

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA

Dipartimento di Psicologia  
Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale, Cognitiva e Clinica  
XXV CICLO



**LA RELAZIONE MADRE-BAMBINO:**

MENTALIZZAZIONE E COMUNICAZIONE MATERNE E  
COMPETENZE RELAZIONALI E RAPPRESENTAZIONALI  
INFANTILI

Tutor:

Chiar.ma Prof.ssa Lucia Carli

Tesi di Dottorato di  
Chiara Lia Giovanelli

Anno Accademico 2012/2013



# Indice generale

Introduzione.....	1
1. La relazione madre-bambino.....	4
1.1 La teoria psicoanalitica.....	4
1.1.1 Wilfred Bion.....	4
1.1.2 Donald Winnicott.....	8
1.2 La teoria dell'attaccamento.....	15
1.2.1 L'approccio comunicativo all'attaccamento.....	22
1.3 L'approccio intersoggettivo.....	26
1.3.1 Sander.....	27
1.3.2 Stern.....	31
1.3.3 Tronick.....	32
1.3.4 Beebe.....	34
1.3.5 Prosodia.....	38
2. La teoria della mente.....	44
2.1 La mentalizzazione.....	45
2.1.1 Origine del concetto di mentalizzazione.....	45
2.1.2 Definizione di mentalizzazione.....	46
2.1.3 Il costrutto di Funzione Riflessiva.....	48
2.1.4 Sviluppo della mentalizzazione.....	51
2.1.5 Il costrutto di Mind-Mindedness.....	54
3. Lo sviluppo rappresentazionale in termini di gioco simbolico.....	58
3.1. Approccio cognitivo.....	58
3.1.1 Piaget.....	58
3.1.2 Vygotskij.....	63
3.1.3 Bruner.....	66
3.1.4 Werner e Kaplan.....	69
3.2 L'approccio psicoanalitico.....	71
3.2.1 Winnicott.....	72
3.3 Gioco simbolico e sviluppo cognitivo.....	75
3.3.1 gioco simbolico e sviluppo del linguaggio.....	75
3.3.2 gioco simbolico e sviluppo della teoria della mente.....	79

3.4 Gioco e sviluppo relazionale.....	82
4. La ricerca.....	84
4.1 Obiettivi.....	84
4.1.1 Risultati attesi .....	85
4.2 Metodologia.....	89
4.2.1 Partecipanti .....	89
4.2.2 Strumenti.....	92
4.3 Elaborazione dei dati.....	108
4.4 Analisi dei risultati.....	114
4.5 Discussione dei risultati e conclusioni.....	175
4.5.1. Relazioni tra competenze e caratteristiche materne.....	175
Relazione tra i costrutti utilizzati per la valutazione della mentalizzazione: Funzione Riflessiva e Mind-Mindedness.....	175
Relazione tra capacità di riconoscere le emozioni e mentalizzazione .....	177
Relazione tra le caratteristiche comunicative indagate: caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e aspetti prosodici.....	179
Relazione tra caratteristiche prosodiche e capacità di riconoscere le emozioni .....	180
Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e l'alessitimia (TAS-20).....	181
Relazione tra la MM e le caratteristiche prosodiche.....	181
Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e la MM .....	181
Relazione tra la Funzione Riflessiva e le caratteristiche prosodiche della comunicazione materna.....	182
Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e la Funzione Riflessiva.....	182
4.5.2. Relazioni tra competenze e caratteristiche infantili.....	183
Relazioni tra pattern di attaccamento e sviluppo rappresentazionale in termini di gioco simbolico e sviluppo della capacità comunicativo-linguistica.....	183
Relazione tra il gioco simbolico e la capacità comunicativo-linguistica .....	184
4.5.3. Relazione tra competenze e caratteristiche materne e infantili.....	185
Relazione tra la capacità materna di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento del bambino.....	185
Relazione tra la mentalizzazione e il pattern di attaccamento del bambino .....	186

Relazione tra la mentalizzazione materna e la capacità rappresentazionale infantile in termini di gioco simbolico e capacità comunicativo-linguistica.....	187
Relazione tra caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno e caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e pattern di attaccamento infantile.....	189
Caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno durante la Strange Situation e pattern di attaccamento infantile.....	189
Caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e pattern di attaccamento del bambino.....	191
Caratteristiche della comunicazione verbale materna e gioco simbolico infantile.....	193
Caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno e gioco simbolico infantile.....	193
Caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e gioco simbolico infantile.....	193
d) Prospettiva longitudinale.....	194
5. Conclusioni generali.....	196
5.1 Limiti e prospettive future.....	199
Bibliografia.....	202

## Introduzione

Negli ultimi decenni varie aree di ricerca limitrofe e interagenti - la teoria psicoanalitica, la teoria dell'attaccamento, l'approccio intersoggettivo dell'Infant Research e gli studi sulla mentalizzazione - hanno approfondito in modo specifico il ruolo della relazione precoce madre-bambino per lo sviluppo delle capacità relazionali e rappresentazionali infantili.

Gli studi sono concordi nel sottolineare il ruolo fondamentale di tale relazione ma al momento la letteratura non è unanime nel riconoscere l'influenza di specifiche caratteristiche e competenze materne sulle emergenti caratteristiche e competenze infantili.

In questo lavoro si cercherà di analizzare lo stato dell'arte degli studi riguardanti la relazione madre-bambino e, in particolare, il rapporto che essa ha con le capacità relazionali e rappresentazionali infantili per poi proporre uno studio che indaga tali aspetti utilizzando costrutti e strumenti provenienti dalle differenti aree di ricerca sopra citate.

Nella prima parte, innanzitutto, si esporrà il contributo di due studiosi appartenenti all'area psicoanalitica – Bion e Winnicott – che si sono occupati in particolare della relazione madre-bambino modificando radicalmente il modo di considerare la diade e influenzando sia lo sviluppo della ricerca teorica e pratica in tale ambito sia studiosi di aree limitrofe. Si sottolineerà, in particolare, il ruolo che la capacità materna di contenere la mente del bambino svolge per lo sviluppo relazionale e rappresentazionale di quest'ultimo.

Si passerà quindi ad illustrare l'apporto della teoria dell'attaccamento sottolineando, nello specifico, il ruolo dell'esperienza tra madre e bambino per la formazione della relazione e dei Modelli Operativi Interni del bambino. Sarà poi presentato l'approccio comunicativo all'attaccamento che ha evidenziato il ruolo dello scambio comunicativo verbale e non verbale tra caregiver e bambino nella creazione del pattern di attaccamento infantile.

L'ultimo approccio teorico presentato sarà quello intersoggettivo dell'Infant Research che, integrando la prospettiva sistemica a quella psicoanalitica, e partendo dal presupposto che la mente del bambino si sviluppi entro una matrice intersoggettiva e all'interno di un processo dialogico, ha sottolineato l'importanza di indagare la relazione madre-bambino nell'hic et nunc dello scambio interattivo.

Sarà quindi esplorato l'ambito degli studi relativi alla mentalizzazione considerando sia come si sia sviluppato il concetto stesso sia due dei costrutti proposti da studiosi che hanno

integrato l'interesse per la mentalizzazione con altri approcci teorici come la teoria dell'attaccamento in particolare, ma anche la teoria psicoanalitica e la psicologia cognitiva vygotskijana. In particolare, si porrà particolare attenzione alla relazione tra mentalizzazione materna e sviluppo relazionale e rappresentazionale infantile.

Si passerà quindi a considerare lo stato dell'arte degli studi riguardanti lo sviluppo del gioco simbolico inteso, in particolare, come indicatore della capacità rappresentazionale del bambino. Si esploreranno inoltre, nello specifico, i legami con lo sviluppo cognitivo e relazionale infantile.

L'analisi della letteratura offre molti spunti di riflessione e suggerisce la necessità di approfondire la relazione tra alcuni aspetti specifici della relazione madre-bambino, quali le caratteristiche della comunicazione materna e la capacità di mentalizzazione materne, che saranno indagate in questo studio in virtù della loro influenza sullo sviluppo della relazione stessa e dello sviluppo relazionale e cognitivo del bambino.

In particolare, l'approccio intersoggettivo sottolinea la rilevanza degli scambi comunicativi e della matrice intersoggettiva per lo sviluppo delle competenze relazionali e rappresentazionali del bambino.

Si intende quindi indagare come varie caratteristiche e competenze materne – comunicazione e mentalizzazione – siano connesse alle capacità relazionali e rappresentazionali infantili, in termini di pattern di attaccamento, gioco simbolico e capacità comunicativo-linguistica.

Attraverso l'utilizzo di un disegno longitudinale multimetodo si indagherà il legame tra la capacità materna di attribuire un senso alla realtà interna ed esterna e di dividerlo con il bambino ed alcuni indicatori sopracitati relativi alla capacità relazionale e rappresentazionale infantili. A questo scopo si utilizzeranno costrutti e strumenti proposti in ambiti teorici differenti.

In particolare, si esplorerà il ruolo delle caratteristiche della comunicazione – nei suoi aspetti prosodici e di caratteristiche funzionali – e della mentalizzazione materne, attraverso costrutti – la Funzione Riflessiva e la Mind-Mindedness – e quindi operazionalizzazioni differenti.

Per quanto riguarda il bambino, invece, l'analisi del pattern di attaccamento, del gioco simbolico e delle capacità comunicativo-linguistiche permetterà di indagare lo sviluppo relazionale e rappresentazionale infantile.

Concludendo, si ritiene di notevole interesse, per lo studio di alcuni aspetti della relazione madre-bambino, l'utilizzo integrato di costrutti proposti all'interno di ambiti teorici differenti.



# **1. La relazione madre-bambino**

La relazione madre-bambino è un tema centrale per la psicologia, a partire dal secolo scorso in particolare, indagato all'interno di molteplici approcci teorici in innumerevoli studi che hanno approfondito molti aspetti di tale relazione. In questo capitolo si intende esporre lo stato dell'arte della letteratura esplorando in particolare l'apporto proposto dalla teoria psicoanalitica, dalla teoria dell'attaccamento e dall'approccio intersoggettivo dell'Infant Research.

## **1.1 La teoria psicoanalitica**

All'interno della teoria psicoanalitica molti ricercatori si sono occupati di indagare l'ambito della relazione madre-bambino apportando importanti apporti. Saranno qui presentati i contributi, in particolare, di Bion e Winnicott che hanno approfondito la riflessione sull'importanza di alcune funzioni materne, come ad esempio la rêverie e il contenimento, nel sostenere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale del bambino.

### **1.1.1 Wilfred Bion**

Wilfred Bion è uno studioso le cui innumerevoli esperienze di vita, in termini di luoghi vissuti e visitati – tra cui India, Gran Bretagna, Stati Uniti, Italia, Messico -, studi effettuati - tra cui storia, medicina, biologia, psicoanalisi, filosofia -, lavori fatti - ad esempio soldato, insegnante, medico, psicoanalista individuale e di gruppo - ed esperienze personali - guerra, perdita della moglie, psicoanalisi personale -, si riscontrano nei numerosi ambiti di ricerca di cui si è occupato e nella moltitudine di spunti e linguaggi che sono presenti nelle sue opere.

Data l'ampiezza delle opere di questo studioso e la necessità di mantenere una coerenza rispetto al tema presentato, il focus è stato centrato su alcuni aspetti delle sue teorie centrali per lo studio della relazione madre-bambino e dello sviluppo di quest'ultimo.

Tra i principali contributi bioniani alla psicoanalisi si possono, infatti, trovare notevoli spunti tra i quali la revisione del concetto kleiniano di identificazione proiettiva (Bion, 1959), l'astrazione contenitore-contenuto, l'introduzione dei concetti di elementi alfa e beta, del concetto di rêverie e la rivisitazione dell'oscillazione tra posizione depressiva e schizo-paranoide.

Per quanto riguarda la revisione del concetto di identificazione proiettiva, Bion supera la concezione kleiniana (Klein, 1946) che la definiva una fantasia nella mente del singolo individuo, Bion, invece, accentua la dimensione interpersonale e la definisce un meccanismo che permette, quando normale e non eccessivo, una comunicazione ed induzione nell'altro dei propri

vissuti emotivi. Questo cambiamento di visione rispetto a un concetto fondamentale della teoria kleiniana implica anche un cambiamento nel focus dell'interesse psicoanalitico che passa da individuale a interpersonale, come notato da Grotstein (2007). In linea con questa ipotesi, la comunicazione madre-bambino avviene all'interno di una configurazione più ampia, centrale nella teoria bioniana, ovvero quella contenitore-contenuto (Bion, 1962, 1963, 1970) che consiste nell'astrazione della relazione che si ha tra due elementi qualsiasi nel momento in cui uno svolge la funzione di contenere e l'altro sperimenta l'esperienza di essere contenuto. Bion parla per la prima volta del concetto di contenitore-contenuto illustrando il caso specifico di un paziente che aveva in terapia e dichiarando che quest'ultimo lo percepiva come "recipiente" delle sue componenti preservate. Lo studioso dichiara che tale concetto deriva da un aspetto specifico della concezione kleiniana (1946) riguardante l'identificazione proiettiva; Melanie Klein propone, infatti, che i sentimenti cattivi proiettati dal bambino nel seno buono siano rielaborati in loco prima di poter essere reintroiettati dal bambino. La madre svolge quindi, per Bion, la funzione specifica di rielaborare i vissuti inaccettabili del bambino e restituirglieli in una forma comprensibile ed accettabile: in analogia con la funzione digestiva dello stomaco, la madre digerisce le emozioni eccessive del figlio, quantitativamente e qualitativamente, per poi restituirglielie; in questo modo sostiene il contatto del bambino con i propri stati emotivi e conosce empaticamente i bisogni del figlio, base fondamentale per rispondervi in modo adeguato. Nello specifico, la madre introietta i vissuti dolorosi del bambino sotto forma di elementi base, quindi sperimenta le emozioni in modo parzialmente analogo a quello del figlio e le rielabora dando loro una forma grazie alla sua capacità di rêverie. La rêverie consiste in una condizione mentale innanzitutto di apertura rispetto alle comunicazioni del bambino, quindi di contenimento e modificazione dei vissuti introiettati. In altre parole, la madre percepisce lo stato mentale del bambino e svolge la funzione di sognare quello che il bambino sta provando in quel momento e renderlo accettabile. Gli elementi originari sono quindi trasformati, nella mente materna, attraverso l'utilizzo della funzione alfa, intesa come la capacità che permette alla mente di trasformare i vissuti grezzi, in emozioni e idee pensabili. Le parti rielaborate sono poi restituite al bambino insieme all'idea che la madre non si sia fatta sopraffare dall'angoscia emotiva. In questo modo il bambino diviene a sua volta, ricevente e contenitore della comunicazione e dei vissuti propri e materni. Il bambino può fare quindi l'esperienza di essere accolto e compreso e che i suoi stati mentali abbiano un senso e non siano soltanto dolorosi e angoscianti. Attraverso il susseguirsi di questi scambi relazionali il bambino impara ad introiettare e assimilare la funzione materna di rêverie facendola propria: in altre termini è

l'incontro tra la mente materna più evoluta e quella del bambino a sostenere lo sviluppo, in direzione di una maggiore integrazione e capacità di pensiero, della mente del bambino stesso.

Già alla nascita, in modo simile a quanto proposto dalla Klein (1946), nel neonato sono presenti un Io rudimentale, un'iniziale consapevolezza di separatezza dall'oggetto e delle concezioni innate, comuni a tutti gli esseri umani, che lo orientano preferibilmente verso determinate tipologie di esperienze. In particolare, il bambino sperimenta subito due preconcezioni: quella del seno, legata a una sopravvivenza anche dal punto di vista biologico, e quella della configurazione edipica, legata all'aspetto relazionale dell'esperienza. L'incontro tra le esperienze adeguate rispetto a questi bisogni e i bisogni stessi porta alla formazione di concezioni vere e proprie che corrispondono ad un'iniziale attribuzione di senso al vissuto; in altri termini è l'incontro tra un contenitore – preconcezione – e contenuto – esperienza di realizzazione – che porta allo sviluppo dell'essere umano.

Fin dal primo momento l'Io del neonato mette in atto continui cicli di proiezione e introiezione che sostengono la relazione con l'oggetto e la crescita dell'Io. Quando questo processo non avviene, il bambino sperimenta una frustrazione che può essere eccessiva o tollerabile: nel primo caso si può assistere a un arresto dello sviluppo mentale e a una fuga dalla realtà; nel secondo, invece, la rêverie materna permette una trasformazione del vissuto negativo del bambino in qualcosa di accettabile e in un iniziale senso di vuoto causato dall'assenza dell'oggetto desiderato e non presente.

In questo spazio si assiste alla creazione del primo pensiero. È però fondamentale la ripetizione dell'esperienza di trovare i propri bisogni corrisposti perché si sviluppi la capacità di collegare, inizialmente temporalmente, gli avvenimenti tra loro (Bion, 1963). Questo processo, unito all'interiorizzazione della rêverie materna, permette al bambino di attribuire un senso alle esperienze, riduce il bisogno di proiettare i vissuti dolorosi all'esterno e gli consente di integrarli e connetterli tra loro in modo da poterli contenere nella mente. In questo modo la rêverie materna svolge la funzione di far comunicare il bambino con il suo mondo interno sostenendo in lui lo sviluppo dell'inconscio, attraverso la creazione di una “contact barrier” (p. 53). Tale barriera di contatto può avere caratteristiche differenti a seconda della tipologia degli elementi alfa e dei collegamenti tra loro e permette il passaggio di determinati elementi da una parte all'altra a seconda proprio della natura della barriera stessa. Inoltre la funzione alfa materna permette alla madre di restituire al bambino il proprio vissuto unito alla capacità dell'adulto di non essere sopraffatto dall'angoscia e dal dolore percepito.

La funzione alfa nella mente della madre permette, infine, lo sviluppo della medesima

capacità nel bambino e, quindi, lo sviluppo della possibilità di rielaborare la propria esperienza e i propri stati emotivi. Il neonato, fin dalla nascita, ha la necessità di essere pensato e di percepire che i suoi elementi beta – esperienze somatiche, psichiche e affettive – sono rielaborati. La madre reagisce a questo bisogno utilizzando il proprio stato di rêverie e attribuendo senso ai vissuti emotivi e percettivi del bambino, il quale, a sua volta, sperimenta dei vissuti e dei pensieri tollerabili. Quest'esperienza permette la formazione della mente e ne sostiene lo sviluppo.

Nei casi in cui la funzione alfa e la rêverie materna sono deficitarie il bambino ha difficoltà a dare un senso e un nome ai propri vissuti e questo rende più difficoltoso lo sviluppo della sua mente (Bion, 1962). Quando la funzione alfa non elabora sufficientemente i vissuti si assiste alla creazione di elementi beta – emozioni primitive - che spesso l'individuo evacua attraverso l'utilizzo dell'identificazione proiettiva. Quando questo avviene eccessivamente, il bambino sperimenterà un'elevata angoscia di frammentazione del sé, ancora fragile (Bion, 1963), e avrà difficoltà a sviluppare a sua volta una funzione alfa efficace e utilizzerà l'identificazione proiettiva in modo eccessivo e quindi patologico. L'eccessivo accumulo di elementi beta è causa della creazione di uno schermo di elementi beta, caratteristico di molti pazienti psicotici, in cui non vi è una differenziazione tra conscio e inconscio né tra sonno e veglia.

Quando invece la relazione contenitore (madre) e contenuto (bambino) è positiva entrambi (in questo caso, quindi, sia la madre sia il bambino) si modificano in un percorso di crescita e arricchimento.

Bion (1963) ritiene che vi sia anche un secondo elemento fondamentale per lo sviluppo della mente del bambino: l'oscillazione tra posizione schizo-paranoide e posizione depressiva. Riprende infatti la teoria kleiniana (1946) e la rielabora in termini di oscillazione tra la dispersione 'PS' e l'integrazione 'D' e simbolizzabile, in termini quasi matematici, come  $PS \leftrightarrow D$ . Una permanenza eccessiva nello stato PS farebbe provare all'individuo un'eccessiva frammentazione mentre quando il tempo passato nella posizione D è eccessivo si avrebbe una stabilità tale nel pensiero da rischiare di provocare un vissuto di stagnazione e non rielaborazione, Bion propone quindi che sia necessario un costante movimento tra questi due poli. Il movimento  $PS \leftrightarrow D$  è visto, quindi, insieme all'astrazione contenitore-contenuto, come il secondo elemento centrale per la costruzione del funzionamento mentale.

### 1.1.2 Donald Winnicott

Donald Winnicott è un pediatra e psicoanalista inglese. Subito dopo la laurea in medicina inizia a lavorare come pediatra e si avvicina alla psicoanalisi attraverso la sua analisi personale con James Strachey<sup>1</sup>. In generale, è possibile notare come le sue esperienze personali influenzino, in modo esplicito, il suo interesse per una revisione della psicoanalisi e la formazione delle sue teorie riguardanti l'importanza dell'esperienza reale che il bambino ha con la madre. Minsky (1996) riporta la descrizione che Winnicott dà della propria esperienza infantile: “trying to make "my living" by keeping his mother alive”.

Partendo, almeno parzialmente, dalla sua esperienza infantile, Winnicott sottolinea il ruolo fondamentale per lo sviluppo psichico infantile della relazione reale che il bambino sperimenta con i caregiver principali. Rimarcando il valore della relazione, Winnicott si contrappone alla teoria classica freudiana e ridimensiona l'importanza delle pulsioni e della loro gratificazione. Se Freud, infatti, basa lo sviluppo sul raggiungimento del soddisfacimento libidico e pulsionale (S. Freud, 1905, 1923), Winnicott contrappone a questa concezione l'importanza dei bisogni dell'individuo, che vengono quindi, uniti alle relazioni, parzialmente, sostituiti alle pulsioni nello studio dello sviluppo. Secondo il fondatore della psicoanalisi l'individuo entra in contatto con gli altri solo strumentalmente per raggiungere la soddisfazione dei propri bisogni/desideri. Secondo Winnicott, invece, l'incontro con l'altro, all'interno di una relazione, è essenziale per lo sviluppo psichico del singolo: è proprio attraverso il rapporto con l'altro, e specialmente con la madre, che il bambino può sviluppare il proprio vero sé.

Nella famosa citazione dello studioso “There is no such a thing as a baby” (Winnicott, 1958, p. 121) è racchiuso il pensiero del ricercatore: non ha senso parlare di un neonato senza considerarlo in relazione al suo ambiente, costituito principalmente dalla madre e, quindi, dalle cure che lei gli fornisce. Tali cure sostengono lo sviluppo stesso del sé del bambino in quanto permettono al bambino di appropriarsi del proprio sé; infatti, alla nascita, l'Io del bambino è ancora in formazione e si trova, quindi, in uno stato di dipendenza assoluta nei confronti dell'oggetto primario, che è la madre stessa ed è proprio grazie alle sue cure che lo sviluppo ha inizio.

Lo sviluppo dell'individuo avviene basandosi su tre processi specifici che sono l'integrazione, la personalizzazione e, in virtù di queste, la valutazione del tempo e dello spazio e delle altre caratteristiche della realtà che permette l'acquisizione del senso di realtà (Winnicott,

---

1 James Strachey è lo psicoanalista con cui Winnicott ha intrapreso una terapia personale l'anno in cui si è laureato

1945). Tali processi iniziano molto precocemente e possono avvenire solo con il sostegno di una madre sufficientemente buona che svolga due compiti principali: da una parte deve offrire al figlio una presentazione del mondo e dall'altra deve fornirgli il contenimento di cui ha bisogno per non essere sopraffatto dagli stimoli interni ed esterni.

Winnicott sottolinea la rilevanza dei primi momenti, e persino del periodo prenatale nei casi in cui la nascita sia avvenuta in ritardo, per lo sviluppo del sé; è quindi necessario dedicare studio e attenzione a questo periodo del bambino anche per rilevare la presenza di eventuali disfunzioni nello sviluppo fisico e relazionale del bambino e per intervenire in modo efficace precocemente.

Lo studioso sottolinea, in particolare, la rilevanza delle cure che la madre sicura, che si sente amata e sostenuta dal proprio ambiente, può offrire al bambino in un momento in cui ne ha bisogno per sopravvivere. La capacità materna di prendersi cura del suo piccolo si sviluppa durante la gravidanza ed è definita “primary maternal preoccupation” (Winnicott, 1956). La preoccupazione materna primaria è uno stato mentale transitorio che la madre acquisisce durante il terzo trimestre di gravidanza e che la porta ad avere come interesse principale il figlio e il suo benessere, diminuendo allo stesso tempo l'interesse verso altri aspetti della propria vita come la relazione con il partner e l'ambito lavorativo. Questa disposizione della mente permette alla madre di dedicare tutte le sue energie e le sue attenzioni al benessere del bambino sostenendone in modo adeguato lo sviluppo fisico e mentale precoce. Durante questo periodo la madre avrà un funzionamento mentale differente da quello degli altri adulti in quanto sarà altamente sintonizzata con i vissuti del bambino, che percepirà e comprenderà tramite l'identificazione proiettiva, e questo le darà la possibilità di rispondere agli stati interni del figlio ed alle sue richieste in modo del tutto adeguato.

Alla nascita, il bambino è completamente dipendente dalla cure materne le quali sostengono lo sviluppo fisico ed emotivo del piccolo in quanto la tendenza innata alla crescita del corpo e delle funzioni può avvenire solo se vi sono delle condizioni sufficientemente buone che variano in base all'evoluzione del bambino. È proprio la preoccupazione materna primaria a permettere che questo avvenga. Inizialmente, infatti, tale stato mentale permette alla madre di rispondere ai bisogni del bambino in modo adatto sia come tipo di risposta che nella tempistica, il bambino ha quindi la percezione allucinatoria di essere onnipotente e di essere lui stesso il creatore degli oggetti che rispondono ai suoi bisogni. Quest'illusione permette al neonato di acquisire un'iniziale senso di sé come competente e, di conseguenza, gli fornisce una base indispensabile per lo sviluppo del sé. Quest'illusione di onnipotenza svolge anche una funzione

protettiva in quanto gli permette di non percepire il mondo come un posto pericoloso dove non ci si può difendere né esprimere. Inoltre permette al bambino di iniziare a percepirsi come colui che ha creato qualcosa e sostiene quindi la prima forma di creatività, capacità che si svilupperà in seguito. Quando questo non avviene, il bambino vive una sensazione di annichilimento ed impotenza nel confrontarsi con una realtà esterna percepita come violenta ed eccessivamente potente rispetto alle proprie possibilità. In tale situazione l'individuo impiega molte energie per difendersi dai pericoli del mondo esterno senza avere la possibilità di investire sullo sviluppo del proprio sé. È fondamentale, quindi, che la madre, inizialmente, presenti al bambino un mondo perfetto e protettivo rispetto ai suoi bisogni, facendo da filtro rispetto al mondo esterno sulla base delle iniziali, limitate capacità della psiche, ancora molto fragile, del bambino stesso.

La madre, prendendosi cura del piccolo, agisce quindi anche a un livello concreto nella gestione della presentazione della realtà al bambino. Progressivamente introdurrà delle frustrazioni graduali al soddisfacimento dei bisogni del bambino, ad esempio dilazionando la risposta alle sue richieste, per introdurlo alla realtà esterna e sostenerlo nella comprensione che essa è differente da sé, ovvero ha caratteristiche proprie ed è condivisa con gli altri.

Nel relazionarsi con il figlio la madre svolge, quindi, tre funzioni principali fondamentali per lo sviluppo del sé del bambino che sono l'holding, l'handling e l'object presenting. Il concetto di holding è uno dei contributi fondamentale dell'autore e consiste nel sostegno fisico e psichico che la madre offre al figlio, il handling è invece l'insieme delle pratiche di cura e contatto corporeo che il caregiver offre al bambino sia in termini di cura fisica sia come momenti di gioco fisico, coccole e accudimento. Infine vi è l'object presenting che consiste nella capacità del genitore di presentare un oggetto al bambino nel momento più adatto ai suoi bisogni e alle sue capacità, non troppo presto e non troppo tardi. Winnicott propone, infatti, che un aspetto centrale per lo sviluppo del bambino e delle sue capacità relazionali risieda nella comprensione, anche a livello temporale, che il genitore ha dei bisogni del figlio e, di conseguenza, nella loro soddisfazione. Il caregiver utilizza la sua capacità immaginativa per rappresentarsi ciò che avviene nel mondo interno del figlio; questo permetterà al bambino di sviluppare una consapevolezza dei propri bisogni e del proprio mondo interno che lo porterà a strutturare un sé autentico, basato su ciò che il bambino realmente sperimenta.

Come accennato precedentemente, alla nascita il neonato è completamente dipendente dalle cure materne e attraversa una fase in cui è “doubly dependent” (Winnicott, 1945b, p.242) in quanto il bambino non ne è consapevole, passa poi a una situazione di dipendenza caratterizzata da una, almeno parziale, consapevolezza, per poi passare, intorno all'anno di età, a una fase di

indipendenza durante la quale l'individuo può cercare attivamente risposta ai suoi bisogni nell'ambiente, anche se regressioni temporanee alla dipendenza e anche alla doppia dipendenza possono avvenire frequentemente ed essere considerate normali. Questo processo può avvenire solo quando il bambino ha avuto l'esperienza di trovare qualcuno che risponde in modo sufficientemente buono ai suoi bisogni e ha, quindi, la possibilità di sviluppare una fiducia che questo possa ripetersi. Tendenzialmente, tale processo è riconoscibile intorno all'anno di vita.

Contemporaneamente avviene anche il passaggio dallo stato di inintegrazione all'integrazione, anche in questo caso a un anno non si può ritenere che il processo sia completato ma in determinate condizioni essa può aver raggiunto un livello sufficiente. Le emozioni forti possono influenzare questo processo e renderlo instabile; inizialmente nel caso di forti reazioni emotive si assisterà a un ritorno all'inintegrazione mentre, successivamente, esse avranno un impatto maggiore in quanto possono causare una disintegrazione di ciò che era stato integrato, esperienza particolarmente dolorosa per l'individuo.

Un terzo processo che avviene nel medesimo periodo è quello della personalizzazione, si assiste quindi a una “presa di possesso” del corpo da parte della psiche come risultato di un buon contenimento materno avvenuto durante le fasi iniziali. Il contenimento passa, infatti, anche attraverso la fisicità e l'accudimento corporeo; si sottolinea il fatto che, una volta adulto, il bambino non ricorderà esplicitamente gli abbracci e l'affetto ricevuto ma, nel caso questi non fossero stati sufficienti, sperimenterà la sensazione di cadere all'infinito (1958), non avendo niente che contenga e possa impedire questa caduta. Per indicare il processo di appropriazione del corpo da parte del sé, Winnicott usa il termine “indwelling” (Winnicott, 1960, p. 590), scarsamente utilizzato in inglese, per indicare uno stato nel quale la psiche – intesa come “imaginative elaboration of somatic parts, feelings and functions”, termine usato spesso come sinonimo di sé (Abram, 2007), si sente a suo agio nel corpo. Quando questo non avviene si hanno dei vissuti di depersonalizzazione che possono prodursi in situazioni diverse: ad esempio il caregiver può dedicare poca attenzione alla pelle del bambino o, al contrario, mostrare un interesse eccessivo per i risultati raggiunti a livello corporeo.

Winnicott (Winnicott, 1965a) esplora l'importanza che ha, per lo sviluppo dell'appropriazione del corpo da parte della psiche ma soprattutto per lo sviluppo del vero Sé, il fatto che l'adulto comprenda i bisogni del piccolo. Il vero Sé consiste in un sé autentico basato sui reali bisogni e sulle reali caratteristiche dell'individuo. Quando, infatti, il caregiver non è in grado di comprendere e soddisfare i bisogni del bambino e quindi chiede al piccolo di adattarsi all'immagine che ha in mente o alle richieste del mondo adulto si assiste alla formazione del



falso Sè. Tale entità corrisponde superficialmente alle richieste del mondo esterno e ha la funzione di proteggere il vero sé che rimane nascosto e protetto all'interno. Lo sviluppo di un falso Sè è quindi una difesa messa in atto per preservare una parte di sé vitale e autentica ma contemporaneamente blocca la sperimentazione di emozioni reali e la percezione di vivere la propria vita in modo completo in quanto è il risultato di un tentativo di limitare le richieste del mondo esterno percepite come eccessive, intrusive e pericolose. Il bambino si abitua quindi ad agire in modo da soddisfare le richieste del mondo esterno senza considerare i propri bisogni reali. Lo sviluppo di un falso Sè predominante è basato su un processo inconscio che porta al misconoscimento del vero Sè sia da parte degli interlocutori sia da parte dell'individuo stesso che l'ha sviluppato. È importante sottolineare che in tutti gli esseri umani sono presenti sia un vero Sè sia un falso Sè, che costituisce la componente che Freud (1923) chiamerebbe "Io" e che si crea nell'incontro tra le aspettative del mondo esterno e l'Es, e che tale presenza non è quindi in sé patologica ma lo diventa quando il falso Sè prende il sopravvento.

La capacità di riconoscere i propri bisogni individuali, pur interagendo con la realtà, è fondamentale per avere la sensazione di agentività e di poter vivere appieno la propria vita. Una madre sufficientemente buona è in grado di sostenere il bambino nell'esprimere i suoi bisogni e di contenerli facilitando così lo sviluppo del vero Sè del bambino; perchè riesca in questo compito deve riuscire a bilanciare un atteggiamento responsivo e pronto a rispondere in modo sensibile ai bisogni del bambino e, contemporaneamente, a gestire la propria ansia e la propria preoccupazione nel percepire il piccolo come bisognoso. Quando questo processo non avviene in modo corretto vi è anche il rischio che il bambino interiorizzi le difese messe in atto dal caregiver che diventano centrali per la costruzione del falso Sè (Winnicott, 1960).

La presenza di una madre sufficientemente buona è quindi fondamentale fin dai primi momenti in quanto alla nascita il neonato si presenta come non integrato, composto da aspetti differenti non collegati tra loro. L'integrazione dei diversi elementi avviene attraverso due processi. Il primo processo riguarda gli elementi sensoriali-motori e può avvenire tramite il contatto fisico, infatti il fatto che la madre tenga in braccio il bambino e lo accudisca gli permette di percepirsi come un'unica entità fisica. Il secondo processo necessario all'aumento della coesione è l'holding psicologico tramite il quale la madre permette al bambino di sperimentarsi come un'unica entità psicologica. Quando il bambino fa un gesto, la reazione materna fornisce al bambino una risposta riguardante sé stesso. Quando la madre non rinforza il gesto del figlio ma invece propone una sua propria azione corrispondente a sé stessa, si assiste alla costruzione della base per lo sviluppo del falso Sè, viceversa, quando la madre contiene le espressioni e i

comportamenti del bambino, rispondendo adeguatamente e, quindi, rispecchiandoglieli in modo contingente, la madre sostiene lo sviluppo di un sé autentico nel bambino permettendogli di trovare sé stesso nei suoi occhi. Quando questo non avviene il bambino nello sguardo della madre trova invece la madre; attendendosi però di trovare sé stesso introyetta la visione della madre come fosse la sua, tale immagine colonizza quindi il sé del bambino non permettendogli di differenziarsi. In seguito il bambino ritroverà l'immagine interiorizzata della madre in tutte le persone con cui entrerà in contatto non avendo avuto l'esperienza di vedere sé stesso negli occhi dell'altro e questo causerà uno sfalsamento nel rapporto con la realtà. Inoltre, invece che cercare di conoscersi e differenziarsi dal mondo esterno, il bambino cercherà di tornare alla fusione iniziale in quanto si rappresenta l'immagine esterna come fosse propria non avendo mai realmente sperimentato la visione di sé stesso negli occhi di un altro. L'esperienza con una madre sufficientemente buona permette, invece, al bambino di passare da uno stato non integrato definito "non io", a quello del "io sono" in cui inizierà a entrare in contatto con il proprio mondo interno e con il proprio sé attraverso ciò che osserva nell'espressione della madre. La madre infatti offre uno specchio al bambino su di sé e un senso sia ai suoi emergenti pensieri sia alle sue esperienze emotive.

La funzione di holding svolta dalla madre ha anche la specificità di proteggere il bambino dalla sensazione di rompersi che ha durante i momenti in cui prevalgono sensazioni di frammentazione e dispersione; in quei periodi il neonato potrebbe temere di disintegrarsi e non accettare uno stato di non integrazione. La disintegrazione si differenzia dalla non integrazione anche in quanto quest'ultima consente al bambino, anche in fasi successive, di rilassarsi e non sentire la necessità di integrarsi dato che la madre svolge la funzione di sostegno dell'Io (Winnicott, 1965a). La madre, infatti, utilizza le sue capacità integrative, il suo sostegno e il suo dar senso alle espressioni del bambino per restituirgli una versione coerente ed integrata del suo stato e della sua esperienza interna del momento. Se invece la disintegrazione diventa un'esperienza rilevante e ripetuta il bambino reagisce con dei tentativi di dissociazione che possono, se si stabilizzano, portare alla psicosi.

La funzione di holding svolta dalla madre ha quindi un ruolo fondamentale per lo sviluppo del bambino (Winnicott, 1965) in quanto gli permette di non sperimentare come eccessiva la minaccia di annichilimento, provata nei momenti di disintegrazione. Quando questo non avviene, il neonato prova un'angoscia primitiva totalizzante, simile alla sensazione di morire, in quanto il suo Io non è ancora sufficientemente strutturato per gestire quest'emozione: non si è ancora sviluppato un contenitore interno per cui vi è la necessità di un contenimento esterno dato

proprio dall'holding materno. L'esperienza di contenimento dei propri vissuti differenti e non strutturati sostiene la maturazione del sé e la graduale interiorizzazione dell'holding materno sperimentato che quindi permette lo svilupparsi di una 'continuity of being' (Winnicott, 1960, p. 594). È proprio questo senso di continuità del sé che permette al bambino di svilupparsi in quanto individuo partendo da ciò che ha alla nascita in quanto potenziale ereditato.

Winnicott (1965b) propone che il processo di integrazione inizi persino prima che vi sia una consapevolezza di separatezza tra sé e l'oggetto, infatti dice che “the ego offers itself for study long before the word self has relevance” (p.56). L'unico requisito perché questo avvenga è quindi la presenza di una buona capacità di holding materna. L'holding materna è ciò che permette al bambino di sentirsi sostenuto e tenuto insieme, questa sensazione sostiene lo sviluppo del vero sé e della possibilità di entrare in relazione con il mondo esterno.

Il supporto di una madre sufficientemente buona consente infine al neonato di rinunciare all'onnipotenza illusoria ed affrontare il mondo esterno senza cercare di creare una maschera di adattività ad esso.

Una volta che si è sviluppato il vero Sé l'individuo sperimenta una sensazione di pienezza, può entrare realmente in contatto con l'altro ed essere creativo in quanto, come già detto, l'esperienza vissuta con una madre sufficientemente buona gli ha permesso di sviluppare la fiducia nel fatto che l'espressione spontanea delle sue emozioni e dei suoi pensieri non solo è accettabile e ma ha un valore importante in quanto riflette ciò che è vissuto nel mondo interno. L'essere umano acquisisce anche quindi un senso di valore in quanto ciò che fa è importante per gli altri e può essere valorizzato.

Infine è importante sottolineare come Winnicott (1965a, 1965b) consideri fondamentale che la madre sia sufficientemente buona e quindi non risponda sempre in modo immediato e contingente in quanto i limitati ritardi nel rispondere ai bisogni del bambino gli permettono di apprendere a tollerare la frustrazione e di uscire dalla fase di realtà soggettiva a favore di quella condivisa.

## 1.2 La teoria dell'attaccamento

La teoria dell'attaccamento, elaborata da Bowlby, propone che la psiche del bambino, spinta da un bisogno primario, si sviluppi a partire dalle prime relazioni che il bambino sperimenta con il caregiver. Si assiste, quindi, a un cambiamento di prospettiva rispetto alla teoria psicoanalitica classica in quanto l'ambito relazionale diviene centrale: l'individuo non si sviluppa solo sulla base delle sue pulsioni ma la formazione della psiche è fortemente influenzata dalla relazione intersoggettiva con l'altro (Ammaniti & Cimino, 2006).

Basandosi su quanto proposto dall'approccio etologico (Lorenz, 1949), che sottolinea la rilevanza di studiare direttamente il comportamento animale a partire dai primi momenti dopo la nascita alla luce della nozione di imprinting, la teoria dell'attaccamento focalizza l'attenzione sulle prime interazioni bambino-caregiver analizzandole dal vivo. Concorda, inoltre, con tale approccio riguardo alla motivazione che porta allo stabilirsi dei legami sociali, motivazione indipendente dal bisogno di nutrimento ma relativa al bisogno di calore, vicinanza e contatto, come ben illustrato dalle osservazioni di Harlow e Zimmerman (1959) sulle preferenze di prossimità dei cuccioli di scimmia Rhesus.

Bowlby parte da questa constatazione e allarga l'oggetto di studio all'essere umano suggerendo che anche nell'uomo vi sia una predisposizione genetica innata a instaurare relazioni significative con una figura di riferimento che fornisce l'accudimento psicofisico necessario e che protegge il piccolo in caso di pericolo.

Nella formulazione della teoria dell'attaccamento, oltre che dall'approccio etologico, Bowlby è influenzato dal cambiamento nell'oggetto di studio avvenuto in ambito psicoanalitico. Mentre inizialmente il centro dell'interesse era solo l'adulto, Ferenczi (1927), Klein (1921) e Anna Freud, (1936) sottolineano l'importanza dei primi anni di vita per la costruzione della psiche dell'individuo e Spitz (1945) evidenzia come l'assenza di un caregiver di riferimento abbia delle conseguenze, anche a lungo termine, sullo sviluppo psico-fisico del bambino. Durante la seconda guerra mondiale Bowlby lavora alla Child Guidance Clinic di Londra occupandosi di bambini rimasti soli o che dovevano stare lontani dai genitori per un tempo prolungato. Durante tale lavoro ha modo di osservare direttamente sul bambino le conseguenze di tali separazioni sullo sviluppo. Questo tema è centrale per la teoria formulata dallo studioso che lo approfondisce anche ulteriormente negli anni '50 in alcuni studi svolti in collaborazione con i Robertson<sup>2</sup> sulle

---

2 James e Joyce Robertson sono due ricercatori che hanno lavorato all'Anna Freud Centre e alla Tavistock Clinic, in particolare con bambini separati dai genitori o rimasti orfani

conseguenze delle separazioni madre-bambino nei quali si evidenzia come la condizione di disagio e malessere manifestata dai bambini durante la separazione permanga anche dopo il ricongiungimento con il caregiver (Bowlby, 1982).

Nella formulazione della teoria dell'attaccamento Bowlby riprende inoltre alcuni spunti proposti dalla psicologia cognitiva, in particolare riguardo all'importanza dell'esperienza e della memoria per la formazione di una mappa interna che permetta di orientarsi ed agire nel mondo in modo efficace.

Holmes (1994) propone che, oltre all'interesse per l'approccio etologico, la psicologia cognitiva e la psicoanalisi, la storia personale di Bowlby abbia influito fortemente sullo sviluppo della teoria dell'attaccamento. I genitori dello studioso infatti, seguendo gli usi del tempo, lo affidarono alle cure di molteplici persone di servizio; questa esperienza non gli garantì una continuità nelle cure fisiche ed emotive e fu all'origine di esperienze ripetute di separazione. In seguito, durante la scuola di specializzazione in psichiatria, fece un'analisi personale ad indirizzo kleiniano, quest'esperienza acuì la sua insoddisfazione verso la psicoanalisi classica, considerata eccessivamente interessata al mondo interno e carente rispetto alla esperienze reali vissute dall'individuo.

Integrando quindi spunti teorici differenti con le esperienze personali, Bowlby crea la teoria dell'attaccamento. Lo studioso (Bowlby, 1969) propone l'utilizzo del termine attaccamento per definire quella modalità dell'essere umano, presente fin dalla nascita, di ricercare la vicinanza fisica delle persone di riferimento e stabilire con loro un legame duraturo; questo legame si stabilisce, in particolare, con una figura che possa garantire cura e protezione nei momenti di distress. La predisposizione a cercare la vicinanza di tale adulto costituisce una spinta motivazionale di tipo primario, in quanto innata e universale.

La teoria dell'attaccamento indaga, quindi, la funzione e lo sviluppo del comportamento di ricerca di protezione e gli effetti della perdita e della separazione da una figura di attaccamento sulla formazione di disturbi e psicopatologie dello sviluppo (Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988). La perdita e le separazioni dalla madre, soprattutto se precoci e prolungate, hanno delle conseguenze sullo sviluppo fisico, emotivo e relazionale del bambino per vari motivi. Innanzitutto vi è l'effetto della perdita in sé a cui si aggiunge l'impossibilità che la rabbia provocata dalla perdita sia bonificata dalla madre stessa attraverso il suo comportamento ed, infine, il ricorso al ritiro affettivo da parte del bambino per difendersi dal dolore e dalla rabbia sperimentati. La teoria dell'attaccamento, infatti, specifica ulteriormente la concettualizzazione winnicottiana di "good enough mother" (Winnicott, 1960, p. 591) sottolineando l'importanza

della comprensione dei bisogni e delle emozioni del bambino da parte della madre per sostenere lo sviluppo infantile stesso. Sottolinea inoltre l'importanza, anche in assenza di una sintonizzazione costante, che il bambino abbia esperienze ripetute di vicinanza e confort da parte del caregiver di riferimento.

A tale proposito, Bowlby (1969, 1973) propone che lo sviluppo della relazione di attaccamento segua un percorso specifico che inizia nei primi mesi di vita con la messa in atto da parte del bambino di comportamenti atti ad avvicinare l'adulto come il pianto, le vocalizzazioni e i sorrisi che quindi possono essere considerati precursori del legame di attaccamento. In un secondo momento i segnali diventano diretti verso degli adulti specifici che il bambino riconosce; nella terza fase, che dura fino ai tre anni, lo sviluppo psico-motorio nel bambino gli permette di scegliere a che distanza stare dalla madre e di usarla come base sicura per le sue esplorazioni. Infine nella quarta fase vi è la formazione di una relazione reciproca nella quale il bambino assume un ruolo più attivo ed impara ad utilizzare il linguaggio, l'attaccamento non può più essere valutato solo a livello comportamentale ma anche rappresentazionale.

Secondo questo studioso in ogni essere umano il sistema di attaccamento opera congiuntamente e in modo coordinato con gli altri sistemi – esplorativo, affiliativo e di difesa – in modo da mantenere un equilibrio dinamico. Nello specifico, perché il sistema di attaccamento si sviluppi è necessario che l'individuo abbia memoria delle esperienze passate, come accennato in precedenza. La psicologia cognitiva aveva proposto che la memoria e i sistemi di controllo avessero un ruolo fondamentale per la vita dell'uomo in quanto l'utilizzo di un meccanismo centrale e la formazione di una mappa dell'ambiente sulla quale basare i comportamenti in vista del raggiungimento di uno scopo predeterminato facilitano il raggiungimento dello stato di adattamento. In particolare, Craik (1943) suggerisce che vi siano delle strutture mentali: i “modelli operativi”, che conservano la configurazione causale e temporale del mondo esterno e sulle quali l'individuo può basarsi per rappresentarsi scenari differenti.

Bowlby (1969) riprende questa nozione sottolineando il ruolo attivo di tali sistemi e la relazione che vi è tra mondo interno e mondo esterno. L'individuo può utilizzare dei simboli per costruirsi la “mappa del mondo” in cui è inserito e questo lo aiuta nella creazione e modificazione dei piani per raggiungere degli obiettivi e scegliere che comportamenti mettere in atto. La flessibilità nella modificazione delle mappe e dei piani è un punto fondamentale che insieme alla coerenza dei modelli influenza l'adeguatezza delle previsioni sul mondo. Bowlby enfatizza l'importanza dei processi interpersonali per la formazione, in particolare, dei modelli operativi di sé e del caregiver. Il bambino interiorizza le rappresentazioni del mondo esterno e

delle relazioni trasformandole in schemi interni: i Modelli Operativi Interni (MOI) che consistono in rappresentazioni dinamiche di sé, dell'altro e della relazione tra sé e l'altro che costituisce una base sulla quale l'individuo si costruisce delle aspettative riguardanti le relazioni future e le relazioni future stesse. All'interno dei MOI il bambino crea delle rappresentazioni riguardanti il livello di accessibilità e disponibilità del caregiver ai suoi bisogni. I MOI del bambino relativi alla relazione con il caregiver si sviluppano sulla base del rapporto con il genitore e sulla responsività percepita del genitore stesso. Nel caso il bambino abbia l'esperienza di avere un genitore accessibile, che risponde ai suoi bisogni e lo supporta si rappresenterà l'altro come affidabile e fonte di affetto e protezione e, di riflesso, si percepirà come accettabili dal caregiver, di valore e meritevole di cure e attenzione (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990); si può quindi notare che il MOI relativo al sé e quello relativo alla relazione con il caregiver si sviluppano in modo complementare e inter-relato. Bowlby (1980) sottolinea, partendo dalla teoria sull'elaborazione delle informazioni, che i MOI si strutturano operando in modo selettivo sulle informazioni del mondo esterno dato che esse sono in quantità eccessiva rispetto alle capacità di elaborazione dell'individuo. Tale selezione avviene sulla base della loro rilevanza e sul meccanismo di esclusione difensiva, parte della categoria più ampia dell'esclusione selettiva<sup>3</sup>. L'esclusione difensiva permette all'individuo di formare due modelli scissi di attaccamento: uno accessibile alla coscienza in cui si rappresenta un Sé cattivo e un caregiver fondamentalmente buono che lo rifiuta in quanto non meritevole e uno, difensivamente escluso, in cui avviene l'inverso. Tale modello si sviluppa in particolare in presenza di traumi e maltrattamenti.

Data la sufficiente stabilità dei MOI, la relazione con il genitore diventa la base per le relazioni future dell'individuo sia durante l'infanzia con altri adulti, come le maestre, sia coi i pari sia con il partner in età adulta (Bowlby, 1988). E' però possibile che vi siano delle modificazioni nei MOI che dipendono da cambiamenti nel caregiver (Bowlby, 1973) o, come proposto successivamente, da altre relazioni significative o da una psicoterapia (Hoffman, Marvin, Cooper, & Powell, 2006).

Il contributo di Bowlby alla teoria dell'attaccamento e, con particolare riferimento alla sottolineatura della rilevanza delle relazioni reali madre-bambino, all'introduzione del termine attaccamento e alla riflessione sui MOI sopra descritti, caratterizza secondo Main (2008) rappresenta la prima di tre fasi nelle quali si può suddividere l'evoluzione di tale teoria.

La seconda fase inizia con l'individuazione da parte di Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) dei diversi pattern di attaccamento e, infine, la terza fase: quella

<sup>3</sup> L'esclusione selettiva è il processo che permette all'essere umano di prestare attenzione allo stimolo più rilevante per lui in quel momento; illustrato solitamente attraverso il compito di doppio ascolto.

attuale al momento della scrittura dell'articolo, si caratterizza per la sottolineatura dell'importanza dei processi rappresentazionali (Bretherton & Waters, 1985; Main & Main, 2008). Quest'ultimo periodo si contraddistingue anche per la messa a punto e l'utilizzo di strumenti quali l'Adult Attachment Interview (George, Kaplan, & Main, 1985) che indaga la rappresentazione adulta del legame infantile ai genitori e il Separation Anxiety Test (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985) che esplora l'ansia da separazione dai genitori durante l'infanzia ma anche interviste che valutano ambiti collaterali all'attaccamento intenso in senso classico come il Parent Development Interview (Aber, Slade, Berger, Bresgi, & Kaplan, 1985a) che valuta le rappresentazioni genitoriali dei propri figli, di sé stessi come genitori e delle relazioni con i figli. Queste ricerche sono state orientate ad approfondire tra l'altro la continuità tra le rappresentazioni genitoriali e il pattern di attaccamento e le rappresentazioni del bambino proposti da Ainsworth.

Questa evoluzione si basa, ovviamente, sulle novità introdotte nella seconda fase: l'introduzione dei diversi pattern di attaccamento proposti da Ainsworth.

Mary Ainsworth apporta, infatti, un contributo fondamentale alla teoria dell'attaccamento approfondendo l'ambito della formazione dei diversi tipi di attaccamento e proponendo che essi siano in relazione alle cure ricevute (Ainsworth et al., 1978; Ainsworth, 1979). Ainsworth sottolinea infatti l'importanza delle interazioni quotidiane che costituiscono la base per le aspettative che il bambino si forma riguardo alla disponibilità materna e alla sintonizzazione delle sue risposte. Partendo dalle osservazioni svolte in contesti differenti, come l'Uganda (Ainsworth, 1967) e Baltimora (Hesse & Main, 1999), propone che l'attaccamento possa essere considerato una caratteristica della relazione madre-bambino a livello universale. Numerosi studi successivi hanno replicato tale dato, pur rilevando lievi differenze nella distribuzione dei diversi pattern a seconda delle caratteristiche culturali e, soprattutto, socio-economiche intraculturali (Cassibba, Sette, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2013; Sagi, 1990; van IJzendoorn, Dijkstra, & Bus, 1995).

Come accennato, le aspettative del bambino si costruiscono in base alla disponibilità e alla responsività che il caregiver dimostra rispetto ai bisogni del piccolo di protezione e cura. La ricercatrice, in particolare, fa riferimento alla dimensione comportamentale della sensibilità materna per indicare la capacità della madre di recepire i bisogni del bambino e di rispondervi prontamente e adeguatamente, senza quindi distorcerli. La responsività implica una comunicazione madre-bambino chiara e franca.

Ainsworth (Ainsworth et al., 1978) propone l'utilizzo di un particolare setting osservativo



sperimentale per indagare la qualità del legame di attaccamento: la Strange Situation (SSP)<sup>4</sup>. Lo studio dei differenti comportamenti dei bambini durante i vari momenti della SSP ha permesso di rilevare l'esistenza di tre diversi pattern di attaccamento, che si sviluppano sulla base del comportamento materno: insicuro evitante, sicuro ed insicuro-ambivalente che si differenziano sulla base dei comportamenti messi in atto durante i vari momenti della SSP. Schematicamente si può dire che: il bambino insicuro-evitante durante gli episodi in cui la madre è presente tende ad evitarla, ad esplorare l'ambiente, a giocare in modo semplice senza elaborare particolarmente il gioco cui si dedica, spesso senza soffermarsi su niente in particolare e a interagire in modo attivo con l'estraneo; non ricerca la madre durante le separazioni né al suo ritorno, eventualmente anche allontanandosi da lei nel caso sia la madre stessa a ricercare la vicinanza del figlio. Il bambino con un pattern di tipo sicuro, invece, interagisce con la madre e/o ne cerca il contatto, la ricerca durante le separazioni e la cerca per avere un conforto alle riunioni durante le quali si tranquillizza prontamente e riprende a giocare. Infine il bambino con un pattern di attaccamento di tipo insicuro-ambivalente è molto preoccupato rispetto al comportamento del genitore per cui difficilmente dà importanza all'ambiente, durante le separazioni piange molto e alla riunione cerca il contatto fisico prolungato con il genitore ma è troppo stressato per consolarsi. A questo comportamento possono essere associati una forte rabbia verso il caregiver stesso o una passività pervasiva. Queste tre tipologie di attaccamento possono essere considerate normali e adattive rispetto alla relazione con il caregiver sperimentata dal bambino.

Successivamente Main e Solomon (Main & Solomon, 1986, 1990) hanno proposto un quarto tipo di attaccamento: quello disorganizzato-disorientato. Un bambino con attaccamento disorganizzato-disorientato, pur manifestando comportamenti che possono essere considerati tipici di una delle tre tipologie normative sopra descritte, si caratterizza, nello specifico, per la messa in atto anche di comportamento contraddittori che segnalano il collasso di una strategia generale come, ad esempio, bloccarsi mentre si avvicina al genitore, irrigidirsi, muoversi in cerchio, crollare a terra, agitarsi improvvisamente o, al contrario, rallentare eccessivamente i movimenti. Studi di follow-up hanno mostrato che questo pattern di attaccamento è un fattore di rischio per lo sviluppo di disturbi mentali quali i disturbi d'ansia e dissociativi (Carlson, 1998; Liotti, 1992; Main & Main, 2008), inoltre è stato posto in relazione a comportamenti aggressivi a scuola (Lyons-Ruth, 1996), a comportamenti controllanti (Solomon, George, & De Jong, 1995).

Un altro contributo fondamentale apportato da Ainsworth alla teoria dell'attaccamento è l'introduzione del concetto di base sicura: il bambino, a partire dai 6 mesi, sviluppa un legame

---

4 CFR paragrafo 4.2.2 Strumenti a pag. 92

con la madre che diviene la base sicura a cui tornare per un conforto durante l'esplorazione dell'ambiente, in caso di distress e quando si sente solo o in pericolo. Il genitore deve quindi essere disponibile per il bambino ma intervenire solo quando necessario, lasciandolo libero di esplorare. Quando questo avviene il bambino può utilizzare tutte le sue energie nel relazionarsi all'ambiente esplorandolo e mettendo in atto dei momenti di gioco di livello evoluto; viceversa, nelle situazioni nelle quali il genitore non è presente mentalmente o fisicamente o invece interviene eccessivamente nelle esplorazioni del bambino, quest'ultimo ridurrà la quantità e/o la qualità delle sue esplorazioni, sentendosi in una situazione incerta che non gli offre sicurezza e stabilità. In particolare, nel caso di una madre poco presente mentalmente e quindi generalmente poco responsiva il bambino tenderà a sviluppare un pattern di attaccamento di tipo insicuro-evitante in quanto non si aspetterà molto dal genitore e porterà la sua attenzione verso l'ambiente senza però sentirsi sostenuto dalla presenza di una mente disponibile e quindi riducendo la qualità dell'esplorazione. Nel caso invece di una madre che alterna momenti di non responsività ad altri di presenza mentale o di eccessiva intrusione il bambino tenderà a sviluppare un attaccamento di tipo insicuro-ambivalente. In questo caso, l'imprevedibilità del caregiver porterà il bambino a ridurre l'esplorazione per esercitare un controllo costante sulla disponibilità del caregiver stesso.

Inizialmente, la teoria dell'attaccamento è stata considerata in opposizione alle teorie freudiane (Bretherton, 1992) in quanto si supponeva che fosse in netto contrasto con quanto proposto dalla teoria psicoanalitica in merito all'importanza delle pulsioni e dell'interpretazione delle relazioni solo in funzione della scarica dell'energia libidica stessa (Cena, Imbasciati, & Baldoni, 2010). Cena e colleghi (2010) considerano che la visione della teoria dell'attaccamento come contrapposta alla psicoanalisi sia ormai superata (ad esempio Mitchell, 1998). Infatti, a partire dagli anni '90, vari ricercatori pur partendo dall'ambito psicoanalitico hanno integrato altri punti vista alla teoria classica freudiana, in particolare per quanto riguarda l'idea che la relazione reale madre-bambino sia estremamente rilevante per lo sviluppo di quest'ultimo come già ipotizzato da studiosi precedentemente e l'ipotesi che vi sia una trasmissione intergenerazionale del pattern di attaccamento.

Tra i ricercatori che hanno integrato la prospettiva dell'attaccamento alla teoria psicoanalitica vi è Peter Fonagy (Fonagy, Gergely, & Target, 2007; Fonagy & Target, 2005; Steele, Steele, & Fonagy, 1996) che ha sottolineato il ruolo della mentalizzazione materna per la qualità del legame bambino-genitore rilevando come la capacità di mentalizzazione del genitore influenzi il suo comportamento e lo sviluppo del bambino, anche in termini di pattern di

attaccamento.

È importante sottolineare inoltre che recentemente, anche in seguito alle scoperte dell'Infant Research, è stato evidenziato il ruolo attivo, non solo basato sui bisogni, del bambino nella costruzione del legame attraverso la mutua regolazione dell'esperienza condivisa (Beebe et al., 2010; Sander, 2002; Stern, Hofer, Haft, & Dore, 1985)

Si ipotizza quindi che il sistema interattivo si organizzi in funzione delle risposte genitoriali e infantili attraverso un continuo processo caratterizzato da modalità di regolazione non più unidirezionali, ma reciproche, in cui è rilevante la capacità di sintonizzazione ai pensieri e agli stati d'animo reciproci e di adattarsi e mutualmente.

### **1.2.1 L'approccio comunicativo all'attaccamento**

L'approccio comunicativo all'attaccamento si sviluppa a partire da alcuni spunti di riflessione di Bowlby (1969, 1988) su come una comunicazione aperta e franca possa avere un ruolo centrale per la formazione nel bambino di MOI adeguati della realtà sia esterna sia interna e conseguentemente di un pattern di attaccamento di tipo sicuro. Quando invece questo non avviene, ad esempio perché il genitore falsifica la realtà soggettiva del bambino e svaluta la sua esperienza, la discrepanza tra il vissuto e l'interpretazione che il bambino riceve gli impedisce di attribuire e condividere un significato adeguato dell'esperienza vissuta. Di solito il bambino reagisce a questa situazione adeguandosi allo schema proposto dal genitore e rinuncia così, implicitamente, a riconoscere come valido il proprio vissuto e la propria esperienza interna ed esterna con effetti di ricaduta sulla qualità dei MOI e sulla tipologia di attaccamento al genitore.

L'approccio comunicativo all'attaccamento (Bretherton, Golby, Cho, & Grusec, 1997; Bretherton et al., 1990; Bretherton, 1990a; Oppenheim & Waters, 1995) riprende questa ipotesi secondo cui la mancanza di una comunicazione aperta possa causare una diminuzione del flusso di informazioni sia tra partner sia a livello intra-individuale modificando il sistema rappresentazionale del singolo (Bowlby, comunicazione personale in Bretherton, 1990), avvalorandola con dati empirici. Nello specifico, si evidenzia come la madre, sulla base dei propri MOI, risponda ai bisogni del bambino sia a livello comportamentale sia attraverso “verbal dialogue about past, future and hypothetical experiences” (Bretherton, 1995, p.317). Una comunicazione materna appropriata e sensibile rispetto al vissuto del bambino trasmette al figlio

l'idea che i suoi segnali hanno un valore di per sé e sono stati recepiti. Quando, invece, una madre ignora i segnali del figlio o ne dà un'interpretazione scorretta, il bambino percepirà che i suoi segnali non sono graditi e sarà portato a ridurre la varietà di emozioni provate e, conseguentemente, segnalate (Oppenheim & Waters, 1995).

Bretherton (Bretherton, 1980, 1992) suggerisce che comunicazioni distorte, anche in modo meno evidente di quanto proposto da Bowlby (Bowlby, 1980), possano condizionare la formazione dei MOI anche in età molto precoce, persino precedentemente all'acquisizione del linguaggio (Bretherton, 1980). Sulla base delle proprie capacità cognitive il bambino filtra ed organizza la comunicazione materna che, a sua volta, sostiene lo sviluppo dei MOI del bambino e, quindi, i comportamenti messi in atto. È fondamentale, quindi, analizzare il processo comunicativo madre-bambino congiuntamente alle capacità cognitive raggiunte da quest'ultimo (Oppenheim & Waters, 1995).

Bretherton (1990a) riporta degli studi effettuati da Grossman e collaboratori (Grossmann, Grossmann, & Schwan, 1986; Grossmann & Grossmann, 1984 citati in Bretherton, 1990) in cui si rileva che stili comunicativi materni differenti a due, sei e dieci mesi di età del bambino -stili rilevati in situazioni di interazione a casa - sono in relazione a pattern di attaccamento diversi per la maggior parte dei bambini, valutati tramite la Strange Situation in età successive. Lo stile comunicativo, valutato durante la Strange Situation, risulta invece in relazione alla qualità dell'attaccamento per tutti i bambini considerati (con attaccamento sicuro ed evitante). La differenza tra la comunicazione delle madri dei bambini sicuri e quelle dei bambini insicuri evitanti risulta particolarmente evidente negli episodi di riunione, nei quali le prime risultano più competenti nel comunicare con i figli anche in merito alle emozioni negative e al distress sperimentati. La studiosa propone, inoltre, che la comunicazione abbia un ruolo cruciale anche quando riguarda aspetti differenti, quale ad esempio l'interpretazione della realtà esterna, ed in età successive. La ricercatrice nota inoltre che, nella diade madre-bambino, quando una modalità comunicativa è stabile essa è messa in atto da entrambi i partner (Bretherton, 1990b, 1992) ad esempio non comunicando riguardo agli stati emotivi sperimentati. Main e colleghi (Main et al., 1985) notano, inoltre, come il tipo di rappresentazione che un genitore ha ed esplicita verbalmente rispetto al legame con le proprie figure di attaccamento sia fortemente relato al tipo di comunicazione che utilizza con il proprio figlio.

Un secondo focus dell'approccio comunicativo all'attaccamento è proprio quello sul modo in cui ogni individuo parla delle proprie esperienze di attaccamento.

Vari studi hanno, conseguentemente, indagato le rappresentazioni di adulti e bambini,

attraverso l'uso di narrazioni (ad esempio Cassidy, 1988; Main et al., 1985), confermando l'ipotesi che la comunicazione riguardante la propria esperienza di attaccamento abbia le medesime caratteristiche indipendentemente dall'età, ad esempio individui insicuri-evitanti/distanzianti utilizzano una comunicazione poco aperta e spesso caratterizzata da frasi fatte (George, Kaplan, & Main, 1985). Oppenheim e Waters (1995) sostengono che eventuali difficoltà nel parlare delle proprie relazioni emergano proprio a causa delle “disturbances of parent-child communication and co-construction processes that leave children without the emotional and narrative skills required to provide a coherent response to attachment themes” (p. 206). Questo avviene quando il genitore opera un'esclusione difensiva delle emozioni intollerabili o non è in grado di offrire al figlio una situazione di supporto emotivo che è necessario per integrare la rappresentazione di una situazione complessa. Inoltre, a volte, i genitori richiedono al bambino di allontanare alcuni aspetti specifici del loro vissuto emotivo, ad esempio quando richiedono a seguito di un lutto, al figlio di essere coraggioso e sorridente verso il futuro. Queste indicazioni impediscono al bambino di riconoscere e accettare la propria realtà interna e lo spingono, invece, ad adattarsi al modello fornito dal genitore. Queste esperienze possono essere considerate problematiche, in particolare, in quanto rappresentano dei pattern comunicativi distorti genitore-bambino – “distorted parent-child communication patterns” (p. 208) – che sono generalmente ripetuti e, quindi, interiorizzati dal bambino stesso (Oppenheim & Waters, 1995).

In uno studio longitudinale, Etzion-Carasso & Oppenheim (2000) notano, inoltre, che il tipo di comunicazione, valutata a quattro anni e mezzo di età del bambino, sia relato al pattern di attaccamento, indagato a un anno, in particolare per quanto riguarda il pattern di tipo sicuro e disorganizzato (nel gruppo considerato non erano presenti bambini con un attaccamento insicuro-evitante) mentre non vi sono relazioni con l'attaccamento insicuro-ambivalente. In quella ricerca è utilizzata una separazione di un'ora tra madre e bambino al termine della quale è stata osservata la comunicazione tra i due membri della diade. Nello specifico, è emerso che i bambini sicuri esprimono le proprie emozioni in modo libero e, in particolare, sono in grado di esprimere lo stress sperimentato. Le loro madri, a loro volta, utilizzano una conversazione che si caratterizza per l'accettazione di tutte le emozioni espresse, per il mantenimento del focus sui bisogni del bambino e per delle risposte appropriate al bisogno espresso dal figlio. Inoltre, sanno parlare delle emozioni della separazione stessa e del ricongiungimento e cogliere il momento in cui è possibile proporre un nuovo argomento di conversazione a cui, generalmente, i bambini rispondono in modo positivo; in caso contrario, sono flessibili nel cercare un nuovo focus

condiviso. I bambini si sentono, quindi, liberi di sperimentare e comunicare le proprie emozioni aspettandosi di trovare una risposta adeguata da parte della madre. I bambini insicuri-evitanti e disorganizzati, invece, provano l'esperienza di vedere i propri segnali raramente corrisposti o male interpretati in quanto difficilmente gestibili dal genitore. La ripetizioni di risposte inadeguate rispetto ai propri segnali può, quindi, come accennato sopra, portare il bambino a diminuire la gamma delle emozioni mostrate

In generale, è possibile quindi notare come, a partire dall'acquisizione e dall'uso del linguaggio, sia possibile differenziare le diadi sicure da quelle insicure sulla base del tipo di comunicazione e della possibilità di condividere tutta la gamma di emozioni sperimentate dai componenti della coppia.

L'approccio comunicativo all'attaccamento condivide molti aspetti con varie aree di ricerca, limitrofe e complementari, contribuendo al loro sviluppo o ispirandole direttamente. In particolare, l'importanza dei pattern comunicativi per lo sviluppo del sé e della mente del bambino riveste un ruolo essenziale per l'area di studio che indaga l'evoluzione della teoria della mente e la funzione della mentalizzazione materna per la formazione e l'evoluzione delle teoria della mente del bambino (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, & Target, 2002; Meins et al., 2002). Inoltre, come abbiamo visto, l'approccio intersoggettivo dell'Infant Research sottolinea l'importanza della comunicazione diadica nei processi di regolazione e inter-regolazione alla base dello sviluppo del bambino e della relazione caregiver-bambino (Beebe et al., 2010; Jaffe et al., 2001).

### **1.3 L'approccio intersoggettivo**

Il termine intersoggettività è stato introdotto da Habermas nel 1970 per intendere, in ambito filosofico, come gli uomini arrivano a concordare riguardo a ciò che è vero. Lo studioso, inoltre, sottolineava l'importanza della comunicazione verbale non solo per lo sviluppo delle capacità linguistiche ma anche, soprattutto, in quanto sostegno all'intersoggettività stessa. In ambito psicoanalitico, invece, il termine intersoggettività è stato utilizzato per indicare che ogni comportamento, anche il più astinente, manda una comunicazione specifica agli altri. Rodini (2008) propone che oggi esso sia utilizzato per intendere “il processo di influenzamento reciproco nell'interazione tra persone intese come portatrici di soggettività e il conseguente orientamento di pensiero (le teorie intersoggettive) che ne risalta l'importanza in diversi gradi nella pratica clinica” (p.73).

Molte ricerche condotte nell'area dell'Infant Research indagano sia lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino sia della relazione caregiver-bambino attraverso l'utilizzo dell'osservazione diretta. L'introduzione di tecniche di videoregistrazione, in particolare, facilita l'analisi dettagliata di ogni aspetto dell'interazione e del contributo specifico di ogni partecipante; questo aspetto è considerato fondamentale in quanto entrambi i partner hanno un ruolo attivo nella costruzione dell'interazione e della relazione.

Gli studiosi dell'Infant Research propongono, infatti, che il bambino abbia, fin da un'età molto precoce, una sensibilità specifica alle emozioni positive e negative (Rodini, 2008) e ampie capacità cognitive. Esempi di tale capacità cognitive sono, ad esempio, unire in una medesima rappresentazione dati provenienti da modalità sensoriali differenti, discriminare persone diverse sulla base di dati sensoriali differenti, avere aspettative su avvenimenti sulla base dell'esperienza del passato, percepire la durata del tempo preferendo azioni sincronizzate, osservare la differenza tra schemi spaziali umani e meccanici, memorizzare gesti ed emozioni e categorizzare. Lo studio di tutte queste capacità è centrale per la psicologia dello sviluppo che propone che fin dalla nascita il bambino sia predisposto all'interazione.

In conclusione, i ricercatori dell'Infant Research (ad esempio Beebe, Lachman, & Jaffe, 1999; Beebe, Sorter, Rustin, & Knoblauch, 2003; Sander, 2007; Tronick, 2002) indagano i processi precoci alla base della comprensione della realtà e delle emozioni da parte del bambino in quanto partner relazionale attivo.

### 1.3.1 Sander

Sander è considerato il pioniere dell'Infant Research. Lo studioso ha focalizzato il suo interesse sia clinico sia come ricercatore sulla diade madre-bambino inquadrandola come sistema dinamico. La diade è infatti considerata similmente a un organismo biologico all'interno del quale avvengono continui interscambi (Sander, 2002). Sulla base di quanto proposto da von Bertalanffy, Thelen e Smith (Thelen & Smith, 1998; Von Bertalanffy, 1972), Sander sottolinea l'importanza che i processi di organizzazione, unità ed integrazione hanno per il sistema madre-bambino. Tali processi consentono un costante interscambio tra le parti, basato su meccanismi di regolazione e coregolazione, che permette l'evoluzione del sistema stesso.

Nel 1954 lo studioso avvia il Boston University Longitudinal Project (Sander, 2008). Inizialmente tale progetto studiava vari parametri infantili quali il pianto e l'attività motoria, in seguito invece si focalizza sulla dimensione relazionale, ipotizzando l'esistenza di un sistema di regolazione interattiva madre-bambino. Le prime ricerche esplorano le differenti esperienze di bambini nutriti a richiesta o con tempi prefissati (Sander, 2007): il gruppo alimentato a richiesta, a partire dal terzo-quarto giorno, mostra momenti più lunghi di sonno durante la notte e di veglia durante il giorno mentre nell'altro non si assiste a quest'evoluzione. Tale risultato ha due importanti implicazioni: innanzitutto suggerisce che il bioritmo del bambino sia influenzato dal tipo di cure ricevute; inoltre propone che tali cure, quando si adattano ai bisogni del bambino, sostengano lo sviluppo della capacità autoregolatoria infantile. Lo sviluppo della mente non è inteso, quindi, solo come un processo individuale ma come un processo che si svolge all'interno della diade. Esso avviene seguendo due principi che sono comuni a tutti i sistemi viventi: "l'organizzazione" - intesa come il processo che consente una continua modificazione delle componenti del sistema verso una maggiore organizzazione e coerenza del sistema stesso - e "l'attività primaria" - concetto che si riferisce all'origine interna delle azioni che sono necessarie a mantenere l'integrazione.

Similmente a quanto espresso da von Bertalanffy, Sander propone un modello della diade che prevede l'esistenza di più sistemi: l'individuo, l'ambiente di accudimento e il contesto. Propone, inoltre, che la matrice intersoggettiva sia composta nello specifico da almeno tre unità in continua interazione reciproca all'interno del contesto: il bambino, il genitore e la diade genitore-bambino, inteso come un insieme di interazione le cui parti si regolano reciprocamente e che dà origine a una peculiare organizzazione (Sander, 2002).

Lo studioso propone che alla base del funzionamento del sistema madre-bambino vi siano vari principi che dirigono le negoziazioni adattive dello sviluppo (Sander, 2002, 2008):



l'autoregolazione, il processo di riconoscimento, l'adattamento, la sintonizzazione e la disgiunzione, la specificità, la ritmicità, la ricorsività e, infine, la tensesgrità.

- Autoregolazione: proprietà degli organismi biologici che consiste nell'avviare e portare avanti un'attività che ha la funzione di mantenere l'organismo stesso in uno stato di organizzazione. È una capacità del singolo che, però, si sviluppa sostenuta dalla capacità materna di comprendere i bisogni del figlio e dalla regolazione interattiva tra i due membri della diade. Il bambino manda dei segnali alla madre relativi ai suoi bisogni, quando la madre risponde in modo adeguato, il bambino vive l'esperienza positiva di essere ascoltato e quindi sente di avere un sé agente efficace. Queste sensazioni accrescono la sua sensazione di autoefficacia e sostengono l'evoluzione della capacità di autoregolazione.

- Processo di riconoscimento: capacità della madre di avvicinarsi all'esperienza del bambino, comprendendone lo stato in modo globale e nei singoli aspetti sia fisici sia emotivi e facilitare la creazione di un “moment of meeting” (Sander, 2002, p. 36). Da questo processo dipendono la capacità di coordinamento e adattamento materni, che influenzano la sua capacità di regolare lo stato del bambino e, conseguentemente, la capacità del bambino di autoregolarsi.

- Adattamento: processo che consiste in un costante interscambio tra le parti, sulla base di spinte endogene ed avviene sulla base dei principi di organizzazione e attività primaria; ha la funzione di sostenere l'armonizzazione all'ambiente e viceversa.

- Sintonizzazione e disgiunzione fondamentali per lo stabilirsi della relazione. La disgiunzione consiste in quei momenti di non incontro, ad esempio quando una madre, che di solito è attenta ai bisogni del figlio, non corrisponde in modo perfettamente corretto nei tempi, modi e ritmi. Questa esperienza è fondamentale perché permette al bambino di sperimentare la separazione dalla madre e poi ricongiungersi con lei. Per lo sviluppo del bambino è, infatti, fondamentale l'esperienza di disgiungersi e ricongiungersi con la madre. I membri sono distinti e allo stesso tempo insieme in questo processo ed entrambi i poli sono fondamentali per lo sviluppo della diade e del bambino stesso.

La sintonizzazione perfetta nella diade è impossibile e non auspicabile in quanto è indispensabile che i due componenti della coppia abbiano spazi di indipendenza che permettono le negoziazioni e, quindi, la flessibilità della diade (Sander, 1975). La diade sperimenta molti stati differenti; attraverso la ripetizione, quelli preferiti dal bambino diventano fondamentali in quanto indicano la direzione in cui il bambino desidera andare con il suo sviluppo. Lo studioso sostiene che siano le interazioni a sostenere i processi di regolazione e ad aiutare madre e bambino a costruire aspettative e previsioni sui momenti futuri.

- Specificità: è un principio introdotto da Weis (1947) e definito come la risonanza tra due sistemi sulla base di proprietà corrispondenti. Sander sottolinea la rilevanza di questo fattore nello stabilire e mantenere le connessioni essenziali per la coerenza e l'unità dei sistemi viventi (Sander, 2002). Lo studioso fa un esempio di questo principio descrivendo un momento di simultaneità e sincronia tra un padre e suo figlio neonato durante il quale i loro sguardi e movimenti si sono sintonizzati come se appartenessero al medesimo organismo permettendo, in questo modo, al figlio di ritrovare l'omeostasi.
- Ritmicità: è data dal tenere insieme la complessità dei sistemi biologici sulla base dall'organizzazione e della sincronia dei ritmi biologici. Un esempio di questo aspetto si può osservare nei comportamenti all'interno della diade madre-bambino. Un ruolo specifico è attribuito alla ricorsività dei pattern di avvenimenti, in quanto la ripetizione di avvenimenti li rende prevedibili e permette lo stabilirsi di un ritmo condiviso.
- Tensegria: concetto introdotto da Ingber (1998) nell'area della biologia per intendere il fatto che una cellula mantiene una sua coerenza strutturale anche quando è esposta alla pressione di forze dinamiche in evoluzione. Sander (2002) sostiene che la tensegria possa essere una buona metafora per spiegare la coerenza anche a livello dell'organizzazione psicologiche in quanto il principio di equilibrio tra le parti può spiegare il livello di ordine e disordine in costante evoluzione. Questo processo costante fa apparire stabile la realtà anche se essa è in continua evoluzione. Allo stesso tempo Sander parla del paradosso di essere contemporaneamente “insieme e distinto da” per il quale l'individuo vive in una costante relazione con l'ambiente di cui è parte pur essendone separato.

In sintesi, Sander nella sua applicazione del modello dei sistemi dinamici non lineari ai processi bio-psicologici, propone che:

“perché la vita continui nel tempo, occorre che la combinazione di attività diverse e forme integrate sia anche continua nel tempo. Se una integrità e organizzata si arresta, la vita comincia a recedere; se si ferma il processo, si ferma la vita. Noi sappiamo che nei sistemi viventi la vita si ferma, ma il nuovo continua a comparire, quindi dobbiamo pensare al sistema (..) come un processo in continuo movimento (..) che attraverso l'interazione permanente con l'ambiente circostante è costantemente in fase di raggiungimento della continuità rispetto alla discontinuità” (Sander, 2002 p. 26).

Nello specifico, Sander propone sette questioni che devono essere negoziate da ogni diade e che sono fondamentali per l'interazione e la relazione della diade stessa (Sander, 2007):

Prima questione, nei primi tre mesi di vita: “regolazione iniziale”: in questa fase la diade inizia a coordinarsi soprattutto nell'ambito dei processi biologici del bambino, come sonno-veglia, alimentazione ed evacuazione.

Seconda questione, dal quarto al sesto mese, “scambio reciproco”: in questo periodo la madre e il bambino sviluppano il gioco congiunto basato sul divertimento di entrambi i partner e sulla dimostrazione materna del sorriso. In questa fase le attività diventano coordinate.

Terza questione, dai sette ai nove mesi, “iniziativa”: il bambino comincia a mettere in atto alcune attività per modificare l'ambiente e interagire con esso. In questa fase è fondamentale la capacità materna di riconoscere i segnali infantili e rispondervi in modo adeguato sostenendo, in questo modo le iniziative del bambino. Una sintonia basata sulla sincronizzazione anche temporale dei comportamenti è quindi fondamentale.

Quarta questione, dai dieci ai tredici mesi, “focalizzazione”: il bambino, in questo periodo, tende a verificare la disponibilità e la sintonizzazione materne, anche in base alle attese che si è creato partendo dalle esperienze dei periodi precedenti

Quinta questione, dai quattordici ai venti mesi, “autoaffermazione”: il bambino è più autonomo anche a causa della capacità di deambulazione, desidera sentirsi capace e decidere in prima persona per questo spesso i suoi comportamenti sono in opposizione alle aspettative materne. In questa fase è necessaria una continua negoziazione tra i desideri dei due partner, anche in questo caso il successo di tali esperienze dipende anche dalle esperienze precedenti.

Sesta questione, dai diciotto ai trentasei mesi, “riconoscimento”: l'aumento delle capacità cognitive, e conseguentemente comunicative del bambino, permette alla diade di condurre attività in cui sono esplicitati gli stati mentali del bambino.

Settima questione, dai diciotto ai trentasei mesi, “inversione”: in questa fase aumentano le variazioni nelle interazioni madre-bambino anche perché il bambino esprime maggiormente i propri desideri, soprattutto contrapposti a quelli materni. In questa situazione possono avvenire dei momenti di rottura degli scambi interazionali madre-bambino che comportano dei blocchi comunicativi e anche delle interruzioni nella costruzione del sé del bambino; è quando si sbloccano gli scambi genitore-bambino che il piccolo riacquista il senso di continuità del sé precedentemente interrotto.

Da quanto detto, è importante evidenziare che Sander propone che il bambino abbia un ruolo attivo fin molto precocemente che si modifica con il passare del tempo.

In sintesi, Sander riprende la teoria dei sistemi viventi e la applica in ambito psicologico alla relazione madre-bambino approfondendo il ruolo attivo di quest'ultimo ed indagando i

principi alla base di tale legame.

### **1.3.2 Stern**

Stern propone che la mente umana, per sua natura, ricerchi costantemente l'interazione con la mente di altre persone e, per questo, fin dal periodo prenatale l'uomo vive in una "intersubjective matrix" (Stern, 2004, p. 95). Con questa espressione lo studioso intende indicare che il bambino, fin dalla nascita, vive e si sviluppa, all'interno di un mondo che si caratterizza e si costituisce per la presenza degli stati mentali degli altri che interagiscono costantemente con i propri contribuendo, quindi, alla loro evoluzione. Tale esperienza contribuisce a creare un senso di comprensione e di condivisione di vissuti interni con l'altro. Questo processo avviene a partire dal periodo neonatale, inizialmente in forma nucleare (Lavelli, 2007) in quanto il bambino non è ancora consapevole degli stati mentali dell'altro e, a partire, dai 7-9 mesi in modo più completo in quanto l'individuo entra nella fase dell'intersoggettività in senso stretto. Stern (Stern et al., 1985) infatti, diversamente da altri ricercatori appartenenti alla medesima area – l'Infant Research – come Trevarthen (Trevarthen & Aitken, 2001) e Meltzoff (Beebe et al., 2003; Meltzoff & Moore, 1998), propone che l'intersoggettività del bambino non inizi alla nascita. Con il termine intersoggettività il ricercatore intende un processo di sintonizzazione affettiva che avviene sulla base di vari processi come la sintonizzazione dei ritmi e l'adattamento reciproco in termini di tipo e intensità dei comportamenti. L'intersoggettività è infatti vista come un sistema motivazionale primario che, al pari del sistema di attaccamento, ha un proprio percorso evolutivo; tali sistemi si sviluppano in modo distinto ma sostenendosi a vicenda.

Nel proporre questo, Stern (2007) considera anche i contributi apportati da aree limitrofe come quella delle neuroscienze e delle ricerche evolutive. In particolare, riprende l'idea che i neuroni specchio possano essere considerati la base biologica dell'empatia e dell'intersoggettività. Un secondo focus (Stern, 2004) ripreso dalle nuove conoscenze è quello relativo alla scoperta delle "oscillations" (Varela, Lachaux, Rodriguez, & Martinerie, 2001, p. 231) – meccanismi biologici che analizzano i segnali in entrata e modificano, su questa base, l'attivazione neurale facilitando quindi la coordinazione anche temporale con l'altro. Stern propone che questi meccanismi siano presenti nel bambino fin da età molto precoci e che questo sostenga la creazione della relazione caregiver-bambino in quanto permetta al bambino di

partecipare alla matrice intersoggettiva fin dai primi momenti. Tale matrice permette una continua condivisione degli stati affettivi che si basa su tre processi principali: l'evocazione dell'affetto, la sua condivisione e la regolazione con l'aiuto del partner interattivo. Perché uno scambio affettivo possa essere considerato anche intersoggettivo è necessario che siano rispettate tre condizioni: innanzitutto la madre deve saper comprendere le emozioni del figlio sulla base del suo comportamento, inoltre deve rispondere in modo adeguato al vissuto del bambino ma non identico ed, infine, il bambino deve essere in grado di riconoscere che la risposta materna è connessa al suo vissuto (Stern, 1985).

La relazione tra due partner si svilupperebbe, in particolare, quando vi sono dei momenti essenziali in ogni relazione definiti “moment of meeting” (Stern et al., 1998) in cui i partecipanti hanno la sensazione di essere realmente con l'altro (Stern, 1995). Attraverso la ripetizione del “to-be-with” (Stern, 1995, p. 100), intesa come l'esperienza particolare di essere con qualcuno di specifico in un momento particolare della vita quotidiana, avverrebbe lo sviluppo delle competenze regolatorie e relazionali del bambino, in altri termini avverrebbe una comunicazione di affetti (Tronick et al., 1998) che consentirebbe una sintonizzazione con l'altro e un'espansione degli stati di coscienza.

### **1.3.3 Tronick**

Tronick (2002), in linea con altri studiosi dell'Infant Research, suggerisce che lo sviluppo infantile non sia solo causato dalla maturazione del neonato di per sé ma si sviluppi nell'interazione bambino-caregiver e sia, quindi, un risultato dei processi di regolazione e coregolazione dei due partner. Lo studioso (Tronick et al., 1998) elabora il Modello della Regolazione Reciproca (Model of Mutual Regulation – MRM) che propone che il bambino abbia come caratteristica innata la tendenza a comunicare con l'altro per stabilire degli stati intersoggettivi. Il funzionamento della MRM influenza in modo significativo lo sviluppo del bambino in tutti gli ambiti, compreso quello fisiologico. Le relazioni con gli altri sono quindi fondamentali nel sostenere lo sviluppo della comprensione del mondo nel bambino dato che facilitano l'acquisizione di senso. Perché questo avvenga è necessario che tre presupposti siano soddisfatti. Innanzitutto è necessario che il sistema nervoso centrale nel bambino funzioni in modo adeguato e sia quindi in grado di regolare gli stati fisiologici e il comportamento. Inoltre il

sistema comunicativo del bambino deve funzionare correttamente permettendo al bambino di comprendere i segnali e inviare comunicazioni. Infine il caregiver deve essere in grado di interpretare correttamente le comunicazioni infantili e agire di conseguenza.

Per verificare il contributo portato dal bambino all'interazione, e quindi allo sviluppo della relazione, lo studioso ha ideato il paradigma dello still face (Tronick, Als, Adamson, Wise, & Brazelton, 1979). Molti studi effettuati con questo strumento hanno confermato l'ipotesi che il bambino sia un partner attivo fin da un'età precoce ma hanno anche riscontrato forti differenze personali e culturali, oltre che legate all'età, come sintetizzato da Rodini (2008). L'esperimento porta un dato a sostegno dell'ipotesi relativa alla rilevanza dei processi di regolazione reciproca ed evidenza che, quando avviene una violazione delle aspettative di reciprocità sociale, il bambino rimane come bloccato nella contraddizione data dal vedere una madre visivamente presente ma non responsiva. Il ripristino di una comunicazione positiva indica che è emersa una nuova configurazione relazionale tra i due partner interattivi. Questo risultato, nel suo insieme, porta anche un ulteriore dato a sostegno dell'idea che nel neonato siano presenti notevoli capacità cognitive.

Lo studioso, analizzando i dati relativi alla terza fase della procedura dello still face, nota che quando la madre ricomincia ad essere reattiva lo stesso non avviene immediatamente per il bambino. Questo dato lo porta ad ampliare il Modello della Regolazione Reciproca integrando il ruolo specifico dei momenti di mancata sintonizzazione e sottolineandone l'importanza soprattutto quando seguiti da momenti di riparazione - che consistono in quei passaggi dagli stati di non-coordinazione a stati di coordinazione. Questa nuova teoria è chiamata Match-Mismatch-Reparation (MMR) (Tronick, 2006). I momenti di non coordinazione sono ritenuti normali all'interno della relazione e utili, in modo simile a quanto proposto da Sander riguardo alla disgiunzione (Sander, 2002). Tronick sottolinea, infatti, l'importanza di questi momenti soprattutto per lo sviluppo delle competenze relazionali e delle aspettative nei confronti dell'altro in quanto tali esperienze di non coordinazione e successiva riparazione sostengono lo sviluppo dell'adattabilità e della flessibilità all'interno della diade e permettono al bambino di riconoscersi un ruolo attivo in questo processo. Secondo la MMR il bambino passa quindi da stati di non coordinazione a stati di coordinazione, attraversando un ampio spettro di affettività. In questo nuovo modello si sottolinea anche specificamente il ruolo di agente intenzionale del bambino in quanto non agisce solo sulla base di riflessi, ma è a partire dalle rappresentazioni del mondo interno, esterno e relazionale che il bambino si crea fin dai primi mesi di vita. Il bambino e la

madre partecipano in modo attivo alla regolazione all'interno della coppia.

Lo studioso propone, inoltre, che la socialità sia molto importante per il bambino in quanto nel contatto emotivo avviene un allargamento della coscienza. Lo studioso chiama questo concetto Dyadic Expansion of Consciousness Model; quando una madre riconosce i segnali del bambino e adatta il proprio stato adeguatamente, si crea una modificazione nel loro stare insieme, in quanto si crea uno stato differente che non sarebbe potuto succedere a livello individuale ed emerge dall'interazione. Questo stato di benessere creato dall'interazione apporta dei cambiamenti anche a livello individuale ma è importante notare che il sistema diadico può per sua natura raggiungere un maggior livello di complessità e coerenza. Tronick (Tronick et al., 1998) ipotizza, quindi, che la diade madre-bambino crei un sistema di condivisione affettiva in cui il bambino sviluppa la comprensione implicita degli stati affettivi e delle reazioni emotive proprie e altrui sulla base dell'espressione affettiva del caregiver, il cui vissuto emotivo è, a sua volta, influenzato dalle reazioni emotive del bambino.

Questo processo avviene in ogni età e non solo nell'interazione madre-bambino dato che gli aspetti impliciti della relazione si aggiungono a quelli espliciti e hanno un ruolo essenziale nella costruzione della relazione stessa e nell'espansione dell'esperienza del sé.

### **1.3.4 Beebe**

Beatrice Beebe è una psicoanalista e ricercatrice americana che tutt'ora si occupa di approfondire vari aspetti specifici dell'interazione e della relazione madre-bambino.

La studiosa inizia ad occuparsi delle interazioni e delle relazioni madre-bambino durante il periodo in cui ha lavorato con Stern (Beebe & Stern, 1977) utilizzando la videoregistrazione, metodo di studio che rimarrà il privilegiato in tutti gli studi della ricercatrice in quanto permette di indagare, anche a livello microanalitico, gli scambi faccia a faccia madre-bambino. Tale metodologia permette infatti di osservare l'interazione nel suo insieme e, contemporaneamente, vari aspetti specifici come la coordinazione vocale e l'eventuale ritiro di uno dei due componenti della diade. In seguito Beebe ha svolto il dottorato con Lachman durante il quale ha ulteriormente approfondito l'importanza di studiare direttamente l'interazione. Oltre a questi due studiosi, il suo background teorico è chiaramente influenzato dal modello sistemico di Sander (1975, 1977, 2008) che sottolinea l'importanza delle dinamiche precoci nella relazione caregiver-

neonato e della teoria psicoanalitica che enfatizza l'importanza del mondo interno e non solo del comportamento messo in atto.

In accordo con quanto ipotizzato anche da altri studiosi appartenenti all'ottica intersoggettiva dell'Infant Research, Beebe sottolinea l'origine diadica e dialogica della mente (Beebe, 2005; Beebe et al., 2010). Nello specifico, la studiosa è interessata allo sviluppo delle forme implicite di intersoggettività che avviene durante le interazioni faccia a faccia madre-bambino nel primo semestre di vita. Propone, infatti, che la comprensione delle caratteristiche implicite delle relazioni possa aiutare a capire meglio anche altri processi diadici intersoggettivi, come quello che avviene durante una psicoanalisi. La ricercatrice definisce il termine intersoggettività come tutto ciò che avviene tra due menti (Beebe, Knoblauch, Rustin, Sorter, & Jacobs, 2005); con queste parole intende sottolineare il fatto che sono incluse nell'esperienza intersoggettiva tutte le forme di interazione tra due menti, a prescindere dal tono affettivo positivo o meno.

Un altro concetto fondamentale proposto dalla ricercatrice è quello della regolazione che prevede che entrambi i partner della coppia abbiano delle competenze autoregatorie che vengono messe in atto durante l'interazione e che sono influenzate e influenzano a loro volta i processi di inter-regolazione del sistema e l'autoregolazione del partner (Beebe et al., 2000).

La ricercatrice indaga le interazioni precoci confermandone l'aspetto intersoggettivo e bidirezionale e proponendo che esse siano alla base dei processi regolatori del bambino. Nello specifico, la ripetizione delle interazioni specifiche caregiver-bambino è essenziale per la formazione di schemi generalizzati di aspettative che diventano co-costruite (Beebe & Stern, 1977). E' possibile studiare il processo co-costruzione attraverso la micro-analisi dei filmati che permette di evidenziare come i comportamenti del bambino influenzano le reazioni materne e viceversa e le rispettive aspettative.

Beebe e Lachmann (1994) propongono che la formazione delle aspettative riguardanti le interazioni si basi su tre principi. Il primo principio è quello della regolazione attesa e continua che prevede che le esperienze vissute, quando ripetute numerose volte, permettano ai partecipanti di formarsi delle aspettative riguardanti il futuro; tali aspettative indirizzano i comportamenti messi in atto. Il secondo è quello dell'errore e della riparazione: che propone che gli errori e le riparazioni offrano delle occasioni per formare nuovi schemi e nuove strutture e modificare quelli esistenti. Questi due sistemi, evidentemente, operano in modo sinergico in quanto il primo permette la creazione degli schemi basati sull'esperienza e sulla prevedibilità di



essa mentre il secondo permette un aggiornamento degli schemi stessi in base alle novità e alle rotture. Il terzo ed ultimo sistema è quello relativo ai momenti emotivi intensi, descritti come momenti specifici, con una forte valenza emotiva che può essere sia di carattere positivo sia negativo e può avere un impatto ristrutturante sui sistemi stessi.

Tra gli studi più innovativi della Beebe e collaboratori (Beebe et al., 2000) vi è quello sul coordinamento di ritmi vocali tra le madri e i loro figli di 4 mesi in varie situazioni. In questa ricerca si evidenzia come già a 4 mesi i ritmi vocali infantili siano simili a quelli dell'adulto e come avvenga un'auto e mutua-regolazione dei ritmi sia nell'interazione madre-bambino sia nelle interazioni bambino-estraneo. Il risultato più interessante riguarda, però, la relazione tra il coordinamento ritmico vocale a 4 mesi e il pattern di attaccamento valutato a un anno, in quanto, contrariamente alle aspettative, i risultati suggeriscono che un coordinamento medio è relato al pattern di attaccamento di tipo sicuro e una maggiore presa di iniziativa da parte del bambino; un coordinamento superiore è in relazione all'attaccamento di tipo insicuro-ambivalente ed a uniper-vigilanza del bambino e, infine quello inferiore all'attaccamento insicuro-evitante e a un'inibizione del bambino.

In un lavoro del medesimo anno, la studiosa (Beebe, 2000) suggerisce inoltre che ad una vocalizzazione del bambino con tono affettivo negativo, la madre può reagire in diversi modi. Innanzitutto può utilizzare un tono positivo cercando di modificare l'affetto condiviso, può invece reagire sintonizzandosi con la polarità del tono ma mantenendo un ritmo lento per calmare il bambino o, infine, quando non riconosce il disagio del bambino, sintonizzarsi sia con il tono sia con il ritmo del bambino acuendo la situazione di distress emotivo.

In entrambi gli studi illustrati si sottolinea, in linea con quanto suggerito da Sander e da Tronick, l'importanza delle situazioni di rottura seguite dalle riparazioni per la differenziazione tra i partner. Quando questo avviene, si ha una relazione che si può considerare positiva e che facilita lo sviluppo di un pattern di attaccamento di tipo sicuro nel bambino. Si può inoltre notare come le interazioni che portano a un attaccamento di tipo insicuro siano basate su una minore flessibilità dei partner e abbiano un alto livello di strutturazione.

In un lavoro di poco successivo (Jaffe et al., 2001) la ricercatrice riprende lo studio della coordinazione ritmica e rileva, invece, come vi possano essere due forme diverse tra caregiver e bambino: di complementarità e di compensazione. Nella prima situazione un partner segue ciò che fa l'altro per cui, ad esempio, ad una diminuzione del ritmo delle vocalizzazioni del bambino la madre rallenta l'eloquio; nel secondo caso invece il partner reagisce in modo complementare al

fine di mantenere una sorta di equilibrio omeostatico dell'interazione. Anche in questo caso ogni diade reagisce in modo diverso ed è importante indagare a livello microanalitico come si sviluppano le interazione e, conseguentemente, la relazione.

Nel 2002 Beebe e Lachmann pubblicano un volume in cui riassumono i maggiori risultati trovati negli studi riguardanti l'interazione madre-bambino in base ai quali sono proposte delle riflessioni per la psicoterapia con bambini ed adulti. Si sottolinea nuovamente la natura diadica dell'interazione che si basa su un sistema in cui elementi di auto-regolazione e regolazione interattiva reciproci interagiscono costantemente. È fondamentale che i due processi siano adeguati e non eccessivi perché in tal caso si avrebbe un aumento anche del processo complementare e tali modificazioni porterebbero a un irrigidimento del sistema. L'autoregolazione è parte essenziale di tali processi, inizialmente, in particolare, di quelli impliciti e, in seguito, anche di quelli espliciti. La capacità di autoregolazione si sviluppa e accresce all'interno della relazione madre-bambino all'interno della quale le esperienze vissute influenzano la capacità individuale. Costantemente avvengono anche delle regolazioni interattive basate su comunicazioni bidirezionali rese possibili dalle abilità sociali del bambino, presenti sin dalla nascita.

In seguito la ricercatrice (Beebe et al., 2010) propone un'accurata analisi delle interazioni madre-bambino sia in termini di autocontingenza – grado di prevedibilità individuale – sia di contingenza interattiva – inteso come grado di prevedibilità del comportamento di un partner sulla base di quello dell'altro. Anche in questo caso evidenzia che un livello di coordinazione media e una buona capacità di riparare a 4 mesi siano dei predittori di un pattern di attaccamento di tipo sicuro a un anno. Nota inoltre come la contingenza interattiva sia molto elevata nelle diadi in cui il bambino sviluppa un pattern di attaccamento di tipo sicuro e come tali madri siano più sensibili ai loro segnali; i figli, a loro volta, mostrano di avere una maggior capacità di regolare le proprie emozioni. Le madri dei bambini insicuri, invece, si caratterizzano per un minor livello di autocontingenza, risultando quindi meno prevedibili. La microanalisi dell'interazione madre-bambino permette di evidenziare che il grado di contingenza varia molto in momenti successivi passando da un livello di contingenza perfetta, che non permette la differenziazione, a una distanza eccessiva. Queste due modalità rendono imprevedibile per il bambino il comportamento materno e facilitano lo sviluppo di un pattern di attaccamento di tipo insicuro. Infine, le madri dei bambini disorganizzati hanno una bassa contingenza emotiva con il figlio mostrando, in particolare, emozioni eccessive di tono positivo nei momenti di distress del figlio ed alternando

momenti di elevata intrusività ad altri di ritiro totale.

In generale, la studiosa propone quindi che sia fondamentale esplorare le interazioni e le relazioni caregiver-bambino precoci sia a livello sia microanalitico sia macroanalitico in modo da approfondire i fattori che portano allo sviluppo di determinate tipologie di relazioni e poter conseguentemente proporre un sostegno adeguato in caso di difficoltà (Fruedman, Ertegun, Lupi, Beebe, & Deutsch, 2013).

Quanto detto sugli studiosi appartenenti all'area intersoggettiva dell'Infant Research permette di evidenziare l'importanza dei processi di autoregolazione e regolazione interattiva e la loro caratteristica di essere tra loro dipendenti. Da quest'idea deriva la necessità di una revisione di concetti importanti quali l'interiorizzazione, la co-costruzione, il sé e l'altro e le rappresentazioni di sé e dell'altro.

In definitiva i ricercatori dell'Infant Research concordano nel ritenere gli scambi comunicativi affettivi madre-bambino come fondamentali per la creazione della relazione diadica e sottolineano il ruolo attivo del bambino nella partecipazione all'interazione e nella costruzione della relazione e delle rappresentazioni di sé e del mondo esterno.

### **1.3.5 Prosodia**

La prosodia è definita, a livello generale, come la “melodia del linguaggio” data dall'insieme dei fenomeni linguistici coinvolti nella pronuncia di una parola o di una frase come, ad esempio, l'accento e l'intonazione. Lo studio della prosodia si è occupato in particolare di due ambiti: quello degli aspetti prosodici (cos'è la prosodia) e delle sue funzioni (cosa fa la prosodia, “a cosa serve”).

Riguardo al primo aspetto si può dire che gli elementi principali della prosodia, derivati dalle caratteristiche acustiche del linguaggio, sono i picchi, la durata e la sonorità delle sillabe pronunciate, indicatori che possono essere studiati singolarmente o congiuntamente (Cruttenden, 1997; Lehiste, 1979).

I picchi, misurabili in hertz, corrispondono all'intensità del suono e sono considerati l'elemento centrale dell'intonazione, si riflettono nel valore della frequenza fondamentale ( $f_0$ ) e corrispondono alla valutazione dell'ascoltatore che descrive un suono come “alto” o come

“basso” in generale o in riferimento ad un altro (Cruttenden, 1997). In particolare, è possibile calcolare vari indici quali l'inclinazione - che consiste nella configurazione generale di curve della voce, il registro o frequenza fondamentale - che si riferisce all'altezza dei picchi-, la chiave che indica l'estensione tra picco minimo e picco massimo, la direzione che indica il cambiamento dei picchi e, la complessità - che descrive se una salita o una discesa di picchi è preceduta o seguita da un movimento in direzione opposta.

La durata si riferisce alla lunghezza temporale di un suono (Sorianello, 2006) e si misura in secondi o millisecondi.

Infine, la sonorità si riferisce alla forza del respiro che il parlante utilizza. Il correlato acustico è l'intensità – la quantità di energia presente in un suono o in una sequenza di suoni – ed è misurata in decibel.

Sorianello (2006) propone che vi siano due possibili metodologie per indagare la prosodia: una percettiva e una sperimentale. La prima si basa sulle capacità dell'uomo di analizzare i suoni mentre la seconda prevede l'utilizzo di strumenti e software che, sulla base di algoritmi, calcolano la frequenza fondamentale. Questo secondo metodo sarebbe da preferire in quanto permette di confrontare valori quantitativamente diversi che l'orecchio umano percepiscono in modo non comparabile.

Per quanto riguarda il linguaggio, la prosodia svolge varie funzioni sia linguistiche sia paralinguistiche in quanto dà intonazione alla frase, ha una funzione pragmatica (ad esempio Scherer, 1984; Uldall, 1964) ed esprime l'emozione e lo stato mentale del parlante (Fernald, 1992, 1993; Fernald, 1991; Ladd, 1985; Lieberman & Michaels, 1962; Papoušek, Symmes, & Papoušek, 1991). In particolare l'intonazione è la componente della prosodia che permette la veicolazione delle emozioni (Cruttenden, 1997) svolgendo una funzione paralinguistica. Frick (1985) rileva con un esperimento che quando la traccia prosodica è degradata l'ascoltatore ha molte difficoltà nel riconoscere l'emozione del parlante, più di quanto non avvenga con il degradamento a livello sintattico e/o semantico. Questo risultato è in linea con l'idea che emozioni diverse abbiano caratteristiche intonazionali differenti.

Già nel 1963 Ivan Fonagy e Madigcs avevano proposto che profili prosodici differenti riflettessero emozioni differenti sperimentate dal parlante, teoria su cui concordano molti ricercatori. Scherer (Scherer, 1979; Scherer & Scherer, 1981) propone che la gioia, la fiducia e la paura siano caratterizzati da un aumento dei picchi, dell'intensità e della velocità dell'eloquio; l'indifferenza tenderebbe invece ad essere espressa tramite picchi bassi ed un'elevata velocità; il disprezzo, la noia e l'angoscia sarebbero correlati a picchi bassi e a una diminuzione della

velocità dell'eloquio. Frick (1985) nota invece che l'ansia sia poco definibile a livello prosodico in quanto produce cambiamenti costanti nel tempo ma differenti tra individui diversi. Altri studiosi (Morton, 1977; Ohala, 1984; Ohala, 1983) suggeriscono che picchi bassi sarebbero associati ad aggressività e dominanza, come rilevato anche nei versi di alcuni uccelli e mammiferi ma dato non condiviso da tutti i ricercatori (Bänziger & Scherer, 2005). I versi invece caratterizzati da suoni poco duri e picchi elevati indicano emozioni come la paura, la sottomissione e la benevolenza (Morton, 1977).

Frick (1985) nota però che spesso i picchi non possono essere considerati un indicatore sufficiente di un'emozione, sarebbe quindi necessario approfondire la relazione tra i picchi e l'intensità rilevando in questo modo il contorno intonativo. Cruttenden utilizza invece la chiave e il registro rilevando che felicità e rabbia solitamente li hanno elevati mentre la tristezza e l'indifferenza li hanno bassi (Cruttenden, 1997).

Non tutti gli studiosi concordano sulla specificità intonativa delle diverse emozioni (ad esempio Bänziger & Scherer, 2005) in quanto propongono che emozioni con alti livelli di arousal sarebbero caratterizzate da un tono di voce più elevato, picchi più alti e velocità dell'eloquio maggiore rispetto alle emozioni con basso livello di arousal. Suggestiscono inoltre che il livello di arousal non sia direttamente legato all'intensità emotiva percepita, dal momento che la relazione tra attivazione e tono varia a seconda della categoria emotiva considerata. Inoltre, il livello di arousal sarebbe associato alle emozioni espresse influisce essenzialmente sul valore globale e sul range dell'eloquio mentre i contorni intonativi risultano in relazione alla tipologia di emozione percepita – ad alto livello di arousal come la disperazione e l'euforia, o a basso livello di arousal come tra tristezza e la serenità. Inoltre, sottolineano come vi possano essere delle differenze specifiche dovute alla cultura d'appartenenza, soprattutto in merito a quanto un'emozione può essere socialmente espressa (Anolli, Wang, Mantovani, & De Toni, 2004).

In generale, comunque la prosodia dell'eloquio è ritenuta fondamentale per la condivisione degli stati affettivi (Fernald, 1992, 1993; Fernald, 1991; Ladd, 1985; Lieberman & Michaels, 1962; Papoušek et al., 1991).

Vi è un generale accordo anche sulla rilevanza della prosodia per la comunicazione anche prima che avvenga l'acquisizione da parte del bambino della comprensione linguistica, fin dai primi giorni di vita. Varie ricerche hanno indagato lo sviluppo delle capacità uditive e discriminative prenatali rilevando che già prima della nascita il feto sarebbe in grado di percepire suoni esterni al ventre materno e in particolare le caratteristiche prosodiche tipiche della lingua parlata dalla madre (Mehler et al., 1988). Inoltre dai 6 mesi i bambini discriminano enunciati con

contorni intonativi e pattern melodici differenti, Crystal (1973) suggerisce che le caratteristiche prosodiche siano le prime ad essere discriminate durante l'infanzia. Secondo Camaioni (2001) la prosodia è molto importante anche per la modulazione della comunicazione di stati affettivi ed emotivi tra madre e bambino poiché “avendo come risultato immediato quello di attirare e mantenere l'attenzione, e di veicolare stati emotivi, consente al bambino di sperimentare uno scambio comunicativo efficace” (p. 57).

Nella comunicazione con neonati è stato rilevato che l'adulto utilizza un eoloquio caratterizzato da vari aspetti specifici, denominato motherese o baby-talk. Grieser e Kuhl (1988) hanno individuato tre possibili funzioni attribuibili alle caratteristiche prosodiche tipiche del motherese: linguistica, attentiva e socio/affettiva. Con funzione linguistica gli autori si riferiscono al fatto che nel motherese i contorni intonativi fanno risaltare gli elementi finali in modo da istruire il bambino riguardo ad alcune proprietà del linguaggio. La funzione socio-affettiva è data dalla trasmissione di emozioni positive dalla mamma al bambino. Infine, la funzione attentiva si riferisce al fatto che i picchi elevati e i contorni intonativi tipici del motherese sollecitano l'attenzione del bambino verso il parlante.

Questo tipo di comunicazione quindi in generale ha la funzione di ottenere l'attenzione del bambino, trasmettergli il vissuto emotivo materno aiutare il bambino a identificare la madre e sostenere lo sviluppo di alcune capacità percettive e linguistiche (Fernald & Simon, 1984; Fernald & Kuhl, 1987; Fernald & Mazzie, 1991; Fernald, 1991; Trehub e colleghi, 1997).

Il motherese si differenzia dal linguaggio usato nella conversazione con adulti da molti punti di vista: sintattico, semantico, fonologico e soprattutto prosodico in quanto la frequenza fondamentale risulta più elevata, l'escursione tonale maggiore, le frasi più brevi e le pause più lunghe. Ricorrono, inoltre, frequentemente contorni intonativi caratterizzati da lunghi e continui movimenti dei picchi, la maggior parte dei quali unidirezionali verso il basso o verso l'alto. Infine, nel baby-talk, risultano anche più numerose le ripetizioni prosodiche, ovvero il verificarsi di un particolare tipo di contorno intonativo dilatato seguito all'interno di due frasi dallo stesso tipo di contorno intonativo (Fernald & Simon, 1984). Fernald e Kuhl (1987) propongono specificamente che frequenza fondamentale, picchi, range, pause e ripetizioni prosodiche più alti siano gli indici che attirano maggiormente l'attenzione dei bambini di 4 mesi.

Una recente revisione della letteratura (Saint-Georges et al., 2013) propone che vi sia un generale accordo sul ruolo di sostegno che sia il motherese sia la coordinazione e la sincronizzazione materna con le risposte del bambino svolgono per lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino.

Nell'ambito dell'Infant Research sono stati condotti vari studi che hanno utilizzato alcuni indici prosodici nell'esplorazione dell'interazione madre-bambino.

Nel 1982 Stern (Stern, Spieker, & MacKain, 1982), analizza vari aspetti della comunicazione verbale madre-bambino e propone che le madri dei bambini che non sanno ancora utilizzare il linguaggio utilizzino un eloquio che si caratterizza per uno specifico profilo intonativo che veicola informazioni riguardanti le intenzioni immediate e i sentimenti della madre nei confronti del figlio. Le caratteristiche delle forme intonative costituiscono dei pattern uditivi che facilitano la trasmissione delle motivazioni e degli stati mentali del parlante. Nella ricerca emerge che tutte le madri utilizzano contorni vocali più elevati per ricercare l'attenzione del bambino, inoltre i contorni intonativi sono di tipo sinusoidale quando il bambino esprime emozioni positive e vi è il tentativo materno di mantenere questa tonalità affettiva. I ricercatori notano inoltre che alcuni tipo di frase si caratterizzano per contorni specifici, ad esempio le domande sì-no e gli ordini. Le altre situazioni interattive non si caratterizzano per contorni intonativi condivisi da tutte le parlanti.

Stern non è l'unico studioso dell'Infant Research ad essersi occupato degli aspetti prosodici della comunicazione, come già detto, Beebe e collaboratori in varie ricerche (Beebe et al., 2000; Beebe & Steele, 2013; Beebe et al., 2010; Jaffe et al., 2001) indagano nello specifico il ruolo del ritmo e della coordinazione vocale tra madre e bambino rilevando vari dati significativi riportati nel paragrafo dedicato alla ricercatrice.

Inoltre, come accennato nel paragrafo 1.2.2, anche altri approcci teorici limitrofi considerano la prosodia utile nell'indagine relativa alla relazione caregiver-bambino. Nel 1984 Grossman e Grossman rilevano che è possibile distinguere tre diversi stili comunicativi utilizzati dalle madri durante le interazioni a 2, 6 e 10 mesi del bambino e che essi sono in relazione con il pattern di attaccamento del bambino, valutato successivamente. Il primo stile, chiamato tenero, si caratterizza per una velocità media, quiete espressioni di piacere nell'interazione, una generalmente buona responsività alle richieste del bambino e un tono generalmente calmo. Il secondo stile, chiamato "a cuor leggero" è associato a una forte velocità dell'eloquio, ampie variazioni di tono, molte risate e delle risposte spesso in ritardo rispetto alle richieste del bambino. Il terzo stile, chiamato sobrio, ha una minor velocità, un numero minore di frasi che sono anche più brevi, tempi di reazione più lunghi e trasmette una generale sensazione di rassegnazione. I tre stili risultano in relazione sia alle vocalizzazioni dei bambini a 6 e 10 mesi, in quando i bambini delle madri con stile tenero e con stile sobrio aumentano il numero di vocalizzazioni mentre gli altri lo diminuiscono, sia al pattern di attaccamento. La maggior parte

dei figli delle madri con uno stile “a cuor leggero” inoltre sviluppano un pattern di attaccamento insicuro, le madri con stile tenero sono il 50% del gruppo delle mamme dei bambini che hanno un pattern di attaccamento sicuro mentre le madri con uno stile sobrio hanno figli con i tre diversi pattern. I Grossman propongono quindi che la prosodia sia in relazione allo sviluppo del legame madre-bambino ma che questo non possa, al momento, essere considerato necessario e universale.

In conclusione, molti studi hanno sottolineato la rilevanza degli aspetti prosodici della comunicazione per la trasmissione delle emozioni e la costruzione della relazione madre-bambino ma ulteriori ricerche sono necessarie per indagare il ruolo di aspetti specifici e come questi influenzino il legame.



## 2. La teoria della mente

L'espressione teoria della mente è stata introdotta dai primatologi Premack e Woodruff, (1978) i quali, partendo da osservazioni sulla capacità di scimpanzé di prevedere le azioni di alcuni attori visti in un filmato, utilizzano tale espressione per riferirsi alla facoltà mentale che permette all'individuo di rilevare e identificare correttamente l'esistenza di differenti stati mentali negli altri, consentendo l'interpretazione del loro comportamento. In seguito, molti ricercatori hanno esplorato tale costrutto che, in generale, è stato definito come la capacità umana di “attribuire stati mentali quali desideri, intenzioni, pensieri e credenze a sé e all'altro, e di prevedere/ spiegare il comportamento sulla base di queste inferenze” (Camaioni, 2001, p. 455).

A partire dagli anni '80, un ambito della psicologia che ha approfondito nello specifico questa capacità è quello della psicologia dello sviluppo che, in particolare, ha introdotto il paradigma della falsa credenza (Wimmer & Perner, 1983) atto a valutare lo sviluppo dell'abilità metarappresentazionale ovvero l'abilità di attribuire una credenza-conoscenza diversa dalla propria ad un altro soggetto. Attraverso l'utilizzo di questo paradigma fu rilevato come tale capacità si sviluppi, nella maggior parte dei bambini, tra i 4 e i 6 anni mentre è assente in età precedenti. Contemporaneamente altri due gruppi di ricerca (Bretherton & Beeghly, 1982; Shatz, Wellman, & Silber, 1983) hanno iniziato a studiare la comprensione di termini mentali da parte dei bambini, ipotizzando che anch'essa sia una componente importante della teoria della mente. Negli anni '90 l'ambito di studi relativi alla teoria della mente nel bambino è molto rilevante e molteplici ricercatori hanno approfondito il tema (ad esempio Butterworth & Jarrett, 1991; Camaioni, 1995; Liverta Sempio & Marchetti, 1995; Perner, 1991).

Nel 2001, Camaioni nota come un ulteriore aspetto della teoria della mente che merita attenzione sia quello relativo allo studio degli stati non epistemici – vale a dire non riguardanti la conoscenza, come ad esempio desideri e paure – area che è particolarmente rilevante nell'ambito della mentalizzazione.

Negli ultimi dieci anni, inoltre, si è notevolmente sviluppato sia lo studio relativo alle operazionalizzazioni della teoria della mente con gruppi diversi per tipologia ed età (ad esempio Frith & Frith, 2003) sia lo studio sui legami con altre funzioni, come ad esempio la memoria (Rabin, Braverman, & Gilboa, 2012), sia lo studio sui correlati neurali corrispondenti a tale funzione. Queste recenti ricerche hanno, ad esempio, permesso di differenziare individui psicotici da adulti sani e schizofrenici sulla base dei differenti correlati neurali (Brüne et al., 2011).

Infine un ambito molto interessante è quello che indaga lo sviluppo precoce della teoria della mente, precedentemente all'età in cui è considerata acquisita e padroneggiata. Alcuni ricercatori (ad esempio Camaioni, 1995; Frye & Moore, 1991; Moore et al., 1995; Tomasello & Camaioni, 1997) condividono l'ipotesi, di matrice costruttivista, che specifiche abilità, che compaiono a partire dal primo anno di vita, possano essere considerate componenti della teoria della mente. Ad esempio la comunicazione dichiarativa è considerata un indicatore della presenza di tale capacità in quanto il bambino intende influenzare la mente dell'interlocutore per condividere con lui l'attenzione su un oggetto specifico. Meltzoff e Gopnik (1993) assegnano invece un ruolo specifico all'imitazione dell'altro, questa azione permetterebbe al bambino di comprendere ciò che l'altro potrebbe provare nel momento in cui agisce o mostra una particolare espressione e quest'esperienza favorirebbe lo sviluppo della teoria della mente stessa.

## **2.1 La mentalizzazione**

Come già accennato, un'area poco esplorata dai primi studi relativi alla teoria della mente ma che oggi è considerata centrale all'interno degli studi sul funzionamento della mente, soprattutto in ambito interpersonale, è quello che indaga gli aspetti non epistemici della teoria della mente, centrali nella teoria della mentalizzazione.

### **2.1.1 Origine del concetto di mentalizzazione**

Choi-Kain e Gunderson (2008) notano come il termine mentalizzazione sia stato usato a partire dagli anni '60 in modo interscambiabile rispetto a termini come “metabolization”, “representation”, “symbolization”, “symbol formation”, “secondary mental processes” e “alpha-function” e sostengono che per lungo tempo sia stato utilizzato in modo ambiguo intendendo concetti differenti, solo parzialmente sovrapponibili. Fonagy (2009) precisa che il termine, nel medesimo periodo, gli anni '60, è stato proposto nell'ambito della psicoanalisi francese per sottolineare come in pazienti psicosomatici fosse riscontrabile una “assenza di simbolizzazione degli stati mentali, una mancanza di libertà nelle associazioni libere e un modo di pensare caratteristico, inusualmente vicino alle sensazioni e alle fantasie inconsce primarie” (p. 73). Holmes (2006) sottolinea, inoltre, che Luquet e Marty avevano utilizzato tale termine in opposizione all'espressione “pensée opératoire”, equivalente alla nozione di alessitimia, così

come concepita oggi. È solo nel 1991 che Fonagy dà una definizione precisa del termine mentalizzazione, nell'articolo intitolato "Thinking about thinking", in cui presenta alcune considerazioni cliniche sul trattamento di un paziente borderline (Fonagy, 1991). La mentalizzazione è in tale lavoro descritta come "the capacity to conceive of conscious and unconscious mental states in oneself and others" (p. 641, 1991).

Il concetto di mentalizzazione così come presentato da Fonagy, emerge dall'unione di vari spunti che hanno origine da correnti di pensiero differenti. Innanzitutto vi è la tradizione della filosofia della mente di Brentano (1874) e di Dennett (1983, 1971) che sottolineano l'importanza del concetto di intenzionalità nel dare un senso alle azioni proprie e altrui. Quindi, le teorie cognitive che hanno come tra gli obiettivi l'individuazione dei processi mentali compatibili con i nuovi dati apportati dalle neuroscienze e che sottolineano come la teoria della mente sia una capacità acquisita nei primi anni di vita e non innata. Inoltre, la teoria dell'attaccamento che ha sottolineato l'importanza dei comportamenti reali di accudimento del bambino da parte della madre e della sua capacità di comprendere il bisogno di vicinanza sia fisica sia emotiva del figlio. Infine, l'ambito psicoanalitico di cui Fonagy e Target (Fonagy & Target, 1998; Fonagy & Target, 1997) riprendono gli spunti offerti da ricercatori diversi come il concetto freudiano di Bindung, la teoria kleiniana sulla posizione depressiva (Klein, 1946), la funzione alfa bioniana (Bion, 1963), la mindmindedness psicologica di Appelbaum (1973) e l'importanza della comprensione del caregiver dello stato interno del bambino per la costruzione del vero sé di Winnicott (1960).

De Blasi (2010) suggerisce che sia proprio una considerazione riguardante la crisi della teoria psicoanalitica e di un bisogno di rinnovamento, anche legato allo iato tra teoria e pratica clinica, che porta il ricercatore ad approfondire l'ambito della mentalizzazione, anche per offrire una possibile risposta alla dialettica tra dimensione intrapsichica, tipica dell'ambiente psicoanalitico classico, e dimensione interpersonale, ritenuta fondamentale dalle teorie più recenti, come ad esempio l'Infant Research.

### **2.1.2 Definizione di mentalizzazione**

La mentalizzazione sarebbe quindi una capacità mentale "predominantly preconscious and imaginative (...) and constitutes a largely intuitive emotional reaction" (Eizirik & Fonagy, 2009, p. 73) di rappresentarsi gli stati mentali propri e altrui; con il termine "immaginativa" si intende descrivere il fatto che un individuo può solo rappresentarsi cosa gli altri possano sentire

o provare e cosa avvenga nel proprio mondo interno ma non ne può avere una conoscenza certa.

In precedenza, Bateman e Fonagy (2004) avevano maggiormente articolato l'iniziale definizione sopra citata dando una descrizione precisa di mentalizzazione come: "mental process by which an individual implicitly and explicitly interprets the actions of himself or herself and others as meaningful on the basis of intentional mental states such as personal desires, needs, feelings, beliefs, and reasons" (Bateman & Fonagy, 2004, p. xxi). Holmes (2006) suggerisce che vi siano quattro aspetti principali alla base del concetto di mentalizzazione: il fatto che sia un fenomeno metacognitivo, che rifletta la capacità di attribuire un significato alle azioni proprie e altrui, che riflette la differenziazione tra oggetti animati – a cui possono essere attribuiti stati mentali - e inanimati ed, infine, che la mentalizzazione consista in un processo che può essere assente o presente in gradi diversi.

Choi-Kan e Gunderson (2008) sottolineano come questa definizione illustri la presenza di tre assi principali sottostanti al costrutto: implicito-esplicito – che indica il tipo di funzionamento –, sè-oggetto – che si riferisce all'oggetto su cui avviene il processo – ed infine l'asse attinente agli aspetti cognitivo-affettivo sia relativi al contenuto che al processo di mentalizzazione .

Sempre secondo tali autori (Choi-Kain & Gunderson, 2008), il primo asse, come illustrato da Allen (Allen & Fonagy, 2006), è rappresentabile su un continuum che parte da meccanismi impliciti e termina con un utilizzo cosciente e volontario della capacità di mentalizzare, come ad esempio avviene durante le psicoterapie. I meccanismi impliciti permettono all'individuo di immaginare a livello inconscio, automatico, gli stati mentali propri e altrui e di agire di conseguenza: un esempio di tale operazione è il turn-taking che avviene, al di fuori della consapevolezza, durante qualsiasi conversazione tra i due interlocutori.

Gli estremi del secondo asse – sè-altro - invece interagiscono interattivamente in quanto è proprio il processo di immaginare i propri pensieri e le proprie emozioni che potenzialmente permette e determina il pensare ai processi mentali altrui e viceversa. Quando una persona esperisce una determinata emozione può quindi immaginarla in riferimento ad altri e attraverso lo scambio comunicativo con il mondo sociale può, a sua volta, comprendere meglio e arricchire la propria visione dell'esperienza emotiva altrui.

La terza dimensione, quella cognitivo-affettiva, è riferibile a due aspetti diversi della mentalizzazione in quanto sia il contenuto sia il processo sono rappresentabili come un continuum tra i due diversi poli. In particolare, per quanto riguarda il processo è necessario che le abilità cognitive siano intatte e permettano, quindi, all'individuo di rappresentarsi il mondo interno ed esterno in modo flessibile, adatto alla realtà e complesso; allo stesso tempo il processo

avviene in modo ottimale solo quanto vi è contemporaneamente un'integrazione con la componente emotiva. Quando questo succede, la persona può, come dice Allen “feel clearly” (Allen & Fonagy, 2006, p. 8), ossia percepire chiaramente lo stato proprio e dell'altro e, in tal caso, avere una conoscenza emotiva.

In linea con questa definizione, Target (Target, 2003, come riportato da Slade, (2005, p. 271) propone che la mentalizzazione sia proprio: “the capacity to think about feeling and to feel about thinking” e sottolinea quindi l'importanza di tenere insieme gli aspetti cognitivi ed emotivi del processo stesso.

Vari studiosi (Allen & Fonagy, 2006; Choi-Kain & Gunderson, 2008) hanno, inoltre, sottolineato come il concetto di mentalizzazione possa essere considerato vicino ad altri costrutti quali la mindfulness, la psychological mindedness, l'empatia, la coscienza affettiva, l'intelligenza emotiva, l'insight, la razionalità e l'immaginazione

Da quanto detto emerge chiaramente la rilevanza dell'essere in relazione con l'altro per l'evoluzione dei processi di mentalizzazione in quanto è all'interno di una relazione significativa positiva caregiver-bambino che tale funzione si può sviluppare adeguatamente (Bouchard et al., 2008). La mentalizzazione stessa, a sua volta, ha un ruolo centrale per la formazione di una relazione positiva tra genitore e figlio (Wallin, 2007).

### **2.1.3 Il costrutto di Funzione Riflessiva**

Nel 1991 Fonagy, oltre a dare una definizione dell'espressione mentalizzazione, parla per la prima volta del concetto di reflective self (p. 202) definito come:

the internal observer of mental life, the dialectical complement of the experiencing self... the reflective self knows that the self feels, perceives, reacts and so on. The reflective self reflects upon mental experience, conscious or unconscious (...) it is aware that its representations of its behavior and actions are shaped by the content of others' mentation (p. 202).

Tale concetto emerge a partire dall'analisi dei trascritti di 200 Adult Attachment Interview all'interno del London Parent-Child-Project. Da questa definizione di sé riflessivo emerge chiaramente la sottolineatura della natura relazionale alla base del suo sviluppo e dell'interesse sia per componenti cosce sia inconscie ma, allo stesso tempo, prese in considerazione dal sé riflessivo. Nel medesimo articolo (Fonagy & Steele, 1991) Fonagy propone che tale capacità sia

essenziale nell'essere genitori in quanto il neonato non è in grado né di manifestare né di reagire da solo alle proprie reazioni affettive, vissute come potenzialmente eccessive. Il caregiver deve quindi essere capace di rappresentarsi il mondo interno del bambino per poterlo contenere e, attraverso l'azione, dare l'impressione al bambino di essere stato compreso. In questo primo studio sul ruolo del sé riflessivo emerge, infatti, un'interessante relazione tra un buon livello di tale capacità nel genitore, valutata prima della nascita del bambino, e il pattern di attaccamento di tipo sicuro nel bambino, indagato a un anno.

Alcuni anni dopo, Fonagy e Target (1997) utilizzano l'espressione Reflective Function sottolineando come essa svolga una funzione essenziale in quanto “organizes the experience of one’s own and others’ behavior in terms of mental state constructs” (p.680). Essa permette, quindi, all'individuo di dare un senso ai comportamenti propri e altrui sulla base degli stati mentali sottostanti.

Nell'ambito della relazione genitore-bambino, Slade propone di utilizzare i termini di Funzione Riflessiva (FR), intendendo con queste parole: “parent’s capacity to reflect upon her own and her child’s internal mental experience” (Slade, 2005, p.269), valutabile in una narrazione. In questo senso Slade (2005) e Schiborr e colleghi (Schiborr, Lotzin, Romer, Schulte-Markwort, & Ramsauer, 2013) sembrano utilizzare i termini Funzione Riflessiva e mentalizzazione in modo interscambiabile, in quanto riferiti al processo di mentalizzazione all'interno della relazione madre-bambino. Nel 2008 Sharp e Fonagy si riferiscono alla Funzione Riflessiva come a un costrutto relativo alla capacità “to treat the child as a psychological agent” (p. 737) ma, nel medesimo articolo la definiscono anche, in modo non del tutto sovrapponibile, come “capacity is operationalized within the context of attachment relationships” (p. 741); altri ricercatori avevano invece posto l'accento sul fatto che la FR indica anche la capacità di cogliere il mutuo legame tra stati mentali e comportamenti (Amadei, Tronconi, & Giustino, 1998).

Considerando la FR come un costrutto riferibile alla mentalizzazione nell'ambito della relazione caregiver-bambino, molti studi (ad esempio Fonagy, Gergely, & Target, 2007; Fonagy & Target, 1997; Grienberger, Kelly, & Slade, 2005) hanno esplorato la relazione tra Funzione Riflessiva materna e pattern di attaccamento del bambino. Per fare questo sono state analizzate le rappresentazioni che il genitore ha delle proprie relazioni significative: in particolare inizialmente è stata utilizzata una scala, appositamente creata, applicata alle trascrizioni dell'Adult Attachment Interview. Le ricerche propongono che, generalmente, le madri che hanno punteggi alti nella Funzione Riflessiva materna hanno anche un pattern di attaccamento sicuro e figli che, a loro volta, sviluppano un pattern di attaccamento sicuro, valutato durante l'infanzia.

Successivamente (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005) è stato ipotizzato che potesse essere più utile per la valutazione della Funzione Riflessiva genitoriale usare una misura indipendente da quella eventualmente utilizzata per la valutazione del tipo di attaccamento dell'adulto e, soprattutto, indagare direttamente le rappresentazioni che il caregiver forma riguardo alla relazione con il proprio figlio e ai relativi stati mentali. Molte ricerche hanno quindi utilizzato come base per la valutazione della FR il Parent Development Interview (Aber, Slade, Berger, Bresgi, & Kaplan, 1985b; Slade, Bernbach, John, Wohlgemuth Levy, & Locker, 2005), in quanto tale strumento è stato sviluppato per permettere, nello specifico, di avere un accesso diretto alla rappresentazione delle relazioni con i figli mentre esse si stanno costruendo e modificando.

Per la codifica della Funzione Riflessiva sono stati proposti sistemi di codifica differenti (ad esempio Aber, Belsky, Slade, & Crnic, 1999; Slade, Bernbach, Grienberger, Levy, & Locker, 2004; M. Steele, 2003), ad oggi è comunemente condiviso l'utilizzo del sistema di codifica proposto da Slade e collaboratori (Slade, Aber, Berger, Bresgi, & Kaplan, 2004; Slade, Bernbach, John, Wohlgemuth Levy, & Locker, 2005).

E' fondamentale ricordare che la FR è, quindi, indagata all'interno di un contesto di sviluppo ed esplora le rappresentazioni del genitore, sia relative ai legami caregiver-bambino, sia del genitore come caregiver, sia delle rappresentazioni che il genitore ha dei MOI del bambino relativi alla relazione stessa. In particolare, al genitore è chiesto di parlare del figlio, della relazione che ha con lui, della sua esperienza come genitore ed, infine, della sua precedente esperienza come figlio, durante l'infanzia, dei propri genitori.<sup>5</sup> L'analisi della FR, così come intesa a seguito di queste revisioni, permette, quindi, anche di evidenziare, almeno in parte, la complessità delle relazioni tra gli stati interni materni e del bambino, l'esperienza materna e il suo comportamento ed infine tra l'esperienza interna del bambino e il suo comportamento manifesto per quanto riferito alla madre (Slade, 2002).

Molte ricerche hanno, quindi, indagato la relazione tra la FR materna e il pattern di attaccamento del bambino mostrando vari aspetti significativi. Tale capacità materna è risultata essere in relazione al pattern di attaccamento del figlio, valutato come organizzato o disorganizzato (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005) mentre non si sono differenziate da quelle dei bambini insicuri-evitanti, a differenza di quanto proposto in precedenza da Fonagy e Target (Peter Fonagy & Target, 1997).

---

<sup>5</sup> Per un maggiore approfondimento delle specifiche domande e del sistema di codifica, vedi paragrafo 4.2.2 Strumenti a pag. 92

I due studiosi suggeriscono anche che la FR materna, attraverso il sostegno alla formazione di un attaccamento di tipo sicuro nel bambino, influenzi positivamente lo sviluppo della medesima capacità nel bambino.

#### **2.1.4 Sviluppo della mentalizzazione**

Da quanto detto emerge l'estrema rilevanza della mentalizzazione materna per lo sviluppo del sé del bambino e della medesima capacità nel bambino stesso.

Negli ultimi 15 anni molti studi hanno indagato il rapporto tra la qualità della relazione tra caregiver e bambino e lo sviluppo della capacità di comprendere gli stati mentali da parte di quest'ultimo. Nello specifico Fonagy (Fonagy & Steele, 1991) propone che lo sviluppo del sé riflessivo sia legato inestricabilmente allo sviluppo sociale in quanto un'iniziale comprensione degli stati mentali alla base delle azioni altrui e il fatto che gli siano attribuiti degli stati mentali permette al bambino di iniziare a crearsi delle rappresentazioni del mondo interno proprio e altrui. Come già sostenuto da vari studiosi precedentemente (Bion, 1962; Fairbairn, 1952; Kohut, 1972; Winnicott, 1965a) in modo esplicito o meno, le relazioni precoci sarebbero, quindi, alla base dello sviluppo di tale capacità.

Fonagy e Target (2001) propongono, nello specifico, che una relazione di attaccamento di tipo sicuro possa facilitare lo sviluppo della mentalizzazione, più difficoltoso e meno completo in altri casi. Alla nascita il bambino non è consapevole di essere un'entità separata dal mondo, non sa di avere pensieri ed emozioni propri, diversi da quelli della madre e diversi, più in generale, dal mondo che lo circonda. Il bambino inizia a sviluppare un'iniziale consapevolezza riguardante la propria mente quando la figura di attaccamento si rivolge a lui conferendogli uno stato mentale proprio. Il caregiver interagisce infatti con il figlio avendo nella propria mente l'idea che egli abbia desideri, pensieri, emozioni ed intenzioni proprie che dirigono i suoi comportamenti e che, a loro volta, influenzano il comportamento genitoriale del caregiver stesso (Sharp, Fonagy, & Goodyer, 2006) come evidenziato dai suoi atteggiamenti responsivi, emotivo-espressivi e verbali (Allen 2006; Fonagy, 2008). Una risposta altamente contingente ma imperfetta rispetto al vissuto del piccolo (Allen & Fonagy, 2006) consente al bambino di interiorizzare le prime basi rappresentazionali riguardanti la propria realtà interna e il mondo sociale in quanto gli permette di percepire i suoi stati mentali come visti e rispecchiati dall'altro e quindi di iniziare a creare dei collegamenti tra le proprie azioni e la realtà interna esperita. La capacità del caregiver di



rispecchiare in modo marcato e contingente gli stati mentali del bambino avrebbe quindi un ruolo cruciale in quanto sosterebbe la comprensione di una realtà interna fino a quel momento percepita solo sul piano sensoriale e fisico. La risposta genitoriale quasi equivalente al vissuto del bambino permetterebbe anche a quest'ultimo di riconoscere che l'emozione provata dalla madre è differente dalla sua ma, allo stesso tempo, adeguata. Questa percezione sosterebbe, quindi, il riconoscimento del proprio vissuto, in termini di stati mentali, e un'iniziale percezione che la propria esperienza sia contenuta dalla mente del genitore. L'acquisizione, da parte del bambino, della capacità di mentalizzare la propria esperienza interna favorisce, a sua volta, grazie a una maggiore conoscenza di sé, lo sviluppo organizzato e spontaneo del sé e la regolazione degli affetti e dello stress (Slade, 2005).

Choi-Kain e Gunderson (2008) notano come tale processo sia descritto in modo simile a quanto proposto precedentemente da Kohut (1972) riguardo all'emergere del senso di sé. La mentalizzazione emergerebbe, quindi, esclusivamente all'interno di un contesto relazionale significativo ed è definibile come un'acquisizione intrapsichica e diadica (Peter Fonagy & Target, 1997). Per Fonagy (Peter Fonagy & Target, 2001), come già detto, l'unico modo per conoscere la propria realtà interna è attraverso la “scoperta e il riconoscimento del proprio sé negli occhi dell'altro” (p. 165). La mentalizzazione sarebbe quindi il risultato del processo di interazione tra fattori autoriflessivi e dinamiche interpersonali che, una volta sufficientemente compiuto, permetterebbe al bambino di differenziare e conoscere realtà esterna e realtà interna.

Tale processo, secondo Fonagy (PeterFonagy & Target, 2001), seguirebbe varie tappe successive, in cui rimane però sempre fondamentale la capacità genitoriale di rispecchiare in modo contingente e marcato l'esperienza del bambino. A partire dai primi mesi il neonato impara che esistono degli schemi di interazione stabili e conoscibili: apprende quindi che nel mondo esiste una ripetitività che lo rende un posto sicuro e prevedibile.

Nella seconda parte del primo anno di vita, come già accennato nell'introduzione di questo paragrafo, il bambino inizia a rappresentarsi dei legami causali tra ciò che avviene intorno a lui e a sviluppare il riferimento sociale (Klennert, Campos, Sorce, Emde, & Svejda, 1983) e l'attenzione congiunta (Legerstee, 2005). Il bambino comincia a relazionarsi con il partner interattivo anche basandosi su ciò che immagina siano le intenzioni sottostanti alle azioni messe in atto dall'altro. Contemporaneamente, si ha lo sviluppo della capacità di concepirsi a sua volta come agente che può scegliere tra diverse possibilità per raggiungere uno scopo: il bambino entra dunque nella fase teleologica anche se, in questo periodo, la rappresentazione di sé e dell'altro è ancora basata principalmente sui comportamenti messi in atto. Reddy (1991) propone

inoltre che, in questa fase, il bambino possa iniziare a distinguere tra apparenza e realtà. Fonagy e Target (2001) suggeriscono che il bambino operi in questo periodo in una modalità di “equivalenza psichica” (pp. 140) in cui non vi è una vera differenziazione tra realtà interna e realtà esterna; il bambino infatti ipotizza che gli altri abbiano le medesime credenze e conoscenze che ha lui. Questo pensiero può generare in lui forti ansie causate dall'idea che i suoi pensieri abbiano un impatto diretto e forte sul mondo esterno. La fase dell'equivalenza psichica può perdurare fino a circa i tre-quattro anni di età del bambino, momento in cui padroneggia l'utilizzo del “far finta” che gli permette di sperimentare la differenza tra mondo interno e rappresentazioni messe in atto attraverso il comportamento nel mondo esterno. Nel gioco, in particolare di tipo simbolico, il bambino può avere esperienza di questa differenza più precocemente di quanto avvenga in altri ambiti. Il gioco può sostenere lo sviluppo della teoria della mente in quanto permette di avere esperienza della separazione tra mondo interno e mondo esterno prima che questa capacità si stabilizzi.

Qualche anno prima della descrizione di Fonagy e collaboratori delle tappe di sviluppo della mentalizzazione, Bretherton (1990) aveva proposto una sequenza simile, suddivisibile in cinque fasi, parzialmente coincidenti a quella ipotizzata da Fonagy. La prima fase, detta dell’“infanzia”, inizia alla nascita e termina verso i nove mesi; durante questo periodo, come proposto da Stern (1985) il bambino inizia a differenziare tra sé e l'altro e a percepire la relazione tra i due.

La seconda fase, detta dell’“infante intersoggettivo”, dura tra i nove e i quattordici mesi: in questo periodo il bambino inizia a rappresentare, anche se in modo limitato, che la propria esperienza interna possa essere condivisa con l'altro. È possibile evidenziare lo sviluppo di questa capacità, ad esempio, nei momenti di gioco condiviso con il genitore durante i quali il bambino comincia a comprendere le istruzioni che l'altro gli fornisce, a fare dei giochi che prevedono una reciprocità e a comunicare con l'altro le proprie intenzioni, aspettandosi di essere compreso.

La terza fase è detta dello “sviluppo precoce del linguaggio”: l'introduzione del linguaggio infatti rende più evidente e facilita lo sviluppo della condivisione di contenuti riguardanti oggetti, emozioni e relazioni presenti o meno. Intorno ai diciotto mesi è infatti possibile notare che alcuni bambini iniziano a essere in grado di descrivere il proprio stato emotivo, esprimere empatia verso l'altro e mostrare delle forti relazioni con gli altri.

La quarta fase inizia intorno ai due-tre anni quando nel bambino emerge l'abilità di creare nessi causali espliciti tra eventi, parlare del passato e di eventi previsti nel futuro e attribuire

correttamente stati mentali ad altri.

La quinta fase comincia verso i quattro anni di età del bambino quando è in grado di svolgere correttamente compiti di falsa credenza e si assiste quindi allo sviluppo dell'abilità di metarappresentazione che continua a svilupparsi anche in età successive.

Gli studiosi concordano nel ritenere che, quando lo sviluppo della mentalizzazione durante l'infanzia avviene in modo carente, si possa assistere all'instaurarsi di una psicopatologia in età adulta, in particolare di tipo borderline, ipotesi anche influenzata da quanto proposto da Baron-Cohen (Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 1993) relativamente all'autismo come deficit nelle competenze interpersonali. Fonagy propone, quindi, che il processo di mentalizzazione sia alla base del successo delle psicoterapie con tale tipologia di pazienti. L'efficacia di tale approccio psicoterapeutico è stata confermata anche dai risultati di uno studio di follow-up effettuato a distanza di 8 anni dalla fine del trattamento (Bateman & Fonagy, 2008). In seguito, tale tipo di trattamento è stato esteso con successo (Choi-Kain & Gunderson, 2008) ad altre tipologie di pazienti come diadi madre-bambino a rischio, famiglie, professionisti in crisi, e adolescenti con disordini alimentari così come per ridurre gli episodi di violenza nella scuola.

### **2.1.5 Il costrutto di Mind-Mindedness**

Meins (1997, 1998), partendo da un orientamento teorico parzialmente differente rispetto a quello di Fonagy, introduce il termine di Mind-Mindedness (MM), inteso come “propensity to treat one’s infant as an individual with a mind, rather than merely a creature with needs which must be fulfilled” (Meins, 1998, p. 240). Anche questa studiosa riprende la teoria dell'attaccamento di cui sottolinea l'attenzione, di matrice etologica, al comportamento reale di per sé. Meins riprende, nello specifico, la nozione di sensibilità materna di Mary Ainsworth (1979) e il quesito riguardante il gap di trasmissione intergenerazionale del pattern di attaccamento e li rilegge sulla base di una prospettiva cognitivista di stampo vygotiskijano. Vygotskij aveva introdotto il concetto di zona di sviluppo prossimale definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo possibile-potenziale, il quale può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, in particolare adulti o pari più competenti. La madre sostiene l'azione del bambino, portandolo ad agire utilizzando al massimo le sue possibilità, favorendo in questo modo l'apprendimento di nuove capacità. Si sottolinea, quindi, l'importanza del ruolo attivo dell'adulto nel sostenere lo sviluppo del bambino. L'apprendimento avverrebbe

all'interno di un processo dialogico tra due menti, come sostenuto da Fernyhough (2009). La realtà sarebbe rappresentata in maniera diversa da persone diverse e anche dalla stessa persona contemporaneamente. Il caregiver ha il compito specifico di presentare la realtà in un modo comprensibile e assimilabile dal bambino e aggiustare il suo comportamento sulla base delle risposte del bambino, rendendo così dotato di senso e assimilabile il mondo esterno. Vygotskij stesso (1978) aveva proposto che lo sviluppo fosse un processo dialettico che, nello specifico, avveniva attraverso i procedimenti di mediazione ed interiorizzazione. In questa prospettiva, il linguaggio rivestiva un ruolo fondamentale in quanto mediava il comportamento e permetteva, in questo modo, l'avanzamento dello sviluppo stesso. Il linguaggio inoltre rendeva possibile la condivisione sociale dell'esperienza personale. Dato che l'apprendimento delle competenze avveniva proprio all'interno delle interazioni sociali ed era solo successivamente interiorizzato, è chiaro il ruolo del linguaggio stesso per l'avanzamento dell'interiorizzazione delle competenze e lo sviluppo cognitivo.

Alla concezione vygotskijana, Meins unisce un interesse specifico per lo sviluppo della teoria della mente, proponendo che un'interazione madre-bambino caratterizzata dalla presenza di comportamenti materni appropriati, in termini di espressioni mentalizzanti, possa sostenere lo sviluppo socio-cognitivo e socio-emotivo del bambino, in termini di teoria della mente (ToM), di capacità linguistiche e di attaccamento di tipo sicuro.

Meins (1997) afferma, quindi, che la Mind-Mindedness materna (MM), definita come la propensione a trattare il bambino come un individuo con una mente propria -non solo un portatore di bisogni-, capace di comportamenti intenzionali, sia un fattore fondamentale per la formazione di una relazione madre-bambino positiva e per la trasmissione intergenerazionale del pattern di attaccamento (Arnott & Meins, 2007; Meins, 1999) (Arnott & Meins, 2007; Meins, 1999). Meins propone quindi che la MM colmi il gap di trasmissione intergenerazionale individuato. Nello specifico, definisce la MM come “il riconoscimento del figlio come agente mentale e la propensione a impiegare termini riguardanti il suo stato mentale nel suo discorso” (Meins, 1997, p.127) piuttosto che focalizzarsi sull'aspetto o sui solo comportamenti (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998; Meins & Fernyhough, 1999); la MM può, quindi, esserere definita come la tendenza materna ad attribuire un atteggiamento intenzionale al figlio (Dennett, 1971). Da questa definizione emerge chiaramente il riferimento alle teorie di Fonagy e colleghi precedentemente descritte sull'importanza della mentalizzazione genitoriale per lo sviluppo del bambino.

Una madre che è in grado di intendere il bambino come dotato di una mente farà un

maggior ricorso a termini riferibili a stati mentali, ritenendo il bambino in grado di capirli e supponendo di facilitare la sua comprensione del mondo esterno ed interno. Questo sosterebbe nel figlio lo sviluppo di capacità di tipo metacognitivo ed lo stabilirsi di un senso di autoefficacia, tipico dei bambini sicuri. Il linguaggio è quindi centrale nella teoria proposta da Meins in quanto indice della mind-mindedness materna.

È importante rilevare che la definizione di Mind-Mindedness non è precisamente la medesima di quella di mentalizzazione proposta da Fonagy (Fonagy & Target, 1998; Fonagy, 1991). Sharp e Fonagy stesso (2008) e Schiborr e colleghi (Schiborr et al., 2013) propongono però che la MM sia un'operazionalizzazione del concetto di mentalizzazione<sup>6</sup>, al pari della Funzione Riflessiva ed ipotizzano condivida con quest'ultima gli stessi substrati neurali. Schiborr et al. (2013) propongono, nello specifico, che la MM valuti il livello di consapevolezza della madre dello stato mentale del bambino, durante l'interazione diadica. Inoltre è interessante notare che Slade (2005) propone che la capacità di descrivere il bambino come un individuo con una vita mentale propria – concetto alla base della FR – coincida con ciò che Meins definisce Mind-Mindedness.

Un recente studio (Meins et al., 2012) propone che vi siano dimensioni sottostanti alle tipologie di MM sintonizzata e non sintonizzata<sup>7</sup> dato che esse contribuiscono in modo differente, e non complementare ma specifico, alla formazione dell'attaccamento del bambino. Nello specifico, le madri dei bambini sicuri si differenziano dalle madri degli insicuri-evitanti per una maggiore MM “sintonizzata” e per una minore MM “non sintonizzata”. Solo la categoria MM “non sintonizzata” permette invece di differenziare tra le madri dei tre gruppi in quanto le madri dei bambini insicuri-ambivalenti hanno punteggi maggiori di tutte le altre, seguite dalle madri dei bambini insicuri-evitanti, le madri dei bambini sicuri, invece, utilizzano molto poco questa categoria. Entrambe le tipologie di MM permettono invece di differenziare tra le madri di bambini con un attaccamento organizzato e quelle con bambini disorganizzati.

Meins (Meins et al., 2012) propone, quindi, di considerare la MM come un costrutto multidimensionale – composto da una componente sintonizzata e una non sintonizzata – che permette di esplorare aspetti non coincidenti delle rappresentazioni che le madri hanno del mondo interno dei loro figli. La rilevanza della MM “non sintonizzata” si propone sia notevole

---

6 In questo studio si utilizzano, quindi, i termini Mind-Mindedness e Funzione Riflessiva per indicare due differenti costrutti derivanti dal concetto di “mentalizzazione”.

7 Il termine “sintonizzata” indica che l'enunciato mentalizzante è in linea con lo stato mentale del bambino, secondo quanto ipotizzato dallo sperimentatore sulla base dell'osservazione dell'interazione. Viceversa i termini “non sintonizzata” indicano che l'enunciato materno non è in linea con lo stato mentale del bambino, secondo quanto ipotizzato dallo sperimentatore e, quindi, indica un fallimento nella mentalizzazione e comunicazione materne.

in quanto permette di indagare i sottili fallimenti che avvengono nella sintonizzazione tra madre e bambino, associata anche da altri autori, quando ripetuta e non corretta, allo sviluppo di un pattern di attaccamento di tipo disorganizzato (Hesse & Main, 1999; Madigan, Hawkins, Goldberg, & Benoit, 2006).

In modo simile a quanto proposto da Fonagy e colleghi per la mentalizzazione (Fonagy et al., 1991), ulteriori studi sulla MM (Laranjo, Bernier, & Meins, 2008; Meins et al., 1998) propongono, inoltre, che tale capacità, indagata a 6 e 12 mesi, predica il legame di attaccamento, valutato in età successiva.

Come già accennato, vari studi hanno indagato la relazione non solo tra la MM e il pattern di attaccamento del bambino ma anche con lo sviluppo di specifiche competenze del bambino, in particolare di tipo rappresentazionale. Tali ricerche si basano sull'idea che la mentalizzazione materna abbia un ruolo essenziale nel favorire lo sviluppo rappresentazionale del bambino: nello specifico la capacità del caregiver di verbalizzare, in modo appropriato, gli stati mentali del figlio, sosterrrebbe lo sviluppo delle capacità linguistiche, del gioco simbolico e della teoria della mente infantili.

Uno studio longitudinale (Meins & Fernyhough, 1999) mostra anche che la MM materna, valutata a 6 e 8 mesi di età del figlio, può essere considerata una buona misura predittiva dello stile di acquisizione del linguaggio – in termini di tipologia di vocaboli acquisiti prima – e, conseguentemente, della teoria della mente del bambino, similmente a quanto avviene per il pattern di attaccamento. Nello specifico la MM “non sintonizzata” a 8 mesi del bambino è in relazione con un minor utilizzo di vocaboli che indicano uno stato mentale a 26 mesi e con il minore gioco di prospettiva<sup>8</sup> a 4 anni.

È importante invece rilevare che non emergono relazioni tra la MM e il temperamento del bambino (Meins, Fernyhough, Arnott, Turner, & Leekam, 2011).

---

<sup>8</sup> Con questo termine si intende il gioco in cui il bambino mostra di mettersi nella prospettiva di un'altra persona.

### **3. Lo sviluppo rappresentazionale in termini di gioco simbolico**

Il gioco è, in generale, uno dei comportamenti, aventi inizio nella prima infanzia, che si ritiene abbiano un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo-affettivo emotivo e relazionale del bambino.

Molti autori hanno concentrato la loro attenzione sulle caratteristiche di questo comportamento e sulla funzione che esso svolge per l'individuo, nelle diverse età. Pur persistendo un generale accordo sull'importanza che il gioco riveste nello sviluppo infantile (Baron-Cohen, 1987), secondo alcuni autori (Trevarthen & Aitken, 2001; Trevarthen, 1995) esso assume una rilevanza fondamentale fin dalla nascita mentre per altri ha un'importanza specifica solo in determinate fasi dello sviluppo (Piaget, 1945). Inoltre, resta tutt'ora un'area parzialmente inesplorata relativamente agli aspetti relazionali legati al suo sviluppo e alla sua messa in atto nonché alle caratteristiche del gioco a casa, per la preferenza accordata dai ricercatori alle rilevazioni in laboratorio e dai clinici in studio.

In questa sede prenderemo in esame lo sviluppo di un particolare tipo di gioco, quello simbolico, in una prospettiva cognitiva e dinamica.

#### **3.1. Approccio cognitivo**

In quest'area analizzeremo i contributi relativi al gioco, in particolare di tipo simbolico, proposti da Piaget, Vygotskij, Bruner e Werner e Kaplan.

##### **3.1.1 Piaget**

Tra i ricercatori che si sono occupati specificamente della funzione del gioco all'interno dello sviluppo cognitivo, uno dei più influenti è certamente Jean Piaget (1945). Nei suoi studi egli osserva che il gioco ha una importanza fondamentale per due differenti aspetti: innanzitutto esso sostiene lo sviluppo del pensiero ed inoltre esso può essere utilizzato come strumento di analisi dell'evoluzione dei processi cognitivi del bambino. Svolgendo una azione di stimolo della memoria, dell'attenzione e della concentrazione ed una funzione facilitante nello sviluppo di schemi percettivi, della abilità di confronto e di entrare in relazioni con l'esterno, pertanto evolve assieme alle capacità intellettive, seguendo le stesse regole che governano il loro progredire.

### ***Il gioco e lo sviluppo dell'imitazione.***

Piaget (1945) propone, come noto, che lo sviluppo dell'individuo sia fortemente legato all'adattamento alla realtà e che questo avvenga attraverso due processi: l'assimilazione e l'accomodamento. L'assimilazione consiste nell'incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema già acquisito. Utilizzando questo processo il bambino interpreta un evento sulla base di uno schema conosciuto o utilizza un oggetto sulla base di elementi che già possiede. L'accomodamento consiste, invece, nella ristrutturazione cognitiva degli schemi già acquisiti sulla base di nuovi elementi non compatibili con essi.

Secondo Piaget (1964), nel periodo senso-motorio, è possibile distinguere una sequenza di stadi evolutivi successivi caratterizzati da una discontinuità neurologica associata a una “*continuité fonctionelle*” (p.13) per cui ogni stadio prepara i successivi sulla base delle conoscenze acquisite in precedenza. All'interno di questa visione generale riguardante lo sviluppo cognitivo, il gioco favorirebbe nei bambini la costruzione di simboli e quindi la rappresentazione di eventi, situazioni e relazioni anche non presenti nel qui e ora. Nello specifico, sarebbe governato dall'assimilazione, in quanto ha lo scopo di permettere al bambino di usare uno schema che già conosce per consolidarlo. Questo avverrebbe per tutte le tipologie di gioco, sia che essi siano basati sull'azione che sull'utilizzo della parola. Attraverso la ripetizione ed il consolidamento degli schemi, la realtà esterna sarebbe progressivamente interiorizzata e gli schemi stessi arricchiti. Nello specifico, gli stadi proposti sono sei.

Il primo stadio (0 – 1 mese), che inizia alla nascita: in questo periodo l'attività principale del bambino consiste in “*exercice reflexe*” (p.14) - esercizio di riflessi – atti ad apprendere e consolidare schemi attraverso la ripetizione di azioni conosciute. È difficile considerare queste azioni come momenti di gioco vero e proprio anche per l'impossibilità di distinguerle dalle altre. Con il passare del tempo e delle ripetizioni si assisterà all'assimilazione di elementi esterni a schemi riflessi ed avrà, quindi, inizio il secondo stadio.

Nel secondo stadio (1-4 mesi), chiamato delle “*reazioni circolari primarie*”, è possibile osservare i primi comportamenti di gioco, basati sull'imitazione sporadica, permessi dal fatto che il bambino inizia ad assimilare elementi esterni a schemi riflessi. Vi sono due condizioni necessarie perchè possa avere inizio l'imitazione: gli schemi interni devono essere modificabili in base agli elementi esterni e il bambino dev'essere in grado di riconoscere la propria azione come analoga a quella di un modello. Questo stadio è, quindi, fondamentale per lo sviluppo della coordinazione dell'attività percettivo-senso-motoria, che consente al bambino di conoscere il mondo esterno e coordinare il movimento del proprio corpo in modo da relazionarsi con esso. In



questo periodo i primi comportamenti imitativi permettono la ripetizione di schemi circolari primari - la ripetizione di un'azione casuale per ritrovarne gli effetti gradevoli - senza che essi siano differenziati. Per un osservatore esterno risulta però ancora difficile distinguere in modo corretto i momenti di gioco dagli esercizi riflessi anche se è possibile dire che il gioco d'esercizio abbia inizio in questo stadio e continui fino al quinto.

Il terzo stadio (4-8 mese), chiamato delle reazioni circolari secondarie – che consistono in ripetizioni di un'azione sul mondo esterno per ritrovarne gli effetti gradevoli - , si caratterizza per l'imitazione sistematica da parte del bambino di comportamenti noti messi in atto da un'altra persona. In questo stadio non vi è ancora la coordinazione di più schemi secondari né l'accomodamento che porta a cercare le novità di per sé. È però chiaramente evidenziabile il momento di gioco, sottolineato dal piacere provato dal bambino dall'essere consapevole di “être cause” (p. 96) di una determinata azione.

Nel quarto stadio (8 – 12 mese), chiamato della coordinazione delle reazioni circolari secondarie, il bambino integra schemi che ha già messo in atto in passato e inizia a ripetere volontariamente azioni con parti del proprio corpo per lui non visibili. In questo periodo inizia, inoltre, a imitare modelli per lui nuovi e ad applicare schemi conosciuti a situazioni inedite, il gioco quindi permette il prolungamento del piacere provato nell'agire per ottenere un determinato scopo. Inoltre, il bambino inizia a collegare senza sforzo gli schemi di azione fra loro, approdando agli schemi secondari.

Queste capacità si consolidano nel quinto stadio (12-18 mesi) che si caratterizza per l'imitazione sistematica ripetuta di movimenti da effettuare anche con parti del proprio corpo che non si possono vedere. L'imitazione diviene quindi una sorta di “accomodation systématique” (p. 62) che permette al bambino di condurre una sperimentazione attiva - reazioni circolari terziarie – e quindi di modificare gli schemi acquisiti in funzione dell'oggetto che usa.

Nel sesto stadio, chiamato della rappresentazione cognitiva e che inizia intorno alla seconda metà del secondo anno di vita del bambino e coincide con l'inizio del pensiero verbale, il simbolo non è più considerabile parte di un rituale ma di uno schema simbolico, vi è un'associazione mentale tra l'oggetto e il suo utilizzo. Il bambino entra, quindi, nello stadio del gioco simbolico che dura per alcuni anni ed è suddivisibile, a sua volta, in tre fasi. La prima fase è basata sull'utilizzo del gioco simbolico in cui non è esplicitata la condivisione delle regole e dei ruoli e termina intorno ai 4 anni. Vi è poi una seconda fase basata sulla condivisione verbale del gioco ed, infine, a partire dai 7 anni una terza fase in cui il gioco simbolico diminuisce sensibilmente.

In contemporanea allo sviluppo del gioco simbolico, si ha l'inizio il periodo del pensiero operatorio concreto in cui l'aspetto di imposizione di regole da parte del bambino e dei suoi pari diventa centrale, non solo ai fini del gioco stesso. Tale tipologia di gioco si basa, infatti, sulle iniziali competenze sociali sostenendone, a sua volta, lo sviluppo e si consolida durante tutto il periodo operatorio concreto sfociando in adolescenza, con l'ingresso nella fase operatoria astratta, nei giochi astratti. I giochi di regole, in generale, permettono all'individuo di entrare in contatto con l'esistenza di norme astratte e ruoli che sono alla base della vita sociale.

### ***Il gioco simbolico.***

All'interno del percorso evolutivo sopra esposto, Piaget si sofferma sul gioco simbolico, ritenuto particolarmente rilevante per lo sviluppo cognitivo e, in particolare, per il processo di costruzione del simbolo.

Piaget (1945) ritiene che nel gioco simbolico vi sia la rappresentazione di un oggetto assente e vi sia il confronto tra l'oggetto immaginato e l'oggetto reale attraverso un'assimilazione deformante grazie alla quale il bambino utilizza un oggetto come simbolo di un altro. Tale tipo di gioco appare, come già detto, durante il secondo anno di vita del bambino, a partire dal VI stadio grazie all'inizio della rappresentazione vera e propria, - creazione di un'immagine mentale di un oggetto o ruolo o azione - basata generalmente su movimenti e atti complessi, che permette la realizzazione dei desideri, la liberazione dai conflitti che si sommano al piacere legato all'idea di poter “soumettre le réalité” (p.119).

Il bambino inizia il gioco del “comme si” (p. 102) utilizzando gli oggetti con una funzione specifica ma, allo stesso tempo, usando la capacità rappresentazionale che rende evidente che il bambino riconosce che vi è una differenza tra la realtà in sé e ciò che lui mette in atto. Il bambino crea un contesto non-referenziale e si comporta di conseguenza, l'utilizzo dell'oggetto progressivamente diviene sempre meno coincidente con la sua funzione. Pertanto, il gioco simbolico rappresenta un'evoluzione del gioco d'esercizio e questa concezione è fondamentale data la natura gerarchica della classificazione generale piagetiana del gioco.

Attraverso l'utilizzo dell'immaginazione, il bambino avvicina la realtà esterna all'io e, in questo modo, liberando quest'ultimo dalle necessità di utilizzare l'accomodamento, e contemporaneamente, cerca un nuovo equilibrio temporaneo tra i due processi dando così luogo al “preconcetto”. Il preconetto si pone a un livello intermedio tra il pensiero simbolico e il pensiero logico in quanto l'oggetto inizia ad essere rappresentato nella mente ma solo singolarmente e non come appartenente a una categoria, pertanto non possono essere effettuate

operazioni di tipo gerarchico. Il preconetto si forma quando si utilizzano allo stesso tempo un processo di assimilazione e un processo di accomodamento, ma entrambi in modo incompleto. Il bambino inizia a porre la sua attenzione sulle caratteristiche degli oggetti e ne rappresenta i singoli aspetti senza collegarli in alcun modo tra loro o ad altri elementi della stessa categoria.

Basandosi sul comportamento osservabile, Piaget propone che anche il gioco simbolico possa essere suddiviso, a seconda della complessità, in due stadi. Nello specifico il primo stadio, che inizia intorno ai diciotto mesi del bambino e si articola all'interno dello stadio pre-operatorio terminando verso i quattro anni, è caratterizzato dalla messa in atto di otto tipologie di gioco, precedute da una fase di transizione.

Le tipologie di gioco simbolico sono:

- gioco simbolico di transizione: il bambino mette in atto degli “schème symbolique” (p. 129) che consistono in ripetizioni di giochi senso-motori al di fuori del loro contesto, come ad esempio far finta di dormire o di fare il bagnetto.

- tipo Ia: gioco simbolico consistente nella proiezione di schemi simbolici su nuovi oggetti. Si ha quando il bambino utilizza un oggetto o azioni a lui familiari, ad esempio dà il biberon a un orso di peluche o fa piangere un cappello. A partire da questa fase il bambino attribuisce ad altri schemi per lui familiari.

- tipo Ib : proiezione di schemi simbolici basati sull'imitazione su oggetti nuovi. In questa fase il bambino attribuisce a un oggetto inanimato un'azione che ha visto agire da qualcun altro, ad esempio può far telefonare a un orso di peluche, azione che ha visto fare alla madre quando parla con la nonna al telefono.

- tipo IIa: gioco simbolico caratterizzato dall'assimilazione semplice di un oggetto a un altro. Il bambino utilizza un oggetto per rappresentarne un altro, ad esempio usa una penna come fosse un cucchiaino.

- tipo IIb: gioco simbolico con assimilazione del corpo proprio a quello altrui; giochi di imitazione in cui il bambino riproduce ciò che è messo in atto da un altro individuo, ad esempio avendo visto un fratellino minore bere il latte dal biberon il bambino può imitarne il modo nutrirsi. È evidente l'identificazione del bambino con un altro personaggio.

- tipo III: a partire dai 3 anni il gioco si sviluppa ulteriormente e diventa chiaramente simbolico, il bambino è quindi capace di assimilare delle combinazioni di simbolizzazioni – termine inteso come uso di un'entità per rappresentarne un'altra - che possono essere distinte tra

- tipo IIIa: combinazioni semplici – nelle quali il bambino combina varie simbologie già utilizzate in precedenza;

- tipo IIIb: combinazioni compensatrici – quando il bambino corregge la realtà in base al suo desiderio o agisce in un modo che non potrebbe realmente fare –

- tipo IIIc: “combinaisons liquidatrices” (Piaget, 1945, p. 140)- quando il bambino mette in scena nel gioco una situazione sgradevole per riuscire ad accettarla.

- tipo IVd: vi è un ulteriore sviluppo del gioco di III tipo in cui il bambino mette in atto delle “combinaisons symboliques anticipatrices” (p. 141); il bambino mette in scena quello che potrebbe accadere se trasgredisce a un divieto o commettesse un'azione poco prudente.

In generale, con la crescita, il gioco diventa sempre più una rappresentazione fedele (e non deformante) della realtà, il bambino riproduce quindi nel gioco, in modo sempre più dettagliato, una realtà molto simile a quella che lo circonda.

A partire circa dai 4 anni ha inizio il secondo stadio dello sviluppo del gioco simbolico, durante il quale il bambino comincia a giocare con i compagni condividendo le prime regole e accettando l'assegnazione di diversi ruoli. Il gioco assume tre caratteristiche principali: un ordine specifico nella costruzione del gioco stesso che segue quello della realtà, il tentativo di imitare in modo esatto il reale e l'inizio del “symbolism collectif” (p. 145) per cui, condividendo il gioco con altri partecipanti, vi è una suddivisione e adattamento dei ruoli assegnati.

Vi è infine un terzo stadio a partire circa dai sette anni, coincidente con l'inizio dello stadio delle operazioni concrete, in cui la componente simbolica del gioco risulta meno rilevante rispetto all'importanza assunta dalla presenza di regole. Tale stadio termina con il completamento dello sviluppo del gioco simbolico che si può ritenere avvenga verso gli 11-12 anni quando la costruzione effettuata attraverso l'uso del simbolo diviene un'immagine del mondo esterno e sostiene, quindi, il processo di adattamento ad esso.

### **3.1.2 Vygotskij**

Un altro studioso che sottolinea l'importanza del gioco nello sviluppo del bambino, pur evidenziando come non ne sia sempre l'attività principale è Vygotskij (1967).

Vygotskij propone che il gioco abbia l'obiettivo di avvicinare l'individuo alla realtà e di sostenerne lo sviluppo in quanto è messo in atto all'interno della zona di sviluppo prossimale nella quale il bambino riesce, sostenuto da un adulto o da un pari più competente, a fare delle

cose che da solo non sarebbe in grado di fare. Nella zona di sviluppo prossimale il bambino, quindi, inizia a sperimentare azioni che sarà poi in grado di portare avanti da solo, il bambino può comportarsi come se fosse più grande di quello che è. Inoltre, quando il bambino gioca con un'altra persona, si crea uno spazio interpersonale tra i due partecipanti all'interazione che si fonda sulla condivisione di un mondo immaginario, non coincidente con il reale.

Citando Lewin (in Vygotskij, 1933), Vygotskij sostiene che il bambino piccolo, inizialmente incapace di rimandare la soddisfazione dei suoi desideri, progressivamente verifica che questo non è sempre possibile. Vygotskij ritiene che proprio il gioco abbia la funzione specifica di permettere al bambino di affrontare la tensione tra i suoi desideri e l'impossibilità di soddisfarli immediatamente. Questo è possibile in quanto nel gioco non esistono i vincoli propri della realtà dettati dalle caratteristiche degli oggetti e della realtà in generale. In età precoce, infatti, il bambino è soggetto al potere vincolante degli oggetti che lo circondano, ad esempio se vede una porta vorrà aprirla e chiuderla più volte, con la crescita invece le caratteristiche della realtà perdono il loro potere vincolante e il bambino inizia a poter scegliere liberamente come utilizzare ciò che lo circonda basandosi sui propri desideri. L'azione nel gioco diviene, quindi, guidata dall'idea e non solo dalle caratteristiche proprie dell'oggetto, indicando che non vi è più una fusione tra la percezione dell'oggetto e delle sue possibili funzioni. Il significato che il bambino attribuisce alle azioni messe in atto è quindi predominante rispetto alla forma esteriore delle azioni stesse e degli oggetti utilizzati. Il bambino può scegliere quale desiderio soddisfare e in che modo farlo, muovendosi nel campo del significato soggettivamente attribuito all'azione.

Vygotskij si allontana dalla visione piagetiana dello sviluppo del gioco per cinque aspetti principali.

I. Innanzitutto non lo ritiene basato solo sullo sviluppo cognitivo in quanto sottolinea che esso abbia come scopo la soddisfazione di desideri che il bambino non riesce a appagare nella realtà; sottolinea però come lo sforzo per ottenere la soddisfazione di un bisogno e lo sforzo per adattarsi alla realtà non siano separati né separabili se non in presenza di una patologia.

II. Inoltre non concorda sullo sviluppo stadiale e sul passaggio tra diverse forme di gioco in momenti diversi dello sviluppo.

III. Propone infatti che lo sviluppo del gioco avvenga per passaggi legati alla modificazione delle motivazioni e degli incentivi ad agire. È necessario conoscerli per capire il gioco messo in atto, in quanto esso è fonte della loro soddisfazione. Il ricercatore non ritiene quindi che il gioco di finzione e con regole siano chiaramente separabili in quanto nel gioco definito “di finzione” vi sono sempre delle regole e viceversa.

IV. Sottolinea, inoltre, che vi sia un aspetto di condivisione del gioco tra il bambino e chi gli sta vicino fin dai suoi esordi in quanto il gioco può essere descritto come un'attività interpersonale nella quale il mondo immaginario creato può essere condiviso.

V. Infine, i due ricercatori si differenziano per la concezione educativa o meno del gioco: mentre per Piaget il gioco non è in alcun modo legato all'educazione, per Vygotskij, all'interno della zona di sviluppo prossimale, il caregiver interviene offrendo una funzione di supporto allo sviluppo del gioco che viene lentamente ritirata in base alle capacità del bambino. È proprio nell'interazione con un adulto o un pari più abile che avverrebbe lo sviluppo cognitivo, come descritto precedentemente, si sottolinea quindi il ruolo fondamentale del contesto interpersonale.

Pellegrini e Galda (1993) notano, invece, che vi sono alcune similarità molto rilevanti tra i due studiosi. Innanzitutto, per entrambi il gioco e la conoscenza si sviluppano in modo dialettico ma mentre per Piaget il conflitto avviene tra assimilazione e accomodamento per Vygotskij, come già detto, è tra i desideri e l'impossibilità di realizzarli.

Il ricercatore condivide inoltre con Piaget l'idea che il gioco abbia un'importanza fondamentale in età prescolare e che, con la crescita, le regole assumano una rilevanza crescente: sostiene infatti che, con il passare del tempo, le norme, che sono state introdotte nel gioco e che lo regolano, aumentano e il bambino, non trovando più piacevole il gioco senza regole, crea un mondo immaginario che ne è sempre governato. Tutte le azioni che vengono messe in atto durante il gioco del "far finta di essere" devono seguire le regole implicite della situazione ricreata. Anche quando nella vita reale tali regole non sono seguite o anche non riconosciute consapevolmente, nel gioco la situazione cambia ed esse sono invece rispettate in modo costante. Il gioco diviene infatti un'attività seria in cui sono fondamentali le regole e i rapporti tra le rappresentazioni del reale e la realtà stessa; il mondo immaginario tende quindi ad essere molto realistico. Il bambino si sente libero nel gioco e crede di avere soddisfatto i propri desideri ma si tratta di una libertà illusoria in quanto delimitata dalle regole del gioco stesso. Vygotskij ha inoltre sottolineato per primo l'esistenza di regole di coerenza interna fondamentali nel gioco di simulazione, alle quali i bambini stanno molto attenti, per citare le sue parole: "The child imagines herself to be the mother and the doll a child, so she must obey the rules of maternal behavior" (Vygotsky, 1967, p. 9). Vygotskij concorda infine con Piaget nel ritenere che vi siano regole diverse che hanno origini differenti, possono infatti esordire nell'interazione con un pari, con un adulto o essere dettate dall'adulto stesso.

Riguardo al gioco simbolico Vygotskij sottolinea come, a partire dall'età prescolare, vi sia un superamento della funzione reale dell'oggetto a favore di un utilizzo simbolico degli oggetti;

ritiene però che non si tratti di processi di vera e propria simbolizzazione ma della realizzazione nel gioco dei desideri provati in quanto ritiene la simbolizzazione un processo astratto e non attribuibile al mondo dell'azione del bambino. Nello specifico nel gioco sarebbero utilizzati simboli di primo livello, come quando nel disegno si rappresenta un oggetto, non si tratta ancora di simbolizzazione vera e propria, come avviene invece con la scrittura in cui non vi è una relazione chiara tra i segni scritti e l'oggetto che rappresentano. Nel gioco inizia comunque ad esserci una separazione tra la funzione propria dell'oggetto e l'utilizzo che il bambino ne fa come già detto; "Thought is separated from objects because a piece of wood begins to be a doll and a stick becomes a horse" (Vygotskij 1967, p. 12). Secondo Vygotskij il gioco è utile al bambino in una fase di transizione tra l'equivalenza tra l'oggetto e la sua funzione e la loro separazione. Crescendo al bambino non sarà più necessaria la presenza di un oggetto per creare una situazione immaginaria ma gli basterà utilizzare la parola e si avvierà al simbolismo arbitrario dell'età adulta.

Il gioco simbolico sosterrrebbe, quindi, nel bambino lo sviluppo di nuove azioni e conoscenze del mondo, supportando lo sviluppo del pensiero astratto che permette l'utilizzo simbolico dell'oggetto.

Dato il ruolo cruciale del gioco nei processi di sviluppo risulta evidente l'importanza di studiarlo approfonditamente; Vygotskij sottolinea quindi come vi possano essere tre i rischi principali nello studio del gioco: l'utilizzo di un approccio intellettualistico poco legato alla reale esperienza del bambino, considerare il gioco solo come un processo cognitivo, non inserendolo all'interno della relazione madre-bambino, e non indagare a sufficienza il ruolo che questa attività, nello specifico, ha per lo sviluppo del bambino nel suo complesso.

### **3.1.3 Bruner**

Un altro studioso che si è occupato, nello specifico, dell'importanza del gioco per il bambino, sottolineandone il ruolo per lo sviluppo cognitivo, è Bruner il quale afferma che, durante l'infanzia è un'attività fondamentale attraverso la quale il bambino inizia ad improvvisare e combinare attività insieme, oltre a apprendere le prime regole (Bruner, Jolly, & Sylva, 1976).

Bruner ritiene, quindi, che il gioco svolga una funzione fondamentale per il bambino in quanto permette di sperimentare comportamenti e soluzioni a situazioni problematiche, senza il timore delle conseguenze che ci sarebbero se li mettesse in atto fuori da un contesto ludico. In

questo modo il bambino può sperimentare la sua capacità creativa e l'utilizzo di soluzioni insolite che non potrebbe mettere in atto nel mondo reale.

Il ricercatore propone che il gioco possa essere considerato un buon indicatore del livello di sviluppo cognitivo raggiunto dal bambino. Inoltre, esso sembra svilupparsi più precocemente nell'ambito della famiglia in quanto i caregiver di riferimento possono sostenere il gioco e lo sviluppo delle abilità del bambino fornendogli un supporto “scaffolding” adeguato al livello specifico raggiunto dal bambino, in modo simile a quanto avverrebbe, secondo Vygotskij, all'interno della zona dello sviluppo prossimale. L'attribuzione al bambino, da parte dell'adulto, di determinate capacità e di una mente pensante gli consente di sviluppare, a sua volta, un'iniziale teoria della mente. Solo in seguito il bambino si riterrà sufficientemente sicuro da mostrare gli stessi comportamenti anche in situazioni meno conosciute e rassicuranti.

Un altro aspetto che avvicina parzialmente Bruner a Vygotskij, ma anche a Piaget, è l'importanza attribuita al gioco per lo sviluppo delle regole. Bruner ritiene che il gioco precoce svolga un ruolo fondamentale in questo in quanto, essendo spesso basato sull'alternanza di modelli di azione ripetute e prevedibili, come ad esempio nel gioco del primo nascondino, permette al bambino di notare che vi sono delle regolarità e delle regole su cui si fondano il mondo esterno e le relazioni tra persone. Contemporaneamente, come già accennato, il gioco offre al bambino la possibilità di scegliere di non rispettare tali regole ed agire al di fuori di esse, ignorandole o trasgredendole, comportamento che non potrebbe avere al di fuori di una situazione ludica.

Bruner focalizza la sua attenzione sul contenuto del gioco messo in atto dal bambino, più che sulla sua forma, e si interessa particolarmente, come Piaget, allo sviluppo della conoscenza dell'oggetto e del gioco stesso. Secondo Bruner vi sarebbero tre modalità principali attraverso le quali il bambino, ma anche l'essere umano in generale, trasforma gli stimoli percepiti in uno specifico momento e li trasforma in modelli di esperienze (1966) aumentando così la sua rappresentazione e conoscenza del mondo. Queste modalità di rappresentazione si svilupperebbero in modo successivo una all'altra ma senza sostituirsi del tutto. Inizialmente prevale la rappresentazione attiva, basata sull'aspetto sensomotorio della conoscenza dell'oggetto, legata al contatto diretto e alla manipolazione dell'oggetto. L'oggetto è, quindi, conosciuto tramite il feedback sensoriale che il bambino ha dall'esperienza diretta dell'oggetto stesso ed è imprescindibile da esso, in quanto è riconoscibile e caratterizzato dalla sua funzione. Un secondo tipo è quello della rappresentazione iconica: l'individuo utilizza, per organizzare la



propria conoscenza e attività mentale, le percezioni sensomotorie che derivano dall'udito e, principalmente, dalla vista. Anche in questo caso il bambino si rappresenta il singolo oggetto e non vi sono generalizzazioni delle caratteristiche percepite di un oggetto a più oggetti. Infine, vi è lo sviluppo della rappresentazione simbolica, di cui il sistema rappresentativo e il sistema iconico sono prerequisiti, che è legata allo sviluppo delle capacità di simbolizzare un oggetto, una persona o un'azione attraverso l'utilizzo del linguaggio. La rappresentazione simbolica può essere considerata la forma più evoluta in quanto i simboli e le parole sono arbitrari.

Il ricercatore ritiene questo un passaggio fondamentale in quanto la nostra società si basa prevalentemente sull'utilizzo della parola e quindi del simbolo; questo implica che il bambino debba imparare a decontestualizzare e generalizzare le proprie conoscenze ed azioni basandosi su una rappresentazione simbolica del mondo esterno.

Quando il bambino sviluppa tale capacità inizia anche ad utilizzare un oggetto in modo simbolico per rappresentarne un altro, il gioco quindi diventa qualitativamente differente ed assume un'importanza specifica superiore a quello dei giochi motori e basati sull'esercizio fisico messi in atto in precedenza in quanto gli permette di sperimentare le proprie rappresentazioni del mondo. Nel gioco simbolico, infatti, il bambino non solo imita ciò che percepisce nella realtà ma riproduce le sue rappresentazioni in modo simbolico, si può quindi dire che elabora attivamente gli input del mondo esterno, in particolare del mondo degli adulti.

Bruner (Bruner et al., 1976) sottolinea, inoltre, l'importanza del gioco simbolico in quanto luogo privilegiato per esplorare la propria identità e fingersi quello che non si è, il bambino può quindi immaginare scenari diversi dal reale. Questo aspetto specifico sosterrrebbe anche lo sviluppo dell'identità di genere del bambino che può sperimentare nel gioco comportamenti tipicamente attribuibili ai due generi.

Il ricercatore propone infine che gioco e società abbiano ruoli fondamentali complementari e si influenzino reciprocamente in quanto modificazioni sociali creano dei cambiamenti nei giochi messi in atto che a loro volta influenzano la società stessa (Bruner et al., 1976).

### 3.1.4 Werner e Kaplan

Due studiosi che hanno esplorato in modo approfondito il processo di formazione del simbolo, in modo simile a Piaget, ed esplorato, in particolare, il legame tra gioco, linguaggio e sviluppo del simbolo sono stati Werner e Kaplan (1963).

Partendo anche loro da un orientamento cognitivo, gli autori definiscono la loro cornice teorica “organismic-developmental” (p.1) in quanto “any local organ or activity is dependent upon the context, field, or whole of which it is constitutive part: its properties and functional significance are, in large measure, determined by this larger whole or context” (p.1 *ibidem*). Sottolineano, inoltre, che vi è sempre una direzionalità nello sviluppo delle varie parti e che essa è legata all'intero organismo.

Inizialmente gli organismi sono indifferenziati ma la direzione seguita è verso una differenziazione e integrazione superiori e gerarchicamente organizzate. Gli studiosi specificano che l'evoluzione può essere considerata contemporaneamente sia continua, in quanto è sempre l'intero sistema che evolve, sia discontinua dato che nel processo emergono nuove strutture non presenti precedentemente.

Per quanto riguarda l'essere umano il bambino alla nascita, come già accennato, vive in un mondo indifferenziato, che ha la specificità di essere presimbolico ed in cui l'azione è basata su schemi affettivo-senso-motori. Inizialmente questi schemi sono messi in atto per agire direttamente sul mondo esterno, in seguito sono utilizzati per osservare e conoscere il mondo esterno, questo passaggio permette al bambino ad avere un'iniziale consapevolezza delle caratteristiche di ciò che lo circonda. Gli schemi, in questo modo, evolvono da essere usati per causare una reazione all'esterno ad essere utilizzati per interiorizzare delle conoscenze. Tale passaggio permette l'evoluzione a una maggiore differenziazione sia tra sé e mondo esterno sia all'interno del sé, in quanto aumentano le conoscenze sia relative al mondo esterno sia al sé. Il bambino passa, inoltre, dall'usare l'azione in modo indifferenziato dal significato specifico di ciò che sta facendo a basare il proprio comportamento su rappresentazioni astratte, allontanandosi in questo modo dalle azioni sensomotorie, basate solo sulle sensazioni fisiche.

Lo strumento specifico che permette la formazione delle conoscenze sul mondo esterno ed interno è l'utilizzo di simboli. Gli studiosi specificano il significato del termine simbolo in opposizione al segno. Il simbolo emerge da una schematizzazione del mondo e rappresenta sempre un contenuto altro da sé mentre il segno è un segnale che indica azioni e bisogni fisiologici, non specifici dell'uomo.

Nell'attività simbolica sono riconoscibili quattro componenti principali: emittente, destinatario, referente e veicolo simbolico. Tutte queste componenti evolvono differenziandosi e integrandosi, sia per le loro specificità sia in relazione alle altre. Inizialmente il bambino, come già accennato, non si riconosce come entità separata ma, attraverso un processo di progressivo distanziamento, acquisisce un'iniziale consapevolezza di sé come separato dall'altro e dall'oggetto. Quest'iniziale consapevolezza è riconoscibile anche a livello delle comunicazioni in quanto il bambino passa da un senso di condivisione con l'altro a una comunicazione all'altro su qualcosa. Inizialmente, infatti, il bambino non sente il bisogno di condividere delle comunicazioni sugli oggetti con l'altro in quanto non percepisce quest'ultimo come differente da sé, con il progredire dell'esperienza invece il bambino percepisce l'altro come separato da sé e quindi può desiderare di condividere con lui delle comunicazioni sugli oggetti. Questo passaggio fondamentale avviene all'interno di una matrice interpersonale madre-bambino nella quale il bambino prova l'esperienza di sperimentare sé, madre e oggetto come in relazione ma differenziati. All'interno di questa cornice si sviluppano la capacità di giocare e il pensiero simbolico che, a sua volta, sostiene il processo stesso di differenziazione. È proprio attraverso l'esperienza reale con il genitore che il bambino impara a riconoscere e percepire come separate le diverse componenti del sé e del mondo esterno, capacità alla base della simbolizzazione. Lo sviluppo della capacità relazionale e simbolica sono quindi strettamente relate. Inoltre, qualora la relazione tra madre e bambino non sia adeguata, questo porterebbe a una mancanza di stabilità e di organizzazione generali che renderebbero più difficoltosa l'articolazione tra il sé, l'altro e l'oggetto, influenzando negativamente sullo sviluppo del sé e della capacità di simbolizzazione.

Il processo di formazione del simbolo segue un percorso specifico. Inizialmente il bambino attraversa la fase del “realismo simbolico” (1963) durante la quale una parola – un simbolo – è trattata come se fosse il referente stesso, ne avesse la stessa natura e la stessa funzione. In seguito si passa all'utilizzo di protosimboli, come l'oggetto transizionale. In questa fase il bambino usa oggetti e azioni per rappresentarne altri ma senza che vi sia una reale differenziazione tra di loro. Gli studiosi attribuiscono un'importanza specifica al gesto di indicazione che considerano simile a un protosimbolo in quanto consiste in un'azione referenziale messa in atto in presenza di un altro e quindi rappresenta un primo indicatore dello sviluppo simbolico. Con il passaggio all'utilizzo del simbolo vero e proprio non è più necessario che l'oggetto sia presente e che le forme esteriori del simbolo e di ciò che rappresenta siano simili: le similitudini diventano sempre più astratte e basate su rappresentazioni interne, indipendenti dalla forma dell'oggetto o dell'azione rappresentati.

I due studiosi ritengono che il gioco simbolico possa essere considerato una via di mezzo tra un atto imitativo e una forma simbolica vera e propria, in quanto vi è ancora una somiglianza tra l'azione e ciò che si rappresenta. Nel gioco di finzione si assiste alla volontà di rappresentare qualcosa, indipendentemente dal puro piacere sperimentato nel gioco ed aumentano l'intenzionalità e il realismo del gioco messo in atto. Crescendo, il bambino crea quindi degli schemi interni relativi ai gesti, differenti dagli schemi sensomotori iniziali. Osservando il gioco del bambino è possibile notare come la decontestualizzazione – termine creato proprio da questi studiosi con cui si intende l'aumento della distanza tra il simbolo e ciò a cui si riferisce e della differenza tra di loro – accresca con lo sviluppo e sia un indice del livello di autonomia raggiunto in quanto mostra il grado di separatezza del bambino dall'ambiente e del gesto dall'oggetto, persona o azione rappresentati.

Il gioco simbolico costituisce inoltre una prova dell'aumentata capacità del bambino di porsi nella prospettiva di un altro. A livello cognitivo implica infatti l'acquisizione, seppur parziale, di una capacità di decentramento, che implica l'impiego della prospettiva mentale e la comprensione degli stati mentali altrui a livello metacognitivo.

Il linguaggio condivide con il gioco simbolico la funzione comunicativa riguardante un oggetto e, nello specifico, la proprietà di rappresentare qualcosa utilizzando un'entità differente. Le componenti linguistica, gestuale e ludica dello sviluppo comunicativo si sviluppano in modo parallelo e non basato su meccanismi specifici in quanto sono manifestazione di un medesimo sviluppo generale dell'organismo.

### **3.2 L'approccio psicoanalitico**

L'approccio psicoanalitico propone che il gioco abbia un ruolo fondamentale per il bambino in quanto permette una trasposizione simbolica dell'esperienza e dei vissuti emotivi supportando la rielaborazione delle esperienze stesse e, in questo modo, il superamento dell'angoscia legata alle emozioni esperite (S. Freud, 1919).

Melanie Klein (1932) ha, inoltre, introdotto l'idea che il gioco messo in atto possa simbolizzare il mondo interno del bambino, al pari delle libere associazioni e del sogno dell'adulto. La Klein ritiene infatti che ogni azione compiuta nel gioco possa essere considerata una rappresentazione diretta del mondo interno del bambino e, pertanto, interpretabile in quanto tale.

Anna Freud non concorda con questa visione in quanto il gioco non sarebbe una manifestazione diretta delle forze pulsionali dell'inconscio ma l'Io medierebbe tra l'inconscio e il gioco messo in atto, il gioco rappresenterebbe quindi un processo intermedio tra l'inconscio e il conscio. Anna Freud (1936, 1965) attribuisce inoltre al gioco una funzione evolutiva: attraverso di esso il bambino è spinto verso l'autonomia e ha la possibilità di sperimentare una sempre maggiore fiducia in se stesso e raggiungere una più ampia socializzazione.

Un ricercatore, in ambito psicoanalitico, che si è occupato specificamente del gioco è Winnicott (1971).

### **3.2.1 Winnicott**

Il gioco, per Winnicott, è presente molto precocemente, si sviluppa infatti a partire dalle prime esperienze di stimolazione sensoriale della zona eroga orale, a partire da quelle prime esperienze l'essere umano comincia a mettere in atto momenti ludici. Il gioco è inteso come il prototipo dell'esperienza creativa, ha la funzione di conciliare il mondo interno con i vincoli della realtà esterna ed è un fattore alla base del senso di identità.

Lo studioso descrive il processo di formazione del sé, dell'oggetto transizionale e del simbolo come intrinsecamente relati. Inizialmente il bambino ha una percezione della madre, del seno e del mondo esterno in generale come parti di sé, prova quindi verso di loro un senso di identità e fusione. La presenza, dalla nascita, di una madre sufficientemente buona permette al bambino di introiettare dentro di sé l'amore materno che sostiene lo sviluppo della capacità di creare e di iniziare a separare il mondo interno dalla realtà esterna. La madre sufficientemente buona, infatti, soddisfacendo adeguatamente e prontamente i bisogni del bambino sostiene il suo senso di onnipotenza e la sua sensazione di auto-efficacia necessari per la formazione del riconoscimento di separatezza dalla madre stessa. È proprio quest'iniziale senso di capacità a fornire al bambino una base che gli permette di iniziare a sentirsi differenziato e quindi riconoscere l'esistenza della madre come separata da sé. Questa nascente consapevolezza porta necessariamente una primordiale percezione della differenziazione tra realtà interna e realtà esterna. Il bambino quindi può creare l'oggetto transizionale che svolge la funzione specifica di creare un ponte tra il mondo interno e la realtà esterna, (Winnicott, 1949). La creazione e l'utilizzo dell'oggetto transizionale, che compare solitamente tra i 4 e i 12 mesi, segnano l'inizio del passaggio da uno stato di unione con la madre alla possibilità di essere in relazione con altro

da sé. L'oggetto transizionale, inoltre, ha la caratteristica paradossale di essere, contemporaneamente, vissuto dal bambino come una parte inseparabile del sé e come il primo esempio di "not me" (Winnicott, 1953, p.34). Il bambino ha quindi compiuto il primo passo nei processi di differenziazione che parte dalla fantasia di essere tutt'uno con il mondo e controllarlo completamente e culmina con un nascente senso di realtà. L'oggetto transizionale permette l'integrazione di realtà interna e realtà esterna mantenendoli, allo stesso tempo distinti, prevenendo così la formazione di una psicopatologia, presente invece quando l'individuo riconosce solo uno dei due tipi di realtà. La scoperta della separatezza della mente pone dei limiti all'illusione di onnipotenza e di fusione fino a quel momento esperite dal bambino. A seguito di questa nascente consapevolezza, il bambino inizia ad esperirsi come entità separata e quindi a sentire dell'ansia legata alla separazione stessa. L'oggetto transizionale aiuta il bambino a gestire tale ansia sia quando essa è legata all'iniziale consapevolezza dell'essere una persona differente e separata dalla madre che quando essa è causata da separazioni contingenti momentanee.

Secondo le parole di Winnicott tale oggetto "symbolizes the union of two separate things, baby and mother, at the point in time and space of the initiation of their state of separateness" (Winnicott, 1971, pp. 96-97). Inoltre indica che il bambino sa simbolizzare la presenza del caregiver anche quando non è presente ed aiuta il bambino a sentirsi connesso a lui e allo stesso tempo indica la sensazione di non essere la stessa cosa. Il bambino, attraverso l'utilizzo dell'oggetto transizionale, simbolizza anche la relazione affettiva che ha con il caregiver e non solo il caregiver stesso. Il giocare con l'oggetto transizionale permette quindi almeno in una certa misura di sperimentare la presenza del significante dell'altro e della relazione con lui, anche in sua assenza. Winnicott propone, infatti, che l'oggetto transizionale possa infatti svolgere la duplice funzione di simbolo e di prima esperienza di gioco "[the] transitional object is the first experience of a symbol and the first experience of play" (Winnicott, 1971, p. 130). L'oggetto transizionale permette quindi la creazione di un'area intermedia tra madre e bambino all'interno della quale si sviluppano i primi momenti di gioco simbolico, che emerge proprio in uno spazio inter-soggettivo tra caregiver e bambino.

Nel gioco, inoltre, si crea un'area in cui è possibile mediare tra il mondo interno simbolizzato e i vincoli del mondo esterno e può essere considerato l'esperienza principale per il bambino. In questo spazio il bambino, attraverso l'azione, può infatti conciliare il sé, che richiede la soddisfazione di bisogni primari di vicinanza e accudimento, e la realtà esterna, che prevede dei momenti di separatezza, la rinuncia alla vicinanza del calore materno e l'adattamento alle regole sociali. L'azione del gioco svolge, quindi, il ruolo di intermediario tra l'interno e l'esterno

e dà al bambino la percezione di poter conciliare queste due entità diverse. Nel gioco simbolico, in particolare, attraverso l'azione il bambino sperimenta nuovamente la sensazione di esercitare un controllo sulla realtà e questo gli provoca un eccitamento.

In accordo con Freud (S. Freud, 1920), Winnicott non vede quindi il gioco simbolico come opposto alla realtà ma come qualcosa che trascende e, allo stesso tempo, mantiene un contatto con la realtà stessa. Nel gioco simbolico il bambino riproduce, attraverso l'azione, un simbolo che media tra sé e la realtà.

Durante il gioco il bambino crea un momento specifico caratterizzato da un suo tempo e un suo spazio, intermedi tra sé e la realtà, momento che tende a preservare da intrusioni dall'esterno e da cui non si separa in modo facile, essendo uno spazio che ha costruito volontariamente. Quest'area intermedia è fondamentale in quanto permette a chi gioca di mettere in atto la propria progettualità, sostenuta da un immaginario che crea una realtà a cui è attribuito uno specifico significato, che diventa condiviso nel caso vi siano più partecipanti al gioco. Nel caso un bambino e il genitore partecipino al gioco, specialmente di tipo simbolico, è compito dell'adulto entrare nel mondo immaginativo ed immaginario del bambino in quanto, soprattutto inizialmente, il piccolo non è capace di distinguere tra mondo interno ed esterno ed immagina che il mondo interiore possa essere condiviso anche all'esterno. La capacità materna di distinguere tra realtà e fantasia sostiene la medesima capacità nel bambino in quanto fornisce al bambino una presentazione differenziata di realtà e fantasia, simbolico e reale. Il gioco può quindi contribuire a fornire una rappresentazione della realtà esterna che sostiene lo sviluppo delle relazioni emozionali e dei contatti sociali.

Per Winnicott (1971) il gioco simbolico ha quindi la caratteristica specifica di emergere in uno spazio intersoggettivo tra il caregiver e il bambino, aspetto molto rilevante anche in seguito dato che la presenza di un altro nel gioco permette ad entrambi di riflettere su ciò che sta accadendo.

### **3.3 Gioco simbolico e sviluppo cognitivo**

A partire dagli studi classici, molti ricercatori hanno approfondito lo studio del legame tra il gioco simbolico e lo sviluppo cognitivo del bambino.

Lillard e colleghi (Lillard et al., 2013), partendo da una revisione della letteratura, propongono che i dati portati a sostegno di questo legame siano limitati e che, in generale, ne siano state date tre interpretazioni principali. La prima sostiene che il gioco simbolico abbia un ruolo cruciale per lo sviluppo, la seconda che il gioco simbolico sia una delle strade possibili che sostengono lo sviluppo cognitivo generale (P. K. Smith, 2010) ed infine la terza che sia il gioco simbolico sia lo sviluppo cognitivo siano epifenomeni dell'evoluzione di un unico fattore sottostante ad entrambi. Walker e Gopnik (2013) rispondono alle tre proposte suggerendo che vi sia un'ulteriore possibile interpretazione in cui è centrale l'interazione tra i due fattori considerati. Il gioco simbolico emergerebbe infatti dallo sviluppo del ragionamento controfattuale e a sua volta sosterrrebbe lo sviluppo della medesima capacità attraverso la messa in atto dei momenti di gioco. Infine Bergen (2013) risponde agli articoli precedenti ipotizzando che siano state trovate poche relazioni tra i comportamenti e le abilità considerate a causa dei limiti metodologici degli studi analizzati, elemento già evidenziato da Lillard (2013).

In questa sede sarà approfondito in particolare il legame con lo sviluppo del linguaggio e della teoria della mente, alla base dei quali è stato spesso proposto vi sia la capacità rappresentazionale.

#### **3.3.1 gioco simbolico e sviluppo del linguaggio**

Un ambito che è stato esplorato specificamente è quello della relazione tra gioco simbolico e linguaggio, argomento a cui sono state dedicate molte ricerche che hanno trovato dati non sempre concordanti per cui sono state proposte spiegazioni differenti.

In uno studio recente, a cui si è accennato in precedenza, Lillard (2013) nota come tutti i ricercatori concordino nell'ipotizzare un legame tra il linguaggio e il gioco simbolico e come molti autori ritengano che vi sia un elemento comune alla base di queste due capacità. Un aspetto critico che l'autore rileva nella maggior parte degli studi sulla relazione tra gioco e linguaggio è però insito nella loro natura in quanto si basano su analisi di tipo correlazionale. Tali analisi non



permettono di dimostrare un legame causale tra le variabili considerate, l'autore suggerisce, quindi, che ulteriori studi siano necessari per determinare se vi sia un'influenza specifica di una capacità sull'altra o se invece vi sia un fattore comune alla base di entrambe.

Come già accennato, il primo punto di vista presentato da Lillard e collaboratori (Lillard et al., 2013), è quello che ipotizza che il gioco simbolico influenzi lo sviluppo del linguaggio in quanto permette al bambino di esercitarsi nell'utilizzo di simboli (Miller & Almon, 2009). Già Nel 1974 Nelson aveva proposto che gli schemi d'azione organizzati, tipici del gioco simbolico, possano sostenere lo sviluppo del linguaggio in quanto aiutano al bambino ad organizzare le conoscenze del linguaggio, similmente a come avviene con l'azione del gioco.

Nel 1979, Bates e collaboratori propongono che il gioco combinatorio e simbolico a 9 mesi possano essere considerati predittori della comprensione e della produzione linguistiche successive, a 13 mesi.

Un contributo italiano al dibattito è quello di Salerni e collaboratori (Salerni, Calvo, & D'Odorico, 2001) che suggeriscono la presenza di una relazione tra il gioco simbolico osservato a 18 mesi e il linguaggio a 26 mesi. I ricercatori sottolineano, però, che tale relazione sia imprescindibile dal legame di attaccamento che il bambino ha con la madre in quanto il pattern di attaccamento si è rivelato il predittore migliore, tra quelli considerati, del successivo sviluppo linguistico ma strettamente relato allo sviluppo del gioco simbolico stesso.

Una posizione differente è quella proposta da altri ricercatori i quali ipotizzano che lo sviluppo linguistico possa sostenere quello del gioco simbolico. Spencer e Meadow-Orlans in uno studio del 2008 riscontrano un'associazione tra lo sviluppo linguistico e del gioco simbolico in bambini di 12 e 18 mesi. I ricercatori rilevano però che vi sono bambini che non utilizzano il linguaggio espressivo pur mettendo in atto il gioco rappresentazionale. Propongono, quindi, che a queste età le capacità linguistiche abbiano un'influenza, seppur limitata, nel supportare la messa in atto di momenti di gioco simbolico di alto livello. Ipotizzano, infatti, che l'utilizzo del linguaggio faciliti il processo di codifica e recupero dei simboli utili per il gioco soprattutto quando l'ambiente non fornisce stimoli che supportano specificamente tali azioni. Con l'aumentare dell'età e lo stabilirsi della struttura sintattica, il linguaggio avrebbe un ruolo maggiore, facilitando in modo più efficace il processo di recupero del simbolo. Ad un livello più strutturato il linguaggio potrebbe quindi contribuire a sostenere lo sviluppo del gioco; si verificherebbero così maggiori associazioni tra esso e il gioco strutturato di finzione (ad esempio Spencer & Meadow - Orlans, 1996) e l'utilizzo di un oggetto per simbolizzarne un altro (ad esempio Casby & McCormack, 1985).

Come già accennato in precedenza, molti ricercatori, partendo da Piaget (1945, 1962, 1972) e Werner e Kaplan (1963), hanno invece proposto che vi sia un fattore comune alla base dello sviluppo del gioco simbolico e del linguaggio e la presenza di aspetti condivisi tra queste due capacità. Diversi ricercatori (ad esempio Bates, 1979; Lewis, Boucher, & Lupton, 2000; McCune-Nicolich, 1981; Shore, O'Connell, & Bates, 1984) ritengono che il fattore alla base di entrambi sia l'abilità emergente del bambino di manipolare simboli. Questi studiosi sottolineano che entrambi i sistemi – gioco e linguaggio – si sviluppano in risposta a un progresso generale nella funzione semiotica che organizza la rappresentazione attraverso sistemi come il gioco, il linguaggio e l'utilizzo di immagini mentali. Inoltre, alla base dello sviluppo di entrambe le capacità suggeriscono che vi sia la volontà del bambino di comunicare a proposito di oggetti e azioni (ad esempio Dunn & Wooding, 1977). Oltre a questo, i due sistemi condividono la specificità di essere utilizzati dal bambino per sperimentare e condividere con altri le proprie iniziali rappresentazioni e simbolizzazioni del mondo.

Partendo da questi presupposti, molte ricerche hanno approfondito lo studio della relazione tra queste capacità.

Nel 1981, riassumendo i dati presenti in letteratura, Fein (1981) propone che in particolari fasi evolutive il linguaggio e il gioco simbolico tendano a svilupparsi contemporaneamente ma che questo non sia generalizzabile all'intera età evolutiva.

McCune-Nicolich, invece, esplora questo ambito in varie ricerche successive. Nel 1981 indaga, nello specifico, le caratteristiche che hanno in comune le due capacità e propone che siano quattro: la presenza di comportamenti presimbolici, la crescente consapevolezza della differenza tra la parola-azione e il significato e, infine, lo stabilirsi di comportamenti combinatori inizialmente semplici e successivamente organizzati gerarchicamente. Alcuni anni dopo (McCune, 1995), la ricercatrice approfondisce la scansione temporale dello sviluppo delle due capacità e nota come sia possibile evidenziare nel gioco il raggiungimento di un determinato livello di sviluppo circa due mesi prima che questo avvenga a livello linguistico. La studiosa propone che vi sia il medesimo meccanismo alla base di queste capacità: la capacità di simbolizzazione; ipotizza però che questa differenza sia dovuta al fatto che la capacità di produzione linguistica richiede anche lo sviluppo di un buon controllo vocale. Partendo dal medesimo presupposto – che la capacità rappresentazionale sia alla base del gioco simbolico e dello sviluppo linguistico – in una ricerca precedente, Volterra e colleghi (Volterra, Camaioni, Benigni, Bates, & Bretherton, 1981; Volterra, 1981), avevano proposto anche che essi evolvessero contemporaneamente e con una progressione analoga.

Anche Smith e Jones (2011) concordano che via sia la capacità rappresentazionale alla base del gioco simbolico e del linguaggio ma propongono che essa si basi su un'abilità specifica: la capacità di riconoscere gli oggetti in base alle loro caratteristiche di forma e colore che permette successivamente di attribuire loro un nome.

Leslie (1987) suggerisce, invece, che a partire dal secondo anno di vita, l'abilità di giocare in modo simbolico e la comunicazione intenzionale dipendano entrambi da capacità metarappresentazionali che implicano una doppia rappresentazione: di ciò che viene realmente messo in atto attraverso il gioco o il linguaggio e di ciò che si intende rappresentare. Tale capacità si sviluppa in seguito all'acquisizione della "primary representation" (p.3) che avviene durante il secondo anno di vita. Tale teoria ha stimolato una vivace discussione ma non è molto condivisa. Harris (Harris, Kavanaugh, & Meredith, 1994) e Lillard (Lillard, 1994), ad esempio, sostengono che il gioco simbolico richiede solo che il bambino si comporti "come se" e non implica necessariamente una meta-comprensione dello star facendo finta ma semplicemente che il bambino rappresenti attraverso la parola o l'azione delle situazioni conosciute. Jarrold e colleghi (Jarrold, Carruthers, Smith, & Boucher, 1994) si situano in una posizione intermedia. I ricercatori concordano con Harris e Lillard per quanto riguarda il gioco solitario e l'inizio del linguaggio; ritengono, invece, che alla base del gioco condiviso sia necessaria la presenza di capacità metarappresentazionali in quanto l'individuo deve rappresentarsi che l'altro abbia una mente capace a sua volta capace di rappresentazioni, aspetto presente anche nella comunicazione intenzionale, sostenendo così, almeno parzialmente, quanto proposto da Leslie.

È interessante rilevare che negli ultimi anni molti ricercatori (ad esempio O'Toole & Chiat, 2006; Stanley & Konstantareas, 2007) hanno indagato la relazione tra il gioco simbolico e il linguaggio in popolazioni particolari come, ad esempio, i bambini autistici o con la sindrome di Down. Anche in quest'area però le spiegazioni teoriche ai dati rilevati non sono del tutto condivise anche se vi è un accordo generale sulla presenza di una relazione tra queste capacità.

### **3.3.2 gioco simbolico e sviluppo della teoria della mente**

Un altro ambito che è stato specificamente esplorato, soprattutto negli ultimi 30 anni, è quello della relazione tra gioco simbolico e sviluppo della teoria della mente nel quale è stata dedicata una particolare attenzione al ruolo svolto dal caregiver.

Già nel 1975, Mahler (Mahler, Pine, & Bergman, 1975) aveva proposto che il gioco simbolico e il linguaggio costituissero il culmine dello sviluppo dell'intelligenza rappresentativa e, riprendendo il lessico di Spitz (1965), sottolineava come essi possano essere determinanti per la nascita psicologica dell'individuo. Rimanendo in ambito psicomotivo e riprendendo il pensiero winnicotiano, alcuni ricercatori hanno sottolineato che l'acquisizione, da parte del bambino, dell'abilità di comprendere la mente di un altro richieda che prima sia stato trattato lui stesso da un altro come dotato di una mente, desideri e emozioni proprie (ad es. Benjamin, 1995; Stern et al., 1985). Tale esperienza può spesso avvenire proprio attraverso il gioco con il genitore, come illustrato in precedenza.

Anche partendo da orientamenti teorici differenti, vari ricercatori hanno proposto una visione simile: Trevarthen (Trevarthen & Hubley, 1978), ad esempio, propone che il gioco simbolico inizi precocemente e si sviluppi all'interno di un contesto di intersoggettività e di condivisione di significati che inizia molto presto. Le madri cominciano infatti a utilizzare con i figli giochi basati sul far finta già intorno agli 8 mesi di vita (Haight & Miller, 1993; Kavanaugh, Whittington, & Cerbone, 1983; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1991). Lillard (2007), a tal proposito, sottolinea l'importanza che i caregiver, attraverso il loro comportamento, segnalino che stanno facendo finta permettendo in questo modo al bambino di discriminare tra realtà e gioco ed iniziare a rappresentarsi ciò che la madre ha in mente mentre mette in atto determinati comportamenti. Questo sarebbe alla base dello sviluppo della capacità di rappresentarsi la mente dell'altro.

Molte ricerche hanno indagato nello specifico il ruolo del caregiver e delle relazioni precoci nel sostenere lo sviluppo della teoria della mente e del gioco simbolico. Slade (1987), ad esempio, nota come il comportamento della madre influenzi il gioco nel qui e ora in quanto, durante l'interazione con una madre ingaggiata nel gioco, il bambino mostra un livello di evoluzione del gioco simbolico superiore ad altre situazioni, come ad esempio nel gioco solitario o quando la madre osserva senza partecipare. Partendo invece da uno studio teorico, Zaccagnino (2009) precisa che, attraverso gli scambi con il genitore, il bambino impara intenzionalità e reciprocità. Inizialmente la madre dà significato al comportamento del bambino, lo tratta "come

se” il bambino fosse in grado di comunicare intenzionalmente. Grazie a questa esperienza ripetuta, il bambino gradualmente apprende che il suo comportamento ha un valore comunicativo e può essere usato per influenzare gli altri.

Molti ricercatori hanno focalizzato la loro attenzione proprio sull'iniziale sviluppo della teoria della mente e sul possibile collegamento con lo sviluppo del gioco simbolico. Lillard e colleghi (2013) sottolineano come sia spesso stato proposto che il gioco di finzione supporti lo sviluppo della teoria della mente ma che la letteratura non offra dati sufficientemente chiari in merito a questa relazione. Innanzitutto, anche in questo ambito, la maggior parte degli studi sono di natura correlazionale e quindi non permettono di evidenziare un possibile effetto causale, inoltre i dati sono spesso contrastanti. Infatti, mentre alcune ricerche trovano risultati positivi riguardo a questo legame (ad esempio Lillard, 2001; Nielsen & Dissanayake, 2000; Youngblade & Dunn, 1995) altri si pongono in una posizione di differenza (ad esempio Schwebel, Rosen, & Singer, 1999). Vi sono inoltre studi che suggeriscono la presenza solo di relazioni tra aspetti specifici, ad esempio in una ricerca del 1999, Astington e Jenkins suggeriscono che la teoria della mente, valutata a 34 mesi, possa essere considerata un buon predittore del gioco simbolico in età successive.

I risultati emersi da vari studi basati sull'insegnamento di gioco simbolico sembrano supportare, nello specifico, l'ipotesi che il gioco di finzione e la ToM siano epifenomeni dello sviluppo di un solo fattore. Una delle teorie più accreditate (ad esempio Flavell, Flavell, & Green, 1987; Forguson & Gopnik, 1988; Leslie, 1987), anche se non ancora del tutto provata, propone che la capacità metarappresentazionale sia il fattore alla base di entrambe le abilità, come già proposto per il legame tra gioco simbolico e linguaggio.

Leslie (1987) suggerisce, invece, che sia il processo del distacco a permettere al bambino di distinguere la realtà esterna da quella rappresentata nel gioco e che esso sia anche alla base della capacità di leggere gli stati mentali sottostanti ai comportamenti, capacità fondamentale per lo sviluppo della ToM. Leslie sottolinea come il gioco di finzione possa essere considerato un indicatore di abilità metarappresentazionali dato che si basa sulla concezione che qualcun' altro possa rappresentarsi le cose in modo diverso da sé (avere quindi una differente credenza). Per questo ricercatore la precoce età di comparsa del gioco di finzione suggerisce inoltre che tale capacità si sviluppi molto precocemente.

A quest'idea si contrappongono alcuni ricercatori (Jarrold et al., 1994; Lillard, 1993) i quali ritengono che la maggior parte del gioco precoce di finzione sia solo basato sull'imitazione e non richieda uno sottostante sviluppo della teoria della mente; solo a partire dai 3-4 anni il

gioco di finzione potrebbe essere considerato un'evidenza della capacità metarappresentativa.

### 3.4 Gioco e sviluppo relazionale

Come illustrato precedentemente, vari studiosi appartenenti a differenti prospettive teoriche (Abram, 2007; Vygotskij, 1967; Winnicott, 1971) hanno sottolineato la rilevanza della disponibilità del caregiver per lo sviluppo del gioco simbolico. Il gioco simbolico può, a sua volta, sostenere lo sviluppo relazionale, ad esempio, facilitando l'apprendimento delle regole sociali e della permanenza dell'oggetto interno anche quando non percettivamente presente.

È importante notare che la maggior parte degli studi presenti in letteratura hanno esplorato la relazione tra il gioco in generale e lo sviluppo relazionale, senza focalizzarsi sul gioco simbolico nello specifico (ad esempio Howes & Matheson, 1992; Valentino, Cicchetti, Toth, & Rogosch, 2006)

Vi sono, però, delle interessanti eccezioni.

Slade (1987), propone che il gioco simbolico sia in relazione con il pattern di attaccamento. La ricercatrice nota come, in particolare, i bambini con un pattern di attaccamento di tipo sicuro passino un tempo più lungo in giochi simbolici complessi ed astratti, inoltre il loro gioco varia in relazione al coinvolgimento materno. In modo simile Meins e Russell (1997) suggeriscono che i bambini con un pattern di attaccamento di tipo sicuro siano maggiormente capaci di beneficiare dei suggerimenti di un adulto più competente, probabilmente a causa della maggior fiducia che provano verso di lui. Questi risultati sembrerebbero suggerire la presenza di una relazione tra il gioco mostrato dal bambino e lo sviluppo dei modelli operativi interni creati dal bambino in seguito all'esperienza ripetuta con il caregiver e che so alla base dello sviluppo cognitivo e relazionale del bambino.

Questo dato non è però condiviso da tutti gli studi, Main (1983) in un articolo precedente infatti non rileva alcuna relazione tra il pattern di attaccamento del bambino e il gioco simbolico messo in atto, valutato in base alla sequenza di sviluppo di tale capacità descritta da Piaget.

Lillard e colleghi (Lillard et al., 2013), nel già citato recente articolo, a livello generale propongono che gli studi sulla relazione tra gioco simbolico e sviluppo relazionale siano suddivisibili, in base all'oggetto di studio, in due filoni: quelli che si sono occupati del gioco simbolico solitario e quelli che hanno indagato il gioco simbolico condiviso. Gli autori sottolineano, nuovamente, le lacune metodologiche presenti nella maggior parte degli studi di entrambi i tipi, molto rilevanti anche considerando la mancanza di uniformità dei risultati proposti. Innanzitutto, anche in questo caso, la maggior parte degli studi sono di natura

correlazionale e questo impedisce di proporre spiegazione di tipo causale nelle relazioni tra le variabili considerate, inoltre vi sarebbero delle variabili intervenienti non controllate in tutti gli studi considerati. Come già detto in precedenza, gli autori propongono che le relazioni riscontrate siano possibili manifestazioni della presenza di un terzo fattore sottostante sia allo sviluppo del gioco simbolico che allo sviluppo delle competenze relazionali. Per quanto riguarda il gioco simbolico solitario i ricercatori propongono che il fattore alla base possa essere la capacità di agire in base alle regole sociali, mentre per quanto riguarda il gioco simbolico condiviso potrebbe essere la socievolezza o alcuni aspetti specifici dei momenti interattivi stessi.



## 4. La ricerca

Come precedentemente illustrato, molti aspetti della relazione madre-bambino sono alla base dello sviluppo relazionale, cognitivo ed emozionale del bambino stesso.

In quest'ottica, questa ricerca si propone quindi di approfondire la relazione tra alcune caratteristiche e competenze materne, in termini di comunicazione e di mentalizzazione, e il riconoscimento delle emozioni materne e il pattern di attaccamento e lo sviluppo rappresentazionale del bambino, in termini di sviluppo comunicativo-linguistico e del gioco simbolico.

### 4.1 Obiettivi

La ricerca intende indagare, in un gruppo non clinico, in un arco di tempo fra i sei e i diciotto mesi del bambino, quanto segue:

I. Per quanto riguarda la madre:

I.1. a 6 mesi:

I.1.a. la capacità di riconoscere le emozioni (Bagby, Parker, & Taylor, 1994; Bagby, Taylor, & Parker, 1994; Parker, Michael Bagby, Taylor, Endler, & Schmitz, 1993);

I.1.b. la capacità di mentalizzazione, in termini di Mind-Mindedness (Meins & Fernyhough, 2010);

I.1.c. la relazione tra le caratteristiche e le competenze sopraelencate a 6 mesi.

I.2. a 12 mesi:

I.2.a. la capacità di riconoscere le emozioni (Bagby, Parker, & Taylor, 1994; Bagby, Taylor, & Parker, 1994; Parker, Michael Bagby, Taylor, Endler, & Schmitz, 1993);

I.2.b. la capacità di mentalizzazione indagando sia la Funzione Riflessiva (Aber, Slade, Berger, Bresgi, & Kaplan, 1985; Slade et al., 2002) che la Mind-mindedness (Meins & Fernyhough, 2010);

I.2.c. le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna negli episodi 2, 5 e 8 della Strange Situation (Carli, Nasuelli, Traficante, & Zucchelli, 2000; Carli, Nasuelli, & Traficante, 2001; Nasuelli, Piccinini, & Carli, 2013);

I.2.d. le caratteristiche dell'andamento prosodico negli episodi 2, 5 e 8 della Strange Situation (Boersma & Weenink, 2009);

I.2.e. le relazioni tra tutte le variabili rilevate a 12 mesi;

I.3. a 18 mesi:

I.3.a. la capacità di mentalizzazione, in termini di Mind-mindedness (Meins & Fernyhough, 2010);

I.3.b. le relazioni tra le variabili valutate nelle tre diverse fasi (6, 12 e 18 mesi).

II. Per quanto riguarda il bambino:

II.1. a 12 mesi:

II.1.a. il pattern di attaccamento del bambino alla madre (Ainsworth et al., 1978);

II.1.b. lo sviluppo della capacità rappresentazionale, in termini di gioco simbolico (McCune-Nicolich, 1981);

II.1.c. le relazioni tra le caratteristiche sopraelencate.

II.2. a 18 mesi:

II.2.a. lo sviluppo della capacità rappresentazionale in termini di gioco simbolico (McCune-Nicolich, 1981);

II.2.b. lo sviluppo della capacità rappresentazionale in termini di competenze comunicativo-linguistiche (Caselli & Casadio, 1995; Caselli, Pasqualetti, & Stefanini, 2007);

II.2.c. le relazioni tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi, il gioco simbolico misurato a 12 e 18 mesi e lo sviluppo comunicativo-linguistico valutato a 18 mesi.

III. le relazioni tra le varie competenze e caratteristiche materne e del bambino sopraelencate

III.1.a. analizzate in modo sincronico a 12 e 18 mesi;

III.1.b. analizzate in modo longitudinale a 6, 12 e 18 mesi.

La valutazione, ripetuta a diverse età del bambino, sia della mentalizzazione materna sia delle competenze rappresentazionali del bambino, consentirà di cogliere l'eventuale modificazione del pattern delle relazioni tra le variabili considerate.

#### **4.1.1 Risultati attesi**

I dati presenti in letteratura suggeriscono relazioni chiare tra alcune delle variabili considerate sia riferite alla madre che al bambino mentre altre relazioni, a tutt'oggi, sono oggetto

di dibattito.

### *1. Relazioni tra competenze e caratteristiche materne*

In accordo con la letteratura, ci si attende di trovare una relazione **tra l'alessitimia e la mentalizzazione materne**, in particolare in termini di Mind-Mindedness (Lundell, 2008; Meins, Harris-Waller, & Lloyd, 2008).

Lo studio della relazione tra l'alessitimia e la Funzione Riflessiva è comunque ancora limitato, come notato nel 2010 da Taylor, il quale sottolinea la parziale sovrapposizione tra i due costrutti, come teorizzato da Söderström e Skårderud (2009) per i quali alla base della Funzione Riflessiva vi è la capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni. Si prevede quindi di trovare una relazione anche tra la Funzione Riflessiva e l'alessitimia.

Per quanto riguarda il legame tra la presenza di alessitimia e la comunicazione materna -- sia in termini di caratteristiche funzionali che prosodiche -- non ancora sufficientemente esplorato, in questo lavoro ci si attende di trovare delle relazioni significative tra questi costrutti poichè la capacità di riconoscere le emozioni può essere considerata un aspetto interagente a più livello con la capacità di gestire la comunicazione e di esprimere l'emozioni, dato riscontrabile nella prosodia, in un momento di urgenza emotiva come quello che può determinarsi nel corso della Strange Situation.

Per quanto riguarda le misure utilizzate per valutare la capacità di mentalizzazione materna (Funzione Riflessiva e Mind-Mindedness), sulla base di quanto proposto da Sharp e Fonagy (2008) in merito all'ipotesi di una condivisione del meccanismo neurobiologico di base, si prevede di trovare un legame tra le due diverse operazionalizzazioni utilizzate – il sistema di codifica per la MM e la valutazione della FR con l'intervista PDI –, dato non ancora indagato in letteratura a livello empirico.

Per quanto riguarda la comunicazione materna, ci si attende di trovare delle relazioni significative tra le caratteristiche funzionali e la prosodia e che queste caratteristiche dell'eloquio materno siano in relazione con la capacità di mentalizzazione materna, in termini di RF e MM. Si considera plausibile una relazione tra le variabili osservate in quanto la competenza comunicativa si fonda su una buona capacità di cogliere la mente dell'altro e, conseguentemente, regolare le proprie emozioni, competenze riconoscibili pure nell'andamento prosodico

dell'eloquio verbale (Cook, 2002).

## ***2. Relazioni tra competenze e caratteristiche infantili***

Vi è un ampio dibattito in letteratura riguardo all'ipotesi che vi sia un legame tra il pattern di attaccamento del bambino e lo sviluppo della capacità rappresentazionale, in termini di gioco simbolico e sviluppo del linguaggio verbale.

Vari studi hanno approfondito la relazione tra attaccamento e in generale il gioco rilevando, ad esempio, come durante l'interazione con la madre i bambini sicuri inizino un numero superiore di momenti di gioco rispetto agli insicuri ma che tali momenti non siano di livello più complesso (Bretherton, 1989; Roggman, Langlois, & Hubbs-Tait, 1987). Matas e colleghi (Matas, Arend, & Sroufe, 1978) hanno notato invece come bambini con attaccamento di tipo sicuro a 18 mesi, a 24 mesi mostrino un maggior sviluppo in termini di gioco simbolico rispetto ai bambini insicuri, dato non condiviso da altre ricerche (ad esempio Main, 1983). Il presente lavoro intende quindi portare un ulteriore contributo al dibattito.

Per quanto riguarda la relazione tra il pattern di attaccamento e lo sviluppo del linguaggio, Van IJzendoorn e colleghi (van IJzendoorn et al., 1995), dopo aver svolto una meta-analisi della letteratura, suggeriscono che vi sia una relazione tra il pattern di attaccamento e la competenza linguistica, pertanto in questo studio ci si attende di replicare questo risultato.

La relazione tra i due indicatori dello sviluppo rappresentazionale indagati in questa ricerca: sviluppo linguistico e gioco simbolico è tutt'ora oggetto di ampio dibattito (ad esempio (Lewis et al., 2000; A. Lillard, Pinkham, & Smith, 2010; Main, 1983; McCune-Nicolich, 1981; Shore et al., 1984; L. B. Smith & Jones, 2011) in quanto molte ricerche suggeriscono la presenza di un legame tra le due capacità ma non tutti i ricercatori concordano sulla natura di tale relazione e sui fattori su cui si baserebbe.

## ***3. Relazione tra competenze e caratteristiche materne e infantili.***

Un ambito già parzialmente esplorato dalla letteratura è quello della relazione tra la mentalizzazione materna e il pattern di attaccamento del bambino. La letteratura suggerisce la presenza di un legame tra la MM materna e il pattern di attaccamento del bambino (ad esempio Meins et al, 2012); si evidenziano invece dati contrastanti riguardo alla relazione tra la FR e il

legame di attaccamento, in quanto alcune ricerche (ad esempio Slade, 2005; Kelly et al., 2005) suggeriscono che siano relati in modo diretto, altre ipotizzano un legame più complesso. Ad esempio Fonagy in uno studio (Fonagy & Target, 2001) ipotizza che una buona Funzione Riflessiva materna possa essere relata a un pattern di attaccamento del bambino di tipo sicuro ma anche ad un pattern di tipo disorganizzato.

In questo lavoro ci si attende di confermare i dati relativi alla relazione tra MM e attaccamento del bambino e di portare un ulteriore contributo al dibattito in corso relativo al legame tra la mentalizzazione materna, in termini di Funzione Riflessiva, e il pattern di attaccamento del bambino.

Per quanto riguarda la relazione tra mentalizzazione materna e sviluppo della capacità rappresentazionale del bambino (gioco simbolico e sviluppo linguistico), vari studi supportano l'ipotesi di una relazione tra la mentalizzazione materna e il gioco simbolico del bambino (ad esempio (Meins, Fernyhough, Arnott, Leekam, & de Rosnay, 2013; Slade, 1987), e tra la MM materna e lo sviluppo del linguaggio espressivo del bambino (Laranjo & Bernier, 2012; Meins et al., 2013). In questo studio si prevede di replicare e convalidare ulteriormente i dati presenti in letteratura e portare un contributo sulla relazione tra RF e sviluppo linguistico.

Alcune ricerche suggeriscono inoltre la presenza di relazioni sia tra alcuni aspetti della prosodia materna, come la contingenza del ritmo dell'eloquio materno e del bambino, e l'attaccamento del bambino (Beatrice Beebe et al., 2010), sia tra le proprietà funzionali della comunicazione verbale e il pattern di attaccamento del bambino (Carli, Nasuelli, Traficante e Zucchelli, 2000; Carli, Nasuelli e Traficante, 2001; Nasuelli, Piccinini e Carli, in press). Si prevede di replicare i risultati relativi a questi legami.

La longitudinalità di questa ricerca permette inoltre di evidenziare eventuali connessioni tra variabili misurate in tempi diversi e la modificazione dei pattern delle relazioni studiate.

Ci si aspetta di trovare delle modificazioni della MM a seconda dell'età del bambino.

Ci si attende che a 12 mesi la maggior parte dei bambini mostrino i primi indicatori di gioco simbolico mentre a 18 i legami tra lo sviluppo del gioco simbolico e le altre misure considerate possano risultare più evidenti.

Infine ci si aspetta che i risultati di questo lavoro permettano di considerare le variabili materne valutate a 6 mesi: capacità di riconoscere le emozioni e Mind-mindedness - come predittori delle variabili relative al bambino indagate a 12 mesi - pattern di attaccamento e gioco simbolico – e le variabili materne valutate a 12 mesi di età del bambino: capacità di riconoscere le emozioni, Funzione Riflessiva e Mind-mindedness come predittori dello sviluppo rappresentazionale del bambino, in termini di gioco simbolico e capacità comunicativo-linguistica, indagata a 18 mesi.

## **4.2 Metodologia**

### **4.2.1 Partecipanti**

La ricerca è stata condotta su un gruppo di diadi madre-bambino reclutate presso i servizi “Tempo per le famiglie” del Comune di Milano, i gruppi madre-bambino dell'ASL di Milano, l'associazione per il sostegno alla maternità Mamme a Milano, i corsi pre-parto degli ospedali San Paolo e Buzzi di Milano e attraverso tre siti internet che si occupano di maternità e del rapporto genitori-figli: [www.bebefacile.it](http://www.bebefacile.it), [www.milanoperibambini.it](http://www.milanoperibambini.it) e [www.ilmiobaby.com](http://www.ilmiobaby.com) sui quali la ricerca è stata presentata.

Sono state considerate nelle analisi soltanto le diadi in cui le madri sono nate e cresciute in Italia.

In tabella 4.1 è riportata la numerosità delle diadi partecipanti e dei drop-out nelle diverse fasi della ricerca.

Si è deciso di osservare le diadi a partire dai 6 mesi per avere una baseline relativa a una fase precoce della relazione.

Alla prima fase hanno partecipato 66 diadi, successivamente 18 diadi non hanno proseguito la ricerca pertanto a 12 mesi è stato possibile raccogliere dati su 48 diadi delle 66 originarie, di queste solo 43 hanno concluso la ricerca a 18 mesi. A 12 mesi sono state reclutate altre 57 diadi di cui 52 hanno portato a termine il percorso a 18 mesi (tab. 4.1).

**Tab. 4.1** Numerosità del gruppo di diadi partecipanti e drop-out nelle diverse fasi della ricerca

6 mesi		12 mesi		18 mesi	
Partecipanti	Drop-out	Partecipanti	Drop-out tra l'osservazione e la strange situation	Drop out tra i 12 e i 18 mesi	Partecipanti
66 (34 F)	18 (6 F)	48 (28 F)	4 (2 F)	1 (M)	43 <sup>9</sup> (26 F)
		57 (27 F)	5 (2 F)	0	52 <sup>10</sup> (25 F)
66	18	105	9	1	95

L'età delle madri partecipanti alla ricerca al compimento del primo anno del bambino è compresa fra 26 e 45 anni (M = 34 anni, e DS = 3.84).

Le caratteristiche demografiche e socio-culturali dei genitori sono riportate in tabella 4.2

9 11 madri hanno compilato il PVB

10 11 madri hanno compilato il PVB

*Tab. 4.2. Caratteristiche demografiche e socio-culturali dei genitori*

<b>Stato civile</b>		
Coniugati		68.75%
Conviventi		29.17%
Single		1.09%
Coppia Living Apart Together (Levin & Trost, 1999)		1.09%
<b>Scolarità</b>		
	Madre	Padre
Licenza media	2.08%	6.25%
Diploma	21.88%	35.42%
Laurea o titolo superiore	76.04%	58.33%
<b>Professione</b>		
	Madre	Padre
Imprenditori o alti dirigenti	-	9.38%
Intellettuale, scientifico e di alta specializzazione	47.92%	9.38%
Tecniche	14.58%	39.58%
Esecutive del lavoro d'ufficio	23.96%	4.17%
Qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	6.25%	28.12%
Lavoro artigianale	-	3.13%
Operai	-	2.08%
Conducenti di veicoli	-	2.08%
Professioni non qualificate	-	2.08%
Non lavorano per scelta	7.29%	

Per quanto riguarda i bambini: 51 femmine (53.1%) e 45 maschi (46.9%) hanno completato la fase dei 12 mesi.

Al compimento del primo anno 73 bambini (76%) sono unigeniti, mentre gli altri 23 (24%) hanno da 1 a 3 fratelli maggiori (19 hanno un fratello o sorella maggiore, 3 hanno 2 fratelli o sorelle maggiori e 1 ha tre sorelle maggiori). Al momento dell'incontro a 18 mesi 2



bambini, unigeniti al compimento del primo anno, avevano avuto una sorella.<sup>11</sup> Infine, sempre nella rilevazione dei 18 mesi, 11 madri erano incinta (10 del secondo figlio e 1 del terzo).

Al compimento del primo anno, 37 bambini (38.5%) frequentano il nido e 53 (55.21%) partecipano regolarmente a gruppi strutturati con le loro madri.

#### 4.2.2 Strumenti

- Per valutare la capacità materna di riconoscere le emozioni è stato utilizzato il questionario self-report Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) (Taylor et al., 1992; Parker et al., 1993; Bagby et al., 1994a; Bagby et al., 1994b; validazione italiana: Bressi et al. 1996). La TAS-20 è un questionario self-report volto a misurare l'alessitimia, costruito che valuta il deficit di riconoscimento, descrizione e comunicazione degli stati emotivi propri e altrui (Caretti 2005). L'attuale versione è formata da 20 item (TAS-20), lo scoring è basato su una scala Likert a cinque punti che va da 1 a 5. Gli item 4, 5, 10, 18, 19, sono reversed. Il costrutto viene definito attraverso 3 dimensioni-fattori: “difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee” (F1), “difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri” (F2) e “pensiero orientato all'esterno” (F3). I punteggi possono variare tra un minimo di 20 e un massimo di 100. Sulla base del punteggio ottenuto, i soggetti vengono classificati come segue:

- non alessitimici: soggetti che ottengono punteggi inferiori a 51
- borderline: soggetti che ottengono punteggi compresi tra 51 e 60
- alessitimici: soggetti che ottengono punteggi superiori o uguali a 61.

La TAS-20 è stata inizialmente validata su 1933 parlanti adulti inglesi (868 maschi e 1065 donne) da Bagby, Parker e Taylor nel 1994.

In tale studio è stata dimostrata una buona consistenza interna dello strumento ( $\alpha$  di Cronbach = .79), una buona stabilità test-retest su un intervallo di tre mesi ( $r = 0,77$ ) e una struttura a

---

<sup>11</sup> È stato verificato, attraverso l'utilizzo del  $\chi^2$ , che non vi è differenza significativa tra madri primipare e le altre per quanto riguarda le caratteristiche demografiche, socio-culturali, per i punteggi ottenuti tramite l'utilizzo dell'SCL-90, della TAS-20 e relativi alla MM, alla FR, alle caratteristiche prosodiche e funzionali della comunicazione verbale materna.

tre fattori congruente da un punto di vista teorico con il costrutto dell'alessitimia. Nonostante la buona coerenza interna e l'omogeneità della scala, è tuttavia emerso che il terzo fattore, “pensiero orientato verso l'esterno”, ha correlazioni molto basse con il punteggio totale e con gli altri due fattori (Bagby et al. 1994a; 1994b). Per quanto riguarda la validazione italiana, la TAS20 è stata applicata su un campione italiano composto da 206 adulti (94 maschi e 112 femmine) (Bressi et al.,1996). Con i dati di tale campione è stata effettuata un'analisi fattoriale esplorativa dalla quale è emersa una soluzione a 3 fattori. I coefficienti  $\alpha$  per il Fattore 1 (.77) e per il Fattore 2 (.67) indicano un'adeguata coerenza interna, mentre per il fattore 3 l' $\alpha$  risulta appena accettabile (.55). I coefficienti di correlazione medi interitem per l'intera TAS-20 a 3 fattori variano da 0,12 e 0,34. Infine, per quanto riguarda il test-retest della TAS-20 su un intervallo di 2 settimane nel sottocampione di 180 soggetti risultava di .83, .79, e .81 rispettivamente per i fattori per 1, 2, e 3.

In questo studio, è stata indagata l'affidabilità interna sia a 6 che a 12 mesi. A 6 mesi, risulta buona per il Fattore 1 (.84) e adeguata per il punteggio totale (.77), per il Fattore 2 (.67) e il Fattore 3 (.63).

A 12 mesi, coerentemente con quanto riportato da Bressi e colleghi (1996), i coefficienti  $\alpha$  per il punteggio globale (.68), per il Fattore 1 (.67) e per il Fattore 2 (.67) indicano un'adeguata coerenza interna, mentre per il fattore 3 (.491) è minore.

Inoltre l'attendibilità test-retest in questo studio risulta molto buona per il punteggio totale ( $Rho = .482$ ,  $p < .01$ ), per il Fattore 1 ( $Rho = .628$ ,  $p < .01$ ) e per il fattore 2 ( $Rho = .339$ ,  $p < .05$ ) mentre la correlazione tra il Fattore 3 misurato a 6 mesi di età del bambino e a 12 mesi non risulta significativa.

- Per quanto riguarda la mentalizzazione in termini di Mind-mindedness (MM) (Meins, Fernyhough, Fradley & Tuckey, 2001) è stato usato il manuale proposto da Meins e Fernyhough (2010): uno strumento osservativo volto ad indagare la mentalizzazione materna esaminando la comunicazione verbale durante l'interazione con il bambino. Si basa sull'idea che attraverso l'analisi del linguaggio espresso dalla madre in interazione con il bambino sia possibile in-

dagare se e come la madre interpreti il comportamento del bambino come basato su desideri/pensieri/paure e quindi lo consideri un agente mentale o meno. Inoltre si presuppone che tale capacità possa essere facilitare la messa in atto di risposte sintonizzate rispetto al vissuto del bambino.

Il sistema di codifica si basa su una trascrizione accurata dell'eloquio materno, una suddivisione in singoli enunciati ed infine una categorizzazione degli stessi. In seguito all'identificazione degli enunciati materni mentalizzanti, vale a dire riferiti ai pensieri, intenzioni ed emozioni del bambino durante l'interazione, si procede ad una classificazione degli stessi in 4 categorie che si richiamano a 4 diverse tipologie di commenti: cognitivi, di desiderio-preferenza, emotivi e mirati a "dar voce al pensiero del bambino". Si procede quindi ad una ulteriore suddivisione in base alla sintonizzazione o meno con il vissuto del bambino. Infine si può calcolare la proporzione tra i commenti mentalizzanti e il totale delle frasi pronunciate dalla madre per ottenere una valutazione della mentalizzazione indipendente dalla verbosità materna.

Per quanto riguarda l'accordo tra giudici sull'identificazione e sulla frequenza di comparsa delle categorie degli enunciati, vari autori riportano valori medi o medio-alti, ad esempio Lundy nel 2003 trova dei valori di accordo valutati con la correlazione di Pearson che variano da  $Rho = .77$  a  $Rho = .83$  mentre Laranjo e colleghi (2008) trovano degli indici di correlazione intra-classe tra giudici compresi tra  $Rho = .74$  e  $Rho = .90$ . Meins e collaboratori (2012) addirittura parlano di perfetto accordo tra giudici. In riferimento alla categorizzazione sintonizzato - non sintonizzato i valori del  $k$  di Cohen riportati dai diversi studi variano da un minimo di .70 (Meins et al. 2012) a un massimo di .92 (Rosemblum, 2008).

In questo studio la Mind-Mindedness è stata codificata da due giudici indipendenti. In caso di disaccordo, è stata condotta una discussione tra le parti con un terzo giudice esperto. A tutte le età l'accordo sull'identificazione degli enunciati è stato buono ( $k = .88$  a 6 mesi,  $k = .89$  a 12 mesi e  $k = .84$  a 18 mesi) e quello sulla categorizzazione sintonizzato - non sintonizzato molto buono, addirittura perfetto a 6 mesi (a 6 mesi  $k = 1$ , a 12 mesi  $k = .93$ , a 18 mesi:  $k = .95$ ).

### *Adattamenti specifici*

In questo lavoro, a seguito di un'analisi preliminare effettuata sui dati relativi alle madri di 30 bambini di 12 mesi, è stata svolta un'ulteriore suddivisione tra le frasi mentalizzanti suddividendole tra implicite ed esplicite. Tale scelta è stata presa sulla base di una valutazione compa-

rativa tra la lingua inglese, per la quale è stato scritto il manuale di riferimento, e la lingua italiana, parlata dalle madri partecipanti a questo lavoro, che si differenzia dalla lingua inglese in particolare per non richiedere l'utilizzo esplicito dei verbi di volontà (ad esempio una madre italiana potrebbe dire “quello?” indicando un oggetto per chiedere al bambino se è l'oggetto desiderato).

- Per quanto riguarda invece la mentalizzazione in termini di Funzione Riflessiva, essa è stata valutata nel Parental Development Interview (PDI) (Aber et al., 1985; Slade et al., 2004; adattamento versione italiana Zaccagnino, Vianzone, e Veglia, 2006). Il PDI è un'intervista semi-strutturata che indaga le rappresentazioni degli individui su sé stessi in quanto genitori, sui loro figli e sulle loro relazioni con i loro figli. L'intervista è stata creata partendo dal modello dell'Adult Attachment Interview (AAI), da cui si differenzia per la caratteristica di indagare relazioni attuali e non passate, e fornisce un'indicazione su come il genitore si rappresenta il comportamento, i pensieri e le emozioni proprie e del bambino e la relazione tra loro. Per questa ricerca è stato utilizzato il manuale di codifica della Funzione Riflessiva proposto da Slade (Slade, Bernbach, et al., 2004).

L'intervista nella sua versione italiana è composta da 40 domande che si dividono in 2 categorie: 14 “demand” (fondamentali che prevedono l'assegnazione di 15 punteggi) e 25 “permit” (accessorie).

Le domande “demand” sono:

- Mi descriva un momento nell'ultima settimana in cui lei e il suo bambino eravate in perfetta sintonia [punteggio: sintonia].

- Ora, mi descriva un momento nell'ultima settimana in cui lei e il suo bambino non eravate assolutamente in sintonia [punteggio: non sintonia].

- In che modo pensa che la relazione tra lei e il suo bambino stia influenzando il suo (del bambino) sviluppo o la sua personalità? [punteggio: relazione influenza sviluppo].

- Che cosa la rende più felice nell'essere genitore? [punteggio: gioia]

- Che cosa le dà maggior dolore o qual è la più grande difficoltà nell'essere genitore? [punteggio: dolore-difficoltà]

- Diventare genitore, in che modo l'ha cambiata? [punteggio: cambiamento nel diventare genitore]

- Mi parli di un momento nell'ultima settimana o nelle ultime due settimane in cui si è sentito veramente arrabbiato in quanto genitore. [punteggio: rabbia]

- Mi parli di un momento nell'ultima settimana o nelle ultime due in cui si è sentito veramente in colpa in quanto genitore. [punteggio: senso di colpa]

- Mi parli di un momento nell'ultima settimana o nelle ultime due in cui ha veramente sentito il bisogno che qualcuno si prendesse cura di *lei*. [punteggio: aver bisogno]

- Mi parli di cosa succede quando il bambino è turbato. [bambino turbato]

- Il suo bambino si è mai sentito rifiutato? [punteggio: bambino rifiutato]

- Alcune domande a cui si attribuisce un punteggio unico nelle quali si chiede di descrivere la relazione durante l'infanzia con i propri genitori, in cosa si vorrebbe somigliare loro come genitori e in cosa si pensa di somigliare loro come genitori. [punteggio: genitori]

- Ora, vorrei che pensasse ad una volta in cui lei e il suo bambino non eravate insieme, quando eravate separati. Me lo può descrivere?<sup>12</sup> [punteggio: madre separazione, bambino separazione]

- C'è mai stato un momento nella vita del suo bambino in cui lei ha sentito che lo stava un po' perdendo? [punteggio: perdendo]

Sulla base della numerosità e della qualità degli stati mentali espressi, seguendo i criteri indicati nel manuale di codifica, si assegna a ciascuna domanda "demand" un punteggio da -1 a 9, quindi si assegna un punteggio globale della Funzione Riflessiva del genitore basandosi anche sulla valutazione complessiva che emerge dalle domande "permit". I punteggi globali sono organizzati secondo un continuum che parte dall'assenza di mentalizzazione e arriva ad un'alta riflessività. Per quanto riguarda l'accordo tra giudici sui punteggi attribuiti alle 15 risposte, vari autori riportano valori medio-alti o alti, ad esempio Pajulo e colleghi (2012) trovano un accordo tra giu-

---

12 Sulla base della risposta sono attribuiti due punteggi uno riguardante il vissuto di separazione del bambino e l'altro riguardante il vissuto di separazione della madre

dici di .85 mentre Slade e colleghi (2005) una correlazione intra-classe (2, k) compresa tra .78 e .95. In uno studio svolto in Israele, Benbassat e Priel (2012) hanno trovato un'attendibilità inter-rater, valutata attraverso una correlazione, sul punteggio globale di .87 e una consistenza interna tra le 15 rating scale, misurata con l'alpha di Cronbach di .94. Gli autori hanno inoltre evidenziato una relazione positiva tra la Funzione Riflessiva materna e quella dei figli adolescenti, valutate nello stesso periodo, dimostrando una buona validità concorrente ( $r = .45, p < .01$ ).

La scrivente è in possesso del certificato di attendibilità rilasciato da parte dell'Anna Freud Centre, necessario per la codifica della Funzione Riflessiva nel PDI. Non essendo stato possibile trovare altri colleghi italiani disponibili per svolgere il ruolo di secondo codificatore, in questa ricerca non è stato calcolato alcun indice di accordo.

Le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna (Carli & Nasuelli, 2001) sono state indagate seguendo uno schema di codifica apposito. Tale sistema di codifica mira ad analizzare le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna degli enunciati materni rivolti al figlio durante la Strange Situation. Come unità di codifica è stato scelto l'enunciato, definito come: "ogni espressione pienamente significativa ed intonata secondo un pattern convenzionale di valore illocutivo interpretabile pragmaticamente" (Cresti 1995, Moneglia e Cresti, 1997). Il sistema di codifica prevede tre aree: "informativo-referenziale", "interattiva", "emotivo-affettiva" (Bretherton, 1991; Bretherton, McNew, Snyder & Bates 1983; Meins, 1997; Nelson, 1973; Tommasello & Todd, 1983). Ogni area è suddivisa in categorie, mutualmente escludentesi, atte a esprimere le diverse funzioni comunicative di ogni enunciato con particolare attenzione agli aspetti di distorsione, di falsificazione e di negazione dell'esperienza del bambino. Dopo aver categorizzato ciascun enunciato, è stata calcolata la media dei tassi di occorrenza per ogni categoria. L'applicazione di tale strumento, in Nasuelli, Piccinini, Carli (*in press*) su 36 diadi madre - bambino all'interno della Strange Situation, ha fatto emergere un K di Cohen soddisfacente ( $K$  di Cohen .76).

In questa ricerca la codifica è stata effettuata da tre giudici indipendenti. In caso di disaccordo, è stata condotta una discussione tra le parti. In questo lavoro è stato ottenuto un indice di accordo sostanzialmente analogo ( $K$  di Cohen .73).

• L'analisi delle caratteristiche dell'andamento prosodico dell'eloquio materno è stata effettuata utilizzando il software per l'analisi acustica del parlato PRAAT (Boersma & Weenink, 1996; Thomas, 2002). Le unità di analisi sono costituite da enunciati composti da almeno tre parole per i quali sono stati rilevati i seguenti indici utilizzati per condurre un'analisi intonativa:

- durata: media della durata di ogni enunciato, misurato in millisecondi;
- velocità dell'eloquio: ottenuta dividendo la durata di ciascun enunciato per il numero di sillabe espresse.<sup>13</sup>
- frequenza fondamentale (F0M): media dei valori in Hertz dell'enunciato materno, rilevata automaticamente dal programma;
- picco massimo (F0 max) e picco minimo (F0 min): il valore più alto e il valore più basso presente all'interno della curva intonativa per ciascun enunciato, valori identificati visivamente;
- range: la differenza, in semitoni, tra il picco massimo e il picco minimo, (differenza logaritmica base 2 tra picco massimo e picco minimo);
- numero di movimenti dell'enunciato: dato dall'insieme di movimenti di innalzamento e abbassamento di almeno 2 semitoni della curva melodica, considerati misura-soglia per la percezione della differenza di tono nel linguaggio spontaneo (Cruttenden, 1997).

Le misure sopra-descritte sono state rilevate negli episodi 2, 5 e 8 della Strange Situation. Tali momenti sono stati scelti in quanto si è ritenuto che il secondo episodio possa essere considerato una baseline relativa a una situazione di stress limitato mentre lo studio degli altri due episodi permette di rilevare la risposta emotiva a momenti di forte stress causato dalle separazioni madre-bambino seguiti dalle riunioni.

L'inizio e la fine della produzione di ogni enunciato sono stati selezionati sulla base di quanto percepito dallo sperimentatore.

In questo studio l'accordo tra due giudici indipendenti sulla individuazione dell'inizio e del termine di ciascun enunciato è stato soddisfacente ( $k = .82$ ).

---

13 Un valore più alto di questo indicatore corrisponde quindi a un minor ritmo dell'eloquio e viceversa

- Per valutare il pattern di attaccamento è stata utilizzata la Strange Situation (SSP) (Ainsworth e Wittig, 1969) che è una procedura osservativa standardizzata la quale deve essere condotta in un laboratorio appositamente attrezzato per la videoregistrazione e con uno specchio unidirezionale. Può essere applicata a diadi caregiver-bambino con bambini di età compresa tra i 12 e i 24 mesi, per essere attendibile non può essere ripetuta in un intervallo inferiore ai 6 mesi.

Tale procedura è composta da 8 episodi, ciascuno della durata indicativa di tre minuti tranne il primo:

1° episodio: lo sperimentatore spiega brevemente alla madre in cosa consiste la procedura;

2° episodio: madre e bambino rimangono nella stanza e la madre riceve l'istruzione di lasciare libero il bambino di esplorare l'ambiente;

3° episodio: entra l'estraneo che per il primo minuto rimane in silenzio, per il secondo minuto parla con la madre e nel terzo minuto interagisce con il bambino;

4° episodio (prima separazione): la madre esce, l'estraneo e il bambino rimangono da soli, l'episodio può durare meno dei tre minuti previsti in caso di eccessivo stress del bambino;

5° episodio (prima riunione): rientra la madre e l'estraneo esce, al termine dell'episodio la madre riesce;

6° episodio (seconda separazione): il bambino rimane da solo, anche in questo caso la durata può essere ridotta in base allo stress del bambino;

7° episodio: ritorna l'estraneo;

8° episodio (seconda riunione): rientra la madre e l'estraneo esce.

Il sistema di codifica consiste nell'attribuzione di punteggi su scala Likert da 1 a 7 relativi a quattro rating scale per valutare l'intensità e la persistenza dei seguenti comportamenti: ricerca della prossimità e del contatto, mantenimento del contatto, resistenza e, infine, evitamento (Ainsworth et al., 1978). Tale valutazione viene applicata soltanto alle osservazioni riferite agli episodi di riunione: 5 e 8.

La prima scala, ricerca della vicinanza e del contatto, valuta l'intensità e la persistenza con le quali il bambino cerca di ottenere la vicinanza o la prossimità del caregiver. La scala del mantenimento del contatto misura il livello di intensità e persistenza messa in atto dal bambino



per mantenere il contatto, sia che tale comportamento sia stato iniziato dal bambino stesso, sia che sia stato iniziato dal caregiver. La scala della resistenza indica il livello di intensità e la persistenza dei comportamenti resistenti del bambino nei confronti del caregiver in situazione differenti: quando il caregiver offre un contatto al bambino, interagisce con lui o è a sua disposizione in un momento di difficoltà. Infine la scala dell'evitamento evidenzia il livello di intensità e persistenza dell' evitamento, mostrato dal bambino nei confronti del caregiver, sia per quanto riguarda la vicinanza, sia il contatto che l'interazione ed è valutata nel momento del ricongiungimento.

In base ai punteggi assegnati e a una valutazione complessiva del comportamento messo in atto, si procede a una classificazione del pattern di attaccamento del bambino. Sono previste tre tipologie principali: insicuro evitante (A), sicuro (B), insicuro ambivalente (C). Successivamente Main e Solomon (1986, 1990) hanno proposto un'ulteriore codifica relativa alla presenza di comportamenti disorganizzati.

Van Ijzendoorn e Kroonenberg (1988) hanno effettuato una meta-analisi per verificare la validità intraculturale, risultata maggiore di 1.5 volte a quella cross-culturale. In tutte le popolazioni considerate è emersa una prevalenza di bambini con attaccamento di tipo sicuro anche se pur in percentuali diverse a seconda delle ricerche, a parità di provenienza e status socio-economico dei campioni. Uno studio recente effettuato su un campione italiano (Simonelli et al., 2012) ha trovato dati coerenti con quanto affermato da Van Ijzendoorn e Kroonenberg, supportando quindi l'ipotesi di una buona validità intra-culturale. In questo lavoro, si assiste infatti a una prevalenza di bambini con attaccamento di tipo sicuro (50%), seguiti dai bambini con attaccamento di tipo evitante (35.5%) e infine dai bambini con attaccamento insicuro ambivalente (14.5%). Tale studio ha evidenziato come invece il campione italiano considerato si differenzi significativamente da campioni di bambini americani [rispetto ad Ainsworth et al. (1978):  $\chi^2 = (N = 272.2) = 11.12, p = .004$ ; rispetto a van Ijzendoorn et al. (1992):  $\chi^2 = (N = 1751.2) = 34.02, p = .000$ ; rispetto a Schuengel, van Ijzendoorn e Bakermans-Kranenburg, 1999): [ $\chi^2 (N = 2223,3) = 18.55, p = .000$ ] mostrando come nella popolazione italiana vi sia una minore presenza di bambini sicuri e una maggior presenza di bambini evitanti, malgrado in studi precedenti fosse emerso che una maggior presenza di bambini evitanti caratterizzasse maggiormente le popolazioni del nord europa (Grossmann et al., 1985).

Dati simili a quelli riportati da Simonelli (Simonelli, Moretti, Penta, & Maffei, 2012) sono stati rilevati in una meta-analisi pubblicata quest'anno (Cassibba, Sette, Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013). Cassibba e colleghi, prendendo in considerazione i dati relativi a

419 bambini, propone che in Italia vi sia una prevalenza di bambini sicuri (53%), seguiti dai bambini evitanti (33%) e da un minor numero di bambini ambivalenti (14%). Tale campione si differenzia quindi significativamente da quello americano di riferimento ( $\chi^2 = 39.38$ ,  $p < .001$ ) per una maggior prevalenza di bambini evitanti.

Nel presente studio la codifica è stata effettuata da due giudici indipendenti. In caso di disaccordo, è stata condotta una discussione tra le parti. L'accordo tra due giudici indipendenti è stato soddisfacente: 86.67% ( $k = .77$ ).

- Per quanto riguarda lo studio dello sviluppo rappresentazionale, in termini di gioco simbolico, è stato utilizzato il sistema di codifica del gioco simbolico proposto da McCune Nicolich (1977) che indaga lo sviluppo del gioco simbolico nelle sue prime manifestazioni. Alla coppia madre-bambino è fornito un set di giochi scelti per elicitarne il gioco simbolico e manipolatorio, tratto da McCune Nicolich (1981) e ripreso da Slade (1987) con cui viene richiesto di giocare per circa 25 minuti, di cui ne sono analizzati gli ultimi 20.

Il costrutto di gioco simbolico si riferisce alla capacità del bambino di utilizzare il materiale proposto in modo simbolico “mettendo in scena” attività proprie e altrui di cui ha una rappresentazione mentale, eventualmente anche sostituendo la funzione dell'oggetto usato in modo simbolico. In questo modo le studiose (McCune-Nicolich, 1981; Slade, 1987) ritengono si possa indagare l'emergente capacità rappresentazionale e quindi di mentalizzazione del bambino stesso.

Il sistema di codifica utilizzato, così come proposto da McCune-Nicolich (1981) prevede l'individuazione e la codifica degli episodi di gioco simbolico messi in atto dal bambino, del livello raggiunto, della durata dei momenti di gioco simbolico, del coinvolgimento materno e della persona che inizia i momenti di gioco simbolico. La ricercatrice, nello studio originario, applica il sistema di codifica a un gruppo di bambini di età compresa tra i 14 e i 19 mesi. Nello specifico sono previsti 5 livelli che coincidono parzialmente con alcuni stadi di sviluppo previsti da Piaget:

- Livello 1: schemi presimbolici: il bambino riconosce la funzione di un oggetto e lo utilizza brevemente in modo congruo (ad esempio spinge una macchinina);

- Livello 2: schemi simbolici relativi al sé: il bambino mette in atto azioni simboliche relative al sé (ad esempio bere o mangiare in un modo che mostra che il bambino è consapevole di star facendo finta);

- Livello 3: gioco simbolico decentrato: il bambino compie azioni nell'ambito del “far finta” compiute di solito da altre persone (come ad esempio stirare) o con altri soggetti (ad esempio da mangiare a una bambola);

- Livello 4: schemi combinatori: il bambino mette in atto più schemi in sequenza (ad esempio prepara la pappa e la dà da mangiare al bambolotto) o uno stesso schema è messo in atto con diversi soggetti (il bambino dà la pappa alla madre e al bambolotto);

- Livello 5: gioco di finzione gerarchico: il bambino mostra di avere in mente il gioco che vuole fare e lo prepara (ad esempio esplicita quello che vuole fare o cerca gli oggetti necessari) o utilizza un oggetto come fosse vivo (ad esempio mette il cucchiaino in mano alla bambola perché lei possa mangiare) o esplicita verbalmente l'aspetto di finzione.

Slade (1987) propone per ogni episodio di gioco rappresentazionale messo in atto dal bambino di prendere nota anche del coinvolgimento materno, (se la madre rimane in silenzio, commenta il gioco o gioca attivamente) e chi ha iniziato il singolo momento di gioco: madre o bambino.

Per quanto riguarda l'accordo tra giudici McCune Nicolich (1981) riporta una validità inter-rater dell'85%. Slade (1987) riporta un accordo dell'89% per l'identificazione dei momenti di gioco simbolico, dell'85% per il livello mostrato, del 92% per il coinvolgimento materno e del 95% per la persona che inizia l'episodio. L'autrice riferisce inoltre che i bambini con attaccamento di tipo sicuro rispetto a quelli con attaccamento insicuro ambivalente passano più tempo programmando il gioco stesso e giocando in modo “astratto” a 26 e 28 mesi ( $p < .01$ ) e mostrano un livello di gioco più complesso ( $p < .05$ ). Infine il coinvolgimento materno correla significativamente con vari indici relativi al gioco simbolico mostrato dal bambino, come ad esempio la durata degli episodi mostrati ( $p < .01$ ).

McCune (1995) ha utilizzato il medesimo materiale di gioco e il medesimo sistema di codifica per valutare la relazione tra lo sviluppo del gioco simbolico e del linguaggio e ha trovato un'attendibilità inter-rater pari all'85% per quanto riguarda la codifica del gioco simbolico, una re-

lazione significativa tra l'età e il livello raggiunto ( $F_{1,16} = 9.53, p < .001$ ). La ricercatrice riporta inoltre una relazione significativa tra il livello di gioco simbolico messo in atto e l'inizio dello sviluppo linguistico misurato come quantità di termini prodotti (ad esempio per il livello 2 di gioco simbolico:  $p < .001$  (one-tailed Fisher test)) che come lunghezza degli enunciati pronunciati ( $\beta = .32, p < .001$ ).

### *Adattamenti specifici*

In questa ricerca è stata analizzata una sequenza di gioco della durata di circa 25 minuti, di cui sono stati analizzati gli ultimi 20. Il set di giochi utilizzato è considerabile coincidente con quello proposto da Mc-Cune (1984) e utilizzato in seguito da Slade (1987) in quanto si differenzia solo per l'assenza del gioco “jack in a box”, gioco considerabile come non presente come stimolo per l'infanzia in Italia.

In questa ricerca è stata apportata un'interessante modifica al sistema di codifica, decisione basata sull'osservazione attenta e una codifica preliminare di una trentina di video. È stato infatti deciso di considerare la caratteristica specifica delle sotto-categorie 5 – ii - a relativa all'utilizzo di un oggetto in sostituzione di un altro come una categoria a sé stante data la presenza di questo aspetto anche quando il bambino mostra solo episodi di gioco a un livello inferiore al 5.

Infine si è deciso di suddividere i commenti materni al gioco simbolico del bambino in base all'appropriatezza o meno rispetto alla situazione.

In questa ricerca, l'accordo tra due giudici indipendenti sull'individuazione degli episodi di gioco simbolico è stato soddisfacente ( $k = .81$ ).

Per quanto riguarda lo sviluppo rappresentazionale, in termini di capacità comunicativo-linguistiche, è stato utilizzato il Primo Vocabolario del Bambino (PVB) (Caselli e Casadio, 2002) che è un questionario per la valutazione delle competenze comunicativo – verbali del bambino. Il questionario è composto da due parti: “Gesti e parole” - di cui il manuale consiglia l'utilizzo con bambini tra gli 8 e i 17 mesi - e “Parole e Frasi” - di cui il manuale consiglia l'utilizzo con bambini tra gli 18 e i 30 mesi.

La scheda “Gesti e parole” è suddivisa in 6 parti atte a valutare la comprensione e la produzione globale e relativa a 408 parole appartenenti a 19 categorie semantiche, 63 gesti, routine quotidiane e utilizzo simbolico degli oggetti. La seconda scheda “Parole e Frasi” è suddivisa in 3 parti: nella prima si chiede al genitore di indicare, in una lista di 670 parole appartenenti a 23 categorie, quali parole il bambino dice, nella seconda si indaga la capacità di utilizzare il linguaggio in modo decontestualizzato nel tempo e nello spazio, infine nella terza si indaga la “complessità” del linguaggio prodotto dal bambino.

Lo strumento è stato validato su 315 bambini per la prima scheda e 386 per la seconda, tutti monolingua italiani. La seconda scheda è stata anche validata in uno studio successivo su 752 bambini che ha fornito dati normativi per bambini fino ai 36 mesi.

Basandosi sui dati relativi allo studio di validazione, le autrici del questionario, propongono che i bambini non si differenzino significativamente in base al genere, alla provenienza geografica e al livello socio-economico; l'unica variabile che risulta significativa è l'età. Questo dato suggerisce che lo sviluppo del linguaggio possa essere considerato un buon indicatore del livello dello sviluppo raggiunto dal bambino, indipendentemente dalle condizioni di vita.

Alcuni studi sia su campioni italiani che americani (ad esempio Caselli et al., 1998; Singer Harris, Bellugi, Bates, Jones, & Rossen, 1997) hanno indagato lo sviluppo comunicativo – linguistico comparando bambini sani, con sindrome di Williams e sindrome di Down, i risultati suggeriscono che questo questionario possa essere considerato uno strumento valido per valutare lo sviluppo cognitivo – linguistico in bambini anche con sviluppo atipico.

In questa ricerca è stata proposta alle madri la compilazione di entrambe le schede che compongono il questionario.

Infine per indagare la presenza di sintomi clinici nelle madri partecipanti alla ricerca si è ritenuto opportuno somministrare la Symptom Checklist-90 Revised (SCL-90-R) (Derogatis 1994; Sarno et al. 2011). L'SCL-90-R è uno strumento multidimensionale per l'autovalutazione di un ampio spettro di problemi psicologici e di sintomi psicopatologici.

Nello specifico, le 9 dimensioni sintomatologiche sono le seguenti:

- (SOM): Somatizzazione, che riflette il disagio legato alla percezione di disfunzioni corporee;
- (O-C): Ossessività-Compulsività, che si riferisce a pensieri, impulsi e azioni sperimentate come incoercibili e non volute dal soggetto;
- (INT): Ipersensibilità interpersonale, indicante la presenza di sentimenti di inadeguatezza e inferiorità, soprattutto nei confronti di altre persone;
- (DEP): Depressione, che riassume un ampio spettro di sintomi rientranti in una sindrome depressiva;
- (ANX): Ansia, che si riferisce all'insieme di sintomi e comportamenti espressione di un'elevata ansia manifesta (nervosismo, tremori, attacchi di panico e sensazione di terrore);
- (HOS): Ostilità, che fa riferimento a pensieri, sentimenti e azioni caratteristici di uno stato di rabbia, irritabilità o risentimento;
- (PHOB): Ansia fobica, che riflette una persistente risposta di paura nei confronti di persone, luoghi, oggetti o situazioni, percepita dal soggetto come irrazionale e non proporzionata rispetto allo stimolo e che conduce a comportamenti di evitamento o fuga;
- (PAR): Ideazione paranoide, indicante la presenza di un disturbo del pensiero caratterizzato da sospetto, paura di perdita di autonomia misto ad ostilità ed idee di riferimento;
- (PSY): Psicoticismo, da intendersi come una dimensione continua dell'esperienza umana, caratterizzata da ritiro, isolamento e stile di vita schizoide fino ad includere alcuni sintomi primari della schizofrenia (allucinazioni, estraneità del pensiero).

I 3 indici globali, indicativi del livello di sintomatologia e di distress psicologico, sono i seguenti:

- Global Severity Index (GSI): indica l'intensità o la profondità del disagio psichico lamentato dal soggetto. Combina informazioni riguardanti il numero dei sintomi riportati e l'intensità del disagio percepito. Si ottiene calcolando il punteggio medio di tutti gli item (sommando i punteggi di tutti i 90 item e dividendo per 90);

- Positive Symptom Total (PST): indica la numerosità dei sintomi, indipendentemente dall'intensità del disagio ad essi associato. Può essere interpretato come misura dell'ampiezza/varietà della sintomatologia;
- Positive Symptom Distress Index (PSDI): indica il livello medio di disagio riferito ai sintomi lamentati dal soggetto e può essere interpretato come misura dell'intensità sintomatologica. Si ottiene dividendo la somma dei punteggi ai 90 item per l'indice PST.

Le 90 voci del questionario sono valutate su una scala Likert a cinque punti, riferita alla frequenza temporale del sintomo (per niente, un poco, moderatamente, molto, moltissimo) (Derogatis & Melisaratos, 1983).

In questo lavoro è stato considerato l'indice globale GSI per valutare la presenza di una psicopatologia, possibile anche all'interno di una popolazione considerata, nella media, non clinica. I punteggi delle sottoscale sono stati invece utilizzati come indicatori della presenza di difficoltà in specifici ambiti.

In diversi lavori scientifici il coefficiente di consistenza interna ( $\alpha$  di Cronbach) sia per le sottoscale sia per gli indici globali è risultato buono. Nello specifico, rilevanti sono le ricerche effettuate su pazienti psichiatrici (Carpenter & Hittner, 1995) e su soggetti ricoverati per abuso di sostanze (Zack, Toneatto, & Streiner, 1998). In uno dei primi studi effettuati, che coinvolgeva 209 volontari, il coefficiente di consistenza interna delle nove dimensioni sintomatologiche variava da .77 per lo psicoticismo a .90 per la scala della depressione (Derogatis, 1994).

Similmente, in un altro studio su 322 pazienti con disturbi di obesità è emersa una consistenza interna delle 9 scale dell'SCL-90R che variava da .76 a .90 (Ransom, Ashton, Windover, & Heinberg, 2010).

Il coefficiente di stabilità (test-retest) è risultato generalmente adeguato in una vasta gamma di pazienti (Derogatis, 1994). Uno studio su 94 pazienti ambulatoriali psichiatrici, che prevedeva un test-retest con un intervallo di 1 settimana tra le due valutazioni, ha avuto una serie di  $\alpha$  tra .78 e .90 (Derogatis, 1996). Inoltre, da uno studio che prevedeva un intervallo di 10 settimane tra le due somministrazioni sono emersi coefficienti di correlazione che vanno da .68 a .80 (Derogatis & Savitz, 2000).

In questo studio, è stata indagata la consistenza interna delle scale sia a 6 sia a 12 mesi trovando parzialmente in linea con quelli previsti dalla letteratura (da .69 a .90), si discosta la scala “ansia fobica” che varia tra .50 a 6 mesi e .55 a 12 mesi.

In questo studio sono state utilizzate variabili sia di tipo categoriale sia di tipo continuo. Le prime permettono di suddividere il gruppo considerato in sottogruppi e confrontarli mentre le seconde permettono l'utilizzo di un continuum per approfondire l'esplorazione della variabile considerata. Nello specifico è stato utilizzato il pattern di attaccamento come variabile categoriale mentre tutte le altre variabili sono di tipo ordinale o continuo.



### 4.3 Elaborazione dei dati

Per motivi di chiarezza l'elaborazione dati e l'analisi dei risultati è presentata separatamente in base agli obiettivi.

In relazione agli obiettivi sono state effettuate le seguenti elaborazioni dei dati:

#### I. **Obiettivo: analisi delle caratteristiche e competenze materne**

##### I.1. a 6 mesi di età del bambino:

I.1.A. analisi descrittive della capacità di riconoscere le emozioni: TAS-20 (Parker et al., 1993; Bagby et al., 1994);

I.1.A.I. analisi descrittive relative ai punteggi dei fattori e al punteggio globale della TAS-20;

I.1.A.II. rilevazioni delle distribuzioni di frequenza delle categorie della TAS-20, ricavate sulla base dei punteggi di cut-off indicati dal manuale;

I.1.B. analisi della capacità di mentalizzazione: analisi descrittive relative al punteggio globale e al numero di occorrenze delle categorie della Mind-Mindedness;

I.1.C. analisi delle relazioni tra le caratteristiche e le competenze materne sopraelencate a 6 mesi: è stata eseguita un'analisi correlazionale bivariata e non parametrica tra i punteggi relativi alla Mind-Mindedness (MM) e al riconoscimento delle emozioni (TAS-20).

##### I.2. a 12 mesi di età del bambino

I.2.A. analisi descrittive della capacità di riconoscere le emozioni: TAS-20

I.2.A.I. analisi descrittive dei punteggi relativi ai fattori e del punteggio globale della TAS-20;

I.2.A.II. rilevazioni delle distribuzioni di frequenza delle categorie della TAS-20, ricavate sulla base dei punteggi di cut-off indicati dal manuale;

I.2.B. analisi della capacità di mentalizzazione

I.2.B.I. analisi descrittive relative al punteggio globale e al numero di occorrenze nelle categorie della Mind-Mindedness;

I.2.B.II. analisi descrittive dei punteggi relativi alle scale e dei punteggi totali della Funzione Riflessiva valutata attraverso la codifica del PDI;

I.2.C. analisi descrittive degli indici della prosodia effettuata ricavati attraverso il

PRAAT;

I.2.D. analisi delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna;

I.2.D.I. analisi descrittive delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna;

I.2.D.II. analisi fattoriale delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna” durante la Strange Situation al fine di individuare le dimensioni sottostanti allo strumento. Per l’analisi fattoriale è stato utilizzato il metodo della massima verosomiglianza con rotazione oblimin.

I.2.E. analisi correlazionale bivariata e non parametrica tra i punteggi relativi al riconoscimento delle emozioni (TAS-20), alla prosodia (PRAAT), ai fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”, alla funzione riflessiva (PDI) e alla Mind-Mindedness (MM).

I.3. a 18 mesi di età del bambino

I.3.A. analisi della capacità di mentalizzazione: analisi descrittive del punteggio globale e del numero di occorrenze nelle categorie della Mind- Mindedness.

I.4. analisi correlazionale bivariata e non parametrica tra i punteggi relativi alla MM valutata in momenti differenti.

## **II. obiettivo: analisi delle caratteristiche e competenze del bambino**

II.1. a 12 mesi:

II.1.A. Individuazione del pattern di attaccamento del bambino alla madre attraverso il metodo della Strange Situation:

II.1.A.I. Analisi descrittive dei punteggi relativi alle scale della Strange Situation: “ricerca della prossimità e del contatto”, “mantenimento del contatto”, “resistenza” ed “evitamento” nei due episodi di riunione, come richiesto dal manuale;

II.1.A.II. Rilevazione delle distribuzioni di frequenza relative ai 3 pattern di attaccamento;

II.1.B. valutazione dello sviluppo della capacità rappresentazionale, in termini di gioco

simbolico: analisi descrittive dei punteggi relativi alle categorie nel gioco simbolico.

#### II.1.C. Relazione tra la caratteristiche e le competenze sopraelencate

II.1.C.I. analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle scale dell'attaccamento e del gioco simbolico

II.1.C.II. ANOVA one-way tra pattern di attaccamento e punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico

#### II.2. A 18 mesi

II.2.A. valutazione dello sviluppo della capacità rappresentazionale, in termini di gioco simbolico: analisi descrittive dei punteggi relativi alle categorie misurate relative nel gioco simbolico;

II.2.B. valutazione dello sviluppo della capacità rappresentazionale in termini di competenze comunicativo-linguistiche: analisi descrittive dei punteggi rilevati attraverso l'utilizzo del Primo Vocabolario del Bambino;

II.2.C. valutazione delle relazioni tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi, il gioco simbolico misurato a 12 e 18 mesi e lo sviluppo comunicativo-linguistico valutato a 18 mesi:

II.2.C.I. ANOVA univariata tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi e i punteggi del gioco simbolico misurato a 18 mesi;

II.2.C.II. analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle scale della Strange Situation e i punteggi del gioco simbolico misurato a 18 mesi;

II.2.C.III. ANOVA univariata tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi e i punteggi del PVB;

II.2.C.IV. analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle scale della Strange Situation e i punteggi relativi alle capacità comunicativo-linguistiche a 18 mesi

II.2.C.V. analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle

categorie del gioco simbolico valutato a 12 e 18 mesi e i punteggi relativi al PVB.

### **III. Obiettivo: indagare le relazioni tra le varie competenze e caratteristiche materne e del bambino sopraelencate**

#### III.1. a 12 mesi

III.1.A. tra caratteristiche e competenze materne e il pattern di attaccamento del bambino alla madre:

III.1.A.I. relazione tra la capacità materna di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento del bambino

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi alla capacità di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento;
- analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla capacità di riconoscere le emozioni e alle scale della Strange Situation

III.1.A.II. relazione tra le categorie dalla MM e il pattern di attaccamento del bambino

- ANOVA univariata tra le categorie della MM e il pattern di attaccamento;
- analisi correlazionale bivariata non parametrica tra le categorie della MM e i punteggi alle scale della Strange Situation;

III.1.A.III. relazione tra i punteggi della Funzione Riflessiva materna e il pattern di attaccamento del bambino:

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e il pattern di attaccamento del bambino;
- analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla funzione riflessiva materna e alle scale della Strange Situation;

III.1.A.IV. relazione tra gli indici prosodici materni e il pattern di attaccamento del bambino:

- ANOVA mista con un fattore between (pattern di attaccamento: 3 livelli) e un fattore within (episodio: 3 livelli) tra gli indici prosodici materni e il pattern di attaccamento del bambino;

- analisi correlazionale bivariata non parametrica tra gli indici prosodici materni e i punteggi delle scale della Strange Situation;

III.1.A.V. relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il pattern di attaccamento del bambino:

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi ai fattori, precedentemente estratti, delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il pattern di attaccamento del bambino;
- analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i fattori relativi alle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e i punteggi delle scale della Strange Situation;

III.1.B. tra caratteristiche e competenze materne e i punteggi relativi al gioco simbolico del bambino:

III.1.B.I. analisi correlazionale bivariata tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni (TAS-20) e delle categorie del gioco simbolico infantile;

III.1.B.II. analisi correlazionale bivariata tra i punteggi delle categorie della MM e i punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico infantile;

III.1.B.III. analisi correlazionale bivariata tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e alle categorie del gioco simbolico infantile;

III.1.B.IV. analisi correlazionale bivariata tra gli indici prosodici materni e i punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico infantile;

III.1.B.V. analisi correlazionale bivariata tra i fattori relativi alle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e i punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico infantile;

III.2. a 18 mesi

III.2.A. analisi correlazionale bivariata tra i punteggi della MM e relativi alle categorie del gioco simbolico infantile

III.2.B. analisi correlazionale bivariata tra i punteggi della MM e relativi alle

capacità comunicativo-linguistiche

III.3. analizzate in modo longitudinale a 6, 12 e 18 mesi.

III.3.A. Relazione tra le caratteristiche e competenze materne valutate e 6 mesi del bambino e le caratteristiche e le competenze del bambino a un anno:

III.3.A.I. relazione tra la capacità di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento al bambino

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento del bambino;
- analisi correlazionale bivariata tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni e i punteggi delle scale della Strange Situation;

III.3.A.II. relazione tra i punteggi delle categorie della MM materna e il pattern di attaccamento del bambino

- ANOVA univariata tra i punteggi delle categorie della MM materna e il pattern di attaccamento del bambino;
- analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla MM materna valutata a 6 mesi e al gioco simbolico infantile valutato a 12 mesi;

III.3.B. relazioni tra le caratteristiche e competenze materne valutate a un anno e le competenze infantili indagate a 18 mesi:

III.3.B.I. relazioni tra le caratteristiche e competenze materne valutate a 12 mesi e le categorie del gioco simbolico indagato a 18 mesi

- correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni (TAS-20) e alle categorie del gioco simbolico infantile;
- correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi ai punteggi della categorie della MM materna e al gioco simbolico infantile;
- correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e alle categorie del gioco simbolico infantile.
- Relazione tra i fattori precedentemente estratti relativi alle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il gioco simbolico

infantile: correlazione bivariata non parametrica

III.3.B.II. relazioni tra le caratteristiche e competenze materne valutate a 12 mesi e le competenze comunicativo-linguistiche infantili a 18 mesi

- correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi ai punteggi della categorie della MM materna e relativi alle capacità linguistico-comunicative (PVB)
- Correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna valutata a 12 mesi e i punteggi relativi alle capacità linguistico-comunicative (PVB)

## 4.4 Analisi dei risultati

Le analisi sono state effettuate relativamente ai dati raccolti su tutte le diadi che hanno partecipato ad entrambi gli incontri previsti ai 12 mesi del bambino (incontro a casa e Strange Situation), sono stati quindi elaborati i dati relativi a 96 diadi madre-bambino (CFR Tabella 4.1: 105 partecipanti – 9 drop-out che non hanno condotto la Strange Situation).

### **Obiettivo I.: Analisi delle caratteristiche e competenze materne**

#### ***Obiettivo I.1.: Analisi delle caratteristiche e competenze materne a 6 mesi di età del bambino***

I.1.A *Analisi descrittive della capacità di riconoscere le emozioni: TAS-20* (Parker et al., 1993; Bagby et al., 1994);

I.1.A.I. Analisi descrittive relative ai punteggi dei fattori e al punteggio globale della TAS-20.

Dall'analisi effettuata si sono ottenute le informazioni riportate in tabella 4.3. I dati mostrano che, nella media, i partecipanti si collocano al di sotto dei punteggi che indicano un livello di Alessitimia di rilevanza clinica (punteggio alla Scala totale  $\geq 51$ ).

**Tab. 4.3** *TAS-20 a 6 mesi: statistiche descrittive dei punteggi (N = 42).*

	<b>Minimo</b>	<b>Massimo</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Fattore 1: difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee	25	62	37.12	9.13
Fattore 2: difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri	6	27	12.53	5.39
Fattore 3: pensiero orientato all'esterno	5	22	9.56	3.72
Punteggio globale	9	31	14.9	9.13

I.1.A.II. Rilevazioni delle distribuzioni di frequenza delle categorie della TAS-20, ricavate sulla base dei punteggi di cut-off indicati dal manuale

Il manuale prevede che i punteggi superiori a 61 indichino la presenza di alessitimia, punteggi compresi tra 51 e 60 siano da considerare borderline e inferiori a 51 indichino che l'individuo non è alessitimico. Dall'analisi effettuata si sono ottenute le informazioni riportate in tabella 4.4 dalla quale si può evidenziare che la maggior parte dei soggetti non presenta un disturbo alessitimico.

**Tab. 4.4** *Tas-20 a 6 mesi: analisi delle distribuzioni di frequenza delle categorie*

<b>Categorie TAS-20</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
Non alessitimico	39	92.8%
Borderline	2	4.8%
Alessitimico	1	2.4%

I.1.B *Analisi delle capacità di mentalizzazione: analisi descrittive relative al punteggio globale e al numero di occorrenze nelle categorie della Mind-Mindedness;*

Dall'analisi descrittiva effettuata sono emersi i seguenti risultati indicati in tabella 4.5 da cui si evince che tutte le madri utilizzano delle frasi valutabili come Mind-Mindedness nella produzione verbale osservata durante i venti minuti di gioco libero considerati e che la categoria maggiormente utilizzata è quella "Desiderio".



**Tab. 4.5** *Mind-Mindedness a 6 Mesi: media e variabilità delle occorrenze delle categorie rilevate in 20 minuti di osservazione di gioco libero madre-bambino*

<b>Categorie Mind-Mindedness</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione standard</b>
Cognitiva (sintonizzata e non)	3.02	2.91
Desiderio	9.80	8.03
Emotiva	1.20	1.41
Dar voce al bambino	1.41	2.24
Totale	<i>15.43</i>	<i>9.77</i>
Sintonizzata cognitiva	2.79	2.86
Sintonizzata desiderio	7.77	6.05
Sintonizzata emotiva	1.00	1.28
Dar voce al bambino (sintonizzata)	1.34	2.16
Totale sintonizzata	<i>12.91</i>	<i>7.91</i>
Totale sintonizzata esplicita	11.93	7.48
Totale sintonizzata implicita	0.98	1.44
Non sintonizzata esplicita	2.11	2.49
Non sintonizzata implicita	0.62	1.67
Totale non sintonizzata	2.52	2.78
Totale frasi	<i>243.77</i>	<i>92.39</i>

*1.1.C Analisi delle relazioni tra le caratteristiche e le competenze sopraelencate a 6 mesi*

E' stata eseguita un'analisi correlazionale bivariata e non parametrica tra i punteggi relativi al riconoscimento delle emozioni (TAS-20) e alla Mind-Mindedness (MM).

L'analisi dei dati evidenzia la presenza di una relazione tra il punteggio totale della TAS-20 e le categorie MM "cognitiva" ( $Rho = .329, p = .034$ ) e MM "sintonizzata cognitiva" ( $Rho = .336, p = .029$ ).

## ***I.2. Analisi delle caratteristiche e competenze materne a 12 mesi di età del bambino***

### *I.2.A Analisi descrittive della capacità di riconoscere le emozioni*

#### **I.2.A.I. Analisi descrittive dei punteggi relativi ai fattori e al punteggio globale della TAS-20**

Dall'analisi effettuata si sono ottenute le informazioni riportate in tabella 4.6.

I risultati mostrano che, nella media, i partecipanti si collocano al di sotto dei punteggi che indicano un livello di Alessitimia di rilevanza clinica (punteggio alla Scala totale  $\geq 51$ ).

**Tab. 4.6** *TAS-20 a 12 mesi: statistiche descrittive dei punteggi (N =42)*

<b>Punteggio globale</b>	<b>Minimo</b>	<b>Massimo</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Fattore 1: difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee	26	70	41.35	8.69
Fattore 2: difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri	7	31	11.95	5.14
Fattore 3: pensiero orientato all'esterno	6	19	11.65	2.78
Punteggio globale	8	27	17.27	3.55

#### **I.2.A.II. Rilevazioni delle distribuzioni di frequenza delle categorie della TAS-20, ricavate sulla base dei punteggi di cut-off indicati dal manuale**

Il manuale prevede che i punteggi superiori a 61 indichino la presenza di alessitimia, punteggi compresi tra 51 e 60 siano da considerare borderline e inferiori a 51 indichino che l'individuo non è alessitimico. Dall'analisi effettuata emerge quanto riportato in tabella 4.7: la maggior parte delle partecipanti alla ricerca (86%) non presenta un disturbo alessitimico.

**Tab. 4.7** *TAS-20 a 12 mesi: distribuzione di frequenza delle categorie.*

<b>Categorie TAS-20</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
Non alessitimico	75	86.2%
Borderline	9	10.35%
Alessitimico	3	3.45%

### I.2.B *Analisi della capacità di mentalizzazione*

I.2.B.I. Analisi descrittive relative al punteggio globale e al numero di occorrenze nelle categorie della Mind-Mindedness.

Dall'analisi descrittiva effettuata sono emersi i seguenti risultati indicati in tabella 4.8 da cui si evince che tutte le madri utilizzano delle frasi valutabili come Mind-Minded, che la categoria "Desiderio" rimane quella più utilizzata e che, in generale, gli enunciati pronunciati dalle madri risultano quasi sempre di tipo sintonizzato.

**Tab. 4.8** *Mind-Mindedness: media e variabilità delle occorrenze delle categorie rilevate in 20 minuti di osservazione di gioco libero madre-bambino*

<b>Categorie Mind-Mindedness</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione standard</b>
Cognitiva	2.98	3.02
Desiderio	10.43	7.21
Emotiva	.48	.917
Dar voce al bambino	.67	1.18
<i>Totale (sintonizzata e non sintonizzata)</i>	<i>14.55</i>	<i>8.49</i>
Sintonizzata cognitiva	2.66	2.81
Sintonizzata desiderio	8.42	6.25
Sintonizzata emotiva	.42	.879
Dar voce al bambino (sintonizzata)	.64	1.14
<i>Totale sintonizzata</i>	<i>12.13</i>	<i>7.46</i>
Totale sintonizzata esplicita	9.18	6.35
Totale sintonizzata implicita	2.98	3.21
Non sintonizzata esplicita	1.45	1.80
Non sintonizzata implicita	.95	1.43
<i>Totale non sintonizzata</i>	<i>2.43</i>	<i>2.39</i>
<i>Totale frasi</i>	<i>185.86</i>	<i>80.729</i>

I.2.B.II. Analisi descrittive dei punteggi relativi alle scale e dei punteggi totali della RF valutata attraverso la codifica del PDI.

Dall'analisi effettuata si sono ottenute le informazioni riportate in tabella 4.9 dalla quale

si può notare che c'è un'elevata variabilità tra le madri e che in tutte le scale vi sono dei punteggi con valori minimi uguali o sotto il 3, indicativi di una FR non adeguata in quell'area. Inoltre, nello specifico, nella scala “perdendo” si può rilevare il punteggio minimo di -1 indicatore di una risposta che nega chiaramente l'uso della FR.

*Tab. 4.9* Statistiche descrittive dei punteggi ottenuti al PDI (N = 96)

Scale PDI	Minimo	Massimo	Media	DS	% di punteggi ≤ a 3
Sintonia	2	7	4.46	1.15	20.8
Non sintonia	2	7	4.68	1.3	16.7
Relazione influisce sullo sviluppo	2	8	4.02	1.11	36.8
Gioia	2	9	3.86	1.26	42.1
Dolore-difficoltà	1	8	4.29	1.34	31.6
Cambiamento ad avere quel bambino	2	8	4.44	1.36	27.2
Rabbia	2	8	4.73	1.4	23.2
Senso di colpa	1	7	4.61	1.45	24.2
Aver bisogno di aiuto	1	7	4.33	1.55	28
Bambino turbato	2	7	4.39	1.2	26.1
Bambino rifiutato	1	8	3.52	1.58	26.9
Genitori	2	9	5.38	1.53	12.8
Bambino durante la separazione	2	7	3.94	1.19	41.9
Madre durante la separazione	3	8	5.26	1.25	12.9
Perdendo	-1	7	3.29	2.2	52.2
Punteggio totale PDI	2	7	4.52	1.12	16.7

I.2.C *Analisi descrittive degli indici ricavati dall'analisi della prosodia effettuata con PRAAT*

Dall'analisi effettuata sulla comunicazione verbale materna degli episodi 2, 5 e 8 della

Strange Situation si sono ottenute le informazioni riportate in tabella 4.10, in cui si rileva un cambiamento significativo per i seguenti indicatori: durata, frequenza fondamentale, picco massimo, picco minimo e velocità<sup>14</sup>.

**Tab. 4.10** *Indici prosodici: statistiche descrittive degli indici del PRAAT e valore della traccia di Pillai tra gli episodi, quando significativo (N = 64)*

Indici prosodici	Media e deviazione standard –in parentesi-			Traccia di Pillai
	Episodio 2	Episodio 5	Episodio 8	
Durata media enunciati (sec.)	1.53 (.45)	1.44 (.39)	1.74 (.61)	$F_{2,60} = 6.01, p < .00$
Frequenza fondamentale (Hz)	252.16 (29.97)	292.94 (41.83)	291.43 (54.3)	$F_{2,60} = 14.13, p < .00$
Picco massimo (Hz)	333.7 (58.28)	366.1 (51.6)	368.32 (65.52)	$F_{2,61} = 6.53, p < .00$
Picco minimo (Hz)	180.08 (41.51)	217.52 (42.66)	210.97 (48.57)	$F_{2,61} = 6.16, p < .00$
Range tonale (Hz)	10.22 (3.6)	9.2 (3.5)	9.8 (4.14)	
Numero movimenti	2.3 (.82)	2.44 (.62)	2.39 (.8)	
Velocità <sup>15</sup>	.19 (.12)	.17 (.24)	.2 (.09)	$F_{2,61} = 4.84, p < .0$

#### I.2.D *Analisi delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”*

##### I.2.D.I. *Analisi descrittive delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”*

Dalle analisi sono emersi i risultati riportati in tabella 4.11.

Si può notare come alcune categorie non vengano utilizzate dalle madri del gruppo preso in esame in nessuno dei tre episodi della Strange Situation (informativo disorientante, referenziale distorto, pseudo euristico, minaccia e ostilità), mentre altre (pseudoinformativo, informativo ingannevole, informativo didattico/correttivo, referenziale compiacente, sottolineatura descrittiva, direttivo ingannevole, pseudocomunicativo, saluto, pseudointerattivo, approvazione apparente, disapprovazione, rimprovero, sarcasmo, presa in giro benevola, pseudodirettivo, richiesta di rassicurazione da parte della mamma, mamma che si giustifica) solo

14 Si ricorda che l'indice “velocità” si ottiene calcolando la media della durata di ogni enunciato valutato in secondi per il numero di sillabe pronunciate

15 CFR nota 14 pag. 120

parzialmente, ovvero in uno o due episodi della Strange Situation.

**Tab. 4.11** *Caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna: media e variabilità delle occorrenze delle categorie rilevate durante gli episodi 2, 5, 8 della Strange Situation, rapportate alla durata di ciascun episodio (rates)*

Categorie caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna	Media e deviazione standard – in parentesi		
	Episodio 2	Episodio 5	Episodio 8
Paradigmatico	.28 (.58)	.05 (.26)	.20 (.50)
Euristico	.12 (.69)	.16 (.68)	.10 (.48)
Informativo referenziale	2.94 (2.74)	1.99 (2.7)	3.22 (3.14)
Informativo disorientante	0	0	0
Informativo non comprensibile	.20 (.63)	.28 (.78)	.35 (.77)
Pseudoinformativo	0	.09 (.4)	.44 (.84)
Informativo ingannevole	0	.43 (1.13)	.67 (1.23)
Informativo didattico/ correttivo	.21 (.59)	0	0
Referenziale distorto	0	0	0
Pseudoreferenziale	.63 (1.06)	.63 (1.23)	.53 (1.03)
Referenziale compiacente	0	.01 (.11)	0
Sottolineatura descrittiva	.78 (1.29)	.45 (.73)	0
Normativo	.64 (1.26)	.49 (1.04)	.57 (1.23)
Correzione	.65 (1.18)	.24 (.63)	.25 (.53)
Retorico	1.56 (1.29)	.89 (1.3)	1.39 (1.88)
Direttivo	.53 (1.01)	.80 (1.64)	.69 (1.61)
Direttivo ingannevole	0	.72 (1.29)	.36 (.71)
Invito	.87 (1.4)	.61 (1.07)	1.32 (1.92)
Sollecitare l'interazione	1.73 (1.9)	2.07 (2.26)	2.52 (2.37)
Interazione di gioco	1.65 (2.16)	2.49 (3.27)	1.99 (2.75)
Pseudosollecitazione	.72 (1.72)	.74 (1.87)	.84 (2.04)
Sottolineatura dell'azione	1.24 (1.93)	1.07 (1.43)	.57 (1.23)
Eco	.81 (1.02)	.42 (.85)	.49 (.91)
Pseudocomunicativo	0	.97 (1.58)	1.03 (2.00)
Pseudoeuristico	0	0	0
Personale	0	.27 (.66)	0
Richiamo	.57 (1.04)	.65 (.97)	.74 (1.28)
Saluto	0	.99 (.89)	.85 (.75)
Pseudointerattivo	0	.41 (.89)	.60 (1.17)
Prendere atto	.24 (.57)	.27 (.62)	.44 (.88)
Comunicazione di cortesia	.42 (.79)	.14 (.46)	.42 (.87)

Categorie caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna	Media e deviazione standard – in parentesi		
	Episodio 2	Episodio 5	Episodio 8
Espressivo	.07 (.4)	.95 (1.26)	.98 (1.06)
Pseudoespressivo	.28 (.52)	.01 (.10)	0
Esplicitazione di pensieri, emozioni e intenzioni	.55 (.74)	1.11 (1.50)	.73 (.98)
Esplicitazione di pensieri, emozioni e intenzioni distorsiva	.06 (.63)	.56 (.87)	.36 (.75)
Approvazione	.15 (.63)	1.10 (1.52)	1.05 (1.35)
Approvazione apparente	0	.22 (.64)	.33 (.84)
Disapprovazione	0	0	.31 (.684)
Rifiuto	.02 (.21)	.48 (1.00)	.43 (1.02)
Rimprovero	0	0	.26 (.47)
Minaccia	0	0	0
Ostilità	0	0	0
Sarcasmo	0	.14 (.53)	0
Presa in giro benevola	.14 (.48)	0	.26 (.51)
Consolazione	.03 (.18)	1.11 (1.24)	1.16 (1.23)
Pseudodirettivo	0	.94 (1.35)	1.00 (1.54)
Rassicurazione	.05 (.21)	1.32 (1.66)	.81 (1.24)
Richiesta di rassicurazione da parte della mamma	0	.15 (.56)	0
Mamma che si giustifica	0	.44 (1.05)	0

I.2.D.II. Analisi fattoriale delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna” durante la Strange Situation al fine di individuare le dimensioni sottostanti allo strumento.

Dopo aver effettuato la codifica degli enunciati pronunciati dalla madre durante gli episodi 2, 5 e 8 della Strange Situation, come previsto dal manuale di codifica, sono state calcolate le frequenze di occorrenza per ciascuna categoria, quindi sono stati calcolati i rates per ogni categoria dividendo le frequenze di occorrenza per la durata di ogni episodio. Infine, per ciascun episodio, è stata svolta un'analisi fattoriale sui rates per identificare le dimensioni sottostanti alle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna.

È stata applicata l'analisi delle componenti principali, effettuata attraverso il metodo di estrazione della “massima verosimiglianza” sui dati di ciascun episodio preso separatamente. Considerando la possibile correlazione tra i fattori estratti è stata applicata una rotazione Oblimin. La struttura

fattoriale stabile è stata ottenuta attraverso diversi passaggi selezionando le categorie in base ai criteri sotto esplicitati.

Prima di tutto, sono stati considerati gli scree-plot ottenuti. Si è osservato in tutti e tre gli episodi un livellamento della linea sull'asse orizzontale dopo il terzo fattore di ogni episodio. Per questo motivo si è ritenuto opportuno tenere in considerazione solo i primi tre fattori in ciascun episodio. Altro elemento che ha guidato nella scelta della struttura a tre fattori è stato il quantitativo di varianza spiegata (che doveva approssimarsi al 50%) e la valenza teorica dei fattori emersi (tab. 4.12, 4.13 e 4.14).

Infine, sono state selezionate solo le categorie che saturavano un solo fattore per un valore superiore a .40.

## Episodio 2

Per quanto riguarda il secondo episodio, i fattori ottenuti vengono riportati in tabella 4.12.

Le etichette per ogni fattore sono state scelte in base al significato degli item che saturano il singolo fattore: il primo prende il nome di “informativo”, sia perché due item su tre appartengono alla macrocategoria “informativa-referenziale” (informativo referenziale ed euristico), sia perché la terza categoria (eco) appartenente all'area interattiva indica solo che la madre facilita la prosecuzione dell'interazione ma senza implicare necessariamente una partecipazione attiva. In conclusione, la funzione informativa delle altre due categorie prevale.

Il secondo fattore è stato definito “sostegno dell'attività ludica”, poiché i relativi item si riferiscono a una comunicazione volta a sollecitare l'interazione di gioco e a sostenerne l'azione approvando il comportamento del bambino.

Il terzo fattore è stato chiamato “distanza emotiva” dato che tre dei quattro item che saturano su tale fattore sembrano svolgere una funzione comunicativa che sottolinea il mantenere la distanza (rifiuto) da parte della madre o una interazione non realmente sintonizzata sul bambino (richiamo, pseudosollecitazione). La categoria riferita all'evocare conoscenze comuni tra la madre e il bambino (paradigmatico), essendo saturata con il segno opposto alle precedenti risulta essere una caratteristica del tutto incongruente con la distanza emotiva.

Questa soluzione fattoriale corrisponde a una varianza spiegata cumulata del 50.67%.



*Tab. 4.12 Episodio 2 SSP: struttura fattoriale delle categorie delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna (factor loadings > |.40|)*

Categorie	Fattori		
	Informativo	Sostegno attività ludica	Distanza emotiva
A2. Euristico	.786		
A3. Informativo referenziale	.748		
B8. Eco	.658		
B4. Sollecitare l'interazione		.778	
B5. Interazione di gioco		.713	
C5. Approvazione		.424	
B6. Pseudosollecitazione			-.670
C8. Rifiuto			-.601
B12. Richiamo			-.574
A1. Paradigmatico			.437
<i>Autovalore</i>	<i>2.044</i>	<i>1.674</i>	<i>1.351</i>
<i>Varianza spiegata</i>	<i>20.436</i>	<i>16.726</i>	<i>13.509</i>

Metodo estrazione: massima verosimiglianza. Metodo rotazione: Oblimin con normalizzazione di Kaiser

### Episodio 5

Per quanto riguarda il quinto episodio della Strange Situation, i fattori ottenuti vengono riportati in tabella 4.13.

Il primo fattore è stato definito “falsificazione confusiva”, esprime una difficoltà da parte della madre a gestire le situazioni emotivamente più coinvolgenti, come quelle di ricongiungimento e separazione (mamma che si giustifica); la madre sembra reagire allo stress emotivo attraverso una distorsione della realtà e dell’esperienza che il bambino sta vivendo (pseudocomunicazione, informativo disorientante, informativo ingannevole, pseudosollecitazione, pseudointerrogativo e pseudoreferenziale) o un allontanamento di quest’ultimo da lei (direttivo ingannevole, sarcasmo).

Il secondo fattore è stato definito “supporto all'interazione”. Come riportato dalla letteratura, l’esplicitazione adeguata di intenzioni, emozioni e pensieri del bambino da parte della madre (esplicitazione di pensieri), ossia la sua capacità di dar voce all’esperienza interna del figlio, sembrerebbe creare in quest’ultimo una esperienza fisica e psicologica di conforto e sicurezza (Fonagy et al., 2002; Slade, 2005; Stern, 2004), svolgendo pertanto una funzione di supporto. Inoltre, la capacità della madre di sollecitare l’interazione con il bambino

(sollecitazione dell'interazione), portare avanti l'interazione con domande che non richiedono una risposta (retorico), sottolineare le azioni che svolgono (sottolineatura dell'azione, sottolineatura descrittiva), uniti alla capacità di giocare con il figlio (interazione di gioco) approvandone il comportamento (approvazione) esprimendogli il suo affetto (espressione d'affetto), sono tutti elementi considerati dalla letteratura come fattori positivi e supportivi.

Infine, il terzo fattore è stato chiamato “normativo-formale” dato che le categorie presenti indicano che la madre non è realmente coinvolta nell'interazione (approvazione apparente), ricerca l'attenzione del figlio (richiamo) e lo rifiuta (rifiuto) e nella sua comunicazione ci sono richiami alle conoscenze pregresse (paradigmatico), indicando cosa sia corretto ed accettabile fare in determinate situazioni, in accordo con le regole sociali (normativo).

Questa soluzione fattoriale corrisponde a una varianza spiegata cumulata del 47.828%.

**Tab. 4.13** *Episodio 5 SSP: struttura fattoriale delle categorie delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna (factor loadings > |.40|)*

Categorie	Fattori		
	Falsificazione confusiva	Supporto all'interazione	Normativo formale
B2. Direttivo ingannevole	.829		
C18. Mamma che si giustifica	.787		
A5. Informativo disorientante	.735		
A10. Pseudoreferenziale	.722		
B9. Pseudocomunicazione	.647		
B6. Pseudosollecitazione	.608		
C12. Sarcasmo	.571		
B14. Pseudointerrogativo	.562		
A7. Informativo ingannevole	.559		
C3. Esplicitazione di pensieri, emozioni, intenzioni e stati fisici		.634	
B5. Interazione di gioco		.630	
B4. Sollecitare l'interazione		.623	
B7. Sottolineatura dell'azione		.603	
C1. Espressivo		.538	
C5. Approvazione		.518	
A12. Sottolineatura descrittiva		.451	
A15. Retorico		.406	
C6. Approvazione apparente			.766
A13. Normativo			.745
A1. Paradigmatico			.644
B12. Richiamo			.626
C8. Rifiuto			.433
<i>Autovalore</i>	<i>4.983</i>	<i>3.109</i>	<i>2.431</i>
<i>Varianza spiegata %</i>	<i>22.648</i>	<i>14.131</i>	<i>11.050</i>

Metodo estrazione: massima verosimiglianza. Metodo rotazione: Oblimin con normalizzazione di Kaiser

## Episodio 8

Infine, per quanto riguarda l'ottavo episodio della Strange Situation, i fattori ottenuti vengono riportati in tabella 4.14.

Il primo fattore è stato denominato “comunicazione ingannevole” in quanto ci troviamo di fronte a un insieme di categorie che segnalano una difficoltà materna nell'interagire con il bambino sintonizzandosi con il suo vissuto. A fronte di una comunicazione talvolta rassicurante (rassicurazione), si assiste a una forte presenza di comunicazioni disorientanti (pseudointerattivo, informativo disorientante e pseudocomunicazione), che non rispettano i tempi e gli interessi del bambino (pseudosollecitazione) o propriamente ingannevoli (informativo ingannevole). Infine sembra che la madre cerchi di gestire lo stress emotivo del bambino dirigendolo verso l'esterno (pseudodirettivo) senza realmente sintonizzarsi con il suo malessere e consolandolo.

Il secondo fattore, chiamato “distanziamento rifiutante”, indica una comunicazione basata su proprietà funzionali, come sottolineato da Crittenden (Crittenden, Crittenden, & Fava Vizziello, 1999)(1999). Alcune madri avrebbero delle difficoltà nella sintonizzazione con il bambino, potrebbero quindi mettere in atto delle comunicazioni e dei comportamenti di tipo rifiutante (rifiuto), distanziante (direttivo) e di disapprovazione (approvazione apparente e disapprovazione) volti a controllare il comportamento e l'espressione dei desideri del bambino, ma nel contempo, all'interno della Strange Situation potrebbero adottare comunicazioni che esprimono il tentativo di elicitare l'attenzione del figlio (richiamo), il quale rivolge il proprio interesse all'ambiente e non al genitore proprio perché abituato a non cercare l'attenzione del genitore per timore di un rifiuto (Crittenden, 1997; 1999; Nasuelli, Piccinini, Carli, *in press*).

Infine, il terzo fattore dell'ottavo episodio, definito di “sostegno emotivo” sembra essere in linea con il terzo fattore del quinto episodio, “supporto all'interazione”, in quanto condividono varie categorie alla base (sollecitare l'interazione, approvazione, espressivo e interazione di gioco). Si differenzia però per la presenza delle categorie “consolazione” che indica un tentativo affettuoso di tranquillizzare il bambino in un momento di disagio e “invito” che denota lo sforzo di stimolare, in modo gentile, l'azione del bambino.

Questa soluzione fattoriale corrisponde a una varianza spiegata cumulata del 59.992%.

**Tab. 4.14** *Episodio 8 SSP: struttura fattoriale delle categorie delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna (factor loadings > |.40|)*

Categorie	Fattori		
	Comunicazione ingannevole	Distanziamento rifiutante	Sostegno emotivo
A7. Informativo ingannevole	.902		
B14. Pseudointerattivo	.847		
C16. Rassicurazione	.808		
A5. Informativo disorientante	.774		
B9. Pseudocomunicazione	.771		
B6. Pseudosollecitazione	.735		
C15. Pseudodirettivo	.674		
B1. Direttivo		-.833	
C6. Approvazione apparente		-.832	
C8. Rifiuto		-.826	
B12. Richiamo		-.807	
C7. Disapprovazione		-.769	
B3. Invito			.751
C14. Consolazione			.720
B4. Sollecitare l'interazione			.697
C5. Approvazione			.653
C1. Espressivo			.536
B5. Interazione di gioco			.528
<i>Autovalore</i>	<i>4.817</i>	<i>3.716</i>	<i>2.265</i>
<i>Varianza spiegata %</i>	<i>26.763</i>	<i>20.643</i>	<i>12.586</i>

Metodo estrazione: massima verosimiglianza. Metodo rotazione: Oblimin con normalizzazione di Kaiser

I.2.E *Analisi correlazionale bivariata e non parametrica tra i punteggi relativi al riconoscimento delle emozioni (TAS-20), gli indici della prosodia (PRAAT), i fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”, i punteggi della Funzione Riflessiva (PDI) e le frequenze delle categorie della Mind-Mindedness (MM).*

- L'analisi, effettuata sui dati relativi a 96 madri, mostra la presenza di alcune correlazioni significative tra la capacità di riconoscere le emozioni (TAS-20) e la MM. La categoria della MM

“dar voce” correla negativamente con il fattore 2 – difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri - ( $Rho = -.234, p = .027$ ), con il fattore 3 - pensiero orientato all'esterno - ( $Rho = -.240, p = .024$ ) e con il punteggio totale ( $Rho = -.248, p = .020$ ) della TAS-20 mentre la categoria della MM “dar voce sintonizzata” correla negativamente con il punteggio del fattore 3 - pensiero orientato all'esterno- della TAS-20 ( $Rho = -.209, p = .049$ ).

- Per quanto riguarda il rapporto tra i punteggi delle scale della Funzione Riflessiva e la capacità di riconoscere le emozioni (TAS-20), la scala “relazione influenza sviluppo<sup>16</sup>” della Funzione Riflessiva correla negativamente con i punteggi del fattore 3 - pensiero orientato all'esterno - ( $Rho = -.255, p = .016$ ) e con il punteggio totale ( $Rho = -.233, p = .039$ ) della TAS-20. La scala “rabbia<sup>17</sup>” invece correla negativamente invece con il fattore 1 - difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee - ( $Rho = -.216, p = .046$ ) della TAS-20.

- I punteggi relativi alla capacità di riconoscere le emozioni (TAS-20) non correlano con gli indici dell'andamento prosodico (PRAAT).

- Per quanto riguarda il rapporto tra la capacità di riconoscere le emozioni e i fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”, il fattore 3 della TAS-20 - pensiero orientato all'esterno - correla negativamente con i fattori delle caratteristiche funzionali della comunicazione materna rilevate durante la Strange Situation “distanza emotiva” del secondo episodio ( $Rho = -.219, p = .044$ ) e “distanziamento rifiutante” dell'episodio 8 ( $Rho = -.227, p = .037$ ).

- Per quanto riguarda la relazione tra i punteggi della scale e totale della Funzione Riflessiva e totale delle categorie della Mind-Mindedness sono emerse alcune correlazioni significative, riportate in tabella 4.15 nella quale si evidenziano dei legami, in particolare, tra la scala “relazione influenza sviluppo<sup>18</sup>” della FR e le scale della MM “sintonizzata dar voce”

---

16 La scala “relazione influenza sviluppo” indica la capacità materna di mentalizzare su come la relazione con il bambino stia influenzando in quest'ultimo lo sviluppo della personalità

17 La scala “rabbia” valuta la capacità materna di mentalizzare su un momento recente in cui la signora si è arrabbiata con il figlio.

18 CFR nota 16 a pag.129

(positiva) e “sintonizzata emotiva” (negativa) e tra la scala “dolore-difficoltà<sup>19</sup>” della FR e le categorie della MM “dar voce” e “sintonizzata dar voce”.

*Tab. 4.15 Mind-Mindedness e Funzione Riflessiva: correlazioni significative.*

Categorie della MM	Scale della Funzione Riflessiva				
	Sintonia	Relazione influenza sviluppo	Dolore - difficoltà	Cambiamento ad avere il figlio	Bambino turbato
Dar voce			.219*		
Sintonizzata esplicita				.267*	
Sintonizzata cognitiva					.224*
Sintonizzata emotiva		-.231*			
Sintonizzata dar voce		.207*	.212*		
Non sintonizzata esplicita	-.202*				

*p* < .05  
*p* < .01

- Per quanto riguarda la relazioni tra gli indici dell'andamento prosodico (PRAAT) e i punteggi relativi al totale e alle categorie della Mind-Mindedness sono emerse alcune correlazioni significative riportate in tabella 4.16 dalla quale si rileva che la velocità<sup>20</sup> dell'eloquio nel quinto episodio correla negativamente con le categorie della MM: “desiderio”, “sintonizzata implicita”, “sintonizzata emotiva”, “non sintonizzata” e “non sintonizzata implicita”. La velocità dell'eloquio nell'ottavo episodio correla negativamente con la MM totale, “emotiva”, “sintonizzata” e “sintonizzata emotiva”.

19 La scala “dolore-difficoltà” misura la capacità materna di riflettere su cosa le dia più dolore-difficoltà nell'essere genitore

20 Si ricorda che la velocità si ottiene dividendo da durata dell'enunciato per il numero di sillabe per cui all'aumentare del valore corrisponde una diminuzione del ritmo dell'eloquio

**Tab. 4.16** Indici dell'andamento prosodico (PRAAT) e punteggi della Mind-Mindedness: correlazioni significative.

Indici dell'andamento prosodico	Categorie dalla MM								
	Totale	Desiderio	Emotiva	Sintonizzata	Sintonizzata implicita	Sintonizzata emotiva	Non sintonizzata	Non sintonizzata esplicita	Non sintonizzata implicita
2Episodio	Durata		-.319**			-.284*			
	Range							.318**	
Episodio 5	Durata		-.259*					.256*	
	Frequenza fondamentale							.267*	
	Picco massimo							.267*	
	Velocità	-.282*			-.29*	-.253*	-.262*		-.302*
Episodio 8	Durata						.25*		
	Numero di movimenti							.262*	
	Velocità	-.277*		-.281*	-.255*	-.285*			

$p < .05$

$p < .01$

- Sono inoltre emerse alcune relazioni, riportate in tabella 4.17, tra i fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna” e i punteggi relative alle categorie della Mind-Mindedness. In particolare, si può rilevare che le categorie della MM “dar voce” e “dar voce sintonizzata” correlano negativamente con i fattori “falsificazione confusiva” dell'episodio 5 e “comunicazione ingannevole” dell'episodio 8. Queste categorie correlano positivamente con il fattore “distanziamento rifiutante” dell'episodio 8, che, come si ricorderà (vedi tabella 4.14) presenta tutte saturazioni negative. Pertanto le correlazioni positive riportate in tabella 4.17 significano che all'incremento del fattore “distanziamento rifiutante” corrisponde una riduzione di occorrenza delle categoria della MM “dar voce” e “dar voce sintonizzato”.



**Tab. 4.17** Fattori delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna” e punteggi della Mind-Mindedness: correlazioni significative.

Fattori delle caratteristiche funzionali		Categorie della MM		
		Dar voce	Sintonizzata dar voce	Non sintonizzata implicita
Episodio 2	Distanza emotiva			-.220*
Episodio 5	Falsificazione confusiva	-.284**	-.259*	
Episodio 8	Comunicazione ingannevole	-.233*	-.243*	
	Distanziamento rifiutante	.236*	.229*	

$p < .05$   
 $p < .01$

• Le relazioni tra gli indici dell'andamento prosodico (PRAAT) e i punteggi della Funzione Riflessiva sono riportate in tabella 4.18, dalla quale emerge in particolare una correlazione positiva tra la velocità<sup>21</sup> dell'eloquio nell'episodio 2 e il punteggio nella scala “sintonia”<sup>22</sup> e il punteggio totale della FR.

**Tab. 4.18** Indici dell'andamento prosodico (PRAAT) e punteggi alle scale della Funzione Riflessiva: correlazioni significative.

Indici dell'andamento prosodico	Punteggi alle scale della Funzione Riflessiva					Punteggio totale
	Sintonia	Aver bisogno	Bambino rifiutato	Bambino durante la separazione	Madre durante la separazione	
Ep. 2 Frequenza fondamentale		-.283*			-.272*	
Ep. 2 Picco minimo			-.252*			
Ep. 2 Velocità	.242*					.265*
Ep. 5 Picco massimo					-.253*	
Ep. 5 Range tonale	-.322**					
Ep. 8 Velocità				.33**		

$p < .05$   
 $p < .01$

21 CFR nota 14 a pag.120

22 La scala “sintonia” della FR valuta la capacità materna di riflettere su un momento recente di sintonia vissuto con il figlio

• Per quanto riguarda il legame tra i fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna” e i punteggi della Funzione Riflessiva (PDI), l'analisi ha mostrato la presenza di alcune relazioni. Nello specifico, è emersa una correlazione significativa negativa tra il fattore “falsificazione confusiva” dell'episodio 5 e il punteggio alla scala “bambino rifiutato<sup>23</sup>” ( $Rho = -.256, p = .016$ ) e una correlazione positiva tra il fattore “comunicazione ingannevole” dell'ottavo episodio e la scala “senso di colpa<sup>24</sup>” ( $Rho = .249, p = .018$ ).

• L'analisi della relazione tra gli indici dell'andamento prosodico (PRAAT) e i fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”, entrambi valutati durante gli stessi episodi della Strange Situation si ottiene il pattern di risultati illustrati in tabella 4.19.

**Tab. 4.19** *Indici dell'andamento prosodico (PRAAT) e i fattori precedentemente estratti delle “caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna”: correlazioni significative.*

Fattori delle caratteristiche funzionali	Indici dell'andamento prosodico					
	Durata media di ogni enunciato	Frequenza fondamentale	Picco minimo	Picco massimo	Range	Numero medio di movimenti in ogni enunciato
Episodio 2 Informativo				.245*		.304*
Sostegno attività		-.272*				
Episodio 5 Falsificazione confusiva	.241*			.349**		
Supporto all'interazione			.242*			
Episodio 8 Comunicazione ingannevole	.291*			.391**		.376**
Sostegno emotivo	-.289*	.302*	.247*			

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

23 La scala “bambino rifiutato” indica la capacità materna di riflettere sulla possibilità che il figlio si sia mai sentito rifiutato

24 La scala “senso di colpa” indica la capacità materna di mentalizzare sul proprio senso di colpa nell'ultima settimana

### I.3. Analisi delle caratteristiche e competenze materne a 18 mesi di età del bambino

I.3.A. *Analisi della capacità di mentalizzazione: analisi descrittive relative al punteggio globale e al numero di occorrenze nelle categorie della Mind-Mindedness.*

Dall'analisi descrittiva effettuata sono emersi i seguenti risultati indicati in tabella 4.20 da cui si evince che gli enunciati materni risultano quasi sempre di tipo sintonizzato.

**Tab. 4.20** *Mind-Mindedness: numero medio e variabilità delle occorrenze delle categorie rilevate in 20 minuti di osservazione di gioco libero madre-bambino (N = 95).*

<b>Categorie Mind-Mindedness</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione standard</b>
Cognitiva	3.65	3.48
Desiderio	10.97	7.26
Emotiva	.32	.7
Dar voce al bambino	.16	.51
<i>Totale</i>	<i>15.09</i>	<i>8.97</i>
sintonizzata cognitiva	3.46	3.43
sintonizzata desiderio	8.35	5.81
sintonizzata emotiva	.31	.67
Dar voce al bambino (sintonizzata)	.15	.5
<i>Totale sintonizzata</i>	<i>12.26</i>	<i>7.65</i>
Totale sintonizzata esplicita	8.94	5.42
Totale sintonizzata implicita	3.33	3.76
Non sintonizzata esplicita	1.81	1.54
Non sintonizzata implicita	1.02	1.83
<i>Totale non sintonizzata</i>	<i>2.83</i>	<i>2.38</i>
Totale frasi	234.15	73.13

I.4. *Analisi correlazionale bivariata e non parametrica tra i punteggi relativi alle competenze sopraelencate valutate in momenti differenti.*

- Sono emerse alcune relazioni tra la capacità di riconoscimento delle emozioni (TAS-20) valutata a 6 e quella valutata a 12 mesi di età del bambino, riportate in tabella 4.21. L'alta correlazione tra il fattore 1 valutato a 6 e 12 mesi ci indica una stabilità del tratto che viene in esso valutato mentre il fattore 2 risulta meno stabile nel tempo, quindi forse più influenzato dalle esperienze che l'individuo sta vivendo in quella circostanza.

**Tab. 4.21** TAS-20: fattori e punteggio globale a 6 e 12 mesi (N = 36): correlazioni significative.

Rilevazione a 6 mesi	Rilevazione a 12 mesi		
	Fattore 1: difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee	Fattore 2: pensiero orientato all'esterno	Punteggio totale
Fattore 1: difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee	.628**	.472**	.535**
Fattore 2: difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri	.514**	.339*	.539**
Punteggio totale	.404*		.482**

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

- Sono emerse alcune correlazioni significative tra la capacità di riconoscimento delle emozioni (TAS-20) valutata a 6 mesi e la funzione riflessiva, indagata a 12, riportate in tabella 4.22 da cui si evidenzia che il fattore 3 della TAS-20 correla significativamente in modo negativo con la FR in quanto una difficoltà a riflettere sul proprio mondo interno è associata a una minore capacità di mentalizzare.

**Tab. 4.22** *Punteggi della TAS-20 a 6 mesi e Funzione Riflessiva a 12 (N = 42): correlazioni significative*

Punteggi della TAS-20	Scale della Funzione Riflessiva						Punteggio totale
	Relazione influenza sviluppo	Senso di colpa	Bambino rifiutato	Genitori	Madre durante la separazione	Perdendo	
Fattore 1: difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee		.365*					
Fattore 3: pensiero orientato all'esterno	-.308*	-.321*	-.330*	-.411**	-.323*	-.356*	-.410**
Punteggio totale	-.308*						

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

- Sono emerse varie correlazioni significative tra la MM valutata a 6, 12 e 18 mesi di età del bambino, riportate nelle tabelle 4.23 e 4.24. In generale, l'elevato numero di correlazioni significative mostra una notevole stabilità della MM indipendentemente dall'età del bambino. In particolare, è però possibile notare che le rilevazioni a 12 mesi risultano in relazione sia alle precedenti che alle successive; si può rilevare, invece, che la MM “cognitiva” a 18 mesi non è in relazione alle età precedenti suggerendo quindi che questa categoria possa essere in relazione con lo sviluppo cognitivo del bambino percepito dalla madre.

- **Tab. 4.23** *MM a 6 mesi in relazione a MM a 12 e a 18 mesi: correlazioni significative (N = 43)*

6 mesi	12 mesi											18 mesi					
	Totale	Cognitiva	Desiderio	Emotiva	Sintonizzata	Sintonizzata esplicita	Sintonizzata cognitiva	Sintonizzata desiderio	Sintonizzata emotiva	Non sintonizzata	Non sintonizzata implicita	Totale	Desiderio	Sintonizzata	Sintonizzata esplicita	Sintonizzata desiderio	
Cognitiva		.364*		.404**					.445**								
Desiderio	.401**		.423**		.379*	.338*		.422**				.335*	.427**	.367*	.433**	.454**	
Emotiva	.360*		.318*	.349*	.360*	.337*		.342*	.365*								
Totale	.446*		.354*	.436**	.401**	.384*		.334*	.401**	.334*		.323*	.426**	.356*	.411**	.466**	
Sintonizzata	.432**		.316*	.507**	.384*	.352*			.455**	.315*			.376*	.315*	.374*	.414**	
Sintonizzata esplicita	.406**			.504**	.377*	.356*			.449**				.386*	.317*	.376*	.423**	
Sintonizzata implicita										.321*	.306*						
Sintonizzata cognitiva		.384**		.433**			.330*		.460**								
Sintonizzata desiderio	.377*		.383*		.345*	.324*		.380*				.355*	.441**	.395**	.448**	.492**	
Sintonizzata emotiva	.392**		.318*	.457**	.400**	.351*		.343*	.456**				.318*			.307*	
Non sintonizzata	.320*		.361*					.365*									
Non sintonizzata esplicita	.400**		.397**		.367*	.354*		.378*		.336*					.301*		

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

**Tab. 4.24** MM a 12 e 18 mesi: correlazioni significative ( $N = 95$ )

12 mesi	18 mesi										
	Totale	Cognitiva	Desiderio	Emotiva	Sintonizzata	Sintonizzata esplicita	Sintonizzata implicita	Sintonizzata desiderio	Sintonizzata emotiva	Non sintonizzata	Non sintonizzata implicita
Totale	.313**		.323**	.306**	.283**	.332**		.277**	.342**	.255*	.251*
Cognitiva	.204*	.213*								.229*	
Desiderio	.226*		.250*	.234*	.204*	.275**		.223*	.275**		
Emotiva						.207*					.208*
Dar voce	.286**		.296**		.254*	.227*		.279**		.273**	.343**
sintonizzata	.309**		.316**	.352**	.275**	.319**		.254*	.368**	.256*	.261*
Sintonizzata esplicita	.358**		.362**	.271**	.315**	.366**		.305**	.314**	.306**	.272**
Sintonizzata implicita				.274**					.254*		
Sintonizzata cognitiva				.233*					.227*	.205*	
Sintonizzata desiderio	.219*		.238*	.266**	.204*	.251*		.212*	.283**		
Sintonizzata emotiva						.220*					
Sintonizzata dar voce	.290**		.301**		.256*	.227*	.207*	.275**		.281**	.355**
Non sintonizzata						.228*					

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

## II. Obiettivo: analisi delle caratteristiche e competenze del bambino

### II.3. Obiettivo: analisi delle caratteristiche e competenze del bambino a 12 mesi

#### II.3.A. Individuazione del pattern di attaccamento del bambino alla madre

II.3.A.I. Analisi descrittive dei punteggi relativi alle scale della Strange Situation: “ricerca della prossimità e del contatto”, “mantenimento del contatto”, “resistenza” ed “evitamento”

Dalle analisi sono emersi i risultati riportati in tabella 4.25 nella quale si può notare come nell'ottavo episodio si assista a un aumento delle scale “ricerca della prossimità e del contatto” e “mantenimento della prossimità e del contatto” e a una diminuzione della scala “evitamento”.

**Tab. 4.25** *Strange Situation: media e variabilità dei punteggi alle scale interattive*

		<b>Media</b>	<b>Deviazione standard</b>
Episodio 5	Ricerca della prossimità e del contatto	3.10	1.755
	Mantenimento della prossimità e del contatto	1.96	1.543
	Evitamento	2.57	1.629
	Resistenza	1.41	.685
Episodio 8	Ricerca della prossimità e del contatto	3.79	1.726
	Mantenimento della prossimità e del contatto	2.70	1.926
	Evitamento	1.98	1.167
	Resistenza	1.99	1.172

II.3.A.II. Rilevazioni delle distribuzioni di frequenza relative ai 3 pattern di attaccamento

L'analisi ha mostrato una distribuzione di frequenza parzialmente in linea con la letteratura internazionale: 17.7% insicuri evitanti, 65.6% sicuri, 16.7% insicuri ambivalenti (Van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1988). Prendendo invece in considerazione la metanalisi effettuata da Cassibba e colleghi (2013), rispetto al campione di 419 bambini italiani considerati, in questo gruppo si evidenzia una minor presenza di bambini



insicuri evitanti e una maggior presenza di bambini sicuri (Tab. 4.26).

*Tab. 4.26 Pattern di attaccamento: confronto tra le distribuzioni di frequenza rilevate e quelle riportate in letteratura da Cassibba e colleghi (2013) sul campione italiano*

<b>Pattern di attaccamento</b>	<b>Percentuale osservata</b>	<b>Percentuale Cassibba e colleghi (2013)</b>
A1	4.2%	
A2	13.5%	
<i>Totale evitanti</i>	<i>17.7%</i>	<i>33%</i>
B1	22.9%	
B2	14.6%	
B3	17.7%	
B4	10.4%	
<i>Totale sicuri</i>	<i>65.6%</i>	<i>53%</i>
C1	7.3%	
C2	9.4%	
<i>Totale ambivalenti-resistenti</i>	<i>16.7%</i>	<i>14%</i>

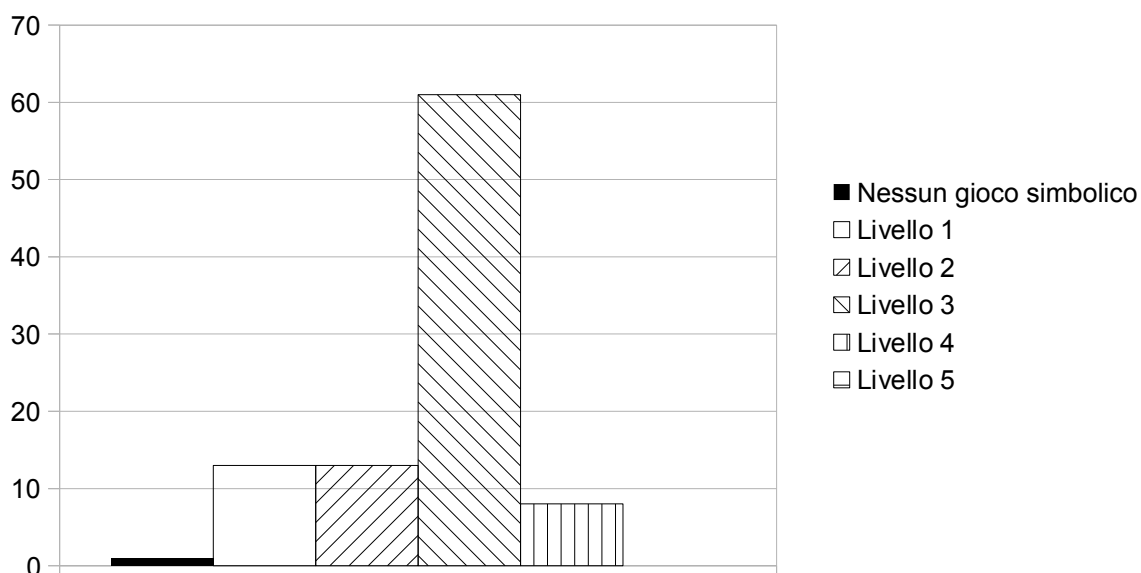
*II.3.B. Valutazione dello sviluppo della capacità rappresentazionale, in termini di gioco simbolico: analisi descrittive dei punteggi relativi alle categorie misurate relative al gioco simbolico.*

Dalle analisi sono emersi i risultati riportati in tabella 4.27 dalla quale si può notare come vi sia un'ampia variabilità nel gioco simbolico mostrato dai bambini di 12 mesi, in particolare per quanto riguarda la durata degli episodi. In figura 4.1 è inoltre riportato quanti bambini raggiungono ciascun livello come massimo, dalla figura è possibile notare che, a 12 mesi, la maggior parte dei bambini mostra almeno un episodio di livello 3.

**Tab. 4.27** *Gioco Simbolico a 12 mesi: media e variabilità – tra parentesi – del numero di occorrenze e della durata in secondi degli episodi di gioco simbolico*

	<b>Numero di occorrenze</b> media e deviazione standard	<b>Durata</b> in secondi
Totale	12.23 (7.79)	58.12 (68.46)
Episodi di livello 1	5.89 (5.13)	23.33 (32.55)
Episodi di livello 2	2.44 (2.66)	7.97 (10.83)
Episodi di livello 3	3.59 (3.95)	20.50 (33.72)
Episodi di livello 4:	.31 (1.27)	6.29 (35.91)
Episodi di livello 5	0	
Episodi iniziati dalla madre	2.25 (2.68)	
Episodi iniziati dal bambino	9.98 (6.97)	
Episodi in cui la madre rimane in silenzio	5.29 (5.0)	
Episodi in cui la madre commenta il gioco in modo appropriato	3.78 (3.56)	
Episodi in cui la madre gioca	2.61 (2.85)	
Episodi in cui la madre commenta il gioco in modo inappropriato	.54 (1.54)	
Sostituzioni simboliche	.66 (1.65)	

**Figura 4.1** *Gioco simbolico a 12 mesi: livello massimo raggiunto*



### *II.3.c. Relazioni tra le competenze e caratteristiche sopraelencate*

Non emergono relazioni degne di nota né tra il pattern di attaccamento e i punteggi relativi al gioco simbolico né tra i punteggi relativi alle scale dell'attaccamento e del gioco simbolico infatti né l'analisi correlazionale (II.1.c.i.) né l'ANOVA one-way (II.1.c.ii) hanno fornito risultati significativi.

## **II.4. *Analisi delle caratteristiche e competenze del bambino a 18 mesi***

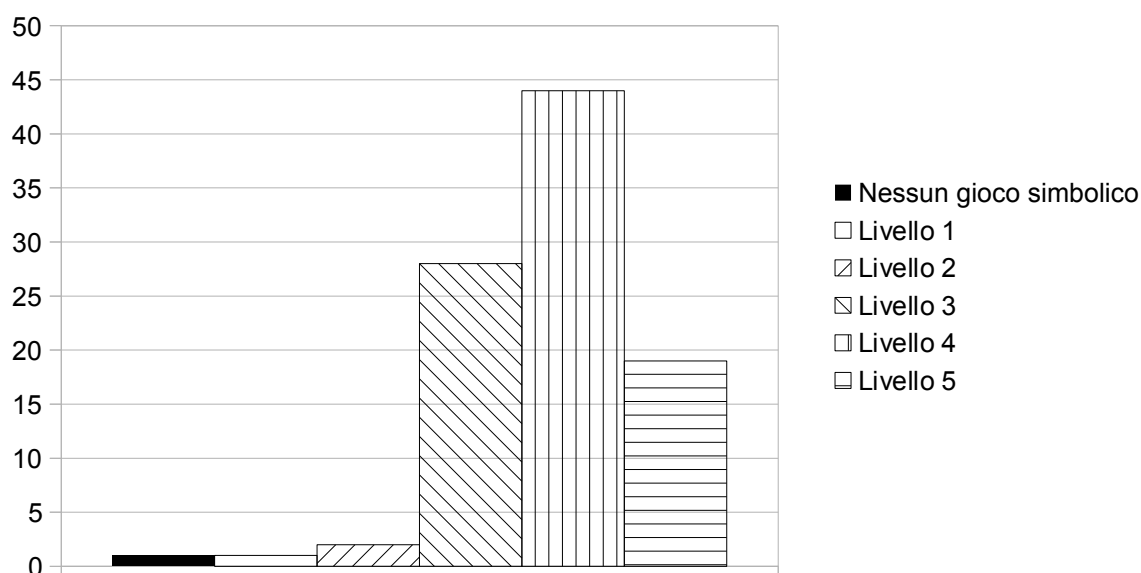
### *II.4.A. Valutazione dello sviluppo della capacità rappresentazionale, in termini di gioco simbolico: analisi descrittive dei punteggi relativi alle categorie misurate relative al gioco simbolico.*

Dalle analisi descrittive sono emersi i risultati riportati in tabella 4.28 nella quale si può notare che a 18 mesi gli episodi di gioco simbolico più frequenti sono quelli di livello 3 – gioco simbolico decentrato – mentre la maggior durata si ha per il livello 2 – schemi simbolici relativi al sé. Dalla figura 4.2 è inoltre possibile evidenziare che, a 18 mesi, la maggior parte dei bambini mostra episodi di gioco di livello 4.

**Tab. 4.28** *Gioco Simbolico A 18 Mesi: Media e variabilità – tra parentesi – del numero di occorrenze e della durata in secondi degli episodi di gioco simbolico*

	<b>Numero di occorrenze</b>	<b>Durata</b>
Totale	21.39 (9.88)	152.76 (102.53)
Episodi di livello 1	4.8 (4.22)	22.11 (32.97)
Episodi di livello 2	5.27 (3.88)	65.26 (66.66)
Episodi di livello 3	8.57 (6.12)	19.35 (20.2)
Episodi di livello 4:	2.13 (2.37)	37.55 (56.22)
Episodi di livello 5	.21 (.48)	6.31 (14.81)
Episodi iniziati dalla madre	2.35 (2.06)	
Episodi iniziati dal bambino	18.87 (9.43)	
Episodi in cui la madre rimane in silenzio	6.83 (5.94)	
Episodi in cui la madre commenta il gioco in modo appropriato	9.8 (7.06)	
Episodi in cui la madre gioca	3.49 (3.07)	
Episodi in cui la madre commenta il gioco in modo inappropriato	1.04 (1.93)	
Sostituzioni simboliche	1.64 (1.86)	

**Figura 4.2** *Gioco simbolico a 18 mesi: livello massimo raggiunto*



II.4.B. *Valutazione dello sviluppo della capacità rappresentazionale in termini di competenze comunicativo-linguistiche: analisi descrittive dei punteggi rilevati attraverso l'utilizzo del Primo Vocabolario del Bambino.*

Dalle analisi sono emersi i risultati riportati in tabella 4.29 dalla quale emerge che i dati relativi al gruppo considerato sono in linea con quelli normativi per tutte le schede tranne le sottoschede “grammatica” e “frasi” della scheda “parole e frasi”.

I bambini da noi presi in considerazione sono quindi, nella media, nella fascia di sviluppo tipico per l'acquisizione del linguaggio.

**Tab. 4.29** *Confronto tra le capacità comunicativo-linguistica rilevate a 18 mesi: Media e variabilità – tra parentesi – o percentuali dei bambini considerati che utilizzano la categoria in questione (n = 22) e dati riportati in letteratura per la scheda “Gesti e parole” da Caselli e Casadio (1995) e per la scheda “Parole e frasi” da Caselli, Pasqualetti e Stefanini (2007) sul campione italiano*

		<b>Media e variabilità o percentuale</b>	<b>Media e deviazione standard o percentuale del campione italiano</b>
Gesti e parole	Primi segnali di comprensione	99.35%	99.1%
	Frasi	24 (4.76)	22 (6)
	Prime parole - imitazione	83%	75%
	Prime parole - produzione	74%	75%
	Nomi - capisce	130.04 (43.56)	
	Nomi - dice	20.57 (39.64)	
	Persone - capisce	11.7 (7.8)	
	Persone - dice	5.26 (8.23)	
	Suoni - capisce	9.87 (5.17)	
	Suoni - dice	4.7 (3.76)	
	Routine - capisce	15.91 (3.07)	
	Routine - dice	6.43 (5.74)	
	Verbi - capisce	40.83 (14.7)	
	Verbi - dice	2.83 (10.46)	
	Aggettivi - capisce	20.96 (9.25)	
	Aggettivi - dice	2.04 (7.07)	
	Funtori - capisce	18.26 (10.73)	
	Funtori - dice	1.348 (2.69)	
	Avverbi - capisce	6.74 (4.46)	

	Avverbi - dice	.96 (2.16)	
	Totale - capisce	254.3 (69.7)	186 (85)
	Totale - dice	44.13 (73.97)	32 (40)
	Azioni e gesti	44.00 (12.88)	40 (9)
	Giocare a far finta con oggetti	95.7%	28%
Parole e frasi	Nomi	16.59 (20.27)	
	Persone	4.27 (2.9)	
	Suoni	4.23 (3.28)	
	Routines	7.23 (5.17)	
	Verbi	2.18 (5.11)	
	Aggettivi	1.64 (2.13)	
	Funtori	1.18 (2.48)	
	Avverbi	.77 (1.6)	
	Totale - produzione	38.1 (33.81)	60
	Comprensione	87%	92%
	Produzione	43.5%	45%
	Grammatica	21.7%	15%
	Frase	17.4%	36%

*II.4.c. Valutazione delle relazioni tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi, il gioco simbolico misurato a 12 e 18 mesi e lo sviluppo comunicativo-linguistico valutato a 18 mesi:*

II.4.c.i. ANOVA univariata tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi e i punteggi del gioco simbolico misurato a 18 mesi

L'analisi condotta non ha rilevato la presenza di relazioni pienamente significative, si rileva però che la differenza tra le madri dei bambini con diverso pattern di attaccamento che commentano in modo appropriato il gioco simbolico del figlio tende alla significatività ( $F_{2,92} = 3.028$ ,  $p = .053$ ); è stata quindi effettuata un'analisi post-hoc che ha permesso di evidenziare che le madri dei bambini sicuri commentano in modo appropriato l'interazione in modo significativamente superiore rispetto alle madri dei bambini insicuri evitanti ( $p = .026$ ).

II.4.c.ii. Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle scale dell'attaccamento indagate a 12 mesi e al gioco simbolico valutato a 18 mesi

L'analisi correlazionale ha evidenziato la presenza di alcuni legami significativi riportati in tabella 4.30 dove è possibile notare che la scala “mantenimento della prossimità e del contatto” dell'episodio 5 correla negativamente con il numero degli episodi di livello 4 e con il numero di episodi iniziati dalla madre. La scala “resistenza” dell'episodio 5 correla invece positivamente con il numero di episodi di livello 4 ed, infine, la scala “resistenza” dell'episodio 8 correla negativamente con la durata degli episodi di livello 3 - gioco simbolico decentrato – a 18 mesi.

*Tab. 4.30 Punteggi relativi alle scale interattive della Strange Situation e relativi al gioco simbolico valutato a 18 mesi: correlazioni significative*

Punteggi relativi al gioco simbolico	Scale nell'episodio 5		Scale dell'episodio 8
	Mantenimento della prossimità e del contatto	Resistenza	Resistenza
Livello 3: durata degli episodi ( $N = 89$ )			-.237*
Livello 4: numero di episodi ( $N = 62$ )	-.221*		
Livello 5: numero di episodi ( $N = 18$ )		.229*	
N° di episodi iniziati dalla madre	-.228*		

\*  $p < .05$

#### II.4.C.III. ANOVA univariata tra il pattern di attaccamento rilevato a 12 mesi e i punteggi del PVB

E' emersa una relazione significativa tra il pattern di attaccamento e le categoria “avverbi - capisce” della scheda Gestii e Parole ( $F_{2,21} = 12.378, p < .001$ ) e la categoria “avverbi” della scheda Parole e Frasi ( $F_{2,20} = 4.622, p = .023$ ). Per quanto riguarda la prima relazione, l'analisi dei post-hoc ha messo in luce in particolare che i bambini sicuri si differenziano sia da quelli insicuri-evitanti ( $p < .001$ ) sia da quelli insicuri-ambivalenti ( $p = .044$ ) in quanto capiscono un maggior numero di avverbi; per quanto riguarda la seconda relazione invece sono i bambini evitanti a differenziarsi sia da quelli sicuri ( $p = .009$ ) sia da quelli ambivalenti ( $p = .028$ ) per il maggior numero di avverbi prodotti.

#### II.4.C.IV. Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle scale della Strange Situation e i punteggi relativi alle capacità comunicativo-

## linguistiche a 18 mesi

L'analisi correlazionale ha evidenziato la presenza di alcuni legami significativi riportati in tabella 4.31 nella quale si può notare una correlazione positiva tra la scala interattiva “evitamento” e lo sviluppo di alcuni aspetti della capacità comunicativo-linguistica a 18 mesi. All'opposto si può notare che le scale associate usualmente al pattern di attaccamento di tipo insicuro ambivalente, in particolare il “mantenimento della prossimità e del contatto” in entrambi gli episodi e la “resistenza” nell'ottavo episodio, sono associate negativamente ad alcuni aspetti dello sviluppo comunicativo-linguistico.

**Tab. 4.31** *Punteggi relativi alle scale della Strange Situation e punteggi relativi alle capacità comunicativo-linguistiche (PVB) a 18 mesi: correlazioni significative*

Categoria del PVB	Scale nell'episodio 5			Scale nell'episodio 8			
	Ricerca della prossimità e del contatto	Mantenimento della prossimità e del contatto	Evitamento	Ricerca della prossimità e del contatto	Mantenimento della prossimità e del contatto	Evitamento	Resistenza
Scheda “Gesti e parole”	Suoni - dice	-.441*					
	Nomi - capisce		.579**				
	Nomi - dice						-.472*
	Routine - dice						-.462*
	Verbi - capisce		-.429*	.601**			
	Avverbi - capisce				-.620**	-.581**	.567**
Scheda “Parole e frasi”	Suoni	-.466*	-.513*			.492*	
	Routines		-.518*		-.439*		-.464*
	Verbi				-.583**	-.651**	.493*
	Avverbi						-.511*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

II.4.C.V. Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle scale del gioco simbolico valutato a 12 e 18 mesi e i punteggi relativi alle capacità comunicativo-linguistiche valutate nel PVB;

L'analisi correlazionale ha evidenziato la presenza di alcuni legami significativi riportati in tabella 4.32 nella quale è possibile rilevare la presenza di molte correlazioni tra i punteggi relativi alle capacità comunicativo-linguistiche e al gioco simbolico, in particolare indagato a 12 mesi.



**Tab. 4.32** Punteggi relativi alle capacità comunicativo-linguistiche e al gioco simbolico a 12 e 18 mesi: correlazioni significative

		Categorie valutate a 12 mesi												Categorie valutate a 18 mesi												
		Numero di episodi	Durata totale	Livello 3: durata	Livello 2: numero di episodi	Livello 3: durata	Livello 3: numero di episodi	Livello 4: durata	Livello 4: numero di episodi	N° di episodi iniziati dalla madre	N° di episodi iniziati dal bambino	Madre che rimane in silenzio	Madre che commenta in modo appropriato	Madre che gioca	Madre che commenta in modo inappropriato	Sostituzioni	Durata totale del gioco	Livello 1: durata	Livello 2: durata	Livello 2: numero di episodi	Livello 3: durata	Numero di episodi iniziati dalla madre	Madre che rimane in silenzio	Madre che gioca	Madre che commenta in modo inappropriato	
Scheda "Gesti e parole"	Fraasi																									
	Persone - capisce		-.499*																							
	Aggettivi - dice							.416*	.416*							.524*										
	Funtori - capisce																-.429*	-.416*								
	Azioni e gesti	.476*								.423*	.429*															.439*
Scheda "Parole e frasi"	Nomi	.481*	.506*							.432*						.516*										
	Persone	.550**	.522*				.428*	.500*		.563**						.535*										.482*
	Routines	.472*	.454*							.498*						.568**										
	Aggettivi	.452*								.535*						.475*										.446*
	Funtori	.432*	.556**							.523*	.568**					.443*				.484*	.567**					
Comprensione				.52*	.477*																					
Grammatica			.429*																						.444*	

\*  $p < .05$       \*\*  $p < .01$

### III. Obiettivo: indagare le relazioni tra le varie competenze e caratteristiche materne e del bambino sopraelencate

#### III.3. *Relazioni tra la competenze e le caratteristiche materne e del bambino analizzate in modo sincronico a 12 mesi*

##### III.3.A. *Analisi delle relazioni tra caratteristiche e competenze materne e il pattern di attaccamento del bambino alla madre:9*

##### III.3.A.I. Relazione tra la capacità materna di riconoscere le emozioni (TAS-20) e il pattern di attaccamento del bambino

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi alla capacità di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento

E' emersa una relazione significativa tra il fattore 2 - difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri – della TAS-20 e il pattern di attaccamento del bambino ( $F_{2,86} = 3.413, p = .037$ ). L'analisi dei post-hoc LSD ha permesso di rilevare che le madri dei bambini evitanti hanno punteggi significativamente più alti di quelli della madri dei bambini sicuri ( $p = .011$ ) e indicativamente più alti delle madri dei bambini insicuri ambivalenti ( $p = .061$ ).

- Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla capacità di riconoscere le emozioni e le scale della Strange Situation

Il fattore 2 della TAS-20 – difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri - valutato a 12 mesi correla positivamente con la scala “evitamento” dell'ottavo episodio ( $Rho = .236, p = .030$ ).

##### III.3.A.II. Relazione tra le categorie dalla MM materna e il pattern di attaccamento del bambino

- ANOVA univariata tra le categorie della MM e il pattern di attaccamento del bambino

Non sono emerse relazioni significative.

- Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra le categorie della MM e i

punteggi alle scale interattive della Strange Situation;

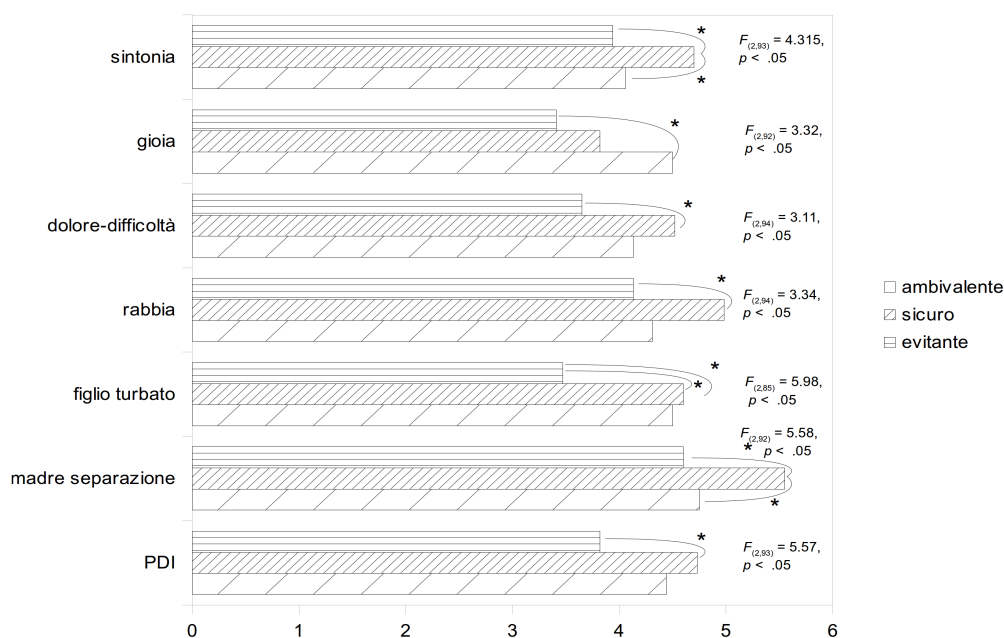
L'analisi correlazionale ha permesso di evidenziare la presenza di una correlazione significativa tra la scala “resistenza” nell'episodio 5 e la categoria “MM sintonizzata desiderio” ( $Rho = .209, p = .048$ ), la scala “resistenza” nell'episodio 8 correla significativamente con le categorie della MM “emotiva” ( $Rho = .354, p < .001$ ) e “sintonizzata emotiva” ( $Rho = .296, p = .004$ ).

III.3.A.III. Relazione tra i punteggi della Funzione Riflessiva materna e il pattern di attaccamento del bambino:

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e il pattern di attaccamento del bambino

L'analisi ha permesso di evidenziare la presenza di varie relazioni significative riportate nella figura 4.3 nel quale si rileva una relazione significativa tra il pattern di attaccamento del bambino e il punteggio totale e di varie scale della FR.

**Figura 4.3** Funzione Riflessiva materna e pattern di attaccamento del bambino



- Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e alle scale della Strange Situation;

L'analisi ha permesso di evidenziare la presenza di varie correlazioni significative riportate in tabella 4.33 nella quale si può notare che la scala “evitamento” correla negativamente alcuni aspetti della FR, nello specifico la scala “evitamento” del quinto episodio e dell'ottavo episodio correlano negativamente con le scala “bambino turbato”<sup>25</sup> e con il punteggio totale della FR, inoltre la scala “evitamento del quinto episodio correla negativamente anche con la scala “dolore - difficoltà”<sup>26</sup> della FR. Le altre scale valutate durante la Strange Situation, invece, correlano positivamente con alcuni aspetti della FR. Si può inoltre evidenziare che la scala “bambino turbato”<sup>27</sup> e il punteggio generale della FR sono i due indicatori che appaiono più correlati alle scale interattive valutate nella Strange Situation.

**Tab. 4.33** Punteggi delle scale interattive della Strange Situation e scale della Funzione Riflessiva<sup>28</sup>: correlazioni significative

Scale interattive	Scale della Funzione Riflessiva							Punteggio generale
	Non in sintonia	Gioia	Dolore - difficoltà	Cambiamento ad avere il figlio	Senso di colpa	Bambino turbato	Genitori	
Episodio 5	Ricerca	.313**		.255*			.276*	.210*
	Mantenimento	.240*		.192°			.230*	
	Evitamento			-.193°			-.222*	-.198°
	Resistenza		.179°			.202°		.228*
Episodio 8	Ricerca						.252*	.175°
	Mantenimento						.238*	
	Evitamento						-.323**	-.177°
	Resistenza				-.248*			-.225*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

°  $p < .1$

25 La scala “bambino turbato” della FR indaga la capacità materna di pensare a cosa succede quando il bambino è turbato

26 CFR nota 19 a pag. 130

27 CFR nota 25 a pag. 151

28 In questo caso è stato deciso di riportare anche le correlazioni che tendono alla significatività a causa della loro particolare rilevanza

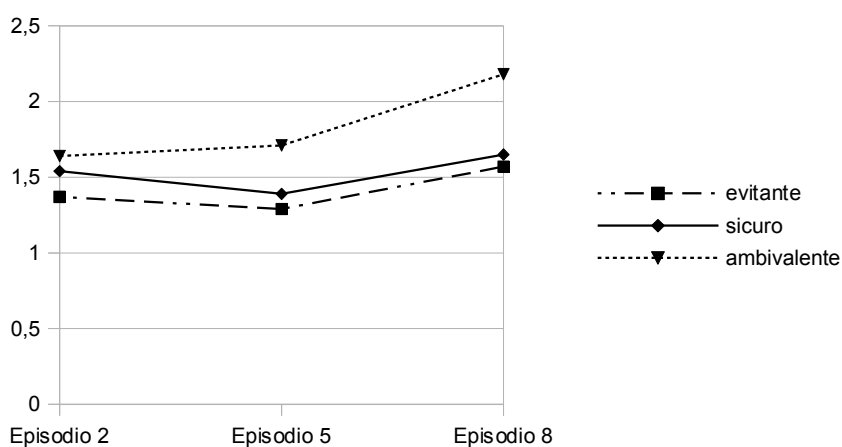
III.1.A.IV. Relazione tra gli indici prosodici materni e il pattern di attaccamento del bambino:

- ANOVA mista con un fattore between (pattern di attaccamento: 3 livelli) e un fattore within (episodio: 3 livelli) tra gli indici prosodici materni e il pattern di attaccamento del bambino
- Per quanto riguarda le differenza nella durata degli enunciati materni (in secondi) nei tre episodi della Strange Situation, è emerso un dato significativo ( $F_{2,61} = 9.79, p < .001$ ), per cui la durata dell'enunciato materno nell'ottavo episodio (1.77 sec.) è maggiore rispetto a quanto rilevato nell'episodio 2 (1.51 sec.) e nell'episodio 5 (1.45 sec.).

Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,61} = 7.84, p = .001$ ): la durata degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri ambivalenti è significativamente superiore a quella delle altre madri (rispetto sia alle madri dei bambini sicuri sia a quelle dei bambini insicuri-evitanti  $p < .001$ ).

Non sono invece emerse differenze per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti)

**Figura 4.4** Durata degli enunciati materni (in secondi) nei tre episodi della Strange Situation e pattern di attaccamento del bambino

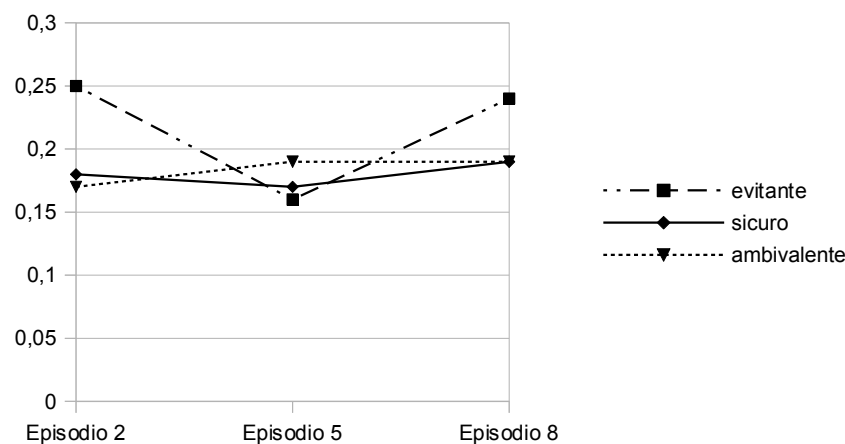


- Per quanto riguarda la relazione tra la velocità<sup>29</sup> degli enunciati materni nei tre episodi della Strange Situation, non sono emerse differenze significative.

Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,62} = 3.55, p < .05$ ): i punteggi relativi alla velocità degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri-evitanti sono superiore a quella delle madri dei bambini sicuri ( $p = .01$ ).

Non sono invece emerse differenze per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti)

**Figura 4.5** Velocità della prosodia materna (secondi/numero di sillabe) nei tre episodi della Strange Situation e pattern di attaccamento del bambino



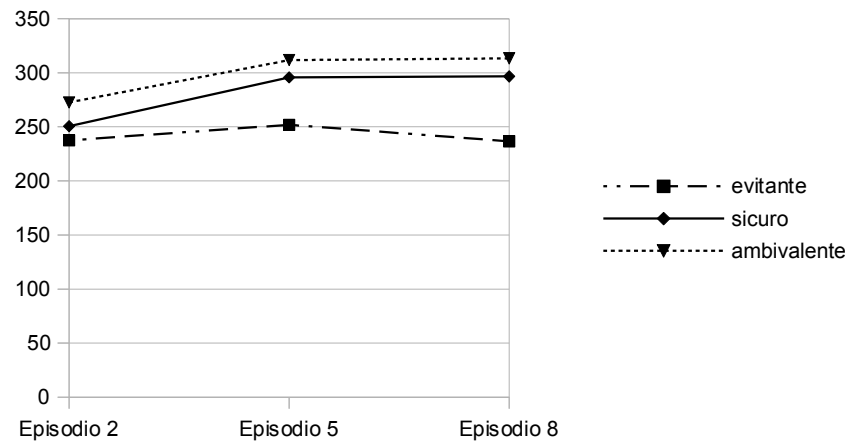
- Per quanto riguarda la relazione tra la frequenza fondamentale degli enunciati materni (in hertz) nei tre episodi della Strange Situation, è emerso un dato significativo ( $F_{2,61} = 12.652, p < .001$ ), nello specifico la frequenza fondamentale è maggiore negli episodi 5 (295.66) e 8 (291.86) rispetto all'episodio 2 (253.48).

Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,61} = 13.12, p < .001$ ): la frequenza fondamentale degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri-evitanti è significativamente inferiore a quella delle altre madri ( $p < .001$ ).

29 CFR nota 14 a pag. 120

Per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti) è emersa una differenza significativa ( $F_{4,122} = 2.75, p < .05$ ).

**Figura 4.6** Frequenza fondamentale per enunciato della prosodia materna nei tre episodi della Strange Situation e pattern di attaccamento del bambino



- Per quanto riguarda la relazione tra i picchi minimi degli enunciati materni (in hertz) è emerso un dato significativo ( $F_{2,61} = 5.9, p = .004$ ), per cui il picco minimo è minore nell'episodio 2 (181.24) rispetto che nell'episodio 5 (218.16) e nell'episodio 8 (211.1).

Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,62} = 4.05, p < .05$ ): il picco minimo degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri-evitante è significativamente inferiore a quella delle altre madri (rispetto sia alle madri dei bambini sicuri sia a quelle dei bambini insicuri-evitanti  $p < .001$ ).

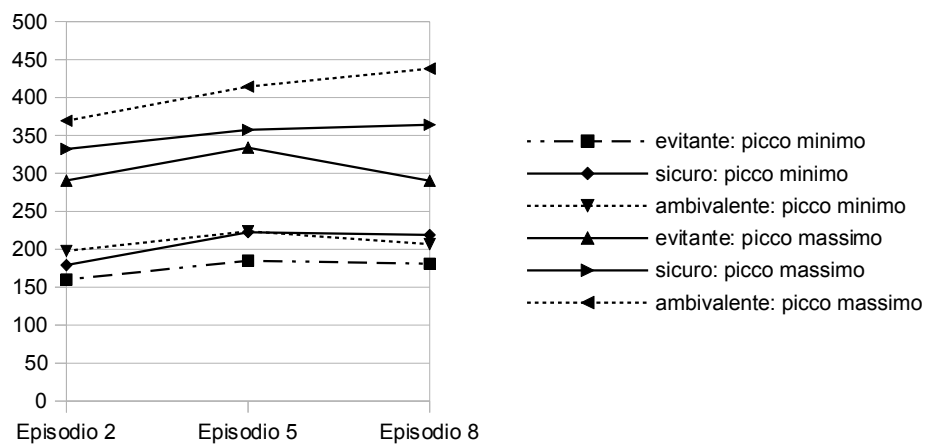
E' emersa una differenza significativa ( $F_{4,124} = 1.61, p < .05$ ) anche per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti).

- Per quanto riguarda la relazione tra i picchi massimi degli enunciati materni (in hertz) è emerso un dato significativo ( $F_{2,61} = 5.72, p = .004$ ), per cui il picco massimo è minore nell'episodio 2 (338.45) rispetto che nell'episodio 5 (367.92) e nell'episodio 8 (366.67).

Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,62} = 30.1, p < .001$ ): ogni gruppo di madri si differenzia significativamente dalle altre per il picco massimo. Il picco massimo degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri-evitante è significativamente inferiore a quella delle altre madri (rispetto alle madri dei bambini sicuri:  $p = .001$ ; rispetto a quelle dei bambini insicuri-ambivalenti  $p < .001$ ) mentre il picco massimo degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri-ambivalenti è significativamente superiore a quello delle altre madri (rispetto sia alle madri dei bambini sicuri sia a quelle dei bambini insicuri-evitanti  $p < .001$ ).

È emersa una differenza significativa ( $F_{4,124} = 5.28, p = .001$ ) anche per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti).

**Figura 4.7** Picchi minimi e massimi della prosodia materna nei tre episodi della Strange Situation e pattern di attaccamento del bambino



- Per quanto riguarda la relazione tra il range degli enunciati materni (in semitoni) nei tre episodi della Strange Situation non è emersa alcuna differenza.

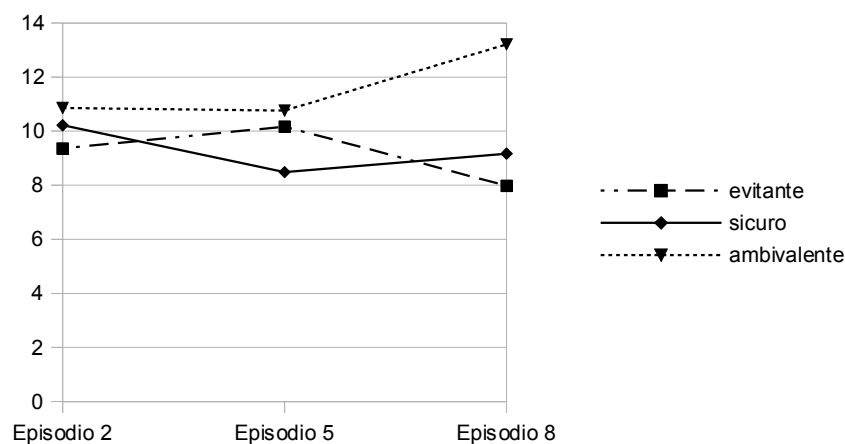
Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,62} = 4.13, p < .05$ ): il range degli enunciati prodotti dalle madri dei



bambini insicuri ambivalenti è significativamente superiore a quella delle madri dei bambini sicuri ( $p = .006$ ).

Non sono invece emerse differenze per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti).

**Figura 4.8** Range della prosodia materna nei tre episodi della Strange Situation e pattern di attaccamento del bambino

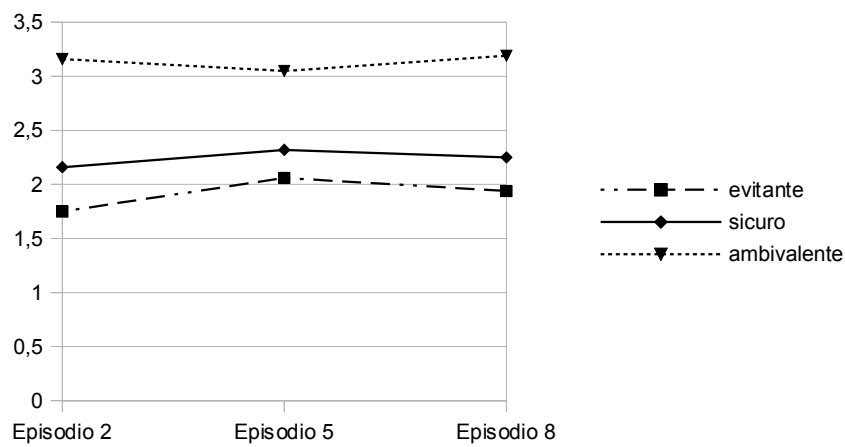


- Per quanto riguarda la relazione tra il numero di movimenti degli enunciati materni nei tre episodi della Strange Situation non sono emerse differenze significative.

Per quanto riguarda il pattern di attaccamento del bambino, si rileva una differenza significativa ( $F_{2,62} = 19.27, p < .001$ ): il numero di movimenti degli enunciati prodotti dalle madri dei bambini insicuri ambivalenti è significativamente superiore a quella delle altre madri (rispetto sia alle madri dei bambini sicuri sia a quelle dei bambini insicuri-evitanti  $p < .001$ ).

Non sono invece emerse differenze per quanto riguarda l'interazione tra episodio e pattern di attaccamento (episodio x pattern entro soggetti).

**Figura 4.9** Numero di movimenti per enunciato della prosodia materna nei tre episodi della Strange Situation e pattern di attaccamento del bambino



- Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra gli indici prosodici materni (PRAAT) e i punteggi delle scale interattive della Strange Situation

L'analisi ha permesso di evidenziare la presenza di varie correlazioni significative, riportate nella tabella 4.34 in cui è possibile notare che vi sono molte correlazioni significative tra le due variabili e che la scala interattiva “evitamento” ha un pattern di interazione con gli indici prosodici differente dalle altre in quanto correla in modo negativo con alcuni indici prosodici, a differenza della maggior parte delle correlazioni delle altre scale interattive.

**Tab. 4.34** Indici prosodici materni e punteggi delle scale interattive della Strange Situation: correlazioni significative

		Indici prosodici																
		Episodio 2				Episodio 5				Episodio 8								
		Durata media in sec di ogni enunciato	Picco massimo	Range tonale	Movimenti in ogni enunciato	Velocità media	Durata in secondi di ogni enunciato	Picco massimo	Range	Movimenti in ogni enunciato	Velocità media	Durata media in sec. di ogni enunciato	Frequenza fondamentale	Picco massimo	Range	Movimenti in ogni enunciato	Velocità media	
Scale interattive	Episodio 5	Ricerca	.304*		.243*	.386**		.25*		.399**				.36**	.247*	.354**		
		Mantenimento		.248*		.373**	.261*	.283*	.301*	.358**					.308*	.31**	.291*	
		Evitamento					-.256*					-.282*			-.25*			-.255*
		Resistenza			.24*					.277*							.373**	
	Episodio 8	Ricerca	.295*			.272*	.311**								.36**	.322**		
		Mantenimento				.469**	.365**	.284*		.357**		.257*			.476**	.427**		
		Evitamento					-.296*			-.276*	-.239*		-.268*	-.268*	-.268*		-.262*	
		Resistenza				.34**	-.329**	.316**		.3*		.263*			.346**	.265*	.243*	

\*p < .05

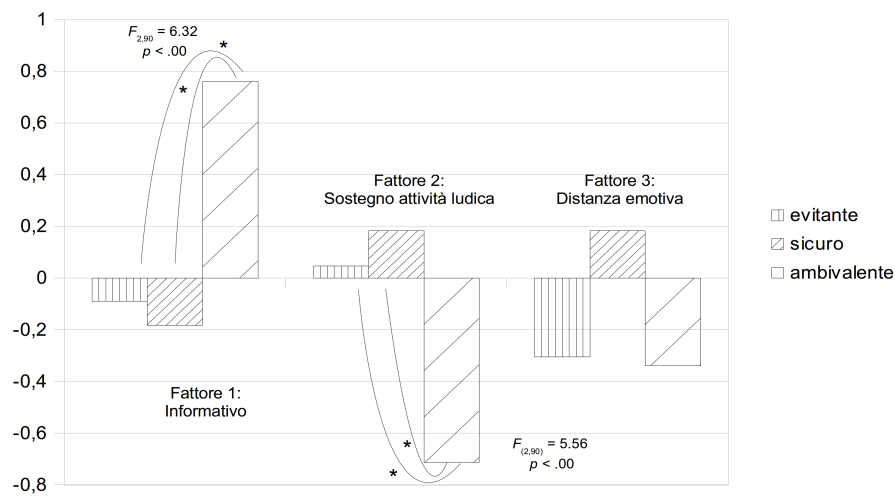
\*\*p < .01

III.3.A.IV. Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il pattern di attaccamento del bambino

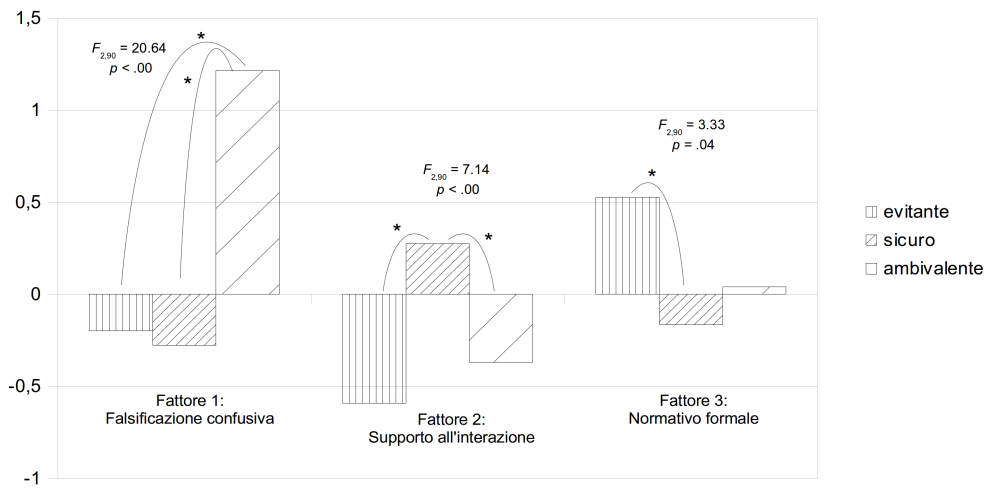
- ANOVA univariata tra i punteggi relativi ai fattori, precedentemente estratti, delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il pattern di attaccamento del bambino

L'analisi ha evidenziato la presenza di varie relazioni significative per ogni episodio considerato, i dati sono riportati nelle figure 4.10, 4.11 e 4.12 dai quali emergono delle costanti relazioni significative tra i fattori delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il pattern di attaccamento del bambino.

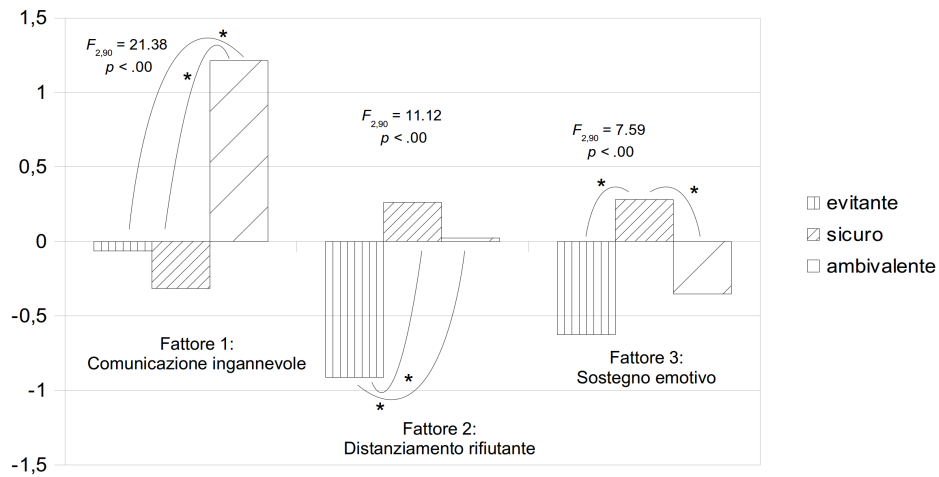
**Figura 4.10** *Strange Situation, episodio 2: fattori delle caratteristiche funzionali e pattern di attaccamento*



**Figura 4.11** *Strange Situation, episodio 5: fattori delle caratteristiche funzionali e pattern di attaccamento del bambino*



**Figura 4.12** *Strange Situation, episodio 8: fattori delle caratteristiche funzionali e pattern di attaccamento*



- Correlazione bivariata tra i punteggi relativi ai fattori, precedentemente estratti, delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e le scale interattive della Strange Situation

A conferma delle ANOVA sopra riportate si rileva anche che vi è una correlazione significativa tra il fattore “informativo” del secondo episodio e il mantenimento del contatto nell'ottavo episodio ( $Rho = .233, p = .028$ ) e una correlazione significativa negativa tra l'evitamento nell'episodio 8 e i fattori supportivo dell'episodio 5 ( $Rho = -.233, p = .028$ ) e “sostegno” dell'episodio 8 ( $Rho = -.291, p = .006$ ).

### *III.3.B. Relazioni tra caratteristiche e competenze materne e i punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico del bambino*

#### *III.3.B.I. Analisi correlazionale bivariata tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni (TAS-20) e delle categorie del gioco simbolico infantile*

Non sono emerse relazioni significative.

#### *III.3.B.II. Analisi correlazionale bivariata tra i punteggi delle categorie della MM e relativi alle categorie del gioco simbolico infantile*

Dall'analisi correlazionale sono emerse varie relazioni significative riportate in tabella 4.35 nella quale emerge che la MM totale le categorie relative all'attribuzione sintonizzata di stati mentali e desiderio correlano significativamente con la durata totale e la durata totale a livello 2; inoltre la categoria “madre che commenta in modo appropriato” correla significativamente con il punteggio totale della MM e con molte categorie della MM: “cognitiva”, “desiderio”, “dar voce”, “sintonizzata”, “sintonizzata esplicita”, “sintonizzata cognitiva”, “sintonizzata desiderio”, “sintonizzata dar voce” e “non sintonizzata esplicita”.

**Tab. 4.35** Punteggi della MM e delle categorie del gioco simbolico infantile a 12 mesi: correlazioni significative.

	Categorie della MM											
	Totale	Cognitiva	Desiderio	Dar voce	Sintonizzata	Sintonizzata esplicita	Sintonizzata implicita	Sintonizzata cognitiva	Sintonizzata desiderio	Sintonizzata "dar voce"	Non sintonizzata esplicita	Non sintonizzata implicita
Durata totale	.208*		.208*		.21*				.21*			
Livello 2: durata	.256*		.226*		.253*		.344**		.203*	.234*		
Livello 2: numero di episodi				.201*			.238*			.240*		
Livello 3: numero di episodi			.222*								.209*	
Livello 4: durata								.217*				-.257*
Livello 4: numero di episodi								.219*				-.255*
N° di episodi iniziati dalla madre	.229*		.222*		.234*	.242*			.214*			
Madre che commenta in modo appropriato	.321**	.244*	.241*	.218*	.318**	.309**		.260*	.225*	.248*	.235*	
Madre che commenta in modo inappropriato	.276**		.211*		.272**	.340**		.221*			.215*	
Sostituzioni simboliche	.206*	.228*			.213*			.215*				

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

### III.3.B.III. Analisi correlazionale bivariata tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e alle categorie del gioco simbolico infantile

L'analisi dei dati ha mostrato la presenza di varie correlazioni significative riportate in tabella 4.36, in particolare due: tra la scale "non in sintonia"<sup>30</sup> della FR e la durata totale, la durata e il numero degli episodi di livello 3 e il numero di sostituzioni simboliche e tra la scala "aver bisogno"<sup>31</sup> e il numero e la durata totale degli episodi e il numero e la durata degli episodi di

30 La scala "non in sintonia" della FR valuta la capacità materna di riflettere su un momento di mancata sintonia con il figlio

31 La scala "aver bisogno" indaga la capacità materna di riflettere su un momento in cui ha sentito di aver bisogno che qualcuno di prendesse cura di lei

livello 2.

**Tab. 4.36** *Funzione Riflessiva materna e gioco simbolico infantile a 12 mesi: correlazioni significative*

	Scale della Funzione Riflessiva						PDI
	Non in sintonia	Relazione influenza sviluppo	Rabbia	Senso di colpa	Aver bisogno	Bambino rifiutato	
Numero di episodi					.211*		
Durata totale	.227*		.206*		.254*		.242*
Livello 1: durata					.275**		
Livello 1: episodi					.217*		
Livello 3: durata	.301**						
Livello 3: episodi	.302**					.218*	.216*
N° di episodi iniziati dal bambino				.227*			
Madre che rimane in silenzio					.215*		
Madre che commenta in modo appropriato		.298**		.219*			
Sostituzioni simboliche	.231*						

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

#### III.3.B.IV. Analisi correlazionale bivariata tra gli indici prosodici materni e i punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico infantile

L'analisi dei dati ha mostrato la presenza di varie correlazioni significative riportate in tabella 4.37 nella quale si rileva, in particolare, che la frequenza fondamentale correla significativamente in modo negativo con il numero di episodi e la durata totale del gioco simbolico. Inoltre, il numero medio di movimenti correla significativamente in modo negativo con il numero di episodi, la durata totale, la durata degli episodi di livello 1, il numero degli episodi di livello 1 e il numero degli episodi iniziati dal bambino.



**Tab. 4.37** Andamento prosodico (PRAAT) e gioco simbolico: correlazioni significative

	Episodio 2			Episodio 5	Episodio 8
	Frequenza fondamentale	Picco massimo	Picco minimo	Numero medio di movimenti	Frequenza fondamentale
Numero di episodi	-.24*			-.275*	
Durata totale	-.254*			-.236*	
Livello 1: durata				-.28*	
Livello 1: numero di episodi				-.253*	
Livello 4: durata					.312**
Livello 4: numero di episodi					.311**
N° di episodi iniziati dal bambino				-.242*	
Madre che rimane in silenzio	-.293*			-.341*	
Madre che commenta in modo appropriato					.238*
Madre che commenta in modo inappropriato	-.246*	-.289*	-.264*		

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

III.3.B.v. Analisi correlazionale bivariata tra i fattori relativi alle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e i punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico infantile

L'analisi dei dati ho mostrato la presenza di varie correlazioni significative riportate in tabella 4.38 nella quale è possibile, ad esempio, rilevare che la durata totale del gioco simbolico correla positivamente con i fattori “sostegno attività ludica” dell'episodio 2 e negativamente con il fattore “comunicazione ingannevole” dell'episodio 8.

*Tab. 4.38 A 12 mesi: caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e gioco simbolico: correlazioni significative*

Punteggi relativi alle categorie del gioco simbolico	Episodio 2		Episodio 5	Episodio 8	
	Distanza emotiva	Sostegno attività ludica	Supporto all'interazione	Comunicazione ingannevole	Distanziamento rifiutante
Durata totale		.235*		-.209*	
Livello 3: durata			.226*		
Madre che gioca	.215*				
Madre che commenta in modo inappropriato	-.244*	.212*			.241*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

#### *III.4. Relazioni tra le caratteristiche e le competenze materne e infantili analizzate in modo sincronico a 18 mesi*

##### *III.4.A. Analisi correlazionale bivariata tra i punteggi della MM e relativi alle categorie del gioco simbolico infantile*

L'analisi dei dati ha mostrato la presenza di varie correlazioni significative riportate in tabella 4.39 dalla quale emerge, in particolare una correlazione significativa tra la MM “emotiva” e il numero degli episodi totale, di livello 3, di livello 4, iniziati dal bambino e con la durata degli episodi di livello 4.

Tab. 4.39 MM e gioco simbolico a 18 mesi: correlazioni significative

	Categorie del gioco simbolico												
	Totale: numero di episodi	Livello 2: episodi	Livello 2: durata	Livello 3: episodi	Livello 4: episodi	Livello 4: durata	Livello 5: episodi	N° di episodi iniziati dal bambino	Madre che rimane in silenzio	Madre che commenta in modo appropriato	Madre che gioca	Madre che commenta in modo inappropriato	Sostituzioni simboliche
Totale									-.316**		.244*		
Cognitiva		-.227*	.274**								.236*		
Desiderio									-.337**				-.219*
Emotiva	-.267**			-.214*	-.255*	-.236*		-.247*		-.205*			
Dar voce				-.229*									
Sintonizzata									-.314**		.228*		-.226*
Sintonizzata esplicita	-.203*							-.203*	-.358**				-.210*
Sintonizzata implicita											.227*		
Sintonizzata cognitiva		-.232*	.273**								.213*		
Sintonizzata desiderio									-.334**				-.232*
Sintonizzata emotiva	-.251*				-.28**	-.262*		-.228*		-.235*			-.21*
Sintonizzata dar voce				-.266**									
Non sintonizzata								-.203*	-.220*		.214*		
Non sintonizzata implicita								-.221*					

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

III.2.B. *Analisi correlazionale bivariata tra i punteggi della MM e relativi alle capacità comunicativo-linguistiche (PVB)*

L'analisi dei dati ha mostrato la presenza di varie correlazioni significative riportate in tabella 4.40 dalla quale emergono varie correlazioni significative, in particolare tra la comprensione di frasi e il punteggio totale della MM e alcune categorie della MM - “desiderio”, “sintonizzata desiderio”, “non sintonizzata” e “non sintonizzata implicita” - e una correlazione negativa tra la MM “emotiva e “sintonizzata emotiva” e la produzione di nomi e funtori.

**Tab. 4.40** *Punteggi della MM e delle capacità comunicativo-linguistiche (PVB), valutati a 18 mesi: correlazioni significative*

Categorie della MM	Gesti e parole								Parole e frasi	
	Frase	Denominazione	Nomi - dice	Suoni - capisce	Suoni - dice	Verbi - capisce	Funtori - capisce	Verbi	Funtori	Comprensione
Totale	.454*									
Cognitiva								.485*		
Desiderio	.507*									
Dar voce				.422*		.423*				
Emotiva			-.444*							
Sintonizzata										
Sintonizzata implicita							.485*		-.495*	
Sintonizzata desiderio	.519*									
Sintonizzata emotiva			-.444*							-.617**
Sintonizzata dar voce				.422*		.423*				
Non sintonizzata	.543**				.438*					
Non sintonizzata esplicita		-.424*								
Non sintonizzata implicita	.573**								-.440*	

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

**III.5. Relazioni tra le competenze e le caratteristiche materne e del bambino analizzate in modo longitudinale a 6, 12 e 18 mesi**

**III.5.A. Relazione tra le caratteristiche e competenze materne valutate e 6 mesi del bambino e le caratteristiche e le competenze del bambino a 12 mesi**

**III.5.A.I. Relazione tra le caratteristiche e competenze materne a 6 mesi e il pattern di attaccamento del bambino alla madre a 12 mesi**

- ANOVA univariata tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni (TAS-20) indagata a 6 mesi e il pattern di attaccamento del bambino

Non sono emerse relazioni significative.

- Analisi correlazionale bivariata tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni e i punteggi delle scale della Strange Situation.

La scala “resistenza” del quinto episodio correla significativamente negativamente con il secondo fattore della TAS-20 – difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri - ( $Rho = -.390, p = .012$ ) e con il punteggio totale, valutati a 6 mesi ( $Rho = -.391, p = .013$ ).

**III.5.A.II. Relazione tra i punteggi delle categorie della MM materna e il pattern di attaccamento del bambino**

- ANOVA univariata tra i punteggi delle categorie della MM materna e il pattern di attaccamento del bambino

Non sono emerse relazioni significative.

- Analisi correlazionale bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla MM materna valutata a 6 mesi e le categorie del gioco simbolico infantile valutato a un anno

Sono emerse varie correlazioni significative riportate in tabella 4.44, nella quale si rileva ad esempio, una relazione tra la MM totale e la “durata totale”, “livello 1: durata”, “livello 3: durata”, “livello 3: numero di episodi”. Inoltre si può notare che la MM “sintonizzata” e “sintonizzata esplicita” correlano con le medesime categorie del gioco simbolico.

*Tab. 4.41 MM materna valutata a 6 mesi e gioco simbolico infantile valutato a 12 mesi: correlazioni significative*

MM a 6 mesi	Categorie del gioco simbolico a 12 mesi					
	Durata totale	Livello 1: durata	Livello 2: n° di episodi	Livello 3: durata	Livello 3: n° di episodi	Madre che gioca
Totale	.335*	.315*		.438**	.373*	
Cognitiva	.330*	.391**				
Desiderio				.386**	.381*	
Dar voce			.348*			
Emotiva						.325*
Sintonizzata	.383*	.365*		.458**	.394**	
Sintonizzata esplicita	.346*	.321*		.429**	.353*	
Sintonizzata cognitiva	.364*	.39**				
Sintonizzata desiderio				.408**	.401**	
Sintonizzata dar voce			.345*			
Non sintonizzata esplicita				.298*	.308*	

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

### III.5.B. Relazioni tra le caratteristiche e competenze materne valutate a 12 mesi e le competenze infantili indagate a 18 mesi

III.5.B.I. Relazioni tra le caratteristiche e competenze materne valutate a 12 mesi e le categorie del gioco simbolico indagato a 18 mesi:

- Correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla capacità materna di riconoscere le emozioni (TAS-20) e alle categorie del gioco simbolico infantile

E' emersa una correlazione significativa negativa tra il fattore 1 della TAS-20 - “difficoltà a distinguere tra le emozioni e le sensazioni corporee” – e la durata degli episodi di livello 4 a 18 mesi ( $Rho = -.217, p = .045$ ); inoltre il fattore 2 della TAS-20 - “difficoltà nel comunicare i sentimenti agli altri” - correla significativamente con il numero di episodi in cui la madre rimane

in silenzio ( $Rho = .304, p = .004$ ) e in cui la madre commenta in modo appropriato ( $Rho = -.271, p = .011$ ).

- Correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla categorie della MM materna e del gioco simbolico infantile

Sono emerse alcune correlazioni significative riportare in tabella 4.42 dalla quale emerge, in particolare, che la MM “cognitiva” correla negativamente con la durata degli episodi di livello 2 e positivamente con la durata e il numero di episodi di livello 5 mentre la MM “sintonizzata implicita” correla negativamente con il numero totale degli episodi e con la durata degli episodi di livello 3.

**Tab. 4.42** MM materna valutata a un anno e gioco simbolico infantile a 18 mesi: correlazioni significative

Punteggi del gioco simbolico	Categorie della MM											
	Totale	Cognitiva	Desiderio	Dar voce	Emotiva	Sintonizzata	Sintonizzata esplicita	Sintonizzata implicita	Sintonizzata cognitiva	Non sintonizzata	Non sintonizzata esplicita	Non sintonizzata implicita
Livello 2: n° di episodi								-.266**				-.205*
Livello 2: durata		-.207*										
Livello 3: durata								-.305*				
Livello 5: n° di episodi		.245*							.27**			
Livello 5: durata		.217*								.255*	.228*	
Madre che rimane in silenzio	-.299*		-.231*	-.218*		-.282**	-.287**		-.226*			
Madre che gioca	.205*											
Madre che commenta in modo non appropriato					-.338**					-.206*	-.206*	
Sostituzioni simboliche												-.252*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

- Correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alla Funzione Riflessiva materna e alle categorie del gioco simbolico infantile.

L'analisi ha evidenziato la presenza di varie correlazioni significative evidenziate in tabella 4.43.

**Tab. 4.43** Funzione Riflessiva materna a 12 mesi e gioco simbolico infantile a 18 mesi: correlazioni significative

Punteggi del gioco simbolico	Funzione Riflessiva materna													Totale	
	Sintonia	Relazione influenza sviluppo	Gioia	Dolore-difficoltà	Having child changed you	Rabbia	Senso di colpa	Aver bisogno	Figlio turbato	Figlio rifiutato	Genitori	Figlio separazione	Madre separazione		Perdendo
Durata totale	.282**			.255*						.224*	.254*	.234*	.29**		.275**
Livello 1: durata				.207*						.221*					
Livello 2: durata										.239*				.231*	
Livello 3: durata					.240*										
Livello 4: numero di episodi	.261*		.226*					.207*	.29**	.228*	.227*	.231*	.214*		.345**
Livello 4: durata	.309**								.250*	.208*	.220*	.249*	.232*		.301**
Livello 5: durata															.213*
Madre che commenta in modo appropriato		.302**			.268*	.243*						.291**			.25*
Madre che gioca										.249*		.225*			
Madre che commenta in modo non appropriato								-.283*				-.249*			

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$



- Relazione tra i fattori precedentemente estratti relativi alle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e il gioco simbolico infantile: correlazione bivariata non parametrica

Il fattore “falsificazione confusiva” dell'episodio 5 correla significativamente con la durata degli episodi di 4 livello ( $Rho = -.265, p = .011$ ) e con il numero di episodi iniziati dalla madre ( $Rho = -.239, p = .023$ ). Il fattore “normativo formale” del 5 episodio correla a sua volta sia con il numero di episodi iniziati dalla madre ( $Rho = -.224, p = .034$ ) che con la durata degli episodi di 2 livello ( $Rho = .243, p = .021$ ). Infine il fattore “comunicazione ingannevole” correla significativamente con il numero di episodi iniziati dal bambino ( $Rho = .240, p = .023$ ).

### III.3.B.II. relazioni tra le caratteristiche e competenze materne valutate a 12 mesi e competenze comunicativo-linguistiche del bambino a 18 mesi

- Correlazione bivariata non parametrica tra i punteggi relativi alle categorie della MM valutata a 12 mesi e i punteggi relativi alle capacità linguistico-comunicative (PVB) valutate a 18 mesi.

Sono emerse varie correlazioni significative riportate in tabella 4.44 dalla quale emerge che i punteggi relativi a molte categorie della MM correlano positivamente con i punteggi relativi alle capacità comunicativo-linguistiche. In particolare, la MM “sintonizzata” correla con le scale “nomi – dice”, “suoni – dice”, “routine – dice” e “aggettivi” mentre la MM “sintonizzata desiderio” correla con le categorie della MM “imitazione”, “denominazione”, “nomi – dice”, “suoni – dice”, “routine – dice” e “aggettivi”.





## **4.5 Discussione dei risultati e conclusioni**

Analizzando la letteratura nell'ambito della relazione madre-bambino è emerso chiaramente che varie aree teoriche, limitrofe ma non sovrapponibili, hanno dedicato molta attenzione al legame tra alcuni aspetti della relazione e delle caratteristiche e competenze materne e lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale infantile. Si è però notato che i risultati non sono sempre concordi in merito a quali aspetti siano da ritenere particolarmente rilevanti e, in particolare, emerge una lacuna riguardante l'integrazione tra le conoscenze rilevate tramite costrutti creati in ambiti teorici differenti.

Questo studio ha quindi lo scopo di apportare, in un'ottica di integrazione, un contributo alla ricerca relativa ad alcuni aspetti della relazione precoce madre-bambino attraverso l'utilizzo di costrutti e strumenti presentati in ambiti differenti.

L'analisi dei risultati permette di evidenziare molti dati interessanti sia relativamente al rapporto tra costrutti che fanno riferimento a un singolo oggetto di ricerca, in particolare, sia al legame tra le variabili materne e infantili considerate.

La discussione dei risultati, per motivi di chiarezza, è presentata in base ai risultati attesi.

### **4.5.1. Relazioni tra competenze e caratteristiche materne**

#### **Relazione tra i costrutti utilizzati per la valutazione della mentalizzazione: Funzione Riflessiva e Mind-Mindedness**

I dati ottenuti nella presente ricerca dimostrano che i due costrutti utilizzati per indagare la mentalizzazione materna – la Funzione Riflessiva valutata tramite la codifica dell'intervista PDI (Slade, Aber, et al., 2004; Slade, 2005) – e la Mind-Mindedness rilevata tramite il manuale di codifica di Meins (Meins & Fernyhough, 2010) – non sono sovrapponibili in quanto si rilevano delle relazioni significative solo tra alcuni aspetti specifici dei dati rilevati<sup>32</sup>. Sembra quindi opportuno ritenere che i due costrutti indaghino aspetti diversi della mentalizzazione, in parziale contraddizione con quanto suggerito in precedenza da alcuni studiosi. Sharp & Fonagy (2008) propongono infatti che entrambi i costrutti possano essere utilizzati per analizzare la capacità genitoriale di trattare il figlio come un agente psicologico poiché si basano sui medesimi meccanismi neurali e si suppone che entrambi permettano di indagare la capacità materna di attribuire uno stato mentali al figlio. In un recente articolo Schiborr e collaboratori (2013) fanno

<sup>32</sup> Dato riportato nella Tab. 4.15 a pag.130

una revisione degli strumenti per lo studio della mentalizzazione ed elencano entrambi gli strumenti considerati in questo lavoro, insieme ad altri, rilevando però come presentino un'ampia variabilità da molti punti vista – basi teoriche, valutazione psicometrica, aspetti della mentalizzazione considerati, disponibilità e utilizzabilità dello strumento. Gli studiosi non sembrano però mettere in discussione la capacità di valutare la mentalizzazione degli strumenti stessi ma sottolineano solo la necessità di ulteriori studi.

Si condivide con Schiborr l'idea che i due costrutti – RF e MM – abbiano basi teoriche parzialmente diverse oltre a prevedere l'utilizzo di strumenti di tipologie differenti – un manuale di codifica di un'intervista: il PDI per la FR e un manuale di codifica di un'osservazione per la MM<sup>33</sup>. I due costrutti condividono comunque una delle teorie di riferimento: la teoria dell'attaccamento anche se è importante rilevare, come appare chiaramente anche dagli strumenti proposti, che mentre la FR sottolinea l'importanza della componente rappresentazionale, la MM<sup>34</sup> esplora principalmente l'aspetto comportamentale dell'interazione madre-bambino. Il costrutto di FR emerge all'interno di una matrice psicoanalitica; intende valutare sia gli aspetti consapevoli sia al di fuori della consapevolezza della mentalizzazione, ad esempio suggerendo di controllare possibili momenti di “iper-mentalizzazione intellettualizzante” e vi è una forte sottolineatura dell'importanza delle componenti emotive materne per lo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo del bambino. La MM è invece un costrutto che viene proposto nell'ambito della psicologia vygostkijana all'interno della quale la Meins sottolinea il ruolo di scaffolding che il linguaggio materno svolge per lo sviluppo relazionale e, soprattutto, cognitivo del figlio.

L'enfasi posta su aspetti diversi della teoria dell'attaccamento influenza anche il tipo di strumento utilizzato per la valutazione della capacità di mentalizzazione. Il manuale di codifica della FR si basa infatti su un'intervista ed è una misura rappresentazionale che mira ad indagare aspetti anche non consapevoli della mentalizzazione off-line, la FR infatti ha come obiettivo l'indagine a un livello profondo di tale capacità materna. Il manuale di codifica per la MM invece si basa sull'eloquio materno rilevato a partire dall'osservazione di un'interazione madre-bambino ed è quindi una misura on-line di tipo comportamentale che nell'intenzione della studiosa permette di valutare la capacità materna di mentalizzazione nel momento in cui influenza il comportamento messo in atto.

---

33 Vedi nel paragrafo Strumenti, nelle parti 2.1.3 e 2.1.6

34 Nel manuale di codifica della MM Meins (Meins & Fernyhough, 2010) propone come strumento principe per la valutazione della MM il manuale utilizzato in questo studio. Prevede però anche una breve intervista nel caso di figli con un'età maggiore a quella considerata.

In conclusione, in questo studio sono stati utilizzati due costrutti parzialmente differenti operazionalizzati attraverso due strumenti diversi per la valutazione della mentalizzazione materna. Mentre la codifica della FR ha chiaramente permesso di indagare alcuni aspetti della mentalizzazione relativi alla rappresentazione materna di alcune componenti del proprio e altrui mondo interno e delle relazioni con il proprio figlio, la codifica della MM non ha fornito i medesimi risultati.

La letteratura è unanime nel ritenere che la mentalizzazione materna abbia un ruolo fondamentale nella costruzione della relazione madre-bambino e molti studiosi ritengono che influisca specificamente sullo sviluppo del pattern di attaccamento infantile. Considerando che i costrutti di RF e MM sono proposti in letteratura relativamente al concetto di mentalizzazione, in linea con quanto suggerito dallo stato dell'arte degli studi dell'area, ci si attendeva di trovare dei legami tra i due costrutti. I risultati trovati in questa ricerca non evidenziano invece alcuna relazione né tra la MM e la FR né tra la MM e il pattern di attaccamento del bambino.

Sulla base di quanto espresso, si ritiene che i due costrutti non siano sovrapponibili, è opportuno esplorare ulteriormente il concetto di mentalizzazione, i costrutti derivanti e gli strumenti proposti. Nello specifico inoltre, il costrutto di MM necessita di ulteriori approfondimenti sia dal punto di vista teorico sia empirico per verificare se sia meglio considerarlo un costrutto nell'ambito della mentalizzazione, così come proposto in letteratura, o invece in grado di indagare in modo più efficace una differente componente dell'interazione madre-bambino.

### **Relazione tra capacità di riconoscere le emozioni e mentalizzazione**

Per quanto riguarda le relazioni tra la FR e la capacità di riconoscere le emozioni, Taylor (2010) aveva proposto una sovrapposizione tra la capacità di riconoscere le emozioni, analizzata tramite il questionario TAS-20, e la mentalizzazione, indagata tramite il manuale di codifica della FR, anche in questo caso in questo studio i dati propongono una visione differente da quanto atteso poiché emergono solo poche relazioni tra essi. In particolare, è interessante rilevare che una bassa Funzione Riflessiva è in relazione a una difficoltà generale di riconoscere le emozioni e alla tendenza a pensare alla realtà esterna rispetto più che a quella interna. Inoltre la capacità di riconoscere le proprie emozioni e sensazioni è relata alla capacità di parlare di emozioni

negative, quale un momento in cui ci si è sentiti arrabbiati. In questo studio emergono quindi solo alcuni legami tra aspetti specifici dei due costrutti che non supportano l'ipotesi di Taylor riguardante una sovrapposizione tra i due costrutti considerati. Taylor stesso però nota come l'alessitimia – intesa come il deficit di riconoscimento, descrizione e comunicazione degli stati emotivi propri e altrui (Caretto & La Barbera, 2005)– si riferisca a un processo di tipo cognitivo mentre la mentalizzazione, e nel caso di questa ricerca la Funzione Riflessiva in particolare, possa essere considerata una capacità più ampia.

Per quanto riguarda la relazione tra la capacità materna di riconoscere le emozioni e la Mind-Mindedness emerge un risultato comparabile in quanto solo alcuni aspetti delle due variabili sono in relazione. In particolare risultano connessi due aspetti relativi all'esplicitazione verbale del vissuto in quanto si rileva una relazione tra la capacità materna di esprimere verbalmente il vissuto del bambino e la capacità di esprimere a parole le proprie emozioni. I dati rilevati, anche in questo caso, si differenziano da quanto proposto in letteratura che invece suggerisce vi sia una forte relazione tra i costrutti considerati. Meins e colleghi (Meins et al., 2008) suggeriscono infatti che una bassa MM e l'alessitimia – deficit nella capacità di riconoscere le emozioni – abbiano alla base l'incapacità di processare le emozioni.

Riassumendo, si può ipotizzare che i tre costrutti considerati - Alessitimia, RF e MM - permettano di rilevare aspetti diversi della capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni. I costrutti non risultano quindi sovrapponibili. Inoltre, mentre l'alessitimia indica l'incapacità di riconoscere e nominare le proprie e altrui emozioni a livello esplicito, i costrutti di MM e FR si riferiscono all'abilità materna di attribuire uno stato mentale al figlio.

Un altro aspetto importante da rilevare in riferimento al rapporto tra la FR, la MM e la capacità di riconoscere le emozioni è quello riguardante la tipologia di strumenti utilizzati in questo studio. Ognuno di questi costrutti è stato indagato tramite l'utilizzo di una metodica che appartiene a una tipologia differente: la FR tramite la codifica di un'intervista, la MM tramite l'applicazione di un sistema di codifica del contenuto dell'eloquio durante un'osservazione videoregistrata e l'alessitimia tramite un questionario auto-somministrato. Si tratta quindi di uno strumento di autovalutazione, uno strumento in cui è lo sperimentatore ad attribuire un punteggio relativo alla capacità materna considerata e uno strumento che misura la quantità di enunciati mentalizzanti prodotti. È importante chiedersi se l'utilizzo di strumenti di natura differente possa essere considerato una causa del risultato solo parziale ottenuto relativo alla sovrapponibilità dei costrutti considerati. È un'ipotesi da considerare ma è fondamentale ricordare che la Funzione

Riflessiva è sempre valutata tramite un'intervista ed egualmente Taylor propone la sovrapposizione tale competenza e la capacità di riconoscere le emozioni, usualmente indagata tramite un questionario. Allo stesso tempo si ricorda che nel 2006 (Bagby, Taylor, Parker, & Dickens, 2006) è stato introdotto l'utilizzo dell'intervista Toronto Structured Interview for Alexithymia (TSIA) per approfondire l'indagine relativa all'alessitimia, tale strumento è stato proposto dai medesimi ricercatori che hanno creato la TAS-20. Gli studiosi sostengono che un questionario non è sempre lo strumento adeguato ad indagare il costrutto di alessitimia dato che non tutti sono consapevoli delle proprie capacità ed eventuali difficoltà mentre un'intervista permette di esplorare anche aspetti meno consapevoli

### **Relazione tra le caratteristiche comunicative indagate: caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e aspetti prosodici**

I risultati di questa ricerca confermano, almeno parzialmente, l'ipotesi che vi siano delle relazioni tra aspetti differenti della comunicazione materna. In particolare, si può notare come una comunicazione atta a confondere il bambino, che alcune madri utilizzano durante le riunioni della Strange Situation, sia causata da una difficoltà a gestire contemporaneamente le emozioni proprie e del bambino e si caratterizza anche per un andamento prosodico peculiare. Si può infatti rilevare che gli enunciati detti da queste madri hanno vari indici prosodici – durata media, picchi massimi e numero di movimenti – significativamente maggiori rispetto agli enunciati pronunciati dalle altre madri. Il picco massimo e il numero di movimenti, quando moderatamente elevati, sono considerati tipici del motherese ma quando invece raggiungono dei livelli troppo elevati sembrano indicare un alto livello di arousal materno (Bänziger & Scherer, 2005) che può inficiare la capacità materna di sostenere la regolazione emotiva infantile. In alcune madri, tale livello di arousal può rendere difficile la gestione emotiva e può indurle ad utilizzare comunicazioni che mirano a non affrontare le emozioni che potrebbero emergere nel bambino trovandosi in difficoltà nella gestione delle proprie (Madigan, Moran, & Pederson, 2006).

Le madri che invece utilizzano la comunicazione con il figlio per sostenerne l'interazione, il gioco, il comportamento messo in atto e consolarlo quando ne ha bisogno, mostrano indicatori prosodici differenti. Il loro eloquio si caratterizza infatti per frequenza fondamentale e picchi



minimi maggiori delle altre, tali indici essendo alti ma non in modo eccessivo indicano un tentativo di attrarre e sostenere l'attenzione del bambino (Fernald & Kuhl, 1987) e mostrano un coinvolgimento emotivo materno nell'interazione.

Riassumendo, si evidenziano alcune interessanti relazioni tra le due variabili considerate che sostengono l'ipotesi che il vissuto emotivo materno, di cui la prosodia è un indicatore, sia in relazione alle caratteristiche funzionali della comunicazione al bambino.

### **Relazione tra caratteristiche prosodiche e capacità di riconoscere le emozioni**

I dati ottenuti in questo studio relativamente alla relazione tra le caratteristiche prosodiche e l'alessitimia non confermano i risultati attesi in quanto non sono emersi legami. Anche in questo caso è possibile formulare più di un'ipotesi. Innanzitutto è utile evidenziare che era prevista una relazione in quanto l'andamento prosodico è fortemente influenzato dalla capacità di regolare le proprie emozioni e per far questo la capacità di riconoscerle sembrava essenziale. È però possibile ipotizzare che lo strumento utilizzato per valutare la capacità di riconoscere le emozioni – TAS-20 – permetta di indagare solo la componente di riconoscimento consapevole e non altre e non dia informazioni relative alla regolazione emotiva mentre l'analisi della prosodia esplora aspetti meno consapevoli ed è fortemente relata al livello di arousal esperito dalla madre (Pakosz, 1983) . È quindi possibile ipotizzare che i due strumenti permettano di indagare aree differenti non in relazione tra loro. Infatti mentre con il questionario TAS-20 si valuta il riconoscimento consapevole delle emozioni, il software PRAAT permette di esplorare alcuni aspetti della regolazione emotiva non consapevole.

## **Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e l'alessitimia (TAS-20)**

È interessante notare che l'alessitimia risulta in relazione ad alcune caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna, nello specifico le madri che utilizzano una comunicazione atta a mantenersi a distanza dal figlio si caratterizzano anche per l'uso di una modalità di pensiero orientata verso l'esterno e non verso il mondo emotivo interno. È possibile quindi ipotizzare che a fronte di una difficoltà a orientarsi verso il proprio mondo interno sia altrettanto difficile avvicinarsi al mondo emotivo del figlio che viene tenuto a distanza. Non emergono ulteriori relazioni.

## **Relazione tra la MM e le caratteristiche prosodiche**

I risultati di questa ricerca confermano, come atteso, la presenza di alcune relazioni tra la MM materna e le caratteristiche prosodiche – indicatori dello stato emotivo materna – valutate negli episodi di riunione, considerati particolarmente rilevanti in quanto successivi allo stress emotivo legato alla separazione dal figlio e in quanto indicatori della capacità materna di gestire la transizione tra separazione e re-incontro. In particolare, è interessante rilevare come le madri che utilizzano un eloquio più rapido<sup>35</sup> durante tali episodi abbiamo punteggi maggiori riguardanti alcuni aspetti della MM. Scherer (Bänziger & Scherer, 2005; Scherer, Johnstone, & Klasmeyer, 2003) propone che una maggior rapidità sia uno dei correlati prosodici delle emozioni positive come la gioia e con un buon livello di arousal. Si può quindi ritenere che le madri che mostrano di avere una buona MM<sup>36</sup> provino piacere nell'interagire con i figli.

## **Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e la MM**

Per quanto riguarda la relazione tra la MM e le caratteristiche funzionali della

---

35 CFR nota 14 a pag. 120

36 Risultano in relazione in particolare i punteggi sia della MM totale (valutata nell'episodio 8 della SSP) sia nelle componenti “desiderio”, “sintonizzata implicita”, “sintonizzata esmotiva”, “non sintonizzata” e “non sintonizzata implicita” valutate nell'episodio 5 della SSP ed “emotiva”, “sintonizzata” e “sintonizzata emotiva” indagate nell'episodio 8 della SSP,

comunicazione materna, i risultati suggeriscono la presenza di un legame tra un aspetto specifico della MM e la comunicazione materna. In particolare, la capacità materna di verbalizzare i pensieri del bambino è relata negativamente all'utilizzo di una comunicazione che, durante gli episodi di riunione della Strange Situation, mira a mantenere una distanza dal bambino e, almeno a volte, a confonderlo. La capacità materna di dar voce al pensiero del bambino in una situazione sufficientemente tranquilla come quella di gioco libero a casa sembra quindi essere legata a un minor bisogno materno di tenere lontano il bambino nei momenti di stress emotivo, come quelli successivi alle separazioni.

### **Relazione tra la Funzione Riflessiva e le caratteristiche prosodiche della comunicazione materna**

I risultati di questa ricerca evidenziano la presenza di alcune relazioni tra la FR e le caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno durante i tre episodi della Strange Situation. È interessante rilevare che, in modo parzialmente diverso da quanto atteso, alcuni indici prosodici quando minori sono in relazione a una più alta FR, in particolare la frequenza fondamentale e il picco minimo, valutati nel secondo episodio, il picco massimo e il range tonale, indagati nel quinto episodio, e il ritmo, misurato nel secondo e nell'ottavo episodio<sup>37</sup>. Tali indicatori suggeriscono un basso livello di arousal, è quindi possibile ipotizzare che vi sia una parziale relazione tra la capacità di autoregolarsi durante una situazione stressante come quella della Strange Situation e la Funzione Riflessiva materna, almeno per alcune sue componenti<sup>38</sup>. I risultati non si possono considerare del tutto generalizzabili ma offrono interessanti spunti di riflessione riguardo al rapporto tra regolazione emotiva e FR.

### **Relazione tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e la Funzione Riflessiva**

Parzialmente in linea con i risultati attesi, i dati di questa ricerca rilevano la presenza di

---

37 Nel caso del ritmo si ricorda che l'indicatore velocità si ottiene dividendo la durata in secondi per il numero di sillabe, all'aumentare del punteggio diminuisce il ritmo dell'eloquio e viceversa. In questo caso la relazione è di tipo positivo quindi un ritmo più serrato correla negativamente con alcune scale della FR

38 Risultano in relazione oltre al punteggio totale, le scale "sintonia", "aver bisogno", "bambino rifiutato", "bambino durante la separazione" e "madre durante la separazione"

alcune relazioni specifiche tra due aspetti particolari dei costrutti considerati. È interessante notare come i punteggi di due delle scale per la valutazione della FR nel PDI che da un punto di vista statistico hanno un'ampia variabilità sono risultati in relazione a specifiche modalità comunicative durante la Strange Situation. I risultati sembrano indicare che le madri che utilizzano, durante la Strange Situation, una comunicazione confusiva e ingannevole sono meno disponibili delle altre a parlare della possibilità che il figlio si sia sentito talvolta rifiutato, probabilmente anche per un desiderio di far bella figura mantenendo l'apparenza di una diade perfetta e tendano, allo stesso tempo, a riconoscere il proprio senso di colpa, come evidenziato dai maggiori punteggi nella scala “senso di colpa”<sup>39</sup>. È interessante rilevare che, da un punto di vista qualitativo, tali scale sono risultate particolarmente coinvolgenti e faticose a livello emotivo per le madri – probabilmente in quanto indagano il senso di colpa e la possibilità che il figlio si sia mai sentito rifiutato.

#### **4.5.2. Relazioni tra competenze e caratteristiche infantili**

##### **Relazioni tra pattern di attaccamento e sviluppo rappresentazionale in termini di gioco simbolico e sviluppo della capacità comunicativo-linguistica**

I risultati della presente ricerca evidenziano una mancata relazione tra la qualità dell'attaccamento del bambino alla madre e lo sviluppo del gioco simbolico mentre si conferma la relazione tra gioco simbolico e sviluppo comunicativo-linguistico. Come già illustrato nei capitoli precedenti<sup>40</sup> la letteratura non ha un parere unanime riguardo alla relazione tra il pattern di attaccamento e gioco simbolico precoce. Slade (1987) e Meins (Meins et al., 1998; Meins & Russell, 1997) suggeriscono che essi siano in relazione anche se in modo parzialmente differente.

Slade (1987), in particolare, propone che vi sia un legame diretto tra l'attaccamento e il gioco simbolico messo in atto sempre mentre Meins (Meins et al., 1998; Meins & Russell, 1997) ritiene che un pattern di attaccamento di tipo sicuro sostenga nel bambino la capacità di accogliere e seguire i suggerimenti di un adulto o pari più competente, influenzando quindi sul gioco

<sup>39</sup> CFR nota 24 a pag. 133

<sup>40</sup> CFR paragrafo 3.3.2

simbolico mostrato dal bambino in interazione con il caregiver ma che questo non sia generalizzabile ad altri momenti.

Il nostro contributo si pone in linea con quanto rilevato da Main (1983) e in parte da Meins (Meins et al., 2013) che non riscontrano una relazione diretta tra il gioco simbolico e il pattern di attaccamento del bambino. Da un'analisi puntuale dei risultati a 12 e 18 mesi della presente ricerca si può però rilevare che a un aumento dei comportamenti atti a mantenere il contatto e resistenti al ripristino del benessere corrisponde una minore presenza di momenti di gioco simbolico. In linea con quanto atteso dalla letteratura della teoria dell'attaccamento si può quindi evidenziare che quando il sistema di attaccamento è attivato si assiste a una diminuzione dei comportamenti esploratori e, in questo caso specifico, di gioco simbolico.

E' interessante inoltre rilevare che nelle valutazioni del gioco simbolico effettuate a 18 mesi, le madri dei bambini sicuri commentano i momenti di gioco simbolico più frequentemente delle altre (categoria "madre che commenta in modo appropriato") in linea quindi con quanto proposto da Meins (Meins et al., 2013) riguardo al ruolo di scaffolding offerto dal genitore dei bambini sicuri.

I dati rilevati propongono inoltre l'esistenza di alcuni legami tra pattern di attaccamento e sviluppo linguistico. In particolare, sembrerebbe che i bambini con attaccamento sicuro comprendano meglio un aspetto particolare e complesso del linguaggio: gli avverbi. Si può ipotizzare che un genitore supportivo svolga una funzione di scaffolding alla comprensione e si impegni per risultare comprensibile al figlio. Invece i bambini con attaccamento insicuro-evitante sviluppano una competenza più avanzata nella produzione di avverbi rispetto agli altri che può far pensare all'importanza assunta dalla comunicazione verbale nel mantenimento della relazione a distanza con la madre. È quindi interessante rilevare che sia la comprensione e la produzione della medesima categoria grammaticale ad essere in relazione in modo differente con il pattern di attaccamento infantile.

Inoltre la capacità comunicativo-linguistica risulta negativamente correlata ai comportamenti atti a mantenere il contatto fisico e resistenti rispetto al ripristino di una situazione di benessere. È importante però ricordare che, come detto in precedenza, emergono poche relazioni significative tra la capacità comunicativo-linguistica e il pattern di attaccamento. Questo risultato, analogo a quello relativo alla relazione tra gioco simbolico e scale interattive della Strange Situation, sembra indicare che quando il bisogno di mantenere un contatto e una prossimità con il genitore è elevato lo sviluppo rappresentazionale, in termini di capacità

comunicativo-linguistiche e gioco simbolico, che è basato sul sistema di esplorazione risulta meno sostenuto.

### **Relazione tra il gioco simbolico e la capacità comunicativo-linguistica**

I risultati di questo studio riconoscono come la capacità rappresentazionale sia alla base del gioco simbolico e delle capacità comunicativo-linguistiche del bambino. In particolare si rileva una forte associazione tra il livello di gioco simbolico espresso a 12 mesi e le capacità comunicativo-linguistiche a 18 mesi. Questo risultato specifico è in linea con quanto proposto da parte del mondo scientifico (Bates, 1979; Smith & Jones, 2011) che suggerisce che il gioco simbolico possa essere considerato un predittore delle successive capacità linguistiche.

### **4.5.3. Relazione tra competenze e caratteristiche materne e infantili.**

Lo scopo principale di questa ricerca era di indagare la relazione tra competenze e caratteristiche materne e infantile sia suggerite esplicitamente dalla letteratura sia ipotizzabili sulla base dei costrutti presi in esame. I risultati emersi in questo studio sono interessanti e portano un supporto a quanto proposto dalla letteratura riguardo alle relazioni tra alcuni costrutti mentre su altri aspetti si rilevano delle differenze significative che offrono nuovi quesiti e possibili interpretazioni.

### **Relazione tra la capacità materna di riconoscere le emozioni e il pattern di attaccamento del bambino**

In linea con quanto atteso, vi sono delle differenze tra la capacità di riconoscere le emozioni delle madri dei bambini con i diversi pattern di attaccamento. Nello specifico sono le madri dei bambini con pattern di attaccamento insicuro-evitante a mostrare punteggi più alti per il fattore “comunicare i propri sentimenti agli altri”. Si suppone che tali madri siano meno in contatto con i propri vissuti emotivi e quindi tendano a mantenere una maggiore distanza dai figli.

## **Relazione tra la mentalizzazione e il pattern di attaccamento del bambino**

Innanzitutto è importante rilevare che i risultati si differenziano notevolmente tra MM e RF.

Per quanto riguarda la MM materna è stata rilevata, contrariamente a quanto proposto dalla letteratura (ad esempio Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001; Meins et al., 1998; Meins, 1997; Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Tuckey, et al., 2002) l'assenza di un legame con il pattern di attaccamento del bambino. Questo risultato è emerso una prima volta in un'analisi preliminare sui dati relativi a 30 diadi, in seguito a questa prima analisi è stata esplorata la possibilità che questo risultato fosse causato dalle differenze tra la lingua inglese per la quale è stato creato il manuale di codifica della Meins (Meins & Fernyhough, 2010) e quella italiana parlata dal gruppo partecipante alla ricerca. È stata quindi effettuata una codifica relativa alla natura esplicita o implicita delle frasi mentalizzanti pronunciate dalla madre sui trascritti di tutte le partecipanti. Una seconda motivazione che ha orientato la decisione di approfondire la codifica derivava dall'idea che fosse in particolare la componente di riconoscimento delle emozioni del bambino ad essere rilevante nell'instaurarsi della relazione. Si è quindi deciso di applicare non solo la codifica delle frasi mentalizzanti ma anche delle categorie specifiche previste dal manuale di Meins che prevede la suddivisione in enunciati nella categorie “cognitiva”, “emotiva”, “desiderio” e “dar voce”. Questi adattamenti non hanno portato al risultato previsto infatti l'analisi dei dati relativi all'intero gruppo non ha rilevato relazioni tra la MM materna e il pattern di attaccamento del bambino. È importante notare che si rileva un'assenza di una relazione anche a livello longitudinale in quanto non si rilevano legami neanche tra la MM indagata a 6 e a 18 mesi e il pattern di attaccamento infantile. Riflessioni ulteriori, anche convalidate da una comunicazione personale di K. Grossman (30 agosto, 2013) riguardante la mancata relazione tra la MM valutata in madri madrelingua tedesche e il pattern di attaccamento dei loro figli, porta a supporre che la MM possa eventualmente essere considerata una misura relativa all'interazione tra madre e bambino ma non un indicatore affidabile della qualità della mentalizzazione materna se non per specifici aspetti ancora non evidenti.

Un altro dato peculiare è quello relativo alla categoria MM “emotiva” che risulta correlare negativamente con alcuni aspetti della competenza rappresentazionale del bambino, quali le categorie del gioco simbolico valutato a 18 mesi: “numero di episodi di livello 3”, “numero di episodi di livello 4”, “durata degli episodi di livello 4”, “numero di episodi iniziati

dal bambino” e “madre che commenta in modo appropriato” e la “produzione di verbi” valutata alla medesima età tramite il PVB. Come accennato, questo risultato è del tutto inatteso considerando che una corretta rappresentazione materna del vissuto emotivo del bambino è ritenuta utile per la formazione della relazione madre-bambino e per il sostegno allo sviluppo emotivo e rappresentazionale del bambino stesso. Sono quindi necessari ulteriori studi per approfondire la ragione alla base di questo dato.

I risultati indicano invece la presenza di una relazione significativa tra la FR materna e il pattern di attaccamento infantile, in linea con quanto proposto dalla letteratura. È però importante notare che i dati presenti in letteratura non sono sempre del tutto concordi in quanto vi è un generale accordo sulla presenza di una relazione tra la FR materna e il pattern di attaccamento ma non per riguardo a quale pattern di attaccamento sia relato a una bassa FR materna. Nel presente studio si rileva che le madri dei bambini insicuri-evitanti hanno una minore capacità di riflettere sugli stati mentali propri e altrui e tendano quindi a non garantire una propria presenza costante e prevedibile per il bambino sostenendo in questo modo lo sviluppo di un pattern di attaccamento di tipo insicuro. Tenderebbero invece a non riflettere sul mondo interno del figlio e a mantenersi distanti da lui. Questo dato è in linea con quanto ipotizzato da Fonagy (Fonagy et al., 1991) il quale ritiene che le madri dei bambini insicuri-evitanti siano quelle meno riflessive mentre si discosta, ad esempio, da Slade (2005) la quale propone che siano le madri dei bambini insicuri-ambivalenti ad avere una FR minore delle altre.

Riassumendo, è importante rilevare che emergono delle differenze tra i risultati relativi alla FR e alla MM. Analogamente a quanto proposto in precedenza è possibile ipotizzare che questo sia dovuto ai costrutti e/o agli aspetti del costrutto operazionalizzati attraverso gli strumenti utilizzati e non solo alla differente natura degli strumenti scelti.

### **Relazione tra la mentalizzazione materna e la capacità rappresentazionale infantile in termini di gioco simbolico e capacità comunicativo-linguistica**

I risultati di questa ricerca evidenziano alcune relazioni tra la FR materna e il gioco simbolico del bambino, come atteso. In particolare, la FR materna risulta relata ad alcuni aspetti evoluti del gioco infantile, quali le categorie del gioco simbolico valutato a 12 mesi: “durata totale”, “livello 3: durata”, “livello 3: episodi” e “sostituzioni simboliche”. Per quanto riguarda la relazione tra la FR e il gioco simbolico valutato a 18 mesi si riscontrano vari legami tra cui, in particolare con i punteggi relativi al gioco simbolico evoluto, di 4 livello. Tali risultati supportano, almeno parzialmente, l'idea espressa in letteratura che la FR sostenga lo sviluppo



rappresentazionale e simbolico del bambino.

La relazione tra la MM materna e il gioco simbolico infantile risulta forte e relativa a vari aspetti sia della MM sia del gioco simbolico. Emerge però un'eccezione che riguarda nuovamente la MM di tipo emotivo che indica l'attribuzione di uno stato mentale di tipo emotivo al bambino. In generale, è ipotizzabile che questi legami tra la MM e il gioco simbolico abbiano varie motivazioni. Innanzitutto entrambe le variabili sono indagate applicando i sistemi di codifica alla stessa interazione e hanno una componente osservazionale in quanto la codifica della MM prevede di valutare l'appropriatezza del contenuto dell'eloquio rispetto a quanto percepito del vissuto del bambino. La letteratura suggerisce che il sentir parlare di stati mentali (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002) sia in relazione con lo sviluppo della teoria della mente ed il gioco simbolico è considerato una delle prime manifestazioni della teoria della mente (Meins et al., 2013). La MM, secondo la definizione della Meins, può essere considerata una misura della propensione materna a parlare degli stati mentali del bambino e quindi essere relata all'acquisizione delle competenze simboliche da parte di quest'ultimo. Inoltre è ipotizzabile che una madre capace di esprimere verbalmente frequentemente gli stati mentali infantili sia un caregiver che partecipa attivamente alle interazioni, anche giocando e, in questo modo, sostiene il gioco del figlio.

Anche per quanto riguarda la relazione tra la mentalizzazione materna e la capacità comunicativo-linguistica infantile è importante considerare separatamente i risultati relativi alla FR e alla MM.

Nello specifico, i risultati di questa ricerca suggeriscono che una buona FR materna sia in relazione ad alcuni aspetti della capacità comunicativo-linguistica a 18 mesi del bambino ma che tale legame sia di tipo negativo. È ipotizzabile che questo risultato sia causato dal fatto che un bambino che ha una madre che ha una buona capacità di mentalizzare, e quindi comprendere gli stati mentali altrui ed agisce di conseguenza, proverà meno il bisogno di apprendere il linguaggio per potersi esprimere. Questo risultato è in linea con il legame riscontrato tra una bassa FR e l'evitamento da parte del bambino e tra quest'ultimo e i punteggi relativi alle capacità linguistico-comunicative.

Per quanto riguarda invece la relazione a 12 mesi tra la MM materna e le capacità comunicativo-linguistiche del bambino si rilevano notevoli relazioni, in particolare per quanto riguarda la capacità materna di attribuire volontà proprie al figlio che è relata alle sottocategorie “imitazione”, “denominazione”, “nomi – dice”, “suoni – dice”, “routine – dice” e “aggettivi” del

PVB. È possibile ipotizzare che il bambino di una madre capace di rispecchiare verbalmente i suoi desideri sia supportato nell'apprendimento del linguaggio riconoscendone l'importanza.

È interessante evidenziare come i risultati relativi al legame tra la FR e lo sviluppo delle capacità comunicativo-linguistiche del bambino fossero differenti, plausibilmente anche a causa delle differenze tra gli strumenti utilizzati per misurare i costrutti: nel caso della FR un'intervista – il PDI – mentre nel caso della MM un'osservazione di un'interazione sulla quale si effettua l'analisi del linguaggio materno al bambino. Sono quindi necessari ulteriori approfondimenti.

Il pattern di relazioni tra le due variabili considerate – MM e capacità comunicativo-linguistiche infantili –, indagate entrambe a 18 mesi è differente in quanto la comprensione di verbi correla con la MM “dar voce” e la MM “emotiva” correla negativamente con alcuni aspetti della capacità comunicativo-linguistica. Questa relazione è rilevante in quanto è nuovamente la MM “emotiva” a risultare negativamente correlata alle competenze del bambino – in termini di produzione di nomi –, aspetto già rilevato nel paragrafo relativo ai costrutti relativi alla mentalizzazione.

### **Relazione tra caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno e caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e pattern di attaccamento infantile**

Per quanto riguarda invece la relazione tra gli indicatori che indagano alcune caratteristiche della comunicazione materna e il pattern di attaccamento sono emerse varie relazioni significative.

#### *Caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno durante la Strange Situation e pattern di attaccamento infantile*

In linea con la letteratura (Beatrice Beebe et al., 2010), i dati suggeriscono la presenza di legami significativi tra le caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno e il pattern di attaccamento del bambino. Questo risultato è particolarmente evidente negli episodi 5 e 8 della Strange Situation, considerati particolarmente rilevanti sia in quanto riunioni sia in quanto successivi alle separazioni.

Innanzitutto si rilevano delle differenze tra i valori degli indicatori prosodici nei tre episodi, risultato che conferma l'ipotesi che la prosodia possa essere considerata un buon indicatore dello stato emotivo materno. In particolare, il secondo episodio della Strange

Situation, come evidenziato nel paragrafo 4.5, può essere considerata una baseline mentre il quinto e l'ottavo episodio si caratterizzano per una forte rilevanza emotiva sia in quanto c'è una riunione tra madre e bambino sia in quanto seguono un momento di forte stress emotivo, come quello della separazione.

Considerando le madri dei bambini sicuri come consapevoli delle proprie ed altrui emozioni, capaci di autoregolarsi ed aventi una comunicazione sintonizzata con il bambino che ha potuto costruire una rappresentazione del proprio caregiver come responsivo e prevedibile e, quindi, la formazione di un pattern di attaccamento di tipo sicuro, presentano un eloquio che si differenzia da quello delle altre nei tre episodi considerati. In generale è interessante rilevare che per molti degli indicatori considerati si rilevano dei valori che sono inferiori a quelli delle madri dei bambini insicuri-ambivalenti e superiori a quelli delle madri dei bambini insicuri-evitanti.

Innanzitutto la durata dei singoli enunciati è limitata e, quindi, adatta a essere seguita da bambini piccoli, come quelli a cui le frasi sono rivolte ma comunque significativamente superiore a quella delle madri dei bambini insicuri-evitanti che è spesso formato da una sola parola. Inoltre si caratterizzano per un ritmo abbastanza veloce ma non eccessivo, alcuni studi suggeriscono che un eloquio veloce indichi un'emozione di gioia provata dalla madre (Scherer & Scherer, 1981; Scherer, 1979), in questo caso sperimentata dalla madre negli episodi di riunione. Allo stesso tempo è importante rilevare che il ritmo non è eccessivo in quanto indicherebbe un livello di arousal molto elevato e quindi poco gestibile.

Le madri dei bambini sicuri utilizzano un eloquio che si caratterizza per una frequenza fondamentale che aumenta tra il secondo e il quinto episodio per poi rimanere costante. La frequenza fondamentale elevata si può considerare un indice tipico del motherese e indica un tentativo da parte del genitore di utilizzare un eloquio adatto alle competenze uditive ed attentive infantili e attirare la sua attenzione, aspetto rilevante negli episodi di riunione.

Lo stesso tipo di relazioni tra gli episodi e i pattern di attaccamento si rileva per altri due indicatori – picco minimo e picco massimo – che aumentano nell'eloquio delle madri dei bambini sicuri e rimangono abbastanza costanti nelle due riunioni.

Le madri dei bambini insicuri-evitanti si differenziano dalle altre, nei tre episodi e nelle riunioni in particolare, per i valori inferiori riscontrati in vari indici prosodici, quali la frequenza fondamentale, i picchi minimi e un numero di movimenti, che permettono di ipotizzare una distanza emotiva e una mancata sintonizzazione rispetto al probabile aumento dell'arousal sperimentato dal bambino.

Le madri dei bambini insicuri ambivalenti mostrano invece profili prosodici, indicatori della condizione emotiva, che si differenziano significativamente dalle tutte le altre in direzione opposta a quelli delle madri dei bambini evitanti in quanto sono molto elevati. È possibile considerare questi valori eccessivi rispetto a una comunicazione adeguata e indicatori di un'emotività poco gestita che quindi non aiuta il bambino a regolare il proprio vissuto emotivo.

Si può quindi ritenere che gli indici prosodici considerati siano un importante indicatore della qualità della comunicazione madre-bambino in quanto veicolano i vissuti emotivi materni, poco soggetti al controllo cosciente del parlante ma che trasmettono informazioni al bambino anche un'età precedente a quella considerata e nella quale non è ancora sviluppata la comprensione del contenuto del linguaggio.

#### *Caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e pattern di attaccamento del bambino*

I risultati di questa ricerca evidenziano numerosi legami tra le caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna in tutti gli episodi considerati e il pattern di attaccamento del bambino.

Nel secondo episodio, considerabile meno emotivamente coinvolgente, si rileva che le madri dei bambini con un pattern di attaccamento insicuro-ambivalente utilizzano maggiormente rispetto alle altre una comunicazione basata sul dare informazioni e meno sul sostegno al gioco rispetto alle altre, come si può notare dal maggiore utilizzo del fattore “informativo” e dal minore utilizzo del fattore “sostegno attività ludica”. Considerando questi due dati insieme, è possibile ipotizzare che il dare informazioni riguardanti la situazione ma non supportare il gioco costituisca la loro strategia nell'affrontare una situazione nuova, potenzialmente ansiogena nella quale non favoriscono l'esplorazione da parte dei figli.

Negli episodi di riunione i dati risultano più interessanti, sia dal punto di vista statistico sia concettuale, in quanto sono episodi considerabili molto rilevanti sia per la possibilità di cogliere il comportamento materno in situazioni stressanti sia per la discriminazione del pattern di attaccamento del bambino. Nel quinto episodio le madri dei bambini insicuri-ambivalenti si distinguono dalle altre per il maggiore utilizzo del fattore “falsificazione confusiva”, che segnala la difficoltà a gestire la duplice esperienza di separazione e ricongiungimento. Questa difficoltà può essere percepita dal bambino come il segnale di avere un genitore poco affidabile

(Crittenden,1999; Fonagy, 2002; 2006). Le madri dei bambini sicuri, invece, mostrano, rispetto alle altre, una comunicazione che mira a supportare l'interazione – fattore “supporto all'interazione”. E' rilevante notare che in tale fattore sono comprese sia categorie che indicano un'interazione attiva da parte del genitore sia altre che indicano una condivisione di affetti e un supporto. Le madri dei bambini sicuri sembrano quindi capaci di interagire con il bambino in modo giocoso ma anche di sostenerlo in caso di bisogno. Inoltre tali madri si differenziano da quelle dei bambini insicuri-evitanti per un minore utilizzo del fattore “normativo formale” che indica un tentativo materno di non ingaggiarsi realmente nell'interazione con il figlio (Slade, 2005) pur continuando a mostrare una parvenza di normalità.

Nell'ottavo episodio il pattern delle relazione tra la caratteristiche funzionali della comunicazione materna e la qualità dell'attaccamento del bambino alla madre è ancora più evidente in quanto ogni gruppo di madri si differenzia dalle altre per specifiche caratteristiche funzionali della comunicazione. Le madri dei bambini insicuri-ambivalenti utilizzano una “comunicazione ingannevole” nei confronti del figlio in quanto, avendo difficoltà a gestire il proprio stress emotivo causato dalla separazione appena conclusa e dal ricongiungimento, alternano comunicazioni diverse che spaziano dalla rassicurazione, alla confusione e alla sollecitazione pratica, senza realmente adeguarsi ai bisogni del bambino.

Le madri dei bambini sicuri, invece, utilizzano maggiormente il fattore “sostegno emotivo” che indica una comunicazione gentile, affettuosa, con cui la madre segnala il proprio coinvolgimento rispetto allo stato emotivo del bambino e il tentativo di aiutarlo a stare meglio ma anche riprendere a giocare insieme.

Infine le madri dei bambini insicuri-evitanti utilizzano maggiormente, rispetto alle altre, il fattore “distanziamento rifiutante”, in quanto, in linea con la letteratura (Slade, 2005), dirigono l'attenzione e il comportamento dei figli senza sintonizzarsi sui loro bisogni. La madre, quindi, si relaziona al bambino ma solo in apparenza, ne ricerca l'attenzione ma per poi dirigerlo verso i giochi e disapprova i suoi comportamenti e i suoi tentativi di cercare un'interazione o un contatto.

Si ritiene, quindi, che il sistema di codifica delle caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna possa essere considerato uno strumento utile nell'esplorazione della relazione precoce madre-bambino.

## **Caratteristiche della comunicazione verbale materna e gioco simbolico infantile**

### *Caratteristiche prosodiche dell'eloquio materno e gioco simbolico infantile*

I risultati di questa ricerca relativi alla relazione tra la prosodia materna e le categorie relative al gioco simbolico permettono di notare alcuni spunti interessanti sia per quanto riguarda il gioco messo in atto dal bambino sia per quanto riguarda la partecipazione materna all'interazione di gioco.

Innanzitutto si riscontra una relazione negativa tra alcuni dati relativi al gioco simbolico messo in atto dal bambino e il numero medio di movimenti<sup>41</sup>. Tale risultato suggerisce che una comunicazione eccessivamente modulata sul piano prosodico sia utilizzata dalle madri molto coinvolte emotivamente durante la SSP che hanno difficoltà nella sintonizzazione con il figlio in momenti stressanti e nel sostenerlo nel gioco in altre situazioni. Inoltre una maggior presenza di episodi di gioco simbolico di alto livello appare in relazione a picchi minimi elevati nell'eloquio materno, indicatori di una maggiore sintonizzazione emotiva con il bambino.

Inoltre è interessante rilevare che le madri che durante i momenti di gioco simbolico commentano il gioco in modo non appropriato si differenziano rispetto alle altre per i minori valori di alcuni indici prosodici durante la SSP – come la frequenza fondamentale, il picco massimo e il picco minimo – indici che permettono di ipotizzare maggiore distanza emotiva e un minore coinvolgimento rispetto al bambino e all'interazione stessa.

### *Caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e gioco simbolico infantile*

I risultati di questa ricerca relativi sia alla relazione tra caratteristiche funzionali della comunicazione verbale materna e gioco simbolico sia al legame tra caratteristiche funzionali e partecipazione materna all'interazione di gioco permettono di evidenziare alcune relazioni interessanti.

Relativamente al primo aspetto si può rilevare che una comunicazione atta a sostenere l'interazione e l'attività del bambino, fattori “sostegno attività ludica” del secondo episodio e “supporto all'interazione” del quinto episodio, è relata, almeno parzialmente, al gioco simbolico messo in atto dal bambino, in particolare per quanto riguarda la durata totale e del livello 3 –

---

41 Il numero di movimenti è dato dall'insieme di movimenti di innalzamento e abbassamento di almeno 2 semitoni della curva melodica, considerati misura-soglia per la percezione della differenza di tono nel linguaggio spontaneo

gioco simbolico decentrato.

La relazione emersa tra le caratteristiche funzionali della comunicazione materna utilizzata durante la Strange Situation e i commenti inappropriati durante i momenti di gioco simbolico del figlio è complessa. Nel secondo episodio, la relazione tra una comunicazione atta a mantenere la distanza e i commenti inappropriati è coerente in quanto una madre che durante un momento emotivamente coinvolgente tende a mantenere la distanza dal figlio è plausibile che sia una madre poco coinvolta nell'interazione anche nei momenti di gioco. Di difficile interpretazione sono la presenza di una relazione negativa tra il fattore “distanziamento rifiutante<sup>42</sup>” dell'ottavo episodio e i commenti inappropriati e di una relazione positiva tra il fattore “sostegno attività ludica” nel secondo episodio e i commenti inappropriati. Questi ultimi risultati rimangono, al momento, da approfondire.

#### **d) Prospettiva longitudinale**

La prospettiva longitudinale ha permesso di indagare l'evoluzione della MM materna nelle diverse età del bambino considerate. In generale, è possibile evidenziare che tale capacità si mantiene sufficientemente costante con il passare del tempo ma vi è un'interessante eccezione: la MM “cognitiva” - relativa all'attribuzione di competenze rappresentazionali (ad esempio ricordi e conoscenze) al bambino. Tale capacità può essere considerata costante tra i 6 e i 12 mesi di età del figlio mentre si modifica notevolmente nella rilevazione ai 18 mesi. Questo dato è molto interessante perché è ipotizzabile che l'evoluzione delle competenze cognitive del bambino che avvengono tra il compimento dell'anno e i sei mesi successivi causi una modificazione della percezione materna del bambino e quindi della sua modalità attributiva.

Come già accennato, differentemente da quanto atteso, non si rilevano relazioni più evidenti tra le variabili materne e il pattern di attaccamento del bambino indagati a 12 mesi e il gioco simbolico infantile valutato a 18 mesi rispetto alle relazioni tra le variabili a 12 mesi e il gioco simbolico indagato alla medesima età. Inoltre emergono poche relazioni, anche in questo caso differentemente da quanto atteso, tra il pattern di attaccamento e la capacità comunicativo-

<sup>42</sup> Si ricorda che il fattore “distanza emotiva” è saturato negativamente dalle categorie che indicano il tentativo materno di mantenersi a distanza per cui un punteggio alto nell'utilizzo di questo fattore suggerisce una vicinanza molto alta tra madre e bambino

linguistica infantili.

Si ritengono utili ulteriori studi per approfondire la parziale assenza dei risultati attesi appena descritti.



## 5. Conclusioni generali

La ricerca su cui si fonda questo lavoro è stata ideata sulla base del desiderio di approfondire alcuni aspetti della relazione madre-bambino integrando costrutti e strumenti proposti in aree teoriche limitrofe ma non sovrapponibili.

La letteratura infatti, come illustrato nella parte teorica, propone che la relazione precoce madre-bambino abbia un ruolo fondamentale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale del bambino. Emerge però la necessità di indagare aspetti specifici, anche in seguito ai contributi portati da approcci teorici, emersi alla fine del secolo scorso, come quello intersoggettivo dell'Infant Research. Nello specifico, tale approccio propone che il bambino, fin dalla nascita, sia un partecipante attivo nell'interazione e nella costruzione della relazione, sottolinea l'importanza che la ripetizione di esperienze interattive ha per lo sviluppo individuale e relazionale e ribadisce, quindi, la rilevanza di osservare le interazioni precoci tra caregiver e bambino.

Inoltre, dall'analisi dello stato dell'arte delle ricerche relative alla relazione madre-figlio emerge la necessità di approfondire lo studio dell'importanza della comunicazione materna e lo studio della relazione tra costrutti differenti riferibili al medesimo concetto: la mentalizzazione.

Si è quindi deciso di condurre una ricerca longitudinale che consideri in modo integrato i dati rilevabili tramite l'utilizzo di costrutti e strumenti creati in ambiti differenti in modo da approfondire lo studio della relazione tra alcune caratteristiche e competenze materne e infantili.

Dal punto di vista metodologico i risultati supportano l'idea che l'utilizzo di strumenti creati in ambiti teorici differenti possa rivelarsi molto utile sia per lo studio di costrutti concepiti in riferimento al medesimo concetto sia per confrontare dati di tipo diverso. Si porta inoltre un dato a supporto dell'ipotesi che l'utilizzo di un disegno longitudinale multimetodo possa offrire utili informazioni riguardanti i costrutti considerati. Oltre a ciò si conferma l'efficacia di integrare dati provenienti da strumenti che valutano dati interattivi basati sull'osservazione diretta, rappresentazionali derivati da un'intervista e rilevati tramite questionari self-report.

Dal punto di vista teorico, emergono molti risultati interessanti riguardanti sia i costrutti relativi al medesimo concetto sia, in particolare, relativi al legame tra caratteristiche e competenze materne e infantili.

In questo paragrafo saranno quindi presentate le principali conclusioni relative ai diversi aspetti indagati. Per prima cosa si illustrerà la relazione tra caratteristiche e competenze materne e infantili. Il secondo aspetto trattato riguarderà l'utilità dell'utilizzo di strumenti specifici per

l'analisi della comunicazione materna. Si parlerà quindi dei costrutti relativi alla mentalizzazione considerati in questa ricerca – FR e MM. Il quarto punto considerato riguarderà lo sviluppo rappresentazionale del bambino, infine si concluderà questo paragrafo illustrando i risultati emersi grazie all'utilizzo di un disegno di tipo longitudinale.

Innanzitutto, per quanto riguarda la relazione tra caratteristiche e competenze materne e infantili, i risultati, come previsto, suggeriscono la presenza di molti legami.

Si può rilevare che le madri dei bambini insicuri-evitanti hanno maggiori difficoltà nel riconoscere le proprie emozioni, hanno una FR minore e utilizzano delle modalità comunicative atte a mantenere una distanza con i figli. I bambini, a loro volta, tendono a mostrarsi tendenzialmente più abili a livello di competenze comunicativo-linguistiche, probabilmente per poter mantenere una relazione con il genitore non basata sul contatto e sulla vicinanza - non sempre accettata né incoraggiata dal caregiver – ma su una condivisione verbale.

Le madri dei bambini con pattern di attaccamento sicuro, invece, mostrano una FR sufficientemente adeguata, utilizzano una comunicazione basata sulla condivisione e sul supporto emotivo e interattivo, comunicazione che si caratterizza per una maggiore espressione di emozioni positive, e un arousal più contenuto rispetto alle madri di bambini insicuri-ambivalenti.

Infine, le madri dei bambini insicuri-ambivalenti si caratterizzano per una FR simile a quella delle madri dei bambini sicuri, ma utilizzano una comunicazione che ha molti aspetti peculiari. Innanzitutto si caratterizza per il tentativo, in situazioni critiche, di confondere il bambino probabilmente a causa di una maggiore difficoltà, rispetto alle madri degli altri due gruppi, a gestire il proprio vissuto emotivo durante le esperienze critiche di separazione e ricongiungimento. Tale difficoltà si può rilevare anche dalle caratteristiche prosodiche che indicano un livello di arousal molto elevato. Questa difficoltà può essere percepita dal bambino come il segnale di scarsa affidabilità del genitore (Crittenden, 2010; Peter Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2003; Peter Fonagy & Target, 1997) che inibisce il suo sistema di esplorazione.

Relativamente alla relazione madre-bambino è dunque importante sottolineare come sia le rappresentazioni materne sia le interazioni reali siano fattori fondamentali per la costruzione del rapporto.

Una seconda conclusione generale rilevabile da questa ricerca è quella relativa all'utilità degli strumenti proposti in questa ricerca per lo studio delle caratteristiche della comunicazione materna. Sia lo studio della prosodia materna sia l'utilizzo del manuale per la codifica delle

caratteristiche funzionali si sono dimostrati infatti utili per indagare rilevanti aspetti della comunicazione materna al figlio. L'analisi di alcuni aspetti della prosodia permette infatti di indagare vari aspetti relativi al vissuto emotivo materno sia in termini dell'emozione sperimentata sia per quanto riguarda il livello di arousal esperito. L'esplorazione delle caratteristiche funzionali della comunicazione materna invece facilita l'esplorazione del messaggio implicito che la madre trasmette al figlio attraverso la comunicazione verbale e alcune componenti della comunicazione non verbale. Il loro utilizzo congiunto sembra quindi permettere di esplorare aspetti differenti della comunicazione materna per poi integrare le conoscenze ottenute.

La terza conclusione da trarre in questa ricerca riguarda la sottolineatura dell'importanza di utilizzare costrutti e strumenti diversi per indagare uno stesso oggetto di ricerca. Per quanto riguarda la mentalizzazione si rileva infatti che la FR sembra essere un adeguato costrutto mentre la MM presenta varie criticità in quanto non risulta essere in relazione né alla FR né al pattern di attaccamento. Si ritiene quindi che ulteriori studi siano necessari per approfondire il concetto di mentalizzazione e i costrutti da esso derivati.

Per quanto riguarda invece la comunicazione materna, come già detto, si ritiene che i due strumenti proposti possano essere considerati utili per studiare componenti diverse e interagenti della comunicazione materna stessa.

È quindi necessaria una riflessione sulla motivazione per la quale gli strumenti per l'analisi della comunicazione materna risultano in relazione al pattern di attaccamento del bambino mentre la MM, pur basandosi sull'analisi del contenuto dell'eloquio per la valutazione della mentalizzazione, non risulta essere in relazione né con le caratteristiche comunicative né con il pattern di attaccamento del bambino. È fondamentale infatti notare che la sola codifica del contenuto dell'eloquio, alla base dell'analisi della MM, non risulta utile nell'ambito dello studio della mentalizzazione all'interno della relazione madre-bambino mentre le caratteristiche comunicative rilevate tramite gli strumenti per l'analisi della comunicazione materna risultano essere in relazione ad altri aspetti considerati. Si ritiene essenziale utilizzare strumenti che considerino aspetti diversi della comunicazione sia relativi al contenuto sia alle caratteristiche pragmatiche del linguaggio.

Per quanto riguarda il gioco simbolico infantile, nelle età considerate, esso appare in relazione alla MM e ad alcuni aspetti specifici della FR ma non alle caratteristiche della comunicazione materna né al pattern di attaccamento del bambino stesso. Si conferma, come atteso sulla base dell'analisi della letteratura, un forte legame con le capacità comunicativo-

linguistiche infantili portando un ulteriore dato a supporto dell'ipotesi che entrambi siano epifenomeni dello sviluppo della capacità rappresentazionale. I risultati relativi al gioco simbolico, considerati nel loro insieme, permettono di considerare il gioco simbolico anche come una delle prime manifestazioni della teoria della mente del bambino, che si svilupperebbe sostenuta dalla mentalizzazione materna e in modo coerente ad altri aspetti della capacità rappresentazionale.

Infine, il disegno longitudinale ha permesso di rilevare che la MM si mantiene sufficientemente costante tra i 6 e i 18 mesi. Questo dato consente di ipotizzare che durante tale periodo le modalità comunicative e relazionali materne rimangano abbastanza stabili. Si rileva quindi l'importanza di preveder interventi precoci da mettere in atto appena si colgano dei potenziali segnali di difficoltà nella relazione, senza attendere che essa evolva spontaneamente.

Concludendo, questa ricerca ha apportato un contributo empirico allo studio della relazione precoce madre-bambino integrando l'utilizzo di vari costrutti proposti da aree teoriche limitrofe ed interagenti. I risultati ottenuti permettono di rilevare molte relazioni interessanti e di sottolineare la rilevanza di approfondire tale tema considerando sia aspetti interattivi sia rappresentazionali.

## **5.1 Limiti e prospettive future**

Questo studio ha portato un contributo alla ricerca nell'ambito della relazione madre-bambino ma è possibile rilevare alcuni limiti e, soprattutto, ipotizzarne ulteriori sviluppi sia nell'ambito della ricerca sia applicativi.

Per quanto riguarda il riconoscimento delle emozioni da parte della madre, sarebbe interessante replicare lo studio somministrando, almeno a parte del gruppo di madri partecipanti, l'intervista TSIA al posto del questionario TAS-20 per valutare l'alessitimia in modo più approfondito. La TAS-20 permette infatti di valutare solo il riconoscimento consapevole delle emozioni e non altre componenti del vissuto emozionale stesso, aspetto che si può invece approfondire tramite l'utilizzo di un'intervista. Si propone di utilizzare tale strumento solo con parte del gruppo delle partecipanti per indagare se l'introduzione di una seconda intervista porti a un carico eccessivo nell'impegno richiesto a fronte di un approfondimento moderato o se invece la TSIA apporti un contributo fondamentale rispetto al questionario TAS-20 utilizzato in questo studio.

Per quanto riguarda lo studio della mentalizzazione sono già stati esplicitati i limiti relativi alla scelta dei costrutti e come i dati ottenuti suggeriscano una revisione del concetto di mentalizzazione in generale e del costrutto di MM nello specifico. Sarebbe inoltre utile in uno studio di follow-up indagare l'eventuale modificazione della FR e del pattern di attaccamento in età successive, anche ricordando che la MM si mantiene sufficientemente stabile nel tempo tranne che per l'aspetto che valuta l'attribuzione materna di rappresentazioni al figlio e indagare se lo stesso avviene per la FR e per la relazione tra quest'ultima e il pattern di attaccamento del bambino.

Per quanto riguarda la prosodia in questo studio sono state analizzati gli indicatori rilevati durante la Strange Situation a livello singolo e non creando dei profili. L'ampliamento del gruppo considerato permetterà di rilevare un maggior numero di enunciato e di ovviare a questo. Inoltre, in futuro, si prevede di utilizzare il medesimo strumento anche nelle osservazioni di gioco a casa e di rilevare la presenza di profili prosodici specifici nelle diverse madri. Infine si valuteranno le caratteristiche prosodiche dei singoli enunciati pronunciati sia durante la Strange Situation sia in altre situazioni osservative anche in relazione alle caratteristiche comunicative dei singoli enunciati. Si intende infine analizzare la comunicazione verbale del bambino e indagare la relazione con quella materna, anche effettuando un'analisi sequenziale.

Per quanto riguarda le competenze del bambino emergono alcuni limiti di questa ricerca che sono ovviabili in studi futuri.

In questa ricerca è stato deciso di introdurre la somministrazione del PVB solo tardivamente e questo ha permesso di raccogliere i dati relativi solo a un numero ridotto di diadi all'età di 18 mesi. Si è inoltre notato che, a livello di impressione personale della somministratrice, molte madri non hanno prestato molta attenzione al questionario trovandolo lungo e poco coinvolgente in quanto molti bambini pronunciano poche parole. In futuro si potrebbe quindi usare la forma ridotta della seconda scheda "Parole e Frasi" e somministrare a 12 mesi solo la prima scheda "Gesti e Parole" in modo da diminuire il carico di lavoro per le partecipanti. Nel caso fosse possibile ampliare la ricerca si potrebbe integrare il PVB con l'utilizzo della scala Bayley che permette di indagare lo sviluppo del bambino in diverse aree fornendo quindi un'immagine più completa del livello di sviluppo raggiunto da ogni piccolo partecipante alla ricerca.

In generale, in futuro si ritiene fondamentale portare avanti un'ulteriore ricerca longitudinale di maggior durata che permetta di indagare la modificazione delle variabili considerate e delle relazioni tra loro, soprattutto in merito all'evoluzione del gioco simbolico che

è stato rilevato solo in una fase iniziale in questo studio.

Sarebbe utile inoltre utilizzare un'analisi sequenziale dei dati relativi ad entrambi i partner interattivi in modo da indagare ulteriormente la relazione madre-bambino anche nelle sue componenti di interazione diadica sia per quanto riguarda la comunicazione durante la Strange Situation e a casa sia relativamente ai momenti di gioco.

Un'altra importante prospettiva futura riguarda l'applicazione nella pratica clinica di quanto emerso in questa ricerca. I risultati permettono infatti di sottolineare la rilevanza dello studio della comunicazione e della mentalizzazione materne in relazione allo sviluppo relazionale del bambino. Gli strumenti utilizzati permettono di rilevare che alcuni aspetti interattivi – rilevati tramite l'analisi della prosodia e delle caratteristiche funzionali della comunicazione materna – e rappresentazionali – emersi tramite l'esplorazione della FR – sono legati allo sviluppo di specifici pattern di attaccamento del bambino. L'introduzione di uno strumento come l'AMBIANCE (Bronfman, Madigan, & Lyons-Ruth, 2011; Dutra, Bureau, Holmes, Lyubchik, & Lyons-Ruth, 2009; Karlen Lyons-Ruth, Bureau, Riley, & Atlas-Corbett, 2009) permetterà inoltre di approfondire il ruolo degli errori della comunicazione materna e dell'impatto che essi hanno sullo sviluppo del bambino. Sarà inoltre molto interessante indagare la relazione tra quest'ultimo strumento e quelli utilizzati nel presente studio.

Si ritiene quindi che l'utilizzo congiunto degli strumenti proposti possa permettere di rilevare precocemente alcuni indicatori di una possibile difficoltà nella relazione madre-bambino e quindi di proporre degli interventi mirati di sostegno alla diade. Un intervento precoce, basato sui dati rilevati tramite gli strumenti proposti, permetterebbe di sostenere la relazione caregiver-bambino su diversi piani – interattivo e rappresentazionale – contemporaneamente e faciliterebbe la messa in atto di supporti ad hoc relativi a specifiche aree problematiche, supportando in questo modo un cambiamento qualora esso sia necessario. Un intervento precoce può essere considerato molto utile nel sostenere uno sviluppo adattivo sia a livello individuale sia a livello diadico (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2003; Madigan, Moran, & Pederson, 2006).

Concludendo, questa ricerca porta un contributo rilevante nell'ambito della ricerca sulla relazione madre-bambino integrando l'utilizzo di costrutti e strumenti creati in ambiti teorici differenti, sia basati sull'osservazione diretta sia basati su dati rappresentazionali, ed utilizzando una prospettiva longitudinale. Infine una riflessione sui risultati ottenuti permette di proporre nuovi spunti da esplorare in studi successivi sia teorici sia atti a sostenere la pratica clinica.

## Bibliografia

- Aber, J. Lawrence, Belsky, J., Slade, A., & Crnic, K. (1999). Stability and change in mothers' representations of their relationship with their toddlers. *Developmental Psychology*, 35(4), 1038–1047.
- Aber, J.L., Slade, A., Berger, B., Bresgi, I., & Kaplan, M. (1985). The parent development interview. *Unpublished manuscript*.
- Abram, J. (2007). *The Language of Winnicott: A Dictionary of Winnicott's Use of Words: A Dictionary of Winnicott's Use of Words*. Karnac Books.
- Ainsworth, M. D. (1979). Infant--mother attachment. *The American psychologist*, 34(10), 932–7.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.-C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Allen, J., & Fonagy, P. (2006). *The handbook of mentalization-based treatment*. Wiley.
- Amadei, G., Tronconi, A., & Giustino, G. (1998). La misurazione della funzione riflessiva: Il manuale di P. Fonagy, M. Steele, H. Steele e M. Target. *Ricerca in psicoterapia*, 1, 47–60.
- Ammaniti, M., & Cimino, S. (2006). Voce “Attaccamento.” In *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienza, vol. 1*. Einaudi, Torino.
- Anolli, L., Wang, L., Mantovani, F., & De Toni, A. (2004). La voce delle emozioni in giovani cinesi e italiani. In E. Magno Caldognetto, F. Cavicchio, & P. Cosi (Eds.), *Comunicazione parlata e manifestazione delle emozioni* (pp. 45–57). Liguori editore.
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *The International Journal of Psychoanalysis*, 54(1), 35–46.
- Arnott, B., & Meins, E. (2007). Links among antenatal attachment representations, postnatal mind-mindedness, and infant attachment security: A preliminary study of mothers and fathers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71(2), 132, 149. doi:10.1521/bumc.2007.71.2.132
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320.
- Bagby, R., Parker, J., & Taylor, G. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia scale-I. Item

- selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 23–32.
- Bagby, R., Taylor, G., & Parker, J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of psychosomatic research*, 33–40.
- Bagby, R., Taylor, G., & Parker, J., & Dickens, S.E. (2006). The Development of the Toronto Structured Interview for Alexithymia: Item Selection, Factor Structure, Reliability and Concurrent Validity. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(1), 25-39. DOI: 10.1159/000089224
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215.
- Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2005). The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 46(3-4), 252–267. doi:10.1016/j.specom.2005.02.016
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 139–148. doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01049.x
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (Eds.). (1993). *Understanding other minds: Perspectives from autism. Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder: Mentalization-based Treatment* (p. 381). Oxford University Press.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*.
- Beebe, B, Jaffe, J., Lachmann, F., Feldstein, S., Crown, C., & Jasnow, M. (2000). Systems models in development and psychoanalysis: The case of vocal rhythm coordination and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 99–122.
- Beebe, Beatrice. (2000). Coconstructing Mother–Infant Distress: The Microsynchrony of Maternal Impingement and Infant Avoidance in the Face-to-Face Encounter. *Psychoanalytic Inquiry*, 20(3), 421–440. doi:10.1080/07351692009348898
- Beebe, Beatrice. (2005). Mother-infant research informs mother-infant treatment. *The psychoanalytic study of the child*, 60, 7–46.
- Beebe, Beatrice, Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Feldstein, S. (2010). The



- origins of 12-month attachment: a microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment & human development*, 12(1-2), 3–141. doi:10.1080/14616730903338985
- Beebe, Beatrice, Knoblauch, S., Rustin, J., Sorter, D., & Jacobs, T. J. (2005). *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment*. New York: Other Press.
- Beebe, Beatrice, Lachman, F., & Jaffe, J. (1999). Le strutture d'interazione madre-bambino e le rappresentazioni simboliche del Sé e dell'oggetto. *Ricerca psicoanalitica*, 10(1), 9–49.
- Beebe, Beatrice, & Lachmann, F. M. (1994). Representation and Internalization in Infancy : Three Principles of Saliency, 77(2).
- Beebe, Beatrice, & Lachmann, F. M. (2002). Infant Research and Adult Treatment: Co-constructing Interactions. In *trad. it.: Infant Research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico-diadico delle interazioni*. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Beebe, Beatrice, Sorter, D., Rustin, J., & Knoblauch, S. (2003). A Comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern. *Psychoanalytic Dialogues*, 13(6), 777–804. doi:10.1080/10481881309348768
- Beebe, Beatrice, & Steele, M. (2013). How does microanalysis of mother-infant communication inform maternal sensitivity and infant attachment? *Attachment & human development*, 15(5-6), 583–602. doi:10.1080/14616734.2013.841050
- Beebe, Beatrice, & Stern, D. N. (1977). Comportamenti di impegno e disimpegno e prime relazioni oggettuali. In D. N. (a cura di) Tr. it. in Stern (Ed.), *Le interazioni madre-bambino*. Raffaello Cortina, Milano 1988.
- Benjamin, J. (1995). Recognition and Destruction: An outline of intersubjectivity. In S. A. Mitchell & L. Aron (Eds.), *Relational Psychoanalysis, Volume 1: The Emergence of a Tradition*.
- Bergen, D. (2013). Does pretend play matter? Searching for evidence: comment on Lillard et al. (2013). *Psychological bulletin*, 139(1), 45–8. doi:10.1037/a0030246
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*.
- Bion, Wilfred R. (1963). *Element of psychoanalysis*.
- Boersma, P., & Weenink, D. (1996). PRAAT: A system for doing phonetics by computer. *Report of the Institute of Phonetic Sciences of the University of Amsterdam*, 132.

- Boersma, P., & Weenink, D. (2009). Praat: doing phonetics by computer. *Glott international*, 5(9/10), 341–345.
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., & Schacter, A. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25(1), 47–66. doi:10.1037/0736-9735.25.1.47
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol. 2: Separation*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, vol. 3: Loss, Sadness and Depression*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. (1969-1980 Hogart Press: Institute of psycho-analysis, Ed.) *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678.
- Bowlby, J. (1988). Dalla teoria dell'attaccamento alla psicopatologia dello sviluppo. *Rivista di Psichiatria*, 23, 57–68.
- Brentano, F. (1874). *Psychology from an Empirical Standpoint*. Psychology Press.
- Bretherton, I. (1980). Young children in stressful situation: The supporting role of attachment figures and unfamiliar caregivers. In G. V. Coelho & P. J. Ahmen (Eds.), *Uprooting and development*. Plenum New York.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9(4), 383–401. doi:10.1016/0273-2297(89)90036-1
- Bretherton, I. (1990a). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 237–252.
- Bretherton, I. (1990b). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 237–252.
- Bretherton, I. (1990c). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. In *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 57–113).
- Bretherton, I. (1992). Modelli operativi interni e trasmissione intergenereazionale dei modelli di

- attaccamento. In M. Ammanini & D. N. Stern (Eds.), *Attaccamento e psicoanalisi*. Laterza, Bari.
- Bretherton, I. (1995). A communication perspective on attachment relationships and internal working models. *Monographs of the society for research in child development*, 60(2-3), 310–329.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906–921. doi:10.1037//0012-1649.18.6.906
- Bretherton, I., Golby, B., Cho, E., & Grusec, J. E. (1997). Attachment and the transmission of values. In *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. (pp. 103–134). Hoboken, NJ: US: John Wiley Sons Inc.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. In *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 273–308).
- Bretherton, I., & Waters, E. (1985). Growing points of attachment theory. *Monographs of the society for research in child development*, 50(209).
- Bronfman, E. T., Madigan, S., & Lyons-Ruth, K. (2011). Atypical Maternal Behavior Instrument for Assessment and Classification (AMBIANCE). Manual for Coding Disrupted Affective Communication.
- Brüne, M., Ozgürdal, S., Ansorge, N., von Reventlow, H. G., Peters, S., Nicolas, V., ... Lissek, S. (2011). An fMRI study of “theory of mind” in at-risk states of psychosis: comparison with manifest schizophrenia and healthy controls. *NeuroImage*, 55(1), 329–37. doi:10.1016/j.neuroimage.2010.12.018
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution*.
- Butterworth, G., & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 55–72. doi:10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x
- Camaioni, L. (1995). *La Teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari: Laterza.
- Camaioni, L. (2001). Il contributo della Teoria della Mente alla comprensione dello sviluppo umano. *Giornale italiano di psicologia*.

- Caretti, V., & La Barbera, D. (2005). *Alessitimia. Valutazione e trattamento*. Casa Editrice Astrolabio.
- Carli, L., Nasuelli, F., & Traficante, D. (2001). Sequenze comunicative del genitore e modelli di attaccamento del bambino. In *A.I.P. III Congresso nazionale della sezione di Psicologia Clinica. Palermo, 28-30 settembre*.
- Carli, L., Nasuelli, F., Traficante, D., & Zucchelli, D. (2000). Modelli di attaccamento e stili di comunicazione madre bambino. In *A.I.P., XIV Congresso nazionale della sezione di Psicologia dello sviluppo, Alghero, 26-28 settembre*.
- Carli, L., & Rodini, C. (2008). *Le Forme dell'Intersoggettività. L'Implicito e l'Esplicito nelle Relazioni Interpersonali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Carlson, E. a. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child development, 69*(4), 1107–28.
- Carpenter, K. M., & Hittner, J. B. (1995). Dimensional characteristics of the SCL-90-R: Evaluation of gender differences in dually diagnosed inpatients. *Journal of Clinical Psychology, 51*(3), 383–390. doi:10.1002/1097-4679(199505)51:3<383::AID-JCLP2270510310>3.0.CO;2-Q
- Casby, M. W., & McCormack, S. M. (1985). Symbolic play and early communication development in hearing-impaired children. *Journal of Communication Disorders, 18*(1), 67–78.
- Caselli, M. C., & Casadio, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino: guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita* (p. 157). FrancoAngeli.
- Caselli, M. C., Pasqualetti, P., & Stefanini, S. (2007). *Parole e frasi nel «Primo vocabolario del bambino»*. Nuovi dati normativi fra i 18 e 36 mesi e forma breve del questionario (p. 176). FrancoAngeli.
- Caselli, M. C., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C., & Stella, G. (1998). Gestures and Words in Early Development of Children With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(5), 1125–1135. doi:10.1044/jslhr.4105.1125
- Cassibba, R., Sette, G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). Attachment the Italian Way. *European Psychologist, 18*(1), 47–58. doi:10.1027/1016-

- Cassidy, J. (1988). The self as related to child-mother attachment at six. *Child Development*, 69, 121–134.
- Cena, L., Imbasciati, A., & Baldoni, F. (2010). *La relazione genitore-bambino: dalla psicoanalisi infantile alle nuove prospettive evoluzionistiche dell'attaccamento*. Springer.
- Choi-Kain, L. W., & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *The American journal of psychiatry*, 165(9), 1127–35. doi:10.1176/appi.ajp.2008.07081360
- Cook, N. D. (2002). *Tone of voice and mind: The connections between intonation, emotion, cognition and consciousness*. (John Benjamins Publishing., Ed.).
- Craik, K. (1943). *The nature of exploration*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crittenden, P. (2010). Un modello evoluzionistico della teoria dell'attaccamento: l'intervento clinico. In L. Cena, A. Imbasciati, & F. Baldoni (Eds.), *La relazione genitore-bambino: Dalla psicoanalisi infantile a nuove prospettive evoluzionistiche dell'attaccamento* (p. 200). Springer.
- Crittenden, P., Crittenden, P. M., & Fava Vizziello, G. (1999). *Attaccamento in età adulta: l'approccio dinamico-maturativo all'Adult Attachment Interview*. Cortina.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*.
- Crystal, D. (1973). Non-segmental phonology in language acquisition: A review of the issues. *Lingua*.
- De Blasi, V. (2010). La mentalizzazione: origini, sviluppo e definizione. In *La mente nella mente* (pp. 39–56).
- Dennett, D. (1971). Intentional systems. *The Journal of Philosophy*.
- Dennett, D. C. (1983). Styles of mental representation. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 213–226.
- Derogatis, L. R. (1994). *SCL-90-R Symptom Checklist-90-R administration, scoring and procedures manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Derogatis, L. R., & Melisaratos, N. (1983). The Brief Symptom Inventory: an introductory report. *Psychological medicine*, 13, 595–605.

- Derogatis, L. R., & Savitz, K. L. (2000). The SCL-90-R and Brief Symptom Inventory (BSI) in primary care. In M. E. Maruish (Ed.), *Handbook of psychological assessment in primary care settings*. (pp. 297-334). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunn, J., & Wooding, C. (1977). Play in the home and its implications for learning. In *Biology of play* (pp. 45-58).
- Dutra, L., Bureau, J., Holmes, B., Lyubchik, A., & Lyons-Ruth, K. (2009). Quality of early care and childhood trauma: a prospective study of Developmental Pathways to Dissociation. *The Journal of Nervous Mental Health Disorder*, 197(6), 383-390.  
doi:10.1097/NMD.0b013e3181a653b7.Quality
- Eizirik, M., & Fonagy, P. (2009). Mentalization-based treatment for patients with borderline personality disorder: an overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(1), 72-75.
- Etzion-Carasso, A., & Oppenheim, D. (2000). Open mother-pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment & human development*, 2(3), 347-370.  
doi:10.1080/1461673001000791
- Fairbairn, W. R. D. (1952). *An Object-Relations Theory of the Personality*. New York: Basic Books.
- Fein, G. G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095. doi:10.2307/1129497
- Ferenczi, S. (1927). L'adattamento della famiglia al bambino. *Fondamenti di psicoanalisi*, 3, 1908-1933.
- Fernald, A. (1992). Meaningful melodies in mothers' speech to infants. In *Nonverbal vocal communication Comparative and developmental approaches* (pp. 262-282).
- Fernald, A. (1993). Approval and disapproval: infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child development*, 64, 657-674. doi:10.2307/1131209
- Fernald, Anne. (1991). Prosody in speech to children: Prelinguistic and linguistic functions. *Annals of Child Development*, 8, 43-80.
- Fernald, Anne, & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 279-293. doi:10.1016/0163-6383(87)90017-8
- Fernald, Anne, & Mazzie, C. (1991). Prosody and focus in speech to infants and adults.

- Developmental Psychology*, 27(2), 209–221. doi:10.1037//0012-1649.27.2.209
- Fernyhough, C. (2009). Dialogic thinking. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*, 42–52.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23(6).
- Fonagy, I., & Madigcs, C. (1963). Emotional patterns in intonation and music. *Zeitschrift für r Phonetik*, 16, 293–326.
- Fonagy, P., & Target, M. (1998). Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis. *Psychoanalytic dialogues*, (February 2013), 87–114.
- Fonagy, Peter. (1991). Thinking about thinking: Some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *The International Journal of Psychoanalysis.*, 72(4), 639–656.
- Fonagy, Peter. (2009). Research in child psychotherapy: Progress, problems and possibilities? In N. Midgley, J. Andersen, E. Grainger, T. Nestic-Vuckovic, & C. Urwin (Eds.), *Child Psychotherapy and research: New Approaches, Emerging Findings*. (p. 19,34). London: Routledge.
- Fonagy, Peter, Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2003). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*.
- Fonagy, Peter, Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3-4), 288–328. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x
- Fonagy, Peter, Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (2002). Understanding of mental states, mother-infant interaction and the development of the self. In J. . Maldonado-Duran (Ed.), *Infant and Toddler Mental Health: Models of Clinical Intervention with Infants and their Families*. (p. 57,74). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Fonagy, Peter, Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states : The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201,218.
- Fonagy, Peter, & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9(04), 679–700.

- Fonagy, Peter, & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Cortina Raffaello.
- Fonagy, Peter, & Target, M. (2005). Bridging the transmission gap: an end to an important mystery of attachment research? *Attachment & human development*, 7(3), 333–43.  
doi:10.1080/14616730500269278
- Forguson, L., & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. In *Developing Theories of Mind*.
- Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defence*.
- Freud, A. (1965). *Normality and Pathology in Childhood*.
- Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality*. (Se, 7.).
- Freud, S. (1919). *The Uncanny*. London: Hogarth.: Penguin UK.
- Freud, S. (1920). *Beyond the Pleasure Principle*.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id* (Standard E.).
- Frick, R. W. (1985). Communicating emotion: The role of prosodic features. *Psychological Bulletin*, 97(3), 412–429.
- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 358(1431), 459–73. doi:10.1098/rstb.2002.1218
- Fruedman, D. D., Ertegun, L., Lupi, T., Beebe, B., & Deutsch, S. (2013). Securing Attachment: Mother–Infant Research Informs. In Beatrice Beebe & F. M. Lachmann (Eds.), *Attachment-Based Clinical Work with Children and Adolescents* (pp. 45–60). Springer New York.
- Frye, D., & Moore, C. (1991). *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). Adult attachment interview (AAI). In *Unpublished manuscript, university of California at Berkeley*.
- Grienenberger, J., Kelly, K., & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother–infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7(September), 299 – 311.  
doi:10.1080/14616730500245963



- Grieser, D. L., & Kuhl, P. K. (1988). Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese. *Developmental Psychology*, 24(1), 14–20.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1984). The development of conversational styles in the first year of life and its relationship to maternal sensitivity and attachment quality between mother and child. In *Congress of the German Society for Psychology*. Vienna.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Schwan, A. (1986). Capturing the wider view of attachment: A reanalysis of Ainsworth's Strange Situation. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring Emotions in Infants and Children*. New York: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13(1-4), 360–375.
- Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). *Pretending at Home: Early Development in a Sociocultural Context*.
- Harlow, H. F., & Zimmerman, R. R. (1959). *Affectional Response in the Infant Monke*.
- Harris, P., Kavanaugh, R., & Meredith, M. (1994). Young Children's Comprehension of Pretend Episodes : The Integration of Successive Actions. *Child Development*, (890078), 16–30.
- Hesse, E., & Main, M. (1999). Second - generation effects of unresolved trauma in nonmaltreating parents: Dissociated, frightened, and threatening parental behavior. *Psychoanalytic Inquiry*, 19(4), 481–540. doi:10.1080/07351699909534265
- Holmes, J. (1994). *La teoria dell'attaccamento: John Bowlby e la sua scuola*. Cortina.
- Holmes, J. (2006). Mentalizing from a psychoanalytic perspective: what's new? In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment*. Wiley. com.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974.
- Ingber, D. E. (1998). The architecture of life. *Scientific American*, 278(1), 48–57.
- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. L., Jasnow, M. D., Rochat, P., & Stern, D. N. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: Coordinated timing in development. *Monographs of the society for research in child development*, 66(2).
- Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K., & Boucher, J. (1994). Pretend Play: Is It

- Metarepresentational? *Mind & Language*, 9(4), 445–468. doi:10.1111/j.1468-0017.1994.tb00318.x
- Kavanaugh, R. D., Whittington, S., & Cerbone, M. J. (1983). Mothers' use of fantasy in speech to young children. *Journal of Child Language*, 10(01), 45–55.
- Klein, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. New York.
- Klein, Melanie. (1921). *Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita*. (Melanie Klein, Ed.). 1958.
- Klein, Melanie. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *The International Journal of Psychoanalysis*.
- Klinnert, M. D., Campos, J. J., Sorce, J. F., Emde, R. N., & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In *Emotion: Theory, research and experience* (pp. 57–86).
- Kohut, H. (1972). Thoughts on narcissism and narcissistic rage. *The psychoanalytic study of the child*.
- Ladd, D. R. (1985). Evidence for the independent function of intonation contour type, voice quality, and F0 range in signaling speaker affect. *The Journal of the Acoustical Society of America*. doi:10.1121/1.392466
- Laranjo, J., & Bernier, A. (2012). Children's expressive language in early toddlerhood: links to prior maternal mind-mindedness. *Early Child Development and Care*, 183(7), 951–962. doi:10.1080/03004430.2012.699964
- Laranjo, J., Bernier, A., & Meins, E. (2008). Associations between maternal mind-mindedness and infant attachment security: Investigating the mediating role of maternal sensitivity. *Infant Behavior and Development*, 31, 688–695. doi:10.1016/j.infbeh.2008.04.008
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi* (p. 238). Cortina Raffaello.
- Legerstee, M. (2005). *Infants' Sense of People: Precursors to a Theory of Mind*.
- Lehiste, I. (1979). Some temporal aspects of spoken discourse. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 65(S1), S33. doi:10.1121/1.2017210
- Leslie, A. M. A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426. doi:10.1037//0033-295X.94.4.412

- Levin, I., & Trost, J. (1999). Living apart together. *Community, Work & Family*, 2(3), 279–294. doi:10.1080/13668809908412186
- Lewis, V., Boucher, J., & Lupton, L. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 35(1), 117–127.
- Lieberman, P., & Michaels, S. B. (1962). Some Aspects of Fundamental Frequency and Envelope Amplitude as Related to the Emotional Content of Speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 34, 922–927.
- Lillard, A. (2001). Pretending, understanding pretense, and understanding minds. In *Theory in Context and Out, Volume 3* (pp. 233–254).
- Lillard, A. (2007). Guided participation: how mothers structure and children understand pretend play. In A. Goncu & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*.
- Lillard, A., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2010). Pretend play and cognitive development. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (p. 285.).
- Lillard, A. S. (1993). Young Children's Conceptualization of Pretense: Action or Mental Representational State? *Child Development*, 64(2), 372–386. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02915.x
- Lillard, A. S. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Young Children's Comprehension of Pretend Episodes : The Integration of Successive Actions*.
- Lillard, A. S., Hopkins, E. J., Dore, R. a, Palmquist, C. M., Lerner, M. D., & Smith, E. D. (2013). Concepts and theories, methods and reasons: Why do the children (pretend) play? Reply to Weisberg, Hirsh-Pasek, and Golinkoff (2013); Bergen (2013); and Walker and Gopnik (2013). *Psychological bulletin*, 139(1), 49–52. doi:10.1037/a0030521
- Liotti, G. (1992). Disorganized/disoriented attachment in the etiology of the dissociative disorders. *Dissociation: Progress in the dissociative disorders*.
- Liverta Sempio, O., & Marchetti, A. (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*.
- Lorenz, K. (1949). *L'anello di re Salomone*. Adelphi, Milano, 1967.
- Lundell, L. J. (2008). Maternal responses to anticipated children's negative emotions and social

adjustment in early childhood.

- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. *Journal of consulting and clinical psychology, 64*(1), 64–73.
- Lyons-Ruth, Karlen, Bureau, J.-F., Riley, C. D., & Atlas-Corbett, A. F. (2009). Socially indiscriminate attachment behavior in the Strange Situation: convergent and discriminant validity in relation to caregiving risk, later behavior problems, and attachment insecurity. *Development and psychopathology, 21*(2), 355–72. doi:10.1017/S0954579409000376
- Madigan, S., Hawkins, E., Goldberg, S., & Benoit, D. (2006). Reduction of disrupted caregiver behavior using modified interaction guidance. *Infant Mental Health Journal, 27*(5), 509–527. doi:10.1002/imhj.
- Madigan, S., Moran, G., & Pederson, D. R. (2006). Unresolved states of mind, disorganized attachment relationships, and disrupted interactions of adolescent mothers and their infants. *Developmental psychology, 42*(2), 293–304. doi:10.1037/0012-1649.42.2.293
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth Of The Human Infant: Symbiosis and Individuation*.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development, 6*(2-3), 167–174. doi:10.1016/S0163-6383(83)80024-1
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1/2), 66. doi:10.2307/3333827
- Main, M., & Main, M. B. (2008). *L'attaccamento: dal comportamento alla rappresentazione*. Cortina.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 1, 121–160).
- Matas, L., Arend, R. R. a., & Sroufe, L. A. LA. (1978). Continuity of Adaptation in the Second

- Year: The Relationship between Quality of Attachment and Later Competence. *Child Development*, 49(3), 547–556. doi:10.2307/1128221
- Mccune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198–206.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child development*, 785–797.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143–178.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and the social development of cognition. *Psychology press*.
- Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and maternal attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior & Development*, 21(2), 237–252.
- Meins, E. (1999). Sensitivity, security and internal working models: bridging the transmission gap. *Attachment & human development*, 1(3), 325–42. doi:10.1080/14616739900134181
- Meins, E. (2013). Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness, *Attachment & Human Development*, 15, 524–544.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisition style and mentalising Development: The Role of Maternal Mind-mindedness. *Cognitive Development*, 380(14), 363–380.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (2010). Mind-mindedness coding manual, Version 2.0., (February), 1–22.
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & de Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: mediating roles of language and perspectival symbolic play. *Child development*, 84(5), 1777–90. doi:10.1111/cdev.12061
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Turner, M., & Leekam, S. R. (2011). Mother- Versus Infant-Centered Correlates of Maternal Mind-Mindedness in the First Year of Life. *Infancy*, 16(2), 137–165. doi:10.1111/j.1532-7078.2010.00039.x
- Meins, E., Fernyhough, C., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S. R., & Turner, M. (2012). Mind-Mindedness as a Multidimensional Construct: Appropriate and Nonattuned Mind-Related Comments Independently Predict Infant-Mother Attachment in a Socially Diverse Sample. *Infancy*, 17(4), 393–415. doi:10.1111/j.1532-7078.2011.00087.x

- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(5), 637–648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, *7*(1), 1–24. doi:10.1111/1467-9507.00047
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, D., M., F., E, ... Fradley, E. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, *73*(6), 1715–1726.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, D., M., F., E, & Tuckey, M. (2002). Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child Development*, *73*, 1715–1726.
- Meins, E., Harris-Waller, J., & Lloyd, A. (2008). Understanding alexithymia: Associations with peer attachment style and mind-mindedness. *Personality and Individual Differences*, *45*(2), 146–152.
- Meins, E., & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, *15*(1), 63–76. doi:10.1111/j.2044-835X.1997.tb00725.x
- Meltzoff, A. N., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 335–366.).
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1998). Infant intersubjectivity: Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. In *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 47–62).
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Alliance for Childhood*. College Park, MD: Alliance.
- Minsky, R. (1996). *Psychoanalysis and gender*.
- Mitchell, S. A. (1998). Attachment theory and the psychoanalytic tradition: Reflections on human relationality. *British Journal of Psychotherapy*, *15*(2).
- Moore, C., Jarrold, C., Russell, J., Lumb, A., Sapp, F., & MacCallum, F. (1995). Conflicting desire and the child's theory of mind. *Cognitive Development*, *10*(4), 467–482.

- Morton, E. S. (1977). On the occurrence and significance of motivation-structural rules in some birds and mammal sounds. *American Naturalist*, *111*, 855–869.
- Nasuelli, F., Piccinini, M., & Carli, L. (2013). Valutazione delle caratteristiche comunicative materne: uno strumento di codifica. *Giornale italiano di psicologia*.
- Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychological review*, *81*(4), 267–285.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(4), 609–624. doi:10.1348/026151000165887
- O'Toole, C., & Chiat, S. (2006). Symbolic functioning and language development in children with Down syndrome. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, *41*(2), 155–71.  
doi:10.1080/13682820500221600
- Ohala, J.J. (1984). An Ethological Perspective on Common Cross-Language Utilization of F0 of Voice. *Phonetica*, *41*(1), 1–16. doi:10.1159/000261706
- Ohala, John J. (1983). Cross-Language Use of Pitch: An Ethological View. *Phonetica*, *40*(1), 1–18. doi:10.1159/000261678
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative process and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the society for research in child development*, *60*(2-3), 197–215.
- Papoušek, H., Symmes, D., & Papoušek, M. (1991). The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages. *Infant Behavior and Development*. doi:10.1016/0163-6383(91)90031-M
- Parker, J. D. A., Michael Bagby, R., Taylor, G. J., Endler, N. S., & Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality*, *7*(4), 221–232. doi:10.1002/per.2410070403
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, *28*(2), 163–175.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind. Learning, development, and conceptual change*.

- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain sciences*, *1*(04), 515–526.
- Rabin, J., Braverman, A., & Gilboa, A. (2012). Theory of mind development can withstand compromised episodic memory development. *Neuropsychologia*, *50*, 3781–3785.
- Ransom, D., Ashton, K., Windover, A., & Heinberg, L. (2010). Internal consistency and validity assessment of SCL-90-R for bariatric surgery candidates. *Surgery for Obesity and Related Diseases*, *6*(6), 622–627.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind*. Oxford: Blackwell.
- Rodini, C. (2008). L'importanza della ricerca infantile per la psicoanalisi. In L. Carli & C. Rodini (Eds.), *Le forme di intersoggettività*. Raffaello Cortina Editore.
- Roggman, L. A., Langlois, J. H., & Hubbs-Tait, L. (1987). Mothers, infants, and toys: Social play correlates of attachment. *Infant Behavior and Development*, *10*(2), 233–237.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, *73*(3), 734–751.
- Sagi, A. (1990). Attachment theory and research from a cross-cultural perspective. *Human Development*, *33*(1), 10–22.
- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., ... Cohen, D. (2013). Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review). (A. Senju, Ed.) *PLoS ONE*, *8*(10), e78103.  
doi:10.1371/journal.pone.0078103
- Salerni, N., Calvo, V., & D'Odorico, L. (2001). Influenze di ordine affettivo-relazionale e cognitivo nello sviluppo della competenza linguistica. *Giornale italiano di Psicologia*, *781–802*.
- Sander, L. (1977). The regulation of exchange in the infant-caretaker system and some aspects of the context-content relationship. *Interaction, conversation, and the development of language*, *5*(40), 579–593.



- Sander, L. W. (1975). Infant and caretaking environment investigation and conceptualization of adaptive behavior in a system of increasing complexity. In A. E.J (Ed.), *Explorations in Child Psychiatry* (pp. 129–166).
- Sander, L. W. (2007). *Sistemi viventi: l'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*. (G. Amadei & I. Bianchi, Eds.). Cortina.
- Sander, L. W. (2008). Un follow-up di 25 anni. In *Le forme di intersoggettività* (pp. 135–148).
- Sander, L. W. L. (2002). Thinking Differently Principles of Process in Living Systems and the Specificity of Being Known. *Psychoanalytic Dialogues*, 12(1), 11 – 42.  
doi:10.1080/10481881209348652
- Scherer, K. R. (1979). *Emotions in Personality and Psychopathology*. (Carroll E. Izard, Ed.) (pp. 493–529). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4613-2892-6
- Scherer, K. R. (1984). Vocal cues to speaker affect: Testing two models. *The Journal of the Acoustical Society of America*. doi:10.1121/1.391450
- Scherer, K. R., Johnstone, T., & Klasmeyer, G. (2003). Vocal expression of emotion. *Handbook of affective sciences*, 433–456.
- Scherer, K. R., & Scherer, U. (1981). Speech Behavior and Personality. *Speech evaluation in psychiatry*.
- Schiborr, J., Lotzin, A., Romer, G., Schulte-Markwort, M., & Ramsauer, B. (2013). Child-focused maternal mentalization: A systematic review of measurement tools from birth to three. *Measurement*, 46(8), 2492–2509. doi:10.1016/j.measurement.2013.05.007
- Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 333–348. doi:10.1348/026151099165320
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737–754. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x
- Sharp, C., Fonagy, P., & Goodyer, I. M. (2006). Imagining your child's mind: Psychosocial adjustment and mothers' ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 197–214.  
doi:10.1348/026151005X82569

- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, *14*(3), 301–321.
- Shore, C., O’Connell, B., & Bates, E. (1984). First sentences in language and symbolic play. *Developmental Psychology*, *20*(5), 872–880. doi:10.1037//0012-1649.20.5.872
- Simonelli, A., Moretti, M., Penta, P., & Maffeis, E. (2012). 1978-2008, 40 anni di Strange Situation. Comportamenti interattivi e pattern di attaccamento: una verifica del modello di Ainsworth. *Giornale italiano di psicologia*, *39*(3), 619–642.
- Singer Harris, N. G., Bellugi, U., Bates, E., Jones, W., & Rossen, M. (1997). Contrasting profiles of language development in children with williams and down syndromes. *Developmental Neuropsychology*, *13*(3), 345–370. doi:10.1080/87565649709540683
- Slade, A. (1987a). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology*, *23*(1), 78–85.
- Slade, A. (1987b). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child development*, *58*(2), 367–75.
- Slade, A. (2002). Keeping the baby in mind. *Zero to three*, *6*, 10–15.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & human development*, *7*(3), 269–281. doi:10.1080/14616730500245906
- Slade, A., Aber, J. L., Berger, B., Bresgi, I., & Kaplan, M. (2004). The parent development interview-revised. *Unpublished protocol. The City University of New York*.
- Slade, A., Bernbach, E., Grienberger, J., Levy, D., & Locker, A. (2004). Addendum to Fonagy, Target, Steele & Steele reflective functioning scoring manual for use with the Parent Development Interview. In *Unpublished manuscript. New York. NY: The City College and Graduate Center of the City University of New York*.
- Slade, A., Bernbach, E., John, G., Wohlgemuth Levy, D., & Locker, A. (2005). PDI Manual Revision November.
- Slade, A., Grienberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, *7*(3), 269–281. doi:10.1080/14616730500245880
- Smith, L. B., & Jones, S. S. (2011). Symbolic play connects to language through visual object recognition. *Developmental science*, *14*(5), 1142–9. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01065.x

- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.
- Söderström, K., & Skårderud, F. (2009). Minding the Baby. *Nordic Psychology*, 61(3), 47–65. doi:10.1027/1901-2276.61.3.47
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and psychopathology*, 7(03), 447–463. doi:10.1017/S0954579400006623
- Sorianello, P. (2006). *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*. Roma,: Carocci.
- Spencer, P., Meadow - Orlans, K., & Meadow - Orlans, K. (1996). Play, language, and maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. *Child Development*, 3176–3191.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The psychoanalytic study of the child*, 1(53).
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(7), 1215–23. doi:10.1007/s10803-006-0263-2
- Steele, H., Steele, M., & Fonagy, P. (1996). Associations among Attachment Classifications of Mothers, Fathers, and Their Infants. *Child Development*, 67(2), 541–555.
- Steele, M. (2003). Attachment, actual experience and mental representation. In *Emotional Development in Psychoanalysis, Attachment Theory and Neuroscience: Creating Connections*
- Stern, D. (1995). *The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-infant Psychotherapy*.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Trad. it. Il mondo interpersonale del bambino. Bollati Boringhieri.
- Stern, D. N. (2004a). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. New York: W. W. Norton & Company.
- Stern, D. N. (2004b). *Il momento presente*. Tr. It. Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Stern, D. N. (2007). Applying developmental and neuroscience findings on the other-centred participation to the process of change in psychotherapy. In *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy*.

- Stern, D. N., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., Sander, L., & Tronick, E. Z. (1998). The process of therapeutic change involving implicit knowledge: Some implications of developmental observations for adult psychotherapy. *Infant Mental Health Journal*, *19*(3), 300–308. doi:10.1002/(SICI)1097-0355(199823)19:3<300::AID-IMHJ5>3.0.CO;2-P
- Stern, D. N., Hofer, L., Haft, W., & Dore, J. (1985). Affect attunement: The sharing of feeling states between mother and infant by means of inter-modal fluency. In *Social perception in infants* (pp. 249–268).
- Stern, D. N., Spieker, S., & MacKain, K. (1982). Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, *18*(5), 727–735. doi:10.1037//0012-1649.18.5.727
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1991). Individual variation, correspondence, stability, and change in mother and toddler play. *Infant Behavior and Development*, *14*(2), 143–162.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In *Handbook of child psychology*.
- Thomas, C. M. (2002). *A Prosodic Transcription Mechanism for Natural Language Generation*.
- Tomasello, M., & Camaioni, L. (1997). A Comparison of the Gestural Communication of Apes and Human Infants. *Human Development*, *40*(1), 7–24. doi:10.1159/000278540
- Trevarthen, C. (1995). The Child's Need to Learn a Culture. *Children & Society*, *9*(1), 5–19.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(1), 3–48.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In *Action, gesture and symbol: The emergence of language* (pp. 183–229).
- Tronick, E. Z. (2002). A Model of Infant Mood States and Sandarian Affective Waves. *Psychoanalytic Dialogues*, *12*(1), 73–99. doi:10.1080/10481881209348656
- Tronick, Ed. (2006). The inherent stress of normal daily life and social interaction leads to the development of coping and resilience, and variation in resilience in infants and young children: comments on the papers of Suomi and Klebanov & Brooks-Gunn. *Annals of the*

*New York Academy of Sciences*, 1094, 83–104. doi:10.1196/annals.1376.008

- Tronick, Edward, Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1979). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1–13.
- Tronick, Edward Z., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., ... Stern, D. N. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 290–299. doi:10.1002/(SICI)1097-0355(199823)19:3<290::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-Q
- Uldall, E. (1964). Dimensions of meaning in intonation. In *In Honour of Daniel Jones*. (pp. 271–279). Longman, London.
- Valentino, K., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (2006). Mother-child play and emerging social behaviors among infants from maltreating families. *Developmental Psychology*, 42(3), 474–485.
- Van IJzendoorn, M., Dijkstra, J., Bus, A. A. G., & IJzendoorn, M. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115–128.
- Van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-Cultural Patterns of Attachment: A Meta-Analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59(1), 147. doi:10.2307/1130396
- Varela, F., Lachaux, J., Rodriguez, E., & Martinerie, J. (2001). The brainweb: Phase synchronization and large-scale integration. *Nature reviews*, 2.
- Volterra, V. (1981). Gestures, Signs, and Words at Two Years: When Does Communication Become Language? *Sign Language Studies*.
- Volterra, V., Camaioni, L., Benigni, L., Bates, E., & Bretherton, I. (1981). Le prime parole. *Giornale italiano di psicologia*, 8, 243–263.
- Von Bertalanffy, L. (1972). The History and Status of General Systems Theory. *Academy of Management Journal*, 15(4), 407–426. doi:10.2307/255139
- Vygotskij. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotskij, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in sciety: The development of higher*

- psychological processes* (pp. 79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6–18.
- Wallin, D. (2007). *Attachment in psychotherapy*. Guilford Press.
- Weis, P. (1947). The problem of specificity in growth and development. *The Yale journal of biology and medicine.*, 19(3), 235.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Winnicott, D. (1953). Transitional objects and transitional phenomena - A study of the first not-me possession. *International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89–97.
- Winnicott, D. (1960). The Theory of the Parent-Infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 585–595.
- Winnicott, D. W. (1945a). Primitive emotional development. *The International Journal of Psychoanalysis.*, 26, 137–143.
- Winnicott, D. W. (1945b). *The Family and Individual Development* (p. 288). Routledge.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected papers: Through paediatrics to psycho-analysis*. Oxford, England: Basic Books.
- Winnicott, D.W. (1956). *Primary maternal preoccupation*. London: Tavistock.
- Winnicott, Donald W. (1958). The capacity to be alone. *The International Journal of Psychoanalysis*.
- Winnicott, Donald Woods. (1965a). *The family and individual development*. Tavistock Publications Limited. (tr. it. La famiglia e lo sviluppo dell'individuo. Roma: Armando).
- Winnicott, Donald Woods. (1965b). *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho- analysis.
- Winnicott, Donald Woods. (1971). *Playing and reality*. Psychology Press.

Youngblade, L., & Dunn, J. (1995). Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. *Child Development*, (March 1993), 1472–1492. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00946.x

Zaccagnino, M. (2009). L'importanza del gioco nell'interazione madre-bambino. In D. Bertamini, E. Iacchia, S. Rinaldi, & G. Rezzonico (Eds.), *Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile* (pp. 31–37). FrancoAngeli.

Zaccagnino M., Vianzone S., & Veglia F. (2006). Intervista sullo Sviluppo genitoriale (PDI, Slade et al., 1993), Versione Italiana non pubblicata.

Zack, M., Toneatto, T., & Streiner, D. L. (1998). The SCL-90 factor structure in comorbid substance abusers. *Journal of Substance Abuse*, 10(1), 85–101.

## Ringraziamenti

Questo lavoro è il “prodotto finale” di un percorso durato ufficialmente quattro anni ma basato anche su esperienze precedenti e che non sarebbe stato possibile senza l'aiuto e il supporto di molte persone che vorrei qui ringraziare.

Innanzitutto vorrei ringraziare la prof.ssa Carli per avermi offerto un nuovo sguardo sulla relazione madre-bambino ed aiutato a integrare approcci differenti permettendomi così di avere una visione più complessa e completa della materia.

Il secondo ringraziamento è per la dott.ssa Traficante che mi ha sostenuto e aiutato in questa ricerca in modo costante.

Un grazie anche alla dott.ssa Tagini e al dott. Fasolo che sono sempre stati disponibili per confronti, chiarimenti e condivisione di riflessioni e a Mattia e a tutti gli studenti che hanno collaborato a questo studio.

Il ringraziamento principale è per le mamme che hanno partecipato a questa ricerca permettendomi di entrare nelle loro case e condividendo con me un'esperienza intensa e privata: l'essere genitori. Senza di loro questo studio non sarebbe stato possibile (e non è un modo di dire).

I would like to thank Jill Hodges, Danya Glaser and Marta Neil for welcoming me in the research world and supporting me during three inspiring years.

Thank you also to Inge Pretorius and Sarina Campbell for sharing with me their passion about working with toddlers. The experience at the AFC and at the toddler groups deeply inspired this research.

Un grazie alle mie colleghe-amiche di skype Alice, Cate e Katia con cui ho condiviso fatiche e illuminazioni di quest'ultimo periodo e senza le quali tutto sarebbe stato ancora più faticoso.

Un ringraziamento anche ai miei genitori e ai miei amici che mi hanno supportato-sopportato in questi anni, in particolare a Micol, Fede e Sara e “quelli di LdS”.

Infine un grazie al mio compagno Pietro per aver condiviso con me questo percorso intenso... ed è solo l'inizio...