



Seminario di Studio

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R. Massa'

Università degli Studi di Milano-Bicocca

RELAZIONAL...MENTE

Ricerca psicologica sulla *comprensione sociale* nei
contesti educativi per l'infanzia

Book of Abstract

A cura di

Ilaria Grazzani, Alessia Agliati, Elisa Brazzelli, Elisabetta Conte,

Eleonora Farina e Veronica Ornaghi

ISBN 978-88-90-95473-3

SEMINARIO DI STUDIO PROMOSSO DA



**Dipartimento di Scienze Umane per la
Formazione "Riccardo Massa"**
Università degli Studi di Milano-Bicocca



Lab-PSE
**Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo e
dell'Educazione**
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Dottorati in
Educazione nella Società Contemporanea
Scienze della Formazione e della
Comunicazione
Università degli Studi di Milano-Bicocca

COMITATO SCIENTIFICO E ORGANIZZATIVO

Ilaria Grazzani
Alessia Agliati
Carla Antoniotti
Elisa Brazzelli
Claudia Caprin
Elisabetta Conte
Eleonora Farina
Veronica Ornaghi

CON IL PATROCINIO DI
AIP - Associazione Italiana di Psicologia



INDICE

Introduzione	1
Programma	5
RELAZIONI SU INVITO	6
<i>Elisa Brazzelli & Ilaria Grazzani</i>	7
Promozione dei comportamenti prosociali al nido: un intervento conversazionale	
<i>Ada Cigala & Arianna Mori</i>	12
«Dal tuo punto di vista...». Il perspective taking: una competenza base per lo sviluppo dell'empatia	
<i>Serena Lecce</i>	17
Promuovere la comprensione della falsa credenza: effetti positivi e generalizzazioni	
<i>Alessia Agliati & Veronica Ornaghi</i>	22
Giochi linguistici e comprensione sociale nei bambini: un intervento basato sull'uso del lessico psicologico al nido	
SESSIONE POSTER	26
Elenco degli autori	63

INTRODUZIONE

Un fiorente filone di ricerca in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, attivo da qualche decennio, ha permesso di disporre di una conoscenza approfondita sulle precoci abilità di comprensione sociale nell'infanzia. Lo studio dei bambini, non più solo come costruttori di conoscenza del mondo fisico, ma anche come co-costruttori di conoscenza del mondo sociale, si è sviluppato sullo sfondo di robusti costrutti teorici e consolidati paradigmi di ricerca.

Un contributo fondamentale in questa direzione è fornito dal filone dell'*Infant Research* rappresentato da un gruppo di studiosi di matrice interattivo-costruzionista, attivo dagli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, fra cui ricordiamo Bruner, Trevarthen, Butterworth, Schaffer, Stern Tronick, Fogel, ma la lista non si esaurisce certo qui. Tali studiosi hanno approfondito l'ontogenesi sociale del bambino mettendone in evidenza la disposizione innata all'intersoggettività.

Altrettanto rilevante è stato l'affermarsi del filone di ricerca sullo sviluppo della Teoria della Mente (da Perner a Wellman, da Astington a Gopnik, fino ai più recenti lavori, per esempio, di Ballairgeon, Rakoczy, Surian), intesa come consapevolezza della presenza in sé e negli altri di stati mentali. Questi ultimi includono intenzioni, desideri, credenze e altri stati interni che non sono visibili e pertanto devono essere *inferiti* dai bambini affinché essi possano comprendere e prevedere i comportamenti manifesti. Un ulteriore contributo è provenuto dagli studi, inaugurati da Paul Harris, sulla comprensione delle emozioni in sé e negli altri, un ambito di ricerca in parte assimilabile a quello sulla teoria della mente in quanto focalizzato sulla conoscenza e comprensione degli stati interni nella loro accezione di emozioni e affetti.

Anche gli studi sull'empatia (che trovano in Hoffman uno degli autori di riferimento più significativi), definita come la capacità di mettersi nei panni dell'altro intuendone pensieri, sentimenti ed emozioni, mettono in evidenza l'innata capacità del bambino di sintonizzarsi con l'altro, a partire da modalità primitive di attivazione empatica che evolvono nel corso dell'infanzia in forme più consapevoli.

Sullo sfondo della disposizione biologica alla relazione con l'altro, attestata anche dalla scoperta dei neuroni specchio, lo sviluppo della comprensione sociale risente dei processi di socializzazione e di apprendimento. Coloro che si prendono cura dei bambini (genitori, nonni, fratelli più grandi, educatori, insegnanti) influenzano tale sviluppo attraverso una varietà di fattori: con il loro stesso comportamento che può essere imitato, fornendo occasioni di gioco, partecipando ad interazioni che prevedono dialogo e alternanza di turni, utilizzando un lessico che si riferisce agli stati psicologici e mentali, cioè a ciò che non è direttamente osservabile, e così via.

I contesti educativi, luoghi di interazioni e relazioni significative, rappresentano un osservatorio privilegiato sia per rilevare i comportamenti dei bambini collegati alla loro comprensione sociale (ad esempio, attenzione all'altro, cooperazione, aiuto, conforto, gioco reciproco e così via) sia per promuovere la stessa. Prima di iniziare a frequentare la scuola primaria, i bambini trascorrono molte ore della giornata in *contesti educativi* quali il nido e la scuola dell'infanzia, in cui osservano gli altri, giocano in piccolo gruppo, coordinano le loro intenzioni e i loro scopi, comunicano i propri stati emotivi a valenza positiva e negativa, osservano emozioni negli altri attraverso la codifica di messaggi verbali e non verbali.

Un *primo obiettivo* di questo Seminario è proprio quello di mettere a fuoco tali contesti come luoghi per sperimentare l'efficacia di *percorsi di intervento* volti a promuovere e sostenere lo sviluppo della comprensione sociale dei bambini. In particolare, le relazioni ad invito descrivono ricerche quasi-sperimentali con una forte rilevanza ecologica, realizzate nei servizi rispettando le routine e le attività quotidiane di educatori e bambini. Tali ricerche, condotte con rigore metodologico e attenzione all'impatto, ovvero alle ricadute applicative dei risultati ottenuti, si dipanano in un processo che abbiamo provato a sintetizzare in Figura 1. In essa vengono rappresentati alcuni passaggi importanti: il contatto e il coinvolgimento degli operatori appositamente formati per partecipare alla sperimentazione; la costruzione di gruppi sperimentali e gruppi di controllo costituiti da bambini testati prima e dopo l'intervento (fase pre-test e post-test); il confronto tra i gruppi e la

restituzione dei risultati, tradotti in nuovi formati educativi per i servizi. Tale percorso di ricerca richiede che gli operatori vengano coinvolti nel processo condividendone gli scopi e le metodologie, e in tal modo appropriandosi (una volta terminato lo studio) di significative e validate modalità per promuovere precocemente la comprensione di sé e dell'altro da parte dei bambini.

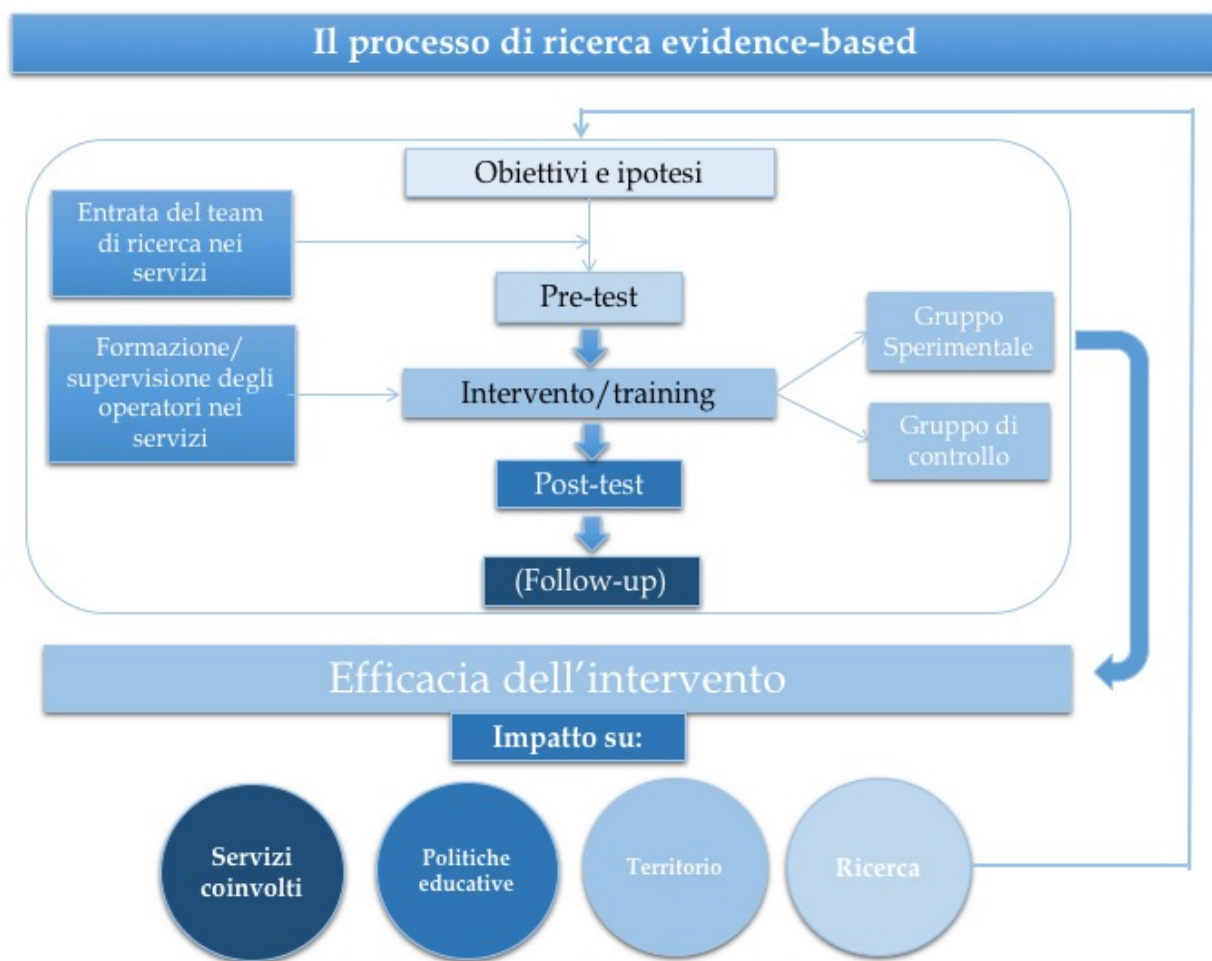


Figura 1. Il processo di ricerca *evidence-based* nei servizi educativi per l'infanzia

Un *secondo obiettivo*, perseguito con la sessione dei poster, è quello di ampliare il panorama delle metodologie e degli strumenti adottati nello studio della comprensione sociale nell'infanzia e in età prescolare, con ricerche condotte mediante strumenti osservativi, video, questionari, prove o compiti proposti ai bambini. Lo scopo della sessione è dunque quello di approfondire il ruolo e il peso di una varietà di fattori coinvolti nello sviluppo e nell'apprendimento socio-emotivo.

Nel complesso il Seminario rappresenta non solo un'occasione di riflessione scientifica, ma anche l'opportunità per cogliere l'impatto che la ricerca sperimentale può fornire sull'effettiva realizzazione di programmi e interventi educativi, in particolare quelli volti a sostenere lo sviluppo - nei contesti di crescita extrafamiliari - della teoria della mente, della comprensione delle emozioni, dell'empatia e di comportamenti sociali a valenza positiva.

PROGRAMMA

Ore 8.30

Registrazione dei partecipanti

Ore 9.00

Saluti delle Autorità: Prof. sa Susanna Mantovani

Ore 9:15

Relazioni su invito

Chair: Ilaria Grazzani

Elisa Brazzelli & Ilaria Grazzani

Promozione dei comportamenti prosociali al nido: un intervento conversazionale

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Ada Cigala & Arianna Mori

«Dal tuo punto di vista...». Il perspective taking: una competenza base per lo sviluppo dell'empatia

Università degli Studi di Parma

Serena Lecce

Promuovere la comprensione della falsa credenza: effetti positivi e generalizzazioni

Università degli Studi di Pavia

Alessia Agliati & Veronica Ornaghi

Giochi linguistici e comprensione sociale nei bambini: un intervento basato sull'uso del lessico psicologico al nido

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Ore 11.00

Discussione

Ore 11.30

Pausa caffè

Ore 12.00

Sessione Poster

Ore 13.00

Chiusura dei lavori

RELAZIONI SU INVITO

PROMOZIONE DEI COMPORTAMENTI PROSOCIALI AL NIDO: UN INTERVENTO CONVERSAZIONALE

Elisa Brazzelli & Ilaria Grazzani

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

Introduzione

La presente ricerca si colloca all'interno del filone di studi che indaga lo sviluppo delle competenze empatiche e prosociali nella prima infanzia. Sin dai primi anni di vita, i bambini si mostrano capaci di riconoscere sentimenti ed emozioni altrui, abili nel rispondere ai bisogni e desideri dell'altro mettendo in atto comportamenti prosociali (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Hoffman, 2000). Tali condotte diventano più sofisticate e frequenti nel corso dell'infanzia, periodo nel quale i bambini acquisiscono la capacità di fornire aiuto strumentale, di condividere le proprie risorse e di rispondere empaticamente ai bisogni altrui (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Diversi studi longitudinali e studi-intervento (Denham et al., 2003; Eggum et al., 2011; Ensor & Huges, 2005; Grazzani et al., 2016; Ornaghi et al., 2017) hanno dimostrato come la capacità di comprendere i propri ed altrui stati emotivi rappresenti un importante predittore di azioni prosociali (Brownell, et al., 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Farrant et al., 2012; Garner et al., 2008; Giménez-Dasí et al., 2015; Cigala, Mori & Fangareggi, 2015). Indagando il contributo del contesto sociale allo sviluppo di tali abilità, recenti studi hanno posto in evidenza il ruolo della conversazione sugli stati mentali ed emotivi quale pratica di socializzazione all'empatia e alla prosocialità, volta a favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive dei bambini, anche in contesti educativi extra-familiari (Grazzani et al., 2016; Ornaghi et al., 2017).

Obiettivo

L'obiettivo dello studio tuttora in corso - di cui vengono qui presentati i risultati preliminari - è indagare l'efficacia di un intervento conversazionale, condotto al nido, nell'incrementare le competenze empatiche e prosociali dei bambini di 2-3 anni.

Metodo

Partecipanti. Hanno preso parte allo studio 64 bambini (36 femmine e 28 maschi), con sviluppo tipico, di età compresa tra 22 e 36 mesi ($M_{age} = 29,78$ mesi; $SD = 3,97$). I bambini, frequentanti 5 nidi della provincia di Varese, provengono da un contesto socio-culturale medio e medio basso.

Disegno e fasi di ricerca. Basato su un disegno di ricerca quasi-sperimentale, il progetto si è articolato in tre fasi (pre-test, training e post-test). Nella fase pre-test sono state misurate le competenze di partenza dei bambini circa il riconoscimento e la comprensione di emozioni e desideri, e la messa in atto di condotte prosociali. La fase di training ha previsto la realizzazione di attività di gruppo, tre volte la settimana per 8 settimane, condotte dalle educatrici formate allo scopo. Tali attività consistevano in un primo momento di lettura di storie - tratte dalla raccolta "*Tom & Bea. Amici per il pelo*" - cui seguivano attività differenziate in base al gruppo: conversazione su emozioni e comportamenti di aiuto (Gruppo ConvEmo); conversazione su azioni concrete e stati fisici (Gruppo ConvFis); gioco libero (Gruppo Gioco). Nella fase post-test sono state rivalutate le stesse competenze del pre-test nei tre gruppi.

Strumenti. Ai bambini sono state proposte prove volte a misurarne le competenze linguistiche (PinG - Parole in gioco, Bello et al., 2010), la comprensione della relazione fra desiderio-emozione e desiderio-azione (Desire-Action & Desire-Emotion Tasks, Wellman & Wooley, 1990), la capacità di riconoscere e comprenderne le emozioni (AKT, Denham, 1986; adattamento italiano di Camodeca & Coppola, 2010) e la manifestazione di aiuto, condivisione e consolazione in risposta a situazioni sperimentali (Compiti Prosociali/Prosocial Tasks, adattati da Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Ai genitori sono stati proposti questionari volti ad indagare il lessico psicologico dei bambini (QLP-Questionario sul Possesso di Lessico Psicologico, Grazzani et al., 2012) e la frequenza di comportamenti empatici (EmQue-I13-Questionario sull'empatia dei bambini, Grazzani et al., 2015) e prosociali dei figli (CPBQ-Child Prosocial Behavior Questionnaire, Brazzelli et al., 2017).

Risultati

Dal confronto dei punteggi ottenuti dai tre gruppi nella fase pre-test non sono state rilevate differenze significative nelle competenze linguistiche, empatiche e prosociali dei partecipanti (sia per le misurazioni dirette sia per quelle indirette).

I risultati delle analisi preliminari hanno evidenziato un incremento statisticamente significativo nelle abilità empatiche e prosociali dei bambini del gruppo sperimentale (Gruppo ConvEmo) rispetto al miglioramento ottenuto dai bambini dei due gruppi di controllo (Gruppo ConvFis e Gruppo Gioco).

L'analisi multivariata della varianza per misure ripetute ha evidenziato un'interazione significativa fra i fattori Tempo e Gruppo. In particolare, per quanto riguarda le competenze rilevate direttamente sui bambini, il gruppo sperimentale ha mostrato incrementi medi significativamente maggiori rispetto ai due gruppi di controllo per quanto riguarda la comprensione delle emozioni, $F(2,61) = 14.521$, $p < .001$, $\eta^2 = .323$, e la messa in atto di condotte prosociali, $F(2,61) = 8.664$, $p < .05$, $\eta^2 = .136$.

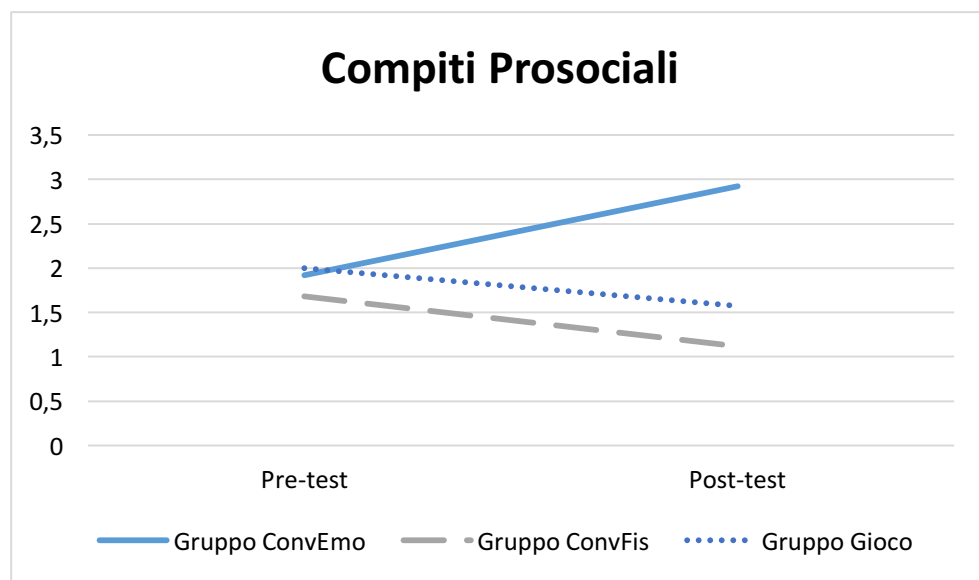


Figura 1. Prestazioni dei tre gruppi nei Compiti Prosociali, prima e dopo l'intervento.

Le analisi dei questionari compilati dai genitori evidenziano come il gruppo sperimentale mostri incrementi medi significativamente maggiori rispetto ai gruppi di controllo nell'uso del lessico psicologico, $F(2,61) = 199.438$, $p < .05$, $\eta^2 = .109$, nelle

competenze empatiche, $F(2,61) = 2.957$, $p = .05$, $\eta p^2 = .088$, e nella frequenza di comportamenti prosociali, $F(2,61) = 5.098$, $p = .009$, $\eta p^2 = .143$.

Conclusioni

I risultati preliminari del presente studio confermano l'efficacia dell'intervento conversazionale nel promuovere lo sviluppo di abilità empatiche e prosociali nei bambini di 2-3 anni. In particolare, la conversazione sugli stati emotivi, condotta in gruppo, sembra aver promosso lo sviluppo dei comportamenti di condivisione e di conforto. Questi risultati suggeriscono l'utilità di proposte educative per la promozione, al nido, dei comportamenti a valenza positiva.

Bibliografia

- Brazzelli, E., Farina, E., Grazzani, I., & Pepe, A. (2017). The Child Prosocial Behavior Questionnaire (CPBQ): Assessing toddlers' prosocial behavior. *European Conference on Developmental Psychology*. Abstract book, pp. 506.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2010). Competenza socio-emotiva e difficoltà di relazione in età prescolare: un approccio multidimensionale. In E. Baumgartner (Ed.). *Gli esordi della competenza* (pp. 51-74). Milano: LED.
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress and material desire. *Child Development*, 84 (5), 1766-1776.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.), Vol. 3, pp. 646-718. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 343-363.
- Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188.

- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development, 17*(2), 259-277.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M., & Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education and Development, 26*(8), 1128-1124.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. & Brazzelli, E. (2016). How to Foster Toddlers' Mental-State Talk, Emotion Understanding, and Prosocial Behavior: A conversation-Based Intervention at Nursery School. *Infancy, 21*(2), 199-227.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., Brazzelli, E., & Rieffe, C. (2017). The Italian version of the Empathy Questionnaire for 18- to 36-months-old children: Psychometric properties and measurement invariance across gender of the EmQue-I13. *The European Journal of Developmental Psychology, 14*(1), 118-126.
- Ornaghi, V., Brazzelli, E., Grazzani, I., Agliati, A., & Lucarelli, M. (2017). Does training toddlers in emotion knowledge lead to changes in their prosocial and aggressive behavior toward peers at nursery? *Early Education and Development, 28*(4), 396-414.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814-1827.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*, 271-294.

“DAL TUO PUNTO DI VISTA...”
IL PERSPECTIVE TAKING: UNA COMPETENZA BASE PER LO
SVILUPPO DELL’EMPATIA

Ada Cigala & Arianna Mori

Dipartimento DUSIC (Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali)
Università degli Studi di Parma

Introduzione

Il presente lavoro si inserisce all’interno di un ampio progetto di ricerca attivo da diversi anni, che ha come obiettivo la progettazione di interventi volti a promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive in bambini di età prescolare a sviluppo tipico e atipico. Alla base di tale progetto vi è innanzitutto l’idea che i servizi educativi per l’infanzia rappresentino contesti privilegiati per stimolare pensieri e riflessioni in grado di favorire lo sviluppo delle abilità socio-cognitive ed emotive dei bambini. Il progetto si propone la messa a punto e la realizzazione di percorsi rivolti ai bambini per potenziare alcuni aspetti della comprensione sociale e una formazione agli insegnanti su questi temi al fine di offrire loro alcuni strumenti di osservazione dei bambini e di intervento. Nello specifico, il focus del lavoro è il perspective taking, ovvero la capacità di comprendere punti di vista cognitivi, percettivi ed emotivi diversi dal proprio (Moll e Meltzoff, 2011). Questo costrutto, da alcuni autori è considerato un costrutto in parte sovrapponibile a quello di empatia (empatia cognitiva) (Smith, 2006), per altri rappresenta, piuttosto, una competenza di base per il successivo sviluppo dell’empatia stessa (Fireman e Kose, 2010). Il perspective taking riveste un ruolo adattivo ed è fondamentale non solo per lo sviluppo intellettuale, ma anche per la formazione di adeguate capacità relazionali e sociali (Weil, Hayes e Capurro, 2011). Sembra infatti che i bambini più abili a comprendere i punti di vista e le emozioni altrui siano maggiormente in grado di comportarsi in modo prosociale rispetto ai pari meno competenti (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, e Balaraman, 2003; Ensor e Hughes, 2005; Gutierrez, Escartí, e Pascual, 2011).

A partire da queste premesse e sulla base di procedure di intervento dimostrate efficaci in letteratura (Mori e Cigala, 2015), è stato creato un training *evidence based* (Flay et al., 2005) con lo scopo di potenziare la capacità dei bambini di decentrarsi dalla propria prospettiva e comprendere punti di vista cognitivi, percettivi ed emotivi diversi dal proprio.

Obiettivi e ipotesi

Il primo obiettivo è stato quello di verificare l'efficacia di un intervento finalizzato al potenziamento dell'abilità di perspective taking in un gruppo di prescolari a sviluppo tipico. In secondo luogo, si è voluto verificare se, a seguito del training, i bambini mostrassero maggiori abilità prosociali.

Metodo

La ricerca ha previsto un disegno quasi-sperimentale pre-test/post-test e ha coinvolto 206 prescolari a sviluppo tipico (104 maschi e 102 femmine), suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Il training proposto fra il pre-test e il post-test è articolato in 9 incontri della durata di circa 40 minuti ciascuno, in cui i bambini, in piccolo gruppo, vengono coinvolti in attività piacevoli e accattivanti (esercizi di movimento nello spazio, lettura di storie, riflessione, drammatizzazione e disegno), all'interno della scuola dell'infanzia. Di fondamentale importanza risulta il ruolo dell'adulto che guida le attività, supporta lo scambio reciproco tra i bambini, riprende e rilancia i diversi interventi al fine di stimolare le loro abilità riflessive. Un adulto che quindi consente ai bambini di confrontare il proprio punto di vista con quello degli altri, sperimentando nello spazio relazionale del piccolo gruppo la co-esistenza di sguardi e punti di vista plurimi.

Per la valutazione dell'efficacia del training sono state somministrate 9 prove individuali sul perspective taking (in versioni simili ma differenti tra pre-test e post-test), mentre per la rilevazione dei comportamenti prosociali sono state condotte, per ciascun bambino, tre sessioni osservative dirette non partecipanti di 45 minuti in tre differenti momenti (gioco libero prima del pasto, pranzo, gioco libero dopo il pasto).

I comportamenti osservati sono riconducibili a quattro categorie comportamentali: aiuto, conforto, condivisione e gestione positiva del conflitto.

Oltre al percorso con i bambini, la metodologia di lavoro ha previsto anche una “attivazione del sistema scuola” sul tema del perspective taking e sulla consapevolezza delle emozioni proprie e altrui, attraverso percorsi di formazione che hanno coinvolto direttamente alcuni gruppi di insegnanti che hanno preso parte al progetto.

Risultati

I risultati hanno mostrato un significativo incremento delle abilità di perspective taking a seguito del percorso di training (Tabella 1), accompagnato da un aumento della frequenza di emissione dei comportamenti prosociali (Tabella 2).

Tabella 1. Valori medi degli indici di perspective taking di gruppo sperimentale e di controllo al pre test e post test.

	Pre-test				Post-test			
	PT Emotivo	PT Cognitivo	PT Percettivo	PT Totale	PT Emotivo	PT Cognitivo	PT Percettivo	PT Totale
Gruppo sperimentale	59,52	53,29	69,74	60,85	78,83	73,79	85,92	79,51
Gruppo di controllo	57,34	53,72	69,58	60,22	66,19	63,86	79,94	69,99

Tabella 2. Frequenza di emissione dei comportamenti prosociali dei due gruppi nel pre-test e post-test

	Gruppo Sperimentale				Gruppo controllo			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
AIUTO	0,77	1,18	1,31	1,91	0,78	1,20	0,40	0,70
CONFORTO	0,44	0,88	0,64	1,41	0,31	0,82	0,22	0,67
CONDIVISIONE	11,64	4,05	13,87	4,24	12,04	4,98	11,79	5,02
GEST_POS_CONFL	0,66	1,39	0,42	0,75	0,78	1,40	0,42	0,84
PROSOC_Tot	13,51	4,81	16,24	6,24	13,71	5,41	12,83	5,41

Discussione e conclusioni

I risultati ottenuti, a conferma di studi già presenti in letteratura (Cigala, Mori e Fangareggi, 2015), indicano come sia possibile intervenire precocemente al fine di potenziare le abilità socio-cognitive ed emotive dei prescolari, tra cui il perspective taking e l'orientamento prosociale, sottolineando la necessità di intervenire precocemente al fine di potenziare abilità adattive per un adeguato sviluppo psicosociale del bambino. Riteniamo che tra gli aspetti che possono aver contribuito all'efficacia dell'intervento, particolare importanza sia attribuibile al contesto ecologico della scuola dell'infanzia, all'utilizzo di attività conosciute e apprezzate in questa fascia di età, al lavoro in piccolo gruppo e, infine, alla specifica funzione dell'adulto. Questi elementi appaiono estremamente importanti al fine di aumentare la consapevolezza dei prescolari di come l'altro possa avere percezioni, pensieri e sentimenti differenti dai propri. Infine, il coinvolgimento delle educatrici nei corsi di formazione è sembrato un importante strumento in grado di fornire loro strumenti utili ed efficaci da utilizzare quotidianamente con i bambini.

Bibliografia

- Cassidy, K.W., Werner, R.S., Rourke, M., Zubernis, L.S., Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Cigala A., Mori A., Fangareggi F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185,(8) 1199-1215.
- Ensor, R., Hughes, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 343-363.
- Fireman, G.D., Kose, G. (2010). Perspective taking. In: E.H. Sandberg, B.L. Spritz (Eds.), *A clinician's guide to normal cognitive development in childhood*. New York: Routledge, 85-100.
- Flay, B.R., Biglan, A., Boruch, R.F., Gonzalez Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E.K., Schinke, S., Valentine, J.C., Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.
- Gutierrez, M., Escarti, E., Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares [Relationships between empathy, prosocial conduct, aggressiveness, self efficacy and personal and social responsibility of students]. *Psicothema*, 23, 13-19.
- Moll, H., Meltzoff, A.N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, 82(2), 661-673.

- Mori A., Cigala A. (2015). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*. DOI: 10.1007/s10648-015-9306-6.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Weil, M., Hayes, S.C., Capurro, P. (2011). Establishing a deictic relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61(3), 371-390.

PROMUOVERE LA COMPRESIONE DELLA FALSA CREDENZA: EFFETTI POSITIVI E GENERALIZZAZIONI

Serena Lecce

*Laboratorio LASC
Università degli Studi di Pavia*

Introduzione

La ricerca recente mostra che la teoria della mente, cioè l'abilità di fare inferenze sugli stati mentali per predire, spiegare e influenzare il comportamento, si sviluppa lungo i primi anni di vita e subisce un cambiamento cruciale con l'acquisizione della falsa credenza, cioè la capacità di comprendere che i comportamenti altrui dipendono dalle loro credenze sulla realtà e non sulla realtà stessa (Welman & Liu, 2004). Tale abilità risulta essere rilevante in età prescolare non solo per lo sviluppo delle abilità sociali (Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012), ma anche cognitive (Lecce, Caputi, & Hughes, 2011).

Alla luce di questa considerazione assume una particolare importanza indagare la possibilità di promuovere lo sviluppo della teoria della mente non solo in popolazioni cliniche, caratterizzate da deficit, ma anche in quelle normative al fine di testare l'efficacia di training di intervento. La letteratura in questo ambito è promettente ed indica la possibilità di sostenere lo sviluppo della falsa credenza (Appleton e Reddy, 1996; Slaughter, & Gopnik, 1996) tramite l'uso di lessico psicologico (Ornaqghi, Grazzani, Cherubin, Conte, & Piralli, 2015) e feedback correttivi (Clements, Rustin, & McCallum, 2000; Melot & Angeard, 2003), anche con interventi brevi (Hoffman et al., 2012). Benché questi dati siano incoraggianti, risultano tuttavia ancora poco indagati gli effetti che queste tipologie di training hanno sullo sviluppo di abilità correlate come la metacognizione o altre componenti di teoria della mente. Tali studi sono rilevanti non solo in un'ottica pratica, in quanto forniscono strategie di lavoro e indicazioni per lo sviluppo di buone prassi, ma anche teorica in quanto contribuiscono allo sviluppo di modelli più generali sullo sviluppo

cognitivo. In questo lavoro ci si propone di verificare l'efficacia di un training di falsa credenza di I° ordine in bambini con sviluppo tipico dai 4 ai 5 anni e verificarne gli effetti di generalizzazione a componenti di teoria della mente affettiva e a conoscenze di metamemoria non trattate durante il training.

Metodo

71 bambini italiani (età media = 53.17 mesi, *DS* = 3.4 mesi) sono stati assegnati in maniera random al gruppo sperimentale (*N* = 33, 11 maschi, età media = 53.58 mesi, *DS* = 3.2 mesi) o al gruppo di controllo (*N* = 38, 19 maschi, età media = 52.82 mesi, *DS* = 3.5 mesi). I bambini sono stati valutati prima dell'intervento (pre-test) e una settimana dopo la fine dell'intervento. Al pre-test sono state valutate come variabili di controllo: l'abilità verbale con subtest della WIPPSI (Wechsler, 2008) e la memoria di lavoro con una prova di span all'indietro (Lanfranchi, Cornoldi, & Vianello, 2004). La teoria della mente è stata valutata con la scala di Wellman (Wellman et al., 2004), due prove di falsa credenza di primo ordine, e due prove di credenza-desiderio (Sullivan, Zaitch, & Tager-Flusberg, 1994). La metamemoria è stata indagata usando le tavole di metamemoria (Cornoldi et al., 1991). Da queste prove di teoria della mente sono stati ricavati i seguenti indici: teoria della mente cognitiva praticata, data dalla somma delle risposte alle domande di falsa credenza di primo ordine, teoria della mente affettiva di transfer, data dalla somma delle risposte alle domande di comprensione delle emozioni basati sulla falsa credenza e teoria della mente generale data dalla somma delle risposte alla scala di Wellman.

I bambini dei due gruppi sono stati sottoposti ad un training individuale della durata di tre sessioni, realizzate nell'arco di due settimane. Le attività del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo erano appaiate per lunghezza e tipologia di attività con la differenza che il training sperimentale prevedeva materiale mentale e richiedeva di fare inferenze sugli stati mentali e quello di controllo prevedeva materiale fisico e richiedeva inferenze su stati fisici. Più nello specifico, il training del gruppo sperimentale consisteva in 6 storie di falsa credenza di I° ordine (3 di spostamento e 3 di contenuto inatteso); il training del gruppo di controllo consisteva in 6 storie fisiche sviluppate a partire dalle storie fisiche del compito delle Strange

Stories (White, Hill, Happé, & Frith, 2009). In ciascuno dei due training venivano poste domande ai partecipanti e venivano forniti feedback correttivi e spiegazioni. Nel caso del gruppo teoria della mente i feedback e le spiegazioni prevedevano un uso frequente di lessico psicologico che non era utilizzato nei feedback e nelle spiegazioni del gruppo di controllo.

Risultati

I risultati indicano un'equivalenza dei gruppi per età, $t(69) = .94$, e per le variabili di controllo: linguaggio, $t(69) = 1.6$ e memoria di lavoro $t(69) = .12$.

I risultati hanno mostrato un'interazione significativa tra tempo e condizione di intervento sia nella prova di teoria della mente cognitiva praticata, $F(1, 69) = 9.403$, $p < .001$, $partial \eta^2 = .12$, che nel livello di teoria della mente generale valutato con la scala di Wellman, $F(1, 69) = 7.44$, $p < .001$, $partial \eta^2 = .10$. Per analizzare l'interazione sono stati compiuti dei confronti a coppie che hanno mostrato come il gruppo di teoria della mente, pur avendo punteggi simili al gruppo di controllo al pre-test, ha avuto prestazioni migliori rispetto a quello di controllo al post-test. I risultati mostrano inoltre, un'interazione significativa tra tempo e condizione di intervento per il punteggio di Teoria della mente affettiva di transfer (Figura 1), $F(1, 69) = 18.62$, $p < .001$, $partial \eta^2 = .21$, e per quello di metamemoria, $F(1, 69) = 5.69$, $p < .001$, $partial \eta^2 = .08$. I confronti a coppie hanno mostrato come il gruppo di teoria della mente, pur avendo punteggi simili al gruppo di controllo al pre-test, ha avuto prestazioni migliori rispetto a quello di controllo al post-test.

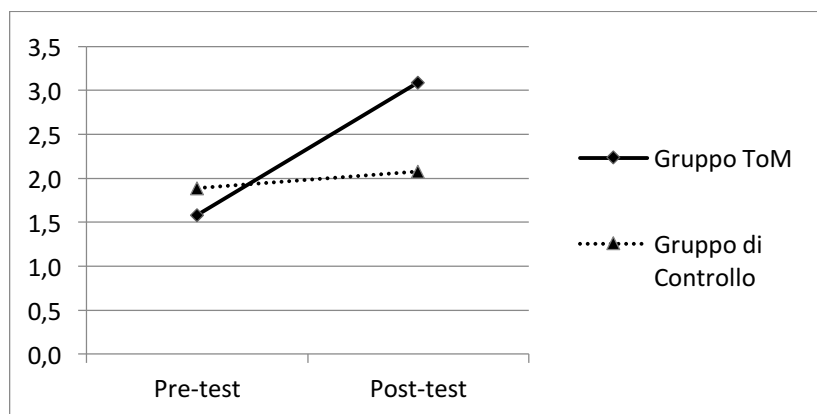


Figura 1. Prestazione dei due gruppi al compito di teoria della mente affettiva: valutazione pre- e post-test.

Conclusioni

I risultati del lavoro dimostrano che il training di teoria della mente è risultato efficace non solo nel promuovere lo sviluppo della falsa credenze di primo ordine, abilità su cui erano centrate le attività del training, ma anche nel promuovere la progressione più generale della teoria della mente così come evidenziato da dati positivi riscontrati sulla scala di Wellman. Gli effetti positivi del training si sono poi generalizzati a due abilità non trattate durante il programma di intervento: la teoria della mente affettiva e la metamemoria. Il risultato positivo sulla teoria della mente affettiva conferma dati trovati in bambini più grandi (Ornaghi Brockmeier, & Grazzani, 2014) e testimonia come la teoria della mente, benché sia un'abilità complessa contenente diverse componenti, può essere concettualizzata come un'abilità con un certo grado di unitarietà. Il dato sulla metamemoria, infine, si pone in linea con risultati esistenti (Lecce, Bianco, Demicheli, Cavallini, 2014) e si presenta in accordo con il modello teorico della Kuhn (2000) che pone l'acquisizione della Teoria della mente nel più generale contesto di sviluppo della metacognizione.

Bibliografia

- Appleton, M., & Reddy, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development, 5*, 275-291. doi:10.1111/j.1467-9507.1996.tb00086.x
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behaviour. *Developmental Psychology, 48*, 257-270. doi:10.1037/a0025402
- Clements, W., Rustin C. L., & Mc Callum, S. (2000). Promoting the transition from implicit to explicit understanding: A training study of false belief. *Developmental Science, 3*, 81-92. doi:10.1111/1467-7687.00102
- Cornoldi, C., Gobbo, C., & Mazzoni, G. (1991). On Metamemory-Memory Relationship: Strategy Availability and Training. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 101-121. doi:10.1177/016502549101400106
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J., & Harris, P.L. (2016). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition, 150*, 200-212. doi: 10.1016/j.cognition.2016.01.006
- Lanfranchi, S., Cornoldi, C., & Vianello, R. (2004). Verbal and Visuospatial Working Memory Deficits in Children With Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 109*, 456-466. doi:10.1352/0895-8017(2004)109<456:VAVWMD>2.0.CO;2
- Lecce, S., Bianco, F., Demicheli, P., & Cavallini, E. (2014). Training Preschoolers on 1st-Order-False-Belief Understanding: Transfer on Advanced ToM Skills and Metamemory. *Child Development, 85*, 2404-2418. doi: 10.1111/cdev.12267

- Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic competence?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 313-331. doi:10.1016/j.jecp.2011.04.011
- Melot, A. N., & Angeard, N. (2003). Theory of mind: Is training contagious?. *Developmental Science*, 6, 178-184. doi:10.1111/1467-7687.00269
- Ornaghi V., Grazzani I., Cherubin E., Conte E., Piralli F. (2015). 'Let's talk about emotions!'. The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24(1), 166-183. doi:10.1111/sode.12091
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39. doi:10.1016/j.jecp.2013.10.005
- Slaughter, V., & Gopnik A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67, 2967-2988. doi:10.1111/1467-8624.ep9706244843
- Sullivan, K., Zaitch, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402. doi:10.1037/0012-1649.30.3.395
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Weschler, D. (2008). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III*. London: Pearson Assessment.
- White, S., Hill, E., Happé, F. G. E., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing mentalising impairments in autism. *Child Development*, 80, 1097-1117. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x

GIOCHI LINGUISTICI E COMPrensIONE SOCIALE NEI BAMBINI: UN INTERVENTO BASATO SULL'USO DEL LESSICO PSICOLOGICO AL NIDO

Alessia Agliati*^{**} & Veronica Ornaghi*

** Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"*

*** Dipartimento di Psicologia*

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

Nel corso del terzo anno di vita si assiste, nei bambini, a un sostanziale sviluppo della capacità di comprensione della mente dell'altro (Hughes, Devine, 2015; Reddy, 2010). Questo sviluppo si evidenzia nelle capacità di *perspective taking*, di comprensione delle emozioni, dei desideri e delle vere credenze, ovvero in abilità di teoria della mente (ToM). Esso è legato non solo a fattori maturativi, ma anche all'esperienza e agli apprendimenti ed è in parte influenzato dalle abilità linguistiche (San Juan & Astington, 2017). La comparsa, nel vocabolario produttivo del bambino, di termini ed espressioni verbali che si riferiscono a stati mentali, propri ed altrui, attesterebbe infatti la capacità di pensare e concepire le persone come entità psicologiche e quindi di attribuire loro vissuti, pensieri ed emozioni distinti dai propri: il ricorso ad un lessico psicologico è quindi indice dell'emergere della comprensione sociale e della teoria della mente (Astington & Peskin, 2004; Camaioni, 2007; Gamannossi, Bigozzi & Pinto, 2007; Lecce & Pagnin, 2007; Symons, 2004; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Il lessico psicologico si è ormai affermato, all'interno di quest'area di ricerca, come un costrutto fondamentale per l'esplorazione delle dinamiche evolutive mentalistiche, poiché comprensivo dei molteplici aspetti che compongono la teoria della mente. Il presente studio indaga l'effetto di un intervento basato su giochi linguistici, realizzato dalle educatrici al nido di infanzia, per favorire lo sviluppo della ToM nei bambini.

Metodo

Abbiamo adottato un disegno di ricerca-intervento quasi-sperimentale con un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale di bambini che non presentavano differenze statisticamente significative per età media, genere, abilità linguistiche e provenienza socio-economica.

Partecipanti. 102 bambini (65 femmine) di età compresa fra i 24 e i 36 mesi ($M = 29.1$; $ds = 3.57$) frequentanti 7 nidi dell'hinterland milanese, con sviluppo tipico, provenienti da famiglie di ceto medio. 60 bambini sono stati assegnati alla condizione sperimentale dell'intervento e 52 a quella di controllo.

Strumenti e intervento. Tutti i bambini, prima e dopo la fase dell'intervento, sono stati valutati rispetto alle competenze linguistiche (PVB, Caselli et al., 2007; Checklist di Lessico psicologico, Grazzani et al., 2012), alla teoria della mente (Desire-Emotion Task, and True Belief Task, Wellman & Wooley, 1990), e alla produzione spontanea di lessico psicologico emotivo (videoregistrazioni di 15 minuti per bambino). L'intervento, della durata di due mesi, è consistito nella lettura di storie costruite *ad hoc* (Agliati et al., 2015) e nella produzione di giochi linguistici con il lessico emotivo. Il programma di intervento è stato sviluppato sulla scorta della procedura sperimentata da Ornaghi e Grazzani (2009) con bambini di scuola dell'infanzia, improntata alla conversazione guidata per favorire l'uso attivo dei termini emotivi presenti nelle storie. I bambini del gruppo di controllo hanno ascoltato le stesse storie, ma non hanno partecipato alla conversazione e ai giochi linguistici.

Risultati

L'analisi multivariata della varianza per misure ripetute ha mostrato un effetto significativo dell'intervento ($p=.002$, $\eta^2 = .50$). In particolare i test univariati evidenziano, da parte dei bambini del gruppo sperimentale, performance significativamente migliori nei compiti di teoria della mente ($p=.02$, $\eta^2 = .15$; cfr. Fig. 1) e nell'uso spontaneo di lessico psicologico emotivo ($p=.007$, $\eta^2 = .21$; cfr. Fig. 2).

Fig. 1 - Prestazione dei due gruppi nella prova di teoria della mente prima e dopo l'intervento

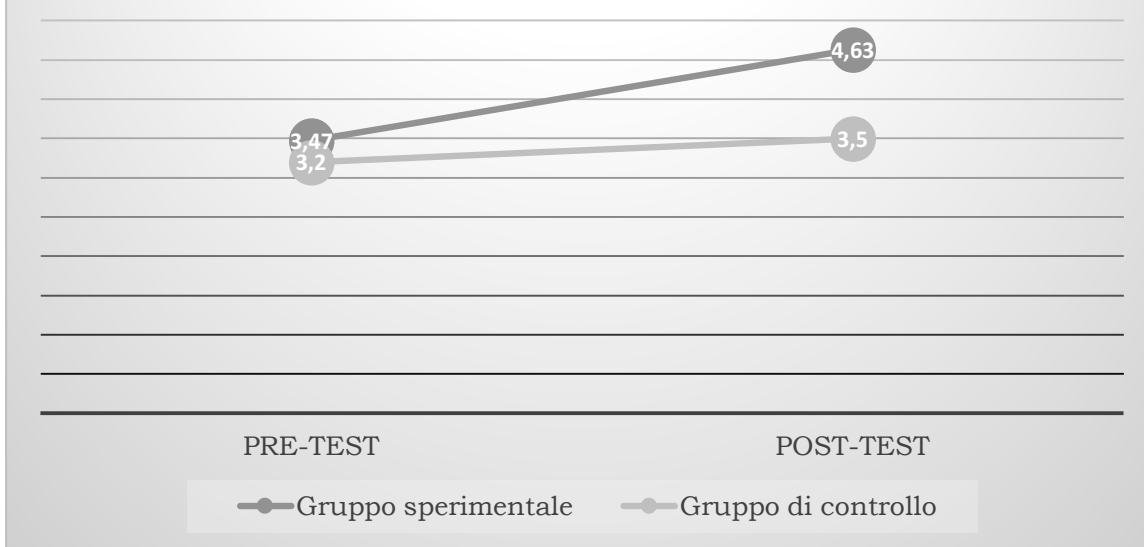
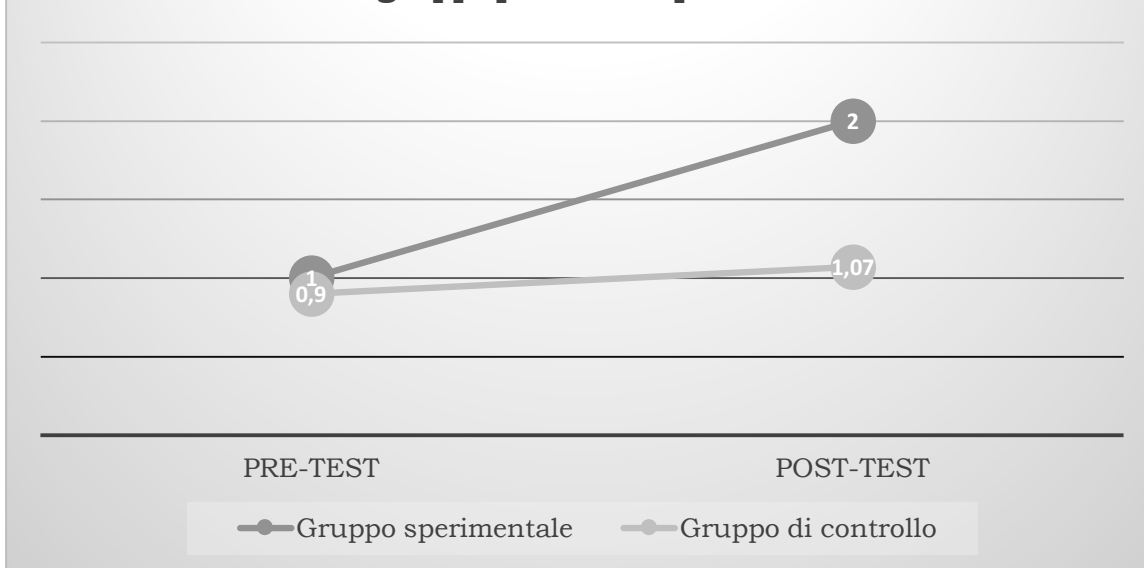


Fig. 2 - Frequenza d'uso di lessico emotivo da parte dei due gruppi prima e dopo l'intervento



Conclusioni

Tali risultati mostrano l'efficacia dell'intervento basato sulla lettura di storie e giochi linguistici con termini emotivi. La rilevazione del lessico psicologico è dunque una via di importanza metodologica cruciale per ottenere valutazioni più estese e per di più di natura ecologica delle competenze e rappresentazioni che guidano il bambino nei suoi contesti di vita reale, mentalisticamente connotati (Lecce & Pagnin, 2007).

Questi dati suggeriscono l'importanza di considerare la teoria della mente anche nelle sue implicazioni sociali e relazionali, quali possono essere le competenze linguistiche esibite dal bambino in riferimento agli stati mentali. Di conseguenza, suggeriscono l'utilità di proposte psico-educative basate sull'uso del lessico psicologico per promuovere lo sviluppo della comprensione sociale dei bambini già a partire dai nidi per l'infanzia.

Bibliografia

- Agliati, A., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2015). *La socializzazione emotiva nei contesti educativi per l'infanzia. Corversare sulle emozioni al nido*. Edizioni Junior, pp. 49-53.
- Camaioni, L. (2007). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Caselli, M. C., Pasqualetti, P., & Stefanini, S. (2007). *Parole e frasi nel "Primo vocabolario del bambino": Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario*. Milano: Franco Angeli.
- Gamannossi, B. A., Bigozzi, L., & Pinto, G. (2007). "...e allora capì di essere stato ingannato". *Analisi del linguaggio psicologico nelle narrazioni infantili e teoria della mente. Età Evolutiva*, 88, 95-103.
- Grazzani Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2012). *Versione italiana adattata del Desire/Emotion Task di Wellman e Wooley (1990)*. Dipartimento di Scienze Umane della Formazione "Riccardo Massa".
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). Individual Differences in Theory of Mind From Preschool to Adolescence: Achievements and Directions. *Child Development Perspective*, 9, 149-153
- Lecce, S., & Pagnin, A. (2007). *Il lessico psicologico. La teoria della mente nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Ornaghi, V., Grazzani Gavazzi, I. (2009), *"La comprensione della mente nei bambini: un laboratorio linguistico con storie per la scuola dell'infanzia"*. Trento: Erikson.
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19, 253-273.
- Reddy, V. (2008), *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press (tr. it. *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2010).
- San Juan, V., & Astington, J. W. (2017). Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding. *Cognitive Development*, 41, 19-32
- Symons, D. K. (2004). Mental State Discourse, Theory of Mind, and the Internalization of Self-Other Understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.
- Tamupoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and Infant Talk about Mental States Relates to Desire Language and Emotion Understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481.
- Wellman, H. M., & Wooley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary belief: the early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

SESSIONE POSTER

SVILUPPO DELLA COMPrensIONE E DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA E DISABILITÀ: RIFLESSIONI E PROPOSTE PER INTERVENTI IN AMBITO EDUCATIVO

Carla Antoniotti * & Elisa Andrichi **

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

** Scuola di psicoterapia cognitivo-costruttivista Nous, Milano*

*** ASST Santi Paolo e Carlo, Milano*

Introduzione

La comprensione e la regolazione delle emozioni rappresentano un aspetto cruciale della comprensione sociale (Albanese, Doudin et al. 2010) e della competenza emotiva (Grazzani, Ornaghi, Antoniotti, 2011). I bambini iniziano molto presto a sviluppare abilità di comprensione e regolazione delle emozioni in sé e negli altri, imparando a dare un nome alle emozioni, a riconoscerle nelle espressioni facciali altrui, a capirne le cause, a regolarle nelle interazioni sociali e in situazioni di *problem solving* (Lafortune, 2005). La scuola è un contesto privilegiato per sviluppare la comprensione sociale, ma i bambini con disabilità possono incontrare difficoltà e rallentamenti in tale sviluppo, necessitando di percorsi individualizzati pur nel contesto del gruppo dei pari.

Obiettivo

L'obiettivo di questo intervento è quello di presentare alcune proposte psicoeducative, strutturate sulla base della letteratura scientifica, realizzate per sostenere lo sviluppo emotivo, in particolare nell'ambito della comprensione e della regolazione emotiva, con bambini in età prescolare che presentano disabilità di vario tipo. Nello specifico, le proposte vertono sul potenziamento della comprensione e della regolazione della tristezza e della rabbia, due emozioni molto frequenti soprattutto nei bambini con disabilità e spesso difficili da gestire da parte degli adulti.

Conclusioni

L'efficacia delle proposte presentate suggerisce l'utilità di generalizzarle a più contesti educativi di scuola dell'infanzia, accompagnando la loro realizzazione a un percorso di formazione degli insegnanti.

Parole chiave: comprensione delle emozioni, regolazione delle emozioni, disabilità

“IL RESPIRO NOSTRO AMICO”: GLI EFFETTI DI UN INTERVENTO MINDFULNESS-BASED SULLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE IN ETÀ PRESCOLARE

Sara Berti & Ada Cigala

*Dipartimento DUSIC (Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali)
Università degli Studi di Parma*

Introduzione

Con il termine Mindfulness si indica un atteggiamento psicologico che permette di porre attenzione al momento presente, osservando la propria esperienza fisica e mentale, in modo intenzionale e non giudicante. Negli ultimi anni diversi interventi basati sulla Mindfulness hanno mostrato l'efficacia di tale tecnica rispetto allo sviluppo di importanti abilità cognitive e socio-emotive in età scolare, mentre sono ancora poche le ricerche che ne valutano gli esiti in età prescolare.

Il presente studio ha voluto indagare questo ambito ancora poco esplorato, tramite l'introduzione di pratiche Mindfulness-based in una Scuola dell'Infanzia, verificandone gli effetti rispetto allo sviluppo delle competenze socio-emotive dei bambini.

Metodo

È stato effettuato un quasi-esperimento con disegno pre-test e post-test a due gruppi indipendenti, coinvolgendo 21 soggetti all'ultimo anno di frequenza di una scuola paritaria del nord-Italia (età media=65,4 mesi), assegnati alle due condizioni sperimentale (n=10) o di controllo (n=11). I bimbi del gruppo sperimentale hanno svolto un training basato sulla Mindfulness della durata di 6 settimane, mentre il gruppo di controllo ha seguito il normale programma previsto dalla scuola.

Risultati

I risultati del confronto pre-post, ottenuti da un'analisi della varianza a misure ripetute, hanno mostrato incrementi significativamente maggiori per il gruppo sperimentale nelle abilità di Perspective Taking Emotivo, Cognitivo e Totale, nelle Funzioni Esecutive rispetto al Controllo Inibitorio e nei comportamenti Prosociali.

Conclusioni

I risultati emersi dalla presente ricerca incoraggiano l'utilizzo di tecniche Mindfulness-based in età prescolare per lo sviluppo delle competenze socio-emotive dei bambini, data anche la predittività di queste ultime rispetto ad ulteriori capacità cognitive, sociali ed emotive in fasi successive dell'evoluzione psicologica degli individui.

Parole chiave: mindfulness, età prescolare, competenze socio-emotive, perspective taking, funzioni esecutive, prosocialità

TEORIA DELLA MENTE E VITTIMIZZAZIONE IN CLASSE

Federica Bianco, Robin Banerjee & Serena Lecce

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

Introduzione

Lo studio del legame tra teoria della mente (ToM) e relazioni sociali nella media infanzia ha prodotto risultati contrastanti in letteratura: alcuni studi descrivono la ToM come un predittore dell'adattamento sociale del bambino a scuola (e.g., Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012), mentre altri lavori non riportano associazioni significative (e.g., Garner, Curenton, & Taylor, 2005). Il presente lavoro mira a esplorare il legame tra ToM e l'esperienza sociale in classe tramite un'analisi fine che tenga conto di differenti aspetti della ToM.

Metodo

Sono stati coinvolti 146 bambini italiani (72 M). I bambini avevano un'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni ($M = 9.34$ anni, $SD = 6.77$).

Il livello socio-economico è stato valutato tramite la Family Affluence Scale (Currie et al., 2008; Torsheim, Boyce, Currie, & Zambon, 2006); le abilità verbali tramite il PMA (Thurstone & Thurstone, 1962; Rubini & Rossi, 1982); la memoria di lavoro tramite span all'indietro (Orsini, 1997). Per valutare la ToM è stato somministrato il test delle Strange Stories (Happé, 1994; White et al., 2009). Oltre alla correzione classica, le risposte al test sono state valutate secondo due indici: il primo riflette la frequenza di attribuzioni mentalistiche, il secondo il grado di appropriatezza con cui gli stati mentali sono stati attribuiti rispetto alla situazione sociale presentata. Per valutare l'esperienza sociale vissuta in classe è stato usato un questionario self-report a 10 items (Crick & Grotpeter, 1996; Banerjee, Weare, & Farr, 2013); 5 items riguardavano esperienze relazionali positive con i compagni e 5 concernevano esperienze di vittimizzazione in classe. Per ogni item il punteggio poteva andare da 0 (non mi succede quasi mai) a 5 (mi succede quasi sempre).

Risultati

I risultati delle analisi di regressione mostrano che tra gli aspetti ToM solo l'accuratezza nell'inferire stati mentali predice l'esperienza sociale in classe, in particolare una ridotta vittimizzazione, $b = -0.26$, $t = -1.10$, $p = .048$.

Conclusioni

Il presente lavoro estende la nostra conoscenza sulle conseguenze della teoria della mente per l'adattamento sociale in classe. Nello specifico, l'abilità di attribuire stati mentali coerenti con la situazione sociale di riferimento è associata a minor vittimizzazione subita dai compagni di classe.

Parole chiave: teoria della mente, relazioni sociali, vittimizzazione, contesto scolastico

LE STRATEGIE DI SOCIALIZZAZIONE ALLA PROSOCIALITÀ INDAGATE ATTRAVERSO IL PARENTAL PROSOCIAL PRACTICES QUESTIONNAIRE (PPPQ)

Elisa Brazzelli*, Ilaria Grazzani*, Alessandro Pepe*,
Eleonora Farina* & Alessia Chiodini**

**Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"*

***Dipartimento di Psicologia
Università degli Studi di Milano - Bicocca*

Introduzione

Negli ultimi decenni, un crescente filone di studi ha esplorato le strategie di socializzazione mediante le quali i genitori sostengono e promuovono lo sviluppo dei comportamenti prosociali dei figli, trasmettendo loro i primi insegnamenti circa l'aiuto, la condivisione e il conforto degli altri (Gross et al., 2015). A fronte di un considerevole interesse nell'indagare le diverse pratiche di socializzazione alla prosocialità (*Modeling, Contingency e Coaching*; Denham, 1998), ad oggi non si dispone di uno strumento validato che consenta la misurazione di tali strategie.

Obiettivo

Il presente studio si pone dunque l'obiettivo di verificare le proprietà psicometriche del Parental Prosocial Practices Questionnaire (PPPQ), uno strumento self-report che indaga le pratiche di socializzazione genitoriali in relazione alla prosocialità dei bambini di 2-3 anni.

Metodo

Partecipanti. Hanno preso parte allo studio 409 genitori italiani (M=36.04 anni; SD=5.34; range: 21-61 anni), provenienti da famiglie di ceto medio del Nord Italia. I bambini (191 femmine e 218 maschi) avevano un'età compresa tra 12 e 46 mesi (M=28.37; SD=7.61).

Strumenti. Ai genitori è stato chiesto di compilare il PPPQ (Grazzani et al., 2016), composto da 9 item relativi alle pratiche di socializzazione genitoriali in relazione alla prosocialità dei bambini.

Risultati

L'analisi fattoriale confermativa mostra un buon adattamento per il modello a 9-item: $\chi^2_{(31)} = 51.15$, $p = .013$, $NC = 1.65$; $RMSEA = .040$; $NFI = .95$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$. Le tre dimensioni, *Coaching* ($\alpha = .729$, $CR = .732$), *Contingency* ($\alpha = .698$, $CR = .724$) e *Modeling* ($\alpha = .499$, $CR = .65$) si confermano affidabili.

Conclusioni

I risultati preliminari del presente studio mostrano come il PPPQ risulti essere un valido strumento per indagare le pratiche genitoriali di socializzazione alla prosocialità, individuando strategie di tipo *Coaching*, *Contingency* e *Modeling*.

Sono in corso ulteriori indagini per supportare il modello di misurazione del PPPQ, verificandone la validità convergente e divergente.

Parole chiave: comportamenti prosociali, pratiche di socializzazione, questionario

COMPRESIONE DELLE EMOZIONI E COMPORTAMENTI SOCIALI A VALENZA POSITIVA: UNO STUDIO IN ETÀ PRESCOLARE

Claudia Caprin*, Veronica Ornaghi**, Elisa Giustarini*, Elena Corti*,
Flavia Ottoboni* & Ilaria Grazzani**

**Dipartimento di Psicologia*

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

Introduzione

Il presente studio fa parte di un progetto di ricerca più ampio, tuttora in corso, volto ad indagare le relazioni esistenti fra le variazioni nell'emissione dei comportamenti prosociali che avvengono durante l'età prescolare e lo sviluppo concomitante delle abilità cognitive, linguistiche e socioemotive, recentemente indagate in quanto correlati e predittori di condotte sociali a valenza positiva (Eggum et al., 2011; Agliati, Grazzani, Ornaghi, 2015).

Metodo

Nello specifico vengono presentati i dati relativi ad un campione di 90 bambini (maschi=42) di età compresa fra i 34-77 mesi (media=56.55 mesi; ds=9.51 mesi) con sviluppo tipico, frequentanti 4 diverse scuole dell'infanzia di Milano e provincia. Lo studio, multimetodo e multi-informants, si è avvalso sia dell'osservazione naturalistica dei comportamenti sociali a valenza positiva dei bambini, sia di una batteria di diversi test, nonché della compilazione di un questionario sul comportamento sociale dei bambini da parte delle loro insegnanti.

Ogni bambino è stato osservato focalmente durante le interazioni di gioco libero fra pari, in due diverse sessioni di 20 minuti, a distanza di circa due settimane, da 5 osservatori specificatamente addestrati. Tutte le osservazioni sono state audioregistrate e poi trascritte in un protocollo osservativo. I comportamenti sociali a valenza positiva sono stati codificati considerando le seguenti categorie: gentilezza, aiuto strumentale, accudimento fisico ed emotivo, tutoring e condivisione di oggetti.

Le abilità linguistiche dei bambini sono state misurate con il Peabody Test di Vocabolario Recettivo - P.P.V.T.-R. Peabody Picture Vocabulary Test - Revised (Dunn & Dunn, 2000; edizione italiana Stella, Pizzoli, Tressoldi) e quelle di comprensione delle emozioni tramite il Test of Emotion Comprehension (TEC, Pons e Harris, 2000; adattamento italiano di Albanese e Molina, 2008). Inoltre, le insegnanti hanno compilato il Social Competence and Behavior Evaluation - 30 item (SCBE, Lafreniere e Dumas, 1995; edizione italiana D'Odorico, Cassibba, Buono). Il Peabody permette la valutazione del livello di competenza di produzione lessicale raggiunto dai bambini in relazione alla loro fascia di età. Il TEC permette di ricavare un punteggio totale attraverso la valutazione di 9 diverse componenti della comprensione emotiva. Inoltre rende possibile valutare dei punteggi relativi a tre dimensioni principali della comprensione emotiva dei bambini, che si presentano nel corso dello sviluppo secondo uno schema stadiale: Comprensione Esterna, Mentale e Riflessiva. L'SCBE-30 è un questionario che valuta le seguenti dimensioni di comportamento sociale: Competenza Sociale, gestione della Rabbia-Aggressività e di Ansia-Ritiro.

Risultati

Sono emerse correlazioni positive fra la frequenza di emissione di comportamenti sociali positivi ed età ($r = .36$; $p = .001$), abilità linguistiche, ($r = .26$; $p = .03$), Comprensione Emotiva ($r = .34$; $p = .001$). In particolare, la frequenza di comportamento sociali positivo è risultata correlata con la componente di comprensione emotiva Esterna valutata con il TEC ($p = .001$). Inoltre, l'effettivo tasso di emissione di tale tipo di comportamento durante le interazioni libere fra pari è risultato positivamente correlato alla valutazione da parte delle insegnanti della Competenza Sociale del bambino ($r = .26$; $p = .02$). Da una serie di correlazioni parziali è emerso che, se si controllano gli effetti dell'età e delle abilità linguistiche, la Comprensione Emotiva non correla con il comportamento sociale a valenza positiva. Una serie di analisi di regressione gerarchica ha confermato la presenza degli effetti principali di età e linguaggio nella spiegazione della varianza di produzione dei comportamenti prosociali da parte dei bambini ($p < .001$).

Conclusioni

Queste analisi preliminari sono in accordo con quanto riportato da studi precedenti (Hughes, 2011), evidenziando il ruolo esercitato dall'età del bambino e delle sue abilità linguistiche nello sviluppo della competenza socio-emotiva.

Parole chiave: comportamento prosociale, comprensione emotiva, linguaggio, competenza socio-emotiva, prescolari

VALUTAZIONE DEGLI EFFETTI DI UN TRAINING CONVERSAZIONALE SU TEORIA DELLA MENTE E STRATEGIE DI COPING IN ETÀ SCOLARE

Marcella Caputi, Federica Cugnata & Chiara Brombin

*Facoltà di Psicologia
Università Vita-Salute San Raffaele*

Introduzione

La letteratura sulle abilità di teoria della mente (ToM) nella media infanzia si è ampliata nel corso degli ultimi anni e alcuni ricercatori hanno attuato interventi di training finalizzati al miglioramento di tali abilità. Studi recenti hanno mostrato che training basati sulle conversazioni circa gli stati mentali migliorano le abilità di ToM, ma non hanno esplorato possibili effetti indiretti su altre abilità. Nel presente studio abbiamo esaminato un possibile effetto di modulazione indotta da un training conversazionale sull'abilità di ToM e sulle strategie di *coping*.

Metodo

A tale scopo abbiamo coinvolto 210 bambini di quarta (età media= 9.3 anni, DS = 0.29) e quinta elementare (età media = 10.08 anni, DS = 1.07), casualmente assegnati al gruppo sperimentale o a quello di controllo. Entrambi i gruppi hanno partecipato a cinque sessioni di training conversazionale (da 50 minuti ciascuna) nell'arco di un mese: a partire dalla lettura di una storia il gruppo sperimentale conversava sugli stati mentali dei personaggi mentre il gruppo di controllo su altri elementi della narrazione. Tutti i bambini hanno completato prove di vocabolario, ToM e strategie di *coping* prima (T0) e dopo il training (T1), così come due mesi dopo (T2). La performance dei due gruppi nelle prove a T0 era simile.

Risultati

Tramite modelli lineari ad effetti misti, abbiamo trovato che le abilità di ToM sono significativamente aumentate nel tempo (p T1 < .0001, p T2 < .0001), inoltre il gruppo sperimentale ha mostrato un ulteriore miglioramento a T1 (effetto significativo di interazione tempo per gruppo, p = .0333). Infine, solo il gruppo sperimentale ha

mostrato un miglioramento nel tempo nelle strategie di *coping* orientate al *problem solving* (p T1 0.0107, p T2 < .0001).

Conclusioni

Possiamo concludere che le conversazioni sugli stati mentali possono favorire non solo abilità di ToM ma anche l'utilizzo di strategie di *coping* positive, suggerendo l'utilità di simili interventi anche per la promozione del benessere scolastico.

Parole chiave: teoria della mente, strategie di coping, training, problem solving, media infanzia

**BAMBINI RESILIENTI:
LA VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DI UN PROGRAMMA
EVIDENCE-BASED PER LA PROMOZIONE DELLA RESILIENZA PER
STUDENTI CON DIFFICOLTÀ SOCIO-EMOTIVE ALL'INTERNO DI UNA
NURTURE CLASS**

Valeria Cavioni*, Carmel Cefai**, Madeline Duca**,
Catriona Zammit** & Natalie Galea**

**Department of Human Sciences "R. Massa" - University of Milano-Bicocca*

*** Centre for Resilience & Socio-Emotional Health - University of Malta*

Introduzione

La scuola si configura come uno dei contesti di vita principali dei bambini all'interno del quale questi possono apprendere e sviluppare abilità personali e interpersonali (Raccomandazioni del Parlamento Europeo, 2006). I bambini che, fin dai primi anni di scolarizzazione, mostrano fragilità dello sviluppo di quelle competenze emotive e sociali necessarie per relazionarsi, apprendere e cooperare, si trovano in una situazione di svantaggio che potrebbe compromettere non solo il loro adattamento scolastico e le relazioni sociali a scuola ma, più in generale, i processi di apprendimento (Hastings et al., 2000). È necessario, quindi, predisporre adeguati programmi di supporto a scuola per aiutare gli studenti ad affrontare le situazioni di difficoltà poiché, se tali fragilità persistono negli anni, oltre la scuola primaria, i successivi interventi saranno scarsamente efficaci (Dodge, 1993).

Le nurture classes sono classi all'interno delle quali vengono svolte specifiche attività di potenziamento delle competenze sociali ed emotive per gli studenti (solitamente 8-12 bambini) che presentano importanti carenze in queste abilità. L'obiettivo finale delle nurture classes è che questi studenti, dopo un periodo che può durare dai 3 ai 9 mesi, possano ritornare nella classe mainstream poiché maggiormente competenti nel gestire le relazioni con i pari. Le attività sono gestite da due docenti formate per promuovere l'inclusione scolastica e le competenze socio-emotive di questi bambini che mostrano particolari problemi di comportamento. La giornata nelle nurture classes prevede sia attività scolastiche seguendo la programmazione curricolare, sia

attività di educazione socio-affettiva e l'apprendimento di routine legata alla vita comunitaria (es. preparazione della colazione e del pranzo, autonomie personali).

Metodo

Il presente contributo descrive l'attuazione del programma d'intervento RESCUR Resilience Curriculum finalizzato alla creazione di specifiche attività per lo sviluppo della resilienza per studenti da 4 a 11 anni (Cefai et al., 2014). Questo studio presenta, in particolare, una sperimentazione di RESCUR all'interno di una nurture class (Boxall & Lucas, 2010) con un gruppo di studenti (N=6) con specifiche difficoltà emotive, sociali e comportamentali all'interno di una scuola primaria a Malta con disegno di ricerca pre-post test. Le attività proposte hanno trattato i seguenti temi: 1) pensiero positivo; 2) valorizzazione dei propri punti di forza; 3) autodeterminazione; 4) comunicazione; 5) costruzione di relazioni sane; 6) capacità di trasformare le sfide in opportunità. L'efficacia dell'intervento è stata misurata attraverso l'utilizzo dei seguenti strumenti: Pupils' Engagement Questionnaire (Cefai, 2016); Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997), Teacher Assessment Checklist (Cefai, 2016) ed un'intervista strutturata.

Risultati

I risultati mostrano un miglioramento nell'adattamento a scuola, con una diminuzione dei comportamenti problematici sia tra i pari che con i docenti ed il miglioramento della performance scolastica. I bambini riferiscono, inoltre, di sentirsi maggiormente accolti e compresi dai docenti.

Conclusioni

Studi precedenti hanno mostrato come i bambini che vengono inseriti all'interno delle nurture classes mostrano significativi miglioramenti con un aumento delle competenze emotive, delle abilità sociali e prosociali e la diminuzione dei problemi di comportamento (Cheney et al. 2013, Cooper and Whitebread 2007).

Il presente studio contribuisce a descrivere una metodologia di intervento efficace per promuovere l'inclusione scolastica per gli studenti che mostrano problemi di comportamento. Ulteriori studi indagheranno, a lungo termine, le potenzialità

dell'utilizzo delle nurture classes in combinazione con attività specifiche per lo sviluppo della resilienza.

Il contributo presenta i risultati dell'intervento, i limiti e le implicazioni educative.

Parole chiave: resilienza, programma evidence-based, nurture class

BACK TO THE OLD SCHOOL DAYS: MEMORIES AND EMOTIONS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONGST ADULTS

Valeria Cavioni* & Maria Assunta Zanetti**

**Department of Human Sciences "R. Massa" University of Milano-Bicocca*

*** Dept. Brain and Behavioral Sciences- Psychology Section, University of Pavia*

Introduction

Various researches showed evidences that relationships between students and teachers are central to promote mental health at school (Pianta, 2001). Students who create and maintain close relationships with teachers are more attached and motivated to school and get along better with peers (Hamre & Pianta, 2006). Although longitudinal studies analyzed student-teacher relationships across school age stages, little is known on memories and emotions of adults related on past school relationships with teachers and how these memories affected achievements and adults' life.

Method

The study analyzed memories of school experiences from kindergarten up to secondary school in 61 adults (26 males and 35 females) ranged from 19 to 80 years old (mean age=33 years). Individual interviews were conducted exploring interpersonal relationships with teachers and their positive and negative emotional experiences during schooling years. Participants also reported the various ways in which these memories affected achievements over their life. Qualitative and quantitative analysis were run to analyze events and emotions.

Results

Results showed that positive and negative school experiences with teachers were still bright in adults' memories. Positive and negative impacts were not limited on achievements during schooling years but also school experiences and memories affected self-efficacy, motivation and decision processes in many areas of their life.

Parole chiave: school memories, teacher-student relationship

DIVERSE RAPPRESENTAZIONI DI BAMBINO NEI PROFESSIONISTI DEI SERVIZI EDUCATIVI 0-6

Enrica Ciucci & Andrea Baroncelli

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

Introduzione

La realtà dei Servizi Educativi 0-6 in Italia sta vivendo un periodo di trasformazioni strutturali e culturali tale da rendere necessari percorsi di formazione congiunta dei professionisti di tali Servizi. Per progettare tali percorsi occorre preliminarmente favorire una riflessione condivisa intorno all'idea di bambino. Questa ricerca è stata realizzata nell'ambito delle azioni di formazione zonale per gli educatori della prima infanzia della Zona Fiorentina Nord-Ovest (finanziamento Regione Toscana Progetti Educativi Zonali PEZ Infanzia a.e. 2016/2017). Seguendo le indicazioni di Coplan e coll. (2014), sono state misurate attitudini, credenze e reazioni emotive verso i comportamenti sociali di bambini ipotetici (aggressività fisica, relazionale, timidezza, asocialità, esuberanza) in educatori asilo nido e maestri di scuola dell'infanzia.

Metodo

183 educatori (176 F) e 67 maestri (65 F) di una provincia toscana hanno compilato un questionario creato ad hoc. Le analisi statistiche sono state le Anova multivariate.

Risultati

I maestri, rispetto agli educatori, dichiarano come più probabile un loro intervento diretto verso tutti i comportamenti esaminati, minore tolleranza verso i comportamenti aggressivi e maggiore preoccupazione per l'asocialità e l'esuberanza.

Conclusioni

Considerare le differenze circa l'idea di bambino emerse nei professionisti dei Servizi 0-6 come un punto di partenza per impostare il lavoro futuro e l'aggiornamento comune.

Parole chiave: idea di bambino, asilo nido, scuola dell'infanzia

EVIDENZE DI EFFICACIA DEL METODO MExTE

Enrica Ciucci, Andrea Baroncelli & Carolina Facci

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

Introduzione

Il riconoscimento del ruolo centrale delle emozioni dell'insegnante nella vita scolastica suggerisce lo sviluppo di attività di formazione centrate sul benessere e la competenza socio-emotiva di questo professionista. Presentiamo le prime evidenze di efficacia del "MExTE", un corso di formazione di 20 ore rivolto ad insegnanti di scuola primaria e media, finalizzato a potenziare la loro competenza socio-emotiva. L'azione è stata supportata economicamente dal Piano Educativo Zonale della Zona Pistoiese (a.s. 2015-2016, 2016-2017).

Metodo

Lo stile emotivo degli insegnanti verso le emozioni dei bambini ed il livello di autoefficacia come socializzatori emotivi sono stati misurati con il Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire-CEESQ (Ciucci, Baroncelli, e Toselli, 2015).

Risultati

Analisi test-retest nei due gruppi di insegnanti (sperimentale=14; controllo=14) hanno rivelato effetti modesti ma significativi: lo stile *coaching* (accettazione e sostegno delle emozioni degli alunni) rimane stabile nel gruppo sperimentale mentre diminuisce nel controllo. Lo stile *dismissing* (rifiuto delle emozioni degli alunni) aumenta nel gruppo di controllo ma non subisce modifiche nel gruppo sperimentale. La *self-efficacy* come socializzatore emotivo aumenta significativamente nel gruppo sperimentale.

Conclusioni

Queste prime evidenze su dati parziali suggeriscono che il metodo "MExTE" appare una via promettente per sostenere la competenza emotiva negli insegnanti.

Parole chiave: interventi, benessere degli insegnanti, competenza socio-emotiva

EMPATIA E COMPORTAMENTI AGGRESSIVI NELLA PRIMA INFANZIA

Elisabetta Conte

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

Introduzione

In letteratura c'è generalmente consenso sul fatto che le abilità empatiche promuovano il benessere psico-sociale e riducano il rischio di sviluppare condotte antisociali (Ostrov et al., 2013). Tuttavia, le ricerche che hanno indagato il rapporto tra empatia e comportamenti aggressivi forniscono risultati controversi: gli studi nel periodo scolastico e adolescenziale hanno rilevato robuste correlazioni negative tra empatia affettiva e aggressività (Berger et al., 2015; Carlo et al., 2012; de Kemp et al., 2007), mentre le ricerche in infanzia ed età prescolare riportano sia assenza di relazioni sia correlazioni negative e positive (Belacchi & Farina, 2010; Garner & Dunsmore, 2011; Lovett & Sheffield, 2007). Inoltre, il rapporto di influenza tra empatia e comportamenti aggressivi nella prima infanzia è stato scarsamente indagato. Lo scopo di questo contributo è quindi quello di fare luce sul ruolo dell'empatia nei comportamenti aggressivi, controllando per età e genere.

Metodo

Lo studio ha coinvolto 118 bambini di due e tre anni. I comportamenti aggressivi sono stati osservati in contesti di gioco libero tra pari, utilizzando una griglia osservativa che rileva l'aggressività proattiva e reattiva (Ostrov et al., 2013). Ai genitori è stato chiesto di completare l'EmQue-I13 (Grazzani et al., 2016), che valuta contagio emotivo, attenzione alle emozioni altrui e azioni prosociali.

Risultati

Dalle analisi dei dati emerge una correlazione positiva statisticamente significativa tra azioni prosociali e aggressività proattiva ($p < .05$). Inoltre, le analisi mostrano che le azioni prosociali aumentano con l'età ($p < .05$) e che i maschi mettono in atto più aggressioni proattive delle femmine ($p < .02$). Le analisi di regressione hanno

mostrato che età, genere, ed empatia affettiva contribuiscono a spiegare più del 18% della varianza nei comportamenti aggressivi proattivi ($p < .01$), con un peso significativo di genere, contagio emotivo e azioni prosociali ($p < .05$).

Conclusioni

Il presente studio contribuisce alla letteratura esistente sul ruolo dell'empatia affettiva nell'aggressività durante la prima infanzia. Dal momento che il contagio emotivo e le azioni prosociali influiscono sui comportamenti aggressivi proattivi, gli studi futuri dovrebbero approfondire se ci siano altre variabili intervenienti, sia individuali che ambientali.

Parole chiave: aggressività, empatia, prima infanzia

I COMPORTAMENTI DI AIUTO NELLA PRIMA INFANZIA. UNO STUDIO MULTI-TRATTO MULTI-METODO SUGLI EFFETTI DI COGNIZIONE SOCIALE E LINGUAGGIO RECETTIVO

Elisabetta Conte, Ilaria Grazzani & Alessandro Pepe

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

Introduzione

I comportamenti prosociali definiscono le azioni messe in atto per beneficiare gli altri senza trarne un vantaggio personale (Eisenberg et al., 2015) ed includono l'aiuto, la condivisione e la consolazione. Dalla letteratura emerge che in età prescolare lo sviluppo di tali comportamenti procede di pari passo con quello delle competenze socio-emotive e linguistiche (Eggum et al., 2011; Girard et al., 2016). Tuttavia ad oggi pochi studi hanno analizzato gli effetti delle abilità di cognizione sociale e di linguaggio sui comportamenti prosociali messi in atto spontaneamente nella prima infanzia.

Il presente contributo è volto ad indagare il ruolo di conoscenza delle emozioni, teoria della mente e linguaggio recettivo nella frequenza dei comportamenti prosociali di aiuto verso i pari, utilizzando un disegno di ricerca multi-tratto multi-metodo.

Metodo

Partecipanti. Hanno partecipato 149 bambini di età compresa tra 24 e 47 mesi, di estrazione socio-economica media, frequentanti alcuni nidi piemontesi.

Strumenti. Sono stati somministrati l'AKT (Denham, 1986), due prove di teoria della mente (comprensione del desiderio altrui di Wellman & Liu, 2004, e vera credenza di Wellman, 1991) e il PPVT (Dunn & Dunn, 1981). Inoltre, ogni bambino è stato osservato in momenti di gioco libero con i pari, rilevando i comportamenti prosociali di aiuto attraverso una griglia osservativa costruita ad hoc, ispirata ai protocolli sperimentali di Dunfield e collaboratori (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Dunfield et al., 2011).

Risultati

Le analisi dei dati mostrano che la frequenza con cui i bambini aiutano gli altri è determinata soprattutto dalla conoscenza delle emozioni ($p < .01$) e dal genere femminile ($p < .05$), mentre il linguaggio recettivo ha una tendenza alla significatività statistica ($p = .053$).

Conclusioni

I risultati ottenuti forniscono spunti di riflessione per la progettazione e implementazione di programmi di intervento efficaci nella prima infanzia.

Parole chiave: comportamenti prosociali, cognizione sociale, linguaggio, prima infanzia

ATTENTIONAL PREFERENCE TO EMOTIONAL STIMULI PREDICTS EMPATHY IN CHILDHOOD: AN ALTERNATIVE EXPLANATION ON THE DEVELOPMENT OF EMPATHY AND SOCIAL EMOTIONAL DIFFICULTIES

Jacopo De Angelis & Alice Jones Bartoli

Istituto Italiano di Tecnologia, Genova

Theoretical rationale

Previous literature indicated that human beings tend to be more attracted by socio-emotional than neutral stimuli. This ability was defined emotional attention and its neural site was found in the amygdala (Vuilleumier, 2005). People and children with psychopathic traits (callous-unemotional traits) were demonstrated to show an atypical emotional attention pattern that consists in a lack of automatic predisposition of being captured by emotional details (Blair & Mitchell, 2009). Nevertheless, there is no evidence clarifying the interplay between this attentional pattern and the core deficit typically observed in this population, that is a strong empathy deficit.

Objective

In relation to this, our assumption takes into consideration the possibility that emotional attention is a precursor of the ability of empathizing, but also that this interplay is strongly mediated by the ability of recognizing others' emotion, since empathizing depends on the recognition of others' emotional states as well as emotion recognition depends on the ability to allocate automatically attention on socio-emotional details (e.g. face, eyes etc.). As a consequence, emotional attention dysfunction is likely to predict empathy difficulties and callousness.

Methods

We recruited 39 children from London primary schools (mean age = $10 \pm 1,4$; $F = 55,6$ %). Exclusion criteria included learning disability, low cognitive abilities or ADHD diagnosis. Participants were asked to carry out a computerized tasks assessing the presence of attentional biases towards emotional, social and neutral stimuli (i.e. Dot-

Probe paradigm), an emotion recognition task inspired by the UNSW-Emotion Recognition Task (Dadds et al., 2004), and two self-report questionnaires assessing the empathy level, Basic Empathy Scale (BES), and the presence of psychopathic traits, Inventory of Callous-Unemotional Traits – Self-report Youth Version (ICU-Self-Report Youth Version).

Results

Preliminary data partially supported our assumption. Specifically, attention towards emotional stimuli was significantly and positively associated with BES scores and negatively associated with ICU scores, though the latter relationship was not significant. Interestingly, no significant relationship between attention towards social stimuli and empathy was found: this probably depends on the fact that the emotional valence of the stimulus, rather than the mere social valence, is a stronger predictor of empathy. Also, no association between emotion recognition, attention towards socio-emotional stimuli, BES and ICU scores was found. Finally, a strong negative correlation between ICU scores and BES scores was found as already reported by several studies on callousness in children (e.g. Frick & White, 2008).

Parole chiave: empathy, emotional attention, emotion recognition, callous-unemotional traits

AMICIZIA E TEORIA DELLA MENTE IN ETÀ PRESCOLARE: UNO STUDIO PILOTA SUL MIGLIORAMENTO DELLA COMPRESIONE SOCIALE ATTRAVERSO I GIOCHI LINGUISTICI

Eleonora Farina & Chiara Piccoli

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

Introduzione

L'acquisizione e lo sviluppo di una teoria della mente costituiscono tappe cruciali per lo sviluppo della competenza sociale: bambini con migliori competenze di *perspective taking*, empatia e comprensione delle emozioni, mettono in atto con maggior frequenza comportamenti prosociali e risultano più popolari tra i pari (Cigala & Corsano, 2011). A loro volta, i bambini più popolari e prosociali hanno maggior possibilità di sperimentare legami amicali, che, in un circolo virtuoso, li portano ad accrescere le loro competenze socio-emotive (Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011). Il presente contributo indaga le rappresentazioni di amicizia e il lessico psicologico in bambini della scuola dell'infanzia, valutando gli effetti di un intervento con giochi linguistici focalizzati sul tema dell'amicizia.

Metodo

E' stato condotto uno studio su un piccolo gruppo di bambini (7 maschi e 9 femmine; 8 bambini del primo anno e 8 dell'ultimo, età media: 55,5 mesi) di una scuola dell'infanzia della provincia di Pavia. Prima e dopo l'intervento sono state rilevate le concezioni di amicizia dei bambini attraverso il disegno del migliore amico, utilizzando la procedura di codifica di Bombi e Pinto (1993) e la produzione spontanea di lessico psicologico (codificato in quattro categorie, secondo lo schema di Lecce e Pagnin, 2007: stati emotivi positivi, stati emotivi negativi, stati volitivi e di abilità, stati cognitivi) attraverso l'osservazione di interazioni tra pari. L'intervento si è basato sulla lettura di brevi storie tratte da Ornaghi e Grazzani (2009) e sul successivo lavoro con la tecnica del "lancio della parola", finalizzata alla

sperimentazione linguistica focalizzata sui termini di lessico psicologico incontrati nelle storie.

Risultati

Considerata l'esiguità del campione, sono state condotte analisi non parametriche per evidenziare gli effetti del training (test di Wilcoxon). Rispetto al lessico psicologico, si riscontra un aumento significativo in tutte le categorie (emotivi positivi: $Z = 3,313$; $p < ,01$; volitivi/abilità: $Z = 3,184$; $p < ,01$; cognitivi: $Z = 3,194$; $p < ,01$; totale termini lessico psicologico: $Z = 3,408$; $p < ,01$), tranne quella degli stati mentali negativi, che invece diminuiscono in maniera significativa ($Z = 2,407$; $p < ,05$). Per quanto riguarda le rappresentazioni di amicizia, dopo il training aumenta in maniera significativa la misura di coesione ($Z = 2,545$; $p < ,05$).

Conclusioni

Pur considerando la scarsa numerosità dei partecipanti, tali risultati confermano la già evidenziata efficacia di training basati sull'utilizzo di lessico psicologico nella promozione della comprensione sociale dei bambini in età prescolare, aprendo spunti interessanti anche sui possibili effetti rispetto al mantenimento di legami affettivi significativi tra pari.

Parole chiave: amicizia, lessico psicologico, scuola dell'infanzia

THE CONTRIBUTION OF EMOTION REGULATION, LANGUAGE, AND MATERNAL EMOTIONAL STYLE IN EXPLAINING TODDLERS' EMPATHIC AND PROSOCIAL BEHAVIOR

Veronica Ornaghi*, Alessia Agliati**, Sabina Gandellini*, Anna Di Massa**, Cristina Ghelfi**, Nicole Moller** & Valentina Vergata**

**Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"*

*** Dipartimento di Psicologia*

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduction

During toddlerhood responses to others' distress transform from an overwhelming personal distress reaction to a more other oriented empathic reaction that gives rise to precocious prosocial behaviors (Zahn-Waxler et al., 1992). There also appears to be a transformation from concern for the self to a capability for concern for the other, along with the development of self-other differentiation, perspective taking, and emotion regulation (Knafo et al., 2008). This study aimed to deepen the relation between toddlers' empathic behavior and both internal and social factors, such as emotion regulation, language ability, emotion knowledge and maternal emotion style, all found to play a crucial role in the development of positive social skills in early childhood (Denham, 2007).

Method

Participants were 335 toddlers (156 girls), with a mean age of 28.79 months (SD = 3.55; range: 20-36). They came from middle-class families and were recruited in 34 nursery schools in the north of Italy. Their mothers were asked to fill in a battery of questionnaires assessing their children's empathic-prosocial behavior, emotion regulation, language ability, and their own emotional style. All the children were tested for their emotion knowledge through the Affective Knowledge Task (Denham, 2006).

Results

Results showed significant correlations between toddlers' empathic and prosocial behavior and their emotion regulation ($r=.40$; $p<.0001$), language ability ($r=.22$;

$p < .001$), and coaching maternal emotional style ($r = .17$; $p = .002$), when controlling for age and gender. Toddlers' emotion knowledge was found to be positively correlated with emotion regulation and language, and negatively correlated with dismissing maternal style. Stepwise regression analyses revealed that positive emotion regulation is the best indicator of empathic and prosocial behavior in toddlerhood ($R^2 = .20$; $\beta = .37$; $p < .0001$).

Discussion

In line with previous findings with preschool and school-aged children (i.e., Eisenberg et al., 2000; Rydell et al., 2003), our results show the core role of emotion regulation in explaining empathic and prosocial behavior even in toddlerhood. Thus, they suggest the importance of implementing at a very early age emotion-based programs, especially focused on emotion regulation, in order to promote children's empathic and prosocial actions toward others.

Parole chiave: empathy, prosocial behavior, toddlers, emotion regulation

BAMBINI E TECNOLOGIE DIGITALI: RISCHI E OPPORTUNITÀ

Donata Ripamonti

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

Introduzione

La massiccia diffusione di tecnologie digitali, intorno alla quale si discute da alcuni decenni, ha profondamente modificato gli scenari educativi e formativi (Ferri, Mantovani 2006, 2008; Gardner, Davis, 2013). I nuovi media touchscreen, in particolare, hanno aumentato le possibilità di accesso dei bambini piccolissimi alle tecnologie digitali, poiché il loro uso è immediato e intuitivo (Geist, 2012; Riva, 2014). La rivoluzione in atto costringe educatori e ricercatori a interrogarsi circa i modi con i quali i bambini più piccoli si accostano a tablet e smartphone, con particolare attenzione alle modalità spontanee con le quali si avvicinano allo strumento e a quelle mediate dall'adulto e dai coetanei per meglio conoscere le strategie di conoscenza, esplorazione e apprendimento attivate nell'interazione con questi strumenti e per ridefinire ruoli educativi, contesti, prassi che possano rendere i bambini autori e costruttori del proprio sapere.

Obiettivo

Gli obiettivi della ricerca condotta in alcuni nidi d'infanzia e 'tempi per le famiglie' sul tema dell'esperienza di avvicinamento, esplorazione, scoperta e interazione dei bambini da 0 a 3 anni con le tecnologie digitali sono stati due: da una lato di indagare, attraverso un questionario, le modalità con cui i bambini utilizzano le tecnologie touch nei contesti familiari, dall'altro di esplorare, attraverso lo strumento del focus group, i significati e le rappresentazioni che gli adulti (genitori, educatori) hanno delle tecnologie digitali rispetto allo sviluppo e all'educazione.

Risultati

Le prime osservazioni effettuate nei nidi d'infanzia hanno confermato la capacità dei bambini, sostenuti e accompagnati dall'adulto, di condividere l'uso dei dispositivi

touch con i pari, di collaborare per la soluzione di un gioco o di un problema derivante dall'utilizzo dello strumento. Non si esclude, quindi, che le tecnologie digitali, se proposte a determinate condizioni, possano contribuire allo sviluppo della comprensione sociale anche nei bambini più piccoli.

Conclusioni

Le prime evidenze dello studio presentato segnalano la necessità e l'urgenza di orientare la ricerca innanzitutto nella direzione di un'analisi attenta, sistematica e indipendente da interessi di mercato della relazione tra bambini piccolissimi e tecnologie touch, in modo da comprendere quali possono essere le modalità più adeguate per sostenere il loro incontro con i nuovi media e da monitorare le reali ricadute che l'utilizzo dei dispositivi touch screen avranno sul modo di pensare e di apprendere dei "baby nativi digitali".

Parole chiave: bambini, tecnologie digitali, app, apprendimento, ricerca

STUDIO PRELIMINARE SULL'EFFICACIA DI UN INTERVENTO FOCALIZZATO SULLA COMPETENZA EMOTIVA IN UNA CLASSE DI SCUOLA PRIMARIA

Valerio Salvarani, Stefano Ardenghi, Ramona Lacquaniti,
Eleonora Farina & Maria Grazia Strepparava

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

Introduzione

Saper comprendere, esprimere e regolare le emozioni sono competenze centrali per il benessere e l'adattamento al proprio contesto: la ricerca ha mostrato come bambini che sono maggiormente in grado di esprimere con chiarezza i propri stati emotivi, di interpretare adeguatamente i messaggi emotivi degli altri e di gestire in maniera non aggressiva la collera hanno una maggiore approvazione sociale e rapporti più soddisfacenti coi pari (Cigala e Corsano, 2011). I servizi educativi costituiscono un contesto privilegiato per la promozione e lo sviluppo delle competenze socio-emotive e l'interesse a livello nazionale ed internazionale per i contesti extrafamiliari di socializzazione emotiva è testimoniato dal crescente numero di studi e ricerca evidence based che rientra nel costrutto di Socio Emotional Learning - SEL. Lo studio pilota che presentiamo si inserisce quindi nel filone di studi volto alla costruzione e alla valutazione di interventi per promuovere l'apprendimento socio-emotivo a scuola.

Metodo

Lo studio prevede il coinvolgimento degli alunni di una classe terza della scuola primaria della provincia di Milano. La classe è formata da 19 studenti (F=9), di cui solo 7 di nazionalità Italiana. All'interno della classe sono presenti 2 studenti che presentano Bisogni Educativi Speciali, 1 studente con una diagnosi di DSA e 4 studenti Diversamente Abili. Ai partecipanti è stato sottoposto il Test di Comprensione delle Emozioni (TEC, versione italiana a cura di Albanese e Molina, 2008) all'inizio e alla conclusione di un progetto scolastico focalizzato sulla

competenza emotiva, condotto da una studentessa della facoltà di scienze della formazione primaria nell'ambito del suo tirocinio formativo. Le varie fasi di lavoro sono state realizzate adottando metodologie didattiche attive ed inclusive, quali ad esempio circle-time, cooperative learning, role-play. Il progetto si è sviluppato seguendo due linee di attività: una orientata al potenziamento della capacità di esprimere le proprie emozioni in modo funzionale, l'altra orientata allo sviluppo della capacità di regolazione delle emozioni.

Risultati

Considerata l'esiguità del campione, sono state condotte analisi non parametriche per evidenziare gli effetti dell'intervento educativo (test di Wilcoxon). Rispetto al punteggio totale del TEC, si riscontra un aumento statisticamente significativo dei punteggi medi nei due momenti di rilevazione ($Z = -2,889$; $p < ,01$). Si riportano, inoltre, le analisi delle statistiche descrittive delle risposte fornite dai partecipanti nelle due fasi dello studio.

Conclusioni

I dati preliminari risultano incoraggianti mostrando come un progetto scolastico focalizzato sulle emozioni contribuisca a migliorare la competenza emotiva degli studenti della scuola primaria. È necessario ampliare la dimensione del campione nonché coinvolgere gruppi di controllo per aumentare la validità delle nostre conclusioni.

Parole chiave: emozioni, regolazione emotiva, valutazione, didattiche attive, scuola primaria

ESPERIENZA DI ASILO NIDO, COMPrensIONE DELLE EMOZIONI E COMPETENZA SOCIALE

Dario Varin, Claudia Caprin, Laura Benedan, Elisa Giustarini, Noemi Concorelli,
Marzia Paganoni, Rossella Morrone & Alessandra Fioretti

*Dipartimento di Psicologia
Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Introduzione

Le possibili influenze dell'esperienza di asilo nido sullo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo sono state studiate in oltre mezzo secolo anche con estese ricerche longitudinali, pur con i limiti dei problemi posti dalla valutazione della qualità dei contesti educativi (una delle variabili cruciali che mediano gli effetti dell'esperienza di asilo nido). E' ormai ampiamente accettato che, quando i fattori del contesto del nido e quelli del contesto familiare non presentano problemi di inadeguatezza, l'esperienza di asilo nido non aumenta la frequenza di attaccamenti insicuri, ma al contrario questa tipologia di esperienza di socializzazione primaria non legata al contesto familiare, può promuovere competenze sociali e cognitive, specie (ma non soltanto) nei bambini di più basso livello socioculturale (NICHD, 2010, negli USA; in Italia Cassibba et al., 2000; Ongari et al., 2010). L'aumento della frequenza dei comportamenti di esternalizzazione, riscontrato negli anni successivi al nido in molte ricerche, può essere moderato da diversi fattori legati alla qualità del nido. Meno studiate nei dettagli sono le possibili influenze relative all'età in cui i bambini iniziano a frequentare il nido (tenendo conto degli altri fattori). In particolare mancano studi dettagliati relativi alle possibili differenziazioni per i bambini che iniziano la loro frequenza al nido nel primo anno di vita rispetto a quelli che vengono inseriti in questo contesto dopo l'anno. In Italia si è trovato che a 36 mesi i bambini inseriti nel primo anno in nidi la cui qualità era stata valutata come buona, nel terzo anno di vita manifestavano più frequentemente segnali di disagio relazionale nei momenti di ricongiungimento rispetto agli altri (Varin, Riva Crugnola, Molina e Ripamonti, 1997).

Per quanto riguarda il linguaggio, da studi longitudinali su grandi campioni, sia americani che europei, non è emerso che a 18 mesi non vi sono vantaggi significativi dell'esperienza di nido per i bambini inseriti nel primo anno (Sylva et al., 2011, in Inghilterra), è infatti possibile che tali vantaggi emergano successivamente durante l'età prescolare ma solo per i bambini di basso livello socioeconomico (Geoffry et al., 2007, in Canada).

Lo scopo principale di questa ricerca è stato di indagare se l'esperienza di nido, in particolare l'inserimento nel primo anno di vita, sia associato a variazioni nella comprensione delle emozioni e/o di specifici aspetti del comportamento sociale dei bambini, quali competenza sociale, controllo di manifestazioni comportamentali di rabbia-aggressività ed ansia-ritiro.

Metodo

Hanno partecipato alla ricerca 489 bambini (età media 58,85 mesi; $sd= 8,95$; $range=36-77$) frequentati 9 diverse scuole dell'infanzia della Lombardia e i loro insegnanti. Il campione è stato suddiviso in due gruppi sulla base della precedente esperienza o meno di frequenza al nido. Avevano avuto esperienza di nido 159 soggetti, gli altri sono stati accuditi individualmente a casa dalla madre, dai nonni o dalle baby-sitter. Il loro comportamento sociale e in particolare la competenza sociale è stata valutata con la Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE di Lafreniere e Dumas, 1995). La comprensione delle emozioni è stata valutata con il test di Comprensione delle emozioni TEC (Pons e Harris, adattamenti di Albanese e Molina, 2008). Sono state incluse nell'analisi il livello professionale dei genitori, la scolarità materna, la presenza di fratelli/sorelle, l'età in mesi dei bambini.

Risultati

I dati sono stati analizzati con equazioni di regressione multipla e GLM (disegno fattoriale). Constatata la forte correlazione fra il livello professionale dei genitori e il livello di scolarità materna, si è scelto di utilizzare quest'ultimo che risulta un più valido indicatore socioculturale in questo tipo di ricerche (Ensmiger e Fothergill, 2003). Fra i risultati principali, il punteggio del test di comprensione delle emozioni è risultato associato positivamente all'esperienza di asilo nido ($\beta=0,12$, $p=0,02$),

mentre in generale non è associato come ci si attendeva al livello di scolarità materna. Vi è però una interazione significativa fra esperienza di nido e livello di scolarità materna ($\beta=0.15$, $p<0.05$): i bambini con più basso livello di scolarità materna (associata al LSE) guadagnano maggiormente dall'esperienza di nido nella comprensione delle emozioni.

I bambini inseriti nel primo anno di vita, controllando gli altri fattori, hanno ottenuto punteggi inferiori rispetto a quelli inseriti successivamente nella comprensione delle emozioni ($\beta=0.19$, $p=0.04$). In questo caso non emergono interazioni significative. Il punteggio di competenza sociale valutata dalla scala SCBE non risulta associato all'esperienza di nido, pur essendo correlato con il punteggio di comprensione delle emozioni, ($r=0.245$, $p<0.001$), mentre lo sono il sesso (femmine più alto), la presenza di fratelli e il più alto livello di istruzione materno. Come già emerso in molte ricerche, l'esperienza di nido è associata a più elevati punteggi di esternalizzazione.

Conclusioni e discussione dei risultati

La presente analisi conferma che la comprensione delle emozioni valutata dalla scala TEC può essere favorita dall'esperienza di asilo nido, specie per i bambini meno avvantaggiati. Ciò sembra appoggiare l'ipotesi di un ruolo principale dell'esperienza con il gruppo di pari (si veda Sylva et al., 2011) anche in questo tipo di competenza. Tuttavia i bambini inseriti nel primo anno di vita presentano un punteggio inferiore rispetto a quelli inseriti successivamente. Ciò potrebbe dipendere sia dal minore tempo di interazione con i caregiver primari (altro fattore legato alla comprensione delle emozioni) sia dal fatto che l'inserimento nel primo anno di vita può essere una necessità associata ad altri problemi familiari. Per quanto riguarda le implicazioni educative, poiché è possibile già nel corso dell'esperienza di nido incrementare sia la sensibilità delle educatrici (Biringen et al., 2012), sia la competenza emotiva dei bambini (Grazzani, Ornaghi, Agliati e Brazzelli, 2016), potrebbe essere importante orientare l'impegno educativo dando più tempo ai soggetti che, dopo una adeguata valutazione, risultino avere più bisogno di interventi in questo ambito, soggetti fra i quali possono esservi anche i bambini che iniziano l'esperienza di nido molto presto.

Parole chiave: esperienza nido; comprensione emotiva; comportamento sociale

ELENCO DEGLI AUTORI

Agliati, A.	22; 54	Facci, C.	45
Andrighi, E.	27	Farina, E.	33; 52; 58
Antoniotti, C.	27	Fioretti, A.	60
Ardenghi, S.	58	Galea, N.	40
Banerjee, R.	31	Gandellini, S.	54
Baroncelli, A.	44; 45	Ghelfi, C.	54
Bartoli, A.	50	Giustarini, E.	35; 60
Benedan, L.	60	Grazzani, I.	7; 33; 35; 48
Berti, S.	29	Lacquaniti, R.	58
Bianco, F.	31	Lecce, S.	17; 31
Brazzelli, E.	7; 33	Mantovani, S.	5
Brombin, C.	38	Moller, N.	54
Caprin, C.	35; 60	Mori, A.	12
Caputi, M.	38	Morrone, R.	60
Cavioni, V.	40; 43	Ornaghi, V.	22; 35; 54
Cefai, C.	40	Ottoboni, F.	35
Chiodini, A.	33	Paganoni, M.	60
Cigala, A.	12; 29	Pepe, A.	33; 48
Ciucci, E.	44; 45	Piccoli, C.	52
Concarelli, N.	60	Ripamonti, D.	56
Conte, E.	46; 48	Salvarani, V.	58
Corti, E.	35	Strepparava, M. G.	58
Cugnata, F.	38	Varin, D.	60
De Angelis, J.	50	Vergata, V.	54
Di Massa, A.	54	Zammit, C.	40
Duca, M.	40	Zanetti, M.A.	43

Edizioni
Fronteretro Copisteria S.a.s., Milano

2017