggiori opportunità di vivere le interazioni sociali, sia direttamente che attraverso l'osservazione indiretta, permettendo ai bambini di sperimentare in diverse situazioni e diversi contesti relazioni caratterizzate da scambi di opinioni, condivisione di idee (Brown et al., 1996) e divergenze di pensiero, in grado di aiutare i bambini a comprendere i pensieri e le emozioni altrui. La maggior parte dei nuclei familiari ospitati all'interno delle comunità prese in esame era infatti composta da una madre con più di un figlio, di conseguenza molti dei bambini coinvolti vivevano all'interno delle comunità con i propri fratelli, con i quali avevano la possibilità di interagire quotidianamente.

In riferimento all'influenza di ulteriori variabili familiari e contestuali come la presenza di contatti con il padre, il tipo di comunità ed il tempo trascorso al suo interno, non sono emersi dati degni di nota. Se si considera il primo aspetto, sembra che la possibilità di vedere il proprio padre non costituisca, per questi bambini, un elemento in grado di influenzarne le abilità di decentramento. È importante sottolineare però, come tali incontri fossero brevi ed abbastanza sporadici (una o due volte al mese) e avvenissero, nella maggior parte dei casi, in forma protetta ed in presenza di assistenti sociali, spesso all'interno del carcere in cui i padri erano detenuti. Tali relazioni sono quindi insufficienti per la formazione di relazioni adeguate con un caregiver presente e responsivo, capace di fungere da modello significativo da cui apprendere a comprendere l'altro diverso da sé.

La mancanza di influenza del tipo di comunità è presumibilmente imputabile al fatto che, la differenza tra le due tipologie di strutture comunitarie (terapeutiche e di accoglienza) dipenda dal problema presentato dalle donne ospitate (dipendenza e disagio sociale), che determina le differenti e specifiche attività che vengono proposte al loro interno. È previsto ad esempio il coinvolgimento delle donne in percorsi di disintossicazione in caso di comunità terapeutica o di orientamento e inserimento lavorativo in quelle di accoglienza. In riferimento alla relazione

madre-bambino, entrambi i tipi di comunità perseguono l'obiettivo comune di migliorare le capacità genitoriali di queste donne, attraverso il loro coinvolgimento in attività in grado di favorire l'instaurarsi di regolari routine quotidiane, per consentire loro l'apprendimento di corrette modalità organizzative nella gestione dei figli e dell'ambiente domestico. Agendo allo stesso modo sulla relazione diadica e non prevedendo percorsi specifici per i minori, è plausibile che non vi sia differenza tra le due in merito all'influenza sull'abilità di perspective taking.

Per quanto riguarda le figure materne di accudimento, l'utilizzo di differenti strumenti ha permesso di verificare se ed in che misura alcune caratteristiche disposizionali e lo stile di socializzazione emotiva della madre potessero influenzare le abilità di perspective taking e sociali dei figli.

Focus principale dell'analisi riferita alle madri è stato il costrutto di socializzazione emotiva, indagato da differenti prospettive. Dal QSE si sono evidenziate le emozioni sperimentate dalle madri e le strategie comportamentali adottate in situazioni di emozioni non regolate da parte dei figli. L'utilizzo del questionario ERPS e dell'intervista meta emotiva (MEI-PV) ha permesso invece di valutare, sebbene con differenti livelli di ricchezza e profondità, i pensieri e la consapevolezza delle madri sia nei confronti delle proprie emozioni, che di quelle dei propri figli, unite alle strategie di socializzazione emotiva utilizzate.

Infine, la somministrazione del test IRI e dei due item specifici sul perspective taking (Farrant et al., 2012), ha permesso di valutare la disposizione empatica delle madri ed in che misura queste ultime esortassero i propri figli ad assumere prospettive differenti dalla propria.

Rispetto agli stili di socializzazione emotiva valutati tramite il test QSE, è emerso come l'emozione maggiormente espressa dalle madri, indipendentemente dal tipo di emozione non regolata mostrata dal figlio, fosse quella di rabbia, seguita da imbarazzo, comprensione e preoccupazione. Per ciò che concerne invece le strategie comportamentali adottate, le mamme sembrano utilizzare la spiegazione, come strategia prevalente, seguita da supporto emotivo, ricerca di soluzione al problema e richiesta al bambino di cambiamento rispetto al proprio atteggiamento e comportamento. Si configurano quindi come madri che, presumibilmente a causa delle proprie esperienze passate, sperimentano spesso sentimenti di rabbia, a fronte di situazioni emotivamente difficili da gestire nel rapporto con il proprio bambino (Robinson et al., 2009), ma che sembrano riuscire ad incanalare in strategie adattive. Affermano infatti di fornire al proprio bambino chiarimenti ed elementi per comprendere l'evento e costruire una spiegazione dell'accaduto, comprendere il suo stato emotivo, cercando di rassicurarlo e confortarlo, proponendogli inoltre strategie per risolvere la situazione offrendogli un aiuto

concreto. L'analisi specifica delle emozioni e delle strategie materne in risposta alle diverse emozioni sperimentate dai figli ha prodotto risultati interessanti. Rispetto alle emozioni provate, le mamme si sono mostrate particolarmente “sintonizzate” con i loro bambini rispetto alla paura, in grado di suscitare prevalentemente preoccupazione e alla tristezza, fonte di tristezza e comprensione per le madri. La rabbia dei bambini sembra invece essere maggiormente complessa da gestire, poiché in grado di suscitare prevalentemente rabbia e fastidio nelle mamme. Infine, la felicità scarsamente regolata si rivela essere fonte di imbarazzo e rabbia. Rispetto alle strategie utilizzate, la spiegazione si rivela quella maggiormente utilizzata, in presenza di tutte le emozioni provate dal bambino, seguita da strategie di soluzione in caso di tristezza, supporto emotivo in situazioni di paura e richiesta di cambiamento rispetto al proprio comportamento e punizione in caso di rabbia. Anche in questo caso quindi la rabbia sembra essere la reazione emotiva del figlio maggiormente complessa da gestire. La rabbia delle madri, come confermato da dati di letteratura (Cigala e Corsano, 2011), potrebbe avere differenti origini; essere autoriferita, determinata quindi dalla percezione di se stesse come incapaci di gestire l'esperienza emotiva del bambino, essere diretta al figlio, visto come non in grado di gestire adeguatamente determinate emozioni, oppure dipendere dalla presenza di entrambe le percezioni.

Le strategie abbastanza funzionali adottate da tali madri, sembrano discordare da alcuni dati di letteratura dai quali erano emerse strategie comportamentali “passive”, come l'indifferenza, di fronte alle emozioni negative espresse dai bambini, rispetto a strategie maggiormente attive come la ricerca di soluzioni o il supporto emotivo (Cigala e Corsano, 2011). Tali risultati, innanzitutto positivi poiché protettivi nei confronti del futuro sviluppo del bambino, sono derivati da risposte self-report, quindi come tali soggette all'influenza del giudizio sociale, particolarmente importante per queste mamme che spesso, vivono la presenza del ricercatore come ulteriore figura giudicante all'interno della comunità in merito all'adeguatezza delle proprie competenze genitoriali. Le madri infatti, hanno spesso mostrato timori e preoccupazioni rispetto al fatto che il giudizio della ricercatrice potesse unirsi a quello degli operatori, e che da questi potesse dipendere la possibilità di perdere l'affidamento del proprio bambino. Per superare i limiti dei test autosomministrati, sarebbe opportuno che per ricerche future, venga previsto anche l'utilizzo di metodologie osservative, durante interazioni spontanee tra le madri ed i propri figli. Inoltre, l'elevato tempo trascorso in comunità, in media superiore ad 1 anno e mezzo, ha dato loro la possibilità di prendere parte a percorsi strutturati e di essere sostenute ed accompagnate da professionisti, nella gestione adeguata del proprio ruolo genitoriale.

Dai risultati del test ERPS è stato possibile evincere come, le mamme definiscano il proprio stile genitoriale come principalmente di tipo *coaching*, tipico di genitori che accettano le espressioni delle emozioni dei propri figli e le utilizzano come opportunità per insegnare loro il modo più giusto per esprimerle e regolarle. Confrontando però i valori emersi in generale dalle sottoscale, con quelli presentati in letteratura, anche dagli autori del test (Gottman et al., 1997; Hakim-Larson et al., 2006; Paterson et al., 2012) emerge come queste madri abbiano ottenuto punteggi inferiori nelle sottoscale riferite allo stile *coaching* e *accettante* nei confronti delle emozioni dei figli e punteggi superiori in quelle riferite allo stile *rifiutante* e relativo a vissuti di *sensazione di incertezza ed inefficacia in situazioni di socializzazione*. Inoltre è possibile notare come, non vi siano notevoli differenze tra i punteggi delle singole sottoscale (*coaching*, *accettante*, *rifiutante*, *sensazione di incertezza ed inefficacia in situazioni di socializzazione*), ad indicare come non vi sia uno stile genitoriale nettamente prevalente sugli altri, quanto piuttosto una compresenza di stili di socializzazione emotiva, a seconda delle specifiche situazioni.

Gli stili materni sono stati altresì analizzati attraverso l'intervista meta-emotiva (MEI-PV), da cui è emerso come, rispetto alle aree indagate (AW_SÈ-*consapevolezza rispetto alle proprie emozioni*, AW_B-*consapevolezza rispetto alle emozioni del bambino* e COACH-*coaching*) in generale le madri abbiano evidenziato una consapevolezza buona rispetto alle proprie emozioni, discreta rispetto a quelle del proprio bambino e uno stile genitoriale scarsamente *coaching*. Si sono mostrate quindi come abbastanza consapevoli rispetto alle proprie emozioni e a quelle dei figli, manifestando poi difficoltà nell'insegnare ai bambini il modo giusto per esprimerle, gestirle e regolarle. Sembrano quindi rientrare nella categoria di stile genitoriale definita dagli Autori (Katz e Gottman, 1999) *high in acceptance but low in coaching*.

Se si considerano le sottoscale riferite alle specifiche emozioni indagate (tristezza, rabbia e paura), si evince, come l'emozione di cui le madri sono sembrate maggiormente consapevoli, sia rispetto a sé che al proprio bambino, sia quella di rabbia. Tali dati sembrano quindi allinearsi con quelli emersi dal QSE dai quali la rabbia era risultata l'emozione maggiormente presente in queste donne. Tale emozione si identifica quindi come quella più frequentemente sperimentata e maggiormente riconoscibile. In riferimento al sé, queste donne hanno manifestato altresì elevata consapevolezza rispetto alla tristezza, discretamente identificata anche nel proprio bambino. La paura è risultata invece essere l'emozione rilevata in misura minore, in entrambe le situazioni. Lo stile *coaching* sembra essere scarsamente adottato in tutte le situazioni, indipendentemente dalla specifica emozione sperimentata dal bambino.

I dati ottenuti dall'intervista sono stati successivamente confrontati con le abilità dei bambini, al fine di rilevare eventuali relazioni tra queste ultime e gli stili di socializzazione adottati dalle madri. È interessante notare come le abilità di perspective taking dei bambini, in particolare rispetto alla dimensione emotiva, si siano mostrate positivamente correlate con lo stile *coaching*, soprattutto nei confronti delle emozioni di tristezza e paura e con lo stile *accettante* e consapevole nei confronti delle emozioni del bambino, soprattutto riguardo all'emozione di paura. Particolarmente interessanti sono altresì i risultati emersi dal confronto con le abilità sociali dei bambini, da cui si sono evidenziate correlazioni positive tra lo stile *coaching*, relativo in particolare alla tristezza ed il comportamento prosociale dei prescolari. Inoltre, correlazioni negative si sono manifestate tra l'aggressività e lo stile *coaching* relativo alla tristezza e alla paura e lo stile *accettante* nei confronti di tristezza e paura del bambino. Sembra quindi che stili materni di tipo *coaching* e *accettante* influenzino positivamente l'abilità dei bambini di mettersi nei panni altrui, soprattutto dal punto di vista emotivo e le loro abilità prosociali, unitamente alla messa in atto di un minor numero di condotte aggressive.

Infine, per quanto concerne la socializzazione, si era interessati ad indagare se esistessero relazioni tra i tre test sopraccitati (QSE, ERPS e MEI-PV), a partire dal presupposto che essi misurino il medesimo costrutto, seppur considerandone differenti aspetti. In riferimento al confronto tra QSE ed ERPS e QSE e MEI-PV, i risultati hanno mostrato come uno stile materno di tipo *accettante* nei confronti delle emozioni negative espresse dal figlio, ma non seguito da strategie volte ad insegnare al bambino come meglio esprimerle e regolarle a seconda delle situazioni, sia tipico di madri che tendono a non utilizzare strategie comportamentali volte alla ricerca di soluzioni pratiche al problema e a non chiedere al proprio bambino di modificare il proprio comportamento, preferendo invece fornire al bambino spiegazioni e chiarimenti utili a comprendere l'evento, fonte dell'emozione spiacevole. Inoltre, uno stile di tipo *coaching*, orientato quindi sia all'accettazione delle emozioni negative del figlio che all'insegnamento di strategie idonee per gestirle e regolarle, è presente in donne che non utilizzano come strategia comportamentale il prendere forzatamente il figlio e allontanarlo dalla situazione critica, non lo puniscono e non restano indifferenti rispetto alle emozioni disregolate da lui mostrate. Non sono emerse invece relazioni significative tra ERPS e MEI-PV, presumibilmente a causa della diversa tipologia degli strumenti impiegati. Il test ERPS si configura infatti come uno strumento self-report in cui, la risposta su scala likert risulta vincolata all'interno di un range prestabilito. L'intervista semi-strutturata invece, pur prevedendo domande guida dello sperimentatore, lascia libertà di

risposta, permettendo quindi di raccogliere informazioni maggiormente ricche e dettagliate e fornendo alle madri la possibilità di esprimere in maniera migliore idee e pensieri rappresentativi del proprio stile di socializzazione emotiva.

Rispetto alla valutazione multidimensionale dell'empatia, effettuata attraverso il test IRI, è stato possibile osservare come, la scala tendenzialmente più elevata sia stata quella cognitiva della fantasia, ad indicare come le mamme si siano definite come particolarmente propense ad immaginarsi nei panni di personaggi fittizi protagonisti di libri e film. Hanno inoltre definito se stesse come donne inclini a farsi coinvolgere dall'altrui sofferenza, da cui derivano però sensazioni di disagio personale, in una tipologia di disposizione empatica principalmente cognitiva ed orientata verso il Sé. Se confrontate con gruppi di donne a sviluppo tipico, presenti all'interno di ricerche (Hawk et al., 2013), tali madri hanno mostrato punteggi più elevati nelle scale riferite al disagio personale e alla fantasia e punteggi inferiori nelle scale della considerazione empatica e del perspective taking. Anche in questo caso, come nel precedente studio, non sono emerse correlazioni tra la disposizione empatica materna ed il perspective taking o le abilità sociali dei figli.

Infine, per quanto riguarda i risultati emersi dai due item presentati alle mamme, non è emersa alcuna relazione significativa tra il grado in cui esse incoraggiano i propri figli ad assumere prospettive altre rispetto a sé e le variabili indagate. Come sostenuto nel precedente studio, una plausibile spiegazione a tale andamento dei dati potrebbe risiedere nell'utilizzo di soli due item, non sufficienti per rilevare informazioni significative rispetto alle variabili considerate.

Risulta opportuno sottolineare come, per cause indipendenti dalla volontà della ricercatrice, sia stato possibile somministrare tutti questi test, ad eccezione del QSE, ad un ristretto numero di madri. Sarebbe auspicabile quindi replicare il medesimo studio su un gruppo più numeroso. Inoltre, in riferimento alla valutazione del grado in cui i bambini vengano incoraggiati dai propri genitori ad assumere l'altrui prospettiva, sarebbe opportuno l'utilizzo di uno specifico test standardizzato.

Particolarmente interessanti si sono rivelati essere i risultati ottenuti a seguito dell'attuazione del percorso di training. Al post-test infatti, si è osservato un aumento delle abilità di perspective taking in tutte e tre le sue dimensioni, un aumento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione di quelli aggressivi. Tali risultati, oltre a confermare quelli emersi da recenti pubblicazioni su prescolari a sviluppo tipico (Mori e Cigala, 2015) e quelli derivanti dal precedente studio, assumono maggior valore, se analizzati avendo come riferimento il perspective taking come fattore protettivo. Infatti, la possibilità di potenziare ed incrementare un'abilità così importante, in generale, ed in particolare per vittime di maltrattamento, risulta

essere uno strumento fondamentale dal punto di vista educativo, per poter, almeno in parte “correggere ed invertire la rotta” di percorsi di sviluppo già parzialmente compromessi e a rischio di sfociare in quadri psicopatologici gravi in età successive. Le riflessioni in merito all’efficacia dell’intervento possono essere considerate le medesime del precedente studio, riconducibili quindi alla scelta del contesto “ecologico” della comunità, conosciuta e quindi fonte di tranquillità per i bambini. Inoltre, la presentazione di attività in forma ludica ed accattivante, come la lettura di storie, il disegno e la drammatizzazione hanno coinvolto i bambini e dato loro la possibilità di condividere idee, pensieri e riflessioni in grado di aumentare la consapevolezza di come l’altro possa avere pensieri, sentimenti e percezioni differenti dalle proprie.

Tali risultati acquistano ancor più valore se si considera come la presenza di maltrattamento in età evolutiva rappresenti un fattore di rischio per la comparsa di deficit nella competenza emotiva, cognitiva e sociale del bambino (Fabes et al., 2006). Un training così strutturato, che consideri l’abilità di decentramento in ottica multidimensionale, grazie all’utilizzo di attività mirate al potenziamento di ciascuna delle componenti del perspective taking permette infatti di agire su più aree di sviluppo, in particolare quella cognitiva, emotiva e percettiva e come si è evidenziato dalle osservazioni, indirettamente anche sulle abilità sociali. In riferimento a quest’ultimo aspetto, l’aumento dei comportamenti prosociali e la diminuzione delle condotte aggressive a seguito del percorso, rappresentano un ulteriore elemento di significatività. La generalizzazione ai comportamenti tra pari, in termini di aumento di azioni prosociali e diminuzione di quelle aggressive risulta di particolare importanza se analizzato dal punto di vista della riflessione condotta in precedenza, rispetto alla caratterizzazione del perspective taking in quanto fattore di protezione per bambini maltrattati. Se tale training può essere considerato particolarmente importante per tutti i prescolari, acquista ancor più rilievo per i bambini vittime di maltrattamento, considerati a rischio di sviluppo psicosociale. Per future ricerche risulterebbe particolarmente utile poter replicare il percorso di training su un numero maggiore di bambini residenti in comunità, prevedendo al contempo un gruppo di controllo, anch’esso interno alle comunità mamma-bambino. Infine, l’implementazione di un follow-up, consentirebbe la valutazione del mantenimento nel tempo delle abilità acquisite a seguito del training.

7.2 Sottostudio 2

7.2.1 Introduzione

A partire dagli interessanti risultati ottenuti dall'analisi del costrutto di perspective taking nella sua natura multicomponentiale, sia in prescolari cresciuti in contesti familiari normativi, sia in coetanei appartenenti a nuclei caratterizzati da abuso psicologico e dagli altrettanto positivi risultati ottenuti a seguito del training di potenziamento in entrambi i gruppi, è sembrato di estrema importanza attuare un confronto tra i due studi effettuati. Come già parzialmente descritto nel precedente sottostudio infatti, scopo principale è stato quello di comprendere se il perspective taking, data la sua funzione altamente adattiva per lo sviluppo, potesse rappresentare un fattore protettivo, per tutti i bambini, indipendentemente dal contesto di appartenenza. Aspetto che acquista senza dubbio maggior rilievo in quei bambini, per i quali, il percorso di sviluppo potrebbe già essere parzialmente inficiato a causa del maltrattamento subito in epoche precoci di sviluppo. Tale esigenza si è resa ancor più necessaria a causa della scarsità di studi presenti in letteratura, sia rispetto all'indagine del costrutto in sé, sia ed in modo particolare in riferimento a percorsi di training strutturati per il suo potenziamento. Dalla letteratura, concorde nel ricondurre dinamiche familiari disfunzionali tipiche di nuclei maltrattanti allo sviluppo di capacità di perspective taking non appropriate all'età (Burack et al., 2006; Cicchetti e Toth, 2005; MacFie et al., 2001), emergono invece risultati incoerenti e diversificati rispetto alle conseguenze di tali condizioni sull'abilità di perspective taking dei prescolari.

Alcuni studi hanno dimostrato l'esistenza di minori abilità di perspective taking cognitivo in bambini maltrattati, rispetto ai pari non maltrattati (Astington, 1996; Cicchetti et al., 2003; Hughes et al., 1999; Pears e Fisher, 2005; Pears e Moses, 2003; Ruffman et al., 1999); come confermato anche da altri autori che hanno sostenuto come tale deficit nell'attribuzione adeguata di pensieri agli altri dipendesse da scopi difensivi (Dodge et al., 1995). Da altre ricerche non sono invece emerse differenze significative nelle performance in compiti di perspective taking cognitivo tra bambini cresciuti in contesti non maltrattanti e coetanei vittime di trascuratezza (Walker e Downey, 1990) o di molteplici forme di maltrattamento (Lazaro e Lopez, 2010). Conferme a tali studi derivano da un ulteriore contributo di ricerca che non ha evidenziato differenze tra prescolari maltrattati e non, rispetto alle dimensioni cognitive e percettiva del perspective taking (Cigala e Mori, 2014). Maggiore accordo sembra invece emergere rispetto alla dimensione emotiva, risultata come la più compromessa dal perpetrato maltrattamento psicologico. In particolare dagli studi, spesso più interessati al più ampio costrutto di competenza emotiva, si sono evidenziate minori competenze dei prescolari

maltrattati rispetto al riconoscimento dei segnali emotivi altrui, (Camras et al, 1990; Pollak et al., 2000; Sullivan et al., 2008), minori capacità di regolazione emotiva (Cigala e Venturelli, 2012; Gnepp e Hess, 1986) e minori abilità di perspective taking emotivo (Cigala e Mori, 2014), rispetto a prescolari di pari età cresciuti in contesti non maltrattanti. Tali risultati non sono stati però confermati da altre ricerche, da cui non sono emerse differenze significative nelle performance in compiti di perspective taking emotivo tra bambini cresciuti in contesti non maltrattanti e coetanei vittime di trascuratezza (Lazaro e Lopez, 2010; Walker e Downey, 1990).

Tale discordanza di risultati rende quindi necessari ulteriori approfondimenti che indaghino se e quanto la capacità di mettersi nei panni altrui possa risentire dell'influenza del maltrattamento psicologico, rispetto al vivere in contesti di crescita non maltrattanti.

7.2.2 Obiettivi e ipotesi

Il presente sottostudio si configura come un'analisi di confronto rispetto all'abilità di perspective taking tra bambini appartenenti a contesti familiari normativi e bambini che vivono in contesti familiari maltrattanti. Obiettivo centrale è stato pertanto quello di confrontare i due gruppi di bambini rispetto a:

- I. Differenze nello sviluppo dell'abilità di perspective taking nelle sue tre componenti e nelle abilità sociali;
- II. Differenze negli stili di socializzazione emotiva delle figure familiari e nelle relazioni tra questi ultimi e l'abilità di perspective taking dei bambini;
- III. Differenze nelle abilità di perspective taking e nelle abilità sociali dei due gruppi a seguito del percorso di training.

In riferimento a tali aspetti si è ipotizzato di rilevare differenze tra i due gruppi, in merito alla componente emotiva del perspective taking, ovvero di riscontrare migliori abilità di decentramento emotivo in bambini appartenenti a contesti familiari normativi. Rispetto alle abilità sociali l'aspettativa era quella di rilevare una maggiore frequenza di emissione dei comportamenti aggressivi nei bambini maltrattati. È stato altresì ipotizzato che le mamme ospitate in comunità avrebbero mostrato stili di socializzazione emotiva meno adeguati rispetto alle mamme normative. Infine, rispetto all'intervento di training, le aspettative erano

quelle di rilevare un incremento delle abilità di decentramento e di competenze sociali in entrambi i gruppi a seguito del percorso.

7.2.3 Metodo

7.2.3.1 Partecipanti

Il gruppo di partecipanti si è composto di 256 prescolari, rispettivamente 213 bambini appartenenti a contesti familiari normativi e 43 bambini vittime di maltrattamento psicologico. Il gruppo dei bambini non maltrattati era formato da 213 prescolari di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,66$; $DS = 4,600$), suddivisi in 107 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,64$; $DS = 4,483$), e 106 femmine di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,67$; $DS = 4,736$), frequentanti 10 sezioni di 8 scuole dell'infanzia situate in 3 differenti province del Nord Italia e appartenenti a famiglie di livello socioeconomico medio.

Il gruppo di prescolari vittime di abuso psicologico era costituito da 43 prescolari, di età compresa tra 41 e 67 mesi ($M=53,07$; $DS=9,41$), suddivisi in 21 maschi di età compresa tra 41 e 66 mesi ($M=51,19$; $DS=,869$), e 22 femmine di età compresa tra 42 e 67 mesi ($M=54,86$; $DS=9,770$), residenti, insieme alle madri, in 15 comunità mamma-bambino situate in 9 province del Nord Italia.

Per quanto concerne il confronto rispetto all'efficacia del percorso strutturato di training, il gruppo di partecipanti si è composto di 223 prescolari (206 bambini cresciuti in contesti familiari normativi e 17 appartenenti a contesti familiari maltrattanti).

I 206 bambini appartenenti a famiglie normative avevano un'età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,72$; $DS = 4,607$), suddivisi in 104 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,65$; $DS = 4,495$), e 102 femmine di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,78$; $DS = 4,740$). L'intero gruppo è stato poi suddiviso in due sottogruppi: uno sperimentale ed uno di controllo, bilanciati per genere e numero. Il gruppo sperimentale era composto da 103 bambini di età compresa tra 45 e 64 mesi ($M = 54,76$; $DS = 4,414$), suddivisi in 50 maschi di età compresa tra 45 e 64 mesi ($M = 54,64$; $DS = 4,346$), e 53 femmine di età compresa tra 45 e 64 mesi ($M = 54,51$; $DS = 4,518$). Il gruppo di controllo si è composto di 103 bambini di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,86$; $DS = 4,810$), suddivisi in 54 maschi di età compresa tra 45 e 65 mesi ($M = 54,67$; $DS = 4,670$), e 49 femmine di età compresa tra 46 e 65 mesi ($M = 55,08$; $DS = 4,999$).

I 17 prescolari, vittime di abuso psicologico, avevano un'età compresa tra 42 e 67 mesi (M=52,00; DS=11,175), 9 maschi di età compresa tra 42 e 67 mesi (M=52,78; DS=9,365), e 8 femmine di età compresa tra 43 e 67 mesi (M=55,63; DS=9,524).

Infine, per quanto concerne le variabili familiari, il campione di mamme si è composto di 154 donne (111 madri normative e 43 madri ospitate in comunità).

7.2.3 Analisi dei dati e risultati

Al fine di analizzare possibili differenze esistenti tra il gruppo di prescolari cresciuti in contesti non maltrattanti e i coetanei appartenenti a nuclei familiari caratterizzati da maltrattamento psicologico, è stata condotta un'analisi della varianza univariata per ciascuna variabile indagata. In particolare sono stati confrontati sia gli indici di perspective taking e dei comportamenti sociali (PROSOC_TOT e AGGRESSIVITÁ), sia i punteggi relativi a ciascuna prova, con relative sottoscale, di ogni componente del perspective taking (Tabb. 7.13 e 7.14).

Tabella 7.13 – Confronto tra i punteggi negli indici di perspective taking e dei comportamenti sociali tra i bambini maltrattati e non maltrattati (Medie, DS e risultati dell'analisi della varianza univariata)

Variabile	Assenza maltrattamento		Presenza maltrattamento		F _(1,254)	p
	Media	DS	Media	DS		
INDICE-PT_EMO	58,38	12,51	47,62	14,62	24,97	<,001
INDICE-PT_COG	53,47	23,43	55,55	26,45	0,27	,603
INDICE-PT_PERC	69,33	29,20	61,63	33,64	2,36	,126
INDICE-PT_TOT	60,39	15,75	54,94	15,70	4,30	,039
PROSOC_Tot	13,58	5,43	11,71	5,69	1,85	,176
AGGRESSIVITÁ	0,92	2,41	4,59	4,78	29,28	<,001

Dai valori presentati nelle tabelle si evince come i due gruppi differiscano in modo significativo unicamente rispetto all'indice di perspective taking emotivo (e come conseguenza in quello totale) e nell'aggressività. Si evidenzia come, in merito a tali differenze, i bambini appartenenti a contesti familiari normativi siano risultati più abili nel perspective taking emotivo, mentre quelli cresciuti in contesti maltrattanti abbiano manifestato una maggior emissione di comportamenti aggressivi.

Tabella 7.14 – Confronto tra i punteggi nei compiti di perspective taking dei bambini maltrattati e non maltrattati (Medie, DS e risultati dell'analisi della varianza univariata)

Componente	Prova	Range punteggio	Assenza maltrattamento		Presenza maltrattamento		F _(1,254)	p
			Media	DS	Media	DS		
PT_EMO	TEC_esterno	0-3	2,03	0,94	1,26	1,14	22,77	<,001
	TEC_mentale	0-3	1,13	0,85	1,21	0,91	0,29	,588
	TEC_riflessivo	0-3	0,87	0,71	0,58	0,66	6,14	,014
	TEC_totale	0-3	4,04	1,73	3,05	1,83	11,48	,001
	RICO_EMO	0-6	5,66	0,98	5,16	1,36	7,88	,005
	DEC_EMO_Tot	0-24	20,00	3,41	17,70	3,94	15,46	<,001
	DEC_EMO_Sè	0-12	10,08	1,84	8,91	2,12	13,68	<,001
	DEC_EMO_Altro	0-12	9,92	1,83	8,79	2,16	12,93	<,001
	DEC_EMO_Fel	0-12	10,03	1,83	9,33	1,92	4,68	,031
	DEC_EMO_Trīs	0-12	9,97	2,23	8,37	2,90	9,55	,002
	DEC_EMO_Sè_Fel	0-6	5,35	1,01	5,12	1,05	1,86	,174
	DEC_EMO_Sè_Trīs	0-6	4,73	1,46	3,79	1,83	13,49	<,001
	DEC_EMO_Altro_Fel	0-6	4,68	1,27	4,21	1,44	4,68	,031
	DEC_EMO_Altro_Trīs	0-6	5,24	1,20	4,58	1,62	9,55	,002
	STORIA_Tot	0-12	5,63	1,99	4,23	2,19	17,11	<,001
	STORIA_Fel	0-3	2,13	0,91	1,41	1,06	9,56	,002
	STORIA_Trīs	0-3	1,69	0,95	1,12	0,86	5,74	,017
	STORIA_Rab	0-3	0,40	0,72	1,00	1,00	10,20	,002
	STORIA_Spav	0-3	1,42	0,94	1,12	1,05	1,57	,211
	CONT_Fel	0-12	4,03	1,62	3,53	1,59	1,53	,218
	CONT_Trīs	0-12	4,48	2,14	2,65	2,00	11,64	,001
	CONT_Rab	0-12	1,33	1,45	3,06	2,05	21,07	<,001
	CONT_Spav	0-12	2,16	1,69	2,76	2,66	1,84	,177
PT_COG	SI	0-1	0,29	0,45	0,35	0,48	0,67	,416
	CI	0-3	2,00	0,97	1,91	0,97	0,30	,588
	OI	0-3	1,96	0,78	2,05	0,79	0,46	,499
PT_PERC	PERC_1	0-2	1,32	0,92	0,56	0,70	26,47	,000
	PERC_2	0-2	1,33	0,68	1,28	0,80	0,22	,643
	PERC_3	0-2	1,51	0,79	1,28	0,91	2,81	,095

Analizzando nello specifico i singoli compiti e le relative sottoscale, è stato possibile notare come le differenze siano riconducibili unicamente alla componente emotiva del perspective taking. Rispetto alla risoluzione dei compiti relativi a tale componente, i bambini non maltrattati hanno ottenuto punteggi significativamente più elevati in quasi tutte le sottoscale

(Tab. 7.14). Si evidenzia come i prescolari maltrattati abbiano attribuito più correttamente l'emozione di rabbia ai protagonisti della storia raccontata (STORIA_Rab), sebbene le emozioni più frequentemente attribuite alle situazioni presentate siano state la rabbia (CONT_Rab) e la tristezza (CONT_Trīs) (Tab. 7.14).

Successivamente l'analisi è stata orientata all'individuazione di eventuali differenze rispetto all'efficacia del percorso di training nei due contesti considerati. Dato che solamente 17 dei 43 bambini maltrattati hanno avuto la possibilità di partecipare al training, si è ritenuto opportuno confrontare questo sottogruppo sia con il gruppo sperimentale (103 bambini) sia con il gruppo di controllo (103 bambini) dei coetanei non maltrattati.

I risultati del confronto non parametrico per campioni indipendenti effettuato attraverso il test di Mann-Whitney ha mostrato la presenza di differenze significative tra il gruppo sperimentale dei bambini non maltrattati e dei coetanei vittime di maltrattamento nell'indice di perspective taking emotivo ($p < ,001$) e nella frequenza di emissione dei comportamenti aggressivi ($p < ,001$). In particolare i prescolari maltrattati hanno ottenuto punteggi inferiori in tutti i compiti relativi alla dimensione emotiva e manifestato livelli significativamente più elevati di aggressività. Non sono invece emerse differenze significative tra i gruppi rispetto alle dimensioni cognitiva e percettiva. I medesimi risultati sono stati ottenuti dal confronto tra il gruppo di controllo normativo ed il gruppo di bambini maltrattati (INDICE-PT_EMO $p = ,004$; AGGRESSIVITÀ $p < ,001$) (Tab. 7.15).

È stato quindi calcolato lo scarto tra i valori delle variabili indagate in fase di post-test e quella di pre-test. Tale scarto è rappresentativo del cambiamento avvenuto a seguito del training (Tab. 7.15). Sono stati condotti confronti non parametrici per campioni indipendenti (test di Mann-Whitney), dapprima tra il gruppo sperimentale dei bambini non maltrattati e il gruppo sperimentale dei bambini vittime di maltrattamento. Secondariamente, le medesime analisi sono state effettuate tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale dei bambini maltrattati. Nel primo caso non sono emerse differenze statisticamente significative né nelle abilità di perspective taking, né nei comportamenti prosociali e aggressivi. Ciò dimostra come il training abbia avuto i medesimi effetti su entrambi i gruppi. Nel secondo caso si sono riscontrate differenze significative nella componente emotiva ($p = ,001$), cognitiva ($p = ,045$) e totale ($p = ,041$) del perspective taking e nei comportamenti prosociali ($p = ,015$). Dai dati in tabella si evince come tali differenze descrivano miglioramenti maggiormente evidenti in favore del gruppo sperimentale vittima di maltrattamento, rispetto al gruppo di controllo. Tali risultati sono esplicativi rispetto all'efficacia del percorso di training anche in situazioni di maltrattamento psicologico.

Tabella 7.15 – Confronto tra gli indici di perspective taking e dei comportamenti sociali dei bambini non maltrattati (GS e GC) e dei bambini maltrattati

Gruppo	Componente	Pre test		Post test		Post test - Pre test (Δ)	
		M	DS	M	DS	M	DS
Sperimentale	INDICE-PT_EMO	59,52	10,81	78,83	11,10	19,31	11,94
	INDICE-PT_COG	53,29	23,41	73,79	22,86	20,50	26,02
	INDICE-PT_PERC	69,74	29,68	85,92	20,84	16,18	25,51
	INDICE-PT_TOT	60,85	15,53	79,51	13,09	18,66	13,40
	PROSOC_Tot	13,51	4,80	16,24	6,24	2,39	4,05
	AGGRESSIVITÁ	0,61	1,39	0,46	1,12	-0,14	1,33
Controllo	INDICE-PT_EMO	57,34	13,00	66,19	13,42	8,84	10,46
	INDICE-PT_COG	53,72	22,61	63,86	25,07	10,14	23,65
	INDICE-PT_PERC	69,58	28,24	79,94	24,52	10,36	29,35
	INDICE-PT_TOT	60,22	15,24	69,99	15,51	9,78	13,18
	PROSOC_Tot	13,91	5,98	12,83	5,41	-0,93	4,53
	AGGRESSIVITÁ	1,20	3,10	0,63	1,76	-0,50	2,32
Sperimentale comunità	INDICE-PT_EMO	46,84	13,22	64,52	18,54	17,67	9,27
	INDICE-PT_COG	55,56	21,87	75,82	18,94	20,26	26,13
	INDICE-PT_PERC	60,78	36,77	78,43	21,05	17,65	37,49
	INDICE-PT_TOT	55,56	13,11	72,92	16,18	17,36	18,46
	PROSOC_Tot	11,71	5,69	13,59	4,68	1,88	2,76
	AGGRESSIVITÁ	4,59	4,78	2,88	3,28	-1,71	4,81

In riferimento al confronto tra le variabili materne, è stato condotto nuovamente un test non parametrico per campioni indipendenti (Mann-Whitney) per ciascuna sottoscala dei tre test considerati (Tab.7.16). L'analisi ha evidenziato differenze significative nelle sottoscale EC (*emotion coaching*) ($p<,001$) e PA (*parental acceptance of negative emotion*) ($p=,006$) e nei due item specifici sul perspective taking (Farrant et al., 2012) ($p=,024$). In particolare, i valori relativi alle scale dei test delle madri normative si sono rivelati più elevati, testimoniando maggiore propensione ad accettare le emozioni negative dei propri figli, che vengono educati a regolarle e ad adottare le prospettive altrui.

Tabella 7.16 – Confronto tra gli indici dei test somministrati alle madri (IRI, ERPS, PT)

Test	Scala	Range punteggio	Madre Comunità		Madre Normativa	
			Media	DS	Media	DS
IRI	PD	7-35	22,11	6,69	19,04	5,44
	EC	7-35	20,90	4,12	28,26	3,65
	FS	7-35	27,13	5,07	23,80	5,08
	PT	7-35	20,82	3,12	24,86	4,32
ERPS	EC	5-25	17,81	2,20	21,83	2,61
	PR	5-25	14,04	3,06	12,66	3,77
	PA	5-25	13,91	5,11	19,60	4,02
	UI	5-25	13,62	3,95	11,37	4,03
PT	TOT	2-10	6,61	1,71	7,86	1,96

7.2.4 Discussione e conclusioni

Il presente sottostudio si è caratterizzato per un'analisi di confronto rispetto al costrutto multicomponentiale di perspective taking in età prescolare, tra bambini appartenenti a contesti familiari normativi e bambini vissuti in famiglie caratterizzate da maltrattamento psicologico.

I risultati ottenuti hanno permesso di fornire ulteriori informazioni, che possano contribuire all'aumento di chiarezza all'interno della letteratura sul tema, da cui sono emersi risultati spesso contrastanti. Come precedentemente descritto, non vi è infatti accordo rispetto alle conseguenze del vivere in situazioni di maltrattamento psicologico, piuttosto che all'interno di contesti familiari non maltrattanti rispetto alle abilità dei prescolari di comprendere i pensieri, i sentimenti e le percezioni altrui.

In riferimento al confronto dei due gruppi considerati nelle due fasi di pre-test, quindi prima dell'attuazione del percorso di training, i risultati non hanno mostrato differenze rispetto alle dimensioni cognitiva e percettiva del perspective taking. Risultati che suggeriscono quindi come la capacità di assumere il punto di vista dell'altro in termini di pensieri e percezioni non sembri risentire in modo significativo delle condizioni relazionali, affettive e psicologiche del contesto familiare. Tali risultati confermano quelli ottenuti da precedenti studi dai quali il confronto tra prescolari cresciuti in contesti normativi e coetanei vittime di maltrattamento psicologico rispetto alla dimensione cognitiva (Lazaro e Lopez, 2010; Walker e Downey, 1990) e a quelle cognitiva e percettiva (Cigala e Mori, 2014), non aveva prodotto alcuna differenza significativa.

Considerando il perspective taking emotivo invece, come confermato da numerosi riferimenti di letteratura (Camras et al, 1990; Pollak et al., 2000; Sullivan et al., 2008) i bambini maltrattati e quelli non maltrattati sembrano differenziarsi in modo significativo. Questi ultimi infatti hanno mostrato prestazioni inferiori in tutti i compiti presentati per la valutazione di tale componente. Nello specifico i risultati ottenuti attraverso il TEC evidenziano una minore capacità dei bambini maltrattati nella comprensione delle emozioni, in particolare nel riconoscimento delle espressioni e delle situazioni emotive (TEC ESTERNO), dato che trova conferma anche nelle maggiori difficoltà incontrate da questi bambini nella prova specifica per il riconoscimento e la ricezione delle emozioni (RICO_EMO). Da una rassegna sulla competenza emotiva in bambini con storie di maltrattamento (Cigala e Mori, 2012) era emerso come, evidenze empiriche ormai consolidate, attestino minori prestazioni dei bambini maltrattati rispetto ai coetanei provenienti da situazioni familiari normative (Camras et al, 1990; Pollak et al., 2000; Sullivan et al., 2008) rispetto a questa abilità. Da alcuni di questi studi si evince infatti come i bambini trascurati abbiano più difficoltà a riconoscere le emozioni, rispetto ai bambini cresciuti in situazioni di sviluppo normativo. In particolare è stato dimostrato come, per questi bambini risulti difficile discriminare le differenze fra le diverse espressioni emotive. Tali bambini infatti sembrano percepire somiglianze fra le espressioni tristi e felici, e minori differenze fra la rabbia e altre espressioni negative (Pollak et al., 2000). Altri studi (Cigala e Corsano, 2011) hanno sottolineato però, come tali difficoltà non possano essere riduttivamente ricondotte a differenze quantitative tra bambini maltrattati e non, ma che siano necessarie piuttosto analisi e interpretazioni che considerino più variabili contemporaneamente, al fine di evidenziare caratteristiche specifiche dei percorsi evolutivi di ciascun bambino, quali ad esempio le competenze cognitive (Sullivan et al., 2008; Sullivan et al., 2010) e linguistiche (Smith e Walden, 1999) o l'influenza di differenti forme di maltrattamento (Pollak et al, 2000, Pollak et al., 2001, Pollak e Sinha, 2002).

Un altro aspetto risultato deficitario nel gruppo di bambini maltrattati rispetto ai pari non maltrattati ha riguardato l'abilità di decentramento emotivo, quindi la capacità di mettere se stessi nei panni emotivi di un'altra persona. La tipologia della prova utilizzata ha permesso non solo di valutare la capacità del bambino di assumere il punto di vista emotivo dell'altro ma anche di immaginare di essere protagonista di una storia che avrebbe evocato anche in lui emozioni di tristezza o felicità. Dai risultati è emerso come tali bambini abbiano ottenuto prestazioni inferiori nel punteggio globale, mostrando difficoltà in generale a distinguere le emozioni sia riferite a sé che riferite all'altro, sia in termini di tristezza che di felicità. È interessante notare come, mentre in situazioni di attribuzione all'altro delle emozioni, i

bambini abbiano avuto difficoltà sia con la tristezza che con la felicità, in caso di emozioni riferite a sé, la difficoltà si sia manifestata unicamente rispetto alla tristezza. A fronte quindi di una generale difficoltà dei bambini maltrattati ad individuare la prospettiva emotiva altrui, sembra evidenziarsi una particolare problematica nell'identificare l'emozione di tristezza riferendola a sé. L'emozione di tristezza è per sua natura un'emozione "passiva", caratterizzata dall'impossibilità di riparare alla perdita/delusione/sconfitta tramite azioni concrete ed immediate. Un contesto caratterizzato da maltrattamento psicologico, potrebbe non consentire il racconto, l'ascolto, la condivisione e quindi la rielaborazione dell'emozione di tristezza, in uno spazio relazionale con figure genitoriali attente e responsive. I bambini potrebbero quindi mettere in atto un sistema difensivo e protettivo del sé che tenda a negare l'emozione, trasformandola in una più piacevole, come la felicità o in una più reattiva e comportamentale come la rabbia (Cigala e Mori, 2014). Le emozioni riferite al sé sono state infatti ricondotte alla felicità anche in risposta a situazioni elicitanti la tristezza. Conferma a tali risultati derivano anche da studi precedenti, dai quali emerge proprio come i bambini maltrattati siano meno abili in generale nei compiti di riconoscimento delle situazioni di tristezza (Cigala, 2011) che viene spesso confusa con la rabbia (Maughan e Cicchetti 2002; Perlman et al., 2008; Shields e Cicchetti, 1998).

In riferimento alla comprensione delle emozioni all'interno di un racconto, i bambini maltrattati hanno mostrato in generale maggiori difficoltà, rispetto ai coetanei non maltrattati, nell'attribuzione generale delle emozioni. Considerando le emozioni specifiche, sono risultati meno abili a riconoscere situazioni elicitanti la felicità e la tristezza, mentre sono risultati più capaci, rispetto ai pari, nella corretta attribuzione dell'emozione di rabbia. Non si sono evidenziate differenze tra i gruppi in merito alla paura. Si è inoltre evidenziato come le emozioni espresse con maggior frequenza siano state quelle di rabbia e tristezza, indipendentemente dalla correttezza o meno delle risposte fornite. Conferme a tali evidenze derivano da riscontri di letteratura dai quali si evince come i bambini maltrattati attribuiscono con maggiore frequenza emozioni negative anche agli eventi positivi o ambigui. Questa difficoltà viene interpretata dagli autori sulla base del fatto che il contesto familiare maltrattante, caratterizzato prevalentemente da relazioni familiari spesso inadeguate ed emotivamente inconsistenti, non sempre sono caratterizzate da un diretto e comprensibile legame con gli eventi che accadono. Pertanto, una comunicazione emotiva così distorta potrebbe impedire nei bambini la formazione di chiare aspettative rispetto alle emozioni che possono derivare o meno da una determinata situazione. È altresì possibile che ciò contribuisca a strutturare nei bambini stessi aspettative negative rispetto alle situazioni,

percepite come potenzialmente ambigue e come tali elicitanti emozioni negative come rabbia e tristezza (Cigala e Mori, 2014).

In riferimento al training, è stato possibile osservare come i due gruppi abbiano ottenuto il medesimo miglioramento. Infatti, entrambi hanno mostrato al post-test, punteggi significativamente più elevati in tutte le dimensioni del perspective taking, un aumento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione dell'aggressività. Inoltre, il confronto con il gruppo di controllo rafforza ulteriormente i risultati ottenuti da entrambi i gruppi (maltrattati e non maltrattati) coinvolti nel training. I bambini appartenenti al gruppo sperimentale di entrambi i contesti hanno infatti ottenuto punteggi superiori negli indici di perspective taking (ad eccezione di quello percettivo) e nell'emissione di comportamenti prosociali, rispetto al gruppo di controllo. Tali dati risultano particolarmente interessanti poiché indicano come il training, così strutturato, sia in grado di potenziare l'abilità di decentramento ed agire positivamente sui comportamenti sociali, indipendentemente dalla presenza di maltrattamento. Vengono quindi nuovamente confermati gli elementi di positività già evidenziatisi dai due studi principali, riguardanti l'efficacia di tali percorsi, in grado di rappresentare un'importante risorsa per i prescolari, soprattutto in caso di situazioni in cui l'abilità di perspective taking risulti deficitaria.

Il confronto dei due gruppi al post-test ha evidenziato come non siano emerse differenze significative, tra i due gruppi, rispetto alle dimensioni cognitiva e percettiva, riconfermando la totale sovrapposizione dei due gruppi in merito a tali dimensioni, che non sembrano risultare inficiate dalla presenza di maltrattamento. Permangono invece le differenze rispetto alla dimensione emotiva del perspective taking, in cui le prestazioni dei prescolari maltrattati sono risultate inferiori. Tali risultati non giungono però inaspettati, poiché, sebbene il percorso abbia agito significativamente sull'abilità di comprensione delle emozioni altrui di questi bambini, non si configura come sufficiente a ristrutturare così profondamente le problematiche presentate.

Come precedentemente anticipato, risulterebbe opportuna la presenza di un gruppo di controllo composto da bambini residenti in comunità, al fine di valutare in modo più appropriato e rigoroso l'efficacia del training in contesto maltrattante, attraverso un confronto diretto di due gruppi di bambini, vittime di maltrattamento psicologico.

Infine, dal confronto tra le caratteristiche disposizionali e gli stili genitoriali delle figure materne si è evidenziato come non vi fossero differenze rispetto all'empatia. Infatti, sebbene i due gruppi di donne differissero per tipologia di empatia (maggiormente polarizzata sul versante emotivo, sia riferita a sé che agli altri per il gruppo normativo e a metà tra il

cognitivo e l'emotivo e maggiormente diretta verso il sé per le donne in comunità), i due gruppi non si sono differenziati in modo significativo rispetto a tale variabile. L'empatia, essendo appunto una caratteristica disposizionale, sembra non essere influenzata da problematiche e difficoltà relazionali e ambientali.

Rispetto agli stili di socializzazione valutati attraverso il test ERPS, è emerso come le mamme normative abbiano sostenuto di utilizzare maggiormente stili di tipo *coaching* e *accettante* nei confronti delle emozioni negative espresse dai figli, rispetto alle donne residenti in comunità. Infine,

anche rispetto ai due item sul perspective taking (Farrant et al., 2012) è emerso come le mamme non maltrattanti incoraggino maggiormente i propri figli ad assumere prospettive altre rispetto a sé.

Per poter indagare più approfonditamente differenze tra i due gruppi di mamme in merito ai propri stili di socializzazione emotiva, sarebbe importante avere la possibilità di proporre anche alle madri normative il test QSE e l'intervista MEI-PV. La ricchezza di informazioni garantita da procedure come l'intervista, permetterebbe infatti di confrontare gli stili di socializzazione emotiva in maniera molto più approfondita, rispetto al confronto tra informazioni ricavate unicamente da procedure self-report.

CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

Una visione d'insieme del lavoro svolto ha permesso di evidenziare come gli obiettivi prefissati inizialmente siano stati complessivamente raggiunti. In merito al principale scopo, inerente l'indagine della possibilità di poter promuovere il perspective taking in bambini prescolari appartenenti a contesti familiari sia normativi che maltrattanti, attraverso l'applicazione di uno specifico percorso di training, sono stati ottenuti risultati particolarmente interessanti. Le esperienze di training hanno infatti determinato, in entrambi i contesti, miglioramenti nell'abilità di decentramento dei bambini, sia da un punto di vista emotivo, che cognitivo e percettivo. Tali risultati indicano quindi come sia possibile intervenire precocemente al fine di potenziare abilità adattive per un adeguato sviluppo psicosociale del bambino. Le analisi condotte, hanno infatti altresì dimostrato e confermato dati già presenti in letteratura, riferiti alla funzione positiva che il perspective taking è in grado di svolgere, soprattutto relativamente alle abilità sociali. I bambini più abili ad assumere prospettive percettive, cognitive ed emotive differenti dalla propria, si sono dimostrati essere più competenti da un punto di vista sociale, manifestando un elevato numero di comportamenti prosociali e ridotte condotte aggressive. In riferimento a tale aspetto, si è potuto notare, come il percorso di training abbia prodotto indirettamente effetti anche sulla competenza sociale dei bambini che vi hanno preso parte. Infatti, a seguito del percorso è stato possibile osservare un incremento dei comportamenti prosociali ed una diminuzione di quelli aggressivi. Inoltre, i medesimi risultati ottenuti sia rispetto al perspective taking sia alle abilità sociali, nei prescolari vittime di maltrattamento psicologico, sono indicativi di come tali interventi, così strutturati, rappresentino un'importante risorsa per lo sviluppo, soprattutto in caso di situazioni in cui le abilità socio-emotive risultino deficitarie.

Risulta opportuno riflettere nuovamente sugli aspetti che possano aver contribuito all'efficacia dell'intervento. Primo fra tutti, la scelta del contesto ecologico della scuola dell'infanzia in un caso e della comunità, nell'altro, entrambe fonte di serenità e tranquillità per i bambini. Inoltre, la presentazione di attività conosciute ed apprezzate in questa fascia di età, come la lettura di storie, il disegno e la drammatizzazione, hanno consentito un coinvolgimento attivo dei bambini, che hanno potuto condividere idee, pensieri e riflessioni all'interno di piccoli gruppi insieme ai loro compagni ed amici. Tali attività, ben organizzate e

sostenute dalla presenza di un adulto in grado di stimolare, coinvolgere e supportare i bambini, si sono dimostrate utili al fine di aumentare la consapevolezza dei prescolari di come l'altro possa avere percezioni, pensieri e sentimenti differenti dai propri.

Inoltre, il mantenimento delle abilità conseguite a seguito del training, dimostrato dai risultati del follow-up a distanza di 4 mesi, rafforzano ulteriormente la positività dei risultati emersi dall'attività di potenziamento.

A fronte dei risultati ottenuti e in virtù dell'importanza che tale abilità riveste per l'adattamento del bambino, sarebbe importante "trasferire" il costrutto di perspective taking, tipico della disciplina psicologica, al contesto educativo. Questa abilità infatti può configurarsi come parte integrante delle pratiche educative quotidiane, messe in atto non solo dai ricercatori ma anche da insegnanti e genitori, che sono ogni giorno a contatto diretto con i bambini. Interventi di questo tipo, condotti in periodi specifici e in tempi contenuti, da ricercatori esperti ma "estranei" ai contesti di vita del bambino, dovrebbero essere infatti supportati e rafforzati dal lavoro costante di figure per lui significative. Esercizi quotidiani di perspective taking tra i bambini e tra bambini e adulti, all'interno di routine quotidiane in contesti familiari, come la scuola e la famiglia, rappresentano pratiche fondamentali di supporto a tali interventi (Grazzani Gavazzi et al., 2011). Sarebbe opportuno quindi istituire *parent training* e *teacher training* per rendere genitori e insegnanti consapevoli dell'importanza di tale abilità in ambito evolutivo, fornendo loro strategie e strumenti efficaci per lavorare, insieme ai bambini, al potenziamento del perspective taking. Tali interventi per i genitori sarebbero auspicabili anche all'interno dei contesti delle comunità. Sarebbe importante infatti coinvolgere le diadi madre-bambino in attività mirate al potenziamento dell'abilità di perspective taking, unitamente ad un affiancamento alle mamme, da parte di professionisti, in grado aiutarle a gestire e contenere le emozioni espresse dai propri figli, affinché la relazione diventi per il bambino un ambiente sicuro in cui poter esprimere le proprie emozioni ed i propri pensieri e, attraverso un rispecchiamento reciproco, comprendere l'altro diverso da sé.

Un altro aspetto degno di nota riguarda la prospettiva multidimensionale attraverso cui è stato condotto l'intero lavoro di ricerca, in cui l'analisi del costrutto di perspective taking potesse considerare l'insieme delle molteplici variabili con cui tale abilità si interfaccia nei contesti di vita significativi per i bambini. A partire da una prospettiva teorica socio-costruzionista, secondo cui l'abilità di comprendere i pensieri, i sentimenti e le percezioni delle persone si caratterizza come un'impresa di co-costruzione continua, all'interno di interazioni quotidiane con figure significative per il bambino, si è deciso di analizzare il perspective taking non solo

in relazione a variabili individuali (genere, età del bambino, regolazione emotiva, abilità sociali) ma anche e soprattutto a variabili contestuali quali le caratteristiche del contesto familiare (caratteristiche disposizionali e stili genitoriali di socializzazione emotiva, presenza di fratelli). Interessanti a tal proposito sono stati i risultati ottenuti dall'analisi degli stili di socializzazione emotiva, di entrambi i genitori dei prescolari non maltrattati e delle mamme dei bambini residenti in comunità. Tali dati hanno permesso infatti di confermare come, le pratiche di socializzazione emotiva messe in atto dai genitori, siano in grado di influenzare l'abilità dei bambini di assumere prospettive differenti dalla propria. In particolare è emerso come, stili accettanti nei confronti delle emozioni negative dei bambini, siano positivamente correlati con il perspective taking dei figli, soprattutto relativamente alla dimensione emotiva. All'opposto, stili di socializzazione emotiva rifiutanti rispetto alle espressioni emotive negative dei propri bambini, hanno mostrato correlazioni negative con le abilità di perspective taking emotivo dei figli. Tali risultati confermano le riflessioni precedentemente condotte rispetto all'importanza del coinvolgimento delle figure genitoriali in percorsi in cui possano essere aiutati a sensibilizzarsi rispetto alle emozioni dei propri figli, al loro riconoscimento ed etichettamento e alla riflessione sul significato delle stesse, al fine di gestirle e regolarle in modo adeguato. La possibilità di analizzare il perspective taking in un'ottica così ampia ed in grado di tenere conto simultaneamente di un considerevole numero di variabili, è stata garantita dal coinvolgimento di numerose figure significative per il bambino. Nel primo studio le madri i padri e le insegnanti, e nel secondo le mamme e le operatrici delle comunità. Inoltre, la presentazione di numerosi strumenti, differenti per tipologia e modalità di somministrazione (prove empiriche, self report, intervista semistrutturata, osservazioni), sia ai bambini che alle loro figure di accudimento, ha permesso di raccogliere informazioni ricche e dettagliate in merito al perspective taking e ad un cospicuo numero di variabili ad esso correlate. Rispetto alle caratteristiche individuali del bambino è stato possibile infatti ricavare informazioni riguardo alla capacità di regolazione emotiva (ERC), e all'adattamento e alle abilità sociali (SCBE). In riferimento alle variabili familiari è stato invece possibile ottenere informazioni rispetto all'empatia disposizionale (IRI), agli stili di socializzazione emotiva adottati (ERPS, MEI-PV e QSE) e alla propensione ad incoraggiare il proprio figlio ad assumere prospettive differenti dalla propria (Farrant et al., 2012).

Risulta opportuno sottolineare anche, come i risultati acquistino maggior significato, alla luce della numerosità del gruppo di partecipanti. Infatti, il coinvolgimento di 256 prescolari (213 non maltrattati e 43 vittime di maltrattamento), 256 genitori (154 madri e 102 padri), 18 insegnanti di scuola dell'infanzia e 30 operatori di comunità mamma-bambino, rafforza

ulteriormente i risultati ottenuti. Inoltre, l'analisi del costrutto di perspective taking in ottica multidimensionale nei bambini di età prescolare, unito all'implementazione di training di potenziamento assimilabili a procedure *evidence based*, esteso anche a gruppi di bambini vittime di maltrattamento psicologico rappresentano elementi di novità all'interno della psicologia dell'età evolutiva.

Infine, risulta opportuno concludere, sottolineando come, il fine ultimo di tale progetto di tesi, sia riconducibile non solo a motivazioni legate ad interessi teorico-metodologici ma anche e soprattutto a scopi applicativi, consistenti nel poter offrire ai bambini occasioni quotidiane in cui, il mettersi nei panni dei compagni o degli adulti che di loro si prendono cura, avvenga in modo spontaneo.

A tal proposito, alla fine del percorso di raccolta dei dati, si è deciso di coinvolgere alcune delle insegnanti appartenenti alle sezioni partecipanti, in un corso di formazione sulle tematiche oggetto di indagine, spinti dall'idea di base che la ricerca scientifica in ambito evolutivo debba essere guidata da scopi teorici ed applicativi allo stesso tempo. In termini di prospettive future sarebbe auspicabile continuare a proporre tali percorsi all'interno delle scuole dell'infanzia e delle comunità mamma-bambino, affinché essi possano divenire a tutti gli effetti parte integrante dei programmi curricolari nelle prime, e affiancare i già presenti percorsi di sostegno alla genitorialità, nelle seconde.

APPENDICE

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEI COMPORTAMENTI SOCIALI LEGATI AL PERSPECTIVE TAKING

Soggetto

NOME
COGNOME
ETA'
SESSO

PRE - TEST

POST - TEST

	<i>Data</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>
	<i>Ora</i>	<i>Ora</i>	<i>Ora</i>	<i>Ora</i>	<i>Ora</i>	<i>Ora</i>
	<i>Momento</i> Gioco libero prima pasto	<i>Momento</i> Pasto	<i>Momento</i> Gioco libero dopo pasto	<i>Momento</i> Gioco libero prima pasto	<i>Momento</i> Pasto	<i>Momento</i> Gioco libero dopo pasto

COMPORTAMENTO DI AIUTO (fisico o verbale)						
aiuta un compagno a realizzare un lavoro o a finire un compito						
aiuta un compagno disabile (se c'è)						
aiuta un compagno più piccolo						
aiuta chi sta portando delle cose						
aiuta a riordinare l'aula						
aiuta ad apparecchiare e preparare per il pranzo						

aiuta ad evitare una situazione pericolosa (es. cadere dalla sedia)						
apre la porta a chi ha le mani occupate						
aiuta un compagno a mettersi o togliersi la giacca						
aiuta un compagno a mettersi o togliersi il grembiule						
aiuta un compagno a lavarsi le mani						
accompagna ed aiuta un compagno ad andare in bagno						
aiuta un compagno a riordinare le sue cose (es. tovaglietta per il pranzo)						
ripete a un compagno le spiegazioni della maestra						
spiega a un compagno le regole di un gioco						
altro...						

COMPORTAMENTO DI CONFORTO INCORAGGIAMENTO						
si avvicina a un compagno che piange						
ascolta le ragioni della tristezza di un compagno						
interrompe le sue attività per ascoltare un compagno triste						
offre nuovi elementi per interpretare la realtà (razionalizzazioni)						

racconta barzellette o storielle per distrarre un compagno triste						
prende per mano, abbraccia un compagno triste (contatto fisico)						
offre giocattoli o oggetti a un compagno triste						
invita un compagno triste a giocare con lui						
invita un compagno rimasto da solo a giocare con lui						
consola due compagni che hanno litigato						
calma un compagno arrabbiato						
sdrammatizza il motivo di una discussione						
media i conflitti						
incoraggia un compagno spaventato						
valorizza il lavoro degli altri						
altro...						

COMPORTAMENTO DI CONDIVISIONE						
gioca insieme ai suoi compagni						
lavora in gruppo						
condivide giochi o materiali che sta utilizzando						

durante il pranzo parla con i compagni al suo tavolo						
durante il pranzo condivide cibo o bevande						
chiede aiuto ai compagni se si trova in difficoltà						
ringrazia un compagno per l'aiuto ricevuto						
perdona un compagno che gli ha fatto un torto						
si scusa con un compagno a cui ha fatto un torto						
altro... chiede ai compagni di passarle l'acqua e ringrazia						
altro... offre oggetti ad un compagno						
altro...						

COMPORTAMENTO DI AGGRESSIVITÀ (intenzionale)						
aggrede fisicamente un compagno (spinge, graffia, tira i capelli, morde, ecc.)						
si impadronisce dei giochi di altri compagni anche se questi protestano						
prende in giro i compagni verbalmente (appellativi, parolacce, ecc.)						
risponde all'insegnante in modo aggressivo						
altro...						

COMPORTAMENTO DI CONFLITTO						
Il bambino richiede l'intervento dell'insegnante						
Intervento spontaneo dell'adulto						
Intervento dell'adulto su richiesta di un terzo bambino						
I bambini si accordano con l'aiuto dell'insegnante						
Il bambino si scusa con il compagno (rinuncia,cede)						
Insegnante mette i bambini in punizione						
I bambini si accordano da soli (mediazione)						
I bambini si accordano con l'aiuto di un altro bambino						
Il bambino si impone sull'altro						

BIBLIOGRAFIA

- Abelev, M., Markman, E. (2006). Young children's understanding of multiple object identity: appearance, pretense and function. *Developmental Science*, 9(6), 590-596.
- Abell, F., Happé, F., Frith, U. (2000). Do triangles play tricks? Attribution of mental states to animated shapes in normal and abnormal development. *Cognitive Development*, 15(1), 1-16.
- Abrahams, B. (1979). *An integrative approach to the study of the development of perspective taking abilities*. Doctoral dissertation, Stanford University.
- Adelmann, P.K., Zajonc, R.B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40, 249-280.
- Adrià, J.E., Clemente, R., Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Adrià, J.E., Clemente, R.A., Villanueva, L., Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Albanese, O., Molina, P., (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Unicopli.
- Albiero, P., Ingoglia, S., Lo Coco, A. (2006). Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Reactivity Index di Davis. *TPM-Testing Psicometria Metodologia*, 13(2), 107-125.
- Amsterlaw, J., Wellman, H.M. (2006). Theories of mind in transition: A microgenetic study of the development of false belief understanding. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 139-172.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Anolli, L. (2004). *Psicologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Appel, A.E., Holden, G.W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 578-599.
- Appleton, M., Reddy, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5(3), 275-291.
- Aragona, J., Eyberg, S. (1981). Neglected children: Mother's report of child behavior problems and observed verbal behavior. *Child Development*, 52(2), 596-602.

- Asher, S.R., Coie, J.D. (1990). Peer rejection in childhood. New York, NY: Cambridge University Press.
- Astington, J.W. (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. In: J.W. Astington (Ed.) *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson*. Oxford: Blackwell, 267-284.
- Astington, J.W. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Astington, J.W., Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Astington, J.W., Baird, J.A. (2005). Introduction: Why language matters. In: J.W. Astington, J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press, 3-25.
- Baillargeon, R., Scott, R.M., He, Z. (2010). False-belief understanding in infants. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 110-118.
- Baker, J.K., Fenning, R.M., Crnic, K.A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195-215.
- Barahal, R.M., Waterman, J, Martin, H.P. (1981). The social cognitive development of abused children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(4), 508-516.
- Barnes-Holmes, Y. (2001). *Analysing relational frames: Studying language and cognition in young children*. Unpublished doctoral thesis. National University of Ireland Maynooth.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Cullinan, V. (2001). Education. In: S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, B. Roche, (Eds.), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum, 119-140.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. Murphy, C. (2004). Teaching the generic skills of language and cognition: Contributions from Relational Frame Theory. In: D.J. Moran, R.W. Malott (Eds.), *Evidence-based educational methods*. San Diego: Elsevier Academic Press, 277-295.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., McHugh, L. (2004). Teaching derived relational responding to young children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 19(1), 1-12.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Smeets, P.M., Strand, P., Friman, P. (2004). Establishing relational responding in accordance with more-than and less-than as generalized operant behavior in young children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4, 531-558.
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-Taking and Theory of Mind. A Relational Frame Account. *The behavior analyst today*, 5(1), 15-25.
- Bar-On, R., Parker, J.D.A., (2000). Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Bar-On, R., Maree, J. G., Elias, M.J. (2007). Educating people to be emotionally intelligent. Westport, CT: Praeger.
- Baron-Cohen, S., (2001) Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.

- Baron-Cohen, S., Leslie A.M., Frith, U.(1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46
- Baron-Cohen, S., Howlin, P., Hadwin, J. (1999). *Teoria della mente e autismo*. Trento: Erickson.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Bar-Tal, D., Raviv, A.B., Goldberg, M. (1982). Helping behaviour among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53(2), 396-402.
- Bartsch, K., Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Batanova, M. D., Loukas, A. (2011). Social anxiety and aggression in early adolescents: Examining the moderating roles of empathic concern and perspective taking. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(11), 1534-1543.
- Batson, C.D. (1998). Altruism and prosocial behaviour. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2). 4th Edition. New York, NY: McGraw-Hill, 282-316.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C.D., Early, S., Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758.
- Batson, C.D., Sager K., Garst E., Kang M., Rubchinsky K., Dawson K. (1997). Is empathy-induced helping due to self–othermerging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 495-509.
- Bauer, N.S., Herrenkohl, T.I., Lozano, P., Rivara, F.P., Hill, K.G., Hawkins, J.D. (2006). Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. *Pediatrics*, 118(2), E235-E242.
- Baumgartner, E., Devescovi, A., D’Amico, S. (2000). *Il lessico psicologico dei bambini. Origine ed evoluzione*. Roma: Carocci.
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., Boer, F. (2011). Theory of mind training in children with autism: a randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 997-1006.
- Belacchi C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale italiano di Psicologia*, 4, 885-911.
- Belacchi, C., Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.
- Belacchi C., Farina E. (2012). Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150-165.
- Bengtsson, H., Arvidsson, Å. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood: perspective-taking skills and emotionality. *Social Development*, 20(2), 353-375.
- Bennett, M., Hiscock, J. (1993). Children’s understanding of conflicting emotions: A training study. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 515-524.

- Berger, C., Rodkin, P. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: Early adolescents who change peer affiliations. *Social Development*, 21(2), 396-413.
- Berger, C., Batanova, M., Cance, J.D. (2015). Aggressive and Prosocial? Examining Latent Profiles of Behavior, Social Status, Machiavellianism, and Empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (12), 2230-2244.
- Bergin, A. C., Talley, S., Hamer, L. (2003). Prosocial Behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26(1), 13-32.
- Bernstein, W.M., Davis, M.H. (1982). Perspective-taking, self-consciousness, and accuracy in person perception. *Basic and Applied Social Psychology*, 3(1), 1-19.
- Bertsch, K.M., Houlihan, D., Lenz, M.A. Patte, C.A. (2009). Teachers' commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 133-162.
- Betancourt, H. (1990). An attribution-empathy model of helping behavior: behavioral intentions and judgments of help-giving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(3), 573-591.
- Bierhoff, H.W. (2002). Just world, social responsibility and helping behaviour. In: M. Ross, D.T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life*. New York: Cambridge University Press, 189-203.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. Hove: Psychology Press.
- Birch, S. Bloom, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18(5), 382-386.
- Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200.
- Black, D.A., Heyman, R.E., Slep, A.M.S. (2001). Risk factors for child physical abuse. *Aggression & Violent Behavior*, 6(2), 121-188.
- Blake, S. (2007). *Donner c'est donner*. Parigi: L'école des loisirs (trad. it. Facciamo cambio?, F. Rocca, Milano: Babalibri, 2011).
- Blandon, A.Y., Calkins, S.D., Keane, S.P., O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110-1123.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development*, 72(2), 549-568.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69(4), 1171-1197.
- Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A., Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
- Bonino, S., Lo Coco, A., Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Borke, H. (1975). Piaget's mountains revised: changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11(2), 240-243.

- Bosacki, S., Astington, J.W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237-255.
- Bowie, B.H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: relational aggression and emotion regulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 27-37.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Brambling, M., Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471-1484.
- Brent, E., Rios, P., Happé, F., Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism*, 8(3), 283-299.
- Bretherton, I., Munholland, K.A. (2008). Internal working models in attachment relationships: elaborating a central construct in attachment theory. In: J. Cassidy, P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. 2nd Edition. New York, NY: Guilford Press, 102-129.
- Brooks, R., Meltzoff, A.N. (2002). The importance of eyes: How infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology*, 38(6), 958-966.
- Brown, J.R., Donelan-McCall, N., Dunn, J. (1996). Why talk about mental states: The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67(3), 836-849.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buchbinder, E. (2004). Motherhood of battered women: The struggle for repairing the past. *Clinical Social Work Journal*, 32(3), 307-326.
- Burack, J.A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H.M., Zygmuntowicz, C., Manly, J.T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, 42(2), 207-217.
- Buttelmann, D., Carpenter, M., Tomasello, M. (2009). Eighteen-month-olds show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition*, 112(2), 337-42.
- Camaioni, L. (1995). Lo sviluppo della comunicazione intenzionale: una ri-analisi. In: O. Liverta Sempio, A. Marchetti (Eds.). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Camras, L.A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Sachs, V., Spaccarelli, S. (1990). Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children. *Developmental Psychology*, 26(2), 304-312.
- Caprin, C., Riva-Crugnola, C., Gazzoti, S., Apa, D. (2008). *Le interazioni fra pari nella prima infanzia: uno studio sulle relazioni fra i comportamenti prosociali ed aggressivi*. XII Convegno di Psicologia dello Sviluppo, 20-22 Settembre, Padova.
- Caravita, S., Di Blasio, P., Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. In: M. Killen, J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 551-579.

- Carlo, G. Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 107-134.
- Carlo, G., Knight, G.P., McGinley, M., Goodvin, R., Roesch, S.C. (2010). *The developmental relations between perspective taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis*. New York: Oxford University Press.
- Carlo, G., Knight, G.P., McGinley, M., Zamboanga, B.L., Jarvis, L.H. (2010). The multidimensionality of prosocial behaviors and evidence of measurement equivalence in Mexican American and European American early adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 334-358.
- Carlo, G., Pytlik Zillig, L.M., Roesch, S.C., Dienstbier, R.A. (2009). The elusive altruist: the psychological study of the altruistic personality. In: D. Narvaez, D.K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology*. New York, NY: Cambridge University Press, 271-294.
- Carlson, S., Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Carpendale, J.I.M., Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79-151.
- Carpendale, J.I.M., Chandler, M.J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind, *Child Development*, 67(4), 1686-1706.
- Carpendale, J.I.M., Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Carson, J.L., Parke, R.D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67(5), 2217-2226.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., Braungart, J. M. (1992). Family- peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618
- Cassidy, J., Shaver P.R. (2008). *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. 2nd Edition. New York, NY: Guilford Press.
- Cassidy, K.W., Fineberg, D.S., Brown, K., Peskins, A. (2005). Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin. *Child Development*, 76(1), 97-106.
- Cassidy, K.W., Werner, R.S., Rourke, M., Zubernis, L.S., Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Charlop-Christy, M.H., Daneshvar, S. (2003). Using video-modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12-21.

Chartrand, T.L., Bargh, J.A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 893-910.

Chow, V. Poulin-Dubois, D., Lewis, J.(2008). To see or not to see: infants prefer to follow the gaze of a reliable looker. *Developmental Science*, 11(5), 761-770.

Christopoulos, C., Cohn, D.A., Shaw, D.S., Joyce, S., Sullivan-Hanson, J., Kraft, S.P., Emery, R.E. (1987). Children of abused women. I. Adjustment at time of shelter residence. *Journal of Marriage and the Family*, 49(3), 611-619.

Cialdini, R.B., Schaller, M., Houlihan, D., Arps, K., Fultz, J., Beaman, A.L. (1987). Empathy-based helping: Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 749-758.

Cialdini, R.B., Brown, S.L., Lewis, B.P., Luce C., Neuberg, S.L. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: when one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 481-494.

Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: Perspective from developmental psychopathology. In: D. Cicchetti, V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. New York: Cambridge University Press, 377-431.

Cicchetti, D. Toth, S.L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-564.

Cicchetti, D., Lynch, L. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development: The case of child maltreatment. In: D. Cicchetti, D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychology: Risk, disorder, and adaptation*. Volume 2. New York: Wiley.

Cicchetti, D., Manly, J.T. (2001). Operationalizing child maltreatment: Developmental processes and outcomes. *Developmental Psychopathology*, 13(4), 755-757.

Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Maughan, A., Toth, S.L., Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15(4), 1067-1091.

Cicchetti, D., Toth, S. (2005). Child Maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409-438.

Ciceri, M.R. (2001). *Comunicare il pensiero*. Trento: Edizioni Omega.

Cigala, A. (2011). Contesto familiari e competenza emotive in età prescolare in situazioni di maltrattamento psicologico. In Grazzani Gavazzi, I., & Riva Crugnola, C. (Eds.), *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*. Milano: Unicopli

Cigala A., Corsano P. (2011). "Ricomincio da tre..". Competenza emotiva e costruzione del Sé in età prescolare. Milano: Unicopli.

Cigala, A., Fangareggi, F. (2011). In: A. Cigala (Ed.), *"Se io fossi te..." Imparare il punto di vista dell'altro alla scuola dell'infanzia*. Gussago: Vannini Editoria Scientifica, 37-80.

Cigala, A., Mori, A. (2012). Le competenze emotive in bambini con storia di maltrattamento: cosa ci dice la ricerca? (Emotion knowledge in young neglected children). *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 14, 11-24.

- Cigala, A., Mori, A. (2014). Abilità di perspective taking in bambini di età prescolare in contesti maltrattanti (Perspective taking ability in preschoolers in maltreating context). *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 3, 67-86.
- Cigala A., Mori A., Fangareggi F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185,(8) 1199-1215.
- Cillessen, A.H., Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935-959.
- Clements, W.A., Rustin, C.L., McCallum, S. (2000). Promoting the transition from implicit to explicit understanding: A training study of false belief . *Developmental Science*, 3(1), 81-92.
- Coatsworth, J.D., Duncan, L.G., Greenberg, M.T., Nix, R.L. (2010). Changing parents' mindfulness, child management skills and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Child and Family Studies*, 19,203-21
- Coke, J.S., Batson, C.D., McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: a two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.
- Colesanti, C. (1995). *Il maltrattamento del minore*. Milano: Giuffrè.
- Conner, N.W., Fraser, M.W. (2011). Preschool social-emotional skills training: A controlled pilot test of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on School Work Practice*, 21, 699-711.
- Copeland-Mitchell, J., Denham, S.A., Demulder, E.K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationship and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Corsano, P., Cigala, A. (2004). *So-stare in solitudine, tra competenza emotiva e competenza sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social- psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crittenden, P.M. (1985). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 85-96.
- D'Allancé, M. (2000). *Grosse colère*. Parigi: L'école des loisirs (trad. it. Che rabbia!, A. Morpurgo, Milano: Babalibri, 2009).
- D'Odorico, L., Cassiba, R., Buono, S. (2000). Le interazioni tra pari all'asilo nido: metodi di valutazione e variabili rilevanti. *Età evolutiva*, 67, 3-14.
- David, N., Aumann, C., Bewernick, B-H., Santos, N.S., Lehnhardt, F.G., Vogeley, K. (2010). Investigation of mentalizing and visuospatial perspective taking for self and other in asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 290-299.
- Davidov, M., Grusec, J.E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44-58.

- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-85.
- Davis, M.H. (2005). A “constituent” approach to the study of perspective taking. what are its fundamental elements? In: B.F. Malle, S.D. Hodges (Eds.), *Other minds: how humans bridge the divide between self and other*. New York: Guilford Press, 18-35.
- Davis, M.H., Kraus, L.A. (1991). Dispositional empathy and social relationships. In: W.H. Jones, D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 3). Greenwich, CT: JAI Press, 75-115
- Davis, M.H., Luce, C., Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality*, 62(3), 369-391.
- Davis, M.H., Mitchell, K.V., Hall, J.A., Lothert, J., Snapp, T., Meyer, M. (1999). Empathy, expectations, and situational preferences: Personality influences on the decision to volunteer helping behaviors. *Journal of Personality*, 67(3), 469-503.
- Davis, M.H., Conklin, L., Smith, A., Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 713-726.
- Davlin, N.L., Rehfeldt R.A., Lovett, S. (2011). A relational frame theory approach to understanding perspective-taking using children’s stories in typically developing children. *European Journal of Behavior analysis*, 12, 403-430.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo. Guida all’educazione socio affettiva*. Trento: Erickson.
- De Kemp, R.A., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R.C., Scholte, R.H. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 5-18.
- de Paul, J., Perez-Albeniz, A., Guibert, M., Asla, N., Ormaechea, A. (2008). Dispositional empathy in neglectful mothers and mothers at high risk for child physical abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(5), 670-684.
- de Rosnay, M. Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7-37.
- de Villiers, J., Pyers, J. (1997). Complementing cognition: the relationship between language and theory of mind. In *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- de Villiers, J., de Villiers, P. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In: P. Mitchell., K.J. Riggs (Eds.), *Children’s reasoning and the mind* Hove: Psychology Press, 191-228.
- de Villiers, J.G., Pyers, J.E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief understanding. *Cognitive Development*, 17(1), 1037-1060.
- de Villiers, P. (2005). The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. In: J.W. Astington, J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press, 266-297.
- Denham S.A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior and Emotion in Preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 56(6), 197-201.

Denham, S.A., Cook, M., Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad": Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 301-315.

Denham, S., Kochanoff A.T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34 (3-4), 311-343

Denham, S., Workman, E., Cole, P., Weissbrod, C., Kendziora, K., Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12(1), 23-45.

Denham, S.A., Blair, K.A., DeMudler, E., Levitas, J., Sawyer, K.S., Auerbach-Major, S.T. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health?. *Child Development*, 74(1), 238-256.

Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.

DeVries, R. (1970). The development of role-taking as reflected by behavior of bright, average, and retarded children in a social guessing game. *Child Development*, 41(3), 759-770.

Di Blasio, P. (2000). *Psicologia del bambino maltrattato*. Bologna: il Mulino.

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

Di Blasio, P., Acquistapace, V. (2002). La prevenzione della violenza all'infanzia tra fattori di rischio e fattori protettivi. In: *La prevenzione del disagio nell'infanzia e nell'adolescenza. Le politiche e i servizi di promozione e tutela, l'ascolto del minore e il lavoro in rete*. Atti e approfondimenti del seminario nazionale, Firenze 24 settembre 2002. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Firenze.

Dimberg, U. (1990). Facial electromyography and emotional reactions. *Psychophysiology*, 27, 481-494.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6(1), 43-55.

Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.

Dong, M.X., Anda, R.F., Felitti, V.J., Dube, S.R., Williamson, D.F., Thompson, T.J., Loo, C. M., Giles, W.H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28(7), 771-784.

Donovan, G. (2002). *Rainbow Fish & Friends. Ready, Set, Swim!* New York: North-South Books (trad. it. Arcobaleno e i suoi amici. Pronti, attenti, via!, E. Cardarelli, Milano: Bookstar.

Downs, A., Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 625-635.

Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., Rod, S., Taylor, R.S., Sandercock, J., Hyde, C. (2009). The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: a systematic review of randomised controlled trials. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(7). doi:10.1186/1753-2000-3-7.

Dunn, J. (1995). *From one child to two*. New York: Fawcett Books.

Dunn, J., Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of the mind. In: J.W. Astington, J.A. Baird, (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press, 50-69.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L.M. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.

Dunn, J., Brown, J.R., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotion. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.

Dunn, J., Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: a developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23(5), 343-357.

Dunn, J., Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190.

Dunn, J., Cutting, A.L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.

Dunn, J., Cutting, A.L., Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 159-177.

Dunn, J., Hughes C. (2001). La comprensione infantile delle emozioni nelle relazioni affettive. In: O. Liverta Sempio, A. Marchetti (Eds.), *Teoria della mente e relazioni affettive. Contesti familiari e contesti educativi*. Torino: UTET.

Dunsmore, J.C., Karn, M.A. (2001). Mothers' beliefs about feelings and children's emotional understanding. *Early Education and Development*, 12(1), 117-138.

Edwards, A., Shipman, K., Brown, A. (2005). The socialization of emotional understanding: a comparison of neglectful and nonneglectful mothers and their children. *Child Maltreatment*, 10(3), 293-304.

Eisenberg N., Smith, C.L., Sadovsky, A., Spinrad, T.L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: R.F Baumeister (Ed.), *Handbook of self regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press; 259-282.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Eisenberg, N. (2010). Early social cognition: Comments on Astington and Edward, Miller, Moore and Sommerville. In: R.E. Tremblay, R.G., Barr, R. DeV. Peters, M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-5

Eisenberg, N., Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York, NY: Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo, G., Miller, P.A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62(6), 1393-1408.

Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B.C., Karbon, M., Smith, M., Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4) 241-273. Denham, S.A., Bassett, H.H., Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In: J. Grusec, P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press, 614-637.

Eisenberg, N., Fabes, R. (1998). Prosocial development. In: W. Damon (Ed), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley, 701-778.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72(2), 518-534.

Eisenberg, N., Losoya, S., Spinrad, T. (2003). Affect and prosocial responding. In: R.J. Davidson, K.R. Scherer, H. Hill Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*. New York, NY: Oxford University Press, 787-803.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. In: N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3): *Social, emotional and personality development*. 6th Edition. New York, NY: John Wiley, 646-718.

Eisenberg, N., Eggum, N.D. (2008). Empathy-related and prosocial responding: Conceptions and correlates during development. In: Sullivan, B.A., Snyder, M., Sullivan, J.L. (Eds), *Cooperation: The political psychology of effective human interaction*. Malden: Blackwell Publishing, 53-74.

Eisenberg, N., Eggum, N.D. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.

Ensor, R., Hughes, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 343-363.

Ensor, R., Spencer, D., Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20 (1), 93-110.

Epley, N., Morewedge, C.K., Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768.

Erickson, F.M., Egeland, B. (1996). *Child neglect*. In: J. Briere, L. Berliner, J. Bulkley, C. Jenny, T. Reid (Eds.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*. London: Sage, 4-20.

Erickson, F.M., Egeland, B., Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In: D. Cicchetti, V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. New York: Cambridge University press, 647-684.

- Espelage, D., Mebane, S., Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In: D. Espelage, S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 37-61.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A., Rostan, C., (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 841-860.
- Esteban, M., Sidera, J., Serrano, J. (2008). Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: Algunas consideraciones teóricas y educativas. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4(2), 1-23.
- Estrem, T.L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender, *Early Education and Development*, 16, 207-231.
- Ethier, L. S., Couture, G., & Lacharite, C. (2004). Risk factors associated with the chronicity of high potential for child abuse and neglect. *Journal of Family Violence*, 19(1), 13-24.
- Fabes, R.A., Poulin, R.E., Eisenberg, N., Madden-Derdich, D.A. (2002) The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 285-310.
- Fabes, R.A., Gaertner, M.B., Popp, T.K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In: K.M.D. Phillips (Ed.), *Handbook of early childhood development*. Malden, MA: Blackwell Publishing, . 297-315.
- Fantuzzo, J., Fusco, R. (2007). Children's direct exposure to types of domestic violence crime: A population-based investigation. *Journal of Family Violence*, 22(7), 543-552.
- Farrant, B.M., Devine, T.A.J., Maybery, M.T., Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*. 21(2), 175-188.
- Farrar, M. J., Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First Language*, 22(2), 197-213.
- Feng, X., Shaw, D.S., Skuban, E.M., Lane, T. (2007). Emotional exchange in mother-child dyads: Stability, mutual influence, and associations with maternal depression and child problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 714-725.
- Feshbach N.D. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Feshbach, N.D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In: N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York, NY: Cambridge University Press, 271- 291.
- Feshbach, N. Cohen, S. (1988) Training affects comprehension in young children: An experimental evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(2), 201-210.
- Finzi, R., Cohen, O., Sapir, Y., Weizman, A. (2000). Attachment styles in maltreated children: A comparative study. *Child Psychiatry and Human Development*, 31(2), 113-128.
- Fireman, G.D., Kose, G. (2010). Perspective taking. In: E.H. Sandberg, B.L. Spritz (Eds.), *A clinician's guide to normal cognitive development in childhood*. New York: Routledge, 85-100.

- Fisher, N., Happé, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757-771.
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York:Wiley.
- Fitzgerald, D.P., White, K.J. (2003). Linking children's social world: perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 12(1), 1-20.
- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., Goodman, S.H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233-253.
- Flavell, J.H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41(4), 418-425.
- Flavell, J.H. (1993). The development of children's understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *International Journal of Psychology*, 28(5), 595-604.
- Flavell, J.H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Flavell, J.H., Botkin, P.T., Fry, C.L., Wright, J.W., Jarvis, P.E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K., Flavell, E. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction . *Developmental Psychology*, 17(1), 99-103.
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (1, Serial No. 212).
- Flay, B.R., Biglan, A., Boruch, R.F., Gonzalez Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E.K., Schinke, S., Valentine, J.C., Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.
- Flynn, E. (2006). A microgenetic investigation of stability and continuity in theory of mind development. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 631-654.
- Flynn, E., O'Malley, C., Wood, D. (2004). A longitudinal, microgenetic study of the emergence of false belief understanding and inhibition skills. *Developmental Science*, 7(1), 103-115.
- Fogel, A. (2001). *Infancy: Infant, family, and society*. 4th Edition. Pacific Grove, CA:Wadsworth.
- Fonagy, P., Redfern, S., Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 51-61.
- Fonagy, P., Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Cortina
- Foot, R.C., Holmes-Lonergan, H.A. (2003). Sibling conflict and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 45-58.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Frey, K.S., Edstrom, L.V.S., Hirschstein, M.K. (2005). The steps to respect program uses a multi-level approach to reduce playground bullying and destructive playground behaviors. In: D.L. White, M.K.

Faber, B.C. Glenn (Eds.), *Proceedings of Persistently Safe Schools* Washington, DC:Hamilton Fish Institute, George Washington University, 47-55.

Frye, D., Zelazo, P., Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10,483-527.

Galinsky, A.D., Moskowitz, G.B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724.

Galinsky, A.D., Ku, G., Wang, C.S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 109-124.

Galinsky, A.D., Maddux, W.W., Gilin, D., White, J.B. (2008). Why it pays to get inside the head of your opponent. The differential effects of perspective taking and empathy in negotiations. *Psychological Science*, 19(4), 378-384.

Gallese,V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-180.

Garandeau, C., Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*,11(6), 641-654.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books

Garfield, J.L., Peterson, C.C. Perry, T. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind and Language*, 16(5), 494-41.

Garner, P.W., Robertson, S., Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expression with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36(11), 675-691.

Garner, P.W., Estep, K. (2001). Emotional competence, emotion socialization and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.

Gauvain, M., Munroe, R.L. (2009). Contributions of societal modernity to cognitive development: A comparison of four cultures. *Child Development*, 80(6), 1628-1642.

Gauvain, M., Munroe, R.L. (2012). Cultural change, human activity, and cognitive development. *Human Development*, 55(4), 205-228.

Gay, M. (2005). *Zou and the Box of Kisses*. Wellington: Gecko Press (trad. it. Zeb e la scorta di baci, F. Rocca, Milano: Babalibri, 2008).

Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207-234.

Genschow, O., Florack, A., Wänke, M. (2013). The power of movement: Evidence for context-independent movement imitation. *Journal of Experimental Psychology*, 142(3), 763-773.

Gewirtz, J.L., Pelaez-Nogueras, M. (1991). The attachment metaphor and the conditioning of infant separation protests. In J.L. Gewirtz, W.M. Kurtines (Eds.), *Intersections with attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 123-144.

Gibbons, J., Conroy, S., Bell, C. (1995). Emotional abuse and neglect: a time for reappraisal. *Child and Family Social Work*, 1(1),13-18.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.

Gini, G., Pozzoli, T., Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608.

Giusti, E., Iacono, M. (2010). *Abusi e maltrattamenti. Psicologia della cura minorile*. Roma: Sovera edizioni

Gnepp, J.; Hess, D.L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22(1), 103-108.

Gola, A.A.H. (2012). Mental verb input for promoting children's theory of mind: A training study. *Cognitive Development*, 27, 64-76.

Gottman, J.M., Katz, L.F., Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Gould, E., Tarbox, J., O'Hara, D., Noone, S., Bergstrom, R. (2011). Teaching children with autism a basic component skill of perspective-taking. *Behavioral Interventions*, 26(1), 50-66.

Gould, R., Sigall, H. (1977). The effects of empathy and outcome on attribution: an examination of the divergent-perspectives hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(5), 480-491.

Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38(5), 1124-1139.

Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V., Antoniotti C. (2011). *La competenza emotiva nei bambini. Proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e il biennio di scuola primaria*. Trento: Erickson.

Green, S., Pring, L., Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 1-17.

Guajardo, N.R., Watson, A.C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 305-325.

Guajardo, N.R., Snyder, G., Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18(1), 37-60.

Gutierrez, M., Escarti, E., Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatia, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares [Relationships between empathy, prosocial conduct, aggressiveness, self efficacy and personal and social responsibility of students]. *Psicothema*, 23, 13-19

Hakim-Larson, J., Parker, A., Lee, C., Goodwin, J., Voelker, S. (2006). Measuring parental meta-emotion: psychometric properties of the emotion-related parenting styles self-test. *Early Education and Development*, 17(2), 229-251.

Halberstadt, A.G. (1991). The ecology of expressiveness: Family in particular and a model in general. In: R.S Feldman, B. Rime (Eds.), *Fundamentals in nonverbal behavior*. Cambridge University Press, Cambridge, 106-162.

- Halberstadt, A., Cassidy, J., Stifter, C., Parke, R., Fox, N. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7(1), 93-103.
- Halberstadt, A.G., Crisp, V.W., Eaton, K.L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In: P. Philippot, R.S. Feldman (Eds). *The social context of nonverbal behavior. Studies in emotion and social interaction*. New York, NY: Cambridge University Press, 109-155.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Hale, C.M. Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6(3), 346-59.
- Hamilton, C.E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Hamilton, A.F. de C., Brindley, R., Frith, U. (2009). Visual perspective taking impairment in children with autistic spectrum disorder. *Cognition*, 113(1), 37-44.
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Balckwell.
- Harris, P.L. (1993). Thinking about what is not the case. *International Journal of Psychology*, 28(5), 693-707.
- Harris, P. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 3-28.
- Harris, P.L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In: J.W. Astington, J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press, 70-83.
- Harris, P.L. (2008). Children's understanding of emotion. In: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L.Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotion*. 3rd Edition. New York: The Guilford Press, 320-331.
- Harrison, P., Paulin, G. (2000). *School matters in lifeskills education. A framework for PSHE and citizenship in primary schools*. Oxford: Oxford County Council, Education Service.
- Harwood M.D., Farrar, M.J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(2), 401-418.
- Hastings, P.D., Utendale, W.T., Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial behavior. In: J.E. Grusec, P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York and London: The Guilford Press, 638-664.
- Havighurst, S.S., Harley, A. (2007) *Tuning into kids: emotionally intelligent parenting program manual*. Melbourne: University of Melbourne.
- Havighurst, S.S., Wilson, K.R., Harley, A.E., Prior, M.R.(2009) Tuning into kids: an emotion-focused parenting program-initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37, 1008-1023
- Havighurst, S.S., Wilson, K.R., Harley, A.E., Kehoe, C., Efron, D., Prior, M.R. (2013) "Tuning into Kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44,247-264.

- Hawk, S.T., Keijsers, L., Branje, S.J.T., Van der Graaff, J., de Wied, M., Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106.
- Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3) , 279-309.
- Hawley, P.H., Little, T.D., Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466-474.
- Hawley, P.H., Little, T.D., Rodkin, P.C. (2007). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hay, D.F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71.
- Hayes, S.C., Barnes-Holmes, D., Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of language and cognition*. New York: Plenum Press.
- Heagle, A.I., Rehfeldt, R.A. (2006). Teaching perspective-taking to typically developing children through derived relational responding, *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 1-34.
- Hesse, E., Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology*, 18(2), 309-343.
- Hildyard, K.L., Wolfe, D.A. (2005). La trascuratezza: aspetti evolutivi e conseguenze. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 7(1), 11-29.
- Hinnant, J.B, O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
- Hoffman, M.L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In: C.E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition, and Behavior*. New York, NY: Cambridge University Press, 103-131.
- Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development. *Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Holmes, M.R. (2013). Aggressive behavior of children exposed to intimate partner violence: An examination of maternal mental health, maternal warmth and child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 37, 520- 530.
- Holmes, H.A., Black, C., Miller, S.A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a head start population. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63,263-285.
- Howe, N., Rinaldi, C.M. (2004). “You be the big sister”: Maternal-preschooler internal state discourse, perspective-taking, and sibling caretaking. *Infant and Child Development* , 13(3), 217-234.
- Hughes, C., Cutting, A.L. (1999). Nature, nurture, and individual differences in early understanding of mind. *Psychological Science*, 10(5), 429-432
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., Cutting, A.L. (1999). “Speak roughly to your little boy?” Sex differences in the relations between parenting and preschoolers’ understanding of mind. *Social Development*, 8(2), 143-159.

- Hughes, C., Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal association with mental-state talk between young friends. *Cognitive Development*, 34(5), 1026-1037.
- Hughes, C., Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.
- Hughes, C., Lecce, S. Wilson, A. (2007). Do you know what I want? Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21(2), 330-350.
- Hughes, J.N., Cavell, T.M., Meehan, B.T., Zhang, D., Collie, C. (2005). Adverse school context moderates the outcomes of selective interventions for aggressive children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(4), 731-736.
- Hughes, M., Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31(2), 133-140.
- Hülsken, C. (2001). *Training in der Theory of Mind-Forschung: Die Rolle von Kohärenz und Feedback in der Entwicklung einer naiven Alltagspsychologie*. Herzogenrath: Shaker-Verlag.
- Hutto, D.D. (2007). The narrative practice hypothesis. In: D.D. Hutto (Ed.), *Narrative and understanding persons*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-68.
- Ingvarsson, E.T., Morris, E. K. (2004). Post-Skinnerian, Post-Skinner, or Neo-Skinnerian? Hayes, Barnes-Holmes, and Roche's Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition. *Psychological Record*, 54(4), 497-504.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C.E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796 -824.
- Izard, C.E., King, K.A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.P., Krauthamer-Ewing, E.S., Finlon, K.J. (2008). Accelerating the development of emotion competence on Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397.
- Jenkins, J., Astington, J. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Jenkins, J.M., Astington, J.W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study, *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 203-220.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.
- Jouriles, E.N., McDonald, R., Slep, A.M., Heyman, R.E., Garrido, E. (2008). Child abuse in the context of domestic violence: Prevalence, explanations, and practice implications. *Violence and Victims*, 23(2), 221-235.

- Kamawar, D., Olson, D.R. (2009). Children's understanding of referentially opaque contexts: The role of metarepresentational and metalinguistic ability. *Journal of Cognition and Development*, 10(4), 285-305.
- Kaminski, J.W. Valle, L.A., Filene, J.H., Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Kaplow, J.B., Widom, C.S. (2007). Age of onset of child maltreatment predicts long-term mental health outcomes. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(1), 176-187.
- Katz, L.F., Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 56-67.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K.M.J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 364-366.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Kessler, K., Thomson, L.A. (2010) The embodied nature of spatial perspective taking: embodied transformation versus sensorimotor interference. *Cognition*, 114(1), 72-88.
- Kitzmann, K.M., Gaylord, N.K., Holt, A.R., Kenny, E.D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339-352.
- Klin, A., Schultz, R., Cohen, D. (2000), Theory of mind in action: developmental perspectives on social neuroscience. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Neuroscience*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 357-388.
- Kloo, D., Perner, J. (2008). Training Theory of Mind and Executive Control: A tool for improving school achievement? *Mind, Brain and Education*, 2(3), 122-127.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J.L., Rhee, S.H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752.
- Knafo, A., Steinberg, T., Goldner, I. (2011). Children's low affective perspective-taking ability is associated with low self-initiated prosociality. *Emotion*, 11(1), 194-198.
- Knight, G.P., Carlo, G., Basilio, C.D., Jacobson, R.P. (2015). Familism values, perspective taking, and prosocial moral reasoning: predicting prosocial tendencies among Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 717-727.
- Knight, G.P., Johnson, L.G., Carlo, G., Eisenberg, N. (1994). A multiplicative model of the dispositional antecedents of a prosocial behavior: Predicting more of the people more of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 178-183.
- Knoll, M., Charman, T. (2000). Teaching false belief and visual perspective taking skills in young children: can a theory of mind be trained? *Child Study Journal*, 30(4), 273-300.

- Kochanska, G., Forman, D.R., Coy, K.C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behavior & Development*, 22(2), 249-265.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Krebs, D.L., Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: toward an integrative model. *Developmental Review*, 14, 1-56.
- Krevans, J., Gibbs, J.C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, 6(3), 133-139.
- Kurtines, W.M., Gewirtz, J.L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Volume 1: *Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LaBounty, J., Wellman, H.M., Olson, S., Lagattuta, K., Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775.
- LaFreniere, P.J., Dumas, J.E. (1995). *Social competence and behavior evaluation: preschool edition*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Laible, D.J., Thompson, R.A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71(5), 1424-1440.
- Laible, D., Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44-69.
- Lalonde, C.E., Chandler, M.J. (1995). False belief understanding goes to school: on the social emotional consequences of coming early or late to first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 167-185.
- Lane, J.D., Wellman H.M., Olson S.L., LaBounty J., Kerr D.C.R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871-889.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., Carlson, S.M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding of visual perspective taking and false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125(1), 48-62.
- Lazaro, S., Lopez, F. (2010). Continuity of the effects of maltreatment during childhood in adolescents in residential care. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33, 255-268.
- Lecce S., Pagnin A. (2007). Il linguaggio psicologico dei bambini: espressioni della teoria della mente nella vita quotidiana. *Età Evolutiva*, 88, 64-67.
- Lecce S., Bianco F., Demicheli P., Cavallini E. (2014). Training preschoolers on first-Order false belief understanding: Transfer on advanced ToM skills and metamemory. *Child Development*, 85(6), 2404-2418.
- Lecciso, F., Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (2005). La Teoria della Mente a scuola. In: O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso (Eds.). *Teoria della Mente. Tra normalità e patologia*. Milano: Raffaello Cortina.

- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind" . *Psychological Review* , 94(4), 412-426.
- Levendosky, A.A., Graham-Bermann, S.A. (2001). Parenting in battered women: The effects of domestic violence on women and their children. *Journal of Family Violence*, 16(2), 171-192.
- Levendosky, A.A., Huth-Bocks, A., Semel, M.A. (2002). Adolescent peer relationships and mental health functioning in families with domestic violence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(2), 206-218.
- Levendosky, A.A., Huth-Bocks, A.C., Shapiro, D.L., Semel, M.A. (2003). The impact of domestic violence on the maternal-child relationship and preschool age children's functioning. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 275-87.
- Liao, Z., Li, Y., Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2) 111-117.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (1999). *SAT-Scuola: prova di ansia da separazione riferita alla relazione con l'insegnante*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Castelli, I., Lecciso, F., Pezzotta, C. (2005). *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Milano: Franco Angeli.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Lecciso, F. (2005). *Teoria della Mente. Tra normalità e patologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lohmann, H., Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74(4), 1130–1144.
- Lösel, F., Beelmann, A. (2006). Child social skills training. In: B.C. Welsh, D.P. Farrington (Eds.), *Preventing crimes: What works for children, offenders, victims, and place*. Dordrecht: Wadsworth Publishing, 33-54.
- Lovejoy, M.C., Graczyk, P.A., O'Hare, E., Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20(5), 561-592.
- Lovett, B. J., Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- Lu, H., Su Y., Wang, Q. (2008). Talking about others facilitates theory of mind in Chinese preschoolers. *Developmental Psychology*, 44(6), 1726-1736.
- Luke, N., Banerjee, R. (2013). Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review. *Developmental Review*, 33(1), 1-28.
- Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: P.H. Mussen, E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4). 4th Edition. New York, NY: Wiley, 1-107.
- Macfie, J., Cicchetti, D., Toth, S.L. (2001). The development of dissociation in maltreated preschool-aged children. *Development and Psychopathology*, 13(2), 233-254.

- Main, M., Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: M.T. Greenberg, D. Cicchetti, E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 121-160.
- Malagoli Togliatti, M., Rocchetta Tofani, L. (2010). *Famiglie multiproblematiche*. Roma: Carocci Editore.
- Malatesta, C.Z., Haviland, J.M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53(4), 991-1003.
- Malle, B.F., Hodges, S.D. (2005). *Other minds: How humans bridge the divide between self and other*. New York: Guilford Press.
- Margolin, G. (2005). Children's exposure to violence: Exploring developmental pathways to diverse outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(72), 72-81.
- Margolin, G., Gordis, E.B. (2004). Children's exposure to violence in the family and community. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 152-155.
- Margolin, G., Vickerman, K.A., Ramos, M.C., Serrano, S.D., Gordis, E.B., Iturralde, E., Oliver, P. H., Spies, L.A. (2009). Youth exposed to violence: Stability, co-occurrence, and context. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(1), 39-54.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G., & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1067-1073.
- Martin, S.E., Clements, M. L. (2002). Young children's responding to interparental conflict: Associations with marital aggression and child adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 11(2), 231-244.
- Massoff, M. (2008). *Theory of mind and empathy: The predictive effect of parenting*. US: Massoff, Melinda, New York University.
- McCrone, E.R., Egeland, B., Kalkoske, M., Carleson, E.A. (1994). Relations between early maltreatment and mental representations of relationships assessed with projective storytelling in middle childhood. *Development and Psychopathology*, 6(1), 99-120.
- McCullough, M.E., Worthington, E.L. Jr., Rachal, K.C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 321-336.
- McElwain, N.L., Halberstadt, A.G., Volling, B.L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- McFarlane, J.M., Groff, J.Y., O'Brien, J.A., Watson, K. (2003). Behaviors of children who are exposed and not exposed to intimate partner violence: An analysis of 330 Black, White, and Hispanic children. *Pediatrics*, 112(3), E202-E207.
- McGrath, M.P., Zook, J.M., Weber-Roehl, L. (2003). Socializing prosocial behavior in children: The roles of parents and peers. In: S. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 20). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 53-59.
- McGuigan, W.M., Pratt, C.C. (2001). Predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment. *Neglect: The International Journal*, 25(7), 869-883.

- McHale, J.P. (2007). When infants grow up in multiperson relationship systems. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 370-392.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. (2003). Training perspective-taking with young children. Paper presented at the annual convention of The Association for Behavior Analysis, San Francisco, USA.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. (2004a). Perspective-taking as relational responding: a developmental profile. *Psychological Record*, 54(1), 115-145.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. (2004b). A relational frame account of the development of complex cognitive phenomena: Perspective-taking, false belief understanding, and deception. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(2), 303-324.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Stewart, I., Dymond, S. (2007a). Deictic relational complexity and the development of deception. *Psychological Record*, 57(4), 517-531.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Whelan, R., Stewart, I. (2007b). Knowing me, knowing you: Deictic complexity in false-belief understanding. *Psychological Record*, 57(4), 533-542.
- McHugh, L., Stewart, I., Hooper, N. (2012). A contemporary functional analytic account of perspective taking. In: L. McHugh, I. Stewart (Eds.), *The self and perspective taking*. Oakland: Context Press, 55-71.
- McIlwain, D. (2003). Bypassing empathy: A Machiavellian theory of mind and sneaky power. In: B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York, NY: Psychology Press, 39-66.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove.: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24.
- Meins, E., Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14(3), 363-380.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, Gupta, Fradley, Tuckey, M. (2002). Maternal mind mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Melot, A.-M., Houdé, O., Courtel, S., Soenen, L. (1995). False beliefs attribution, distinction between appearance and reality and visual perspective taking: do they develop simultaneously? *The Genetic Epistemologist*, 23, 12.
- Melot, A.-M., Komano, O. (1997). Changes in theory of mind: a longitudinal study. *The Genetic Epistemologist*, 25, 24.
- Melot, A.-M., Courtin, C. (2000). Sign language and access to metarepresentation. International Congress of Psychology, Stockholm, August.
- Melot, A.-M., Angeard, N. (2003). Theory of mind: Is training contagious? *Developmental Science*, 6(2), 178-184.
- Miller C.A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-154.

- Miller, A.L., Fine, S.E., Gouley, K.K., Seifer, R., Dickstein, S., Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Miller, P., Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Miller, P.H., Coyle, T.R. (1999). Developmental change: Lessons from microgenesis. In: E.K. Scholnick (Ed.), *Conceptual development: Piaget's legacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 209-239.
- Miller, R.S. (1987). Empathic embarrassment: situational and personal determinants of reactions to the embarrassment of another. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1061-1069.
- Milligan, K., Astington J.W., Dack, A.L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Missana, M., Grigutsch, M., Grossmann, T. (2014). Developmental and individual differences in the neural processing of dynamic expressions of pain and anger. *PLoS ONE*, 9:e93728.
- Molano, A., Jones, S.M., Brown, J.L., Aber, J.L. (2013). Selection and socialization of aggressive and prosocial behavior: The moderating role of social-cognitive processes. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 424-436.
- Molina, P., Sala, M.N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M.A., Baiocco, R., Laghi, F., Pallini, S., De Stasio, S., Raccanello, D., Cicchetti, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist - Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 1-11.
- Moll, H., Kadipasaoglu, D. (2013). The primacy of social over visual perspective-taking. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(558). doi: 10.3389/fnhum.2013.00558.
- Moll, H., Tomasello, M. (2004). 12- and 18-month-old infants follow gaze to spaces behind barriers. *Developmental Science*, 7(1), 1-9.
- Moll, H., Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 603-613.
- Moll, H., Meltzoff, A.N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, 82(2), 661-673.
- Montecchi, F. (2005). *Dal bambino minaccioso al bambino minacciato*. Milano: Franco Angeli, 2005.
- Montecchi, F. (2011). *Dal bambino minaccioso al bambino minacciato. Gli abusi e la violenza in famiglia: prevenzione, rilevamento e trattamento*. Milano: Franco Angeli.
- Moore, C., Barresi, J., Thompson, C. (1998) The cognitive basis of prosocial behavior. *Social Development*, 7(2), 198-218.
- Moore, C., Pure, K., Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of speakers certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, 61(3), 722-730.
- Moreno, A.J., Klute, M.M., Robinson, J.L. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17(3), 613-637.

- Mori A., Cigala A. (2015). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*. DOI: 10.1007/s10648-015-9306-6.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Mullender, A., Hague, G., Iman, U., Kelly, L., Malos, E., Regan, L. (2002). Children's perspectives on domestic violence. London: Sage.
- Mussen, P., Eisenberg, N. (1985). *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni editore.
- Mussen, P., Eisenberg, N. (2001). Prosocial development in context. In: A. Bohart, D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, & society*. Washington, DC: American Psychological Association, 103-126.
- Naigles, L.R. (2000). Manipulating the input: Studies in mental verb acquisition. In: B. Landau, J. Sabini, J. Jonides, E. Newport (Eds.), *Perception, cognition, and language: Essays in honor of Henry and Lila Gleitman*. Cambridge, MA: The MIT Press, 245-274.
- Nazarov, A. Frewen, P., Parlar, M., Oremus, C., MacQueen, G., McKinnon, M., Lanius, R. (2014). Theory of mind performance in women with posttraumatic stress disorder related to childhood abuse. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 129(3), 193-201.
- Nelson, G., Westhues, A., MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, 6(1), 1 - 25.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In J.W. Astington, J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press, 26-49.
- Newton, E.K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J.S., McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or viceversa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 50(6), 1808-1816.
- Novak, G. (2012). Precursors to perspective taking. In: L. McHugh, I. Stewart (Eds.), *The self and perspective taking. Contributions and applications from modern behavioral Science*. Oakland: NewHarbinger, 73-89.
- Nowak C, Heinrichs N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 114-144.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children; Basic facts and effects of a school based intervention program. In: D.J. Pepler, K.H., Rubin (Eds), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 411-448.
- Onishi, K.H., Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308(5719), 255-258.
- Ontai, L.L., Thompson, R.A. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), 47-60.

Ornaghi, V., Grazzani Gavazzi, I. (2009). *La comprensione della mente nei bambini. Un laboratorio linguistico con storie per la scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.

Ornaghi, V., Brockmeier, J. Grazzani I. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239-259.

Ornaghi V., Grazzani I., Cherubin E., Conte E., Piralli F. (2015). 'Let's talk about emotions!'. The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24(1), 166-183.

Ostrov, J.M. (2006). Deception and subtypes of aggression during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(4), 322-336.

Pace, C.S., Zavattini, G.C. (2011). "Adoption and attachment theory" the attachment models of adoptive mothers and the revision of attachment patterns of their late-adopted children. *Child: Care, Health and Development*, 37(1), 82-88.

Parke, R.D. (1994). Progress, paradigms and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 157-169.

Parke, R.D., McDowell, D.J.(1998). Toward an expanded model of emotion socialization: New people, new pathways. *Psychological Inquiry*, 9(4), 303-307.

Paterson, A.D., Babb, K.A., Camodeca, A., Goodwin, J., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Gragg, M.(2012). Emotion-Related Parenting Styles (ERPS): A short form for measuring parental meta-emotion philosophy. *Early Education and Development*, 23, 583-602.

Paynter, J., Peterson, C.C. (2012). Further evidence of benefits of thought-bubble training for theory of mind development in children with autism spectrum disorders. *Autism Spectrum Disorders*, 45(7), 344-348.

Pearl, E.S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 295-305.

Pears, K.C., Moses, L.J. (2003). Demographics, parenting, and Theory of Mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20.

Pears, K.C., Fisher, P.A. (2005). Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and Psychopathology*, 17(1), 47-65.

Peled, T. (1994). *The development of social perspective-taking skills in maltreated elementary and high school students*. Unpublished doctoral dissertation. Montreal: McGill University.

Pellegrini, A.D. (2008). The roles of aggressive affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28(4), 461-487.

Pellegrini, A.D., Roseth, C.J., Van Ryzin, M.V., Solberg, D. (2011). The place of social dominance and aggression in children's and adolescents' popularity. In: A. Cillessen, D. Schwartz, L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system*. New York, NY: Guilford Press.

Peng, M., Johnson, C., Pollock, J., Glasspool, R., Harris, P.L. (1992). Training young children to acknowledge mixed emotions. *Cognition and Emotion*, 6(5), 387-401.

Perez-Albeniz, A., de Paul, J. (2003). Dispositional empathy in high- and low-risk parents for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 769-780.

- Perlman, S.B., Kalish, C.W., Pollak, S.D. (2008). The role of maltreatment experience in children's understanding of the antecedents of emotion. *Cognition and Emotion*, 22(4), 651-670.
- Perner, J., Leekam, S., Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Perner, J., Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 337-344.
- Persson, G.E.B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 80-91.
- Peskin, J. Astington, J.W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19(2), 253-273.
- Peterson, C.C., Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 459-474.
- Peterson, C.C., Peterson, J.L., Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(8), 431-447.
- Peterson, C.C., Siegal, M. (2000). Insights into a theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15(1), 123 -145.
- Peterson, C.C., Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: Mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind, *Cognitive Development*, 18 (3), 399-429
- Peterson, C.C., Wellman, H.M., Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-Mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76(2), 502-517.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pijnacker, J., Vervloed, M.P.J., Steenbergen, B.. (2012). Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: an exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440-2449.
- Pillow, B.H., Mash, C., Aloian, S., Hill, V. (2002). Facilitating children's understanding of misinterpretation: Explanatory efforts and improvements in perspective-taking. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 133-148.
- Pollak, S.D., Cicchetti, D., Hornung, K., Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36(5), 679-688.
- Pons, F. Harris, P.L. (2000). *TEC, Test of Emotion Comprehension*. Oxford: Oxford University.
- Pons, F., Harris, P.L., Doudin P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.

- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Preston, S.D., de Waal, F.B.M. (2001). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Ramsden, S.R., Hubbard, J, A. (2002) Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression . *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (6), 657-667.
- Regan, D.T., Totten, J. (1975). Empathy and attribution: turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(5), 850-856.
- Rehfeldt, R., Dillen, J.E., Ziomek, M., Kowalchuck, R. (2007). Assessing relational learning deficits in perspective-taking in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Psychological Record*, 57, 23-47.
- Repacholi, B., Slaughter, V. (2003). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York, NY: Psychology Press.
- Reykowski, J. (1979). *Prosocial motivation, prosocial attitudes and personality*. Warsaw: Pwn.
- Rheingold, H.L., Emery, G.N. (1986). The nurturant acts of very young children. In: D. Olweus, J. Block, M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior*. Orlando, FL, Academic, 75-96.
- Richardson, D.R., Green, L.R., Lago, T. (1998). The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. *Journal of Personality*, 66(2), 235-256.
- Richardson, R., Hammock, G.S., Smith, S.M., Gardner, W., Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20(4), 275-289.
- Richner, E.S. Nicolopoulou, A. (2001). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. *Early Education and Development*, 12(3), 393-432.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Roberts, W., Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Robinson, J., Zahn-Waxler, C., Emde, R.N. (2001). Relationship context as a moderator of sources of individual differences in empathic development. In: R.N. Emde, J.K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*. New York, NY: Oxford University Press, 257-268.
- Robinson, L.R., Morris, A.S., Heller, S.S., Scheeringa, M.S., Borys, N.W., Smike A.T. (2009). Relations between emotion regulation, parenting, and psychopathology in young maltreated children in out of home care. *Journal Child Family Study*, 18, 421-434.
- Roche Olivar, R. (1995). *Psicologia y education para la socialidad*. Ciencia y Tecnica, Università Autonoma di Barcellona.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.

- Roch-Levecq, A-C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 507-528.
- Rodkin, P.C., Ryan, A., Jamison, R., Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150.
- Rose, A.J., Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioural development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Roseth, C.J., Pellegrini, A.D., Bohn, C.M., Van Ryzin, M., Vance, N. (2007). Preschoolers' aggression, affiliation and social dominance relationship: an observational longitudinal study. *Journal of School Psychology* 45(5), 479-497.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34(1), 161-174.
- Ruffman, T., Perner, J., Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411.
- Ruffman, T., Slade, L., Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and Theory-of-Mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18(2), 139-158.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: the relation between parenting, theory of mind, language, and conflict/cooperation. *British Journal of Development Psychology*, 24 (1), 105-124.
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social interactions. In: C. Saarni, P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Harvard University Press, 338-523.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. Harris, P.L. (1989). *Children's understanding of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sackin, S., Thelen, E. (1984). An ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development*, 55(3), 1098-1102.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D., Gaertner, B.M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- Salmon, K., Dadds, M.R., Allen, J., Hawes, D. (2009) Can emotion language be taught during parent training for conduct problem children? *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 485-498.
- Samson, D., Apperly, I.A. (2010). There is more to mind reading than having Theory of Mind concepts: New directions in Theory of Mind research. *Infant and Child Development*, 19(5), 443-454.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C., Tully, L.A., Bor, W. (2003). The triple P-positive parenting program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for

parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624-640.

Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717-726.

Schaller, M., Cialdini, R.B. (1988). The economics of empathic helping: support for a mood management motive. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24(2), 163-181.

Schumacher, J.A., Slep, A.M.S, Heyman, R.E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2), 231-254.

Seja, A.L., Russ, S.W. (1999). Children's fantasy play and emotional understanding. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 269-277.

Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 299-316.

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: development and clinical analyses*. San Diego: Academic Press.

Shields, A.M., Ryan, R.M., Cicchetti, D. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, 6, 57-75.

Shields, A.M, Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.

Shipman, K.L., Schneider, R., Fitzgerald, M.M., Smis, C., Swisher, L., Edwards A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: Implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 268-285.

Shipman, K.L., Zeman, J. (1999). Emotional understanding: a comparison of physically maltreating and non maltreating mother-child dyads. *Journal of clinical child Psychology*, 28(3), 407-417.

Shipman, L.K., Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, 317-336.

Shure, M.B. (1997). Interpersonal cognitive problem-solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In: G.W. Albee, T.P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works*. Thousand Oaks, CA: Sage, 167-188.

Shure, M.B., Spivak, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.

Sidebotham P, Heron J, ALSPAC Study Team. (2006) Child maltreatment in the Children of the Nineties: a cohort study of risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 30,497-522.

Siegal, M. (2008). *Marvelous mind. The discovery of what children know*. Oxford: Oxford University Press.

Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S., Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goal: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67.

Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863.

- Skopp, N.A., McDonald, R., Jouriles, E.N., Rosenfield, D. (2007). Partner aggression and children's externalizing problems: Maternal and partner warmth as protective factors. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 459-467.
- Slade, L., Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory-of-mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117-141.
- Slaughter, V. (1998). Children's understanding of pictorial and mental representations. *Child Development*, 69(2), 321-332.
- Slaughter, V., Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: training children to understand belief. *Child Development*, 67(6), 2967-2988.
- Slaughter, V., Dennis, M.J., Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Smith, M., Apperly, I., White, V. (2003). False-belief reasoning and the acquisition of relative clause sentences. *Child Development*, 74(6), 1709-1719.
- Sodian, B., Thoermer, C., Metz, U. (2007). Now I see it but you don't: 14-month-olds can represent another person's visual perspective. *Developmental Science*, 10(2), 199-204.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: The role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 299-311.
- Song, H.J., Baillargeon, R. (2008). Infants' reasoning about others' false perceptions. *Developmental Psychology*, 44(6), 1789-1795.
- Southgate, V., Senju, A., Csibra, G. (2007). Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. *Psychological Science*, 18(7), 587-592.
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Ştefan, C.A., Miclău, M. (2010). Prevention programs targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1103-1128.
- Ştefan, C.A., Miclău, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382-402.
- Stel, M., Vonk, R. (2009). Empathizing via mimicry depends on whether emotional expressions are seen as real. *European Psychologist*, 14(4), 342-350.
- Stephens, D.L. (1999). Battered women's views of their children. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(7), 731-746.
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stoolmiller, M., Eddy, M., Reid, J.B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal schoolbased randomized trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 296-306.

- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4). New York: Academic Press, 271-314.
- Straker, G., Jacobson, R.S. (1981). Aggression, emotional maladjustment, and empathy in the abused child. *Developmental Psychology*, 17(6), 762-765.
- Strayer, J., Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.
- Suddendorf, T., Fletcher-Flinn, C.M. (1999). Children's divergent thinking improves when they understand false beliefs. *Creativity Research Journal*, 12, 115-128.
- Sullivan, M.W., Bennett, D.S., Carpenter, K., Lewis, M. (2008). Emotion knowledge in young neglected children. *Child Maltreatment*, 13(3), 301-306.
- Surian, L., Caldi, S., Sperber, D. (2007). Attribution of beliefs by 13-month-old infants. *Psychological Science*, 18(7), 580-586.
- Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": a critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-126.
- Sutton, J., Keogh E. (2000). Social competition in school: relationships with bullying, machiavellianism and personality. *British Journal of Developmental Psychology*, 70(3), 443-456.
- Swift, J. (1726). *Gulliver's travels into several remote nations of the world*. (trad. it. I viaggi di Gulliver, G. Berlinguer, Milano: Giunti Junior, 2012)
- Symons, D.K., Clark, S.E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9(1), 3-23.
- Symons, D.K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and internalization of self-other understanding. *Development Review*, 24(2), 159-188.
- Symons, D., Peterson, C., Slaughter, V., Roche, J. Doyle E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling task. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102.
- Tan-Niam, C.S.L., Wood D., O'Malley, C. (1998). A cross-cultural perspective on children's theories of mind and social interaction. *Early Child Development*, 144, 55-67.
- Taumoepeau, M., Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481.
- Taylor, M., Hort, B. (1990). Can children be trained in making the distinction between appearance and reality? *Cognitive Development*, 5(1), 89-99.
- Taylor, M., Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68, 436-455.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D., Sulik, M.J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831.
- Tenenbaum, H.R., Alfieri, L., Brooks, P.J. Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249-63.

Toi, M., Batson, C.D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(2), 281-292.

Toi, M., f, C.D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(2), 281-292.

Tomisich, M., Zucchinalli, M. (2009). Le comunità mamma-bambino: una risorsa del sociale per tutelare la relazione mamma-bambino. *Minori e Giustizia*, 2(28), 221-226.

Trevarthen, C. (1993). Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali. In: C. Riva Crugnola (Ed.). *Lo sviluppo affettivo del bambino*. Milano: Raffaello Cortina.

Trevarthen, C. (1977). Analisi descrittiva del comportamento comunicativo del bambino. In: R. Schaffer (Ed.). *Studies in mother- infant interaction*. London: Academic Press.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: M. Bullowa (Ed.). *Before speech: The beginning of human communication*. London: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (2005). Action and emotion in development of cultural intelligence: Why infants have feelings like ours. In: J. Nadel, D. Muir (Eds.). *Emotional development*. Oxford: Oxford University Press, 61-91.

Trevarthen, C., Kokkinaki, T., Fiamenghi, Jr., G.A. (1998). What infants' imitations communicate: With mothers, with fathers and with peers. In: J. Nadel, G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turnbull, W., Carpendale, J.I.M. (1999). A social pragmatic model of talk: Implications for research on the development of children's social understanding. *Human Development*, 42(6), 328-355.

Turnbull, W., Carpendale, J.M., Racine, T.P. (2009). Talk and children's understanding of mind. *Journal of Consciousness Studies*, 16(6-8), 140-166.

Underwood, B., Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143-173.

Upshaw, M.B., Kaiser, C.R., Sommerville, J.A. (2015). Parents' empathic perspective taking and altruistic behavior predicts infants' arousal to others' emotions.. *Frontiers in Psychology*, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00360.

vanLissa, C.J., Hawk, S.T., deWied, M., Koot, H.M., vanLier, P., Meeus, W. (2014). The longitudinal interplay of affective and cognitive empathy within and between adolescents and mothers. *Developmental Psychology*, 50(3), 1219-1225.

Vaughan, K.B., Lanzetta, J.T. (1980). Vicarious instigation and conditioning of facial expressive and autonomic responses to a model's expressive display of pain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 909-923.

Veneziano, E., Hudelot, C. (2006). États internes, fausse croyance et explications dans les récites: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et L'Homme*, 41(2), 117-138.

Verbeek, P., De Waal, F.B.M. (2001). Peacemaking among preschool children. *Journal of Peace Psychology*, 7(1), 5-28.

- Vinden, P.G. (1999). Children's understanding of mind and emotion: a multi-cultural study. *Cognition and Emotion*, 13(1), 19-48.
- Vogeley, K., Fink, G.R. (2003). Neural correlates of the first-person perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(1), 38-42.
- Volling, B.L., Kolak, A.M., Kennedy, D.E. (2008). Empathy and compassionate love in early childhood: Development and family influence. In: B., Fehr, S., Sprecher, L.G., Underwood (Eds.), *The Science of compassionate love: Theory, research, and applications*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell: 161-200.
- Von Flüe, S. (1990). *Pingu and his friends*. San Francisco: Goodreads (trad. it. Pingu e i suoi amici, E. Dami, Milano: Dami Editore, 1995).
- Wahl, S. (2001, August). Three-year-olds' development in theory of mind: A microgenetic study. Paper presented at the 10th European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Sweden.
- Walker, E.F., Downey, G. (1990). The effects of familial risk factors on social-cognitive abilities in children. *Child Psychiatry & Human Development*, 20, 253-267.
- Warden, D., Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Wargo Aikins, J., Litwack, S. (2011). Prosocial skills, social competence and popularity. In: A. Cillessen, D. Schwartz, L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system*. New York, NY: Guilford Press, 140-162.
- Webster-Stratton, C. (2000). The Incredible Years Training Series. Juvenile Justice Bulletin. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Webster-Stratton C (2005) *Dina Dinosaur's Social, Emotional, Academic and Problem-Solving Curriculum for Young Children*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (2006) *The Incredible Years: A Trouble-shooting Guide for Parents of Children Ages 3–8 years*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4–8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C. Reid, M.J. (2004) Strengthening social and emotional competence in young children - the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17(2) 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, J.M., Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, 33(1), 105-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Webster-Stratton, C., Rinaldi, J., Reid, J.M. (2009). Long term outcome of the Incredible Years parenting program: Predictors of adolescent adjustment. Unpublished manuscript, University of Washington at Seattle.

- Weil, M., Hayes, S.C., Capurro, P. (2011). Establishing a deictic relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61(3), 371-390.
- Wellman, H., Cross, D., Watson, J.K. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false-belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H.M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In: U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell, 167-187.
- Wellman, H.M., Lagattuta, K.H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19(4), 479-497.
- Wellman, H.M., Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wentzel, K.R., Filisetti, L., Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78(3), 895-910.
- Werner, R.S., Cassidy, K.W., Juliano, M. (2006). The role of social-cognitive abilities in preschoolers' aggressive behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 775-799.
- Whiting, B.B., Edwards, C.P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged 3 through 11. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Wiehe, V.R. (1985). Empathy and locus of control in child abusers. *Journal of Social Service Research*, 9(2-3), 17-30.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Wispè, L. (1972). Positive forms of social behaviour: an overview. *Journal of Social Issues*, 28(3), 1-19.
- Wodarski, J.S., Kurtz, P.D., Gaudi, J.M., Howing, P.T. (1990). Maltreatment and school age child: Major academic socio-emotional and adaptive outcomes. *Social Work*, 35, 506-513.
- Wolf, M.E. (1999). *Child abuse: Implications for child development and psychopathology: 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Woods, S., Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155.
- Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse Neglect*, 33(5), 307-311.
- World Health Organization (1999). *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*, 29-31 March, Geneva.
- World Health Organization (2013). *World health statistics 2013*. Geneva: WHO 2013.
- Yan-Yan, L., Biao, S. (2006). Mothers' parenting style and the development of children's theory of mind. *Chinese Mental Health Journal*, 20(1), 5-9.
- Ybarra, G.J., Wilkens, S.L., Lieberman, A.F. (2007). The influence of domestic violence on preschooler behavior and functioning. *Journal of Family Violence*, 22(1), 33-42.

Yeats, K.O., Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: towards an integrative development model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64-100.

Zaccagnino, M., Cussino, M., Callerame, C., Actis Perinetti, B., Veglia, F., Green, J. (2013). Attachment and social understanding in young school-age children: an investigation using the Manchester Child Attachment Story Task. *Minerva Psichiatrica*, 54(1), 59-69.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J., Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*. 73(3), 893-915.

Zolotor, A.J., Theodore, A.D., Coyne-Beasley, T., Runyan, D.K. (2007). Intimate partner violence and child maltreatment: Overlapping risk. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 7(4), 304-321.