

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

**Dottorato di ricerca in Psicologia della Educazione
e delle Disabilità**

Ciclo XXIII

Famiglia e gruppo di pari: relazioni e connessioni.

**Studio delle interazioni triadiche tra padre-
madre-bambino in età prescolare e delle
competenze socio-emotive del bambino nella
scuola dell'infanzia.**

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa SILVIA PERINI

Tutor:

Chiar.ma Prof.ssa ADA CIGALA

Dottoranda: ELENA VENTURELLI

INDICE

Introduzione.....	1
Capitolo Primo	
La famiglia quale contesto primario di sviluppo.....	5
1.1 I contributi della psicologia dello sviluppo.....	6
1.1.1 La teoria ecologica dello sviluppo.....	7
1.1.2 La teoria dell'attaccamento.....	9
1.1.3 Lo sviluppo affettivo relazionale.....	12
1.2 I contributi della psicologia sociale.....	15
1.3 La famiglia come unità di analisi.....	19
1.3.1 La molteplicità.....	20
1.3.2 La multiprocessualità.....	21
1.3.3 La complessità.....	22
1.4 Recenti sviluppi delle ricerche sulle famiglie: complessità come incontro di diversi modelli.....	25
1.4.1 Teoria dell'attaccamento e delle relazioni familiari.....	26
1.4.2 Trinagolazione intersoggettiva.....	28
1.4.3 Il triangolo come forma minimale delle interazioni familiari.....	31
1.5 Le funzioni familiari.....	35
Capitolo Secondo	
Lo studio delle interazioni familiari: tecniche, metodologie e definizione dei costrutti teorici e delle categorie di analisi.....	39
2.1 Le interazioni familiari: definizione dell'ambito di studio e di indagine.....	39
2.2 Le interazioni familiari: i metodi osservativi.....	43
2.3 La messa a punto delle lenti di osservazione: operazionalizzazione dei costrutti.....	47
Capitolo Terzo	
Lo sviluppo socio-emotivo del bambino in età prescolare.....	63
3.1 Lo sviluppo emotivo.....	63

3.2	La competenza emotiva	66
3.2.1	Lo sviluppo della competenza emotiva.....	75
3.2.2	Strumenti di valutazione della competenza emotiva	78
3.3	La competenza sociale	81
3.3.1	Strumenti di valutazione della competenza sociale	85
3.4	Relazioni tra competenza emotiva e competenza sociale	86
3.5	Le competenze interattive triadiche	91
Capitolo Quarto		
Influenza familiare sullo sviluppo socio-emotivo del bambino: stato dell'arte della ricerca		94
4.1	Recenti modelli di analisi dell'influenza familiare	96
4.2	L'influenza familiare sullo sviluppo socio-emotivo del bambino: analisi delle ricerche	99
4.2.1	Metodologia	100
4.2.2	Contesto familiare	100
4.2.3	Contesto tra pari	103
4.2.4	Studi in età scolare	104
4.3.	I principali risultati	106
4.3.1	Espressività emotiva genitoriale	106
4.3.2	Reazione genitoriale alle emozioni del bambino	108
4.3.3	Stile interattivo genitoriale ed età scolare	109
4.4.	Riflessioni conclusive	111
Capitolo Quinto		
Il disegno della ricerca		117
5.1	Gli obiettivi della ricerca	117
Capitolo Sesto		
Primo studio: funzionamento familiare		121
6.1	Obiettivi	121
6.2	Gruppo di partecipanti	122
6.3	Setting	123
6.4	Procedura	125
6.5	Sistemi di codifica.....	128
6.5.1	Configurazioni	128
6.5.2	Microtransizioni	132

6.6. Analisi dei dati	138
6.6.1 Le configurazioni familiari	138
6.6.1.1 Analisi delle singole configurazioni	144
6.6.1.2 Relazioni tra le variabili	152
6.6.2 Le microtransizioni familiari.....	155
6.6.2.1 Analisi delle singole microtransizioni	160
6.6.2.2 Relazione tra le variabili	162
6.6.2.3 Analisi dei potenziali di cambiamento che portano ad una microtransizione	165
6.6.3 Relazioni tra configurazioni e microtransizioni.....	168
6.6.4 Discussione dei risultati: analisi delle singole configurazioni e microtransizioni, differenze e relazioni.....	170
6.6.4.1 Configurazioni	170
6.6.4.2 Potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione.....	177
6.6.4.3 Microtransizioni	179
6.6.5 Analisi per gruppo: numero di configurazioni e microtransizioni effettuate dalle famiglie	182
6.6.5.1 Analisi discriminante	190
6.6.6 Discussione dei risultati: analisi per gruppi familiari.....	195
6.6.7 Analisi qualitativa	198
6.6.7.1 Analisi qualitativa interfamiliare: numero di configurazioni e microtransizioni effettuate	200
6.6.8 Confronto tra gruppi e discussione dei risultati	228
6.7 Discussione finale	231

Capitolo Settimo

Secondo studio: sviluppo socio-emotivo nelle relazioni tra pari.....	234
7.1 Obiettivi.....	234
7.2 Gruppo di partecipanti.....	234
7.3 Setting e procedura	235
7.4 Metodo: osservazione, test semistrutturato, questionario agli insegnanti.....	236
7.5 Schema di codifica delle osservazioni: gioco libero	239
7.6 Schema di codifica delle osservazioni: gioco semistrutturato	242
7.7 Analisi dei dati	245
7.7.1 Analisi descrittive.....	245

7.7.2 Relazioni tra le variabili: gioco semistrutturato.....	249
7.7.3 Relazioni tra gli strumenti.....	256
7.8 Discussioni dei risultati.....	268
Capitolo Ottavo	
Terzo studio: funzionamento familiare e competenza socio-emotiva dei	
bambini	271
8.1 Obiettivi	271
8.2 Gruppo di partecipanti	271
8.3 Analisi dei dati	273
8.3.1 Analisi correlazionale	273
8.4 Analisi per gruppi: funzionamento familiare e competenza socio-emotiva del bambino	289
8.5 Discussione dei risultati	302
8.5.1 Analisi correlazionale	302
8.5.2 Analisi per gruppi	307
Conclusioni	310
Bibliografia	313
Appendice	334
1 analisi descrittive primo studio	335
2 analisi descrittive primo studio	337
3 analisi qualitative intrafamiliare	340
4 disegno utilizzato con i bambini	375
5 analisi statistiche descrittive secondo studio.....	377
5 analisi statistiche descrittive secondo studio.....	378
Ringraziamenti.....	379

INTRODUZIONE

La famiglia coincide con la rete primaria all'interno della quale il bambino muove i primi passi del proprio sviluppo, nella costruzione di una propria individualità.

Molti studi e filoni di ricerca si sono da lungo tempo impegnati nell'indagine della famiglia e dei pattern di relazioni che al suo interno si sviluppano, con particolare attenzione a come questi siano correlati con gli esiti dello sviluppo individuale. Inoltre, l'orientamento culturale condiviso dalla psicologia accademica e non accademica è sempre più decisamente rivolto ad affermare l'importanza delle relazioni precoci nello sviluppo individuale e l'estensione del ruolo predominante delle interazioni a tutto il ciclo di vita dell'individuo identificando negli affetti il motore predominante dello sviluppo (Bastianoni, Fruggeri, 2005).

All'interno della psicologia sono principalmente due gli ambiti che si sono interessati allo studio della famiglia quale conteso per lo sviluppo individuale: la psicologia dello sviluppo e la psicologia sociale. Le principali differenze da attribuire a questi due filoni si trova a livello epistemologico, ma nonostante essi abbiano privilegiato l'indagine di aspetti differenti, ciò non ha escluso una loro integrazione attraverso recenti sviluppi della ricerca (Byng-Hall, 1995; Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999).

In particolare, questi studi, hanno messo in rilievo alcuni nodi critici. Tra gli altri aspetti, un punto importante è rappresentato dalla necessità di adottare una prospettiva triadica nello studio della famiglia, a partire dall'idea che il bambino è inserito, fin dalla nascita in una dinamica relazionale complessa. Al contrario, invece molte ricerche in questo ambito sono state condotte principalmente su diadi: madre e figlio; padre e figlio; madre e padre; oppure negli studi che hanno coinvolto il bambino ed entrambi i genitori sono state adottate categorie di analisi diadiche. Vale a dire, nell'esplorazione delle relazioni e dei processi che si sviluppano tra padre, madre e figlio sono stati adottati modelli di analisi che tendono ad inferire le proprietà del contesto triadico entro cui la genitorialità si esprime, attraverso l'osservazione e lo studio delle varie diadi che lo compongono (Fruggeri, 2002). Pertanto, la famiglia e le interazioni e

relazioni che al suo interno si sviluppano e hanno luogo, fanno di essa un oggetto di studio estremamente complesso, tale aspetto non può prescindere dalla scelta dei modelli da adottare per l'analisi delle dinamiche che specificano questo particolare gruppo sociale e l'aspetto di costante trasformazione che lo caratterizza.

In secondo luogo, un altro aspetto emergente è rappresentato dalla processualità e dal carattere continuo e quotidiano dell'evoluzione familiare (Fruggeri, 2005a). A questo proposito un aspetto pregnante nello studio delle famiglie, riguarda i momenti interattivi quotidiani, quali contesti di espressione e negoziazione di differenti modalità interattive relazionali da parte di ciascun membro. Se nello specifico, gli studi che hanno coinvolto famiglie con bambini piccoli (Fivaz-Depeursinge et al., 1999; Nadel, Tremblay-Leveau, 1999; Lindahl, Malik, 2006) hanno privilegiato lo studio delle modalità della famiglia di "stare" in una determinata situazione, vale a dire in una determinata *configurazione*, trascurata risulta l'analisi dei processi messi in atto nel passaggio da una configurazione all'altra, *microtransizione*. L'analisi delle configurazioni mette in luce come i componenti di una famiglia si coordinano tra loro mentre sono coinvolti in una specifica situazione interattiva (ad esempio: come interagiscono mentre giocano insieme, oppure quando il padre e la bambina sono impegnati in qualche attività e la madre è presente ma non direttamente partecipe) (Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, 2000). La focalizzazione del concetto di microtransizioni, adattato da Breulin (1988), invece mette in evidenza come i componenti di una famiglia si coordinano per muoversi da un tipo di configurazione ad un'altra; mette cioè in luce il processo che prende forma per decostruire una configurazione (madre e figlio discutono di un compito, mentre il padre assiste leggermente in disparte) e costruirne una nuova (il padre aiuta il figlio a fare il compito in questione mentre la madre assume una posizione periferica).

Da qui prende le mosse questo lavoro che, distaccandosi da una prospettiva diadica, si propone di esaminare le relazioni tra funzionamento familiare e competenza socio-emotiva del bambino nelle interazioni con i pari.

Nello specifico l'attenzione è stata rivolta alle interazioni che avvengono quotidianamente e che vedono non solo i membri di una famiglia interagire tra loro in differenti forme, ma anche "muoversi" da un tipo di interazione ad un'altra, ovvero le configurazioni e le microtransizioni familiari. In particolare, si ritiene che le dinamiche implicate nei processi di configurazione e microtransizione, rappresentano dei contesti all'interno dei quali i bambini, come gli altri membri e insieme agli altri membri, fanno

esperienza continua della decostruzione e ricostruzione delle dinamiche interattive; essi si ritrovano di volta in volta coinvolti in relazioni che hanno forme differenti e nelle quali è chiesto loro di assumere ruoli diversi in termini di partecipazione all'interazione (partecipanti attivi o osservatori) e di coordinarsi con gli altri in modi diversi a seconda della situazione. In questo senso, tali momenti diventano occasioni preziose, quotidiane e ripetute di sviluppo di modalità interattive e relazionali che ciascun membro della famiglia, ed in particolare un bambino, possono utilizzare in altri ambiti relazionali, come la scuola e il gruppo dei pari.

Per quanto riguarda gli aspetti attinenti all'indagine delle interazioni e del comportamento del bambino nel gruppo di pari, l'area evolutiva considerata è quella socio-emotiva, con particolare interesse all'osservazione del bambino in interazione con i pari in età prescolare. Le riflessioni teoriche, pertanto, hanno approfondito in primo luogo il concetto di emozione e, in secondo luogo, quello di competenza socio-emotiva. Sebbene l'esperienza emotiva sia tanto comune da sembrare scontata, tuttavia la sua definizione non è risultata così semplice. Se infatti inizialmente la letteratura sottolineava la natura irrazionale e interiore dell'emozione, successivi studi hanno mostrato la sua natura intrinsecamente sociocognitiva. Poiché emozione e relazione sono dimensioni fortemente embricate, dire che un bambino deve acquisire competenze sul fronte emotivo significa considerare anche l'aspetto sociale del suo sviluppo allo scopo di capire cosa rende un individuo capace di affrontare le sfide evolutive che l'ambiente pone.

Nel *primo capitolo*, dopo una panoramica sulle principali teorie derivanti dalla psicologia dello sviluppo e dalla psicologia sociale allo studio della famiglia quale contesto di sviluppo, sono stati esaminati i contributi più recenti che hanno previsto un'integrazione di questi modelli.

Il *secondo capitolo* è stato dedicato agli aspetti metodologici relativi allo studio della famiglia come unità di analisi, ed in particolare è stato approfondito il percorso da noi svolto nella messa a punto dei principali costrutti teorici e delle categorie di analisi.

Il *terzo capitolo* ha previsto un approfondimento dell'area evolutiva di nostro interesse: lo sviluppo socio-emotivo del bambino in età prescolare. Nello specifico, sono state illustrate le principali tappe dello sviluppo emotivo, i costrutti di competenza emotiva e di competenza sociale e il loro sviluppo, nonché i metodi di rilevazione nel corso dell'età prescolare. Un ulteriore approfondimento è rappresentato

dalle relazioni tra competenza emotiva e competenza sociale e infine si è proceduto ad una riflessione sulle competenze triadiche dei bambini nel gruppo di pari.

Nel quarto capitolo sono stati approfonditi gli studi e le ricerche presenti in letteratura che hanno indagato l'influenza del funzionamento familiare sullo sviluppo socio-emotivo del bambino. Nello specifico tali contributi sono stati esplorati da differenti punti di vista: il livello di analisi adottato, gli strumenti e le procedure impiegate, nonché i principali risultati.

A partire da queste premesse nel *quinto* capitolo è stato illustrato il progetto di ricerca, realizzato attraverso tre differenti studi, che ha l'obiettivo di evidenziare in che modo determinati aspetti del funzionamento familiare possano influenzare la competenza emotiva e sociale dei bambini con i pari.

Il primo studio, presentato nel *sesto* capitolo, focalizzato sul funzionamento familiare, ha l'obiettivo di mettere a punto un sistema di codifica per l'analisi triadica delle interazioni familiari.

Un secondo studio (presentato nel *settimo* capitolo) riguarda l'indagine degli aspetti relativi allo sviluppo socio-emotivo del bambino, nonché alle sue competenze triadiche, con l'obiettivo di analizzare tali aspetti confrontando differenti metodologie (osservazione e questionari) e differenti punti di vista (osservatori e insegnanti).

Infine, il terzo studio, (*ottavo* capitolo) si pone l'obiettivo di indagare le relazioni esistenti tra gli aspetti emersi nei due studi precedenti.

Capitolo 1

LA FAMIGLIA QUALE CONTESTO PRIMARIO DI SVILUPPO

La famiglia è il primo e più importante contesto evolutivo di sviluppo individuale. Sia in ambito evolutivo, sia in ambito clinico essa è considerata la *nicchia ecologica* dello sviluppo (Fruggeri, 2005a) all'interno della quale il bambino stringe legami, sperimenta dinamiche relazionali e acquisisce competenze e abilità che andranno a costruire la base di partenza per nuove sperimentazioni e nuove esplorazioni oltre la famiglia stessa.

La famiglia è il primo contesto che accoglie il bambino, il luogo nel quale, attraverso i ritmi della quotidianità i bisogni fondamentali di cura e soddisfazione trovano determinate risposte che nel tempo formano una “danza”.

Fornire una definizione univoca “dell’oggetto famiglia” risulta estremamente difficoltoso, perché la sua connotazione non può essere avulsa né dal contesto socio-culturale, dall’insieme cioè di norme e valori condivisi in un dato luogo e in un dato periodo storico, né dal contesto scientifico nel quale la famiglia si colloca (Fruggeri, 1998). Inoltre, la difficoltà risulta legata anche alla complessità che caratterizza questo particolare gruppo sociale, alla pluralità dei modi in cui può configurarsi la sua struttura e dalla multiprocessualità delle sue dinamiche.

La famiglia può innanzitutto essere definita come un’entità complessa. Essa è infatti al tempo stesso collettiva e composta dai singoli individui, delineata entro propri confini e in costante rapporto con l’ambiente in cui è inserita, caratterizzata da un interscambio quotidiano tra i suoi componenti, i quali proprio attraverso queste interazioni generano credenze, rappresentazioni e valori che orientano lo sviluppo e le trasformazioni del gruppo e dei singoli, garantendone al tempo stesso la continuità (Fruggeri, 1998, 2005a; Iori, 2001; Malagoli-Togliatti, Lubrano-Lavadera, 2002; Scabini, 1995; Scabini, Cigoli, 2000). All’interno della psicologia sono principalmente due gli ambiti che si sono interessati allo studio della famiglia: la psicologia dello sviluppo e la psicologia sociale. Le principali differenze da attribuire a questi due filoni nello studio della famiglia, come

verrà approfondito nei prossimi paragrafi, si trova a livello epistemologico: mentre la psicologia dello sviluppo pone l'accento sulla progressione individuale dello sviluppo e studia la famiglia quale contesto di sviluppo del bambino prevalentemente in termini di rapporto diadico, la psicologia sociale si focalizza sullo studio della famiglia e delle relazioni che al suo interno hanno luogo.

I percorsi intrapresi da questi filoni appaiono estremamente articolati e variegati e risulta particolarmente rilevante ripercorrerne le tappe per arrivare a delineare lo stato attuale della ricerca nell'ambito di interesse individuato.

1.1. I CONTRIBUTI DELLA PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

I primi studi sul comportamento sociale dei bambini si sono focalizzati sulla visione dei bambini come individui, ovvero le ricerche hanno considerato il comportamento sociale come una proprietà del singolo e gli interrogativi ai quali si sono proposti di rispondere hanno riguardato di conseguenza temi inerenti tale individualità (ad esempio l'età alla quale i bambini raggiungevano determinate tappe dello sviluppo o le differenze individuali rispetto a tali comportamenti oggetto di studio). Lo studio di questi aspetti ha rivestito particolare importanza nella descrizione e nelle spiegazione dello sviluppo di determinati comportamenti, tuttavia sono stati tralasciati gli scambi tra individui, quale essenza del comportamento sociale. Il riferimento al "contesto" ha iniziato il suo percorso con la teoria comportamentista, la quale parla di sviluppo in termini di progressivo modellamento delle risposte dal bambino da parte dell'ambiente in cui vive, e con il pensiero di Vygostsky (1934), secondo il quale lo sviluppo della psiche è guidato e influenzato dal contesto sociale ed in particolare dalla cultura del luogo e del momento storico in cui l'individuo si trova a vivere; tuttavia è solo intorno agli anni Settanta del secolo scorso, grazie alla Teoria Ecologica dello Sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), che tale aspetto ha raggiunto maggiore incisività. In particolare, si è diffusa all'interno della psicologia dello sviluppo l'idea dell'importanza e della necessità di studiare la crescita del bambino attraverso un'analisi inscindibile tra le caratteristiche individuali e il contesto di sviluppo (cfr parag. 1.1.1.). In questo modo, al posto del singolo, l'unità base negli studi della psicologia dello sviluppo è diventata la diade, rappresentata per eccellenza da madre e bambino. In particolare l'elaborazione della *teoria dell'attaccamento* (cfr parag. 1.1.2.)

e gli studi sulle capacità affettivo-relazionali del bambino nelle interazioni primarie (cfr parag. 1.1.3.) rappresentano i principali contributi nello studio dell'interazione madre-bambino. Tali indagini hanno il merito di aver introdotto molteplici metodi di osservazione e di valutazione degli scambi interattivi tra adulto e bambino, così come l'utilizzo di categorie di analisi microanalitiche a partire da dettagliate descrizioni derivanti da filmati. Come precedentemente sottolineato, tali studi si sono mossi all'interno di un paradigma teorico e metodologico essenzialmente diadico, concettualizzando la diade come matrice evolutiva primaria (Stern, 1985).

1.1.1. LA TEORIA ECOLOGICA DELLO SVILUPPO

Secondo Bronfenbrenner (1979) lo sviluppo consiste in un cambiamento stabile del modo in cui l'individuo percepisce e fa fronte al suo ambiente. In particolare, questo Autore, formula un modello definito "processo-persona-contesto-tempo", nel quale analizza in maniera dettagliata l'influenza delle articolazioni dell'ambiente sui processi di sviluppo dell'individuo, tenendo in considerazione, per l'appunto, non solo le caratteristiche individuali, ma anche la componente contestuale.

I presupposti alla base del modello formulato da Bronfenbrenner sono tre: in primo luogo, il concetto di reciprocità tra individuo e ambiente (entrambi sono in grado di influenzarsi a vicenda); in secondo luogo che anche i contesti che vengono sperimentati in modo indiretto influenzano e comportano un cambiamento nell'individuo; in terzo luogo il soggetto viene considerato attivo e quindi capace di produrre una modificazione e ristrutturazione del proprio spazio di vita.

A partire da questi presupposti, l'Autore rappresenta l'ambiente ecologico attraverso delle strutture concentriche, al centro delle quali si trova l'individuo (fig. n. 1.1.).

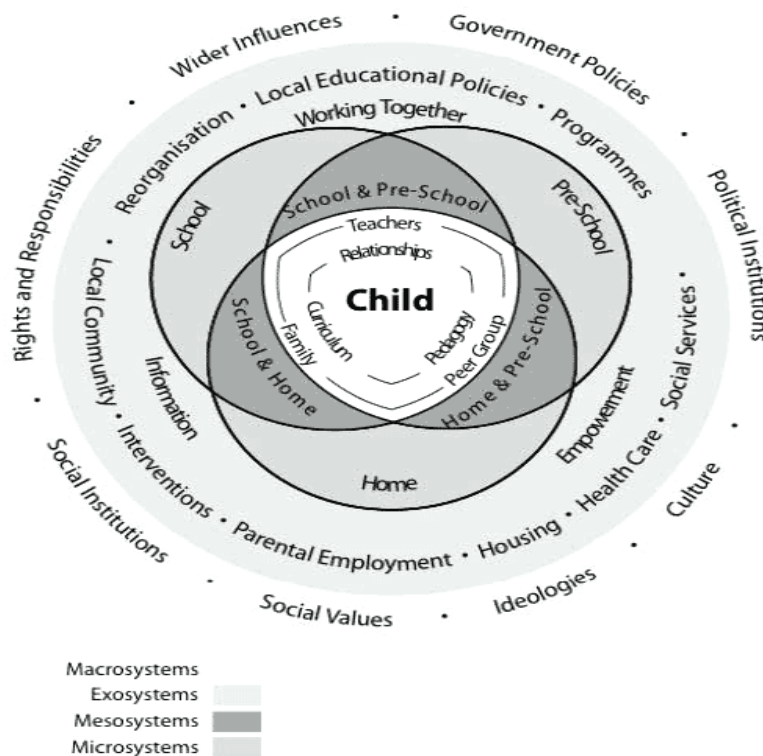
- I *microsistemi*: corrispondono al contesto immediato all'interno del quale si svolge la vita del bambino, e hanno un impatto diretto sulle sue esperienze. La famiglia, i gruppi di coetanei e la scuola sono esempi di microsistemi;

- I *mesosistemi*: si riferiscono ai legami esistenti tra i diversi microsistemi. Come si osserva nel caso dei legami tra famiglia e gruppo di coetanei, ciò che avviene all'interno di un dato microsistema è in grado di influenzare quanto accade nell'altro ed è dunque opportuno prendere in considerazione le relazioni tra i diversi microsistemi. La situazione è analoga per quanto concerne i legami tra famiglia e scuola: le relazioni tra i due sistemi sono molteplici e le esperienze vissute in uno dei contesti possono profondamente influenzare le esperienze del bambino nell'altro;

- Gli *ecosistemi* rappresentano i contesti ai quali i bambini non partecipano direttamente ma che sono in grado di influire sulle condizioni vigenti all'interno dei microsistemi. Sia l'impiego che le condizioni di lavoro dei genitori sono l'esempio di ecosistemi: ciò che accade in quest'ambito influenza il bambino attraverso le reazioni dei genitori;

- I *macrosistemi* costituiscono il livello finale. Questi sono in assoluto i più distanti dall'esperienza diretta del bambino, ma possono esercitare su di essa una notevole influenza. Tra i macrosistemi vanno annoverati i valori sociali, le ideologie e le istituzioni politiche (che si riflettono, per esempio, nelle decisioni economiche del governo); la linea politica esplicita o implicita rispetto a questioni razziali o sociali ne sono ulteriori esempi. I macrosistemi contengono al loro interno tutti gli altri sistemi, che risentono dell'influenza dei primi.

Figura 1.1. Rappresentazione dell'ambiente ecologico



Fonte: sito <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2008/09/12112952/4>

L'individuo muovendosi all'interno di questi sistemi, è coinvolto in continui e costanti processi dinamici, definite transizioni ecologiche, che comportano e richiedono cambiamenti costanti. Bronfenbrenner definisce tali transizioni come: “una funzione congiunta di modificazioni biologiche e di alterazioni nelle condizioni ambientali; esse

rappresentano quindi degli esempi per eccellenza del processo di adattamento reciproco tra l'organismo e ciò che lo circonda" (Bronfenbrenner, 1979; trad. it. 1986, p. 62).

Condividendo l'idea di attribuire importanza al contesto all'interno del quale il bambino è inserito, all'interno della psicologia dello sviluppo il fuoco di attenzione si è progressivamente spostato dagli eventi interni dell'individuo allo studio delle relazioni e delle interazioni tra individui.

1.1.2. LA TEORIA DELL'ATTACCAMENTO

L'attaccamento può essere definito come un legame di lunga durata, emotivamente significativo, con una persona specifica. L'oggetto di tale attaccamento è una persona (solitamente, ma non necessariamente un genitore biologico) che contraccambia i sentimenti del bambino creando così un legame emotivo estremamente forte e significativo per entrambi.

Diverse discipline, dalla psicoanalisi all'etologia hanno contribuito a delineare ciò che viene abitualmente delineato come "processo di attaccamento". John Bowlby (1969, 1973, 1980) è considerato il fondatore della teoria dell'attaccamento. Egli, traendo spunto dalla teoria dell'evoluzione e dell'osservazione dei primati non umani, prese le distanze da alcuni dei principali costrutti della teoria psicoanalitica come le pulsioni, evidenziando invece i comportamenti biologicamente innati alla base dell'attaccamento. Bowlby ha postulato l'esistenza di un sistema comportamentale di attaccamento, trasmesso geneticamente, responsabile della sicurezza e della sopravvivenza del bambino nell'ambiente evolutivo, considerato di pari importanza ai sistemi che regolano l'alimentazione e l'attività riproduttiva. Bowlby cioè sostiene che il neonato umano sia biologicamente predisposto ad interagire con gli adulti della propria specie e a formare legami di attaccamento sulla base dei modelli comportamentale specie-specifici iscritti nel patrimonio genetico. Egli ha individuato due categorie di repertori comportamentali innati che orientano il bambino verso l'adulto che fornisce le cure, predisponendoli alla formazione del legame: sistemi di segnalazione (pianto, sorriso, lallazione) e sistemi di avvicinamento (come l'aggrapparsi, il seguire e il raggiungere il genitore). Questi sistemi orientano il bambino nel controllo di accessibilità di una o più figure di protezione e nelle modalità di ricerca di queste figure come base sicura in caso di situazioni ambigue. Il primo legame di attaccamento generalmente si forma verso i sei mesi con la persona affettivamente più vicina al bambino, che quindi diventa la sua "base affettiva". L'adulto che si occupa del bambino e gli fornisce cura, protezione e sicurezza e quindi si pone per

il bambino come base sicura dal quale partire per esplorare l'ambiente circostante e alla quale tornare in caso di pericolo. Durante la crescita si formerebbero altri importanti legami di attaccamento che sommandosi a quello principale, influiscono sullo sviluppo del bambino ed estendono la loro influenza fino alla personalità e allo stile relazionale dell'adulto. Progressivamente si costruisce così nell'individuo una "mappa" costituita da quelli che Bowlby definisce *modelli operativi interni*: si tratta di rappresentazioni interne del sé, dell'altro e della relazione, derivanti dalla generalizzazione dell'esperienza vissuta, che guideranno le successive aspettative che l'individuo svilupperà nei confronti degli altri e di sé stesso nella relazione con loro.

La teoria di Bowlby è stata operazionalizzata qualche anno più tardi da Mary Ainsworth (Ainsworth, Blearh. Waters, Wall 1978), che ha elaborato la procedura osservativa della *Strange Situation*, procedura standardizzata di laboratorio che, attraverso una sequenza di otto episodi di separazione e riavvicinamento con l'adulto, valuta come il bambino reagisce di fronte alla separazione della madre e alla presenza di un adulto estraneo. La procedura è applicabile nel periodo compreso tra i 12 e i 24 mesi di vita del bambino, dal momento cioè in cui il legame di attaccamento con la madre si è stabilmente costituito. Attualmente, tuttavia, diversi ricercatori utilizzano la *Strange Situation*, in forma completa o modificata, anche con bambini dai 30 mesi ai 5 anni per la valutazione dell'attaccamento in questo periodo (Crittenden, 1994). Dagli studi condotti con questa procedura sono stati individuati tre principali modelli di attaccamento: attaccamento sicuro; attaccamento insicuro-ambivalente; attaccamento insicuro-evitante. Successivamente Main e Solomon (1990) hanno individuato un quarto modello: attaccamento disorganizzato-disorientato.

La valutazione circa il tipo di attaccamento si basa su alcuni indicatori di cui i principali sono: l'ansia da separazione; l'esplorazione dell'ambiente e dei giochi; la paura dell'estraneo; il ricongiungimento alla madre.

Per quanto riguarda le caratteristiche materne associate ad un determinato tipo di attaccamento, Ainsworth (Ainsworth et al., 1978) sostiene che la ragione principale per cui i bambini sono sicuri o insicuri è da ricercarsi nella reattività e nella sensibilità della madre nei riguardi del neonato durante i primi mesi di vita, intesa come capacità di offrire stimolazioni e supporto emotivo. In questo modo, le madri che reagiscono in maniera sensibile nei momenti di gioco, di sofferenza, o durante le poppate comunicano ai figli interesse e cura, elementi fondamentali che permettono ai bambini di sviluppare una certa fiducia nella disponibilità della madre come fonte di sicurezza; al contrario, i figli delle

madri che non riescono ad offrire questa sensibilità avranno più probabilità di fallire nel processo di costruzione della competenza precoce. Nello specifico i risultati delle ricerche condotte dall'Autrice hanno mostrato che la *sensitive responsiveness*, ossia la responsività sensibile ai segnali e alle comunicazioni del bambino (Ainsworth, Bell, Stayton, 1974; Ainsworth, et al., 1978) è fortemente associata alla sicurezza dell'attaccamento del bambino rilevata ad un anno nella Strange Situation. La responsività sensibile è quella capacità umana, esercitata con regolarità e continuità dalla figura di attaccamento, di leggere accuratamente i segnali del bambino nella loro unicità, adattandosi flessibilmente ad essi e rispondendo in modo appropriato al momento, alla situazione e allo stadio evolutivo in cui il bambino si trova. In questo modo, i bambini che sviluppano un attaccamento sicuro manifestano un buon equilibrio tra autonomia e indipendenza personale, da un lato e autonomia e dipendenza, dall'altro, che si esplica con il fatto di essere in grado di utilizzare la figura di riferimento come base sicura da cui allontanarsi per esplorare l'ambiente circostante e a cui ritornare per ricevere conforto e rassicurazione. L'ambiente relazionale dei bambini che sviluppano un attaccamento insicuro-evitante, al contrario, è poco sensibile e responsivo ed è caratterizzato da rifiuto e oppositività da parte della figura di attaccamento con tratti d'interferenza verbale o fisica nei confronti delle attività del bambino, oppure può risultare eccessivamente stimolante e intrusivo. In risposta a queste caratteristiche relazionali, il bambino è sollecitato a sviluppare una strategia difensiva che lo protegga dai momenti di stress dal conflitto derivante dal bisogno di vicinanza con la figura d'attaccamento e dalla necessità di proteggersi dall'eccessiva stimolazione. Questa strategia consisterebbe su una maggiore attivazione dell'esplorazione a scapito della richiesta attiva di conforto e protezione. Infine, l'ambiente relazionale dei bambini che sviluppano un attaccamento insicuro-ambivalente è caratterizzato da incoerenza e insensibilità della figura di attaccamento. La risposta dei bambini consisterebbe in una eccessiva attivazione del sistema di attaccamento, dato dalla mancanza di un solito sentimento di sicurezza interiorizzato, questi bambini mal sopportano la lontananza e la separazione dalla figura di attaccamento e nello stesso tempo sembrano richiedere una continua conferma della presenza e della protezione dell'adulto

Studi successivi (de Wolff, van IJzendoorn, 1997) che hanno a loro volta esaminato il legame tra sensibilità materna e sicurezza del bambino hanno mostrato che tale legame non è così categorico, come lo aveva inteso Ainsworth, la sensibilità è una condizione importante ma non così esclusiva per lo la sicurezza dell'attaccamento e anche altre

qualità genitoriali svolgono un ruolo altrettanto significativo, quali la sincronia interattiva, la mutualità (Schaffer, 1984); inoltre la reciprocità e il supporto emotivo agirebbero in interazione con il contesto sociale e l'eventuale appartenenza della famiglia ad una popolazione clinica nell'influenzare tale sviluppo (de Wolff, van IJzendoorn, 1997).

Nel corso degli anni, sempre più, è stato abbandonato il concetto di monotropia, inteso da Bowlby come l'orientamento innato ed esclusivo nei confronti della principale figura di attaccamento, e maggiore attenzione è stata dedicata ai legami che il bambino struttura con altre figure, quali l'altro genitore, i nonni, gli educatori arrivando a parlare di attaccamenti multipli (Cassibba, 2003). Tuttavia, la prospettiva di indagine è rimasta diadica, in quanto presuppone che le varie diadi siano esaminate separatamente, trascurando il fatto che le relazioni tra esse sono invece tra loro interdipendenti e pertanto non esaminabili senza tener conto le une delle altre.

1.1.3. LO SVILUPPO AFFETTIVO-RELAZIONALE

Lo studio dello sviluppo delle competenze interattive precoci, costituisce un ambito di grande interesse per la ricerca, in quanto riguarda la comprensione dei percorsi evolutivi delle capacità affettivo-relazionali del bambino nel contesto delle relazioni primarie.

I bambini possiedono una naturale predisposizione ad essere inseriti in un ambiente sociale all'interno del quale vengono a contatto con una grande quantità di scambi interpersonali. Nel periodo successivo alla nascita, infatti, i bambini sembrano avere delle preferenze per gli stimoli umani: studi evidenziano come il bambino risponda principalmente alla voce umana e guardi con maggiore attenzione forme simili al volto umano (Trevarthen, 1993a).

Una parte importante dello sviluppo interattivo del bambino, riguarda gli studi sullo sviluppo dell'intersoggettività (Lavelli, 2007). Il termine intersoggettività è stato introdotto da Trevarthen (1979, p. 322) ad indicare la capacità di "adattare il controllo soggettivo (del proprio comportamento) alla soggettività dell'altro per poter comunicare".

A partire dagli anni Settanta, diversi autori (Stern, 1985; Trevarthen, 1977, 1993b) sostengono che i bambini nel corso del primo anno di vita, mettono in atto un processo di condivisione dell'attività mentale che si sviluppa durante un qualsiasi atto comunicativo, tale capacità risulta innata ed evolve fin dai primi mesi di vita manifestandosi come consapevolezza empatica della presenza dell'altro individuo con il quale il bambino è in interazione. Gli studiosi dello sviluppo evidenziano due forme di intersoggettività: quella

primaria, che comprende tutti quegli scambi comunicativi che avvengono tra adulto e bambino nel periodo che va dal secondo al quinto mese di vita del piccolo e quella secondaria, che si presenta a partire dai cinque mesi ed è caratterizzata da un graduale abbandono dell'esclusività della relazione diadica madre-bambino a favore dello sviluppo di forme di interazione triadica madre-bambino-oggetto. Nel periodo dell'intersoggettività secondaria, importante al fine della condivisione della propria attenzione con il partner, risultano presenti due fenomeni: la referenzialità emotiva (si riferisce all'uso da parte del bambino della reazione emotiva dell'adulto come indicatore relativamente ad un oggetto o un evento esterno) e l'attenzione condivisa (si riferisce ad una forma di attenzione coordinata ed organizzata che si presenta tra due persone relativamente ad un oggetto o un evento esterno).

In particolare da una recente rassegna (Lavelli, 2007) delle principali teorie e studi sull'intersoggettività emergono due assunti principali. In primo luogo la presenza di una primitiva forma di intersoggettività fin dal secondo-terzo mese di vita. Si tratta di una forma particolarmente semplice, dove il senso di connessione con l'altro si realizza attraverso una partecipazione di stati affettivi che non è mediata rappresentazionalmente ma avviene, piuttosto, a livello di percezione diretta dell'espressione affettiva che l'adulto rivolge al bambino; tale percezione è facilitata dal processo di rispecchiamento che l'adulto offre alle espressioni del lattante, e dalla percezione cross-modale delle corrispondenze tra ciò che il lattante vede nelle faccia dell'altro e ciò che sente propriocettivamente nella propria faccia.

In secondo luogo, l'esperienza di condivisione degli affetti è considerata come la base della condivisione di ogni altro stato mentale. In questo modo lo scambio di emozioni e affetti costituirebbe il mezzo e al tempo stesso il contenuto delle prime forme di comunicazione tra il lattante e la madre (Lavelli, 2007).

Secondo Stern, l'intersoggettività è un bisogno e, al tempo stesso, una condizione umana fondamentale. La nostra mente, "per sua natura, è costantemente in cerca di altre persone con cui entrare in risonanza e condividere esperienze" (Stern, 2004, p.63). Fin dal periodo neonatale, l'individuo, crescerebbe entro una "matrice intersoggettiva", vale a dire che ogni persona, fin dai primi mesi di vita, cresce circondata dalle intenzioni, dagli stati affettivi, dai desideri e dai pensieri degli altri che interagiscono costantemente con i propri in un dialogo incessante (reale o virtuale) da cui si sviluppa la vita mentale soggettiva (Stern, 2004). In questo senso, le caratteristiche specifiche di chi si prende cura del piccolo assumono un ruolo fondamentale nella formazione del senso di sé, dell'altro,

e delle aspettative sociali (Stern, 1999). In particolare, questo autore elabora il costrutto di *sintonizzazione affettiva* ad indicare la condivisione degli stati affettivi che costituisce, nella sua teoria, la forma di partecipazione alle esperienze soggettive più diffusa ed importante nel corso del primo anno di vita, negli scambi tra madre e bambino. I processi principali alla base della sintonizzazione affettiva sono: l'evocazione, la condivisione e la regolazione delle emozioni.

Secondo Bruner (1996) la modalità intersoggettiva costituisce la prima delle modalità primitive di costruire significati. Bruner evidenzia, inoltre, come l'incontro con la mente dell'altro non derivi dalla maturazione di una capacità individuale, quanto, piuttosto, dalla natura dell'interazione sociale in cui gli esseri umani sanno coinvolgersi fin dai primi mesi di vita. Egli elabora il concetto di *formati di attenzione condivisa*, ad indicare formati di gioco o routine che madre e bambino producono ripetutamente nell'interazione quotidiana; partecipando a questi formati il bambino impara sia ad interpretare le azioni e le espressioni della madre sulla base del significato che esse hanno nella routine, sia a produrre tali azioni ed espressioni, che includono parole e gesti comunicativi (Bruner, 1983).

Un altro aspetto rilevato da quest'Autrice (Lavelli, 2007), attraverso la disamina dei contributi dei principali autori che si sono occupati di intersoggettività, è l'idea di interazione e reciprocità con l'adulto, insiti nella struttura stessa dell'intersoggettività.

Nello specifico, si parla di influenza reciproca, abbandonando il modello lineare e causale del genitore che influenza il figlio.

In quest'ottica Sander, considerato il genitore dell'*Infant Research*, nei suoi studi pionieristici (1975,1987) ha sottolineato come lo sviluppo individuale sia legato ad uno scambio continuo tra individuo e contesto di riferimento e ha posto l'accento sull'impossibilità di separare i processi interni agli individui e i processi interattivi, evidenziandone la loro co-costruzione.

Particolarmente importante, a questo proposito, risulta l'introduzione del costrutto di *co-regolazione* (Fogel, 1993a; 1993b). Questo autore sostiene che fin dai primi mesi di vita, nel contesto della comunicazione madre-lattante, sono presenti due elementi chiave della dinamica di sviluppo della relazione. In primo luogo, l'adattamento continuo al comportamento dell'altro, non solo da parte della madre ma anche da parte del piccolo. In secondo luogo, la "creatività" di questo processo di "co-regolazione" delle espressioni emozionali e dei comportamenti che tende a creare emozioni e sequenze di azione condivise che possono facilmente ripetersi e stabilizzarsi come pattern di comunicazione

nell'ambito della diade. Fogel e collaboratori (Fogel, de Koeper, Bellagamba, Bell, 2002) mettono in rilievo il ruolo fondamentale della madre di amplificazione delle emozioni e dell'esperienza vissuta dal lattante. Inoltre, in una successiva ricerca (Lavelli, Fogel, 2005), che ha previsto un'analisi sequenziale delle espressioni facciali del lattante e della madre durante la comunicazione faccia-a-faccia nei primi mesi di vita, è stato mostrato che nel secondo e nel terzo mese di vita i sorrisi e i movimenti labiali di vocalizzazione del lattante sono legati sequenzialmente ai sorrisi della madre e al suo parlare affettuoso al bambino. Fondamentale, per questo costrutto, è l'enfasi posta sul fatto che tali legami sequenziali vanno in entrambe le direzioni, per cui i primi accenni di sorriso e vocalizzazione del lattante, a loro volta stimolati dalla presenza di espressioni di affetto positive della madre, vengono amplificati dai sorrisi e dal linguaggio materno in sequenze circolari di feedback positivo tra le espressioni dei due interlocutori (Lavelli, 2007).

Per quanto riguarda le caratteristiche materne, sembrerebbe che la qualità del comportamento materno, rilevante ai fini dello sviluppo dell'intersoggettività, consista soprattutto nel rispecchiamento affettivo, piuttosto che dalla propensione a esprimere richieste e a dare molti stimoli (Lavelli, 2007).

1.2. I CONTRIBUTI DELLA PSICOLOGIA SOCIALE

Il primo tentativo di considerare la famiglia come unità di analisi e quindi come "unità di persone in interazione" (Burgess, 1926, p.5), risale a Burgess nel 1926. Perché questa indicazione venga presa in considerazione e sviluppata, bisognerà però attendere fino agli anni cinquanta-sessanta del secolo scorso, grazie al lavoro di alcuni pionieri (Ackermann, 1958; Bowen, 1959; Jackson, 1978, 1980; Lidz, 1963; Wynne, Ryckoff, Day, Hirish, 1980).

Le motivazioni per le quali la famiglia, come un'unità di analisi, non è stata accolta nell'immediato, possono essere trovate nella mancanza di un contesto scientifico e socio-culturale favorevole (Fruggeri, 1998).

Il contesto scientifico, infatti, considerava la famiglia semplicemente come sfondo, matrice o contesto dello sviluppo individuale, concezione che era al centro di un'analisi chiusa fra i poli della prospettiva psicoanalitica, da una parte, e della prospettiva ambientalista dall'altra. Dal punto di vista psicoanalitico la famiglia risultava importante

come istanza immaginaria dal momento che ciò che diventava significativo per l'individuo in fase di sviluppo erano, in particolar modo, i modi e l'intensità con cui le relazioni familiari venivano interiorizzate. La prospettiva ambientalista, invece, era fondata sul presupposto che il bambino venisse influenzato e modellato dal mondo degli adulti; questo, come è stato ampiamente descritto nel paragrafo precedente, ha caratterizzato lo studio della famiglia al rapporto diadico madre-bambino.

L'occasione per riconsiderare il suggerimento di Burgess è offerta dalle nuove discipline scientifiche emerse intorno alla metà del Novecento in campi del sapere anche differenti dalla psicologia, quali la teoria dei sistemi, la cibernetica, la teoria dell'informazione. Queste discipline hanno introdotto nella ricerca scientifica, metafore che si prestano ad essere utilizzate efficacemente per sviluppare modelli di analisi centrati sugli insiemi. In particolare, il concetto di sistema, designando la totalità, ha fornito un linguaggio per descrivere le famiglie in un'ottica olistica.

Nella prima metà del Novecento, lo studio della famiglia come oggetto unitario di analisi è stato affrontato attraverso diverse prospettive: l'interazionismo simbolico (Burgess, 1926), la teoria della comunicazione (Bateson, Jakson, Haley, Weakland, 1956), la fenomenologia (Laing, 1959), l'approccio psicomodinamico (Ackerman, 1958).

Questi studi si differenziano tra loro per la dimensione che viene enfatizzata (simbolica, emotiva, comportamentale) e sono accomunati dal tentativo di mettere a punto modelli e metodologie capaci di mettere a fuoco e descrivere l'interconnessione dei comportamenti, delle emozioni e dei rapporti all'interno della famiglia; l'attenzione è stata cioè rivolta alle relazioni reciproche che legano i componenti della famiglia piuttosto che alle loro individualità, al loro numero o alla loro specie (Fruggeri, 2005b).

La svolta importante nelle ricerche psicologiche sugli studi della famiglia è avvenuta nel momento in cui è stata assunta la prospettiva sistemica (quadro 1.1).

Quadro 1.1 La Teoria Sistemica

La Teoria dei Sistemi ha fornito una cornice unificante entro cui comprendere tutti gli studi sulla famiglia come unità (per una rassegna si veda Framo, 1965; Handel, 1965, Selvini Palazzoli, 1968). È possibile per lo più attribuire l'origine formale della teoria generale dei sistemi a von Bertalanffy (1968). Questo autore sostiene che, per comprendere scientificamente un fenomeno, è necessario studiare non solo gli elementi che lo costituiscono, ma anche e soprattutto le loro interrelazioni. La teoria generale dei sistemi considera la complessità dei sistemi viventi mettendone in luce sia le relazioni significative tra le parti (sottosistemi) che il rapporto tra gli organismi stessi e i loro contesti ambientali (sovrasistemi). I teorici dei sistemi hanno elaborato una serie di concetti per descrivere la struttura del sistema (descrittivi e costitutivi

di qualsiasi organismo vivente), tra quelli maggiormente pertinenti alla descrizione dell'oggetto famiglia si trovano: totalità, causalità circolare, equifinalità, autoregolazione adattiva, auto-organizzazione adattiva, sottosistemi e confini.

- *Totalità*: questo principio si fonda sull'idea che la totalità del sistema sia qualcosa di più della semplice somma delle due parti. Il significato essenziale di questo principio è che non è possibile comprendere e analizzare l'individuo a prescindere dal contesto in cui vive. Gli studiosi sistemici, invece di studiare il soggetto focalizzandosi sulle parti che lo costituiscono, cercano quindi di comprendere e descrivere il più ampio sistema di cui l'individuo costituisce una parte.

- *Causalità Circolare*: all'interno di una cornice sistemica le relazioni causa-effetto non vengono considerate come lineari e unidirezionali, ma complesse e all'insegna di un costante influenzamento tra le parti. All'interno della spirale di feedback circolare è difficile ipotizzare che la causa dell'intero funzionamento sia legata all'effetto di un singolo elemento e il punto da cui si parte per effettuare l'analisi causale è ampiamente arbitrario. Questo implica un'attenta descrizione temporale del pattern interattivo considerato e dei contributi forniti da ogni elemento all'interno del pattern stesso.

- *Equifinalità*: secondo questo principio le condizioni di partenza di un sistema non determinano necessariamente il suo stato finale; ad esempio due famiglie possono partire da simili condizioni iniziali e approdare a stati finali tra loro opposti, viceversa famiglie con funzionamenti simili possono essersi evolute a partire da caratteristiche iniziali molto diverse fra loro.

- *Autoregolazione Adattiva*: al fine di evitare cambiamenti percepiti come profondi e destabilizzanti, il sistema familiare si autoregola in modo da compensare i cambiamenti nelle condizioni ambientali attraverso meccanismi stabilizzatori. Il sistema tende quindi all'omeostasi e agisce in modo da mantenere entro una fascia contenuta di oscillazioni le sue variabili fondamentali, riducendo così gli effetti dovuti alla deviazione da uno standard. Come afferma Minuchin (1985), questo meccanismo opera a livello familiare, in quanto i meccanismi di autoregolazione si trovano nelle famiglie più che nel singolo individuo.

- *Auto-Organizzazione Adattiva*: il sistema famiglia possiede anche la capacità di modificare i suoi parametri interni nel momento in cui subisce l'effetto di una nuova costante nell'ambiente interno o esterno. Un sistema che si auto-organizza con successo, risponde alla pressione di un nuovo evento riorganizzandosi per ristabilire un nuovo equilibrio omeostatico, continuando però a mantenere le variabili fondamentali entro i limiti necessari per la sua sopravvivenza. L'autorganizzazione si differenzia dall'autoregolazione adattiva, in quanto quest'ultima consente al sistema di affrontare problemi temporanei e di tornare poi al precedente stato di equilibrio, l'auto-organizzazione comporta invece cambiamenti permanenti nella struttura del sistema.

- *Sottosistemi e Confini*: questo principio sostiene che ogni sistema costituisce un sottosistema di un sistema ancora più ampio o più inclusivo ed è a sua volta composto da sottosistemi. Formalmente i sottosistemi all'interno di uno stesso sistema vengono differenziati l'uno dall'altro grazie alle diversità delle regole che li governano e che consentono la loro autoregolazione. Inoltre, ogni sottosistema è caratterizzato da un proprio insieme di regole operative e di regole per la comunicazione con gli altri sottosistemi. Spesso i singoli individui appartengono a più di un sottosistema.

Tali indicazioni insieme alle altre suggestioni provenienti da questa teoria hanno delineato un quadro di riferimento per lo studio della famiglia che si costituisce principalmente come una "teoria globale", la quale

offre un linguaggio per parlare delle interazioni familiari e un quadro di riferimento per l'interpretazione dei dati di ricerca, senza tuttavia fornire alcuna indicazione circa le variabili che è necessario selezionare per analizzare le interazioni stesse e procedere quindi ad una loro identificazione e descrizione (Fruggeri, 2005b).

Solo in un secondo momento, con la traduzione dell'approccio sistemico in una teoria delle dinamiche familiari, sono emerse le diverse declinazioni del modello globale nato dalla teoria dei sistemi. Le variabili considerate per analizzare la forma delle relazioni e gli stili di funzionamento familiari risultano diverse tra i diversi ricercatori (Bertrando, Toffanetti, 2000). Gli aspetti maggiormente indagati riguardano: la comunicazione nelle famiglie (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967), l'analisi della struttura familiare (Minuchin, 1974), pattern interattivi tipici di ogni famiglia (Jackson, 1965; Haley, 1977), credenze e valori sottostanti le dinamiche familiari (Reiss, 1981), (per una rassegna, si veda Fruggeri, 2005b; Fruggeri 1998).

All'interno di questi nuovi e primi modelli proposti per lo studio della famiglia è possibile delineare due differenti tendenze: da un lato i primi studi sulle famiglie, che hanno considerato la famiglia come unità di analisi, hanno privilegiato l'ottica clinica, focalizzandosi su nuclei che presentavano problematiche psicopatologiche; dall'altro questi studi hanno privilegiato l'adozione di modelli unidirezionali.

Per quanto riguarda la polarità normalità vs patologia da una rassegna degli studi proposti (Fruggeri, 1998) emerge che la classificazione degli stili di funzionamento e delle dinamiche familiari che emergono da queste indagini risultano estremamente dettagliate per quanto riguarda le dinamiche disfunzionali, e risultano invece molto generiche nell'individuazione di dinamiche funzionali. Si fa riferimento, ad esempio, agli studi di Wynne e collaboratori (Wynne, Ryckoff, Day, Hirsch, 1958, Wynne, 1961) sulla *pseudomutualità* e *pseudoostilità*; alla *famiglia indifferenziata* descritta da Bowen (1966); agli studi di Minuchin (1974) sulla famiglia *invischiata* e quella *disimpegnata*.

L'esclusività di osservazioni e rilevazioni sulle famiglie in contesti clinici ha portato da un lato ad una ricca articolazione di tipologie di dinamiche familiari psicopatologiche e dall'altro ad identificare la famiglia "normale" attraverso il criterio dell'esclusione, ossia con quella priva di sintomi. Il riferimento alla patologia per definire la famiglia "normale" ha provocato un'idea di entità ideale definita dall'assenza di conflitto, di contraddizione, di disagio e di sofferenza ma soprattutto tale funzionamento veniva principalmente presupposto piuttosto che indagato.

Una più articolata descrizione delle tipologie familiari viene offerta invece dagli studiosi delle dinamiche familiari che adottano la prospettiva definita “paradigmatica” (Constantine, 1993). Nello specifico, non ci troviamo più di fronte alla distinzione funzionale/disfunzionale ma sulla gamma dei gradi di importanza attribuita all’individualità e all’unità familiare.

All’interno di questa prospettiva, Reiss (1981, 1989) ha fornito il più significativo contributo per un’analisi della famiglia come complesso sistema d’interconnessioni tra significati, comportamenti, percezioni e sentimenti, attraverso l’elaborazione del concetto di “paradigma familiare”. Inteso come proprietà emergente dell’esperienza di una famiglia contestualizzata nello spazio e nel tempo, il paradigma familiare riflette, secondo questo autore, le modalità tipiche di funzionamento della famiglia in termini sia di premesse, convinzioni e credenze che di modelli dell’azione familiare (Fruggeri, 1998).

In particolare, Reiss e i suoi collaboratori (Reiss, 1981; Costell, Reiss, 1982) propongono differenti tipologie familiari formulate a partire dagli studi sui paradigmi familiari (la famiglia sensibile al contesto, la famiglia sensibile alla distanza interpersonale, la famiglia sensibile all’ambiente, la famiglia sensibile al risultato). Constantine (1993), invece, distingue le famiglie con paradigma chiuso, casuale, aperto e sincrono.

Tutte queste tipologie hanno avuto il merito di introdurre metodi di analisi delle dinamiche familiari fondati sulla coniugazione di diversi processi, anche se esse si limitano a descrivere stili e modalità d’interconnessione dell’autonomia personale con la coesione familiare, senza illustrare il processo attraverso cui l’autonomia individuale emerge dalla coesione familiare e viceversa (Fruggeri, 2005a).

1.3. LA FAMIGLIA COME UNITÀ DI ANALISI

Dal percorso descritto relativo allo studio della famiglia, quale contesto primario di sviluppo del singolo individuo, emerge pertanto la co-esistenza di due importanti filoni di ricerca.

Riassumendo, è possibile descrivere i modelli e le teorie che si collocano all’interno della psicologia dello sviluppo come caratterizzati dalla focalizzazione sulla diade. Nello specifico, gli studi e le ricerche alla base dei costrutti individuati sono stati condotti sulla

diade madre-bambino, o al massimo derivano dall'analisi della somma di più diadi: madre-bambino, padre-bambino, padre-madre. La formulazione di tali modelli risulta tuttavia fondamentale sia per la tradizione che ha rivestito in questo ambito l'utilizzo del metodo osservativo e la messa a punto di specifiche e particolareggiate categorie di analisi, sia per gli sviluppi che ha assunto la ricerca e per le nuove formulazioni proposte che saranno discusse in seguito. Ad esempio la teoria formulata da Brofenbrenner (1979) pur utilizzando una concezione diadica, sostiene non esista la vita della diade se non connessa ad almeno un altro elemento, gettando in un qualche modo le basi della traidicità. Allo stesso modo, Patricia Minuchin (1985) ha evidenziato come la teoria dell'attaccamento sia una delle teorie evolutive più adatte ad essere integrate in ambito sistemico in quanto esplora le relazioni bidirezionali in cui ciascun soggetto fornisce il contesto per il comportamento dell'altro.

Per quanto riguarda la psicologia sociale delle relazioni familiari, essa si caratterizza invece per l'attenzione allo studio della famiglia in quanto sistema, grazie alle formulazioni derivate dalla teoria sistemica. Tuttavia, tale filone di studi si caratterizza anche per la focalizzazione dello studio delle dinamiche familiari, in un primo momento, soprattutto in ambito clinico e con soggetti adulti e, in un secondo momento, attraverso l'utilizzo di paradigmi e categorie olistiche a scapito dei processi individuali e di analisi condotte attraverso macrocategorie piuttosto che microcategoriali. Anche in questo caso è indiscussa l'influenza rappresentata da questi modelli e in particolare degli influssi provenienti dall'approccio sistemico che ha influenzato la visione della famiglia, quale oggetto di studio.

E' proprio a partire dalle suggestioni proposte dai diversi filoni di studio e dal proliferare nel contesto scientifico di nuove e differenti conoscenze che si è resa necessaria la formulazione e l'adozione di nuovi principi metodologici in grado di non limitare e ridurre i modelli per lo studio delle famiglie.

Fruggeri (2005b) propone, quindi, alcuni principi metodologici alla base dello studio delle famiglie, concepite come delle entità complesse, multiprocessuali e multiformi.

1.3.1. LA MOLTEPLICITÀ

Il principio metodologico della molteplicità fa riferimento alle diverse forme possibili che la famiglia può assumere nelle attuali comunità sociali (Fruggeri, 1998).

Anche il panorama italiano, come molti altri, è costellato dalla presenza di famiglie che si distinguono sulla base di differenti caratteristiche come la struttura della

genitorialità (famiglie *monogenitoriali*, *bigenitoriali*, *plurigenitoriali*) e della famiglia (famiglie *mononucleari*, *plurinucleari*), l'appartenenza etnica (famiglie *monoetiche*, *plurietiche*), l'orientamento sessuale (famiglie con coppia *eterosessuale*, *omosessuale*), la provenienza geografica (famiglie *autoctone*, famiglie *immigrate*).

Di fronte a questo quadro variegato, il tipo di modello familiare studiato non può certo rappresentare un dettaglio marginale della metodologia della ricerca sulla famiglia. Il rischio è quello di fare riferimento a teorie costruite intorno ad un unico tipo di famiglia che non siano in grado di spiegare le variazioni da tale modello o di relegare le variazioni stesse nell'ambito della anormalità (Fruggeri, 2005b).

A questo proposito, nonostante la rilevante attenzione mostrata dalla teoria sistemica per la natura complessa delle famiglie, in un primo tempo essa non ha considerato le diverse modalità attraverso cui le persone realizzano i propri rapporti primari (Rosenblatt, 1994). Fino agli anni Ottanta del secolo scorso gli studi sui processi e sulle dinamiche familiari sono stati condotti basandosi su un modello di famiglia nucleare, di etnia bianca, composta da coppia eterosessuale e figli biologici. Questo ha fatto sì che le ricerche fossero condotte a partire da una serie di pregiudizi nei confronti delle famiglie con forma differente da quella nucleare (*pregiudizio maschilista*, *pregiudizio della famiglia nucleare*, *pregiudizio etnico*, *eterosessismo*, per una rassegna, vedi Fruggeri 1998, 2005b).

La famiglia nucleare, che è solo una delle possibili forme familiari, ha cioè in quegli anni subito un processo di naturalizzazione che l'ha portata a diventare il prototipo dell'oggetto famiglia e ad essere usata perciò come una pietra di paragone per lo studio di ogni forma di organizzazione familiare. Tutto ciò ha portato al diffondersi della cosiddetta "*cultura della devianza*", che ha relegato famiglie diverse da quella nucleare nell'ambito della devianza e della psicopatologia. A partire dai primi anni Novanta del secolo scorso la cultura della devianza è stata gradualmente sostituita dalla "*cultura della differenza*" (Rapaport, 1989) che si basa su principi di diversità e molteplicità e che rivendica l'esistenza di diverse specificità familiari, ognuna con le proprie caratteristiche e le proprie risorse, senza riferirsi ad una forma specifica sulla base della quale giudicare le altre. La diffusione di una cultura della differenza nell'ambito dello studio delle dinamiche familiari ha è l'esito di un percorso che ha attraversato diverse fasi:

- la denuncia dei pregiudizi che orientavano lo studio delle famiglie
- l'affermazione della depatologizzazione della diversità
- l'individuazione dei punti di forza delle famiglie a struttura non nucleare

- la sottolineatura delle specificità delle diverse forme familiari

Gli studi di quegli anni si sono pertanto rivolti prevalentemente alla dimostrazione della tesi che anche le famiglie diverse da quella nucleare possono costituire contesti di crescita funzionali per i suoi membri. Nello specifico, i dati delle indagini mostrano in modo univoco che i processi familiari sono più importanti della struttura o del tipo di famiglia nell'influenzare gli esiti dello sviluppo dei figli (Lamb, 1999; Walsh, 2003; Coleman, Ganong, 2004). Le indicazioni fornite da questo tipo di indagini e riflessioni aprono la strada alla rivalutazione della diversità come opportunità.

In sintesi, quindi, sono due le prospettive attraverso le quali è possibile affrontare i quesiti: la prospettiva normativa, fondata sul modello di unicità della famiglia, e la prospettiva pluralista, che, fondandosi sul “modello della differenza”, ha nella pluralità delle specificità familiari il suo punto di riferimento (Fruggeri, 2001).

1.3.2. LA MULTIPROCESSUALITÀ

Uno degli aspetti che rende la famiglia un oggetto di studio “complesso”, è dato dalla molteplicità di processi che contribuiscono a definire le sue specificità.

Parlare di analisi processuale della famiglia, significa studiare come le relazioni familiari evolvono nel tempo; ovvero quali processi adattivi vengono utilizzati a seguito di mutamenti, sia esterni che interni, per assolvere alle loro funzioni.

Le famiglie, quindi, progrediscono e si trasformano nel tempo attraverso l'intreccio di processi a diversi livelli:

- *INDIVIDUALE*, a partire dal quale ci si focalizza soprattutto sui singoli membri e sulle loro modalità di connessione con il gruppo familiare;
- *INTERPERSONALE*, a partire dal quale si individuano e si studiano le relazioni interpersonali tra i diversi componenti;
- *SOCIALE*, a partire dal quale ci si interessa principalmente al rapporto che la famiglia intrattiene nel e con il contesto sociale che la circonda.

Come è stato esposto precedentemente, la teoria dei sistemi, nella sua formulazione iniziale, non risultava esaustiva nello studio della famiglia come unità. Quindi, per poter analizzare l'oggetto famiglia nella sua totalità, ogni singolo livello, appena descritto, viene analizzato attraverso due dimensioni diverse:

- *STRUTTURALE e/o INTERATTIVA* (attinente ai comportamenti e alla organizzazione familiare);

- *SIMBOLICA* (attinente ai processi di costruzione della realtà, quali credenze, rappresentazioni, ideali, valori ecc.)

Dall'incrocio tra i livelli e le dimensioni si possono quindi osservare i diversi focus attentivi che una ricerca sceglie, i quali specificano altrettanti percorsi di studio delle famiglie (tab.1.1.).

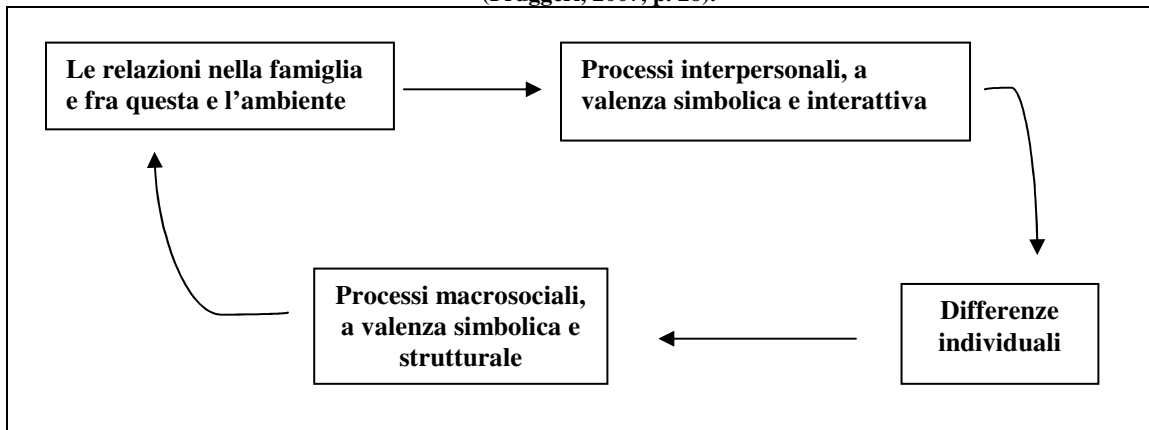
Tabella 1.1.. Le relazioni familiari: dimensione e livelli di analisi. (Fruggeri, 1998, p. 27).

	STRUTTURALE/INTERATTIVA	SIMBOLICA
INDIVIDUALE	Analisi dei comportamenti, dei ruoli dei singoli membri che si combinano e si connettono nel gruppo familiare	Indaga le rappresentazioni e i sistemi di credenze personali che si coordinano nelle interazioni familiari
INTERPERSONALE	Studio dei processi interattivi, delle gerarchie, dei confini, degli stili comunicativi.	Rilevazione delle rappresentazioni e dei sistemi di credenze condivisi da tutti i componenti della famiglia
SOCIALE	Studio della condizione socio-economica, dei rapporti della famiglia con e nell'ambiente sociale, dei rapporti di potere	Indagine delle rappresentazioni sociali, stereotipi, pregiudizi, ideologie.

L'introduzione della dimensione simbolica, rende chiara l'esistenza di diverse variabili per studiare la famiglia (dimensione comportamentale, interattiva o comunicativa, regole, confini, gerarchie, credenze, rappresentazioni e valori familiari), il presupposto che però deve stare alla base è che esse non sono reciprocamente escludentesi, ma colgono aspetti diversi del funzionamento familiare che possono essere descritte nella loro interdipendenza (Fruggeri, 2005a).

L'interdipendenza tra questi livelli e dimensioni permette un'analisi multiprocessuale delle dinamiche familiari, in quanto: le relazioni nella famiglia e fra questa e l'ambiente sono l'esito di processi interpersonali a valenza simbolica e interattiva, i quali sono alimentati da differenze individuali riconducibili a processi macrosociali a valenza simbolica e strutturale; processi che vengono mantenuti e trasformati attraverso le relazioni nella famiglia e fra questa e l'ambiente (fig. 2.2.).

Figura 2.2 Interdipendenza tra livelli e dimensioni per l'analisi multiprocessuale delle dinamiche familiari (Fruggeri, 2007, p. 26).



1.3.3. LA COMPLESSITÀ

La famiglia è prima di tutto un sistema e come tale esige una visione olistica che prescindenda dalle caratteristiche dei singoli membri per focalizzarsi sulle relazioni fra essi. Un'eccessiva attenzione agli attributi del singolo, lascia in ombra l'analisi sulla relazione che non si presenta come la semplice somma di qualità intrapsichiche, ma un prodotto originale e irripetibile. All'interno di un sistema, inoltre, non si può adottare una visione lineare del comportamento, non si può, cioè, definire il comportamento di un membro causa di quello di un altro membro. Una causalità lineare risulta insufficiente nello spiegare dinamiche all'interno delle quali ogni singolo comportamento è allo stesso tempo causa e feedback di un altro, di conseguenza cercare di rintracciare un inizio e una fine all'interno di una sequenza interattiva si presenta come un compito dall'esito fallimentare. È preferibile utilizzare una prospettiva di causalità circolare grazie alla quale è possibile anche rintracciare le regole implicite che emergono dalla relazione, che formano pattern interattivi ripetitivi, agiti anche senza consapevolezza e che qualificano la relazione stessa. Se la causalità circolare è utile nell'analisi dell'interazione, del comportamento nel qui e ora, l'interdipendenza connota le relazioni a prescindere dalla collocazione spazio-temporale e supera i confini del sistema stesso. Nello specifico, per *interdipendenza relazionale* (Fruggeri, 2005a) ci riferiamo al processo attraverso il quale le persone impegnate in situazioni interattive influenzano reciprocamente i rispettivi comportamenti e gli esiti stessi dell'interazione in cui sono coinvolte, ma anche le rispettive motivazioni, valutazioni, preferenze (Rusbult, van Lange, 1996). Lo studio dell'interdipendenza, quindi, consiste nell'analisi sia delle dimensioni comportamentali,

sia di quelle simboliche che compongono l'interazione stessa. In altri termini, la definizione della qualità di una relazione costruita fra due membri della famiglia, sarà sempre influenzata e influenzerà la qualità di altre relazioni in cui essi sono coinvolti in modo diretto o indiretto. In questo senso la complessità della famiglia si rintraccia anche nella trasformazione che investe l'intero sistema a partire da un cambiamento iniziale avvenuto in una sua parte. Inoltre, questa interdipendenza che caratterizza le relazioni nella famiglia, non rimane circoscritta entro i confini del gruppo, ma riguarda anche le relazioni intrattenute con il contesto in cui è inserito.

Attraverso il concetto di sistema, quindi, si può definire la famiglia come rete di relazioni interdipendenti e non come semplice aggregato di individui. Famiglia e individui che la compongono vengono analizzati nell'ambito di un rapporto di co-emergenza, secondo il quale la famiglia si costituisce attraverso un processo di interscambio tra membri. Varela (1979, p. 101), per definire il rapporto fra la famiglia e i suoi membri, parla di "embricazione fra livelli", cioè l'una emerge dagli altri e viceversa: perché la famiglia esista come unità è necessario che esistano gli individui, la cui identità si costituisce a propria volta nell'appartenenza all'unità familiare.

I costrutti di sistema, interdipendenza e causalità circolare qualificano uno dei nuovi principi metodologici da utilizzare nello studio con le famiglie, quello della *complessità*, caratterizzata dalla co-emergenza di tendenze opposte. Al sistema familiare, infatti, spetta il compito di coniugare la realizzazione della coesione gruppale con la facilitazione dello sviluppo delle autonomie individuali e, coniugare la stabilità con il cambiamento attraverso processi morfostatici e morfogenetici.

1.4. RECENTI SVILUPPI DELLA RICERCA SULLE FAMIGLIE: COMPLESSITÀ COME INCONTRO DI DIVERSI MODELLI

I limiti precedentemente descritti rispetto agli studi sulla famiglia, nei due filoni di indagine individuati, sono stati superati nel momento in cui tali differenti approcci si sono arricchiti dei contributi reciproci.

Nello specifico, l'integrazione dell'approccio sistemico con la teoria dell'attaccamento e con alcuni sviluppi delle teorie concernenti i processi dell'età evolutiva (Stern, 1985; Sameroff, Emde, 1989) ha ulteriormente ampliato la cornice

teorica dello studio delle famiglie, che oggi si presenta come un quadro sistemico complesso (Fruggeri, 2005a), teso a tracciare un ponte tra sviluppo individuale e processi familiari (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999), così come tra livello intrapsichico e livelli interpersonale (Byng-Hall, 1995).

Vi sono stati, in particolare, due tentativi di produzione di impostazioni teoriche che rispettano la multiprocessualità, tengono conto cioè, sia degli aspetti intrapsichici e intersistemici, sia dell'aspetto individuale e gruppale: Teoria dell'Attaccamento e delle Relazioni Familiari, la Triangolazione Intersoggettiva. In particolare, attaccamento e intersoggettività, sistemi motivazionali primari, studiati esclusivamente nell'ambito diadico, vengono posti sotto la lente triadica e/o relazionale.

1.4.1. TEORIA DELL'ATTACCAMENTO E DELLE RELAZIONI FAMILIARI

La nozione di "famiglia come base sicura" elaborata da Byng-Hall (1995) introduce l'analisi della co-emergenza di autonomia individuale e relazionalità familiare.

Nella definizione di *famiglia come base sicura*, la famiglia è descritta come una rete affidabile di relazioni d'attaccamento che consente a tutti i membri della famiglia a qualsiasi età di sentirsi abbastanza sicuri da spingersi ad esplorare le relazioni che vi sono tra di loro e quelli che essi intrattengono all'esterno della famiglia (Byng-Hall, 1995). Secondo questa prospettiva l'autonomia individuale, viene misurata sulla base delle capacità dei singoli di esplorare e dunque di allontanarsi dal contesto di appartenenza, e tali capacità emergono dai legami di attaccamento che non il singolo genitore, ma l'intera rete familiare, riesce ad assicurare. Byng-Hall considera cioè la sicurezza dei singoli membri come esito dell'intera dinamica familiare.

La necessità di estendere il contesto relazionale in cui si sviluppa la sicurezza, e dunque l'autonomia dei bambini, oltre la diade madre-bambino è stata segnalata da più parti. Gli studi e le ricerche che si sono spinti a connettere la relazione madre-bambino con la relazione padre-bambino e con la relazione tra i genitori hanno trovato che la soddisfazione tra coniugi e il supporto del padre nei confronti dell'attività di cura della madre rivestono un'influenza sulla relazione tra madre e bambino. Ad esempio, i risultati una recente ricerca nell'ambito del riferimento sociale (Venturelli, 2006) hanno evidenziato, supportando alcuni dati già presenti in letteratura in questo ambito (Dickstein, Parke 1988), che il grado di soddisfazione di coppia espresso dalla madre influenza la relazione tra padre e bambino in termini di frequenza di episodi di riferimento sociale messi in atto dal bambino nei confronti del padre.

Il passaggio da una visione diadica ad una visione familiare del legame d'attaccamento è ormai un dato acquisito, anche se, come sottolinea Carli (1999), tale rideclinazione viene operata secondo due diverse impostazioni: quella multiadiadica e quella sistemica. La prima prospettiva assume la famiglia come sfondo entro cui visualizzare il legame tra due individui, che rimane tuttavia al centro dell'analisi. La seconda ha invece come unità di analisi la famiglia nel suo insieme ed è in essa che viene analizzato il legame di attaccamento, considerato dunque come il frutto di una rete complessa di relazioni che è diversa dalla somma delle singole parti o diadi (Fruggeri, 2005a).

Il legame di attaccamento viene analizzato, non più come l'esito di un rapporto diadico tra l'individuo ed una figura allevante bensì come frutto della rete dei rapporti familiari (Carli, 1999). I bambini da subito crescono in contesti relazionali, Byng-Hall (1995) sottolinea come la protezione non è data dal comportamento di ogni singolo individuo in relazione con il bambino ma dal fatto che il bambino percepisce che i rapporti tra tutte le figure di riferimento più importanti sono tali da assicurargli sempre la protezione; ciò significa che nel momento in cui il bambino si sente rassicurato dalla presenza della madre ma non sente la relazione tra il padre e la madre come confermativa di questa protezione perché conflittuale o poco chiara, il senso di protezione che ne deriva è del tutto parziale. In accordo con questa prospettiva, i risultati delle ricerche di Dunn (1988) mostrano che i bambini comprendono le "politiche familiari" molto prima di essere in grado di riflettere su di esse.

La rete familiare, sostiene Byng-Hall (1995), crea un contesto affidabile, basato su una responsabilità familiare condivisa, che fornisce aiuto e sostegno ai suoi membri in caso di bisogno. Uno dei concetti più innovativi di questa prospettiva, rispetto alla tradizione precedente, riguarda l'affidabilità del contesto estesa a tutti i membri della famiglia. Non è dunque solo il bambino a dover sviluppare sicurezza nel rapporto familiare, ma anche gli altri membri devono stabilire una relazione sicura con lui, attraverso il riconoscimento e quindi la legittimazione del proprio ruolo da parte del resto della famiglia.

In questo senso le relazioni che si sviluppano tra i membri di una famiglia nell'interazione quotidiana, costituiscono il contesto entro cui l'individuo sviluppa la propria sicurezza e dunque la capacità di costruire la sua autonomia (Fruggeri, 2005a). Attraverso l'analisi degli script, aspettative condivise da parte dei componenti di una famiglia circa il come i diversi ruoli familiari debbano essere rispettati in diversi contesti

(Byng-Hall, 1995), diventa possibile rilevare l'andamento di tali processi e mettere soprattutto a fuoco se e in quale misura le famiglie si configurano come contesti per lo sviluppo di pattern di attaccamento sicuro e insicuro.

Un ulteriore aspetto innovativo è rappresentato dall'allargamento dell'idea di protezione, contesto fondamentale per la crescita del bambino a partire dalla teoria dell'attaccamento, all'elemento del contenimento, cioè dell'esercizio dell'autorità. La protezione di cui le persone hanno bisogno per crescere è stata identificata con la cura dei bisogni, con il sostegno, con l'aiuto e con la difesa da ogni eventuale minaccia o pericolo. Ma l'esercizio della funzione di protezione comporta che le persone accudenti mettano in atto anche comportamenti che possono risultare sgraditi alla persona accudita, quali i comportamenti che pongono dei limiti all'azione e ai desideri dell'altro. Il contenimento è cioè una dimensione integrante della cura. Perciò la protezione è necessaria ma non è sufficiente, sono necessarie entrambe le facce in rapporto virtuoso tra di loro. Infine, sia la protezione che il contenimento sono esiti di processi sistemici, come precedentemente sottolineato, non sono semplici comportamenti ma contesti di relazione.

1.4.2. TRIANGOLAZIONE INTERSOGETTIVA

L'altro approccio che consente di cogliere ulteriori elementi nell'intreccio delle due funzioni dell'autonomia personale e della coesione familiare è quello elaborato dal gruppo di Losanna (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999). Tale prospettiva, focalizza l'attenzione sull'intersoggettività, processo attraverso cui i componenti della famiglia giungono a condividere i loro stati interni, come contesto essenziale dello sviluppo individuale. L'intersoggettività è considerata, in altri termini, la condizione che rende possibile ad ogni componente del gruppo familiare di mantenere una relazione con gli altri membri.

In particolare, nel caso della triade paradigmatica genitori e figlio/a l'intersoggettività comporta che genitori e figlio/a:

- siano sempre in relazione tra loro in tutte le possibili configurazioni di un rapporto a tre;
- siano in relazione sia nei contesti emotivi positivi che in quelli negativi, quali le situazioni in cui c'è un conflitto o incertezza;
- siano in relazione a tre secondo modalità appropriate allo stadio evolutivo del figlio;

Alla base dell'elaborazione di questa prospettiva vi sono alcuni fondamentali presupposti. In primo luogo la definizione triangolare del contesto entro cui viene esercitata la genitorialità. Il rapporto tra un genitore e un figlio non è mai svincolato del rapporto del figlio con l'altro genitore e, in modo più armonico e nelle forme più diverse, non è mai svincolato neanche dal rapporto dei genitori tra loro. Da qualunque punto di vista lo si osservi l'esercizio "del mestiere di genitore" è sempre collocato al vertice di un triangolo. Anche il caso della madre nubile e figlio o quello del genitore vedovo e figlio non possono essere trattati in modo diadico, altre persone significative possono di volta in volta ricoprire il ruolo di terzo. La forma delle relazione è irriducibilmente triangolare (Fruggeri, 2005a).

In secondo luogo, la caratteristica multipersonale dei contesti di sviluppo, tale per cui i bambini quotidianamente si trovano in situazioni interattive triangolari, caratterizzate cioè dall'interazione di tre o più persone.

In terzo luogo, le competenze sociali dei bambini, rispetto alle quali le ricerche condotte dalle autrici testimoniano la presenza di precoci capacità triangolari. I bambini di tre mesi non possiedono soltanto le abilità triadiche, che gli permettono d'interagire con un'altra persona in riferimento ad un oggetto, ma anche capacità triangolari, dove il terzo non è un oggetto o un evento ma un'altra persona a sua volta attivo nell'interazione. L'introduzione di una terza persona invece che di un oggetto, amplia di colpo le possibilità dell'universo psichico ed emotivo del bambino rendendolo assai più complesso. In questo modo si ha la nascita della triangolarità, ossia la capacità di farsi, nella propria mente, un'idea del tessuto delle relazioni in cui si è inseriti, un senso interno della relazionalità. Il bambino non è soltanto immerso in situazioni complesse, ma in esse egli è attivo e può essere l'iniziatore di un'adattiva interattiva.

Questa competenza precoce consentirebbe da subito al bambino di stabilire interazioni e relazioni allargate e avrebbe un fondamentale ruolo evolutivo e adattivo, favorendo l'inserimento sociale del piccolo in un contesto complesso quale quello familiare (Fivaz- Depeursinge, Favez, Lavanchy, De Noni, Frascarolo, 2005). I dati di questi lavori hanno contribuito al fiorire di una prospettiva che concettualizza una relazionalità triadica, presente ed in evoluzione fin dalle primissime fasi della vita: tali capacità sarebbero inserite in un percorso non successivo allo sviluppo delle competenze diadiche, ma per lo meno parallele a questo e dotato di caratteristiche proprie (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery 1999). Entro questa prospettiva, lo studio dei modelli interattivi precoci si sposta quindi alla triade madre-padre-bambino, considerata a tutti

gli effetti un sistema primario nello sviluppo delle competenze interattive nel primo anno di vita.

I rapporti a tre possono assumere diversi tipi di configurazioni, quelle possibili sono quattro. Il metodo utilizzato per la ricerca è il Lausanne Triangular Play (LTP) consiste nel far giocare genitori e bambino in queste quattro possibili configurazioni:

- la madre gioca con il bambino e il padre è presente, ma non direttamente implicato nell'interazione;

- il padre gioca con il bambino e la madre è presente, ma non direttamente implicata nell'interazione;

- genitori e bambino giocano tutti e tre insieme;

- i genitori conversano tra loro in presenza del bambino;

Il gioco viene videoregistrato e analizzato attraverso quattro diverse modalità di lettura: *funzionale e clinica, strutturale, del processo, evolutiva* (cfr quadro 2.1).

Un ulteriore aspetto innovativo è rappresentato dall'interesse da parte delle Autrici anche allo sviluppo dei processi di *triangolazione normativa*, ovvero funzionale, piuttosto che alla sola *triangolazione problematica*, maggiormente studiata in campo sistemico fino a quel momento. A partire da una descrizione a livello macro e microanalitico delle interazioni familiari Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warney si sono proposte di individuare gli schemi stabili di delle alleanze familiari che si sviluppano fin dall'inizio del triangolo primario, al fine di valutare le risorse e gli aspetti di vulnerabilità di una famiglia e di progettare interventi preventivi e terapeutici ad hoc.

Le alleanze familiari, studiate e individuate a partire dall'analisi di triadi familiari con bambini piccoli, non si verificano soltanto in questo tipo di famiglie, né soltanto in famiglie nucleari composte da genitori e figlio, né infine riguardano soltanto le relazioni tra genitori e figli. E' facile vedere come, a partire dal triangolo paradigmatico padre-madre-figlio, si possa procedere all'individuazione di altri triangoli in cui ad esempio il bambino piccolo è sostituito con un figlio adolescente, un genitore con una figura esterna alla famiglia, o delineare triadi familiari composte da genitore biologico e genitore acquisito a seguito di una seconda unione e figli, oppure da madre nubile, figlio e un componente della famiglia d'origine della madre o anche da genitori che sono entrambi maschi o femmine nel caso delle famiglie con coppia omosessuale. Indipendentemente da quale sia la composizione della triade considerata, l'approccio triangolare enfatizzato dal gruppo di Losanna fornisce un metodo di studio delle famiglie che soddisfa alle esigenze olisitiche senza sacrificare l'osservazione delle

diverse relazioni che si interconnettono nella rete familiare e che contribuiscono a definire lo stile di funzionamento per quanto riguarda le modalità con cui la famiglia favorisce lo sviluppo dell'individualità intrecciata con la coesione del gruppo (Fruggeri, 2005a).

1.4.3. IL TRIANGOLO COME FORMA MINIMALE DELLE RELAZIONI FAMILIARI

Anche Fruggeri (2002) sottolinea come nella famiglia le situazioni interattive non abbiano mai un carattere esclusivamente diadico, ma si sviluppino e si reiterino in contesti relazionali triadici che presuppongono importanti abilità psicologiche, fondamentali per permettere l'esplorazione matura di ulteriori contesti relazionali. Alcune di queste abilità sono ad esempio: la capacità di coinvolgersi nel rapporto con l'altro, la capacità di rimanere in posizione marginale senza partecipare attivamente ma rimanendo connessi a livello di partecipazione emotiva, la capacità di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi né escludere nessuno, e la capacità di costituirsi per l'altro "base sicura". In particolare, questa Autrice (Fruggeri, 2005a) si connette alle due recenti prospettive teoriche illustrate, a partire dai presupposti metodologici delineati in precedenza, formulando ulteriori e interessanti costrutti e modelli di indagine nello studio delle famiglie.

Per quanto riguarda la teoria dell'attaccamento e delle relazioni familiari (parag), ciò che viene sottolineato rispetto all'esigenza emersa di coniugare controllo e affetto e autorità e cura, quali componenti necessari per garantire la protezione, è la collocazione di tali problematiche nel contesto sistemico dei rapporti familiari. Il passare da una dimensione affettiva a quella più prescrittiva, dalla disponibilità alla limitazione risulta infatti un'operazione difficile se vista nel contesto diadico di un genitore e figlio/a; tale movimento appare invece come una danza con passi coordinati e alternanza di posizioni, se visto nel contesto triadico di entrambi i genitori e il figlio e la figlia (Fruggeri, 2005a).

Per quanto riguarda la prospettiva della triangolazione intersoggettiva (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999), Fruggeri (2002, 2005a) propone un approfondimento relativo alla complessità delle interazioni triangolari.

In particolare, nelle situazioni triangolari (la cui esemplificazione delle possibili forme è rappresentata dal *Louvanne Triadic Play*), padre, madre e figlio si trovano di volta in volta in situazioni interattive diverse: nella posizione di chi è direttamente

coinvolto con un altro membro; nella posizione di chi osserva gli altri due impegnati in uno scambio reciproco o è periferico rispetto a tale scambio; nella posizione di chi interagisce contemporaneamente con tutti gli altri. Tali situazioni implicano un coordinamento a tre che rimanda ad importanti abilità psicologiche quali: la capacità di stare nel rapporto con un altro, quella di stare fuori e quella di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi né escludere nessuno.

Ogni posizione richiede abilità differenti e complementari rispetto quelle degli altri membri, infatti, da una parte, quella di stare nel rapporto è una capacità individuale che si configura come prestare attenzione, rispondere ai bisogni dell'interlocutore, provare risonanza emotiva con l'altro lasciando il terzo in posizione periferica, evitando cioè di sollecitarlo a partecipare allo scambio diadico di cui si è protagonisti; dall'altra parte la capacità di stare in un rapporto può essere favorita o ostacolata dalla posizione assunta dal terzo periferico che specularmente può tollerare di rimanere ai margini o invece non trattenersi dall'intervenire o anche assentarsi. Inoltre, chi non è direttamente coinvolto nello scambio comunicativo rimane connesso agli altri attraverso la partecipazione emotiva, ma la sua posizione marginale sarà tanto più facilmente mantenuta quanto più l'interazione degli altri sarà percepita come armonica. Per quanto riguarda invece l'interazione a tre, la capacità di interagire con più di un interlocutore implica che ciascuno eviti di catturare uno degli interlocutori all'interno di uno scambio diadico, escludendo così il terzo; ma ciò è anche facilitato dalla condizione che nessuno escludendosi all'interazione, finisca con l'autorizzare gli altri ad intrattenere uno scambio diadico (Fruggeri, 2005a). Come è possibile evincere da queste considerazioni la forma triangolare è una forma che si colloca a un livello diverso da quello della forma diadica. La triade non è costituita da una diade più uno; essa comporta relazioni complesse: relazioni di relazioni.

Nella vita quotidiana le diverse configurazioni interattive che la caratterizzano non si costituiscono come momenti tra loro segmentati, esse si succedono secondo sequenze continue. Ciò significa che le pratiche quotidiane sono caratterizzate da diverse forme di interazione triangolare ma anche da *transizioni* che scandiscono il passaggio da una forma di interazione triangolare ad un'altra. La micro-analisi di queste particolari fasi del gioco relazionale ha evidenziato la presenza di due momenti entrambi significativi e tra loro interrelati: uno di *decostruzione* della configurazione precedente e uno di *costruzione* della nuova configurazione. Questo significa che la gestione delle relazioni triadiche non implica soltanto la capacità di stare dentro e stare fuori dalle relazioni, ma

anche quella di entrarci e di uscirne. Quest'ultima capacità viene definita da Byng-Hall come la più complessa o più matura. Infatti, il passaggio da una configurazione all'altra, prevedendo l'abbandono e lo svincolo da quella precedente prima d'impegnarsi in quella nuova può evocare la paura di essere esclusi, abbandonati.

Anche in questo caso, l'adozione di un approccio triangolare per l'analisi dei rapporti familiari permette di cogliere ulteriori elementi nell'intreccio delle due funzioni dello sviluppo dell'autonomia personale e del mantenimento della coesione familiare. Nello specifico, Fruggeri (2002) sottolinea come nella famiglia la gestione delle transizioni tra le diverse situazioni interattive rappresenti un momento particolarmente rilevante nel corso del quale si sviluppano le competenze relazionali di tutti i soggetti coinvolti. Nel contesto triadico delle routine quotidiane, il momento della transizione è cruciale per lo sviluppo del bambino perché implica una situazione di separazione che deve essere affrontata in un contesto adeguato. È importante che il bambino non viva la separazione esclusivamente come un'esperienza traumatica, bensì come un'occasione per stimolare la crescita e per ampliare le proprie opportunità relazionali. Gli aspetti positivi dell'esperienza del distacco vengono sicuramente enfatizzati se questa tematica viene affrontata adottando un'ottica triadica. Il distacco vissuto in un contesto diadico può infatti facilmente assumere il significato di abbandono e vuoto in quanto per ognuno dei soggetti coinvolti c'è il passaggio da un'interazione a due ad una situazione di solitudine. Il distacco collocato nella dinamica triadica si configura, invece, come elemento complementare dell'affidamento e dell'accoglienza: ci si allontana da una persona per coinvolgersi nella relazione con un'altra. L'interazione triangolare, invece, permette l'attuazione di una dinamica interattiva che si articola attraverso quattro processi complementari e intrecciati tra loro: *svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento* (Fruggeri, 2002).

Nel corso di una situazione interattiva in cui due persone (A e B) sono direttamente implicate in uno scambio comunicativo mentre un'altra (C) è in posizione periferica: A si defila dall'interazione diretta (*Svincolo*) e con la comunicazione non verbale sposta l'attenzione di B verso C, preparandosi ad assumere una posizione periferica per quanto emotivamente connessa (*Affidamento*). C nel frattempo si dispone ad entrare nello scambio diretto segnalando con il linguaggio sia verbale che non, la disponibilità ad implicarsi (*Accoglienza*) e comincia ad intrattenere una relazione con B improntata sulla risonanza emotiva e sulla condivisione dell'impegno (*Coinvolgimento*), mentre A mantiene una posizione di osservatore connesso.

Tale dinamica rappresenta il contesto sicuro in cui fare l'esperienza protetta della separazione ovvero dello svincolo. Ancora una volta, adottando la forma triangolare emerge la diversità di scenario che comporta l'introduzione di un terzo, rispetto a alle dinamiche interpersonali tipiche delle interazioni diadiche. Attraverso la descrizione della dinamica triangolare, emerge inoltre come sia possibile parlare altresì di coordinazione triangolare, che fa riferimento a una forma interattiva secondo la quale un componente della famiglia si coordina con il comportamento di un altro componente, che a sua volta interagisce con un terzo (Westermann, Massoff, 2001)

In alcune famiglie, tale esperienza può avvenire attraverso l'intreccio di questi processi configurandosi come un contesto sicuro che costituisce una delle condizioni per il raggiungimento dell'autonomia personale. In altre famiglie, invece, l'esperienza del distacco può avvenire con modalità e in contesti interattivi per niente rassicuranti, in cui lo svincolo può assumere i toni minacciosi dell'abbandono o quelli ambigui dell'invischiamento (Minuchin, 1974).

L'interiorizzazione di questa dinamica prefigura la possibilità di moltiplicare i contesti relazionali. L'interiorizzazione delle modalità interattive esperite nella relazione triadica, che permangono quindi anche in assenza degli attori in uno spazio e tempo determinati, garantisce la continuità dei legami e pertanto permette ai soggetti coinvolti di approdare a nuovi coinvolgimenti, a nuovi contesti relazionali. Anche Byng-Hall (1995) afferma che quando ogni componente della triade è in grado di tenere in mente gli altri e di sentirsi contenuto nella mente degli altri, è possibile aggiungere altre persone alla triade.

Riassumendo, l'importante funzione genitoriale della sicurezza, garantita sia dalla cura/protezione e dall'autorità/contenimento, non è di per sé sufficiente ad accompagnare lo sviluppo del bambino, ma ad essa si aggiunge anche l'importanza di sperimentare lo svincolo in un contesto sicuro. La dinamica triangolare di svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento, descritta, costituisce il contesto per l'apprendimento della capacità di entrare e uscire dalle interazioni a cui è connessa la capacità di coinvolgersi in nuove relazioni costituisce, come la struttura di cura e autorità, l'esito di processi familiari. Infatti, la famiglia che realizza l'intersoggettività triangolare fornisce il contesto entro cui sperimentare lo svincolo protetto (Fruggeri, 2005a).

1.5. LE FUNZIONI FAMILIARI

Il sistema familiare è caratterizzato dalla co-emergenza di processi di segno opposto.

In primo luogo, uno degli aspetti sistemici che caratterizzano la famiglia è il rapporto individuo-gruppo, esso costituisce infatti uno dei fattori che contribuiscono a specificarne lo stile di funzionamento.

La promozione dell'autonomia dei componenti risulta uno dei compiti più importanti che le famiglie assolvono. In esse, i singoli individui crescono, sviluppano un'identità e acquisiscono gli strumenti e le risorse per interagire con e nell'ambiente. La famiglia tuttavia è, come già più volte detto, una rete di relazioni caratterizzata dall'interdipendenza; si configura cioè come un contesto che favorisce anche la connessione, l'appartenenza e la reciprocità, ovvero la capacità di essere in contatto emotivo con gli altri. Questi due aspetti sono strettamente connessi, infatti la promozione dell'autonomia individuale non può essere perseguita a scapito della connessione tra tutti i componenti e, d'altra parte, la cura delle relazioni reciproche e dell'appartenenza al gruppo non può ostacolare il raggiungimento dell'indipendenza dei singoli membri (Fruggeri, 2009).

Le modalità con cui una famiglia coniuga la realizzazione della coesione grupale con la facilitazione dello sviluppo delle autonomie individuali, definiscono la singolarità della famiglia e dunque la sua identità.

Come emerso precedentemente (cfr. parag. 1.4.1.), l'autonomia individuale può essere misurata sulla base delle capacità dei singoli di esplorare e dunque di allontanarsi dal contesto di appartenenza e tali capacità emergono dai legami di attaccamento con l'intera rete familiare. La sicurezza dei singoli membri, viene cioè considerata, come esito dell'intera dinamica familiare (Byng-Hall, 1995). Ma la responsabilità che i genitori hanno di aiutare i propri figli nel processo di individuazione comporta, oltre che la cura, la protezione e il sostegno necessari per il proprio sviluppo, anche l'introduzione di vincoli, l'imposizione di confini e di regole (Pietropolli Charmet, 2000). Cura e autorità sono quindi esiti di dinamiche relazionali, questi due sistemi si rafforzano reciprocamente, consolidando la capacità di una famiglia di fornire sicurezza .

Inoltre, la famiglia costituisce anche il contesto per lo sviluppo dell'intersoggettività (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999) (cfr. parag. 1.4.2.). All'interno del triangolo familiare primario, i bambini imparano a stare in relazione con più di una persona alla

volta; essi acquisiscono cioè quell'importante abilità sociale che permette agli individui di allacciare nuove relazioni significative senza sentire di dover abbandonare quelle già strutturate (Fruggeri, 2009). Anche in questo caso le famiglie possono essere caratterizzate da forme di relazione (alleanze) che favoriscono queste capacità e da forme che risultano invece disfunzionali.

Ancora, la famiglia fornisce ai suoi componenti una base di sicurezza da cui sia possibile partire per esplorare altre mete (cfr. parag. 1.4.3.). E' infatti nel contesto familiare che si può sperimentare come lo svincolo e la separazione non costituiscano dei salti nel vuoto; poiché in quel contesto l'esperienza del distacco può avvenire nella rassicurante dinamica di svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento (Fruggeri, 2002; 2005a), nella quale chi si separa può affidare il proprio interlocutore ad un terzo che è a sua volta pronto ad accogliere chi è stato lasciato. Se tale dinamica non si realizza in modo compiuto, anche in un contesto triadico è possibile fare l'esperienza del vuoto.

Un secondo processo sistemico che caratterizza lo stile di funzionamento familiare fa riferimento, invece, ai modi con cui la famiglia coniuga la stabilità e il cambiamento (Fruggeri, 2005). La stabilità garantisce la continuità del gruppo familiare col proprio passato, sviluppa il senso di appartenenza; il cambiamento, invece, è il necessario esito di processi adattivi sollecitati dalle mutate condizioni dei membri che compongono il gruppo familiare o dall'ambiente in cui esso è inserito. All'interdipendenza relazionale e alla complessità delle dinamiche familiari occorre cioè aggiungere un altro elemento imprescindibile nello studio delle famiglie: la processualità che caratterizza l'assolvimento delle loro funzioni (Fruggeri, 2009).

A questo proposito, un importante snodo teorico, nello studio delle relazioni familiari e delle connessioni tra queste e lo sviluppo individuale, appartiene alla formulazione del concetto di *sviluppo familiare* (Duvall, Hill, 1948) che prevede una un'analisi processuale delle famiglie che si concentra sul come le relazioni familiari evolvono nel tempo.

Le famiglie vengono infatti definite anche "unità dinamiche" poiché allo scopo di assolvere alle loro funzioni mettono in atto questi processi adattivi sollecitati da mutamenti che intervengono al loro interno e nell'ambiente circostante. Nel corso della loro storia le famiglie riorganizzano ripetutamente i loro rapporti in termini di vicinanza/distanza, potere, gerarchie, ruoli, regole, confini. Si tratta di cambiamenti che vengono stimolati da altri mutamenti intervenienti a vari livelli: individuale, interpersonale, gruppale, sociale (Fruggeri, 1998).

- Livello *Individuale*: lo sviluppo emotivo, cognitivo e fisico dei suoi componenti costituisce un fattore di trasformazione per l'intero gruppo familiare.

- Livello *Interpersonale*: non soltanto gli individui, ma anche le relazioni che tra loro intercorrono si evolvono e si trasformano nel corso del tempo. Le relazioni tra i membri, infatti, si costituiscono, si trasformano, si affievoliscono, si arricchiscono, si sciolgono e mutano nella forma.

- Livello *Grupuale*: i mutamenti possono avvenire anche a livello della composizione del gruppo della famiglia. Una famiglia si forma e poi nel corso del tempo può estendersi, ridursi, e addirittura ricomporsi e riorganizzarsi in una moltiplicazione di nuclei.

- Livello *Sociale*: le famiglie non sono soggetti isolati ed avulsi dal più ampio contesto sociale, bensì sono in stretta relazione con l'ambiente a cui appartengono. Per questo, i mutamenti nelle condizioni economiche e in quelle socio-politiche non possono che ripercuotersi sulle famiglie stesse, sia nelle loro pratiche quotidiane che a livello delle dinamiche relazionali.

Un ulteriore passaggio affrontato dagli studi sulle famiglie riguarda la focalizzazione non solo sulle forme familiari in diversi momenti o fasi della loro storia, quanto sulle transizioni che esse attraversano nel passaggio da una fase ad un'altra. In particolare, Breulin (1988), ha introdotto il *modello delle microtransizioni* a partire da una critica radicale al *modello del ciclo di vita* (Hill, 1977) ed in particolare alla sua concezione di sviluppo familiare legato ad alcune tappe salienti, sottolineando al contrario il carattere quotidiano e continuo dell'evoluzione familiare. Tali transizioni non sono salti nella storia della famiglia, ma periodi di passaggio che in quanto tali, si configurano come dei veri e propri processi di negoziazione, di coordinazione, di oscillazione, di accomodamento reciproco, di destrutturazione e ristrutturazione di modalità interattive e routine quotidiane. Tali aspetti mettono in evidenza il carattere quotidiano e continuo dello sviluppo familiare ed evidenziano, altresì, come lo studio del cambiamento familiare non possa prescindere dal considerare la continuità entro cui tale processo si svolge (Fruggeri, 2009).

A questo proposito è utile ricordare, i concetti di "morfostasi" e morfogenesi", introdotti da Maruyama (1963), nello studio e nella descrizione dei processi interattivi familiari. Tale intuizione deriva come critica alla cibernetica, scienza che studia i sistemi di autoregolazione e comunicazione, per l'eccessivo accento posto sui processi di retroazione negativa a scapito di altri tipi di processo. Fin dalle sue origini, infatti, la cibernetica, si preoccupava di analizzare la capacità dei sistemi di autoregolamentarsi e

quindi di essere in grado di mantenere il proprio equilibrio. Secondo questa scienza, l'omeostasi era possibile attraverso il modello matematico di retroazione negativa (o feedback negativo), ovvero ad ogni cambiamento il sistema metteva in atto un processo tale per cui il cambiamento veniva minimizzato garantendo così l'omeostasi del sistema.

Secondo questo Autore (Maruyama, 1963) la cibernetica ha posto meno attenzione, invece, a tutti quei sistemi nei quali gli effetti di causalità reciproca sono di amplificazione. Attraverso questa critica, quindi, il modello che viene a svilupparsi, ha alla base, non più un processo di feedback negativo, bensì uno positivo il cui effetto è di cambiamento, di perdita di stabilità e di equilibrio: l'informazione in uscita rientra non per minimizzare la deviazione, ma per amplificarla. Questa "nuova" concezione della cibernetica viene quindi definita come "morfodinamica", dal momento che riguarda i continui cambiamenti presenti in un sistema, vivente e non.

Con l'avvento della seconda cibernetica vengono, in questo modo, contemplati entrambi i tipi di processo: sia quello di riduzione della differenza, con prevalenza delle retroazioni negative e quindi con tendenza morfostatiche (verso la stabilità), sia quello di amplificazione della deviazione, con prevalenza delle retroazioni positive e quindi con tendenza morfogenetiche (verso il cambiamento).

La sopravvivenza del sistema famiglia, quindi, è l'esito di due processi intrecciati: quello morfostatico che ne garantisce la continuità e la stabilità nei confronti delle costanti variazioni dell'ambiente circostante e interno; e quello morfogenetico, che ne regola le trasformazioni.

Riassumendo quindi, possiamo identificare differenti funzioni familiari principali:

- coniugazione tra autonomia e coesione;
- coniugazione di protezione e contenimento
- sviluppo dell'intersoggettività triangolare;
- coniugazione di svincolo e affidamento
- coniugazione di stabilità e cambiamento.

La possibilità di coniugare le diverse polarità implicate nelle funzioni familiari emerge dalle risorse dell'intero gruppo familiare, che proprio in quanto rete complessa di rapporti interdipendenti può gestire i bisogni opposti, ma irriducibili dello sviluppo (Fruggeri, 2009).

La ricerca di eventuali corrispondenze tra i differenti stili di funzionamento familiare e l'emergenza soggettiva (Cancrini, La Rosa, 1991) costituisce la principale sfida che da anni stimola chi è impegnato in un lavoro clinico, e non solo, con le famiglie.

Capitolo Secondo

LO STUDIO DELLE INTERAZIONI FAMILIARI: TECNICHE, METODOLOGIE E DEFINIZIONE DEI COSTRUTTI TEORICI E DELLE CATEGORIE DI ANALISI

A partire dalle considerazioni emerse nel precedente capitolo, lo studio della famiglia come unità di analisi pone l'accento sull'interdipendenza delle relazioni familiari, sul carattere triadico di tale interdipendenza e sulla dimensione diacronica implicata nelle dinamiche della famiglia e, solleva l'esigenza di mettere a fuoco procedure di ricerca coerenti con la natura relazionale, sistemica e processuale dell'oggetto di analisi (Lanz, Rosnati, 2002; O'Brien, 2005).

Per i ricercatori che si accingono allo studio delle interazioni familiari, così come per ogni altro ambito di ricerca, sono necessarie delle scelte a diversi livelli: che cosa studiare? perché studiarlo?, come studiarlo? come osservarlo? Queste sono solo alcune delle possibili domande a cui ogni studioso deve rispondere e ognuna di esse comporta delle precise scelte sia a livello teorico che metodologico. Di seguito si tenterà di rispondere a tali quesiti descrivendo e motivando il percorso da noi svolto nella realizzazione di uno studio sulle interazioni familiari (cfr cap. 6).

2.1. LE INTERAZIONI FAMILIARI: DEFINIZIONE DELL'AMBITO DI STUDIO E D'INDAGINE

A partire dalle premesse teoriche individuate, rispetto allo studio della famiglia quale contesto primario di sviluppo, il nostro focus d'interesse si è concentrato su alcuni aspetti relativi alla natura processuale delle relazioni familiari.

In particolare, a partire dai concetti di *morfostasi* e *morfogenesi* formulati e definiti da Maruyama (1968) e ripresi da Speer (1970), ci siamo concentrati sull'idea di morfostasi riferita ai processi di ricostruzione della propria identità che ogni famiglia opera, attraverso le interazioni e le pratiche messe in atto ogni giorno, contrapposta all'idea di morfogenesi che si riferisce invece alle riorganizzazioni di

ruoli e di modalità di rapporto che gli individui e le famiglie affrontano durante i passaggi che segnalano i cambiamenti evolutivi nel corso della storia.

Nello specifico, anche il processo morfostatico comporta dei cambiamenti, tutti quei cambiamenti necessari a mantenere la struttura/identità familiare. Tale suggestione, non deriva soltanto dai concetti introdotti da Maruyama (1963), anche Watzlawick (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974), parlando di cambiamento, mette in evidenza come complessi sistemi omeostatici passino attraverso lunghe sequenze di stati interni, dove seppur dall'osservazione emerge che nemmeno due sequenze risultano uguali tra loro, alla fine raggiungono lo stesso risultato, cioè il loro stato stazionario. Nello specifico, tale apporto convalida la tesi per cui è necessario "muoversi" anche per mantenere una determinata forma.

Nello specifico, tali aspetti, riguardano il come le persone coordinano i rispettivi comportamenti nell'assumere e abbandonare posizioni e ruoli diversi nell'interazione per il mantenimento di quelle pratiche, routine e rituali quotidiani che costituiscono l'impalcatura che funziona da supporto allo sviluppo del gruppo e dei suoi componenti (Emiliani, 2008). Sia i processi morfostatici che quelli morfogenetici avvengono attraverso le tante microtransizioni che le famiglie gestiscono attraverso le loro interazioni e pratiche quotidiane.

Le microtransizioni che tuttavia costituiscono oggetto di studio e di ricerca sono solitamente quelle morfogenetiche, ovvero quelle connesse con quei periodi nella storia delle famiglie durante i quali esse ridefiniscono i loro rapporti in termini di vicinanza/distanza, potere, gerarchie, ruoli, confini. Si tratta di riorganizzazioni dinamico-relazionali che, pur realizzandosi attraverso negoziazioni quotidiane (Breulin, 1988), producono delle trasformazioni rilevabili ad un livello macroanalitico.

Tuttavia, nella vita delle famiglie ci sono altre microtransizioni importanti, che riguardano l'aspetto morfostatico, sia per la qualità dei percorsi dello sviluppo personale dei singoli componenti, sia delle relazioni che si strutturano tra loro. Si tratta di microtransizioni rilevabili a livello interattivo, che fanno riferimento a come le persone si coordinano nell'assumere e abbandonare posizioni e ruoli diversi nell'interazione. Nello specifico, le *microtransizioni*, a cui ci riferiamo, si caratterizzano come una serie di ristrutturazioni interattive repentine che si ripetono più volte nell'arco di una giornata, che hanno il carattere della reversibilità e che hanno a che vedere con il ruolo svolto da ciascun membro della famiglia all'interno dello

spazio relazionale e interattivo del qui ed ora (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009; 2010).

Si pensi ad esempio, ad un momento serale in cui madre e bambino sono in cucina e stanno conversando mentre la madre prepara la cena e il bambino apparecchia la tavola: a quel punto il padre rientra a casa. Da questa situazione l'interazione tra madre e bambino si modificherà con l'ingresso del padre e i personaggi passeranno probabilmente ad una situazione in cui tutti e tre conversano mentre iniziano a cenare; per passare in seguito ad un'altra situazione interattiva che vede la madre alzarsi per riordinare la cucina mentre padre e bambino iniziano a giocare; più tardi padre e madre potranno iniziare una conversazione tra loro mentre il bambino continua a giocare da solo. Gli esempi sono innumerevoli e possono riguardare contesti e persone differenti, come nel caso in cui il padre dopo una giornata di lavoro va a prendere il figlio alla scuola dell'infanzia o a casa dei nonni.

Si tratta di momenti importanti per la famiglia in cui i componenti possono apprendere competenze sociali da spendere anche al di fuori del gruppo familiare di appartenenza. In queste microtransizioni i componenti di una famiglia sviluppano le abilità necessarie a esplorare nuovi contesti relazionali pur rimanendo connessi con quelli abituali (Fruggeri, 2009).

Una disamina della letteratura sulla famiglia evidenzia, in primo luogo, come i contributi empirici che hanno coinvolto famiglie con bambini piccoli si siano focalizzati prevalentemente sulle dinamiche relazionali e comunicative messe in atto in determinate situazioni, quali il gioco con i bambini (Nadel, Tremblay-Leveau, 1999; Paley, Cox, Kanoy, 2006), il problem-solving (Lindahl, Malik, 2006), o conversazioni più o meno strutturate (Gordis, Margolin, 2006) (cfr parag.4.2.1). La ricerca ha quindi privilegiato lo studio delle modalità della famiglia di "stare" in una determinata situazione, vale a dire in una determinata *configurazione*, trascurando l'analisi dei processi messi in atto nel passaggio da una configurazione all'altra.

In secondo luogo, questi stessi studi non hanno, nella maggior parte dei casi, adottato categorie di analisi tradizionali, ovvero in grado di rispettare la complessità dell'interazione, le analisi condotte derivano dal confronto tra le diverse interazioni diadiche (madre-bambino, padre-bambino e in alcuni casi anche padre- madre; cfr parag 4.2).

A partire da tali considerazioni riteniamo di notevole interesse, sia per una maggiore comprensione dei processi evolutivi del bambino, che del funzionamento

familiare nel suo insieme, poter focalizzare come oggetto di studio sia i momenti interattivi quotidiani, sia quei momenti tuttavia molto frequenti in cui la famiglia transita da una forma interattiva ad un'altra, attraverso l'applicazione di un'analisi triadica delle interazioni.

In particolare, essere coinvolto in una configurazione interattiva richiede la capacità di coordinarsi con gli altri per stare nella situazione, ovvero richiede importanti abilità psicologiche quali: la capacità di stare nel rapporto con un altro, la capacità di starne fuori, e la capacità di interagire con due partners contemporaneamente senza sottrarsi, né escludere nessuno (cfr parag. 1.4.3). Essere coinvolti in una microtransizione comporta, invece, la capacità di coordinarsi con gli altri per entrare e uscire dalle situazioni interattive. In altri termini, le configurazioni implicano la co-costruzione di modelli interattivi (il coinvolgimento), le microtransizioni implicano sia la de-costruzione di modelli interattivi (la separazione), sia la ri-costruzione di modelli interattivi (il coinvolgimento).

All'interno di questo quadro concettuale, lo studio delle configurazioni e delle microtransizioni porta ad una serie di interrogativi, che riguardano, in particolare, i processi che una famiglia mette in atto nel mantenimento di una determinata modalità interattiva e i processi che invece intervengono nel momento in cui i membri della famiglia compiono una microtransizione ad un'altra configurazione. Ancora, come si coordinano i membri della famiglia nella gestione di questi differenti momenti? Quali possibili relazioni esistono tra le modalità della famiglia di stare in una determinata configurazione e la modalità di transitare da una configurazione all'altra?

Per quanto riguarda, nello specifico, le microtransizioni riteniamo che queste ristrutturazioni interattive, che spesso avvengono al di là di una chiara consapevolezza dei protagonisti, rivestano un'importanza fondamentale da vari punti di vista. In primo luogo, dal punto di vista interattivo, esse rappresentano dei *frame* nei quali la famiglia è impegnata a "decostruire" insieme una modalità interattiva per "ricostruirne" un'altra differente. Tali operazioni richiedono, da parte dei singoli membri, la capacità, non tanto di "stare" in una determinata situazione interattiva, quanto piuttosto la disponibilità e la capacità di "uscire" da essa per "entrare" in un'altra, e di coordinare la proprie azioni con quelle degli altri per perseguire obiettivi comuni. Sono in questione, quindi, abilità fondamentali che concorrono allo sviluppo di una competenza più complessa, quale è quella della flessibilità, che nello specifico si declina come la capacità da parte di una famiglia di sperimentare varie forme

interattive e relazionali in modo funzionale al contesto. In secondo luogo, è possibile individuare anche un punto vista relazionale, che focalizza i significati delle interazioni che possono prendere forma nelle microtransizioni. In questa ottica, è possibile concepire le microtransizioni medesime in termini di microseparazioni, nel senso di spazi interattivi nei quali si verificano, in tempi piuttosto brevi, separazioni e ricongiungimenti tra i vari membri. In questo senso, ogni decostruzione delle forme interattive richiede ai membri di separarsi e di ricongiungersi in uno spazio relazionale nel quale le “separazioni” si configurano, non tanto in termini di presenza/assenza dell’altro, come nel paradigma classico della *Strange Situation*, quanto piuttosto come distanza interpersonale. In ogni microtransizione sono quindi implicati, in misura differente a seconda del tipo di situazione, processi di vicinanza ed esplorazione da parte dei singoli membri, vale a dire la disponibilità e la capacità di tollerare il distanziamento interpersonale per esplorare nuove forme interattive.

In questo senso, le dinamiche implicate nei processi di configurazione e microtransizione, rappresentano dei contesti all’interno dei quali i bambini, come gli altri membri e insieme agli altri membri, fanno esperienza continua della decostruzione e ricostruzione delle dinamiche interattive; essi si ritrovano di volta in volta coinvolti in relazioni che hanno forme differenti e nelle quali è chiesto loro di assumere ruoli diversi in termini di partecipazione all’interazione (partecipanti attivi o osservatori) e di coordinarsi con gli altri in modi diversi a seconda della situazione (Cigala, 2007). Le configurazioni ed in particolare le microtransizioni diventano quindi occasioni preziose, quotidiane e ripetute di sviluppo di modalità interattive e relazionali che ciascun membro della famiglia, ed in particolare un bambino, possono utilizzare in altri ambiti relazionali, come la scuola e il gruppo dei pari.

2.2. LE INTERAZIONI FAMILIARI: I METODI OSSERVATIVI

Lo studio delle relazioni familiari può essere condotto mediante due tipi di procedure: quelle che implicano l’utilizzo di strumenti self-report e quelle che comportano l’osservazione diretta delle interazioni familiari.

Entrambe le metodologie presentano limiti e punti di forza. In particolare, per le argomentazioni che verranno ora riprese, si è scelto di adottare il metodo osservativo.

Le procedure osservative risultano particolarmente adatte allo studio della famiglia, in quanto permettono di analizzare in maniera diretta i membri mentre, nel corso di un'interazione, comunicano, interagiscono e si relazionano piuttosto che le caratteristiche dei singoli che ad essa partecipano. Esse permettono, inoltre, di approfondire le modalità dinamiche e reciproche attraverso cui tale interazione ha luogo. A questo primo livello di analisi è possibile associare, in particolare grazie alle tecniche di videoregistrazione e agli approfondimenti che esse consentono, anche un secondo livello che attiene agli aspetti simbolici sottostanti a tali comportamenti. Kreppner (2009, pag. 55) sottolinea che “fra gli scopi che caratterizzano l'osservazione, c'è un aspetto che rappresenta una sfida che va oltre la mera descrizione degli eventi o dei comportamenti: trovare un accesso alle spiegazioni che stanno alla base della ricorrenza di precisi pattern comunicativi o interattivi”. Il presupposto di base è che attraverso l'osservazione dei comportamenti (famiglia praticante) si possa accedere al livello dell'intersoggettività, ovvero alle intenzioni, ai sentimenti, ai significati che sono espressi nelle relazioni familiari e possono e possono essere condivisi (Mazzoni, Lubrano, Lavadera, 2009).

Come sottolineano altri Autori (Stoneman, Brody, 1990), la ricerca osservazionale permette di acquisire dati che non potrebbero essere ottenuti in altro modo e pertanto rappresenta una posizione privilegiata, in grado di aggiungere informazioni uniche nel loro genere e indipendenti dall'autopercezione dei propri comportamenti che possiedono i soggetti all'interno del gruppo familiare. Inoltre i metodi di osservazione diretta possono rivelarsi molto indicati per lo studio delle famiglie con bambini piccoli, che non possiedono le abilità linguistiche necessarie per rispondere a questionari o all'intervistatore.

In secondo luogo, una delle decisioni più importanti riguarda sicuramente la scelta del compito da assegnare alla famiglia che ha lo scopo di indirizzare e limitare i comportamenti dei partecipanti a seconda dell'obiettivo della ricerca. I compiti utilizzati possono distinguersi per livello di strutturazione e variare da quelli relativamente poco strutturati (come ad esempio il gioco libero, in cui viene osservato il comportamento naturale dei partecipanti) a quelli relativamente specifici (come compiti di problem solving, in cui il ricercatore assegna alla famiglia un problema da risolvere per osservare le modalità utilizzate dalla stessa per giungere alla soluzione).

Oltre a quella del compito è molto importante la scelta del setting in cui esso viene svolto: generalmente la scelta è tra setting naturalistico (quale l'ambiente domestico) o

setting di laboratorio. Le osservazioni compiute in un setting naturalistico hanno indubbiamente una validità ecologica maggiore e permettono maggiore libertà e comodità per la famiglia anche se difficilmente sono disponibili; generalmente sono però osservazioni molto dispendiose a livello di tempo, necessitano di un numero piuttosto elevato di osservatori e risultano maggiormente intrusive. Di contro, le osservazioni condotte in laboratorio hanno minore validità ecologica, in quanto si svolgono in un ambiente inusuale per la famiglia e che pertanto può influire sull'espressione spontanea dei comportamenti dei partecipanti, tuttavia permettono un maggior controllo sulla variabilità dei contesti dell'interazione e sui partecipanti stessi.

Nel nostro caso si è trattato di individuare un compito che potesse consentire l'emergere e di conseguenza la rilevazione delle configurazioni e delle microtransizioni familiari in un tempo ragionevole; nello specifico l'obiettivo che ci siamo proposti era quello di individuare un setting che ci consentisse di osservare la "famiglia in movimento", sufficientemente ecologico, ma non invasivo, nel senso di rispettoso dell'intimità quotidiana delle famiglie. Da una analisi dei compiti proposti in letteratura, che come si è detto sono maggiormente finalizzati allo studio delle configurazioni familiari, il compito sperimentale proposto dal *Lausanne Triadic Play* (cfr parag. 1.4.2., Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999), con le opportune modifiche che andremo ad illustrare (cfr cap primo studio), ci è sembrato particolarmente interessante. Nello specifico, il setting sperimentale da noi previsto è quello del laboratorio e prevede una sessione di gioco semistutturato nella quale i genitori interagiscono con il bambino attorno ad un tavolo sul quale sono posti dei giochi per un periodo di circa 10 minuti secondo una specifica consegna che propone ai membri di interagire nelle differenti forme possibili per una triade.

Questo metodo ha richiesto la presenza simultanea dei membri della famiglia, e in particolare della triade padre, madre e bambino. Per quanto riguarda l'età del bambino abbiamo scelto il periodo prescolare per poter valutare le eventuali influenze delle dinamiche familiari su altre interazioni del bambino quali quelle con il gruppo di pari. Nello specifico nel periodo prescolare, la maggior parte dei bambini frequenta contesti extrafamiliari nei quali sperimenta relazioni orizzontali, come la scuola dell'infanzia. Infine, come precedentemente sottolineato, è stato indagato un gruppo di famiglie che potrebbero essere definite "normative", nel senso di non cliniche, non a rischio, e in generale non caratterizzate da particolari aspetti.

Una delle principali questioni con cui si sono confrontati i ricercatori che fanno ricorso a metodi osservativi è quella della validità ecologica delle osservazioni condotte. A questo proposito, la domanda che più ricorre nei dibattiti su questo tema riguarda quanto l'osservazione di una famiglia che interagisce (sia essa in laboratorio o in un setting naturalistico, sotto i riflettori di una telecamera o alla presenza di un ricercatore) modifichi lo stile della famiglia stessa rispetto alla realtà quotidiana. Le risposte, provenienti dalla letteratura appaiono confortanti.

Le indagini svolte in ambito clinico hanno mostrato che quando i processi sono disfunzionali, difficilmente le famiglie sono in grado di simulare relazioni funzionali (Copeland, White, 1991); anche una ricerca condotta da Fivaz e collaboratori (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999) confermerebbe la continuità tra i pattern interattivi attuati dalle famiglie nel corso della situazione sperimentale e quelli messi in atto nei momenti precedenti e successivi l'esperimento vero e proprio. I dati raccolti dalle due ricercatrici mostrerebbero quindi una tendenza alla costanza dei pattern interattivi familiari disfunzionali, che tenderebbero ad essere trasversali ai contesti, dando così ulteriore conferma alle riflessioni emerse da una accurata rassegna condotta su questo tema (Gardner, 2000) dalla quale si evince che la presenza di un osservatore non distorcerebbe la natura dell'interazione. Inoltre, la ricerca in ambito comunicativo conferma che se i segnali verbali sono controllabili, non è così per quelli non verbali e analogici (Anolli, 2002), e le analisi derivanti da procedure osservative si basano soprattutto sugli indici non verbali.

Infine, una nostra considerazione a questo proposito verte proprio sul presupposto che a partire dalla natura interdipendente delle relazioni, studiare le interazioni tra i membri di una famiglia e non i singoli componenti presuppone che la modificazione del comportamento abituale da parte di un membro non possa che avere degli effetti e delle reazioni da parte degli altri. Come sottolinea Reiss (1981), lo stile di funzionamento caratterizzante una famiglia emerge dal modo in cui i membri della famiglia si coordinano per affrontare determinati eventi, incluso quello del laboratorio.

Un'ultima questione che attiene ai metodi osservativi, riguarda l'attendibilità dei dati derivati da tale metodo. Solitamente, gli studi in questo ambito ricorrono a giudici indipendenti che codificano il materiale separatamente al fine di calcolare successivamente l'accordo intercodificatore che testimonia l'affidabilità del sistema di codifica. A questo proposito, come sottolinea Kreppner (2009), le tecniche di videoregistrazione, con la possibilità che esse offrono di conservare le osservazioni su

nastro, permettono di affrontare il problema dell'attendibilità a partire da una prospettiva completamente nuova. In caso di disaccordo tra valutatori, qualsiasi dettaglio dell'intera scena può essere discusso ripetutamente fino al raggiungimento della consensualità, ma soprattutto la ripetizione delle osservazioni che la videoregistrazione permette potrebbe far emergere aspetti non considerati dai ricercatori al momento della pianificazione della ricerca. Ovvero, le osservazioni registrate su nastro, a differenza di quelle dirette, permettono un ritardo nella scelta e nella definizione della categorie e dunque una discussione approfondita circa l'adeguatezza della classificazione da assumere, nonché l'utilizzo di svariate tecniche di post-produzione ("quali la creazione di nuovi videoclip che possono essere utilizzati per facilitare sia il riconoscimento di dettagli interessanti, sia la scoperta di similitudini nei pattern comportamentali messi in atto in situazioni differenti". Kreppner, 2009, pag. 50).

2.3. LA MESSA A PUNTO DELLE LENTI DI OSSERVAZIONE: OPERAZIONALIZZAZIONE DEI COSTRUTTI

Come precedentemente emerso, in letteratura si rintracciano pochi riferimenti a studi che si sono proposti di analizzare, attraverso un'analisi triadica delle interazioni, i momenti interattivi quotidiani di una famiglia in termini di configurazioni e microtransizioni. Uno dei principali problemi che abbiamo dovuto affrontare è stato quello di riuscire a rendere "misurabile" il nostro oggetto di studio, vale a dire quello relativo all'operazionalizzazione dei costrutti.

Nonostante la scarsità in letteratura di studi che rispettino le caratteristiche al centro del nostro interesse, un notevole impulso allo studio della dinamica triadica viene sicuramente dagli studi sistematici compiuti dal Gruppo di Losanna (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999) attraverso la messa a punto di un sistema di analisi delle interazioni triadiche che prevede sia la coniugazione di categorie di analisi micro e macroanalitiche sia lo studio di famiglie appartenenti a campioni normativi che clinici.

Il percorso da noi intrapreso nella messa a punto del sistema di codifica ha mosso i primi passi proprio a partire dall'applicazione di alcune delle letture dei dati raccolti, proposte da queste Autrici (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999), e in

particolare della lettura strutturale e di quella processuale (il tipo di analisi messa a punto e applicata dal Gruppo di Losanna è illustrata nel quadro 2.1.). E' necessario inoltre sottolineare che questa metodologia, con alcune differenze, è attualmente utilizzata nel contesto italiano da due gruppi di ricerca (Malagoli Tolgiatti, Mazzoni e collaboratori, Università La Sapienza di Roma; Simonelli e collaboratori, Università di Padova) che si rivolgono soprattutto ad un contesto clinico e/o di prevenzione (quadro 2.2.). Tale passaggio si è rivelato fondamentale per la specificazione di una serie di criticità, che abbiamo incontrato nell'adozione di tale metodo di analisi, in relazione ai nostri interessi, e ci ha permesso di formulare nuove prospettive di analisi.

Quadro 2.1 Sistema di analisi delle interazioni triadiche formulato dal Gruppo di Losanna

Il Lausanne Triadic Play

Elisabeth Fivaz-Depeursinge e Antoinette Corboz-Warnery, a partire dalle premesse teoriche precedentemente discusse (cfr parag. 1.4.2), le autrici hanno costruito una metodologia standard di osservazione denominata “*gioco triadico di Losanna*” (*LTP o Lousanne Triadic Play*), in un setting ben strutturato e predisposto ad accogliere famiglie con bambini piccoli (dai 3 ai 48 mesi). Lo scenario del gioco prevede, al centro di una stanza dotata di specchio unidirezionale, la presenza di due sedie e di un seggiolino adatto all'età del bambino. Questo setting è stato predisposto per garantire ai partner la possibilità di interagire tra loro facilmente. Le sedie e il seggiolino sono posizionate in modo tale, da formare un triangolo equilatero, al cui vertice si trova il bambino. Tutti i partecipanti si trovano reciprocamente ad una stessa distanza.

La procedura, che prevede che i membri interagiscano tra loro nelle differenti forme possibili di un interazione triadica (cfr parag. 1.4.2.), viene videoregistrata utilizzando due telecamere: una riprende l'immagine completa dei due genitori, e l'altra consente di registrare in primo piano il bambino. Le due immagini vengono poi assemblate in modo da ottenere un'unica immagine che facilita l'osservazione di tutti i membri della famiglia durante l'interazione.

Questo modello presenta quattro diverse modalità di lettura delle interazioni familiari: la lettura funzionale e clinica, strutturale, processuale ed evolutiva. La prima si basa su categorie macronalitiche, mentre le altre tre letture sono di tipo microanalitico.

Nella **lettura funzionale** e clinica la famiglia viene osservata in tempo reale (dal vivo) e attraverso l'intuizione, l'esperienza clinica e la conoscenza del compito richiesto i terapeuti valutano se la famiglia collabora e si aiuta vicendevolmente nel dare forma e nello sviluppare le varie parti del gioco. In particolare gli interrogativi riguardano: la sensazione che i partner lavorino come una squadra o separatamente; la sensazione che i genitori lavorino insieme o l'uno contro l'altro, e che il bambino li segua o no; il clima affettivo si percepisce durante il gioco; se la trama del gioco è definita in modo chiaro o appare confusa e interrotta. Questo tipo di lettura ha portato alla definizione delle *alleanze familiari* ovvero gli schemi relazionali propri della famiglia:

- *alleanze cooperative* (A): durante il gioco, la famiglia riesce a condividere momenti di divertimento e

coinvolgimento, e adempie in modo adeguato alle quattro funzioni, portando a termine il compito.

L'interazione familiare è caratterizzata da cooperazione reciproca tra i partner, prevalgono i momenti d'armonia e vitalità, sulle possibili difficoltà che i tre partner possono incontrare.

- *alleanze in tensione* (B): durante il gioco, la famiglia incontra delle difficoltà di coordinazione, questa situazione non permette l'instaurarsi di un clima pienamente armonico, tuttavia, queste difficoltà vengono superate, riuscendo così a portare a termine il gioco e indicando il mantenimento dell'obiettivo ed una positività prevalente.

- *alleanze collusive*: si riscontrano tipicamente nei casi in cui una coalizione tra i genitori viene utilizzata per deviare il loro conflitto non negoziato sul bambino; tale coalizione può essere evidente e manifestata in modo ostile attraverso lo scontro (C1); oppure può essere nascosta e manifestata in modo velato (C2): in entrambi i casi il bambino viene sospinto in una posizione di intermediario o capro espiatorio. Più che coinvolgimento e divertimento, si percepisce un clima di competizione tra i partner. La trama del gioco è frammentata e presenta numerose interruzioni, prevale un clima affettivo negativo.

- *alleanze disturbate* (D): alla collusione si aggiunge l'ambiguità, le sollecitazioni alla partecipazione sono mescolate al ritiro e alle esclusioni. La trama del gioco è sconnessa, può essere maggiormente caotica (D1) oppure rigida (D2); non si percepiscono obiettivi e il gioco si conclude con una rottura o una situazione di stallo; agli affetti sono chiaramente negativi anche se possono essere coperti da una "pseudopositività".

Le alleanze cooperative ed in tensione, sono considerate alleanze funzionali, che si caratterizzano come contesti favorevoli e protettivi per lo sviluppo del bambino e della famiglia. Le alleanze collusive e disturbate, invece, sono considerate alleanze disfunzionali, che costituiscono un contesto angusto, sfavorevole all'adattamento socioaffettivo del bambino.

Attraverso la *lettura strutturale* vengono osservate soprattutto le interazioni non verbali della famiglia in tutte le diverse parti del gioco triadico LTP. Tali interazioni sono confrontate con un modello elaborato tramite un'analisi microanalitica, basata su una descrizione dettagliata e sistematica dei fotogrammi delle videoregistrazioni. L'interrogativo sul quale ci si sofferma è se il framework (ossia la cornice di lavoro) costruito dalla famiglia facilita la partecipazione e il divertimento reciproco oppure tenda ad ostacolarli.

In particolare, le autrici hanno individuato quattro livelli di interazione non verbale (posizione del bacino, posizione del busto, testa e sguardo, espressioni facciali) che corrispondono a quattro funzioni ordinate gerarchicamente in base al grado di complessità e variabilità: partecipazione, organizzazione dei ruoli, attenzione focale, contatto affettivo. Ad ogni livello i partner, mediante la posizione e l'orientamento del corpo, costituiscono delle formazioni triangolari (spazio transazionale) che definiscono l'interazione, in quanto framework del dialogo. In questo modo, la triade rappresenta specifiche configurazioni (il triangolo atteso è equilatero nella parte "tre insieme" e non equilatero nelle parti "due più uno"), che possono o meno soddisfare le quattro funzioni necessarie alla realizzazione del gioco a tre:

- *Partecipazione*: valuta se tutti i partner sono inclusi nell'interazione. Da un punto di vista teorico è la più semplice delle quattro funzioni: richiede che tutti siano inclusi nell'interazione, senza specificare in che modo; ed è, inoltre, la meno variabile nel tempo in quanto dovrebbe rimanere stabile dall'inizio

alla fine. Lo spazio all'interno del quale si svolge l'interazione è determinato dalla posizione e dall'orientamento del bacino dei partecipanti. Questa funzione è molto importante perché delimita i confini tra la famiglia e il suo ambiente esterno, determinando uno spazio d'interazione al cui interno la famiglia si organizza per poter giocare.

- *Organizzazione*: valuta se tutti sono nel proprio ruolo; solo quando tutti e tre i partner sono nel proprio ruolo è possibile che si determini un gioco a tre. Si tratta di una funzione più complessa e variabile rispetto alla precedente, in quanto stabilisce i ruoli dei partners attivi e del terzo in ogni parte del gioco e pertanto le sue regole cambiano in tutte e quattro le configurazioni. Le regole che definiscono i ruoli sono determinate dalla posizione del busto dei partecipanti.

- *Attenzione Focale condivisa*: valuta se tutti prestano attenzione alle attività di gioco. Riguarda, in particolare, il focus attentivo della triade che per poter definire il gioco triangolare deve essere condiviso da tutti e tre i partners sull'attività di gioco in corso, indipendentemente dai ruoli. Lo spazio interattivo è determinato dall'orientamento della testa e degli sguardi.

- *Contatto affettivo*: valuta se tutti sono in contatto con gli altri partecipanti. È la funzione più complessa e variabile nel tempo e si riferisce alla capacità di stabilire e mantenere un'intimità emotiva nel corso delle varie configurazioni. Le formazioni che si formano a questo livello si manifestano a livello delle espressioni.

La codifica prevede l'utilizzo di queste scale di valutazione (Partecipazione, Organizzazione, Attenzione Focale, Contatto Affettivo) su scala Likert 0-2. La somma dei punteggi ottenuti su ogni scala conduce ad un punteggio complessivo di Alleanza familiare (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, Carniero, Wasem, 2002).

Quando queste funzioni sono adeguate, si possono osservare schemi d'interazione efficaci nel gioco a tre. I quattro tipi di formazione, che servono le quattro funzioni nei diversi livelli d'interazione, costituiscono il framework triangolare. Tutti i livelli d'interazione e tutte le formazioni sono in connessione tra loro e si influenzano reciprocamente. La lettura strutturale consente di individuare il tipo di alleanza che caratterizza la famiglia. Infatti, se si realizza un'incoordinazione a livello di partecipazione avremo un'alleanza di tipo D disturbata; se l'incoordinazione avviene a livello di organizzazione avremo un'alleanza di tipo C collusiva; se l'incoordinazione è a livello di attenzione focale e contatto affettivo avremo un'alleanza di tipo B in tensione; se infine l'incoordinazione non avviene ad alcun livello avremo un'alleanza di tipo A cooperativa.

Nella *lettura processuale* vengono esaminate le transizioni, in quanto le varie formazioni non vengono solamente co-costruite ma anche co-regolate: sono continuamente (ri)create e (ri)elaborate nel tempo. In questo tipo di lettura, l'attenzione è diretta ai processi di coordinazione errata (intesa come movimento di passaggio da uno stato armonico ad uno disarmonico) e di riparazione. Osservando l'interazione momento per momento, si possono cogliere un'infinità di microprocessi, di passi falsi, errori e coordinazioni errate.

Parlare di buona coordinazione, però, non significa non parlare di "passi falsi" o "coordinazioni errate", visto che questi accomunano tutti i tipi di Alleanze, ma riferirsi alla capacità dei partner di coordinarsi e completare la transizione. Le coordinazioni errate, sono molto importanti per lo sviluppo della famiglia, il punto è come vengono riparate, i processi di coordinazione errata e di riparazione differenziano le

alleanze familiari. Le sequenze di gioco che richiedono maggiore coordinazione sono le transizioni fra le varie configurazioni del LTP. Le transizioni comprendono due passi: uno preparatorio, in cui avviene la decostruzione della configurazione precedente, tramite l'*annuncio* e uno relativo alla transizione vera e propria, la *ratifica*. Ciascun passo è inoltre diviso in due fasi: una decostruzione e una ricostruzione.

Nelle alleanze sufficientemente buone, le transizioni sono chiare e hanno successo nel segnalare e attuare il cambiamento di configurazione. Nelle alleanze più problematiche, invece, le transizioni sono difficili, avvengono bruscamente, fallendo nel segnalare e implementare il cambiamento. In base al tipo d'alleanza familiare che caratterizza la famiglia, possiamo distinguere diverse tipologie di riparazioni:

Generalmente le famiglie caratterizzate da un'alleanza cooperativa, fanno ricorso alle *riparazioni sollecite*, le coordinazioni errate vengono quindi riparate efficacemente, con una modalità cooperativa, in un clima affettivo positivo ed anche in un modo sufficientemente rapido da non disturbare l'ordine della transizione, e senza interrompere l'interazione.

Nelle alleanze in tensione, le riparazioni sono possibili, ma la conduzione della transizione risulta difficile. Si tratta delle *riparazioni dispendiose*. Queste avvengono in un clima teso e spesso interrompono l'interazione, risultano costose e ritardate, ma comunque efficaci.

Nelle alleanze collusive, le transizioni sono momenti difficili, che tendono ad aggravare la situazione. Nei casi in cui ci sia un'aperta competizione, le coordinazioni errate non vengono riparate e molte volte vengono amplificate, tutto questo in un contesto dove regna un tono affettivo negativo. In questo caso si tratta delle *riparazioni peggiorative*. Quando invece la competizione è nascosta, le transizioni possono apparire regolari, ma in realtà sono fin troppo rapide e parsimoniose, si manifestano in un contesto affettivo superficiale. L'obiettivo della famiglia è quello di superare in fretta la transizione, mantenendo una facciata di cortesia. Si tratta delle *riparazioni elusive*.

Nelle alleanze disturbate, infine, le transizioni portano ad un peggioramento, soprattutto quando si tratta di transitare alla configurazione "tre insieme". In questi casi la rottura è certa. Anche se vi sono dei tentativi d'annuncio, di ratifica, di decostruzione e ricostruzione, le fasi sono indistinte, la coordinazione è continuamente tardiva, le coordinazioni errate vengono amplificate e la riparazione appare controproducente. Si tratta delle *riparazioni assurde*.

Infine, attraverso la *lettura evolutiva*, le autrici osservano come si sviluppa il processo di triangolazione che costituisce il nucleo evolutivo del triangolo primario. La triangolazione è la modalità del bambino e dei genitori di gestire le quattro configurazioni o triangoli della loro interazione a tre. Nello specifico, questa lettura, consente di evidenziare le modalità secondo cui i genitori convalidano i tentativi fatti dal bambino di mantenere la relazione a tre a seconda del tipo di alleanza familiare.

Tutti i bambini che avevano alleanze familiari sufficientemente buone ricevevano una convalida intersoggettiva dai genitori in più della metà dei tentativi. I bambini con alleanze familiari problematiche difficilmente ricevevano tale convalida. Con l'aiuto dei genitori il bambino può cominciare ad agire come agente nella triade, condizione necessaria perché a livello delle sue rappresentazioni mentali si apra uno "spazio triadico" che gli permetta la costruzione di schemi "sull'essere triade" e schemi sulla sua influenza nelle interazioni con i genitori che inevitabilmente andranno ad influenzare le sue azioni. Il grado di differenziazione ed efficacia delle strategie triangolari differisce secondo l'alleanza familiare. Nelle alleanze di tipo A, cooperative, si osserva una

triangolazione differenziata: il bambino ed i genitori riescono a gestire in modo appropriato i quattro triangoli, in modo da massimizzare il rapporto a tre. I genitori raccolgono e convalidano la natura referenziale e triangolare delle iniziative del bambino; le strategie utilizzate sono efficaci sia nei contesti emotivi positivi che in quelli negativi, e sono appropriate allo stadio di sviluppo.

Nelle alleanze di tipo B, in tensione, si osserva una *triangolazione limitata*: i quattro triangoli sono gestiti dai genitori e dal bambino, ancora in modo efficace, ma la tensione presente limita le opportunità di essere in relazione a tre. Viene utilizzato un numero ridotto di strategie, e non sempre risultano essere appropriate allo stadio di sviluppo.

Nelle alleanze di tipo C, collusive, si osserva una *triangolazione volta a deviare i conflitti*: le abilità di triangolazione del bambino, vengono utilizzate per regolare la relazione conflittuale dei genitori, distorcendo e limitando la possibilità di essere in relazione. Il rapporto a tre risulta impoverito e distorto, non sempre appropriato allo stadio di sviluppo.

Nelle alleanze di tipo D, in tensione, si osserva una *triangolazione paradossale o indifferenziata*: manca un contesto di significato per intraprendere le interazioni, così che la gestione dei triangoli risulta indifferenziata. Le abilità di triangolazione del bambino vengono utilizzate in modo distorto e paradossale, l'essere in relazione in tre non è raggiunto.

Quadro 2.2. Applicazioni del Lousanne Triadic Play

Il Lausanne Triadic Play clinico

Il Lausanne Triadic Play clinico (Malagoli Tolgiatti, Mazzoni 2006) è una procedura ispirata al Lausanne Triadic Play, progettata però per la partecipazione di figli d'età compresa fra i due e diciassette anni in un setting clinico.

Il compito proposto alla famiglia, prevede come per LTP che la famiglia interagisca nelle diverse forme possibili di una interazione triadica, ma si differenzia per il compito specifico che viene proposto. Alle famiglie con figli che hanno un'età massima di dieci anni, si chiede di costruire insieme un gioco utilizzando le costruzioni Lego ed alcuni pupazzi, e seguendo le quattro parti; questo tipo di compito condiviso, come sottolineato da Westerman e collaboratori (Westerman, Massoff, 2001), consente di porre attenzione al compito, evidenziando la necessità di una cooperazione tra i genitori nel guidare il bambino e di un'alleanza familiare per raggiungere un obiettivo condiviso. A famiglie con figli d'età superiore, viene dato invece un compito narrativo: dovranno scrivere una storia su un fine settimana immaginario in cui i genitori si allontanano da casa e il figlio rimane solo e deve organizzarsi. Questo contenuto risulta meno reattivo rispetto a quello di gioco, soprattutto nel caso di figli adolescenti, ma consente ugualmente di sottolineare l'importanza di una cooperazione per aiutare il figlio a portare a termine il compito.

L'obiettivo della procedura è sempre quello di valutare la qualità della coordinazione triangolare mostrata dai membri durante l'interazione triadica, e attraverso l'applicazione del sistema di codifica, individuare il tipo d'alleanza familiare che caratterizza la famiglia (Castellina, Franci, Mazzoni, 2006). Nello specifico, la lettura strutturale del LTP clinico, a differenza dal LTP classico, prevede una valutazione riassuntiva del comportamento di ogni partner in ciascuna parte del gioco e rispetto alle

quattro funzioni (partecipazione, organizzazione, attenzione focale, contatto affettivo), non attraverso una misura continua da un livello minimo ad uno massimo su una scala Likert a punti, ma la qualità delle funzioni è stata differenziata individuando indicatori qualitativi su tre livelli (non appropriato, parzialmente appropriato, appropriato).

Questo strumento è stato creato per essere utilizzato in diversi contesti clinici e di intervento clinico. Attualmente è stato applicato ad interazioni avvenute in due diversi contesti di intervento: Nel contesto di terapia familiare, in cui i soggetti pervengono spontaneamente o su invio di terzi, richiedendo spesso la soluzione dei sintomi del figlio.

Nel contesto di Consulenza Tecnica d'Ufficio a cui la famiglia perviene su invio del tribunale che incarica un esperto di provvedere ad una serie di indagini, per poi poter prendere decisioni in merito all'affidamento dei figli minori.

La definizione delle diverse tipologie d'alleanze familiari, consente ai clinici di fare una doppia diagnosi, consentendo inoltre una maggiore attendibilità della diagnosi effettuata, ed una maggiore validità, perché basata sull'osservazione d'interazioni reali (Castellina, Franci, Mazzoni, 2006).

Inoltre, la videoregistrazione permette alla famiglia di rivedersi, permettendole così di sviluppare un maggiore coinvolgimento emotivo ed una maggiore consapevolezza dei propri sentimenti. La tecnica del video-replay consente inoltre alla famiglia di migliorare la capacità di riconoscere uno schema di comunicazione rivelatosi disfunzionale.

Il Lausanne Triadic Play prenatale

Un momento centrale per la vita della famiglia risulta legato alla transizione alla genitorialità che vede la coppia coniugale implicata nel promuovere nuovi adattamenti in un contesto in cui si inserisce il terzo, bisognoso di cure, protezione e attenzione tese alla crescita e allo sviluppo. Questo obiettivo chiama in causa importanti cambiamenti che coinvolgono anche i nuclei cosiddetti "normativi". Anche nella "normalità" infatti si possono individuare elementi di fatica, inadeguatezza o stress che possono compromettere l'estrinsecarsi della funzione genitoriale proprio all'interno di quelle popolazioni non ritenute a rischio, ma ad esso sottoposte dal processo evolutivo stesso che stanno affrontando. A partire da questi presupposti, la procedura del LTP è stata pensata per essere somministrata anche in gravidanza con l'ausilio di una bambola al posto del neonato (Carniero, Corboz-Warney, Fivaz-Depeursinge, 2002). In questo caso le scale di valutazione riguardano la vivacità ludica di fronte al compito, la struttura del gioco, i comportamenti intuitivi genitoriali; la cooperazione di coppia; il clima affettivo. La somma dei punteggi ottenuti su ogni scala conduce ad un punteggio complessivo di Alleanza pre-natale.

In particolare, nel contesto italiano sono presenti alcuni studi (Simonelli, Bighin, De Palo, 2009) che hanno applicato tale procedura nel contesto della transizione alla genitorialità (in genere al settimo mese di gravidanza). Inoltre, tali risultati sono stati confrontati attraverso studi longitudinali con quelli ottenuti con la procedura del LTP in presenza del bambino a 4 mesi (Simonelli, Fava Vizziello, 2008); o sempre attraverso una procedura longitudinale l'LTP è stato somministrato nuovamente alla triade all'età di 4 anni del bambino (Petch, Simonelli, Altoè, 2009). In questo ultimo specifico caso la procedura di codifica dell'LTP ha previsto l'utilizzo di un sistema di codifica costituito da 10 variabili

osservative graduate su scala Likert 1-5, valutate per ciascuna configurazione, quali: segnali corporei e disponibilità ad interagire; orientamento dello sguardo; inclusione dei partner, coordinazione co-genitoriale; organizzazione dei ruoli; scaffolding genitoriale, coinvolgimento del bambino; attività condivise e co-costruite; sensitivity e regolazione degli affetti; calore familiare (*Family Alliance Assesment Scale*, FAAS, Lavanchy, Cuennet, Favez, 2006). La somma totale dei punteggi ottenuti dalla famiglia nelle 4 parti, fornisce una misura della qualità delle interazioni triadiche familiari, definita Alleanza Familiare, ovvero il grado di coordinazione del sistema nel raggiungere l'obiettivo ludico proposto.

In particolare, i limiti e le criticità individuate rispetto alle nostre finalità, nel modello proposto dal Gruppo di Losanna (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999), riguardano diversi aspetti. In primo luogo la staticità sia legata alla posizione fissa dei partecipanti intorno al tavolo, sia di conseguenza di alcune delle categorie utilizzate che sono vincolate a tale presupposto. Sicuramente l'aspetto legato a tale criticità è da ricondurre all'età dei bambini, infatti la presenza di un bambino piccolo che abitualmente siede su un seggiolone implica la necessità di ricreare all'interno del laboratorio tale esigenza e nello stesso tempo la sua immobilità rende in un qualche modo statiche anche le figure genitoriali che indipendentemente dal ruolo che ricoprono in quel momento nell'interazione rimangono seduti. Al contrario, ciò che abbiamo potuto verificare è che con bambini più grandi, che si siedono come i genitori su una sedia, e che quindi sono in grado di camminare e muoversi non è possibile vincolare l'intero gioco alle posizioni previste e nello stesso tempo fornire in un qualche modo questo vincolo risulterebbe troppo rigido e in discontinuità con le pratiche quotidiane. E' quindi necessario prevedere una certa possibilità di movimento all'interno della stanza, e non solo da parte del bambino, questo non può che avere una conseguenza sulla rigidità della lettura strutturale del LTP che prevede specifiche rilevazioni a partire dalle distanze tra i membri e dalle posizioni del corpo. Un ulteriore aspetto che emerge a partire dallo studio delle interazioni familiari con bambini di età differente da quelli partecipanti al LTP, è l'aspetto verbale della comunicazione. Infatti, è risultato indispensabile analizzare anche il canale verbale che si è rivelato peculiare in alcuni momenti e contribuisce insieme agli altri canali, motorio ed espressivo, nell'individuazione di determinate categorie.

Tali aspetti ci hanno portato ad accogliere da un lato le suggestioni provenienti dalla lettura strutturale dell'interazione quali nello specifico i parametri della partecipazione all'interazione, dell'organizzazione nei diversi ruoli e dell'attenzione

focale rispetto al compito, ma di liberarli da un'idea prettamente legata ad indici corporei, per declinarli invece in una compartecipazione di più canali comunicativi e in un ottica di presenza/assenza piuttosto che di differenziazione del fenomeno in termini di frequenza e intensità, che la rigosità dei parametri fisici consente nel LTP.

In secondo luogo, per quanto riguarda la lettura processuale, le criticità individuate attengono da un lato alle differenti caratteristiche del nostro gruppo di partecipanti e dall'altro dall'esigenza di differenziare maggiormente gli aspetti individuali, dei singoli membri, che co-costruiscono l'interazione pur preservando la natura interattiva. Rispetto al primo punto, alcune delle categorie individuate dal LTP, nel nostro caso non risultavano sufficientemente in grado di discriminare famiglie non provenienti da contesti clinici. Il secondo aspetto attiene invece ad una problematicità relativa alla specificità della descrizione dei processi che si realizzano sia durante le configurazioni che durante le microtransizioni e che nel LTP vengono definite coordinazioni errate a cui possono seguire differenti tipi di riparazioni. In primo luogo, la definizione stessa del processo di cambiamento attraverso questi termini richiama a qualcosa di "errato" che può essere risolto; altresì ad un mantenimento della stabilità attraverso retroazioni negative, che rappresentano una riduzione della deviazione, mentre la potenzialità trasformativa non viene contemplata.

In secondo luogo, qualificante rispetto all'individuazione e alla descrizione delle modalità di funzionamento sembra essere, non tanto il numero di tali momenti, ma piuttosto il processo e il tipo di interazioni attraverso i quali si dipanano. Nello specifico, lo studio della famiglia in quanto squadra che concorre a co-costruire sia gli aspetti funzionali che quelli non, rischia di perdere di vista la microprocessualità attraverso cui si realizza l'interazione. Ad esempio la riparazione ad una coordinazione errata è l'esito della risposta congiunta dei diversi membri che può risultare anche contrapposta da parte dei singoli. Una classificazione "globale" di questo processo non tiene conto del ruolo svolto dai singoli membri. Infine, un ultimo aspetto, relativo più nello specifico alle microtransizioni consiste nell'assenza di categorie in grado di attribuire dei significati rispetto alle modalità relazionali che tali momenti sottendono.

Successivamente a tale confronto, un secondo passaggio affrontato è consistito nella ulteriore definizione del sistema di analisi ad un livello "interno". Sono stati proprio quelli che abbiamo definito "casi particolari", e che quindi ad una prima analisi non rientravano nelle categorie formulate, che ci hanno permesso di affinare il nostro sistema di analisi e le idee ad esso sottostanti, fino ad arrivare ad una specificità che

tenga conto però della parsimonia e risulti quindi trasversale nello studio delle differenti modalità riscontrate. Entrambi questi passaggi sono stati possibili grazie alla natura del materiale osservativo videoregistrato che ci ha consentito di guardare e riguardare più volte le interazioni tra i membri e di codificare e ri-codificare tali interazioni.

Il complesso lavoro di operazionalizzazione dei costrutti e di messa a punto del sistema di codifica, che verrà di seguito presentato, è il frutto di anni di lavoro e di confronto che hanno previsto la sistematica analisi delle interazioni triadiche a partire da un gruppo ristretto di triadi familiari. Un primo passaggio ha previsto l'applicazione delle categorie proposte dal Lousanne Triadic Play con una prima introduzione di ulteriori categorie e la riformulazione di alcune di esse (Cigala, Chiari, Fruggeri, Everri, 2008). Un secondo step ha riguardato lo studio sistematico e approfondito dei momenti di microtransizione (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009) con un successivo incremento del gruppo di partecipanti (Cigala, Fruggeri, Marozza; Venturelli, 2010).

Il passaggio, infine, previsto da questo contributo, consiste nella messa a punto del sistema di analisi interamente rivisto e applicato ad un più ampio gruppo di triadi che prevede la rilevazione sia delle configurazioni che delle microtransizioni.

Tornando all'esempio di vita familiare riportato in precedenza (cfr parag. 2.1), la cena è ormai conclusa, la mamma sta finendo di riordinare e il papà e il bambino seduti sul tappeto giocano con delle costruzioni: *la mamma si avvicina e chiede al papà di raggiungerla al tavolo per discutere di alcune cose, nel frattempo il bambino richiama l'attenzione del padre riportandolo nel gioco, il papà guarda la madre e le chiede di attendere poi riprende a giocare con il bambino finché dopo qualche minuto, la madre già seduta al tavolo richiama il padre mostrandogli delle carte che tiene tra le mani, il padre annuisce di nuovo, il bambino guarda i genitori poi riprende a giocare, il padre allora si gira verso il bambino e gli dice "ora io e la mamma dobbiamo parlare, tu continua giocare da solo, finisci il castello così dopo possiamo fare il ponte" il bambino annuisce ma poi girandosi verso le costruzioni afferma "ma io non ci riesco a fare il castello", il padre allora si avvicina e gli dice "ma si guarda, devi fare così, come stavamo facendo adesso" e glie lo mostra. Dopo di che il padre si alza, intanto il bambino rimane intento sul gioco e prosegue secondo le indicazioni. Nel frattempo la madre seduta al tavolo, alza lo sguardo e guarda il padre avvicinarsi e sedersi accanto a lei "Ecco guarda ..." gli dice, e i due iniziano una conversazione*

mentre il bambino a pochi passi da loro, sul tappeto, continua il gioco con le costruzioni.

Questo ulteriore e più dettagliato esempio di interazioni familiari quotidiane ci mostra nuovamente come in ogni processo interattivo sia possibile distinguere due tipi di fasi che sono complementari tra loro, ma anche differenti che noi chiameremo: configurazioni e microtransizioni. Inoltre, l'esempio riportato mette in luce il carattere estremamente interconnesso di questi due momenti e di come sia difficile scomporli a livello interattivo, ai fini di consentirne una definizione operativa.

Ancora, abbiamo considerato la suggestione proposta da alcuni autori (Maruyama, 1963; Watzlawick et al., 1974; Fruggeri, 2009), rispetto alla quale il processo morfostatico, come precedentemente sottolineato, richieda dei continui cambiamenti per mantenere la struttura/identità familiare; ovvero che di fronte ad un cambiamento, sia esso esterno o interno alla famiglia, i membri devono mettere in atto delle azioni, devono muoversi per farvi fronte, anche in caso di ripristino della stabilità. In questo senso, si rivela necessario formulare una teoria del cambiamento che contempli anche i momenti di stabilità.

Queste considerazioni unite alle osservazioni e alle trascrizioni delle interazioni familiari videoregistrate ci hanno portato alla formulazione del costrutto principale sottostante l'impianto metodologico quale: *potenziale di cambiamento*.

Si è andati cioè ad analizzare tutti quei comportamenti (verbali, espressivi, corporei) di uno o più membri che segnalano un cambiamento nella configurazione in atto. Con il termine "potenziale" si vuole porre enfasi alla natura relazionale e co-costruita del processo che prende avvio a partire da questi segnali: essi, infatti, richiedono alla famiglia una coordinazione per mettere in atto degli aggiustamenti che porteranno o ad un ripristino della configurazione (verso la stabilità), oppure ad una destrutturazione e quindi una ristrutturazione di una nuova configurazione, ovvero una microtransizione (verso il cambiamento). Nello specifico, tali potenziali messi in atto di volta in volta da un membro della famiglia danno origine a delle risposte da parte degli altri membri che contribuiscono a definirne l'esito; per tornare al precedente esempio il richiamo della mamma è un potenziale di cambiamento rispetto alla configurazione interattiva padre-bambino che giocano e madre in posizione periferica, la prima risposta riporta ad un ripristino della situazione in atto: il bambino richiamando il padre non fornisce attenzione alla madre e a sua volta il padre le risponde ma torna nella situazione originaria (in questi casi il segnale viene ignorato:

caduta nel vuoto; o viene assorbito: assorbimento); in un secondo momento un nuovo richiamo della madre porta ad un cambiamento della situazione interattiva attraverso la risposta del padre che accoglie la proposta e del bambino che non la ostacola (in questi casi il segnale viene amplificato: amplificazione), questo passaggio da l'avvio ad una microtransizione e si assiste ad un cambiamento della configurazione interattiva, madre e padre parlano tra loro mentre il bambino gioca da solo.

Il segnale di cambiamento, proposto da un membro rispetto ad una determinata interazione, prevede delle azioni da parte della triade che andranno o a ripristinare la situazione in atto o a modificarla. In entrambi i casi la triade si trova coinvolta in una dinamica interattiva che prevede un coordinamento dei diversi membri sia nel caso in cui la situazione venga riportata alla stabilità con il ripristino della configurazione, sia nel caso in cui la situazione interattiva si modifichi e quindi si avvii una microtransizione. Il segnale rimane un potenziale, a cui tutti contribuiscono a definirne l'esito, in una direzione o in un'altra.

In questo senso il potenziale di cambiamento si configura come l'unità di analisi che permette di individuare sia la presenza e l'inizio delle eventuali microtransizioni, sia di descrivere l'andamento delle differenti configurazioni (ad esempio: permette di discriminare il comportamento dei membri nei diversi ruoli assunti in base ai potenziali di cambiamento che mettono in atto e alle risposte fornite ai segnali degli altri membri). In particolare, tale costrutto è stato concepito come l'unità di analisi minima, in grado di descrivere e spiegare anche i comportamenti più complessi, che per l'appunto prendono forma da una sequenza semplice.

E' importante sottolineare, infine, che la procedura di analisi da noi condotta, basata sulla post produzione, è basata su ciò che i soggetti costruiscono insieme. Si tratta di una procedura di analisi del materiale che potremmo definire *interna* o *emica* (Pike, 1967). Più precisamente, adottando tale procedura il ricercatore si impegna a fare emergere le categorie di analisi dal materiale, piuttosto che attribuirle a priori (come nel caso della prospettiva esterna o etica), nel rispetto del punto di vista dei partecipanti. Nel nostro caso, attraverso il costrutto di potenziale di cambiamento, il ricercatore trova il significato dell'azione solo dopo aver visto l'intero processo, ed è questa attesa che rispetta la complessità di chi è dentro all'interazione che invece lo vive momento per momento.

Con l'introduzione di questo concetto innovativo, rispetto alle precedenti concezioni, è quindi possibile andare ad osservare le modalità con cui le famiglie

fanno fronte ai cambiamenti nelle interazioni quotidiane, ponendo sempre grande attenzione ed enfatizzando una delle caratteristiche principali del sistema familiare e cioè la processualità.

Inoltre, per quanto riguarda nello specifico le microtransizioni, a partire dalle precedenti premesse (cfr parag 2.1.) e dall'importanza attribuita allo studio di questi momenti, quale ambito in cui sono in gioco modalità profonde di regolazione delle relazioni con altri ritenuti significativi, è nata l'esigenza di introdurre, a livello di analisi delle microtransizioni, delle categorie che consentano, non solo di rilevare dei processi ma anche di attribuire a questi processi un significato rispetto alle modalità relazionali di gestione della separazione. In altri termini, un sistema di analisi che collocandosi ad un livello maggiormente interpretativo possa descrivere le dinamiche triadiche nei termini delle capacità dei singoli di "entrare e di uscire dalle relazioni".

Un modello che ci è parso particolarmente interessante, in questo senso, è quello proposto da Fruggeri (2002; 2005, cfr parag. 1.4.3) che delinea l'esperienza della separazione in un contesto triadico come una dinamica interattiva che si articola attraverso 4 processi complementari e intrecciati tra loro: *svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento*. In una prospettiva diadica la separazione tende a configurarsi come una dinamica frammentata: qualcuno si separa (es. la madre) e qualcuno consente la separazione (es. il bambino), e successivamente, come momento separato, qualcuno si ricongiunge (es. la madre) e qualcun altro accoglie (es. il bambino). Completamente differente è l'analisi della separazione in un contesto triadico, dove la dinamica che avviene è continua e prevede contemporaneamente qualcuno che si separi (*svincolo*) (es. la madre), qualcuno che *affidi* all'altro (es. la madre affida il bambino al padre), e qualcuno che *accolga* la nuova interazione (es. il padre accoglie il bambino che le viene affidato dalla madre) e si *coinvolga* con essa (il padre e il bambino iniziano a giocare insieme).

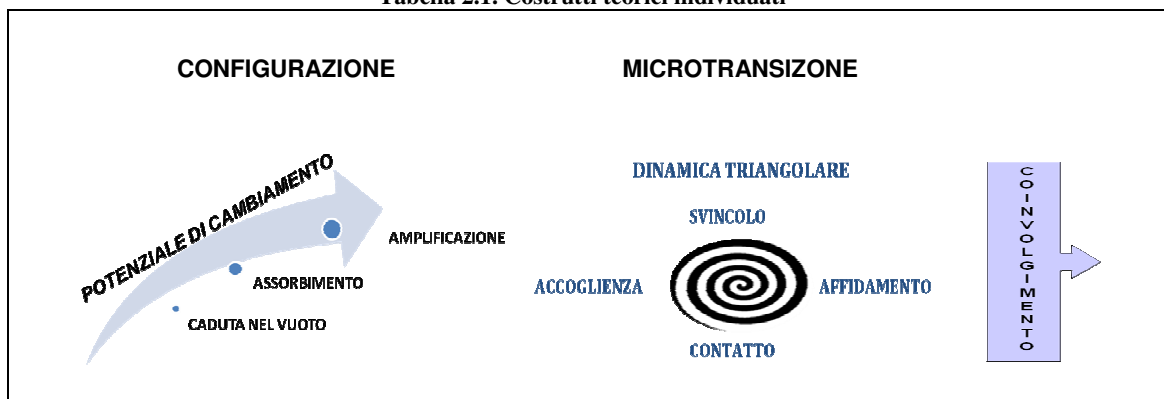
Ogni microtransizione in una triade familiare può essere letta attraverso la "lente" di questo modello, in particolare lo *svincolo* consente la decostruzione dell'interazione precedente, e il *coinvolgimento* è premessa della ricostruzione di una nuova forma interattiva, ma tra questi passaggi possono verificarsi altri processi, *affidamento* e *accoglienza*, che garantiscono la gradualità del cambiamento, «l'esperienza protetta della separazione» (Fruggeri 2005, p. 143), o la «separazione in una rete sicura» (Byng-Hall, 1995).

Successive riflessioni, nate da un lato dall'adozione di questo modello ai momenti di microtransizione (Cigala et. al., 2009; 2010) e, dall'altro dall'assunzione della prospettiva emica hanno permesso ulteriori specificazioni del modello descritto portando ad una ridefinizione e ad un ampliamento di tali processi. Nello specifico, ciò che è emerso è l'incapacità del modello, così formulato, di tenere conto di quelle situazioni in cui non si ha una decostruzione dell'interazione a partire da una separazione (uno *svincolo*) ma bensì dall'ingresso di un membro fino a quel momento non attivo nell'interazione (presa di *contatto* di un membro esterno). In questo senso il modello è stato riconcettualizzato in termini di *svincolo-affidamento-contatto-accoglienza*, dove seppur la dinamica interattiva e i differenti processi mantengano le caratteristiche descritte, la presenza di questo ulteriore processo consente la lettura del comportamento di chi "entra" nella nuova interazione, che può essere sia successivo allo svincolo di un altro membro, sia precedente provocando quindi una separazione nella precedente interazione. In questo modo *svincolo* e *contatto* si configurano come l'uscita dalla precedente interazione e l'entrata in una nuova, indispensabili per la decostruzione e la ri-costruzione delle diverse forme interattive. A loro volta in una dinamica complementare, questi processi possono essere accompagnati dall'*affidamento*, da parte di chi esce, e dall'*accoglienza*, da parte di chi rimane attivo nella dinamica.

Ognuno dei processi descritti concorre alla co-costruzione di una dinamica triadica (ad esempio: *il padre affida il bambino alla madre e si svincola da lui, la madre entra in contatto con il bambino, il bambino la accoglie*), e nello stesso tempo ogni singolo processo prevede per la sua realizzazione l'interdipendenza dei comportamenti di tutti i membri (ad esempio: *il padre si svincolerà dal bambino tanto più la madre entrerà in contatto con il bambino stesso e viceversa*).

Riassumendo, l'*amplificazione* di un *potenziale di cambiamento* e il *coinvolgimento* in una nuova interazione rappresentano le due interfacce che dalla configurazione segnalano, da un lato, l'inizio e dall'altro, la fine della microtransizione (tab. 2.1.).

Tabella 2.1. Costrutti teorici individuati



Accanto a questi costrutti, riguardanti l'analisi del significato, sono stati considerati altri costrutti, noti in letteratura, che riguardano le modalità interattive dei membri: la *coordinazione* e la *sintonizzazione affettiva*.

In particolare, la *coordinazione* si riferisce alle modalità attraverso le quali ciascun membro della triade coordina i propri comportamenti (verbali, corporei ed espressivi) con quelli degli altri (Westerman, Massoff, 2001), una triade risulta molto coordinata quando tutti i membri sono attenti alle mosse degli altri, le avvertono, si accorgono che qualcosa è cambiato e si organizzano insieme in modo tale da arrivare ad una condizione di nuova stabilità (nuova nel senso di un'altra stabilità, che può rientrare nella configurazione precedente o in una configurazione diversa).

Il costrutto della *sintonizzazione affettiva*, riguarda il processo attraverso il quale ciascun membro esprime le emozioni e le condivide con gli altri (Margolin, Oliver, Gordis, O'Hearn, Medina, Ghosh, Morland, 1998; McHale, Kuerten-Hogan, Lauretti, 2001), una triade risulta altamente sintonizzata quando le emozioni espresse sono positive, vi è coerenza tra i differenti canali con i quali le emozioni sono eventualmente espresse e sono condivise da parte di tutti i membri.

Infine, rispetto al percorso dai noi svolto, un aspetto non trascurabile riguarda i passaggi operativi che ci hanno portato dai costrutti teorici all'individuazione delle categorie di analisi.

Data la complessità delle informazioni osservabili e dati i tempi comunque brevi attraverso i quali si snodano i momenti interattivi fuoco del nostro interesse, si sono resi evidenti alcuni aspetti irrinunciabili al fine di poter mettere in atto una osservazione accurata: una videoregistrazione da differenti prospettive che consentisse una visione il più possibile particolareggiata, una trascrizione del materiale videoregistrato e l'utilizzo di più giudici.

Per quanto riguarda la trascrizione delle interazioni videoregistrate, è consigliata per ridurre l'ambiguità relativa alla delimitazione delle unità di analisi, soprattutto quando, come nel nostro caso, le sequenze comportamentali sono molto brevi (Margolin et al., 1998). Si è resa pertanto necessaria la creazione di una sequenza linguistica del materiale videoregistrato. Questa operazione, come evidenziato da diversi Autori (Kreppner, 2009; Margolin et al., 1998), può consentire la rilevazione di specifici comportamenti messi in atto dai partecipanti senza perderne il significato processuale; in particolare, il passaggio della trascrizione, consente un'analisi "in profondità" che rende possibile l'individuazione di pattern specifici e ricorrenti di una famiglia (Kreppner, 2009).

Tuttavia attraverso la trascrizione non si deve correre il rischio di perdere la complessità insita nel materiale videoregistrato, per questo motivo abbiamo sviluppato una modalità specifica di trasformazione del materiale video che rispetti alcune fondamentali caratteristiche. In questo senso, la trascrizione da noi messa a punto, fornisce una descrizione di tipo "triadico" delle interazioni. capace di mettere in evidenza la simultaneità, la complementarietà e la circolarità delle azioni (espressive, verbali e corporee) di tutti i membri della triade (cfr parag. 6.4.). La trascrizione del materiale video è stata condotta da almeno due osservatori non indipendenti, al fine di cogliere tutti gli aspetti specifici e processuali. La corrispondenza tra la trascrizione così prodotta e il materiale video è stata valutata e discussa da altri due giudici indipendenti, così come previsto dalle tecniche di *post-production* (Kreppner, 2009).

Successivamente, la codifica delle interazioni è stata effettuata sulle trascrizioni delle interazioni triadiche prodotte nelle fasi precedenti.

Un ultimo aspetto ha riguardato le categorie di analisi, l'obiettivo è stato quello di individuare degli indici qualitativi e quantitativi capaci di descrivere la dinamica interattiva descritta su più livelli e di cogliere la triadicità e la processualità delle interazioni. In particolare si è cercato di coniugare il livello qualitativo, dato dalla descrizione di comportamenti con il livello quantitativo, dato dall'esigenza di elaborare statisticamente i dati. Questo ha comportato la creazione di categorie in grado di rispettare la complessità sia dei comportamenti rilevati, sia degli aspetti triadici delle interazioni oggetto di studio pur non rinunciando alla quantificazione quale esito ultimo per condurre determinate analisi di elaborazione dei dati. La codifica è stata effettuata da giudici indipendenti.

Capitolo Terzo

LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEL BAMBINO IN ETÀ PRESCOLARE

La competenza emotiva del bambino è una abilità cruciale che gli consente di interagire e di formare le relazioni con gli altri (Parke 1994, Saarni, 1990). Una complessità di fattori interviene nello sviluppo di tale abilità, quali il temperamento del bambino (Rothbart, Bates, 2006), gli aspetti neurofisiologici, alcune abilità cognitive (Eisenberg, Morris, 2002; Goldsmith, Davidson, 2004), e variabili di tipo sociale. Esistono certamente delle differenze individuali nella gestione da parte dei bambini in età prescolare di tali abilità (ad esempio: l'espressività emotiva, l'abilità di reagire in modo ottimale alle emozioni degli altri, la comprensione delle emozioni). Come emergono queste differenze individuali? In parte i bambini sono biologicamente predisposti rispetto ad alcuni "pattern persistenti di esibizione di espressioni emotive ... nel tempo e attraverso le situazioni" (Halberstadt, 1991, p.107). Ma, d'altro canto, l'esposizione alle emozioni genitoriali, le reazioni contingenti alle emozioni, il clima emotivo e interattivo familiare sono altrettanto salienti per i bambini e rappresentano dei fondamenti per lo sviluppo della competenza emotiva dei bambini stessi (Denham, Mitchell-Copeland, Standberg, Auerbach, Blair, 1997). La famiglia svolge un ruolo primario per lo sviluppo emotivo e sociale dell'individuo.

A partire da tale prospettiva, appare rilevante ripercorre le principali tappe dello sviluppo emotivo per poter, in particolare, mettere a fuoco i costrutti di competenza emotiva e di competenza sociale e il loro sviluppo, nonché i metodi di rilevazione, nel corso dell'età prescolare. Inoltre, saranno descritte le relazioni individuate dalla letteratura tra questi importanti ambiti che attengono allo sviluppo dell'individuo. Infine, è prevista una riflessione sulle competenze triadiche dei bambini nel gruppo di pari.

3.1. LO SVILUPPO EMOTIVO

Le emozioni rappresentano un'importante componente nel sentire e percepire sé stessi, le persone, l'ambiente e gli oggetti. In linea generale, gli studiosi, oggi,

concordano nell'affermare che l'emozione non rappresenti, come si riteneva in passato, un'esperienza disorganizzante o negativa a base solo biologica, ma piuttosto un'esperienza complessa, multidimensionale e processuale, con una forte funzione d'organizzazione cognitivo-affettiva e che media il rapporto tra l'organismo e l'ambiente.

In senso generale, l'emozione può essere intesa come un allontanamento dal normale stato di quiete dell'organismo e si configura come una risposta, allo stesso tempo, fisiologica, motivazionale, cognitiva e comunicativa sempre accompagnata da una dimensione sia soggettiva sia sociale.

A livello fisiologico, sono implicati sia il sistema nervoso centrale e autonomo sia il sistema endocrino, responsabili rispettivamente di specifiche reazioni corporee connesse alla manifestazione delle varie emozioni e di regolare i livelli di stress e di ansia.

A queste modificazioni si accompagna una dimensione cognitiva capace di mediare il rapporto con l'ambiente, di valutare e dare significato a quello che accade. In questo modo, l'individuo, oltre a sentire, può decidere se l'evento emotigeno è qualcosa di nuovo, di piacevole, di doloroso. Tale valutazione cognitiva ha una doppia funzione: attribuire significato alle reazioni messe in atto dall'organismo, stimolare e guidare l'individuo a far fronte all'evento che ha scatenato l'emozione.

Il livello motivazionale orienta l'azione e modifica il comportamento, in funzione dei desideri e degli scopi. Questa dimensione dà origine a piani in grado di regolare il comportamento, stabilire le priorità e i sistemi di risposte.

A livello espressivo-comunicativo non appare semplice inibire o modificare le espressioni delle emozioni, soprattutto quando esse colpiscono l'individuo in modo improvviso. Ogni emozione fondamentale, presenta una sua configurazione comunicativa, proveniente essenzialmente da movimenti facciali, solo in parte determinata dalle differenze culturali ed essenzialmente universale.

Le emozioni inoltre possiedono una specifica dimensione sociale. Esse, infatti, non si presentano mai casualmente o senza una ragione. Sebbene non sia indispensabile essere fisicamente a contatto con gli altri per sentire le emozioni, tuttavia le relazioni interpersonali effettivamente sperimentate oppure pensate, rappresentate e ricordate sono le sorgenti principali delle risposte emozionali.

Questo rapido quadro generale sottolinea l'importanza dell'esperienza emotiva nel corso dello sviluppo sia il significato che essa riveste nell'organizzazione delle relazioni affettive (Camaioni, Di Blasio, 2002).

Per quanto riguarda le teorie che sono state formulate rispetto alla nascita e allo sviluppo delle emozioni, il quadro non risulta del tutto omogeneo. La teoria della differenziazione emotiva (Sroufe, 1979, 1995) si fonda sull'idea che da un iniziale stato di eccitazione indifferenziata, si vengano articolando nel corso dello sviluppo, specifiche e diverse emozioni. Inoltre, le dimensioni cognitiva e sociale svolgono un ruolo fondamentale alla formazione delle relazioni affettive.

La teoria differenziale delle emozioni (Izard, 1991; Izard, Buechler, 1979; Izard, Malatesta 1987) sostiene che il neonato posseda, fin dalla nascita, un certo numero di emozioni fondamentali e differenziate, basate su programmi innati e universali. Nello specifico, le emozioni hanno un forte valore comunicativo, sono distintive, caratterizzate da precisi correlati espressivi a base neuronale e concorrono alla costruzione della consapevolezza di sé.

Infine, l'approccio funzionalista (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, Stenberg 1983; Campos, Barrett, 1984; Barrett, Campos, 1987) pone in evidenza il ruolo delle emozioni nella regolazione dei rapporti tra l'individuo e l'ambiente. Questa prospettiva afferma che tutte le emozioni fondamentali sono presenti fin dalla nascita, e relativamente autonome dalle conquiste cognitive, a cui il loro sviluppo non sarebbe subordinato.

Un aspetto trasversale a queste differenti teorie riguarda l'idea secondo la quale le emozioni si modificano durante i primi anni di vita passando da un livello poco articolato a livelli sempre più sofisticati. Inoltre, le interazioni sociali favoriscono la comunicazione delle emozioni e il controllo delle stesse. I bambini passano pertanto dal sorriso sociale dei primissimi mesi alle emozioni complesse che si sviluppano a partire dalla fine del primo anno di vita fino al terzo anno.

I neonati, sin dai primi giorni, sono in grado di emettere segnali comunicativi sul loro stato emotivo che vengono interpretati dagli adulti che si prendono cura di loro come risposte emotive specifiche di gioia, dolore, disgusto, interesse, sorpresa ecc. Sebbene non sia condivisa l'idea che si tratti di emozioni discrete e distinte non vi è dubbio che tali espressioni alimentino la relazione con il caregiver.

Durante il primo anno il bambino impara a riconoscere gli stati emotivi degli altri ed è capace di reagirvi in modo appropriato. Diverse evidenze mostrano che il

riconoscimento delle emozioni è abbastanza precoce e si sviluppa dai due ai sette mesi. Il passaggio dal riconoscimento o identificazione delle espressioni emotive altrui, alla comprensione del loro significato non è altrettanto rapido, affinché i bambini possano comprendere il significato delle emozioni devono trascorrere alcuni anni, nei quali si assiste ad una maturazione di più ampie competenze cognitive e sociali (Camaioni, Di Blasio, 2002).

3.2. LA COMPETENZA EMOTIVA

L'idea che le persone si differenzino per il loro grado di intelligenza è accertata a livello universale, ma l'idea che si possa valutare in modo simile l'adeguatezza del funzionamento emotivo è stata riconosciuta con grande ritardo. Questo è accaduto in larga misura perché le emozioni sembrano essere molto più vaghe e contorte delle caratteristiche cognitive, e l'idea di poter effettivamente misurare il funzionamento emotivo e determinare se un individuo sia più abile di un altro nell'affrontarle è stata presa in seria considerazione solo in tempi più recenti (Schaffer, 2004)

A partire dall'ultimo cinquantennio sempre più frequentemente la letteratura (Michalson, Lewis, 1985; Gordon, 1989; Saarni, 1989, 1999; Denham, 1998) riferendosi allo sviluppo emotivo del bambino ha fatto riferimento al termine competenza. La competenza nasce dal concetto di ambiente, inteso come ambiente che offre delle possibilità. A partire dagli anni '80 del secolo scorso, si è fatta strada l'idea funzionalista di emozioni, da cui ne è derivata la concezione secondo la quale è possibile parlare di competenza emotiva.

La competenza emotiva viene definita come l'insieme delle abilità e delle capacità collegate alle emozioni che consentono ad un individuo di affrontare le sfide dell'ambiente risultando maggiormente differenziato, meglio adattato ed efficace (Saarni, 1999). Con il concetto di competenza si intende la capacità di un individuo di rapportarsi con un particolare evento che caratterizza in quel momento il suo contesto, altresì la capacità del bambino di affrontare questo evento in modo da ricavarne un arricchimento in termini di crescita oggettiva e maggiore sviluppo a vari livelli.

In questo senso, risulta, fondamentale per l'individuo comprendere e gestire le varie componenti dell'emozione affinché possa interagire efficacemente nel contesto

sociale integrando aspetti culturali e cognitivi, attraverso il rispetto delle norme, dei valori e delle pratiche di una determinata cultura e dietro una valutazione accurata degli stimoli presenti in una determinata situazione. In ciò emerge il ruolo attivo del soggetto, in grado di costruire i significati delle proprie e altrui esperienze emotive partendo dal proprio funzionamento cognitivo, dalle reazioni fisiologiche, dalle contingenze contestuali e dalle relazioni sociali (Albanese, Molina, 2008).

Tra gli autori che si sono occupati maggiormente di tale aspetto, Gordon (1989) ha posto l'accento sul legame inscindibile tra cultura ed emozione; Saarni (1999), ha individuato otto componenti della competenza emotiva che si influenzano tra loro e sono compresenti; infine Denham (1998) ha proposto una differenziazione della competenza emotiva in tre aspetti: l'espressioni delle emozioni, la comprensione emotiva e la regolazione delle emozioni. Tra gli autori non esiste un accordo in merito alle variabili da considerare e al peso attribuito al ruolo dei diversi fattori che intercorrono nella formazione di tale competenza, se non per la definizione univoca che riguarda la complessità è la multicomponenzialità.

Gordon (1989), in particolare si riferisce a una *cultura emozionale* intesa come una serie di concetti, metafore e comportamenti che il bambino apprende nel suo contesto socio-culturale. La cultura di appartenenza prescrive la gamma di emozioni e le relative espressioni accettabili in un dato contesto o relazione e, diventa fondamentale per il bambino apprendere la cultura emozionale di riferimento affinché possa considerarsi ed essere considerato emozionalmente competente. Avendo compreso il significato culturale di una emozione, i bambini sono in grado di agire su di essa, accentuandola, sopprimendola, o imitandola evocandola o evitandola nelle relazioni con le persone (Corsano, Cigala 2004). Per Gordon, inoltre, conoscenza e abilità di comportamento coesistono e contribuiscono alla definizione di competenza emotiva. Essa, come fenomeno multicomponenziale, si articola nelle seguenti capacità:

- espressione e interpretazione di gesti emozionali;
- controllo dell'espressione di sentimenti impulsivi ma disapprovati socialmente;
- il "sentire" e l'espressione in modo spontaneo di emozioni ritenute socialmente apprezzabili;
- riconoscimento del vocabolario di termini che legano simbolicamente emozioni e significati culturali;
- gestione di emozioni dolorose che possono intaccare l'equilibrio sociale e ricerca di altri compiti.

Saarni (1999), individua otto componenti della competenza emotiva che si influenzano tra loro e sono compresenti, si riferisce a delle vere e proprie skills, abilità, necessarie per essere, diventare, emotivamente competenti (Albanese, Molina, 2008):

- la consapevolezza dei propri stati emotivi è la capacità di riconoscere da parte del soggetto ciò che prova in un determinato momento, che include la consapevolezza che è possibile sperimentare più sentimenti, anche ambivalenti tra di loro, nonché la consapevolezza dell'inconsapevolezza di alcune emozioni. Questa abilità si va costruendo gradualmente nel bambino, di pari passo alla capacità di rappresentarsi cognitivamente le emozioni e di saperle riconoscere in un secondo momento. In questo sviluppo risulta fondamentale il supporto sociale che, da un lato, struttura routine in cui si facilita al bambino l'apprendimento di significati culturali e, dall'altra, rispondendo alle situazioni, ne fornisce una codifica attraverso indici espressivi.
- la capacità di riconoscere le emozioni degli altri basandosi sui segnali espressivi, attraverso la quale viene appresa l'associazione tra un evento e il comportamento conseguente. Tale capacità è alla base anche dell'empatia, cioè dell'abilità di sintonizzarsi emotivamente con un'altra persona.
- la consapevolezza e l'utilizzo del lessico emotivo. Vivere un'emozione è un'esperienza che viene completata con la sua condivisione con altre persone. Per questo motivo è richiesto all'individuo di possedere un vocabolario emotivo e di saperlo usare per esprimere il proprio vissuto agli altri, integrarlo nelle proprie rappresentazioni, rendere partecipi gli altri, elaborando e costruendo nuovi significati da attribuire all'esperienza emotiva tali da poter essere integrati nelle nuove rappresentazioni co-costruite. Attraverso la conversazione, inoltre, è possibile costruire e riattivare i cosiddetti "script emotivi", schemi interpretativi che provvedono alla costruzione di una routine o di un piano per dare senso alle esperienze emotive in modo che siano pienamente significative per l'individuo (Grazzani Gavazzi, 2004).
- la capacità di partecipare empaticamente alle emozioni degli altri, capacità immaginativa che permette di mettersi nei panni degli altri senza necessariamente aver vissuto quell'emozione. L'empatia è data, comunque, anche da una forte consapevolezza di sé che permette di comprendere senza tuttavia sentire la stessa emozione che sta provando l'altra persona.

- la comprensione della differenziazione, riferita sia a sé che agli altri, tra stato emotivo interno ed espressione esterna e successivamente, l'abilità di capire che il comportamento espressivo emotivo di un individuo può avere un determinato impatto sugli altri e quindi la capacità di tenerne conto. Dal momento che le norme culturali possono regolare l'esibizione di emozioni, specialmente in una situazione pubblica, senza alterare l'esperienza privata, diverse ricerche (Cole, 1986; Harris, 1989) hanno studiato la nascita e lo sviluppo di questa abilità nei bambini. Sia attraverso il paradigma del regalo deludente in cui il bambino si trovava di fronte ad un evento spiacevole che però socialmente è caratterizzato in modo piacevole, sia attraverso la narrazione di storie in cui il protagonista si trovava nella stessa situazione. I risultati mostrano che ogni cultura insegna ai propri appartenenti ad esibire certe emozioni e sopprimerne altre. Da ciò emerge che almeno alcune delle variazioni interculturali sono da attribuire alle differenze delle regole di esibizione che controllano le manifestazioni emotive. Gli studi di Pamela Cole (1986), hanno dimostrato che già a 3-4 anni di età i bambini hanno la capacità di mascherare le emozioni, usando le regole di esibizione, ma senza consapevolezza. Infatti, non sono in grado di fornire delle spiegazioni a quanto accaduto, anche quando lo stesso processo viene indagato attraverso il racconto di storie,. Si parla in questo caso di un controllo automatico, non innato ma appreso in seguito alle imposizioni degli adulti di apparire gentili e ben educati. Pur mascherano i loro veri sentimenti i bambini di 3 e 4 anni non mostrano la comprensione della potenziale discrepanza tra le emozioni reali e quelle esibite. Da uno studio di Harris (1989), emerge un uso sempre più sistematico di queste regole, con il passare dell'età. Bambini di 6 anni sono stati pronti a cogliere il nocciolo delle diverse storie, mostrando di distinguere l'emozione reale da quella esibita. A questa età quindi, i bambini sono in grado di capire che l'emozione non è necessariamente visibile sul volto della persona. La comprensione, a questa età è anche chiaramente articolata sotto forma di giustificazioni complesse che testimonia il fatto che sono in grado di capire che le regole di esibizione possono proteggere sia sé stessi che gli altri. Inoltre, a questa età i bambini mostrano la comprensione della potenziale privacy del mondo emotivo dell'individuo, attraverso le regole di esibizione scoprono la possibilità che gli altri non sappiano ciò che loro stessi provano. Queste sono le scoperte fondamentali che intervengono tra i 4 e i 6 anni e che portano i bambini più grandi a distinguere le emozioni reali da quelle esibite.

- la capacità di mettere in atto misure di coping adattive rispetto alle emozioni dolorose o stressanti utilizzano modalità di autoregolazione, che modifichino l'intensità e la durata di tali stati emotivi. Nei suoi studi Harris (1989), ha indagato anche lo sviluppo della regolazione dello stato interiore. In questo caso, infatti, per controllare l'esperienza emotiva non è sufficiente ostentare una "faccia felice". È necessario, invece, mettere in atto strategie per modificare il sentimento. I risultati mostrano che già a 4 anni i bambini mettono in atto strategie tese a cambiare la situazione, modificando gli antecedenti situazionali per creare una situazione maggiormente gradevole. Tale tecnica sembra provenire, sostiene Harris (1989), dal riconoscimento che un evento positivo successivo possa mitigare un'emozione negativa precedente. I bambini di questa età, mettono in atto per cui strategie esterne, senza fare riferimento ad una spiegazione cognitiva. A 6 anni, invece, i bambini iniziano ad utilizzare strategie di tipo cognitivo. In questo arco di tempo i bambini scoprono delle regolarità causali nelle loro esperienze. Diventano consapevoli del fatto che farsi assorbire mentalmente da un'altra attività può bloccare un'emozione precedente, sopprimendo i pensieri che la sostengono.
- la consapevolezza che la struttura e la natura delle relazioni sono in larga parte definite dalla forma in cui le emozioni vengono comunicate all'interno della relazione stessa. Parte della competenza emotiva, è anche il saper cogliere che le emozioni definiscono alcune relazioni sociali. Se da un lato le emozioni ci consentono di capire la natura di quella relazione sociale, dall'altro lato la capacità di capire la natura di quella relazione sociale ci consente di esibire un comportamento adatto e adeguato al contesto.
- la capacità di autoefficacia emotiva, legata all'accettazione della propria esperienza emozionale. Nel corso dello sviluppo, infine, il bambino costruirà una sua teoria personale delle emozioni a cui contribuiranno esperienze vissute, capacità cognitive maturate nel corso del tempo, influenze di altri significativi, standard culturali. Tali teorie serviranno al bambino a capire e a sentirsi più o meno emotivamente competente rispetto al contesto culturale di appartenenza, giudicare le proprie emozioni come positive o negative, attribuirvi un significato, accettarle. Darsi la possibilità di poter riflettere sul proprio vissuto emotivo permetterà di comprendere le emozioni, regolarle, esprimerle nel modo più opportuno secondo gli standard culturali, sviluppare un senso di autoefficacia emotiva tale da

migliorare le proprie capacità relazionali e muoversi in modo competente negli scambi sociali.

In sintesi, percorrendo le componenti sopra illustrate, si nota che il percorso di questa autrice parte dal sé, dal rapporto che l'individuo ha con sé stesso, contempla il ruolo del contesto nel fare sì che l'individuo sviluppi una competenza emotiva ma torna di nuovo al sé, al giudizio che ciascuno di noi ha su sé stesso. In particolare le ultime due componenti sono ricavate soprattutto dall'ambito clinico. Le abilità individuate da Saarni (1999) sono state indagate e definite attraverso indagini sperimentali e osservazioni di tipo clinico, indagini che hanno evidenziato altresì come tali abilità risultino tra loro interconnesse. Tuttavia, il grado di competenza emotiva che un individuo sviluppa può variare molto da persona a persona poiché una singola abilità può essere più sviluppata in un caso e meno in un altro. Inoltre, fra le varie componenti della competenza emotiva sussiste un'influenza reciproca, continua e complessa che si esplica nelle interazioni quotidiane.

Infine, Denham (1998) propone tre forme diverse di competenza emotiva. Una relativa alla espressione delle emozioni, una alla comprensione e una alla regolazione. In merito a quest'ultima, l'Autrice è stata tra le prime a sottolineare l'aspetto adattivo della regolazione non solo delle emozioni negative, ma anche di quelle positive.

La letteratura suggerisce che quando si parla di regolazione emotiva ci si riferisce ai processi che si attivano a livello fisiologico, cognitivo e comportamentale e che può essere effettuata da soli o da altri attraverso varie strategie (Rothbart, 1989; Thompson, 1994; Underwood, 1997; Walden, Smith, 1997). Una propensione verso emozioni positive è stata generalmente vista come adattiva (Eisenberg, Wetzel, Harris, 1998), ma la conoscenza attuale pur non seguendo specifiche ipotesi, propone che una bassa regolazione delle emozioni positive e l'esuberanza possono essere associate ad alti livelli di problemi esternalizzanti (Rydell, Berlin, Bohlin, 2003) e a bassi livelli di comportamento prosociale.

Parlare di regolazione dell'espressione emotiva significa considerare una competenza a forte valore adattivo. L'individuo inserito in una rete sociale deve saper costruire, gestire e modificare il suo stile emotivo per renderlo conforme alle richieste del contesto sociale. Nello specifico, l'espressione di una determinata emozione in un contesto specifico ha sempre un significato sociale che, a seconda di come viene interpretato, può tradursi nella perseverazione, interruzione o modificazione di una relazione (Campos, Campos, Barrett, 1989; Barrett, 1994). Il graduale apprendimento

infantile della distinzione tra espressione emotiva esterna e corrispondente esperienza soggettiva interna (Harris, 1989; Saarni, 1989) porta il bambino a comprendere la necessità di dovere, in talune circostanze, regolare i propri sentimenti, minimizzandone o massimizzandone l'espressione, al fine di difendere la propria autostima (self-protective display) o evitare di ferire la sensibilità altrui (prosocial display) (Gnepp, Hess, 1986; Josephs, 1994). È nell'interazione con l'altro, adulto o bambino che sia, che si vengono a creare importanti occasioni di apprendimento emotivo, grazie alla possibilità di sperimentare un ventaglio di situazioni nuove molto ampio.

Studiare la competenza emotiva in toto risulta un'impresa ardua, è per questo motivo che in letteratura esistono lavori che indagano alcuni suoi aspetti specifici. Tra i temi più approfonditi, la comprensione emotiva (emotional understanding) ha ricevuto una notevole attenzione. Per "comprensione delle emozioni" s'intende generalmente una conoscenza cosciente dei processi emotivi propri e altrui (Southam, Gerow, Kendall, 2002). Rientrano nell'emotional understanding le sottoabilità di saper riconoscere le espressioni facciali, saper riconoscere le situazioni emotive elicитanti e conoscere e utilizzare i termini emotivi della propria cultura di appartenenza (Corsano, Cigala, 2004). Per quanto riguarda la prima capacità, ad esempio, Lewis (Lewis, Michalson, 1983; Lewis, 1989), ha condotto studi con bambini in età prescolare utilizzando compiti di etichettamento (labeling) in cui al bambino venivano mostrate fotografie di volti umani che esprimevano un'emozione di base. Il compito consisteva nell'indicare il corrispondente termine lessicale. L'autore ha rilevato come il numero di risposte esatte aumenta con l'aumentare dell'età, ma con una progressione diversa per ogni emozione.

La capacità di saper riconoscere le situazioni emotive elicитanti, invece, è stata definita da Wellman (Wellman, Harris, Banerjee, Sinclair, 1995) come "conoscenza situazionata" e in letteratura due sono i paradigmi ritenuti storici. Nell'affective perspective-taking task, vengono presentate alcune storie tali da elicitare nel bambino un'identificazione con il protagonista e, alla fine del racconto si chiede di indicare lo stato emotivo di quest'ultimo. In un secondo paradigma di ricerca, si parte da una etichetta verbale o dalla raffigurazione di un'espressione facciale per chiedere di inventare un storia. Lo studio sul linguaggio emotivo, infine, rientra solitamente all'interno di studi longitudinali che permettono di osservare i cambiamenti che avvengono nel corso del tempo. Si adoperano metodologie osservative che rilevano l'interazione reale che il bambino ha con un altro soggetto.

Al di là dei diversi paradigmi di ricerca, in letteratura sembra consolidata l'idea che i precursori della *emotional understanding* debbano essere rintracciati nel periodo preverbale e che si può parlare di comprensione vera e propria delle emozioni quando vi è un accesso consapevole all'esperienza emotiva, che può essere comunicata attraverso il linguaggio (Albanese, Molina 2008). Partendo dalla considerazione che in tale capacità si ritrovano ulteriori abilità specifiche, Pons, Harris e de Rosnay (2004) hanno definito nove componenti che definiscono la comprensione emotiva. In particolare:

1. riconoscimento (etichettamento)
2. causa esterna (situazionale)
3. desiderio
4. conoscenza (credenza)
5. ricordo
6. regolazione
7. occultamento (nascondere)
8. emozioni miste (ambivalenti)
9. morale

Nel riconoscimento, il bambino è impegnato a differenziare le varie emozioni, riconoscerle e nominarle basandosi su indizi espressivi. Sembra che l'andamento evolutivo per ogni emozione segua progressioni diverse. Nello specifico, le emozioni positive vengono comprese e distinte prima di quelle negative. Molto probabilmente alcuni indici espressivi risultano più salienti di altri: i bambini riconoscono per prime le informazioni percettive provenienti dalla regione della bocca, che connotano l'emozione della felicità, e solo in seguito le informazioni derivanti dalla zona oculare, da cui si distinguono le emozioni di tristezza, rabbia e paura (Cunningham, Odom, 1986). Anche nella capacità di inferire l'emozione provata, a partire dalle cause situazionali, la felicità risulta apparire prima della rabbia e tristezza. È molto probabile che un compagno sia felice se ha ricevuto un regalo o sia triste se ha perso il suo giocattolo preferito. Qualche difficoltà nell'identificazione di indici espressivi è presente per l'emozione della paura a causa della scarsità delle situazioni quotidiane a cui un bambino potrebbe essere esposto e che gli possano suscitare reazioni estreme. In genere i bambini interpretano le situazioni seguendo un ragionamento che prediliga disposizioni interne e una corrispondenza fra desideri ed emozione, per cui una persona sarà felice se ottiene ciò che desidera mentre sarà triste se il suo desiderio non

si realizzerà (Harris,1989; Hadwin, Perner, 1991). Inoltre verso i quattro-cinque anni, il bambino arriva a capire che alle credenze di un persona, a prescindere dalla loro verosimiglianza, possano corrispondere determinate reazioni emotive. Nella sfera emotiva, un ruolo cruciale è giocato dalla componente mnemonica. Tra i tre e i sei anni iniziano a consolidarsi le relazioni fra ricordo ed emozioni che, ad esempio, si intravedono quando il bambino inizia a comprendere che l'intensità di quest'ultime decresce con il passare del tempo e che alcuni elementi di una situazione presente possono servire come segnale che riattiva emozioni passate (Harris, Guz, Lipian, Manshu, 1985; Lagattuta, Wellman, 2001; Lagattuta, Wellman, Flavell, 1997; Taylor, Harris, 1983). Abbiamo già descritto precedentemente quanto la capacità regolatoria risulti fondamentale all'interno di un discorso interpersonale e di come i bambini necessitino dell'apprendimento di strategie che possano modulare non solo emozioni negative, ma anche positive. Inoltre la cultura di appartenenza prescrive se e come manifestare un'emozione o, come dissimularla per esigenze sociali come la cortesia, affetto od opportunità. Le regole di esibizione variano da cultura a cultura e fanno parte del processo di socializzazione dei bambini (Harris, 1989). Occorre apprendere come sostituire un'emozione con un'altra, con quale frequenza e con quale intensità per dissimulare la propria esperienza emotiva. Sono strategie che vengono apprese gradualmente, ma che non si possono dire acquisite prima della fine del periodo prescolare. Una ulteriore abilità individuata dagli autori consiste nella comprensione che si possono provare emozioni contrastanti ed ambivalenti nei confronti di una stessa situazione. Si tratta di emozioni miste, una a valenza positiva e una a valenza negativa, che coesistono nella stessa circostanza. Un esempio è data dalla situazione in cui si ritrova qualcosa che si era perso, per cui ci si sente felici, ma allo stesso tempo si è tristi perché ci accorgiamo che è danneggiato o rotto. Infine verso gli otto anni, i bambini comprendono come emozioni negative possono fare seguito ad azioni ritenute amorali dal sistema di valori della cultura di appartenenza, mentre ad azioni socialmente apprezzate e ritenute lodevoli, possano corrispondere emozioni positive.

Le componenti della comprensione emotiva individuate dagli autori compaiono gradualmente nel corso dello sviluppo del bambino. A partire dai due-tre anni risulta presente la capacità di riconoscere e categorizzare le emozioni di base, per passare alla comprensione del ruolo delle cause e dei desideri intorno ai quattro anni. Verso i cinque anni appare la capacità di considerare le credenze di una persone, mentre verso i sei anni fanno capolino la comprensione dei ricordi e della distinzione fra emozione

provata ed emozione manifestata. Infine verso gli otto anni sembrano acquisite la comprensione delle emozioni miste, del ruolo della morale e la regolazione del vissuto emotivo.

3.2.1. LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA

Barone (2007) afferma che nel concetto di competenza, siano inclusi anche quelli di abilità, conoscenza, efficienza, padronanza e, soprattutto, organizzazione. Affinché, quindi, un individuo possa essere considerato competente, è necessario che queste diverse componenti raggiungano ciascuna un buon funzionamento e, allo stesso tempo, realizzino una buona integrazione reciproca. Nel caso specifico della competenza emotiva, la complessità aumenta, dovendo tenere in considerazione che la sola emozione si presenta come un fenomeno pluricomposto dotato di caratteristiche e funzioni specifiche. Dato il carattere complesso dell'esperienza emotiva richiede, quindi, una costruzione di una competenza che si pone come una delle maggiori "sfide evolutive" che un bambino deve affrontare.

La letteratura, infatti, sottolinea come l'emozione sia un fenomeno riconducibile ai diversi aspetti del funzionamento umano che operando in sinergia consentono all'individuo di organizzare la risposta emotiva verso l'ambiente.

Due sono gli ambiti a cui si può fare riferimento quando si parla di emozione, l'aspetto cognitivo e quello sociale.

Le teorie cognitive vedono l'emozione come un fenomeno che si costruisce all'interno di una dinamica processuale, di cui le elaborazioni cognitive ne rappresentano i costituenti centrali (Barone, 2007). In questo senso risultano centrali i processi attraverso cui percepiamo e valutiamo l'ambiente, sia interno che esterno. La psicologia dello sviluppo sottolinea, inoltre, il carattere attivo del bambino che sin dalle prime fasi evolutive si dimostra un soggetto potenzialmente dotato di strumenti che gli consentano di interpretare gli stimoli elicитanti la risposta emozionale.

L'emozione, però, è da considerarsi anche un fenomeno sociale, legata all'interazione umana e al contesto nel quale si esplica. Secondo Barone (2007), l'emozione è una strategia, una risposta costruita e appresa che gioca un ruolo informale di azione. Dato che le azioni implicano situazioni, l'analisi delle emozioni non può prescindere dalla considerazione dei contesti sociali nei quali essa si manifesta e, dunque, anche dalla valutazione circa la sua appropriatezza.

L'esperienze e l'espressione dell'emozione possono influenzare il comportamento della persona che le prova e, forniscono informazioni sociali agli altri (Denham, 2001). Saarni (1987) afferma che "la significatività dell'emozione si fonda sulle relazioni umane, le transazioni tra le persone sono l'oggetto principale per il quale i sentimenti vengono vissuti, osservato i dedotti, discussi e trasformati in aspettative che servono da guida nelle transazioni interpersonali future" (p.536). Anche i bambini molto piccoli, attraverso le proprie esperienze e attraverso la socializzazione con gli adulti, imparano le "regole dei sentimenti" della comunità in cui vivono: quali sentimenti provare nelle differenti situazioni, come interpretarli e gestirli e come reagire ai sentimenti altrui (Hochschild, 1979).

Lo sviluppo della competenza emotiva dei bambini è, inoltre, fortemente legato ai progressi che interessano altri ambiti delle capacità umane. I diversi livelli di competenza emotiva che si riscontrano fra bambini di età diversa sono dovuti, oltre all'esperienza e a processi di socializzazione, anche alle maggiori competenze linguistiche, alla capacità di assumere il punto di vista degli altri, allo sviluppo di un concetto di sé e di un senso morale (Denham, 2001) nonché a una crescita nella comprensione delle cause e delle conseguenze delle emozioni.

È possibile tracciare un profilo evolutivo della competenza emotiva, profilo che non ha pretese di esaustività e che certamente deve tener conto di una multifattorialità così come di differenze interindividuali durante il percorso evolutivo. Un primo aiuto concettuale consiste nell' adottare un modello che compartimentalizzi le diverse componenti della competenza emotiva e può essere utile fare riferimento alla classificazione offerta da Denham (2001), che le individua nell' Espressione, Comprensione e Regolazione.

La capacità di esprimere emozioni è una risorsa di cui disponiamo dall'inizio del ciclo di vita e che ci accompagna per tutto l'arco dell'esistenza (Barone, 2007). Sebbene i cambiamenti più rilevanti si manifestino nei primi due anni di vita, è a partire da questa età che il bambino apprende regole di esibizione che gli consentono di capire non solo che cosa esprimere in una determinata circostanza, ma anche come e quando (Saarni, 1999).

Le emozioni di base compaiono nei primi due anni di vita, ma un primo cambiamento evolutivo riguarda la frequenza e la gamma delle manifestazioni emotive (Barone, 2007). Successivamente si assiste alla comparsa di emozioni "miste" e di quelle sociali come l'imbarazzo, l'orgoglio, la vergogna e la colpa. A partire dai due

anni, ma con incremento intorno ai tre-quattro anni, sono presenti strategie di modulazione espressiva tramite il mascheramento dell'espressione emotiva che, permettono al bambino di dissimulare, per esempio, la delusione per un'aspettativa non realizzata.

È sempre a partire dal secondo anno di vita circa che la competenza emotiva si arricchirà anche della capacità di comprendere il carattere intenzionale dell'emozione (Harris, 1989). Per quanto riguarda la componente della Comprensione, Pons, Harris e de Rosnay (2004), hanno individuato un percorso evolutivo che vede la progressiva comparsa delle nove capacità contemplate nel loro modello. Nello specifico, secondo gli Autori, sarebbe la componente del Riconoscimento la prima a essere acquisita dal bambino. Approssimativamente intorno ai 2-3 anni, i bambini sarebbero in grado di riconoscere e nominare le emozioni in base a segnali espressivi del volto. Intorno ai tre anni, inizia la comprensione della Causa Esterna delle emozioni, la comprensione, cioè, di come le cause situazionali esterne influenzino le emozioni proprie e altrui. La comprensione dei Desideri, avviene, invece, verso i quattro anni consentendo al bambino di capire come la reazione emotiva dipenda dai desideri attesi da una persona. Tra i tre e i sei anni, diventa sempre più manifesta la relazione tra emozione e Ricordo, per cui il bambino capisce che lo scorrere del tempo attenua l'intensità di un'emozione. A partire dai 5 anni inizia la comprensione del legame tra Credenze ed emozione grazie al quale è possibile ritrovare una corrispondenza fra credenze, vere o false, e reazione emotiva. Non prima della fine del periodo prescolare, la comprensione della possibile discrepanza tra espressione di un'emozione ed emozione realmente provata (Occultamento), può dirsi completa. Infine, verso gli otto anni, sembra avviarsi la comprensione delle Emozioni "miste", dell'impatto della Morale sulla valutazione di un'esperienza emotiva e delle strategie di Regolazione emotiva. Nel primo caso, gli Autori si riferiscono alla capacità da parte del bambino di capire che una persona può esperire più emozioni, anche contraddittorie, verso una stessa situazione; nel caso della Morale, bambini di otto anni iniziano a capire come sentimenti negativi possono essere il risultato di un'azione riprovevole e che quelli positivi possono essere una risultante di azioni lodevoli; per quanto riguarda la comprensione della Regolazione emotiva, bambini già in età prescolare capiscono la possibilità di adottare alcune strategie per fronteggiare emozioni negative.

La Regolazione Emotiva è anche l'ultima componente della competenza emotiva contemplata dal modello proposto da Denham (2001). Sembra possibile rintracciare i

suoi esordi già nel periodo precedente ai due anni di vita quando, i bambini orientano l'attenzione verso uno stimolo o la distolgono da esso, sono capaci di distrarre se stessi mediante l'autoconsolazione o l'autostimolazione fisica oppure, esercitano la manipolazione cognitiva e simbolica di una situazione attraverso il gioco (Kopp, 1989). Sebbene ci siano già questi primi tentativi di fronteggiare e gestire un'emozione, i bambini in età prescolare hanno bisogno di sostegno esterno per diventare abili nella regolazione delle proprie emozioni (Kopp, 1989; Maccoby, 1983; Thompson, 1994). I genitori del bambino possono, ad esempio, permettere al bambino di affermare i propri sentimenti e apprendere dai loro feedback oppure, reinterpretare e rimaneggiare gli eventi emotivamente carichi attraverso le conversazioni. Nonostante la presenza di un supporto esterno si renda necessario affinché il bambino apprenda strategie regolatorie, non è detto che egli non intraprenda di sua iniziativa alcuni tentativi di regolazione emotiva. Tramite una modalità di apprendimento per prove ed errori, bambini in età prescolare sperimentano strategie quali lo sfogo, l'evitamento o l'espressione di avversione/disapprovazione (Fabes, Eisenberg, 1992) oppure utilizzano una strategia di tipo più comportamentale intervenendo attivamente nell'ambiente attraverso l'uso di giocattoli, l'esplorazione generale o il coinvolgimento di un'altra persona. Dopo il periodo prescolare le strategie da comportamentali diventano sempre più cognitive, nel senso che bambini più grandi sono in grado di "pensare a" qualcos'altro, anziché "fare" qualcos'altro (Denham, 2001).

3.2.2. STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA EMOTIVA

La letteratura suggerisce vari test che propongono una misura della competenza emotiva. In realtà, come abbiamo già più volte sottolineato, questo è un costrutto molto complesso e articolato ed è, quindi, difficile pensare di costruire uno strumento che dia una misura esaustiva di tutte le componenti. È molto probabile trovare test che indaghino una componente sola, come la regolazione emotiva o la comprensione delle emozioni che, però possono essere pensati per essere somministrati direttamente al bambino oppure al caregiver, ai genitori o agli insegnanti.

Il TEC (*Test of Emotion Comprehension*; Pons, Harris; 2000) è un test che, utilizzando una stessa metodologia, ha lo scopo di indagare le componenti della comprensione emotiva e il loro profilo evolutivo così come definiti dagli stessi autori. È un test che si è dimostrato utile sia in ambito clinico sia a livello di ricerca, con una diffusione cross-culturale; esiste, infatti, una traduzione per più di 15 lingue diverse,

oltre alla versione originale in inglese. La standardizzazione italiana del TEC è frutto del lavoro condotto negli anni 2004-2007 da un gruppo di lavoro formato da ricercatori di diverse università, coordinato da Ottavia Albanese (Albanese, Molina, 2008).

Studi di validazione condotti su un campione iniziale di bambini inglesi hanno mostrato come le performance complessive migliorino con il progredire dell'età così come i risultati delle singole prove. Studi successivi hanno confermato una buona misura di affidabilità e validità. Inoltre, il TEC ha mostrato correlazioni elevate con la Scala WAIS-III, che misura la competenza emotiva e, il TROG (Test for the Reception of Grammar: Bishop, 1982), che valuta la competenza linguistica nella comprensione grammaticale.

Il TEC prevede due versioni, una per bambini e una per bambine ed è composto da 23 tavole. Le prime cinque raffigurano quattro diverse emozioni di base (felicità, tristezza, rabbia, paura, più un'espressione neutra) e si chiede al bambino di identificarle una per volta. Le restanti sono divise in due parti, una superiore dove si racconta una storia a contenuto emotivo con il volto del protagonista lasciato in bianco e, una parte inferiore nascosta fino alla fine del racconto che contiene quattro diverse espressioni emotive tra cui il bambino sceglie quella da attribuire al protagonista. Le storie sono ricavate dalla letteratura e possono interessare più tavole per mantenere alta l'attenzione del bambino. Prevedono, inoltre, un ordine crescente di presentazione, anch'esso dedotto da una disamina della letteratura. La somministrazione non richiede più di 15-20 minuti è quindi probabile che non intervengano variabili come la stanchezza o la noia a inficiare il risultato. Non si richiede al bambino una risposta verbale, ma solo di indicare la faccina che secondo lui/lei corrisponde all'emozione del protagonista della storia. Ogni prova presenta quattro emozioni, una target e altre tre in posizione casuale, di cui una deve essere della stessa valenza emotiva di quella target. Tranne che per la prova di riconoscimento, tutte prevedono lo stesso materiale di presentazione e di richiesta, che verranno descritte di seguito.

Nella prova di Riconoscimento al bambino è richiesto di indicare l'espressione emotiva corrispondente all'etichetta presentata dallo sperimentatore tra le quattro emozioni di base e quella neutra disponibili. La prova viene ripetuta per ogni emozione e si può considerare superata se il bambino riesce in quattro abbinamenti su cinque.

Per la componente della Causa esterna, la richiesta è quella di indicare l'espressione emotiva pertinente alla storia raccontatagli/le tramite una vignetta che rappresenta una situazione in grado di suscitare emozioni. Le vignette sono ricavate

dalla letteratura classica sulla comprensione delle emozioni e raffigurano, ad esempio, per la tristezza la morte di un animale domestico. Anche per questa prova ci sono cinque step da effettuare e si considera superata se sono state indicate correttamente quattro emozioni su cinque.

Alcune componenti della prova sulla Causa esterna, sono utilizzate in quella del Desiderio, ma questa indaga la capacità del bambino di comprendere come individui diversi possano reagire in modo diverso a una stessa situazione a seconda di quello che desiderano. In una scatola chiusa c'è una Coca-Cola e un'insalata e si considera la reazione di due bambini a cui uno piace l'insalata e a uno meno. Se il soggetto esaminato è capace di differenziare le reazioni di questi due bambini all'insalata, la prova può dirsi superata.

Nella prova della Credenza si valuta la capacità di comprendere come le emozioni sono in funzione delle credenze di una persona e, viene presentata una versione modificata di Cappuccetto Rosso (Harris, de Rosnay, Pons, 2005) che rappresenta un esempio di falsa credenza. Un coniglietto sta mangiando una carota che gli piace molto ma non si accorge della volpe nascosta dietro a un cespuglio. Al bambino viene chiesto di indicare se l'emozione del coniglietto è quella della felicità, perché mangia la carota o, quella della paura perché c'è la volpe.

La prova della componente del Ricordo si ricollega a quella precedente attraverso la storia narrata. Il coniglietto è stato mangiato dalla volpe e il protagonista del racconto è triste per questo. Il giorno dopo, comunque, sfoglia un album di fotografie e vede prima la foto del suo migliore amico e poi quella del coniglietto. Nella prima situazione il protagonista proverà gioia, mentre nella seconda tristezza. La prova si considera superata se il bambino indica nella tristezza l'emozione provata dal protagonista alla vista della foto del coniglietto.

Il racconto continua anche nella prova sulla componente della Regolazione. Al bambino viene chiesto cosa può fare il protagonista della storia per essere meno triste. Si propongono quattro strategie: illusoria (coprirsi gli occhi), comportamentale (uscire), mentalistica (pensare ad altro) e, riconoscere che non si può smettere di essere tristi. La prova è superata se il bambino sceglie l'opzione mentalistica.

La componente Occultamento-Nascondere è associata a una procedura di Harris (Harris, Donnelly, Guz, Pitt-Watson, 1986): un bambino che non ha biglie viene deriso da un altro che, invece, ne ha tante. Nonostante ciò, il primo bambino sorride all'altro perché non vuole far capire come si sente veramente. Con questa storia s'indaga la

capacità di capire come l'espressione emotiva non sempre corrisponda al vissuto interno.

Nell'ottava prova sono presentate due espressioni singole di felicità e tristezza e, due espressioni miste felice-spaventato, triste-spaventato. Il bambino deve indicare come si sente il protagonista della storia a cui è stata regalata una bicicletta che, però, non è ancora capace di usare. In questo modo si testa la capacità di comprensione delle Emozioni Miste.

L'ultima componente della comprensione emotiva, la Morale è valutata grazie a una storia derivata dalla letteratura in cui si racconta che un bambino ha mangiato, senza permesso, un biscotto a casa di un amico e non lo ha rivelato a sua madre. Questa prova prevede anche una domanda di controllo per evitare dubbi sulla correttezza della risposta fornita dal bambino al quesito proposto.

3.3. LA COMPETENZA SOCIALE

La dimensione sociale costituisce una chiave di interpretazione trasversale dello sviluppo, una prospettiva dalla quale osservare l'emergere delle competenze cognitive e affettive nella loro dimensione relazionale, più che un settore di studio con precisi confini. Schaffer (1996) afferma che l'ambito di studio dello sviluppo sociale riguarda essenzialmente il modo in cui i bambini interagiscono con gli altri, vale a dire gli schemi di comportamento, i sentimenti, gli atteggiamenti manifestati dai bambini in relazione alle altre persone e il modo in cui questi diversi aspetti variano durante la crescita.

L'interesse per la conoscenza delle modalità e dei processi attraverso cui i piccoli diventano capaci di padroneggiare il loro mondo sociale è andato di pari passo con il riconoscimento del bambino come "essere competente" fin dai suoi primi mesi di vita (Elia, Cassibba, 2009). Sono stati, in particolare, gli studi di Dunn (1988) a dimostrare come anche i bambini molto piccoli, fossero competenti sul piano degli scambi sociali, più di quanto ipotizzato in precedenza.

Diversi sono gli aspetti responsabili del processo di socializzazione del bambino: tra questi la famiglia gioca un ruolo primario. A tal proposito in letteratura si è soliti distinguere tra una socializzazione primaria e una socializzazione secondaria (Schaffer,

1996). La socializzazione primaria ha luogo nel corso della prima infanzia ed è costituita dalle esperienze sociali precoci che il bambino matura all'interno del contesto familiare. Tali esperienze permettono l'acquisizione di abilità specifiche del bambino sulla base delle quali può avviarsi la socializzazione secondaria, attraverso una serie di processi di sviluppo che coinvolgono partner sociali esterni al nucleo familiare. La socializzazione secondaria, infatti, svolge la funzione di accompagnare il bambino dal nucleo fondamentale di appartenenza verso il contesto costituito dalle relazioni con i pari e con gli adulti significativi (Corsano, 2007).

In letteratura sono presenti diverse definizioni di competenza sociale; infatti, a seconda dell'approccio teorico sotteso, vengono messe in risalto ora le capacità dell'individuo (White, 1959), ora i giudizi forniti dagli altri (McFall, 1982), ora i comportamenti adottati (Trower, 1982). Rose-Krasnor (1997) propone un *modello prismatico* che tenta la conciliazione fra le diverse definizioni del costrutto presenti in letteratura e considera la competenza sociale come un costrutto multistratificato, articolato in tre livelli differenti, organizzati gerarchicamente tra di loro.

Alla base del prisma si colloca il livello delle *abilità* ovvero gli obiettivi e le motivazioni di natura sociale, emotiva e cognitiva che, a seconda dell'età del bambino e del contesto in cui questi agisce, sono utili per iniziare, mantenere o terminare le interazioni o le relazioni (ad esempio, empatia, capacità di adottare la prospettiva dell'altro, comunicazione, regolazione affettiva, capacità di risolvere problemi di natura sociale) (Elia, Cassibba, 2009).

Il livello mediano comprende gli *indici*, ovvero una serie di dimensioni intra e interpersonali responsabili dell'adattamento dell'individuo alla realtà sociale circostante. A questo livello si pone l'idea dell'interazione come processo dialettico tra obiettivi personali e obiettivi sociali.

Al vertice del prisma si ritrova un livello *teorico* che definisce la competenza sociale come *efficacia nelle interazioni*, dove per efficacia si è soliti intendere il risultato di un insieme di comportamenti organizzati, in grado di soddisfare le necessità di sviluppo nell'individuo a breve e a lungo termine (Attili, 1990; Waters, Sroufe, 1983).

E' necessario, inoltre, sottolineare che la competenza sociale ha una forte componente contestuale: i comportamenti che risultano efficaci in un contesto potrebbero non esserlo in altri (McFall, 1982).

Alla base delle differenti definizioni di competenza sociale presenti in letteratura è possibile trovare il tema ricorrente dell'*efficacia nelle interazioni sociali*. In tal senso la competenza sociale viene intesa come la capacità di raggiungere obiettivi personali nelle interazioni sociali, mantenendo, al contempo, relazioni positive con gli altri. A sua volta la competenza sociale è composta da diverse abilità, che fanno riferimento a specifici comportamenti che si possono manifestare nel corso delle interazioni sociali. In questa prospettiva, lo sviluppo sociale può essere inteso come l'insieme delle modificazioni a cui ciascuna di tali abilità va incontro nel corso della crescita, interagendo in varie forme con lo sviluppo delle abilità cognitive e linguistiche (D'Odorico, Cassibba, 2001).

L'influenza delle relazioni tra pari, sebbene a lungo sottovalutata a favore della relazione con gli adulti, appare ormai ampiamente riconosciuta nella sua specificità. Infatti, diversi studi hanno evidenziato come il rapporto adulto bambino non esaurisca le opportunità relazionali che il piccolo ha la possibilità di sperimentare; di grande rilevanza sono, infatti, anche le relazioni instaurate con i pari.

Per differenziare il rapporto degli adulti da quello con i coetanei, abitualmente si fa riferimento alla struttura di tipo verticale e orizzontale che la relazione stessa genera (Hartup, 1989):

- Le relazioni verticali si instaurano con una persona che detiene conoscenza e potere in misura maggiore rispetto al bambino e quindi coinvolgono prevalentemente un individuo più vecchio, come un genitore o un insegnante. Le interazioni su cui tali relazioni si fondano sono tendenzialmente di natura complementare: l'adulto controlla e il bambino si sottomette, il bambino cerca aiuto e l'adulto lo fornisce. La funzione principale delle relazioni verticali è quella di fornire sicurezza e protezione ai bambini e di consentire loro di acquisire conoscenze e abilità.
- Le relazioni orizzontali sono quelle che intercorrono tra individui con lo stesso grado di potere sociale. Hanno carattere di uguaglianza e le interazioni sulle quali sono basate sono tendenzialmente reciproche: i ruoli possono essere invertiti perché i partner hanno abilità simili. La funzione delle relazioni orizzontali consiste nell'acquisire abilità che possono essere apprese solo tra pari, come quelle che implicano la cooperazione e la competizione.

Proprio per le loro differenze tali relazioni permettono al bambino di sperimentare e apprendere aspetti diversi. Per alcuni versi le relazioni orizzontali sono più difficili da

sostenere delle relazioni verticali: se i genitori tendono a “sostenere” le interazioni con i loro figli piccoli, tali cortesie non si riscontrano allo stesso modo nelle interazioni tra pari.

Nonostante gli scambi con i coetanei siano più difficili da gestire e mantenere poiché viene meno il contributo di un partner più capace e competente nell’interazione qual è l’adulto, grazie all’interazione tra punti di vista diversi, l’interazione con i pari offre la possibilità di sperimentare la dimensione della reciprocità e della parità nell’interazione (Schaffer, 2004). Esse si configurano come una “palestra evolutiva diversa e indipendente da quella offerta dall’interazione con l’adulto, ma da quest’ultima insostituibile sia sul piano maturativo individuale che su quello degli scambi sociali” (Bombi, Pinto, 2000, p.84).

Le situazioni di gioco costituiscono il principale contesto interattivo nel quale i bambini apprendono e manifestano le loro competenze cognitive e sociali: la capacità di assumere la prospettiva dell’altro, la cooperazione, la mediazione, la creatività (Baumgartener, 2002; Baumgartener, Bombi, 2005).

Un altro aspetto particolarmente approfondito nell’ambito della competenza sociale riguarda le situazioni di conflitto tra pari, delle quali nel corso degli anni è sempre più stata riconosciuta l’importanza, fino a considerarle un’occasione di negoziazione sociale (Camaioni, 1995; Laursen, Pursell, 2009). In questo senso il conflitto rappresenterebbe una sorta di palestra in cui misurare e potenziare le proprie forze, in termini sia di competenza relazione che di costruzione del Sé (Elia, Cassibba, 2009). Inoltre questi sono momenti in cui è possibile osservare la comparsa di comportamenti prosociali tra i bambini, che rappresentano un altro ambito, particolarmente indagato, rispetto alle competenze sociali dei bambini.

Un ulteriore aspetto indagato è l’amicizia, anche i bambini piccoli sono in grado di sviluppare un vero e proprio legame di amicizia (Dunn, 1993). Le amicizie dei bambini in età prescolare costituiscono un contesto privilegiato per acquisire e sperimentare alcune competenze sociali di base (Cassibba, Balenzano, Elia, 2008). L’importanza dell’amicizia per lo sviluppo sociale è testimoniata dalla presenza, nei bambini con amici, di un repertorio di comportamenti sociali più articolato e raffinato e di un maggiore numero di comportamenti prosociali diretti ai propri compagni (Dunn, 2004).

3.3.1.STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA SOCIALE

Per quanto riguarda, la rilevazione della competenza sociale in età prescolare, data la difficoltà di ricorrere direttamente al bambino per disporre di informazioni, spesso ci si basa sull'osservazione diretta del suo comportamento in situazioni in cui il bambino è chiamato ad interagire con i pari e/o con gli adulti, avvalendosi di griglie di osservazione e schemi di codifica (cfr per una rassegna Elia, Cassibba, 2009); oppure si opta sui resoconti degli adulti a cui il bambino è affidato (ad esempio genitori e/o insegnanti) attraverso la somministrazione di questionari (cfr paragrafo 4.2.3). A questo proposito, tra i numerosi strumenti disponibili in letteratura, particolarmente interessante ci è parso il contributo di LaFreniere e Dumas (1995), i quali hanno messo a punto un questionario atto a rilevare la competenza sociale in bambini di età prescolare (quadro 3.1).

Quadro 3.1. Questionario per la rilevazione della competenza sociale: SCBE

Questi Autori partendo da un approccio etologico e biosociale, hanno sottolineato come già in età prescolare si può mettere in evidenza lo stretto legame fra competenza sociale e competenza emotiva, promuovendo quest'ultima l'adattamento socio-relazionale in contesti specifici. Gli autori hanno messo a punto uno strumento da poter somministrare alle educatrici dell'asilo nido e alle maestre della scuola materna, le quali sono chiamate a fornire informazioni sulle capacità di adattamento e la competenza sociale positiva dei bambini, nonché sulle difficoltà emotive-comportamentali; devono, inoltre, fornire una descrizione contestualizzata dei comportamenti dei bambini in interazione con i pari e/o con adulti. Lo strumento in questione è il *Social Competence and Behavior Evaluation* (SCBE).

La validazione italiana è stata curata da Montiroso, Frigerio, Molteni, Cozzi, Pastore, Borgatti, LaFreniere (2007) e il test, utile sia in ambito clinico sia di ricerca, ha mostrato una buona attendibilità e affidabilità. Alle educatrici viene richiesto di valutare l'espressione affettiva e la regolazione emotiva dei bambini durante le interazioni sociali in classe, assegnando punteggi su una scala Likert a 6 livelli (che considera la frequenza con cui si presenta un determinato stato emotivo o un comportamento: da 1=mai a 6=sempre) (Montiroso et al., 2007). È importante che chi compila il questionario conosca in modo approfondito il bambino in questione e possa, quindi dare una descrizione del comportamento sociale ed emotivo abituale.

Il test si compone di 80 item organizzate in otto scale di base; per ognuna sono previsti 5 descrizioni di adattamento positivo e 5 di adattamento negativo. Le scale prevedono una struttura bipolare per cui il punteggio ottenuto si colloca in un punto del continuum definito da un polo positivo e uno negativo. Tanto più il punteggio è basso è tanto più si colloca verso il polo negativo. All'interno del polo positivo si ritrovano indici come: Gioioso, Tollerante, Sicuro, Integrato, Calmo, Tendente ad atteggiamenti prosociali, Cooperativo, Autonomo; mentre nel polo negativo sono compresi indici come: Depresso, Ansioso, Rabbioso, Isolato, Aggressivo, Tendente ad atteggiamenti egoistici, Oppositivo,

Dipendente. Delle otto scale, tre valutano la regolazione emotiva, altre tre le relazioni con i pari e le ultime due, il rapporto adulto-bambino.

Le analisi statistiche hanno individuato tre fattori:

- Competenza Sociale. Questo fattore comprende tutte e otto le polarità positive;
- Problemi Esternalizzanti, che racchiude le quattro polarità Rabbioso, Aggressivo, Tendente ad atteggiamenti egoistici, Oppositivo;
- Problemi Internalizzanti, che include le altre quattro polarità negative di Depresso, Ansioso, Isolato, Dipendente.
- Vi è infine un indice generale di Adattamento Generale ottenuto sommando tutti i punteggi degli 80 item.

Tuttavia, sono presenti strumenti semistrutturati che possono consentirsi di rivolgersi direttamente anche ai bambini di questa età per rilevare alcuni aspetti rilevanti ai fini della competenza sociale. Tra queste, in particolare le tecniche sociometriche sono ampiamente impiegate nell'analisi delle interazioni tra bambini per rilevare le attrazioni e le antipatie tra i membri di un gruppo. Ciò presuppone la capacità di ogni componente del gruppo di valutare gli altri membri in relazione ad alcune loro specifiche caratteristiche o competenze (Cilleseen, 2009). La nomina dei pari (McCandless, Marshall, 1957) è tra le tecniche sociometriche, lo strumento più conosciuto e utilizzato, grazie alla facilità e alla rapidità con cui può essere applicato. Tale tecnica evidenzia il gioco delle attrazioni-repulsioni che gli individui di un gruppo manifestano gli uni nei confronti degli altri. Ad ogni componente del gruppo viene richiesto di esprimere un numero limitato (di solito tre) di preferenze (quale compagno preferisci? mi dici il nome di tre compagni?) e/o antipatie (quale compagno non ti piace? mi dici il nome di tre compagni?) nutrite nei confronti degli altri componenti del gruppo.

3.4. RELAZIONI TRA COMPETENZA EMOTIVA E COMPETENZA SOCIALE

La competenza emotiva si presenta strettamente legata ad abilità sociali e, volendo sottolineare l'accezione data da Rubin e Rose-Krasnor (1992) essa si definisce come un processo transazionale, ovvero più che essere una caratteristica del singolo, essa emerge dall'interazione tra gli individui. Non solo, la competenza emotiva è contesto-

dipendente, per cui alcuni comportamenti possono risultare validi in certi contesti ma non in altri (Duck, 1989; Yeates e Selman, 1989).

Il divenire un essere emozionale, da parte del bambino, avviene attraverso la sua partecipazione a diversi contesti sociali, che riguardano in particolare vari sistemi di relazione all'interno dei quali egli elabora i significati delle emozioni (Barone, 2007). Infatti, il contesto sociale risulta, da una parte, una cornice interpretativa che consente agli attori sociali di disambiguare i significati da attribuire a un'emozione e, dall'altra, un terreno su cui costruire un codice condiviso entro cui definire le regole per cui tali significati emotivi risultano adeguati o meno a quel determinato contesto.

Poiché in questo periodo di vita, riuscire a inserirsi nel mondo dei coetanei rappresenta uno dei compiti evolutivi principali (Parker e Gottman, 1989; Waters e Sroufe, 1983), la competenza emotiva dei bambini piccoli, in particolare il saper gestire l'attivazione emotiva che accompagna le interazioni sociali, è fondamentale per lo sviluppo della capacità di interagire e di creare rapporti con gli altri (Saarni, 1990). Come afferma Saarni (1990), "stiamo parlando della capacità (dei bambini) di reagire emotivamente, applicando, tuttavia, contemporaneamente e in modo strategico ai rapporti con gli altri la propria conoscenza delle emozioni e la loro espressione, così da poter effettuare scambi interpersonali regolando al tempo stesso le proprie esperienze emotive" (p. 116). La competenza emotiva dei bambini in età prescolare, quindi, contribuisce ad assolvere a un compito evolutivo cruciale per questo periodo: l'insorgenza della competenza sociale nel mondo dei coetanei (Lemerise, Gentil, 1992; Walden, Lemerise, Gentil, 1992).

Avere successo nelle interazioni e relazioni quotidiane, implica, quindi, non solo essere emotivamente competenti, ma anche riuscire a legare tale competenza a quella sociale. Walden e Field (1990) sintetizzano così le complesse relazioni emerse dalle ricerche tra i due tipi di competenza: i bambini dotati di un'espressività più spontanea possono essere considerati compagni di giochi migliori e con i quali è divertente trovarsi. Essi possono anche saper usare strategicamente la propria espressività per ottenere scopi sociali. Similmente, i bambini capaci di comprendere le emozioni provate dai compagni si trovano in vantaggio quando, durante il gioco, devono rispondere appropriatamente alle emozioni altrui. Per questa loro qualità, possono risultare anche più simpatici.

Poiché le emozioni hanno una valenza comunicativa, i segnali forniti dall'espressività emotiva possono influenzare l'inizio di una interazione sociale, il suo

corso, la comunicazione che vi si svolge (Denham, 2001). In particolare, le emozioni positive influenzano non solo l'inizio delle interazioni, ma anche la loro continuazione. Inoltre, è possibile individuare anche un effetto a lungo termine di questo tipo di espressività, che già in età prescolare sembra acquisire una certa stabilità: cosa e come un bambino esprime incide sull'idea che gli altri si fanno di lui e su come quest'ultimo veda gli altri. Viceversa, le emozioni negative hanno effetti contrari e disgreganti sia sullo svolgimento delle interazioni sia sull'elaborazione delle informazioni sociali relative ad esse (Lemerise, Dodge, 1993; Rubin, Clark, 1983; Rubin, Daniels-Byrness, 1983). Inoltre, un grande impatto sul successo in ambito sociale è dato dal possesso di un linguaggio emotivo e dalla capacità di saperlo usare con flessibilità. Infatti le emozioni possono essere viste come un linguaggio, ossia un veicolo comunicativo dotato di un proprio vocabolario, di proprie forme sintattiche, di propri significati e di una propria gamma di effetti pragmatici (Barone, 2007). Il linguaggio emotivo si esplica in due forme, una non verbale e una verbale. Alla prima forma si rifanno tutti i gesti, la mimica facciale, i segnali vocali, gli elementi posturali mentre, nella seconda forma si ritrovano tutte le parole attraverso cui sono espresse le emozioni. Saper parlare dei sentimenti può aiutare a comunicare le proprie necessità, a ottenere ciò che si vuole, o a dimostrare di capire gli altri e, sapere quando manifestare le emozioni e quando non manifestarle è qualcosa di intimamente legato al successo delle interazioni sociali in corso (Denham, 2001).

Oltre a saper esprimere le emozioni, un altro criterio di successo nel rapporto con gli altri, è dato dalla capacità di saper leggere i segnali emotivi degli altri. Alle volte il contenuto verbale di un'affermazione può portare a un'interpretazione fuorviante delle intenzioni del mittente. Le emozioni servono come indizi qualitativi che aiutano una giusta interpretazione dell'interazione in corso. Inoltre la comprensione delle emozioni proprie e altrui consente di fare collegamenti fra emozioni ed eventi e tali collegamenti aiutano a formare schemi prevedibili di interazioni e di ragionare in termini futuri. In età prescolare è molto frequente trovarsi di fronte a errori di giudizio sulle emozioni altrui; un errore frequente di questo periodo risulta la confusione fra tristezza e rabbia (Denham, 2001), ma errori più gravi possono comportare un rischio per la relazione stessa. Infatti, un bambino che interpreta un suo gesto verso un compagno come gradito quando, in realtà, è qualcosa che arreca fastidio all'altro, incorre nel rischio di perseverare in futuro nella sua condotta e di portare a una rottura nel rapporto con l'altro.

Infine, un contributo alla competenza sociale è dato dalla capacità del bambino di saper regolare il proprio stato emotivo. Le strategie di regolazione emotiva sono in gran parte apprese nel contesto familiare che a seconda delle reazioni contingenti, dell'esempio offerto e dai tentativi di insegnamento mirati da parte di dei genitori, forniscono strumenti che potranno essere applicati e testati nella relazione con i pari. Saper regolare il proprio stato di eccitazione emotiva porta a una valutazione di sé come di una persona in grado di saper gestire l'evento emotivo. L'acquisizione di una sicurezza e un'autoefficacia emotiva hanno un forte valore adattivo nelle relazioni, soprattutto in quelle situazioni di conflitto che possono avere effetti compromettenti rilevanti sul benessere individuale. Grazie all'acquisita consapevolezza delle varie modalità di gestione emotiva, ci si può chiedere quale sia la strategia migliore per affrontare una determinata situazione in un modo socialmente accettabile e culturalmente condiviso. La regolazione emotiva, inoltre, permette un buon adattamento emotivo anche perché consente di sviluppare strategie volte a inibire o modulare le emozioni negli altri, come può succedere, ad esempio, nei casi di consolazione della tristezza o della rabbia di un compagno.

In letteratura esiste ormai un corpus di dati abbastanza ampio che evidenzia una serie di relazioni importanti tra la capacità dei bambini in età prescolare e scolare di regolare le emozioni in vari contesti e il loro adattamento sociale. In particolare, le ricerche evidenziano come la capacità regolatoria si associ ad una serie di indicatori sociali, quali la popolarità all'interno del gruppo dei pari (Cigala 2003; Coie, Dodge, 1983; Eisenberg, Valiente, Fabes, Smith, Reiser, Shepard 2003), la capacità di comprendere le emozioni altrui e di mettere in atto comportamenti prosociali (*cfr.* Eisenberg, Fabes, Spinard 2006, per una rassegna), la capacità cooperativa con i pari e con gli insegnanti (Denham, Blair, DeMudler, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, 2003). Una serie di ricerche mette in luce inoltre come una inadeguata regolazione delle emozioni di rabbia ed esuberanza risulti associata a problemi di esternalizzazione del comportamento sia nel contesto scolastico che familiare, mentre una scarsa regolazione delle emozioni di paura e tristezza è correlata a problemi di internalizzazione e ansia sociale (Eisenberg, Richard, Murphy 1996; Rydell, Berlin, Bohlin 2003; Rydell, Thorell, Bohlin 2007). Nel complesso, si delinea quindi un'importante relazione tra la capacità dell'individuo di regolare le proprie emozioni in modo adattivo e le sue prestazioni in vari ambiti dello sviluppo sociale. Questa si configura come una relazione di tipo biunivoco (Corsano, Cigala 2004), infatti, un

individuo capace di regolare le proprie emozioni in modo adeguato al contesto sociale avrà anche delle risorse in più per “affrontare” gli altri, e tutte le dinamiche relazionali positive e conflittuali nelle quali si trova ad interagire, sia come protagonista che come spettatore, in particolare sarà un individuo capace di comprendere le emozioni degli altri, le loro aspettative e le regole del contesto. Dall'altra parte, però è plausibile leggere tale relazione anche in senso inverso, vale a dire un bambino che ha una storia di relazioni sociali “soddisfacenti” sia familiari che extrafamiliari, avrà avuto ed avrà molteplici occasioni per apprendere come regolare le proprie emozioni in modo adattivo.

L'emergere della teorizzazione, da parte di diversi autori, di una relazione dinamica e bidirezionale tra competenza emotiva e competenza sociale ha impegnato la ricerca nell'individuazione delle relazioni tra esse esistenti. In particolare una ricerca (Corsano, Cigala, 2004), ha indagato la relazione tra la capacità dei bambini di regolare le espressioni emotive di tristezza e rabbia, in situazioni nelle quali tali emozioni potevano ferire altre persone e la loro competenza sociale, percepita dai compagni e dalle insegnanti. Dai risultati, emerge che la competenza sociale, così come viene percepita dai compagni attraverso al nomina dei pari, si mostra in relazione con diversi aspetti della competenza emotiva. In particolare i bambini più scelti dai compagni per svolgere determinate attività si rivelano più competenti nel riconoscimento delle espressioni emotive, nel riconoscimento d'antecedenti situazionali emotivi, nella comprensione dei sentimenti degli altri, nella regolazione dell'espressione emotiva, soprattutto nel caso della rabbia. Allo stesso modo alcuni item del questionario rivolto alle insegnanti si sono rivelati predittivi per la regolazione di entrambe le emozioni (Corsano, Cigala, 2004). Presi nel loro insieme, questi dati testimoniano l'importante valore adattivo della competenza emotiva ai fini dello sviluppo d'adequati e soddisfacenti rapporti sociali. Altri studi (Denham, Renwick, Holt, 1991; Eisensberg, Fabes, Berzweig, Karbon, Paouline, Hanish, 1993) mostrano che i bambini che risultano abili nel mantenere un equilibrio tra emozioni positive e negative ricevono alti punteggi dall'insegnante nella dimensione dell'amicizia e dell'assertività e bassi nell'aggressività e nella rabbia, inoltre rispondono in modo maggiormente prosociale alle emozioni dei pari e sono visti in modo migliore dai loro compagni. Ulteriori ricerche (Cassidy, Hasher, 1992; Hubbard, Coie, 1994) indicano che la capacità del bambino di regolare in modo appropriato le emozioni è associata con la qualità delle sue relazioni con i pari. Questi studi suggeriscono che l'abilità di

regolare il tono emotivo nell'interazione con gli altri è un aspetto critico della competenza sociale e del successo nelle relazioni con i pari.

Le ricerche (Manstead, Edwards, 1992; Slomkowski, Dunn, 1992; Denham Renwick-DeBardi, Hewes, 1994; Corsano, Cigala, 2004), negli ultimi decenni, hanno evidenziato numerosi legami tra la competenza emotiva ed alcune dimensioni della competenza sociale, corroborando da un lato l'ipotesi che i vari aspetti del funzionamento emotivo si apprendano nelle interazioni sociali e dall'altro che la competenza emotiva contribuisca al successo nelle interazioni interpersonali. A fronte di molteplici relazioni individuate dalle ricerche, alcuni autori si sono posti il problema dell'esistenza di una chiara linea di demarcazione tra competenza emotiva e competenza sociale. Come risposta al quesito Halberstadt e collaboratori introducono il costrutto di competenza socioaffettiva (*affective-social competence*) ad indicare una parziale sovrapposizione tra i due ambiti (Halberstadt, Denham, Dunsmore 2001).

3.5. LE COMPETENZE INTERATTIVE TRIADICHE

Alla luce del panorama emerso, sia rispetto alla competenza emotiva sia rispetto alla competenza sociale dei bambini in età prescolare e alle relazioni evidenziate dalla letteratura tra questi due importanti ambiti, un aspetto che non risulta contemplato riguarda le interazioni dei bambini con più partner, all'interno delle relazioni orizzontali.

Infatti, nell'ambito delle ricerche sull'interazione tra pari, le interazioni triadiche tra i bambini risultano un ambito di studio poco esplorato dalla letteratura scientifica, nonostante gli studi di Fivaz e collaboratori (Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, 1999) mettano in luce una capacità dei bambini di interazione triadica che si sviluppa precocemente a partire dai primi mesi di vita, e come tali capacità siano inserite in un percorso evolutivo non successivo allo sviluppo delle competenze diadiche, ma parallelo a questo e dotato di caratteristiche proprie. Nello specifico, i bambini già all'età precocissima di tre mesi, sono in grado di sviluppare delle coordinazioni triangolari condividendo l'attenzione e gli affetti con entrambi i genitori (cfr paragrafo 1.4.2).

A questo proposito, recentemente, alcuni Autori (Hay, Caplan, Nash, 2009) hanno evidenziato la presenza di pochissimi studi sulle capacità dei bambini di interagire in gruppo a partire dalla sua forma minima, quale quella triadica, che prevede per

l'appunto l'interazione del bambino con più di una persona alla volta. A partire da una domanda: "i bambini sanno interagire in gruppo?" gli Autori sottolineano come lo sviluppo delle interazioni triadiche nell'ambito delle interazioni tra pari risulti poco esplorato e di conseguenza poco conosciuto.

Gli studi, che hanno coinvolto i bambini con più di un partner valutando le reciproche interazioni, si collocano prevalentemente nell'ambito dello sviluppo comunicativo e hanno coinvolto, oltre alla madre e ad un oggetto inanimato, anche il genitore e una persona sconosciuta al bambino (stranger), ad esempio nello studio del riferimento sociale. In particolare però, ritroviamo sempre almeno la presenza di un adulto all'interno della triade, come ad esempio in uno studio di Nadel e Tremblay-Leveau (1999), nel quale è stata studiata la risposta dei bambini, all'esclusione nell'interazione da parte dell'adulto in triadi composte da due bambini e lo sperimentatore. Nello specifico lo sperimentatore si rivolgeva ed interagiva con uno solo dei due bambini ed è stata osservata la reazione di bambini di età differente (11, 16 e 23 mesi). Per quanto riguarda, invece, studi condotti su triadi di soli bambini, è possibile rintracciare un numero molto esiguo di ricerche. Una di queste, riguarda nello specifico lo sviluppo comunicativo (Lavello, 1992) e consiste nello studio dello sviluppo delle interazioni comunicative triadiche tra i 18 e i 36 mesi.

Una seconda ricerca (Selby, Bradley, 2003) riguarda l'osservazione qualitativa di triadi di bambini tra i 6 e i 10 mesi, avvenuta in laboratorio, che ha previsto la disposizione dei bambini in un triangolo, formato dalla configurazione assunta dai tre passeggini su cui erano seduti. Nello specifico sono stati rilevate le capacità di interazione triadica dei bambini, a livello comunicativo (sguardi, gesti, vocalizzi) nei confronti degli altri due partner.

Infine, uno studio (Ishikawa, Hay, 2006) ha osservato 60 bambini di 2 anni (dai 24 ai 31 mesi) suddivisi in triadi, in un setting di laboratorio che ricreava una stanza da gioco, in presenza delle madri, alle quali veniva chiesto di comportarsi in modo naturale ma di non prendere iniziative verso i bambini se non necessario. Nello specifico sono stati rilevati tutti i comportamenti dei bambini diretti verso i compagni in termini di iniziative e di risposte. I risultati mostrano che a questa età i bambini, non solo sono in grado di mettere in atto interazioni triadiche, ma questo tipo di pattern interattivo, nelle situazioni osservate, predominava rispetto alle interazioni diadiche.

Riassumendo, gli studi individuati, che hanno previsto lo studio delle capacità di interazione triadica in triadi di soli bambini, si riferiscono in particolare ad una fascia

di età ristretta e relativa ai primi anni di vita e riguarda principalmente lo sviluppo comunicativo.

In questo senso meno esplorate risultano altre fasce di età, quali quella prescolare e lo studio delle interazioni triadiche tra i bambini a livello interattivo ed emotivo. In particolare, ci riferiamo agli aspetti relativi al coordinamento che le interazioni triadiche richiedono e alle abilità psicologiche ad esso sottese, approfondite nel primo capitolo (cfr. parag. 1.4.3), quali la capacità di stare nel rapporto con un altro, quella di stare fuori e quella di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi né escludere nessuno. A partire da questi presupposti, in che modo i bambini di questa età interagiscano e si coordinano nelle interazioni con più di un compagno alla volta? Vi sono relazioni con altri aspetti indagati dalla letteratura quali la competenza emotiva e sociale?

Lo studio di tali competenze dei bambini nelle interazioni tra pari appare un aspetto particolarmente interessante sia all'interno della psicologia dello sviluppo, come importante contributo allo studio delle interazioni dei bambini nel gruppo dei pari, sia per valutare le influenze delle relazioni familiari. E' presumibile, infatti, che la famiglia, e le interazioni e relazioni che al suo interno si sviluppano, possano rappresentare una matrice per lo sviluppo delle competenze interattive triadiche che i bambini mettono in atto in altri contesti e in particolare nelle relazioni con il gruppo di pari.

Capitolo Quarto

INFLUENZA FAMILIARE SULLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEL BAMBINO: STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA

Tra gli aspetti considerati influenti sullo sviluppo delle competenze emotive, oltre ai fattori intrapersonali, quali ad esempio le competenze raggiunte in vari ambiti dello sviluppo, trovano uno spazio rilevante anche i fattori interpersonali ed in particolare il ruolo svolto dai genitori e della famiglia quali ad esempio, gli stili genitoriali di socializzazione emotiva (quadro 4.1.).

Le ricerche mostrano che tutte le interazioni sociali del bambino, sia con i pari, sia con i genitori, sia con gli insegnanti, contribuiscono in modi diversi allo sviluppo o alla disorganizzazione della competenza emotiva del bambino stesso (Corsano, Cigala, 2004).

Quadro 4.1. La socializzazione emotiva in famiglia

Secondo Lewis e Michalson (1983), i bambini attraverso i processi di socializzazione emotiva, imparano: *come esprimere* le proprie emozioni, *quando esprimerle* in funzione delle condizioni sociali e del contesto di riferimento, *come definirle* in base a un lessico emotivo appropriato, *come classificare* le emozioni degli altri e, infine, *come interpretare* le condotte emozionali proprie e altrui entro una situazione sociale dotata di senso.

Da questa definizione discende un processo molto complesso e con più sfaccettature che permette di vedere le emozioni come processi e prodotti delle interazioni sociali (Parke, 1994) e, molto si può ricavare dalle relazioni che si vengono a creare in una famiglia, che è tra le principali agenzie di sviluppo dell'identità del bambino e delle sue capacità sociali ed emotive.

I processi di socializzazione emotiva assolvono a diverse funzioni; una di queste è data dalla possibilità di interpretare in modo adeguato l'interazione in atto fra un individuo e il suo ambiente. In questo modo il bambino diventa capace di attribuire un significato preciso alla situazione e di instaurare una connessione fra uno stimolo e una risposta emotiva adeguata. Un'altra funzione è attinente a capacità di coping. Il bambino attraverso le relazioni con i pari e gli adulti, apprende su come fronteggiare una situazione attraverso varie strategie che hanno lo scopo di salvaguardare l'autostima della persona, i sentimenti degli altri e l'immagine che ognuno ha di sé. Le strategie devono essere usate in maniera flessibile, secondo quanto dettato dalla situazione e possono essere di vario tipo, come ad esempio quelle che riguardano la regolazione emotiva o l'espressione di una certa emozione. In tutto questo i membri di una famiglia o i caregiver, in generale, svolgono un ruolo determinante nel promuovere una competenza emotiva adeguata, sia per l'enorme quantità di situazioni che si verificano

nel manage quotidiano sia per la possibilità di offrire modelli più o meno adeguati a uno sviluppo sociale ottimale.

Un modello molto utile per studiare i processi di socializzazione emotiva è stato proposto da Halberstadt (1991), in seguito modificato da Denham (1998), che propone tre modi con cui avviene l'apprendimento sociale emotivo. I tre meccanismi sono:

1. *Modeling*. Questa è una modalità che avviene anche senza un esplicito intento di voler insegnare una capacità sociale emotiva e, può adoperare vari canali di comunicazione che vanno da quello verbale a quello mimico, non verbale. Un bambino impara che cosa è un'emozione e come si esprime attraverso le espressioni emotive dei propri genitori. Si tratta di momenti che il bambino vive, anche in modo indiretto, attraverso le numerose occasioni di esposizione alle situazioni emotive. Alcune ricerche mostrano come l'espressività positiva della madre sia direttamente correlata con la capacità del bambino di controllare le proprie emozioni negative (Garner e Power, 1996) e non soltanto quelle positive. Mentre un'elevata produzione di espressioni di rabbia è inversamente correlata con la capacità dei bambini di riconoscere le espressioni e le situazioni emotive (Denham, Zoller, Couchoud, 1994). Sarebbe pertanto, l'eccesso a risultare disfunzionale, in questa prospettiva tutte le emozioni risulterebbero positive ai fini della socializzazione, mentre la censura netta di alcune emozioni è disfunzionale. Nelle famiglie in cui alcune tipologie di emozioni sono congelate, succede che di fronte a talune emozioni i bambini non hanno dei modelli di espressione di quest'ultime, ciò può arrivare a suscitare dei problemi nella gestione delle emozioni stesse, mentre condizioni di modellaggio adeguate anche di emozioni di per sé negative, consentono al bambino di esprimerle.

2. *Coaching*. Particolari eventi emotivi che possono coinvolgere o meno i bambini, sono presi come spunto per insegnamenti espliciti da parte degli agenti socializzanti che utilizzano in modo preferenziale il canale verbale.

3. *Contingency*. Il bambino che esprime una determinata emozione va incontro a delle reazioni da parte delle figure accudenti che sono occasione di apprendimento. Anche in questo caso si possono utilizzare i diversi canali comunicativi verbale, espressivo e comportamentale. Alcune ricerche (Malatesta, Haviland, 1982) hanno mostrato la precocità di tale modalità, inoltre i genitori rinforzano di più le espressioni positive che durano più di un secondo. In questo modo le madri rispondono in modo selettivo alle espressioni emotive del bambino, diventando progressivamente più attente alle espressioni positive tra cui quelle di interesse e di sorpresa e meno pronte a rispondere alle emozioni negative. Attraverso questo processo fondamentale di apprendimento i bambini si allenano a manifestare maggiormente le emozioni piacevoli rispetto a quelle spiacevoli, attraverso lo stesso meccanismo imparano inoltre quali espressioni emozionali i genitori trovano accettabili costruendo così le regole di esibizione proprie della cultura.

A partire da queste premesse teoriche, Cigala e Sala (2008) hanno condotto una ricerca con lo scopo di indagare che relazione ci fosse tra la competenza emotiva in bambini di età prescolare e le strategie di socializzazione emotiva in famiglia. Dai risultati della ricerca, emerge come ci sia una stretta relazione fra stile espressivo familiare e competenza emotiva dei bambini, in particolare, sembra che lo stile negativo influisca in modo disorganizzante sullo sviluppo della comprensione emotiva dei bambini. Più incisivo risulta essere lo stile negativo-sottomesso della madre, tanto che una madre che tende con molta

frequenza ad apparire delusa, sconfortata, imbarazzata sembra rappresentare un ambiente che influisce negativamente sulla comprensione delle emozioni da parte dei bambini (Cigala, Sala, 2008).

Secondo quanto emerge da alcuni studi (Parke, Cassidy, Burks, Carson, Boyum, 1992; Cassidy Asher, 1992; Hubbard, Coie, 1994) diversi aspetti legati alle emozioni, quali la regolazione emotiva, l'espressione delle emozioni risultano essere importanti antecedenti della competenza con i pari. Per questi motivi, si osserva in letteratura, negli ultimi decenni, un aumento dell'interesse per l'esplorazione degli antecedenti del comportamento sociale dei bambini, in particolare dell'esame delle influenze familiari, primo contesto per il riconoscimento e la comunicazione dei messaggi emotivi, sullo sviluppo di tali comportamenti (Boyum, Parke, 1995).

Nello specifico se è possibile rintracciare in letteratura modelli che enfatizzano sempre più la famiglia nel suo insieme quale fonte di influenza, rispetto al comportamento di un singolo genitore, da una analisi degli studi che hanno affrontato questa tematica emerge, tuttavia, come nella maggior parte dei casi l'influenza del contesto familiare sullo sviluppo del bambino venga rilevata comunque attraverso una prospettiva diadica.

4.1. RECENTI MODELLI DI ANALISI DELL'INFLUENZA FAMILIARE

In merito alla relazione tra competenza emotiva e competenza sociale, vi sono evidenze di influenze dirette da parte dei genitori sulla competenza sociale attraverso la competenza emotiva (Denham, 1989, 1993; Denham, McKliney, Couchoud, Holt, 1990; Eisensberg et al., 1993). Le risposte genitoriali contingenti alle emozioni del bambino sono un predittore diretto della competenza sociale del bambino, così come il coinvolgimento empatico e l'amichevolezza verso i pari. Ancora, i genitori che utilizzano una spiegazione chiara a livello affettivo in risposta alle trasgressioni dei loro bambini, promuovono risposte prosociali nel bambino alle emozioni degli altri.

Negli anni più recenti, nell'ambito della ricerca evolutiva, ci si è focalizzati anche sull'influenza del contesto familiare sullo sviluppo delle capacità di regolazione emotiva del bambino (*cf.* Cigala, 2009, per una rassegna). A partire dall'analisi delle

recenti indagini sull'argomento, Morris e collaboratori hanno elaborato il *Modello Tripartito*, che descrive l'impatto del contesto familiare sulla capacità di regolazione delle emozioni (Morris, Silk, Steinberg, Myers, Robinson 2007). La tesi sottostante questo modello, condivisa da altri autori, sostiene che uno dei modi più rilevanti attraverso i quali i processi che avvengono in famiglia influenzano lo sviluppo dei bambini, ed in particolare il loro adattamento sociale, è l'impatto che tali processi hanno sulla capacità di regolazione emotiva dei bambini stessi (Eisenberg, Valiente 2004; Morris et al. 2007; Power, 2004). Differenti ricerche recenti, infatti, mettono in evidenza come la capacità di regolazione emotiva dei bambini svolga un ruolo di mediazione rispetto all'impatto della famiglia sull'adattamento del bambino, in particolare ad esempio è emerso che la capacità regolatoria dei bambini media la relazione tra attaccamento alla madre e competenza con i pari (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler, Tomich 2000), così come la relazione tra stile parentale e comportamenti di esternalizzazione dei bambini (Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, Reiser, Murphy, 2001).

Secondo questo modello il contesto familiare influenza la capacità di regolazione emotiva attraverso tre differenti processi: l'*osservazione* del comportamento degli altri membri della famiglia, le *pratiche* e i *comportamenti* che i membri della famiglia mettono in atto quotidianamente nei confronti delle emozioni, e il *clima familiare*. Nello specifico, il modello prevede che i processi di socializzazione siano influenzati da alcune caratteristiche individuali del bambino (il temperamento, il genere e il livello di sviluppo) e dei genitori (la salute mentale, la storia e le credenze) e che esista una relazione biunivoca tra famiglia e capacità di regolazione emotiva dei bambini, nel senso che i processi familiari influenzano la regolazione emotiva dei bambini, ma anche quest'ultima esercita una considerevole influenza sulle dinamiche familiari. Esaminando più nel dettaglio i differenti processi di socializzazione considerati nel modello, gli Autori comprendono nel processo dell'osservazione alcuni meccanismi, quali il *modeling*, il riferimento sociale, e il contagio emotivo, vale a dire situazioni nelle quali il bambino osservando il comportamento espressivo dei membri della famiglia comprende quali emozioni sono accettate ed attese nel proprio contesto familiare ed impara a gestirle. Le pratiche e i comportamenti dei genitori, invece, comprendono specifici meccanismi di apprendimento quali il *coaching*, il controllo esercitato dai genitori rispetto all'espressione delle emozioni negative, le reazioni alle emozioni degli altri, l'insegnamento esplicito di strategie di regolazione emotiva e il

niche-picking (tendenza ad evitare/scegliere particolari opportunità per far sperimentare al bambino determinate emozioni). Infine, l'ultimo meccanismo familiare che impatta sulla regolazione emotiva dei bambini viene identificato come il clima emotivo familiare, che secondo gli Autori rappresenta la qualità delle relazioni familiari e la quantità di emozioni positive e negative espresse da ciascun membro verso gli altri. Nello specifico, il clima familiare comprende differenti componenti studiate in alcune ricerche: la relazione d'attaccamento tra bambino e genitori, lo stile parentale, l'espressività familiare, e il tipo di relazione coniugale.

E' possibile rintracciare nella letteratura scientifica alcuni studi (Davies, Cummings 1994; Cummings, Geoke-Morey, Papp, 2002) che in accordo con la prospettiva sistemica familiare studiano lo sviluppo emotivo del bambino inserito nel sistema familiare. Nello specifico, ciò che viene enfatizzata è la necessità di una prospettiva allargata della famiglia in quanto ambiente relazionale, in questo modo la prospettiva teorica sistemica viene utilizzata per far emergere i complessi pattern di mutua influenza che caratterizzano il funzionamento della famiglia e come questi, a loro volta, influenzino le emozioni e le interazioni del bambino. Nello specifico, in uno studio (Cummings et al., 2002), la famiglia viene concettualizzata come composta da distinti e multipli sub sistemi (ad es. genitore-bambino, moglie-marito, fratelli) ognuno dei quali esercita un influenza sugli altri e sul tutto. In un modello allargato della famiglia, le teorie sistemiche evidenziano come le emozioni e i comportamenti di ogni sottosistema siano in relazione e in collegamento alle emozioni e ai comportamenti degli altri sottosistemi, ad esempio, le emozioni nella relazione coniugale influenzano le emozioni delle altre relazioni. In particolare diverse ricerche (Cowan, Cowan, 2001; Cummings, 1998; Cummings et al., 2002) suggeriscono che la qualità emotiva della relazione coniugale ha implicazioni più pervasive su tutti gli altri sistemi.

La questione centrale, individuata da alcuni autori (Fincham, 1998) sembra riguardare quali aspetti della relazione coniugale influenzano quali aspetti del funzionamento del bambino e in quali condizioni. Sembrerebbe che l'emozionalità del sistema parentale, specialmente durante i momenti di conflitto, abbia un effetto diretto sulle emozioni e i comportamenti dei bambini ed effetti indiretti sulla qualità emotiva della comunicazione nel sottosistema genitore-bambino (Cummings, 1987; Jouriles, Farris, 1992). In un studio recente (Kitzmann, 2000) emerge che i processi familiari che includevano padre, madre e bambino di 6-8 anni diventavano disturbati dopo una interazione tra padre e madre conflittuale rispetto ad interazioni piacevoli. Inoltre il

padre mostrava significativamente meno supporto e impegno nei confronti del figlio durante le interazioni conflittuali con la madre rispetto a quelle piacevoli. Sulla stessa linea un altro studio (Davis, Hops, Alport, Sheeber, 1998) suggerisce che gli approcci familiari triadici sono più informativi rispetto alla tradizionale prospettiva diadica.

Altri autori (Davies, Cumming 1994), in una prospettiva funzionalista sulle emozioni hanno formulato un'ipotesi relativa alla sicurezza emotiva, si tratta di un modello processuale che ipotizza che le emozioni siano integrate nella valutazione del bambino della situazione e organizzino e guidino il suo comportamento così da massimizzare il senso di sicurezza emotiva. I bambini reagiscono agli eventi emotivi familiari ristrutturando e ristabilendo di volta in volta il loro senso di sicurezza emotiva. Questi autori (Davies, Cumming 1994; 1998) descrivono tre processi interrelati attraverso i quali la sicurezza emotiva ha un impatto sul funzionamento del bambino. Il primo suggerisce che il senso di sicurezza emotivo del bambino influenza la sua abilità di regolare il suo stato emotivo, includendo lo stato affettivo, le espressioni emotive e le reazioni comportamentali e psicologiche. In secondo luogo, la sicurezza emotiva guida la regolazione e l'esposizione agli stressor familiari, ad esempio il conflitto genitoriale, attraverso il tentativo da parte del bambino di controllare il comportamento e le emozioni genitoriali, e/o di rimuovere sé stesso dall'esposizione a tali momenti. In terzo luogo la sicurezza emotiva influenza la valutazione cognitiva e le rappresentazioni interne che il bambino possiede rispetto alla natura delle relazioni all'interno della famiglia. La sicurezza emotiva del bambino deriva dall'interazione (presente e passata) tra l'individualità e il funzionamento della famiglia come insieme.

4.2. L'INFLUENZA FAMILIARE SULLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEL BAMBINO: ANALISI DELLE RICERCHE

La disamina della letteratura specifica inerente l'influenza familiare sullo sviluppo socio-emotivo del bambino ha permesso di individuare diversi aspetti; quali il livello di analisi adottato, gli strumenti e le procedure impiegate dalle ricerche, nonché i principali risultati.

A partire da tali considerazioni, il seguente paragrafo sarà organizzato in tre parti: in primo luogo saranno descritte le metodologie impiegate dalle ricerche esaminate; in secondo luogo verranno presentati i principali risultati emersi e infine, l'ultima parte sarà dedicata ad una riflessione generale.

4.2.1 METODOLOGIA

A livello metodologico la disamina della letteratura evidenzia diversi studi che hanno assunto come focus di indagine le connessioni tra la famiglia (in termini di emozioni espresse dai genitori nell'interazione con il bambino, socializzazione genitoriale delle emozioni, stili interattivi genitoriali ecc.) e le relazioni del bambino con i pari in termini di abilità sociali ed emotive.

Queste ricerche si contraddistinguono per l'utilizzo e per la compresenza di differenti setting e strumenti. Di seguito verranno illustrate le diverse metodologie utilizzate dagli studi in relazione agli ambiti individuati: il contesto familiare e lo sviluppo socio-emotivo del bambino. In questa sede si sono privilegiati gli studi condotti in ambito prescolare, dato che questo è il target di età sul quale si prevede di concentrare la ricerca, tuttavia vengono riportati anche studi relativi a gruppi di bambini in età scolare, in quanto le metodologie individuate risultano essere particolarmente interessanti e innovative.

4.2.2. CONTESTO FAMILIARE

Per quanto riguarda la rilevazione dei dati a livello del contesto familiare troviamo l'utilizzo del metodo osservativo di sequenze interattive videoregistrate, sia in laboratorio sia a casa, e la somministrazione di questionari e di test semi-strutturati.

In relazione alle osservazioni avvenute a casa sono state adottate le seguenti procedure: in uno studio (MacDonlad, Parke, 1984) si chiedeva ai genitori e ai bambini di giocare insieme nel modo in cui sono abituati a farlo, nel caso non fosse loro abitudine giocare insieme la consegna era quella di svolgere un'attività prevista per quel giorno con l'unica restrizione di rimanere nella stessa stanza. Le categorie di analisi rilevate riguardano: la tipologia e la frequenza delle emozioni espresse dal bambino verso il genitore, la direttività del genitore, il coinvolgimento del genitore nel gioco piuttosto che l'osservazione ed il numero di scambi verbali. In altre ricerche (Denham et al., 1997; Denham, Kochanoff, 2002) ai genitori e ai bambini è stato chiesto di comportarsi nel modo più naturale possibile, con l'unica restrizione di

rimanere nella stessa stanza, in seguito è stato chiesto al genitore di sedersi vicino al bambino e ricordare un evento in cui, genitore e bambino, avevano espresso una specifica emozione in presenza dell'altro. Attraverso un apposito software (Roberts, 1993) sono state rilevate le espressioni emotive dei genitori e le tre componenti della socializzazione emotiva genitoriale (modeling: espressività genitoriale, contingency: la reazione alle emozioni del bambino, coaching: linguaggio sulle emozioni). Tale programma consente di assegnare dei codici microanalitici per codificare le emozioni e la reazione alle emozioni altrui. In particolare, il software consente l'osservazione focale di un membro che in un secondo momento può essere comparata con le emozioni codificate nell'altro membro.

In un'ulteriore ricerca (Boyum, Parke, 1995), durante la cena, in presenza di entrambi i genitori, sono state osservate le espressioni emotive spontanee di ogni membro. Dopo aver posizionato la telecamera il ricercatore lasciava la stanza. Infine, in uno studio (Garner, Power, 1996), madri e bambini hanno partecipato ad un gioco semi-strutturato appositamente creato per elicitarne dei comportamenti espressivi materni. Il tipo di gioco e la conseguente modalità di codifica delle espressioni emotive di madre e bambino sono state riprese da un precedente studio effettuato in laboratorio che verrà specificato di seguito (Cassidy, Parke, Butkovsky, Braungart, 1992).

Dalla letteratura si evince che anche per le osservazioni di laboratorio, sono state impiegate differenti procedure: in un primo studio (Cassidy et al., 1992) è stata prevista un'osservazione semi-strutturata di genitori e bambini sulla base di un gioco designato per catturare le risposte emotive ad una serie di eventi. Nello specifico è stato chiesto ai bambini di lanciare una palla, per una serie di volte, in un apposito box prima che un campanello (collegato ad un timer) suonasse. Ad insaputa dei bambini e dei genitori veniva controllato il campanello in modo tale che i bambini vincessero e perdessero per un numero stabilito di volte e in una determinata sequenza (vinceva nella prima, perdeva la seconda e la terza e vinceva l'ultima). Le categorie di analisi rilevate riguardano l'espressività emotiva del bambino e del genitore in ogni sessione di gioco prevista, attraverso una scala a 5 punti (da assenza di emozioni a presenza elevata di emozioni positive o negative), le emozioni positive e negative sono state rilevate in modo separato. Infine in altri studi (Cumberland, Eisensberg, Champion, Gershoff; Fabes, 2003; Denham, Kochanoff, 2002), è stata prevista l'osservazione delle diadi madre-bambino durante una situazione semi-strutturata in cui lo sperimentatore disponeva un'apparecchiatura per la rilevazione di alcuni parametri

fisiologici dei bambini. Le categorie di analisi rilevate riguardano la presenza/assenza di emozioni positive e negative e la loro intensità, per entrambi i partecipanti.

Per quanto riguarda i questionari utilizzati nelle ricerche, troviamo prevalentemente dei self-report somministrati ai genitori atti a valutare la loro espressività emotiva in famiglia (*The Halberstadt Family Expressiveness Questionnaire* FEQ, Halberstadt 1986, Halbrstadt, Cassidy, Stifter, Parke, Fox, 1995); la reazione del genitore alle emozioni del bambino (*Negative Emotions Scale* CCNES, Fabes, Eisenberg, Bernzweig's 1990; *Iowa Parent Behavior Inventory*, IPBI; Crase, Clark, Pease, 1980); l'attitudine del genitore rispetto agli insegnamenti sulle emozioni (*Parent Disciplinary Styles measure* PDS; Hart, DeWolf, Wozniak, Burts, 1992), lo stile comportamentale genitoriale (*Behavioral Style Questionnaire*, McDevitt, Carey, 1978) le credenze genitoriali rispetto alla loro espressività emotiva con il bambino (*Parent Affect Test* PAT, Linehan, Paul, Egan, 1983); il loro temperamento (Derryberry, Rothbart, 1988) e la loro personalità (*Big Five Personality Measure*; John, Donahue, Kentle, 1991).

Infine, per quanto riguarda i test semi-strutturati, uno studio (Denham, 1997) sembra discostarsi dagli strumenti utilizzati dalle altre ricerche, in particolare, la diversità di tale strumento (Miller, Aloise, 1989) è rappresentata dal fatto che le reazioni genitoriali alle risposte emotive del bambino vengono rilevate attraverso le risposte dei bambini. In questo modo ciò che viene rilevata è la percezione dei bambini della reazione genitoriale alle proprie emozioni. Nello specifico, ai bambini vengono presentate 8 scene in cui il protagonista, esprime una serie di emozioni in relazione ad una serie di eventi, e viene chiesto al bambino di prevedere come si comporterà il genitore (ad esempio il protagonista è felice quando chiede alla mamma di andare allo zoo, triste quando il suo giocattolo si rompe, arrabbiato quando il fratello gli prende il suo orsetto) le risposte date dai bambini sono codificate in alcune categorie specifiche (conforto, direttività/disciplina; discussione rispetto all'emozione elicitata dall'evento e rispetto allo stato d'animo del bambino, azione pragmatica, rispecchiamento dell'emozione, non lo so).

4.2.3. CONTESTO TRA PARI

Anche per quanto riguarda la rilevazione dello sviluppo socio-emotivo dei bambini con i pari gli studi si differenziano per gli strumenti utilizzati (questionari, test semi-strutturati, osservazione nel contesto scolastico e in laboratorio), per il setting di rilevazione nonché per gli osservatori coinvolti.

In primo luogo ritroviamo l'utilizzo di questionari rivolti ai genitori atti a rilevare: il comportamento del bambino (*Children Behavior Questionnaire* CBQ, Rothbart, Ahadi, Hersey, Fisher, 2001; *Child Behavior Check-List* CBCL, Achenbach, 1991a) e la competenza sociale dei bambini (Cumberland et al., 2003; Denham, Kochanoff, 2002); questionari rivolti agli insegnanti riguardanti: la popolarità dei bambini in classe (Connolly, Doyle, 1981); la competenza sociale dei bambini (*Olson Preschool Competence Questionnaire*, Olson 1989; *California Q-sort*, Baumrind, 1968); il comportamento dei bambini (*Children Behavior Questionnaire* CBQ Rothbart et al., 2001; *Preschool behavior Questionnaire*, PBQ, Behar, Stringfield 1974; *Teacher Report Form* TRF; Achenbach, 1991b).

In secondo luogo nelle ricerche sono stati utilizzati anche test semi-strutturati somministrati dallo sperimentatore ai bambini per rilevare: il livello di comprensione delle emozioni, (Denham, Zoller et al., 1994; Cassidy et al., 1992; *Affect Knowledge Test* AKT; Garner, Jones, Miner, 1994); la nomina sociometrica dei pari per individuare il livello di popolarità dei bambini in classe (Singleton, Asher, 1977; Asher, Singleton, Tynsley, Hymel, 1979); la competenza emotiva (Denham et al., 1997; Denham, Kochanoff, 2002),

In terzo luogo in alcune ricerche è stato impiegato anche il metodo osservativo, per rilevare il comportamento socio-emotivo dei bambini, in particolare si è proceduto con la videoregistrazione nel contesto scolastico (scuola dell'infanzia o scuola di primo grado). Ad esempio, in una prima ricerca (MacDonlad, Parke, 1984) i bambini sono stati osservati per 12 minuti in una attività di gioco libero per tre volte, ognuna delle quali con un compagno diverso ma dello stesso sesso, in una determinata area della classe. Le categorie di analisi rilevate riguardano: *tranquillità-irritabilità, conflitto verbale, presenza-assenza di emozioni negative, dominanza-sottomissione* del bambino target rispetto al compagno, *iniziativa, suggerimenti, sicurezza-paura, disconnessione dall'interazione, difficoltà nell'interazione, coordinazione, grado di accordo nella scelta delle attività di gioco*; rilevate da due giudici indipendenti. Dall'interazione di queste variabili sono emersi 4 tipologie di cluster: interazioni

ruvide, interazioni basate sulla dominanza, interazioni rilassate, interazioni armoniose. In un altro studio (Denham et al., 1997) sono state osservate le emozioni dei bambini e la loro reazione alle emozioni dei pari. L'analisi delle videoregistrazioni è avvenuta attraverso l'utilizzo di uno specifico software (Roberts, 1993).

Per quanto riguarda l'osservazione dei bambini in laboratorio alcuni studi (Cumberland et al., 2003; Denham, Kochanoff, 2002; Eisenberg, Valiente et al., 2003) hanno previsto un compito semi-strutturato di risoluzione di un puzzle (in un tempo prestabilito e con alcune difficoltà relative all'assenza delle istruzioni), atto a rilevare la regolazione emotiva. Infine in altri studi (Garner, Power, 1996; Cumberland et al., 2003; Denham, Kochanoff, 2002) troviamo l'osservazione semi-strutturata attraverso l'utilizzo del paradigma del regalo deludente, in cui è stata osservata la capacità dei bambini di regolare l'espressione emotiva attraverso la rilevazione delle loro espressioni emotive (*Facial Action Coding System FACS*, Ekman e Friesman, 1978) positive, negative e di tensione e la loro intensità su una scala da 1 a 3 punti.

4.2.4. STUDI IN ETÀ SCOLARE

Sono presenti in letteratura una serie di studi che, pur partendo dallo stesso focus di analisi, hanno coinvolto bambini di età scolare in particolare dagli 8 ai 12 anni.

Un primo studio (Lunkernheimer, Shield, Cortina, 2007), per quanto riguarda il contesto familiare, ha proposto alle famiglie un compito di interazione familiare, *family narrative task* (Fivush, 1994) della durata di 10-20 minuti, avvenuto in laboratorio. Nello specifico ai genitori veniva chiesto di ingaggiare il bambino target e gli eventuali fratelli in una conversazione su tre eventi emotivi a turno: una esperienza familiare positiva, una esperienza familiare difficile e una in cui il bambino target si era comportato male. Attraverso questa procedura sono state osservate le pratiche di socializzazione emotiva parentale positive, in termini di emotion coaching, e le pratiche di socializzazione emotive negative, quali l'accantonare: emotion dismissing, (tali aspetti sono stati codificati insieme per entrambi i genitori) e il numero totale di parole emotive per l'intera famiglia. Per quanto riguarda lo sviluppo socio-emotivo dei bambini, lo studio ha previsto l'utilizzo di questionari somministrati a madri, padri e insegnanti rispetto alla regolazione emotiva dei bambini e ai problemi comportamentali degli stessi nell'infanzia (*Emotion regulation ERC*, Shields, Cicchetti, 1997; *Child behavior checklist 4-18*, Achenbach, 1991a).

Un secondo studio (Eisensberg, Richard, Murphy, 1996) ha indagato l'aspetto relativo all'influenza familiare attraverso un questionario rivolto nello specifico alle madri, atto a rilevare la reazione dei genitori alle emozioni dei bambini (CCNES, Fabes et al., 1990). In relazione, invece, allo sviluppo socio-emotivo dei bambini troviamo sia dei questionari compilati dai genitori e dagli insegnanti relativi al funzionamento emotivo e sociale dei bambini (*Affective Intensity Scale*, Fabes et al., 1990; *Children's Coping Strategies Checklist*, Ayers, Sandier, West, Roosa, 1990); un questionario somministrato ai bambini atto a rilevare la loro competenza sociale (*Perceived Competence Scale for Children*, Harter's 1979); infine un'osservazione di laboratorio dei bambini, con lo scopo di rilevarne i comportamenti prosociali. Durante l'osservazione il bambino si trovava in una stanza con lo sperimentatore, ad un certo punto si sentiva un bambino piangere (audioregistrazione che veniva riprodotta nella stanza), e gli veniva detto che il pianto era di un bambino del suo stesso sesso, amico dello sperimentatore, che si trovava nella stanza a fianco ma se gli/le parlava, poteva sentirlo. Lo sperimentatore iniziava a consolare quest'altro bambino e lo esortava a fare altrettanto. Dopo due minuti il pianto si interrompeva e lo sperimentatore usciva dalla stanza dicendo al bambino che sarebbe tornato subito e che se l'altro bambino ricominciava a piangere poteva parlargli oppure spegnere un interruttore per non sentirlo. Il comportamento del bambino è stato videoregistrato e codificato attraverso le seguenti categorie: tempo in cui i bambini parlano con il bambino in lacrime e/o tempo trascorso con l'interruttore spento; le parole del bambino valutate attraverso una scala Likert a 7 punti rispetto al grado di conforto e irritazione/rabbia.

Infine, un ulteriore studio (Mc Dowel et al., 2002) ha indagato l'influenza familiare attraverso una discussione interattiva dei membri della famiglia, di una situazione vissuta come difficile. Durante l'interazione è stato rilevato il comportamento dei genitori: l'interazione positiva, la tipologia e la frequenza di emozioni espresse, il controllo, il focus sul bambino nella discussione della situazione problematica. Il compito prevedeva la presenza di padre, madre e bambino insieme. Per quanto riguarda lo sviluppo socio-emotivo dei bambini è stata rilevata la reattività emotiva attraverso un'intervista semi-strutturata ai bambini (Mc Dowel, Kim, O'Neil, Parke, 2002) e la competenza sociale dei bambini attraverso un questionario compilato dalle insegnanti (Cassidy, Asher, 1992) e un'intervista sociometrica a tutti i bambini della classe (Asher et al., 1979).

4.3. I PRINCIPALI RISULTATI

Al fine di presentare una panoramica chiara dei risultati emersi dagli studi citati si è pensato di organizzarli in funzione delle variabili studiate (espressività emotiva genitoriale, reazione genitoriale alle emozioni del bambino, stile interattivo genitoriale). Infine, saranno presentati i risultati delle ricerche con bambini di età scolare.

4.3.1. ESPRESSIVITÀ EMOTIVA GENITORIALE

In relazione all'influenza dell'espressività emotiva genitoriale, i risultati di un primo studio (Cassidy et al., 1992) riportano che l'espressività sia delle madri che dei padri risulta essere predittiva delle relazioni del bambino con i pari in termini di maggiore popolarità. Nello specifico i bambini più scelti dai compagni hanno genitori che risultano più espressivi a livello generale (sia a casa, rilevata attraverso un questionario *The Halberstadt Family Expressiveness Questionnaire FEQ*, Halberstadt 1986; sia in laboratorio, rilevata attraverso un'osservazione semi-strutturata), durante l'interazione con il bambino (rilevata attraverso un'osservazione semi-strutturata di laboratorio). Tali risultati evidenziano come l'espressività emotiva genitoriale di cui il bambino fa esperienza può avere un'importante influenza sulla relazione instaurata con i pari. Non emerge però una relazione tra il grado di comprensione delle emozioni da parte del bambino e l'espressività emotiva dei genitori.

I risultati di un ulteriore studio (Garner, Power, 1996) mostrano che la tristezza riferita dalle madri, rispetto all'espressività emotiva esibita in famiglia, è in relazione inversa con l'espressione di emozioni positive da parte dei bambini rilevate attraverso il paradigma del regalo deludente. Inoltre, le emozioni positive esibite dalle madri nel gioco con i figli risultano essere in relazione inversa con l'esibizione di emozioni negative dei bambini rilevate anch'esse attraverso il paradigma del regalo deludente.

In uno studio longitudinale (Eisensberg, Valiente et al., 2003), su bambini dai 5 ai 7anni, con due rilevazioni avvenute a distanza di due anni quando i bambini avevano un'età compresa tra i 7 e i 9 anni, i risultati indicano che l'espressività materna è in relazione alla regolazione emotiva dei bambini e alla loro competenza sociale. Nello specifico la maggiore frequenza di emozioni materne positive, rilevate attraverso un questionario (Halberstadt et al. 1995) è in relazione ad un più alto livello di

regolazione emotiva nel bambino, al contrario la maggior frequenza di emozioni negative espresse dalle madri è in relazione ad un più basso livello di regolazione emotiva dei bambini. In particolare, i risultati di questa ricerca mostrano che per quanto riguarda le emozioni materne positive questa relazione si stabilisce precocemente e si mantiene per un certo periodo di tempo (relazione stabile in entrambe le rilevazioni); mentre si evidenziano delle differenze per quanto riguarda le emozioni materne negative, infatti tale relazione è significativa solo alla prima rilevazione, ad indicare che tale aspetto cambia con l'aumentare dell'età del bambino.

I risultati di un'altra ricerca (Boyum, Parke, 1995) che si è concentrata sul ruolo delle emozioni espresse dai membri della famiglia e la competenza sociale dei bambini evidenzia anch'essa dati a supporto del legame tra espressività familiare e competenza sociale dei bambini, con un ruolo rilevante del padre, in riferimento a variabili quali frequenza, intensità e chiarezza delle emozioni positive. Per quanto riguarda le espressioni emotive negative, ma soltanto a livello di intensità, vi è una relazione con maggiori comportamenti aggressivi dei bambini, viceversa i genitori che esprimono le emozioni con più intensità, hanno bambini valutati in modo più favorevole dagli insegnanti a livello comportamentale. Bassi livelli di espressività negativa genitoriale sono invece in relazione con un alto status sociale dei bambini con i pari e con la presenza di comportamenti prosociali. I risultati della presente ricerca danno ulteriore enfasi all'importanza di distinguere tra frequenza intensità e chiarezza nella rilevazione delle emozioni.

Inoltre, i risultati di questo studio (Boyum, Parke, 1995), l'unico ad adottare categorie di analisi che contemplino l'influenza sullo sviluppo socio-emotivo del bambino, non soltanto delle interazioni genitore-bambino, ma anche delle interazioni genitore-genitore, suggeriscono che sono entrambe importanti. Nello specifico, le emozioni rilevate nella prima interazione risultano più predittive nella nomina sociometrica dei pari, mentre le seconde sono fortemente in relazione a specifici comportamenti rilevati nei bambini dagli insegnanti. A questo proposito i risultati di un altro studio (Pendry, Adam, 2007) evidenziano che un funzionamento coniugale povero in termini di bassi livelli di soddisfazione coniugale (*ENRICH Marital Satisfaction Scale*, Fowers, Olson, 1993), un uso frequente di aggressione verbale durante i disaccordi dei genitori e la tendenza a non utilizzare la calma e la discussione nella risoluzione dei disaccordi è associato con alti livelli di cortisolo nel bambino.

4.3.2. REAZIONE GENITORIALE ALLE EMOZIONI DEL BAMBINO

Per quanto riguarda la reazione genitoriale alle emozioni del bambino, una ricerca (Denham, 1997) ha indagato la relazione tra socializzazione emotiva genitoriale, la percezione dei bambini rispetto alla reazione genitoriale alle loro emozioni, e la competenza emotiva dei bambini. I risultati principali emersi indicano che i bambini che più frequentemente percepiscono le risposte genitoriali alle loro emozioni come confortevoli o di rispecchiamento (*matching*) alle loro emozioni positive sono descritti dagli insegnanti come più abili con i pari, più cooperativi e più empatici. I bambini che più frequentemente raffigurano i genitori con risposte di rispecchiamento (*matching*) alle loro emozioni negative sono descritti dagli insegnanti come meno cooperativi con i pari. Per quanto riguarda la socializzazione emotiva genitoriale una maggiore frequenza di emozioni materne negative è associata in modo negativo a tutti gli indici della competenza emotiva dei bambini, al contrario la maggior frequenza di emozioni positive mostrate dai genitori è associata con tutti gli indici positivi della competenza emotiva dei bambini, rilevati attraverso un questionario rivolto agli insegnanti. Appare interessante che anche la rappresentazione che i bambini hanno della risposta genitoriale alla loro emozioni sia predittiva della competenza emotiva. Nello specifico, tale risultato mette in luce l'importanza della rappresentazione che i bambini costruiscono rispetto al comportamento emotivo genitoriale e all'influenza che questo aspetto ha sul comportamento dei bambini con i pari.

Un'ulteriore ricerca (Denham et al., 1997) che ha valutato il contributo della socializzazione emotiva genitoriale sulla competenza emotiva e sociale dei bambini evidenzia che i bambini con un più alto livello nella comprensione delle emozioni, sono quelli i cui genitori incoraggiano la loro espressività e che esibiscono emozioni più positive. In relazione alla competenza sociale emerge che i bambini con un punteggio più alto in tale dimensione sono quelli che esibiscono minori emozioni negative e i cui genitori allo stesso modo mostrano minori espressioni negative nelle interazioni con i figli. Da un altro studio (Denham, Kochanoff, 2002) che ha indagato l'influenza dei meccanismi di socializzazione parentale sul grado di comprensione delle emozioni da parte dei bambini, emerge invece, a differenza dei precedenti studi (Denham et al., 1997; Boyum, Parke, 1995; Cassidy et al., 1992), come lo stesso comportamento da parte delle madri e dei padri non abbia il medesimo effetto sui bambini, la socializzazione emotiva materna sembra essere più influente, in particolare

più predittiva di quella paterna rispetto ad un aspetto specifico della competenza emotiva quale la conoscenza dei bambini sulle emozioni.

Infine da uno studio longitudinale (Berlin, Cassidy, 2000) emerge l'associazione tra la socializzazione materna e il tipo di attaccamento madre-bambino. In particolare la ricerca ha esaminato la relazione tra la percezione delle madri rispetto al loro controllo sull'espressività dei loro bambini a 4 anni, attraverso un questionario (PACES, Saarni, 1985) e altri due aspetti chiave del precoce sviluppo socio-emotivo del bambino: la qualità dell'attaccamento madre-bambino rilevato a 15- 18 mesi attraverso il metodo della Strange Situation e la regolazione delle emozioni del bambino a 4 anni, osservata in laboratorio attraverso compito semi-strutturato atto ad elicitarle le reazioni emotive del bambino, in presenza della madre (Cassidy et al., 1992). Dai risultati emerge una relazione tra il tipo di attaccamento e la socializzazione materna delle emozioni. Le madri dei bambini sicuri socializzano le emozioni dei loro figli in termini di aiuto a fornire una base sicura da cui esplorare. Emerge l'accettazione sia delle emozioni positive che negative e vi è un moderato controllo dell'espressività del bambino. Le madri dei bambini insicuri-evitanti sembrano promuovere una socializzazione delle emozioni al servizio della minimizzazione del comportamento di attaccamento e massimizzazione dell'indipendenza. Nello specifico, queste madri cercano di sopprimere le emozioni negative del bambino. Infine, le madri dei bambini insicuri-ambivalenti propongono una socializzazione delle emozioni che enfatizza il comportamento di attaccamento e la dipendenza. Queste madri sembrano aumentare l'espressività dei loro bambini, in particolare quella negativa, al fine di incoraggiare il comportamento di attaccamento e di dipendenza dei loro figli. (Cassidy, 1994). Inoltre le madri che riportano un maggior controllo sull'espressività del bambino hanno figli che mostrano con minor frequenza espressioni emotive e condivisione delle stesse, ed una maggiore soppressione immediata delle emozioni.

4.3.3. STILE INTERATTIVO GENITORIALE ED ETÀ SCOLARE

Per quanto riguarda invece l'influenza più generale dello stile interattivo genitoriale sullo sviluppo socio-emotivo del bambino i risultati di uno studio (MacDonlad, Parke, 1984) mostrano che i genitori dei bambini che ottengono una valutazione più alta in termini di popolarità dall'insegnante e che esibiscono interazioni armoniose con i pari mostravano un maggior coinvolgimento, un maggior utilizzo del linguaggio verbale durante le interazioni con il bambino ed una maggiore

elicitazione di emozioni positive nel bambino stesso. Allo stesso modo dai risultati di uno studio (Cumberland et al., 2003) che ha messo in relazione il comportamento genitoriale, in termini di espressività emotiva e di funzionamento temperamentale e di personalità, e la competenza socio-emotiva dei bambini emerge che bassi livelli di espressività emotiva negativa delle madri sono in relazione ad un miglior sviluppo nelle capacità dei bambini in termini di competenza sociale e adattamento, e a comportamenti materni positivi, quali presenza di emozioni positive, calore, attenzione condivisa e bassi livelli di frustrazione, rilevati attraverso self-report.

Infine, i risultati delle ricerche avvenute con bambini in età scolare mostrano interessanti similitudini e differenze. Un primo studio (Lunkernheimer et al., 2007) ha osservato le pratiche di socializzazione emotiva parentale positive e negative, durante un compito di interazione familiare (*Family Narrative Task*, Fivush, 1994). Ne sono stati valutati gli effetti rispetto alla regolazione emotiva dei bambini e ai problemi comportamentali degli stessi nell'infanzia, rilevati attraverso questionari somministrati a madre, padre e insegnante (*Emotion regulation ERC*, Shields, Cicchetti, 1997; *Child behavior checklist 4-18*, Achenbach, 1991a). Dai risultati è emerso che la pratica genitoriale *dell'emotion dismissing* risulta essere un fattore di rischio che contribuisce ad una regolazione emotiva povera e a maggiori problemi comportamentali dei bambini. Seppur emerge che *l'emotion coaching* genitoriale non offre un contributo di benefico diretto sulla regolazione emotiva e sui comportamenti dei bambini, questo interagisce con *l'emotion dismissing* come fattore di protezione rispetto ai suoi effetti. Tale effetto è stato trovato per il coaching genitoriale delle emozioni negative, ma non per quelle positive.

Un secondo studio (Eisenberg, Richard, Murphy, 1996) ha esaminato la relazione tra la socializzazione emotiva genitoriale (CCNES, Fabes et al., 1990) e il funzionamento sociale (*Affective Intensity Scale*, Fabes et al., 1990; *Children's Coping Strategies Checklist*, Ayers et al., 1990; *Perceived Competence Scale for Children*, Harter's 1979) e i comportamenti prosociali dei bambini, questi ultimi rilevati attraverso un'osservazione semi-strutturata avvenuta in laboratorio. I risultati supportano l'ipotesi per cui le pratiche legate alle emozioni dei genitori influenzano il funzionamento sociale e i comportamenti prosociali del bambino. Per quanto riguarda le madri, però, le relazioni sono più forti e numerose rispetto ai padri. Nello specifico la reazione delle madri focalizzata sul problema tende ad essere associata ad un funzionamento più positivo dei bambini riportato sia dalle madri che dagli insegnanti.

La reazione di minimizzazione delle madri è legata a bassi livelli di competenza sociale dei bambini e a comportamenti evitanti.

Infine, un ulteriore studio (Mc Dowel et al., 2002) ha indagato l'associazione tra l'interazione genitore-bambino, attraverso una discussione interattiva tra i membri della famiglia di una situazione vissuta come difficile, la reattività emotiva (Mc Dowel et al., 2002) e la competenza sociale dei bambini (Cassidy, Asher, 1992; Asher et al., 1979). Dai risultati emerge che per entrambi i genitori una maggiore qualità della relazione, in termini di calore, responsività, ragionamento induttivo e alcune forme dirette di socializzazione emotiva, quali la regolazione genitoriale delle emozioni dei bambini, sono collegate con una maggiore competenza emotiva e sociale dei bambini. Nello specifico, sembrerebbe che, anche in questo caso, sia soprattutto la qualità della relazione materna con il bambino ad essere in relazione con gli indici del funzionamento emotivo e sociale del bambino.

4.4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In relazione ai risultati emersi, negli studi presentati, è possibile rintracciare interessanti aspetti sia in termini di relazioni associate tra alcune variabili, sia alcune questioni che rimangono più controverse.

Per quanto riguarda la relazione tra espressività emotiva genitoriale e sviluppo socio-emotivo del bambino emerge in primo luogo che una maggiore espressività genitoriale, indipendentemente dalla tipologia di emozioni è in relazione con la maggiore popolarità del bambino (Cassidy et al., 1992).

In riferimento alla tipologia di emozioni espresse dai genitori, rilevate attraverso differenti metodologie, emerge che maggiori emozioni positive materne sono in relazione a: una maggiore regolazione emotiva e competenza sociale nel bambino (Cumberland et al., 2003; Eisensberg, Valiente, Morris et al., 2003; Mc Dowel et al., 2002; Boyum, Parke, 1995); un comportamento più positivo valutato dalle insegnanti (Denham, 1997); una minore esibizione di espressioni emotive negativa da parte del bambino durante il paradigma del regalo deludente (Garner, Power, 1996); una maggiore competenza emotiva (Denham, 1997); una maggiore comprensione delle emozioni (Denham et al., 1997). L'espressione di minori emozioni negative da parte

dei genitori è in relazione a: una maggiore espressione di emozioni positive da parte del bambino nel paradigma del regalo deludente (Garner, Power, 1996); un alto status sociale del bambino con i pari e comportamenti prosociali (Boyum, Parke, 1995); minori emozioni negative nel bambino e una maggior competenza sociale (Denham et al., 1997); maggior competenza sociale e adattamento (Cumberland et al. 2003). La presenza di maggiori emozioni negative, in particolare espresse dalla madre, risulta essere in relazione a maggiori comportamenti aggressivi nei bambini, ma soltanto a livello di intensità (Boyum, Parke, 1995) e ad una minore competenza emotiva nei bambini (Denham, 1997). Per quanto riguarda nello specifico la relazione tra espressività emotiva genitoriale e regolazione emotiva nei bambini, i risultati di diversi studi, tracciano una relazione chiara tra espressività positiva in famiglia e capacità regolatoria dei bambini, sia osservata in situazioni sperimentali (Garner 1995), che riportata da insegnanti (Greenberg, Lengua, Coie, Pinderhughes, Bierman, Dodge 1999). Meno chiari sono invece i risultati relativi al legame tra espressioni familiari negative e capacità dei bambini di regolare le proprie emozioni. Da un lato, abbiamo studi che evidenziano come elevate quantità di emozioni negative espresse in famiglia si associno ad una inadeguata capacità regolatoria da parte del bambino (Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya 2001; Garner, Power 1996), dall'altro altri studi longitudinali evidenziano invece che la relazione tra espressività negativa e capacità regolatoria possono variare con l'età (Eisenberg, Valiente, Morris et al., 2003), in particolare Halberstadt in diversi contributi (Halberstadt, 1986; 1991) tratta questo aspetto e propone l'esistenza di una relazione curvilinea, vale a dire alti e bassi livelli di emozioni negative espresse in famiglia si associano ad una regolazione emotiva carente da parte dei bambini, invece una moderata esposizione ad emozioni negative, consentirebbe ai bambini di confrontarsi con una gamma ampia di emozioni e di imparare ad affrontarle. Secondo l'Autrice l'incongruenza dei dati in letteratura su questo tema dipende dal fatto che i ricercatori nelle loro indagini non hanno preso in considerazione alcuni aspetti decisivi, quali: la differenziazione delle emozioni negative (ad esempio: rabbia vs. tristezza), la frequenza e l'intensità delle espressioni e quale membro della famiglia è il destinatario delle emozioni negative (Cigala, 2009).

In relazione alla socializzazione emotiva genitoriale gli aspetti influenti sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini, oltre all'espressività emotiva, risultano essere in particolare il conforto e il rispecchiamento delle emozioni (Denham, 1997). I risultati emersi sembrano supportare l'ipotesi rispetto alla quale vi sia un'influenza della

socializzazione delle emozioni parentali sulla competenza emotiva dei bambini che si riflette a sua volta sulla competenza sociale con i pari. Una responsività appropriata dei genitori alle emozioni positive e al distress del figlio sembrano essere degli importanti contributi ad un funzionamento ottimale del bambino. Rinforzo negativo o scoraggiamento all'espressione delle emozioni (ad esempio "basta piangere!!") sono una barriera rispetto alla comprensione e alla conoscenza delle emozioni. Al contrario prestare attenzione e rinforzare positivamente le emozioni accettandole, sembra essere un prerequisito per una maggiore conoscenza da parte del bambino delle proprie emozioni e di quelle degli altri e tale capacità si riflette inoltre sulla competenza sociale.

Infine, per quanto riguarda lo stile interattivo genitoriale, il coinvolgimento, il linguaggio verbale, l'elicitazione di emozioni positive, il calore, l'attenzione condivisa e la bassa frustrazione risultano essere in relazione ad una maggiore competenza sociale nel bambino (Cumberland et al., 2003; MacDonald, Parke, 1984).

Per quanto riguarda le ricerche che hanno indagato tale relazione in bambini più grandi, rispetto all'età prescolare, sembra emergere un ruolo più centrale della madre rispetto al padre, spiegato soprattutto in termini di età del bambino. Alcuni Autori (Mc Dowel et al., 2002) evidenziano come i padri sembrano rivestire un ruolo più centrale nell'acquisizione della regolazione emotiva quando i bambini sono più piccoli, mentre crescendo i bambini sembrano assumere una maggiore distanza emotiva dal padre rispetto alla madre che rimane una confidente emotiva e una risorsa nei problemi e conflitti quotidiani. Infine l'influenza del comportamento emotivo genitoriale sul funzionamento socio-emotivo del bambino sembra esercitare un ruolo più moderato rispetto all'età prescolare, probabilmente i bambini crescendo fanno sempre maggiori esperienze anche al di fuori del contesto familiare instaurando relazioni con altri adulti significativi.

Per quanto riguarda le caratteristiche del gruppo di partecipanti questi studi si riferiscono gruppi normativi appartenenti alle classi medie, per lo più reclutati attraverso le scuole dell'infanzia e/o di primo grado. A livello complessivo, per quanto riguarda gli studi relativi al periodo prescolare, l'età dei bambini varia dai 3 ai 7 anni (scuola dell'infanzia e prima elementare); mentre negli studi relativi al periodo scolastico, i bambini si collocano tra gli 8 ai 12 anni. Gli studi sono tutti statunitensi. Il numero del gruppo di partecipanti varia dai 27 ai 150 bambini, tale numero sembra essere in

relazione alla presenza di uno o di entrambi i genitori e dalla tipologia di strumenti impiegati quali visite a casa/laboratorio o questionari.

Rispetto alle metodologie impiegate, dalla letteratura si evince che nella maggior parte degli studi coesistono differenti tipi di strumenti nell'indagine della relazione tra gli aspetti considerati, quali contesto familiare da un lato e sviluppo socio-emotivo dall'altro. Per quanto riguarda l'indagine relativa al contesto familiare, la maggior parte degli studi ha adottato il metodo osservativo: in alcuni casi come unico strumento di rilevazione (Mc Dowell et al., 2002; MacDonald, Parke, 1984; Lukenheimer et al., 2007; Boyum, Parke, 1995), in altri in combinazione ad altri strumenti quali nello specifico il questionario (Cassidy et al., 1992; Denham, Kochanoff, 2002; Denham et al., 1997; Garner, Power, 1996; Cumberland et al., 2003; Eisensberg, Valiente, Morris et al., 2003). Infine, altri studi (Cummings et al., 2002; Eisensberg et al., 1996; Denham, 1997) hanno adottato uno o più questionari come metodo di rilevazione.

Per quanto riguarda la rilevazione dello sviluppo socio-emotivo gli studi hanno utilizzato soprattutto i questionari: in alcuni casi come unico strumento e rivolto soltanto ad un genitore (Cummings et al., 2002) o ad un insegnante (Denham, 1997); in altri sempre come unico strumento ma rivolto a più adulti di riferimento (Lukenheimer et al., 2007; Cumberland et al., 2003; Eisensberg, Valiente, Morris et al., 2003), in alcuni studi in combinazione con test semi-strutturati (Mc Dowell et al., 2002; Cassidy et al., 1992; Boyum, Parke, 1995), infine in combinazione con il metodo osservativo (Eisensberg et al., 1996; MacDonlad, Parke, 1984). Inoltre uno studio (Denham, Kochanoff, 2002) ha utilizzato come unico strumento un test semi-strutturato, un'altra ricerca (Denham et al., 1997) la combinazione di un questionario e di un test semi-strutturato, infine una ricerca (Garner, Power, 1996) la combinazione di tutti gli strumenti: osservazione, questionari, test semi-strutturato. Emerge pertanto che, nella maggior parte degli studi considerati rispetto al focus in esame, ci troviamo dinnanzi ad una complessità e compresenza di strumenti di analisi differenti, sia diretti che indiretti, con l'obiettivo di studiare lo stesso comportamento da diversi punti di vista e con differenti metodologie.

Per quanto riguarda le ricerche in età prescolare, appare interessante notare come, in alcuni casi, le procedure utilizzate si differenzino da quelle impiegate con bambini in età prescolare. Infatti, tali studi, sembrano contraddistinguersi per l'utilizzo di metodologie sensibili all'età dei bambini quali conversazioni tra i membri della

famiglia oppure la rilevazione del comportamento dei bambini in una situazione sociale di consolazione di un pari creata in laboratorio.

Infine, dopo aver considerato i metodi utilizzati dagli studi presentati e i principali risultati emersi, sono necessarie alcune considerazioni al fine di mettere in rilievo i limiti e i punti di forza della letteratura individuata.

In primo luogo, per quanto riguarda lo studio del contesto familiare un aspetto che differenzia le ricerche presentate è la presenza o meno di entrambi i genitori e la loro eventuale compresenza durante l'osservazione. Infatti alcuni studi hanno esaminato l'influenza di un solo genitore, quasi sempre la madre, (Garner, Power, 1996; Cumberland et al., 2003; Denham, 1997; Eisensberg, Valiente, Morris et al., 2003); altri hanno previsto la presenza di entrambi i genitori ma in modo alternato, ossia le osservazioni sia che fossero a casa o in laboratorio avvenivano in momenti diversi: una volta il bambino veniva osservato con la mamma, una altra volta, di solito a distanza di qualche settimana, con il papà, l'ordine era bilanciato (Cassidy, Parke, Butkovsky, Braungart, 1992; MacDonlad, Parke, 1984; Denham et al., 1997; Denham, Kochanoff, 2002). Infine, un numero minimo di studi ha previsto la presenza contemporanea di entrambi i genitori durante l'osservazione, questi ultimi studi si differenziano a loro volta per la tipologia di categorie di analisi utilizzate: alcuni hanno adottato delle categorie di analisi comunque diadiche rilevando le emozioni o le interazioni tra padre-bambino e madre-bambino (Lukenheimer et al., 2007; Mc Dowel et al., 2002), un solo studio (Boyum, Parke, 1995) ha rilevato tutte le emozioni esibite da ogni membro della famiglia verso gli altri, evidenziando anche l'influenza dell'interazione tra genitore-genitore sul comportamento del bambino. Non sono presenti studi che abbiano utilizzato modalità di analisi interattive che tengano conto della complessità delle interazioni familiari a livello triadico.

Entrando più nello specifico nelle metodologie di indagine delle espressioni emotive e del comportamento genitoriale, la maggior parte degli studi (MacDonald, Parke, 1984; Cassidy et al., 1992; Boyum, Parke, 1995; Garner, Power, 1996; Denham et al., 1997; Denham, Kochanoff, 2002) ha adottato metodi osservativi rispetto ad interazioni tra genitore e bambino più o meno strutturate (dall'osservazione dei membri a cena, al chiedere di giocare insieme in assenza di altre consegne, a proporre un gioco specifico al bambino in presenza del genitore).

Per quanto riguarda l'indagine dello sviluppo socio-emotivo del bambino i vari studi disponibili hanno esaminato nello specifico: la competenza sociale; la popolarità

nel contesto classe/sezione; la competenza emotiva; la regolazione emotiva; la comprensione delle emozioni; il comportamento socio-emotivo, in termini di tipologia e frequenza di emozioni e interazioni verso i compagni; lo stile comportamentale del bambino. In relazione agli strumenti utilizzati emerge che gli studi che hanno adottato il metodo osservativo risultano minori, rispetto all'indagine del contesto familiare. In particolare, viene data enfasi ai test semi-strutturati somministrati dallo sperimentatore ai bambini e questionari compilati da più osservatori (madre, padre, insegnanti) al fine di rilevare diversi punti di vista.

Capitolo Quinto

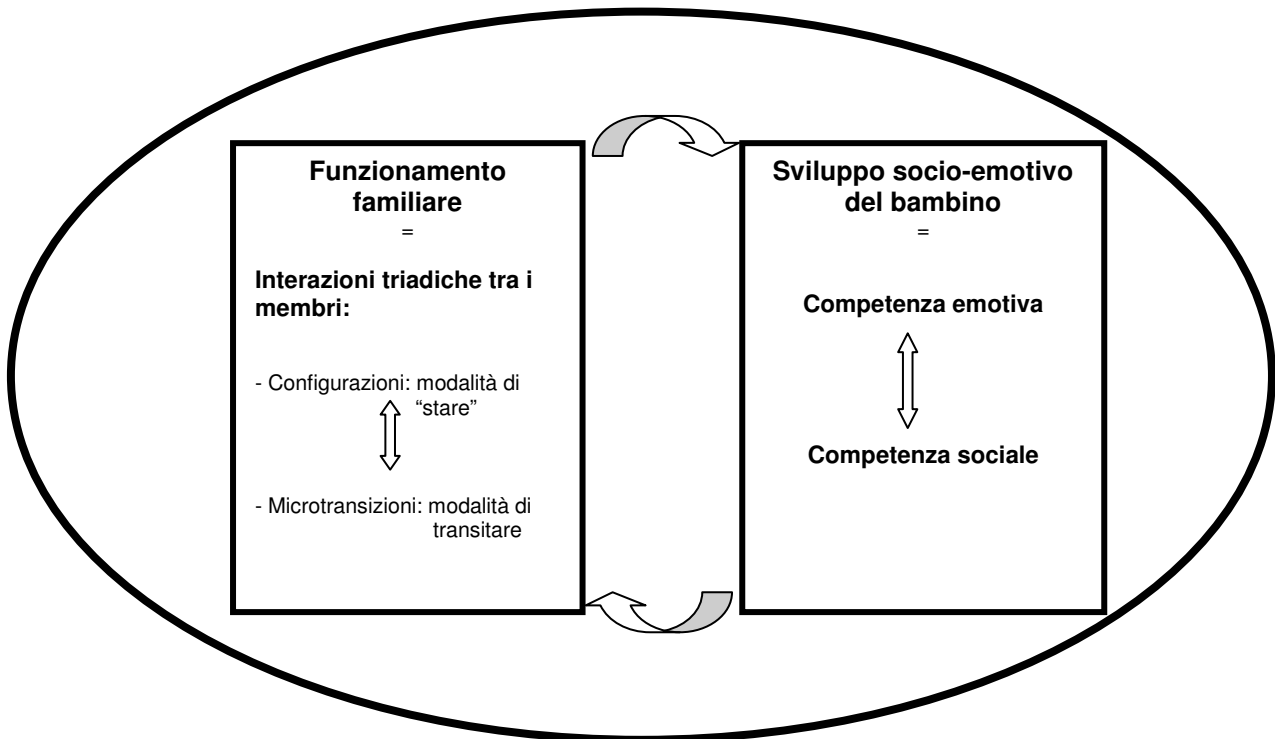
IL DISEGNO DELLA RICERCA

5.1 Gli obiettivi della ricerca

A partire dalle considerazioni emerse nei precedenti capitoli, lo scopo generale della ricerca è quello di indagare la relazione tra lo sviluppo socio-emotivo in età prescolare e alcune modalità di interazione e comunicazione familiare. L'obiettivo è, pertanto, quello di evidenziare in che modo alcuni aspetti del funzionamento familiare, in termini di tipologie di interazione triadica, possano influenzare lo sviluppo di alcuni aspetti della competenza socio-emotiva del bambino, quali la conoscenza delle emozioni e la modalità di interazione sociale con i pari e gli insegnanti nel contesto scolastico, in situazioni familiari normative.

Il disegno della ricerca, esemplificato in figura (fig. 5.1.), si è realizzato in tre studi, uno focalizzato sul funzionamento familiare, un secondo riguardante l'indagine degli aspetti relativi allo sviluppo socio-emotivo del bambino ed infine un terzo studio che si pone l'obiettivo di indagare le relazioni esistenti tra gli aspetti emersi nei due studi precedenti.

Figura 5.1. disegno della ricerca



Per quanto riguarda l'analisi dell'influenza familiare, in base alle premesse delineate in precedenza e in linea con le suggestioni proposte da alcuni autori (Byng-Hall, 1995; Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999; Fruggeri, 2002; 2005) ci si propone di studiare la famiglia nella sua totalità, quale oggetto di analisi, e di adottare la prospettiva triadica.

Inoltre, alla luce delle criticità emerse dai precedenti studi (cfr. par. 4.4.), date dall'indagine di aspetti parziali relativi all'influenza familiare e dalla focalizzazione, su alcuni membri (in particolare le madri), un ulteriore obiettivo del lavoro consiste nell'impiego di un sistema complesso di categorie in grado di cogliere aspetti differenti a livelli di analisi diversi (micro e macroanalitici) e di studiare la famiglia nel suo complesso senza perdere, tuttavia, il contributo dei singoli membri.

Nello specifico, come precedentemente approfondito (cfr. cap. 2), il focus di analisi riguarda gli aspetti processuali delle relazioni familiari, ed in particolare, i momenti interattivi quotidiani in cui i membri di un famiglia interagiscono tra loro in forme differenti e si muovono da un'interazione all'altra. Tale focus è strettamente collegato all'idea che questi momenti rappresentino situazioni nelle quali i

componenti di una famiglia sviluppano le abilità necessarie a esplorare nuovi contesti relazionali pur rimanendo connessi con quelli abituali (Fruggeri, 2009) e nelle quali possono apprendere competenze sociali da spendere anche al di fuori del gruppo familiare di appartenenza. Inoltre, nella de-costruzione e ri-costruzione delle differenti forme interattive sono presenti separazioni e ricongiungimenti in uno spazio relazionale connotato non in termini di presenza/assenza dell'altro, bensì come distanza interpersonale, nelle quale è in gioco la disponibilità e la capacità di tollerare il distanziamento interpersonale per esplorare nuove forme interattive (Cigala, et al., 2009).

In relazione ai costrutti teorici individuati (cfr. parag. 2.3.), il costrutto principale sottostante l'impianto metodologico è quello di *potenziale di cambiamento*, che si caratterizza come unità di analisi minima dei differenti momenti osservati e rappresenta la traduzione operativa dell'idea secondo la quale anche i momenti di stabilità sono connotati da continui movimenti a cui tutti i membri prendono parte. Un secondo costrutto, *svincolo-affidamento-contatto-accoglienza*, è relativo specificatamente ai momenti di microtransizione e riguarda la descrizione delle dinamiche triadiche nei termini delle capacità dei membri di "entrare e di uscire dalle relazioni" e di co-costruire una "rete sicura" attraverso la quale transitare. Accanto a questi costrutti, riguardanti l'analisi del significato, sono stati considerati altri costrutti, noti in letteratura, che riguardano le modalità interattive dei membri: la *coordinazione* e la *sintonizzazione affettiva*.

Infine, sono risultate essenziali alcune procedure di rilevazione e analisi dei dati quali la videoregistrazione delle interazioni, la trascrizione del materiale video in testo scritto, e la creazione di categorie di analisi in grado di quantificare gli aspetti rilevati senza ridurne la complessità (cfr. cap. 2.3.).

In relazione allo sviluppo socio-emotivo del bambino obiettivo della ricerca è quello di rilevare alcuni aspetti inerenti la competenza sociale ed emotiva dei bambini integrando, come alcune precedenti ricerche sottolineano (Mc Dowell et al., 2002; Cassidy et al., 1992; Boyum, Parke, 1995; Eisensberg et al., 1996; MacDonlad, Parke, 1984), diverse metodologie d'analisi (Test, osservazioni ecologiche), diversi setting (gioco libero, gioco semistrutturato) e differenti punti di vista (ricercatori, insegnanti).

Nello specifico, i costrutti teorici considerati riguardano la competenza emotiva (cfr. parag. 3.2.) e la competenza sociale (cfr. parag. 3.3.), rispetto ai quali sono stati

utilizzati strumenti e categorie di analisi presenti in letteratura. Un'unica eccezione è rappresentata dall'indagine e dall'approfondimento delle competenze interattive triadiche del bambino con i pari, rispetto alle quali sono state create specifiche categorie di analisi, a partire da alcuni dei costrutti individuati nello studio relativo al funzionamento familiare.

Esaminare la relazione tra questi due ambiti di sviluppo del bambino, famiglia da un lato e contesto dei pari dall'altro, consente di individuare l'influenza dei fattori familiari sullo sviluppo del bambino. Comprendere i vari stili di interazione familiare può, fornire, utili indicazioni nell'ambito della pratica educativa, trattandosi di famiglie normative, in quanto consente di delineare modalità relazionali più o meno funzionali tra i membri della famiglia e come questi siano in relazione allo sviluppo socio-emotivo del bambino.

Capitolo Sesto

PRIMO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE

6.1. Obiettivi

L'obiettivo generale dello studio è quello di osservare la famiglia mentre si trova in una determinata interazione (configurazione) e mentre "transita" da una configurazione all'altra (microtransizione), ci si propone quindi di analizzare le dinamiche triadiche che si realizzano nel passaggio da una forma interattiva che presuppone che ciascun membro familiare assuma un determinato ruolo, ad un'altra che presuppone un cambiamento nei suddetti ruoli.

Nello specifico l'obiettivo che questo primo studio si propone è duplice.

1. Verificare se, e in che termini, sia possibile descrivere, spiegare e discriminare differenti modalità della famiglia di stare e di transitare, attraverso la messa a punto di un sistema di codifica delle interazioni triadiche. Nello specifico, nell'idea che le famiglie attraverso il compito proposto esprimano la capacità di stare e di strutturarsi e destrutturarsi nelle varie forme interattive possibili (Cigala et. al., 2010), ci si propone di verificare se esista una relazione tra il numero di configurazioni e microtransizioni effettuate e le modalità interattive delle famiglie.
2. Rilevare possibili relazioni tra le modalità della famiglia di stare nelle determinate situazioni interattive e di transitare da una configurazione ad un'altra. Vale a dire, se è possibile individuare nelle famiglie alcuni pattern che ricorrono tra le diverse configurazioni e tra le diverse microtransizioni e tra configurazioni e microtransizioni, o se al contrario tali aspetti possono essere considerati come abilità diverse del funzionamento familiare.

6.2. Gruppo di Partecipanti

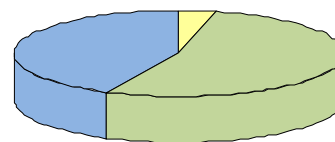
Lo studio ha previsto l'individuazione di triadi composte da padre, madre e bambino in età prescolare (4-5 anni) reclutate attraverso le scuole dell'infanzia frequentate dai bambini, attraverso la condivisione e la mediazione svolta dal coordinamento e dalle educatrici.

Il gruppo di partecipanti definitivo è formato da 34 triadi.

L'età media delle madri che hanno partecipato è di 38 anni, quella dei papà è di 39, i bambini hanno un'età media di 4 anni e 7 mesi, 21 sono femmine e 13 sono maschi.

Per quanto riguarda la composizione delle famiglie:

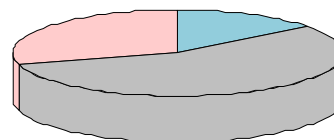
- il 3,6% delle famiglie ha tre figli;
- il 53,6% ha due figli;
- il 42,8% ha un solo figlio.



■ 3 figli ■ 2 figli ■ 1 figlio

In merito al grado d'istruzione dei genitori:

- il 14,5% ha conseguito il diploma di scuola media inferiore (il 3,6% delle mamme e il 26% dei papà);
- il 56,4% ha conseguito il diploma di scuola media superiore (il 60,7% delle mamme e il 51,8% dei papà),
- il 29,1% è laureato (35,7% delle mamme e il 22,2% dei papà).

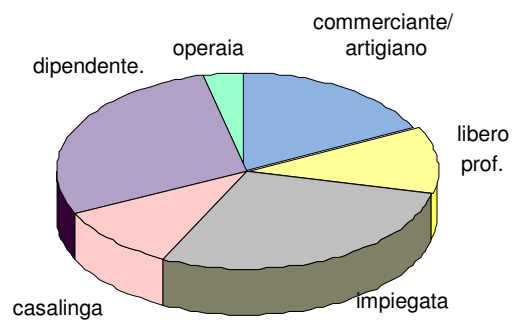


■ scuola media inferiore
■ scuola media superiore
■ laurea

Per quanto riguarda le professioni esercitate dai genitori:

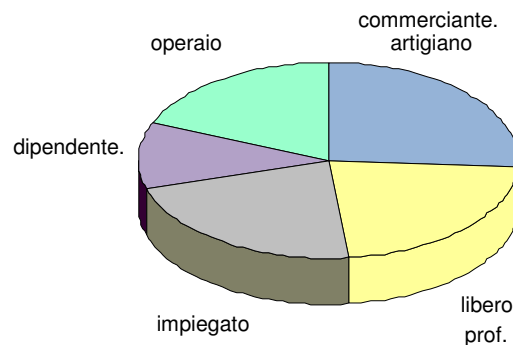
professione delle madri:

- 17,8% commerciante /artigiano
- 10,7% libera professionista
- 28,6% impiegata
- 10,7% casalinga
- 28,6% dipendente
- 3,6% operaia



professione dei padri:

- 26,0% commerciante/artigiano
- 22,2% libero professionista
- 22,2% impiegato
- 11,1% dipendente
- 18,5% operaio



6.3. Setting

Le famiglie sono state accolte nei locali del Laboratorio di osservazione del Dipartimento di Psicologia, dotato di due stanze, collegate da uno specchio unidirezionale che permette agli osservatori di assistere all'interazione che ha luogo nella stanza adiacente.

In una prima stanza dietro lo specchio (fig. 6.1.), vi sono i macchinari necessari per la videoregistrazione ed una successiva visione di quanto registrato;



Figura 6.1. Laboratorio d'osservazione: stanza dietro lo specchio

nella stanza adiacente (fig. 6.2., 6.3.), davanti allo specchio, si è cercato di ricreare un ambiente familiare adatto ad accogliere dei bambini.

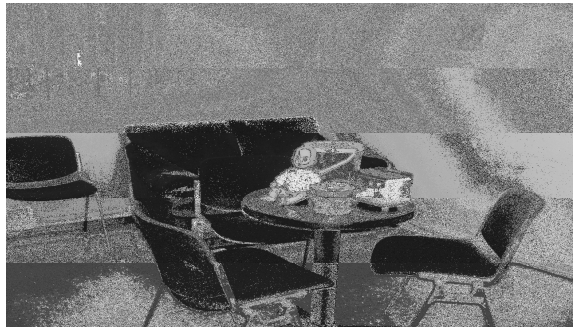
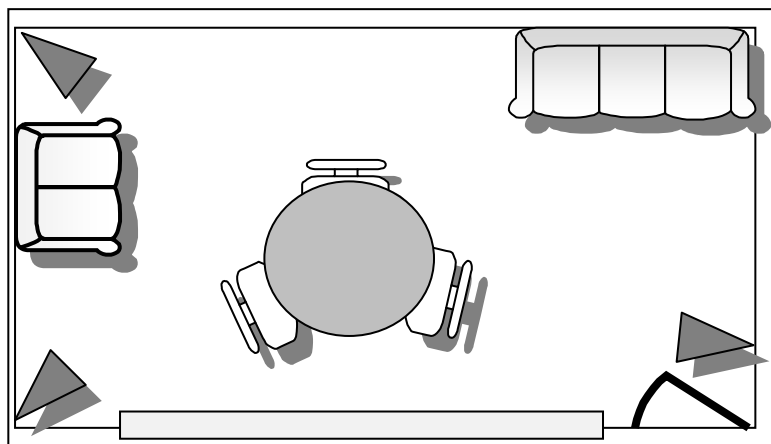


Figura 6.2. Laboratorio d'osservazione: stanza davanti allo specchio

In questa stanza ci sono dei divani, al centro un tavolino con tre sedie, dei disegni di bambini appesi alle pareti e dei giochi (una bambola con biberon e copertina, cucina con pentolini, didò, costruzioni Lego e macchinine), tutti potenzialmente interessanti per bambini di 4-5 anni, come emerso da una precedente ricerca (Cigala, 2001).

Figura 6.3. Setting e posizione delle telecamere



Inoltre, sono presenti tre telecamere che permettono di videoregistrare da differenti prospettive, in modo tale da poter contare su una visione particolareggiata di tutti e tre i membri dell'interazione e una visione completa della situazione nel complesso (fig.6.4.).

Figura 6.4. Esempio di videoregistrazione da differenti prospettive



6.4. Procedura

Una volta accolta la famiglia e mostrato il laboratorio, dopo aver fatto firmare a ciascun genitore la liberatoria relativa al consenso informato e aver raccolto qualche informazione riguardo ai dati anagrafici, è stato proposto a ciascuna famiglia il compito da svolgere. Il compito proposto è stato in parte mutuato da quello previsto dal *Lausanne Triadic Play* (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999).

Ad ogni famiglia veniva chiesto di giocare insieme con alcuni giochi disposti su un tavolino secondo la seguente consegna: *“Vi chiediamo di giocare insieme, in quattro modi diversi, per circa 10 minuti, prima un genitore, madre o padre sceglierete voi chi inizia, gioca con il bambino e l'altro sta a guardare, poi è l'altro genitore a giocare con il bambino e l'altro guarda, successivamente potete giocare tutti e tre*

insieme, e da ultimo madre e padre chiacchierano fra loro e il bambino gioca da solo.” Dopo di che lo sperimentatore usciva dalla stanza lasciando i membri da soli.

E' necessario sottolineare che data l'età dei bambini (4-5 anni) durante il momento di presentazione della consegna il ricercatore si rivolgeva a tutti e tre i membri, compreso il bambino (la parola “bambino” all'interno della consegna veniva di volta in volta sostituita con il nome del bambino della triade osservata), al fine di agevolare la comprensione delle sequenze di gioco da parte di tutti i membri della famiglia.

Il compito proposto chiede, quindi, a ciascuna famiglia di destrutturarsi e ristrutturarsi, tre volte, ovvero di compiere quattro configurazioni e tre microtransizioni: da una configurazione in cui un genitore (es.: la madre) gioca con il bambino e il padre osserva [(M-B)P], si passa a quella in cui invece il padre gioca con il bambino e la madre è periferica [(P-B)M], per poi passare a un gioco a tre in cui tutti interagiscono insieme [(M-B-P)], per arrivare infine al passaggio che conduce alla configurazione in cui i genitori interagiscono mentre il bambino è in posizione periferica [(P-M)B]. Si è scelto di utilizzare questo compito perché si rivela essere estremamente ecologico, nel senso che consente di osservare le differenti forme interattive attraverso le quali quotidianamente una famiglia sta in una determinata situazione da un lato e transita dall'altro.

Inoltre, nella realizzazione del compito proposto è possibile individuare tre differenti momenti quali: momenti di stabilità (nei quali i membri interagiscono tra loro in una determinata forma), momenti di potenziali di cambiamento (nei quali uno dei membri propone in modo più o meno esplicito un segnale di cambiamento rispetto alla configurazione in atto e attraverso la risposta degli altri la triade ne definisce l'esito, cfr. par. 2.3. e 6.5.1), momenti di microtransizione (nei quali a seguito di un potenziale di cambiamento amplificato la triade si destruttura e ristruttura in un'altra forma interattiva). I primi due riguardano le configurazioni interattive mentre il terzo corrisponde, per l'appunto, alle microtransizioni.

Nella fase successiva alla videoregistrazione, al fine di procedere con la codifica delle interazioni è stato creato una sequenza linguistica del materiale videoregistrato. Tale trascrizione, come precedente emerso (cfr par. 2.3), è risultata fondamentale a fronte della brevità di durata delle sequenze comportamentali, ed è stata condotta nel

rispetto della complessità, attraverso una descrizione di tipo triadico capace di evidenziare la simultaneità, la complementarità e la circolarità delle azioni (espressive, verbali e corporee).

Nello specifico, sono stati trascritti tutti i momenti della configurazione che introducevano dei cambiamenti nello spazio interattivo e nei ruoli dei partner (i *potenziali di cambiamento*, cfr paragrafo 6.5.1); e tutti i momenti di microtransizione (cfr. paragrafo 6.5.2), per consentire un'analisi più dettagliata, e una successiva fase di codifica, avvenuta a partire da queste trascrizioni (quadro 6.1.).

Quadro 6.1. Esempi di trascrizione triadica

Un esempio di trascrizione triadica di un potenziale di cambiamento: *“Il padre, rivolgendosi con lo sguardo alla bambina le chiede: “ti piacciono questi giochi?”. La bambina senza guardarlo risponde “sì”, nel frattempo la madre alza lo sguardo dai giochi e osserva lo scambio. Il padre allora commenta nuovamente, la bambina lo guarda e gli sorride poi prende dei giochi e li porge alla madre, riprendendo a giocare, la madre li afferra e continua lo scambio con la bambina, il padre torna nella posizione periferica”.*

Un esempio di trascrizione triadica di una microtransizione: *“Durante il gioco tra padre e bambina, il padre si ritrae leggermente all'indietro, ritrae le mani dal tavolo e il busto offrendo contemporaneamente alla madre il materiale di gioco. Nello stesso tempo la madre si attiva iniziando un movimento di avvicinamento al tavolo. I genitori non si guardano negli occhi e mantengono l'attenzione sull'attività della bambina. La bambina durante i brevi movimenti dei genitori rimane assorta nel gioco, non alzando lo sguardo dal tavolo. Contemporaneamente il padre dice “adesso giochi con la mamma” . La madre completa il suo avvicinamento sporgendo il busto e le mani sul tavolo, simultaneamente, dice “allora tata” guardando la bambina. La bambina con il busto leggermente rivolto verso la madre reagisce al segnale verbale della madre guardandola per un istante negli occhi riprendendo subito l'attenzione sul gioco. Durante questo breve passaggio il padre si allontana ritraendo le braccia e le mani. Madre e bambina sono rivolte l'una verso l'altra, la madre dice: “Facciamo da mangiare al bambolotto..” e la bambina annuisce porgendole dei giochi. Le due iniziano a giocare. Il padre prosegue il suo movimento di “allontanamento” appoggiandosi col busto alla sedia e incrociando le braccia pur mantenendo l'attenzione sul gioco della madre e della bambina”.*

La trascrizione del materiale video è stata effettuata da due osservatori non indipendenti, al fine di cogliere tutti gli aspetti specifici e processuali. La

corrispondenza tra materiale video e trascrizione è stata, invece, valutata e discussa da due giudici indipendenti, così come previsto dalle tecniche di *post-production* (Kreppner, 2008), tra i quali è stato ottenuto un accordo soddisfacente ($K = 0.74-0.91$). Infine, la codifica, a partire dal testo scritto, è avvenuta da parte di due giudici indipendenti, il calcolo dell'accordo intercodificatore, rilevato attraverso il K di Cohen, risulta accettabile per tutte le categorie ($K = 0.75-0.93$).

6.5. Sistemi di codifica

6.5.1. Configurazioni

Per quanto riguarda la codifica delle configurazioni sono stati utilizzati differenti indici e categorie (tab. 6.1.).

Tabella 6.2. Indici configurazioni

CONFIGURAZIONI	
STABILITA'	POTENZIALI DI CAMBIAMENTO
Sintonizzazione affettiva <i>Scala tipo Likert 4 punti</i>	Tipo di segnale: <i>Partecipazione, Organizzazione, Attenzione Focale.</i>
	Da parte di chi: <i>Padre, Madre, Bambino.</i>
	Canale: <i>Verbale, Espressivo, Corporeo.</i>
	Risposta degli altri membri: <i>Caduta nel vuoto, Assorbimento, Amplificazione</i>
	Coordinazione <i>Scala tipo Likert 4 punti</i>
	Sintonizzazione affettiva <i>Scala tipo Likert 4 punti</i>

In ogni configurazione si è proceduto all'analisi di:

- *presenza/assenza* delle quattro configurazioni: due più uno con padre periferico (M-B)P; due più uno con madre periferica (P-B)M; tre insieme (P-B-M); due più uno con bambino periferico (P-M)B; e ordine di comparsa.

- *Inizio, fine e durata* del potenziale di cambiamento

Per *potenziale di cambiamento* si intende l'insieme di tutti quei comportamenti a livello verbale, espressivo, corporeo di uno o più membri che segnalano un cambiamento nella configurazione in atto.

Ad esempio: “*nel corso del gioco a due tra madre e bambina, il padre interviene chiedendo alla bambina conferma del gioco che sta facendo, la bambina lo guarda per*

un secondo e annuisce poi ritorna sul gioco rivolta verso la madre che nel frattempo ha continuato a giocare ignorando l'intervento del padre"

Sono stati esclusi i comportamenti di durata inferiore ai 2 secondi quali:

- guardare l'orologio;
- distogliere lo sguardo dal gioco;
- sguardi di condivisione tra i membri impegnati nella configurazione e il membro periferico;
- risate rumorose di condivisione del membro periferico;
- toccare dei giochi presenti sul tavolo da parte del membro periferico;

e comportamenti quali:

- il membro periferico raccoglie dei giochi caduti dal tavolo,
- distrazioni fisiologiche (es. tossire, soffiarsi il naso, sistemarsi i vestiti),
- alzarsi dal tavolo per prendere un fazzoletto o togliersi la giacca e appoggiarla sul divano.

- il *tipo* di potenziale di cambiamento in termini di presenza/assenza di *Partecipazione* (sono tutti inclusi nell'interazione?), di *Organizzazione* (rispettano tutti il proprio ruolo?), di *Attenzione Focale* (prestano tutti attenzione all'attività di gioco?).

- *chi* compie il potenziale di cambiamento (*padre, madre, bambino*)

- i *canali* attraverso i quali il potenziale di cambiamento si esplica (*verbale, espressivo, corporeo*),

- la *risposta* al potenziale di cambiamento da parte di ognuno degli altri due membri:

• *Caduta nel vuoto*: il segnale non viene visto o viene deliberatamente ignorato, la configurazione non subisce modificazioni (esempio: *"nel corso del gioco a due tra padre e bambino la madre sposta un gioco e lo posiziona vicino al bambino. Padre e bambino rimangono assorti nel loro gioco e non guardano la madre"*)

• *Assorbimento*: il segnale viene accolto ma rimane la configurazione in atto (esempio: *"nel corso del gioco a due tra madre e bambino, il padre rivolge una domanda al bambino che gli risponde e torna subito all'attività di gioco che stava svolgendo"*)

• *Amplificazione*: questa risposta può essere di due tipi :

- *Amplificazione di tipo I*: il segnale viene accolto e ampliato ma la configurazione in atto rimane (esempio: “*mentre padre e bambina stanno giocando, la madre si inserisce e mostra alla bambina un nuovo gioco proponendole di utilizzare quello. La bambina lo prende ed inizia ad utilizzare il nuovo gioco proposto dalla madre nell’interazione con il padre, abbandonando quello effettuato fino a quel momento*”)

- *Amplificazione di tipo II*: il segnale viene accolto e inizia la microtransizione ad un’altra configurazione (esempio: “*nel corso del gioco a tre la madre guarda il padre poi si rivolge al bambino e dice ‘Adesso io e papà ci andiamo a sedere sul divano così tu giochi un po’ da solo’, il bambino annuisce e madre e padre si alzano e si dirigono verso il divano*”)

La *coordinazione* tra i membri, ossia la modalità attraverso la quale ciascun membro della triade coordina i propri comportamenti (verbali, corporei ed espressivi) con quelli degli altri nel processo di cambiamento.

L’analisi della coordinazione è stata effettuata secondo i seguenti indici:

- Attenzione ai segnali da parte dei membri;
- Responsività ai segnali da parte dei membri;
- Riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte di membri;
- Contingenza tra le risposte (tempestività nell’attenzione e nella responsività).

ed è stata valutata complessivamente per ogni potenziale di cambiamento su una scala tipo Likert a 4 punti (tab. 6.2.).

Tabella 6.2. Livelli della coordinazione nelle configurazioni

<i>Livelli del costrutto teorico</i>	<i>Descrizione</i>
4. Coordinazione molto buona	la contingenza tra le risposte è complementare: sono presenti attenzione, responsività e riproposizione dei segnali da parte di tutti i membri.
3. Coordinazione buona	la contingenza tra le risposte è complementare ma circoscritta ad alcuni membri: attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti ma soltanto in alcuni membri
2. Coordinazione scarsa	la contingenza tra le risposte è parziale: attenzione, responsività e riproposizione sono presenti solo a tratti e/o da parte di alcuni membri.
1. Coordinazione insufficiente	la contingenza nelle risposte è assente: attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano nulle.

- la *sintonizzazione affettiva* descritta come il processo attraverso il quale ciascun membro esprime le emozioni e le condivide con gli altri, sia durante i potenziali di cambiamento, sia durante i momenti di stabilità.

L'analisi della sintonizzazione affettiva è stata effettuata secondo i seguenti indici:

- Tipologia delle emozioni espresse dalla triade (emozioni positive, negative, neutre);
- Coerenza dei canali attraverso cui vengono espresse (coerenza/incoerenza);
- Condivisione delle emozioni da parte dei membri (presenza/assenza).

ed è stata valutata complessivamente nei due differenti momenti descritti su una scala tipo Likert a 4 punti (tab. 6.3.).

Tabella 6.3. Livelli della sintonizzazione affettiva nelle configurazioni

<i>Livelli del costrutto teorico</i>	<i>Descrizione</i>
4. Sintonizzazione affettiva molto buona	presenza di emozioni positive, coerenza dei canali attraverso cui vengono espresse, condivisione delle emozioni da parte di tutti i membri.
3. Sintonizzazione affettiva buona	presenza di emozioni prevalentemente positive o alcune neutre, coerenza dei canali con cui vengono espresse, condivisione delle emozioni non sempre da parte di tutti i membri.
2. Sintonizzazione affettiva scarsa	presenza di emozioni prevalentemente neutre o alcune negative, coerenza dei canali con cui vengono espresse, condivisione non da parte di tutti e tre i membri e in modo incostante.
1. Sintonizzazione affettiva insufficiente	prevalenza di emozioni negative e assenza di emozioni positive, incoerenza dei canali attraverso i quali vengono espresse, mancanza di condivisione emotiva tra i membri

Infine è stato codificato il grado di coordinazione della triade rispetto all' *accordo sull'inizio del gioco*. Nello specifico, nella consegna veniva chiesto ai partecipanti di decidere quale dei due genitori avrebbe iniziato a giocare per primo con il bambino.

Anche in questo caso, l'analisi della coordinazione, valutata complessivamente durante la fase iniziale su una scala tipo Likert a 4 punti (tab. 6. 4.), è avvenuta in base ai seguenti indici:

- Attenzione ai segnali da parte dei membri;
- Responsività ai segnali da parte dei membri;
- Riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte di membri;

- Contingenza tra le risposte (tempestività nell'attenzione e nella responsività).

Tabella 6.3. Livelli del grado di accordo

<i>Livelli</i>	<i>Descrizione</i>
4.Coordinazione molto buona	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri sono presenti per tutti i membri o soltanto tra i genitori e il bambino li segue e si mostra d'accordo.
3. Coordinazione buona	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono promossi da un genitore o da un genitore e il bambino e gli altri membri seguono quasi subito il processo iniziato.
2. Coordinazione scarsa	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti solo a tratti o da parte di un solo membro. Si registrano tempi diversi e difficoltà nell'accordo o rifiuto, la coordinazione si interrompe o non è spontanea.
1.Coordinazione insufficiente	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano scarse-nulle. Si osserva direttività o caoticità e mancanza del raggiungimento di un accordo negoziato.

6.5.2. Microtransizioni

Le microtransizioni si caratterizzano per l'esplicitazione da parte dei membri della modificazione della configurazione interattiva. Per quanto riguarda l'analisi di tali momenti sono stati utilizzati differenti indici e categorie (tab. 6.5.).

Tabella 6.4. Indici microtransizioni

MICROTRANSIZIONI	
Processi: (svincolo, affidamento, contatto, accoglienza)	<i>presenza/assenza</i> <i>coerenza/incoerenza</i>
Coordinazione	<i>Scala tipo Likert 4 punti</i>
Sintonizzazione affettiva	<i>Scala tipo Likert 4 punti</i>

Il costrutto teorico dello *svincolo-affidamento-contatto-accoglienza*, a partire da studi precedenti (Fruggeri, 2002; 2005; Cigala *et al.*, 2010) e con l'aggiunta di specificazioni e modifiche (cfr. par. 2.3) è stato operazionalizzato come segue.

Lo *Svincolo* si svolge attraverso tutti quei movimenti verbali, corporei ed espressivi che consentono a uno o più membri che sono in una interazione attiva, di uscire da essa sia per relazionarsi con altri o per porsi nell'ottica di osservatori periferici (tab. 6.6.).

Tale processo può avvenire da parte di tutti i membri (padre, madre o bambino) purché in quel momento si trovino in una posizione attiva nell'interazione in atto. Il passaggio dalla III (P-M-B) alla IV configurazione (P-M)B, nel caso in cui non sia il bambino a svincolarsi, è caratterizzato dallo svincolo di entrambi i genitori dall'interazione con il bambino, questo può avvenire in modo sequenziale o simultaneo.

Tabella 5.6. Esempi di Svincolo

TIPO DI MICROTRANSIZIONE	ESEMPIO
da (P-B)M a (M-B)P o viceversa	<ul style="list-style-type: none"> - SVINCOLO DEL GENITORE: <i>durante un'interazione di gioco in fase di conclusione tra padre e bambina, il padre si ritrae leggermente all'indietro, ritrae le mani e il busto dal tavolo.</i> - SVINCOLO DEL BAMBINO: <i>Il bambino mentre gioca con la madre mostra un oggetto al padre e inizia un dialogo con lui.</i>
da (P-B)M o (M-B)P a (P-M-B)	<ul style="list-style-type: none"> - SVINCOLO DEL GENITORE: <i>Il padre indietreggia con il busto e si gira verso la madre chiedendole una cosa sui giochi</i> - SVINCOLO DEL BAMBINO: <i>Durante il gioco con il padre il bambino lascia i giochi, guarda la madre e si avvicina a lei</i>
da (P-M-B) a (P-M)B	<ul style="list-style-type: none"> - SVINCOLO DEI GENITORI (simultaneo): <i>I genitori indietreggiano con il busto poi spostano le sedie e si vanno a sedere sul divano.</i> - SVINCOLO DEI GENITORI (in successione): <i>La madre indietreggia con il busto e propone il cambiamento di configurazione poi si alza e si va a sedere sul divano, intanto il padre continua a giocare con il bambino predisponendo del materiale per il gioco "da solo" e la raggiunge in un secondo momento.</i> - SVINCOLO DEL BAMBINO: <i>A conclusione del gioco il bambino indica dei giochi e si va a sedere per terra.</i>

L'*Affidamento* corrisponde all'insieme dei movimenti verbali, corporei ed espressivi attraverso i quali l'adulto attivo nell'interazione con il bambino lo prepara alla nuova interazione nel senso di: affidarlo all'altro genitore (*affidamento* all'altro genitore); affidarlo ad entrambi (*affidamento* congiunto); affidarlo al gioco da solo (*affidamento* a sé stesso). Inoltre con bambini di questa età (età media: 4,7 anni) è stato possibile riscontrare anche l'*autoaffidamento* da parte del bambino stesso che corrisponde all'insieme dei movimenti verbali, corporei ed espressivi attraverso i quali il bambino si affida all'altro genitore, ad entrambi, a sé stesso (tab. 6.7.).

Tale processo può avvenire da parte di tutti i membri (padre, madre o bambino) purché in quel momento si trovino in una posizione attiva nell'interazione in atto. Il passaggio dalla III (P-M-B) alla IV configurazione (P-M)B, nel caso in cui non sia il

bambino ad autoaffidarsi, è caratterizzato dall'affidamento di uno o di entrambi i genitori, in quest'ultimo caso questo può avvenire in modo sequenziale o simultaneo.

Tabella 6.6. Esempi di Affidamento

TIPO DI MICROTRANSIZIONE	ESEMPIO
da (P-B)M a (M-B)P o viceversa	<p>- AFFIDAMENTO DEL GENITORE: <i>alla fine dell'interazione di gioco tra padre e bambina il padre dice alla bambina "Adesso giochi con la mamma".</i></p> <p>- AFFIDAMENTO DEL BAMBINO: <i>Durante il gioco con la madre il bambino dice "adesso gioca il papà" guardando la madre, lei risponde e dice "Adesso gioca il papà, va bene.."</i></p>
da (P-B)M o (M-B)P a (P-M-B)	<p>- AFFIDAMENTO DEL GENITORE: <i>la madre durante il gioco con la bambina guarda il padre e poi si rivolge alla bambina dicendo: "adesso suonano ed è il papà che ci viene ad aiutare.."</i></p> <p>- AFFIDAMENTO DEL BAMBINO: <i>in seguito all'ingresso della madre nel gioco tra padre e bambino, il bambino rivolto alla madre dice "adesso giochiamo tutti insieme" e lei risponde "tutti insieme".</i></p>
da (P-M-B) a (P-M)B	<p>- AFFIDAMENTO DEI GENITORI (simultaneo): <i>durante il gioco a tre, il padre dice "Adesso prova a farlo da sola". La madre si ritrae e dice "Adesso fai l'ultima".</i></p> <p>- AFFIDAMENTO DEI GENITORI (in successione): <i>Il padre, dice alla bambina che dovrebbe giocare da sola, la bambina rifiuta la proposta e prosegue nel gioco cercando di coinvolgere la madre, dopo qualche minuto la madre ripropone la richiesta del padre cercando del materiale nuovo con cui la bambina possa giocare da sola.</i></p> <p>- AFFIDAMENTO DEL BAMBINO: <i>A conclusione del gioco la bambina dice "adesso gioco da sola". La mamma dice "a va bene..."</i></p>

Per *contatto* si intende l'insieme di movimenti verbali, corporei, espressivi, attraverso i quali il membro periferico esprime il suo avvicinamento assumendo un ruolo attivo nella nuova interazione (tab. 6.8.).

L'ingresso nella nuova interazione da parte del membro periferico può avvenire sia in seguito all'accoglienza da parte di un membro attivo nella precedente interazione sia su iniziativa del periferico. Inoltre sulla base delle caratteristiche delle microtransizioni da noi proposte tale processo può avvenire solo da parte dell'adulto (madre o padre), in quanto il bambino si trova ad essere periferico solo nell'ultima configurazione che non prevede ulteriori microtransizioni. Il passaggio dalla III (P-M-B) alla IV configurazione (P-M)B può caratterizzarsi sia per il contatto da parte di un genitore nei confronti dell'altro che può o meno accoglierlo, oppure la ricerca di

contatto può nascere simultaneamente tra i due nella costruzione della nuova interazione.

Tabella 6.8. Esempi Contatto

TIPO DI MICROTRANSIZIONE	ESEMPIO
da (P-B)M a (M-B)P o viceversa	- CONTATTO DEL GENITORE: <i>la madre completa il suo avvicinamento al tavolo di gioco e simultaneamente dice “Allora tata” guardando la bambina.</i>
da (P-B)M o (M-B)P a (P-M-B)	- CONTATTO DEL GENITORE: <i>Durante il gioco tra madre e bambina il padre muove il busto in avanti, apre le braccia portandole sul tavolo ed esclama: “adesso giochiamo tutti e tre insieme”</i>
da (P-M-B) a (P-M)B	- CONTATTO DEI GENITORI (simultaneo): <i>I genitori si siedono sul divano rivolti l'uno verso l'altri, si guardano e iniziano a parlare.</i> - CONTATTO DEL GENITORE: <i>Il padre si gira verso la madre e inizia un dialogo chiedendole delle cose, la madre si alza rivolgendo la sedia verso il padre e risponde alla sua domanda.</i>

Per *accoglienza* si intende l'insieme di movimenti verbali, corporei, espressivi attraverso i quali il partner che rimane attivo nell'interazione accoglie il membro periferico mostrando la chiara motivazione e intenzione ad interagire con lui/lei (tab. 6.9.).

L'*accoglienza* nella nuova interazione da parte del membro che rimane attivo può avvenire sia in seguito al contatto da parte del membro periferico sia su sua iniziativa. Inoltre sulla base delle caratteristiche delle microtransizioni da noi proposte tale processo nella I microtransizione [da (P-B)M a (M-B)P] può avvenire solo da parte del bambino, in quanto unico membro che rimane attivo nell'interazione, mentre nella II microtransizione sia da parte del bambino che di un genitore, in questo caso l'accoglienza può essere simultanea o sequenziale. Il passaggio dalla III (P-M-B) alla IV configurazione (P-M)B può caratterizzarsi sia per l'accoglienza da parte di un genitore come risposta al contatto dell'altro, oppure la ricerca l'accoglienza può nascere simultaneamente tra i due nella costruzione della nuova interazione.

Tabella 6.9. Esempi di Accoglienza

TIPO DI MICROTRANSIZIONE	ESEMPIO
da (P-B)M a (M-B)P o viceversa	- ACCOGLIENZA DEL BAMBINO: <i>La bambina durante questo passaggio guarda entrambi genitori (prima la madre e poi il padre), sorride e dice di sì alla proposta del padre di giocare con la madre.</i>
da (P-B)M o (M-B)P a (P-M-B)	- ACCOGLIENZA DEL GENITORE E DEL BAMBINO (simultaneo): <i>Sia il padre che la bambina guardano la madre e accettano la proposta annuendo.</i> - ACCOGLIENZA DEL GENITORE E DEL BAMBINO (sequenziale): <i>Il padre si gira verso la madre invitandola a giocare, la madre si inserisce proponendo un nuovo gioco, la bambina la guarda e accoglie la sua richiesta.</i>
da (P-M-B) a (P-M)B	- ACCOGLIENZA DEI GENITORI (simultaneo): <i>I genitori si siedono sul divano rivolti l'uno verso l'altri, si guardano e iniziano a parlare.</i> - ACCOGLIENZA DEL GENITORE: <i>Il padre si gira verso la madre e inizia un dialogo chiedendole delle cose, la madre si alza rivolgendo la sedia verso il padre e risponde alla sua domanda.</i>

Il *coinvolgimento*, infine, fa riferimento all'insieme di movimenti verbali, corporei, espressivi che indicano il realizzarsi di una nuova interazione tra i partner.

Per ogni microtransizione si è proceduto all'analisi delle seguenti categorie:

- inizio, fine e durata della microtransizione;
- la *presenza/assenza* di ciascun processo;
- il rapporto tra i messaggi veicolati attraverso questi i diversi canali (verbale, corporeo, espressivo) in termini di coerenza (*coerenza/incoerenza*);

La *presenza/assenza* è un indice su scala dicotomica rilevato per ciascun processo (*svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento*) all'interno di ciascuna microtransizione; si ha presenza di un processo quando viene rilevato almeno un indice comportamentale (verbale, corporeo, espressivo) che concorre a strutturare quel processo.

Parallelamente, la *coerenza/incoerenza* è un indice su scala dicotomica rilevato per ciascun processo (*svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento*) all'interno di ciascuna microtransizione. Si ha coerenza di un processo quando gli indicatori comportamentali (verbale, corporeo, espressivo) messi in atto per strutturare quel processo veicolano contenuti tra loro congruenti (esempio di accoglienza coerente *la madre completa il suo avvicinamento al tavolo di gioco e simultaneamente dice "Allora tata" guardando la bambina*). Si registra incoerenza in un determinato processo quando, al contrario, gli indicatori comportamentali messi in atto per

strutturare quel processo veicolano contenuti non congruenti (esempio di svincolo incoerente: *la madre dice, attraverso il gioco e quindi animando le parole del pupazzo, “adesso ti saluto, devo andare a casa”; ma rimane nella posizione corporea precedente con il bacino rivolto alla bambina, il busto in avanti verso il tavolo e le mani sul tavolo da gioco*).

- la *coordinazione* tra i membri, ossia la modalità attraverso la quale ciascun membro della triade coordina i propri comportamenti (verbali, corporei ed espressivi) con quelli degli altri nel processo di microtransizione.

L'analisi della coordinazione è stata effettuata secondo i seguenti indici:

- Attenzione ai segnali da parte dei membri;
- Responsività ai segnali da parte dei membri;
- Riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte di membri;
- Contingenza tra le risposte (tempestività nell'attenzione e nella responsività).

ed è stata valutata complessivamente per ogni microtransizione su una scala tipo Likert a 4 punti (tab 6.10.).

Tabella 6.7. Livelli della coordinazione nelle microtransizioni

<i>Livelli del costruito teorico</i>	<i>Descrizione</i>
4. Coordinazione molto buona	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri sono presenti per tutti i membri. La contingenza tra le risposte è <i>complementare</i> .
3. Coordinazione buona	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono promossi da uno o due membri della triade. La contingenza tra le risposte è <i>sequenziale-fluida</i> , nel senso che gli altri membri seguono quasi subito il processo iniziato da uno o più membri.
2. Coordinazione scarsa	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti solo a tratti. La contingenza tra le risposte è <i>sequenziale-faticosa</i> , ovvero si registrano tempi diversi nelle azioni dei membri, la coordinazione si interrompe o non è spontanea.
1. Coordinazione insufficiente	Attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano scarse-nulle. La contingenza nelle risposte è <i>scarsa-assente</i> .

la *sintonizzazione affettiva* descritta come il processo attraverso il quale ciascun membro esprime le emozioni e le condivide con gli altri durante la microtransizione.

L'analisi della sintonizzazione affettiva è stata effettuata secondo i seguenti indici:

- Tipologia delle emozioni espresse dalla triade (emozioni positive, negative, neutre);
- Coerenza dei canali attraverso cui vengono espresse (coerenza/incoerenza);
- Condivisione delle emozioni da parte dei membri (presenza/assenza).

ed è stata valutata complessivamente per ogni microtransizione su una scala tipo Likert a 4 punti (tab. 6.11.).

Tabella 6.8. Livelli della sintonizzazione affettiva nelle microtransizioni

Livelli del costrutto teorico	Descrizione
4. Sintonizzazione affettiva molto buona	presenza di emozioni positive, coerenza dei canali attraverso cui vengono espresse, condivisione delle emozioni da parte di tutti i membri.
3. Sintonizzazione affettiva buona	presenza di emozioni prevalentemente positive o alcune neutre, coerenza dei canali con cui vengono espresse, condivisione delle emozioni non sempre da parte di tutti i membri.
2. Sintonizzazione affettiva scarsa	presenza di emozioni prevalentemente neutre o alcune negative, coerenza dei canali con cui vengono espresse, condivisione non da parte di tutti e tre i membri e in modo incostante.
1. Sintonizzazione affettiva insufficiente	prevalenza di emozioni negative e assenza di emozioni positive, incoerenza dei canali attraverso i quali vengono espresse, mancanza di condivisione emotiva tra i membri.

6.6. Analisi dei dati: Configurazioni e Microtransizioni

6.6.1. Le Configurazioni Familiari

Le configurazioni sono state analizzate singolarmente attraverso un'analisi descrittiva e qualitativa puntuale (appendice 3).

Dall'analisi dei risultati emerge una suddivisione dei percorsi delle famiglie secondo due criteri: un primo parametro si riferisce al *numero* di configurazioni effettuate dalle famiglie; un secondo parametro riguarda la *modalità* con cui le famiglie hanno svolto le singole configurazioni richieste.

Per quanto riguarda il *numero* di configurazioni, dai risultati emerge che 16 famiglie su 34 mettono in atto quattro configurazioni; 12 famiglie su 34 realizzano 3 configurazioni; 6 famiglie su 34 compiono 2 configurazioni (tab. 6.12.).

Tabella 6.9. Percorsi delle triadi: numero di configurazioni

N° di Configurazioni	N° di famiglie
4 CONFIGURAZIONI	16 famiglie
3 CONFIGURAZIONI	12 famiglie
2 CONFIGURAZIONI	6 famiglie
1 CONFIGURAZIONE	0 famiglie

Sono emerse differenti *modalità* interattive attraverso le quali famiglie hanno realizzato le configurazioni. Nello specifico, non solo sono state individuate differenze rispetto alla presenza o assenza di una determinata configurazione ma anche rispetto alla modalità con cui la configurazione è stata realizzata. Oltre alle configurazioni richieste (standard) abbiamo individuato in determinate famiglie e in alcune configurazioni altre modalità interattive non richieste che abbiamo definito: configurazioni *fallite*, configurazioni *slittanti* e configurazioni *oscillanti* (tab. 6.13.).

Per configurazione *fallita* si intende, nello specifico, una forma interattiva tipica ed esclusiva della configurazione due più uno con bambino periferico (P-M)B in cui il bambino gioca da solo ma i genitori non si coinvolgono tra loro, pertanto la triade raggiunge una nuova forma interattiva che non coincide però con quella richiesta. Il fallimento è esclusivo solo di questa configurazione in quanto essa è l'unica che è caratterizzata da un duplice coinvolgimento. Infatti, se in tutte le altre configurazioni il coinvolgimento riguarda o tutti e tre o due membri con il terzo periferico, in questa configurazione al membro periferico (il bambino), non viene chiesto di osservare i genitori, bensì di giocare da solo, inoltre ai genitori non viene chiesto di giocare tra loro ma di parlare. Per questi motivi la configurazione due più uno con bambino periferico (P-M)B ha caratteristiche del tutto specifiche rispetto alle altre configurazioni definite due più uno [(P-M)B; (M-B)P] e prevede pertanto anche la possibilità che il coinvolgimento avvenga solo per il bambino (a cui è chiesto di giocare da solo) e non per i genitori (che non interagiscano ma ad esempio guardano il bambino). In questi casi si è scelto di definire la configurazione fallita per sottolineare da un lato, la destrutturazione e la ristrutturazione della triade in un'altra forma interattiva

differenziandola però, dall'altro lato, da quelle triadi che effettivamente raggiungono la configurazione richiesta (con un duplice coinvolgimento: il bambino da solo e i genitori insieme). Quattro famiglie falliscono tale configurazione (famiglie n° 4, 11, 25, 34). Per quanto riguarda l'analisi dei vari indici si è scelto di non considerare tali configurazioni, in quanto differenti da quelle previste, ma di effettuare un'analisi specifica, vista l'esiguità del numero, soltanto a livello qualitativo (appendice 3) considerando per le analisi statistiche queste famiglie sulla base delle altre configurazioni effettuate, indipendentemente dalla configurazione fallita.

Con configurazioni *slittanti* ci si riferisce a quelle forme interattive in cui vi è uno "scivolamento" non esplicitato dei partecipanti in una modalità interattiva diversa da quella iniziale, senza che vi sia ritorno a quella di partenza. Nello specifico queste configurazioni si caratterizzano per il cambiamento nella modalità interattiva che però non avviene in modo esplicito come nei momenti di microtransizione. La specificità dello scivolamento riguarda l'incongruenza rilevata tra il comportamento osservato e quanto espresso dai membri della triade attraverso il canale verbale, durante la configurazione stessa. Ovvero i membri, pur essendo coinvolti in un'altra forma interattiva, mostrano l'idea di perseguire la configurazione verso cui avevamo transitato in modo congruente in precedenza. Ad esempio: *il genitore periferico, pur essendo sempre attivo sul piano verbale, ad una richiesta del bambino dice che giocherà dopo perché quello non è ancora il suo momento pur continuando ad interagire.*

Le configurazioni slittanti individuate riguardano, in particolare, tre famiglie (famiglie n° 5, 22, 26) in tutti e tre i casi la triade approda ad un gioco a tre seppur partendo da configurazioni diverse nel primo e nel secondo caso un due più uno con madre padre periferico (P-B)M, nel terzo caso un due più uno con madre periferica (M-B)P. Lo slittamento avviene sempre attraverso un contatto del membro periferico che viene accolto dagli altri due membri, ovvero un potenziale di cambiamento che viene amplificato.

Infine sono state definite *oscillanti* quelle configurazioni caratterizzate da continui scivolamenti non esplicitati dei partecipanti in una modalità interattiva diversa da quella di partenza alternati da momenti di ritorno alla situazione iniziale. Queste configurazioni pur presentando caratteristiche simili a quelle definite slittanti ed in particolare la non esplicitazione del cambiamento, si differenziano da esse per la

continua reversibilità alla forma precedente. Inoltre, si differenziano da una configurazione con numerosi potenziali di cambiamento in quanto tali potenziali assumono caratteristiche specifiche: la durata (il tempo complessivo in cui la triade si trova in potenziali di cambiamento equivale o supera i momenti in cui la triade si trova nella configurazione), la frequenza (la durata continuativa della configurazione non è mai superiore a 50 secondi senza che si instauri un potenziale di cambiamento) e la direzione (la triade si muove sempre verso una stessa nuova forma per poi fare ritorno a quella precedente).

Le configurazioni *oscillanti* individuate riguardano 6 famiglie, in particolare, in tutti i casi, troviamo configurazioni del tipo due più uno con un membro periferico ad oscillare verso un'altra modalità interattiva, dove quest'ultima è sia di tipo tre insieme sia un'altra forma di due più uno. Nello specifico tre famiglie (3, 7, 33) oscillano da una modalità interattiva due più uno con padre periferico (M-B)P a tre insieme (P-M-B); una famiglia (22) oscilla da una modalità interattiva due più uno con madre periferica (P-B)M a tre insieme (P-M-B); infine due famiglie (9, 12) oscillano da una modalità interattiva due più uno con bambino periferico (P-M)B nel primo caso ad un due più uno con madre periferica (P-B)M e nell'altro caso al tre insieme (P-M-B). Nelle oscillazioni, tendenzialmente, i potenziali di cambiamento vengono messi in atto dal membro periferico che anche quando riceve in risposta un'amplificazione tende a tornare nel proprio ruolo.

Tabella 6.10. Percorsi delle triadi: tipo di configurazioni

	Configurazione (P-B)M	Configurazione (M-B)P	Configurazione (P-M-B)	Configurazione (P-M)B
Famiglia 1	•	•	•	•
Famiglia 2	•	•	•	•
Famiglia 3	*	•	•	•
Famiglia 4	•	•	-	~
Famiglia 5	•	#	•	-
Famiglia 6	•	•	-	-
Famiglia 7	*	•	-	-
Famiglia 8	•	•	•	•
Famiglia 9	•	•	-	*
Famiglia 10	•	•	•	•
Famiglia 11	•	•	•	~
Famiglia 12	•	•	•	*
Famiglia 13	•	•	-	•
Famiglia 14	•	•	•	•
Famiglia 15	•	-	•	•
Famiglia 16	•	•	•	•
Famiglia 17	•	•	•	•
Famiglia 18	•	•	•	•
Famiglia 19	•	•	•	•
Famiglia 20	•	•	•	•
Famiglia 21	•	•	•	-
Famiglia 22	#	*	-	-
Famiglia 23	•	•	-	•
Famiglia 24	•	•	•	•
Famiglia 25	•	•	•	~
Famiglia 26	•	#	-	-
Famiglia 27	•	•	•	-
Famiglia 28	•	•	•	•
Famiglia 29	•	•	-	•
Famiglia 30	•	•	•	•
Famiglia 31	•	•	•	•
Famiglia 32	-	•	•	•
Famiglia 33	*	-	•	-
Famiglia 34	•	•	•	~

- presenza della configurazione richiesta
- * presenza di una configurazione oscillante
- # presenza di una configurazione slittante
- ~ presenza di una configurazione fallita
- assenza della configurazione

Per quanto riguarda la *tipologia* delle configurazioni (tab. 6.14.), dalle analisi è emerso che la configurazione due più uno con madre periferica (P-B)M è stata effettuata da 33 triadi su 34. In particolare in tre casi tale configurazione oscilla verso il tre insieme (M-P-B) e in un caso slitta a tre insieme (M-P-B).

La configurazione due più uno con padre periferico (M-B)P è stata effettuata da 32 triadi su 34. Nello specifico, in due casi la configurazione slitta a tre insieme (M-P-B) e in un caso oscilla tra (M-B)P e il tre insieme (M-P-B).

La configurazione tre insieme (P-M-B) è stata effettuata da 25 triadi su 34.

Infine la configurazione due più uno con bambino periferico (P-M)B è stata effettuata da 22 triadi su 34, tenendo presente che in 4 casi è stata definita fallita, pertanto non è stata considerata. Inoltre, in un caso si ha un'oscillazione verso il tre insieme, nell'altro verso un'altra forma di due più uno (P-B)M.

Tabella 6.11. Tipologia delle configurazioni

Tipo di configurazione	[(P-B)M]	[(M-B)P]	[(P-M-B)]	[(P-M)B]
numero	33	32	26	22
modalità	1 slittamento 3 oscillazioni	2 slittamenti 1 oscillazione		2 oscillazioni

Per quanto riguarda l'ordine in cui le famiglie hanno effettuato le configurazioni solo due famiglie hanno modificato l'ordine proposto dalla consegna: una triade (n. 32) ha iniziato dal gioco a tre, un'altra (n.20) ha anticipato il gioco a tre alla seconda configurazione effettuata invece che alla terza. Tutte le altre triadi hanno seguito l'ordine proposto, considerando tuttavia l'assenza di alcune configurazioni (così come illustrato nella tabella 6.13.). Infine per quanto riguarda la prima e la seconda configurazione in cui era la triade stessa a decidere chi dei due genitori avrebbe iniziato a giocare, in 15 casi su 34 è la madre che inizia a giocare per prima e nei restanti 19 il padre.

6.6.1.1 Analisi delle singole configurazioni

Attraverso le statistiche descrittive si è proceduto ad un'analisi più dettagliata delle diverse variabili suddivise per le quattro tipologie di configurazioni [(P-B)M; (M-B)P; (M-P-B); (P-M)B] (in appendice sono riportati i valori delle variabili rilevate, indipendentemente dalle diverse configurazioni).

In primo luogo, per ciascuna configurazione sono state calcolate la Media e la Deviazione Standard per le seguenti categorie di ciascuna configurazione: numero di *potenziali di cambiamento*, durata della configurazione, *sintonizzazione affettiva* sia nei momenti di *stabilità* che nei *potenziali di cambiamento*, *coordinazione* nei *potenziali di cambiamento* (tab. 6.15.). In secondo luogo, si è proceduto ad un confronto tra gruppi dipendenti attraverso un'analisi non parametrica (Test di Friedman) per verificare eventuali differenze tra le configurazioni.

Tabella 6.12. descrizione delle configurazioni. (Media e deviazione standard)

	Configurazione (P-B)M		Configurazione (M-B)P		Configurazione (P-M-B)		Configurazione (P-M)B		Sign.
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
Numero Potenziali	6,82	5,47	6,63	5,79	0,68	1,41	2,77	1,85	$\chi^2 = 23,59$ p= 0,000
Durata (minuti)	4:36	133,70	5:25	206,83	4:53	197,56	2:01	57,03	$\chi^2 = 15,86$ p= 0,001
Sintonizzazione Affettiva stabilità	2,97	0,73	2,67	0,63	3,15	0,75	2,34	0,47	$\chi^2 = 11,35$ p= 0,010
Coordinazione p.d.c.	2,43	0,58	2,35	0,65	2,17	0,93	2,95	0,53	–
Sintonizzazione Affettiva p.d.c.	2,68	0,55	2,65	0,61	2,57	0,47	2,49	0,44	–

Per quanto riguarda il *numero di potenziali di cambiamento*, le analisi descrittive mostrano che per ogni configurazione si ha un numero minimo di 0 *potenziali di cambiamento*, ad indicare la presenza di triadi che non ne effettuano, ad un massimo abbastanza variabile a seconda del tipo di configurazione considerata (20 *potenziali di cambiamento* nella configurazione (P-B)M, 27 nella configurazione (M-B)P con una media di 7 per entrambe; 5 *potenziali di cambiamento* per la configurazione (P-M-B), 7 *potenziali di cambiamento* per la configurazione (P-M)B, con una media rispettivamente di 1 e 3). Il confronto tra configurazioni ha evidenziato alcune

significatività [$\chi^2 = 23,59$; $df = 3$; $p = 0,000$]. In particolare dalle analisi è emerso che la configurazione caratterizzata dal numero medio di *potenziali* più elevato è (P-B)M (M = 6,82), mentre quella con il numero di *potenziali* inferiore è (P-M-B) (M = 0,68). Dai risultati emerge, inoltre, come anche la configurazione (M-B)P abbia un numero di *potenziali di cambiamento* alto e molto simile a quella (P-B)M (M = 6,63), mentre la configurazione (P-M)B si colloca in una posizione intermedia (M = 2,77).

Anche facendo riferimento alla *durata* emergono diverse significatività tra le configurazioni [$\chi^2 = 15,86$; $df = 3$; $p = 0,001$], in particolare la *durata* maggiore caratterizza la configurazione (M-B)P (M = 5:25) mentre quella risultata mediamente più breve è (P-M)B (M = 2:01). Sia la configurazione (P-B)M che quella (P-M-B) hanno una durata simile (M = 4:36; M = 4:53) che si colloca vicino alla configurazione con *durata* più elevata.

Per quanto riguarda la *sintonizzazione affettiva* media relativa ai momenti di stabilità, il confronto statistico tra le diverse configurazioni risulta essere significativo [$\chi^2 = 11,35$; $df = 3$; $p = 0,010$]. In modo particolare emerge che la configurazione caratterizzata da *sintonizzazione affettiva* maggiore nei momenti di stabilità è (P-M-B) che si colloca sul livello “buono” (M = 3,15), mentre quella con il valore minore è quella (P-M)B che risulta “scarsa” (M = 2,34). Le altre due configurazioni, quelle con il genitore periferico, si collocano in una posizione intermedia, con la configurazione (P-B)M con un grado medio di *sintonizzazione affettiva* leggermente più alto (M = 2,97) e tendente a “buono”, rispetto alla configurazione (M-B)P (M = 2,67) che risulta tra “scarso” e “buono”.

Infine, non emergono differenze significative tra la *coordinazione* e la *sintonizzazione affettiva* media dei potenziali di cambiamento in relazione alla tipologia di configurazione. Come emerge dai risultati i valori sono molto simili tra loro in tutte le configurazioni ed evidenziano un range di punteggi che si colloca tra “scarso” e “buono”.

In secondo luogo, è stata realizzata un’analisi, attraverso le statistiche descrittive, sui *chi* tra *padre*, *madre*, *bambino* mette in atto potenziali di cambiamento in ciascuna configurazione (tab. 6.16.).

Tabella 6.13 Chi mette in atto *potenziali di cambiamento* (Frequenza e Percentuale)

	Configurazione (P-B)M		Configurazione (M-B)P		Configurazione (P-M-B)		Configurazione (P-M)B	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Padre	12	6%	183	86%	10	59%	9	14%
Madre	166	74%	13	6%	3	18%	6	9%
Bambino	45	20%	16	8%	4	23%	43	71%
Padre e Madre insieme	0	-	0	-	0	-	4	6%
TOTALI	223	100%	212	100%	17	100%	62	100%
Significatività	$\chi^2 = 35,23$	p= 0,000	$\chi^2 = 48,86$	p= 0,000	—	—	$\chi^2 = 21,85$	p= 0,000

Dai risultati emerge che il diverso ruolo previsto per ogni membro nelle configurazioni sembra essere in relazione con il numero di potenziali di cambiamento effettuati. In particolare, il membro con *ruolo periferico* tende a mettere in atto un numero significativamente maggiore di potenziali di cambiamento rispetto agli altri. Nello specifico, da un confronto tra gruppi dipendenti attraverso un'analisi non parametrica (Test di Friedman), nella quale sono stati confrontati per ogni configurazione il numero di potenziali di cambiamento di padre, madre e bambino, emergono diverse significatività. Nella configurazione (P-B)M il numero di potenziali di cambiamento di quest'ultima è significativamente maggiore rispetto a quelli di padre e bambino [$\chi^2 = 35,23$; df = 3; p = 0,000]. Allo stesso modo, nella configurazione (M-B)P il numero di potenziali di cambiamento del *padre* è significativamente maggiore rispetto a quelli di *madre* e *bambino* [$\chi^2 = 48,86$; df = 3; p = 0,000]. Ancora, nella configurazione (P-M)B il numero di potenziali di cambiamento del *bambino* è significativamente maggiore rispetto a quelli di *madre* e *padre* [$\chi^2 = 21,85$; df = 3; p = 0,000]. Per quanto riguarda, infine, la configurazione (P-M-B) non emergono differenze significative rispetto al numero di potenziali di cambiamento messi in atto dai tre membri.

Da un'analisi più approfondita delle singole configurazioni emerge che nelle prime due configurazioni sia il numero di potenziali del membro periferico, ovvero *padre* e *madre*, che le relative percentuali sono abbastanza simili (rispettivamente 166=74% e

183=86%), così come la frequenza dei potenziali di cambiamento che riguardano *madre* e *padre* quando assumono reciprocamente un ruolo attivo (rispettivamente 13=6% e 12=6%). Per quanto riguarda il numero di potenziali di cambiamento messi in atto dal *bambino* in queste prime due configurazioni emerge, invece, una differenza. In particolare i bambini tendono a mettere in atto un numero di potenziali di cambiamento maggiori nella configurazione in cui interagiscono con il padre (45=20%) rispetto a quando giocano con la madre (16=8%).

La configurazione (P-M-B) si caratterizza per un basso numero di potenziali di cambiamento rispetto alle altre configurazioni. In particolare, in questa situazione risultano i *padri* i membri che ne mettono in atto in misura maggiore (59%) rispetto alle *madri* (18%) e ai *bambini* (23%).

Infine, anche la configurazione (P-M)B si caratterizza per un numero totale inferiore di potenziali di cambiamento rispetto alle prime due configurazioni. Nello specifico, il numero di potenziali di cambiamento di *padre* e *madre* è abbastanza simile. Inoltre, questa configurazione è l'unica in cui sono presenti potenziali di cambiamento che riguardano contemporaneamente sia la *madre* che il *padre*, seppur la frequenza sia molto bassa (4=6%).

È stata inoltre realizzata un'analisi sui tipi di segnali dei vari potenziali di cambiamento in ciascuna configurazione (tab. 6.17.).

Tabella 6.14. Tipo di *potenziali di cambiamento* per ciascuna configurazione. (Frequenza e percentuale)

	Configurazione (P-B)M		Configurazione (M-B)P		Configurazione (P-M-B)		Configurazione (P-M)B		Sign.
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Partecipazione	0	-	0	-	0	-	0	-	/
Organizzazione	182	82%	164	77%	5	29%	45	73%	$\chi^2 = 20,76$ p= 0,000
Attenzione focale	28	12%	28	13%	10	59%	1	1%	—
Organizzazione/Attenzione focale	13	6%	20	10%	2	12%	16	26%	—
Partecipazione/Organizzazione/Attenzione focale	0	-	0	-	0	-	0	-	/
TOTALI	223	100%	212	100%	17	100%	62	100%	

Dai risultati emerge che nessuna famiglia del campione ha realizzato potenziali di *Partecipazione* e potenziali di cambiamento che comprendano il mancato rispetto di tutte e tre le categorie di analisi dell'interazione (*Partecipazione-Organizzazione-Attenzione focale*).

Per quanto riguarda le altre tipologie, gli indici sono state confrontate nelle diverse configurazioni, attraverso un'analisi non parametrica per gruppi dipendenti (Test di Friedman). Nei potenziali di *Organizzazione* emerge una differenza significativa tra le differenti configurazioni [$\chi^2=20,76$; $df = 3$; $p = 0,000$]. Nello specifico, tale tipologia di potenziale di cambiamento che prevede il mancato rispetto del proprio ruolo, risulta maggiore nelle configurazioni che prevedono un membro periferico (quali (P-B)M, (M-B)P, (P-M)B) rispetto alla configurazione (P-M-B).

Nei potenziali di *Attenzione Focale*, che prevedono l'assenza di attenzione all'attività di gioco da parte di un membro, non emergono differenze significative rispetto alla loro frequenza media di comparsa nelle differenti configurazioni.

Infine, nei potenziali combinati di *Organizzazione e Attenzione Focale*, che prevedono sia il mancato rispetto del proprio ruolo sia l'assenza di attenzione da parte di un membro, non si riscontrano differenze significative rispetto alla loro frequenza media di comparsa nelle differenti configurazioni.

Da un'analisi descrittiva degli indici rilevati per ogni configurazione, emerge che, per quanto riguarda le tre configurazioni che prevedono la presenza di un membro periferico, il tipo di potenziale di cambiamento maggiormente effettuato è quello di *Organizzazione*, legato quindi ad un mancato rispetto del ruolo, in quella specifica configurazione, da parte di colui che ha realizzato il potenziale. La configurazione con la percentuale di potenziali di cambiamento di *Organizzazione* in assoluto più elevata è (P-B)M (82%), poi in ordine decrescente si trovano (M-B)P (77%), (P-M)B (73%). Nelle prime due configurazioni con madre e padre periferico il secondo tipo di potenziale maggiormente effettuato è risultato essere quello di *Attenzione Focale*, ovvero una mancata attenzione sulla situazione di gioco in atto; mentre nella configurazione (P-B)M la percentuale di questa categoria è molto bassa (1%) e al contrario sono presenti in misura maggiore (26%) il potenziale di tipo "combinato" di *Organizzazione e Attenzione focale*, potenziali in cui cioè sono emersi sia un mancato rispetto del proprio ruolo che una mancata attenzione all'attività di gioco o a quella di

conversazione nel caso della coppia genitoriale. Infine per quanto riguarda la configurazione (P-M-B) il tipo di potenziale di cambiamento maggiormente effettuato è stato quello di *Attenzione Focale*, ovvero una mancata attenzione sulla situazione di gioco in atto, le altre due tipologie registrano invece percentuali più basse.

È stata inoltre realizzata un'analisi sul tipo di *canale* attraverso cui vengono effettuati i vari potenziali di cambiamento in ciascuna configurazione (tab. 6.18.).

Tabella 6.15. *Canale del potenziali di cambiamento per ciascuna configurazione (Frequenza e percentuale).*

	Configurazione (P-B)M		Configurazione (M-B)P		Configurazione (P-M-B)		Configurazione (P-M)B	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Verbale	73	33%	85	40%	0	-	21	35%
Corporeo	24	11%	32	16%	4	23%	1	2%
Espressivo	15	7%	15	7%	4	23%	3	5%
Verbale-Corporeo	28	13%	20	9%	0	-	8	13%
Verbale-Espressivo	23	10%	18	9%	3	18%	7	11%
Corporeo-Espressivo	21	9%	22	10%	3	18%	11	18%
Verbale-Corporeo-Espressivo	39	17%	20	9%	3	18%	11	18%
TOTALE	223	100%	212	100%	17	100%	62	100

Da un confronto degli indici di ogni tipologia di canale previsto, nelle diverse configurazioni, attraverso un'analisi non parametrica per gruppi dipendenti (Test di Friedman) non emergono differenze significative rispetto alla loro frequenza media di comparsa nelle differenti configurazioni.

Da un'analisi descrittiva delle singole configurazioni emerge che per quanto riguarda le tre configurazioni che prevedono la presenza di un membro periferico, il *canale* maggiormente utilizzato, attraverso cui viene effettuato, il potenziale di cambiamento è quello *verbale*. Per quanto riguarda gli altri canali e la combinazione degli stessi le percentuali sembrano suddividersi in modo abbastanza omogeneo. Per quanto riguarda,

infine, la configurazione (P-M-B) i canali più utilizzato sono quello *corporeo* e quello *espressivo*, ma anche le altre tipologie di canali registrano una frequenza simile.

Allo stesso modo si è proceduto ad un'analisi delle tipologie di *risposta* al potenziale di cambiamento attuato (tab. 6.19., 6.20.).

Tabella 6.16. Tipo di risposta ai p.d.c. in ciascuna configurazione (Frequenza e Percentuale).

	Configurazione (P-B)M		Configurazione (M-B)P		Configurazione (P-M-B)		Configurazione (P-M)B		Sign.
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Amplificazione	38	9%	44	10%	5	15%	37	30%	—
Assorbimento	189	42%	141	34%	6	17%	48	39%	—
Caduta nel vuoto	219	49%	239	56%	23	68%	39	31%	—
TOTALI	446	100%	424	100%	34	100%	124	100%	
Significatività	$\chi^2 = 33,30$	p= 0,000	$\chi^2 = 36,02$	p= 0,000	—	—	—	—	

Prendendo in esame le *risposte* totali di entrambi i partner (differenti di volta in volta, a seconda di chi mette in atto il potenziale di cambiamento), in ognuna delle quattro configurazioni sono emerse alcune importanti differenze (tab. n°19).

Da un confronto delle medie degli indici, di ogni tipologia di risposta prevista, nelle diverse configurazioni, attraverso un'analisi non parametrica per gruppi dipendenti (Test di Friedman). non emergono differenze significative rispetto alla loro frequenza media di comparsa nelle differenti configurazioni.

Successivamente, sono stati confrontati, per ogni configurazione, le tipologie di risposte fornite dai membri ai potenziali di cambiamento, attraverso un confronto tra gruppi dipendenti con un'analisi non parametrica (Test di Friedman), dalla quale, emergono diverse significatività. Nella configurazione (P-B)M emerge una differenza significativa rispetto al *tipo di risposta* esibita al potenziale di cambiamento [$\chi^2 = 33,30$; $df = 2$; $p = 0,000$]. In particolare, il *tipo di risposta* maggiormente fornita, ai potenziali di cambiamento, è quella di *caduta nel vuoto*, seguita dalla risposta di *assorbimento*, mentre con frequenza molto più bassa troviamo la risposta di *amplificazione*. Allo stesso modo, nella configurazione (M-B)P emerge una differenza significativa rispetto al tipo di risposta data al potenziale di cambiamento [$\chi^2 = 36,02$; $df = 2$; $p = 0,000$].

Anche in questo caso, il *tipo di risposta* maggiormente fornita, ai potenziali di cambiamento, è quella di *caduta nel vuoto*, seguita dalla risposta di *assorbimento*, mentre con frequenza molto più bassa troviamo la risposta di *amplificazione*.

Per quanto riguarda, la configurazione (P-M-B) e quella con il bambino periferico (P-M)B non emergono differenze significative rispetto al *tipo di risposta* fornito ai potenziali di cambiamento.

Tabella 6.17. Tipo di risposta di Padre, Madre e Bambino in ogni configurazione (Percentuali)

	Configurazione (P-B)M			Configurazione (M-B)P			Configurazione (P-M-B)			Configurazione (P-M)B		
	P	M	B	P	M	B	P	M	B	P	M	B
Amplificazione	8%	9%	9%	21%	9%	11%	57%	8%	-	31%	35%	16%
Assorbimento	44%	88%	27%	68%	38%	22%	29%	28%	-	38%	40%	26%
Caduta nel vuoto	48%	2%	63%	11%	53%	67%	14%	64%	100%	31%	25%	58%

Suddividendo i tre partner presenti nell'interazione in base al *tipo di risposta* esibita risulta un quadro più preciso rispetto alle modalità di risposta fornite da padre, madre e bambino ai potenziali di cambiamento nelle diverse configurazioni (tab. n° 20).

Per quanto riguarda le due configurazioni con un genitore periferico è possibile rintracciare alcune similitudini. In particolare il tipo di risposta più esibita dal genitore con ruolo attivo è in entrambi i casi la *caduta nel vuoto* (padre 48%, madre 53%), seguita dall'*assorbimento* (padre 8%, madre 9%). Il tipo di risposta data dal membro periferico risulta invece differente: i padri mostrano un alta frequenza di *assorbimento* (88%), seguite dalle risposte di *amplificazione* (21%) e una bassissima frequenza di *caduta nel vuoto* (2%), nelle madri si osserva una maggior frequenza di risposte di *caduta nel vuoto* (53%), seguite da risposte di *assorbimento* (38%), mentre le risposte di *amplificazione* registrano una frequenza bassa (9%). Per quanto riguarda il bambino troviamo frequenze di risposta molto simili nelle due configurazioni in esame, in tutte le tipologie di risposta. In particolare la risposta più frequente risulta essere la *caduta nel vuoto* (63%, 67%), seguita da *assorbimento* (27%, 22%) ed infine dall'*amplificazione* (9%, 11%). Nello specifico, i bambini tendono a fornire maggiori risposte di *caduta nel vuoto* ai potenziali di cambiamento che riguardano la configurazione in cui gioca con la madre rispetto a quella in cui sono in interazione con il padre e per contro forniscono

maggiori risposte di *assorbimento* ai potenziali di cambiamento che riguardano la configurazione in cui sono in interazione con la madre rispetto a quella che prevede il gioco con il padre.

Per quanto riguarda la configurazione con il bambino con ruolo periferico, i risultati mostrano una similitudine tra le tipologie di risposte messe in atto da padre e madre: il tipo di risposta più frequente è l'*assorbimento* (padre 38%, madre 40%), seguito dall'*amplificazione* (padre 31%, madre 35%) che per i padri mostra la stessa frequenza della *caduta nel vuoto*, mentre per le madri questo è il tipo di risposta meno frequente (padre 31%, madre 25%). Il bambino in questa configurazione mette in atto con frequenza maggiore risposte di *caduta nel vuoto* (58%), seguite da risposte di *assorbimento* (26%) e infine da risposte di *amplificazione* (16%).

Infine, per quanto riguarda la configurazione tre insieme dai risultati emerge che i bambini mettono in atto soltanto risposte di *caduta nel vuoto*. I padri invece sono coloro che mettono in atto maggiori risposte di *amplificazione* (57%), seguite da risposte di *assorbimento* (29%) e infine di *caduta nel vuoto* (14%). Nelle madri si osserva con frequenza maggiore risposte di *caduta nel vuoto* (64%), seguite da *assorbimento* (28%) ed infine da *amplificazione* (8%).

6.6.1.2. Relazioni tra le variabili:

Si è proceduto ad un'analisi correlazionale (attraverso il coefficiente di Spearman (ρ)), per valutare una eventuale relazione tra le variabili *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva*. In particolare, si era interessati a verificare la relazione tra ciascuna di queste variabili nelle diverse configurazioni e la relazione di queste variabili tra di loro; si è considerata inoltre la variabile *sintonizzazione affettiva nella stabilità*.

- Grado di coordinazione nei potenziali di cambiamento nelle diverse configurazioni

Dai risultati (tab. 6.21) non emergono correlazioni tra il grado di *coordinazione* medio nei potenziali di cambiamento nelle diverse configurazioni effettuate.

Tabella 6.18. Correlazioni grado di coordinazione nelle diverse configurazioni

			media coordinazione P.D.C Iconfig.	media coordinazione P.D.C. IIconfig	media coordinazione P.D.C IIIconfig	media coordinazione P.D.C IVconfig
Spearman's rho	media coordinazione P.D.C. Iconfig	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	1,000 . 30	-,097 ,644 25	,579 ,132 8	-,129 ,635 16
	media coordinazione P.D.C. IIconfig	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	-,097 ,644 25	1,000 . 29	-,383 ,454 6	-,057 ,827 17
	media coordinazione P.D.C IIIconfig	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	,579 ,132 8	-,383 ,454 6	1,000 . 8	,000 1,000 5
	media coordinazione P.D.C IVconfig	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	-,129 ,635 16	-,057 ,827 17	,000 1,000 5	1,000 . 20

- Grado di sintonizzazione affettiva nei potenziali di cambiamento nelle diverse configurazioni

Dai risultati (tab. 6.22) emerge una sola relazione statisticamente significativa:
 - il grado di *sintonizzazione affettiva* medio nei potenziali di cambiamento della prima configurazione correla positivamente con quello relativo alla seconda configurazione ($\rho=0,52$ $p=0,008$)

Tabella 6.19. Correlazioni grado di sintonizzazione nei p.d.c. nelle diverse configurazioni

			media sintonizzazione P.D.C Iconfig	media sintonizzazione P.D.C IIconfig	media sintonizzazione P.D.C IIIconfig.	media sintonizzazione P.D.C IVconfig.
Spearman's rho	media sintonizzazione P.D.C Iconfig	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	1,000 . 30	,518(**) ,008 25	-,212 ,614 8	-,262 ,328 16
	media sintonizzazione P.D.C IIconfig	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	,518(**) ,008 25	1,000 . 29	,223 ,671 6	,053 ,838 17
	media sintonizzazione P.D.C IIIconfig.	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	-,212 ,614 8	,223 ,671 6	1,000 . 8	-,645 ,239 5
	media sintonizzazione P.D.C IVconfig.	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	-,262 ,328 16	,053 ,838 17	-,645 ,239 5	1,000 . 20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- Grado di sintonizzazione affettiva nei momenti di stabilità nelle diverse configurazioni

Dai risultati (tab. 6.23.) emerge una sola relazione statisticamente significativa che riguarda, anche in questo caso:

- il grado di *sintonizzazione affettiva* medio nei momenti di stabilità della prima configurazione correla positivamente con quello relativo alla seconda configurazione ($\rho=0,62$ $p=0,000$)

Tabella 6.20. Correlazioni grado di sintonizzazione della stabilità nelle diverse configurazioni

			media sintonizzazione stabilità Iconf	media sintonizzazione stabilità IIconf	media sintonizzazione stabilità IIIconf	media sintonizzazione stabilità IVconf
Spearman's rho	media sintonizzazione stabilità Iconf	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 33	,617(**) ,000 31	,211 ,312 25	-,102 ,660 21
	media sintonizzazione stabilità IIconf	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,617(**) ,000 31	1,000 . 32	,218 ,307 24	-,152 ,511 21
	media sintonizzazione stabilità IIIconf	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,211 ,312 25	,218 ,307 24	1,000 . 26	,309 ,212 18
	media sintonizzazione stabilità IVconf	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,102 ,660 21	-,152 ,511 21	,309 ,212 18	1,000 . 22

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Dai risultati emerge pertanto che per quanto riguarda il grado di *coordinazione* non è possibile rintracciare una uniformità nelle diverse configurazioni sulle modalità delle triadi familiari, mentre per quanto riguarda la *sintonizzazione affettiva*, in entrambi i momenti rilevati è possibile rintracciare una correlazione tra il grado di sintonizzazione affettiva solo nelle prime due configurazioni. Nello specifico le famiglie mostrano una relazione tra il grado di *sintonizzazione affettiva* espresso nelle interazioni in cui padre e madre hanno un ruolo periferico.

Infine da un'analisi delle medie di *coordinazione*, *sintonizzazione* nei potenziali e nella stabilità (indipendentemente dal tipo di configurazione), emergono relazioni significative tra tutte e tre le variabili (tab. 6.24):

- la media della *sintonizzazione affettiva* nei momenti di *stabilità* totale correla positivamente sia con la media della *sintonizzazione affettiva nei potenziali di*

cambiamento totale ($\rho=0,81$ $p=0,000$), sia con la media della *coordinazione nei potenziali di cambiamento totale* ($\rho=0,36$ $p=0,036$).

- la media della *coordinazione nei potenziali di cambiamento totale* correla positivamente con la media della *sintonizzazione affettiva nei potenziali di cambiamento totale* ($\rho=0,35$ $p=0,040$).

Tabella 6.21. Correlazioni coordinazione e sintonizzazione media delle configurazioni

			media sintonizzazione stabilità totale	media coordinazione P.D.C totale	media sintonizzazione P.D.C. totale
Spearman's rho	media sintonizzazione stabilità totale	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	1,000 . 34	,361(*) ,036 34	,805(**) ,000 34
	media coordinazione P.D.C totale	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	,361(*) ,036 34	1,000 . 34	,353(*) ,040 34
	media sintonizzazione P.D.C. totale	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed) N	,805(**) ,000 34	,353(*) ,040 34	1,000 . 34

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.6.2. Le Microtransizioni familiari

Le microtransizioni sono state analizzate singolarmente attraverso un'analisi descrittiva e qualitativa puntuale (appendice 3).

Dall'analisi dei risultati emerge, in primo luogo, che le triadi familiari si differenziano per il *numero* e il tipo di microtransizioni effettuate. In particolare, 16 famiglie su 34 realizzano tre microtransizioni, 12 famiglie su 34 realizzano due microtransizioni e 6 famiglie su 34 realizzano una microtransizione.

Per quanto riguarda il *tipo* di microtransizioni, ossia le forme interattive attraverso le quali le triadi transitano, è possibile rintracciare differenti percorsi (tab. 6.25.).

In particolare, laddove le triadi hanno svolto l'intero compito e hanno mantenuto l'ordine così come previsto dalla consegna è possibile rintracciare tre tipologie di microtransizioni. Una prima microtransizione da un due più uno con un genitore periferico ad un due più uno con un altro genitore periferico (definita microtransizione di tipo A), una seconda microtransizione da un due più uno con l'altro genitore

periferico al tre insieme (definita microtransizione di tipo B), infine una terza microtransizione dal tre insieme ad un due più con il bambino periferico (definita microtransizione di tipo C). Al contrario, nei casi in cui le triadi non hanno seguito l'ordine previsto, o ancora nei casi in cui il compito non è stato realizzato siamo di fronte ad altre tipologie di microtransizioni. In particolare le più frequenti (definite microtransizioni di tipo D) riguardano quelle triadi che non hanno completato l'intero compito e nello specifico sono passate da una configurazione due più uno con un genitore periferico ad un'altra due più uno con bambino periferico, saltando il tre insieme.

Tabella 22 Tipo di microtransizioni

TIPO DI MICROTRANSIZIONE	descrizione
A	da due più uno con un genitore periferico a due più uno con l'altro genitore periferico. Ad esempio da (M-B)P a (P-B)M o da (P-B)M a (M-B)P
B	da due più uno con un genitore periferico a tre insieme. Ad esempio da (M-B)P a (P-M-B) o da (P-B)M a (P-M-B) .
C	da tre insieme a due più uno con il bambino periferico. Ad esempio da (P-M-B) a (P-M)B
D	da due più uno con un genitore periferico a due più uno con il bambino periferico. Ad esempio da (M-B)P a (P-M)B o da (P-B)M a (P-M)B

Tra le 16 famiglie che hanno realizzato l'intero percorso, una sola triade (n. 20) non ha rispettato l'ordine previsto, nello specifico la prima microtransizione è di tipo B, la seconda microtransizione prevede il passaggio dal tre insieme ad un due più uno con l'altro genitore periferico (microtransizione inconsueta) e infine la terza microtransizione è di tipo D.

Nel gruppo di 12 triadi che ha realizzato due microtransizioni troviamo undici triadi che, seppur non completando l'intero compito, hanno mantenuto l'ordine previsto. In particolare, una triade (n.15) ha effettuato una prima microtransizione di tipo B e una seconda di tipo di tipo C e non ha realizzato la microtransizione di tipo A; quattro triadi (n. 9, 13, 23, 29), non realizzando la microtransizione di tipo B, hanno effettuato la prima microtransizione di tipo A e la seconda microtransizione di tipo D; sei triadi (n. 5, 11, 21, 25, 27, 34) hanno effettuato la prima microtransizione di tipo A e la seconda di tipo B e non hanno realizzato la microtransizione di tipo C. Infine una triade (n. 32) ha invertito l'ordine proposto effettuando in primo luogo una microtransizione dal tre

insieme ad un due più uno con un genitore periferico (microtransizione inconsueta) e successivamente la seconda microtransizione di tipo D.

Nel gruppo di 6 triadi che ha effettuato una sola microtrazione, cinque triadi seppur non completando l'intero compito hanno mantenuto l'ordine previsto. In particolare, queste famiglie (n. 4, 6, 7, 22, 26) hanno effettuato la prima microtransizione di tipo A. Infine una triade (n. 33) ha invertito l'ordine proposto effettuando la prima microtransizione di tipo B (tab. 6. 26).

Tabella 6.23. Percorsi delle triadi: tipo di microtransizioni

Tipo di microtransizioni	Frequenza
A - B - C	15 su 34
A - B	6 su 34
A - D	4 su 34
B - C	1 su 34
A	5 su 34
B	1 su 34

Per quanto riguarda le singole microtransizioni queste si differenziano tra loro rispetto alla presenza/assenza dei processi individuati (*svincolo, affidamento, contatto, accoglienza*), per la *coerenza/incoerenza* degli stessi, per i membri della triade che li mettono in atto; infine per il grado di *coordinazione e sintonizzazione affettiva* con cui la microtransizione viene effettuata.

Dall'analisi dei risultati sono emerse ulteriori distinzioni che riguardano la modalità attraverso cui le famiglie transitano (tab. 6.27.). In particolare, accanto alla dinamica consueta relativa alla microtransizione così come da noi descritta, che si apre con un potenziale di cambiamento e termina con il coinvolgimento in una differente modalità interattiva, abbiamo individuato un'altra modalità di microtransizione definita *fluttuante*. Tale modalità di transizione è caratterizzata da un ri-aggiustamento in corso d'opera tale per cui si ha una modificazione esplicitata della forma interattiva verso cui i membri stanno transitando, prima di approdare alla configurazione. Nello specifico, i membri della triade sembrano perseguire intenti diversi, a partire da incoerenza o poca chiarezza, che poi vengono esplicitati e viene raggiunta una negoziazione (ad esempio qualcuno propone o impone la nuova configurazione e qualcun'altro la accetta) e si approda ad un'altra forma interattiva, diversa da quella verso cui sembravano transitare poco prima, attraverso una serie di aggiustamenti. Tre famiglie (n. 15, 20, 23) mettono

in atto in un caso due microtransizioni fluttuanti (di tipo A-B e inconsueta-C) e negli altri due una microtransizione fluttuante (di tipo A-B e C-D), tali modalità saranno approfondite attraverso una specifica analisi qualitativa (appendice 3).

Inoltre, come già emerso, sono state individuate delle tipologie di configurazioni definite *fallite*, tipiche della configurazione con bambino periferico (P-M)B (cfr. parag. 6.6.1). Per quanto riguarda la microtransizione, anche quest'ultima risente di tale differente modalità. Nello specifico, in questi casi (famiglia n° 4, 11, 25, 34) ci troviamo di fronte a microtransizioni parziali (rispetto al punto di vista assunto nella rilevazione degli indici) in cui si ha una destrutturazione ma la ristrutturazione non coincide con quanto previsto (assenza di contatto e successivo coinvolgimento tra padre e madre). Per questi motivi, per quanto riguarda l'analisi dei vari indici si è scelto di non considerare tale microtransizione, ma di effettuare un'analisi specifica, vista l'esiguità del numero (quattro microtransizioni), soltanto a livello qualitativo (cfr. appendice 3), considerando invece a livello di analisi statistiche queste famiglie sulla base delle altre microtransizioni effettuate, indipendentemente dalla microtransizione *fallita*.

Tabella 6.24. Percorsi delle triadi numero e tipo di microtransizioni

	I microtransizione	II microtransizione	III microtransizione
Famiglia 1	A	B	C
Famiglia 2	A	B	C
Famiglia 3	A	B	C
Famiglia 4	A	D ~	-
Famiglia 5	A	B	-
Famiglia 6	A	-	-
Famiglia 7	A	-	-
Famiglia 8	A	B	C
Famiglia 9	A	D	-
Famiglia 10	A	B	C
Famiglia 11	A	B	C ~
Famiglia 12	A	B	C
Famiglia 13	A	D	-
Famiglia 14	A	B	C
Famiglia 15	A//B	inconsueta//C	-
Famiglia 16	A	B	C
Famiglia 17	A	B	C
Famiglia 18	A	B	C
Famiglia 19	A	B	C
Famiglia 20	A//B	inconsueta	D
Famiglia 21	A	B	-
Famiglia 22	A	-	-
Famiglia 23	A	B//D	-
Famiglia 24	A	B	C
Famiglia 25	A	B	C ~
Famiglia 26	A	-	-
Famiglia 27	A	B	-
Famiglia 28	A	B	C
Famiglia 29	A	D	-
Famiglia 30	A	B	C
Famiglia 31	A	B	C
Famiglia 32	inconsueta	D	-
Famiglia 33	B	-	-
Famiglia 34	A	B	C ~

- assenza della microtransizione
~ presenza di una microtransizione fallita
// presenza di una microtransizione fluttuante

6.6.2.1 Analisi delle singole microtransizioni

Attraverso le statistiche descrittive si è proceduto ad un'analisi dettagliata delle singole microtransizioni.

Per quanto riguarda la *durata* (espressa in secondi) è stata calcolata la media e la deviazione standard (tab. 6.28., 6.29.).

Tabella 6.25. Durata microtransizioni: media e deviazione standard

	microtransizione tipo A		microtransizione tipo B		microtransizione tipo C e D	
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.
durata in secondi	48,7	32,15	46,2	42,92	62,55	42,72

Tabella 6.26. Durata microtransizioni: media e deviazione standard

	microtransizione tipo A		microtransizione tipo B		microtransizione tipo C		microtransizione tipo D	
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.
durata in secondi	48,7	32,15	46,2	42,92	59,7	34,24	94,3	61,31

La *durata* media delle diverse microtransizioni è in generale nell'ordine di un minuto/minuto e mezzo. Da un confronto tra gruppi dipendenti attraverso un'analisi non parametrica (Test di Friedman), nella quale è stata confrontata la durata delle diverse microtransizioni non emergono differenze significative. Tale confronto è stato possibile, sulla base del numero di microtransizioni presenti in base alla tipologia, soltanto accorpando le microtransizioni di tipo C e D, (pertanto il confronto è avvenuto tra le microtransizioni A, B e C/D).

Successivamente, sono stati descritti, in termini di frequenza, i singoli processi relativi alla dinamica interattiva triadica (tab. 6.30).

Lo *svincolo* risulta essere sempre necessario per la realizzazione di una nuova configurazione, ad eccezione per il passaggio alla III configurazione (P-M-B) (tipo B) dove il membro periferico può essere in un qualche modo “inglobato” nell'interazione senza necessariamente uno svincolo da parte di uno dei due membri attivi nella precedente interazione.

L'*affidamento* non si rivela essere un processo necessario per il passaggio ad una nuova configurazione. Dai risultati emerge, infatti, che tale processo è tra gli altri il meno frequente ed è più presente nell'ultima microtransizione in cui il bambino viene affidato a sé stesso (tipo C/D).

Il *contatto* è sempre presente in tutte le microtransizioni e risulta pertanto essere sempre necessario per la realizzazione di una nuova configurazione.

L'*accoglienza* non si rivela essere un processo necessario per il passaggio ad una nuova configurazione. Dal confronto tra le diverse tipologie di microtransizioni emerge che in generale l'accoglienza è meno presente nel passaggio alla configurazione che prevede il coinvolgimento tra un genitore e il bambino con l'altro genitore in posizione periferica (tipo A).

Tabella 6.27. Presenza dei processi e tipo di microtransizioni

	microtransizione tipo A		microtransizione tipo B		microtransizione tipo C/D	
	Frequenza	%	Frequenza	%	Frequenza	%
PROCESSI						
svincolo	32/32	100%	15/24	62%	22/22	100%
affidamento	18/32	56%	12/24	50%	20/22	90%
contatto	32/32	100%	24/24	100%	22/22	100%
accoglienza	22/32	68%	21/24	88%	21/22	95%

Per quanto riguarda l'*incoerenza* dei processi, dai risultati (tab. 6.31) emerge che la microtransizione con una percentuale più alta di processi incoerenti è il tipo A, dove si assiste al passaggio da un genitore con ruolo attivo all'altro (11%). In particolare, i processi che risultano più *incoerenti* rispetto agli altri sono nell'ordine lo *svincolo*, l'*affidamento* e l'*accoglienza*.

Tabella 6.28. Incoerenza dei processi e tipo di microtransizione

	microtransizione tipo A		microtransizione tipo B		microtransizione tipo C/D	
	Frequenza	%	Frequenza	%	Frequenza	%
incoerenza dei processi	14/128	11%	3/96	3%	4/88	5%

Per quanto riguarda il grado di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* delle singole microtransizioni dai risultati (tab. 6.32.) emerge una distribuzione uniforme che si assesta intorno a “scarso-buono”. In particolare, da un confronto tra gruppi dipendenti attraverso un’analisi non parametrica (Test di Friedman), nella quale sono state confrontate *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* nelle diverse microtransizione non emergono differenze significative.

Tabella 6.29. Coordinazione e sintonizzazione affettiva e tipo di microtransizione

	microtransizione tipo A		microtransizione tipo B		microtransizione tipo C/D	
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.
coordinazione	2,64	0,96	2,52	0,96	2,41	1,01
sintonizzazione affettiva	2,64	0,93	2,76	0,83	2,52	0,94

6.6.2.2. Relazioni tra le variabili:

Dopo una prima descrizione delle variabili considerate per tipo di microtransizione, si è proceduto ad un’analisi correlazionale (attraverso il coefficiente di Spearman (ρ)) della variabili *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva*. Nello specifico si era interessati a verificare la relazione tra ciascuna di queste variabili nelle diverse microtransizioni e la relazione di queste variabili tra di loro.

- Grado di coordinazione nelle diverse microtransizioni

Dai risultati (tab. 6.33.) emerge una relazione significativa tra il grado di *coordinazione* di tutte e tre le microtransizioni:

- il grado di *coordinazione* delle microtransizione A correla positivamente con il grado di *coordinazione* della microtransizione B ($\rho=0,56$ $p= 0,007$) e con il grado di *coordinazione* della microtransizione C/D ($\rho = 0,46$ $p=0,038$);
- il grado di *coordinazione* della microtransizione B correla positivamente con il grado di *coordinazione* della microtransizione C/D ($\rho= 0,76$ $p= 0,000$)

Tabella 6.30. Correlazione grado di coordinazione nelle diverse microtransizioni

			coordinazione microtransizione A	coordinazione microtransizione B	coordinazione microtransizione C/D
Spearman's rho	coordinazione microtransizione A	Correlation	1,000	,557(**)	,455(*)
		Coefficient	.	,007	,038
		Sig. (2-tailed)	.	,22	,21
	coordinazione microtransizione B	Correlation	,557(**)	1,000	,757(**)
		Coefficient	,007	.	,000
		Sig. (2-tailed)	,22	,24	,17
	coordinazione microtransizione C/D	Correlation	,455(*)	,757(**)	1,000
		Coefficient	,038	,000	.
		Sig. (2-tailed)	,21	,17	,22
	N	32	24	21	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- Grado di sintonizzazione affettiva nelle diverse microtransizioni

Dai risultati (tab. 6.34.) emerge una relazione significativa tra il grado di *sintonizzazione affettiva* di tutte e tre le microtransizioni:

- il grado di *sintonizzazione affettiva* delle microtransizione A correla positivamente con il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione B ($\rho = 0,56$ $p = 0,007$) e con il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione C/D ($\rho = 0,67$ $p = 0,001$);
- il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione B correla positivamente con il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione C/D ($\rho = 0,76$ $p = 0,017$).

Tabella 6.31. Correlazione grado di sintonizzazione affettiva nelle diverse microtransizioni

			sintonizzazione microtransizione A	sintonizzazione microtransizione B	sintonizzazione microtransizione C/D
Spearman's rho	sintonizzazione microtransizione A	Correlation	1,000	,559(**)	,677(**)
		Coefficient	.	,007	,001
		Sig. (2-tailed)	.	,22	,21
	sintonizzazione microtransizione B	Correlation	,559(**)	1,000	,755(**)
		Coefficient	,007	.	,000
		Sig. (2-tailed)	,22	,24	,17
	sintonizzazione microtransizione C/D	Correlation	,677(**)	,755(**)	1,000
		Coefficient	,001	,000	.
		Sig. (2-tailed)	,21	,17	,22
	N	32	24	21	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- Grado di coordinazione e di sintonizzazione affettiva nelle diverse microtransizioni

Dai risultati (tab. 6.35.) emerge una relazione significativa tra il grado di *coordinazione* e di *sintonizzazione affettiva* di tutte e tre le microtransizioni, ad eccezione della relazione tra grado di *coordinazione* nella microtransizione A e grado di *sintonizzazione* nella microtransizione B e C/D:

- il grado di *coordinazione* delle microtransizione A correla positivamente con il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione A ($\rho = 0,77$ $p = 0,000$);
- il grado di *coordinazione* della microtransizione B correla positivamente con il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione A ($\rho = 0,71$ $p = 0,022$), B ($\rho = 0,89$ $p = 0,024$) e C/D ($\rho = 0,72$ $p = 0,001$);
- il grado di *coordinazione* della microtransizione C/D correla positivamente con il grado di *sintonizzazione affettiva* della microtransizione A ($\rho = 0,50$ $p = 0,021$), B ($\rho = 0,71$ $p = 0,001$) e C/D ($\rho = 0,72$ $p = 0,000$).

Tabella 6.32. Correlazione coordinazione e sintonizzazione nelle diverse microtransizioni

			coordinazione microtransizione A	coordinazione microtransizione B	coordinazione microtransizione C/D
Spearman's rho	sintonizzazione microtransizione A	Correlation Coefficient	,770(**)	,707(**)	,501(*)
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,021
		N	32	22	21
	sintonizzazione microtransizione B	Correlation Coefficient	,338	,891(**)	,711(**)
		Sig. (2-tailed)	,124	,000	,001
		N	22	24	17
	sintonizzazione microtransizione C/D	Correlation Coefficient	,418	,722(**)	,722(**)
		Sig. (2-tailed)	,059	,001	,000
		N	21	17	22

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Infine da un'analisi della relazione tra grado di *coordinazione* e *sintonizzazione* medio, indipendentemente dalla microtransizione emerge una relazione significativa (tab. 6.36):

- il grado di *coordinazione* medio nelle microtransizione correla con il grado di *sintonizzazione* affettiva media nelle microtransizioni ($\rho = 0,79$ $p = 0,000$)

Tabella 6.33. Correlazione coordinazione e sintonizzazione medio delle microtransizioni

			coordinazione media microtransizioni	sintonizzazione media microtransizioni
Spearman's rho	coordinazione media microtransizioni	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 34	,785(**) ,000 34
	sintonizzazione media microtransizioni	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,785(**) ,000 34	1,000 . 34

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Il quadro dei risultati emersi sembrerebbe indicare una regolarità per quanto riguarda lo stile di *coordinazione* e lo stile di *sintonizzazione affettiva* adottato dalle famiglie sia nelle singole microtransizioni, sia a livello globale e sia rispetto alla relazione tra *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva*.

6.6.2.3. Analisi dei potenziali di cambiamento che portano ad una microtransizione

Attraverso le statistiche descrittive si è proceduto ad un'analisi dettagliata dei potenziali di cambiamento che portano ad una microtransizione, che non erano per l'appunto contemplati nella precedente analisi. Tali potenziali, sono stati suddivisi per tipologia di microtransizione (cfr. tab. 6.26.)

In primo luogo, si è proceduto ad un'analisi di *chi*, tra padre madre e bambino, mette in atto i potenziali di cambiamento che conducono ad una microtransizione (tab. 6.37.).

Tabella 6.37. Chi mette in atto p.d.c. che porta alla microtransizione (Frequenza e percentuale).

	Microtransizione A		Microtransizione B		Microtransizione C/D		TOTALI	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Padre	8	26%	10	34%	9	41%	27	33%
Madre	18	58%	13	43%	11	50%	42	51%
Bambino	5	16%	7	23%	2	9%	14	16%

Dai risultati emerge la microtransizione di tipo A, che prevede il passaggio tra le due configurazioni in cui un genitore gioca con il bambino e l'altro assume una posizione periferica, viene attuata principalmente a partire dai potenziali di cambiamento delle *madri* (58%), a seguire quelli dei *padri* (26%) e infine dei bambini (16%). Tale risultato però non discrimina tra chi dei genitori è periferico e pertanto non fornisce informazioni precise rispetto alla relazione tra membro periferico e messa in atto di un potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione.

Per quanto riguarda la microtransizione di tipo B, che prevede il passaggio da una configurazione con un genitore periferico al gioco a tre, emerge che viene attuata con frequenza simile sia dai potenziali di cambiamento delle *madri* (43%), sia da quelli dei *padri* (34%) e in misura minore da quelli dei *bambini* (23%).

Per quanto riguarda, infine, la microtransizione di tipo C/D, che prevede il passaggio alla configurazione con il bambino periferico sia da una configurazione tre insieme sia da una configurazione con un genitore periferico, emerge che viene attuata in misura maggiore dalle *madri* (51%), seguite dai *padri* (33%) e infine dai *bambini* (16%).

In generale, considerando chi mette in atto tali potenziali, indipendentemente dal tipo di microtransizione emerge che le *madri* sono i membri che mettono in atto maggiori potenziali di cambiamento che conducono ad una microtransizione (51%), seguono quelli messi in atto dai *padri* (33%) e infine quelli dei *bambini* (16%).

In secondo luogo, si è proceduto ad un'analisi del tipo di potenziale di cambiamento che porta ad una microtransizione (tab. 6.38.).

Tabella 6.38. Tipo di p.d.c. che porta alla microtransizione. (Frequenza e percentuale)

	Microtransizione A		Microtransizione B		Microtransizione C/D		TOTALI	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Organizzazione	29	94%	27	90%	21	95%	77	93%
Attenzione focale	1	3%	2	7%	0	-	3	3%
Organizzazione e attenzione focale	1	3%	1	3%	1	5%	3	3%

Dai risultati emerge che il potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione è prevalentemente e quasi esclusivamente di *Organizzazione*, che prevede il mancato rispetto del proprio ruolo, in tutte le microtransizioni previste.

Allo stesso modo si è proceduto ad un'analisi dei canali dei potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione (tab. 6.39.).

Tabella 6.39. Tipo di canale utilizzato nel p.d.c. che porta alla microtransizione. (Frequenza e percentuale)

	Microtransizione A		Microtransizione B		Microtransizione C/D		TOTALI	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Verbale	11	36%	11	37%	9	41%	31	38%
Corporeo	3	10%	1	3%	2	9%	6	7%
Espressivo	1	3%	0	-	0	-	1	1%
Verbale-Corporeo	2	6%	5	17%	4	18%	11	13%
Verbale-Espressivo	6	19%	5	17%	3	14%	14	17%
Corporeo-Espressivo	0	-	0	-	1	4%	1	1%
Verbale-Corporeo-Espressivo	8	26%	8	26%	3	14%	19	23%

Dai risultati emerge un quadro abbastanza omogeneo per tutte le tipologie di microtransizioni. Nello specifico, i potenziali che portano alla microtransizione avvengono prevalentemente attraverso il *canale verbale* (38%), seguiti dal canale *verbale-corporeo-espressivo* (23%) e dai canali combinati con quello *verbale*; mentre il canale *corporeo*, quello *espressivo* e la combinazione di questi ultimi due canali risultano poco frequenti tra questi potenziali di cambiamento.

Infine, si è proceduto ad un'analisi delle tipologie di *risposta* al *potenziale di cambiamento* che portano ad una microtransizione (tab. 6.40.).

Nello specifico, da un'analisi specifica di ogni triade familiare, in accordo con il costruito teorico, emerge che ogni potenziale di cambiamento che conduce ad una microtransizione, in quanto tale, prevede almeno una risposta di amplificazione da parte di un membro.

Tabella 6.40. Tipo di risposta al p.d.c. che porta alla microtransizione. (Frequenza e percentuale)

	Microtransizione A		Microtransizione B		Microtransizione C/D		TOTALI	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Amplificazione	40	65%	36	60%	21	49%	97	58%
Assorbimento	11	17,5%	14	23%	15	33%	40	25%
Caduta nel vuoto	11	17,5%	10	17%	8	18%	29	17%

I dati riassunti nella tabella (tab. 6.40.) si riferiscono alle *risposte* totali di entrambi i partner (differenti di volta in volta, a seconda di chi mette in atto il potenziale di cambiamento) nelle differenti microtransizioni. Nello specifico, dai risultati emerge che, indipendentemente dalla microtransizione, l'*amplificazione* è la tipologia di risposta più frequente ai potenziali di cambiamento che portano ad una microtransizione, seguita dalla risposta di *assorbimento* e da quella di *caduta nel vuoto*. Confrontando le differenti tipologie di microtransizione emerge che la risposta di *amplificazione* è tuttavia meno frequente nella microtransizione di tipo C/D, che conduce alla configurazione in cui il bambino gioca da solo, se confrontata con le altre. Inoltre, nella microtransizione C/D, rispetto alle altre, risulta più frequente la risposta di *assorbimento*.

6.6.3. Relazioni tra configurazioni e microtransizioni

Infine, si è proceduto ad un'analisi correlazionale (attraverso il coefficiente di Spearman (ρ)) di alcune variabili relative alle configurazioni e alle microtransizioni per individuare eventuali relazioni tra il grado di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* tra questi due differenti momenti.

Di seguito sono presentati i risultati delle analisi effettuate.

- Grado di coordinazione e di sintonizzazione affettiva medio

Dai risultati emergono numerose relazioni statisticamente significative (tab. 6.41.):

- il grado di *coordinazione medio nei potenziali di cambiamento* delle configurazioni correla positivamente con il grado di *coordinazione medio nelle microtransizioni* ($\rho=0,69$ $p=0,000$);
- il grado di *sintonizzazione affettiva medio nelle microtransizioni* correla positivamente sia con il grado di *sintonizzazione affettiva medio nella stabilità* ($\rho=0,45$ $p=0,007$) e nei potenziali di cambiamento ($\rho=0,69$ $p=0,000$), sia con il grado di *coordinazione medio nei potenziali di cambiamento* delle configurazioni ($\rho=0,35$ $p=0,042$).

Tabella 6.41. Correlazione coordinazione e sintonizzazione medi configurazioni e microtransizioni

			coordinazione media microtrans	sintonizzazione media microtrans
Spearman's rho	sintonizzazione stabilità media	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,196 ,268 34	,452(**) ,007 34
	coordinazione P.D.C. media	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,686(**) ,000 34	,694(**) ,000 34
	sintonizzazione P.D.C. media	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,149 ,400 34	,350(*) ,042 34

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Il quadro dei risultati emersi sembrerebbe indicare alcune regolarità per quanto riguarda lo stile di *coordinazione e sintonizzazione affettiva* adottato dalle famiglie sia nelle configurazioni che nelle microtransizioni. In particolare emergono delle relazioni sia rispetto al grado di *coordinazione* in questi due differenti momenti, configurazioni e microtransizioni, così come per il grado di *sintonizzazione affettiva* nelle due situazioni osservate.

6.6.4. Discussione dei risultati: analisi delle singole configurazioni e microtransizioni, differenze e relazioni

6.6.4.1. Configurazioni

La configurazione che vede padre e bambino in interazione e la madre in un ruolo periferico (P-B)M è stata realizzata dal quasi intero gruppo di partecipanti, ad eccezione di una famiglia. Tuttavia, quattro famiglie pur partendo da questa situazione interattiva mettono in atto in un caso uno *slittamento* e negli altri tre un *oscillazione* ad un'altra situazione interattiva: che consiste in tutti e quattro i casi nel gioco a tre (P-M-B). Appare interessante considerare che questa configurazione, è quella che registra il numero maggiore di modalità interattive differenti da quella di partenza, così come la configurazione (M-B)P, ma in particolare la configurazione considerata si caratterizza per la maggiore presenza di *oscillazioni*, rispetto alle altre configurazioni. Nello specifico, sembrerebbe che la configurazione di gioco tra padre e bambino con la madre in posizione periferica, più di altre configurazioni, si riveli una situazione di difficile gestione dal punto di vista interattivo che comporta pertanto il coinvolgimento della madre (la madre si introduce nella situazione interattiva tra padre e bambino e/o viene richiamata e ciò è tollerato dalla triade più dell'assolvere al rispetto del ruolo periferico che consiste sia nel rispettarlo che nel farlo rispettare). Coinvolgimento che tuttavia non appare duraturo, come nello slittamento, ma piuttosto risulta intermittente come se fosse necessaria una supervisione continua nell'interazione di gioco tra padre e bambino da parte della madre.

In generale, la configurazione (P-B)M registra una durata media alta, che si avvicina alla configurazione con durata più elevata, inoltre è la configurazione con il maggior numero di *potenziali di cambiamento* effettuati. La maggior parte dei *potenziali di cambiamento* vengono effettuati dal membro periferico, la madre, seguono in misura significativamente inferiore quelli del bambino e infine quelli da parte del padre; essi sono principalmente del tipo di *Organizzazione*, che prevedono un mancato rispetto del proprio ruolo, seguono in misura considerevolmente inferiore quelli di *Attenzione focale* e infine quelli "combinati" con *Organizzazione* e *Attenzione focale* insieme; inoltre la maggior parte dei potenziali di cambiamento avvengono attraverso il *canale verbale*, degni di nota anche quelli che avvengono attraverso la combinazione di tutti i canali (*verbale-corporeo-espressivo*). In questa prima modalità interattiva (P-B)M è emerso,

inoltre, che la modalità di risposta ai *potenziali* meno utilizzata è quella di *amplificazione*, mentre la più utilizzata quella di *caduta nel vuoto*, la tipologia quindi di mancato accoglimento del segnale dell'altro, ma si registra una presenza apprezzabile anche delle risposte di *assorbimento*, che prevedono una ripristino della situazione attraverso un accoglimento del segnale. Nello specifico sono il padre ed il bambino che in questa configurazione si trovano a rispondere maggiormente ai potenziali di cambiamento, essendo questi prevalentemente effettuati dalla madre, i padri mostrano uno stile di risposta abbastanza equilibrato tra la *caduta nel vuoto* e l'*assorbimento*, mentre i bambini prediligono la *caduta nel vuoto*. Entrambi, tuttavia, mostrano una bassa frequenza di risposte di *amplificazione*, a segnalare una conservazione della situazione interattiva in atto. La *sintonizzazione affettiva* durante la configurazione risulta "buona", e pur non emergendo differenze significative, è la più alta tra le configurazioni che prevedono un membro periferico; tale clima subisce un abbassamento durante i potenziali di cambiamento, risulta infatti "scarso-buono", tuttavia risulta tra i più alti se confrontato con le altre configurazioni. Infine anche la *coordinazione* dei membri durante i potenziali di cambiamento ha un valore medio tra "scarso" e "buono" e si colloca a metà se confrontata con la coordinazione delle altre configurazioni.

La configurazione (M-B)P presenta caratteristiche piuttosto simili a quelle della configurazione (P-B)M. Anche questa configurazione è stata effettuata dal quasi intero campione di famiglie, ad eccezione di due. Anche in questo caso, come nella configurazione (P-B)M si registra il più alto numero di modalità interattive differenti da quella di partenza. Nello specifico, in due casi si ha uno *slittamento* e in un altro caso un *oscillazione* alla modalità interattiva di gioco a tre (P-M-B); in particolare questa configurazione registra il numero maggiore di slittamenti, rispetto alle altre. Nuovamente, ciò che si evince, per tali eccezioni, è che la configurazione di gioco tra madre e bambino con il padre in posizione periferica, più di altre configurazioni, si riveli una situazione di difficile gestione dal punto di vista interattivo che comporta pertanto il coinvolgimento del padre (il padre non mantiene il ruolo periferico e/o viene richiamato e ciò è tollerato dalla triade più dell'assolvere al rispetto del ruolo periferico che consiste sia nel rispettarlo che nel farlo rispettare). Tale coinvolgimento appare, nella maggior parte dei casi, prolungato, ossia il padre diventa parte dell'interazione e la configurazione di partenza non viene più perseguita.

In generale, la configurazione (M-B)P si connota per un alto numero di *potenziali di cambiamento* (valori simili, ma lievemente inferiori a quelli della configurazione (P-B)M) e per la durata più elevata tra tutte le configurazioni previste. I potenziali di cambiamento vengono messi in atto soprattutto dal padre, mentre si registra una frequenza molto bassa sia di potenziali da parte sia della madre che del bambino (quest'ultimo ne mette in atto di più nella configurazione in cui è in interazione con il padre e la madre ha un ruolo periferico). Anche in questo caso, i potenziali di cambiamento riguardano in modo predominante il mancato rispetto del ruolo (*Organizzazione*) e il canale attraverso cui si esplicano è soprattutto *verbale*, seguito, con frequenza minore, da quello *corporeo*. La tipologia di *risposta* predominante ai potenziali, è anche in questo caso la *caduta nel vuoto* e quella meno utilizzata è l'*amplificazione*; tuttavia, a differenza della precedente configurazione si riscontra una minore presenza di risposte di *assorbimento*. Per quanto riguarda i singoli i membri, le madri tendono a fornire in prevalenza risposte di *caduta nel vuoto*, seguite da quelle di *assorbimento*, che però risultano inferiori a quelle fornite da parte dei padri nella situazione opposta; mentre i bambini evidenziano il medesimo stile di risposta della configurazione precedente, ossia tendono ad ignorare i segnali provenienti dagli altri membri, ed in particolare in questo caso da parte del padre. Le risposte di *amplificazione* risultano per entrambi i partner attivi le meno frequenti, ad indicare anche in questo caso una tendenza a preservare la situazione interattiva in corso. La *sintonizzazione affettiva* durante la configurazione risulta "scarsa-buona", e pur non emergendo differenze significative, è tra le più basse rispetto alle altre configurazioni; tale clima non subisce variazioni durante i potenziali di cambiamento, non sembra perciò esserne influenzato. Infine la *coordinazione* dei membri durante i potenziali di cambiamento ha un valore tendente allo "scarso" e si colloca in una posizione medio-bassa se confrontata con la *coordinazione* delle altre configurazioni.

I risultati trovati mostrano una certa similitudine tra le prime due configurazioni in relazione agli indici valutati, similitudine che potrebbe essere legata al fatto che entrambe le configurazioni sono caratterizzate dalla stessa modalità interattiva, quella cioè del tipo "due più uno" con un genitore periferico e l'altro attivo nel gioco con il bambino. Alla luce dei risultati ottenuti si può quindi ipotizzare che in questa modalità interattiva ci sia la tendenza da parte del membro periferico a modificare la situazione

interattiva, come emerge dal numero medio di *potenziali di cambiamento* elevato, tentativi però osteggiati dagli altri due partner, che con le loro risposte segnalano invece di voler mantenere intatta la situazione interattiva, ponendosi in una condizione di “chiusura” nei confronti di un’eventuale modifica della stessa.

La configurazione che prevede il gioco a tre (P-M-B) è stata effettuata solo da una parte delle famiglie. A questo proposito è interessante notare che questa configurazione, quando presente, è l’unica che non prevede mai l’instaurarsi di modalità interattive differenti.

Inoltre, pur avendo una *durata* media abbastanza elevata (si colloca nel mezzo delle precedenti configurazioni descritte), presenta un numero di *potenziali di cambiamento* medio molto basso e significativamente inferiore rispetto alle altre configurazioni. Pertanto, la situazione a tre sembra rappresentare per i membri della triade una situazione interattiva connotata da una certa stabilità e quindi da una minore necessità di introdurre cambiamenti, anche in virtù del fatto che non sono presenti membri in posizione periferica, ovvero coloro che risultano maggiormente responsabili della presenza di potenziali di cambiamento. I potenziali di cambiamento realizzati in questa configurazione riguardano di più i padri rispetto alle madri e ai bambini e avvengono principalmente a livello dell’*attenzione focale*, ad indicare appunto che il possibile cambiamento è rappresentato non tanto da un mancato rispetto del proprio ruolo, come nelle configurazioni in cui è presente un membro periferico, ma da una mancata attenzione condivisa rispetto al gioco; allo stesso modo risultano maggiormente implicati i canali non verbali quali quelli *corporeo* ed *espressivo*. Per quanto riguarda le risposte ai potenziali di cambiamento, in generale si riscontra anche in questo caso una predominanza di risposte di *caduta nel vuoto* e con bassa frequenza emergono *assorbimento* e *amplificazione*; considerando le risposte dei singoli membri emerge che la *caduta nel vuoto* caratterizza soprattutto i bambini (che è l’unico stile di risposta da loro adottato in questa configurazione e probabilmente ne indica il loro coinvolgimento) e in misura minore anche le madri che tuttavia forniscono anche risposte di assorbimento e in piccola parte di amplificazione, al contrario i padri utilizzano come risposta prevalente l’amplificazione, ad indicare probabilmente la volontà di modificare tale situazione, tuttavia è necessario considerare che sono i membri che in questa configurazione forniscono minori risposte. La *sintonizzazione affettiva* durante la

configurazione è più che “buona” e risulta la più alta tra tutte le configurazioni, tale clima subisce un considerevole abbassamento durante i potenziali di cambiamento che risultano momenti difficoltosi anche sul piano della *coordinazione*, essa è infatti tra le più basse rispetto alle altre configurazioni.

Riassumendo, la configurazione (P-M-B) è caratterizzata da stabilità e da un clima emotivo positivo, probabilmente questo porta la triade a reagire ai pochi *potenziali di cambiamento* presenti, con poca attenzione e responsività e con emozioni meno positive e condivise. Un’ulteriore conferma del fatto che la tipologia interattiva in cui tutti e tre i membri sono impegnati attivamente nella relazione sia connotata da una maggiore stabilità può essere data dal fatto che la maggior parte delle configurazioni *slittanti* e *oscillanti* rilevate sono caratterizzate da una situazione di partenza di “due più uno” con “scivolamenti” proprio verso questa modalità e allo stesso modo questa configurazione non prevede *oscillazioni* e/o *slittamenti* in modalità interattive differenti.

La configurazione (P-M)B si presenta come la più controversa. È la configurazione che si delinea come quella realizzata dal minor numero di triadi, e si caratterizza per la *durata* inferiore e, date le sue caratteristiche, anche per la presenza di tentativi falliti. A questo proposito è necessario sottolineare come tale configurazione proprio perché molto breve, in buona parte delle triadi è caratterizzata da momenti di stabilità di durata inferiore rispetto a quelli dei potenziali di cambiamento. Questi dati sembrano tratteggiare tale configurazione come quella nella quale vi sia una difficoltà nello stare da parte delle triadi, in una situazione in cui il bambino gioca da solo e i genitori interagiscono tra loro. Anche la *sintonizzazione affettiva* potrebbe essere indicativa in questo senso: il valore medio nella stabilità infatti, è il minore delle quattro configurazioni, come se la difficoltà fosse accompagnata anche da un calo nel clima emotivo, che infatti sembra risollevarsi nei *potenziali di cambiamento*, al contrario di tutte le altre configurazioni, e dove il valore della *coordinazione* è invece il più elevato delle quattro configurazioni.

La maggior parte dei *potenziali di cambiamento* di questa configurazione sono effettuati, anche in questo caso dal membro periferico, il bambino, riguardano prevalentemente il mancato rispetto del ruolo (*Organizzazione*) attraverso il canale principalmente *verbale*. Per quanto riguarda invece il tipo di risposta, a differenza di tutte le altre configurazioni, troviamo a livello generale, una distribuzione uniforme

delle diverse tipologie di risposta e in particolare, considerando i membri che forniscono maggiori risposte (padri e madri) si evidenzia una discreta presenza di *amplificazione* e *assorbimento*, ad indicare un'apertura all'ingresso dell'altro partner nell'interazione. Questi dati sembrano delineare una situazione nella quale i membri della triade faticano a stare nella configurazione in cui il bambino gioca da solo mentre i genitori chiacchierano tra loro, e sembrano molto attenti e responsivi ai segnali di cambiamento del bambino, rispetto alle altre configurazioni con un membro periferico.

Ripercorrendo i dati emersi nella prospettiva dei vari indici di misura rilevati, è possibile tracciare alcuni profili interessanti.

In particolare, considerando l'indice costituito dai *potenziali di cambiamento* (numero medio effettuato in ciascuna configurazione) si può immediatamente notare in maniera piuttosto eclatante una sorta di "spaccatura" tra le configurazioni (P-B)M, (M-B)P e le configurazioni (P-M-B), (P-M)B in cui il numero è significativamente inferiore. Se per la configurazione (P-M)B è possibile ipotizzare che lo "scarso" numero di *potenziali* possa essere legato alla durata media, risultata nettamente inferiore a quella delle altre tre, per la configurazione (P-M-B) invece si può ipotizzare una maggiore stabilità nella modalità interattiva, prevalentemente quella di gioco a tre, rispetto alle configurazioni che prevedono un membro periferico. Infatti, considerando *chi* mette in atto i potenziali di cambiamento, emerge che il membro periferico è colui che ne mette in atto in misura significativamente maggiore, rispetto agli altri membri, nelle diverse configurazioni. Esaminando il tipo dei *potenziali di cambiamento* emerge per l'appunto che nelle configurazioni che prevedono la presenza di un membro periferico, i potenziali di cambiamento avvengono soprattutto a livello di *Organizzazione*, sono cioè legati ad un mancato rispetto del proprio ruolo da parte di chi compie il *potenziale*. Nessuna famiglia ha attuato *potenziali* di *Partecipazione*, a dimostrazione del fatto che nonostante il mancato rispetto del ruolo e nel caso dei *potenziali* di *Attenzione focale* dell'attenzione condivisa sulla situazione o di entrambe nelle situazioni dei *potenziali* di tipo "combinato" *Organizzazione/Attenzione focale*, c'era sempre da parte di chi effettuava il *potenziale* una connessione con gli altri membri e con la situazione interattiva nel complesso. Interessante è notare come i *potenziali* combinati di *Organizzazione/Attenzione focale*, percentualmente inferiori nelle prime tre configurazioni, subiscano al contrario un'impennata nella configurazione (P-M)B.

Questo dato può essere letto come un'ulteriore conferma della difficoltà che questa modalità interattiva rappresenta per i tre partner, che mostrano allo stesso tempo difficoltà nel mantenimento del ruolo e nel mantenimento dell'attenzione sulla situazione interattiva.

Esaminando poi i tipi di risposta si può notare come la modalità di risposta di *amplificazione* risulti essere quella meno frequentemente utilizzata nelle prime tre configurazioni, mentre al contrario nella configurazione (P-M)B si presenta in percentuali nettamente più elevate. La risposta di *caduta nel vuoto*, presenta invece una tendenza inversa, in quanto è la maggiormente utilizzata da nelle prime tre configurazioni, mentre subisce un calo nella configurazione (P-M)B. La risposta di *assorbimento* infine risulta maggiore nelle configurazioni che prevedono un membro periferico e si presenta in misura minore nella configurazione (P-M-B).

Focalizzando invece l'attenzione sugli indici di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva*, emerge che la *coordinazione* con valore medio più alto si trovi nella configurazione (P-M)B mentre le altre tre registrano valori più bassi. Questi valori riflettono inevitabilmente l'andamento delle risposte ai *potenziali di cambiamento*, dove nelle prime tre configurazioni ((P-B)M, (M-B)P, (P-M-B)) vi è una prevalenza piuttosto netta di mancato accoglimento del segnale del potenziale rispetto alla configurazione (P-M)B. La *sintonizzazione affettiva*, quindi il clima emotivo espresso dai membri della triade nel corso dell'interazione durante i momenti di stabilità, presenta i valori più elevati nella configurazione (P-M-B) e seguono le altre configurazioni che prevedono un membro periferico, in particolare quella (P-B)M, quella (M-B)P ed infine quella con il bambino con ruolo periferico registra la *sintonizzazione affettiva* più bassa. Per quanto riguarda la *sintonizzazione affettiva* durante i potenziali di cambiamento, questa risulta lievemente maggiore nelle configurazioni con un genitore periferico e la più bassa si riscontra invece nella configurazione (P-M)B.

Questi quadri dei dati sembrano evidenziare come le diverse situazioni interattive, vale a dire le diverse modalità dello "stare a tre", comportino per una stessa triade difficoltà differenti a seconda del ruolo assunto dai diversi partner coinvolti.

Inoltre, è stata verificata l'eventuale presenza di relazioni significative nelle quattro configurazioni previste. I risultati mostrano una relazione significativa, soltanto per il grado di *sintonizzazione affettiva*, sia durante i potenziali di cambiamento sia durante i

momenti di stabilità, tra le due configurazioni con un genitore periferico, ovvero tra le configurazioni che anche rispetto agli altri indici mostrano a livello descrittivo maggiori similitudini. Tuttavia, è necessario sottolineare che le analisi condotte su questi indici potrebbero risentire del fatto che non tutte le famiglie compiono tutte le configurazioni ma soprattutto del fatto che non tutte le triadi mettono in atto *potenziali di cambiamento* in ogni configurazione. Infatti, da un'analisi relativa al grado medio (generale per tutte le configurazioni effettuate) di *coordinazione* e *sintonizzazione* affettiva emerge una relazione significativa tra grado di *coordinazione* generale delle triadi e grado di *sintonizzazione* generale sia durante i potenziali di cambiamento, sia durante i momenti di stabilità. Quest'ultimo dato emerso sembrerebbe indicare che è possibile delineare uno stile globale per cui ad un più alto grado di *coordinazione* medio corrisponderebbe una maggiore *sintonizzazione affettiva* in entrambi i momenti rilevati. Inoltre, emerge una relazione anche tra la *sintonizzazione affettiva* media nei due differenti momenti.

6.6.4.2. Potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione

Abbiamo ritenuto necessario separare dall'analisi dei diversi indici relativi ai *potenziali di cambiamento* di ogni configurazione i singoli potenziali di cambiamento che hanno condotto le triadi alle microtransizioni, e nello specifico abbiamo proceduto ad un'analisi separata di tali momenti.

La microtransizione di tipo A, che prevede il passaggio tra le due configurazioni con un genitore periferico e l'altro attivo nel gioco con il bambino, è caratterizzata da *potenziali di cambiamento* messi in atto principalmente dalla madre, seguono quelli padre e infine quelli del bambino; tali potenziali sono quasi esclusivamente del tipo *Organizzazione*, prevedono pertanto un mancato rispetto del ruolo da parte di un membro periferico o attivo rispetto all'interazione, sono effettuati prevalentemente attraverso il canale verbale o attraverso la combinazione di tutti e tre i canali tra loro; infine la risposta prevalente da parte degli altri due membri è di *amplificazione*.

La microtransizione di tipo B, che prevede il passaggio da una configurazione con un genitore periferico alla configurazione in cui tutti e tre i membri sono attivi nell'interazione, si caratterizza per la presenza di *potenziali di cambiamento* messi in atto, anche in questo caso, principalmente dalla madre ma con una frequenza più alta di

potenziali di cambiamento messi in atto dal padre; tali potenziali sono anche in questo caso quasi esclusivamente a livello dell'*Organizzazione* e sono effettuati prevalentemente attraverso il canale *verbale* o attraverso la combinazione di tutti e tre i canali tra loro; infine la risposta prevalente da parte degli altri due membri è, anche in questo caso di *amplificazione*, ma con una maggior frequenza di risposte di *assorbimento* rispetto alla precedente.

La microtransizione di tipo C/D, che prevede il passaggio alla configurazione con il bambino periferico sia dalla configurazione (P-M-B) sia da una configurazione con un genitore periferico, si caratterizza per la presenza di *potenziali di cambiamento* effettuati, ancora una volta, in misura maggiori dalle madri, ma in questo caso quelli dei padri hanno una frequenza solo leggermente inferiore mentre quelli ad opera dei bambini sono minori rispetto alle altre configurazioni. Tali potenziali sono anche in questo caso quasi esclusivamente a livello dell'*Organizzazione* e sono effettuati prevalentemente attraverso il canale *verbale* o attraverso la combinazione di tutti e tre i canali tra loro; infine la risposta prevalente da parte degli altri due membri è, anche in questo caso di *amplificazione*, ma con un ulteriore incremento delle risposte di assorbimento.

In generale, i risultati mostrano che i potenziali di cambiamento che conducono ad una microtransizione sono ad opera prevalentemente delle madri, raramente da parte dei bambini mentre l'iniziativa del padre sembra aumentare nel procedere delle microtransizioni previste dalla consegna. Per quanto riguarda il tipo e il canale, tali potenziali sono quasi esclusivamente a livello dell'*Organizzazione* e implicano principalmente la presenza del canale *verbale*, da solo o in combinazione a gli altri due canali. Il tipo di risposta degli altri membri ai potenziali di cambiamento che conducono alla microtransizione è prevalentemente di *amplificazione*, ovvero il segnale viene accolto e ampliato, tuttavia è presente anche una bassa percentuale di *caduta nel vuoto* e una differente frequenza, a seconda della microtransizione, di *assorbimento*. A partire da tali risultati, sarà interessante approfondire tali indici nei percorsi delle singole triadi sia per mettere a fuoco con più precisione come le risposte dei due partner si combinano, sia per valutarne gli effetti sulla dinamica della microtransizione che segue.

6.6.4.3. Microtransizioni

La microtransizione di tipo A, che prevede il passaggio tra le due configurazioni con un genitore periferico e l'altro attivo nell'interazione con il bambino, è stata effettuata dall'intero gruppo di partecipanti, ad eccezione di due triadi. Questa microtransizione si caratterizza per una *durata* medio-bassa rispetto alle altre; per quanto riguarda i processi presenti sia l'*affidamento* che l'*accoglienza* sono presenti in poco più della metà delle triadi, ed in particolare l'*accoglienza*, che in questa microtransizione spetta al bambino nei confronti del genitore fino a quel momento periferico è rispetto alle altre la microtransizione in cui è meno presente. Tale evidenza potrebbe essere collegata all'assenza dell'*affidamento* che non va a costruire una rete di collegamento tra i nuovi partner dell'interazione. Inoltre, è caratterizzata per il più alto numero di processi *incoerenti*, rispetto alle altre microtransizioni; nello specifico, l'incoerenza tra i diversi canali con cui processi vengono effettuati è stata riscontrata solo da parte dei genitori e in questo caso riguarda lo *svincolo* dal bambino e/o il suo *affidamento* all'altro genitore. L'effetto dell'incoerenza è la poca chiarezza su cui viene co-costruita la microtransizione, il fatto che tale *incoerenza* è più presente in questa microtransizione potrebbe rappresentare una difficoltà da parte del genitore che deve assumere una posizione periferica, nel caso dello *svincolo incoerente*, o un mancato riconoscimento nel ruolo che assume l'altro genitore in quel momento, nel caso dell'*affidamento incoerente*. Per quanto riguarda il grado di coordinazione, pur non essendovi differenze significative tra le microtransizioni, questa è caratterizzata dal grado di *coordinazione* più alto, mentre il grado di *sintonizzazione affettiva* si colloca a metà tra le altre due microtransizioni.

La microtransizione di tipo B, che prevede il passaggio a tre insieme da una configurazione con un genitore in posizione periferica, è stata effettuata da una parte del gruppo di partecipanti. Tale microtransizione si caratterizza per la *durata* più breve, rispetto alle altre; per quanto riguarda invece la presenza dei processi, questa è l'unica microtransizione che può avvenire anche in assenza dello *svincolo* da parte di un membro, in quanto passando ad una situazione di due più uno al tre insieme è emerso che il membro periferico può introdursi nella precedente situazione senza necessariamente che gli altri due membri si svincolino, allo stesso si caratterizza per una bassa presenza del processo di *affidamento* (presente nella metà delle triadi), in questi

casi ciò che può avvenire è un *affidamento* del bambino, da parte del genitore precedentemente attivo, ad entrambi, tale passaggio tuttavia sembra richiedere molta responsività e attenzione; infine l'*accoglienza* è presente nella maggior parte delle triadi. La frequenza di processi incoerenti è bassa in questa microtransizione. Il grado di *coordinazione* è medio rispetto alle altre due configurazioni mentre la *sintonizzazione affettiva* è la più alta.

La microtransizione C/D, che prevede il passaggio alla configurazione con il bambino periferico sia dalla configurazione (P-M-B) sia da una configurazione con genitore periferico, è stata effettuata dal numero più basso di triadi (22 su 34). Tale microtransizione è caratterizzata dalla *durata* più elevata, spiegata verosimilmente dal fatto che il bambino si deve coinvolgere in un gioco solitario e questo spesso ha richiesto più tentativi da parte dei genitori. Per quanto riguarda i processi, ciò che emerge è che, in generale, risulta la microtransizione con la maggiore presenza di processi, probabilmente tale configurazione richiede una particolare sincronia da parte dei membri, infatti è la tipologia meno presente, che presuppone anche una certa completezza rispetto alla dinamica interattiva in oggetto. L'*affidamento* del bambino a sé stesso è sempre presente, ad eccezione di due casi, così come l'*accoglienza* tra i genitori, ad eccezione di un caso. Come nella precedente microtransizione si riscontra una bassa frequenza di processi *incoerenti*. Per quanto riguarda la coordinazione e la sintonizzazione affettiva, tali indici sono i più bassi rispetto alle altre microtransizioni.

Riassumendo, emerge che, in generale, le microtransizioni si caratterizzano per una *durata* breve, tra le tre microtransizioni la più lunga è quella che prevede il passaggio alla configurazione in cui il bambino gioca da solo. Per quanto riguarda i processi relativi alla dinamica interattiva triadica, dall'analisi delle famiglie osservate, emerge che lo *svincolo* e il *contatto* sono necessari per la realizzazione di una nuova configurazione (fa eccezione soltanto lo *svincolo* nel passaggio alla configurazione tre insieme che non risulta indispensabile), mentre *affidamento* e *accoglienza* si distribuiscono in modo differente rispetto alle microtransizioni: più presenti nella microtransizione che conduce il bambino al ruolo periferico, meno presenti nelle altre ed in particolare l'*affidamento* nella microtransizione B e l'*accoglienza* nella microtransizione A.

L'*incoerenza* dei processi, riguarda sempre processi messi in atto dai genitori, ed è maggiore nella microtransizione A che prevede una sorta di passaggi di testimone tra i due, rispetto alle altre.

La *coordinazione* e la *sintonizzazione affettiva* presentano valori molto simili tra le differenti microtransizioni, rispetto alle quali non emergono differenze significative.

Il quadro dei risultati emersi mostra differenti percorsi rispetto alla tipologia delle microtransizioni effettuate e spinge ad esaminare anche i percorsi delle singole triadi per evidenziare eventuali similitudini e/o differenze tra le modalità di transitare delle famiglie nelle diverse microtransizioni.

Rispetto alla tipologia delle microtransizioni, un ultimo passaggio ha riguardato, come per le configurazioni, l'analisi delle relazioni tra gli indici di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* nelle diverse microtransizioni, che come precedentemente sottolineato non evidenziano differenze significative. Dai risultati si evince che sia la *coordinazione* che la *sintonizzazione affettiva* nelle tre microtransizioni considerate risultano altamente correlate. In particolare oltre ad uno stile di coordinazione delle famiglie nelle diverse microtransizioni è possibile rintracciare una regolarità anche per quanto riguarda il clima emotivo ed infine emerge una relazione anche tra questi due indici. A questo proposito è interessante notare come il grado di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* nelle singole microtransizioni rappresenti un quadro di regolarità che fanno ipotizzare a determinate modalità interattive che la triade mette in atto e che sembrerebbero sottese a questi differenti momenti, ossia indipendenti dal tipo di microtransizione.

Infine, un ultimo aspetto indagato riguarda le relazioni tra *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* nelle configurazioni e nelle microtransizioni, rispetto alle quali sono stati confrontati i valori medi generali. I risultati mostrano una relazione significativa sia tra i due momenti di *coordinazione* che caratterizza i potenziali di cambiamento e le microtransizioni sia tra i tre momenti di *sintonizzazione affettiva*: durante la stabilità, durante i potenziali di cambiamento, durante le microtransizioni. Il quadro dei risultati emersi fa ipotizzare alla presenza di un possibile stile interattivo di ogni triade che si esprime a livello di attenzione, responsività e riproposizione verso i segnali degli altri e a livello di *sintonizzazione affettiva*, indipendentemente dal tipo e dalla situazione interattiva in cui si trovano.

Infine, un dato che emerge in maniera piuttosto eclatante è che, nonostante il compito sia stato proposto attraverso una consegna chiara e comprensibile, non tutte le triadi partecipanti sono riuscite ad effettuarlo in maniera completa e soprattutto si delineano percorsi molto differenziati per le singole famiglie, nel senso che ci sono triadi che saltano alcune configurazioni, alcune che si fermano prima dell'ultima configurazione ed altre che procedono secondo un ordine differente rispetto a quello indicato nella consegna. Questi dati supportano il fatto che il compito proposto si possa considerare come adatto a discriminare le modalità di funzionamento delle triadi e spinge ad esplorare tali differenze.

6.6.5. Analisi per gruppi: numero di configurazioni e microtransizioni effettuate dalle famiglie

Da un'analisi descrittiva delle 34 triadi familiari (cfr parag. 6.6.1., 6.6.2.) emerge chiaramente che le famiglie si differenziano per la diversa capacità di esplorare tutte le forme interattive possibili. A partire da questa evidenza, le famiglie sono state suddivise, rispetto al *numero di configurazioni* e relative *microtransizioni* messe in atto, in tre gruppi (1= due configurazioni e una microtransizione, 2= tre configurazioni e due microtransizioni, 3= 4 configurazioni e tre microtransizioni) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Kruskal-Wallis) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione con tutte le altre variabili rilevate, in particolare con gli indici riassuntivi medi delle diverse configurazioni realizzate.

Dalle analisi emerge che i tre gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 6.42.) rispetto alle seguenti variabili:

- grado di *accordo iniziale* rispetto a chi inizia a giocare ($X^2_{(2)}=6,22$ $p=0,044$);
- numero di *configurazioni slittanti* ($X^2_{(2)}=5,85$ $p = 0,054$);
- *durata* media totale delle singole configurazioni ($X^2_{(2)}=9,51$ $p= 0,009$);
- *numero totale di potenziali di cambiamento* per ogni configurazione ($X^2_{(2)}=6,66$ $p= 0,035$);
- grado di *coordinazione medio nei potenziali di cambiamento* ($X^2_{(2)}=10,23$ $p= 0,006$);

- potenziali di cambiamento effettuati attraverso tutti e *tre i canali* ($X^2_{(2)}=5,90$ $p = 0,052$)
- risposta media di *caduta nel vuoto del Padre* ai potenziali di cambiamento ($X^2_{(2)}=5,81$ $p = 0,055$)
- risposte di *amplificazione* al P.D.C. che conduce alla microtransizione ($X^2_{(2)}=16,21$ $p = 0,000$)
- grado di *coordinazione medio nelle microtransizioni* ($X^2_{(2)}=10,76$ $p = 0,005$);

In particolare dal quadro dei risultati presentati emerge che le famiglie che completano il compito richiesto effettuando tutte e quattro le configurazioni e le relative microtransizioni mostrano, in primo luogo, un grado di *accordo* maggiore tra i membri rispetto a chi tra padre e madre inizia a giocare con il bambino, negli altri due gruppi il grado di accordo decresce in modo proporzionale al numero di configurazioni e microtransizioni effettuate. Inoltre, emerge che in queste famiglie vi è una minore presenza di *configurazioni slittanti* che risultano maggiori nel gruppo che effettua un numero minore di configurazioni. A tal proposito si registra inoltre una tendenza alla significatività anche per quanto riguarda la minore presenza di *configurazioni oscillanti* ($X^2_{(2)}=5,15$ $p = 0,075$). Ancora, le famiglie che effettuano tutte le configurazioni e relative microtransizioni previste risultano maggiormente *coordinate* di fronte ai potenziali di cambiamento, vale a dire più attente, responsive e ripropositive verso i segnali provenienti dagli altri membri. Allo stesso modo, le famiglie che effettuano l'intero compito risultano più coordinate, rispetto alle altre, nel passaggio da una configurazione all'altra anche in questo caso il grado di coordinazione decresce in modo proporzionale al numero di configurazione e relative microtransizioni effettuate. Inoltre emerge una tendenza alla significatività anche per quanto riguarda il grado di *sintonizzazione affettiva medio nella microtransizione* ($X^2_{(2)}=5,36$ $p = 0,068$). Tali famiglie effettuano configurazioni di *durata* minore e un numero di potenziali di cambiamento minore rispetto agli altri due gruppi, dove tali indici crescono in modo proporzionale al decrescere del numero di configurazioni. Per quanto riguarda gli indici rilevati in relazione ai *potenziali di cambiamento* emerge che le famiglie che effettuano tutte le configurazioni mettono in atto un numero significativamente maggiore di potenziali di cambiamento che prevedono l'utilizzo di tutti e tre i canali (*verbale,*

corporeo ed espressivo) rispetto alle altre famiglie. In relazione al tipo di risposta fornito ai potenziali di cambiamento emerge una differenza significativa rispetto alle risposte di *cauta nel vuoto* fornite dal padre che risultano minori nelle famiglie che effettuano tutte le configurazioni previste. Infine per quanto riguarda le risposte al *potenziale di cambiamento* che conduce alla microtransizione emerge che le famiglie che effettuano l'intero compito forniscono maggiori risposte di *amplificazione*.

Per quanto riguarda le altre variabili, non emergono differenze rispetto a *chi* effettua i potenziali di cambiamento. Infine per quanto riguarda le microtransizioni non si riscontano differenze significative rispetto al *numero di processi* presenti e alla *coerenza/incoerenza* degli stessi

Tabella 6.42. Analisi per gruppi: numero di configurazioni e microtransizioni.

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
numero configurazioni fallite	18,33	19,75	15,50	4,171	,124
<i>numero configurazioni oscillanti</i>	23,00	15,92	16,63	5,173	,075
numero configurazioni slittanti	21,67	17,42	16,00	5,855	,054
accordo iniziale	8,10	14,30	18,77	6,226	,044
durata media totale delle configurazioni	28,00	17,83	13,31	9,513	,009
numero medio di P.D.C	26,42	17,58	14,09	6,699	,035
sintonizzazione affettiva stabilità (media)	11,67	18,92	18,63	2,509	,285
coordinazione P.D.C (media)	10,25	13,58	23,16	10,231	,006
sintonizzazione affettiva P.D.C (media)	13,00	18,04	18,78	1,528	,466
P.D.C del Padre (media)	24,17	15,92	16,19	3,288	,193
P.D.C della Madre (media)	23,75	18,83	14,16	4,411	,110
P.D.C del Bambino (media)	20,00	15,54	18,03	,904	,636
P.D.C di Organizzazione (media)	16,08	20,33	15,88	1,554	,460
P.D.C di Attenzione Focale (media)	20,92	17,83	15,97	1,119	,571
P.D.C di Org/Attenzione (media)	14,83	14,46	20,78	3,595	,166
P.D.C Verbali (media)	21,58	18,54	15,19	2,006	,367
P.D.C Corporei (media)	15,50	21,21	15,47	2,724	,256
P.D.C Espressivi (media)	17,58	15,54	18,94	,891	,641
P.D.C Corporei ed Espressivi (media)	15,00	17,83	18,19	3,833	,147
P.D.C Corporei e Verbali (media)	19,75	18,29	16,06	1,232	,540
P.D.C Espressivi e Verbali (media)	21,67	13,17	19,19	,730	,694
P.D.C Verbali, Corporei, Espressivi (media)	13,92	13,46	21,88	5,902	,052
Risposte di Amplificazione (media)	15,92	15,04	19,94	1,846	,397
Risposte di Assorbimento (media)	17,08	15,50	19,16	,938	,625
Risposte di Caduta (media)	19,58	17,38	16,81	,341	,843
Risposte di Amplificazione Padre (media)	17,83	15,96	18,53	,478	,787
Risposte di Assorbimento Padre (media)	12,75	16,33	20,16	2,683	,261
Risposte di Caduta Padre (media)	23,67	19,92	13,38	5,808	,055

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
Risposte di Amplificazione Madre (media)	13,92	17,71	18,69	1,070	,586
Risposte di Assorbimento Madre (media)	20,42	15,58	17,84	,980	,613
Risposte di Caduta Madre (media)	17,83	17,88	17,09	,051	,975
Risposte Amplificazione Bambino(media)	19,67	15,00	18,56	1,315	,518
Risposte di Assorbimento Bambino(media)	20,83	18,54	15,47	1475	,478
Risposte di Caduta Bambino (media)	13,08	17,38	19,25	1,682	,431
Risp di Amplificazione P.D.C microtrans	6,83	14,00	24,13	16,213	,000
Risp di Assorbimento P.D.C microtrans	14,58	20,75	16,16	2,260	,323
Risp di Caduta P.D.C microtrans	21,50	16,00	17,13	1,279	,528
durata microtransizione (media)	17,50	21,42	14,56	3,250	,197
coordinazione microtransizione (media)	8,33	14,92	22,88	10,760	,005
<i>sintonizzazione microtransizione(media)</i>	10,67	16,17	21,06	5,366	,068
processi incoerenti (media)	18,17	19,67	15,63	1,526	,466
presenza processi (media)	11,58	18,50	18,97	2,693	,260
presenza affidamento (media)	15,57	16,25	19,09	,837	,658

A partire da questi primi risultati ci siamo interrogati sulle relazioni tra il grado di *coordinazione* delle triadi familiari e le altre variabili analizzate.

Per verificare tali relazioni, in primo luogo, tenendo conto della distribuzione delle famiglie rispetto alla variabile grado di *coordinazione medio nei potenziali di cambiamento nelle configurazioni*, le triadi sono state suddivise in tre gruppi (1= bassa coordinazione (>25° percentile) 8 triadi, 2 = media coordinazione (tra il 25° e il 75° percentile) 17 triadi, 3= alta coordinazione 9 triadi (<75° percentile)) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Kruskal-Wallis) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione con tutte le altre variabili rilevate.

Dalle analisi emerge che i tre gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 6.43.) rispetto alle seguenti variabili:

- *numero di configurazioni effettuate* ($X^2_{(2)}=14,65$ $p=0,001$);
- *grado di accordo iniziale* rispetto a chi inizia a giocare ($X^2_{(2)}=11,13$ $p=0,004$);
- *numero medio di potenziali di cambiamento* ($X^2_{(2)}=6,14$ $p=0,046$);
- *numero medio potenziali di cambiamento madre* ($X^2_{(2)}=5,97$ $p=0,051$);
- *potenziali di cambiamento attenzione focale* ($X^2_{(2)}=6,89$ $p=0,032$);
- *potenziali di cambiamento effettuati attraverso tutti e tre i canali* ($X^2_{(2)}=9,24$ $p=0,010$);
- *risposte medie totali di amplificazione* ($X^2_{(2)}=5,73$ $p=0,057$);

- *risposte medie totali di assorbimento* ($X^2_{(2)}=7,19$ $p=0,027$);
- *risposte medie totali di caduta nel vuoto* ($X^2_{(2)}=13,94$ $p=0,001$);
- *risposte medie totali di assorbimento del padre* ($X^2_{(2)}=6,27$ $p=0,044$);
- *risposte medie totali di caduta nel vuoto del padre* ($X^2_{(2)}=10,96$ $p=0,004$);
- *risposte medie totali di caduta nel vuoto del Madre* ($X^2_{(2)}=6,27$ $p=0,043$);
- *risposte di amplificazione al P.D.C. che conduce alla microtransizione* ($X^2_{(2)}=8,51$ $p=0,014$);
- *risposte di caduta nel vuoto al P.D.C. che conduce alla microtransizione* ($X^2_{(2)}=8,09$ $p=0,017$);
- *numero di microtransizioni* ($X^2_{(2)}=14,65$ $p=0,001$);
- *grado di coordinazione nelle microtransizioni* ($X^2_{(2)}=15,87$ $p=0,001$);
- *grado di sintonizzazione affettiva microtransizioni* ($X^2_{(2)}=13,12$ $p=0,001$);

Dai risultati emerge che le famiglie più *coordinate* durante i potenziali di cambiamento mostrano un più alto *grado di accordo* su chi tra madre e padre inizia a giocare con il bambino, mettono in atto un *numero maggiore di configurazioni e relative microtransizioni* e tali configurazioni presentano un numero minore di *potenziali di cambiamento* rispetto alle famiglie meno *coordinate*, in particolare nelle famiglie meno *coordinate* oltre ad essere presente un numero maggiore di potenziali questi risultano soprattutto della madre. Inoltre le famiglie che mostrano gradi di coordinazione diversi si differenziano, soprattutto per il tipo di risposte fornite ai potenziali di cambiamento: le famiglie più *coordinate* forniscono maggiori risposte di *amplificazione* e *assorbimento* e minori risposte di *caduta nel vuoto* rispetto alle famiglie meno *coordinate*. Nello specifico per quanto riguarda i singoli membri, nelle famiglie più *coordinate* emergono maggiori risposte di *assorbimento* da parte del padre e minori risposte di caduta nel vuoto sia da parte dei padri che delle madri, rispetto alle famiglie con un più basso grado di coordinazione. Inoltre, per quanto riguarda il *potenziale di cambiamento* che conduce alla microtransizione, le famiglie più *coordinate* si caratterizzano per la presenza di maggiori risposte di *amplificazione* a tale potenziale e minori risposte di *caduta nel vuoto* che invece contraddistinguono le famiglie meno *coordinate*. Infine, in relazione alle microtransizioni le famiglie si differenziano per il grado di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* che risultano

maggiori nelle triadi con un maggior grado di coordinazione nei potenziali di cambiamento.

Tabella 6.43. Analisi per gruppi: grado di coordinazione nei P.D.C delle configurazioni

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
numero configurazioni fallite	19,75	17,50	15,50	2,475	,290
numero configurazioni oscillanti	18,75	17,50	16,39	,546	,761
numero configurazioni slittanti	16,00	19,00	16,00	3,194	,203
numero di configurazioni	9,75	16,38	26,50	14,652	,001
accordo iniziale	10,50	12,83	23,28	11,127	,004
durata media totale delle configurazioni	22,50	12,83	23,28	3,596	,166
numero medio di P.D.C	23,75	17,59	11,78	6,138	,046
sintonizzazione affettiva stabilità (media)	12,69	17,94	20,94	2,982	,225
sintonizzazione affettiva P.D.C (media)	13,81	17,26	21,22	2,367	,306
P.D.C del Padre (media)	22,38	17,26	13,61	3,317	,190
P.D.C della Madre (media)	24,38	16,76	12,78	5,968	,051
P.D.C del Bambino (media)	17,44	15,56	17,44	,001	,999
P.D.C di Organizzazione (media)	10,50	20,59	17,89	5,626	,060
P.D.C di Attenzione Focale (media)	25,50	14,88	15,33	6,893	,032
P.D.C di Org/Attenzione (media)	21,06	15,03	19,00	2,488	,288
P.D.C Verbalì (media)	17,19	18,47	15,94	,390	,823
P.D.C Corporei (media)	23,88	16,21	14,28	4,774	,092
P.D.C Espressivi (media)	24,00	14,82	16,78	5,229	,073
P.D.C Corporei ed Espressivi (media)	15,00	18,00	18,78	1,831	,400
P.D.C Corporei e Verbalì (media)	22,81	17,44	22,81	4,290	,117
P.D.C Espressivi e Verbalì (media)	19,25	16,38	18,06	,496	,780
P.D.C Verbalì, Corporei, Espressivi (media)	10,94	16,47	25,28	9,241	,010
Risposte di Amplificazione (media)	10,19	19,35	20,50	5,733	,057
Risposte di Assorbimento (media)	10,13	18,06	23,00	7,197	,027
Risposte di Caduta (media)	28,94	14,50	13,00	13,940	,001
Risposte di Amplificazione Padre (media)	12,19	19,85	17,78	3,320	,190
Risposte di Assorbimento Padre (media)	10,00	19,03	21,28	6,269	,044
Risposte di Caduta Padre (media)	27,63	14,68	13,83	10,961	,004
Risposte di Amplificazione Madre (media)	12,75	19,35	18,22	2,604	,272
Risposte di Assorbimento Madre (media)	12,81	18,06	20,61	2,710	,258
Risposte di Caduta Madre (media)	25,06	15,82	13,94	6,274	,043
Risposte Amplificazione Bambino (media)	12,00	20,26	17,17	4,044	,132
Risposte di Assorbimento Bambino (media)	18,69	16,79	17,78	,207	,902
Risposte di Caduta Bambino (media)	20,13	16,21	17,61	,847	,655
Risp di Amplificazione P.D.C microtrans	12,56	15,68	25,33	8,507	,014
Risp di Assorbimento P.D.C microtrans	12,81	21,18	14,72	5,195	,074
Risp di Caduta P.D.C microtrans	25,94	13,91	16,78	8,098	,017
numero microtransizioni	9,75	16,38	26,50	14,652	,001
durata microtransizione (media)	16,21	19,38	15,00	1,289	,525

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
coordinazione microtransizione (media)	8,19	16,76	27,17	15,875	,000
sintonizzazione microtransizione(media)	9,63	16,47	26,44	13,117	,001
processi incoerenti (media)	15,88	20,12	14,00	3,282	,194
presenza processi (media)	16,13	15,24	23,00	3,932	,140
presenza affidamento (media)	13,13	13,47	21,44	3,154	,207

Successivamente, tenendo conto della distribuzione delle famiglie rispetto alla variabile grado di *coordinazione medio nelle microtransizioni*, le triadi sono state suddivise in tre gruppi (1= bassa coordinazione (>25° percentile) 7 triadi, 2 = media coordinazione (tra il 25° e il 75° percentile) 16 triadi, 3= alta coordinazione 11 triadi (<75° percentile)) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Kruskal-Wallis) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione con tutte le altre variabili rilevate.

Dalle analisi emerge che i tre gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 6.44.) rispetto alle seguenti variabili:

- *numero di configurazioni effettuate* ($X^2_{(2)}=8,08$ $p=0,017$);
- *grado di accordo iniziale* rispetto a chi inizia a giocare ($X^2_{(2)}=10,45$ $p=0,005$);
- *numero medio di potenziali di cambiamento* ($X^2_{(2)}=5,55$ $p=0,062$); tendenza
- *grado di coordinazione medio nei potenziali di cambiamento* ($X^2_{(2)}=14,13$ $p=0,001$)
- *numero medio potenziali di cambiamento madre* ($X^2_{(2)}=5,89$ $p=0,053$);
- *potenziali di cambiamento effettuati attraverso tutti e tre i canali* ($X^2_{(2)}=6,06$ $p=0,048$)
- *risposte medie totali di caduta nel vuoto del padre* ($X^2_{(2)}=9,55$ $p=0,008$);
- *risposte di amplificazione al P.D.C. che conduce alla microtransizione* ($X^2_{(2)}=8,73$ $p=0,013$);
- *risposte di caduta nel vuoto al P.D.C. che conduce alla microtransizione* ($X^2_{(2)}=5,67$ $p=0,059$);
- *numero di microtransizioni* ($X^2_{(2)}=8,09$ $p=0,017$);
- *grado di sintonizzazione affettiva microtransizioni* ($X^2_{(2)}=21,46$ $p=0,000$);
- *incoerenza processi* ($X^2_{(2)}=9,17$ $p=0,010$)
- *presenza dei processi* ($X^2_{(2)}=6,29$ $p=0,043$)

- presenza affidamento ($X^2_{(2)}=5,83$ $p=0,054$)

Tabella 6.44. Analisi per gruppi: grado di coordinazione nelle microtransizioni.

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
numero configurazioni fallite	17,93	17,63	17,05	,123	,940
numero configurazioni oscillanti	19,36	17,69	16,05	1,109	,574
numero configurazioni slittanti	16,00	19,19	16,00	3,593	,166
numero di configurazioni	13,93	14,63	23,95	8,093	,017
accordo iniziale	8,36	14,58	21,70	10,453	,005
durata media totale delle configurazioni	17,71	18,25	16,27	,261	,878
numero medio di P.D.C	23,50	18,38	12,41	5,552	,062
sintonizzazione affettiva stabilità (media)	16,21	15,47	20,32	2,364	,307
coordinazione P.D.C (media)	8,86	15,41	26,05	14,126	,001
sintonizzazione affettiva P.D.C (media)	16,79	15,88	20,32	1,345	,510
P.D.C del Padre (media)	18,07	19,13	14,77	1,281	,527
P.D.C della Madre (media)	25,14	18,81	13,64	5,893	,053
P.D.C del Bambino (media)	20,50	17,28	15,91	,941	,625
P.D.C di Organizzazione (media)	11,93	18,72	19,27	2,791	,248
P.D.C di Attenzione Focale (media)	17,43	19,53	14,59	1,636	,441
P.D.C di Org/Attenzione (media)	20,00	16,16	17,86	,817	,665
P.D.C Verbali (media)	15,21	20,63	14,41	3,009	,222
P.D.C Corporei (media)	21,71	17,44	14,91	2,117	,347
P.D.C Espressivi (media)	21,93	15,75	17,23	2,106	,349
P.D.C Corporei ed Espressivi (media)	17,43	17,13	18,09	,163	,922
P.D.C Corporei e Verbali (media)	22,21	15,16	17,91	2,523	,283
P.D.C Espressivi e Verbali (media)	14,79	18,59	17,64	,725	,696
P.D.C Verbali, Corporei, Espressivi (media)	14,29	14,75	23,55	6,066	,048
Risposte di Amplificazione (media)	13,00	19,03	18,14	1,857	,395
Risposte di Assorbimento (media)	12,21	17,47	20,91	3,266	,195
Risposte di Caduta (media)	21,57	17,25	15,27	1,731	,421
Risposte di Amplificazione Padre (media)	12,29	19,72	17,59	2,788	,248
Risposte di Assorbimento Padre (media)	10,86	17,56	21,64	5,042	,080
Risposte di Caduta Padre (media)	27,43	16,25	13,00	9,547	,008
Risposte di Amplificazione Madre (media)	16,57	17,75	17,73	,081	,960
Risposte di Assorbimento Madre (media)	16,93	17,34	18,09	,066	,968
Risposte di Caduta Madre (media)	17,93	18,16	16,27	,251	,882
Risposte Amplificazione Bambino (media)	13,29	19,34	17,50	1,938	,379
Risposte di Assorbimento Bambino (media)	22,21	16,31	16,23	1,984	,371
Risposte di Caduta Bambino (media)	14,14	18,16	18,68	1,024	,599
Risp di Amplificazione P.D.C microtrans	12,79	14,72	24,55	8,735	,013
Risp di Assorbimento P.D.C microtrans	18,57	17,72	16,50	,217	,897
Risp di Caduta P.D.C microtrans	25,43	15,25	15,73	5,673	,059
numero microtransizioni	13,93	14,63	23,95	8,093	,017
durata microtransizione (media)	18,79	18,00	15,95	,422	,810
sintonizzazione microtransizione (media)	7,21	14,91	27,82	21,461	,000

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
processi incoerenti (media)	19,86	20,94	11,00	9,173	,010
presenza processi (media)	16,71	13,81	23,36	6,299	,043
presenza affidamento (media)	10,86	17,25	23,95	5,828	,054

Dai risultati emerge che le famiglie più *coordinate* durante le microtransizioni mostrano un più alto *grado di accordo* su chi tra madre e padre inizia a giocare con il bambino, mettono in atto un *numero maggiore di configurazioni e relative microtransizioni* e tali configurazioni presentano un numero minore di potenziali di cambiamento rispetto alle famiglie meno *coordinate*, in particolare nelle famiglie meno *coordinate* oltre ad essere presente un numero maggiore di *potenziali* questi risultano soprattutto della madre. Inoltre le famiglie che mostrano gradi di coordinazione diversi nelle microtransizioni si differenziano per alcune tipologie di risposte fornite ai potenziali di cambiamento: nelle famiglie più *coordinate* emergono minori risposte di *caduta nel vuoto* da parte dei padri, rispetto alle famiglie con un più basso grado di coordinazione. Inoltre, per quanto riguarda il *potenziale di cambiamento* che conduce alla microtransizione, le famiglie più *coordinate* si caratterizzano per la presenza di maggiori risposte di *amplificazione* a tale *potenziale* e minori risposte di *caduta nel vuoto* che invece contraddistinguono le famiglie meno *coordinate*. Infine, come atteso, il grado di *coordinazione* nelle microtransizioni differenzia le famiglie soprattutto in relazione agli indici relativi alle microtransizioni: le famiglie che risultano più *coordinate* mettono in atto un *numero* maggiore di microtransizioni, un numero maggiore di *processi* (svincolo, affidamento, contatto, accoglienza) ed in particolare per quanto riguarda la presenza dell'affidamento, presentano una minore *incoerenza* nei processi stessi che caratterizza invece le famiglie con un grado di *coordinazione* basso.

6.6.5.1. Analisi Discriminante

A partire dal quadro di risultati emersi, eravamo interessati a verificare l'influenza della variabile *numero di configurazioni e microtransizioni* sulle altre variabili, considerate nel loro insieme. Per questo motivo è stata effettuata un'analisi statistica discriminante.

L'analisi discriminante è un metodo di classificazione che misura l'importanza dei fattori che determinano l'appartenenza di un'osservazione ad un gruppo; nello specifico, utilizzando un set di variabili indipendenti, tale analisi cerca di predire l'appartenenza dei casi alla categoria della variabile di raggruppamento. In questo modo, si perviene ad una regola di decisione che è funzione di un numero limitato di variabili e tramite la quale si attribuisce il soggetto a uno dei gruppi predefiniti. La sua efficacia si misura col numero di previsioni corrette che si riescono a realizzare.

La variabile di raggruppamento considerata, è data dalla suddivisione delle famiglie nei 3 gruppi previsti in base al *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate, mentre le variabili indipendenti sono state selezionate (data l'esigenza di un numero ristretto di variabili che deriva dal tipo di analisi effettuata e dalla numerosità dei soggetti appartenenti ai diversi gruppi) a partire dai risultati emersi dalle analisi precedenti e riguardano: il grado di *coordinazione* nei potenziali di cambiamento e nelle microtransizioni; la *sintonizzazione affettiva* nei potenziali di cambiamento, nella stabilità e nelle microtransizioni; il numero di *potenziali di cambiamento*, i potenziali di cambiamento effettuati attraverso la combinazione di tutti i *canali*; risposta di *amplificazione* al potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione.

Dai risultati è emerso che, la funzione 1 è in grado di spiegare 86,1% della varianza e risulta significativa ($X^2_{(26)}=38,29$ $p=0,001$), al contrario della funzione 2 che spiega il restante 13,9% della varianza e non risulta significativa.

In particolare, per quanto riguarda (per la funzione 1), la variabile dipendente "*numero di configurazioni e microtransizioni effettuate*", le variabili con maggiore capacità discriminante sono risultate, nell'ordine: *numero dei potenziali di cambiamento*, la *risposta di amplificazione* al potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione, la *coordinazione* sia nei potenziali di cambiamento, sia nelle microtransizioni, la *sintonizzazione affettiva* nelle microtransizioni; mentre scarsamente discriminante sono risultate le variabili relative al tipo di *canale* combinato nei potenziali di cambiamento; e alla *sintonizzazione affettiva* nella configurazione (tab. 6.46., 6.47. 6.48.).

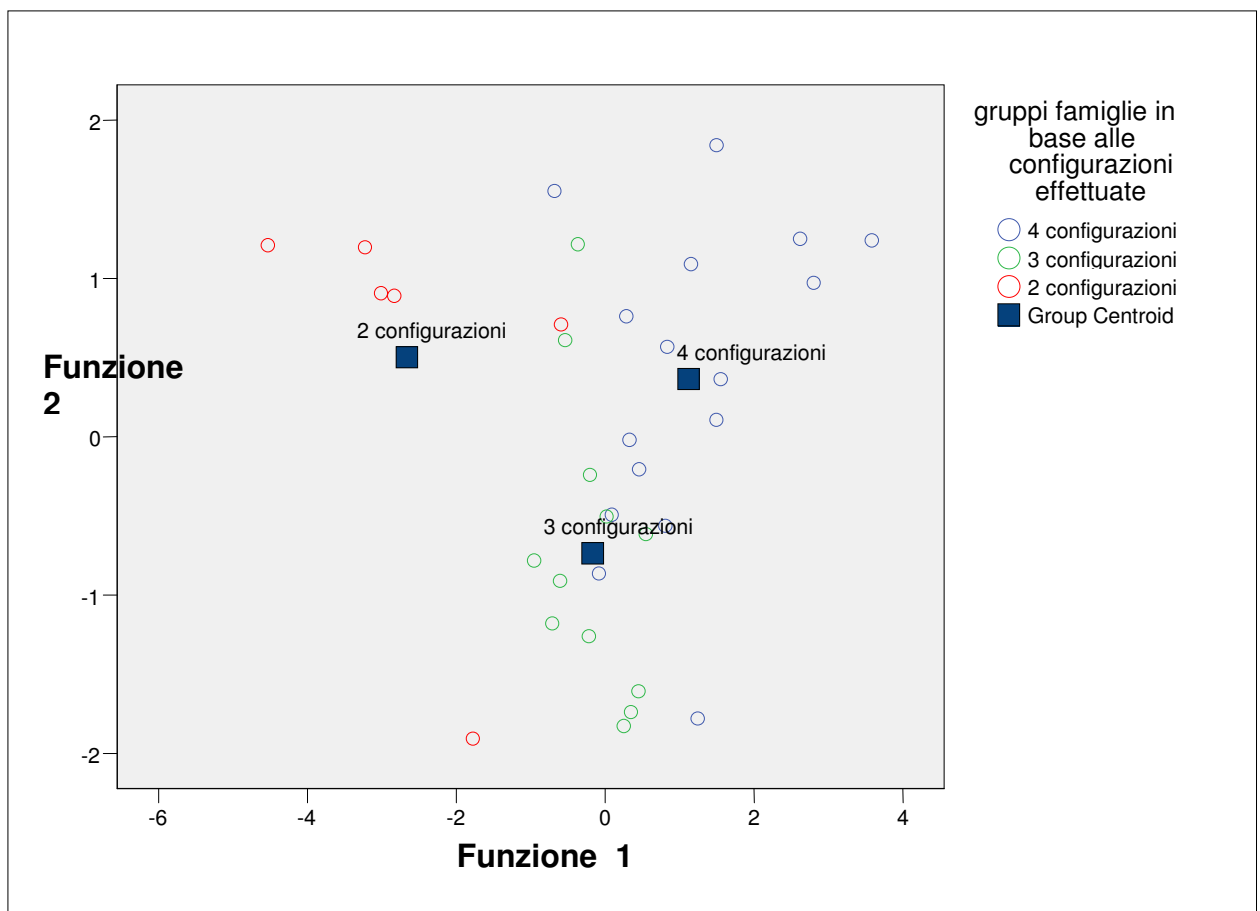
Tabella 6.46. Matrice di struttura

	Funzione	
	1	2
numero di P.D.C.	-,622(*)	,520
risposte di amplificazione al P.D.C. microtransizione	,620(*)	,532
coordinazione P.D.C. configurazione	,506(*)	,412
coordinazione microtransizione	,450(*)	,271
sintonizzazione affettiva microtransizione	,299(*)	,142
sintonizzazione affettiva P.D.C. configurazione	,145(*)	,031
P.D.C. canale verbale-espressivo-corporeo	,147	,376(*)
sintonizzazione affettiva stabilità	,182	-,197(*)

Correlazioni comuni entro gruppi tra variabili discriminanti e funzioni discriminanti canoniche standardizzate
Variabili ordinate in base alla dimensione assoluta della correlazione entro la funzione.

* Correlazione assoluta più grande tra ciascuna variabile e qualsiasi funzione discriminante

Tabella 6.47. Funzioni discriminanti canoniche



La corretta previsione si è avuta per oltre il 80% dei casi. La percentuale dei casi correttamente classificati è stata quindi in totale pari a 82,4% (28 triadi su 34 tab.).

Tabella 6.48. Risultati della classificazione(a)

numero di configurazioni e microtransizioni effettuate		Gruppo di appartenenza previsto			Totale
		2 config. 1 microtrans.	3 config. 2 microtrans.	4 config. 3 microtrans.	
Conteggio	2 configurazioni 1 microtransizione	0	3	13	16
	3 configurazioni 2 microtransizioni	0	11	1	12
	4 configurazioni 3 microtransizioni	4	2	0	6
Originale	%				
	2 configurazioni 1 microtransizione	,0	18,8	81,3	100,0
	3 configurazioni 2 microtransizioni	,0	91,7	8,3	100,0
	4 configurazioni 3 microtransizioni	66,7	33,3	,0	100,0

a 82,4% % di casi raggruppati originali classificati correttamente.

Infine, tale analisi consente di far emergere oltre al gruppo di appartenenza della famiglia sulla base delle variabili considerate, anche la probabilità di appartenere ad un determinato gruppo (tab. 6.49.); utile per evidenziare quei casi che pur appartenendo ad un determinato gruppo rivelano delle caratteristiche che li accomunano, con diversa probabilità, anche ad altri gruppi.

Tabella 6.49. Gruppo di appartenenza e probabilità di appartenenza

Famiglia	Gruppo di appartenenza n. di configurazioni e microtransizioni effettuate (*)	Gruppo di appartenenza analisi discriminante (*)	Probabilità di appartenere al gruppo 1	Probabilità di appartenere al gruppo 2	Probabilità di appartenere al gruppo 3
1	3	3	,00000	,00285	,99715
2	3	2*	,00548	,76139	,23313
3	3	3	,17309	,27328	,55363
4	1	2*	,11804	,87238	,00958
5	2	2	,00568	,65411	,34021
6	1	1	,99984	,00016	,00000
7	1	1	,98917	,01032	,00051
8	3	3	,00006	,12788	,87206
9	2	2	,00069	,83011	,16920
10	3	3	,00008	,02126	,97865
11	2	3*	,05796	,30405	,63798
12	3	3	,00074	,17162	,82764
13	2	2	,06909	,49955	,43136
14	3	3	,00185	,43995	,55820
15	2	2	,00525	,85264	,14211
16	3	3	,00048	,42601	,57351
17	3	3	,00000	,00971	,99029
18	3	3	,00317	,43053	,56631
19	3	3	,00540	,25229	,74231
20	3	2*	,00467	,63163	,36371
21	2	2	,00060	,78786	,21154
22	1	1	,98266	,01634	,00100
23	2	2	,02080	,89306	,08613
24	3	3	,00026	,07158	,92816
25	2	2	,05928	,84817	,09256
26	1	2*	,08638	,48180	,43182
27	2	2	,00106	,52365	,47529
28	3	3	,00005	,09323	,90672
29	2	2	,02131	,85222	,12647
30	3	3	,00000	,01040	,98960
31	3	2*	,00005	,61762	,38233
32	2	2	,01362	,64876	,33762
33	1	1	,99554	,00424	,00022
34	2	2	,00081	,85862	,14057

(*) Gruppo n. 1= 2 configurazioni e 1 microtransizione; Gruppo n. 2 = 3 configurazioni e 2 microtransizioni;
Gruppo n. 3 =4 configurazioni e 3 microtransizioni.

6.6.6. Discussione dei risultati: analisi per gruppi familiari

Riassumendo, dalle prime analisi condotte (Kruskal-Wallis), è possibile differenziare le famiglie che realizzano un *numero di configurazioni e microtransizioni* differenti rispetto a diverse variabili. In particolare il gruppo, formato da 16 triadi, che completa l'intero compito (effettuando le quattro configurazioni richieste e le tre relative microtransizioni) risulta in primo luogo più *coordinato* rispetto alle alte famiglie, vale a dire che i membri sono più attenti, responsivi e ripropositivi ai segnali degli altri, sia durante le configurazioni, sia durante le microtransizioni, sia nel momento di accordo iniziale. Per quanto riguarda, invece, la *sintonizzazione affettiva* non emergono differenze tra i gruppi se non una tendenza, ma solo per quanto riguarda il grado di sintonizzazione affettiva relativo alle microtransizioni. Pertanto, il grado di *sintonizzazione affettiva* non risulta essere significativamente differente tra le famiglie che effettuano un numero diverso di configurazioni e microtransizioni, in particolare durante le configurazioni. Inoltre, un altro aspetto interessante riguarda la differente presenza di *configurazioni slittanti* (ed una tendenza per quanto riguarda le *configurazioni oscillanti*), il dato rispetto al quale queste modalità alternative si riscontrino in misura maggiore nelle famiglie che realizzano un minor numero di configurazioni potrebbe indicare la loro difficoltà di proseguire nel compito proposto. In particolare, tale aspetto unito ai risultati emersi dall'analisi descrittiva sembrerebbe indicare che queste modalità, attraverso le quali le famiglie modificano la configurazione interattiva richiesta, potrebbero supplire la difficoltà della famiglia nel perseguimento di quella particolare configurazione mettendo in atto una modalità interattiva a loro più congeniale.

Per quanto riguarda le altre variabili, le famiglie che effettuano l'intero compito, rispetto alle altre, mettono in atto configurazioni di *durata* significativamente inferiore, un *numero di potenziali di cambiamento* significativamente inferiore, un maggiore utilizzo dei tre *canali* combinati, quali *corporeo-espressivo-verbale*, nei potenziali di cambiamento effettuati; e maggiori risposte di *amplificazione* al potenziale di cambiamento che conduce alla microtransizione. Nello specifico, tali risultati fanno ipotizzare che un lungo tempo, superiore alla media, trascorso in una determinata configurazione potrebbe indicare l'incapacità della triade di proseguire ulteriormente attraverso ulteriori modalità interattive; allo stesso modo un elevato numero di

potenziali di cambiamento potrebbero indicare la difficoltà della triade di ampliare tali segnali e di destrutturarsi per ristrutturarsi in una differente configurazione; infatti la maggiore presenza di risposte di *amplificazione* ai *potenziali di cambiamento* è al contrario un indice di movimento attraverso e all'interno delle differenti modalità interattive possibili; infine la presenza di tutti e tre i *canali* rende un potenziale di cambiamento più esplicito, esprimersi con il linguaggio, con il corpo e con l'espressività può offrire maggiore forza ad un comportamento e probabilmente ciò lo rende più visibile agli altri e più soggetto ad ampliamento piuttosto che a *caduta nel vuoto*.

Una riflessione riguarda, inoltre, quelle variabili che non risultano significative, *chi* mette in atto i potenziali di cambiamento non influisce sul *numero di configurazioni e microtransizioni effettuate*; tale evidenza sembrerebbe pertanto indicare che tutti e tre i membri sono allo stesso modo coinvolti nel proporre eventuali cambiamenti e che comunque eventuali differenze non hanno influenze specifiche su tale aspetto. Anche il *tipo di risposta* fornita ai potenziali di cambiamento non risulta in relazione con il numero di configurazioni e microtransizioni effettuate, tale risultato potrebbe risentire del fatto che ogni potenziale di cambiamento prevede la risposta da parte degli altri due partner e tali aspetti non sono stati analizzati in modo sequenziale, bensì solo in termini di frequenza di ogni tipologia di risposta, nonostante ciò prendendo in esame il grado di *coordinazione* il tipo di risposta risulta un aspetto che differenzia le famiglie più o meno coordinate. Infine, né la presenza dei processi, né l'*incoerenza* degli stessi risultano aspetti significativamente influenti rispetto al *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate.

Confrontando questi risultati con le analisi effettuate sulla base della suddivisione delle triadi rispetto al grado di *coordinazione* sia nei potenziali di cambiamento delle configurazioni sia durante le microtransizioni, oltre ad una conferma rispetto alla relazione esistente tra triadi maggiormente *coordinate* e *numero di configurazioni e microtransizioni* realizzate, emergono altre similitudini e differenze. In particolare, ciò che sembra accumunare i risultati emersi riguarda il fatto che sia le famiglie che effettuano l'intero compito, sia le famiglie che risultano più *coordinate*, si caratterizzano per un maggior *grado di accordo iniziale*, un *numero minore di potenziali di cambiamento*, un numero maggiore di potenziali di cambiamento espressi

attraverso la combinazione di tutti i *canali*, maggiori *risposte di amplificazione* al potenziale di cambiamento che conduce alla microtransizione, un più alto grado di *sintonizzazione affettiva* nelle microtransizioni. Al contrario, soltanto il *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate differenzia le triadi rispetto al numero di *configurazioni slittanti e oscillanti* e per la *durata* delle configurazioni; mentre le tipologie di *risposte* fornite ai potenziali di cambiamento differenzia le famiglie soltanto rispetto al grado di *coordinazione* nei potenziali di cambiamento; infine le caratteristiche dei processi relativi alla dinamica interattiva triadica delle microtransizioni, quali *numero di processi e incoerenza* degli stessi, differenzia le famiglie soltanto rispetto al grado di coordinazione nelle microtransizioni.

A questo proposito è necessario considerare che dato che la suddivisione in gruppi delle famiglie in base al grado di *coordinazione* è stata effettuata tenendo conto dei percentili (25° e 75°), il numero di famiglie appartenenti ai diversi gruppi risulta disomogeneo se confrontato con il numero di famiglie appartenenti ai gruppi che realizzano un numero differente di configurazioni e microtransizioni.

I risultati emersi dall'analisi discriminante mettono in luce la significatività della variabile di raggruppamento considerata, nel differenziare tra loro le triadi che vi appartengono, sulla base di alcune caratteristiche. Nello specifico, il *numero di configurazioni* e relative microtransizioni effettuate dalle famiglie si differenziano, prima di tutto, sulla base del *numero di potenziali di cambiamento* effettuati dalle triadi: ovvero, un alto *numero di potenziali di cambiamento* è indice di un *numero minore di configurazioni e microtransizioni*, come se un numero di potenziali superiori alla media indicassero da un lato l'incapacità della triade di ampliare tali potenziali e di proseguire attraverso altre modalità interattive, dall'altro lato la permanenza di una determinata configurazione difficile da scalfire e il continuo tentativo di modificarla. Inoltre, un aspetto particolarmente pregnante nel differenziare le triadi, secondo la variabile considerata, è risultato essere la *risposta di amplificazione* al potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione, nello specifico, le triadi che effettuano un numero maggiore di configurazioni e microtransizioni forniscono maggiori risposte di amplificazione al *potenziale di cambiamento* che conduce alla microtransizione risultando quindi anche più responsive e ripropositive ai segnali degli altri. In coerenza con questo dato un ulteriore aspetto che è risultato discriminante rispetto ai gruppi di

famiglie individuate è il grado di *coordinazione* sia nei potenziali di cambiamento sia durante la microtransizione, pertanto una prerogativa della capacità delle famiglie di stare e transitare in tutte le forme possibile sembrerebbe essere l'attenzione, la responsività e la riproposizione ai segnali degli altri da parte di tutti i membri della triade. Infine, ad ulteriore conferma dei risultati emersi dalle analisi univariate, *la sintonizzazione affettiva*, risulta in generale, un aspetto con un basso potere discriminante rispetto al *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate. Nello specifico, più rilevante appare la *sintonizzazione affettiva* durante le microtransizioni, rispetto alla sintonizzazione affettiva rilevata nelle configurazioni durante i momenti di stabilità e i potenziali di cambiamento.

I risultati emersi mostrano, inoltre, una percentuale dell'82,4 di casi correttamente classificati, in particolare, sono risultate 6 le triadi che rispetto alle variabili considerate sono più simili a gruppi familiari che hanno effettuato un numero differente di configurazioni e microtransizioni rispetto a quello effettivamente effettuato. L'approfondimento di tali aspetti è avvenuto attraverso una analisi qualitativa puntuale delle 34 triadi.

6.6.7. Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa, dei differenti indici rilevati durante le configurazioni e le microtransizioni, ha previsto la descrizione dei percorsi effettuati dalle singole triadi. In particolare, tale analisi ha permesso un confronto specifico a differenti livelli e a partire da differenti unità di analisi: un primo tipo di lettura ha che vedere con il livello di descrizione-interpretazione dei dati (interattivo, relazionale, funzionale); un secondo tipo di lettura dipende dall'unità di analisi scelta: le singole triadi (livello intrafamiliare) o il gruppo di triadi (livello interfamiliare) (Cigala, et al., 2009).

Nello specifico, per quanto riguarda i livelli di analisi, il primo livello di descrizione-interpretazione previsto dal primo tipo di lettura viene definito *interattivo* e si riferisce alle variabili che connotano le interazioni messe in atto dai membri, ovvero: *come interagiscono i membri?*; il secondo livello di descrizione, definito *relazionale*, implica una maggiore inferenza interpretativa, esso, infatti, non si limita alla descrizione delle

interazioni, richiede piuttosto un'attribuzione di significato alle azioni messe in atto dai vari membri. L'attribuzione di significato avviene a partire dai costrutti teorici di base che definiscono la configurazione e le microtransizioni come una dinamica processuale, quali *potenziale di cambiamento e tipo di risposte e svincolo/affidamento/accoglienza coinvolgimento* (cfr. parag.): *quale significato hanno le azioni messe in atto nelle configurazioni in funzione del ripristino della stabilità o della costruzione del cambiamento? Quale significato hanno le azioni messe in atto nelle microtransizioni in funzione della decostruzione e ricostruzione delle interazioni?*; il terzo livello di descrizione dei dati, definito funzionale, implica un'inferenza ancora superiore rispetto ai livelli precedenti, in particolare, lo scopo di questo livello di descrizione è quello di evidenziare il tipo di funzionamento generale della triade declinato nei termini di quali forme interattive e relazionali possono, o non possono, essere percorribili per quella famiglia (o quel gruppo di famiglie) e quindi quali forme di esplorazione interattiva e relazionale siano consentite: *quali tipi di configurazioni e di microtransizioni sono possibili?*

Il secondo tipo di lettura dei dati, come si è detto, dipende dall'unità di analisi scelta dal ricercatore: la singola triade (livello intrafamiliare) o il gruppo di triadi (interfamiliare). In particolare, il livello *intrafamiliare* consente di rintracciare i percorsi delle singole famiglie, e il ruolo di ciascun membro in quella famiglia; il livello *interfamiliare*, invece, prevede un confronto tra i singoli percorsi familiari consentendo l'individuazione di alcuni profili comuni a diverse famiglie nella modalità di "stare" nelle diverse configurazioni e nelle modalità di "transitare" da una forma interattiva all'altra.

A partire da un tipo di analisi a livello intrafamiliare (appendice 3) che tiene conto dei diversi tipi di lettura individuati (interattivo, relazionale, funzionale, si è proceduto ad un'analisi interfamiliare tenendo conto del numero di configurazioni e microtransizioni effettuate dalle famiglie, con lo scopo di individuare le caratteristiche dei diversi gruppi familiari e attraverso quali aspetti e in che misura tali percorsi si differenziano tra loro.

6.6.7.1 Analisi qualitativa interfamiliare: numero di configurazioni e microtransizioni effettuate

Al fine di delineare come le triadi familiari osservate interagiscono e si muovono nelle differenti configurazioni e microtransizioni proposte, a partire dall'ipotesi secondo la quale ad un numero differente di configurazioni e microtransizioni effettuate corrisponderebbero differenti abilità delle triadi di esplorare le possibili modalità interattive, per ogni gruppo individuato (4 configurazioni e 3 microtransizioni = 16 famiglie, 3 configurazioni e 2 microtransizioni = 12 famiglie, 2 configurazioni e 1 microtransizione = 6 famiglie) sono stati esaminati gli indici rilevati e descritti i percorsi delle famiglie individuando similitudini e differenze.

Famiglie che effettuano quattro configurazioni e tre microtransizioni

Sedici famiglie (n. 1, 2, 3, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 28, 30, 31) svolgono interamente il compito richiesto, e che quindi effettuano le quattro configurazioni e le tre relative microtransizioni; la tabella 6.50. mostra i principali dati, relativi alle configurazioni, per ogni famiglia appartenente a questo gruppo.

Una prima caratteristica di queste triadi riguarda il fatto che tutte le famiglie mettono in atto le configurazioni secondo l'ordine richiesto dalla consegna, con un'unica eccezione (famiglia n.20). Nello specifico, le prime due configurazioni sono del tipo "due più uno" con un genitore periferico, la terza consiste nel gioco a tre, mentre la quarta è del tipo "due più uno" con il bambino che gioca da solo. L'eccezione è rappresentata dalla famiglia n. 20 che inverte la seconda e la terza configurazione, rispetto alle altre famiglie, ovvero come seconda configurazione mette in atto il gioco a tre invece di una configurazione con genitore periferico che diventa quindi, per questa famiglia, la terza configurazione. Un'ulteriore caratteristica relativa al tipo di configurazioni effettuate riguarda il fatto che questo gruppo di famiglie è caratterizzato da configurazioni che non si differenziano per le loro modalità da quelle previste, infatti soltanto 2 famiglie su 16 mettono in atto configurazioni che prevedono modalità interattive differenti da quelle di partenza e si tratta in particolare di configurazioni *oscillanti* alla modalità interattiva (P-M-B). Nello specifico nella famiglia n. 3 si tratta della configurazione (P-B)M che oscilla alla configurazione (P-M-B); nella famiglia n. 12 la configurazione (P-M)B oscilla alla configurazione (P-M-B).

Tabella 6.50. Indici configurazione gruppo n. 3 (4 configurazioni e 3 microtransizioni)

Fam	Tipo Config. e ordine di comparsa	N. di P.D.C.	Chi P.D.C.	Tipo P.D.C.	Canale P.D.C.	Tipo di Risposta ai P.D.C.	Coordinazione media P.D.C.	Sintonizzazione media P.D.C.	Sintonizzazione media Stabilità
1	(M-B)P	2	2P	2Org	1V, 1V-E	2Cad, 2Ass	3	4	4
	(P-B)M	2	1P, 1B	1Org,1Org-Att	1V-E, 1V-C-E	3Ass, 1Ampl	3,5	3	3,6
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	3
	(P-M)B	1	2 B	2Org	1E-C, 1V-C	2ass	4	3	3
2	(P-B)M	8	4B, 3M, 1P	7Org,1Org-Att	3V, 1C, 2V-E,1V-C, 1V-E-C,	4cad, 11ass,1ampl	2,8	2,6	3
	(M-B)P	4	4P	3Org/1Att	2V, 1E, 1V-E	6cad, 2ass	2	2	3
	(P-M-B)	1	1M	1Org-Att	1V-E-C	2cad	2	2	3,5
	(P-M)B	1	1 B	1Org	1V	2ampl	4	3	2
3	(M-B)P	15	15P	11Org,4Org-Att	9V, 1C, 3E-C, 2V-E-C	18cad, 9ass, 3ampl	2,1	2,9	3,4
	↓(P-B)M	13	8M, 5B	11Org,1Att, 1Org-Att	3V, 1E, 1E-C, 2V-E, 1V-C, 5V-E-C,	9cad, 13ass, 4ampl	2,9	2,9	3,1
	(P-M-B)↑	0	/	/	/	/	/	/	2
	(P-M)B	2	2B	2Org	2V-C	1cad, 3ass	3	2	2
8	(M-B)P	4	4P	3Org,1Org-Att	3V,1C-E	5cad, 1ass, 2ampl	2,66	2,33	2,5
	(P-B)M	0	/	/	/	/	/	/	3
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	2
	(P-M)B	2	2B	2Org	1C-E, 1V-E-C	1cad, 2ass, 1ampl	3	2	2
10	(P-B)M	5	3B,2M	2Org, 3Att	1E, 2C-E, 1V-E-C, 1V-C	4cad, 6ass	2,8	3,6	3,8
	(M-B)P	0	/	/	/	/	/	/	2
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	3
	(P-M)B	2	2B	2Org	1V-E, 1V-E-C	2cad, 2ampl	3	3	2,3
12	(P-B)M	14	9M,4B,1P	10Org,2Att,2Org-Att	2V,1C,2V-C,2V-E,2E-C,4V-E-C,	10cad, 16ass, 2ampl	2,9	2,3	2
	(M-B)P	3	3P	2Org,1Org-Att	2C, 1C-E	6 cad	1	2	2
	(P-M-B)	1	1B	1Att	1E-C	1ass, 1ampl	3	3	3
	↓(P-M)B (P-M-B)↑	7	3P,2B,2M	2Org, 5Org-Att	2V, 1E, 4E-C,	3cad, 5ass, 4ampl	3,1	2,3	2,5
14	(P-B)M	0	/	/	/	/	/	/	4
	(M-B)P	11	9P,2M	11Org	4V, 1C, 2V-E, 4V-C	14cad, 4ass, 4ampl	2,33	3,3	3,2
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	3
	(P-M)B	1	1B	1Org, 1Att	1V-E, 1V-E-C	1cad, 3ampl	3	3	3

6. PRIMO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE

16	(P-B)M	7	3P,2M,2B	5 Org, 2Att	3V-E, 1E, 2E-C, 1V-E-C	5cad, 9ass	2,8	3,6	3,8
	(M-B)P	0	/	/	/	/	/	/	3
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	4
	(P-M)B	0	/	/	/	/	/	/	3
17	(P-B)M	6	4M,1B,1P	6Org	1V-C, 3V, 1V-E-C, 1V-E	6cad, 4ass, 2ampl	2,7	2,3	2,1
	(M-B)P	7	7P	6Org, 1Org-Att	2V, 2C, 1C-E, 1V-C, 1V-E-C	7cad, 5ass, 2ampl	2,7	2,6	2,1
	(P-M-B)	2	1M,1B	2Att	1V-E, 1V-E-C	1cad, 1ass, 2ampl	3,5	3	3,7
	(P-M)B	1	1M	1Org	1 V-E	2ass	3	3	3
18	(M-B)P	7	4P, 3B	4Org, 3Att	2E-C, 1E, 1V, 3V-E-C	9cad, 5ass	2,4	2	2
	(P-B)M	2	2M	1Org, 1Att	1V, 1E	3cad, 1ampl	1,5	2	2
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	4
	(P-M)B	4	3B/1P	4Org	1V-E-C, 1V-E, 2V-C	1cad, 7ass	3,5	2,7	2,7
19	(P-B)M	7	6M, 1B	2Org,4Att,1Org-Att	1V-E-C, 1V, 2V-E, 3E	10cad, 4ass	1,6	2,7	2,6
	(M-B)P	8	6P,1B,1M	5Org,3Att	4V, 2E, 1V-E, 1V-C	7cad, 7ass, 2ampl	2,6	2,6	2,8
	(P-M-B)	5	5P	4Org, 1Org-Att	4C, 1C-E	10cad	2	2,4	2,7
	(P-M)B	0	/	/	/	/	/	/	2
20	(P-B)M	8	7M, 1B	8Org	7V, 1V-E	10 cad, 6ass,	2,4	2	2,2
	(P-M-B)	1	1P	1Att	1E	2cad	1	3	3,5
	(M-B)P	4	3P,1B	4Org	3V, 1V-E-C	2cad, 6ass,	3,2	3,2	3
	(P-M)B	4	4B	4Org	1V-E-C, 1V-C, 2V	4cad, 4ampl	2,5	2,5	2
24	(P-B)M	6	5M, 1B	6Org	3V, 1C, 1V-E, 1V-C	5cad, 5ass, 2ampl	2,8	2	2
	(M-B)P	6	6P	4Org,1Att,1Org-Att	3C, 3C-E	11cad, 1ass	1,3	2	2
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	3
	(P-M)B	5	5B	5Org	3V-E-C, 1C, 1V	3cad, 3ass, 4ampl	3,2	2	2
28	(M-B)P	10	8P, 1B, 1M	9Org,1Att	1V-E-C, 3C, 2V,1V-E, 2V-C,1E	10 cad, 9ass, 1ampl	2,4	2,4	2,5
	(P-B)M	7	7M	7Org	1C, 2V, 3V-E-C, 1C-E	5cad, 7ass 2ampl	3	2	2,1
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	4
	(P-M)B	1	1B	1Org	1V-E-C	1cad, 1ampl	3	3	3
30	(M-B)P	2	1P, 1B	2Org	1V, 1C	4ass	4	3,5	3,7
	(P-B)M	4	2M,1B,1P	4Org	2V, 1V-C, 1V-E-C	4cad, 3ass, 1ampl	2,7	3,7	4
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	4
	(P-M)B	3	3B	3Org	3V	1cad, 2ass, 3ampl	3,3	2	2
31	(M-B)P	3	3P	3Org	2V, 1V-C	5cad, 1ass	2	3	3,2
	(P-B)M	0	/	/	/	/	/	/	4
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	4
	(P-M)B	5	4P, 1B	1Org,4Org-Att	1V-C, 2V-E, 2E	2cad, 6ass, 2ampl	3	2,4	2,3

Legenda: Chi: P= padre, M= madre, B= bambino; Tipo: Org= organizzazione, Att= attenzione; Tipo di Risposta: cad= caduta nel vuoto, ass= assorbimento, ampl= amplificazione

Per quanto riguarda il *numero di potenziali di cambiamento* effettuati da queste triadi emerge che il numero medio di *potenziali di cambiamento* per configurazioni effettuate è pari a 3,5. In particolare, le singole configurazioni, di questo gruppo di famiglie, sembrano caratterizzarsi per un *numero di potenziali di cambiamento* inferiore a 8. Fanno eccezione alcune famiglie, quattro su sedici in particolare (famiglia n. 3, 12, 14, 28), nelle quali vi è una configurazione con un *numero di potenziali* superiore. In tutti i casi si tratta di una configurazione con un genitore in posizione periferica, ed in tre triadi su quattro della configurazione (M-B)P e della prima configurazione effettuata. Infine, un'ulteriore eccezione è rappresentata dalle due triadi con configurazioni *oscillanti*, e nello specifico una (famiglia n. 3) nella quale troviamo inoltre una seconda configurazione (P-B)M con un numero di potenziali di cambiamento elevato come previsto da questa modalità interattiva.

In relazione a *chi* mette in atto i potenziali di cambiamento emerge che la maggioranza viene effettuata da chi in quel momento occupa la posizione periferica, e nella maggior parte dei casi la configurazione tre insieme non prevede potenziali di cambiamento o quando presenti non si evidenziano regolarità rispetto a chi li mette in atto.

Per quanto riguarda il *tipo di potenziale di cambiamento*, la maggior parte di essi riguarda il livello dell'*organizzazione* (80%) e in piccola parte l'*attenzione focale* (9%) e la combinazione di *organizzazione* e *attenzione focale* (11%).

In relazione al *canale* attraverso cui i potenziali di cambiamento vengono effettuati, si riscontra un utilizzo di diversi canali, sia singolarmente sia combinati, in particolare la maggioranza dei potenziali di cambiamento avviene attraverso il canale *verbale* (30%), seguono la combinazione dei tre canali (18%) e in proporzione simile le altre possibilità (*Espressivo-Corporeo* 14%, *Verbale-Espressivo* 12%, *Verbale-Corporeo* 9%, *Corporeo* 9%, *Espressivo* 8%).

Per quanto riguarda il *tipo di risposta* fornita ai potenziali di cambiamento, le triadi appartenenti a questo gruppo mostrano una maggioranza di risposte di *caduta nel vuoto* (48%), seguite da risposte di *assorbimento* (39%) e in misura inferiore di *amplificazione* (13%). Inoltre, per quanto riguarda la combinazione di risposte fornita ad ogni potenziale di cambiamento da parte degli altri due membri emerge che il tipo di risposta prevalente, ovvero la *caduta nel vuoto*, raramente viene fornita da entrambi i partner e

molto più frequentemente un membro, spesso l'altro genitore, *assorbe* il potenziale mentre l'altro membro, spesso il bambino, ignora il segnale; quando il potenziale è messo in atto dal bambino le risposte sono entrambe più frequentemente di *assorbimento e/o amplificazione*.

Per quanto riguarda il grado di *coordinazione* nei potenziali di cambiamento, il gruppo di triadi considerato mostra a livello medio un grado di *coordinazione* pari a "buono". Nello specifico, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono, in generale, famiglie nelle quali troviamo una *coordinazione* tendenzialmente al di sopra del valore più basso ("insufficiente"); tuttavia sono presenti alcune eccezioni che riguardano 5 triadi (n. 12, 18, 19, 20, 24) che evidenziano in una configurazione (in 4 casi su cinque si tratta di una configurazione con un genitore periferico) una *coordinazione* media nei potenziali di cambiamento "insufficiente".

La *sintonizzazione affettiva* media nei potenziali di cambiamento risulta pari a "buono". In particolare, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione affettiva* sempre al di sopra del valore più basso ("insufficiente").

Infine, per quanto riguarda il grado di *sintonizzazione affettiva* medio nei momenti di stabilità, questo gruppo di famiglie si colloca ad un livello "buono". Anche in questo caso, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione affettiva* sempre al di sopra del valore più basso ("insufficiente").

Per quanto riguarda i *potenziali di cambiamento* che conducono alla microtransizione (tab. 6.51.), questo gruppo di triadi si caratterizza per potenziali effettuati principalmente da parte dei genitori, in alcune triadi è presente un membro guida (sempre lo stesso nelle tre microtransizioni, 4 triadi) e più frequentemente vi è un'alternanza tra madre e padre (in 4 triadi vi è un P.D.C. ad opera del bambino ed in una sola triade, n.12, ve ne sono due). Per quanto riguarda lo stile di risposta emerge una prevalenza di risposte di *amplificazione* che in alcuni casi riguardano entrambi i membri in ogni inizio di microtransizione (3 triadi), nella maggior parte dei casi almeno l'altro genitore, fanno eccezione tre triadi (n. 2, 8, 20) ma solo per quanto riguarda la microtransizione B.

Tabella 6.51. Indici P.D.C. microtransizione gruppo n. 3 (4 configurazioni e 3 microtransizioni)

Fam	Tipo Microtransizione	Chi P.D.C.	Tipo di Risposta ai P.D.C.
1	A B C	Bambino Padre Padre	2 amplificazione 2 amplificazione 2 amplificazione
2	A B C	Padre Padre Padre	M. ampl., B cad. M. ass., B cad. M. ampl., B ass.
3	A B C	Madre Madre Madre	P ampl., B ass. P ampl., B ass. P ampl., B ass.
8	A B C	Bambino Madre Madre	2 amplificazione P ass., B ampl. P ampl., B ass.
10	A B C	Padre Padre Madre	2 amplificazione 2 amplificazione 2 amplificazione
12	A B C	Bambino Bambino Madre	2 amplificazione 2 amplificazione P ampl, B cad.
14	A B C	Madre Padre Madre	2 amplificazione 2 amplificazione P ampl., B cad.
16	A B C	Padre Madre Padre	M ampl., B ass P ampl., B ass M ampl., B ass
17	A B C	Madre Madre Padre	2 amplificazione 2 amplificazione 2 amplificazione

18	A B C	Padre Madre Madre	M ampl., B cad P ampl., B cad P ampl., B cad
19	A B C	Madre Madre Padre	2 amplificazione 2 amplificazione M ampl., B cad
20	B inconsueta D	Bambino Padre Padre	2 amplificazione M cad., B. cad., M ampl., B ass
24	A B C	Padre Padre Padre	M ampl., B cad. 2 amplificazione 2 amplificazione
28	A B C	Madre Padre Padre	P ampl., B. cad 2 amplificazione M ass., B ampl.
30	A B C	Padre Padre Bambino	2 amplificazione M ampl., B cad 2 amplificazione
31	A B C	Madre Madre Madre	2 amplificazione P ampl., B ass P ampl., B cad

Legenda: Tipo di Risposta: cad= caduta nel vuoto, ass= assorbimento, ampl= amplificazione

Per quanto riguarda le microtransizioni i principali indici rilevati sono riassunti nella tabella 6.52.

Per quanto riguarda il tipo di microtransizioni effettuate 15 triadi su 16 effettuano nell'ordine le microtransizioni di tipo A, B e C. Differente risulta invece il percorso della famiglia 20, la quale effettua una prima microtransizione fluttuante che da tipo A diventa di tipo B, successivamente compie una microtransizione inconsueta e infine una microtransizione di tipo D.

In relazione alla presenza dei differenti processi attraverso cui è stata esaminata la dinamica interattiva triadica della microtransizione, emerge una presenza dei processi pari a 85%. Nello specifico considerano le tre differenti microtransizioni emerge che quella di tipo B, che prevede il passaggio da una configurazione con un genitore periferico al gioco a tre, risulta la microtransizione con un numero maggiore di processi assenti ed in particolare per quanto riguarda lo *svincolo* e/o l'*affidamento* (9 triadi su 16). Come emerso precedentemente, la natura particolare di questa microtransizione che conduce ad un'interazione a tre rende alcuni processi non necessari e di minore rilevanza rispetto ad altri passaggi, quale ad esempio lo *svincolo* da parte dei due membri già in interazione nella configurazione precedente, e allo stesso modo l'*affidamento* del bambino ad entrambi. Inoltre è stata riscontrata in alcune famiglie (5 triadi) una mancanza di *accoglienza* verso il genitore che entra nell'interazione, in particolare tale aspetto tendenzialmente riguarda solo uno degli altri due membri e quasi sempre il bambino. Anche questo aspetto potrebbe rappresentare un effetto della microtransizione per le caratteristiche evidenziate.

Proseguendo nell'analisi la prima microtransizione, ovvero quella di tipo A, si colloca in una posizione intermedia rispetto alle altre per il numero di processi presenti/assenti. Nello specifico in 4 famiglie su 16 si riscontra un'assenza di *affidamento* del bambino all'altro genitore e in un numero equivalente di famiglie l'assenza di *accoglienza* da parte del bambino nei confronti del genitore che entra nella nuova interazione, sia esso madre o padre. Infine l'ultima microtransizione, ovvero quella di tipo C, risulta la più completa da parte di questo gruppo di famiglie per presenza di processi. In particolare, soltanto due triadi (n. 12, n.16) non effettuano l'*affidamento* del bambino a sé stesso. In generale, emerge un quadro in cui due famiglie mettono in atto tutti i processi relativi ad ogni microtransizione, nove famiglie presentano l'assenza di uno o due processi ma circoscritti ad una microtransizione specifica, infine cinque famiglie prevedono l'assenza di almeno un processo in più di una microtransizione.

Per quanto riguarda la *coerenza* dei processi stessi, dai risultati emerge che 9 triadi non presentano mai processi *incoerenti*, 6 triadi presentano un solo processo *incoerente*, e 1 triade (n. 12) presenta più di un processo *incoerente* che riguarda più microtransizioni.

In particolare i processi *incoerenti* riguardano lo svincolo, l'affidamento e l'accoglienza e risultano maggiori nelle prime due microtransizioni rispetto alla terza, nella quale ne è presente solo uno.

Per quanto riguarda il grado di *coordinazione*, il gruppo di triadi considerato mostra a livello medio un grado di coordinazione pari a "buono". Nello specifico, considerando i valori di ciascuna microtransizione, sono, in generale, famiglie nelle quali troviamo una *coordinazione* tendenzialmente al di sopra del valore più basso ("insufficiente"); tuttavia sono presenti alcune eccezioni che riguardano 2 triadi (n. 12, 20) che evidenziano in un caso in tutte e tre le microtransizioni e nell'altro in una di esse una coordinazione "insufficiente". In generale in 8 famiglie troviamo un grado di *coordinazione* per ogni microtransizione uguale o superiore a "buono", in 6 triadi un grado di *coordinazione* da "scarso" a molto "buono" e infine in 2 famiglie valori anche o "insufficienti".

La *sintonizzazione affettiva* risulta pari a "buono". In particolare, considerando i valori di ciascuna microtransizione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione affettiva* sempre al di sopra del valore più basso ad eccezione, nuovamente della famiglia n. 12 che presente in tutte e tre le microtransizioni una *sintonizzazione affettiva* "insufficiente". In generale in 8 famiglie troviamo un grado di *sintonizzazione affettiva* per ogni microtransizione uguale o superiore a "buono", in 7 triadi un grado di *sintonizzazione* da "scarso" a "molto buono" e infine in 1 famiglia valori "insufficienti".

Tabella 6.52. Indici microtransizioni Gruppo n. 3 = 4 configurazioni e 3 microtransizioni

	I MICROTRANSIZIONE	II MICROTRANSIZIONE	III MICROTRANSIZIONE
1	<p>(M-B)P a (P-B)M -B si affida a P -M si svincola da B -P contatto B -B accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -P affida B -M contatto B -P svincolo B -P e B accolgono M</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M e P si svincolano da B -M affida B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>
2	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B - P affida B -M contatto B -B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -P contatto -M e B accolgono P <u>incoerente</u> -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -P si svincola da B -P e M affidano B -M si svincola da B -P contatto M -M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: scarsa</p>

6. PRIMO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE

3	<p>(M-B)P a (P-B)M -B si svincola da M -M affida B <u>incoerente</u> -P contatto B -NO accoglienza B vs P</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -M contatto B e P -P si svincola da B -P e B accolgono M -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M affida B -P si svincola da B -M si svincola da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione: <i>buona</i></p>
8	<p>(M-B) P a (P-B)M -B si affida a P -M si svincola da B -P contatto B -B accoglie P</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-B) M a (P-M-B) -M contatto B -B svincolo P -P e B accolgono M -B si affida a M e P</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M) B -M e P si svincolano da B -M e P affidano B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>
10	<p>(P-B)M a (M-B)P -P affida B -M contatto B -P si svincola da B -B accoglie M</p> <p>•Coordinazione: <i>molto buona</i> •Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -P contatto -B accoglie P -NO accoglienza M vs P -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M e P affidano B -M e P si svincolano da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: : <i>molto buona</i> •Sintonizzazione : <i>molto buona</i></p>
12	<p>(P-B)M a (M-B)P -B si svincola da P <u>incoerente</u> -M contatto B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>insufficiente</i> •Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -B si svincola da M <u>incoerente</u> -P contatto -NO affidamento -NO accoglienza M e B vs P</p> <p>•Coordinazione: <i>insufficiente</i> •Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M si svincola da B -P si svincola da B -P contatto M -M accoglie P -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>insufficiente</i> •Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>
14	<p>(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -P affida B -B accoglie M -P si svincola da B</p> <p>•Coordinazione: <i>molto buona</i> •Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -P contatto M e B -M e B accolgono P -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M si svincola da B -P si svincola da B -P affida B -P e M contatto -P e M accoglienza</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione: <i>buona</i></p>
16	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B -P affida B -M contatto B -NO accoglienza B vs M</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione : <i>molto buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -M si svincola da B -M affida B -P contatto M e B -B e M accolgono P</p> <p>•Coordinazione: <i>molto buona</i> •Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -P affida B -M affida B -P si svincola da B -M si svincola da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>
17	<p>(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -P si svincola da B <u>incoerente</u> -NO affidamento -NO accoglienza B vs M</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -M si svincola da B -M affida B -M accoglie P -P contatto M e B -NO accoglienza B vs P</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M) B -P si svincola da B -P affida B -M si svincola da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: <i>buona</i> •Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>

6. PRIMO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE

18	<p>(M-B)P a (P-B)M -P contatto B -M si svincola da B -NO accoglienza B vs P -M affida B</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: buona</p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -P accoglie M -M contatto P e B -NO accoglienza B vs M -P affida B</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M si svincola da B -P si svincola da B -P affida B -M affida B -P e M contato -P e M accoglienza</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: buona</p>
19	<p>(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -P si svincola da B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -M si svincola da B -P contatto M e B -NO accoglienza M vs P -M affida B -B accoglie P</p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M e P si svincola da B -P contatto M -M accoglie P -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>
20	<p>(P-B)M a (M-B)P // (P-M-B) -B si svincola da P -B accoglie M -M contatto B // -P accoglie M <u>incoerente</u></p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(P-M-B) a (M-B)P -P si svincola da M e B -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: insufficiente •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(M-B)P a (P-M)B -P affida B -M affida B -P si svincola da B -M si svincola da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>
24	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B -P affida B -M contatto B -B accoglie M</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -P contatto M e B -P e M affidano B <u>incoerente</u> -B e M accolgono P -NO svincolo</p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -B si svincola da P e M -P affida B -M affida B -P contatto M -M accoglie P</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: scarsa</p>
28	<p>(M-B)P a (P-B)M -M si svincola da B -P contatto B -B accoglienza P -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: buona</p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -P affida B -M contatto -P e B accolgono M -P svincolo B</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -B si svincola da M e P -P affida B -M contatto P -P accoglie M</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: molto buona</p>
30	<p>(M-B)P a (P-B)M -P contatto B -M affida B -M si svincola da B -B accoglienza P</p> <p>•Coordinazione: molto buona •Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -P si svincola da B -P accoglie M -M contatto P e B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: molto buona •Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -B si svincola da P e M -B si affida a sè -P contatto M -M accoglie P</p> <p>•Coordinazione: molto buona •Sintonizzazione: buona</p>
31	<p>(M-B)P a (P-B)M -M affida B -B accoglie P -P contatto B -M si svincola da B</p> <p>•Coordinazione: buona •Sintonizzazione: buona</p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -M contatto -NO accoglienza B e P vs M -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -P affida B -M affida B -M si svincola da B -P si svincola da B <u>incoerente</u> -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>•Coordinazione: scarsa •Sintonizzazione: scarsa</p>

Legenda: // = microtransizione fluttuante; ~ = microtransizione fallita

A partire dall'analisi qualitativa intrafamiliare (cfr. appendice 3) è possibile suddividere questo gruppo di triadi in ulteriori sottogruppi. Un primo gruppo formato da quattro triadi (n. 1, 14, 28, 30) si caratterizza per un alto funzionamento nel quale tutte le forme interattive sono possibili e sostenute da tutti i membri. Queste triadi si caratterizzano in modo trasversale per un'alta attenzione e responsività ai segnali degli altri, emozioni positive e condivise, coerenza, co-costruzione di una rete sicura attraverso cui avvengono i passaggi da una modalità interattiva all'altra.

Un secondo gruppo riguarda un livello inferiore di funzionamento dettato dalla disomogeneità di alcune caratteristiche che attengono da un lato ad aspetti strutturali e dall'altro ad aspetti relazionali. Nel primo caso rientrano 5 triadi che si caratterizzano per: "buona" *coordinazione* trasversale alle diverse situazioni ma *grado di sintonizzazione affettiva* basso (n. 8); o da una maggiore *coordinazione* nello "stare" rispetto al "transitare" (n. 20); o da una maggiore coordinazione in alcune forme interattive (sia nello stare che nel transitare) piuttosto che in altre (n.17, n.24); o da brevi momenti di empassi circoscritti e negoziabili che non influenzano le forme interattive successive (n. 10); tutte queste triadi sono tuttavia caratterizzate da una uniformità nella relazioni tra i membri. Nello specifico è possibile rintracciare un quadro meno uniforme tra configurazioni e microtransizioni o tra coordinazione e sintonizzazione affettiva, o ancora le differenti modalità interattive e i relativi passaggi vengono affrontate con abilità diverse da parte della triade. Nel secondo caso, sono presenti sei triadi, e si caratterizzano per la disomogeneità tra alcune relazioni o per il ruolo meno attivo da parte di uno o più membri: i bambini hanno un ruolo meno attivo rispetto ai genitori (triade n. 16, n.18); l'asse madre-bambina è particolarmente forte a discapito del padre (triade n. 2), l'asse padre-bambina è più debole e la madre svolge un ruolo cardine (triade n. 3); l'asse padre-bambina è più forte (triade n. 31), l'asse madre-padre risulta debole durante le microtransizioni e il bambino ha un ruolo di sostegno (triade n. 19).

Questo secondo sottogruppo a più basso funzionamento comporta pertanto di volta in volta e nelle differenti situazioni l'abbassamento o l'innalzamento di alcuni indici, così come la presenza di incoerenza, l'assenza di alcuni processi.

L'unica eccezione è rappresentata dalla triade n.12 che non rientra in nessuno di questi sottogruppi e mostra uno stile di funzionamento molto basso, ma tuttavia esplora tutte le forme interattive possibili ed il bambino sembra avere un ruolo fondamentale nella decostruzione e ricostruzione delle diverse modalità interattive.

Famiglie che effettuano tre configurazioni e due microtransizioni

Dodici famiglie (n. 5, 9, 11, 13, 15, 21, 23, 25, 27, 29, 32, 34) svolgono tre configurazioni e le due relative microtransizioni, la tabella 6.53. mostra i principali dati, relativi alle configurazioni, per ogni famiglia appartenente a questo gruppo.

Il primo aspetto relativo al tipo di configurazioni effettuate mostra che questo gruppo di famiglie si differenzia per il tipo di configurazione che non viene effettuata. In particolare, sei triadi (n. 5, 11, 21, 25, 27, 35) non realizzano la configurazione con il bambino in posizione periferica (P-M)B, quattro famiglie (n. 9, 13, 23, 29) saltano la configurazione che prevede il gioco a tre (P-M-B) ed infine due famiglie (n. 15, 32) non effettuano una delle configurazioni con un genitore nel ruolo periferico, in un caso (M-B)P e nell'altro (P-B)M.

Per quanto riguarda le modalità attraverso cui le configurazioni sono state effettuate, questo gruppo di triadi mostra in un caso (triade n. 5) una configurazione (M-B)P *slittante* a (P-M-B) e in un altro (triade n. 9) una configurazione (P-M)B *oscillante* a (P-B)M. Inoltre sono presenti tre casi (triadi n. 11, 25, 34) di fallimento della configurazione (P-M)B.

Tabella 6.53. Indici configurazione gruppo n. 2 (3 configurazioni e 2 microtransizioni)

Fam	Tipo Config. e ordine di comparsa	N. di P.D.C.	Chi P.D.C.	Tipo P.D.C.	Canale P.D.C.	Tipo di Risposta ai P.D.C.	Coordinazione media P.D.C.	Sintonizzazione media P.D.C.	Sintonizzazione media Stabilità
5	↓(M-B)P	4	3P, 1M	3Org, 1Att	2V, 1E-C, 1V-E	3Cad, 1Ass, 4Ampl	2,5	2,5	2,2
	(P-M-B)	3	2M, 1B	3Org	2V, 1C	2Cad, 4Ass	2,7	2	2
	(P-B)M (P-M-B)	/	/	/	/	/	/	2	2
9	(P-B)M	1	1M	1Org	1V	2Cad	2	3	4
	(M-B)P	/	/	/	/	/	/	/	3
	↓(P-M)B (P-B)M↑	3	1B, 2P	3 Org	3V	1Cad, 2Ass, 3Ampl	2,7	2,3	2
11	(P-B)M	12	10M, 1P, 1B	12Org	3V-E, 5V, 2V-E-C, 2V-C	12Cad, 9Ass, 3Ampl	2,7	3	3,4
	(M-B)P	18	17P, 1B	13Org, 3Att, 2Org-Att	3C, 6V-E-C, 3E, 2V-C, 1V 2E-C, 1V-E, 1V-E-C	25Cad, 9Ass, 2Ampl	1,8	2,5	2,4
	(P-M-B)	1	1B	1Att	/	1Ass, 1Ampl	3	3	4
13	(M-B)P	8	5P, 2B, 1M	5Org, 3Att	1C-E, 1C, 1V-E, 3V, 2E	4Cad, 9Ass, 3Ampl	3,2	3,4	3,1
	(P-B)M	4	4M	4Org	1C, 2V-C, 1V	5Cad, 3Ass	2,2	3,2	3,2
	(P-M)B	4	3B, 1M	4Org	3V, 1V-E-C	4Cad, 4Ass	2,5	2,5	2
15	(P-B)M	10	10M	8Org, 1Att, 1Org-Att	2C, 2V-E-C, 3E-C, 2V, 1V-C	16Cad, 4Ass	1,7	2,9	3,3
	(P-M-B)	1	1P	1Att	1E	2Cad	1	2	3
	(P-M)B	4	4B	4Org	4V	2Cad, 1Ass, 5Ampl	3,2	3	3
21	(M-B)P	11	11P	9Org, 2Org-Att	7C, 2E-C, 2V-C	15Cad, 7Ass	1,6	2	2
	(P-B)M	1	1M	1Att	1E	2Cad	2	2	2,5
	(P-M-B)	0	/	/	/	/	/	/	3
23	(P-B)M	2	1M, 1P	2Org	1V, 1V-E-C	2Cad, 2Ass	3	3,5	4
	(M-B)P	9	3B, 6P	7Org, 2Att	2V, 4C, 2V-E, 1V-E-C	11Cad, 6Ass, 1Ampl	2,4	3,6	3,9
	(P-M)B	3	3B, 1M	3Org, 1Att	1E-C, 3V	5Cad, 1Ass	1,7	2	2
25	(P-B)M	16	14M, 2B	12Org, 4Att	8V, 1V-E-C, 2E, 3C, 2E-C	22Cad, 9Ass, 1Ampl	2,1	2,9	2,9
	(M-B)P	10	9P, 1B	6Org, 2Org-Att, 2Att	3E-C, 2V-C, 1E, 2C, 1V-E, 1V	15Cad, 4Ass, 1Ampl	1,9	2,6	2,3
	(P-M-B)	/	/	/	/	/	/	/	4

6. PRIMO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE

27	(P-B)M (M-B)P (P-M-B)	4 2 0	4M 2P /	4Org 2Org /	2C, 1V, 1V-C 2V /	4Cad, 4Ass 3Ass, 1Ampl /	2 3 /	2 2 /	2 2 3,5
29	(M-B)P (P-B)M (P-M)B	5 7 3	3P, 2M 4M, 2B, 1P 3B	3Org, 1Att, 1Org-Att 6Org, 1Org-Att 3Org	2V, 1E-C, 1V-E-C, 1V-E 4V-E-C, 1V-C, 1E-C, 1V 1V-E-C, 2V-E	6Cad, 3Ass, 1Ampl 11Ass, 3Ampl 3Cad, 2Ass, 1Ampl	2 3,2 2,3	2,2 4 2,3	2,3 3,3 2,3
32	(P-M-B) (M-B)P (P-M)B	0 4 5	/ 3P, 1B 2M, 2B, 1P	/ 3Org, 1Att 5Org	/ 1E, 2V, 1V-E 4E-C, 1V-C	/ 4Cad, 4Ass 3Cad, 4Ass, 1Ampl	/ 2,2 2,6	/ 2 2	2 2 2
34	(P-B)M (M-B)P (P-M-B)	7 1 0	7M 1P /	7Org 1Org /	2C, 2V-C, 1V-E-C, 2V 1V /	8Cad, 6Ass 1Cad, 1Ass /	2 3 /	2,8 4 /	3 4 4

Legenda: Chi: P= padre, M= madre, B= bambino; Tipo: Org= organizzazione, Att= attenzione; Tipo di Risposta: cad= caduta nel vuoto, ass= assorbimento, ampl= amplificazione

Per quanto riguarda il *numero di potenziali di cambiamento* effettuati da queste triadi emerge che il numero medio di potenziali di cambiamento per configurazioni effettuate è pari a 4,5. In particolare, esaminando le singole configurazioni, di questo gruppo di famiglie, emerge almeno una configurazione con un *numero di potenziali* vicino alla decina e nella maggior parte dei casi due. Sono presenti tuttavia alcune eccezioni che riguardano da un lato le triadi con configurazioni *slittanti* e *oscillanti*: nella famiglia n. 5 nella I configurazione si verifica una slittamento a (P-M-B), dopo poco dall'inizio della configurazione esplicitata, che rende poco probabile la presenza di potenziali di cambiamento; la famiglia 9 nella terza configurazione mette in atto una modalità interattiva *oscillante* con *potenziali di cambiamento* poco frequenti ma di durata elevata; dall'altro lato, due triadi (n. 27, 32) che effettuano un *numero di potenziali di cambiamento* inferiore se confrontati con le altre famiglie appartenenti a questo gruppo

In relazione a chi mette in atto i *potenziali di cambiamento* emerge che la maggioranza viene effettuata da chi in quel momento occupa la posizione periferica, tuttavia sono spesso presenti, anche se in misura minore, *potenziali di cambiamento* da parte dei membri attivi.

Per quanto riguarda il *tipo di potenziale di cambiamento* che porta alla microtransizione (tab. n. 6.54.), la maggior parte di essi riguarda il livello dell'*organizzazione* (81%) e in misura inferiore l'*attenzione focale* (13%) e la combinazione di *organizzazione e attenzione focale* (6%).

In relazione al *canale* attraverso cui i potenziali di cambiamento vengono effettuati, si riscontra un utilizzo di diversi canali, sia singolarmente sia combinati, in particolare la maggioranza dei potenziali di cambiamento avviene attraverso il canale *verbale* (32%), segue il solo canale *corporeo* (19%) e in proporzione simile le altre possibilità (*Verbale-Espressivo-Corporeo* 13%, *Espressivo-Corporeo* 11%, *Verbale-Corporeo* 10%, *Verbale-Espressivo* 8%, *Espressivo* 7%).

Per quanto riguarda il *tipo di risposta* fornita ai potenziali di cambiamento, le triadi appartenenti a questo gruppo mostrano una maggioranza di risposte di *caduta nel vuoto* (56%), seguite da risposte di *assorbimento* (35%) e in misura inferiore di *amplificazione* (9%). Nello specifico, rispetto alla combinazione di risposte fornita ad ogni potenziale di cambiamento da parte degli altri due membri emerge che il tipo di risposta

prevalente, ovvero la *caduta nel vuoto*, viene più spesso fornita da entrambi i membri, rispetto al gruppo di triadi che effettua tutte le configurazioni.

Per quanto riguarda il grado di *coordinazione* nei potenziali di cambiamento, il gruppo di triadi considerato mostra a livello medio un grado di *coordinazione* pari a “scarso”. Nello specifico, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono, in generale, famiglie nelle quali troviamo una *coordinazione* mai al di sopra del valore “buono” e in circa la metà delle triadi sono presenti configurazioni con un grado di *coordinazione* “insufficiente”.

La *sintonizzazione affettiva* media nei potenziali di cambiamento risulta pari a “scarso/buono”. In particolare, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione* sempre al di sopra del valore più basso (“insufficiente”) e in generale la *sintonizzazione affettiva* si assesta tra i valori “scarso” e “buono” con alcuni picchi verso l’alto che riguardano alcune configurazioni più di altre, differenti da famiglia a famiglia.

Infine, per quanto riguarda il grado di *sintonizzazione affettiva* medio nei momenti di stabilità, questo gruppo di famiglie si colloca ad un livello “buono”. Anche in questo caso, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione* sempre al di sopra del valore più basso (“insufficiente”) e in generale il grado di *sintonizzazione affettiva* è “buono” con alcuni picchi verso l’alto che riguardano alcune configurazioni più di altre, differenti da famiglia a famiglia.

Per quanto riguarda i *potenziali di cambiamento* che conducono alla microtransizione (tab_), questo gruppo di triadi si caratterizza per potenziali effettuati principalmente da parte dei genitori, nella maggior parte è presente un membro guida (sempre lo stesso nelle due microtransizioni, 6 triadi) in altri casi vi è un’alternanza tra madre e padre (2 triadi), in relazione al bambino in 4 triadi vi è un potenziale di cambiamento che conduce alla microtransizione effettuato dal bambino stesso. Per quanto riguarda il *tipo di risposta*, le risposte di *amplificazione* da parte di entrambi i membri sono rare e non riguardano mai entrambe le microtransizioni, nella maggior parte dei casi vi è una risposta di *amplificazione* da parte di un solo membro, più spesso l’altro genitore ma frequentemente anche il bambino.

Tabella 6.54. Indici P.D.C. microtransizione gruppo n. 2 (3 configurazioni e 2 microtransizioni)

Fam	Tipo Microtransizione	Chi P.D.C.	Tipo di Risposta ai P.D.C.
5	A B	Madre Madre	P ampl, B ass 2 amplificazione
9	A D	Madre Madre	P ampl, B ass P ass, B ampl
11	A B	Madre Bambino	2 amplificazione P ampl, M ass
13	A D	Padre Madre	2 amplificazione P ampl., B ass.
15	B D	Madre Madre	P ampl, B cad P ass, B ampl
21	A B	Madre Bambino	2 amplificazione P cad, M ampl
23	A D	Padre Padre	M ampl, B cad M ampl, B ass
25	A B	Madre Madre	P ampl., B cad P ampl., B cad
27	A B	Madre Madre	2 amplificazione P ampl, B ass
29	A D	Padre Madre	M ampl., B cad P ampl., B ass
32	inconsueta D	Padre Bambino	2 amplificazione M ampl, P ass
34	A B	Madre Bambino	P ampl, B cad P ampl, M ass

Legenda: Tipo di Risposta: cad= caduta nel vuoto, ass= assorbimento, ampl= amplificazione

Per quanto riguarda le microtransizioni i principali indici rilevati sono riassunti nella tabella 6.55.

In relazione al tipo di microtransizioni effettuate 6 triadi (n. 5, 11, 21, 25, 27, 35) effettuano il passaggio tra le due configurazioni con un genitore attivo e l'altro periferico, ovvero la microtransizione di tipo A, e il passaggio al gioco a tre, ovvero la microtransizione di tipo B. 4 famiglie (n. 9, 13, 23, 29) effettuano una prima microtransizione di tipo A e un successivo passaggio alla configurazione con il bambino che gioca da solo, ovvero la microtransizione di tipo D. Infine una famiglia (15) effettua una prima microtransizione di tipo B, passando da una configurazione con genitore periferico al gioco a tre, ed una seconda microtransizione di tipo D, un'altra famiglia

(32) realizza una microtransizione di tipo inconsueto passando dal gioco a tre a una configurazione con un genitore periferico e una microtransizione di tipo D.

Per quanto riguarda la modalità con cui le microtransizioni sono state realizzate, in questo gruppo di famiglie emergono tre microtransizioni fluttuanti. Due in una stessa triade (n.15) che riguardano entrambe le microtransizioni effettuate, e una in un'altra (n. 23). Inoltre in 3 triadi (n. 11, 25, 34) è presente la microtransizione di tipo D *fallita* e quindi incompleta.

In relazione alla presenza dei differenti processi attraverso cui è stata esaminata la dinamica interattiva triadica della microtransizione, emerge una presenza dei processi pari a 81%. In particolare, una sola famiglia (n. 13) mette in atto tutti i processi previsti.

Considerando le differenti microtransizioni emerge che quella di tipo A, che prevede il passaggio da una configurazione con un genitore periferico all'altro, risulta la microtransizione con un numero maggiore di processi assenti ed in particolare per quanto riguarda l'*affidamento* del bambino all'altro genitore (5 triadi su 10) e l'accoglienza del bambino verso il genitore che entra nella nuova interazione (4 triadi su 10), che appare strettamente legato all'assenza di *affidamento*.

Proseguendo nell'analisi la microtransizione di tipo B, che prevede il passaggio al gioco a tre, evidenzia, come emerso anche nel gruppo precedente, in alcuni casi l'assenza dell'*affidamento*, ma in questo gruppo anche dell'accoglienza ed in particolare da parte di entrambi i membri verso il genitore che diventa attivo. Infine la microtransizione di tipo D, che prevede il passaggio alla configurazione in cui il bambino gioca da solo, risulta la più completa, anche da parte da parte di questo gruppo di famiglie, per presenza di processi.

Per quanto riguarda la *coerenza* dei processi stessi, dai risultati emerge che 4 triadi non presentano mai processi incoerenti, 5 triadi presentano un processo *incoerente*, e 3 triadi presenta più di un processo *incoerente* o nella stessa microtransizione o in passaggi differenti. In particolare i processi *incoerenti* riguardano lo svincolo di un genitore dal bambino principalmente nella situazione in cui entra l'altro genitore (microtransizione di tipo A), ma anche quando il bambino deve giocare da solo (microtransizione di tipo D); l'*affidamento* del bambino è tra i processi caratterizzati da maggiore *incoerenza*, soprattutto nel caso in cui viene affidato all'altro genitore. In

generale i processi caratterizzati da *incoerenza* sono maggiormente presenti nelle microtransizioni di tipo A e D rispetto alla B.

Per quanto riguarda il grado di *coordinazione*, il gruppo di triadi considerato mostra a livello medio un grado di *coordinazione* pari a “scarso”. Nello specifico, considerando i valori di ciascuna microtransizione, emerge che in 4 famiglie è presente una configurazione con *coordinazione* “insufficiente”, nella maggior parte è presente un grado di *coordinazione* “scarso” e/o “buono” e in 2 triadi vi è una configurazione con il valore di *coordinazione* più alto, che riguarda in entrambe la microtransizione di tipo A.

La *sintonizzazione affettiva* risulta pari a “scarso”. In particolare, considerando i valori di ciascuna microtransizione, la maggior parte delle famiglie presenta un grado di *sintonizzazione affettiva* “scarsa” e/o “buona”, tuttavia nelle triadi con configurazioni con grado di *coordinazione* “insufficiente” anche il grado di *sintonizzazione affettiva* presenta il valore più basso, infine una sola triade presenta in una configurazione il grado di *sintonizzazione affettiva* più elevato tra quelli previsti.

Tabella 6.55. Indici microtransizioni Gruppo n. 2 = 3 configurazioni e 2 microtransizioni

FAM	MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE D
5	<p>(M-B)P a (P-B)M -M affida B <u>incoerente</u> -M si svincola da B <u>incoerente</u> -P contatto B -NO accoglienza B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -M contatto P e B -B accoglie M -P accoglie M -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	
9	<p>(P-B) M a (M-B)P -M contatto B -P affida B -P si svincola da B -B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>		<p>(M-B)P a (P-M)B -M si svincola da B <u>incoerente</u> -B si affida a sè - M contatto P <u>incoerente</u> -NO accoglienza P vs M</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>
11	<p>(P-B)M a (M-B)P -B si svincola da P -M contatto B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -B si svincola da M -P contatto B -B e M accolgono P -M affida B</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a ~ (P-M)B -B si svincola -NO affidamento -NO contatto M e P -NO accoglienza M e P</p>

6. PRIMO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE

13	<p>(M-B)P a (P-B)M -M affida B <u>incoerente</u> -M si svincola da B -P contatto B -B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>		<p>(P-B)M a (P-M)B -P si svincola da B -P affida B -P contatto M -M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>
15	<p>(P-B)M a (M-B)P// (P-M-B) -M contatto B -P si svincola da B <u>incoerente</u> -NO accoglienza B vs M //</p> <p>-B accoglie P -M accoglie P -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>		<p>(P-M-B) a (P-B)M// (P-M)B -M si svincola da B -M affida B -B contatto P -P accoglie B //</p> <p>-P affida B -P e M contatto -P e M accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>
21	<p>(M-B)P a (P-B)M - M affida B - M si svincola da B - P contatto B - B accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -B si svincola da P -B accoglie M -M contatto B -NO accoglienza P vs M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	
23	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B -M contatto B -NO accoglienza B vs M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B)// (P-M)B -P contatto M e B -NO accoglienza B vs P -M accoglie P -M si svincola da B -M affida B //</p> <p>-P affida B a sè -P contatto M -M affida B a sè -M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	
25	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B <u>incoerente</u> -M contatto B -NO accoglienza B vs M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) - M svincolo B -M accoglie P -M affida B -B accoglie P -P contatto B e M</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a ~ (P-M)B -M si svincola da B -P si svincola da B -M affida B <u>incoerente</u> -NO contatto -NO accoglienza M e P</p>
27	<p>(P-B)M a (M-B)P -B si svincola da P - B accoglie M - P affida B - M contatto B</p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -P contatto -M si svincola da B -M affida B <u>incoerente</u> -NO accoglienza M e B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	

29	<p>(M-B)P a (P-B) M -P contatto B -M si svincola <u>incoerente</u> -B accoglie P -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>		<p>(P-B)M a (P-M)B -P e M affidano B <u>incoerente</u> -P si svincola da B <u>incoerente</u> -M si svincola da B -M contatto P -P accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>
32		<p>(P-M-B) a (M-B)P -P si svincola da B -M contatto B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M)B -B si svincola -M e P affidamento B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>
34	<p>(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -NO accoglienza B vs M -P affida B -P svincolo <u>incoerente</u></p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -B si svincola da M -P contatto B e M -B accoglie P -M accoglie P -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a ~ (P-M)B -M e P si svincolano da B -M e P affidano B <u>incoerente</u> -M contatto P -P accoglie M - NO coinvolgimento B</p>

Legenda: // = microtransizione fluttuante; ~ = microtransizione fallita

A partire dall'analisi qualitativa intrafamiliare (cfr. appendice 3) è possibile suddividere le triadi appartenenti a questo gruppo in ulteriori sottogruppi: una prima distinzione riguarda, come si accennava precedentemente, il tipo di configurazione che non viene realizzata, in questo senso troviamo da un lato l'assenza della configurazione di interazione a tre e dall'altro l'assenza della configurazione con il bambino che gioca da solo e i genitori in interazione tra loro.

Il primo gruppo (6 triadi) caratterizzato dall'assenza della configurazione (P-M)B è formato al suo interno da ulteriori differenze: troviamo in alcuni casi una debolezza nell'asse madre-padre, debolezza caratterizzata sia da una assenza di comunicazione (triade n. 21), sia da una difficoltà comunicativa (triade n. 25), sia da una chiusura più unidirezionale che reciproca (da parte della madre nei confronti del padre, triade n.11), in tutti questi casi la presenza del bambino ha un ruolo di perno, tale per cui l'interazione tra madre e padre è possibile in presenza o per mezzo del bambino mentre l'interazione diretta diadica non sembra possibile; un ulteriore caso (triade n.34) è rappresentato da un asse più forte nell'interazione padre-bambino che si esplica nell'incapacità della triade di realizzare l'ultima configurazione, il bambino richiama continuamente il padre che a sua volta si lascia coinvolgere, mentre la config. (M-B)P è tollerata, per questa triade le forme interattive possibili sembrano essere quelle che

prevedono un ruolo attivo del bambino nel senso di in interazione sempre con qualcuno; infine in due casi (triadi n. 5, 27) l'interazione a tre è quella su cui viene posta più enfasi, ciò non impedisce di perseguire le prime due config., anche se appaiono in un caso molto brevi e nell'altro in una di esse vi è uno slittamento a tre, dopo di che la triade non sembra in grado di proseguire oltre.

Il secondo gruppo (4 triadi) è caratterizzato dalla sola presenza di interazioni diadiche, è assente la configurazione (P-M-B). Nello specifico in queste triadi i rapporti diadici vengono enfatizzati a discapito dell'interazione a tre. Queste famiglie si caratterizzano per l'incapacità di coinvolgersi con tutti i membri senza escludere nessuno, in questo senso la coordinazione durante i potenziali di cambiamento o nelle microtransizioni risulta bassa: le triadi si differenziano a loro volta per il grado di *sintonizzazione affettiva* che può risultare particolarmente positivo (n. 29) o neutro (n. 13), o per la presenza di modalità interattive "due-più-uno" più o meno funzionali (n. 9, n. 23).

Infine nella triade n. 15 nella quale è assente la configurazione (M-B)P tale aspetto risulta collegato alla presenza di un asse debole nella relazione madre-bambino, in particolare da parte del bambino e dalla mancanza di rinforzo anche da parte del padre.

Queste differenti caratteristiche sono accumulate da un funzionamento medio-basso nel quale sono enfatizzate alcune modalità interattive piuttosto che altre che hanno un'influenza diretta sul grado di coordinazione, sulla coerenza, sulla co-costruzione di una rete.

Famiglie che effettuano due configurazioni e una microtransizione

Sei famiglie (n. 4, 6, 7, 22, 26, 33) effettuano due configurazioni e una microtransizione, la tabella 6.56. mostra i principali dati, relativi alle configurazioni, per ogni famiglia appartenente a questo gruppo.

In relazione al tipo di configurazioni effettuate emerge che la maggior parte, 5 triadi, effettua le due configurazioni con un genitore periferico e l'altro in posizione attiva con il bambino, mentre 1 famiglia (n. 33) effettua una configurazione con un genitore periferico (P-B)M e la configurazione tre insieme (P-M-B).

Per quanto riguarda le modalità attraverso cui le configurazioni sono state effettuate, questo gruppo di triadi mostra parecchie modalità interattive differenti da quella di

partenza. In particolari sono presenti 3 configurazioni *oscillanti*: in due casi (n. 7, n. 33) si tratta della configurazione (P-B)M e in un caso (n. 22) della configurazione (M-B)P che oscillano alla configurazione (P-M-B). Inoltre è presente una configurazione *slittante* (triade n. 22): la configurazione (P-B)M slitta anche in questo caso alla configurazione (P-M-B). Infine in una triade (n. 4) è presente il *fallimento* della configurazione (P-M)B. Riassumendo tutte le triadi di questo gruppo, ad eccezione di una (n. 6) presentano modalità interattive differenti da quella di partenza in una delle configurazioni previste, in un caso in tutte due, o il fallimento della configurazione (P-M)B.

Per quanto riguarda il *numero di potenziali di cambiamento* effettuati da queste triadi emerge che il numero medio di *potenziali di cambiamento* per configurazioni effettuate è pari a 10,5. In particolare, esaminando le singole configurazioni, di questo gruppo di famiglie, emerge, nella maggior parte dei casi, almeno una configurazione con un *numero di potenziali superiore* a 15. Sono presenti tuttavia due eccezioni: la famiglia n. 26 nella quale vi è una configurazione in cui si verifica una *slittamento* a (P-M-B), dopo poco dall'inizio della configurazione esplicitata, che rende poco probabile la presenza di *potenziali di cambiamento*; la famiglia 4 che effettua un basso numero di potenziali di cambiamento in entrambe le configurazioni. Inoltre emerge che in ogni configurazione e per ogni famiglia appartenete a questo gruppo sono sempre presenti *potenziali di cambiamento*, ovvero non vi sono configurazioni in cui questi siano assenti, come riscontrato in triadi appartenenti ad altri gruppi.

In relazione a *chi* mette in atto i *potenziali di cambiamento* emerge che la maggioranza viene effettuata da chi in quel momento occupa la posizione periferica, tuttavia sono spesso presenti potenziali di cambiamento anche da parte dei membri attivi.

Per quanto riguarda il *tipo di potenziale di cambiamento*, la maggior parte di essi riguarda il livello dell'*organizzazione* (75%) e in misura inferiore l'*attenzione focale* (16%) e la combinazione di *organizzazione* e *attenzione focale* (9%).

In relazione al *canale* attraverso cui i potenziali di cambiamento vengono effettuati, la maggioranza dei potenziali di cambiamento avviene attraverso il canale *verbale* (47%), mentre gli altri canali e le relative combinazioni mostrano percentuali inferiori e simili tra loro (*Espressivo-Corporeo* 11%, *Verbale-Espressivo-Corporeo* 10%, *Verbale-Espressivo* 10%, *Corporeo* 9%, *Espressivo* 8%, *Verbale-Corporeo* 5%).

Tabella 6.55. Indici configurazione gruppo n. 1 (2 configurazioni e 1 microtransizioni)

Fam	Tipo Config. e ordine di comparsa	N. di P.D.C.	Chi P.D.C.	Tipo P.D.C.	Canale P.D.C.	Tipo di Risposta ai P.D.C.	Coordinazione media P.D.C.	Sintonizzazione media P.D.C.	Sintonizzazione media Stabilità
4	(M-B)P (P-B)M	2 2	2P 1M, 1B	1Org, 1Att 2Org	1V, 1E-C 1V, 1V-E	3Cad, 1Ass 2Cad, 2Ass	1,5 1,5	2,5 2,5	2,3 2,7
6	(M-B)P (P-B)M	12 20	8P, 3M, 1B 15M, 4B, 1P	7Org, 4Att, 1Org-Att 13Org, 7Att	5V, 1V-C, 2E-V, 4E 3C, 2E-V, 5V, 3E, 6E-C, 1V-E-C	12Cad, 11Ass, 1Ampl 23Cad, 14Ass, 3 Ampl	2,1 2,	2,6 2,5	2,3 2,4
7	(M-B)P ↓(P-B)M (P-B-M)↑	9 16	8P, 1M 13M, 3B	4Org, 5Org-Att 12Org, 4Org-Att	1V-E-C, 1V-C, 3C, 1E, 1V-E, 2E-C 8V, 3V-E-C, 2V-C, 2V-E, 1E-C	14Cad, 4Ass 17Cad, 12Ass, 4Ampl	1,5 2	2,3 2,8	2,2 3,3
22	↓(P-B)M (P-M-B) ↓(M-B)P (P-M-B)↑	3 27	3M 27P	3Org 27Org	3V 25V, 1V-E, 1V-E-C	3Cad, 3Ampl 22Cad, 19Ass, 13Ampl	2,3 2,7	2,3 2,6	3 2,9
26	(P-B)M ↓(M-B)P (P-M-B)	8 4	7B, 1M 3P, 1M	8Org 3Org, 1Att	5V-E-C, 2V, 1V-E 2V, 1E-C, 1V-E	1Cad, 12Ass, 2Ampl 3Cad, 3Ass, 2Ampl	3 2,3	3 2,2	3 2,5
33	↓(P-B)M (P-M-B)↑ (P-M-B)	18 5	18M 3P, 1B, 1M	15Org, 2Att, 1Org-Att, 5Att	2V-C, 5C, 7V, 1V-E-C, 3E-C 2V-E, 2E, 1E-C	20Cad, 12Ass, 4Ampl 6Cad, 3Ass, 1Ampl	1,7 2	2 2,2	2 2,2

Legenda: Chi: P= padre, M= madre, B= bambino; Tipo: Org= organizzazione, Att= attenzione; Tipo di Risposta: cad= caduta nel vuoto, ass= assorbimento, ampl= amplificazione

Per quanto riguarda il *tipo di risposta* fornita ai *potenziali di cambiamento*, le triadi appartenenti a questo gruppo mostrano una maggioranza di risposte di *caduta nel vuoto* (50%), seguite da risposte di *assorbimento* (37%) e in misura inferiore di *amplificazione* (13%). Nello specifico, rispetto alla combinazione di risposte fornita ad ogni potenziale di cambiamento da parte degli altri due membri emerge che il tipo di risposta prevalente, ovvero la *caduta nel vuoto*, viene, anche in questo caso come in quello precedente, più spesso fornita da entrambi i membri, rispetto al gruppo di triadi che effettua tutte le configurazioni.

Per quanto riguarda il grado di *coordinazione* nei potenziali di cambiamento, il gruppo di triadi considerato mostra a livello medio un grado di *coordinazione* pari a “scarso”. Nello specifico, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono, in generale, famiglie nelle quali troviamo una *coordinazione* mai al di sopra del valore “buono” e nella maggior parte delle triadi il grado di *coordinazione* varia tra “insufficiente” e “scarso”.

La *sintonizzazione affettiva* media nei potenziali di cambiamento risulta pari a “scarso”. In particolare, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione affettiva* mai al di sopra del valore “buono” e in generale il grado di *sintonizzazione affettiva* si assesta su valori “scarsi”.

Infine, per quanto riguarda il grado di *sintonizzazione affettiva* medio nei momenti di stabilità, questo gruppo di famiglie si colloca ad un livello “scarso-buono”. Anche in questo caso, considerando i valori di ciascuna configurazione, sono famiglie nelle quali troviamo una *sintonizzazione affettiva* compresa tra i due valori centrali (“scarso-buono”).

Per quanto riguarda i *potenziali di cambiamento* che conducono alla microtransizione (tab. 6.56.), questo gruppo di triadi si caratterizza per potenziali effettuati principalmente da parte della madre e in secondo luogo da parte del bambino. Per quanto riguarda il tipo di risposta, le risposte di *amplificazione* da parte di entrambi i membri non sono mai presenti, la risposta di *amplificazione* è presente da parte di un solo membro, quasi sempre l'altro genitore mentre il bambino tende ad *assorbire* o a ignorare il potenziale.

Tabella 6.56. Indici P.D.C. microtransizione gruppo n. 1 (2 configurazioni e 1 microtransizioni)

Fam	Tipo Microtransizione	Chi P.D.C.	Tipo di Risposta ai P.D.C.
4	A	Madre	P ampl, B ass
6	A	Bambino	P ampl, M ass
7	A	Madre	P ampl, B cade
22	A	Bambino	M ampl, P ass
26	A	Madre	P ampl, B ass
33	B	Madre	P cad, B ampl

Legenda: Tipo di Risposta: cad= caduta nel vuoto, ass= assorbimento, ampl= amplificazione

Per quanto riguarda le microtransizioni i principali indici rilevati sono riassunti nella tabella 6.57.

In relazione al tipo di microtransizioni effettuate 5 triadi effettuano il passaggio tra le due configurazioni con un genitore attivo e l'altro periferico, ovvero la microtransizione di tipo A, mentre una triade (n. 33) effettua il passaggio da una configurazione con genitore periferico al tre insieme, ovvero la microtransizione di tipo B.

Per quanto riguarda la modalità con cui le microtransizioni sono state realizzate, in questo gruppo di famiglie emerge una microtransizione, di tipo D, *fallita*.

In relazione alla presenza dei differenti processi attraverso cui è stata esaminata la dinamica interattiva triadica della microtransizione, emerge una presenza dei processi pari a 78%. In particolare, due famiglie mettono in atto tutti i processi previsti.

Considerano la microtransizione messa in atto dalla quasi totalità delle famiglie appartenenti a questo gruppo (tipo A), emerge che il processo meno presente riguarda l'*affidamento* del bambino all'altro genitore.

Per quanto riguarda la *coerenza* dei processi stessi, dai risultati emerge che 3 triadi presentano uno o due processi *incoerenti*. In particolare tali processi riguardano sia lo svincolo di un genitore dal bambino, sia l'affidamento del bambino all'altro genitore.

Per quanto riguarda il grado di coordinazione, il gruppo di triadi considerato mostra a livello medio un grado di *coordinazione* pari a "insufficiente/scarso". Nello specifico, emerge che in 4 famiglie il grado di coordinazione è "scarso" e in 2 famiglie è "insufficiente".

La *sintonizzazione affettiva* risulta pari a “scarso”, la maggior parte delle famiglie presenta un grado di *sintonizzazione affettiva* “scarsa”, una famiglia presenta un grado di *sintonizzazione affettiva* “insufficiente” e uno “buono”.

Tabella 6.57. Indici microtransizioni Gruppo n. 1 = 2 configurazioni e 1 microtransizione

FAM	MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE D
4	<p>(M-B)P a (P-B)M -M si <i>svincola</i> da B <u>incoerente</u> -M <i>affida</i> B <u>incoerente</u> -P <i>contatto</i> B -NO <i>accoglienza</i> B vs P</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>		<p>(P-B)M a ~ (P-M)B -B si <i>svincola</i> da P -M <i>affida</i> B -P <i>contatto</i> M -NO <i>accoglienza</i> M vs P</p>
6	<p>(M-B)P a (P-B)M -M si <i>svincola</i> da B -P <i>contatto</i> B -B <i>accoglie</i> P -NO <i>affidamento</i></p> <p>•Coordinazione: <i>insufficiente</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>		
7	<p>(M-B)P a (P-B)M - M <i>affida</i> B <u>incoerente</u> - M si <i>svincola</i> da B <u>incoerente</u> - P <i>contatto</i> B - B <i>accoglie</i> P</p> <p>•Coordinazione: <i>insufficiente</i> •Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>		
22	<p>(P-B)M a (M-B)P -B si <i>svincola</i> da P -M <i>contatto</i> B -B <i>accoglie</i> M -NO <i>affidamento</i></p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione: <i>buona</i></p>		
26	<p>(P-B)M a (P-M-B) -P si <i>svincola</i> da B <u>incoerente</u> -M <i>contatto</i> B -B si <i>affida</i> a M -B <i>accoglie</i> M</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>		
33		<p>(P-B)M a (P-M-B) -M <i>contatto</i> B -B e P <i>accolgono</i> M -NO <i>svincolo</i> -NO <i>affidamento</i></p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	

Legenda: // = microtransizione fluttuante; ~ = microtransizione fallita

A partire dall'analisi qualitativa intrafamiliare (cfr. appendice) è possibile suddividere questo gruppo di triadi in due ulteriori sottogruppi: da una lato vi sono famiglie in cui le interazioni genitore-bambino sembrano le uniche possibili, dall'altro vi sono triadi in cui la forma interattiva privilegiata e possibile è lo stare a tre. Nello specifico, appartengono al primo gruppo tre triadi (n. 4, 6, 7) che sono tutte caratterizzate da un asse debole nell'interazione padre-madre che rende per l'appunto queste due modalità interattive le uniche percorribili. Tale debolezza si esplica in un caso attraverso l'assenza di comunicazione (triade n.4), in un altro attraverso l'assenza di comunicazione ma anche di tentativi di interazione reciproca da parte di entrambi (triade n.6), infine attraverso una difficoltà interattiva data da un'eccessiva intrusione della madre e inattività del padre (triade n.7). Anche il comportamento delle tre bambine appare differente nelle diverse situazioni: nel primo e nel terzo caso si osserva un'empasse da parte della bambina, più marcata nella famiglia n.7; nel secondo caso si assiste all'emergere di un ruolo attivo della bambina che passa in autonomia ad un'interazione all'altra.

Il secondo gruppo, formato dalle altre tre triadi (n. 22, 26, 33), è caratterizzato da un'incapacità di tollerare e sostenere le interazioni diadiche (sono presenti infatti oscillazioni e/o slittamenti) mentre la forma interattiva possibile per queste triadi è il coinvolgimento a tre. Il fatto che siano presenti proprio queste prime due configurazioni, nella maggior parte dei casi, è dovuto al fatto che sono le prime due configurazioni richieste nella consegna ma di fatto tali configurazioni rappresentano solo un punto di partenza, infatti esse non coincidono con le modalità interattive messe in atto dalle triadi. Se la famiglia n. 26, seppur con numerosi p.d.c. riesce a mantenere la prima configurazione per poi slittare a tre solo nella seconda, a discapito tuttavia del clima emotivo, le altre triadi non mantengono nessuna configurazione diadica. Nella famiglia n. 22 una configurazione è slittante e l'altra oscillante al tre insieme in un clima emotivo positivo. Nella triade n. 33 la prima config. è oscillante al tre insieme dopo di che i membri transitano direttamente alla configurazione a tre.

Queste famiglie si caratterizzano per un funzionamento generale basso, dato dalla limitatezza delle modalità interattive possibili, tuttavia tale funzionamento ha un impatto diverso sul clima emotivo, sicuramente più basso nel primo sottogruppo e in un qualche modo anche sul grado di coordinazione, in quanto nel secondo sottogruppo le triadi possono risultare anche mediamente coordinate nel raggiungimento di un

obiettivo comune che è quello dell'interazione a tre, mentre l'attenzione e la responsabilità ai segnali degli altri è pressoché assente nelle altre triadi.

6.6.8. Confronto tra i gruppi e discussione dei risultati

Infine, sono state confrontate le caratteristiche di questi tre gruppi (tabella 6.58.), nella prima colonna (gruppo 3) troviamo riassunte le caratteristiche generali delle famiglie che effettuano tutte e quattro le configurazioni e relative microtransizioni; nella seconda colonna (gruppo 2) le caratteristiche delle famiglie che effettuano tre configurazioni e relative microtransizioni e nella terza colonna (gruppo 1) quelle delle famiglie che effettuano due configurazioni e una microtransizione.

Tabella 6.58. Confronto tra i gruppi

GRUPPO	Tre	Due	Uno
CONFIGURAZIONE I	standard	fallite	oscillanti e/o slittanti
N. P.D.C MEDIO	3,5	5,5	10,5
CHI P.D.C	membro periferico	membro periferico & membri attivi	membro periferico & membri attivi
TIPO P.D.C	Organizzazione: 80%	Organizzazione: 81%	Organizzazione: 75%
	Attenzione: 9%	Attenzione: 13%	Attenzione: 16%
	Org-Att: 11%	Org-Att: 6%	Org-Att: 9%
CANALE P.D.C	Verbale: 30%	Verbale: 32%	Verbale 47%
	Ver-Cor-Esp: 18%	Corporeo: 19%	-
RISPOSTA P.D.C	Amplificazione: 13%	Amplificazione: 9%	Amplificazione: 13%
	Assorbimento: 39%	Assorbimento: 35%	Assorbimento: 37%
	Caduta nel vuoto: 48%	Caduta nel vuoto: 56%	Caduta nel vuoto: 50%
COORDINAZIONE media P.D.C	Buona: 2,67	Scarsa 2,35	Scarsa: 1,9
SINTONIZZAZIONE media P.D.C	Buona: 2,64	Scarsa: 2,5	Scarsa: 2,3
SINTONIZZAZIONE STABILITA' media	Buona: 2,9	Buona: 2,8	Buona: 2,7
P.D.C. MICROTRANSIZIONE	amplificazione di entrambi i membri	amplificazione di un solo membro	amplificazione di un solo membro
MICOTRANSIZIONI	standard	fluttuanti	standard
PRESENZA PROCESSI	85%	81%	78%
COORDINAZIONE media	Buona: 2,8	Scarsa: 2,1	Scarsa-Insuff.: 1,6
SINTONIZZAZIONE media	Buona: 2,9	Scarsa: 2,3	Scarsa: 2

L'analisi qualitativa interfamiliare condotta, mette in luce, una differenza rispetto alla modalità con cui le configurazioni vengono realizzate dalle triadi: nel gruppo 3 in cui sono effettuate un maggior numero di configurazioni, queste si caratterizzano per una maggiore attinenza alla modalità interattiva di partenza che evidenzia la capacità di queste famiglie di esplorare tutte le forme interattive possibili, a differenza del gruppo 1 dove vi è una maggiore prevalenza di modalità interattive differenti da quella di partenza che sembrano evidenziare la propensione di queste triadi per una particolare forma interattiva a discapito di altre che non sembrano possibili. Nel gruppo 2 invece troviamo la maggior presenza di configurazioni fallite, vale a dire dell'incapacità della triade di effettuare la configurazione (P-M)B che si esplica però nella presenza di un tentativo. Questo aspetto sembra evidenziare la presenza in questo gruppo di un ulteriore sottogruppo di famiglie che si caratterizza per la presenza di un asse-debole da parte di alcuni membri e in particolare da parte di padre-madre che tuttavia, a differenza del gruppo 1, però implica dei tentativi, seppur falliti.

Un secondo aspetto, come emerso dall'analisi quantitativa, riguarda il differente *numero di potenziali di cambiamento*: nel gruppo 3, rispetto agli altri gruppi, le configurazioni appaiono momenti più stabili nei quali ognuno tollera in misura maggiore il proprio ruolo e in particolare la capacità di osservare altri due membri in interazione. Un'importante sfumatura che l'analisi qualitativa ci fornisce riguarda il fatto che il gruppo 2 e 1 si differenziano ulteriormente per chi mette in atto i *potenziali di cambiamento*, infatti a differenza del gruppo 3, in queste famiglie anche i membri attivi tendono a mettere in atto un numero maggiore di *potenziali di cambiamento*. Questo dato sembra indicare anche la difficoltà da parte di chi è attivo a coinvolgersi con il partner e non solo quella relativa al membro periferico.

Un ulteriore aspetto relativo alle caratteristiche dei *potenziali di cambiamento* riguarda una diversa presenza nei gruppi del livello attentivo, infatti nei gruppi 2 e 1 risultano più frequenti i potenziali di cambiamento che riguardano la sola attenzione ad indicare una maggiore presenza di distrazioni unita anche a potenziali di cambiamento meno espliciti e che coinvolgono maggiormente canali non verbali, in particolare nel gruppo 2. Per quanto riguarda il *tipo di risposta* un aspetto peculiare che emerge da questo tipo di analisi riguarda il fatto che seppur le triadi non si differenziano in modo significativo rispetto al tipo di risposta fornito, emerge che nei gruppi 1 e 2 sono presenti maggiori risposte di *caduta nel vuoto* che riguardano entrambi i membri

simultaneamente rispetto al gruppo 3 dove la risposta fornita prevede tendenzialmente l'attenzione verso il segnale almeno da parte di uno degli altri due membri.

Come già emerso questi gruppi di triadi si differenzino in base al grado di *coordinazione* durante i potenziali di cambiamento, inoltre emerge che anche la *sintonizzazione* affettiva cresce in modo proporzionale all'aumentare del numero di configurazioni e microtransizioni, pur non differenziandosi in modo significativo tra i gruppi. Per quanto riguarda il *potenziale di cambiamento* che conduce alla microtransizione ciò che emerge ulteriormente è che nel gruppo 3 tale potenziale viene per lo più amplificato da entrambi i membri, rispetto alle triadi appartenenti agli altri gruppi.

Rispetto alle microtransizioni, il gruppo 2 è caratterizzato da maggiori microtransizioni *fluttuanti* dove sono in gioco intenti diversi che tuttavia possono essere negoziati, per arrivare seppur con fatica ad una decisione e ad un cambiamento.

In relazione al *numero di processi*, seppur dall'analisi quantitativa non risulti significativamente differente nei tre gruppi, i risultati mostrano che decresce in modo proporzionale al diminuire del numero di microtransizioni effettuate. Pertanto la costruzione di una rete più o meno sicura attraverso cui muoversi da una forma interattiva all'altra sembra essere in relazione con l'abilità stessa della triade di esplorare più forme interattive. Infine, come già emerso queste famiglie si differenziano per il grado di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva* anche nelle microtransizioni che appare più marcato rispetto a quello delle configurazioni.

Per quanto riguarda, infine, gli ulteriori sottogruppi individuati all'interno di ogni gruppo sembrerebbero emergere differenti percorsi che accomunano e differenziano ulteriormente le triadi. Nel gruppo 3 accanto ad uno stile di funzionamento molto alto che caratterizza solo quattro famiglie, emergono differenti profili che si collocano ad un livello inferiore e sono caratterizzati da disomogeneità in alcuni dei differenti aspetti di funzionamento, tuttavia la caratteristica comune è rappresentata dal fatto che tali discrepanze sono circoscritte o possono essere compensate ad esempio da altri membri o da altre abilità. Nel gruppo 2, invece, di fronte all'assenza di una determinata configurazione sembrano racchiudersi precise ragioni che riguardano la minore presenza di determinate abilità o difficoltà interattive tra due o più membri che non possono essere compensate. Infine, nel gruppo 1 le abilità interattive sono circoscritte ad alcune modalità interattive che vengono privilegiate a scapito di altre che non sembrano possibili.

6.7. Discussione finale

Lo studio presentato e i risultati emersi evidenziano un quadro estremamente complesso.

In prima istanza, il compito proposto alle famiglie, pur essendo un compito di laboratorio, si rivela estremamente utile per discriminare e analizzare le differenti modalità delle famiglie di “stare” e “transitare” attraverso le varie forme interattive. Nello specifico, questo aspetto risulta essere estremamente interessante, dal momento che i risultati emersi indicano che il compito proposto consente di delineare la molteplicità e la complessità della “normalità” nelle modalità che una famiglia ha di gestire quotidianamente le configurazioni e le microtransizioni tra le differenti forme interattive delle quali fa esperienza e alle quali è continuamente sollecitata. Tale evidenza, appare particolarmente rilevante in quanto la letteratura fornisce, soprattutto, modelli di analisi del funzionamento familiare in termini di patologia che trovano una loro applicazione prevalentemente nell’ambito clinico; al contrario il modello presentato nasce e si propone per una popolazione normativa nella quale, come è emerso, è possibile riscontrare modalità differenti di gestione della stabilità e del cambiamento da parte delle famiglie.

Per quanto riguarda la procedura metodologica proposta, il sistema di codifica messo a punto risulta in grado di “catturare” la natura processuale delle interazioni familiari sia rispetto a differenti aspetti, sia a diversi livelli, attraverso l’utilizzo combinato di macro e micro categorie. Nello specifico, l’aspetto pregnante, risiede a nostro avviso, nell’individuazione di un costrutto teorico di analisi minima dei momenti di stabilità e cambiamento che hanno luogo nel corso delle interazioni, quale quello di *potenziale di cambiamento*. Inoltre, un ulteriore aspetto significativo è rappresentato dalla possibilità di non ridurre la complessità dei comportamenti osservati pur ricorrendo a categorie di analisi quantitative. A questo proposito, riteniamo che le categorie di analisi individuate non siano vincolate allo specifico setting utilizzato, pensiamo piuttosto che gli schemi di codifica costruiti si prestino anche ad essere applicati a situazioni più ecologiche e meno strutturate, come ad esempio videoregistrazioni di sequenze di vita quotidiana delle famiglie.

In relazione alle analisi condotte sulla base del tipo di configurazioni e microtransizioni emergono sia interessanti differenze che similitudini che mostrano

come ogni differente interazione dello stare a “tre” implichi abilità e competenze differenti per la triade.

Per quanto riguarda l’analisi quantitativa relativa alle modalità interattive delle triadi, i risultati evidenziano la presenza di due variabili che risultano in grado di spiegare i diversi stili di funzionamento familiare. In primo luogo, il *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate dalle famiglie che differenzia le triadi rispetto a numerose variabili. Una seconda variabile di raggruppamento delle famiglie riguarda il grado di *coordinazione* della triade durante le microtransizioni, che si rivela più adatta nel discriminare le famiglie, per quanto riguarda la *presenza* e la *coerenza* dei *processi* relativi alla dinamica triadica delle microtransizioni stesse.

L’analisi condotta sui singoli percorsi delle famiglie evidenzia un quadro di risultati stimolante. Nello specifico, un aspetto particolarmente interessante, che emerge dall’analisi qualitativa, riguarda il fatto che il tipo di configurazioni e relative microtransizioni effettuate dalle triadi descrive le caratteristiche delle famiglie in termini di modalità interattive. Nello specifico, le modalità interattive osservate nelle famiglie descrivono la possibilità offerta da parte della triade stessa di sostenere ed esplorare tutte le forme interattive possibili o al contrario di precluderne alcune di esse. In particolare, ciò che emerge, nelle famiglie che non effettuano l’intero compito è una modalità interattiva, data da specifiche caratteristiche, rispetto alla quale i membri co-costruiscono l’incapacità di esplorare alcune possibili configurazioni dello stare “a tre”.

Per quanto riguarda le differenti configurazioni e microtransizioni effettuate dalle famiglie è possibile delineare uno stile interattivo della triade in termini di *coordinazione* e *sintonizzazione affettiva*, nello specifico per quanto riguarda i momenti di microtransizione, che risulta trasversale a tutti i momenti rilevati.

In relazione ai momenti di microtransizione e alle configurazioni i risultati mostrano diverse similitudini tra queste due situazioni ed in particolare tra le modalità interattive messe in atto durante i potenziali di cambiamento e le modalità interattive relative alle microtransizioni. In questo senso, sembrerebbe che se consideriamo le configurazioni come situazioni caratterizzate da continui movimenti attraverso i quali i membri mantengono la stabilità, tali momenti possono apparire come piccole microtransizioni in cui sono in gioco abilità simili. Tuttavia, i risultati mostrano anche come le microtransizioni richiedano abilità più complesse in termini di coordinamento da parte dei membri della triade. In particolare, dall’analisi qualitativa

dei singoli percorsi emerge che se di fronte ad un alto e ad un basso funzionamento familiare sia le configurazioni che le microtransizioni evidenziano caratteristiche simili date dalla capacità o incapacità dei membri di prestare attenzione ai segnali degli altri e di essere responsivi e ripropositivi; ad un livello di funzionamento medio le configurazioni e le microtransizioni possono implicare anche andamenti differenti da parte delle triadi, ed in particolare ciò che emerge è che ad una maggiore funzionamento mostrato dalle famiglie durante le configurazioni si può accompagnare una maggiore difficoltà nella gestione delle microtransizioni.

Dal punto di vista dei ruoli assunti dai vari membri delle triadi, ciò che si nota dall'analisi dei percorsi è che la configurazioni e le microtransizioni, descritte attraverso le categorie utilizzate, appaiono come una co-costruzione dei tre membri, dove ciascuno di essi può avere un ruolo di guida, di raccordo, di "perno", di compensazione, ecc. Ciò che si evince, infatti, è che anche il bambino svolge in alcune dinamiche un ruolo estremamente attivo, di colui che si svincola, si autoaffida, accoglie, si coinvolge da solo, ecc... Queste riflessioni, in linea con i risultati emersi dallo studio preliminare, effettuato su un numero inferiore di famiglie, evidenziano quindi la criticità e la riduttività di una prospettiva di tipo lineare, che vede lo sviluppo del bambino semplicemente come una conseguenza dell'influenza dei genitori, i risultati sottolineano piuttosto come il bambino sia un partecipante costruttivo delle varie forme interattive, e quindi, in senso più lato, un co-costruttore del proprio sviluppo e di quello dei genitori (Cigala et al., 2010).

Infine, il quadro di risultati emersi, ed in particolare le differenti modalità familiari di gestione della stabilità e del cambiamento, spingono ad indagare eventuali relazioni tra queste ultime e alcuni aspetti relativi allo sviluppo socio-emotivo del bambino, al fine di valutarne i possibili effetti ed eventualmente evidenziare l'esistenza di funzionamenti familiari maggiormente adattivi, nel senso di più efficaci nel promuovere alcune competenze del bambino.

Capitolo Settimo

SECONDO STUDIO: SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEI BAMBINI NELLE RELAZIONI TRA PARI

7.1. Obiettivi

Il secondo studio si pone l'obiettivo di rilevare alcuni aspetti della competenza socio-emotiva tra pari, dei bambini appartenenti alle triadi familiari individuate nel primo studio.

Nello specifico, gli obiettivi del secondo studio sono:

- Analizzare la competenza emotiva (espressività emotiva, comprensione delle emozioni) e la competenza sociale (tipologia di interazioni con i compagni, comportamenti aggressivi, presenza e gestione dei conflitti, comportamenti prosociali) dei bambini nelle loro interazioni quotidiane con i pari.
- Integrare e confrontare diverse metodologie d'indagine (Test, osservazioni ecologiche) e differenti punti di vista (ricercatori, insegnanti).

7.2. Gruppo di partecipanti

Lo studio ha coinvolto 24 bambini, appartenenti alle triadi familiari relative al primo studio. Il numero inferiore di soggetti, rispetto al numero delle famiglie appartenenti al primo studio, è dato da due aspetti: 7 delle 34 triadi familiari appartengono ad uno studio originario, nel quale non era prevista una seconda fase di rilevazione sui bambini, 3 famiglie hanno richiesto l'iscrizione anticipata del bambino alla scuola primaria, rendendo infattibile e non confrontabile la rilevazione della competenza socio-emotiva trattandosi di un setting differente rispetto a quello degli altri soggetti.

Il gruppo di partecipanti definitivo è composto da 12 maschi e 12 femmine. L'età media dei bambini, al momento della rilevazione è di 5 anni e 5 mesi.

7.3. Setting e procedura

La rilevazione dei dati relativi allo sviluppo socio-emotivo dei bambini è avvenuta all'interno della scuola dell'infanzia in diverse situazioni.

Per la rilevazione di alcuni aspetti della competenza emotiva e della competenza sociale è stato adottato il metodo osservativo attraverso la videoregistrazione con l'ausilio di una telecamera portatile provvista di piedistallo. Il ricercatore si è recato nelle sezioni frequentate dai bambini e, dopo un primo momento di presentazione (nel quale ai bambini è stato spiegato in un modo per loro comprensibile il perché della presenza del ricercatore e dell'utilizzo della telecamera) la telecamera è stata posizionata in un punto della sezione che permettesse una ripresa ampia di tutta la situazione e attraverso l'ausilio dello zoom il ricercatore di volta in volta ha diretto il focus della telecamera sul bambino target. A partire da uno studio preliminare (Masullo, 2009) si è pensato di esplicitare a tutti bambini della sezione il loro coinvolgimento in questo modo: *“stiamo scrivendo un libro sui bambini che giocano e per fare questo stiamo andando in tutte le scuole come la vostra per osservare i bambini giocare”*.

Il disegno della ricerca ha previsto diverse fasi:

- I. osservazione di un primo momento di gioco libero, consegna di un questionario agli insegnanti (per rilevare la competenza sociale);
- II. osservazione di un secondo momento di gioco libero e osservazione dei bambini in un gioco semi-strutturato;
- III. somministrazione di un test semi-strutturato (per rilevare la conoscenza delle emozioni) al bambino e ritiro dei questionari compilati dagli insegnanti;

7.4. Metodo: osservazione, test semi-strutturato, questionario agli insegnanti

Attraverso la videoregistrazione sono stati rilevati alcuni aspetti relativi alla competenza emotiva e la competenza sociale. L'osservazione relativa al gioco libero è stata suddivisa in due momenti della durata di trenta minuti avvenuti a distanza di un mese circa. Il ricercatore si è recato nelle sezioni in uno dei momenti previsti nell'arco della giornata dedicato a questa attività. Tale momento si caratterizza per l'assenza di consegne da parte degli educatori, i bambini sono liberi di giocare all'interno di una stanza della sezione (fig. 7.1.).

Figura 7.1. Immagine di un momento di gioco libero



L'osservazione dei bambini nel gioco semi-strutturato è stata proposta dal ricercatore con l'obiettivo di osservare le interazioni del bambino a livello triadico, al fine di rilevare le competenze, dei bambini di quest'età nelle interazioni con i pari, in termini di capacità di stare nel rapporto con un altro, quella di stare fuori e quella di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi né escludere nessuno. Nello specifico, è stato chiesto al bambino target di scegliere due compagni con cui giocare e individuato un luogo della struttura consono è stato loro proposto di giocare secondo la consegna prevista per la triade familiare. In particolare, ogni bambino a turno doveva osservare gli altri due compagni giocare e poi dovevano giocare tutti e tre insieme, con del pongo seduti intorno ad un tavolo (fig. 7.2.). Nello specifico veniva

fornito loro una formina doppia (utilizzabile in due) e due vasetti di pongo sufficienti per completare la formina, al momento del coinvolgimento a tre veniva fornito loro ulteriore materiale. Sono stati necessari diversi accorgimenti per fare sì che la consegna venisse compresa essendo la prima volta che questo compito veniva utilizzato in una triade di soli bambini. Secondo quanto emerso da uno studio pilota (Masullo, 2009), è stato utilizzato un disegno (appendice 4, appendice 5) che i bambini stessi dovevano completare al fine di facilitare la comprensione della consegna. Nello specifico, il ricercatore mostrava ai partecipanti un disegno raffigurante tre bambini dicendogli loro: *“facciamo finta che questi tre bambini siete proprio voi ...”* e chiedeva loro di colorare la maglietta e i capelli del bambino che li rappresentava. Tale passaggio aveva l’obiettivo del riconoscimento: alla fine ogni bambino era in grado di riconoscersi nel foglio e ciò permetteva il passaggio successivo, dare loro la seguente consegna: *“Ora farete un gioco con il didò, dove un po’ si guarda e un po’ si gioca e il gioco inizia così: questo bimbo qua che è ANNA, gioca insieme a LUCA con il didò mentre MARCO rimane a guardare, poi dopo un po’ questo bimbo qua che è LUCA gioca con MARCO mentre ANNA lascia i giochi e rimane a guardare; poi dopo un po’ questo bimbo qua che è MARCO gioca con ANNA mentre LUCA lascia i giochi e rimane a guardare e alla fine di tutto giocate tutti e tre insieme. Fatemi vedere se avete capito: da dove si inizia?”*

La consegna veniva ripetuta cercando di farla completare ai bambini. Il disegno veniva lasciato sul tavolo in modo che rimanesse visibile ai bambini.

Sulla base dello studio preliminare (Masullo, 2009) è emerso, inoltre, che poche triadi di bambini seguivano la consegna data passando spontaneamente ad un’altra modalità interattiva, così come richiesto, per questo motivo abbiamo deciso di fornire degli aiuti alle triadi che trascorso un certo periodo di tempo non cambiavano interazione in quanto ci sembrava interessante vedere sia come i bambini proseguivano nel gioco sia distinguere quelle triadi in grado di cambiare in modo spontaneo da quelle che non ne erano capaci.

Figura 7.2. Immagine di un momento di gioco semistrutturato



Questo compito, così come emerso dal primo studio, ci sembra estremamente ecologico in quanto rappresentativo di momenti frequenti nei contesti quotidiani dei bambini e non solo nelle interazioni con gli adulti. Inoltre, consente di osservare le interazioni che hanno luogo tra i bambini, e coinvolgono più di un compagno alla volta, e di studiare la capacità dei bambini di stare nelle differenti interazioni proposte e di entrare e uscire da esse.

Per quanto riguarda le altre metodologie di indagine, è stato rilevato un aspetto specifico della comprensione delle emozioni attraverso la somministrazione individuale da parte del ricercatore di un test semi-strutturato al bambino. Tale rilevazione è stata audioregistrata. Dopo un esame delle metodologie adottate dalle ricerche presenti in letteratura per la rilevazione della comprensione delle emozioni si è scelto di utilizzare il *Test of Emotion Comprehension* (TEC, Pons, Harris, 2000) (cfr. parag. 3.2.2.).

Infine agli educatori dei bambini è stato chiesto di compilare un questionario atto a rilevare la capacità di adattamento e la competenza sociale positiva, nonché le difficoltà emotive-comportamentali dei bambini. Tale strumento è il *Social Competence and Behavior Evaluation* (SCBE LaFreniere, Dumas, 1995; Montirosso et. al., 2007) (cfr. parag. 3.3.1.).

7.5. Schema di codifica delle osservazioni: gioco libero

Per quanto riguarda la rilevazione dei momenti di gioco libero è stata utilizzata una griglia di codifica appositamente creata, a partire da una rassegna della letteratura (Denham, 1993, Denham, et. al., 2003; LaFreniere, Dumas, 1995; Rothbart et al., 2001) e dallo studio esplorativo (Masullo, 2009).

Tale griglia prevede la rilevazione delle seguenti categorie (tab. 7.1., 7.2., 7.3.) a partire dal materiale videoregistrato: il *tipo di Emozioni espresse (felicità, tristezza, rabbia, neutra)*; il *tipo di Interazioni (condivisa, non condivisa, con iniziativa, responsiva, inattiva)*, il *comportamento Prosociale, il comportamento Antisociale; il Conflitto; il tipo di Gioco.*

Tabella 7.1. Categorie di osservazione del Gioco Libero (1/3)

CATEGORI	DESCRIZIONE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
A			
EMOZIONI		INTERAZIONI	
<i>FELICITÀ</i>	Configurazione comportamentale, espressiva e verbale che prevede i seguenti indici: sorriso, riso, canto, saltelli, applauso.	<i>CONDIVISE</i>	Scambio comunicativo verbale e non in cui si rileva convergenza di interessi, condivisione di attenzione e attività.
<i>TRISTEZZA</i>	Configurazione comportamentale, espressiva e verbale che prevede i seguenti indici: sopracciglia abbassate, angoli della bocca abbassati, piagnucolio, pianto, ipotonìa.	<i>NON CONDIVISE</i>	Scambio comunicativo verbale e non in cui non si rileva convergenza di interessi, condivisione di attenzione e attività.
<i>RABBIA</i>	Configurazione comportamentale, espressiva e verbale che prevede i seguenti indici: sopracciglia aggrottate, labbra in tensione, linguaggio brusco, urla, lamento, brontolio, tono di voce alto.	<i>INIZIATIVA</i>	Scambio comunicativo verbale e non avviato in autonomia verso l'ambiente.
<i>NEUTRA</i>	Configurazione comportamentale, espressiva e verbale che prevede i seguenti indici: sopracciglia alzate, postura rilassata, tono di voce normale.	<i>RESPONSIVITA'</i>	Scambio comunicativo verbale e non in risposta a stimoli provenienti dall'ambiente.
		<i>INATTIVITA'</i>	Assenza di scambio comunicativo verbale e non.

Tabella 7.2. Categorie di osservazione del Gioco Libero (2/3)

CATEGORIA	DESCRIZIONE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
<i>RISPETTO delle REGOLE</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva di adesione alle regole della classe.	COMP. ANTISOCIALE	
COMP. PROSOCIALE		<i>DISTRUZIONE</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un tentativo di danneggiare cose.
<i>AIUTO</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva di supporto rivolto a un compagno in difficoltà.	<i>AGGRESSIONE AGITA</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un tentativo di danneggiare persone.
<i>CONDIVISIONE AFFETTIVA</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un contatto positivo con un compagno.	<i>AGGRESSIONE SUBITA</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un tentativo di essere danneggiato da un compagno.
<i>CONDIVISIONE INTERATTIVA</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva una disponibilità alla condivisione di giochi e attività.	<i>OPPOSIZIONE</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un rifiuto alla relazione con un compagno o l'insegnante.
<i>CONSOLAZIONE</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un tentativo di consolazione verso un compagno in difficoltà emotiva.		

Tabella 7.3. Categorie di osservazione del Gioco Libero (3/3)

CATEGORIA	DESCRIZIONE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
CONFLITTO		GIOCO	
<i>PRESENZA</i>	Rilevazione di un conflitto.	<i>ASSENZA DI IMPEGNO</i>	
<i>PARTECIPAZIONE</i>	Rilevazione della partecipazione a un conflitto.	<i>OSSERVAZIONE</i>	Si avvicina a un gruppo di gioco senza intervenire o guarda cosa fanno gli altri.
<i>OSSERVATORE INATTIVO</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un ruolo da spettatore del conflitto.	<i>SOLITARIO</i>	Gioca da solo.
<i>OSSERVATORE ATTIVO</i>	Configurazione comportamentale, verbale ed espressiva in cui si rileva un ruolo attivo ma periferico nel conflitto.	<i>PARALLELO</i>	Gioca in modo indipendente accanto agli altri ma non con loro,
<i>VA VIA/ LASCIA STARE</i>	Rilevazione di un tentativo di risoluzione del conflitto mediante abbandono del campo.	<i>ASSOCIATIVO</i>	Ha rapporti con gli altri ma ciascun bambino agisce comunque per conto suo, non c'è divisione dei compiti e coordinamento delle attività.
<i>AIUTO</i>	Rilevazione di un tentativo di risoluzione del conflitto mediante richiesta di aiuto rivolto all'insegnante e/o compagno.	<i>COOPERATIVO</i>	Gioco nella stessa attività, coordinare insieme le attività, divisione dei compiti.
<i>FORZA</i>	Rilevazione di un tentativo di risoluzione del conflitto mediante la forza.	<i>FUNZIONALE</i>	Semplici e ripetitivi movimenti muscolari con o senza oggetti.
<i>NEGOZIAZIONE</i>	Rilevazione di un tentativo di risoluzione del conflitto mediante negoziazione.	<i>COSTRUTTIVO</i>	Manipolazione di oggetti per costruire o creare qualcosa.
		<i>SIMBOLICO</i>	Creazione di una situazione immaginaria.
		<i>CON REGOLE</i>	Accettazione di regole previste prima dell'inizio del gioco e adeguamento ad esse nel corso del gioco.

Lo studio pilota (Masullo, 2009), ha consentito di identificare il tipo di codifica più adeguato al materiale raccolto, in particolare, si è deciso di fare una codifica per ogni intervalli di 30 secondi ciascuno e ogni categoria è stata osservata, per ciascun intervallo, secondo i seguenti parametri:

- Frequenza (scala tipo Likert a 5 punti: 0= mai; 1= poco; 2= abbastanza; 3= spesso; 4= sempre), rilevata per *Emozioni, Interazioni, Gioco*.
- Presenza/assenza rilevata per *comportamento Prosociale, comportamento Antisociale, Conflitto*.
- Intensità (scala Likert a 5 punti), rilevata solo per la categoria *Emozioni* (tab. 7.4.).

Tabella 7.4. Categorie di osservazione del gioco libero: intensità delle emozioni

<i>INTENSITA' EMOZIONI POSITIVE (FELICITA')</i>		<i>INTENSITA' EMOZIONI NEGATIVE (TRISTEZZA E RABBIA)</i>	
1	il b. non mostra mai espressioni emotive positive	1	il b. non mostra mai espressioni emotive negative
2	il b. mostra un lieve sorriso o lievi segnali emotivi positivi	2	il b. emette un breve o lieve lamento o suoni di lieve disturbo
3	il b. mostra almeno un sorriso evidente o vocalizzazioni positivi	3	il b. mostra almeno un chiaro elemento o evidenti vocalizzazioni negative
4	il b. mostra numerosi episodi di evidente piacere	4	il b. è prevalentemente piagnucoloso/ arrabbiato.
5	il b. emette gridolini di gioia o ride apertamente almeno una volta	5	il b. piange/ si arrabbia

- *Canale comunicativo (verbale, espressivo, corporeo)* indica il canale attraverso il quale si sono esplicitate le Interazioni.
- *Verso chi (compagno, insegnante)* indica verso chi sono dirette le Emozioni e le Interazioni

La procedura di codifica è stata effettuata da due giudici indipendenti, il calcolo dell'accordo intercodificatore, rilevato attraverso il K di Cohen, risulta accettabile per tutte le categorie ($K = 0.73-0.92$).

7.6. Schema di codifica delle osservazioni: gioco semi-strutturato

Per quanto riguarda la rilevazione del gioco triadico semi-strutturato è stata utilizzata una griglia di codifica appositamente creata, a partire dal sistema di codifica messo a punto nel primo studio effettuato con le famiglie, e dallo studio esplorativo condotto sui bambini (Masullo, 2009).

Tale griglia prevede la rilevazione delle seguenti categorie, a partire dal materiale videoregistrato:

CONSEGNA: - grado di *concentrazione e attenzione*,

- grado di *comprensione*,

- grado di *partecipazione al completamento*.

Valutate su scala tipo Likert a 4 punti (per niente, poco, abbastanza molto), con lo scopo principale di controllare l'influenza di questi aspetti sulle altre variabili rilevate.

CONFIGURAZIONI:

- *rispetto del ruolo*: valuta in termini di presenza/assenza la capacità del bambino di rispettare il proprio ruolo sia attivo (in interazione con uno o due partner) che periferico, così come previsto dalla consegna.

- *numero di potenziali di cambiamento* effettuati

- *durata dei potenziali di cambiamento*

- *la risposta al potenziale di cambiamento* in termini di:

• *Caduta nel vuoto*: il segnale non viene visto o viene deliberatamente ignorato, la configurazione non subisce modificazioni (esempio: *nel corso del gioco tra due bambini, il terzo con ruolo periferico prende del materiale dal tavolo e inizia a giocare; gli altri due bambini proseguono la loro attività senza dire nulla al compagno.*)

• *Assorbimento*: il segnale viene accolto ma rimane la configurazione in atto (esempio: *un bambino pone una domanda ai compagni, sia il bambino con ruolo attivo che sta giocando con lui che il bambino con ruolo periferico rispondono e commentano, poi il bambino con ruolo periferico torna nel suo ruolo e gli altri due riprendono a giocare.*)

- *Amplificazione*: questa risposta può essere di due tipi :

- *Amplificazione di tipo I*: il segnale viene accolto e ampliato ma la configurazione in atto rimane (esempio: *mentre due bambini stanno giocando, il bambino con ruolo periferico si propone mostrano loro un modo per proseguire il gioco, gli altri osservano e accettano tale proposta riprendendo a giocare tra loro mentre il terzo bambino torna nel suo ruolo*)

- *Amplificazione di tipo II*: il segnale viene accolto e inizia la microtransizione ad un'altra configurazione (esempio: *mentre due bambini stanno giocando uno di questi dice: ora tocca a me e a M. giocare, riferendosi alla bambina che in quel momento ha un ruolo periferico, gli altri compagni annuiscono e inizia la microtransizione*)

- *emozioni positive* espresse nel ruolo periferico e nel ruolo attivo (sia durante i potenziali di cambiamento che durante i momenti di stabilità) (tab. 7.5.)

Tabella 7.5. Livelli delle emozioni positive

<i>Livelli</i>	<i>Descrizione</i>
4 molto buone	presenza di emozioni positive
3. buone	presenza di emozioni sia neutre che positive
2. scarse	presenza di emozioni neutre
1. insufficienti	prevalenza di emozioni negative

- *attenzione e responsività verso i compagni* (tab. 7.6.)

Tabella 7.6. Livelli di attenzione e responsività verso i compagni

<i>Livelli</i>	<i>Descrizione</i>
5. molto buona	la presenza di attenzione, responsività e riproposizione ai segnali degli altri sono sempre presenti e contingenti
3. buona	la presenza di attenzione, responsività e riproposizione ai segnali degli altri sono presenti a tratti o su proposta di altri, in modo abbastanza contingente
2. scarsa	la presenza di attenzione, responsività e riproposizione ai segnali degli altri sono presenti in modo non contingente
1. insufficiente	la presenza di attenzione, responsività e riproposizione ai segnali degli altri sono nulle

MICROTRANSIZIONI:

<i>Categorie</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Valutazione</i>
Preannuncio	annuncia la microtransizione prima che questa si verifichi	presenza/assenza
Guida	propone ai compagni il comportamento da seguire e li guida attraverso l'esplicitazione delle azioni da fare durante il momento di passaggio	presenza/assenza
Lascia i giochi	lascia o meno i giochi nel momento in cui assume il ruolo periferico	presenza/assenza
Da i giochi all'altro	dà spontaneamente i giochi al compagno che prende il suo posto nel momento in cui assume il ruolo periferico	presenza/assenza
Ruolo nella microtransizione	promuove, segue gli altri, o ostacola il passaggio ad un'altra configurazione	mai/in parte/sempr

- *emozioni positive* espresse durante la microtransizione (tab. 7.5.)

- *attenzione e responsabilità verso i compagni* durante la microtransizione (tab. 7.6.)

Rispetto allo schema di codifica utilizzato per le triadi familiari, alcune categorie (quali ad esempio: coordinazione, sintonizzazione affettiva) non sono state considerate in quanto triadiche, e quindi relative al ruolo di tutti e tre i membri, mentre in questa sede l'obiettivo è quello di rilevare le competenze triadiche del solo bambino target. Per tale motivo, alcune delle categorie utilizzate nello studio 1 sono state escluse, altre sono state riformulate (in modo tale da poter considerare il comportamento del singolo bambino), altre ancora sono state aggiunte sulla base delle peculiarità emerse dallo studio pilota (Masullo, 2009), rispetto a triadi composte da soli bambini.

La procedura di codifica è stata effettuata da due giudici indipendenti, il calcolo dell'accordo intercodificatore, rilevato attraverso il K di Cohen, risulta accettabile per tutte le categorie ($K = 0.73-0.90$).

7.7. Analisi dei dati

7.7.1. Analisi descrittive

Gioco libero e gioco semistrutturato

Per quanto riguarda le variabili relative al gioco libero e al gioco semistrutturato attraverso le analisi descrittive, per ogni variabile è stata calcolata la media e la deviazione standard (appendice 5, 6).

Nello specifico, tali analisi hanno mostrato l'esigenza di eliminare e accorpare alcune delle variabili relative al gioco libero, in quanto alcune categorie registravano frequenze molto basse durante le osservazioni svolte. Le variabili che sono state eliminate dalle successive analisi dei dati sono: emozioni di tristezza e relative sottocategorie, emozioni di rabbia e relative sottocategorie, conflitto e relative sottocategorie; mentre le variabili accorpate riguardano quelle relative al comportamento antisociale (distruzione, aggressione agita e opposizione).

Per quanto riguarda le osservazioni svolte durante il gioco libero le analisi descrittive mostrano che i bambini: esprimono a livello medio più spesso *emozioni neutre* (M=3), rispetto a quelle di *felicità* (M=0,7); le *interazioni* sono principalmente *condivise* e riguardano soprattutto scambi con i *compagni* rispetto all'*insegnante*; infine il *tipo di gioco* è prevalentemente *osservativo* (M=0,95) o *associativo* (M=1,55) piuttosto che *parallelo* (M=0,27) o *cooperativo* (M=0,19), e si tratta di un gioco soprattutto *costruttivo* (M=1,4) o *simbolico* (M=0,79) piuttosto che *funzionale* (M=0,36) o *con regole* (M=0,15).

Per quanto riguarda le osservazioni svolte durante il gioco semistrutturato le analisi descrittive mostrano un quadro complesso di risultati.

In particolare, in relazione alla consegna fornita risultano mediamente *attenti e concentrati* (M=3,46), la *comprensione* è più che "buona" (M=3,42) e il *completamento* della stessa è "buono" (M=2,79). Meno della metà dei bambini (10 bambini) *rispettano il proprio ruolo* nell'interazione (sia esso periferico, ma attento e partecipe rispetto all'interazione di altri due bambini, o attivo nell'interazione, con uno o due compagni), riguarda meno della metà dei bambini (10 bambini), gli altri 14 bambini del gruppo di partecipanti in 6 casi non rispettano né il *ruolo periferico* né quello *attivo*, in 7 casi vi è un mancato rispetto del solo *ruolo periferico* e in un caso vi è il rispetto *del ruolo periferico* ma non di quello *attivo* (tab. 7.7.). Il *tipo di risposta*

risulta abbastanza uniforme con una prevalenza media delle risposte di *assorbimento* (M=0,43), seguite da quelle di *caduta nel vuoto* (M=0,33) e di *amplificazione* (M=0,26); la presenza di *emozioni positive* risulta “buona” nella stabilità (M=2,95), diminuisce sia durante i potenziali di cambiamento (M=2,63) che durante la microtransizione (M=2,58) ed è “scarsa” nel ruolo periferico (M=2,23); l’*attenzione* e la *responsività* verso i compagni è “scarsa-buona” sia durante le configurazioni (M=2,62) che durante le microtransizioni (M=2,72); il *preannuncio* e il *ruolo guida* da parte del bambino sono poco presenti (6 casi su 24); *lasciare i giochi* nel momento in cui i bambini assumono il *ruolo periferico* risulta un comportamento frequente (21 casi su 24), mentre *darli spontaneamente* al compagno che diventa attivo è poco frequente (10 casi su 24); il *ruolo nella microtransizione* più frequentemente assunto dai bambini è quello di *seguire* il comportamento degli altri (M=2,13), seguito da quello di *promozione* (M=1,71) e in fine di *ostacolo* (M=1,13).

Tabella 7.7. Rispetto del ruolo

	rispetto del ruolo (periferico e attivo)	mancato rispetto del ruolo (periferico e attivo)	mancato rispetto del ruolo periferico	mancato rispetto del ruolo attivo
numero di bambini	10	6	7	1

Questionario *Social Competence and Behavior Evaluation*

Come previsto dal sistema di codifica (LaFreniere, Dumas, 1995; Montiroso et al., 2007) i punteggi ottenuti sono stati suddivisi in 8 scale bipolari: *Depresso-Gioioso*, *Ansioso-Sicuro*, *Rabbioso-Tollerante*, *Isolato-Integrato*, *Aggressivo-Calmo*, *Egoista-Prosociale*, *Oppositivo-Cooperativo*, *Dipendente-Autonoma*; e in quattro scale riassuntive: *Competenza Sociale* (comprende tutte le otto le polarità positive), *Problemi Esternalizzanti* (racchiude le quattro polarità *Rabbioso*, *Aggressivo*, *Tendente ad atteggiamenti egoistici*, *Oppositivo*), *Problemi Internalizzanti* (include le altre quattro polarità negative di *Depresso*, *Ansioso*, *Isolato*, *Dipendente*) e *Adattamento Generale* (ottenuto sommando tutti i punteggi degli 80 item).

Di seguito sono presentati i risultati ottenuti (tab. 7.8., 7.9.), come emerge dai risultati per un bambino è assente tale valutazione da parte dell’insegnante.

Tabella 7.8. Scale bipolari SCBE

Bambini	Depresso - Gioioso	Ansioso - Sicuro	Rabbioso - Tollerante	Isolato- Integrato	Aggressivo- Calmo	Egoista- Prosociale	Oppositivo - Cooperativo	Dipendente- Autonomo
1	37,00	42,00	33,00	44,00	34,00	43,00	45,00	38,00
2	31,00	33,00	26,00	17,00	23,00	29,00	23,00	18,00
3	44,00	39,00	45,00	45,00	46,00	41,00	47,00	46,00
4	31,00	33,00	26,00	15,00	23,00	29,00	23,00	19,00
5	41,00	31,00	35,00	46,00	49,00	50,00	48,00	31,00
6	35,00	38,00	22,00	45,00	30,00	25,00	38,00	40,00
7	41,00	47,00	37,00	44,00	45,00	41,00	50,00	40,00
8	45,00	46,00	49,00	48,00	49,00	45,00	50,00	43,00
9	39,00	45,00	48,00	45,00	50,00	49,00	48,00	49,00
10	42,00	38,00	33,00	44,00	42,00	42,00	37,00	42,00
11	41,00	38,00	23,00	42,00	24,00	25,00	27,00	39,00
12	37,00	35,00	31,00	48,00	31,00	26,00	38,00	38,00
13	40,00	41,00	45,00	43,00	43,00	43,00	49,00	40,00
14	39,00	43,00	34,00	49,00	43,00	42,00	41,00	47,00
15								
16	43,00	27,00	37,00	40,00	42,00	40,00	47,00	31,00
17	25,00	20,00	15,00	24,00	28,00	24,00	37,00	35,00
18	47,00	48,00	49,00	49,00	49,00	50,00	50,00	46,00
19	41,00	25,00	27,00	43,00	35,00	41,00	43,00	34,00
20	43,00	43,00	40,00	44,00	39,00	36,00	48,00	46,00
21	40,00	37,00	42,00	39,00	46,00	43,00	40,00	33,00
22	32,00	39,00	46,00	30,00	40,00	45,00	47,00	45,00
23	41,00	39,00	27,00	45,00	35,00	29,00	30,00	39,00
24	37,00	37,00	41,00	34,00	38,00	38,00	44,00	39,00

Tabella 7.9. Scale riassuntive SCBE

Bambini	Competenza Sociale	Problematiche Internalizzanti	Problematiche Esternalizzanti	Adattamento Generale
1	169,00	74,00	63,00	306,00
2	142,00	28,00	31,00	201,00
3	197,00	76,00	80,00	353,00
4	142,00	28,00	31,00	201,00
5	165,00	77,00	89,00	331,00
6	138,00	77,00	58,00	273,00
7	178,00	84,00	83,00	345,00
8	178,00	97,00	99,00	374,00
9	187,00	90,00	96,00	373,00
10	184,00	73,00	63,00	320,00
11	143,00	79,00	37,00	259,00
12	169,00	70,00	45,00	284,00
13	171,00	83,00	90,00	344,00
14	173,00	86,00	79,00	338,00
15				
16	170,00	68,00	69,00	307,00
17	125,00	38,00	35,00	198,00
18	195,00	93,00	100,00	388,00
19	166,00	63,00	60,00	289,00
20	156,00	89,00	74,00	339,00
21	188,00	61,00	71,00	320,00
22	176,00	60,00	78,00	314,00
23	169,00	69,00	47,00	285,00
24	162,00	75,00	71,00	308,00

Test of Emotion Comprehension

Nello specifico, come previsto dalla standardizzazione italiana (Albanese, Molina, Antoniotti 2008), i punteggi ottenuti nelle diverse componenti del test sono stati suddivisi in tre livelli: *Livello esterno* (dato dalla somma dei punteggi ottenuti dalle componenti del riconoscimento (I), delle cause esterne (II) e del suolo del ricordo (V)), *Livello Mentale* (dato dalla somma dei punteggi ottenuti dalle componenti che valutano il ruolo dei desideri (III), delle credenze (IV) e l'abilità di nascondere le emozioni (VII)), *Livello Riflessivo* (dato dalla somma dei punteggi ottenuti dalle componenti della regolazione emotiva (VI) delle emozioni miste (VIII) e dell'aspetto morale (IX)); e sommati in un punteggio complessivo che riguarda il *Livello Emotivo*.

Infine, il punteggio complessivo grezzo è stato trasformato in un punteggio standardizzato sulla base dell'età dei bambini.

Di seguito sono presentati i risultati ottenuti (tab. 7.10.).

Tabella 7.10. Punteggi TEC

Bambino	Livello Esterno	Livello Mentale	Livello Riflessivo	Livello Emotivo	Livello Emotivo standardizzato (punti z)	Livello Emotivo standardizzato (percentili)
1	2,00	3,00	,00	5,00	,21	83
2	1,00	4,00	,00	5,00	,21	83
3	2,00	4,00	2,00	8,00	1,86	100
4	2,00	3,00	1,00	6,00	,76	92
5	1,00	3,00	,00	4,00	-,34	64
6	2,00	1,00	1,00	4,00	-,34	64
7	2,00	2,00	1,00	5,00	,21	83
8	1,00	,00	1,00	2,00	-1,45	23
9	2,00	2,00	2,00	6,00	,26	56
10	2,00	2,00	,00	4,00	-,34	64
11	2,00	1,00	2,00	5,00	,21	83
12	2,00	2,00	1,00	5,00	-,42	33
13	2,00	1,00	,00	3,00	-,89	39
14	2,00	3,00	1,00	6,00	,26	56
15	2,00	2,00	1,00	5,00	,21	83
16	2,00	2,00	,00	4,00	-,34	64
17	2,00	1,00	1,00	4,00	-,34	64
18	1,00	1,00	,00	2,00	-1,45	23
19	2,00	2,00	1,00	5,00	,21	83
20	1,00	2,00	2,00	5,00	-,42	33
21	1,00	1,00	,00	2,00	-1,45	23
22	2,00	3,00	,00	5,00	,21	83
23	2,00	1,00	2,00	5,00	,21	83
24	2,00	1,00	2,00	5,00	-,42	33

I punteggi percentili permettono di collocare la risposta del bambino nell'insieme delle risposte possibili ad una data età, ed indicano la percentuale di individui che vengono a trovarsi al di sotto di quel determinato punteggio.

Nello specifico dai risultati dei punteggi percentili del nostro gruppo di partecipanti emerge che 17 bambini si collocano al di sopra del 50esimo percentile (metà dei soggetti della stessa età ha un punteggio inferiore), mentre 7 bambini si collocano al di sotto del 50esimo percentile (metà dei soggetti della stessa età ha un punteggio superiore). In particolare 12 bambini hanno ottenuto un punteggio che si colloca nel range medio di risposta (dal 25° al 75° percentile), 2 bambini hanno ottenuto una prestazione più bassa (al di sotto del 25° percentile, pari a 23) e 10 bambini hanno ottenuto una prestazione più alta (al di sopra del 75° percentile) rispetto alla prestazione dei bambini della stessa età data dalla standardizzazione italiana.

I punteggi standardizzati (punti z) permettono il confronto con altri strumenti.

7.7.2. Relazioni tra le variabili: Gioco semistrutturato

Si è proceduto ad una valutazione delle eventuali relazioni tra le variabili rilevate al gioco semistrutturato al fine di approfondire i risultati ottenuti da tale sistema di codifica, che a differenza delle categorie individuate nel gioco libero, che sono state riprese dalla letteratura, ha previsto la costituzione ex-novo della maggior parte della categorie.

Nello specifico è stata effettuata un'analisi di tipo correlazionale, il coefficiente di correlazione calcolato è quello di Spearman (ρ). Di seguito sono presentati i risultati delle analisi effettuate.

- Consegna (tab. 7.11.):

La *comprensione della consegna* correla positivamente con il *completamento* della stessa da parte del bambino ($\rho=0,62$ $p=0,001$), mentre non sono emerse relazioni significative con le altre variabili.

7. SECONDO STUDIO: SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEI BAMBINI

Tabella 7.11. Correlazioni Consegna

Spearman's rho		concentrazione e attenzione consegna	comprensione consegna	completamento consegna
concentrazione e attenzione nella consegna	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 24	-,060 ,780 24	-,065 ,762 24
comprensione della consegna	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,060 ,780 24	1,000 . 24	,620(**) ,001 24
completamento della consegna	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,065 ,762 24	,620(**) ,001 24	1,000 . 24
rispetto del ruolo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,149 ,487 24	,248 ,242 24	,215 ,312 24
numero di p.d.c. totali	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,087 ,685 24	,382 ,066 24	,151 ,483 24
risposte di assorbimento	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,234 ,272 24	,229 ,283 24	,164 ,445 24
risposte di amplificazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,287 ,174 24	,271 ,200 24	,278 ,188 24
risposte di caduta nel vuoto	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,257 ,225 24	-,296 ,161 24	-,333 ,112 24
emozioni positive nel ruolo periferico	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,112 ,649 19	,167 ,494 19	,172 ,481 19
emozioni positive nella stabilità	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,097 ,653 24	,320 ,128 24	-,003 ,990 24
emozioni positive nei p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,071 ,741 24	,162 ,449 24	,278 ,188 24
attenzione e responsabilità configurazioni	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,291 ,168 24	-,084 ,697 24	,090 ,676 24
emozioni positive microtransizione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,133 ,535 24	,166 ,437 24	,262 ,217 24
attenzione e responsabilità microtransizione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,288 ,172 24	,030 ,891 24	,162 ,448 24
preannuncio	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,028 ,895 24	,117 ,586 24	,166 ,438 24
bambino guida sintesi	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,054 ,803 24	,089 ,679 24	,085 ,692 24
lascia i giochi	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,145 ,509 23	-,026 ,907 23	-,049 ,825 23
dà i giochi	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,045 ,839 23	-,088 ,690 23	-,048 ,826 23
ruolo microtransizione segue	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,232 ,275 24	,058 ,789 24	-,216 ,310 24
ruolo microtransizione ostacola	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,152 ,480 24	,023 ,916 24	,046 ,832 24
ruolo microtransizione promuove	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,114 ,596 24	-,153 ,476 24	,181 ,396 24

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

- Emozioni (tab. 7.12.):

Le *emozioni positive nel ruolo periferico* correlano positivamente con il *rispetto del ruolo* ($\rho=0,71$ $p=0,001$); con *l'attenzione e la responsività verso i compagni* sia durante le configurazioni ($\rho=0,48$ $p=0,035$) che durante le microtransizioni ($\rho=0,62$ $p=0,005$); con le *emozioni positive* durante le microtransizioni ($\rho=0,57$ $p=0,010$); con il comportamento di *lasciare i giochi* nel ruolo periferico ($\rho =0,75$ $p=0,000$); mentre correlano negativamente con il comportamento di *ostacolo nelle microtransizioni* ($\rho=-0,76$ $p= 0,000$).

Le *emozioni positive* nei potenziali di cambiamento correlano positivamente con *l'attenzione e la responsività verso i compagni* durante le configurazioni ($\rho=0,65$ $p=0,001$); mentre correlano negativamente con le *risposte di caduta nel vuoto* ($\rho=0,47$ $p= 0,020$).

Le *emozioni positive* durante le microtransizioni correlano positivamente con le *emozioni positive* nel ruolo periferico ($\rho=0,57$ $p= 0,010$); con *l'attenzione e la responsività verso i compagni* sia durante le configurazioni ($\rho=0,40$ $p= 0,048$) sia durante le microtransizioni ($\rho=0,60$ $p= 0,000$).

7. SECONDO STUDIO: SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEI BAMBINI

Tabella 7.12. Correlazioni emozioni

Spearman's rho		emozioni periferico	emozioni stabilità	emozioni p.d.c.	emozioni microtransizione
concentrazione e attenzione nella consegna	Correlation Coefficient	,281	-,059	-,031	,144
	Sig. (2-tailed)	,245	,783	,885	,503
	N	19	24	24	24
comprensione della consegna	Correlation Coefficient	,097	,341	,220	,205
	Sig. (2-tailed)	,692	,103	,303	,337
	N	19	24	24	24
completamento della consegna	Correlation Coefficient	,138	,009	,318	,282
	Sig. (2-tailed)	,572	,968	,130	,182
	N	19	24	24	24
rispetto del ruolo	Correlation Coefficient	,718(**)	,210	,274	,377
	Sig. (2-tailed)	,001	,324	,195	,069
	N	19	24	24	24
risposte di assorbimento	Correlation Coefficient	,190	,325	,185	,164
	Sig. (2-tailed)	,436	,121	,387	,444
	N	19	24	24	24
risposte di amplificazione	Correlation Coefficient	-,064	-,206	,200	-,103
	Sig. (2-tailed)	,795	,335	,349	,633
	N	19	24	24	24
risposte di caduta	Correlation Coefficient	-,193	-,130	-,471(*)	-,234
	Sig. (2-tailed)	,428	,546	,020	,272
	N	19	24	24	24
emozioni positive nel ruolo periferico	Correlation Coefficient	1	,439	,162	,577(**)
	Sig. (2-tailed)		,060	,508	,010
	N	19	19	19	19
emozioni positive nella stabilità	Correlation Coefficient	,439	1	,326	,272
	Sig. (2-tailed)	,060		,119	,198
	N	19	24	24	24
emozioni positive nei p.d.c.	Correlation Coefficient	,162	,326	1	,325
	Sig. (2-tailed)	,508	,119		,121
	N	19	24	24	24
attenzione e responsabilità verso i compagni nella configurazione	Correlation Coefficient	,485(*)	,119	,653(**)	,408(*)
	Sig. (2-tailed)	,035	,580	,001	,048
	N	19	24	24	24
emozioni positive nella microtransizione	Correlation Coefficient	,577(**)	,272	,325	1
	Sig. (2-tailed)	,010	,198	,121	
	N	19	24	24	24
attenzione e responsabilità nella microtransizione	Correlation Coefficient	,621(**)	,134	,351	,698(**)
	Sig. (2-tailed)	,005	,533	,093	,000
	N	19	24	24	24
preannuncio	Correlation Coefficient	,289	-,050	,190	,289
	Sig. (2-tailed)	,231	,817	,374	,170
	N	19	24	24	24
bambino guida	Correlation Coefficient	,331	,115	,154	,155
	Sig. (2-tailed)	,166	,592	,473	,470
	N	19	24	24	24
lascia i giochi	Correlation Coefficient	,754(**)	,064	-,406	,312
	Sig. (2-tailed)	,000	,772	,055	,148
	N	18	23	23	23
dà i giochi spontaneamente	Correlation Coefficient	,359	,063	-,033	,071
	Sig. (2-tailed)	,143	,774	,882	,748
	N	18	23	23	23
ruolo microtransizione promuove	Correlation Coefficient	,293	,004	,154	,383
	Sig. (2-tailed)	,223	,984	,473	,065
	N	19	24	24	24
ruolo microtransizione segue	Correlation Coefficient	,265	,012	-,273	-,165
	Sig. (2-tailed)	,274	,955	,196	,441
	N	19	24	24	24
ruolo microtransizione ostacola	Correlation Coefficient	-,769(**)	-,034	,318	-,276
	Sig. (2-tailed)	,000	,875	,129	,192
	N	19	24	24	24

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- Attenzioni e responsività verso i compagni (tab. 7.13.):

L'attenzione e la responsività verso i compagni durante le configurazioni correla negativamente con: le risposte di caduta nel vuoto ($\rho=0,64$ $p=0,001$); e correla positivamente con: il rispetto del ruolo ($\rho=0,52$ $p=0,009$); le emozioni positive nel ruolo periferico ($\rho=0,48$ $p=0,035$); le emozioni positive durante i potenziali di cambiamento ($\rho=0,65$ $p=0,001$); le emozioni positive durante le microtransizioni ($\rho=0,41$ $p=0,048$); l'attenzione e la responsività verso i compagni durante le microtransizioni ($\rho=0,68$ $p=0,000$).

*L'attenzione e la responsività verso i compagni durante le microtransizioni correla positivamente con: le emozioni positive nel ruolo periferico ($\rho=0,62$ $p=0,005$); le emozioni positive durante le microtransizioni ($\rho=0,70$ $p=0,000$); l'attenzione e la responsività verso i compagni durante le configurazioni ($\rho=0,68$ $p=0,000$); il comportamento di *preannuncio* delle microtransizioni ($\rho=0,43$ $p=0,035$); il comportamento di *promozione della microtransizione* ($\rho=0,46$ $p=0,024$).*

7. SECONDO STUDIO: SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DEI BAMBINI

Tabella 7.13. Correlazioni attenzione e responsività verso i compagni

		attenzione e responsività verso i compagni config.	attenzione e responsività verso i compagni microtrans
concentrazione e attenzione nella consegna	Correlation Coefficient	,317	,313
	Sig. (2-tailed)	,131	,136
	N	24	24
comprensione della consegna	Correlation Coefficient	-,062	-,029
	Sig. (2-tailed)	,775	,891
	N	24	24
completamento della consegna	Correlation Coefficient	,099	,150
	Sig. (2-tailed)	,644	,485
	N	24	24
rispetto del ruolo	Correlation Coefficient	,521(**)	,459(*)
	Sig. (2-tailed)	,009	,019
	N	24	24
risposte di assorbimento	Correlation Coefficient	,287	,229
	Sig. (2-tailed)	,175	,282
	N	24	24
risposte di amplificazione	Correlation Coefficient	,291	,061
	Sig. (2-tailed)	,167	,776
	N	24	24
risposte di caduta	Correlation Coefficient	-,641(**)	-,329
	Sig. (2-tailed)	,001	,116
	N	24	24
emozioni positive nel ruolo periferico	Correlation Coefficient	,485(*)	,621(**)
	Sig. (2-tailed)	,035	,005
	N	19	19
emozioni positive nella stabilità	Correlation Coefficient	,119	,134
	Sig. (2-tailed)	,580	,533
	N	24	24
emozioni positive nei p.d.c.	Correlation Coefficient	,653(**)	,351
	Sig. (2-tailed)	,001	,093
	N	24	24
attenzione e responsività verso i compagni nella configurazione	Correlation Coefficient	1	,681(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	24	24
emozioni positive nella microtransizione	Correlation Coefficient	,408(*)	,698(**)
	Sig. (2-tailed)	,048	,000
	N	24	24
attenzione e responsività nella microtransizione	Correlation Coefficient	,681(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	24	24
preannuncio	Correlation Coefficient	,206	,431(*)
	Sig. (2-tailed)	,333	,035
	N	24	24
bambino guida	Correlation Coefficient	,322	,321
	Sig. (2-tailed)	,124	,126
	N	24	24
lascia i giochi	Correlation Coefficient	,020	,391
	Sig. (2-tailed)	,929	,065
	N	23	23
dà i giochi spontaneamente	Correlation Coefficient	,067	,203
	Sig. (2-tailed)	,760	,352
	N	23	23
ruolo microtransizione promuove	Correlation Coefficient	,258	,460(*)
	Sig. (2-tailed)	,223	,024
	N	24	24
ruolo microtransizione segue	Correlation Coefficient	-,127	-,211
	Sig. (2-tailed)	,554	,323
	N	24	24
ruolo microtransizione ostacola	Correlation Coefficient	-,167	-,415(*)
	Sig. (2-tailed)	,435	,044
	N	24	24

- Bambino guida (tab. 7.14.):

Il comportamento di *guida* del bambino durante le microtransizioni correla positivamente con: il comportamento di *preannuncio* delle microtransizioni ($\rho=0,45$ $p=0,028$); il comportamento di *promozione della microtransizione* ($\rho=0,59$ $p=0,002$); e correla negativamente con: il comportamento di *seguire* gli altri durante la microtransizione ($\rho =-0,47$ $p=0,020$).

Tabella 7.14. Correlazioni Bambino guida

		bambino guida
concentrazione e attenzione nella consegna	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,035 ,869 24
comprensione della consegna	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,195 ,361 24
completamento della consegna	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,215 ,314 24
rispetto del ruolo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,183 ,393 24
risposte di assorbimento	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,297 ,158 24
risposte di amplificazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,025 ,909 24
risposte di caduta	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,351 ,093 24
emozioni positive nel ruolo periferico	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,331 ,166 19
emozioni positive nella stabilità	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,115 ,592 24
emozioni positive nei p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,154 ,473 24
attenzione e responsabilità verso i compagni nella configurazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,322 ,124 24
emozioni positive nella microtransizione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,155 ,470 24
attenzione e responsabilità nella microtransizione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,321 ,126 24
preannuncio	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,450(*) ,028 24
bambino guida	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1 24
lascia i giochi	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,159 ,468 23
dà i giochi spontaneamente	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,210 ,336 23
ruolo microtransizione promuove	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,590(**) ,002 24
ruolo microtransizione segue	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,472(*) ,020 24
ruolo microtransizione ostacola	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,156 ,467 24

Dal quadro dei risultati emerge che la *comprensione*, l'*attenzione* e la *partecipazione al completamento* della consegna non sembrano avere relazioni con gli altri aspetti rilevati relativi alla modalità con cui i bambini svolgono il gioco semistrutturato.

Nello specifico, emergono nello specifico tre aspetti relativi al comportamento del bambino, quali le *emozioni*, l'*attenzione* e la *responsività verso i compagni* e il *ruolo guida* del bambino, che risultano maggiormente in relazione alle altre variabili. In particolare, la capacità di rispettare il proprio *ruolo* nelle diverse forme interattive da parte dei bambini, sia esso di periferico attento e partecipe o di membro attivo nell'interazione con uno o due partner, risulta essere in relazione con determinati comportamenti che potrebbero essere dei prerequisiti a tali capacità, quali l'*attenzione* e la *responsività* mostrata dai bambini nei confronti dei comportamenti dei compagni, e il *tono emotivo* durante l'assunzione del ruolo periferico stesso.

7.7.3. Relazioni tra gli strumenti

Successivamente è stata valutata la relazione tra la competenza socio-emotiva osservata nei bambini durante i momenti di gioco libero e semistrutturato e la valutazione della competenza sociale fornita dagli insegnanti (questionario *SCBE*) e della comprensione delle emozioni rilevata attraverso il test somministrato ai bambini (*TEC*).

Osservazioni e punto di vista degli insegnanti

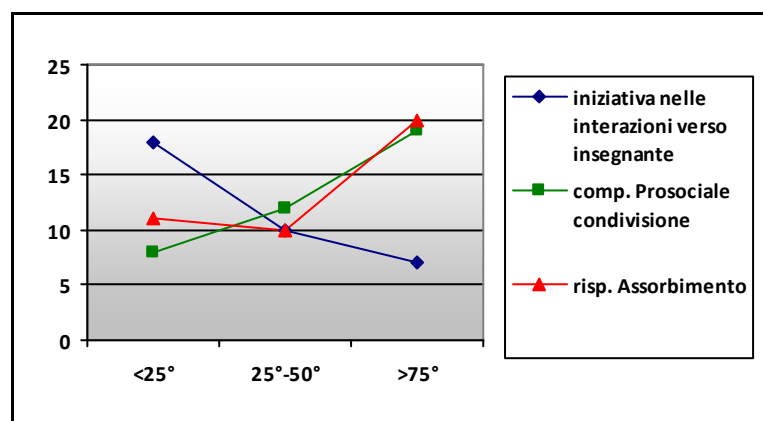
Al fine di verificare le relazioni esistenti tra i differenti strumenti attraverso cui la competenza socio-emotiva è stata indagata, sono state valutate le relazioni tra il comportamento dei bambini osservato attraverso le videoregistrazioni (gioco libero e gioco semistrutturato) e il questionario compilato dagli insegnanti (*SCBE*).

Per verificare tali relazioni, tenendo conto della distribuzione dei bambini rispetto ad ogni dimensione individuata dal questionario (cfr. paragrafo codifica), i bambini sono state suddivisi in tre gruppi [1= polo negativo della scala (>25° percentile), N=6; 2 = gruppo medio (tra il 25° e il 75° percentile), N=11; 3= polo positivo della scala (<75° percentile), N=6] e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Kruskal-

Wallis) considerando tali variabili come variabili indipendenti e mettendole in relazione con tutte le altre variabili rilevate.

La dimensione *ansioso/sicuro* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.15.):

- *iniziativa nelle interazioni* ($X^2_{(2)}=7,74$ $p=0,021$);
- *comportamento prosociale di condivisione* ($X^2_{(2)}=6,12$ $p=0,047$);
- *risposte di assorbimento* durante il gioco semistutturato ($X^2_{(2)}=6,49$ $p=0,039$);



Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più bassi e pertanto risultano maggiormente *ansiosi* mettono in atto maggiori comportamenti di *iniziativa nelle interazioni* rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi. Osservando nello specifico le sottocategorie emerge che si tratta di comportamenti di *iniziativa nelle interazioni verso l'insegnante* e riguardano il canale verbale; in questi bambini si osservano maggiori comportamenti di richiamo verso l'insegnante.

Inoltre, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *sicuri* mettono in atto maggiori *comportamenti prosociali di condivisione* dei giochi e dell'attività svolta con i compagni rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

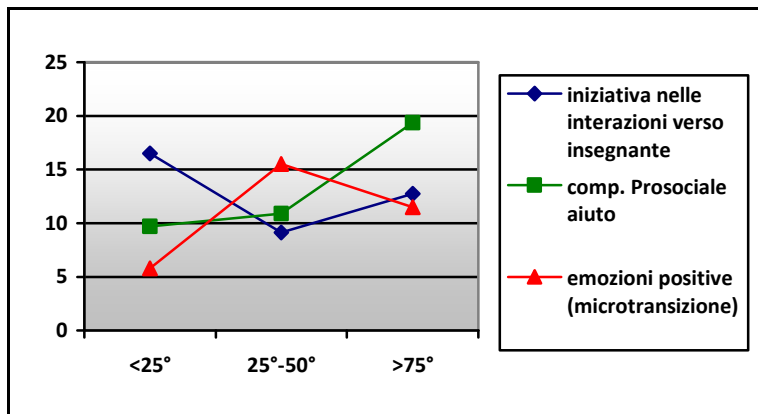
Infine, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *sicuri* mettono in atto maggiori *risposte di assorbimento*, accogliendo i segnali dei loro compagni ma riportandoli nel proprio ruolo, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi.

Tabella 7.15. Analisi per gruppi: dimensione ansioso-sicuro

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO					
iniziativa nelle interazioni	18,25	10,62	7,13	7,738	,021
iniziativa nelle interazioni attraverso il canale verbale	18,17	10,73	6,88	7,959	,019
iniziativa nelle interazioni verso l'insegnante	17,58	10,23	9,38	6,917	,031
comportamento prosociale di condivisione	7,83	11,88	18,63	6,118	,047
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
risposte di assorbimento	11,00	10,12	19,63	6,485	,039

La dimensione *rabbioso/tollerante* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.16.):

- comportamenti di *iniziativa verso l'insegnante* ($X^2_{(2)}=6,59$ $p=0,037$);
- *comportamenti prosociali di aiuto* ($X^2_{(2)}=6,26$ $p = 0,044$);
- *emozioni positive durante le microtransizioni* ($X^2_{(2)}=10,11$ $p=0,006$);



Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più bassi e pertanto risultano maggiormente *rabbiosi* mettono in atto maggiori comportamenti di *iniziativa verso l'insegnante* rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Inoltre, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *tolleranti* mettono in atto maggiori *comportamenti prosociali di aiuto*, nei confronti dei compagni in difficoltà, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Ancora, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi medi, rispetto a questa dimensione, mostrano maggiori *emozioni positive durante le microtransizioni*, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi.

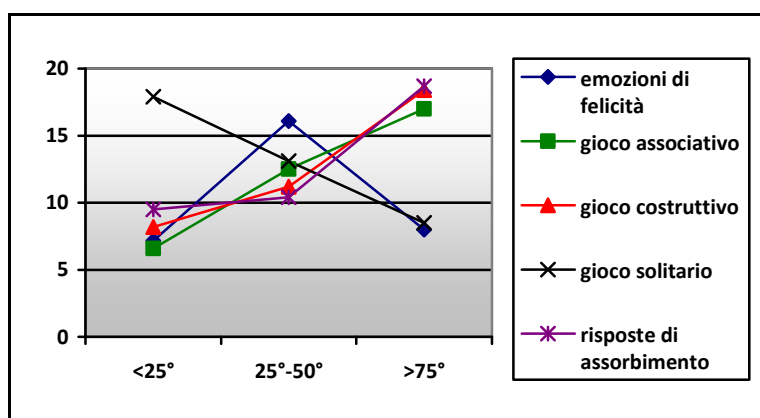
Infine, emerge una tendenza alla significatività per il comportamento *lascia i giochi* ($X^2_{(2)}=5,60$ $p=0,061$): i bambini che vengono descritti dagli insegnanti come maggiormente tolleranti, mostrano con maggiore frequenza tale comportamento.

Tabella 7.16. Analisi per gruppi: dimensione rabbioso-tollerante

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO					
iniziativa nelle interazioni verso l'insegnante	16,50	9,13	12,75	6,589	,037
comportamento prosociale di aiuto	9,71	10,88	19,38	6,257	,044
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
emozioni positive nella microtransizione	5,86	15,57	11,50	10,112	,006

La dimensione *isolato/integrato* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.17.):

- frequenza *emozioni di felicità* ($X^2_{(2)}=9,15$ $p=0,010$);
- *intensità emozioni di felicità* ($X^2_{(2)}=10,55$ $p=0,005$);
- frequenza *emozioni di felicità verso i compagni* ($X^2_{(2)}=8,66$ $p=0,013$);
- *gioco associativo* ($X^2_{(2)}=6,52$ $p=0,038$);
- *gioco costruttivo* ($X^2_{(2)}=6,45$ $p=0,007$);
- *gioco solitario* ($X^2_{(2)}=7,76$ $p=0,021$);
- *risposte di assorbimento* nel gioco semistrutturato ($X^2_{(2)}=6,60$ $p=0,037$);



Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi medi, rispetto alla dimensione *isolato-integrato*, esprimono maggiori e più intense *emozioni di*

felicità rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi. Osservando nello specifico le sottocategorie emerge che si tratta delle *emozioni di felicità rivolte ai compagni*.

Inoltre, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *integrati* mettono in atto in misura maggiore un tipo di *gioco costruttivo* rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi. Inoltre, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più bassi e pertanto risultano maggiormente *isolati* mettono in atto in misura maggiore un tipo di *gioco solitario* rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Infine, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *integrati* mettono in atto maggiori *risposte di assorbimento*, accogliendo i segnali dei loro compagni ma riportandoli nel proprio ruolo, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi.

Tabella 7.17. Analisi per gruppi dimensione isolato-integrato

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO					
emozioni di felicità	7,17	16,08	8,00	9,149	,010
intensità emozioni di felicità	6,67	16,38	7,90	10,546	,005
emozioni di felicità verso i compagni	6,75	15,92	8,90	8,663	,013
gioco associativo	6,67	12,58	17,00	6,516	,038
gioco costruttivo	8,25	11,21	18,40	6,453	,007
gioco solitario	17,92	13,10	8,58	7,758	,021
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
risposte di assorbimento	9,58	10,42	18,70	6,595	,037

La dimensione *aggressivo/calmo* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.18.):

- *risposte di assorbimento* nel gioco semistrutturato ($X^2_{(2)}=6,43$ $p=0,040$);

Tabella 7.18. Analisi per gruppi dimensione aggressivo-calmo

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
risposte di assorbimento	10,27	10,67	19,63	6,426	,040

Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *calmi* mettono in atto maggiori *risposte di assorbimento*, accogliendo i segnali dei loro compagni ma riportandoli nel proprio ruolo, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi.

La dimensione *atteggiamenti egoistici/prosociali* differenzia in modo tendenzialmente significativo i gruppi per la seguente variabile (tab. 7.19.):

- *emozioni positive nel ruolo periferico* ($X^2_{(2)}=5,58$ $p = 0,062$);

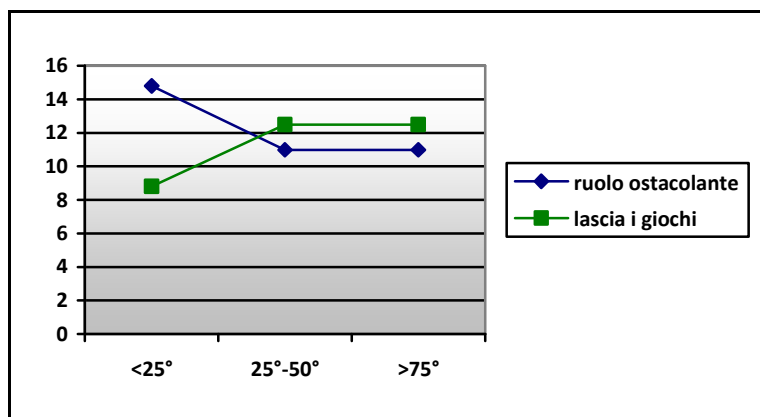
Tabella 7.19. Analisi per gruppi dimensione atteggiamenti egoistici-prosociali

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
emozioni positive nel ruolo periferico	5,75	10,75	12,63	5,575	,062

Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto vengono descritti con maggiori *atteggiamenti prosociali*, mostrano maggiori *emozioni positive* quando assumono il ruolo periferico, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi.

La dimensione *oppositivo/cooperativo* differenzia in modo tendenzialmente significativo i gruppi per la seguente variabile (tab. 7.20.):

- *ruolo ostacolante nella microtransizione* ($X^2_{(2)}=5,92$ $p = 0,052$)
- *lascia i giochi quando assume il ruolo periferico* ($X^2_{(2)}=5,60$ $p = 0,061$);



Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *cooperativi* mettono in atto minori *comportamenti ostacolanti* nella microtransizione, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

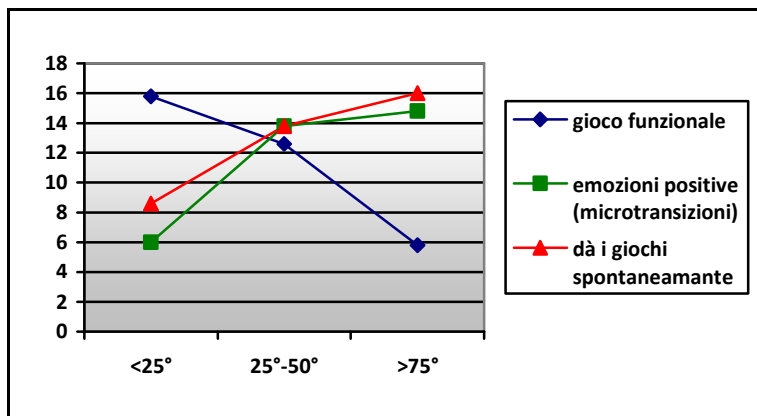
Inoltre i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *cooperativi* mostrano con maggiore frequenza il comportamento di *lasciare i giochi* quando assumono il ruolo periferico, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Tabella 7.20. Analisi per gruppi dimensione dipendente-autonomo

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
ruolo ostacolante nella microtransizione	14,83	11,00	11,00	5,92	,052
lascia i giochi	8,83	12,50	12,50	5,60	,061

La dimensione *competenza sociale* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.21.):

- *gioco funzionale* ($X^2_{(2)}=6,22$ $p = 0,045$);
- *emozioni positive durante le microtransizioni* ($X^2_{(2)}=6,891$ $p = 0,033$);
- comportamento di *dare spontaneamente i giochi al compagno* durante le microtransizioni nel gioco semistrutturato ($X^2_{(2)}=7,33$ $p = 0,026$);



Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più bassi e pertanto risultano meno *competenti socialmente* mettono in atto maggiormente un *gioco di tipo funzionale*, quale semplici e ripetitivi movimenti con oggetti, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Inoltre luogo, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *competenti socialmente* mostrano maggiori *emozioni positive durante le microtransizioni*, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

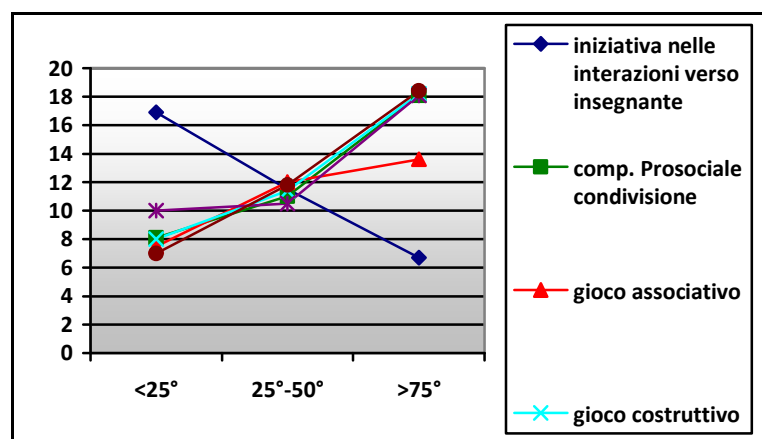
Infine, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto risultano maggiormente *competenti socialmente* mostrano in misura maggiore il comportamento di *dare spontaneamente i giochi* al compagno nel momento in cui assumono un ruolo periferico, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Tabella 7.21. Analisi per gruppi competenza sociale

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO					
gioco funzionale	15,83	12,67	5,80	6,223	,045
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
emozioni positive nelle microtransizioni	6,00	13,83	14,80	6,887	,033
dà i giochi spontaneamente	8,67	13,80	16,00	7,311	.026

La dimensione *problematiche internalizzanti* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.22.):

- frequenza *iniziativa nelle interazioni* ($X^2_{(2)}=6,25$ $p = 0,044$);
- *comportamenti prosociali di condivisione* ($X^2_{(2)}=6,10$ $p = 0,047$);
- il *gioco di tipo associativo* ($X^2_{(2)}=5,81$ $p = 0,055$);
- *gioco di tipo costruttivo* ($X^2_{(2)}=6,28$ $p = 0,043$);
- *emozioni positive durante le configurazioni* ($X^2_{(2)}=6,41$ $p = 0,040$);
- *risposte di assorbimento* ($X^2_{(2)}=7,71$ $p = 0,021$);



Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più bassi e pertanto presentano maggiori *problematiche internalizzanti* mettono in atto maggiori comportamenti di *iniziativa nelle interazioni* rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi. Osservando nello specifico le sottocategorie emerge che si tratta di comportamenti di *iniziativa nelle interazioni verso l'insegnante* e riguardano il *canale motorio*; in questi bambini si osserva un maggior contatto fisico con l'insegnante.

Inoltre, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto presentano minori *problematiche internalizzanti* mettono in atto maggiori

comportamenti prosociali di condivisione dei giochi e dell'attività svolta con i compagni rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

In terzo luogo i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto presentano minori *problematiche internalizzanti* mettono in atto maggior *gioco di tipo sia associativo che costruttivo*.

Infine, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto presentano minori *problematiche internalizzanti* mettono in atto maggiori *risposte di assorbimento*, accogliendo i segnali dei loro compagni ma riportandoli nel proprio ruolo, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi; e maggiori *emozioni positive durante le configurazioni*.

Tabella 7.22. Analisi per gruppi problematiche internalizzanti

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO					
iniziativa nelle interazioni	16,92	11,75	6,70	6,250	,044
iniziativa nelle interazioni attraverso il canale motorio	17,75	11,00	7,50	6,859	,032
iniziativa nelle interazioni verso l'insegnante	17,17	10,71	8,90	6,184	,045
comportamento prosociale di condivisione	8,17	11,38	18,10	6,096	,047
gioco associativo	7,50	12,00	13,60	5,811	,055
gioco costruttivo	8,08	11,38	18,20	6,284	,043
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
emozioni positive nelle configurazioni	9,92	10,50	18,10	6,415	,040
risposte di assorbimento	7,25	11,71	18,40	7,711	,021

La dimensione *problematiche esternalizzanti* differenzia in modo significativo i gruppi per le seguenti variabili (tab. 7.23):

- *emozioni positive nel ruolo periferico* ($X^2_{(2)}=5,83$ $p = 0,054$);
- *ruolo ostacolante nella microtransizione* ($X^2_{(2)}=5,92$ $p = 0,052$)

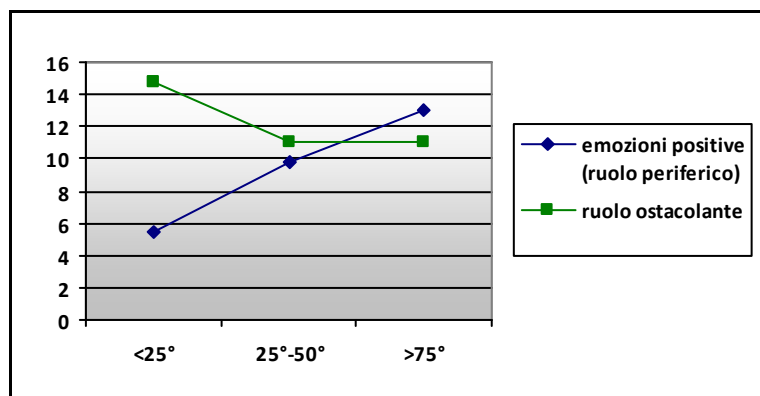


Tabella 7.23. Analisi per gruppi problematiche esternalizzanti

	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Ranghi gr. 3	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO SEMISTRUTTURATO					
emozioni positive nel ruolo periferico	5,50	9,81	13,00	5,825	,054
ruolo ostacolante nella microtransizione	14,83	11,00	11,00	5,924	,052

Nel senso che, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più alti e pertanto vengono descritti con *minori problematiche esternalizzanti*, mostrano maggiori *emozioni positive durante le microtransizioni*, rispetto bambini appartenenti agli altri gruppi. Inoltre, i bambini che appartengono al gruppo con punteggi più bassi e pertanto risultano con *maggiori problematiche esternalizzanti* mettono in atto maggiori *comportamenti ostacolanti* nella microtransizione, rispetto ai bambini appartenenti agli altri gruppi.

Per quanto riguarda l'*adattamento generale*, indice generale ricavato dai punteggi delle singole componenti, non emergono differenze significative.

Riassumendo il quadro di risultati emerso è possibile individuare alcune variabili relative ai momenti osservati sia nel gioco libero, sia nel gioco semistrutturato che risultano in relazione con le descrizione fornita dagli insegnanti, suddivisa in base alle dimensioni rilevate dal questionario in oggetto.

Per quanto riguarda il *gioco libero*:

- *Tipo di gioco*: i bambini che durante l'osservazione mostrano con maggior frequenza un *tipo di gioco solitario* vengono descritti come maggiormente *isolati*; i bambini che mostrano con maggior frequenza un *tipo di gioco costruttivo* vengono descritti come maggiormente *integrati* e con *minori problematiche internalizzanti*; i bambini che mostrano con maggior frequenza un tipo di *gioco di tipo funzionale* vengono descritti con *minor competenza sociale*; i bambini che mostrano con maggior frequenza un tipo di *gioco associativo* vengono descritti con *minori problematiche internalizzanti*.

- *Iniziativa verso l'insegnante*: i bambini che durante l'osservazione mostrano maggiori comportamenti di richiamo verbale dell'insegnante vengono descritti come maggiormente *ansiosi e rabbiosi*; mentre i bambini che stanno più vicino

all'insegnante (*comportamenti di iniziativa di tipo motorio*) vengono descritti con maggiori *problematiche internalizzanti*.

- *Comportamenti prosociali*: i bambini che mostrano con maggior frequenza *comportamenti prosociali di aiuto* nei confronti dei compagni vengono descritti come maggiormente *tolleranti*; i bambini che mostrano con maggior frequenza *comportamenti prosociali di condivisione* nei confronti dei compagni vengono descritti come maggiormente *sicuri* e con minori *problematiche internalizzanti*.

Per quanto riguarda il *gioco semistrutturato*:

- *Risposte di assorbimento*: i bambini che mettono in atto maggiori *risposte di assorbimento* durante i potenziali di cambiamento degli altri bambini nel gioco semistrutturato, vale a dire i bambini che accolgono e rispondono ai segnali dei compagni riportandoli e tornando nei rispettivi ruoli, vengono descritti dagli insegnanti come più *sicuri*, più *calmi*, più *integrati* e con minori *problematiche internalizzanti* rispetto agli altri bambini.

-*Tipo di emozioni*: i bambini che mostrano maggiori *emozioni positive nel ruolo periferico* vengono descritti dagli insegnanti con più *atteggiamenti prosociali* verso i compagni e con minori *problematiche esternalizzanti*; i bambini che mostrano maggiori *emozioni positive durante i momenti di stabilità delle configurazioni* vengono descritti con minori *problematiche internalizzanti*; i bambini che mostrano maggiori *emozioni positive durante le microtransizioni* vengono descritti maggiormente *competenti socialmente*.

Infine i bambini che *danno i giochi spontaneamente* al compagno nel momento in cui assumono il ruolo periferico vengono descritti maggiormente *competenti socialmente*.

Riassumendo, non emergono relazioni significative tra i comportamenti osservati e la variabile *adattamento generale*, tale evidenza potrebbe indicare che tale aspetto, in quanto variabile globale non sia assimilabile con le variabile osservate che tendono a cogliere aspetti più specifici e rispetto alle quali emergono invece relazioni con le singole dimensioni.

In relazione alle altre dimensioni, ottenute dai punteggi del questionario, rispetto alle quali non emergono relazioni significative con i comportamenti osservati troviamo: la dimensione *Depresso-Gioioso* e la dimensione *Dipendente-Autonoma*. Per quanto riguarda la prima che attiene nello specifico all'emozionalità dei bambini descritta dagli insegnanti non emergono relazioni con le emozioni osservate nei

bambini durante le osservazioni e nemmeno con altre variabili osservate. Tale dato sembrerebbe indicare la diversa natura dei comportamenti rilevati dagli strumenti utilizzati, nel caso del questionario maggiormente legati ad aspetti emotivi globali (esempio di un item: è difficile da consolare quando piange), nelle osservazioni più strettamente legati al tipo di emozioni espresse durante i momenti di interazione e gioco con i compagni. Nel secondo caso invece, la dimensione *Dipendente-Autonomo* misura tale comportamento del bambino nei confronti dell'insegnante e questo aspetto non riporta relazioni con il comportamento osservato direttamente nei momenti descritti.

Per quanto riguarda le variabili osservate durante il gioco libero che risultano in relazione significativa con le dimensioni del questionario troviamo in particolare il *tipo di gioco*, alcune sottocategorie relative alle *interazioni*, i *comportamenti prosociali* e le *emozioni* (che riguardano solo *emozioni di felicità e neutra* in quanto le altre tipologie sono state eliminate perché poco frequenti); non si rilevano relazioni rispetto ai *comportamenti antisociali* (i quali sono stati accorpati in quanto rilevati con bassa frequenza). Per quanto riguarda, invece, le variabili osservate durante il gioco semistrutturato che risultano in relazione significativa con le dimensioni del questionario troviamo in particolare il *tipo di risposta* fornita dai bambini ai potenziali di cambiamento dei compagni (ed in particolare quella di *assorbimento*), la presenza di *emozioni positive* nelle diverse situazioni, il *ruolo del bambino nella microtransizione* e il comportamento del bambino con i giochi (*lasciare e/o darli spontaneamente* al compagno); mentre non rilevano relazioni con il *rispetto del ruolo*, l'*attenzione* e la *responsività* verso i compagni e il *ruolo di guida* del bambino durante le microtransizioni.

Osservazione e test semistrutturato

Successivamente, sono state valutate le relazioni tra il comportamento dei bambini osservato attraverso le videoregistrazioni (gioco libero e gioco semistrutturato) e il test semistrutturato somministrato dal ricercatore ai bambini rispetto alla valutazione della comprensione delle emozioni (*Test of Emotion Comprehension*, Pons, Harris, 2000; Albanese, Molina, 2008).

Per verificare tali relazioni, tenendo conto della distribuzione dei bambini rispetto al livello complessivo ottenuto dai punteggi (livello emotivo) i bambini sono state

suddivisi in tre gruppi (1= punteggi >25° percentile = 6 bambini; 2= punteggi tra il 25° e il 75° percentile = 14 bambini; 3= punteggi <75° percentile = 4 bambini) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Kruskal-Wallis) considerando tali variabili come variabili indipendente e mettendole in relazione con tutte le altre variabili rilevate.

Dai risultati ottenuti non emergono differenze significative. Nello specifico, il punteggio complessivo di comprensione delle emozioni ottenuto dai bambini al TEC non risulta in relazione con nessuno degli aspetti indagati durante l'osservazione dei bambini nei momenti di gioco libero e semistutturato.

7.8. Discussione dei risultati

Riprendendo i risultati emersi e gli aspetti discussi precedentemente, è possibile concludere che i differenti strumenti utilizzati (osservazione, questionario, test semistutturato) tendono a cogliere aspetti specifici del dominio considerato e quindi risulta utile, come precedenti ricerche (Mc Dowell et al., 2002; Cassidy et al., 1992; Boyum, Parke, 1995; Eisensberg et al., 1996; MacDonlad, Parke, 1984) hanno sottolineato una loro integrazione al fine di poter disporre di un ampio e approfondito spettro di risultati.

Per quanto riguarda la relazione tra i differenti strumenti utilizzati, emerge che è possibile rintracciare diverse relazioni significative tra l'osservazione diretta e il questionario agli insegnanti, nello specifico, le significatività riscontrate mostrano una coerenza rispetto ai comportamenti rilevati, tuttavia è necessario considerare anche che le relazioni trovate non sono rappresentative di tutte le variabili indagate e che per la natura intrinseca dei due strumenti non possono che emergere differenze date dalla diversa natura dei comportamenti rilevati (aspetti globali vs aspetti specifici, legati anche al qui e ora dell'osservazione), seppur parte di uno stesso dominio.

In particolare, tra le significatività emerse, appare interessante sottolineare che le diverse dimensioni della competenza sociale, risultate dalla valutazione degli insegnanti, sono in relazione ad alcune specifiche categorie osservate nei bambini. Tali categorie si riferiscono in particolare al *tipo di gioco* che i bambini mostrano durante il gioco libero, ed in particolare emergere una relazione tra le *competenze sociali* del

bambino e il tipo di gioco che esibisce con più frequenza. Un ulteriore aspetto, riguarda la relazione emersa tra le *problematiche internalizzanti* dei bambini e la *vicinanza o il richiamo* del bambino stesso nei confronti dell'insegnante, osservata durante il gioco libero. In relazione al gioco semistrutturato, le relazioni emerse attengono in particolare allo *stile di risposta* dei bambini nei confronti dei segnali dei compagni, al *tipo di emozioni* espresse, ma anche il comportamento del bambino rispetto al *lasciare/dare i giochi* nel momento in cui assume un *ruolo periferico*, che risulta in relazione alla *competenza sociale*, valutata dagli insegnanti. Quest'ultimo dato appare particolarmente interessante e sembra sottolineare la rappresentatività e la possibile generalizzabilità di alcuni degli aspetti osservati, seppur attinenti a situazioni specifiche.

Per quanto riguarda, invece, la relazione tra i momenti osservati e il *Test of Emotion Comprehension*, come ci aspettavamo, data la specificità delle competenze indagate da questo tipo di strumento nonché data la natura delle variabili da noi osservate, i risultati indicano che gli aspetti rilevati concorrono a definire aspetti diversi nell'ambito delle competenze socio-emotive del bambino.

In relazione alle competenze interattive triadiche del bambino con i pari, aspetto poco indagato dalla letteratura, i risultati più rilevanti mostrano, prima di tutto, la difficoltà mostrata dalla maggior parte dei bambini a *rispettare il proprio ruolo* nelle diverse interazioni. In particolare, dal quadro dei risultati emersi, la capacità mostrata dai bambini di interagire con più di un compagno alla volta, senza escludere nessuno, così come di partecipare all'interazione mantenendo al tempo stesso una posizione periferica, risulta strettamente legata all'*attenzione* e alla *responsività* nei confronti degli altri e al *tono emotivo* espresso dai bambini. Esprimere emozioni positive mentre si occupa un determinato ruolo interattivo sembra indicare la positività con cui tale ruolo viene assunto, e allo stesso modo tale ruolo potrebbe risultare più tollerato, per il bambino stesso, a fronte della sperimentazione di emozioni più positive. Come precedentemente sottolineato, le interazioni triadiche tra pari risultano un ambito poco esplorato dalla letteratura; dall'indagine condotta e dai risultati emersi riteniamo particolarmente importante l'approfondimento di tali aspetti sia rispetto ad un gruppo di partecipanti più numeroso, sia in relazione ad altri setting e/o in situazioni diversamente o per niente strutturate.

In conclusione, il quadro generale dei risultati rilevati, oltre a evidenziare caratteristiche specifiche di ogni aspetto indagato, contribuisce anche ad una visione integrata delle diverse componenti della competenza socio-emotiva.

Capitolo Ottavo

TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA DEI BAMBINI

8.1. Obiettivi

Il terzo studio si pone l'obiettivo di indagare la relazione tra lo sviluppo socio-emotivo in età prescolare e alcune modalità di interazione e comunicazione familiare così come rilevate negli studi precedenti (studio 1 cfr. capitolo 6; studio 2 cfr. capitolo 7).

L'obiettivo è pertanto quello di evidenziare in che modo alcuni aspetti del funzionamento familiare, in termini di modalità di interazione triadica, possano influenzare lo sviluppo di alcuni aspetti della competenza socio-emotiva del bambino, quali la conoscenza sulle emozioni e la modalità di interazione sociale con i pari e gli insegnanti nel contesto scolastico, in situazioni familiari normative.

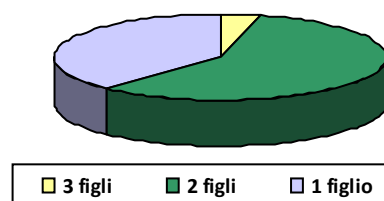
8.2. Gruppo di partecipanti

Lo studio ha coinvolto i 24 bambini partecipanti allo studio 2 e le loro triadi familiari di appartenenza osservate nello studio 1. Tra le 34 famiglie che hanno partecipato al primo studio solo in 24 di esse è stato possibile rilevare i dati relativi al bambino nella scuola dell'infanzia, (in particolare si tratta delle seguenti triadi: 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34).

L'età media delle madri che hanno partecipato è di 38 anni, quella dei papà è di 40 anni.

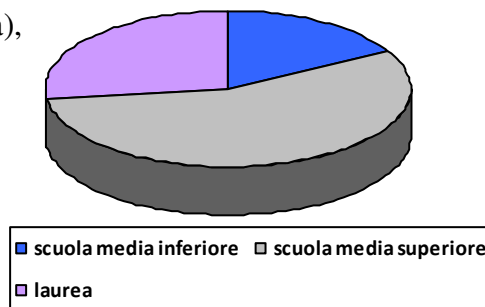
Per quanto riguarda la composizione delle famiglie:

- il 4% delle famiglie ha tre figli;
- il 58% ha due figli;
- il 38% ha un solo figlio.



In merito al grado d'istruzione dei genitori:

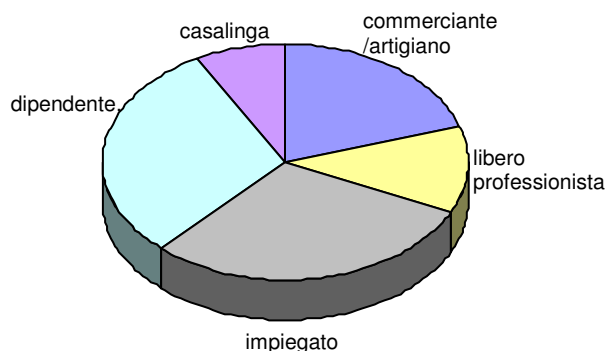
- il 17% ha conseguito il diploma di scuola media inferiore (il 4% delle mamme e il 29% dei papà);
- il 56 % ha conseguito il diploma di scuola media superiore (il 63% delle mamme e il 50% dei papà),
- il 27% è laureato (33% delle mamme e il 21% dei papà).



Per quanto riguarda le professioni esercitate dai genitori:

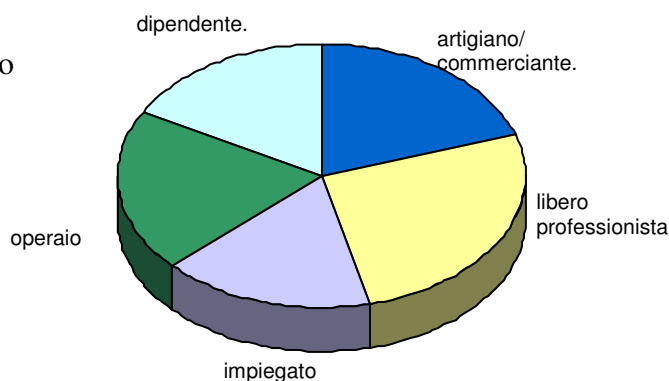
professione delle madri:

- 20% commerciante /artigiano
- 12% libera professionista
- 30% impiegata
- 8% casalinga
- 30% dipendente



professione dei padri:

- 20% commerciante/artigiano
- 26% libero professionista
- 17% impiegato
- 17% dipendente
- 20% operaio



8.3. Analisi dei dati

Le variabili considerate sono quelle relative al funzionamento familiare (studio 1), e al gioco libero, gioco semistrutturato, questionario agli insegnanti (*SCBE*), test semistrutturato al bambino (*TEC*) (studio 2). Nello specifico le variabili relative allo studio 1, a differenza dello studio 2, sono esaminate in questa sede per un numero inferiore di triadi (34 famiglie nello studio 1 e 24 famiglie nello studio 3). Poiché, rispetto allo studio 1 il numero di famiglie partecipanti si è ridotto si sono rese necessarie alcune revisioni. In particolare le variabili *configurazioni slittanti* e *oscillanti* sono state accorpate in un'unica variabile nominata *modalità interattive non richieste*, a fronte di una riduzione del numero di triadi con tali caratteristiche.

8.3.1. Analisi correlazionale

Si è proceduto ad un'analisi correlazionale (Spearman (ρ)) tra le variabili relative al funzionamento familiare e quelle riguardanti la competenza socio-emotiva del bambino.

Di seguito sono presentati i risultati delle analisi effettuate, data la numerosità delle variabili verranno documentate le relazioni significative e solo alcune relazioni non significative.

- **Funzionamento familiare emozioni e interazioni del bambino durante il gioco libero (tab 8.1.):**

Il *numero medio di potenziali di cambiamento* effettuati dalla triade familiare correla negativamente con la *responsività* del bambino durante le *interazioni* ($\rho=-0,442$ $p=0,031$).

Il *numero medio di potenziali di cambiamento* effettuati dai *bambini* nella triade familiare correla negativamente con il *rispetto delle regole della classe* da parte del bambino durante il gioco ($\rho=-0,530$ $p=0,008$).

La presenza di *modalità interattive non richieste*, quali *slittanti* e *oscillanti*, nella triade familiare correla positivamente con la frequenza del *gioco simbolico* del bambino ($\rho=0,551$ $p=0,005$).

Il *fallimento* della configurazione (P-M)B e relativa *microtransizione* nella triade familiare correla positivamente con *l'assenza di impegno* da parte del bambino durante il gioco ($\rho=0,410$ $p=0,047$); e con la frequenza di un *gioco di tipo funzionale* ($\rho=0,519$ $p=0,009$).

Il *grado di coordinazione* della triade familiare durante le *microtransizioni* correla positivamente con la *responsività* del bambino durante le interazioni ($\rho=0,445$ $p=0,029$).

La *presenza dei processi* relativi alla dinamica triadica durante le microtransizioni della triade familiare correla positivamente con la *responsività* del bambino durante le interazioni ($\rho=0,632$ $p=0,001$); con la frequenza del *gioco simbolico* del bambino ($\rho=0,504$ $p=0,012$).

La *presenza del processo di affidamento* relativo alla dinamica triadica durante le microtransizioni della triade familiare correla positivamente con la *responsività* del bambino durante le interazioni ($\rho=0,637$ $p=0,001$).

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

Tabella 8.1. Correlazioni Funzionamento Familiare ed emozioni e interazioni del bambino durante il gioco libero

Spearman's rho		n. configurazioni e microtransizioni	configurazioni fallite	presenza di modalità interattive non richieste	n. di p.d.c. medio	sintonizzazioni aff. stabilità media	coordinazione p.d.c. media	sintonizzazioni aff. p.d.c. media	n. di p.d.c. medio bambini	coordinazione microtransizione media	sintonizzazioni aff. microtransizione media	incoerenza processi media	presenza processi media	presenza affidamento media
emozioni di felicità	Correlation Coefficient	-,111	,164	,218	,113	-,047	-,047	,000	,130	-,143	-,191	,176	-,126	,381
	Sig. (2-tailed)	,606	,444	,306	,600	,827	,828	1,000	,546	,505	,371	,410	,557	,067
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
emozioni neutre	Correlation Coefficient	,074	,354	,032	-,222	-,113	,154	-,168	-,158	,260	,212	-,213	,082	-,165
	Sig. (2-tailed)	,731	,331	,881	,298	,601	,473	,433	,462	,219	,319	,317	,703	,442
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
intensità emozioni di felicità	Correlation Coefficient	-,186	,200	,154	,080	-,004	-,122	-,014	,071	-,150	-,167	,127	-,114	,401
	Sig. (2-tailed)	,383	,348	,474	,711	,986	,570	,948	,741	,485	,436	,555	,597	,052
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
interazioni condivise	Correlation Coefficient	-,107	,000	,073	-,006	-,052	-,308	-,029	-,079	-,217	-,081	,085	-,237	-,159
	Sig. (2-tailed)	,620	1,000	,736	,979	,809	,144	,892	,715	,308	,706	,692	,264	,459
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
interazioni non condivise	Correlation Coefficient	,181	,046	-,057	,044	-,071	,027	-,121	,088	,054	,070	-,067	,343	,150
	Sig. (2-tailed)	,397	,832	,791	,839	,743	,901	,572	,683	,802	,745	,755	,101	,483
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
iniziativa nelle interazioni	Correlation Coefficient	,246	-,009	-,121	-,061	-,271	-,214	-,035	,242	-,279	-,252	,071	,134	,147
	Sig. (2-tailed)	,247	,966	,572	,777	,200	,316	,870	,255	,187	,236	,743	,532	,493
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
reazioni nelle interazioni gioco libero	Correlation Coefficient	,247	-,138	-,310	-,442(*)	,000	,306	,020	-,047	,445(*)	,165	-,208	,632(**)	,637(**)
	Sig. (2-tailed)	,245	,520	,140	,031	,999	,146	,926	,829	,029	,441	,328	,001	,001
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
inattività nelle interazioni gioco libero	Correlation Coefficient	,193	-,046	-,024	-,093	,116	,381	,022	-,063	,341	,350	-,206	-,044	-,012
	Sig. (2-tailed)	,366	,833	,910	,666	,590	,066	,919	,771	,103	,094	,333	,839	,956
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
interazioni condivise con i compagni	Correlation Coefficient	-,219	,064	,081	,044	,034	-,305	-,049	-,222	-,276	-,103	,107	-,266	-,188
	Sig. (2-tailed)	,304	,767	,707	,838	,876	,147	,822	,298	,192	,633	,618	,209	,380
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

interazioni non condivise con i compagni	Correlation Coefficient	,044	,011	,057	,153	-,310	-,218	-,373	,314	-,260	-,223	,165	,302	,076
	Sig. (2-tailed)	,851	,961	,805	,509	,171	,343	,096	,165	,255	,332	,475	,183	,742
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
iniziativa nelle interazioni verso i compagni	Correlation Coefficient	,247	-,110	-,024	-,101	-,304	-,167	-,166	,136	-,149	-,175	-,088	,150	,266
	Sig. (2-tailed)	,246	,610	,910	,639	,149	,435	,437	,526	,487	,412	,683	,485	,209
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
rispetto regole	Correlation Coefficient	,298	-,208	,210	-,099	-,272	,037	,048	-,530(**)	-,031	-,220	,161	-,273	,246
	Sig. (2-tailed)	,158	,329	,325	,645	,198	,863	,824	,008	,886	,301	,453	,196	,247
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
comp. prosociale: aiuto	Correlation Coefficient	-,108	,304	,201	-,248	-,194	,101	-,265	-,208	,079	,127	,074	-,070	,107
	Sig. (2-tailed)	,614	,546	,346	,242	,363	,639	,211	,330	,713	,555	,732	,746	,619
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
comp. prosociale: condivisione affettiva	Correlation Coefficient	,048	-,046	,049	-,116	,009	-,084	,016	-,135	,131	,204	-,250	-,280	-,110
	Sig. (2-tailed)	,825	,832	,822	,589	,968	,696	,943	,530	,543	,338	,238	,186	,610
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
comp. prosociale: condivisone	Correlation Coefficient	-,120	-,164	,308	,039	-,278	,024	-,299	-,019	,064	,009	,055	-,257	,087
	Sig. (2-tailed)	,577	,443	,144	,855	,188	,910	,156	,932	,767	,965	,798	,226	,687
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
comp. antisociale	Correlation Coefficient	,143	-,029	,119	,094	-,091	-,078	-,276	,086	-,055	-,006	-,070	,210	,004
	Sig. (2-tailed)	,506	,894	,579	,662	,671	,718	,192	,688	,797	,978	,746	,324	,984
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
assenza di impegno	Correlation Coefficient	-,214	,410(*)	,097	-,027	,263	-,105	,233	,036	-,129	-,055	-,050	-,188	-,160
	Sig. (2-tailed)	,314	,047	,652	,902	,214	,626	,274	,869	,547	,798	,818	,379	,456
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
osservazione	Correlation Coefficient	-,163	,173	,242	,083	,229	-,085	,134	,013	-,134	-,109	-,019	-,230	-,230
	Sig. (2-tailed)	,446	,419	,254	,700	,282	,694	,532	,952	,534	,612	,931	,280	,279
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco: solitario	Correlation Coefficient	,143	,146	-,251	,184	,214	,142	,288	,077	-,011	,181	-,004	,201	-,250
	Sig. (2-tailed)	,504	,497	,238	,389	,316	,509	,172	,722	,960	,397	,985	,347	,239
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco: parallelo	Correlation Coefficient	-,058	-,028	-,155	,204	-,299	,028	-,176	,168	,004	-,043	-,107	,139	-,013
	Sig. (2-tailed)	,788	,898	,471	,339	,155	,898	,411	,432	,986	,841	,620	,518	,951

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco: associativo	Correlation Coefficient	,024	-,137	-,113	-,199	,077	,036	-,010	-,131	-,013	-,006	,236	-,122	,271
	Sig. (2-tailed)	,910	,525	,599	,352	,722	,866	,965	,543	,951	,977	,266	,571	,199
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco: cooperativo	Correlation Coefficient	-,180	-,215	,340	,130	-,294	-,160	-,235	,213	-,158	-,085	,239	-,176	-,232
	Sig. (2-tailed)	,401	,312	,104	,544	,164	,455	,269	,317	,462	,694	,260	,412	,276
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco funzionale	Correlation Coefficient	-,051	,519(**)	-,372	-,241	,283	,113	,271	-,182	,303	,355	-,303	,123	,241
	Sig. (2-tailed)	,812	,009	,074	,256	,180	,600	,200	,394	,150	,088	,150	,567	,257
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco: costruttivo	Correlation Coefficient	-,322	-,155	,242	,284	-,084	-,002	-,071	-,102	-,138	-,084	,255	-,190	-,105
	Sig. (2-tailed)	,124	,470	,254	,179	,696	,992	,742	,635	,521	,695	,228	,375	,626
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco: simbolico	Correlation Coefficient	,310	-,082	-,551(**)	-,295	,188	-,060	,144	,092	,091	,080	-,154	,504(*)	,111
	Sig. (2-tailed)	,140	,703	,005	,161	,378	,779	,503	,671	,673	,709	,473	,012	,604
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
gioco con regole	Correlation Coefficient	,288	-,114	,286	,170	-,380	-,174	-,334	,388	-,200	-,387	,140	-,240	-,052
	Sig. (2-tailed)	,172	,596	,175	,426	,067	,416	,111	,061	,348	,062	,514	,259	,811
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Riassumendo, i bambini che risultano più *responsivi* nelle interazioni con i pari appartengono a triadi familiari nelle quali: viene effettuato un minor *numero di potenziali di cambiamento*, vi è un più alto grado di *coordinazione*, vi è un maggior *numero di processi* ed in particolare è presente l'*affidamento* durante le microtransizioni. I bambini che rispettano maggiormente *le regole della classe* effettuano un *numero* minore di *potenziali di cambiamento* nelle interazioni familiari.

I bambini che con più frequenza si impegnano in un *gioco di tipo simbolico* appartengono a triadi familiari in cui non sono presenti modalità interattive *slittanti e/o oscillanti* e nelle quali vi è la presenza di un maggior *numero di processi*, quali *affidamento* e *accoglienza*, relativi alla dinamica interattiva triadica; vale a dire, le microtransizioni vengono effettuate attraverso tutti i processi.

I bambini appartenenti a triadi familiari in cui vi è il *fallimento* della configurazione (P-M)B mostrano con minor frequenza la presenza di un *gioco di tipo simbolico* e risultano meno *impegnati* nel gioco.

- Funzionamento familiare e competenza interattiva triadica (gioco semistrutturato) (tab 8.2.) :

Il *numero di configurazioni* e relative *microtransizioni* effettuate dalla triade familiare correla positivamente con il *rispetto del ruolo* del bambino sia in generale ($\rho=0,525$ $p=0,008$) che suddiviso per tipo di ruolo (attivo o periferico) con i pari ($\rho=0,478$ $p=0,018$); con *l'attenzione e la responsività verso i compagni* sia durante le *configurazioni* ($\rho=0,493$ $p=0,014$), che durante le *microtransizioni* ($\rho=0,570$ $p=0,004$); con la *presenza di emozioni positive durante le microtransizioni* con i pari ($\rho=0,441$ $p=0,031$); con il *ruolo di promozione della microtransizione* con i pari ($\rho=0,606$ $p=0,002$); e negativamente con il comportamento di *seguire* gli altri durante la microtransizione con i pari ($\rho=-0,502$ $p=0,012$).

Il *fallimento* della configurazione (P-M)B e relativa microtransizione nella triade familiare correla negativamente con il *rispetto del ruolo da parte del bambino*, sia quello attivo che quello periferico con i pari ($\rho=-0,525$ $p=0,008$); con *l'attenzione e la responsività verso i compagni* nelle microtransizioni ($\rho=-0,432$ $p=0,040$); con la *presenza di emozioni positive durante le microtransizioni* ($\rho=-0,442$ $p=0,040$) e nel *ruolo periferico* con i pari ($\rho=-0,576$ $p=0,010$); con il *comportamento di lasciare i giochi* nel momento in

cui assume un ruolo periferico ($\rho=-0,797$ $p=0,000$); e correla positivamente con il *ruolo di ostacolo* della microtransizione con i pari ($\rho=-0,797$ $p=0,000$).

Il *numero medio di potenziali di cambiamento* effettuati dalla triade familiare correla negativamente con il *rispetto del ruolo* del bambino ($\rho=-0,484$ $p=0,017$).

Il *numero medio di potenziali di cambiamento* effettuati dai *bambini* nella triade familiare correla negativamente con la presenza di *emozioni positive nei momenti di stabilità* con i pari ($\rho=-0,426$ $p=0,038$).

Le *risposte di amplificazione* nel p.d.c. che porta alla microtransizione nelle triadi familiari correla positivamente con il *ruolo di promozione della microtransizione* del bambino con i pari ($\rho=0,304$ $p=0,022$).

Il *grado di coordinazione* medio nei *potenziali di cambiamento* da parte della triade familiare correla positivamente con il *rispetto del ruolo da parte del bambino* sia in generale ($\rho=0,448$ $p=0,028$) che suddiviso per tipo di ruolo (attivo o periferico) con i pari ($\rho=0,476$ $p=0,019$); con la frequenza di *risposte di assorbimento* da parte del bambino nei confronti dei compagni ($\rho=0,539$ $p=0,007$); con la *presenza di emozioni positive* durante le microtransizioni con i pari ($\rho=0,438$ $p=0,032$).

Il *grado di coordinazione* medio nelle *microtransizioni* da parte della triade familiare correla positivamente con il *rispetto del ruolo* da parte del bambino sia in generale ($\rho=0,516$ $p=0,010$) che suddiviso per tipo di ruolo (attivo o periferico) con i pari ($\rho=0,407$ $p=0,049$).

La *presenza dei processi* relativi alla dinamica triadica durante le microtransizioni della triade familiare correla positivamente con il *rispetto del ruolo* da parte del bambino ($\rho=0,417$ $p=0,043$); con *l'attenzione e la responsività verso i compagni* sia nelle *configurazioni* ($\rho=0,446$ $p=0,022$) che nelle *microtransizioni* ($\rho=0,423$ $p=0,013$); con la *presenza di emozioni positive* quando il bambino assume il *ruolo periferico* ($\rho=0,470$ $p=0,042$); e negativamente con la *durata dei potenziali di cambiamento* effettuati dal bambino con i pari ($\rho=-0,486$ $p=0,016$).

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

Tabella 8.2. Correlazioni Funzionamento Familiare e Competenze Interattive Triadiche (gioco semistrutturato bambini)

Spearman's rho		n. configurazioni e microtransizioni	configurazioni fallite	n. di p.d.c. medio	sintonizzazione aff. stabilità media	coordinazione p.d.c. media	sintonizzazione aff. p.d.c. media	n. di p.d.c. medio bambini	risposta di amplificazione del p.d.c. microtransizione	coordinazione microtransizione media	sintonizzazione aff. microtransizione media	incoerenza processi media	presenza processi media
rispetto del ruolo si-no	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,525(**) ,008 24	-,319 ,128 24	-,484(*) ,017 24	,165 ,441 24	,448(*) ,028 24	,037 ,865 24	-,198 ,355 24	,282 ,182 24	,516(**) ,010 24	,395 ,106 24	-,127 ,556 24	,417(*) ,043 24
rispetto ruolo gradi	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,478(*) ,018 24	-,525(**) ,008 24	-,396 ,055 24	-,017 ,936 24	,476(*) ,019 24	-,050 ,817 24	-,106 ,623 24	,346 ,097 24	,407(*) ,049 24	,366 ,079 24	-,113 ,600 24	,368 ,077 24
numero di p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,189 ,377 24	-,360 ,084 24	-,127 ,554 24	,019 ,929 24	,210 ,325 24	,095 ,660 24	-,054 ,802 24	,064 ,768 24	-,069 ,749 24	-,050 ,818 24	,169 ,431 24	,211 ,323 24
durata media p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,199 ,351 24	,256 ,227 24	,280 ,184 24	,138 ,521 24	-,257 ,225 24	,041 ,849 24	-,073 ,734 24	-,272 ,199 24	-,304 ,149 24	-,058 ,788 24	,152 ,479 24	-,486(*) ,016 24
freq. risposte di assorbimento	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,002 ,992 24	-,214 ,316 24	-,007 ,975 24	,294 ,163 24	,539(**) ,007 24	,266 ,210 24	,022 ,917 24	-,156 ,467 24	,063 ,768 24	,306 ,146 24	,398 ,054 24	,066 ,761 24
freq. risposte di amplificazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,149 ,487 24	,092 ,670 24	,286 ,176 24	-,030 ,890 24	-,192 ,368 24	-,037 ,864 24	,179 ,404 24	-,147 ,494 24	-,011 ,961 24	,027 ,900 24	-,210 ,326 24	-,141 ,511 24
freq. risposte di caduta nel vuoto	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,106 ,623 24	,101 ,640 24	-,073 ,733 24	,016 ,940 24	-,174 ,415 24	-,133 ,536 24	-,285 ,177 24	-,079 ,714 24	-,088 ,684 24	-,108 ,616 24	-,198 ,354 24	,041 ,847 24
emozioni positive ruolo periferico	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,339 ,156 19	-,576(**) ,010 19	-,356 ,134 19	-,011 ,963 19	,226 ,352 19	-,182 ,455 19	-,238 ,327 19	,015 ,950 19	,168 ,492 19	,360 ,130 19	,043 ,862 19	,470(*) ,042 19
emozioni positive stabilità config	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,148 ,491 24	-,092 ,669 24	-,255 ,229 24	,282 ,183 24	,139 ,518 24	,098 ,649 24	-,426(*) ,038 24	-,136 ,527 24	,111 ,607 24	,179 ,401 24	,151 ,482 24	,171 ,425 24
emozioni positive p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,399 ,054	,148 ,490	-,298 ,158	,356 ,088	,198 ,354	,222 ,297	-,177 ,409	,055 ,798	,052 ,808	,229 ,282	,033 ,878	,280 ,186

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
attenzione e responsività verso i compagni conf.	Correlation Coefficient	,493(*)	-,193	-,222	,181	,293	,095	,078	,325	,327	,381	-,094	,464(*)
	Sig. (2-tailed)	,014	,367	,297	,397	,165	,660	,718	,122	,119	,067	,663	,022
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
emozioni positive microtransizione	Correlation Coefficient	,441(*)	-,422(*)	-,332	,234	,438(*)	,229	-,029	,117	,315	,368	,082	,014
	Sig. (2-tailed)	,031	,040	,113	,271	,032	,282	,894	,587	,134	,077	,703	,948
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
attenzione e responsività verso i compagni microtransizione	Correlation Coefficient	,570(**)	-,432(*)	-,403	,289	,391	,238	,012	,308	,310	,330	-,072	,423(*)
	Sig. (2-tailed)	,004	,035	,051	,171	,059	,264	,954	,143	,141	,115	,737	,013
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
preannuncio	Correlation Coefficient	-,037	-,216	-,270	,028	,167	-,069	,051	,019	,017	,055	,003	,353
	Sig. (2-tailed)	,864	,311	,201	,898	,436	,749	,812	,929	,938	,798	,989	,091
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
lascia i giochi	Correlation Coefficient	,204	-,797(**)	-,140	-,409	,047	-,349	,177	,215	,094	,048	,040	,047
	Sig. (2-tailed)	,350	,000	,524	,096	,832	,102	,420	,324	,669	,829	,857	,830
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
dà i giochi spontaneamente	Correlation Coefficient	,290	-,079	-,186	,040	-,166	,119	-,027	,245	,054	,041	-,211	,027
	Sig. (2-tailed)	,179	,719	,396	,857	,449	,588	,903	,260	,808	,854	,335	,903
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
ruolo microtran. promuove	Correlation Coefficient	,606(**)	-,247	-,284	,034	,142	,244	,263	,304(**)	,341	-,158	,347	,037
	Sig. (2-tailed)	,002	,244	,179	,874	,507	,251	,215	,022	,102	,461	,097	,863
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
ruolo microtrans. segue	Correlation Coefficient	-,502(*)	-,059	,206	-,172	-,116	-,346	-,194	-,256	,118	,173	-,319	-,028
	Sig. (2-tailed)	,012	,785	,334	,421	,589	,098	,364	,227	,584	,420	,128	,895
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
ruolo microtrans. ostacola	Correlation Coefficient	-,216	,797(**)	,119	,218	-,022	,353	-,198	-,232	-,102	-,042	-,017	-,055
	Sig. (2-tailed)	,311	,000	,579	,102	,919	,090	,355	,274	,636	,844	,938	,800
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Riassumendo, i bambini che *rispettano il proprio ruolo*, durante l'interazione con due compagni, appartengono a famiglie che effettuano un numero maggiore di configurazioni e microtransizioni, che non *falliscono* la configurazione (P-M)B, che mettono in atto un numero minore di *potenziali di cambiamento*, che mostrano un più alto grado di *coordinazione* sia nelle configurazioni che nelle microtransizioni, e nelle quali sono presenti un maggior numero di *processi* durante le microtransizione.

I bambini che mostrano maggiore *attenzione* e responsività nei confronti dei compagni appartengono a famiglie che effettuano un numero maggiore di *configurazioni e microtransizioni*, e nelle quali sono presenti un maggior numero di *processi* interattivi durante le microtransizione.

I bambini che mostrano *emozioni più positive* durante le microtransizioni appartengono a triadi che effettuano un numero maggiore di *configurazioni e microtransizioni*, che non *falliscono* la configurazione (P-M)B che mostrano un più alto grado di *coordinazione* nelle configurazioni.

I bambini che mostrano *emozioni più positive* durante i momenti di stabilità nelle interazioni effettuano un numero minore di *potenziali di cambiamento* durante l'interazione con i genitori.

I bambini che mettono in atto con maggiore frequenza un *ruolo di promozione* nella microtransizione appartengono a famiglie che effettuano un numero maggiore di *configurazioni e microtransizioni* e che forniscono maggiori risposte di *amplificazione* al potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione, rispetto agli altri bambini.

I bambini che mettono più spesso in atto il *ruolo di ostacolo* nella microtransizione appartengono a famiglie che *falliscono* la configurazione (P-M)B.

I bambini che meno frequentemente *lasciano i giochi* nel momento in cui assumono il ruolo periferico appartengono a triadi nelle quali vi è il *fallimento* della configurazione (P-M)B.

I bambini che più frequentemente forniscono *risposte di assorbimento* ai compagni appartengono a famiglie che mostrano un maggior grado di *coordinazione*.

I bambini che mettono in atto *potenziali di cambiamento* di *durata* maggiore appartengono a famiglie nelle quali sono presenti un numero inferiore di *processi* relativi alla microtransizione.

- **Funzionamento familiare e competenza sociale e difficoltà emotive e comportamentali dei bambini (questionario compilato dagli insegnanti) (tab 8.3.):**

La presenza di *modalità interattive non richieste*, quali slittanti e oscillanti, nella triade familiare correla negativamente con la dimensione *depresso-gioioso* ($\rho=-0,505$ $p=0,014$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *depressi*; correla positivamente con la *competenza sociale* ($\rho=0,580$ $p=0,004$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come più *competenti socialmente*; correla positivamente con *l'adattamento generale* ($\rho=0,476$ $p=0,022$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come più *adattati a livello generale*.

Il numero medio di *potenziali di cambiamento* effettuati dalla triade familiare correla positivamente con la dimensione *depresso-gioioso* ($\rho=0,475$ $p=0,028$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *depressi*;

La frequenza di *risposte di caduta nel vuoto* nella triade familiare correla negativamente con la dimensione *ansioso-sicuro* ($\rho=-0,597$ $p=0,003$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *ansiosi*; con la dimensione *rabbioso-tollerante* ($\rho=-0,549$ $p=0,007$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *rabbiosi*; con la dimensione *oppositivo-cooperativo* ($\rho=-0,418$ $p=0,047$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *oppositivi*; con i *comportamenti esternalizzanti* ($\rho=-0,440$ $p=0,036$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante con maggiori *comportamenti esternalizzanti*. con *l'adattamento generale* ($\rho=-0,498$ $p=0,015$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come meno *adattati a livello generale*.

La frequenza di *risposte di assorbimento* nella triade familiare correla positivamente con la dimensione *rabbioso-tollerante* ($\rho=0,531$ $p=0,009$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *tolleranti*; con *l'adattamento generale* ($\rho=0,447$ $p=0,033$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *adattati a livello generale*;

La frequenza di *risposte di caduta nel vuoto da parte del bambino* nella triade familiare correla negativamente con la dimensione *depresso-gioioso* ($\rho=-0,440$ $p=0,036$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *depressi*.

La frequenza di *risposte di amplificazione* da parte del bambino nella triade familiare correla positivamente con la dimensione *isolato-integrato* ($\rho=0,522$ $p=0,011$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *integrati*; con la

dimensione *aggressivo-calmo* ($\rho=0,415$ $p=0,049$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *calmi*; con i *comportamenti internalizzanti* ($\rho=0,446$ $p=0,033$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante con *minori comportamenti internalizzanti*;

La presenza di *risposte di amplificazione nel p.d.c. che porta alla microtransizione* nella triade familiare correla positivamente con la dimensione *depresso-gioioso* ($\rho=0,494$ $p=0,017$);

La presenza di *risposte di caduta nel vuoto nel p.d.c. che porta alla microtransizione* nella triade familiare correla negativamente con la dimensione *egoista-prosociale* ($\rho=-0,441$ $p=0,035$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *egoisti*; con la dimensione *oppositivo-cooperativo* ($\rho=-0,485$ $p=0,019$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *oppositivi*; con i *comportamenti esternalizzanti* ($\rho=-0,428$ $p=0,041$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante con *maggiori comportamenti esternalizzanti*;

Il *grado di sintonizzazione affettiva nelle microtransizioni* della triade familiare correla negativamente con i *comportamenti internalizzanti* ($\rho=-0,438$ $p=0,050$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante con *maggiori comportamenti internalizzanti*.

La *presenza dei processi* relativi alla dinamica triadica durante le microtransizioni della triade familiare correla negativamente con la dimensione *depresso-gioioso* ($\rho=-0,552$ $p=0,008$), nello specifico i bambini sono descritti dall'insegnante come maggiormente *depressi*.

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

Tabella 8.3. Correlazioni Funzionamento Familiare e competenza sociale e difficoltà emotive e comportamentali dei bambini (questionario compilato dagli insegnanti)

Spearman's rho		n. configurazioni e microtransizioni	modalità interattive non richieste	n. medio di p.d.c.	risposte di amplificazione	risposte di assorbimento	risposte di caduta nel vuoto	risposte di amplificazione bambino	risposte di caduta nel vuoto bambino	risposte di amplificazione p.d.c. microtrans	risposte di caduta nel vuoto p.d.c. microtrans	grado di sintonizzazione medio microtrans	presenza processi media
depresso_gioioso	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,273 ,207 23	-,505(*) ,014 23	,457(*) ,028 23	,103 ,639 23	,101 ,646 23	-,247 ,256 23	,357 ,094 23	-,440(*) ,036 23	494(*) ,017 23	,240 ,269 23	,105 ,633 23	-,542(**) ,008 23
ansioso_sicuro	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,196 ,371 23	,381 ,072 23	-,019 ,930 23	,246 ,258 23	,408 ,053 23	-,597(**) ,003 23	,374 ,079 23	-,351 ,101 23	-,271 ,210 23	-,338 ,115 23	,149 ,496 23	-,055 ,804 23
rabbioso_tollerante	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,063 ,775 23	,277 ,201 23	-,069 ,755 23	,215 ,324 23	,531(**) ,009 23	-,549(**) ,007 23	,147 ,502 23	-,280 ,196 23	-,249 ,252 23	-,366 ,086 23	,322 ,134 23	-,105 ,633 23
isolato_integrato	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,064 ,770 23	,278 ,199 23	,204 ,351 23	,326 ,101 23	-,293 ,175 23	-,016 ,941 23	,522(*) ,011 23	-,203 ,354 23	-,354 ,098 23	,019 ,931 23	,035 ,874 23	-,339 ,114 23
aggressivo_calmo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,084 ,704 23	,381 ,073 23	,082 ,710 23	,312 ,147 23	,285 ,188 23	-,304 ,159 23	,415(*) ,049 23	-,334 ,119 23	-,314 ,144 23	-,296 ,171 23	,264 ,223 23	-,303 ,160 23
egoista_prosociale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,095 ,667 23	,226 ,300 23	-,082 ,711 23	,322 ,134 23	,176 ,423 23	-,180 ,410 23	,388 ,067 23	,075 ,735 23	-,243 ,263 23	-,441(*) ,035 23	,369 ,083 23	-,128 ,560 23
oppositivo_cooperativo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,012 ,957 23	,286 ,185 23	-,081 ,712 23	,302 ,161 23	,375 ,078 23	-,418(*) ,047 23	,322 ,134 23	-,288 ,183 23	-,323 ,133 23	-,485(*) ,019 23	,276 ,202 23	-,144 ,513 23
dipendente_autonomo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,162 ,460 23	,382 ,072 23	,072 ,745 23	,093 ,672 23	,310 ,151 23	-,405 ,055 23	,192 ,380 23	-,336 ,117 23	-,200 ,359 23	-,164 ,453 23	-,034 ,877 23	-,207 ,344 23
competenza_sociale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,087 ,693 23	,580(**) ,004 23	,292 ,176 23	,159 ,468 23	,271 ,211 23	-,296 ,170 23	,341 ,112 23	-,232 ,287 23	-,344 ,108 23	-,001 ,996 23	,008 ,971 23	-,356 ,095 23

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

comp_internalizza nti	Correlation Coefficient	-,053	,260	,058	,413	,211	-,343	,446(*)	-,395	-,269	-,227	-,438	-,153
	Sig. (2-tailed)	,810	,232	,793	,050	,333	,109	,033	,062	,215	,297	,050	,485
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
comp_esternalizza nti	Correlation Coefficient	,068	,337	-,036	,347	,390	-,440(*)	,403	-,285	-,265	-,428(*)	,348	-,198
	Sig. (2-tailed)	,757	,115	,872	,104	,066	,036	,057	,187	,221	,041	,104	,366
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
adattamento_gener ale	Correlation Coefficient	-,029	,476(*)	,072	,302	,447(*)	-,498(*)	,393	-,377	-,314	-,284	,273	-,280
	Sig. (2-tailed)	,894	,022	,743	,161	,033	,015	,063	,076	,145	,189	,208	,196
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

I bambini che vengono descritti dall'insegnante come maggiormente *depressi* appartengono a triadi nelle quali vi è un numero maggiore di modalità interattive *oscillanti e/o slittanti*; nelle quali vi è un numero medio di *potenziali di cambiamento* più elevato, dove vi sono maggiori *risposte di caduta nel vuoto* da parte del bambino stesso ai potenziali di cambiamento; nelle quali ci sono maggiori *risposte di amplificazione* al potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione.

I bambini che sono descritti dall'insegnante come maggiormente *ansiosi e oppositivi* appartengono a famiglie nelle quali vi è una maggior frequenza di *risposte di caduta nel vuoto*.

I bambini che sono descritti dall'insegnante come maggiormente *rabbiosi* appartengono a famiglie nelle quali vi è una maggior frequenza di *risposte di caduta nel vuoto* e una minore frequenza di *risposte di assorbimento*.

I bambini che sono descritti dall'insegnante come maggiormente *calmi e integrati* sono bambini che forniscono maggiori *risposte di amplificazione* ai potenziali di cambiamento nella triade familiare.

I bambini che sono descritti dall'insegnante come maggiormente *oppositivi* appartengono a famiglie nelle quali vi è una maggiore frequenza di *risposte di caduta nel vuoto* al potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione.

I bambini che sono descritti dall'insegnante come maggiormente *competenti* a livello *sociale* sono bambini che appartengono a triadi nelle quali non sono presenti modalità interattive *oscillanti e/o slittanti*.

I bambini che sono descritti dall'insegnante con maggiori *comportamenti esternalizzanti* appartengono a triadi familiari nelle quali sono più frequenti le *risposte di caduta nel vuoto* sia nelle configurazioni sia nel potenziale di cambiamento che porta alla microtransizione.

I bambini che sono descritti dall'insegnante con maggiori *comportamenti internalizzanti* appartengono a triadi familiari nelle quali sono meno frequenti le *risposte di amplificazione* da parte del bambino e dove vi è un grado di *sintonizzazione affettiva* inferiore.

I bambini che sono descritti dall'insegnante come maggiormente *adattati a livello generale* appartengono a triadi familiari nelle quali sono presenti minori *risposte di caduta nel vuoto*, maggiori *risposte di assorbimento*, dove non sono presenti modalità interattive *oscillanti e/o slittanti*.

- **Funzionamento familiare e comprensione delle emozioni nei bambini (test semistrutturato) (tab 8.4.):**

La *frequenza di risposte di caduta nel vuoto da parte del bambino* nella triade familiare correla negativamente con il punteggio complessivo standardizzato ottenuto al *Test of Emotion Comprehension* dal bambino stesso ($\rho=0,580$ $p=0,004$).

Il *grado di sintonizzazione affettiva nelle microtransizioni* della triade familiare correla positivamente con il punteggio complessivo standardizzato ottenuto al *Test of Emotion Comprehension* dal bambino stesso ($\rho=0,580$ $p=0,004$).

Tabella 8.4. Funzionamento familiare e comprensione delle emozioni nei bambini (test semistrutturato):

	Spearman's rho	livello emotivo punt_standardizz
n. configurazioni e microtransizioni	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,141 ,511 24
configurazioni fallite	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,224 ,293 24
modalità interattive non richieste	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,041 ,848 24
sintonizzazione affettiva stabilità media	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,177 ,409 24
coordinazione media p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,100 ,643 24
sintonizzazione aff. media p.d.c.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,141 ,510 24
risposte di amplificazione bambino	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,016 ,939 24
risposte di assorbimento bambino	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,367 ,078 24
risposte di caduta nel vuoto bambino	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,413(*) ,045 24
coordinazione media microtransizione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,213 ,317 24
sintonizzazione aff. media microtransizione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,550(**) ,005 24
presenza processi	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,190 ,374 24

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Riassumendo, i bambini che risultano più competenti a livello emotivo appartengono a famiglie con un più alto grado di *sintonizzazione affettiva* nelle microtransizioni, e nelle quali vi è una minore frequenza di *risposte di caduta nel vuoto* da parte del bambino stesso.

8.4. Analisi per gruppi: funzionamento familiare e competenza socio-emotiva del bambino

A partire dai risultati ottenuti dall'analisi correlazionale nonché dai risultati emersi nel primo studio, si è interessati a verificare la relazione tra alcune variabili relative al funzionamento familiare e la competenza socio-emotiva del bambino così come rilevata nel secondo studio. Nello specifico le variabili relative al funzionamento familiare selezionate riguardano gli aspetti che sono risultati maggiormente significativi nelle precedenti analisi: il *numero di configurazioni e microtransizioni familiari*, il *grado di coordinazione triadica*, la *sintonizzazione affettiva*, lo *stile di risposta della triade* ai segnali dei membri e la *presenza dei processi relativi alla dinamica interattiva triadica della microtransizione*.

Per quanto riguarda il *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate dalle famiglie, le triadi, a fronte di una diminuzione del gruppo di partecipanti rispetto al primo studio, sono state suddivise in due gruppi. Infatti, la suddivisione originaria in tre gruppi risultava in questa sede particolarmente disomogenea. Un primo gruppo riguarda le famiglie che effettuano tutte le configurazioni e relative microtransizioni (n. = 12), un secondo gruppo comprende tutte le famiglie che effettuano un numero inferiore di configurazioni e microtransizioni (3 famiglie effettuano due configurazioni e una microtransizione e 9 famiglie effettuano tre configurazioni e due microtransizioni). Quindi si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Mann-Whitney) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione con tutte le variabili relative alla competenza socio-emotiva del bambino rilevate.

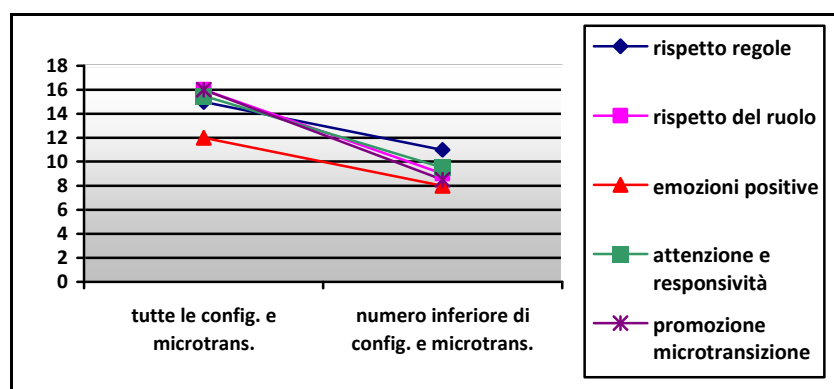
Dalle analisi emerge che i due gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 8.5.) rispetto alle seguenti variabili:

Gioco Libero:

- *rispetto delle regole della classe* durante il gioco libero ($X^2_{(1)}=3,03$ $p=0,052$);

Gioco Semistutturato:

- *rispetto del ruolo* durante il gioco semistutturato del bambino con i pari, sia in generale ($X^2_{(1)}=5,91$ $p = 0,015$), sia rispetto al ruolo attivo e periferico ($X^2_{(1)}=6,39$ $p = 0,011$);
- *attenzione e responsività verso i compagni* sia nelle configurazioni ($X^2_{(1)}=5,56$ $p = 0,018$), che nelle microtransizioni ($X^2_{(1)}=9,01$ $p = 0,003$);
- *presenza di emozioni positive nel ruolo periferico* ($X^2_{(1)}=2,99$ $p = 0,053$) e *durante la microtransizione* ($X^2_{(1)}=7,18$ $p = 0,007$);
- *ruolo di promozione della microtransizione* ($X^2_{(1)}=7,10$ $p = 0,008$);



Nello specifico i bambini appartenenti a triadi che effettuano tutte le configurazioni e le microtransizioni risultano maggiormente *rispettosi delle regole della classe* durante il gioco libero, rispetto ai bambini appartenenti alle altre triadi. Per quanto riguarda il gioco semistutturato essi risultano: in grado di *rispettare il proprio ruolo* sia esso periferico ma attento e coinvolto rispetto all'interazione con gli altri due membri o attivo nell'interazione con uno o due compagni; maggiormente *attenti e responsivi nei confronti dei compagni* durante le interazioni; esprimono maggiori *emozioni positive* quando assumono il *ruolo periferico* e *durante le microtransizioni*; sono maggiormente *promotori della microtransizione*, rispetto ai bambini appartenenti alle altre famiglie.

Tabella 8.5. Analisi per gruppi: numero di configurazioni e microtransizioni e competenza socio-emotiva del bambino

Mann-Whitney Grouping Variable: n.conf. e microtrans.	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO				
emozioni di felicità	11,92	13,08	,164	,686
emozioni neutre	13,38	11,63	,368	,544
intensità emozioni di felicità	11,46	13,54	,522	,470
interazioni condivise	13,33	11,67	,334	,563
interazioni non condivise	11,58	13,63	,410	,522
iniziativa nelle interazioni	13,63	11,38	,610	,435
responsività nelle interazioni	13,71	11,29	,717	,397
inattività nelle interazioni	10,67	14,33	1,615	,204
interazioni condivise verso i compagni	14,00	11,00	1,081	,298
interazioni non condivise verso i compagni	10,90	11,09	,005	,943
rispetto regole gioco libero	14,92	10,09	3,033	,052
comp. prosociale: aiuto	12,79	12,21	,044	,834
comp. prosociale: condivisione affettiva	13,25	11,75	,271	,602
comp. prosociale: condivisione	12,58	12,42	,003	,954
comportamento antisociale	11,71	13,29	,534	,465
Gioco: assenza di impegno	10,75	14,25	1,470	,225
Gioco: osservazione	11,46	13,54	,521	,470
Gioco: solitario	12,88	12,13	,068	,795
Gioco: parallelo	12,00	13,00	,122	,727
Gioco: associativo	12,92	12,08	,083	,773
Gioco: cooperativo	13,42	11,58	,697	,404
Gioco: funzionale	11,29	13,71	,702	,402
Gioco: costruttivo	14,00	11,00	1,080	,299
Gioco: simbolico	13,75	11,25	,754	,385
Gioco: con regole	13,50	11,50	2,087	,149
GIOCO SEMISTRUTTURATO				
rispetto del ruolo si-no	15,50	9,50	5,914	,015
rispetto ruolo gradi	15,92	9,08	6,393	,011
numero di p.d.c.	10,63	14,38	1,733	,188
durata media dei p.d.c.	13,88	11,13	,917	,338
risposte di assorbimento	13,04	11,96	,147	,702
risposte di amplificazione	12,08	12,92	,084	,771
risposte di caduta	112,25	13,75	,760	,383
emozioni positive ruolo periferico	11,45	8,00	2,047	,053
emozioni positive stabilità, config.	13,21	11,79	,304	,582
emozioni positive nei p.d.c.	14,96	10,04	2,997	,083
emozioni positive nelle microtransizioni	16,25	8,75	7,184	,007
attenzione e responsività verso i compagni config.	15,88	9,13	5,564	,018
attenzione e responsività verso i compagni microtrans.	16,79	8,21	9,013	,003
preannuncio	12,46	12,54	,001	,970
lascia i giochi	12,00	11,08	1,921	,166
dà i giochi spontaneamente	13,27	10,83	1,005	,316

Mann-Whitney Grouping Variable: n.conf. e microtrans.	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
ruolo microtransizione promuove	16,04	8,96	7,101	,008
ruolo microtransizione segue	9,79	15,21	4,098	,063
ruolo microtransizione ostacola	11,50	13,50	2,087	,149
QUESTIONARIO				
depresso-gioioso	13,08	10,82	,649	,420
ansioso-sicuro	12,50	11,45	,137	,711
rabbioso-tollerante	11,04	13,05	,502	,478
isolato-integrato	12,09	11,92	,004	,951
aggressivo-calmo	13,55	10,58	1,100	,294
egoista-prosociale	13,50	10,63	1,039	,308
oppositivo-cooperativo	12,64	11,42	,187	,665
dipendente-autonomo	12,45	11,41	,161	,688
competenza sociale	12,50	11,54	,115	,735
comp. internalizzanti	12,32	11,71	,046	,829
comp. esternalizzanti	13,36	10,75	,854	,356
adattamento generale	12,82	11,25	,307	,579
TEST SEMISTRUTTURATO				
livello emotivo (punt. standardizzato)	13,21	11,79	,253	,615

Per quanto riguarda la *coordinazione triadica* rilevata nelle triadi familiari si è scelto di considerare questo aspetto solo per quanto riguarda i momenti di microtransizione in quanto, dai precedenti risultati, si sono mostrati maggiormente rappresentativi. Nello specifico il grado di coordinazione è stato suddiviso in due gruppi: alta coordinazione (punteggi <50° percentile, gruppo 1, N=11) e bassa coordinazione (punteggi >50° percentile, gruppo 2, N=13) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Mann-Whitney) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione tutte le variabili relative alla competenza socio-emotiva del bambino rilevate.

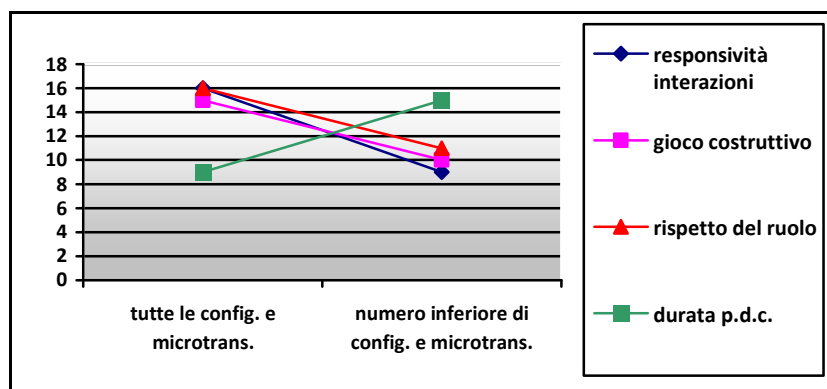
Dalle analisi emerge che i due gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 8.6.) rispetto alle seguenti variabili:

Gioco libero:

- *responsività nelle interazioni con i pari* nel gioco libero ($X^2_{(1)}=5,23$ $p=0,022$);
- *frequenza del gioco costruttivo* ($X^2_{(1)}=3,12$ $p=0,047$);

Gioco semistrutturato:

- *rispetto del ruolo* a livello generale ($X^2_{(1)}=3,87$ $p=0,049$);
- *durata media dei potenziali di cambiamento* ($X^2_{(1)}=4,64$ $p=0,031$);



Rispetto alla direzione di questi risultati si nota che i bambini appartenenti a triadi che risultano maggiormente coordinate durante i momenti di microtransizione, risultano più *responsivi nelle interazioni con i compagni* durante il gioco libero, e mettono in atto in misura maggiore un tipo di *gioco costruttivo*, rispetto ai bambini appartenenti alle altre triadi. Per quanto riguarda il gioco semistrutturato risultano in grado di *rispettare il proprio ruolo* sia esso periferico ma attento e coinvolto rispetto all'interazione di altri due membri, nelle interazioni con i pari o attivo nell'interazione con uno o due compagni e effettuano potenziali di cambiamento di durata inferiore, rispetto agli altri bambini.

Tabella 8.6. Analisi per gruppi: grado di coordinazione triadica e competenza socio-emotiva del bambino

Mann-Whitney Test Grouping Variable: coordinazione microtrans.	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO				
emozioni di felicità	13,65	11,14	,757	,384
emozioni neutre	11,27	13,95	,860	,354
intensità emozioni di felicità	14,08	10,64	1,412	,235
interazioni condivise	14,46	10,18	2,186	,139
interazioni non condivise	11,15	14,09	1,044	,307
iniziativa nelle interazioni	13,62	11,18	,709	,400
responsività nelle interazioni	16,05	9,50	5,226	,022
inattività nelle interazioni	10,19	15,23	3,024	,082
interazioni condivise verso i compagni	15,00	9,55	3,549	,060
interazioni non condivise verso i compagni	10,68	11,35	,063	,802
rispetto regole gioco libero	12,68	12,35	,015	,904
comp. prosociale: aiuto	12,73	12,31	,023	,880
comp. prosociale: condivisione affettiva	13,38	11,45	,446	,504
comp. prosociale: condivisione	13,32	11,41	,486	,486
comportamento antisociale	11,88	13,23	,239	,625
Gioco: assenza di impegno	12,77	12,18	,041	,839
Gioco: osservazione	13,42	11,41	,484	,487

8. TERZO STUDIO: FUNZIONAMENTO FAMILIARE E COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA

Mann-Whitney Test				
Grouping Variable: coordinazione microtrans.	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
Gioco: solitario	12,12	12,95	,084	,772
Gioco: parallelo	12,04	13,05	,123	,726
Gioco: associativo	13,62	11,18	,706	,401
Gioco: cooperativo	13,27	11,59	,580	,446
Gioco: funzionale	10,31	15,09	2,732	,098
Gioco: costruttivo	14,85	9,73	3,124	,047
Gioco: simbolico	11,96	13,14	,165	,684
Gioco: con regole	12,46	12,55	,004	,952
GIOCO SEMISTRUTTURATO				
rispetto del ruolo si-no	15,14	10,27	3,865	,049
rispetto ruolo gradi	14,95	10,42	2,792	,095
numero di p.d.c.	11,73	13,15	,249	,618
durata media dei p.d.c.	9,14	15,93	4,644	,031
risposte di assorbimento	12,73	12,33	,031	,859
risposte di amplificazione	12,64	12,38	,008	,930
risposte di caduta	11,68	13,19	,275	,600
emozioni positive ruolo periferico	10,83	9,25	,440	,507
emozioni positive stabilità, config.	12,50	12,50	,000	1,000
emozioni positive nei p.d.c.	13,91	11,31	,833	,361
emozioni positive nelle microtransizioni	13,55	11,62	,472	,492
attenzione e responsività verso i compagni config.	13,86	11,35	2,490	,115
attenzione e responsività verso i compagni microtrans.	13,55	11,62	,770	,380
preannuncio	12,73	12,31	,036	,849
lascia i giochi	12,12	11,85	,036	,849
dà i giochi spontaneamente	12,75	11,42	,293	,588
ruolo microtransizione promuove	12,88	12,05	,099	,753
ruolo microtransizione segue	12,19	12,86	,063	,803
ruolo microtransizione ostacola	12,46	12,55	,004	,952
QUESTIONARIO				
depresso-gioioso	12,04	9,77	2,306	,129
ansioso-sicuro	12,05	11,96	,001	,975
rabbioso-tollerante	12,29	11,68	,047	,829
isolato-integrato	13,21	10,68	,806	,369
aggressivo-calmo	13,00	10,91	,548	,459
egoista-prosociale	12,32	11,71	,047	,829
oppositivo-cooperativo	12,42	11,55	,095	,757
dipendente-autonomo	12,33	11,64	,061	,805
competenza sociale	13,96	9,68	2,098	,147
comp. internalizzanti	12,33	11,79	,024	,878
comp. esternalizzanti	11,91	12,08	,004	,951
adattamento generale	12,75	11,18	,307	,579
TEST SEMISTRUTTURATO				
livello emotivo (punt. standardizzato)	13,42	11,41	,508	,476

Per quanto riguarda la *presenza dei processi relativi alla dinamica interattiva triadica della microtransizione*, le famiglie sono state suddivise in due gruppi: bassa presenza di processi (punteggi <50° percentile, gruppo 1, N=12) alta presenza di processi (punteggi >50° percentile, gruppo 2, N=12) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Mann-Whitney) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione tutte le variabili relative alla competenza socio-emotiva del bambino rilevate.

Dalle analisi emerge che i due gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 8.7.) rispetto alle seguenti variabili:

Gioco Libero

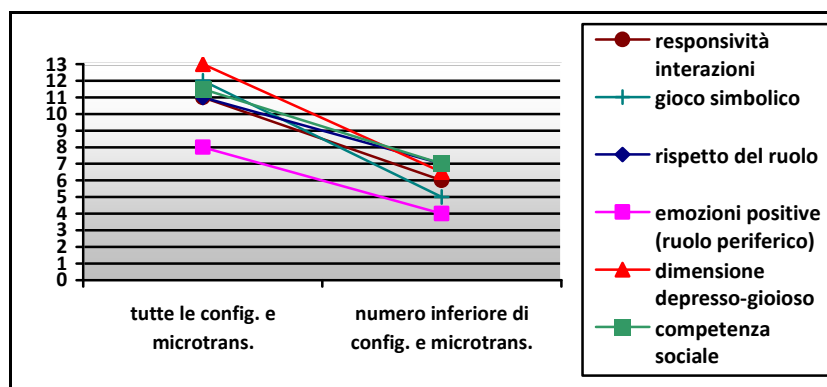
- *responsività nelle interazioni con i pari* nel gioco libero ($X^2_{(1)}=4,76$ $p=0,029$);
- *frequenza del gioco simbolico* ($X^2_{(1)}=5,49$ $p=0,019$);

Gioco semistrutturato

- *rispetto del ruolo* a livello generale ($X^2_{(1)}=4,66$ $p=0,031$);
- *emozioni positive* nel ruolo periferico ($X^2_{(1)}=4,06$ $p=0,044$);

Questionario

- *dimensione depresso-gioioso* ($X^2_{(1)}=5,12$ $p=0,024$);
- *competenza sociale* ($X^2_{(1)}=2,93$ $p=0,047$);



Nello specifico i bambini appartenenti a triadi che mettono in atto un numero maggiore di *processi* relativi alla dinamica interattiva triadica della microtransizione, vale a dire passaggi in cui sono presenti *affidamento* e *accoglienza*, risultano più *responsivi nelle interazioni con i compagni* durante il gioco libero, e mettono in atto in misura maggiore un tipo di *gioco simbolico*, rispetto ai bambini appartenenti alle altre triadi. Per quanto riguarda il gioco semistrutturato risultano in grado di *rispettare il*

proprio ruolo sia esso periferico ma attento e coinvolto rispetto all'interazione di altri due membri, nelle interazioni con i pari o attivo nell'interazione con uno o due compagni ed esprimono maggiori *emozioni positive* nel *ruolo periferico*, rispetto agli altri bambini. Per quanto riguarda, infine, la valutazione degli insegnanti, i bambini appartenenti a triadi che mettono in atto un numero maggiore di *processi*, risultano maggiormente *gioiosi e competenti a livello sociale*, rispetto agli altri bambini.

Tabella 8.7. Analisi per gruppi: presenza processi e competenza socio-emotiva del bambino

Mann-Whitney Test Grouping Variable: presenza processi	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO				
emozioni di felicità	10,75	7,90	1,154	,283
emozioni neutre	7,86	9,80	,610	,435
intensità emozioni di felicità	10,36	8,05	,862	,353
interazioni condivise	9,93	8,35	,403	,526
interazioni non condivise	6,71	10,60	2,465	,116
iniziativa nelle interazioni	9,29	8,80	,038	,845
responsività nelle interazioni	11,20	5,86	4,761	,029
inattività nelle interazioni	8,75	9,36	,060	,807
interazioni condivise verso i compagni	10,21	8,15	,689	,407
interazioni non condivise verso i compagni	5,80	8,45	1,313	,252
rispetto regole gioco libero	11,00	7,60	2,012	,156
comp. prosociale: aiuto	9,21	8,55	,023	,878
comp. prosociale: condivisione affettiva	10,57	7,90	1,159	,282
comp. prosociale: condivisione	10,43	8,00	,961	,327
comportamento antisociale	7,43	10,10	1,247	,264
Gioco: assenza di impegno	7,90	10,57	1,152	,283
Gioco: osservazione	11,43	7,30	2,756	,097
Gioco: solitario	8,07	9,65	,403	,525
Gioco: parallelo	7,93	9,75	,543	,461
Gioco: associativo	9,43	8,70	,086	,770
Gioco: cooperativo	9,36	8,75	,092	,762
Gioco: funzionale	7,93	9,75	,536	,464
Gioco: costruttivo	10,14	8,20	,610	,435
Gioco: simbolico	11,40	5,57	5,499	,019
Gioco: con regole	8,50	9,71	1,429	,232
GIOCO SEMISTRUTTURATO				
rispetto del ruolo si-no	10,75	6,50	4,667	,031
rispetto ruolo gradi	10,45	6,93	2,251	,134
numero di p.d.c.	9,00	9,00	,000	1,000
durata media dei p.d.c.	7,05	11,79	3,671	,065
risposte di assorbimento	9,15	8,79	,023	,879
risposte di amplificazione	10,21	8,15	,697	,404
risposte di caduta	9,21	8,85	,022	,883
emozioni positive ruolo periferico	8,14	4,20	4,055	,044

Mann-Whitney Test				
Grouping Variable: presenza processi	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
emozioni positive durante stabilità, config.	9,65	8,07	,624	,429
emozioni positive nei p.d.c.	10,00	7,57	1,003	,317
emozioni positive nelle microtransizioni	9,25	8,64	,067	,796
attenzione e responsività verso i compagni config.	10,65	6,64	2,638	,104
attenzione e responsività verso i compagni microtrans.	9,95	7,64	,889	,346
preannuncio	9,85	7,79	1,063	,302
lascia i giochi	9,15	8,79	,069	,793
dà i giochi spontaneamente	9,40	8,43	,222	,638
ruolo microtransizione promuove	9,30	8,57	,104	,747
ruolo microtransizione segue	8,70	9,43	,100	,752
ruolo microtransizione ostacola	8,80	9,29	,121	,727
QUESTIONARIO				
depresso-gioioso	12,29	6,70	5,120	,024
ansioso-sicuro	9,36	8,75	,060	,807
rabbioso-tollerante	9,36	8,75	,060	,807
isolato-integrato	11,07	7,55	2,035	,154
aggressivo-calmo	11,14	7,50	2,153	,142
egoista-prosociale	9,50	8,65	,118	,731
oppositivo-cooperativo	9,93	8,65	,407	,524
dipendente-autonomo	9,86	8,40	,346	,556
competenza sociale	11,50	7,25	2,935	,047
comp. internalizzanti	9,71	8,50	,238	,626
comp. esternalizzanti	10,21	8,15	,689	,407
adattamento generale	10,79	7,75	1,490	,222
TEST SEMISTRUTTURATO				
livello emotivo (punt. standardizzato)	10,36	8,05	,909	,341

Per quanto riguarda la *sintonizzazione affettiva* rilevata nelle triadi familiari si è scelto di considerare questo aspetto solo per quanto riguarda i momenti di microtransizione in quanto, dai precedenti risultati, si sono mostrati maggiormente rappresentativi. Nello specifico il grado di coordinazione è stato suddiviso in due gruppi: alta coordinazione (punteggi <50° percentile, gruppo 1, N=12) e bassa coordinazione (punteggi >50° percentile, gruppo 2, N=12) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Mann-Whitney) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione tutte le variabili relative alla competenza socio-emotiva del bambino rilevate.

Dalle analisi emerge che i due gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 8.8.) rispetto alle seguenti variabili:

- *Comprensione delle emozioni* rilevata attraverso il TEC ($X^2_{(1)}=3,26$ $p=0,051$);

Nello specifico i bambini appartenenti a triadi che risultano maggiormente *sintonizzate* a livello emotivo durante i momenti di microtransizione, risultano più *competenti a livello emotivo* al test semistrutturato, rispetto agli altri bambini. Inoltre, è interessante notare che tale aspetto risulta essere l'unica variabile, tra tutte quelle considerate, che mostra una relazione significativa con le emozioni rilevate nei momenti di microtransizioni nelle triadi familiari.

Tabella 8.8. Analisi per gruppi: grado di sintonizzazione affettiva e competenza socio-emotiva del bambino

Mann-Whitney Test Grouping Variable: sintonizzazione affettiva microtransizioni	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO				
emozioni di felicità	12,63	12,38	,008	,931
emozioni neutre	11,96	13,04	,141	,707
intensità emozioni di felicità	13,00	12,00	,120	,729
interazioni condivise	13,00	12,00	,120	,729
interazioni non condivise	11,79	13,21	,245	,621
iniziativa nelle interazioni	13,29	11,71	,302	,583
responsività nelle interazioni	13,42	11,58	,413	,521
inattività nelle interazioni	10,71	14,29	1,542	,214
interazioni condivise verso i compagni	13,28	11,63	,368	,544
interazioni non condivise verso i compagni	12,89	9,58	1,516	,218
rispetto regole gioco libero	13,54	11,46	,563	,453
comp. prosociale: aiuto	13,29	11,71	,044	,834
comp. prosociale: condivisione affettiva	12,79	12,21	,302	,582
comp. prosociale: condivisione	12,46	12,54	,001	,977
comportamento antisociale	12,54	12,46	,001	,976
Gioco: assenza di impegno	12,50	12,50	,000	1,000
Gioco: osservazione	13,11	11,88	,188	,665
Gioco: solitario	10,92	14,08	1,205	,272
Gioco: parallelo	11,79	13,21	,245	,621
Gioco: associativo	13,25	11,75	,270	,603
Gioco: cooperativo	12,63	12,38	,013	,909
Gioco: funzionale	9,25	15,75	5,081	,074
Gioco: costruttivo	12,67	12,33	,013	,908
Gioco: simbolico	13,29	11,71	,302	,582
Gioco: con regole	13,50	11,50	2,087	,149
GIOCO SEMISTRUTTURATO				
rispetto del ruolo si-no	14,50	11,50	2,629	,105
rispetto ruolo gradi	14,00	11,00	1,232	,267
numero di p.d.c.	11,92	13,08	,168	,682
durata media dei p.d.c.	12,42	12,58	,003	,954
risposte di assorbimento	14,75	10,25	2,532	,112
risposte di amplificazione	12,58	12,42	,003	,954
risposte di caduta	12,08	12,92	,084	,771

Mann-Whitney Test Grouping Variable: sintonizzazione affettiva microtransizioni	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
emozioni positive ruolo periferico	11,30	8,56	1,321	,250
emozioni positive durante stabilità, config.	13,50	11,50	,605	,437
emozioni positive nei p.d.c.	12,96	12,04	,104	,747
emozioni positive nelle microtransizioni	13,50	11,50	,511	,475
attenzione e responsività verso i compagni config.	13,42	11,58	,815	,367
attenzione e responsività verso i compagni microtrans.	13,79	11,21	,411	,521
preannuncio	12,54	12,46	,001	,970
lascia i giochi	12,04	11,95	,220	,639
dà i giochi spontaneamente	12,23	11,79	,004	,950
ruolo microtransizione promuove	13,54	11,46	,032	,858
ruolo microtransizione segue	11,50	13,50	,614	,433
ruolo microtransizione ostacola	12,54	12,46	,559	,455
QUESTIONARIO			,004	,952
depresso-gioioso	13,21	10,68		
ansioso-sicuro	12,79	11,14	,808	,369
rabbioso-tollerante	13,17	10,73	,344	,558
isolato-integrato	12,46	11,50	,745	,388
aggressivo-calmo	12,79	11,14	,116	,734
egoista-prosociale	13,96	9,86	,343	,558
oppositivo-cooperativo	13,29	10,59	2,109	,146
dipendente-autonomo	12,45	11,58	,917	,338
competenza sociale	12,45	11,58	,095	,757
comp. internalizzanti	13,92	9,91	,095	,758
comp. esternalizzanti	13,50	10,36	2,006	,157
adattamento generale	13,25	10,64	1,229	,268
TEST SEMISTRUTTURATO				
livello emotivo (punt. standardizzato)	15,04	9,96	3,261	,051

Per quanto riguarda *lo stile di risposta* della triade familiare ai potenziali di cambiamento, in base ai risultati precedenti si è scelto di considerare questo aspetto solo per quanto riguarda le *risposte di caduta nel vuoto*. Nello specifico la variabile frequenza di risposte di caduta nel vuoto è stata suddivisa in due gruppi: bassa presenza di risposte di caduta nel vuoto (punteggi >50° percentile, gruppo 1 N=11) e alta presenza di risposte di caduta nel vuoto (punteggi <50° percentile, gruppo 2, N=13) e si è proceduto ad un'analisi non parametrica (test di Mann-Whitney) considerando tale variabile come variabile indipendente e mettendola in relazione tutte le variabili relative alla competenza socio-emotiva del bambino rilevate.

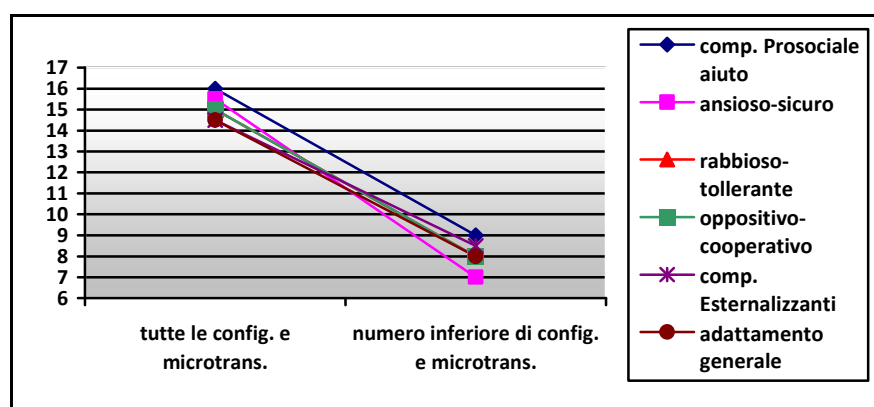
Dalle analisi emerge che i due gruppi si differenziano in modo significativo (tab. 8.9.) rispetto alle seguenti variabili:

Gioco Libero:

- *comportamento prosociale di aiuto* nel gioco libero ($X^2_{(1)}=5,50$ $p=0,019$);

Questionario:

- *ansioso sicuro* ($X^2_{(1)}=7,65$ $p=0,006$);
- *rabbioso tollerante* ($X^2_{(1)}=5,57$ $p=0,018$);
- *oppositivo-cooperativo* ($X^2_{(1)}=5,30$ $p=0,021$);
- *comportamenti esternalizzanti* ($X^2_{(1)}=3,82$ $p=0,051$);
- *adattamento generale* ($X^2_{(1)}=4,71$ $p=0,030$);



Nello specifico i bambini appartenenti a triadi che mostrano uno *stile di risposta* ai potenziali di cambiamento degli altri membri che prevede minori *risposte di caduta nel vuoto*, vale a dire maggiore attenzione ai segnali degli altri, mettono in atto più *comportamenti prosociali di aiuto nei confronti dei i compagni* durante il gioco libero, rispetto ai bambini appartenenti alle altre triadi. Per quanto riguarda la valutazione espressa dagli insegnanti, risultano più *sicuri, tolleranti, cooperativi*, con minori *comportamenti esternalizzanti* ed un maggiore *adattamento generale*, rispetto agli altri bambini. Dai risultati emergono delle relazioni significative, in particolare tra lo stile di risposta di caduta nel vuoto della famiglia e la valutazione del comportamento sociale ed emotivo del bambino fornita dagli insegnanti.

Tabella 8.9. Analisi per gruppi: stile di risposta e competenza socio-emotiva del bambino

Mann-Whitney Test Grouping Variable: risposte di caduta nel vuoto	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
GIOCO LIBERO				
emozioni di felicità	13,46	11,36	,525	,469
emozioni neutre	11,73	13,15	,243	,622
intensità emozioni di felicità	12,81	12,14	,054	,817
interazioni condivise	13,04	11,86	,165	,685
interazioni non condivise	10,85	14,45	1,576	,209
iniziativa nelle interazioni	14,23	11,04	1,217	,270
responsività nelle interazioni	13,08	11,82	,193	,660
inattività nelle interazioni	12,00	13,09	,142	,706
interazioni condivise verso i compagni	13,04	11,86	,165	,685
interazioni non condivise verso i compagni	9,05	13,15	2,380	,123
rispetto regole gioco libero	12,64	12,38	,008	,928
comp. prosociale: aiuto	15,50	8,95	5,503	,019
comp. prosociale: condivisione affettiva	12,68	12,35	,013	,908
comp. prosociale: condivisione	13,69	11,09	,811	,368
comportamento antisociale	10,58	14,77	2,334	,127
Gioco: assenza di impegno	11,27	13,54	,612	,434
Gioco: osservazione	11,09	13,69	,807	,369
Gioco: solitario	12,27	12,77	,030	,862
Gioco: parallelo	11,88	13,23	,218	,640
Gioco: associativo	12,62	12,36	,008	,931
Gioco: cooperativo	13,27	11,59	,580	,446
Gioco: funzionale	11,96	13,14	,165	,685
Gioco: costruttivo	12,58	12,41	,003	,954
Gioco: simbolico	13,41	11,73	,337	,561
Gioco: con regole	12,46	12,55	,004	,952
GIOCO SEMISTRUTTURATO				
rispetto del ruolo si-no	12,95	12,12	,115	,735
rispetto ruolo gradi	12,88	12,05	,096	,757
numero di p.d.c.	12,00	13,09	,146	,703
durata media dei p.d.c.	12,27	12,77	,031	,861
risposte di assorbimento	14,15	10,55	1,617	,204
risposte di amplificazione	15,09	10,31	2,760	,097
risposte di caduta	11,05	13,73	,870	,351
emozioni positive ruolo periferico	10,81	9,41	,338	,561
emozioni positive stabilità, config.	12,38	12,64	,010	,922
emozioni positive nei p.d.c.	14,14	11,12	1,124	,289
emozioni positive nelle microtransizioni	12,86	12,19	,057	,811
attenzione e responsività verso i compagni config.	14,91	10,46	2,399	,121
attenzione e responsività verso i compagni microtrans.	14,23	11,04	1,235	,266
preannuncio	12,95	12,12	,146	,703
lascia i giochi	12,12	11,85	,036	,849
dà i giochi spontaneamente	13,90	10,54	1,880	,170

Mann-Whitney Test Grouping Variable: risposte di caduta nel vuoto	Ranghi gr. 1	Ranghi gr. 2	Chi-Square	Asymp. Sig.
ruolo microtransizione promuove	12,50	12,50	,000	1,000
ruolo microtransizione segue	12,27	12,69	,024	,876
ruolo microtransizione ostacola	12,46	12,55	,004	,952
QUESTIONARIO				
depresso-gioioso	12,46	11,40	,140	,708
ansioso-sicuro	15,42	7,55	7,658	,006
rabbioso-tollerante	14,92	8,20	5,570	,018
isolato-integrato	12,42	11,45	,118	,732
aggressivo-calmo	13,54	10,00	1,545	,214
egoista-prosociale	13,31	10,30	1,120	,290
oppositivo-cooperativo	14,85	8,30	5,302	,021
dipendente-autonomo	13,92	9,50	1,678	,106
competenza sociale	13,54	10,00	1,543	,214
comp. internalizzanti	13,95	9,60	2,218	,136
comp. esternalizzanti	14,42	8,50	3,822	,051
adattamento generale	14,69	8,50	4,716	,030
TEST SEMISTRUTTURATO				
livello emotivo (punt. standardizzato)	13,54	11,27	,643	,422

8.5. Discussione dei Risultati

8.5.1. Analisi correlazionale

Dalle analisi relative alla relazione tra funzionamento familiare e sviluppo socio-emotivo del bambino nella relazione con i pari, emerge un quadro complesso di dati.

Per quanto riguarda la relazione tra funzionamento familiare ed emozioni e interazioni del bambino con i pari, rilevati durante il gioco libero emerge che le relazioni significative riguardano solo una parte delle variabili considerate in entrambi gli ambiti.

Dai risultati emersi, si evince che modalità interattive più stabili, nelle quali sono presenti un *numero* inferiore di *potenziali di cambiamento*, sono in relazione con una maggiore capacità da parte dei bambini di prestare attenzione e rispondere agli stimoli provenienti dai compagni, rispetto a interazioni familiari caratterizzate da più frequenti “intrusioni” del membro periferico o da un coinvolgimento meno duraturo da parte di chi è attivo. Inoltre, sembrerebbe, che il *numero di potenziali di cambiamento* effettuati dal bambino nelle interazioni familiari, che è strettamente legato alla capacità

del bambino di *rispettare il proprio ruolo*, ogni volta differente, sia collegato alla capacità del bambino stesso di rispettare le regole della sezione, nel contesto scolastico.

La *coordinazione* della triade familiare data dall'attenzione dalla responsività e dalla riproposizione dei segnali da parte di tutti e tre i membri è in relazione alla *responsività* mostrata dai bambini nell'interazione con i pari. Nello specifico, tale relazione riguarda il grado di coordinazione durante le microtransizioni e non quello relativo ai potenziali di cambiamento delle configurazioni, che come emerso nello studio 1, risultano momenti meno trasversali e omogenei tra loro e non sempre presenti in tutte le triadi in quanto legati alla presenza di almeno un potenziale di cambiamento. Inoltre, la *responsività* del bambino nelle interazioni con i compagni risulta in relazione anche alla presenza di tutti i *processi* relativi alla dinamica triadica della microtransizione che, come emerso dallo studio 1, consente alla triade di muoversi in modo più fluido attraverso le microtransizioni tessendo una rete di sicurezza anche per il bambino. Nello specifico, il processo più rilevante rispetto alla responsività mostrata dal bambino nelle interazioni con i pari sembrerebbe essere l'*affidamento*. I bambini che più frequentemente nelle microtransizioni vengono affidati da parte dei genitori, vale a dire preparati su quanto sta per accadere a livello interattivo, sembrerebbero essere bambini più attenti e pronti a cogliere e a rispondere ai segnali dei pari. A questo proposito, è interessante sottolineare come rispetto alle interazioni dei bambini con i pari emerga in particolare la relazione tra funzionamento familiare e interazioni, caratterizzate da maggiore o minore *responsività* che implicano competenze relazionali complesse rispetto alle altre tipologie di interazioni rilevate quali la *condivisione* e l'*iniziativa*.

Le modalità interattive non richieste, quali *slittamenti* e *oscillazioni*, risultano in relazione ad una minore presenza nei bambini di un tipo di *gioco simbolico*, nel quale sono create situazioni immaginarie. Tale aspetto, risulta particolarmente interessante se si considera, inoltre, che queste modalità interattive caratterizzano le famiglie che effettuano un *numero inferiore di configurazioni e microtransizioni*.

Per quanto riguarda le variabili relative al funzionamento familiare non emergono relazioni significative rispetto al *numero di configurazioni e microtransizioni*, rispetto al grado di *sintonizzazione affettiva* nei diversi momenti considerati; in relazione alle *interazioni* del bambino con i pari le *emozioni* che esprime non risultano in relazione

con nessuna delle variabili familiari indagate, così come l'eventuale presenza di *comportamenti prosociali o antisociali*.

Per quanto riguarda la relazione tra funzionamento familiare e le competenze interattive triadiche del bambino con i pari emergono relazioni significative rispetto a parecchie variabili considerate in entrambi gli ambiti.

Il *numero di configurazioni* e relative *microtransizioni* effettuate dalla triade familiare, vale a dire la capacità mostrata dalla famiglia di stare e transitare in tutte e attraverso tutte le interazioni possibili, risulta essere in relazione con numerosi aspetti primo dei quali con il *rispetto del proprio ruolo* da parte del bambino, sia esso di periferico attento e partecipe all'interazione di altri due bambini o di membro attivo in interazione con uno o due compagni insieme. Se consideriamo quest'ultima una competenza che il bambino può acquisire nelle interazioni che sperimenta, il fatto che la triade familiare sia in grado di "affrontare" tutte le interazioni possibili potrebbe significare per il bambino la possibilità di sperimentarsi in diversi ruoli, sia in prima persona sia attraverso il comportamento dei genitori, che potrebbero rappresentare una sorta di vademecum nel momento in cui interagisce con i pari. Una maggiore *attenzione e responsività* nei confronti dei compagni, il *ruolo di promozione* della microtransizione ed emozioni più positive in tale momento da parte del bambino nell'interazione con i pari, sono ulteriori aspetti che risultano in relazione con la presenza di tutte le forme interattive e delle relative microtransizioni da parte della triade familiare.

Altre variabili relative al funzionamento familiare, risultano in relazione con la capacità del bambino di *rispettare il proprio ruolo*, sia attivo che periferico, ed in particolare riguardano: il *numero medio di potenziali di cambiamento* effettuati dalla triade familiare, il grado di *coordinazione* triadica e la presenza di *processi* durante la microtransizione. Tutte queste variabili sembrano caratterizzarsi da un lato per l'attenzione e la responsività nei confronti degli altri e dall'altro per la stabilità dei momenti interattivi e riguardano sia le configurazioni sia i momenti di microtransizione familiari. Tali aspetti che rivestono una particolare importanza sulla qualità delle interazioni familiari e risultano in relazione con l'aspetto più incisivo rilevato, quale la capacità interattiva triadica che il bambino esprime attraverso il rispetto del proprio ruolo.

Inoltre la *coordinazione* triadica e la presenza di una rete sicura attraverso cui le famiglie affrontano le microtransizioni, che si esprime nella presenza di tutti i *processi*,

risultano in relazione con l'*attenzione* e la *responsività* del bambino nei confronti dei compagni e la presenza di *emozioni* più *positive*.

Al contrario le famiglie che risultano meno *coordinate* ed in particolare i bambini che sperimentano il *fallimento* della configurazione (P-M)B, mostrano nelle interazioni con i pari caratteristiche maggiormente disfunzionali: difficoltà legate al cambiamento della forma interattiva, come l'*ostacolo* della microtransizione, o la non accettazione del ruolo periferico attraverso il comportamento di *non lasciare i giochi*.

In generale le relazioni emerse tra funzionamento familiare, da un lato, e competenze interattive triadiche del bambino con i pari, contemplanò la maggior parte delle variabili considerate, ad eccezione del grado di *sintonizzazione affettiva* familiare.

Per quanto riguarda la relazione tra funzionamento familiare e la competenza sociale e i problemi comportamentali ed emotivi del bambino nel contesto scolastico, valutati dall'insegnante, emergono diverse relazioni significative che riguardano tuttavia solo alcuni aspetti del funzionamento familiare. Nello specifico, rispetto al funzionamento familiare sembra assumere particolare importanza lo *stile di risposta* che la triade utilizza rispetto ai potenziali dei membri, sia in generale, sia per quanto riguarda il solo bambino. Uno stile di risposta che tende ad ignorare i segnali dei membri, quindi prevede scarsa attenzione, responsività e riproposizione, quale la *caduta nel vuoto*, risulta in relazione con più atteggiamenti negativi che caratterizzano maggiormente la descrizione del bambino da parte dell'insegnante, quali: *depressione*, *ansia*, *opposizione*, *rabbia* e *comportamenti esternalizzanti*. Al contrario uno stile di risposta attento e responsivo ai segnali degli altri seppur conservativo rispetto all'interazione in atto, quale l'*assorbimento*, risulta essere in relazione con atteggiamenti più positivi quali: *calma* e maggior *adattamento generale*. In questo senso, sembrerebbe che uno stile familiare in cui i segnali degli altri vengono visti e riconosciuti risulti maggiormente adattivo per il bambino a differenza di stili in cui vi è una tendenza ad ignorare o a non riconoscere i comportamenti espressi dai membri stessi.

Inoltre, un'ulteriore variabile del funzionamento familiare che risulta in relazione con la descrizione dell'insegnante sono le modalità interattive non richieste, *slittanti* e/o *oscillanti*. Tali modalità, come emerso nel primo studio, risultano associate alla presenza di un basso *numero di configurazioni e microtransizioni familiari* e si caratterizzano inoltre per la difficoltà da parte dei membri ad esplorare determinate

modalità interattive che vengono supplite da altre che appaiono per la triade più congeniali. Nello specifico la presenza di *oscillazioni* e/o *slittamenti* risulta in relazione con bambini descritti come meno *competenti socialmente* e con un minor *adattamento generale*. In questo senso, un ricorso da parte della triade a modalità alternative che sostituiscono le interazioni di partenza a favore di altre tipologie interattive può rappresentare per il bambino un contesto di minor apprendimento di abilità sociali che invece sembrerebbero esprimersi proprio in un contesto in cui tutte le forme interattive e i ruoli vengono sostenuti, sperimentati e incoraggiati. Infine, la *sintonizzazione affettiva* durante le microtransizioni, risulta in relazione nello specifico con i *comportamenti internalizzanti* del bambino. In questo senso la *sintonizzazione affettiva* familiare, in termini di tipologia di emozioni espresse, di condivisione delle stesse e di coerenza dei canali attraverso cui vengono espresse, può influenzare lo stato emotivo generale del bambino anche in contesti diversi come quello indagato.

Infine, per quanto riguarda la relazione tra funzionamento familiare e conoscenza delle emozioni del bambino, valutata attraverso il test semistrutturato, emergono relazioni rispetto ad un numero molto ridotto di variabili familiari, seppur rilevanti. Nello specifico, la *sintonizzazione affettiva* familiare durante i momenti di microtransizione risulta in relazione con la *comprensione delle emozioni* dei bambini. Emozioni non solo più positive ma anche maggiormente condivise e congruenti rispetto ai canali d'espressione, sembrerebbero influenzare la comprensione delle emozioni del bambino. A questo proposito appare interessante che tale relazione attiene ai soli momenti di microtransizione piuttosto che alla *sintonizzazione affettiva* durante le interazioni dei suoi membri. Inoltre, anche lo stile di risposta dei bambini ai segnali dei genitori, ed in particolare l'ignorare o il non prestare attenzione a quanto accade intorno a lui, sembrerebbe essere in relazione ad una minore comprensione delle emozioni.

In generale emergono diverse relazioni tra i due ambiti considerati che appaiono tuttavia più frequenti tra funzionamento familiare e competenza interattiva triadica dei bambini con i pari. In un quadro generale appare interessante considerare che tra gli aspetti del funzionamento familiare considerati ognuno di questi sembra essere contemplato nelle diverse relazioni trovate, anche se in misura maggiore o minore ed in relazione a più o meno ambiti della competenza socio-emotiva del bambino.

8.5.2. Analisi per gruppi

Da un'ulteriore analisi delle relazioni tra i due ambiti considerati, che ha previsto la selezione di alcune specifiche variabili relative al funzionamento familiare, è possibile effettuare ulteriori considerazioni.

In particolare, i risultati oltre a confermare le relazioni emerse dalle precedenti analisi mostrano l'influenza nello specifico di alcune variabili relative al funzionamento familiare, quali il *numero di configurazioni e microtransizioni*, il grado di *coordinazione* triadica, la *sintonizzazione affettiva*, la presenza dei *processi* relativi alla dinamica triadica della microtransizione e lo *stile di risposta* della triade ai potenziali di cambiamento, sui diversi ambiti della competenza socio-emotiva del bambino rilevata.

In generale, un dato che emerge in modo trasversale è l'aspetto relativo alla competenza socio-emotiva del bambino rispetto al quale il funzionamento familiare sembra avere una maggiore rilevanza: riguarda il *rispetto del proprio ruolo*, sia attivo che periferico, nelle interazioni con i pari. Nello specifico, i bambini che nelle osservazioni condotte sulle triadi familiari sperimentano un maggior *numero di configurazioni e microtransizioni*, un maggior grado di *coordinazione* triadica e la presenza di tutti i *processi* relativi alla dinamica triadica della microtransizione, risultano maggiormente competenti nelle interazioni triadiche con i pari.

Altre caratteristiche relative alla competenza socio-emotiva del bambino che risultano in relazione con il funzionamento familiare sono l'*attenzione* e la *responsività* verso i compagni e la presenza di *emozioni positive* durante il gioco semistrutturato, la *responsività* nelle interazioni e il *tipo di gioco* esibito durante il gioco libero. Tali aspetti risultano influenzati non solo dal *numero di configurazioni e microtransizioni* effettuate dalle famiglie ma anche dal grado di *coordinazione* della triadi e dalla presenza dei *processi* relativi alla microtransizione. Nello specifico, se il *numero di configurazioni e microtransizioni familiari* risulta essere la caratteristica che influisce su un numero maggiore di aspetti relativi alla competenza socio-emotiva del bambino osservata nel gioco libero e nel gioco semistrutturato, considerando questi aspetti più specifici del funzionamento familiare emergono ulteriori relazioni. In particolare, il grado di *coordinazione* triadica familiare e la presenza dei *processi* relativi alle microtransizioni risultano in relazione con la *responsività* dei bambini,

rilevata nelle interazioni durante il gioco libero, e con alcune *tipologie di gioco* esibite più frequentemente dai bambini.

Per quanto riguarda invece la competenza sociale e le problematiche emotive e comportamentali dei bambini valutata dagli insegnanti, tale aspetto risulta in relazione, nello specifico, con lo *stile di risposta* ai segnali dei membri mostrato dalla triade familiare. In particolare, la mancanza di attenzione ai segnali degli altri sembra influire negativamente su diversi atteggiamenti dei bambini (*ansia, rabbia, opposizione*), nonché sull'*adattamento generale*. Inoltre la presenza dei *processi* relativi alla microtransizione, attraverso cui la triade è in grado di tessere una rete sicura attraverso la quale sperimentare i passaggi da un'interazione all'altra, risulta in relazione con la *competenza sociale* del bambino.

Infine, la *sintonizzazione affettiva* familiare, che non risulta in relazione con nessuno degli aspetti descritti, mostra una relazione specifica con la *comprensione delle emozioni* rilevata nei bambini attraverso il test semistrutturato. In particolare, non solo emozioni più positive ma anche più condivise e congruenti osservate nelle famiglie risultano influenzare la conoscenza dei bambini sulle emozioni. Inoltre, come precedentemente sottolineato, la *sintonizzazione affettiva* si riferisce ai momenti di microtransizione e non agli altri momenti rilevati come ad esempio la sintonizzazione affettiva durante i momenti di stabilità delle configurazioni. Tale evidenza pone particolare enfasi a questi momenti interattivi in cui tutti i membri sono direttamente coinvolti e nei quali vengono negoziati anche a livello emotivo differenti abilità.

In conclusione, dal quadro dei risultati presentati, emerge la presenza di differenti relazioni tra i due ambiti indagati che fanno ipotizzare ad un'influenza del funzionamento familiare sulla competenza socio-emotiva del bambino nelle interazioni con i pari. In particolare, non sembra possibile individuare uno stile di funzionamento familiare unitario, in grado di differenziare i bambini rispetto ai diversi aspetti relativi alla competenza socio-emotiva nelle interazioni con i pari; ma piuttosto è possibile individuare alcune caratteristiche del funzionamento familiare più funzionali che concorrono a discriminare differenti competenze socio-emotive dei bambini con i compagni. In questo senso emerge che i bambini nei quali si osserva una maggiore competenza socio-emotiva nelle interazioni con i pari appartengono a triadi familiari che, prima di tutto, mostrano un *numero* maggiore di *configurazioni e microtransizioni* ed inoltre sono maggiormente *coordinate* e mettono in atto un maggior numero di *processi* relativi alla dinamica triadica della microtransizione. Inoltre i risultati

mostrano alcuni legami specifici tra caratteristiche familiari e competenze rilevate nei bambini: lo *stile di risposta* familiare ai segnali dei membri risulta in relazione con la *competenza sociale e i problemi comportamentali* esibiti dai bambini, mentre la *sintonizzazione affettiva*, durante le microtransizioni, risulta in relazione con la *comprensione delle emozioni* dei bambini.

In relazione ai differenti momenti familiari osservati, configurazioni e microtransizioni, i risultati emersi evidenziano che i momenti di microtransizione sembrano risultare maggiormente influenti sullo sviluppo socio-emotivo del bambino nelle interazioni con i pari. Se le microtransizioni possono intendersi come microseparazioni, in termini di distanza interpersonale, le famiglie che riescono transitare attraverso tutte le forme interattive, che risultano più coordinate e che mettono in atto tutti i processi interattivi, riescono a co-costruire uno spazio “sufficientemente sicuro” nel quale ciascuno può tollerare di decostruire le interazioni per ricostruirne altre nuove, di entrare ed uscire dalle interazioni stesse. Nello specifico, per i bambini sperimentare tale contesto interattivo può risultare una fonte di apprendimento di competenze socio-emotive particolarmente importante.

CONCLUSIONI

L'obiettivo che il lavoro presentato si è proposto è consistito nell'indagare l'influenza di alcuni aspetti del funzionamento familiare, in termini di tipologie di interazione triadica, sullo sviluppo della competenza socio-emotiva del bambino nelle interazioni con i pari.

Per quanto riguarda l'analisi del funzionamento familiare, a partire dalle criticità e dalle carenze individuate in letteratura, particolare enfasi è stata posta sull'idea di famiglia come unità di analisi, attraverso l'utilizzo di categorie di analisi triadiche, senza perdere, tuttavia, il contributo dei singoli membri. Inoltre, lo studio si è focalizzato sulle interazioni triadiche padre-madre-bambino considerandone la processualità, e quindi il carattere al tempo stesso trasformativo e continuativo. La realizzazione di tali obiettivi ha portato alla messa a punto di un sistema complesso di categorie in grado di cogliere aspetti differenti e nello stesso tempo livelli di analisi diversi (micro e macroanalitici) a partire da costrutti teorici riformulati dalla letteratura o di nuova creazione, attraverso l'adozione di una prospettiva emica.

Per quanto riguarda l'analisi dello sviluppo socio-emotivo dei bambini nelle interazioni con i pari sono stati ripresi i costrutti teorici presenti in letteratura e indagati attraverso differenti metodologie di analisi e punti di vista. Inoltre è stata approfondita l'indagine delle competenze interattive triadiche del bambino con i pari, rispetto alle quali sono state create specifiche categorie di analisi, a partire da alcuni dei costrutti individuati nello studio relativo al funzionamento familiare.

In relazione ai principali risultati emersi, si delineano differenti profili di interazione e relazione familiare che si prestano ad interessanti riflessioni sia nell'ottica degli studi familiari che in relazione al comportamento dei bambini con i pari.

Per quanto riguarda lo studio del funzionamento familiare, gli aspetti emergenti attengono, in particolare, alla capacità evidenziata dal compito proposto alle triadi rispetto alla possibilità di delineare la molteplicità e la complessità delle modalità che

una famiglia ha di gestire quotidianamente differenti forme interattive in termini di stabilità e cambiamento, in situazioni familiari normative. Inoltre, la procedura metodologica proposta si è rivelata in grado di “catturare” la natura processuale delle interazioni familiari ed in particolare i diversi livelli di analisi dei dati proposti (sia quantitativo che qualitativo), hanno offerto un’interessante integrazione dei risultati.

Gli aspetti emersi dalla relazione tra funzionamento familiare e sviluppo socio-emotivo del bambino nelle interazioni con i pari evidenziano un quadro complesso di risultati dai quali emergono numerose e differenti relazioni tra i due ambiti indagati. Nello specifico lo stile di funzionamento familiare che risulta più adattivo ed efficace nel promuovere la competenza socio-emotiva del bambino nelle interazioni con i pari, sembra esprimersi attraverso la capacità della famiglia di muoversi ed esplorare le diverse forme interattive possibili, in presenza di uno stile di risposta attento e responsivo ai segnali degli altri e dove i momenti di microtransizione da una forma interattiva all’altra sono caratterizzati dalla presenza di tutti i processi interattivi, da un grado di coordinazione elevato, in un clima emotivo positivo, condiviso e congruente.

Inoltre, un aspetto particolarmente interessante che emerge dai risultati, è rappresentato dalla maggiore influenza dei momenti di microtransizione familiare sulla competenza socio-emotiva dei bambini, rispetto alle configurazioni. Tale evidenza sembra sottolineare la natura estremamente rilevante delle dinamiche implicate in questi momenti di passaggio da un’interazione all’altra, che seppur si configurano come situazioni repentine e forse proprio per questo trascurate dalla ricerca sulle relazioni familiari, in esse sono in gioco emozioni, vissuti e competenze e rappresentano contesti di sviluppo fondamentali per i bambini.

In conclusione il lavoro presentato, lungi dal proporsi come esaustivo, si inserisce nell’ambito di studio e ricerca relativo all’influenza del funzionamento familiare sullo sviluppo individuale, individuando nuovi scenari e prospettive di ricerca futura.

A questo proposito, una prima considerazione, riguarda le difficoltà che la metodologia osservativa, e più nello specifico di video-osservazione, ha comportato, sia in merito allo studio relativo alle triadi familiari, sia in relazione alla possibilità di “entrare” nelle scuole dell’infanzia. Tale aspetto ha influenzato indubbiamente il numero di partecipanti alla ricerca che rappresenta un limite di questo lavoro.

Nello specifico, il numero di partecipanti, soprattutto per quanto riguarda lo studio relativo alla relazione tra i due ambiti indagati, ha condizionato le analisi statistiche

effettuate, non permettendo analisi globali in grado di considerare le diverse variabili rilevate nel loro insieme.

A partire da tali riflessioni, un obiettivo futuro è rappresentato dall'ampliamento del gruppo di partecipanti che consenta, per l'appunto, un maggior approfondimento e rigore nell'analisi dei dati. Un ulteriore aspetto, che lo studio presentato ha suscitato, è l'interesse per lo studio delle relazioni tra i due ambiti individuati attraverso un disegno di ricerca longitudinale in grado di cogliere l'andamento di tali relazioni nel tempo.

Inoltre, ci si propone di applicare il sistema di codifica messo a punto per l'analisi del funzionamento familiare a situazioni più ecologiche e meno strutturate, come ad esempio videoregistrazioni di sequenze di vita quotidiana delle famiglie.

Infine un aspetto, a nostro avviso, particolarmente interessante per le ricerche future, alla luce dei risultati emersi nel presente lavoro e dei riscontri individuati in letteratura, consiste nell'approfondimento delle interazioni triadiche tra i bambini, sia attraverso la messa a punto di compiti più o meno strutturati in grado di elicitare tali scambi, sia in situazioni di gioco non strutturate.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychology.
- Achenbach, T.M. (1991b). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ackerman, N. (1958). *Psicodramma della vita familiare*. Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. 1968.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M.P. Richards (a cura di), *L'integrazione del bambino in un mondo sociale* (pp. 9-135). Milano: Franco Angeli, trad. it. 1978.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, F., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- 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.
- Albanese, O., Molina, P., Antoniotti C. (2008). Manuale di somministrazione e codifica. In O. Albanese & P. Molina (a cura di) *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione: la standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)* (pp. 85-105). Milano: Unicopli.
- Anolli, L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R., Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Attili, G. (1990). Successful and Disconfirmed in the Peer Group: Indices of Social Competence within an Evolutionary Perspective. *Human Development*, 33, 238-249.
- Ayers, T.S., Sandier, I.N., West, S.G., Roosa, M.W. (1990). *Assessment of children's coping behaviors: Testing alternative models of coping*. Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo: percorsi tipici e atipici*. Roma: Carocci.
- Barrett, K.C. (1994). The development of nonverbal communication of emotion: a functional perspective. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 145-169.
- Barrett, K.C., Campos, J.J. (1987). Perspective on emotional development: A functionalist approach to emotion. In J.D. Osofsky (a cura di), *Handbook of infant development*. New York: Wiley.

- Bastianoni, P. Fruggeri, L. (2005). *Processi di sviluppo e relazioni familiari*. Milano: Unicopli.
- Bateson, G., Jakson, D., Haley, J., Weakland, J. (1956). Verso una teoria della schizofrenia. In G. Bateson (a cura di), *Verso un'ecologia della mente* (pp. 244-274). Milano: Adelphi, trad. it. 1976.
- Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Baumgartner, E. Bombi, A.S. (2005) *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Bari: Laterza.
- Baumrind, D. (1968). *Manual for the preschool behavior Q-sort*. Berkeley: Institute of Human Development, University of California.
- Behar, L., Stringfield, S., (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Berlin, L., Cassidy J. (2000). Mother's self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: a longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12, 478-495.
- Bertalanffy, L. von (1968). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori, trad. it. 1983.
- Bertrando, P., Toffanetti, D. (2000). *Storia della terapia familiare: le persone le idee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bishop, D.M.V. (1982). *Test of reception of grammar*. Oxford: University of Oxford.
- Bombi, A.S., Pinto, G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.
- Bowen, M. (1959). Family Relationships in Schizophrenia. In A. Auerback (a cura di), *Schizophrenia: An Integrated Approach* (pp. 147-178). New York: Ronald Press.
- Bowen, M. (1966). The Use of Family Theory in Clinical Practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7, 345-374.
- Bowlby, J. (1969). *Attaccamento e perdita, Vol. 1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati e Boringhieri, trad. it. 1972.
- Bowlby, J. (1973). *Attaccamento e perdita, Vol. 2: La separazione dalla madre*. Torino: Bollati e Boringhieri, trad. it. 1975.
- Bowlby, J. (1980). *Attaccamento e perdita, Vol. 3: La perdita della madre*. Torino: Bollati e Boringhieri, trad. it. 1983.

- Boyum, L.A., Parke, R.D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-608.
- Breulin, D. C. (1988). Oscillation theory and family development. In C. J. Falicov (a cura di), *Family transition: Continuity and change over the life cycle* (pp. 133-155). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, trad. it. 1986.
- Bruner, J. (1983). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando, trad. it. 1987.
- Bruner, J. (1996). Frames of thinking: Ways of making meaning. In D.R. Olson & N. Torrance (a cura di), *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition* (pp. 93-105). New York: Cambridge University Press.
- Burges, E. (1926). The Family As a Unit of Interacting Personalities. *Family*, 7, 3-9.
- Byng-Hall, J. (1995). *Le trama della famiglia*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 1998.
- Camaioni, L. (1995). *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Roma-Bari: La terza.
- Camaioni, L., Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Campos, J.J., Barrett, K. (1984). Toward of a new understanding of emotions and their development. In C.E. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (a cura di), *Emotion, cognitions and behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Campos, J.J., Campos, R.G., Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Campos, J.J., Barrett, K., Lamb, M., Goldsmith, H., Stenberg, C. (1983). Socioemotional Development. In M. Hait & J. Campos (a cura di), *Handbook of child psychology. Vol. 2: Infancy and developmental psychobiology*. New York: Wiley.
- Cancrini, L., La Rosa, C. (1991). *Il vaso di Pandora*. Roma: Carocci.
- Carli, L. (1999). *Dalla diade alla famiglia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carniero, C., Corboz-Warney, A., Fivaz-Depeursinge, E. (2002). *The Prenatal Trilogue Play, a new observational assessment tool of the parental co-parenting alliance*. Manoscritto non pubblicato. Lausanne: Centre d'Etude de la Famille (CEF).
- Cassibba, R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.

- Cassibba, R., Balenzano C., Elia, L. (2008). Essere amici aiuta a risolvere i conflitti?. *Età Evolutiva*, 91, 46-56.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. In N. Fox (a cura di), *Emotion regulation: Biological and biological considerations* (pp. 228–249). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3, Serial No. 240).
- Cassidy, J., Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- 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 emotion. *Child Development*, 63, 603-618.
- Castellina, I., Franci, M., Mazzoni, S. (2006). Il Lausanne Trilogue Play clinico. In Malagoli Togliatti & M., Mazzoni S. (a cura di), *Osservare, valutare e sostenere la relazione genitori-figli. Il Lausanne Trilogie Play clinico*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cilleseen, A.H.N. (2009). Sociometric Methods. In K.H. Rubin, W Bulowski & B. Laursen (a cura di), *The Handbook of Peer Interactions, Relationship and Group*. New York: Guilford.
- Cigala, A. (2001). *Processi di socializzazione emotiva nelle interazioni genitore-figlio e conoscenza emotiva in età prescolare*. Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Padova.
- Cigala, A. (2007). Emozioni e relazioni nei contesti educativi. In A. Cigala & P. Corsano (a cura di), *Bambini nei contesti educativi: Osservare per progettare*, (pp. 21-32). Bergamo: Edizioni Junior.
- Cigala, A. (2009). La regolazione delle emozioni nell'infanzia. In O. Matarazzo & V.L. Zammuner (a cura di), *La regolazione delle emozioni*, (pp. 91-116). Bologna: Il Mulino.
- Cigala, A. (2003) Emozioni e interazioni. In P. Corsano (a cura di), *Processi di sviluppo nel ciclo di vita. Saggi in onore di Marta Montanini Manfredi*, (pp. 273-282). Milano: Unicopli.
- Cigala, A., Chiari, C., Everri, M., Fruggeri, L. (2008). L'osservazione delle triadi familiari: interazioni e transizioni. In Taurino, A., Bastianoni, P. & De Donatis S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione* (pp. 151-174). Roma: Aracne.
- Cigala, A., Fruggeri, L., Marozza, G., Venturelli E. (2009). Osservare le microtransizioni nell'infanzia. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*, (pp. 71-94). Roma: Carocci

- Cigala A., Fruggeri L.; Marozza G., Venturelli E. (2010) Entrare e uscire dalle interazioni: microtransizioni familiari osservate in contesti triadici. *Rivista di studi familiari*, 2/2010.
- Cigala, A., Sala, A. (2008). Conoscenza delle emozioni in età prescolare e processi di socializzazione in famiglia. In O. Albanese & P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione: la standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)* (pp 191-200). Milano: Unicopli.
- Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, pp. 1309-1321.
- Coleman M., Ganong, L. (2004). *Handbook of contemporary families*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.
- Contreras, J.M., Kerns, K.A., Weimer, B.L., Gentzler, A.L., Tomich, P.L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 11-124.
- Coie J. D., Dodge K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Connolly, J., Doyle, A. (1981). Assessment of social competence in preschoolers: Teachers versus peers. *Developmental Psychology*, 17, 50-58.
- Copeland, A.P., White, K.M. (1991). *Studying Families*. Newbury Park, (CA): Sage.
- Corsano, P. (2007). *Socializzazioni. La costruzione della competenza relazionale dall'infanzia alla preadolescenza*. Roma: Carocci.
- Corsano, P., Cigala, A. (2004). *So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Costantine, L.L. (1993). The Structure of Family Paradigm: An Analytical Model of Family Variation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 19(I), 39-70.
- Costell, R.M., Reiss, D. (1982). The Family Meets in Hospital: Clinical Presentation of Laboratory Based Family Typology. *Archives of General Psychiatry*, 39, 433-438.
- Cowan, P.A., Cowan, C.P. (2001). What an intervention design can tell you about how parents affect children's academic achievement and social competence. In M.M. Bristol-Power, J.G. Borkowski, & S. L. Landesman (a cura di), *Parenting and the child's world: Multiple influences on intellectual and socio-emotional development*, (pp. 75-97). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cruse, S.J., Clark, S., Pease, D. (1980). Assessment of child-rearing behaviors of midwestern rural parents. *Home Economics Research Journal*, 9, 163-172.
- Crittenden, P.M. (1994). *Nuove prospettive sull'attaccamento*. Milano: Guerini.

- Cumberland, A., Eisensberg, N., Champion, C., Gershoeff, E., Fabes, R.A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27, 27-56.
- Cummings, E. M. (1987). Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, 58, 976-984.
- Cummings, E. M. (1998). Children exposed to marital conflict and violence: Conceptual and theoretical directions. In G. W. Holden, R. Geffner, e E. N. Jouriles (a cura di), *Children exposed to marital violence: Theory, research, and applied issues*, (pp. 55-93). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cummings, M.E., Goeke-Morey, M.C., Papp, L.M. (2002) A Family-Wide Model for the Role of Emotion in Family functioning. *Emotion and the family*, 34, 13-34.
- Cunningham, J.G., Odom, R.D. (1986). Differential Salience of Facial Features in Children's Perception of Affective Expression. *Child Development*, 57, 136-142.
- Davies, P.T., Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Davies, P.T., Cummings, E.M. (1998). Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*, 69, 124-139.
- Davis, B. T., Hops, H., Alpert, A., Sheeber, L. (1998). Child responses to parental conflict and their effect on adjustment: A study of triadic relations. *Journal of Family Psychology*, 12, 163-177.
- Denham, S.A. (1989). Maternal affect and toddlers' socio-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 368-376.
- Denham, S.A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 715-728.
- Denham, S.A. (1997). "When I have a bad dream, Mommy Holds me". Preschoolers' conceptions of emotion, parental socialization and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 301-319.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York-London: The Guilford Press.
- Denham, S.A. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Roma: Astrolabio.
- 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, 238-256.

- Denham, S.A., Kochanoff, A.T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Emotions and the family*, 34, 311-343.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Standberg, K., Auerbach, S., Blair, K. (1997). Parental contribution to preschooler's emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Denham, S.A., Renwick, S., Holt, R. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Denham, S.A., Renwick-De Bardi, S., Hewes, S. (1994). Affective communication between mother and preschoolers: relation with social-emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 488-508.
- Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Derryberry, D., Rothbart, M.K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- De Wolff, M.S., van Ijzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Dickstein, S., Parke, R.S. (1988). Social referencing in infancy: A glance at father and mother. *Child Development*, 59, pp. 506-511.
- D'Odorico, L., Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Duck, S. (1989). *Socially competent communication and relationship development*. In G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (a cura di). *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Dunn, J. (1988). *La nascita della competenza sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore, trad. it 1990.
- Dunn, J. (1993). *Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici*. Bologna: Il Mulino, trad. it. 1998.
- Dunn, J. (2004). *L'amicizia tra bambini: la nascita dell'intimità*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2006.
- Duvall, E., Hill, R. (1948). *Report of the committee on the dynamics of family interaction*. Mimeographed manuscript. National Conference of Family Life, Washington DC.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1483.
- Eisenberg, N., Fabes R.A., Spinard, T.L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. Lerner, N. Eisenberg (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, (pp. 646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Gershoff, E.T., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Cumberland, A.J., Losoya, S.H. (2001), *Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation*. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Reiser, M., Murphy, B. (2001) Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183-205.
- Eisenberg, N., Morris, A.S. (2002). Children's emotion-related regulation. In H. Reese & R. Kalil, (a cura di), *Advances in child development and behaviour*, vol. 30, (pp. 189-229). San Diego: Academic Press.
- Eisenberg, N., Richard, A.F., Murphy, B.C. (1996). Parents' reaction to children's negative emotion: relation to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Eisenberg N., Valiente, C. (2004). Elaboration of a theme: Beyond main effects in relations of parenting to children's coping and regulation. *Parenting: Science and Practice*, 4, 319-323.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R.A., Smith, C.L., Reiser, M., Shepard, S.A. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761-776.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A.S., Fabes R.A, Cumberland, A., Reiser M., Gershoff E.T., Shepard S.A., Losoya S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 3-19.
- Eisenberg, N., Wentzel, M, Harris, J.D. (1998), The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, 27, 506-521.
- Ekman, P., Friesen, W. (1978). *Facial action coding system*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- Elia, L., Cassibba, R. (2009). *Valutare le competenze sociali. Strumenti e tecniche per l'età prescolare*. Roma: Carocci.

- Fabes, R.A., Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Bernzweig, J. (1990). *The coping with children's negative emotions scale: Description and scoring*. Unpublished manuscript, Department of Family Resources and Human Development, Arizona State University.
- Emiliani, F. (2008). *La realtà delle piccolo cose. Psicologia del quotidiano*. Bologna: Il Mulino.
- Fincham, F.D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development*, 69, 543-574.
- Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warney, A. (1999). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2000.
- Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warney, A., Carniero, C., Wasem, V. (2002). *Coding Manual for GETCEF (Evaluation gird of Lausanne Triadic Play), Third Version*. Manoscritto non pubblicato. Lausanne: Centre d'Etude de la Famille (CEF).
- Fivaz- Depeursinge, E., Favez, N., Lavanchy, C., De Noni, S., Frascarolo, F. (2005). Fourmonth-old make triangular bids to father and mother during trilogue play with still-face. *Social Development*, 14, 361-378.
- Fivush, R. (1994). Constructing narrative, emotion, and self in parent-child conversations about the past. In U. Neisser, e R. Fivush (a cura di), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 136-157). New York: Cambridge University Press.
- Fogel, A. (1993a). *Developing through Relationship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fogel, A. (1993b). Two principles of communication: Co-regulation and framing. In J. Nadel & L. Camaioni (a cura di), *New Perspectives in Early Communicative Development* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Fogel, A., de Koeyer, I., Bellagamba, F., Bell, H. (2002). The dialogical self in the first two years of life. *Theory & Psychology*, 12, 191-205.
- Fowers, B.J., Olson, D.H. (1993). ENRICH Marital Satisfaction Scale: A Brief Research and Clinical Tool. *Journal of Family Psychology*, 7, 176-185.
- Framo, J.L. (1965). Systematic research on family dynamics. In I. Boszormeny-Nagy & J.L. Framo (a cura di), *Intensive family therapy*. New York: Harper and Row.
- Fruggeri, L. (1998). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*. Roma: Carrocci.

- Fruggeri, L. (2001). I concetti di mononuclearità e plurinuclearità nella definizione di famiglia. *Connessioni*, 8, 11-22.
- Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di), *Bambini nella vita quotidiana* (pp. 109-131). Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2005a). Sviluppo individuale e contesti familiari. In P. Bastianoni & L. Fruggeri (a cura di), *Processi di sviluppo e relazioni familiari* (pp. 107-183). Milano: Unicopli.
- Fruggeri, L. (2005b). *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2009). Metodologie osservative per lo studio delle relazioni familiari: spunti di riflessione e linee di ricerca. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche* (pp. 15-40). Roma: Carocci.
- Gardner, F. (2000). Methodological issue in the direct observation of parent-child interaction. Do observational findings reflect the natural behavior of participants?. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 185-198.
- Garner, P.W. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 417-430.
- Garner, P.W., Jones, D.C., Miner, J.L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 63, 622-637.
- Garner, P.W., Power, T.G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotion knowledge and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.
- Gnepp, J., Hess, D.L.R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.
- Goldsmith, H.H., Davidson, R.J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, 75, 361-365.
- Gordis E.B., Margolin, G. (2006). Il sistema di codifica della famiglia: studio della relazione tra conflitto di coppia e interazione familiare. In P.K. Kerig & K.M. Lindahl, (a cura di) *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 72-90). Milano: Franco Angeli.
- Gordon, S.L. (1989). The socialization of children's emotion: emotional culture competence and exposure. In C. Saarni & P.L. Harris (a cura di), *Children's understanding of emotion*, (pp. 319-349). Cambridge: England University Press.

- Greenberg, M.T., Lengua, L.J., Coie, J.D., Pinderhughes, E.E., Bierman, K., Dodge, K.A. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 35, 403-417.
- Hadwin, J., Perner J. (1991). Pleased and Surprised: Children's Cognitive Theory of Emotion. *British Journal Of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Halberstadt, A.G. (1986). Family socialization of emotional expression and non verbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836.
- Halberstadt, A.G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. In R. Feldman & S. Rime (a cura di) *Fundamentals of emotional expressiveness*,(pp. 106-162). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context. *Psychological Assessment*, 7, 93-103.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*,10, 79-119.
- Haley, J. (1977). Toward a Theory of Pathological Systems. In P. Watzlawick & J. Weakland (a cura di), *The International View*. New York: Norton.
- Handel, G. (1965). Psychological study of whole family. *Psychological Bulletin*, 63 (1), 19-41.
- Harris, P.L. (1989). *Il bambino e le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina, trad. It. 1991.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G., Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction Between Real and Apparent Emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Harris, P.L., Guz, G., Lipian, M., Man-Shu, Z. (1985). Insight Into the Time Course of Emotion Among Western and Chinese Children. *Child Development*, 56, 972-988.
- Hart, C.H., DeWolf, D.M., Wozniak, P., Burts, D.C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral observation and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Harter, S. (1979). *Perceived competence scale for children: Manual*. Denver: University of Denver.
- Hay, D.F., Caplan, M., Nasch, A. (2009). The Beginnings of Peer Relations. In K.H. Rubin, W Bulowski & B. Laursen (a cura di), *The Handbook of Peer Interactions, Relationship and Group* (pp. 121-142). New York: Guilford.

- Hill, R. (1977). *Social Theory and Family Development*. In J. Cuisenier (a cura di), *The Family Life Cycle In European Societies*. Paris: Mouton.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hubbard, J.A., Coie, J.D. (1994). Emotional determinants of social competence in children's peer relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-21.
- Iori, V. (2001). *Fondamenti psicologici e trasformazioni familiari*. Brescia: La scuola.
- Ishikawa, F., Hay, D.F. (2006). Triadic interaction among newly acquainted 2-years-old. *Social Development*, 15(1), 145-168.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C.E., Buechler, S. (1979). Emotion Expression and personality integration in infancy. In C.E. Izard (a cura di), *Emotion in personality and psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Izard, C.E., Malatesta, C.Z. (1987). Perspective on emotional development: Differential emotion theory of early emotional development. In J.D. Osofsky (a cura di), *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
- Jackson, D.D. (1965). The study of the family. *Family Processes*, 4, 1-20.
- Jackson, D.D. (1978). Lo studio della famiglia. In P. Watzlawick & J.H. Weakland (a cura di), *La prospettiva relazionale* (pp. 14-34). Roma: Astrolabio.
- Jackson, D.D. (1980). La questione dell'omeostasi familiare. In F. Pizzini (a cura di), *Famiglia e Comunicazione* (pp. 67-79). Milano: Feltrinelli.
- John, O.P., Donahue, E.M., Kentle, R. (1991). *The "Big Five" Inventory—Versions 4a and 5a* (Tech. Rep.) Berkeley: University of California, Institute of Personality and Social Psychology.
- Josephs, I.E. (1994). Display rules behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 301-327.
- Jouriles, E. N., Farris, A. M. (1992). Effects of marital conflict on subsequent parent-son interactions. *Behavior Therapy*, 23, 355-374.
- Kitzmann, K. M. (2000). Effects of marital conflict on subsequent triadic family interactions and parenting. *Developmental Psychology*, 36, 3-13.
- Kreppner, K. (2009). Analizzare "le strutture profonde" dei processi familiari. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*, (pp. 41-70). Roma: Carocci.

- Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- LaFraniere, P.J., Dumas, J.E. (1995). *Social Competence and Behavior Evaluation*. Preschool edition. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Lagattuta, K., Wellman, H. (2001). Thinking About the Past: Early Knowledge About Links Between Prior Experience, Thinking and Emotion. *Child Development*, 72, 82-100.
- Lagattuta, K., Wellman, H., Flavell J. (1997). Preschoolers' Understanding of the Link Between Thinking and Feeling: Cognitive Cueing and Emotional Change. *Child Development*, 68, 1081-1104.
- Laing, R. (1959). *L'io diviso*. Torino: Einaudi, trad. it. 1969.
- Lamb, M. (1999). *Parenting and child development in "nontraditional" families*. Mahwah: Erlbaum.
- Lanz, M., Rosnati, R. (2002). *Metodologia della ricerca sulla famiglia*. Milano: LED.
- Laursen, B., Pursell, G. (2009). Conflict in Peer Relationship. In K.H. Rubin, W Bulowski & B. Laursen (a cura di), *The Handbook of Peer Interactions, Relationship and Group*. New York: Guilford.
- Lavanchy, C., Cuennet, M., Favez, N. (2006). *Family Alliance Assessment Scale (FAAS), versione 4.0*. Manoscritto non pubblicato. Lausanne: Centre d'Etude de la Famille (CEF).
- Lavelli, M. (2002). Strutture diadiche e triadiche di comunicazione in un gruppo di bambini dai 18 ai 36 mesi. *Ricerche di Psicologia*, 16(3), 95-116.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lavelli, M., Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: The 2-month transition. *Developmental Psychology*, 41, 265-280.
- Lemerise, E.A., Dodge, K.A. (1993). *The development of anger and hostile interactions*, in M. Lewis, J. Haviland (a cura di), *Handbook of emotions*, Guildford Press, New York, 537-546.
- Lemerise, E.A., Gentil, J. (1992), *Social competence: What is it and where does emotion fit in?*, in *What can emotion variables contribute to our understanding of social competence?*, In E.A. Lemerise & T.A. Walden (a cura di) Biennial Conference on Human Development, Atlanta, GA.

- Lewis, M. (1989). Cultural Differences in Children's Knowledge of Emotional Scripts. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Lewis, M., Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods*. New York: Plenum Press.
- Lidz, T. (1963). *Famiglia e problemi di adattamento*. Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. 1972.
- Lindahl, K.M., Malik, N.M., (2006). Il sistema di codifica delle interazioni e del funzionamento familiare. In P.K. Kerig & K.M. Lindahl, (a cura di), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 53-71). Milano: Franco Angeli.
- Linehan, M.M., Paul, E., Egan, K.J. (1983). The Parent Affect Test: Developmental, validity, and reliability. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 161-166.
- Lunkenheimer, E.S., Shield, A.M., Cortina, K.S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16, 232-248.
- Maccandeleo, B.R., Marshall, H.R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgment for friendship. *Child Development*, 28, 139-149.
- Maccoby, E. (1983). *Social-emotional development and response to stressors*. In N. Garnezy & M. Rutter (a cura di), *Stress, coping and development in children* (pp. 217-234). New York: McGraw-Hill.
- MacDonald, K., Parke, R.D. (1984). Bridging the gap: parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Malagoli Togliatti, M., Lubrano-Lavadera, A. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Malagoli Togliatti, M., Mazzoni, S. (2006). *Osservare, valutare e sostenere la relazione genitori-figli. Il Lausanne Trilogie Play clinico*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Malatesta, C.Z., Haviland, J.M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Main, M., Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. & Cicchetti (a cura di), *Attachment in the preschool years: Theory, Research and Intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

- Manstead, A.S.R., Edward, R. (1992). Communicative aspects of children's emotional competence. In K.T Strongman (a cura di), *International review of studies of emotion* (pp. 167-195). Chichester: Wiley.
- Margolin, G., Oliver, P. H., Gordis, E. B., O'Hearn, H. G., Medina, A. M., Ghosh, C. M., Morland, L. (1998). The nuts and Bolts of Behavioral Observation of Marital and Family Interaction. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(4), 195-211.
- Maruyama, M. (1963). The second cybernetic: deviation-amplifying mutual casual processes. *American Scientist*, 5(2), 164-179.
- Masullo, M. (2009). *Osservare lo sviluppo della competenza socioemotiva nel bambino in situazione di gioco libero e gioco triadico*. Tesi di laurea non pubblicata, Università di Parma.
- Mazzoni, S., Lubrano Lavadera, A. (2009). Valutare e sostenere la genitorialità. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*, (pp. 171-192). Roma: Carocci.
- McDevitt, S., Carey, W. (1978). The measurement of temperament in 3-7years-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 245-253.
- McDowel, D.J., Kim, R., O'Neil, R., Parke, R.S. (2002) Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: the role of maternal and paternal interactive style. *Emotions and the family*, 34, 345-364.
- McFall, R.M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-35
- McHale, J.P., Kuerten-Hogan, R., Lauretti, A. (2006). Valutazione della co-genitorialità e delle dinamiche a livello familiare durante la prima e la seconda infanzia: il sistema di codifica della co-genitorialità e della famiglia. In P. K. Kerig & K. M. Lindhal (a cura di), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari*, (pp. 91-115). Milano: Franco Angeli.
- Michalson, L., Lewis M. (1985). What do children know about emotion and when do they know it?. In M. Lewis e C. Saarni (a cura di), *The socialization of emotion* (pp. 117-139). New York: Plenum Press.
- Miller, P.H., Aloise, P.A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child Development*, 60, 257-285.
- Minuchin, S. (1974). *Famiglie e terapia della famiglia*. Roma: Astrolabio, trad. it. 1976.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: provocation from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.

- Montirosso, R., Frigerio, A., Molteni, M., Cozzi, P., Pastore, V., Borgatti, R., LaFreniere, P. (2007). Competenza sociale e profilo comportamentale. Un contributo alla validazione italiana del Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE). *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 477-500.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Nadel, J., Tremblay-Leveau, H. (1999) Early interpersonal timing and the perception of social contingencies. In P. Rochat (a cura di), *Early social cognition* (pp. 189–212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- O'Brien, M. (2005). Studying individual and family development: Linking theory and research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 880-888.
- Olson, S.L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Psychology*, 18, 176–183.
- Paley B., Cox J., Kanoy, K.W. (2006), Sistemi di codifica delle interazioni nelle neo-famiglie, in P.K. Kerig & K.M. Lindahl, (a cura di), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 189-207). Milano: Franco Angeli.
- Parke, R.D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understandings of children's emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169
- Parke, R.D., Cassidy, J., Burks, V.M., Carson, J.L., Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. In R.D. Parke & G.W. Ladd (a cura di), *Family-peer relationships: Modes of linkage*, (pp. 107-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parker, J.G., Gottman, J.M. (1989). *Social and emotional development in a relation context: Friendship interaction from early childhood to adolescence*. In T. Berndt & G. Ladd (a cura di), *Peer relationship in child development* (pp. 95-131), Wiley, New York.
- Pendry, P., Adam, E.K. (2007). Association between parent's marital functioning, maternal parenting quality, maternal emotion and child cortisol level. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 218-231.
- Petech, E., Simonelli, A., Altoè, G. (2009). Interazioni triadiche, benessere della coppia, e ruolo del padre nelle famiglie con bambini in età prescolare. *Ricerche di Psicologia*, 1, 135-156.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e Madri di fronte ad una sfida*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pike, K.L. (1967). *Language related to an unified theory of the structure of human behaviour*. Mouton: The Hague.
- Pons, F., Harris, P.L. (2000). *Test of emotion comprehension-TEC*. Oxford: University Press.
- Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay M. (2004), Emotion Comprehension Between 3 and 11 Years: Developmental Period and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 127-152.
- Power, T.G. (2004). Stress and coping in childhood: The parent's role. *Parenting: Science and Practice*, 4, 271-317.
- Rapaport, R. (1989). Ideologies about family forms: Toward diversity. In K. Boh, M. Bak, C. Clason, M. Pankratova, J. Qvortrup, G. Sgritta & K. Waereness (a cura di), *Changing patterns of European family life*. London: Routledge.
- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reiss, D. (1989). La famiglia rappresentata e la famiglia reale. In A.J. Sameroff & R.M. Emde (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia* (pp. 200-230). Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. 1991.
- Roberts, W. (1993). *Programs for the field collection and analysis of observational data: A manual*. Unpublished, Cariboo College, Canada.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rothbart, M.K. (1989). Temperament in childhood: A framework. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates & M.K. Rothbart (a cura di), *Temperament in childhood*, (pp. 59-73). New York: Wiley.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K., Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rothbart, M.K., Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner, N. Eisenberg (a cura di) *Handbook of Child Psychology, Vol. 3*, (pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rubin, K.D., Clark, M.L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioural problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273- 286.
- Rubin, K.D., Daniels-Byrness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-352.

- Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal Problem-solving and Social Competence in Children*. In V.B. van Hasselt & M. Hersen (a cura di), *Handbook of Social Development: a lifespan perspective*. New York: Plenum Press.
- Rusbult, C.E., Lange, van P. (1996). Interdependence Processes. In E.T. Higgins & A. Kruglansky (a cura di), *Social Psychology. Handbook of basic principles* (pp. 546-596). New York: The Guilford Press.
- Rydell, A.M., Berlin, L., Bohlin, G. (2003). Emotionality, Emotion regulation and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3, 30-47.
- Rydell, A.M., Thorell, L.B., Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 293-313.
- Saarni, C. (1985). Indirect processes in affect socialization. In M. Lewis e C. Saarni (a cura di), *The socialization of emotions* (pp. 187-209). New York: Plenum
- Saarni, C. (1987). Cultural rules of emotional experience: A commentary on Miller and Sperry's study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 535-540.
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P.L. Harris (a cura di), *Children's understanding of emotion* (pp. 181-208). Cambridge: England University Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. In R. Thompson (a cura di), *Nebraska symposium: Socioemotional development*, (pp. 115-161). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotion competence*. New York: Guilford Press.
- Sameroff, A.J, Emde, M.R. (1989). *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*. Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. 1991.
- Sander, L. (1975). Bambino e ambiente di accudimento. Indagine e concettualizzazione del comportamento adattativo in un sistema di crescente complessità. In L. Sander (a cura di), *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza* (pp. 101-123). Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2007.
- Sander, L. (1987). La struttura degli eventi nella regolazione del sistema neonato-caregiver come background biologico per l'organizzazione della struttura psichica nel bambino. In L. Sander (a cura di), *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza* (pp. 167-181). Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2007.
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Boringhieri.

- Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e trasformazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schaffer, H.R. (1984). *Il bambino e i suoi partner*. Milano: Franco Angeli, trad. it. 1990.
- Schaffer, H.R. (1996). *Lo sviluppo sociale del bambino*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 1998.
- Schaffer, H.R. (2004). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2005.
- 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, 906–916.
- Selby, J.M. Bradley, B.S. (2003). Infant in group: A paradigm for the study of early social experience. *Human Development*, 46, 197-221.
- Selvini Palazzoli, M. (1968). Premessa. In N. Ackerman (a cura di), *Psicodinamica della vita familiare* (pp. VII-XII). Torino: Bollati Boringhieri.
- Simonelli, A., Bighin, M., De Palo, F. (2009). Analisi preliminari di validazione del Lausanna Trilogue Play pre-natale per lo studio delle competenze genitoriali in gravidanza. *Età Evolutiva*, 92, 5-17.
- Simonelli, A., Fava Vizziello, G. (2008). La fragilità delle famiglie “normali” nella transizione alla genitorialità. In Taurino, A., Bastianoni, P., & De Donatis, S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione* (pp.47-60), Roma, Aracne.
- Singleton, L., Asher, S. (1977). Peer preferences and social interactions among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69, 330-336.
- Slomkowski, C.M., Dunn, J. (1992). Arguments and relationship within the family: differences in young children's disputes with mother and siblings. *Developmental Psychology*, 28, 919-924.
- Southam-Gerow, M., Kendall, P.C. (2002). Emotion regulation and understanding: implication for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Speer, M.T. (1970). Family system morphostasis and morphogenesis. *Family Processes*, 9, 259-278.
- Sroufe, L.A. (1979). Socioemotional Development. In J.D. Osofsky (a cura di), *Handbook of infant development*. New York: Wiley.

- Sroufe, L.A. (1995). *Lo sviluppo delle emozioni*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2000.
- Stern, D. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati e Boringhieri, trad. it. 1987.
- Stern, D. (2004). *Il momento presente in psicoterapia e nella vita quotidiana*. Milano: Raffaello Cortina, trad. it. 2005.
- Stoneman, Z., Brody, G.H. (1990). Families with children who are mentally retarded. In G.H. Brody & I.E. Sigle (a cura di), *Methods of family research: Biographies of research project. Vol II: Clinical Population*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N.A. Fox (a cura di), *The development of emotion regulation. Biological and behavioural considerations. Monograph of the Society for Research. Child Development, 59, 372-402*.
- Trevarthen, C. (1977). Analisi descrittiva del comportamento comunicativo dei bambini. In H.R. Schaffer (a cura di), *L'interazione madre-bambino: Oltre la teoria dell'attaccamento* (pp. 297-326). Milano: Franco Angeli.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (a cura di), *Before Speech: The Beginning of Human Communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1993a). Il Sé generato nell'intersoggettività: la psicologia della comunicazione infantile. In U. Neisser (a cura di), *La percezione del Sé. Le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé* (pp. 111-143). Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. 1999.
- Trevarthen, C. (1993b). La funzione delle emozioni nello sviluppo e nella prima comunicazione infantile. In C. Trevarthen (a cura di), *Empatia e Biologia* (pp. 111-143). Milano: Raffaello Cortina.
- Trower, P. (1982). *Toward a Generative Model of Social Skills: A Critique and Synthesis*. In J.P. Curran & P.M. Monti (a cura di), *Social Skills Training*. New York: Guilford Press.
- Underwood, M.K. (1997). Top ten pressing questions about the development of emotion regulation. *Motivation and Emotion, 21, 127-146*.
- Varela, F. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.
- Venturelli, E. (2006). *Lo sviluppo emotivo nel secondo anno di vita: Riferimento Sociale e Regolazione Emotiva nella triade*. Tesi di laurea non pubblicata, Università degli studi di Parma.

- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e Linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, trad. it. 1960.
- Walden, T.A., Field, T. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Walden, T.A., Lemerise, E.A., Gentil, J. (1992). *Emotional competence and peer acceptance among preschool children, in What can emotion variables contribute to our understanding of social competence?*. In E.A. Lemerise & T.A. Walden (a cura di) Biennial Conference on Human Development, Atlanta, GA.
- Walden, T.A., Smith, M.C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21, 7-25.
- Walsh, F. (2003). *Normal family process growing diversity and complexity*. 3rd ed. New York: The Guilford Press.
- Waters, E., Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watzlawick, P., Beavin J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, trad. it. 1971.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1974). *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*. Roma: Astrolabio.
- Wellman, M.H., Harris, P.L., Banerjee, M., Sinclair, A. (1995). Early Understanding of Emotion: evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 2/3, 117-149.
- Westerman M. A., Massoff M. (2001). Triadic Coordination: An Observation Method for Examining Whether Children are "Caught in the Middle" of Inter-parental Discord. *Family Process*, 40(4), 479-493.
- White, R.C. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wynne, L.C., Ryckoff, I.M., Day, J., Hirish, S. (1980). La pseudo-reciprocità nelle relazioni familiari degli schizzofrenici. In F. Pizzini (a cura di), *Famiglia e Comunicazione* (pp. 80-109). Milano: Feltrinelli.
- Wynne, L.C. (1961). The Study of Intrafamilial Alignments and Splits in Exploratory Family Therapy. In N.W. Ackerman, F. Baetman & S.N. Sherman (a cura di), *Exploring the Base for Family Therapy* (pp. 95-115). New York: Fam. Serv. Ass. of Amer.
- Yeates, K.O., Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

APPENDICE

PRIMO STUDIO

- analisi descrittiva delle variabili rilevate nelle configurazioni e nelle microtransizioni (Media, Deviazione Standard, Minimo e Massimo) (appendice 1)

- analisi descrittiva degli indici globali rilevati nelle configurazioni (appendice 2)

- analisi qualitativa intrafamiliare: i percorsi delle triadi configurazioni e microtransizioni (appendice 3)

SECONDO STUDIO

- disegno utilizzato durante la spiegazione della consegna (appendice 4)

- analisi statistiche descrittive gioco semistrutturato (appendice 5)

- analisi statistiche descrittive gioco libero (appendice 6)

APPENDICE 1**ANALISI DESCRITTIVA VARIABILI CONFIGURAZIONI E
MICROTRANSIZIONI**

	N Valid	N Missing	Mean	Std. Deviation	Min	Max
numero configurazioni	34	0	3,2941	,75996	2,00	4,00
numero configurazioni fallite	34	0	,12	,327	0	1
numero configurazioni oscillanti	34	0	,18	,387	0	1
numero configurazioni slittanti	34	0	,09	,288	0	1
accordo rispetto a chi inizia a giocare con il bambino	30	4	2,33	1,093	1	4
durata media totale configurazioni	34	0	263,0343	155,81897	112,00	717,00
numero medio di p.d.c.	34	0	4,9706	3,75255	1,25	16,00
grado di sintonizzazione affettiva stabilità medio	34	0	2,7896	,43307	2,00	3,67
grado di coordinazione p.d.c. medio	34	0	2,4773	,42318	1,50	3,50
grado di sintonizzazione affettiva nei p.d.c. medio	34	0	2,6250	,41391	2,00	3,50
n. medio di p.d.c. Padre	34	0	2,1176	2,41105	,00	13,50
n. medio di p.d.c. Madre	34	0	1,9534	2,30331	,00	9,50
n. medio di p.d.c. Bambino	34	0	,9926	,78372	,00	3,50
p.d.c. organizzazione	34	0	,7735	,15669	,46	1,00
p.d.c. attenzione focale	34	0	,1217	,12042	,00	,43
p.d.c. organizzazione e attenzione focale	34	0	,0798	,10981	,00	,50
p.d.c. verbali	34	0	,3487	,22761	,00	1,00
p.d.c. corporei	34	0	,1096	,12939	,00	,58
p.d.c. espressivi	34	0	,0601	,07206	,00	,25
p.d.c. verbali-espressivi	34	0	,1121	,10307	,00	,43
p.d.c. verbali-corporei	34	0	,0950	,08422	,00	,33
p.d.c. corporei-espressivi	34	0	,0300	,08844	,00	,44
p.d.c. verbali-corporei-espressivi	34	0	,1325	,12471	,00	,43
risposte di amplificazione	34	0	,2491	,18259	,00	,75
risposte di assorbimento	34	0	,7763	,26581	,33	1,40
risposte di caduta nel vuoto	34	0	,9463	,28276	,40	1,42
risposte di amplificazione p.d.c. microtransizione	34	0	2,8529	1,61681	,00	6,00
risposte di assorbimento p.d.c. microtransizione	34	0	1,1765	1,08629	,00	3,00
risposte di caduta nel vuoto p.d.c. microtransizione	34	0	6,9706	6,57122	,00	24,00

	N Valid	N Missing	Mean	Std. Deviation	Min	Max
risposte di amplificazione Padre	34	0	,1781	,20984	,00	1,00
risposte di assorbimento Padre	34	0	,4548	,22751	,00	,78
risposte di caduta nel vuoto Padre	34	0	,3618	,24642	,00	1,00
risposte di amplificazione Madre	34	0	,1429	,16691	,00	,60
risposte di assorbimento Madre	34	0	,4836	,22545	,00	1,00
risposte di caduta nel vuoto Madre	34	0	,3736	,22536	,00	,82
risposte di amplificazione Bambino	34	0	,0942	,10122	,00	,33
risposte di assorbimento Bambino	34	0	,2539	,17756	,00	,67
risposte di caduta nel vuoto Bambino	34	0	,6518	,16714	,33	1,00
numero di microtransizioni	34	0	2,29	,760	1	3
durata media microtransizioni	34	0	55,3284	31,98025	15,00	144,00
grado di coordinazione microtransizioni	34	0	2,3971	,79879	1,00	4,00
grado di sintonizzazione affettiva microtransizioni	34	0	2,5294	,77141	1,00	4,00
n. medio di processi incoerenti	34	0	,2304	,36702	,00	1,50
n. medio di processi presenti	34	0	3,2696	,45876	2,00	4,00
n. medio di processi di affidamento presenti	34	0	,6225	,32647	,00	1,00

APPENDICE 2**ANALISI DESCRITTIVA DEGLI INDICI GLOBALI RILEVATI NELLE CONFIGURAZIONI**

Per quanto riguarda in generale, indipendentemente dal tipo di configurazione, *chi* mette in atto i potenziali di cambiamento i risultati mostrano un quadro in cui i *padri* sono i membri che mettono in atto maggiori potenziali di cambiamento (214=42%), le *madri* si collocano ad un livello solo leggermente inferiore (188=37%), mentre il numero di potenziali messi in atto dal *bambino* risultano di frequenza inferiore (108=20%).

Chi mette in atto potenziali di cambiamento (Frequenza e percentuale)

	TOTALI	
	F	%
Padre	214	42%
Madre	188	37%
Bambino	108	20%
Padre e Madre insieme	4	1%
TOTALI	514	100%

Per quanto riguarda in generale, indipendentemente dalla configurazione, le tipologie di potenziali di cambiamento rilevati, emerge una predominanza di potenziali di *organizzazione* (77%), con frequenza molto più bassa troviamo sia i potenziali di *attenzione focale* (13%), sia quelli combinati (*organizzazione e attenzione focale*, 10%).

Tipo di potenziali di cambiamento (Frequenza e Percentuale)

	TOTALI	
	F	%
Partecipazione	0	-
Organizzazione	396	77%
Attenzione focale	67	13%
Organizzazione/Attenzione focale	51	10%
Partecipazione/Organizzazione/Attenzione focale	0	-
TOTALI	514	100%

Per quanto riguarda in generale, indipendentemente dalla configurazione, il canale attraverso il quale vengono effettuati i potenziali di cambiamento, emerge una frequenza maggiore del canale verbale (35%), seguito con frequenze simili dagli altri canali e dalla combinazione degli stessi.

Canale dei potenziali di cambiamento generale (Frequenza e percentuale).

	TOTALI	
	F	%
Verbale	179	35%
Corporeo	61	12%
Espressivo	37	7%
Verbale-Corporeo	56	11%
Verbale-Espressivo	51	10%
Corporeo-Espressivo	57	11%
Verbale-Corporeo-Espressivo	73	14%
TOTALE	514	100%

Per quanto riguarda in generale, indipendentemente dalla configurazione, il *tipo di risposte* fornite ai potenziali di cambiamento, emerge che le risposte più frequenti sono quelle di *caduta nel vuoto* (51%), seguite dalle risposte di *assorbimento* (37%) e infine dalle risposte di *amplificazione* (12%).

Tipo di risposta ai potenziali di cambiamento generale. (Frequenza e Percentuale)

	TOTALE	
	F	%
Amplificazione	124	12%
Assorbimento	384	37%
Caduta nel vuoto	520	51%
TOTALI	1028	100%

Per quanto riguarda il tipo di risposta, indipendentemente dalla configurazione, emerge che padri e madri mostrano uno stile di risposta molto simile che prevede in primo luogo l'assorbimento, seguito dalla caduta nel vuoto e infine dall'amplificazione.

I bambini mostrano una frequenza molto più alta nelle risposte di caduta nel vuoto rispetto alle altre modalità di risposta.

I genitori risultano pertanto in generale, maggiormente responsivi e nello stesso tempo conservatori rispetto alla dinamica interattiva in atto. I bambini, invece, sono i membri che tendono maggiormente ad ignorare i segnali. Infine l'*amplificazione* del segnale risulta per tutti e tre i membri la modalità di risposta meno frequente.

Tipo di risposta ai potenziali di cambiamento per ogni membro, generale (Frequenza e Percentuale)

	Totale					
	P		M		B	
	F	%	F	%	F	%
Amplificazione	43	14%	41	13%	42	10%
Assorbimento	139	47%	151	46%	96	24%
Caduta nel vuoto	115	39%	133	41%	268	66%

APPENDICE 3**ANALISI INTRAFAMILIARE: PERCORSI DELLE TRIADI****Legenda:**

- Tipo di potenziale di cambiamento:
 - Org= organizzazione,
 - Att= attenzione focale,
 - Org-Att= organizzazione e attenzione focale combinati.
- Tipo di canale del potenziale di cambiamento:
 - V= verbale,
 - C= corporeo,
 - E= espressivo,
 - V-C= verbale corporeo,
 - V-E= verbale-espressivo,
 - E-C= espressivo corporeo,
 - V-C-E = verbale-espressivo-corporeo.
- Tipo di risposta al potenziale di cambiamento:
 - Cad= cade nel vuoto,
 - Ass= assorbimento,
 - Ampl= amplificazione.
- Coordinazione nel potenziale di cambiamento, sintonizzazione affettiva nel potenziale di cambiamento e nella stabilità:
 4 = molto buona, 3 = buona, 2 = scarsa, 1 = insufficiente

FAMIGLIA 1				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	2'53"	4'45"	4'48"	35"
DURATA STABILITA'	2'49"	4'22"	4'48"	33"
DURATA P.D.C	4"	23"	-	2"
N° P.D.C.	2	2	0	1
CHI P.D.C	2 Padre	1Padre 1Bambina	-	1 Bambina
TIPO P.D.C	2Org	1Org-Att 1Org	-	1Org
CANALE P.D.C	1V-E 1V	1V-C-E 1V-E	-	E-C
RISPOSTA P.D.C	1Cad 1Assorb	1,5Assorb. 0,5Amplific.	-	1Assorb.
COORD. P.D.C.	3	3,5	-	4
SINT. AFF. P.D.C.	4	3	-	3
SINT. AFF. STABILITA	4	3,6	3	3

ACCORDO INIZIALE	4
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Bambina	Padre	Padre
	<i>risposta</i>	amplificazione	amplificazione	amplificazione

1	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(M-B)P a (P-B)M</p> <p>-B si <i>affida</i> a P</p> <p>-M si <i>svincola</i> da B</p> <p>-P <i>contatto</i> B</p> <p>-B <i>accoglie</i> P</p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i></p> <p>▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B)</p> <p>-P <i>affida</i> B</p> <p>-M <i>contatto</i> B</p> <p>-P <i>svincolo</i> B</p> <p>-P e B <i>accolgono</i> M</p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i></p> <p>▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B</p> <p>-M e P si <i>svincolano</i> da B</p> <p>-M <i>affida</i> B</p> <p>-M e P <i>contatto</i></p> <p>-M e P <i>accoglienza</i></p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i></p> <p>▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono poco frequenti in tutte le modalità interattive, assenti nel gioco a tre, sono effettuati dal Padre e della Bambina, sia quando hanno un ruolo periferico, sia quando hanno un ruolo attivo, sono di breve durata e riguardano il livello dell'organizzazione e nel complesso vengono assorbiti.
- La coordinazione e la sintonizzazione affettiva, sia nella stabilità che nel potenziale di cambiamento, in tutte le configurazioni è buona o molto buona, il grado di accordo iniziale è molto buono.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati in un caso dalla bambina, negli altri dal padre e vengono sempre amplificati da entrambi gli altri membri.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre tutti presenti e coerenti, coordinazione e sintonizzazione affettiva sono sempre al livello più alto
- Le proposte di cambiamento sono ad opera del padre e della bambina che avvengono in modo esplicito, mentre la madre ha un ruolo maggiormente conservativo delle configurazioni in atto, indipendentemente dal suo coinvolgimento attivo. La triade mostra un alto livello di attenzione, responsività e riproposizione ai segnali degli altri che si evidenzia anche nella presenza di tutti i processi e un clima emotivo particolarmente positivo in tutte le situazioni indipendentemente dalla modalità interattiva o dalla situazione (stare o transitare).
- La triade mostra un alto grado di funzionamento generale e trasversale ai diversi momenti, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute.

FAMIGLIA 2				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	2'39"	2'30"	2'20"	1'15"
DURATA STABILITA'	1'35"	2'03"	2'04"	38"
DURATA P.D.C	1'04"	27"	16"	37"
N° P.D.C.	8	4	1	1
CHI P.D.C	4B,3M, 1P	4 P	1M	1B
TIPO P.D.C	7Org,1Org-Att	3Org,1Att	1Org-Att	1Org
CANALE P.D.C	1V-E-C,2V-E, 3V,1V-C, 1 C	2V,1E,1V-E	1V-C-E	1V
RISPOSTA P.D.C	5,5Ass, 2Cad 0,5Ampl	3Cad, 1Ass	1Cad	1Ampl
COORD. P.D.C.	2,8	2	2	4
SINT. AFF. P.D.C.	2,6	2	2	3
SINT. AFF. STABILITA'	3	3	3,5	2

ACCORDO INIZIALE	4
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Padre	Padre	Padre
	<i>risposta</i>	M Amp-B Cad	M Ass - B Cad	M Amp-B Ass

2	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(P-B)M a (M-B)P</p> <p>-P si svincola da B</p> <p>- P affida B</p> <p>-M contatto B</p> <p>-B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: buona</p> <p>▪Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B)</p> <p>-P contatto</p> <p>-M e B accolgono P <u>incoerente</u></p> <p>-NO svincolo</p> <p>-NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: scarsa</p> <p>▪Sintonizzazione: scarsa</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B</p> <p>-P si svincola da B</p> <p>-P e M affidano B</p> <p>-M si svincola da B</p> <p>-P contatto M</p> <p>-M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: scarsa</p> <p>▪Sintonizzazione: scarsa</p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono in generale poco frequenti, ad eccezione della config. (P-B)M, in cui sono effettuati soprattutto da madre e bambina, sono di breve durata e riguardano il livello dell'organizzazione e nel complesso vengono assorbiti o talvolta cadono nel vuoto.
- La coordinazione e la sintonizzazione affettiva nei p.d.c. è maggiore nei p.d.c. effettuati da madre e bambina, rispetto a quelli del padre. Il cima emotivo è maggiore nelle config con i genitori periferici e nel tre insieme e decresce nella config. (P-M)B. Il grado di accordo iniziale è alto.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati sempre padre e vengono amplificati solo dalla madre.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre tutti presenti, ad eccezione dell'affidamento nel tipo B, e coerenti, ad eccezione dell'accoglienza di madre e bambina verso il padre. La coordinazione è buona solo nel primo passaggio e scarsa in quelli successivi, la sintonizzazione affettiva è sempre scarsa
- Sembra emergere un asse più forte nell'interazione tra madre e bambina rispetto alle altre, si osserva maggiore attenzione, responsabilità ed emozioni più positive in modo trasversale ai differenti momenti e situazioni e maggiore chiusura nei confronti del padre, che svolge un ruolo propositivo nel cambiamento a cui segue una risposta ma non immediata.
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili ma con andamenti differenti.

FAMIGLIA 3				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	↓(P-B)M↑ (P-M-B)	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	7'50"	4'50"	4'25"	1'55"
DURATA STABILITA'	4'51"	2'06"	4'25"	1'44"
DURATA P.D.C	2'59"	2'44"	-	11"
N° P.D.C.	15	13	0	2
CHI P.D.C	15Padre	8M, 5B	-	2 B
TIPO P.D.C	11Org,4Org- Att	11Org,1Att, 1Org-Att	-	2Org
CANALE P.D.C	9V,3C-E,1C 2V-E-C	1E,1E-C,2V-E 5V-E-C,3V 1V-C	-	2V-C
RISPOSTA P.D.C	9Cad,4,5Ass 1,5Ampl	6,5Ass,4,5Cad 2Ampl	-	1,5Ass, 0,5Ampl
COORD. P.D.C.	2,1	2,9	-	3
SINT. AFF. P.D.C.	2,9	2,8	-	2
SINT. AFF. STABILITA	3,4	3,1	2	2

ACCORDO INIZIALE	3
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	P Amp-B Cad	P Amp- B Cad	P Amp-B Cad

3	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
1	<p>(M-B)P a (P-B)M</p> <p>-B si svincola da M -M affida B <u>incoerente</u> -P contatto B -NO accoglienza B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B)</p> <p>- M contatto B e P -P si svincola da B -P e B accolgono M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B</p> <p>-M affida B -P si svincola da B -M si svincola da B -M e P contato -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni. La configurazione (P-B)M oscilla a (P-M-B)
- I potenziali di cambiamento sono abbastanza frequenti nelle prime due config., sono effettuati soprattutto dal membro periferico e nel caso della madre anche dalla bambina, riguardano principalmente il livello dell'organizzazione e nel complesso quelli del padre tendono ad essere ignorati mentre quelli di madre e bambina vengono soprattutto assorbiti.
- La coordinazione è maggiore nei p.d.c. effettuati da madre e bambina, rispetto a quelli del padre, mentre la sintonizzazione decresce nei p.d.c. della bambina. Il clima emotivo è maggiore nelle config con i genitori periferici e decresce nelle config.(P-M-B)e(P-M)B. Il grado di accordo iniziale è buono.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati sempre dalla madre e vengono amplificati solo dal padre.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre tutti presenti, ad eccezione dell'affidamento nel tipo B e dell'accoglienza della bambina verso il padre, e coerenti, ad eccezione dell'affidamento della bambina al padre. La coordinazione e la sintonizzazione affettiva sono buone in tutti i passaggi.
- Sembra emergere un asse più debole nell'interazione tra padre e bambina rispetto alle altre, si osservano nei diversi momenti segnali di difficoltà da parte della bambina che sembrano rinforzare l'intervento della madre, che non si lascia attendere (la config(P-B)M oscilla ad un'altra modalità, la bambina non accoglie il padre, la madre la affida in modo incoerente).
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili ma con un ruolo cardine della madre.

FAMIGLIA 4			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M)B ~
DURATA TOTALE	3'54"	2'09"	-
DURATA STABILITA'	3'33"	2'04"	-
DURATA P.D.C	21"	5"	-
N° P.D.C.	2	2	-
CHI P.D.C	2Padre	1Madre, 1Bambina	-
TIPO P.D.C	1Org, 1Att	2Org	-
CANALE P.D.C	1V, 1C-E	1V, 1V-E	-
RISPOSTA P.D.C	1,5Cad, 0,5Ass	1Cad, 1Ass	-
COORD. P.D.C.	1,5	1,5	-
SINT. AFF. P.D.C.	2,5	2,5	-
SINT. AFF. STABILITA	2,3	2,7	2

ACCORDO INIZIALE	-
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A
	<i>chi</i>	Madre
	<i>risposta</i>	P Amp - B Ass

4	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(M-B)P a (P-B)M</p> <p>-M si <i>svincola</i> da B <u>incoerente</u></p> <p>-M <i>affida</i> B <u>incoerente</u></p> <p>-P <i>contatto</i> B</p> <p>-NO <i>accoglienza</i> B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i></p> <p>▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M)B</p> <p>-B si <i>svincola</i> da P</p> <p>-M <i>affida</i> B</p> <p>-P <i>contatto</i> M</p> <p>-NO <i>accoglienza</i> M vs P</p>

- Presenza di due configurazioni e una microtransizione. Fallimento della config. (P-M)B e relativa microtransizione.
- I potenziali di cambiamento sono poco frequenti, sono effettuati dal membro periferico e nel caso della madre anche dalla bambina, nel complesso i p.d.c di padre e madre tendono ad essere ignorati reciprocamente, in un occasione il padre si distrae e fa dell'altro, quelli della bambina vengono assorbiti.
- La coordinazione nei p.d.c. è molto bassa, e la sintonizzazione scarsa. Il cima emotivo è maggiore nelle config (P-B)M.
- I potenziali di cambiamento che porta alla microtransizione è effettuato dalla madre e vengono amplificati solo dal padre, mentre la bambina non vorrebbe cambiare.
- Nella microtransizione i processi non sono sempre presenti e vi è parecchia incoerenza. La coordinazione e la sintonizzazione affettiva sono scarse.
- Sembra emergere un asse debole nell'interazione tra padre e madre si osservano nei diversi momenti assenza di comunicazione tra i due (p.d.c. ignorati, coordinazione insufficiente, affidamento incoerente) in particolare da parte della madre (non accoglie il padre nella microtransizione fallita, nonostante i suoi tentativi), che sembrano riflettersi anche sulla tendenza della bambina a conservare l'interazione con la madre (non accoglie il padre), nonostante poi si coinvolga con lui.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento generale, soltanto le interazioni genitore-bambino sembrano possibili a partire da un'assenza di collegamento tra padre e madre.

FAMIGLIA 5			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	↓(M-B)P (P-M-B)	(P-B)M	(P-M-B)
DURATA TOTALE	6'53"	2'28"	4'25"
DURATA STABILITA'	3'52"	1'38"	3'40"
DURATA P.D.C	3'01"	50"	45"
N° P.D.C.	4	3	1
CHI P.D.C	3Padre,1Madre	2Madre,1Bambina	1Madre
TIPO P.D.C	3Org, 1Att	3Org	1Org
CANALE P.D.C	3V,1V-E,1C-E	2V, 1C	1V-C
RISPOSTA P.D.C	2Ampl 1,5Cad, 0,5Ass	2Ass, 1Cad,	1Ass
COORD. P.D.C.	2,5	2,7	3
SINT. AFF. P.D.C.	2,5	2	2
SINT. AFF. STABILITA'	2,2	2	2

ACCORDO INIZIALE	1
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO A
	chi	Madre	Madre
	risposta	P Ampl - B Ass	amplificazione

5	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B
	<p><i>(M-B)P/(P-M-B) a (P-B)M</i></p> <p>-M affida B <u>incoerente</u></p> <p>-M si svincola da B <u>incoerente</u></p> <p>-P contatto B</p> <p>-NO accoglienza B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i></p> <p>▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p><i>(P-B)M/(P-M-B) a (P-M-B)</i></p> <p>-M contatto P e B</p> <p>-B accoglie M</p> <p>-P accoglie M</p> <p>-NO svincolo</p> <p>-NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i></p> <p>▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e una microtransizione. Assente la config. (P-M)B. La configurazione (M-B)P slitta a (P-M-B).
- I p.d.c. sono poco frequenti, sono effettuati principalmente dal membro periferico e nel caso della madre anche dalla bambina, nel complesso i p.d.c di padre tendono ad essere amplificati, quelli di madre e bambina vengono soprattutto assorbiti.
- La coordinazione nei p.d.c. è scarsa in quelli effettuati dal padre e in ascesa in quelli effettuati da madre e bambina; la sintonizzazione è scarsa e segue l'andamento inverso. Il cima emotivo nella stabilità è sempre scarso. L'accordo iniziale, che prevede "l'esclusione" di qualcuno è insufficiente.
- I p.d.c che portano alla microtransizione sono sempre effettuati dalla madre e vengono amplificati, nel passaggio a tre, da entrambi gli altri membri.
- Nella microtransizione i processi non sono sempre presenti e vi è incoerenza. La coordinazione e la sintonizzazione affettiva sono scarse nel primo passaggio, più difficoltoso, e buone nell'approdo alla config (P-M-B).
- Sembra emergere una difficoltà a tollerare le interazioni altrui in un ruolo periferico e ad "lasciare fuori" qualcuno, mentre viene ricercata costantemente l'interazione a tre (config. slittante, p.d.c. di lunga durata), contesto in cui la triade sembra funzionare meglio. L'assenza della config. (P-M)B sembra dettata dal desiderio della bambina di non giocare da sola, che viene accolto, piuttosto che dalla difficoltà dei genitori di coinvolgersi.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento nelle situazioni "due più uno", dove i membri faticano sia ad assumere una posizione periferica sia a non coinvolgere il terzo: la forma privilegiata e possibile è lo stare a tre.

FAMIGLIA 6		
CONFIGURAZIONE	I	II
TIPO	(M-B)P	(P-B)M
DURATA TOTALE	13'20"	9'25"
DURATA STABILITA'	12'06"	5'58"
DURATA P.D.C	1'14"	3'27"
N° P.D.C.	12	20
CHI P.D.C	8Padre,3Madre,1Bamb	15Madre,4Bamb,1Padre
TIPO P.D.C	7Org,4Att,1Org-Att	13Org, 7Att
CANALE P.D.C	5V, 4E, 1V-C, 2V-E,	5V, 6E-C, 3C, 3E, 2V-E, 1V-E-C
RISPOSTA P.D.C	6Cad, 5Ass, 1Ampl	11,5Cad, 7Ass, 1,5Ampl
COORD. P.D.C.	2,1	2
SINT. AFF. P.D.C.	2,5	2,5
SINT. AFF. STABILITA	2,3	2,4

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A
	chi	Bambina
	risposta	P Ampl - M Ass

6	I MICROTRANSIZIONE A	
	(M-B)P a (P-B)M -M si svincola da B -P contatto B -B accoglie P -NO affidamento ▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i>	

- Presenza di due configurazioni, di lunga durata, e una microtransizione. Assenti le config. (P-M-B) e (P-M)B.
- Numerosi p.d.c. effettuati principalmente dal membro periferico, ma anche dai membri attivi, coinvolgimento anche del livello attentivo, nel complesso i p.d.c. di tendono ad essere ignorati, soprattutto quelli della madre, per altro molto numerosi.
- La coordinazione nei p.d.c. è scarsa, la sintonizzazione è scarsa/buona sia nei p.d.c. che nella stabilità in entrambe le modalità interattive.
- Il p.d.c. che porta alla microtransizione è effettuato dalla bambina e viene amplificato solo dal padre.
- Nella microtransizione è assente l'affidamento ma non vi è incoerenza. La coordinazione risulta insufficiente e la sintonizzazione affettiva scarsa.
- Si rilevano nelle config. presenti due situazioni speculari in cui il membro, periferico, un genitore, fatica ad assumere il suo ruolo, non solo vi sono numerosi interventi ma anche distrazioni dalla situazione ed anche i due membri in interazione non appaiono estremamente coinvolti. Emerge inoltre un'assenza di comunicazione tra i genitori che diventa evidente durante la microtransizione (nella quale è la bambina che si muove dalla madre al padre, dopo uno svincolo della madre in assenza di affidamento), dove non vi è alcun tipo di scambio dai parte degli adulti, ma appare piuttosto una sostituzione gestita dalla bambina, in tal senso anche il clima emotivo appare influenzato.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento generale, soltanto le interazioni genitore-bambino sembrano possibili a partire non solo, da un'assenza di collegamento, ma anche di tentativi di, tra padre e madre.

FAMIGLIA 7		
CONFIGURAZIONE	I	II
TIPO	(M-B)P	↓(P-B)M↑ (P-M-B)
DURATA TOTALE	8'51"	7'15"
DURATA STABILITA'	6'49"	3'06"
DURATA P.D.C	2'02"	4'09"
N° P.D.C.	9	16
CHI P.D.C	8Padre, 1Madre	13Madre, 3Bambina
TIPO P.D.C	5Org-Att, 4Org	12Org, 4Org-Att
CANALE P.D.C	3C,2E-C,1V-E-C, 1V-C,1E,1VE	8V,3V-E-C,2V-C, 2V-E,1E-C
RISPOSTA P.D.C	7Cad, 2Ass	8Cad, 6Ass, 2Ampl
COORD. P.D.C.	1,5	2
SINT. AFF. P.D.C.	2,3	2,8
SINT. AFF. STABILITA'	2,2	3,3

ACCORDO INIZIALE	1
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A
	<i>chi</i>	Madre
	<i>risposta</i>	P Ampl – B Cad

7	I MICROTRANSIZIONE A	
	<p>(M-B)P a (P-B)M</p> <ul style="list-style-type: none"> - M affida B <u>incoerente</u> - M si <u>svincola</u> da B <u>incoerente</u> - P <i>contatto</i> B - B <i>accoglie</i> P <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>	

- Presenza di due configurazioni, di lunga durata, e una microtransizione. Assenti le config. (P-M-B) e (P-M)B. La config. (P-B)M oscilla a (P-M-B).
- Numerosi p.d.c. effettuati principalmente dal membro periferico e nel caso della madre anche dalla bambina, coinvolgimento anche del livello attentivo, nel complesso i p.d.c. di tendono ad essere ignorati, soprattutto quelli del padre.
- La coordinazione nei p.d.c. è scarsa, tende all'insufficienza nei p.d.c. ad opera del padre, la sintonizzazione sia nella stabilità che nei p.d.c. è scarsa ma in ascesa (quasi buona) nella config. oscillante.
- Nella microtransizione i processi sono presenti ma con incoerenza nell'affidamento e nello svincolo della madre. Coordinazione e sintonizzazione affettiva sono insufficienti.
- Le situazioni presenti rilevano un ruolo particolarmente attivo della madre, che appare il membro che più degli altri fatica a mantenere un ruolo periferico (config. oscillante) e nello stesso tempo emerge un ruolo passivo da parte del padre, che viene spesso ignorato. In tutto questo la bambina appare in empasse, come durante la microtransizione, in cui l'incoerenza e la direttività della madre unite alla passività del padre rendono il passaggio particolarmente difficile. Tali aspetti sembrano connotare in diversi momenti il tipo di comunicazione prevalente tra i genitori, presente ma non funzionale
- La triade mostra un basso grado di funzionamento generale, soltanto le interazioni genitore-bambino sembrano possibili ma comunque difficoltose per un'eccessiva intrusione della madre, da un lato, e inattività del padre, dall'altro.

FAMIGLIA 8				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(M-P-B)	(M-P)B
DURATA TOTALE	2'38"	1'12"	2'38"	1'
DURATA STABILITA'	1'36"	1'04"	2'38"	17"
DURATA P.D.C	1'02"	8"	-	43"
N° P.D.C.	4	0	0	2
CHI P.D.C	4Padre	-	-	2Bambino
TIPO P.D.C	3Org,1Org-Att	-	-	2Org
CANALE P.D.C	3V,1C-E	-	-	1C-E,1V-C-E
RISPOSTA P.D.C	2,5Cad, 1Ampl, 0,5Ass	-	-	1Ass, 0,5Cad,0,5Ampl
COORD. P.D.C.	2,6	-	-	3
SINT. AFF. P.D.C.	2,3	-	-	2
SINT. AFF. STABILITA	2,5	3	2	2

ACCORDO INIZIALE	3
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Bambino	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	P Cad- B Amp	P Amp-B Ass

8	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(M-B) P a (P-B)M -B si affida a P -M si svincola da B -P contatto B -B accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione : buona</p>	<p>(P-B) M a (P-M-B) -M contatto B -B svincolo P -P e B accolgono M -B si affida a M e P</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione : buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M) B -M e P si svincolano da B -M e P affidano B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: scarsa</p>

- Presenza di tutte le configurazioni, di breve durata, e microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono poco frequenti e assenti in due config. sono effettuati da padre e bambino quando assumono il ruolo periferico e riguardano il rispetto del ruolo.
- La coordinazione è maggiore nei p.d.c. effettuati dal bambino e tende al buono, mentre la sintonizzazione nei p.d.c. risulta scarsa. Il clima emotivo è prevalentemente scarso, maggioranza di espressioni neutre, leggermente in ascesa nelle config. di gioco genitore-bambino rispetto alle altre.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati in un caso dal bambino e negli altri dalla madre e vengono amplificati da entrambi i membri solo nel passaggio alla config. (P-B)M.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre tutti presenti e coerenti. La coordinazione la sintonizzazione affettiva sono buone, con un abbassamento di quest'ultima nel passaggio all'ultima config. .
- Tutte le situazioni sembrano caratterizzarsi in modo trasversale per una buona attenzione, responsabilità e riproposizione ai segnali reciproci mentre il clima emotivo appare prevalentemente neutro. Tutti i membri appaiono allo stesso modo coinvolti e in grado di rispettare i diversi ruoli. Il bambino manifesta un ruolo particolarmente attivo (in due occasioni è presente un affidamento ad uno o ad entrambi i genitori) che viene supportato dai genitori.
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute, in un clima emotivo non particolarmente elevato ma comunque condiviso.

FAMIGLIA 9			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(P-B)M	(B-M)P	↓(M-P)B↑ (P-B)M
DURATA TOTALE	3'56"	2'47"	4'25"
DURATA STABILITA'	3'55"	2'47"	2'09"
DURATA P.D.C	1 "	-	2'16"
N° P.D.C.	1	0	3
CHI P.D.C	1Madre	-	2Padre,1Bamb
TIPO P.D.C	1Org	-	3Org
CANALE P.D.C	1V	-	3V
RISPOSTA P.D.C	1Cad	-	1,5Ampl, 1Ass, 0,5Cad
COORD. P.D.C.	2	-	2,7
SINT. AFF. P.D.C.	3	-	2,3
SINT. AFF. STABILITA'	4	3	2

ACCORDO INIZIALE	4
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO A
	<i>chi</i>	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	P Ampl - B Ass	B Ass - P Ampl

9	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(P-B) M a (M-B)P -M contatto B -P affida B -P si svincola da B -B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>		<p>(M-B)P a (P-M)B -M si svincola da B <u>incoerente</u> -B si affida a sè -M contatto P <u>incoerente</u> -NO accoglienza M e P</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e una microtransizione. Assente la config. (P-M-B). La configurazione (M-P)B slitta a (P-B)M.
- I p.d.c. sono rari, riguardano il rispetto del ruolo e sono espliciti.
- La coordinazione è la sintonizzazione nei p.d.c. è scarsa. Il clima emotivo nella stabilità è particolarmente buono nelle config. genitore-bambino e scarso nell'ultima. L'accordo iniziale è molto buono.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono sempre effettuati dalla madre e vengono amplificati da un solo membro.
- Nella microtransizione i processi sono sempre presenti, ad eccezione dell'accoglienza tra madre e padre e vi è incoerenza, solo nel secondo passaggio. La coordinazione e la sintonizzazione affettiva sono molto alte nel primo passaggio e calano drasticamente nel secondo.
- Questa triade si caratterizza per un cambio di scena radicale nel corso delle interazioni, la prima parte che prevede le config. con un genitore periferico e il passaggio tra esse rivela un alto funzionamento. Successivamente a seguito dello svincolo della bambina dall'interazione con la madre la triade non sembra più in grado di riorganizzarsi e di procedere verso altre modalità interattive. La bambina inizia un gioco solitario nel quale però il padre si inserisce mentre la madre non si coinvolge con lui ma rimane completamente passiva. Si osserva poco dialogo esplicito e incoerenza.
- La triade mostra un grado di funzionamento opposto in situazioni differenti. Sembrano possibili solo i rapporti diadici, anche se quello padre-madre appare difficoltoso, mentre i membri sembrano sottrarsi dalle situazioni a tre.

FAMIGLIA 10				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	5'25"	1'42"	2'12"	2'05"
DURATA STABILITA'	4'33"	1'42"	2'12"	1'20"
DURATA P.D.C	52"	-	-	45"
N° P.D.C.	5	0	0	2
CHI P.D.C	2Madre, 3Bam	-	-	2Bambina
TIPO P.D.C	3Att,2Org	-	-	2Org
CANALE P.D.C	2C-E,1E,1V-C 1V-C-E	-	-	1V-C-E,1V-E
RISPOSTA P.D.C	3Ass, 2Cad	-	-	1Cad, 1Ampl
COORD. P.D.C.	2,8	-	-	3
SINT. AFF. P.D.C.	3,6	-	-	3
SINT. AFF. STABILITA'	3,8	2	3	2,3

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Padre	Padre	Madre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	2amplificazione	2amplificazione

1 0	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(P-B)M a (M-B)P -P affida B -M contatto B -P si svincola da B -B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -P contatto -B accoglie P -NO accoglienza M vs P -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M e P affidano B -M e P si svincolano da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: : <i>molto buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>molto buona</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono poco frequenti e assenti in due config. sono effettuati da madre e bambino nel ruolo periferico e riguardano il rispetto del ruolo ed in misura minore il livello attentivo della bambina quando interagisce con il padre
- La coordinazione nei p.d.c. è buona, la sintonizzazione nei p.d.c. risulta buona e leggermente in calo nella config (P-M)B. Il clima emotivo nella stabilità è altalenante tra scarso e buono.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati da madre e padre e sono sempre amplificati da entrambi i membri.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti e presenti, ad eccezione del passaggio a tre in cui la madre non accoglie il padre e sono assenti anche svincolo e affidamento. La coordinazione la sintonizzazione affettiva sono molto buone, ma subiscono un calo notevole, infatti, nel passaggio a tre.
- Tutte le situazioni sembrano caratterizzarsi in modo trasversale per una alta attenzione, responsività e riproposizione ai segnali reciproci ed emozioni positive e condivise. Tuttavia fa eccezione il solo passaggio alla config. (P-M-B) nella quale si assiste ad una chiusura della madre nei confronti del padre data dal suo intervento repentino nel gioco tra M-B, tale aspetto appare però circoscritto e negoziabile in quanto non ha strascichi nel corso dell'interazione o in quella successiva che prevede proprio la diade M-P.
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute, ed eventuali disaccordi vengono gestiti e assorbiti.

FAMIGLIA 11				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(B-M)P	(M-P-B)	(M-P)B ~
DURATA TOTALE	4'01"	4'09"	5'40"	1'31"
DURATA STABILITA'	2'13"	1'43"	5'22"	46"
DURATA P.D.C	1'46"	2'26"	18"	-
N° P.D.C.	12	18	1	-
CHI P.D.C	10M, 1P, 1B	17P, 1B	1B	-
TIPO P.D.C	12Org	13Org, 3Att 2Org-Att	1Att	-
CANALE P.D.C	5V, 3V-E, 2V-E-C,2V-C	6V-E-C,3C3E, 2V-C,2C-E,1V	1V-E-C	-
RISPOSTA P.D.C	6Cad, 4,5Ass 1,5Ampl	12,5Cad, 4,5Ass, 1Ampl	0,5Ass, 0,5Ampl	-
COORD. P.D.C.	2,7	1,8	3	-
SINT. AFF. P.D.C.	3	2,5	3	-
SINT. AFF. STABILITA'	3,4	2,5	4	2,7
ACCORDO INIZIALE	4			

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Bambino	Bambino
	<i>risposta</i>	2amplificazione	P Ampl – M Ass	P Ass – M Ass

I	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
1	<p>(P-B)M a (M-B)P -B si svincola da P -M contatto B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -B si svincola da M -P contatto B -B e M accolgono P -M affida B</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -B si svincola -NO affidamento -NO contatto M e P -NO accoglienza M e P</p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni, ad eccezione della configurazione (P-M)B che fallisce
- I potenziali di cambiamento sono frequenti nelle configurazioni genitore-bambino da parte del genitore periferico e riguardano in particolare il rispetto del ruolo ed in misura minore il livello attentivo da parte del padre quando periferico; i p.d.c del padre vengono principalmente ignorati.
- La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. è scarsa-buona con un abbassamento nei p.d.c. del padre; il clima emotivo nella stabilità è altalenante e particolarmente alto nella config. (P-M-B).
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati soprattutto dal bambino e amplificati da entrambi i membri solo nel primo passaggio.
- Nelle microtransizioni effettuate i processi sono sempre coerenti e presenti, ad eccezione dell'affidamento del bambino da parte del padre alla madre. La coordinazione la sintonizzazione affettiva sono buone.
- Le diverse situazioni si caratterizzano per una media sintonizzazione e attenzione e responsività ai segnali degli altri, nello specifico il bambino sembra svolgere un ruolo di raccordo tra i genitori e in particolare supplisce ad una leggera chiusura della madre nei confronti del padre che si esplica soprattutto nell'assenza dell'ultima configurazione, data da una mancanza di coinvolgimento tra i due e un richiamo del bambino nell'interazione.
- La triade mostra un discreto grado di funzionamento generale, il bambino svolge un ruolo di raccordo tra i genitori che rende possibile l'esplorazione di tutte le forme interattive ad eccezione di quella che non prevede la sua presenza.

FAMIGLIA 12				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	↓(P-M)B↑ (P-M-B)
DURATA TOTALE	3'53"	1'42"	1'10"	3'39"
DURATA STABILITA'	2'16"	1'06"	59"	58"
DURATA P.D.C	1'37"	36"	11"	2'41"
N° P.D.C.	14	3	1	7
CHI P.D.C	9M, 4B, 1P	3Padre	1Bambino	3P,2B,2M
TIPO P.D.C	10Org,2OA,2At	2Org1O-A	1Att	5O-A, 2Org
CANALE P.D.C	3V-E-C,1C,2V 2V-C,2V-E,2E,	1C-E,2C	1E-C	4C-E,1E, 2V
RISPOSTA P.D.C	8Ass, 5Cad, 1Ampl	3Cad	0,5Ass, 0,5Ampl	2,5Ass,1Ampl 1,5Cad
COORD. P.D.C.	2,9	1	3	3,1
SINT. AFF. P.D.C.	2,35	2	3	2,3
SINT. AFF. STABILITA'	2	2	3	2,5

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	chi	Bambino	Bambino	Madre
	risposta	2amplificazione	2amplificazione	P Ampl – B Cad

12	IMICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(P-B)M a (M-B)P -B si <i>svincola</i> da P <u>incoerente</u> -M <i>contatto</i> B -B <i>accoglie</i> M -NO <i>affidamento</i></p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -B si <i>svincola</i> da M <u>incoerente</u> -P <i>contatto</i> -NO <i>affidamento</i> -NO <i>accoglienza</i> M e B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M si <i>svincola</i> da B -P si <i>svincola</i> da B -P <i>contatto</i> M -M <i>accoglie</i> P -NO <i>affidamento</i></p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni. La config. (P-M)B oscilla a (P-M-B).
- I potenziali di cambiamento sono frequenti nella configurazione (P-B)M, in generale riguardano il membro periferico e quando la madre è periferica anche il bambino, implicano sia il rispetto del ruolo che il livello attentivo e sono poco esplicitati attraverso il canale verbale.
- La coordinazione nei p.d.c. è altalenante buona-insufficiente, con un calo nei p.d.c. effettuati dal padre; la sintonizzazione nei p.d.c. e nella stabilità è scarsa-buona con una ascesa nella config.(P-M-B).L'accordo iniziale è basso
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati soprattutto dal bambino e amplificati da entrambi i membri nei primi due passaggi.
- Nelle microtransizioni effettuate i processi non sono sempre presenti e coerenti, l'affidamento non è mai presente. La coordinazione la sintonizzazione affettiva sono insufficienti.
- Le configurazioni di caratterizzano per una discreta capacità dei membri di stare nelle diverse situazioni, ad eccezione della config. (P-B)M che ha numerosi p.d.c. e della config. (P-M)B che oscilla ad una modalità. I momenti di microtransizione sembrano gestiti soprattutto dal bambino che si svincola dalle interazioni e guida i genitori verso altre forme, in assenza di affidamento in quanto è lui il promotore del cambiamento. L'incoerenza dei processi e lo scarso utilizzo del canale verbale rendono questi passaggi come dettati dal caso e non preparati attraverso una rete.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento, in particolare durante le microtransizioni in cui il bambino svolge un ruolo fondamentale, tuttavia ciò non impedisce alla triade l'esplorazione di tutte le forme interattive.

FAMIGLIA 13			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M)B
DURATA TOTALE	5'25"	3'18"	2'26"
DURATA STABILITA'	3'56"	3'	1'55"
DURATA P.D.C	1'29"	18"	31"
N° P.D.C.	8	4	4
CHI P.D.C	5P, 2B, 1M	4Madre	3B,1M
TIPO P.D.C	5Org, 3Att	4Org	4Org
CANALE P.D.C	3V,1V-E,1C-E, 1C, 2E	1C,1V,2V-C	3V, 1V-C-E
RISPOSTA P.D.C	4,5Ass, 2Cad, 1,5Ampl	2,5Cad, 1,5Ass	2Cad, 2Ass
COORD. P.D.C.	3,2	2,2	2,5
SINT. AFF. P.D.C.	3,4	3,2	2,5
SINT. AFF. STABILITA'	3,1	3,2	2

ACCORDO INIZIALE	-
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO D
	<i>chi</i>	Padre	Madre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	P Ampl – B Ass

1 3	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(M-B)P a (P-B)M -M affida B <u>incoerente</u> -M si svincola da B -P contatto B -B accoglie M</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>		<p>(P-B)M a (P-M)B -P si svincola da B -P affida B -P contatto M -M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>insufficiente</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e una microtransizione. Assente la config. (P-M)B.
- I potenziali di cambiamento sono più frequenti nella config. (M-B)P e riguardano principalmente il membro periferico, vengono ignorati e assorbiti con frequenza simile.
- La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. e nella stabilità è scarsa-buona con un abbassamento nella config. (P-M)B. .
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati dai genitori e vengono amplificati almeno dall'altro genitore.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre presenti ma in un caso non coerenti (l'affidamento della bambina al padre da parte della madre). La coordinazione la sintonizzazione affettiva sono scarse con un ulteriore decremento di quest'ultima nell'ultima microtransizione.
- Le diverse situazioni si caratterizzano per una media sintonizzazione e attenzione e responsività ai segnali degli altri, in particolare il clima emotivo appare meno positivo nell'interazione tra i due genitori, ma ciò non ne ostacola la realizzazione. I differenti ruoli appaiono ben tollerati da tutti i membri che tuttavia sembrano faticare a co-costruire situazioni di interazione a tre, in cui nessuno venga mai escluso (ad esempio la coordinazione nei p.d.c. è medio-bassa e tendenzialmente qualcuno ignora il segnale e non si coinvolge o non viene coinvolto).
- La triade mostra un discreto grado di funzionamento generale, i rapporti diadici appaiono particolarmente enfatizzati a discapito dell'interazione a tre.

FAMIGLIA 14				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	1'53"	3'03"	1'18"	2'12"
DURATA STABILITA'	1'53"	1'52"	1'18"	2'01"
DURATA P.D.C	-	1'11"	-	11"
N° P.D.C.	0	11	0	1
CHI P.D.C	-	9P, 2M	-	1Madre
TIPO P.D.C	-	11Org	-	1Att
CANALE P.D.C	-	4V,4V-C,2V-E,1C	-	1V-E
RISPOSTA P.D.C	-	7Cad,2Ass,2Ampl	-	0,5Cad,0,5Ampl
COORD. P.D.C.	-	2,3	-	3
SINT. AFF. P.D.C.	-	3,2	-	3
SINT. AFF. STABILITA'	4	3,2	3	3

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Padre	Madre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	2amplificazione	P Ampl- B Cad

1 4	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
1	<p>(P-B)M a (M-B)P</p> <p>-M contatto B -P affida B -B accoglie M -P si svincola da B</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B)</p> <p>-P contatto M e B -M e B accolgono P -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione : buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B</p> <p>-M si svincola da B -P si svincola da B -P affida B -P e M contatto -P e M accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona</p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono più frequenti e presenti nella config. (M-B)P, riguardano il rispetto del ruolo da parte del padre e vengono principalmente ignorati.
- La coordinazione nei p.d.c. è scarsa-buona, la sintonizzazione nei p.d.c. e nella stabilità risulta buona e molto buona nella config. (P-B)M.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati dai genitori e sono sempre amplificati almeno dall'alto genitore.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti e presenti, ad eccezione dello svincolo e dell'affidamento da parte della madre nel passaggio a tre. La coordinazione la sintonizzazione affettiva sono buone molto buone nel primo passaggio.
- Tutte le situazioni sembrano caratterizzarsi in modo trasversale per una buona attenzione, responsività e riproposizione ai segnali reciproci ed emozioni positive e condivise. Tuttavia, la config. con il padre nel ruolo periferico si caratterizza come la più difficoltosa in termini di mantenimento del ruolo da parte di quest'ultimo.
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute, da parte di tutti i membri.

FAMIGLIA 15			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(P-B)M	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	3'01"	3'09"	2'51"
DURATA STABILITA'	1'33"	2'57"	1'24"
DURATA P.D.C	1'28"	12"	1'27"
N° P.D.C.	10	1	4
CHI P.D.C	10Madre	1Padre	4Bambino
TIPO P.D.C	8Org, 1Att,1O-A	1Att	4Org
CANALE P.D.C	2C,2V-E-C,3C-E 2V,1V-C	1E	4V
RISPOSTA P.D.C	8Cad, 2Ass	2Cad	2,5Ampl,1Cad,0,5Ass
COORD. P.D.C.	1,7	1	3,2
SINT. AFF. P.D.C.	2,9	2	3
SINT. AFF. STABILITA'	3,2	3	3

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	P Ampl- B Cad	P Ass – B Ampl

15	MICROTRANSIZIONE	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
		<p>(P-B)M a (M-B)P// (P-M-B) -M contatto B -P si svincola da B <u>incoerente</u> -NO accoglienza B vs M</p> <p style="text-align: center;">//</p> <p>-B accoglie P -M accoglie P -NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>insufficiente</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-B)M// (P-M)B -M si svincola da B -M affida B -B contatto P -P accoglie B</p> <p style="text-align: center;">//</p> <p>-P affida B -P e M contatto -P e M accoglienza</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i> •Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e una microtransizione. Assente la config. (P-M-B). Entrambe le microtransizioni sono fluttuanti.
- I potenziali di cambiamento sono più frequenti e presenti nella config. (P-B)M, in generale riguardano il rispetto del ruolo da parte del membro periferico, i p.d.c. della madre e vengono principalmente ignorati.
- La coordinazione nei p.d.c. oscilla da insufficiente a buona e decresce particolarmente nei p.d.c. della madre rispetto a quelli del bambino. Il clima emotivo sia nei p.d.c. che nella stabilità è tendenzialmente buono.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati dalla madre e sono amplificati da un solo membro.
- Entrambe le microtransizioni appaiono particolarmente articolate, in quanto caratterizzate da un aggiustamento in corso d'opera. I processi sono nel complesso presenti ma talvolta incoerenti e ri-negoziati. La coordinazione risulta pertanto insufficiente e la sintonizzazione scarsa.
- Sembra emergere un asse debole nell'interazione madre-bambino dato da una maggiore alleanza tra padre-bambino (numerosi p.d.c. della madre ignorati, scarsa coordinazione, fatica della madre ad entrare nell'interazione P-B, svincolo incoerente del padre, non affidamento del bambino alla madre, non accoglienza del bambino verso la madre, svolta verso un'interazione a tre, volontà di ri-coinvolgimento da parte di padre e bambino e svolta per volere della madre ad un'interazione P-M).
- La triade mostra un diverso grado di funzionamento, le differenti configurazioni non sono equilibrate tra loro e non tutte le forme interattive sono possibili, in particolare quella (M-B)P, questo rende anche i passaggi da una forma all'altra difficoltosi.

FAMIGLIA 16				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	4'23"	2'	2'30"	40"
DURATA STABILITA'	3'40"	2'	2'30"	40"
DURATA P.D.C	43"	-	-	-
N° P.D.C.	7	0	0	0
CHI P.D.C	3P,2M,2B	-	-	-
TIPO P.D.C	5Org,2Att	-	-	-
CANALE P.D.C	3V-E,1E,2C-E 1V-C-E	-	-	-
RISPOSTA P.D.C	4,5 Ass,2,5Cad	-	-	-
COORD. P.D.C.	2,8	-	-	-
SINT. AFF. P.D.C.	3,5	-	-	-
SINT. AFF. STABILITA'	3,8	3	4	3

ACCORDO INIZIALE	4
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Padre	Madre	Padre
	<i>risposta</i>	M Ampl-B Ass	P Ampl -BAss	M Ampl-B Ass

1 6	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B -P affida B -M contatto B -NO accoglienza B vs M</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione :molto buona</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -M si svincola da B -M affida B -P contatto M e B -B e M accolgono P</p> <p>▪Coordinazione:molto buona ▪Sintonizzazione:molto buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -P affida B -M affida B -P si svincola da B -M si svincola da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono frequenti e presenti solo nella config. (P-B)M, riguardano tutti e tre i membri e vengono principalmente assorbiti.
- La coordinazione nei p.d.c. è buona, la sintonizzazione nei p.d.c. e nella stabilità è più che buona e in ascesa nella configurazione (P-M-B). L'accordo iniziale è molto buono.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati da madre e padre e sono sempre amplificati dall'altro genitore.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti e presenti ad eccezione dell'accoglienza della bambina verso la madre. La coordinazione è buona e molto buona nel passaggio a tre, la sintonizzazione affettiva è molto buona.
- Tutte le situazioni sembrano caratterizzarsi in modo trasversale per una buona attenzione, responsività e riproposizione ai segnali reciproci ed emozioni positive e condivise. Ciò che si rileva è un ruolo meno attivo da parte della bambina, soprattutto nei momenti di passaggio, che appare particolarmente coinvolta nel gioco e meno presente rispetto agli altri membri (assenza di accoglienza verso la madre nonostante l'affidamento, assorbimento ai p.d.c. che portano alla microtransizione).
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute, in particolare da parte di padre e madre.

FAMIGLIA 17				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	2'59"	2'56"	5'23"	1'36"
DURATA STABILITA'	2'24"	1'35"	4'52"	1'05"
DURATA P.D.C	35"	1'21"	31"	31"
N° P.D.C.	6	7	2	1
CHI P.D.C	4M,1B1P	7P	1M,1B	1M
TIPO P.D.C	6Org	6Org,1O-A	2Att	1Org
CANALE P.D.C	3V,1V-C 1V-C-E,1V-E	2V,1C-E,2- C,1V-C-E	1V-E 1V-C-E	1V-E
RISPOSTA P.D.C	3Cad, 2Ass, 1Ampl	3,5 Cad, 2,5Ass,1Amp	1Amp,0,5Cad, 0,5Ass	1Ass
COORD. P.D.C.	2,6	2,7	3,5	3
SINT. AFF. P.D.C.	2,3	2,5	3	3
SINT. AFF. STABILITA'	2,1	2,1	3,6	3

ACCORDO INIZIALE	4
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Madre	Padre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	2amplificazion e	2amplificazion e

1 7	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -P si svincola da B <u>incoerente</u> -NO affidamento -NO accoglienza B vs M</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -M si svincola da B -M affida B -M accoglie P -P contatto M e B -NO accoglienza B vs P</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M) B -P si svincola da B -P affida B -M si svincola da B -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono più frequenti nelle configurazioni con un genitore periferico e nel caso del padre riguardano lui mentre nel caso della madre in minoranza anche altri membri, sono a livello del ruolo e vengono ignorati e assorbiti con frequenza simile.
- La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. e nella stabilità sono tra scarso e buona e in ascesa, anche più che buone, nelle ultime configurazioni quali (P-M-B) e (P-M)B. L'accordo iniziale è molto buono.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati da madre e padre e sono sempre amplificati dagli altri membri.
- Nelle microtransizioni i processi non sono sempre presenti e coerenti, in particolare è assente l'accoglienza della bambina verso entrambi i genitori nei primi due passaggi e l'affidamento della bambina da parte del padre alla madre. La coordinazione e la sintonizzazione sono scarse nella prima microtransizione e buone nelle successive. buona e molto buona nel passaggio a tre, la sintonizzazione affettiva nella stabilità è molto buona.
- Le configurazioni con un genitore periferico e il passaggio tra esse appaiono i momenti più difficoltosi per questa triade, dove i genitori sembrano tollerare con un po' di fatica il ruolo periferico e il fare spazio all'altro genitore, allo stesso modo la bambina non appare pronta e attiva a coinvolgersi con il nuovo partner, al contrario le altre situazioni e relative microtransizioni mostrano un livello di funzionamento maggiore e fluido.
- La triade mostra un discreto grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili ma con differenti capacità.

FAMIGLIA 18				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	8'05"	9'25"	10'40"	2'59"
DURATA STABILITA'	7'10"	9'20"	10'40"	1'40"
DURATA P.D.C	55"	5"	-	1'23"
N° P.D.C.	7	2	0	4
CHI P.D.C	3B,4P	2M	-	1P, 3B
TIPO P.D.C	4Org, 3Att	1Org, 1Att	-	3Org,1O-A
CANALE P.D.C	3V-C-E,2C-E, 1E, 1V	1V, 1E	-	1V-C-E, 1V-E,1V-C
RISPOSTA P.D.C	4,5Cad,2,5Ass	1,5Cad,0,5 Ass	-	3,5Ass,0,5Ca
COORD. P.D.C.	2,4	1,5	-	3,5
SINT. AFF. P.D.C.	2	2	-	2,7
SINT. AFF. STABILITA'	2	2	4	2,6

ACCORDO INIZIALE	-
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Padre	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	M Ampl –B Cad	M Ampl –BCad	M Ampl –BCad

1 8	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	(M-B)P a (P-B)M -P contatto B -M si svincola da B -NO accoglienza B vs P -M affida B ▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona	(P-B)M a (P-M-B) -P accoglie M -M contatto P e B -NO accoglienza B vs M -P affida B ▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona	(P-M-B) a (P-M)B -M si svincola da B -P si svincola da B -P affida B -M affida B -P e M contato -P e M accoglienza ▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I potenziali di cambiamento sono presenti nelle configurazioni con un membro periferico e riguardano il rispetto del ruolo da parte di quest'ultimo, sono più frequenti nella configurazioni (P-B)M dove vi sono p.d.c. anche da parte del bambino ed in particolare a livello attentivo, in questa config. sono principalmente ignorati mentre nella config (P-M)B vengono assorbiti.
- La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. e nello nella stabilità sono scarse nelle config. con un genitore periferico e buone nelle altre, in particolare il clima emotivo nella stabilità è molto buono nella config. a tre.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati da madre e padre e sono sempre amplificati dall'altro genitore e ignorati dal bambino.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti e presenti, ad eccezione dell'accoglienza da parte del bambino verso l'altro genitore che risulta assente. La coordinazione e la sintonizzazione sono sempre buone.
- Tutte le situazioni si caratterizzano per una buona attenzione e responsività ai segnali degli altri ed emozioni positive e condivise, tuttavia il bambino sembra rivestire un ruolo meno attivo e partecipe soprattutto nei momenti di passaggio da una situazione all'altra (mancanza di accoglienza verso l'altro genitore nonostante la presenza dell'affidamento).
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute in modo particolare da padre e madre.

FAMIGLIA 19				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(B-M)P	(M-P-B)	(M-P)B
DURATA TOTALE	8'57"	11'35"	7'31"	1'37"
DURATA STABILITA'	7'23"	10'18"	6'09"	1'37"
DURATA P.D.C	1'34"	1'17"	1'22"	-
N° P.D.C.	7	8	5	0
CHI P.D.C	6M,1B	6P,1M,1B	5P	-
TIPO P.D.C	2Org,4Att 1Org-Att	5Org, 3Att	4Org 1Org-Att	-
CANALE P.D.C	1V-C-E,1V,3E 2V-E	4V,2E, 1V-E,1V-C	4C,1C-E	-
RISPOSTA P.D.C	5Cad, 2Ass	3,5Cad, 3,5Ass, 1Ampl	5Cad	-
COORD. P.D.C.	1,5	2,6	2	-
SINT. AFF. P.D.C.	2,5	2,8	2,7	2
SINT. AFF. STABILITA'	2,7	2,6	2,4	-

ACCORDO INIZIALE	2
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Madre	Padre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	2amplificazion e	MAmpl-BCad

19	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -P si svincola da B -B accoglie M -NO affidamento ▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: scarsa	(M-B)P a (P-M-B) -M si svincola da B -P contatto M e B -NO accoglienza M vs P -M affida B -B accoglie P ▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: scarsa	(P-M-B) a (P-M)B -M e P si svincola da B -P contatto M -M accoglie P -NO affidamento ▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: scarsa

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni
- I p.d.c. sono presenti nelle prime tre configurazioni e riguardano principalmente il membro periferico e nella configurazione (P-M-B) il padre, coinvolgono sia il ruolo che il livello attentivo e la risposte prevalente è di caduta nel vuoto. La coordinazione nei p.d.c. va da scarsa a insufficiente ed è inferiore nei p.d.c. della madre rispetto a quelli del padre. Il clima emotivo sia nella stabilità che nei p.d.c. è scarso-buono con un decremento nella configurazione (P-M)B.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati da madre e padre e sono sempre amplificati da entrambi i partner ad eccezione del bambino nell'ultima microtransizione.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti mentre risulta assente l'affidamento del bambino alla madre da parte del padre, l'affidamento del bambino a sé stesso e l'accoglienza della madre verso il padre nell'interazione a tre. La coordinazione è buona nella prima microtransizione e scarsa nelle altre, la sintonizzazione è sempre scarsa.
- I passaggi da una situazione interattiva all'altra sembrano caratterizzarsi per una difficoltà comunicativa da parte dei genitori (assenza di affidamento del bambino all'altro, assenza di apertura all'ingresso dell'altro genitore) in cui sembra avere un ruolo compensativo il bambino (accoglienza dell'altro genitore) e questo è confermato anche dalle risposte di caduta nel vuoto reciproche dei genitori durante i p.d.c. delle configurazioni. Tuttavia tale empasse sembra superata durante i momenti interattivi.
- La triade mostra un discreto grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute soprattutto dal bambino.

FAMIGLIA 20				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(P-M-B)	(M-B)P	(P-M)B
DURATA TOTALE	3'25"	4'05"	1'42"	2'51"
DURATA STABILITA'	2'52"	4'	1'09"	1'22"
DURATA P.D.C	33"	5"	33"	1'29"
N° P.D.C.	8	1	4	4
CHI P.D.C	7M, 1B	1P	4P	4B
TIPO P.D.C	8Org	1Att	4Org	4Org
CANALE P.D.C	7V, 1V-E	1E	3V,1V-C-E	2V 2V-C-E
RISPOSTA P.D.C	5Cad, 3Ass	1Ass	3Ass, 1Cad	2Cad,2Ampl
COORD. P.D.C.	2,4	1	3,2	2,5
SINT. AFF. P.D.C.	2	3	3,2	2,5
SINT. AFF. STABILITA'	2,2	3,5	3	2

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO B	TIPO IN	TIPO D
	<i>chi</i>	Bambino	Padre	Padre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	M Cad - B cad	MAmpl-BAss

20	I MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(P-B)M a (M-B)P // (P-M-B) -B si <i>svincola</i> da P -B <i>accoglie</i> M -M <i>contatto</i> B // -P <i>accoglie</i> M <u>incoerente</u></p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(P-M-B) a (M-B)P -P si <i>svincola</i> da M e B -NO <i>affidamento</i></p> <p>MICROTRANSIZIONE INCONSUETA</p> <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M) B -P <i>affida</i> B -M <i>affida</i> B -P si <i>svincola</i> da B -M si <i>svincola</i> da B -M e P <i>contatto</i> -M e P <i>accoglienza</i></p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni. Presenza di una microtransizione fluttuante che modifica l'ordine delle config.
- I p.d.c. sono presenti nelle config. con un membro periferico e riguardano principalmente il rispetto del ruolo di quest'ultimo, sono più frequenti da parte della madre.
- La coordinazione nei p.d.c. è altalenante mentre il clima emotivo è scarso-buono.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati da bambina e padre e sono tendenzialmente amplificati anche se dato l'ordine differente di comparsa delle config. l'uscita di scena del padre nel secondo passaggio è pressoché ignorato.
- Nelle microtransizioni i processi sono per lo più presenti e coerenti, ma la microtransizione fluttuante da un lato e quella inconsueta dell'altro rendono i passaggi poco preparati e co-costruiti. La coordinazione risulta pertanto scarsa o insufficiente e la sintonizzazione scarsa.
- Le configurazioni appaiono in generale nei momenti più semplici per tutti i membri, mentre i passaggi da una all'altra ad eccezione dell'ultimo appaiono più difficili da gestire per questa triade. In particolare sembra emergere una minore attenzione e riproposizione ai segnali reciproci.
- La triade mostra un grado di funzionamento generale differente tra configurazioni e microtransizioni, queste ultime risultano più difficili, nonostante ciò tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e tollerate da parte di tutti i membri.

FAMIGLIA 21			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(M-B)P	(B-P)M	(M-P-B)
DURATA TOTALE	5'05"	3'20"	5'26"
DURATA STABILITA'	2'41"	3'17"	5'26"
DURATA P.D.C	2'24"	3"	-
N° P.D.C.	11	1	0
CHI P.D.C	11Padre	1Madre	-
TIPO P.D.C	9Org, 2Org-Att	1Att	-
CANALE P.D.C	7C,2C-E, 2V-C	E	-
RISPOSTA P.D.C	7,5Cad, 3,5Ass	1Cad	-
COORD. P.D.C.	1,6	2	-
SINT. AFF. P.D.C.	2	2	-
SINT.AFF. STABILITA'	2	2,5	3

ACCORDO INIZIALE	1
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B
	<i>chi</i>	Madre	Bambino
	<i>risposta</i>	2 amplificazione	M Ampl – P Cad

21	MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B
	<p>(M-B)P a (P-B)M</p> <ul style="list-style-type: none"> - M affida B - M si svincola da B - P contatto B - B accoglie P <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B)</p> <ul style="list-style-type: none"> -B si svincola da P -B accoglie M -M contatto B -NO accoglienza P vs M -NO affidamento <p>▪Coordinazione: <i>insufficiente</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e una microtransizione. Assente la config. (P-M)B.
- I potenziali di cambiamento riguardano le configurazioni con un genitore con ruolo periferico e quasi esclusivamente quella (M-B)P, tutti effettuati dal padre e consistono nell'assenza del livello attentivo dati dalla distrazione da parte di quest'ultimo con i giochi presenti, piuttosto che osservare l'interazione tra madre e bambino. I p.d.c. vengono principalmente ignorati.
- La coordinazione nei p.d.c. risulta scarsa o insufficiente, il clima emotivo nei p.d.c. e nella stabilità è scarso con un incremento a buono nella config. (P-M-B). L'accordo iniziale è insufficiente.
- I potenziali di cambiamento che portano alla microtransizione sono effettuati dalla madre e dal bambino e sono amplificati da entrambi in un caso e da un solo membro nell'altro.
- I processi sono tutti coerenti e risultano assenti l'affidamento del bambino e l'accoglienza della madre verso il padre nel passaggio alla config. (P-M-B). La coordinazione risulta pertanto insufficiente in questo secondo passaggio e scarsa nel precedente e la sintonizzazione scarsa in entrambe.
- Sembra emergere un asse debole nell'interazione madre-padre dato da una completa assenza di comunicazione tra i due, sia nelle configurazioni che nelle microtransizioni i partner sembrano comunicare per mezzo del bambino, che infatti diventa il promotore e il mezzo di congiunzione per approdare alla config. a tre.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento, dato dalla mancanza di comunicazione di padre e madre, le forme interattive possibili, sono quelle che prevedono la presenza del bambino.

FAMIGLIA 22		
CONFIGURAZIONE	I	II
TIPO	↓ (P-B)M (P-M-B)	↓(B-M)P↑ (P-M-B)
DURATA TOTALE	8'40''	15'14''
DURATA STABILITA'	20''	9'02''
DURATA P.D.C	8'20''	6'12''
N° P.D.C.	3	27
CHI P.D.C	3Madre	27Padre
TIPO P.D.C	3Org	27Org
CANALE P.D.C	3V	25V, 2V-EC
RISPOSTA P.D.C	1,5Cad, 1,5Ampl	11Cad, 9,5 Ass, 6,5Ampl
COORD. P.D.C.	2,3	2,7
SINT. AFF. P.D.C.	2,3	2,6
SINT.AFF. STABILITA'	3	2,9

ACCORDO INIZIALE	1
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		<i>TIPO A</i>
	<i>chi</i>	Bambina
	<i>risposta</i>	M Ampl, PAss

22	I MICROTRANSIZIONE A	
	(P-B)M/(P-M-B) a (M-B)P -B si svincola da P -M contatto B -B accoglie M -NO affidamento ▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: buona	

- Presenza di due configurazioni, di lunga durata, e una microtransizione. Assenti le config. (P-M-B) e (P-M)B. Le config. presenti mostrano una modalità interattiva differente da quella di partenza quella con la madre periferica slitta, mentre quella con il padre periferico oscilla, entrambe a (P-M-B).
- Numerosi p.d.c. effettuati dal padre nel ruolo periferico, frequenti anche da parte della madre quando periferica ma poco numerosi in quanto dopo pochi secondi la configurazione si modifica in modo permanente. La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. sono scarsa-buona, il clima emotivo nella stabilità è buono. Il grado di accordo iniziale è insufficiente in quanto richiede la decisione sulla perifericità di un membro.
- Il p.d.c. che porta alla microtransizione è effettuato dalla bambina e viene amplificato solo dalla madre.
- Nella microtransizione è assente l'affidamento ma non vi è incoerenza. La coordinazione risulta scarsa mentre la sintonizzazione affettiva è buona.
- Si rilevano nelle config. presenti due situazioni speculari in cui i genitori nel ruolo periferico non riescono a mantenere tale posizione e d'altro canto i membri attivi li coinvolgono nell'interazione. La triade non sembra tollerare la perifericità di un membro e si ritrova costantemente in tre, situazione che viene ricercata da parte di tutti i membri ma nel caso della madre appare più costante mentre con il padre si ha un costante oscillazione. Il momento di transizione è poco evidente data la caratteristica delle config. e ben presto ripristinato. Il tutto avviene in un clima emotivo positivo dato dalla prevalenza di interazione a tre che i membri prediligono.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento nelle situazioni "due più uno", dove i membri non riescono né a mantenere una posizione periferica né a non coinvolgere il terzo: la forma privilegiata e possibile è lo stare a tre.

FAMIGLIA 23			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M)B
DURATA TOTALE	2'57"	6'25"	1'10"
DURATA STABILITA'	2'41"	5'48"	56"
DURATA P.D.C	16"	37"	14"
N° P.D.C.	2	9	3
CHI P.D.C	1M, 1P	3B,6P	1M, 2B
TIPO P.D.C	2Org	9Org,2Att	2Org, 1Att
CANALE P.D.C	1V,1V-C-E	4C, 3V-C-E,2V,	2V,1C-E
RISPOSTA P.D.C	1Cad, 1Ass	5,5Cad, 3Ass, 0,5Ampl	2,5Cad, 0,5Ass
COORD. P.D.C.	3	2,4	1,7
SINT. AFF. P.D.C.	3,5	3,6	2
SINT.AFF. STABILITA'	4	3,9	2

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO D
	<i>chi</i>	Padre	Padre
	<i>risposta</i>	M Ampl – B Cad	M Ampl – B Ass

23	MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B -M contatto B -NO accoglienza B vs M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: buona</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B)/(P-M)B -P contatto M e B -NO accoglienza B vs P -M accoglie P -M si svincola da B -M affida B // -P affida B a sè -P contatto M -M affida B a sè -M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: insufficiente ▪Sintonizzazione: scarsa</p>

- Presenza di tre configurazioni e una microtransizione. Assente la config. (P-M-B). La seconda microtransizione è fluttuante.
- I p.d.c. riguardano in particolare il membro periferico e sono più frequenti da parte del padre. I p.d.c. vengono principalmente ignorati. La coordinazione nei p.d.c. risulta altalenante e decresce in particolare nei p.d.c. che riguardano la bambina. Il clima emotivo nei p.d.c. e nella stabilità è più che buono nelle prime due config. e scarso nella config. (P-M)B.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati dal padre e sono amplificati solo dalla madre.
- I processi sono tutti coerenti ma parecchi risultano assenti, nel primo passaggio sia l'affidamento del bambino da parte del padre alla madre, sia l'accoglienza del bambino alla madre. La seconda microtransizione appare particolarmente difficile in quanto caratterizzata da un aggiustamento in corso d'opera: il padre che si propone per il gioco a tre non viene accolto dalla bambina e devia verso una config. (P-M)B. La coordinazione appare buona nel primo passaggio e insufficiente nel secondo, la sintonizzazione buona in un caso e scarsa nell'altro.
- Il padre sembra il membro che meno tollera il ruolo periferico ma d'altro canto la config. (M-B)P risulta la più lunga ed evidenzia una maggiore chiusura da parte delle due al cambiamento in particolare da parte della bambina questo porta ad uno stato di empassse che viene gestito con un cambiamento della config. prevista.
- La triade mostra un diverso grado di funzionamento a seconda dei momenti (configurazioni e microtransizioni), i rapporti diadici appaiono particolarmente enfatizzati a discapito dell'interazione a tre

FAMIGLIA 24				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	2'42"	1'11"	1'02"	3'
DURATA STABILITA'	2'20"	36"	1'02"	1'42"
DURATA P.D.C	22"	35"	-	1'18"
N° P.D.C.	6	6	0	5
CHI P.D.C	5M,1B	6P	-	5B
TIPO P.D.C	6Org	4Org,-2O-A	-	5Org
CANALE P.D.C	3V,1C,2V-E	3C,3C-E	-	3V-C-E,1C-V
RISPOSTA P.D.C	2,5Cad, 2,5Ass, 1Ampl	5,5Cad, 0,5Ass	-	2Ampl, 1,5Cad, 1,5Ass
COORD. P.D.C.	2,8	1,3	-	3,2
SINT. AFF. P.D.C.	2	2	-	2
SINT.AFF. STABILITA'	2	2	3	2

ACCORDO INIZIALE	2
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Padre	Padre	Padre
<i>risposta</i>	M Ampl – B cad	2amplificazione	2amplificazione	

2 4	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B -P affida B -M contatto B -B accoglie M ▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: scarsa	(M-B)P a (P-M-B) -P contatto M e B -P e M affidano B <u>incoerente</u> -B e M accolgono P -NO svincolo ▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: scarsa	(P-M-B) a (P-M)B -B si svincola da P e M -P affida B -M affida B -P contatto M -M accoglie P ▪Coordinazione: buona ▪Sintonizzazione: scarsa

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I p.d.c. sono presenti nelle config. con un membro periferico e riguardano principalmente il rispetto del ruolo di quest'ultimo, la risposta prevalente è di caduta nel vuoto a quelli del padre e di amplificazione a quelli del bambino.
- La coordinazione nei p.d.c. è altalenante, insufficiente nei p.d.c. che riguardano il padre e buono in quelli di madre e bambino; la sintonizzazione nei p.d.c. è scarsa. Il clima emotivo nella stabilità è scarso mentre è buono nella config. (P-M-B). Il grado di accordo iniziale è scarso.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati sempre dal padre e sono tendenzialmente amplificati da entrambi i membri, ad eccezione del primo.
- Nelle microtransizioni i processi sono per lo più presenti e coerenti. La coordinazione risulta buona, ad eccezione del passaggio a tre in cui è scarsa, mentre la sintonizzazione affettiva è sempre scarsa.
- Tutte le situazioni si caratterizzano per una media attenzione e responsabilità ai segnali degli altri ed emozioni neutre, tuttavia i momenti più dissonanti risultano la configurazione con il padre periferico e la microtransizione alla config. a tre. Tuttavia non emergono discrepanze nelle diverse interazioni tra i membri.
- La triade mostra un grado di funzionamento generale medio e omogeneo nelle diverse situazioni in un clima emotivo neutro, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e tollerate da parte di tutti i membri.

FAMIGLIA 25				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(B-M)P	(M-P-B)	(M-P)B ~
DURATA TOTALE	3'45''	2'24''	3'	55''
DURATA STABILITA'	2'38''	41''	3'	-
DURATA P.D.C	1'07''	1'43''	-	-
N° P.D.C.	16	10	0	-
CHI P.D.C	14M, 2B	9P, 1B	-	-
TIPO P.D.C	12Org, 4Att	6Org, 2O-A 2Att	-	-
CANALE P.D.C	8V, 1V-E-C, 2E 3C, 2E-C	3E-C, 2-C, 1E, 2C, 2V	-	-
RISPOSTA P.D.C	11Cad, 4,5Ass, 0,5Ampl	7,5Cad, 2Ass, 0,5Ampl	-	-
COORD. P.D.C.	2,1	1,9	-	-
SINT. AFF. P.D.C.	2,9	2,6	-	-
SINT. AFF. STABILITA'	2,9	2,3	4	-

ACCORDO INIZIALE	-
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B
	<i>chi</i>	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	P Ampl – B Cad	P Ampl – B Cad

² ⁵	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(P-B)M a (M-B)P -P si svincola da B <u>incoerente</u> -M contatto B -NO accoglienza B vs M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) - M svincolo B -M accoglie P -M affida B -B accoglie P -P contatto B e M</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M si svincola da B -P si svincola da B -M affida B <u>incoerente</u> -NO contatto M e P -NO accoglienza M e P</p>

- Presenza di tre configurazioni e relative microtransizioni. La configurazione (P-M)B e la relativa microtransizione falliscono.
- I p.d.c. sono presenti nelle config. con un membro periferico e riguardano principalmente il rispetto del ruolo di quest'ultimo anche a livello attentivo, risultano più numerosi per la madre; la risposta prevalente è di caduta nel vuoto.
- La coordinazione nei p.d.c. è scarsa; la sintonizzazione nei p.d.c. è scarsa-buona. Il clima emotivo nella stabilità è scarso nella configurazione con il padre periferico, buono in quella con la madre periferica e molto buono nel (P-M-B)
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati sempre dalla madre e sono amplificati solo dal padre.
- Le due microtransizioni effettuate si differenziano per numero di processi e coerenza degli stessi, il primo passaggio è incompleto rispetto ai processi e vi incoerenza a differenza del secondo. La coordinazione risulta scarsa, mentre la sintonizzazione affettiva è sempre scarsa nella prima e buona nella seconda.
- Le diverse situazioni sono caratterizzate da una difficoltà del rispetto del ruolo periferico da parte dei genitori e da una difficoltà comunicativa tra i due (i p.d.c. reciproci sono per lo più ignorati, assenza di affidamento del bambino all'altro e svincolo incoerente dalla situazione attiva per passare a quella periferica), tale difficoltà sembra diminuire nella situazione a tre (il clima emotivo è molto buono). Tuttavia il passaggio a (P-M)B fallisce per un'assenza di volontà dei due a entrare in contatto, nonostante il bambino sia preparato per giocare da solo i genitori si posizionano lontani l'uno dall'altro scongiurando una possibile interazione e osservano il bambino giocare in silenzio.
- La triade mostra un grado di funzionamento generale medio-basso, le forme interattive possibili, sono quelle che prevedono la presenza del bambino

FAMIGLIA 26		
CONFIGURAZIONE	I	II
TIPO	(P-B)M	↓ (M-B)P (P-M-B)
DURATA TOTALE	7'08''	4'51''
DURATA STABILITA'	4'28''	15''
DURATA P.D.C	2'40''	4'36''
N° P.D.C.	8	4
CHI P.D.C	1M,7B	3P,1M
TIPO P.D.C	8Org	3Org,1Att
CANALE P.D.C	5V-E-C,2V,1V-E	2V,1C-E,1V-E
RISPOSTA P.D.C	6Ass 1Ampl, 0,5Cad,	1,5Cad, 1,5Ass, 1Ampl
COORD. P.D.C.	3	2,3
SINT. AFF. P.D.C.	3	2,2
SINT.AFF. STABILITA'	3	2,5

ACCORDO INIZIALE	1
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS	TIPO A	
	<i>chi</i>	Madre
<i>risposta</i>	2amplificazione	

2 6	I MICROTRANSIZIONE A	
	<p>(P-B)M a (M-B)P/(P-M-B) -P si <i>svincola</i> da B <u>incoerente</u> -M <i>contatto</i> B -B si <i>affida</i> a M -B <i>accoglie</i> M</p> <p>▪Coordinazione:<i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione: <i>scarsa</i></p>	

- Presenza di due configurazioni, di lunga durata, e una microtransizione. Assenti le config. (P-M-B) e (P-M)B. Una delle config. presenti, (M-B)P, mostra una modalità interattiva differente da quella di partenza, ovvero slitta a (P-M-B).
- Nella config. (P-B)M la maggior parte dei p.d.c. vengono effettuati da parte della bambina nel tentativo di richiamare la madre, l'interazione è pertanto spesso interrotta e per niente fluida. I p.d.c. effettuati nell'altra config. riguardano il padre nel ruolo periferico, sono frequenti ma poco numerosi in quanto dopo pochi secondi la config. si modifica in modo permanente. La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. sono scarsa-buona, il clima emotivo nella stabilità è buono. Il grado di accordo iniziale è insufficiente in quanto richiede la decisione sulla perifericità di un membro.
- Il p.d.c. che porta alla microtransizione è effettuato dalla madre e viene amplificato da entrambi i membri.
- Nella microtransizione lo svincolo del padre risulta incoerente e l'affidamento alla madre non è ad opera del padre ma bensì della bambina. La coordinazione e la sintonizzazione risultano scarse.
- Si rilevano nelle config. presenti due situazioni che evidenziano, in modo differente, la difficoltà della triade a tollerare il ruolo periferico di un suo membro, se la prima config. nonostante i frequenti e prolungati p.d.c. viene portata avanti, a discapito comunque dell'interazione in atto, la seconda config slitta bene presto al tre insieme. Il momento di transizione appare critico (il padre fatica a svincolarsi e non affida la bambina) e viene ben presto ripristinato. Il tutto avviene in un clima emotivo neutro dato dalla difficoltà esplicitata dai membri stessi di attenersi alla consegna.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento nelle situazioni "due più uno", dove i membri faticano a mantenere una posizione periferica e a non coinvolgere il terzo: la forma privilegiata e possibile è lo stare a tre.

FAMIGLIA 27			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(P-B)M	(B-M)P	(M-P-B)
DURATA TOTALE	1'33"	1'38"	9'14"
DURATA STABILITA'	1'07"	1'19"	9'14"
DURATA P.D.C	16"	19"	-
N° P.D.C.	4	2	0
CHI P.D.C	4 Madre	2 Padre	-
TIPO P.D.C	4Org	2Org	-
CANALE P.D.C	2C,1V,1V-C	2V	-
RISPOSTA P.D.C	2Cad, 2Ass	1,5Ass, 0,5Ampl	-
COORD. P.D.C.	2	3	-
SINT. AFF. P.D.C.	2	2	-
SINT.AFF. STABILITA'	2	2	3,5

ACCORDO INIZIALE	3
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO D
	<i>chi</i>	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	2 Amplificazione	P Ampl – B Ass

27	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(P-B)M a (M-B)P</p> <ul style="list-style-type: none"> -B si svincola da P - B accoglie M - P affida B - M contatto B <p>▪Coordinazione: <i>molto buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M-B)</p> <ul style="list-style-type: none"> -P contatto -M si svincola da B -M affida B <u>incoerente</u> -NO accoglienza M e B vs P <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e relative microtransizioni. Assente la config. (P-M)B.
- I p.d.c. sono poco frequenti e riguardano in particolare rispetto del ruolo da parte del membro periferico e sono più frequenti da parte della madre. La coordinazione nei p.d.c. risulta scarsa in quelli della madre e buona in quelli del padre. La sintonizzazione nei p.d.c. è scarsa. Il clima emotivo è scarso nelle prime config. e molto buono nella config. a tre.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati sempre dalla madre e vengono amplificati dal padre.
- I processi sono tutti presenti e coerenti nella prima microtransizione mentre nella seconda l'affidamento del bambino da parte della madre è incoerente e non vi è accoglienza verso il padre. La coordinazione appare molto buona e nel primo passaggio e buona nel secondo, la sintonizzazione è buona in entrambe.
- Le config. con un genitore periferico risultano molto brevi soprattutto se paragonate con il coinvolgimento a tre che è molto lungo, nonostante il ruolo periferico sia rispettato emerge una maggiore tolleranza per i membri della triade e in particolare per i genitori per questo tipo di config. Il primo passaggio appare molto armonioso mentre il secondo evidenzia una leggera chiusura della diade verso il padre, che tuttavia non fatica a trovare una sua collocazione nel coinvolgimento a tre. L'ultima config. non viene mai nominata. Non emergono discrepanze nelle diverse interazioni tra i membri.
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale dove. tuttavia. non tutte le forme interattive sono possibili, ma solo quelle che prevedono la presenza del bambino, non emerge una debolezza nell'asse madre-padre ma piuttosto l'interazione a tre risulta maggiormente enfatizzata.

FAMIGLIA 28				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	3'52"	4'59"	2'55"	1'09"
DURATA STABILITA'	2'33"	2'59"	2'55"	1'01"
DURATA P.D.C	1'19"	2'	-	8"
N° P.D.C.	10	7	0	1
CHI P.D.C	8P,1B,1M	7M	-	1B
TIPO P.D.C	9Org,1Att	7Org	-	1Org
CANALE P.D.C	3C,1V-C-E, 3V,2V-C,1E	2V,2V,C,E 2C-E	-	1V-C-E
RISPOSTA P.D.C	5Cad, 4,5 Ass, 0,5Ampl	3,5Ass, 2,5Cad,1Amp	-	0,5Cad, 0,5Amp
COORD. P.D.C.	2,4	3	-	3
SINT. AFF. P.D.C.	2,4	2	-	3
SINT.AFF. STABILITA'	2,5	2,1	4	3

ACCORDO INIZIALE	3
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Padre	Padre
	<i>risposta</i>	P Ampl – B cad	2amplificazione	M Ass, B Ampl

2 8	MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	(M-B)P a (P-B)M -M si <i>svincola</i> da B -P <i>contatto</i> B -B <i>accoglienza</i> P -NO <i>affidamento</i> ▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>buona</i>	(P-B)M a (P-M-B) -P <i>affida</i> B -M <i>contatto</i> -P e B <i>accolgono</i> M -P <i>svincolo</i> B ▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i>	(P-M-B) a (P-M)B -B si <i>svincola</i> da M e P -P <i>affida</i> B -M <i>contatto</i> P -P <i>accoglie</i> M ▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione: <i>molto buona</i>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.

- I p.d.c. sono presenti nelle config. con un membro periferico e riguardano principalmente il rispetto del ruolo di quest'ultimo, risultano più frequenti per padre e madre. la risposta prevalente è assorbimento e caduta nel vuoto.

- La coordinazione nei p.d.c. è buona e maggiore nelle configurazioni con madre e bambina periferica; la sintonizzazione nei p.d.c. è scarsa nelle prime due e buona nell'ultima. Il clima emotivo nella stabilità è scarso nelle configurazioni con i genitori periferici, buono in quella con la bambina periferica e molto buona nel coinvolgimento a tre. L'accordo iniziale è buono.

- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati dai genitori e amplificati da entrambi i membri solo nel passaggio alla config. (P-M-B).

- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti e presenti, ad eccezione dell'assenza dell'affidamento della bambina da parte della madre al padre. La coordinazione è sempre buona e la sintonizzazione buona e molto buona.

- Tutte le situazioni si caratterizzano in modo trasversale per una buona attenzione e responsività ai segnali degli altri ed emozioni per lo più positive e condivise. Non emergono discrepanze nelle diverse interazioni tra i membri.

- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute da parte di tutti i membri.

FAMIGLIA 29			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M)B
DURATA TOTALE	5'30"	5'47"	1'50"
DURATA STABILITA'	4'42"	4'36"	54"
DURATA P.D.C	48"	1'11"	56"
N° P.D.C.	5	7	3
CHI P.D.C	3P, 2M	4M,2B,1P	3B
TIPO P.D.C	3Org,1At,1O-A	6Org, 1O-A	3Org
CANALE P.D.C	2V,1C-E, 1V-C-E,1V-E	4V-C-E,1V-C 1C-E,1V	1V-C-E, 2V-E
RISPOSTA P.D.C	3Cad, 1,5Ass, 0,5Ampl	5,5 Ass, 1,5Ampl	1,5Cad, 1Ass, 0,5Ampl
COORD. P.D.C.	2	3,5	2,3
SINT. AFF. P.D.C.	2,3	3,3	2,3
SINT.AFF. STABILITA'	2,2	4	2,3

ACCORDO INIZIALE	3
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO D
	chi	Padre	Madre
	risposta	M Ampl – B Cad	P Ampl – B Ass

² ⁹	I MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(M-B)P a (P-B) M</p> <p>-P contatto B</p> <p>-M si svincola <u>incoerente</u></p> <p>-B accoglie P</p> <p>-NO affidamento</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i></p> <p>•Sintonizzazione: <i>molto buona</i></p>		<p>(P-B)M a (P-M)B</p> <p>-P e M affidano B <u>incoerente</u></p> <p>-P si svincola da B <u>incoerente</u></p> <p>-M si svincola da B</p> <p>-M contatto P</p> <p>-P accoglie M</p> <p>•Coordinazione: <i>scarsa</i></p> <p>•Sintonizzazione: <i>buona</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e relative microtransizioni. Assente la config. (P-M-B).

- I p.d.c. sono poco frequenti e riguardano in particolare rispetto del ruolo da parte del membro periferico ma sono accompagnati, nelle prime due config., anche da p.d.c. da parte dei membri attivi. La coordinazione nei p.d.c. risulta scarsa-buona ed è maggiore nella config. con padre periferica, così come per la sintonizzazione nei p.d.c. Il clima emotivo è scarso nelle config. con padre e bambina periferici e molto buono nella config. con la madre periferica.

- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati dai genitori e vengono amplificati dall'altro genitore.

- I processi non sono sempre presenti e coerenti: nel primo passaggio al madre si svincola in modo incoerente e non affida la bambina al padre; nel secondo passaggio i processi sono tutti presenti ma l'affidamento da parte dei genitori è incoerente così come lo svincolo del padre dalla bambina. La coordinazione risulta scarsa mentre il clima emotivo è molto buono e buono.

- Le diverse situazioni si caratterizzano per una scarsa attenzione e responsabilità ai segnali degli altri, mentre il clima emotivo appare in generale positivo. I differenti ruoli risultano tollerati da tutti i membri, tuttavia le microtransizioni risultano momenti di più difficile gestione rispetto alle configurazioni. La triade sembra faticare a co-costruire situazioni di interazione a tre, in cui nessuno venga mai escluso (la coordinazione nei p.d.c. è medio-bassa e tendenzialmente qualcuno ignora il segnale e non si coinvolge o non viene coinvolto).

- La triade mostra un discreto grado di funzionamento generale dove i rapporti diadici appaiono particolarmente enfatizzati a discapito dell'interazione a tre che non risulta una forma interattiva possibile.

FAMIGLIA 30				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	(B-P)M	(M-B-P)	(M-P)B
DURATA TOTALE	4'30"	4'10"	8'26"	1'30"
DURATA STABILITA'	4'19"	3'38"	8'26"	24"
DURATA P.D.C	11"	23"	-	1'06"
N° P.D.C.	2	4	0	3
CHI P.D.C	1P,1B	2M,1B,1P	-	3B
TIPO P.D.C	2Org	4Org	-	3Org
CANALE P.D.C	1V,1C	2V,3V-C-E	-	3V
RISPOSTA P.D.C	2Ass	2Cad,1,5Ass, 0,5Ampl	-	1,5Ampl, 1Ass, 0,5Cad
COORD. P.D.C.	4	2,7	-	3,3
SINT. AFF. P.D.C.	3,5	3,7	-	1,7
SINT.AFF. STABILITA'	3,6	4	4	1,5

ACCORDO INIZIALE	3
-------------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Padre	Padre	Bambino
	<i>risposta</i>	2amplificazione	M Ampl – B Cad	2amplificazione

3 0	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(M-B)P a (P-B)M -P contatto B -M si svincola da B -B accoglienza P -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -P si svincola da B -P accoglie M -M contatto P e B -B accoglie M -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: molto buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -B si svincola da P e M -B si affida a sè -P contatto M -M accoglie P</p> <p>▪Coordinazione: molto buona ▪Sintonizzazione: buona</p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.
- I p.d.c. sono presenti nelle config. con un membro periferico e riguardano principalmente il rispetto del ruolo di quest'ultimo.
- La coordinazione nei p.d.c. è buona e molto buona nella config. con padre periferico; il clima emotivo sia nei p.d.c. che nella stabilità è buono o molto buono nelle prime tre config. e cala drasticamente nella config. (P-M)B. L'accordo iniziale è buono.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati dal padre e dalla bambina e sono amplificati da entrambi membri ad eccezione di un caso.
- Nelle microtransizioni i processi sono sempre coerenti e presenti, ad eccezione dell'affidamento della bambina all'altro genitore che è assente in entrambi i passaggi. La coordinazione è sempre molto buona e la sintonizzazione molto buona e buona.
- Tutte le situazioni si caratterizzano in modo trasversale per una alta attenzione e responsività ai segnali degli altri ed emozioni positive e condivise, l'unica eccezione è rappresentata dai potenziali della bambina nell'ultima config. che mettono un po' alla prova la triade ma solo rispetto al clima emotivo. L'assenza dell'affidamento della bambina all'altro genitore all'interno di una cornice di alta coordinazione è dato in questa situazione specifica dal fatto che in un caso viene supplito dal contatto del padre che precede lo svincolo della madre e dall'altro dalla tempestiva accoglienza del padre verso la madre. Non emergono discrepanze nelle diverse interazioni tra i membri.
- La triade mostra un buon grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute da parte di tutti i membri.

FAMIGLIA 31				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(M-B)P	(P-B)M	(P-M-B)	(P-M)B
DURATA TOTALE	3'45"	2'15"	2'20"	1'38"
DURATA STABILITA'	3'34"	2'15"	2'20"	40"
DURATA P.D.C	11"	-	-	58"
N° P.D.C.	3	0	0	5
CHI P.D.C	3P	-	-	4P, 1B
TIPO P.D.C	3Org	-	-	1Org,4O-A
CANALE P.D.C	2V,1V-C	-	-	1V-C, 3V-E
RISPOSTA P.D.C	2,5Cad, 0,5Ass	-	-	3Ass, 1Cad, 1Ampl
COORD. P.D.C.	2	-	-	3
SINT. AFF. P.D.C.	3	-	-	2,4
SINT.AFF. STABILITA'	3,2	4	4	2,3

ACCORDO INIZIALE	3
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B	TIPO C
	<i>chi</i>	Madre	Madre	Madre
	<i>risposta</i>	2amplificazione	M Ampl-B Ass	M Ampl-B Cad

³ ₁	I MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE C
	<p>(M-B)P a (P-B)M -M affida B -B accoglie P -P contatto B -M si svincola da B</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i> ▪Sintonizzazione : <i>buona</i></p>	<p>(P-B)M a (P-M-B) -M contatto -NO accoglienza B e P vs M -NO svincolo -NO affidamento</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -P affida B -M affida B -M si svincola da B -P si svincola da B <u>incoerente</u> -M e P contatto -M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i> ▪Sintonizzazione : <i>scarsa</i></p>

- Presenza di tutte le configurazioni e relative microtransizioni.

- I p.d.c. sono frequenti e presenti nelle config. con un membro periferico, e riguardano soprattutto il padre, sia quando ha un ruolo periferico sia nella config. (P-M)B in cui ha un ruolo attivo. La coordinazione nei p.d.c. è scarsa-buona, così come la sintonizzazione affettiva; il clima emotivo nella stabilità è buono o molto buono nelle prime tre config. e decresce nella config. (P-M)B. dove risulta scarso.

- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati sempre dalla madre e sono amplificati da parte del padre.

- Le microtransizioni si differenziano tra loro sia per la coerenza che per la presenza dei processi, la prima risulta completa e coerente, la seconda appare la più difficoltosa per l'assenza di diversi processi e in particolare dell'accoglienza verso la madre, l'ultimo passaggio appare completo ma lo svincolo del padre dalla bambina è incoerente. La coordinazione e la sintonizzazione sono buone nella prima e scarse nelle altre.

- Tutte le situazioni si caratterizzano in modo trasversale per una media attenzione e responsività ai segnali degli altri ed emozioni per lo più positive e condivise, sono presenti alcune eccezioni che sembrano riflettere un maggior coinvolgimento del padre con la bambina a discapito della madre (nella config (P-M)B i p.d.c. sono effettuati dal padre che si sottrae dall'interazione attiva, padre e bambina non accolgono immediatamente la madre nell'interazione a tre, seppur poi decolli positivamente, il padre si svincola in modo incoerente dalla bambina nell'ultima microtransizione).

- La triade mostra un sufficiente grado di funzionamento generale, tutte le forme interattive possibili sono esplorabili e sostenute soprattutto da madre e bambina.

FAMIGLIA 32			
CONFIGURAZIONE	I	II	III
TIPO	(M-B-P)	(B-M)P	(M-P)B
DURATA TOTALE	3'55"	4'15"	2'01"
DURATA STABILITA'	3'55"	3'38"	50"
DURATA P.D.C	-	37"	1'11"
N° P.D.C.	0	4	5
CHI P.D.C	-	3P,1B	1M,2B,2M-P
TIPO P.D.C	-	3Org,1Att	5Org
CANALE P.D.C	-	2V,1E,1V-E	4C-E,1V-C
RISPOSTA P.D.C	-	2Cad, 2Ass	2Ass, 1,5Cad, 0,5Ampl
COORD. P.D.C.	-	2,2	2,6
SINT. AFF. P.D.C.	-	2	2
SINT.AFF. STABILITA'	2	2	2

ACCORDO INIZIALE	1
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO D
	<i>chi</i>	Padre	Bambina
	<i>risposta</i>	2 Amplificazione	M Ampl – P Ass

³ ₂	MICROTRANSIZIONE	MICROTRANSIZIONE	MICROTRANSIZIONE D
		<p>(P-M-B) a (M-B)P</p> <p>-P si svincola da B</p> <p>-M contatto B</p> <p>-B accoglie M</p> <p>-NO affidamento</p> <p><i>MICROTRANSIZIONE INCONSUETA</i></p> <p>▪Coordinazione: <i>scarsa</i></p> <p>▪Sintonizzazione :<i>scarsa</i></p>	<p>(M-B)P a (P-M)B</p> <p>-B si svincola</p> <p>-M e P affidamento B</p> <p>-M e P contatto</p> <p>-M e P accoglienza</p> <p>▪Coordinazione: <i>buona</i></p> <p>▪Sintonizzazione :<i>scarsa</i></p>

- Presenza di tre configurazioni e relative microtransizioni. Assente la config. (P-B)M.
- I p.d.c. sono poco frequenti e riguardano in particolare rispetto del ruolo da parte del membro periferico ma sono accompagnati anche da p.d.c. da parte dei membri attivi. La coordinazione nei p.d.c. risulta scarsa-buona. Il clima emotivo sia nella stabilità che nei p.d.c. è scarso.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati dal padre e dalla bambina e vengono amplificati sempre dalla madre.
- I processi non sono sempre presenti ma sono coerenti: nel primo passaggio che riguarda una microtransizione inconsueta il padre non affida la bambina all'interazione solo con la madre; il passaggio alla configurazione con la bambina periferica è completo. La coordinazione risulta scarsa nella prima e buona nella seconda, mentre il clima emotivo è scarso.
- Le diverse situazioni si caratterizzano per una scarsa attenzione e responsabilità ai segnali degli altri, e il clima emotivo appare neutro. I differenti ruoli appaiono tollerati da tutti i membri, tuttavia è assente la config. (P-B)M che non viene contemplata dalla triade, anche se la bambina all'inizio del gioco è in braccio al papà.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento generale, le forme interattive non sono tutte esplorate, non tanto per difficoltà quanto piuttosto per scarsa attenzione reciproca in un clima emotivo particolarmente neutro e di passività.

FAMIGLIA 33		
CONFIGURAZIONE	I	II
TIPO	↓(P-B)M↑ (P-M-B)	(P-M-B)
DURATA TOTALE	5'13"	14'25"
DURATA STABILITA'	1'07"	13'32"
DURATA P.D.C	4'06"	53"
N° P.D.C.	18	5
CHI P.D.C	18Madre	3P, 1B,1M
TIPO P.D.C	15Org, 2Att,1O-A	5Att
CANALE P.D.C	7V,5C, 2V-C,1V-E-C, 3E-C	2VE,2E,1E-C
RISPOSTA P.D.C	10Cad, 6Ass, 2Ampl	3Cad, 1,5Ass, 0,5Ampl
COORD. P.D.C.	1,7	2
SINT. AFF. P.D.C.	2	2,2
SINT.AFF. STABILITA'	2	2,2

ACCORDO INIZIALE	2
------------------	---

P.D.C. MICROTRANS		TIPO B
	chi	Madre
	risposta	2amplificazione

3	I MICROTRANSIZIONE B	
3	(P-B)M a (P-M-B) -M contatto B -B e P accolgono M -NO svincolo -NO affidamento ▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione : scarsa	

- Presenza di due configurazioni, di lunga durata, e una microtransizione. Assenti le config. (M-B)P e (P-M)B. Una delle config. presenti, (P-B)M, mostra una modalità interattiva differente da quella di partenza, ovvero oscilla a (P-M-B).
- Nella config. (P-B)M tutti i p.d.c. vengono effettuati dalla madre, l'interazione è pertanto ripetutamente interrotta e non appare per niente fluida. I p.d.c. effettuati nell'altra config. sono poco frequenti e riguardano tutti i membri a livello attentivo. La coordinazione e la sintonizzazione nei p.d.c. sono scarse, così come il clima emotivo nella stabilità. L'accordo iniziale è scarso.
- Il p.d.c. che porta alla microtransizione è effettuato dalla madre e viene amplificato da entrambi i membri.
- Nella microtransizione sono assenti svincolo e affidamento, la madre viene assorbita nella precedente interazione. La coordinazione e la sintonizzazione risultano scarse.
- Si rilevano nelle config. e nelle microtransizioni presenti situazioni che evidenziano in modo differenti la difficoltà della triade a tollerare il ruolo periferico di un suo membro, se la prima config. assume una forma oscillante in cui vi è un continuo ritorno alla situazione di partenza, nel passaggio alla seconda config. i membri non prendono in considerazione l'idea di effettuare un altro tipo di config se non quella tra insieme (padre e bambino non ripristinano nemmeno la loro interazione ma proseguono inglobandovi la madre. Il tutto avviene in un clima emotivo neutro.
- La triade mostra un basso grado di funzionamento nelle situazioni "due più uno", dove i membri faticano a mantenere una posizione periferica e a non coinvolgere il terzo: la forma privilegiata e possibile è lo stare a tre.

FAMIGLIA 34				
CONFIGURAZIONE	I	II	III	IV
TIPO	(P-B)M	(M-B)P	(P-M-B)	(P-M)B ~
DURATA TOTALE	3'55"	1'55"	1'16"	1'33"
DURATA STABILITA'	2'24"	1'53"	1'16"	-
DURATA P.D.C	1'31"	2"	-	-
N° P.D.C.	7	1	0	-
CHI P.D.C	7M	1P	-	-
TIPO P.D.C	7Org	1Org	-	-
CANALE P.D.C	2C,2V-C, 1V-E-C,2V	1V	-	-
RISPOSTA P.D.C	4Cad, 3Ass	0,5Cad, 0,5Ass	-	-
COORD. P.D.C.	2	3	-	-
SINT. AFF. P.D.C.	2,8	4	-	-
SINT.AFF. STABILITA'	3	4	4	-

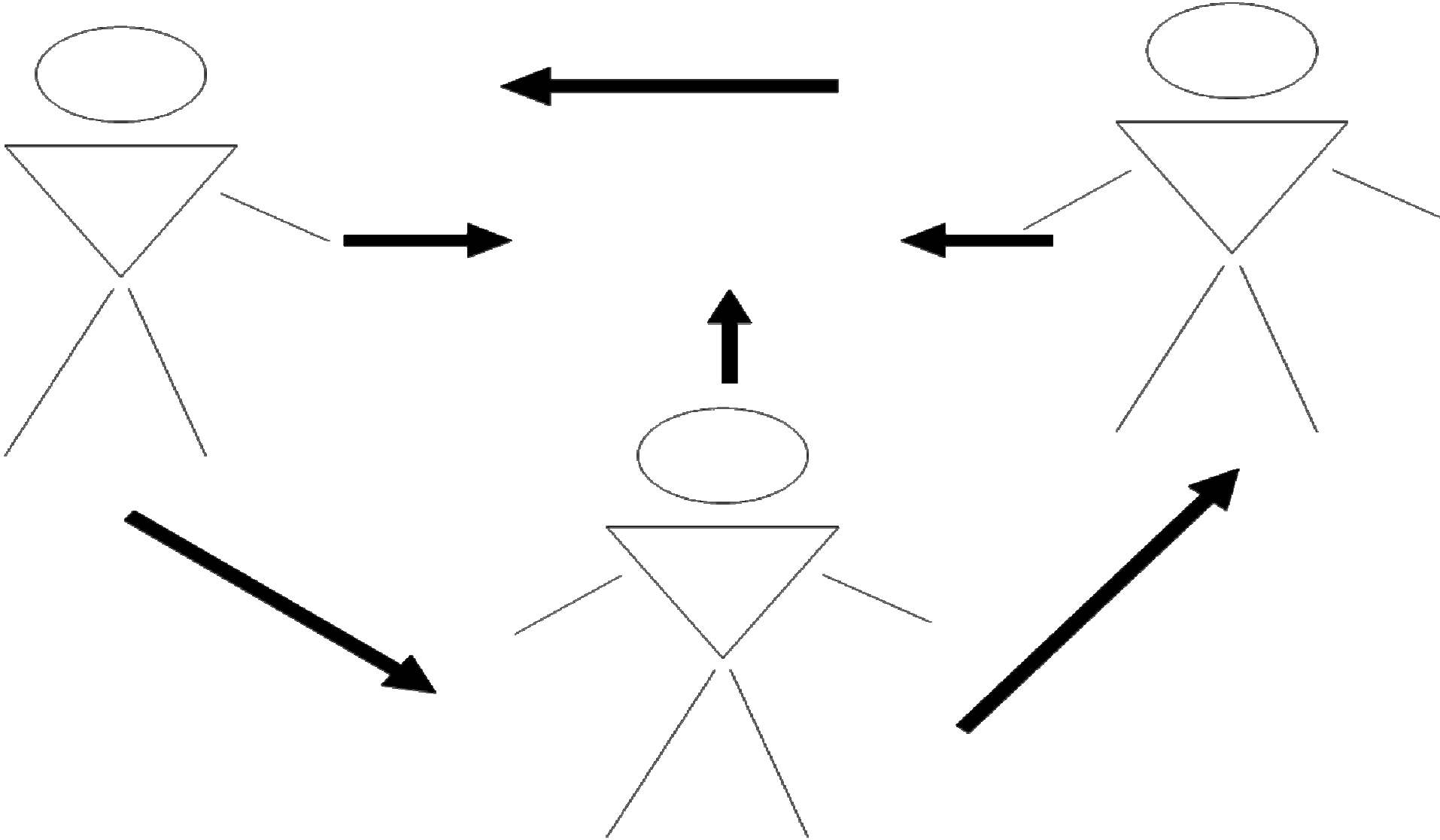
ACCORDO INIZIALE	1
------------------	---

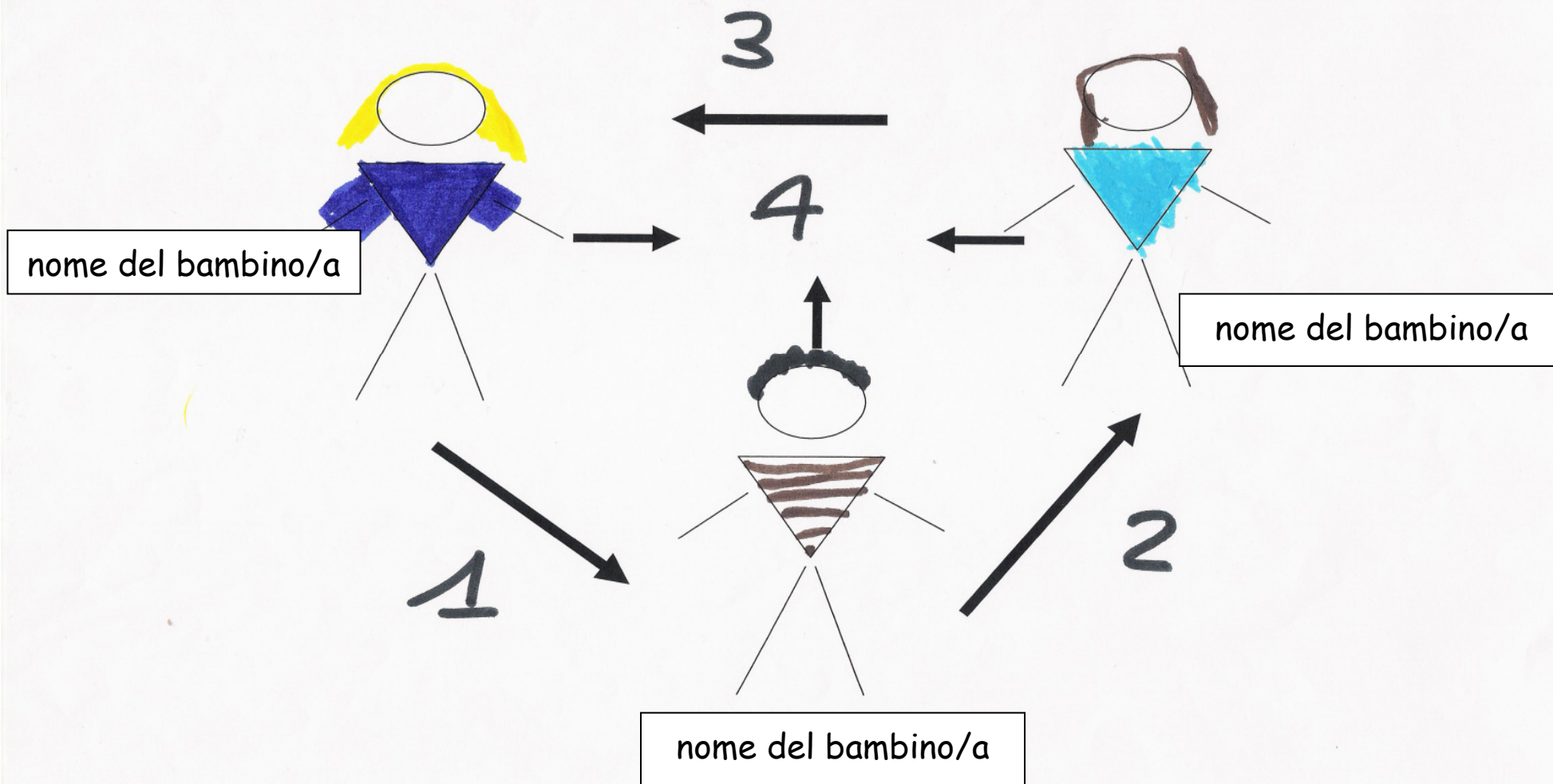
P.D.C. MICROTRANS		TIPO A	TIPO B
	<i>chi</i>	Madre	Bambino
	<i>risposta</i>	P Ampl – B Cad	M Ass– P Ampl

34	MICROTRANSIZIONE A	MICROTRANSIZIONE B	MICROTRANSIZIONE D
	<p>(P-B)M a (M-B)P -M contatto B -NO accoglienza B vs M -P affida B -P svincolo <u>incoerente</u></p> <p>▪Coordinazione: insufficiente ▪Sintonizzazione: insufficiente</p>	<p>(M-B)P a (P-M-B) -B si svincola da M -P contatto B e M -B accoglie P -M accoglie P No affidamento</p> <p>▪Coordinazione: scarsa ▪Sintonizzazione: buona</p>	<p>(P-M-B) a (P-M)B -M e P si svincolano da B -M e P affidano B <u>incoerente</u> -M contatto P -P accoglie M - B NO coinvolgimento</p>

- Presenza di tre configurazioni e relative microtransizioni. La configurazione (P-M)B e la relativa microtransizione falliscono.
- I p.d.c. sono presenti nelle config. con un membro periferico e riguardano il rispetto del ruolo di quest'ultimo, risultano più numerosi per la madre; la risposta prevalente è di caduta nel vuoto.
- La coordinazione nei p.d.c. è scarsa- buona, maggiore nei p.d.c. del padre; la sintonizzazione sia nei p.d.c. che nella stabilità è buona o molto buona, in ascesa nelle config (M-B)P e (P-M-B). L'accordo iniziale è insufficiente.
- I p.d.c. che portano alla microtransizione sono effettuati da madre e bambino e amplificati sempre da parte del padre.
- Le due microtransizioni effettuate si caratterizzano per l'assenza e l'incoerenza di alcuni processi: nella prima il bambino non accoglie la madre e il padre si svincola in modo incoerente, nella seconda né assente l'affidamento. La coordinazione risulta insufficiente nella prima e scarsa nella seconda, mentre la sintonizzazione affettiva insufficiente nella prima e buona nella seconda.
- Le diverse situazioni sono caratterizzate da scarsa attenzione e riproposizione ai segnali degli altri in un clima emotivo altalenante. In particolare emerge un asse più forte nella relazione padre-bambino (assenza di accoglienza del bambino verso la madre, svincolo incoerente del padre). Tuttavia se le config. (M-B)P e (P-M-B) riescono a decollare quella (P-M)B fallisce per l'incapacità del bambino di coinvolgersi da solo e nello stesso tempo per l'incapacità dei genitori di sostenere tale momento.
- La triade mostra un grado di funzionamento generale medio-basso, le forme interattive possibili, sono quelle che prevedono la presenza del bambino in un ruolo attivo che implichi l'essere in interazione con un altro membro.

APPENDICE 4





APPENDICE 5**ANALISI STATISTICHE DESCRITTIVE GIOCO LIBERO**

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Min	Max
frequenza emozioni di felicità	24	0	53,00	34,758	9	138
frequenza emozioni di tristezza	24	0	1,04	3,000	0	14
frequenza emozioni di rabbia	24	0	3,29	3,793	0	12
frequenza emozioni neutre	24	0	231,38	46,671	136	297
intensità emozioni di felicità	24	0	42,88	25,699	7	117
intensità emozioni di tristezza	5	19	4,40	4,980	1	13
intensità emozioni di rabbia	14	10	6,43	5,125	1	21
espressione delle emozioni di felicità verso compagni	24	0	14,42	8,642	1	31
espressione delle emozioni di tristezza verso compagni	6	18	1,00	1,095	0	3
espressione delle emozioni di rabbia verso compagni	15	9	3,40	2,501	0	9
espressione delle emozioni di neutra verso compagni	23	1	32,52	16,464	11	67
espressione delle emozioni di felicità verso insegnante	24	0	2,17	5,662	0	25
espressione delle emozioni di tristezza verso insegnante	6	18	,17	,408	0	1
espressione delle emozioni di rabbia verso insegnante	15	9	,00	,000	0	0
espressione delle emozioni di neutra verso insegnante	24	0	1,00	1,694	0	6
frequenza interazioni condivise	24	0	140,33	58,338	26	256
frequenza interazioni non condivise	24	0	7,17	10,647	0	50
frequenza iniziativa nelle interazioni	24	0	12,79	9,546	3	36
frequenza responsività nelle interazioni	24	0	14,54	6,561	0	81
frequenza inattività nelle interazioni	24	0	129,25	59,399	34	226
interazioni condivise verso i compagni	24	0	45,83	17,087	12	73
interazioni non condivise verso i compagni	21	3	4,95	5,054	1	19
iniziativa nelle interazioni verso i compagni	24	0	7,08	4,986	2	21
responsività nelle interazioni verso i compagni	17	7	2,71	2,592	0	9
iniziativa nelle interazioni verso l'insegnante	24	0	,83	1,373	0	6
responsività nelle interazioni verso l'insegnante	17	7	1,41	2,238	0	9
interazioni condivise canale verbale	24	0	44,83	15,041	12	73
interazioni non condivise canale verbale	21	3	3,81	3,140	1	11
iniziativa nelle interazioni canale verbale	24	0	6,25	4,618	2	20
interazioni condivise canale motorio	24	0	21,75	15,757	0	55
interazioni non condivise canale motorio	21	3	2,19	4,238	0	19
iniziativa nelle interazioni canale motorio	24	0	5,46	4,273	1	17
interazioni condivise canale espressivo	24	0	38,71	16,223	12	71
interazioni non condivise canale espressivo	21	3	3,57	4,166	1	18
iniziativa nelle interazioni canale espressivo	24	0	5,58	5,030	0	20
rispetto delle regole della classe	24	0	5,08	10,193	0	43
comparsa del comportamento prosociale: aiuto	24	0	2,54	3,989	0	13
comparsa del comportamento prosociale: condivisione affettiva	24	0	15,00	15,640	0	54
comparsa del comportamento prosociale: condivisione	24	0	14,67	16,383	1	59
comparsa del comportamento antisociale: distruzione	24	0	,92	4,283	0	21
comparsa del comportamento antisociale: aggressione agita	24	0	1,21	2,992	0	14
comparsa del comportamento antisociale: aggressione subita	24	0	,21	,415	0	1
comparsa del comportamento antisociale: opposizione	24	0	1,33	2,899	0	14
presenza del conflitto	24	0	1,83	2,200	0	7
comparsa del conflitto partecipazione	14	10	2,50	1,557	0	6
comparsa del conflitto osservatore inattivo	14	10	,36	,842	0	3
comparsa del conflitto osservatore attivo	14	10	,07	,267	0	1
comparsa del conflitto risoluzione: va via/lascia stare	14	10	,93	,997	0	3
comparsa del conflitto risoluzione: chiede aiuto	14	10	,43	,646	0	2
comparsa del conflitto risoluzione: risolve con la forza	14	10	,79	1,051	0	3
comparsa del conflitto risoluzione: negoziazione	14	10	1,21	1,626	0	4
frequenza del gioco: assenza di impegno	24	0	87,92	50,415	3	196
frequenza del gioco: osservazione	24	0	60,54	38,676	0	152
frequenza del gioco: solitario	24	0	43,92	53,857	0	206
frequenza del gioco: parallelo	24	0	21,67	26,931	0	94
frequenza del gioco: associativo	24	0	120,58	68,337	0	242
frequenza del gioco: cooperativo	24	0	15,54	41,579	0	165
frequenza del gioco: funzionale	24	0	28,83	30,817	0	133
frequenza del gioco: costruttivo	24	0	105,21	83,053	0	292
frequenza del gioco: simbolico	24	0	49,25	57,640	0	232
frequenza del gioco: con regole	24	0	12,17	42,159	0	176

APPENDICE 6**ANALISI STATISTICHE DESCRITTIVE GIOCO SEMISTRUTTURATO**

Gioco semistrutturato						
	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Min	Max
concentrazione e attenzione nella consegna	24	0	3,46	,658	2	4
comprensione della consegna	24	0	3,42	,717	2	4
completamento della consegna	24	0	2,79	,977	1	4
rispetto del ruolo	24	0	0,42	,504	0	1
rispetto del ruolo_gradi	24	0	1,16	,816	0	2
numero di p.d.c totali	24	0	3,83	2,761	0	10
durata media dei p.d.c.	24	0	60,13	67,306	0	300
risposte di assorbimento	24	0	,4388	,24062	,00	1,14
risposte di amplificazione	24	0	,2642	,20874	,00	,75
risposte di caduta	24	0	,3338	,25714	,00	,75
emozioni positive_periferico	19	5	2,2368	,82274	,00	3,00
emozioni positive_stabilità	24	0	2,9579	,60870	2,00	4,00
emozioni positive_pdc	24	0	2,6292	,49088	2,00	3,50
attenzione e responsività verso i compagni configurazione	24	0	2,6271	1,09127	1,00	4,00
emozioni positive_microtrans	24	0	2,5883	,62053	2,00	4,00
attenzione e responsività nella microtransizione	24	0	2,7275	,97815	1,00	4,00
preannuncio	24	0	1,42	,830	1	4
bambino guida	24	0	1,50	,933	1	4
lascia i giochi	23	1	,91	,288	0	1
dà i giochi spontaneamente	23	1	,43	,507	0	1
ruolo_microtrans_promuove	24	0	1,71	,751	1	3
ruolo_microtrans_segue	24	0	2,13	,741	1	3
ruolo_microtrans_ostacola	24	0	1,13	,448	1	3

RINGRAZIAMENTI

Mi piace pensare non sia un caso che il percorso di ricerca, di cui la presente tesi è frutto, si sia svolto all'interno di una triade.

Ringrazio la Prof.ssa Ada Cigala, mia tutor, per avermi accompagnato in questi anni, e in tutte le fasi di questo lavoro, con entusiasmo e competenza; per avermi coinvolto in diverse attività di ricerca, permettendomi di sperimentarmi e aiutandomi a mettere a fuoco le mie capacità e inclinazioni.

Ringrazio la Prof.ssa Laura Fruggeri per la sua disponibilità, per la sua costante supervisione e per la passione per la ricerca che riesce a trasmettere.

Custodisco gelosamente i “nostri” momenti di confronto e discussione a tre, che sono stati per me motivo di stimolo e arricchimento unici, e mi auguro potranno essercene ancora altri.

Ringrazio i tirocinanti e le tesiste, che in momenti diversi e per periodi più o meno lunghi, sono “entrati e usciti” da questo progetto di ricerca, contribuendo alla realizzazione e alla co-costruzione delle diverse parti di cui si compone.

Ringrazio la Prof.ssa Silvia Perini, coordinatrice del dottorato, per l'opportunità di intraprendere questo percorso e per le occasioni di crescita che il percorso stesso mi ha offerto.

Ringrazio i docenti del Dipartimento di Psicologia che, attraverso le lezioni svolte, hanno arricchito il mio percorso formativo, e per la disponibilità che mi hanno mostrato.

Ringrazio i miei colleghi dottorandi, e non, con i quali ho condiviso la quotidianità di questi anni di lavoro, e non solo. In particolare, Sabina, senza la quale questo percorso non sarebbe stato lo stesso, con l'augurio di continuare a lavorare fianco a fianco.

La vita personale si mescola inevitabilmente a quella professionale, e viceversa, la mia famiglia ha avuto un contributo fondamentale rispetto a questo percorso, ed è a loro che dedico questo lavoro.

Ringrazio i miei genitori per la serenità con cui mi hanno permesso di affrontare questi anni, dandomi la possibilità di potermi dedicare alle mie passioni; per avermi aiutato a credere in me stessa nei momenti più difficili di questo percorso, che non stati pochi; per aver condiviso intensamente le soddisfazioni e i piccoli traguardi; ma soprattutto per esserci sempre.

Ringrazio Davide, per la pazienza con cui ha saputo starmi accanto, soprattutto in questi ultimi mesi; per aver condiviso con me questo percorso tollerando anche i sacrifici che questa scelta ha comportato; per il suo indispensabile ottimismo e perché crede in me, in quello che faccio e nel mio “lavoro” più di quanto io ne sia capace.