



SCUOLA DI DOTTORATO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO – BICOCCA

Dipartimento di Psicologia

Dottorato di Ricerca in Psicologia, Linguistica e Neuroscienze Cognitive

Curriculum Psicologia sociale, cognitiva e clinica

Ciclo XXXII

**Le relazioni tra pari in età prescolare e scolare:
un'indagine sui fattori associati al grado di
accettazione e di rifiuto sociale.**

Dottoranda: MARINA MESSETTI

Matricola: 711617

Tutor: prof.ssa NICOLETTA SALERNI

Coordinatore: prof.ssa MARIA TERESA GUASTI

Anno accademico 2018 – 2019

Indice

Riassunto	5
Abstract	6
Introduzione	7
1.Temperamento, regolazione emotiva, accettazione e rifiuto sociale	15
1.1 Introduzione	15
Studio 1	24
1.2 Obiettivi	24
1.3 Metodo	25
1.3.1 Partecipanti	25
1.3.2 Strumenti e misure	25
1.4 Risultati	30
1.4.1 Analisi preliminari	30
1.4.2 Analisi correlazionali	32
1.4.3 Analisi di mediazione	35
1.4.4 Modelli di equazione strutturale	37
1.5 Discussione	40
Studio 2	44
1.6 Obiettivi	44
1.7 Metodo	45
1.7.1 Partecipanti	45
1.7.2 Strumenti e misure	45
1.8 Risultati	47
1.8.1 Analisi preliminari	47

1.8.2	Analisi correlazionali.....	49
1.8.3	Modello di equazione strutturale	51
1.9	Discussione.....	53
2.	Competenza emotiva e linguistica, accettazione e rifiuto sociale in età prescolare	55
2.1	Introduzione.....	55
2.2	Obiettivi.....	62
2.3	Metodo.....	64
2.3.1	Partecipanti	64
2.3.2	Strumenti e misure.....	64
2.4	Risultati.....	68
2.4.1	Analisi preliminari.....	69
2.4.2	Associazioni sincroniche tra i costrutti indagati.....	72
2.4.3	Analisi di tipo predittivo.....	75
2.5	Discussione.....	78
3.	Regolazione emotiva, rifiuto sociale e problemi emotivo-comportamentali	81
3.1	Introduzione.....	81
3.2	Obiettivi.....	86
3.3	Metodo.....	87
3.3.1	Partecipanti	87
3.3.2	Strumenti e misure.....	87
3.4	Risultati.....	90
3.4.1	Analisi preliminari.....	91
3.4.2	Analisi correlazionali.....	92
3.4.3	Analisi di mediazione	94
3.5	Discussione.....	96
	Conclusioni.....	98
	Bibliografia.....	103

Appendici.....	128
Appendice A – Consenso Informato alla Ricerca con Minori (Versione scolari)...	128
Appendice B – Consenso Informato alla Ricerca con Minori (Versione prescolari)	131
Appendice C – Questionario Italiano del Temperamento (7-11 anni)	134
Appendice D – Questionario Italiano del Temperamento (3-6 anni)	137
Appendice E – Emotion Regulation Checklist	140
Appendice F – Test of Emotion Comprehension	142
Appendice G – Test Fono - Lessicale.....	143
Appendice H – Child Behavior Checklist	145

Riassunto

Il presente lavoro si inserisce all'interno di quel filone di ricerca che considera le relazioni sociali, in particolare quelle che il bambino instaura con i propri pari, fondamentali per lo sviluppo delle abilità cognitive, emotive e sociali. In tale prospettiva, l'accettazione e il rifiuto da parte dei membri del proprio gruppo di riferimento assumono una rilevanza specifica in quanto questa seconda condizione può facilitare l'insorgenza di difficoltà in campo scolastico e portare, nel tempo, allo sviluppo di problematiche emotivo – comportamentali. A partire da queste premesse risulta, dunque, importante comprendere quali sono i fattori che possono concorrere a determinare il grado di accettazione e di rifiuto sociale tra pari. In quest'ottica sono stati condotti quattro studi che, nel complesso, hanno inteso verificare la natura delle associazioni, dirette ed indirette, tra alcune caratteristiche e competenze individuali e gli outcomes sociali, in bambini di età prescolare e scolare, considerando altresì il possibile ruolo del fattore genere.

Nel primo capitolo vengono esaminate le relazioni che intercorrono tra il grado di accettazione e di rifiuto sociale, la capacità di regolazione emotiva e alcuni tratti temperamentali, quali l'inibizione alla novità, l'attività motoria e l'attenzione, in un gruppo di bambini di età scolare (Studio 1) ed in uno di età prescolare (Studio 2). Dai risultati emerge il ruolo chiave della regolazione emotiva nel mediare l'influenza che alcuni tratti temperamentali, differenti in funzione del genere di appartenenza dei bambini nonché della fase evolutiva in cui si trovano, esercitano sugli outcomes sociali.

Il terzo studio approfondisce il ruolo della competenza emotiva, considerandone non solo la componente regolatoria ma anche quella relativa alla comprensione delle emozioni. A partire dall'analisi delle inter – relazioni tra queste componenti e le abilità lessicali, viene esaminato il modo in cui esse, separatamente e congiuntamente, concorrono alla costruzione di relazioni tra pari più o meno positive in età prescolare.

Il quarto studio, infine, esamina le relazioni che intercorrono tra le capacità regolatorie infantili, il rifiuto sociale e le problematiche emotivo - comportamentali in età scolare, con l'obiettivo di identificare in che modo la capacità di regolazione ed il grado di rifiuto sociale contribuiscano a determinare il funzionamento comportamentale dei bambini.

Nel complesso, dal lavoro di ricerca emerge il ruolo fondamentale della competenza emotiva per lo sviluppo di relazioni sociali tra pari positive ed efficaci e, conseguentemente, l'importanza di promuovere lo sviluppo di tali capacità attraverso programmi mirati.

Abstract

The present work focuses on social relationships, in particular the ones the child establishes with his peers, known to be fundamental for the development of cognitive, emotional and social abilities. From this perspective, social acceptance and rejection among peers assume particular importance as they are related to children's later well-being. In fact, studies have shown that children who are liked by their peers have positive adjustment, while numerous negative outcomes have been associated with peer rejection, including emotional and behavioral problems, school avoidance and academic failure. Therefore, it is important to better understand the factors that can contribute to influence peer acceptance and rejection. In this perspective, we conducted four studies in order to verify the nature of the associations between some children's individual characteristics and competences and their social outcomes, both in preschool and school aged children, also considering the possible role of gender.

The first chapter examines the relationships between peer acceptance and rejection, emotion regulation abilities and some temperamental traits, such as inhibition to novelty, motor activity and attention, in a group of school (Study 1) and preschool aged children (Study 2). From the results, it emerges the key role of emotion regulation which mediates the impact of temperament on social outcomes.

The third study explores the role of emotional competence, not only in its regulatory aspects but also in terms of emotion comprehension. Moreover, it investigates the inter-relationships of these components with lexical abilities and the way they, separately or jointly, facilitate or hinder social relations.

Conclusively, the fourth study examines the relationships between emotion regulation abilities, peer acceptance and rejection and behavioral problems in order to identify the way emotion regulation and peer rejection determine children behavioral functioning.

Overall the present research work points out the role of emotional competence for the development of positive social relations among peers and appoints the importance of promoting the development of such skills through targeted programs.

Introduzione

Come affermava Aristotele nel IV secolo A.C., “l’essere umano è un animale sociale”.

In altre parole, per sua natura, egli è intrinsecamente curioso, orientato verso il mondo che lo circonda e costantemente spinto dal desiderio di comunicare ed interagire con le persone intorno a lui.

D’altro canto, il mondo sociale nel quale l’essere umano è inserito è estremamente complesso: costituito da una molteplicità di contesti diversi, ognuno definito da una serie di regole proprie, esso richiede all’individuo di assumere, contemporaneamente, ruoli e posizioni differenti (Hymel, Vaillancourt, McDougall & Renshaw, 2002).

Avere successo nel mondo sociale significa essere in grado di instaurare relazioni sociali positive e creare legami significativi con gli altri. Le competenze necessarie all’individuo per raggiungere questo traguardo, nonché le conseguenze di un eventuale fallimento, sono ciò che la psicologia dello sviluppo sociale mira a comprendere da diverso tempo (Hymel et al., 2002).

La capacità di creare e mantenere relazioni sociali efficaci con gli altri rappresenta, a tutti gli effetti, uno dei compiti evolutivi più importanti per l’individuo, che non si esaurisce durante l’infanzia bensì lo accompagna lungo l’intero arco della vita (Schaffer, 2004). Il superamento di questo compito richiede l’acquisizione di una serie di abilità, di natura sociale, cognitiva ed emotiva, che vengono apprese dal bambino grazie alla continua interazione con il proprio ambiente circostante, in un processo, definito di socializzazione, che prende avvio nelle primissime fasi di vita.

Il primo ambiente con il quale il bambino entra in contatto ed interagisce attivamente è, senza dubbio, quello familiare; grazie alle interazioni quotidiane con i genitori ed i fratelli, infatti, egli apprende le strategie per entrare in relazione con gli altri. Nello specifico, la qualità delle relazioni che i genitori instaurano con i propri figli può favorire, o al contrario ostacolare, l’acquisizione delle abilità socio-emotive fondamentali per il loro sviluppo. A tal riguardo, alcune ricerche condotte in quest’ambito hanno ampiamente dimostrato come i genitori che manifestano un buon grado di responsività nei confronti del figlio e che si mostrano capaci di sostenerlo ed offrirgli un senso di sicurezza e

protezione, gli forniscono quella “base sicura” di cui ha bisogno per esplorare liberamente l’ambiente ed instaurare legami affettivi positivi con le persone intorno a lui (Bowlby, 1969, 1979; Carlson & Sroufe, 1995). Allo stesso modo, anche la relazione con i fratelli, che costituisce “il primo laboratorio sociale”, offre al bambino la possibilità di imparare a negoziare, cooperare ed entrare in competizione, così come di maturare la comprensione empatica e il perspective taking, tutte abilità ritenute necessarie per entrare in relazione con gli altri in modo adeguato (Dunn, 2004; Minuchin, 1974; Siddiqui & Ross, 1999). Successivamente, con l’ingresso nella scuola dell’infanzia, che rappresenta il secondo importante contesto di socializzazione, il bambino ha la possibilità di fare esperienza di nuove relazioni sociali con figure che appartengono al contesto extra - familiare. Particolarmente significative per il suo sviluppo sociale sono le relazioni che il bambino instaura con i propri pari (Hartup, 1989), con i quali condivide non solo l’età ma anche il livello di abilità e di conoscenza. Definite orizzontali, queste relazioni sono caratterizzate da reciprocità, cooperazione ed intimità e si manifestano principalmente nel contesto delle attività di gioco (Schaffer, 2004). Le attività ludiche costituiscono, infatti, delle vere e proprie “palestre sociali” nelle quali i bambini possono maturare la loro “capacità di esplorare modi diversi di essere e possibilità differenti di coordinazione reciproca” (Cigala e Corsano, 2011, pag. 25). Nello specifico, il gioco socio - drammatico, che emerge tra i 3 ed i 6 anni, rappresenta un’attività complessa, molto coinvolgente ed appagante, a cui partecipano più bambini contemporaneamente (Fein, 1981); esso prevede che i partecipanti si cimentino nell’assunzione di ruoli diversi, ben connotati dal punto di vista sociale e che implicano non solo la comprensione delle routine quotidiane, ma anche quella delle intenzioni dei partner coinvolti (Connolly e Doyle, 1984). Queste attività promuovono l’acquisizione di una serie di abilità socio-cognitive, tra le quali lo sviluppo della teoria della mente, ovvero la capacità di considerare sé stessi e gli altri come dotati di stati mentali che sono alla base dei comportamenti, che, a loro volta, facilitano la messa in atto di attività di tipo cooperativo che prevedono una collaborazione tra due o più individui (Gini, 2012). Grazie al gioco, inoltre, il bambino può vivere emozioni intense ed imparare progressivamente a regolarne l’espressione, in modo da adattarla al contesto sociale ed alla situazione in atto e, da ultimo, può sviluppare ulteriormente e mettere alla prova la propria capacità empatica, calandosi nel vissuto emotivo altrui.

All’interno del contesto scolastico, grazie anche al fatto che le relazioni possono assumere un certo grado di stabilità in termini temporali, i bambini si cimentano nella costruzione

di relazioni amicali. L'amicizia viene considerata un terreno fertile "per apprendere a costruire relazioni significative" (Elia & Cassibba, 2009, pag. 36), poiché consente al bambino di sperimentarsi nella gestione dei conflitti al fine di conservare buone relazioni, negoziando soluzioni mutualmente condivise.

In generale, dunque, le relazioni tra pari assumono particolare rilevanza, non soltanto perché costituiscono la cornice all'interno della quale i bambini hanno la possibilità di acquisire e sperimentare numerose competenze, necessarie per entrare in relazione con il mondo circostante (Hartup, 1989), ma anche perché dalla qualità di queste stesse relazioni deriva il loro futuro benessere psicologico. Come evidente dagli studi condotti su questo tema, infatti, la qualità delle relazioni che il bambino instaura con gli adulti di riferimento e, soprattutto, con i propri pari rappresenta uno dei migliori indicatori del benessere fisico, psicologico e sociale che ha raggiunto e che potrà sviluppare in fasi successive dello sviluppo (Deater- Deckard, 2001; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Influenzando il funzionamento cognitivo, comportamentale, sociale ed emotivo del bambino, le relazioni che egli instaura con i pari concorrono, di fatto, a determinare il suo livello di adattamento sociale. Qualora queste relazioni si connotino negativamente, risultando disfunzionali, il rischio di sviluppare problemi psicopatologici e di andare incontro a disadattamento nel tempo può, infatti, aumentare (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992; Ettekal & Ladd, 2015; Reijntjes, Stegge, & Terwogt, 2006).

A tale riguardo, anche l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1998), in un'ottica di promozione della salute, riconosce e sostiene l'importanza della "capacità di relazionarsi con gli altri", ritenendola una delle life skills, ovvero quelle abilità cognitive, emotive e relazionali di base che permettono alle persone di operare con competenza, sia sul piano individuale che su quello sociale, che dovrebbero necessariamente essere insegnate ai bambini all'interno dei contesti educativi.

Gli studi che hanno esaminato le caratteristiche che contraddistinguono le relazioni sociali tra pari in età prescolare e scolare, indagandone i loro effetti sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale infantile hanno rintracciato, principalmente, nel grado di accettazione e di rifiuto sociale di cui un bambino gode all'interno del proprio gruppo di riferimento gli indicatori del suo livello di competenza sociale in termini interpersonali e relazionali. In quest'ottica, l'accettazione sociale rappresenta l'esperienza di essere amati e ben voluti dal gruppo dei pari, mentre, il rifiuto sociale si riferisce all'esperienza di essere sgraditi.

Si deve a Moreno ed ai suoi studi sulla sociometria (1934), il merito di aver individuato un metodo utile per studiare le dinamiche relazionali all'interno dei gruppi, indagandone il grado di coesione ed organizzazione, identificando la posizione sociale occupata dal singolo - ovvero lo *status* sociometrico -, nonché il grado di accettazione e di rifiuto di cui gode da parte dei pari.

Le due dimensioni dalle quali l'autore è partito per formulare il proprio modello sono, da una parte, quella dell'attrazione, ovvero le forze positive che tengono unite le persone e, dall'altra, quella della repulsione, ovvero le forze negative che le tengono lontane. Un individuo può, dunque, nutrire sentimenti di attrazione, repulsione o indifferenza nei confronti degli altri e queste dimensioni possono essere utilizzate in due modi differenti: per descrivere come una persona vede gli altri e per descrivere gli individui così come essi vengono visti dagli altri (Cillessen & Bukowski, 2000). Il modo in cui una persona è vista dai membri del proprio gruppo di riferimento è ciò su cui si fonda la tecnica sociometrica, ampiamente utilizzata nella ricerca psicologica per indagare lo *status* sociometrico ed il grado di accettazione e di rifiuto sociale dell'individuo. Mediante alcune semplici e veloci domande, che consistono nel chiedere al bambino di indicare con quali compagni preferisce svolgere determinate attività e con quali preferisce non interagire affatto, è possibile mettere in evidenza il gioco di attrazioni e repulsioni che gli individui manifestano gli uni nei confronti degli altri (Reffieuna, 2003). La fonte dell'informazione è, quindi, il gruppo che, mediante l'espressione delle proprie preferenze, fornisce una valutazione sul singolo individuo. Dall'applicazione di questa tecnica è possibile ottenere due punteggi, uno di accettazione e uno di rifiuto sociale, ed è possibile classificare i bambini all'interno di una delle cinque categorie che definiscono lo *status* sociale (le categorie generalmente utilizzate sono: popolare, rifiutato, ignorato, medio e controverso). Alcuni sociometristi, facendo riferimento ad argomentazioni di natura etica, propongono di non fare ricorso a domande che implicino l'espressione di un rifiuto, sostenendo che queste possano creare un disagio da cui deriverebbero incomprensioni tra i membri della classe (Bastin, 1961). Tuttavia, da una ricerca specifica condotta da Hayvren e Hymel (1984) non sono stati riscontrati effetti negativi, derivanti dalla somministrazione di questa tipologia di domande, sulle interazioni con i pari, né a breve né a lungo termine. Tale considerazione ha portato i ricercatori ad adottare un approccio che includa anche le scelte negative, in modo da individuare situazioni che altrimenti rimarrebbero nascoste se si considerassero solamente le scelte positive (Reffieuna, 2003).

L'assunto di base su cui si fonda questo approccio, teorico e metodologico, è che lo *status* sociometrico dell'individuo rappresenta un indicatore della sua competenza sociale: il bambino che possiede migliori abilità sociali sarà colui che viene maggiormente accettato, ovvero ricercato dai coetanei per svolgere attività ludiche e didattiche. Tale assunto è stato confermato dagli studi che si sono occupati di indagare i correlati sociali dell'accettazione e del rifiuto che hanno messo in luce numerose differenze rispetto alle abilità sociali manifestate dai bambini in funzione proprio del grado di accettazione di cui godono da parte dei pari (Prinstein, Rancourt, Guerry, & Browne, 2009). A tal proposito, le ricerche condotte hanno evidenziato come i bambini maggiormente accettati mostrino migliori competenze di tipo collaborativo, siano capaci di offrire sostegno ed aiuto laddove necessario, si dimostrino empatici nei confronti del vissuto emotivo dell'altro, sappiano difendere il proprio punto di vista senza imporlo con la forza e rispettino le regole sociali (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983). Di converso, i bambini che ottengono indici di rifiuto sociale più elevati da parte dei propri compagni presentano comportamenti che denotano una complessiva difficoltà nell'adattamento sociale. Nel dettaglio, essi sono descritti come bambini che violano soventemente le norme sociali e che risultano essere iperattivi, distruttivi ed aggressivi (Bierman, 2004; Wentzel, 2003; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

Rimanendo sempre in questo ambito di indagine, un ulteriore filone di studi ha indagato il possibile ruolo predittivo dell'accettazione e del rifiuto sociale rispetto a diversi esiti evolutivi. L'essere graditi o meno da parte dei propri coetanei ha, infatti, notevoli implicazioni per il benessere del bambino ed è strettamente connesso al suo sviluppo cognitivo ed emotivo futuro (Asher & Coie, 1990; Newcomb et al., 1993; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). In questo campo sono essenzialmente tre gli ambiti di sviluppo considerati: essi riguardano, sostanzialmente, gli outcomes scolastici e la presenza di problemi comportamentali di tipo esternalizzante, da un lato, ed internalizzante, dall'altro (McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001). Le ricerche si sono focalizzate, soprattutto, sullo studio dei bambini rifiutati, partendo dall'idea di Parker ed Asher (1987) secondo cui vi sarebbe una sequenza causale (o circolo vizioso) per la quale i bambini che mostrano comportamenti devianti o negativi sarebbero predisposti ad essere maggiormente rifiutati; il rifiuto, d'altro canto, priverebbe i bambini della possibilità di entrare in relazione positiva con gli altri e di maturare abilità sociali adattive, esponendoli al rischio di sviluppare comportamenti devianti.

Come anticipato, il rifiuto sociale è stato associato a difficoltà scolastiche successive, incluse ripetute bocciature, frequente assenteismo e ritiro scolastico (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall, 1996; McDougall et al., 2001). Inoltre, i bambini socialmente più accettati sviluppano con maggior successo attitudini positive verso la scuola, apprendono più facilmente ed ottengono risultati scolastici migliori, sono più interessati e motivati ad avere successo accademico e sono coinvolti in misura maggiore in attività extra scolastiche (Birch & Ladd, 1997; Ladd, 1990; Ladd, Birch & Buhs, 1999, Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Per quanto riguarda i problemi esternalizzanti, alcuni studi hanno mostrato come il rifiuto sociale in infanzia sia associato a comportamenti delinquenti e criminali in epoche successive (Parker & Asher, 1987; Kupersmidt, Burchinal & Patterson, 1995). Altri studi pongono, invece, l'accento sulla coesistenza del rifiuto sociale e del comportamento aggressivo che, mediante un effetto congiunto, contribuirebbero a determinare l'insorgenza di problemi di condotta, di disturbi antisociali di personalità, di comportamenti devianti e criminali (Bierman & Wargo, 1995; Patterson, Capaldi & Bank, 1991). Da ultimo, non mancano gli studi che hanno messo in evidenza l'associazione tra il rifiuto sociale e la presenza di problemi internalizzanti, tra i quali sono inclusi la depressione (Boivin, Hymel & Bukowski 1995), la presenza di sentimenti di solitudine (Renshaw & Brown, 1993) e di ansia (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Hodges & Perry, 1999). Il pattern di associazione, in questo caso, risulta più complesso ed articolato. Esso sembra, in parte, mediato dalla presenza di altre variabili, quali, ad esempio, i sentimenti negativi individuali rispetto alla propria situazione sociale, che contribuiscono a determinare, insieme con il rifiuto sociale, gli outcomes maladattivi sopra citati (Boivin et al., 1995).

Considerati gli importanti esiti, anche psicopatologici, che si associano al grado di accettazione e di rifiuto sociale, è emersa, negli ultimi decenni, la necessità di indagare maggiormente tutti quei fattori, individuali ed ambientali, che contribuiscono a determinare il grado di accettazione e di rifiuto sociale che il singolo individuo esperisce nel proprio contesto di riferimento. Tuttavia, sebbene la conoscenza in merito agli outcomes che possono derivare, direttamente ed indirettamente, dalla condizione di essere più o meno accettati all'interno del proprio gruppo di riferimento sia sufficientemente approfondita, l'identificazione di quelli che sono i precursori dell'accettazione sociale è ancora in fase di definizione. Gli studi condotti, ad oggi, hanno permesso di evidenziare, il ruolo assunto ora da alcune caratteristiche temperamentali, ora da specifiche abilità cognitive e linguistiche, ora dalla competenza emotiva e dal

funzionamento comportamentale. Particolarmente rilevante, in quest'ottica, è il contributo proveniente da Hay e colleghi (Hay, Payne & Chadwick, 2004) la quale ha proposto un modello, sulla base di un'ampia revisione della letteratura esistente, in cui identifica 6 fattori ritenuti necessari affinché un bambino possa cimentarsi nella costruzione e nel mantenimento di legami sociali positivi coi propri coetanei e, dunque, possa andare incontro a maggiore accettazione e a minor rifiuto sociale. Nel dettaglio, secondo l'autrice un bambino deve essere in grado di prestare attenzione agli stimoli, regolare e controllare le proprie emozioni negative, inibire i propri impulsi, comprendere le intenzioni altrui, apprendere tramite l'osservazione, su base imitativa e, infine, comunicare in modo efficace, usando il linguaggio per esprimere i propri bisogni e per risolvere i conflitti. Questo modello può senz'altro costituire una base di partenza utile per meglio comprendere ed approfondire i processi cognitivi ed emotivi che sottendono e che facilitano le interazioni sociali (van der Wilt, van der Veen, van Kruistum & van Oers, 2018).

A partire da queste considerazioni, il presente lavoro mira ad approfondire il ruolo di alcuni di questi fattori, sia di natura prettamente costituzionale, quali alcune dimensioni temperamentali, sia di carattere evolutivo, come la competenza emotiva e quella linguistica, nel facilitare o, al contrario, nell'ostacolare l'accettazione sociale all'interno del contesto scolastico. Nello specifico, si intende esaminare le associazioni dirette che intercorrono tra i suddetti fattori e gli outcomes sociali, così come il loro contributo congiunto, anche in funzione di eventuali differenze legate al genere di appartenenza dei bambini. L'intento è quello di poter delineare un quadro maggiormente articolato rispetto a quelle che sono le caratteristiche e le abilità, nonché le loro specifiche inter – relazioni, che possono portare un individuo ad essere più o meno accettato dai propri compagni, con le conseguenze che questo può comportare in termini di benessere psicologico futuro. Nel dettaglio, nel primo capitolo vengono esaminate le associazioni, dirette ed indirette, tra la capacità di regolazione emotiva, alcuni tratti temperamentali, quali l'inibizione alla novità, l'attività motoria e l'attenzione, ed il grado di accettazione e di rifiuto sociale. Al fine di verificare se le relazioni tra i costrutti presi in esame si mantengano invariate o, al contrario, si modifichino in funzione della specifica fase evolutiva che i bambini attraversano, il primo studio condotto si focalizza sulla fascia di età scolare, coinvolgendo bambini delle classi seconde e terze della scuola primaria, mentre il secondo ha come target bambini di età prescolare frequentanti la scuola dell'infanzia.

Nel secondo capitolo viene, invece, approfondito, sia in termini sincronici, sia diacronici, il possibile impatto della competenza emotiva sulla possibilità che un bambino ha di essere scelto o rifiutato dai propri compagni di classe, considerando non soltanto gli aspetti regolatori, ma anche la capacità di comprendere gli stati emotivi altrui, identificandoli correttamente e riconoscendone le cause. Nello stesso studio, che vede coinvolti un gruppo di prescolari, viene, inoltre, indagato il ruolo assunto dalle abilità lessicali, sia produttive, sia ricettive, in merito al grado di accettazione e di rifiuto sociale che contraddistingue ciascun bambino, a partire dall'importanza che tali abilità ricoprono nel sostenere lo sviluppo emotivo.

Infine, nel terzo capitolo viene indagata, in un gruppo di bambini di età scolare, la natura del legame intercorrente tra il rifiuto sociale e le difficoltà emotivo – comportamentali, considerando, congiuntamente, il ruolo della regolazione emotiva che, tra tutti i fattori presi in esame in letteratura, sembra essere quello che maggiormente rende conto di tali problematiche.

1. Temperamento, regolazione emotiva, accettazione e rifiuto sociale

1.1 Introduzione

Considerata l'importanza che riveste l'accettazione sociale per lo sviluppo adattivo del bambino (Dodge, 1983; Hartup, 1964), risulta fondamentale comprendere quali sono le caratteristiche che contraddistinguono i bambini maggiormente accettati e che li differenziano dai coetanei che vanno incontro a rifiuto da parte dei propri pari. Avere una fotografia di questo tipo consentirebbe, infatti, di delineare nel dettaglio eventuali interventi, atti ad aiutare i bambini a migliorare le proprie competenze sociali, nonché a favorire una maggior accettazione all'interno del proprio gruppo.

In quest'ottica diversi ricercatori hanno cercato di individuare ed indagare, nel corso degli ultimi decenni, il contributo esercitato da alcuni fattori, di natura intra- ed interindividuale, nel predire il livello di accettazione e di rifiuto sociale tra pari, sia in età prescolare che scolare (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Mahor & Queenan, 2003; Dollard, Stifter & Buss, 2017; Trentacosta & Izard, 2007). I risultati di questi studi hanno permesso di evidenziare la presenza di diverse associazioni significative, di tipo sincronico e diacronico, tra le variabili indagate. A tale riguardo, alcuni tratti temperamentali, quali l'emozionalità positiva e negativa, l'attenzione ed il controllo inibitorio, alcune abilità cognitive, come la capacità di *problem solving*, e la competenza emotiva, ovvero l'abilità di esprimere, comprendere e regolare gli stati emotivi interni, risultano in grado di predire la probabilità del bambino di essere più o meno accettato o rifiutato dai propri compagni. Nonostante tali evidenze empiriche e gli importanti risvolti applicativi associati, la maggior parte degli studi condotti in questo ambito si è focalizzata unicamente sull'analisi delle associazioni intercorrenti tra i singoli fattori – considerati in qualità di predittori – e l'*outcome* sociale. Risulta, infatti, ad oggi, esiguo il numero di studi che ha tentato di indagare anche le relazioni tra i predittori stessi, al fine di esaminare il modo in cui, insieme, concorrono a determinare l'accettazione ed il rifiuto sociale tra pari. Analogamente, scarsi sono gli studi che hanno analizzato se ed

in che modo queste stesse associazioni siano presenti nei maschi come nelle femmine, nonostante le differenze di genere ormai note in riferimento a molte delle variabili considerate.

Il presente lavoro di ricerca si delinea proprio a partire da tali premesse, con l'obiettivo di gettare luce su alcuni meccanismi, diretti ed indiretti, attraverso cui talune caratteristiche individuali ed abilità proprie del bambino possano influire sul grado con cui egli viene scelto o rifiutato dai propri coetanei, prendendo in considerazione, altresì, il ruolo del genere dei partecipanti, in un gruppo di bambini di età scolare e, successivamente, in un gruppo di bambini frequentanti la scuola dell'infanzia.

Temperamento

Il primo fattore considerato è il temperamento, comunemente definito come la modalità attraverso cui il bambino risponde ed interagisce con il proprio ambiente circostante (Rothbart, Bates, Damon & Lerner, 2006). Questo costrutto riflette le differenze individuali nello stile emotivo e comportamentale, ha una base costituzionale, appare precocemente nello sviluppo ed è relativamente stabile nel tempo e nelle differenti situazioni o contesti di vita dell'individuo (DeFries, Plomin & Fulker, 1994; Goldsmith & Alansky, 1987; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000). Numerose ricerche hanno messo in evidenza il ruolo centrale del temperamento per lo sviluppo emotivo e sociale del bambino, nonché per lo sviluppo della sua personalità (Rothbart et al., 2000). Nel corso degli anni sono stati proposti molteplici modelli teorici, ognuno dei quali ha fornito una definizione del costrutto, individuando una serie di tratti temperamentali specifici (Thomas & Chess, 1977; Buss & Plomin, 1986; Rothbart & Posner, 1985). Tra i vari approcci presenti in letteratura, gli aspetti del temperamento legati alla dimensione della reattività e dell'auto-regolazione sono risultati essere associati al grado di accettazione e di rifiuto sociale di cui un bambino gode da parte dei membri del proprio gruppo di riferimento. In quest'ottica, di particolare rilevanza risultano essere i tratti temperamentali dell'inibizione alla novità, dell'attenzione e dell'attività motoria, variamente inclusi all'interno dei differenti modelli con terminologie talvolta differenti. La dimensione dell'inibizione alla novità fa riferimento alle risposte tipiche che il bambino mette in atto nei confronti di persone, oggetti e situazioni nuove; questo tratto viene generalmente indicato in letteratura con termini quali timidezza, prudenza e ritiro (Sette, Baumgartner & Schneider, 2014). Le ricerche hanno dimostrato che i bambini

caratterizzati da alti livelli di inibizione alla novità provano disagio nelle situazioni sociali nuove e vi reagiscono in modo negativo, evitando di interagire con persone sconosciute e ritirandosi, sfuggendo, dalla situazione. Questi comportamenti possono interferire con la creazione ed il mantenimento di relazioni sociali positive ed infatti, probabilmente come conseguenza, i bambini inibiti tendono ad essere maggiormente esclusi dai compagni (Gazelle & Faldowski, 2014). In modo analogo, altri studi hanno evidenziato la presenza di associazioni negative tra alti livelli di timidezza, da una parte, e grado di accettazione sociale tra pari, giudizi positivi di socievolezza espressi dalle insegnanti e, in generale, buoni livelli di competenza socio-emotiva, dall'altra, sia nella stessa fase evolutiva, sia in fasi successive dello sviluppo (Sette *et al.*, 2014; Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco & Coplan 2017).

L'inibizione, nella sua componente più esecutiva ed automatica, è un tratto che è stato incluso anche all'interno della dimensione temperamentale denominata *effortful control*, un costrutto multidimensionale che comprende altresì la capacità di prestare attenzione (Rothbart *et al.*, 2006). Tale misura composita si è rivelata fortemente associata con il grado di accettazione sociale infantile: i bambini caratterizzati da bassi livelli di *effortful control* (ovvero meno in grado di sopprimere le proprie risposte spontanee e di dirigere il proprio *focus* attentivo in modo adeguato) sono, infatti, maggiormente rifiutati dai pari e mostrano livelli inferiori di competenza sociale (Eisenberg *et al.*, 1993; Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella & van Dulmen, 2003; Spinrad *et al.*, 2007). In accordo con questi risultati, recentemente Dollard e colleghi (Dollard, *et al.*, 2017) hanno rilevato come i bambini che, seppur inibiti, mostravano alti livelli di controllo attentivo, erano considerati maggiormente accettati dai coetanei, rispetto ai compagni che non mostravano questo tratto temperamentale. Nel complesso, nonostante il diverso fondamento teorico, le molteplici concettualizzazioni di temperamento hanno effettivamente espresso un comune consenso riguardo all'importanza del *focus* attentivo per l'auto-regolazione (Posner & Rothbart, 2007) ed il funzionamento sociale (Lengua, 2003; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994)

Infine, per quanto riguarda la dimensione temperamentale dell'attività motoria, definita come il livello generale di energia e movimento manifestato da un individuo, uno studio condotto da Walker e collaboratori (Walker, Berthelsen & Irving, 2001) ha consentito di evidenziare come tra le caratteristiche che contraddistinguono i bambini maggiormente rifiutati ci siano alti livelli di attività, accanto a forte distraibilità e bassa persistenza. Analogamente, in uno studio precedente (Parker-Cohen e Bell, 1988) è stato dimostrato

che i bambini che presentano alti livelli di attività ed approccio sono meno socialmente responsivi nei confronti dei propri pari e ciò potrebbe incidere sul loro grado di accettazione e di rifiuto sociale.

Nell'ambito degli studi sul temperamento risultano ormai note le differenze di genere (Fabes, Shepard, Guthrie & Martin, 1997; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid, & Pedlow, 1994; Teglasi & MacMahon, 1990; Windle et al., 1986). È stato, infatti, comprovato come i maschi presentino livelli di attività maggiori e minori capacità attentive rispetto alle femmine; essi risultano altresì più distraibili e meno persistenti (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Walker et al., 2001). Oltre a tali discrepanze, alcuni tratti temperamentali sembrerebbero avere un impatto differente, nei maschi e nelle femmine, sulla capacità dei bambini di interagire e costruire legami sociali con gli altri. Il controllo attentivo, per esempio, sembrerebbe associarsi ad un funzionamento sociale migliore solamente nei maschi (Eisenberg et al., 1995) e, in generale, le relazioni tra temperamento e accettazione sociale sono risultate essere più forti per i maschi rispetto che per le femmine. Anche Fabes (1994) sottolinea come le differenze temperamentali tra maschi e femmine, riversandosi nelle interazioni sociali, contribuiscano a determinare il grado di adattamento sociale futuro dei bambini. In tale processo, è possibile che alcune caratteristiche contestuali interagiscano con le differenze individuali, evocando risposte differenti in funzione del genere di appartenenza dei bambini.

Nel complesso, dunque, questi studi sostengono l'importanza delle disposizioni temperamentali individuali per lo sviluppo dei comportamenti rilevanti a livello sociale, specialmente con i pari. Tuttavia, la natura di questa influenza rimane, ad oggi, ancora non del tutto definita. Infatti, nonostante teoricamente il temperamento sia relativamente stabile durante lo sviluppo, non è chiaro se l'associazione tra temperamento e accettazione/rifiuto sociale assuma le medesime caratteristiche in popolazioni di fasce di età differenti o se si modifichi con il procedere dello sviluppo.

Regolazione emotiva

Un altro fattore che si associa al grado di accettazione sociale è la capacità di regolazione emotiva. Essa rappresenta una delle componenti della competenza emotiva, insieme alla capacità di esprimere e comprendere le emozioni, il cui legame con la competenza sociale, operazionalizzata in diversi modi, è piuttosto attestato, tanto che alcuni ricercatori ipotizzano che la prima sia un precursore della seconda (Saarni, 1999; Denham, 1998).

La regolazione emotiva, nello specifico, è un costrutto complesso e multi-sfaccettato, comprendente processi automatici e volontari, generalmente definita come la capacità di modulare le proprie espressioni emotive in modo adeguato rispetto al contesto (Buss & Goldsmith, 1998; Calkins & Hill, 2007). Più nel dettaglio, si tratta della capacità di far fronte alle esperienze emotive, in particolare quelle a valenza negativa, come rabbia o tristezza, e di riuscire ad esercitare un controllo su di esse, traendone beneficio nelle relazioni sociali e nelle situazioni di apprendimento (Thompson, 1994; Grazzani & Riva Crugnola, 2011). L'acquisizione di tale abilità rappresenta un compito evolutivo critico durante l'infanzia, periodo nel quale le capacità regolatorie infantili diventano sempre più sofisticate (Thompson & Meyer, 2007). Se nella primissima infanzia, infatti, è il genitore a guidare il bambino nella comprensione e regolazione dei suoi stati interni, in particolare sostenendolo quando entra in contatto con emozioni intense o di lunga durata, in età prescolare si comincia ad assistere ad un uso alternato di strategie di auto ed eteroregolazione (Denham, 1998). In questa fase, con l'ingresso nella scuola dell'infanzia, anche educatori ed insegnanti influenzano le modalità con cui il bambino impara ad affrontare le proprie emozioni, autoregolandosi (Thompson et al., 2007). Per quanto riguarda le tipologie di strategie utilizzate dai bambini per regolare le emozioni negative, le prime a comparire sono quelle di tipo prevalentemente comportamentale che prevedono l'evitamento della situazione indesiderata o la ricerca di vicinanza e di contatto fisico con alcune persone, mentre solamente alla fine dell'età prescolare i bambini imparano a far ricorso a strategie mentalistiche, come distogliere l'attenzione, oppure pensare a cose piacevoli, che diventeranno predominanti e scelte in modo autonomo e spontaneo a partire dall'età scolare (Fabes & Eisenberg, 1992; Gross, 1998).

La radice interattiva della regolazione emotiva è fuori dubbio confermata: un individuo è spinto a regolare le proprie emozioni in modo da soddisfare le richieste provenienti dall'ambiente circostante; pertanto, questo aspetto della competenza emotiva è cruciale per un adeguato funzionamento sociale (Saarni & Harris, 1989): essa aiuta i bambini ad instaurare relazioni sociali di successo e a raggiungere outcomes appropriati in termini adattivi (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007; Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 1993). Nello specifico, diverse ricerche hanno evidenziato il legame tra regolazione emotiva e accettazione sociale, dimostrando la presenza di un'associazione positiva intercorrente tra l'abilità di regolare i propri stati emotivi interni e la probabilità di essere maggiormente accettati dai propri pari (e.g. Kim & Cicchetti, 2010; Blandon, Calkins, Grimm, Keane & O'Brien, 2010). Recentemente, Blair e colleghi (Blair, Perry, O'Brien, Calkins, Keane &

Shanahan, 2015) hanno empiricamente dimostrato anche la presenza di associazioni di tipo longitudinale tra l'abilità di regolazione emotiva e differenti dimensioni della competenza sociale. Usando un approccio multi-informativo, i ricercatori hanno valutato le capacità regolatorie, il grado di accettazione sociale e le abilità sociali in un gruppo di bambini osservati a 5, 7 e 10 anni di età. L'analisi dei dati ha permesso di evidenziare come l'abilità di regolazione emotiva misurata a 5 e a 7 anni sia direttamente e positivamente associata al grado di accettazione sociale misurato, rispettivamente, a 7 e a 10 anni. Inoltre, è stata riscontrata la presenza di un'associazione indiretta tra la regolazione emotiva, valutata a 5 anni, e l'accettazione sociale, misurata a 10, mediata dalle abilità sociali rilevate a 7 anni. La presenza di tale associazione indiretta è stata confermata in uno studio successivo, condotto dal medesimo gruppo di ricerca (Blair et al., 2016). In particolare, gli autori hanno rilevato che la capacità dei bambini di utilizzare strategie di regolazione emotiva appropriate sarebbe in grado di predire il loro successivo livello di accettazione sociale da parte dei pari e tale associazione sarebbe mediata dalla messa in atto di comportamenti sociali positivi.

Va specificato che la capacità di regolazione emotiva non si manifesta in modo identico nei bambini come nelle bambine, bensì essa risulta suscettibile alle differenze di genere: in alcune ricerche è stato, infatti, messo in luce come le femmine siano, generalmente, maggiormente capaci di regolare le proprie emozioni, al contrario dei coetanei maschi che presenterebbero livelli di labilità emotiva più elevati (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008).

Nel complesso, gli studi presenti in letteratura hanno consentito di dimostrare lo stretto legame che esiste tra la competenza sociale e quella emotiva, specialmente in termini di regolazione. L'abilità di regolare i propri stati interni risulta, infatti, un ingrediente fondamentale per l'elaborazione e la scelta dei comportamenti più adeguati ai contesti ed è coinvolta nel funzionamento sociale di ogni individuo (Eisenberg et al., 2007; Rose Krasnor & Denham, 2009).

Temperamento, regolazione emotiva, accettazione e rifiuto sociale

Come precedentemente accennato, lo sviluppo della regolazione emotiva rappresenta un compito evolutivo fondamentale durante l'infanzia (Thompson et al., 2007). Questo aspetto appare influenzato da diversi fattori, tra i quali spiccano alcune dimensioni temperamentali che, condizionando le esperienze che il bambino fa con il proprio

ambiente circostante, contribuiscono a favorire o, al contrario, ad ostacolare la comparsa di strategie di regolazione emotiva sempre più efficaci (Paterson & Sanson, 1999; Stifter & Braungart, 1995). L'abilità del bambino di gestire le emozioni rappresenta, in effetti, una sfida per quei bambini che, a causa della loro predisposizione temperamentale, si mostrano più inclini all'espressione di emozioni negative, sono più inibiti socialmente, oppure appaiono estremamente impulsivi ed attivi (Eisenberg & Fabes, 1992; Eisenberg et al., 2002). La presenza di livelli accentuati di tali tratti temperamentali renderebbe più difficile, per il bambino, apprendere a regolare le proprie emozioni in modo funzionale ed adattivo, oltre ad essere associata con maggior frequenza alla manifestazione di comportamenti sociali inappropriati che possono sfociare in un maggior rifiuto da parte dei pari (Fabes et al., 1999). Da qui si evince l'importanza di comprendere più a fondo il peso che alcuni tratti temperamentali hanno nel determinare il livello di competenza emotiva, in termini di regolazione, nonché di approfondire come questi due aspetti, interagendo, possano impattare sul grado di competenza sociale esibita dai bambini. A tal proposito, risulta davvero esiguo il numero di studi che ha indagato il peso delle variabili temperamentali e di quelle regolatorie nel predire la competenza sociale, mentre addirittura del tutto inesistenti appaiono, ad oggi, i contributi che hanno analizzato quale *outcome* sociale, specificatamente, il grado di accettazione e di rifiuto tra pari.

Ciò che emerge dalla letteratura è che, se considerati insieme, regolazione e temperamento risultano maggiormente in grado di spiegare il livello di competenza sociale infantile (Eisenberg et al., 2002), come dimostrato anche dallo studio di Dollar e Stifter (2012) condotto con bambini di età prescolare. I ricercatori, mediante uno disegno di ricerca di tipo trasversale che ha coinvolto 81 bambini osservati a 4.5 e 5.5 anni, hanno rilevato come alti livelli di *surgency* (tratto temperamentale che comprende elevati livelli di emozionalità positiva, attività ed impulsività – simile alla dimensione adulta dell'estroversione) associati a strategie di regolazione emotiva più passive e “primitive” (come quelle che prevedono l'evitamento della situazione stressante), predicano livelli inferiori di competenza sociale, in termini di relazioni sociali positive con i propri pari. Un ulteriore risultato degno di nota, sebbene in parte contrastante col precedente, deriva dallo studio di Blair e colleghi (Blair, Denham, Kochanopp & Whipple, 2004), nel quale sono stati riscontrati effetti diretti del temperamento e della regolazione emotiva sul livello di competenza sociale, ma la loro interazione non è risultata significativa. Nel gruppo dei prescolari osservati dagli autori è emerso che la dimensione temperamentale dell'*effortful control* predice il livello di competenza sociale, valutato dalle insegnanti in

termini di capacità del bambino di cooperare, condividere, offrire sostegno ed aiuto al prossimo, ma solamente nel gruppo dei maschi. La capacità di regolazione emotiva (indagata facendo riferimento agli stili di coping), invece, si associa allo stesso outcome sociale solamente nelle femmine. Questo studio ha il merito di aver portato l'attenzione sulle diverse dinamiche, in termini di associazioni, che hanno luogo nei due gruppi di bambini, quello dei maschi e quello delle femmine, evidenziando la presenza di differenze rilevanti. Inoltre, gli autori sostengono la tesi secondo cui la regolazione emotiva, influenzata dai tratti temperamentali, sia la componente critica necessaria per avere interazioni positive con i pari, sebbene nel loro studio non abbiano rilevato la presenza di interazioni significative tra le due variabili nello spiegare lo sviluppo della competenza sociale. Il ruolo chiave della regolazione emotiva è stato dimostrato empiricamente da Penela e colleghi (Penela, Walker, Degnan, Fox & Henderson, 2015) che, studiando longitudinalmente un gruppo di bambini da 2 a 7 anni, hanno concluso che, sebbene temperamento e regolazione risultino indipendentemente e direttamente associati alla competenza sociale, la sequenza di sviluppo che vede il temperamento manifestarsi precocemente e la regolazione emotiva svilupparsi in un secondo momento, suggerisce come possa essere la regolazione a fungere da mediatore nella relazione del primo con la competenza sociale. In effetti, il fatto che i bambini maggiormente inibiti usino più frequentemente strategie di regolazione emotiva inadeguate e che tali strategie abbiano effetti negativi sullo sviluppo sociale sembrerebbe giustificare tale conclusione.

Infine, risultati parzialmente contrastanti sono quelli che derivano da un recente studio di Seguin e MacDonald (2018) nel quale non è stata trovata alcuna associazione positiva tra la capacità di regolazione emotiva e le abilità sociali mentre, al contrario, alcuni tratti temperamentali (legati all'emozionalità positiva e negativa) correlano sia con l'aspetto regolatorio delle emozioni, sia con la competenza sociale. Nello studio è stato evidenziato come i bambini con temperamento difficile abbiano grandi difficoltà a gestire le proprie emozioni e ad instaurare relazioni sociali positive in età prescolare. Gli autori, commentando i loro risultati, si domandano, altresì, se in fasi successive dello sviluppo il temperamento non lasci il posto alla regolazione emotiva nel predire il livello di competenza sociale esibito dai bambini.

Come evidente, i risultati di questi studi, di cui la maggior parte condotti con bambini di età prescolare, sono in parte contrastanti e non appaiono ancora robusti per poter definire con chiarezza quello che è il contributo dei diversi fattori nel determinare, in generale, il livello di competenza sociale esibito dai bambini e, nello specifico, nel predire il grado di

accettazione e di rifiuto sociale di cui i bambini godono da parte del proprio gruppo di riferimento. Ricerche ulteriori in questo campo di indagine si rendono, quindi, necessarie.

Studio 1

1.2 Obiettivi

Il presente studio è stato realizzato con l'obiettivo di gettare luce sulle relazioni che intercorrono tra temperamento, regolazione emotiva e accettazione e rifiuto sociale. Esso rappresenta un tentativo di conoscere più a fondo l'impatto diretto ed indiretto che i tratti temperamentali e la regolazione emotiva hanno sul grado di accettazione e di rifiuto sociale in un gruppo di bambini di età scolare. Infatti, sebbene queste associazioni siano state esaminate indipendentemente nelle ricerche precedenti, non è mai stato proposto un modello integrato che tentasse di studiarne gli effetti comuni.

Inoltre, gli studi che hanno indagato il legame tra temperamento, regolazione emotiva e competenza sociale sono stati condotti, per la maggior parte, con bambini frequentanti la scuola dell'infanzia. La fascia di età superiore, ovvero quella scolare, risulta, invece, scarsamente indagata, nonostante l'importanza rivestita dall'accettazione e dal rifiuto sociale anche in questo periodo evolutivo.

Infine, ancora meno attenzione è stata riservata allo studio delle differenze di genere, sebbene sia comprovata la presenza di numerose discrepanze, tra maschi e femmine, nella capacità di regolazione emotiva e rispetto ad alcuni tratti temperamentali.

Nello specifico, quindi, lo studio mira a rispondere a due domande.

1. Il temperamento, declinato nei suoi diversi tratti, e la regolazione emotiva sono direttamente associati al grado di accettazione e di rifiuto sociale tra pari in età scolare? Tali associazioni sono ugualmente presenti nei maschi come nelle femmine, oppure esistono delle differenze in funzione del genere di appartenenza dei bambini?
2. Considerando che la regolazione emotiva è influenzata, nel suo sviluppo, da alcuni tratti temperamentali e che appare, altresì, in grado di predire l'accettazione ed il rifiuto sociale, è possibile che tale variabile funga da mediatore e spieghi il legame tra alcuni aspetti temperamentali e il grado di accettazione e di rifiuto sociale? Il quadro delle associazioni che ne deriva si mantiene stabile in funzione del genere dei bambini?

Questi obiettivi sono stati indagati utilizzando un approccio multi-metodo e multi-informatore che include tecniche sociometriche e scale di valutazione compilate dai genitori e dagli insegnanti.

1.3 Metodo

1.3.1 Partecipanti

Lo studio è stato condotto presso quattro Istituti Scolastici della provincia di Monza e Brianza e di Parma. A seguito dell'approvazione del progetto di ricerca da parte dei Dirigenti Scolastici sono state realizzate alcune riunioni informative con gli insegnanti ed i genitori, al fine di illustrare gli obiettivi del progetto, le tempistiche inerenti alla sua realizzazione e le modalità di raccolta dei dati. Nel corso di tali riunioni è stata, inoltre, consegnata una lettera informativa con allegato il modulo del consenso informato (Appendice A) che, una volta debitamente compilato da parte dei genitori, è stato recapitato a scuola.

Nel complesso, sono stati contattati 680 bambini frequentanti le classi seconde e terze delle 10 scuole primarie coinvolte nel progetto. Di questi, 530 bambini hanno aderito alla ricerca (corrispondente al 78% del totale), mentre 150 non vi hanno preso parte, non avendo riconsegnato il modulo di consenso informato o avendo espressamente negato il consenso. In merito a ciò, va sottolineato come siano state riscontrate alcune problematiche con i genitori dei bambini stranieri i quali, in difficoltà con la lingua e, forse per questo, maggiormente scettici rispetto all'attività che si stava proponendo, hanno preferito non aderire al progetto. Si evidenzia che il numero di stranieri per classe è risultato piuttosto cospicuo, in particolare nell'Istituto Comprensivo di Parma ove corrisponde a circa un terzo degli alunni presenti. Inoltre, sono stati esclusi dalla ricerca i bambini per i quali era disponibile una diagnosi accertata di ritardo mentale o autismo (N=5). Il gruppo finale dei partecipanti risulta, quindi, composto da 525 bambini, 264 maschi (50.3%) e 261 femmine (49.7%), con un'età media di 8.31 anni (*range*= 7.08-10.08 anni; *SD*= 7.45 mesi); di questi, 247 frequentano la classe seconda (47.05%) e 278 frequentano la classe terza (52.95%). Gli insegnanti che hanno partecipato attivamente alla ricerca sono 70, all'incirca due per classe.

1.3.2 Strumenti e misure

Nomina dei Pari

Al fine di esaminare il grado di accettazione e di rifiuto sociale di cui ogni bambino gode all'interno della propria classe si è ricorsi alla tecnica sociometrica della nomina dei pari (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Questa tecnica, che permette di misurare il gioco di attrazioni e di repulsioni che gli individui di un gruppo manifestano gli uni nei confronti degli altri (Elia e Cassibba, 2009), consiste nel chiedere ad ogni partecipante di esprimere un numero limitato (solitamente tre) di preferenze e di non preferenze nei confronti degli altri componenti del gruppo di riferimento. Il numero di criteri che orientano le domande generalmente varia da due a quattro, un numero considerato sufficiente per ottenere informazioni adeguate (Bastin, 1961). In questo studio sono stati presentati ai bambini tre criteri, declinati in sei domande (Tabella 1.1) alle quali i bambini dovevano rispondere in forma scritta. Le domande sono state scelte per rispondere all'esigenza di ottenere punteggi di accettazione e di rifiuto sociale che rispecchiassero informazioni diversificate, ovvero basate sia su criteri personali, per i quali la scelta deriva da affinità e simpatia, sia su criteri sociali, che fanno riferimento a capacità dei membri che possono essere utili per il raggiungimento di un obiettivo specifico. Inoltre, le domande poste fanno riferimento sia a criteri di tipo scolastico, sia a situazioni esterne alla scuola.

Dal momento che diversi ricercatori sottolineano l'importanza di somministrare la tecnica sociometrica almeno al 40% degli individui del gruppo di riferimento affinché le informazioni ricavate possano essere ritenute affidabili (Terry, 2000), è stato chiesto a tutti gli alunni di ciascuna classe di esprimere le proprie preferenze e le proprie non preferenze, considerando poi unicamente i dati relativi ai bambini per i quali è stato ottenuto il consenso informato da parte dei genitori. La somministrazione della tecnica è avvenuta in forma collettiva durante l'orario scolastico; ciascun bambino ha lavorato in autonomia ed è stato informato che le sue risposte sarebbero rimaste riservate.

Tabella 1.1 Domande utilizzate per la nomina dei pari.

-
- 1) *Chi tra i tuoi compagni di classe ti piacerebbe avere come compagno di banco?*
 - 2) *Chi tra i tuoi compagni di classe non ti piacerebbe avere come compagno di banco?*
 - 3) *Tu, insieme alla tua classe e alle maestre, andate a fare una gita scolastica. Con chi ti piacerebbe stare e fare le attività proposte durante la giornata?*
 - 4) *Tu, insieme alla tua classe e alle maestre, andate a fare una gita scolastica. Con chi non ti piacerebbe stare e fare le attività proposte durante la giornata?*
 - 5) *Con quale compagno di classe ti piacerebbe fare i compiti a casa?*
 - 6) *Con quale compagno di classe non ti piacerebbe fare i compiti a casa?*
-

A partire dall'utilizzo di questo strumento sono state calcolate, per ciascun bambino, la frequenza assoluta di scelte ricevute e la frequenza assoluta dei rifiuti ricevuti. Sono stati, quindi, ricavati i seguenti indici:

- indice di accettazione sociale, dato dal rapporto tra la frequenza assoluta di scelte ricevute ed il numero totale delle scelte che ciascun bambino avrebbe potuto ricevere;
- indice di rifiuto sociale, dato dal rapporto tra la frequenza assoluta dei rifiuti ricevuti ed il numero totale dei rifiuti che ciascun bambino avrebbe potuto ricevere.

I due indici così ottenuti (il cui punteggio è compreso tra 0 e 1) sono stati successivamente standardizzati, separatamente per ciascuna classe, al fine di tenere sotto controllo il possibile effetto della numerosità associata alle classi stesse.

Questionari Italiani del Temperamento

I tratti temperamentali dei partecipanti sono stati valutati mediante l'utilizzo dei Questionari Italiani del Temperamento (QUIT; Axia, 2002), impiegando la forma adatta ai bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni (riportata nell'Appendice C). I QUIT si propongono di superare i problemi di traduzione e di adattamento degli strumenti americani, attraverso la costruzione di dimensioni temperamentali appropriate per la cultura italiana. La compilazione dei questionari, che richiede circa 15 minuti, è stata effettuata da parte dei genitori, ai quali è stato chiesto di porre attenzione al comportamento usuale manifestato dal bambino in tre diversi contesti: il bambino con gli altri, il bambino che gioca ed il bambino che svolge un compito o un'attività.

Lo strumento è composto da 54 item, valutati su scala Likert a 5 punti (da 1=quasi mai a 6= quasi sempre), che descrivono il comportamento del bambino usando parametri quali la frequenza, l'intensità e la durata di un certo comportamento, come pure la velocità con cui una reazione comportamentale si innesca. Esso indaga, nello specifico, sei dimensioni temperamentali: l'orientamento sociale, l'inibizione alla novità, l'attività motoria, l'emozionalità positiva, l'emozionalità negativa e l'attenzione. Nel presente studio sono state prese in considerazione solamente tre dimensioni: l'inibizione alla novità, ossia il grado di paura e reticenza di fronte a persone e situazioni nuove, indagata mediante 9 item (i.e. *quando vede una persona sconosciuta / entra in ambiente nuovo mostra segni di preoccupazione / paura: si immobilizza e si guarda ansiosamente intorno, fa*

resistenza, si nasconde); l'attività motoria, che fa riferimento alla quantità, al vigore ed al controllo del movimento, indagata tramite 10 item (i.e. *quando gioca è in continuo movimento* oppure *se gli/le si racconta una storia continua ad agitarsi*) e, infine, l'attenzione, che è inerente al grado con cui il bambino presta attenzione a ciò che sta facendo (i.e. *si stanca facilmente nel portare avanti un compito*), indice rappresentato da 9 item. Le dimensioni temperamentali relative all'emozionalità positiva e negativa non sono state prese in considerazione poiché da un'analisi qualitativa è emerso come molti degli *item* impiegati nel QUIT per indagare questi tratti siano sovrapponibili, in parte, a quelli presenti nello strumento utilizzato per valutare la capacità di regolazione emotiva infantile (Emotion Regulation Checklist; Shield & Cicchetti, 1997). Per quanto concerne, invece, la dimensione dell'Orientamento sociale, si ritiene che questa dimensione colga gran parte delle caratteristiche individuali che si possono riflettere sul grado di accettazione e di rifiuto sociale, condividendo con questi indici buona parte della varianza; pertanto, non si è ritenuto opportuno includere anche tale variabile tra quelle osservate presenti nello studio.

Per ciascun partecipante sono stati, quindi, ricavati tre indici, relativi ad ognuna delle dimensioni sopracitate, il cui punteggio minimo è di 1 mentre quello massimo è di 6. Punteggi alti indicano una maggiore intensità del tratto indagato, punteggi bassi una minore intensità.

Emotion Regulation Checklist

Allo scopo di misurare la capacità di regolazione emotiva dei bambini è stato chiesto agli insegnanti di compilare l'Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields e Cicchetti, 1997) nella versione validata per il contesto italiano da Molina e colleghi (Molina et al., 2014). Il questionario other – report (riportato nell'Appendice E) è composto da 24 item che descrivono una serie di comportamenti connotati emotivamente e prevede una valutazione su una scala Likert a 4 punti (da 1= quasi mai a 4= quasi sempre). Esso permette di indagare, principalmente, due dimensioni: la prima, quella della regolazione emotiva, è misurata mediante 8 item e fa riferimento alla capacità di esprimere adeguatamente le proprie emozioni (i.e. *riesce a dire se si sente triste, arrabbiato/a o infuriato/a, intimorito/a o spaventato/a*, oppure *se coetanei o compagni si comportano in modo ostile, aggressivo o intrusivo, mostra emozioni negative appropriate di rabbia, paura, frustrazione, angoscia*) e di rispondere in modo appropriato alla situazione in atto

(i.e., è empatico/a verso gli altri e mostra preoccupazione quando gli altri sono turbati o angosciati); la seconda dimensione, quella della labilità emotiva, è rappresentata da 16 item e valuta la prevalenza di affetti negativi (i.e., *tende ad avere scoppi di rabbia; è facilmente frustrato*) e l'incapacità di adattare le emozioni all'ambiente circostante (i.e., *mostra un'esuberanza che gli altri trovano intrusiva o disturbante*). Dalla somma dei punteggi ottenuti nelle due dimensioni sopra citate è possibile ottenere, per ciascun bambino, un indice totale di regolazione emotiva (a tal fine, i valori della sottoscala relativa alla labilità emotiva vanno considerati in modalità reverse) il cui punteggio è compreso tra 24 e 96.

Si fornisce, di seguito, una tabella riepilogativa (Tabella 1.2) degli strumenti e delle misure considerate.

Tabella 1.2 Strumenti, modalità di somministrazione e indici utilizzati.

Costrutto	Strumento	Destinatari	Misura
Accettazione e rifiuto sociale	Nomina dei pari	Somministrazione a ciascun bambino in modalità collettiva	Indice di accettazione sociale Indice di rifiuto sociale
Tratti temperamentali	Questionari Italiani del Temperamento (Axia, 2002)	Compilazione da parte dei genitori	Punteggio di inibizione alla novità Punteggio di attività motoria Punteggio di attenzione
Regolazione emotiva	Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)	Compilazione da parte degli insegnanti	Punteggio di regolazione emotiva

1.4 Risultati

Le analisi statistiche sono state realizzate mediante il software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 23) ed il software JASP.

Allo scopo di verificare se i dati fossero distribuiti normalmente, una delle assunzioni necessarie per l'utilizzo dei test di tipo parametrico (Thode, 2002), sono state condotte delle analisi di asimmetria e curtosi, i cui risultati sono riportati nella Tabella 1.3. Tutte le variabili si distribuiscono normalmente, considerando i criteri proposti da George e Mallery (2010) che prevedono valori di asimmetria e curtosi compresi tra -2 e +2.

Tabella 1.3 Valori di asimmetria e curtosi di tutte le variabili considerate nello studio.

	Asimmetria	Curtosi
Accettazione sociale	.432	-.555
Rifiuto sociale	1.503	1.865
Inibizione alla novità	.341	-.590
Attività motoria	-.103	-.270
Attenzione	-.241	-.113
Regolazione emotiva	-.838	.428

Pertanto, preliminarmente sono stati calcolati gli indici di correlazione di Pearson per verificare la presenza di eventuali associazioni tra l'età dei partecipanti e le variabili osservate ed una serie di t-test per indagare la presenza di eventuali differenze di genere nelle stesse variabili. Una serie di correlazioni lineari di Pearson sono state calcolate anche allo scopo di esaminare le relazioni dirette tra i costrutti considerati. Al fine di testare un modello che consideri la regolazione emotiva quale possibile mediatore in grado di sostenere la relazione tra alcuni tratti temperamentali ed il grado di accettazione e di rifiuto sociale sono state, quindi, condotte delle analisi di mediazione. Infine, per verificare il contributo globale dei tre tratti temperamentali sul grado di regolazione emotiva sono stati realizzati dei modelli di equazione strutturale.

1.4.1 Analisi preliminari

Prima di procedere con le analisi previste dagli obiettivi dello studio sono stati calcolati gli indici di correlazione di Pearson per verificare la presenza di eventuali associazioni

tra l'età dei partecipanti e tutte le variabili oggetto dello studio, le cui statistiche descrittive sono riportate nella Tabella 1.4. I risultati ottenuti testimoniano la presenza di un'unica correlazione statisticamente significativa e di segno negativo tra l'età, espressa in mesi, ed il punteggio relativo al tratto temperamentale dell'attività motoria ($r=-.102$; $p=.026$).

Tabella 1.4 Statistiche descrittive delle variabili osservate, riferite all'intero gruppo di partecipanti.

	N	M	SD
Accettazione sociale	525	.15	.10
Rifiuto sociale	525	.12	.14
Inibizione alla novità	482	2.60	.94
Attività motoria	482	3.68	.81
Attenzione	480	4.11	.70
Regolazione emotiva	524	80	10.88

Per tutte le variabili indagate si è proceduto, inoltre, con la verifica della presenza di eventuali differenze in funzione del genere di appartenenza dei bambini. La letteratura ha, infatti, messo in luce la presenza di differenze tra maschi e femmine per quanto concerne sia alcuni tratti temperamentali, sia la capacità di regolazione emotiva. A partire da tali evidenze sono stati, dunque, svolti dei *t-test* per campioni indipendenti sui punteggi di tutte le misure considerate, le cui statistiche descrittive sono riportate nella Tabella 1.5.

Tabella 1.5 Statistiche descrittive delle variabili osservate suddivise per genere.

		N	M	SD
Maschi	Accettazione sociale	264	.14	.10
	Rifiuto sociale	264	.14	.14
	Inibizione alla novità	244	2.66	1.00
	Attività motoria	244	3.80	.78
	Attenzione	243	4.05	.72
	Regolazione emotiva	263	76.68	11.77
Femmine	Accettazione sociale	261	.16	.10
	Rifiuto sociale	261	.10	.13
	Inibizione alla novità	238	2.53	.88
	Attività motoria	238	3.56	.83
	Attenzione	237	4.18	.67
	Regolazione emotiva	261	83.34	8.71

Dai risultati ottenuti emerge, innanzitutto, una differenza statisticamente significativa per quanto riguarda l'indice di rifiuto sociale ($t_{(523)}=4.56$; $p<.001$; $d=.51$) che testimonia come i partecipanti di genere maschile ottengano punteggi più elevati in questa dimensione rispetto alle femmine che, di converso, mostrano punteggi superiori, tendenti alla significatività statistica, nell'indice di accettazione sociale ($t_{(523)}=-1.94$; $p=.053$; $d=.17$). Rispetto alle coetanee femmine, i maschi ottengono, altresì, punteggi significativamente superiori, dal punto di vista statistico, nella dimensione temperamentale dell'attività motoria ($t_{(480)}=3.18$; $p=.002$; $d=.29$). Di converso, in riferimento all'attenzione sono le partecipanti di genere femminile ad ottenere punteggi superiori rispetto ai maschi ($t_{(478)}=-2.04$; $p=.042$; $d=-.19$). Infine, anche per quanto riguarda la dimensione della regolazione emotiva si evidenzia la presenza di una differenza statisticamente significativa ($t_{(522)}=-7.67$; $p<.001$; $d=-.67$) che testimonia come le femmine ottengano punteggi maggiori in questa variabile rispetto ai maschi.

1.4.2 Analisi correlazionali

Dal momento che sono state rilevate numerose differenze di genere nei punteggi delle variabili considerate, le successive analisi sono state condotte separatamente per maschi

e femmine, al fine di verificare se il quadro di associazioni che emerge per i partecipanti maschi sia sovrapponibile, o meno, a quello ottenuto per le femmine.

In primo luogo, si è proceduto a verificare la presenza di associazioni dirette tra il grado di accettazione e di rifiuto sociale, da una parte, e i tratti temperamentali e la regolazione emotiva, dall'altra, calcolando gli indici di correlazione di Pearson e tenendo controllata la variabile età unicamente in presenza dell'attività motoria (la sola risultata ad essa associata). I risultati, riportati nella Tabella 1.6, hanno permesso di evidenziare la presenza di correlazioni negative, significative dal punto di vista statistico, tra il punteggio di accettazione sociale, da una parte, ed il punteggio di inibizione alla novità e quello di attività motoria, dall'altra, sia nel gruppo dei maschi (inibizione: $r=-.189$; $p=.003$; attività motoria: $rp=-.158$; $p=.018$), sia in quello delle femmine (inibizione: $r=-.146$; $p=.025$; attività motoria: $rp=-.195$; $p=.005$). Inoltre, il grado di accettazione sociale risulta correlato positivamente e in modo significativo, dal punto di vista statistico, con la dimensione temperamentale dell'attenzione, nonostante tale associazione si rilevi solo per i partecipanti di genere maschile ($r=.182$; $p=.005$).

In merito al rifiuto sociale, i risultati ottenuti evidenziano la presenza di correlazioni statisticamente significative, in entrambi i gruppi di partecipanti, tra i punteggi relativi a questa variabile e quelli inerenti all'inibizione alla novità (maschi: $r=.175$; $p=.006$; femmine: $r=.154$; $p=.027$) e all'attività motoria (maschi: $rp=.177$; $p=.006$; femmine: $rp=.221$; $p=.002$). Diversamente il punteggio di rifiuto sociale correla negativamente con quello relativo al tratto temperamentale dell'attenzione, sebbene tale correlazione raggiunga la significatività statistica unicamente nei partecipanti di genere maschile ($r=-.189$; $p=.003$).

Per quanto riguarda l'associazione tra regolazione emotiva e accettazione/rifiuto sociale, dalle analisi condotte è emerso come la prima correli positivamente e in maniera significativa dal punto di vista statistico con l'accettazione sociale e negativamente con il rifiuto sociale, sia nei maschi (accettazione: $r=.381$; $p<.001$; rifiuto: $r=-.550$; $p<.001$), sia nelle femmine (accettazione: $r=.265$; $p<.001$; rifiuto: $r=-.355$; $p<.001$).

Tabella 1.6 Indici di correlazione tra i punteggi riferiti ai tratti temperamentali e alla regolazione emotiva e quelli inerenti all'accettazione ed al rifiuto sociale, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Accettazione sociale		Rifiuto sociale	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Inibizione alla novità	-.189**	-.146*	.175**	.154*
Attività motoria	-.158*	-.195**	.177**	.221**
Attenzione	.182**	.074	-.189**	-.105
Regolazione emotiva	.381***	.265***	-.550***	-.355***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Successivamente, lo stesso tipo di analisi è stato condotto al fine di indagare la natura delle relazioni intercorrenti tra i diversi tratti temperamentali considerati e la capacità di regolazione emotiva manifestata dai bambini. I risultati, riportati nella Tabella 1.7, hanno messo in evidenza la presenza di un'associazione negativa tra il punteggio riferito alla capacità di regolazione emotiva e quello riferito al tratto temperamentale dell'inibizione, sia nei partecipanti maschi ($r = -.255$; $p < .001$), sia nelle femmine ($r = -.133$; $p = .040$). Analogamente si registra, in entrambi i gruppi, la presenza di correlazioni positive e statisticamente significative tra la capacità di regolazione emotiva e l'attenzione (maschi: $r = .236$; $p < .001$; femmine: $r = .155$; $p = .017$). Da ultimo, solamente nei partecipanti di genere maschile è stata rilevata una correlazione di segno negativo tra l'indice di regolazione emotiva ed il punteggio relativo alla dimensione temperamentale dell'attività motoria ($r = -.281$; $p < .001$).

Tabella 1.7 Indici di correlazione tra i tratti temperamentali e la regolazione emotiva calcolati separatamente per maschi e femmine.

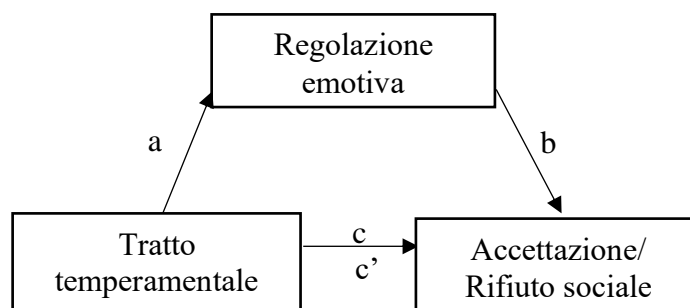
	Regolazione emotiva	
	Maschi	Femmine
Inibizione alla novità	-.255***	-.133*
Attività motoria	-.281***	-.122
Attenzione	.236***	.155*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1.4.3 Analisi di mediazione

Il quadro delle associazioni emerse a seguito delle analisi correlazionali effettuate nel complesso testimonia la presenza di un legame che coinvolge tutti i costrutti indagati. È stata, quindi, condotta un'analisi di mediazione al fine di esaminare, più nel dettaglio, i rapporti intercorrenti tra le variabili osservate e di valutare la validità di un modello che consideri il ruolo della regolazione emotiva come possibile mediatore in grado di sostenere la relazione tra alcuni tratti temperamentali e gli *outcomes* sociali, così come presentato nella Figura 1.1. Separatamente per maschi e femmine sono stati considerati i tratti temperamentali dell'inibizione alla novità, dell'attività motoria e dell'attenzione quali variabili indipendenti, la regolazione emotiva quale mediatore e, infine, l'accettazione ed il rifiuto sociale quali variabili in uscita. Per tale analisi è stato utilizzato l'approccio Bootstrap alla mediazione, sviluppato da Preacher e Hayes (2004), nella macro Process di SPSS.

Figura 1.1 Modello generale dell'analisi di mediazione: effetto diretto ed indiretto del temperamento sul grado di accettazione e/o di rifiuto sociale.



La Tabella 1.8 riporta i risultati delle analisi di mediazione che hanno considerato l'accettazione sociale quale variabile indipendente.

Nel dettaglio, per quanto riguarda l'inibizione alla novità è possibile evidenziare come, nei maschi, l'effetto che questo tratto temperamentale esercita sul grado di accettazione sociale è totalmente mediato dalla capacità di regolazione emotiva, come evidenziato dalla presenza di un effetto totale, statisticamente significativo, della variabile indipendente inibizione alla novità sull'indice di accettazione sociale ($c=-.18$; $p=.004$), di un effetto indiretto, attraverso la regolazione emotiva ($ab=-.09$; $p<.001$), anch'esso statisticamente significativo e di un effetto diretto, ovvero al netto dell'apporto della variabile mediatrice, che non raggiunge la significatività statistica ($c'=-.09$; $p=.13$).

Un pattern analogo di risultati è evidente anche nel gruppo delle femmine, laddove la capacità di regolazione emotiva media totalmente l'effetto che l'inibizione alla novità ha sul grado di accettazione sociale ($c=-.16$; $p=.023$; $ab=-.04$; $p=.05$; $c'=-.12$; $p=.08$).

La presenza di una mediazione totale della regolazione emotiva sul grado di accettazione sociale è evidente anche in riferimento alla dimensione temperamentale dell'attenzione, sebbene essa si rilevi unicamente nei maschi ($c=.24$; $p=.005$; $ab=.11$; $p=.002$; $c_1=-.13$; $p=.12$). Ciò che, di fatto, si registra nel gruppo delle partecipanti femmine è la presenza di un effetto indiretto statisticamente significativo ($ab=.06$; $p=.03$) a cui, però, si affiancano un effetto totale ($c=.04$; $p=.65$) ed uno diretto non significativi dal punto di vista statistico ($c'=.10$; $p=.25$).

Infine, in riferimento all'analisi relativa all'attività motoria (nella quale è stata inserita anche l'età quale covariata data la correlazione statisticamente significativa rilevata tra questa variabile e l'attività motoria stessa), si evidenzia come, nei maschi, il ruolo chiave della regolazione emotiva nel mediare la relazione tra temperamento e accettazione venga confermata, come testimoniato dalla presenza di una mediazione di tipo totale ($c=-.17$; $p=.02$; $ab=-.10$; $p<.001$; $c'=-.07$; $p=.12$). Questa stessa analisi non è stata condotta per le partecipanti di genere femminile, data l'assenza di relazione tra la variabile indipendente (attività motoria) ed il mediatore (regolazione emotiva).

Tabella 1.8 Coefficienti standardizzati e valori di significatività relativi alle analisi di mediazione condotte separatamente per maschi e femmine. Variabile dipendente: accettazione sociale.

		<i>a</i>	<i>B</i>	<i>ab</i>	<i>c</i>	<i>c'</i>
Maschi	Inibizione alla novità	-.25***	.35***	-.09***	-.18**	-.09
	Attività motoria	-.28***	.35***	-.10***	-.17**	-.07
	Attenzione	.32***	.35***	.11**	.24**	.13
Femmine	Inibizione alla novità	-.13*	.33***	-.04+	-.16*	-.12
	Attenzione	.18**	.34***	.06*	.04	.10

+ $p<.059$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Nelle analisi condotte per indagare il possibile ruolo di mediatore della regolazione emotiva nella relazione tra temperamento e rifiuto sociale (Tabella 1.9), si evidenzia un'unica somiglianza, tra maschi e femmine, che riguarda il tratto temperamentale

dell'inibizione alla novità. In entrambi i gruppi di partecipanti è stata rilevata, infatti, la presenza di una mediazione di tipo totale (maschi: $c=-.16$; $p=.013$; $ab=.14$; $p<.001$; $c'=-.02$; $p=.71$; femmine: $c=-.12$; $p=.038$; $ab=-.05$; $p=.046$; $c'=.03$; $p=.63$).

Anche l'attività motoria ha un impatto totalmente mediato dalla regolazione emotiva sul grado di rifiuto sociale, sebbene, come già anticipato, sia stato possibile testare questo modello unicamente nel gruppo dei maschi, data l'assenza di relazione tra variabile indipendente e mediatore registrata nelle femmine ($c=.13$; $p<.05$; $ab=.13$; $p<.001$; $c'=.00$; $p=.45$).

Per quanto concerne l'attenzione, i risultati indicano come questo tratto temperamentale, nei maschi, sia in grado di predire il rifiuto sociale attraverso la mediazione totale della regolazione emotiva ($c=-.25$; $p=.004$; $ab=-.17$; $p<.001$; $c'=-.08$; $p=.30$). Nel gruppo di partecipanti di genere femminile, invece, si rileva la presenza di un pattern di tipo indiretto statisticamente significativo ($ab=-.08$; $p=.022$) che collega il tratto temperamentale al rifiuto sociale, ma né il pattern diretto ($c'=-.03$; $p=.69$) né quello totale ($c=-.11$; $p=.16$) raggiungono la significatività statistica.

Tabella 1.9 Coefficienti standardizzati e valori di significatività relativi alle analisi di mediazione condotte separatamente per maschi e femmine. Variabile dipendente: rifiuto sociale.

		<i>a</i>	<i>B</i>	<i>ab</i>	<i>c</i>	<i>c'</i>
Maschi	Inibizione alla novità	-.25***	-.55***	.14***	.16*	.02
	Attività motoria	-.25***	-.52***	.13***	.13*	.00
	Attenzione	.32***	-.54***	-.17***	-.25*	-.08
Femmine	Inibizione alla novità	-.12*	-.45***	.05*	.08	.03
	Attenzione	-.18*	-.45***	-.08*	-.11	-.03

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

1.4.4 Modelli di equazione strutturale

I risultati fin qui esposti hanno messo in evidenza come l'impatto che i tratti temperamentali, considerati singolarmente, hanno sul grado di accettazione e di rifiuto sociale, in particolar modo nel gruppo dei partecipanti di genere maschile, sia sostanzialmente mediato dalla capacità di regolazione emotiva. Al fine di verificare il

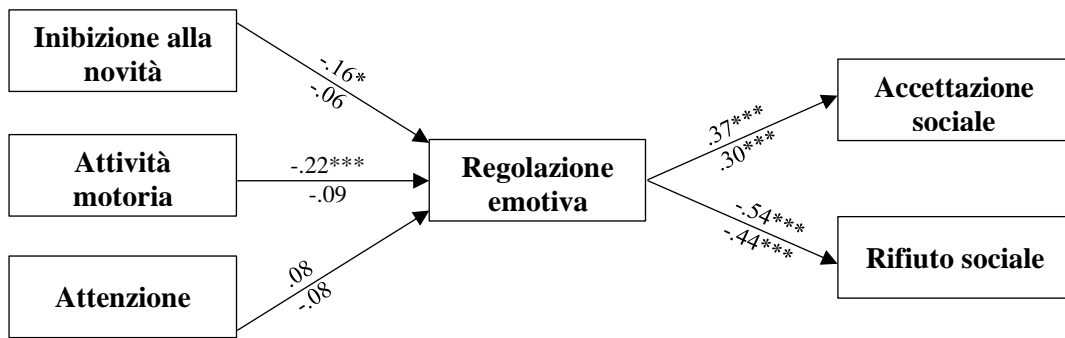
contributo globale dei tre tratti temperamentali sul grado di regolazione emotiva sono stati condotti dei modelli di equazione strutturale. L'applicazione di questi modelli consente, infatti, di esaminare simultaneamente relazioni complesse tra diversi costrutti permettendo sia di utilizzare una variabile dipendente anche quale variabile indipendente (Kline, 2005), sia di analizzare tali relazioni separatamente e simultaneamente per diversi gruppi di partecipanti (maschi e femmine in questo caso), considerando l'apporto di tutte le variabili inserite nel modello contemporaneamente.

Per tutti i modelli del presente studio è stato utilizzato il modulo SEM in JASP. La bontà del modello viene testata attraverso diversi indici: generalmente, esso viene considerato buono se l'indice relativo al chi quadro non è significativo e se i valori di RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*) risultano inferiori a .05 e l'indice CFI (*Comparative Fix Index*) superiore a .09 (McDonald & Ho, 2002).

La Figura 1.2 presenta il modello 1, nel quale le variabili temperamentali relative all'inibizione alla novità, all'attività motoria e all'attenzione sono state inserite come predittori della regolazione emotiva che, a sua volta, è stata considerata quale predittore dell'accettazione e del rifiuto sociale.

A tale modello si associa un grado di bontà piuttosto consistente: $\chi^2_{(12)}=14.36$; $p=.279$; CFI=.99; RMSEA=.029. Per quanto riguarda gli indici inerenti al gruppo di partecipanti di genere maschile, i risultati mostrano come la regolazione emotiva venga spiegata dall'attività motoria (stima standardizzata $\beta=-.22$; $p<.001$) e dall'inibizione alla novità ($\beta=.08$; $p=.047$). Inoltre, la capacità di regolazione emotiva ha un impatto sia sul grado di accettazione sociale ($\beta=.37$; $p<.001$), sia su quello di rifiuto sociale ($\beta=-.54$; $p<.001$). In riferimento al gruppo femminile, invece, nessun tratto temperamentale è in grado di predire la capacità di regolazione emotiva che, invece, spiega sia l'accettazione sociale ($\beta=.29$; $p<.001$), sia il rifiuto sociale ($\beta=-.44$; $p<.001$).

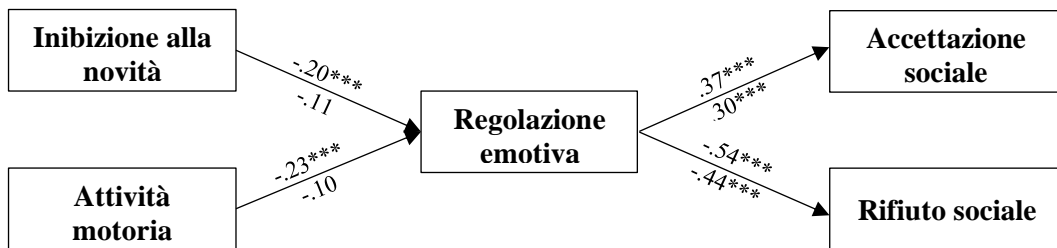
Figura 1.2 Modello 1 (SEM). Sopra la freccia sono riportati i coefficienti riferiti al gruppo dei maschi, sotto la freccia quelli riferiti al gruppo delle femmine.



*p<.05; ***p<.001

Dal momento che, in nessuno dei due gruppi, l'attenzione è risultata relata alla regolazione emotiva, è stato testato un secondo modello nel quale questa variabile è stata rimossa (Figura 1.3). Tuttavia, la bontà del modello diminuisce drasticamente ($\chi^2(8)=13.05$; $p=.11$; $CFI=.98$; $RMSEA=.051$) suggerendo come il tratto temperamentale dell'attenzione costituisca una variabile rilevante da prendere in considerazione nell'analisi dei possibili predittori dell'accettazione e del rifiuto sociale.

Figura 1.3 Modello 2 (SEM). Sopra la freccia sono riportati i coefficienti riferiti al gruppo dei maschi, sotto la freccia quelli riferiti al gruppo delle femmine.



***p<.01

1.5 Discussione

Lo studio ha inteso esaminare le associazioni intercorrenti tra temperamento, regolazione emotiva e grado di accettazione e di rifiuto sociale in un gruppo di bambini di età scolare. Nel complesso è possibile affermare che, da una parte, è stata confermata l'esistenza di relazioni di tipo diretto tra alcuni tratti temperamentali, la capacità di regolare i propri stati emotivi interni ed il grado di accettazione e di rifiuto sociale. Dall'altra parte, è stato messo altresì in evidenza il ruolo chiave esercitato dalla regolazione emotiva nel mediare, in particolare nel gruppo dei partecipanti di genere maschile, gli effetti che i tratti temperamentali hanno sull'*outcome* sociale, testimoniando l'esistenza di relazioni di tipo indiretto e dimostrando l'importanza di tale componente nel predire il grado con cui un individuo viene scelto o rifiutato dai propri pari.

Come riportato dalla letteratura, esistono alcune importanti differenze tra maschi e femmine, in riferimento a taluni tratti temperamentali, così come alla capacità di regolare i propri stati emotivi interni. In linea con gli studi di Olino e colleghi (Olino, Durbin, Klein, Hayden & Dyson, 2013) e di Walker e colleghi (Walker, Berthelesen & Irving, 2001), che hanno messo in luce come in età prescolare i maschi siano caratterizzati da livelli di attività motoria più alti rispetto alle femmine, anche nel gruppo dei partecipanti al presente studio emerge come i primi ottengano punteggi più elevati in confronto alle coetanee, confermando tale discrepanza di genere anche in una fase successiva dello sviluppo. Inoltre, nel presente studio si registra la presenza di minori capacità attentive nei partecipanti di genere maschile, rispetto a quanto osservato nelle femmine. Anche tale esito trova conferma nello studio di Shultz e colleghi (Shultz et al., 2009), i quali hanno riscontrato come, in prima ed in seconda elementare, le femmine siano maggiormente in grado di esercitare un controllo attentivo, rispetto ai coetanei maschi.

Per quanto riguarda la capacità di regolazione emotiva, i risultati ottenuti hanno evidenziato come i maschi appaiano più problematici ed inclini ad esibire comportamenti disregolati, dal punto di vista emotivo, se messi a confronto con le femmine, dato in linea con quelli presenti in letteratura (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Da ultimo, un'interessante differenza di genere è emersa anche in merito al grado di rifiuto sociale espresso nei confronti di ciascun bambino da parte dei propri pari. Dalle analisi si evince come i maschi si caratterizzino per un livello di rifiuto sociale maggiore rispetto alle proprie compagne di classe, le quali, invece, risultano avere punteggi di accettazione sociale marginalmente maggiori. Per spiegare tale dato è necessario chiamare in causa e

porre l'attenzione su un aspetto particolare, ovvero quello contestuale. Come proposto da Fabes e colleghi (Fabes et al., 1997) il contesto nel quale si è svolta la ricerca, ovvero quello scolastico, potrebbe avere delle caratteristiche, quali una costante stimolazione dal punto di vista cognitivo, emotivo e sociale, di fronte alle quali i maschi reagirebbero in modo meno adattivo in virtù di alcune disposizioni temperamentali che, come anticipato, li contraddistinguono rispetto alle coetanee femmine.

Tali differenze potrebbero, quindi, assumere un ruolo rilevante nel determinare la qualità delle relazioni tra pari in ambito educativo favorendo o meno l'accettazione sociale. Questa interpretazione sembra essere sostenuta anche dall'associazione negativa riscontrata, esclusivamente nei maschi, tra il rifiuto sociale e il tratto temperamentale dell'attenzione. D'altro canto, l'importanza di questa caratteristica individuale nel guidare le scelte positive espresse dai bambini in merito ai propri compagni è testimoniata dalla relazione emersa con l'accettazione sociale proprio nei maschi, laddove essa tende ad essere presente in misura minore e, per tale motivo, potrebbe essere maggiormente "apprezzata" dal gruppo di riferimento.

Indipendentemente dal genere di appartenenza lo studio condotto ha confermato l'associazione tra alcuni tratti temperamentali e l'outcome sociale in termini di accettazione e rifiuto, già delineata in letteratura. Nel dettaglio, è stato evidenziato come questi ultimi due indici siano relati sia all'inibizione alla novità, sia all'attività motoria, laddove a livelli inferiori di queste caratteristiche corrisponde una maggiore accettazione e un minore rifiuto sociale. Dal momento che elevati livelli di inibizione alla novità potrebbero determinare nel bambino un maggior ritiro dalla scena sociale, compromettendone la possibilità di instaurare nuove relazioni (Eisenberg, Vaughan & Hofer, 2009), è plausibile ipotizzare che i bambini fortemente inibiti non siano tra i preferiti dai propri compagni per svolgere attività ludiche e scolastiche ed, anzi, vengano maggiormente indicati quali bambini con cui si preferisce non condividere tali attività. Per quanto riguarda l'attività motoria, invece, è possibile che i bambini con elevati punteggi in questa dimensione ricevano un minor numero di scelte positive ed un maggior numero di scelte negative poiché, specificatamente all'interno del contesto scolastico, tale propensione si manifesterebbe nella messa in atto di comportamenti che creano disturbo nel corso delle diverse attività didattiche ostacolandone un adeguato svolgimento (Favorini, 2014).

Infine, un ulteriore dato sul quale vi è concordanza tra maschi e femmine, è inerente al legame tra la regolazione emotiva, da un lato, ed entrambi gli indici di competenza

sociale, dall'altro. Come evidenziato da numerosi studi (Blair et al., 2015; Kim & Cicchetti, 2010), buone competenze sul piano della regolazione emotiva, che si traducono nella manifestazione di risposte emotive adeguate alla situazione ed al contesto, sono risultate legate al successo nelle relazioni, mentre a maggiori difficoltà di fronteggiamento e di controllo emozionale si associa, con maggiore probabilità, un rifiuto da parte dei compagni.

D'altro canto, va anche considerato il fatto che regolazione emotiva e temperamento si caratterizzano per una componente comune che rende conto delle associazioni rilevate tra la prima e i tratti temperamentali considerati, sebbene, per quanto riguarda l'attività motoria l'indice di correlazione ottenuto raggiunga la significatività statistica unicamente nel gruppo dei maschi. Alla luce di queste considerazioni e tenendo conto della natura sostanzialmente costituzionale del temperamento e di quella evolutiva della regolazione emotiva, è possibile, quindi, ipotizzare che il primo abbia un impatto sugli outcomes sociali proprio attraverso il livello di abilità regolatoria che contraddistingue ciascun bambino e che tale impatto possa assumere un peso diverso in funzione del genere. A tal proposito, le analisi di mediazione condotte hanno permesso, nel complesso, di confermare il ruolo chiave della regolazione emotiva nel predire il grado di accettazione e di rifiuto tra pari. Più nel dettaglio i risultati hanno consentito di mettere in luce come, sia nei maschi, sia nelle femmine, la capacità di regolazione emotiva medi completamente l'effetto dell'inibizione alla novità sul grado di accettazione sociale, mentre in merito ai tratti riguardanti l'attività motoria e l'attenzione, il suo ruolo di mediatore si mantiene esclusivamente se si considerano i partecipanti di genere maschile. In questo gruppo di bambini lo stesso pattern di inter – relazioni si evidenzia anche considerando come variabile dipendente il rifiuto sociale. Nell'insieme, quindi, se nei maschi l'importanza che alcuni tratti temperamentali assumono rispetto alla possibilità che un bambino venga scelto o rifiutato dai propri compagni dipende totalmente dalla sua capacità regolatoria, nelle femmine questi due costrutti sembrano agire indipendentemente l'uno dall'altro sull'outcome sociale.

Questa conclusione risulta appropriata qualora i tratti temperamentali vengano considerati singolarmente come variabili indipendenti; tuttavia, un'ulteriore analisi di tipo strutturale ha, invece, consentito di evidenziare come, in un modello complesso in cui l'apporto di tutti i tratti temperamentali venga valutato contemporaneamente, solamente quelli relativi all'attività motoria ed all'inibizione siano in grado di spiegare la capacità di regolazione emotiva, la quale, a sua volta, predice l'accettazione ed il rifiuto

sociale. Questo modello ben si adatta a rappresentare le interazioni tra i costrutti indagati così come si realizzano nei partecipanti di genere maschile, ma non rappresenta adeguatamente i legami tra le stesse variabili nelle femmine, laddove si annullano completamente le associazioni tra temperamento e regolazione emotiva.

Studio 2

1.6 Obiettivi

Dal momento che lo studio 1 ha permesso di verificare la presenza di molteplici associazioni, dirette ed indirette, tra i tratti temperamentali, la capacità di regolazione emotiva ed il grado di accettazione e di rifiuto sociale in un gruppo di bambini di età scolare, è stato implementato il medesimo disegno di ricerca coinvolgendo un gruppo di bambini di età prescolare, frequentanti la scuola dell'infanzia. Il fine è quello di indagare se ed in che modo le variabili oggetto di studio siano in relazione tra loro anche in questa specifica fase dello sviluppo e verificare, in ottica trasversale, se vi siano delle differenze o delle somiglianze rispetto ai pattern rilevati nei bambini di età scolare, favorendo così una maggiore comprensione del fenomeno.

Nello specifico, gli obiettivi dello studio sono, dunque, quelli di analizzare le associazioni dirette tra temperamento, regolazione emotiva e accettazione e rifiuto sociale, considerando le eventuali differenze di genere, e testare il possibile ruolo chiave della regolazione emotiva nel mediare l'effetto del temperamento sull'outcome sociale.

1.7 Metodo

1.7.1 Partecipanti

Lo studio è stato condotto presso quattro scuole dell'infanzia afferenti a due Istituti Scolastici della provincia di Monza e Brianza. In seguito all'approvazione del progetto di ricerca da parte dei Dirigenti e dei Consigli di Istituto, sono state contattate 183 famiglie, di cui 148 hanno aderito alla ricerca (corrispondenti all'81% del totale) riconsegnando il modulo del consenso informato debitamente compilato e firmato (Appendice B). Esclusi i bambini per i quali era disponibile una diagnosi accertata di autismo o ritardo mentale (N=4), il gruppo finale dei partecipanti risulta composto da 144 bambini, con un'età media di 4.85 anni (*range*=3.42-6.33 anni; SD=10.11 mesi), di cui 70 maschi e 74 femmine, corrispondenti rispettivamente al 48.6% ed al 51.4% del totale. Le insegnanti che hanno partecipato attivamente alla ricerca sono 18.

1.7.2 Strumenti e misure

Gli strumenti utilizzati sono i medesimi impiegati nello studio precedente (Nomina dei pari, Questionari Italiani del Temperamento ed Emotion Regulation Checklist), a cui si rimanda per una trattazione dettagliata. Va segnalata, tuttavia, la presenza di alcune specificità. La prima riguarda la modalità di somministrazione della nomina dei pari che, vista l'età dei partecipanti, è stata effettuata utilizzando il supporto visivo delle fotografie raffiguranti tutti i compagni di classe. Tale modalità di somministrazione, ritenuta preferibile e, perciò, consigliata da alcuni ricercatori (McCandless & Marshall, 1957), è stata impiegata al fine di evitare che la scelta dei bambini fosse dovuta ad una difficoltà nel rievocare tutti i compagni di classe piuttosto che ad un'effettiva preferenza/non preferenza nei loro confronti. Inoltre, anziché tre criteri è stato utilizzato, in questo caso, un unico criterio: ai bambini è stato chiesto di indicare la fotografia dei tre compagni coi quali piace loro giocare e dei tre compagni coi quali non piace loro giocare.

Un'ulteriore differenza rispetto alla procedura di misurazione adottata nello studio precedente è inerente all'utilizzo della forma 3/6 anni dei Questionari Italiani del Temperamento (QUIT; Axia, 2002), ovvero quella corrispondente alla fascia di età che caratterizza i bambini partecipanti (riportata nell'Appendice D). La compilazione dei

questionari da parte dei genitori ha permesso di indagare le medesime dimensioni indagate nello Studio 1, ovvero l'inibizione alla novità, l'attività motoria e l'attenzione. Le misure ricavate da ciascuno strumento, per ogni bambino partecipante allo studio, risultano, dunque, essere: l'indice di accettazione sociale e di rifiuto sociale, i punteggi di inibizione alla novità, attività motoria e attenzione ed il punteggio di regolazione emotiva.

Si fornisce, di seguito, una tabella riepilogativa (Tabella 1.10) degli strumenti e delle misure considerate.

Tabella 1.10 Strumenti, modalità di somministrazione e indici utilizzati.

Costrutto	Strumento	Destinatari	Misura
Accettazione e rifiuto sociale	Nomina dei pari	Somministrazione individuale a ciascun bambino	Indice di accettazione sociale Indice di rifiuto sociale
Tratti temperamentali	Questionari Italiani del Temperamento (Axia, 2002)	Compilazione da parte dei genitori	Punteggio di inibizione alla novità Punteggio di attività motoria Punteggio di attenzione
Regolazione emotiva	Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)	Compilazione da parte degli insegnanti	Punteggio di regolazione emotiva

1.8 Risultati

Tutte le analisi statistiche sono state realizzate mediante il software SPSS, versione 23. Le analisi delle distribuzioni, i cui risultati sono riportati nella tabella 1.11, non hanno rilevato deviazioni significative dalla normalità. Gli indici di asimmetria e curtosi rispettano i criteri, proposti da George & Mallory (2010), necessari per condurre analisi di tipo parametrico.

Tabella 1.11 Valori di asimmetria e curtosi di tutte le variabili considerate nello studio.

	Asimmetria	Curtosi
Accettazione sociale	.069	-.105
Rifiuto sociale	.808	.558
Inibizione alla novità	.691	.472
Attività motoria	.674	.096
Attenzione	-.056	-.070
Regolazione emotiva	-.538	.397

Analogamente a quanto effettuato nello Studio 1, al fine di verificare la presenza di eventuali associazioni tra l'età dei partecipanti e le variabili osservate sono stati calcolati gli indici di correlazione di Pearson e per indagare la presenza di eventuali differenze di genere nelle stesse variabili è stata condotta un'analisi della varianza multivariata inserendo l'età come covariata. Le relazioni dirette tra le variabili osservate sono state indagate mediante le correlazioni lineari di Pearson. Infine, a partire dal quadro delle associazioni emerse sono stati realizzati dei modelli di equazione strutturale con lo scopo di valutare il contributo globale dei tre tratti temperamentali sul grado di regolazione emotiva.

1.8.1 Analisi preliminari

In primo luogo, data la variabilità nell'età che contraddistingue il gruppo dei partecipanti allo studio, sono state condotte delle analisi correlazionali al fine di valutare le possibili associazioni intercorrenti tra questo fattore e tutte le variabili prese in esame, le cui statistiche descrittive sono riportate nella Tabella 1.12.

Tabella 1.12 Statistiche descrittive delle variabili osservate, riferite all'intero gruppo di partecipanti.

	N	M	SD
Accettazione sociale	144	.14	.09
Rifiuto sociale	144	.11	.97
Inibizione alla novità	137	2.50	.74
Attività motoria	137	3.70	.80
Attenzione	135	4.19	.76
Regolazione emotiva	143	77.18	9.41

I risultati, riportati nella Tabella 1.13, hanno permesso di evidenziare come l'indice di accettazione sociale sia positivamente associato con l'età ($r=.236$; $p=.004$), a testimonianza di come i bambini più grandi ottengano punteggi significativamente superiori, dal punto di vista statistico, rispetto ai bambini di età inferiore. Anche il punteggio di regolazione emotiva aumenta con l'incremento dell'età, come evidente dalla correlazione positiva e significativa, dal punto di vista statistico, rilevata ($r=.190$; $p=.023$). Infine, una correlazione positiva tendente alla significatività statistica è stata riscontrata in merito alla dimensione temperamentale dell'attenzione ($r=.165$; $p=.056$). Relativamente alle altre variabili osservate, invece, gli indici di correlazione calcolati non hanno raggiunto la significatività statistica.

Tabella 1.13 Indici di correlazione tra l'età in mesi e le variabili osservate.

	Età
Accettazione sociale	.236**
Rifiuto sociale	-.008
Inibizione alla novità	.060
Attività motoria	-.124
Attenzione	-.165+
Regolazione emotiva	.190*

+ $p<.056$; * $p<.05$; ** $p<.01$

In secondo luogo, si è proceduto con la verifica della presenza di eventuali differenze, in tutte le variabili indagate, in funzione del genere di appartenenza dei bambini. A tal merito, è stata condotta un'analisi della varianza multivariata nella quale sono stati inseriti

i punteggi di tutti gli indici misurati quali variabili dipendenti, il genere come variabile indipendente e l'età in veste di covariata (dato il quadro delle correlazioni emerse sopra riportato). I risultati hanno permesso di evidenziare come i maschi presentino punteggi di rifiuto sociale maggiori rispetto alle coetanee femmine ($F_{(1)}=18.47$; $p<.001$) le quali, invece, mostrano punteggi di regolazione emotiva superiori, secondo le valutazioni fornite dalle insegnanti ($F_{(1)}=18.43$; $p<.001$). In riferimento ai tratti temperamentali si registra un'unica differenza di genere nella dimensione dell'attività motoria, laddove i partecipanti di genere maschile ottengono punteggi significativamente superiori, dal punto di vista statistico, rispetto alle coetanee femmine ($F_{(1)}=10.96$; $p=.001$). La Tabella 1.14 riporta le statistiche descrittive, suddivise per genere, relative alle sole variabili osservate rispetto alle quali sono state riscontrate delle differenze tra maschi e femmine significative dal punto di vista statistico.

Tabella 1.14 Statistiche descrittive delle variabili osservate rispetto alle quali sono state evidenziate delle differenze statisticamente significative in funzione del genere.

		N	M	SD
Maschi	Rifiuto sociale	70	.14	.11
	Attività motoria	64	3.93	.89
	Regolazione emotiva	70	73.66	9.55
Femmine	Rifiuto sociale	74	.08	.07
	Attività motoria	73	3.50	.65
	Regolazione emotiva	73	80.56	7.97

1.8.2 Analisi correlazionali

Dal momento che sono state rilevate alcune differenze di genere nei punteggi delle misure considerate, le successive analisi sono state condotte separatamente per maschi e femmine. Inoltre, avendo riscontrato delle associazioni positive tra l'età, da una parte, e l'indice di accettazione sociale, quello di regolazione emotiva ed il punteggio di attenzione, dall'altra, tale variabile è stata controllata nelle successive analisi che hanno preso in esame le suddette misure.

Si è quindi proceduto, in prima istanza, alla verifica delle associazioni dirette intercorrenti tra il grado di accettazione e di rifiuto sociale, da un lato, e le dimensioni temperamentali

e la regolazione emotiva, dall'altro. Dalle analisi, i cui risultati sono riportati nella Tabella 1.15 si evince che solamente il punteggio di regolazione emotiva è associato positivamente al grado di accettazione sociale e che tale associazione raggiunge la significatività statistica esclusivamente nei partecipanti di genere femminile ($rp=.265$; $p=.026$). Nessuna correlazione statisticamente significativa è stata, invece, riscontrata tra l'indice di accettazione tra pari e le dimensioni temperamentali dell'attività motoria, dell'inibizione alla novità e dell'attenzione. Anche per quanto riguarda l'indice di rifiuto sociale, l'unica correlazione rilevata, di segno negativo, è quella con la regolazione emotiva, esclusivamente nei partecipanti di genere femminile ($rp=-.252$; $p=.033$).

Tabella 1.15 Indici di correlazione tra i tratti temperamentali, la regolazione emotiva e gli indici di accettazione e di rifiuto sociale, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Accettazione sociale		Rifiuto sociale	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Inibizione alla novità	-.042	.060	-.125	.141
Attività motoria	-.090	-.160	.100	-.004
Attenzione	.151	-.076	-.088	-.018
Regolazione emotiva	.208	.265*	-.159	-.252*

+ $p=.058$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Analogamente a quanto effettuato nello studio precedente, sono state testate le possibili associazioni intercorrenti tra i punteggi inerenti ai tratti temperamentali e quelli riguardanti la capacità di regolazione emotiva manifestata dai bambini. I risultati delle analisi correlazionali, riportati nella Tabella 1.16, hanno messo in evidenza la presenza di un'unica associazione positiva, rilevata solo nei bambini di genere maschile, tra il punteggio riferito alla capacità di regolazione emotiva infantile e quello riferito all'attenzione ($rp=.289$; $p=.024$).

Tabella 1.16 Indici di correlazione tra i tratti temperamentali e la regolazione emotiva, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Regolazione emotiva	
	Maschi	Femmine
Inibizione alla novità	-.117	-.119
Attività motoria	-.218	-.164
Attenzione	.289*	.208

* $p < .05$

1.8.3 Modello di equazione strutturale

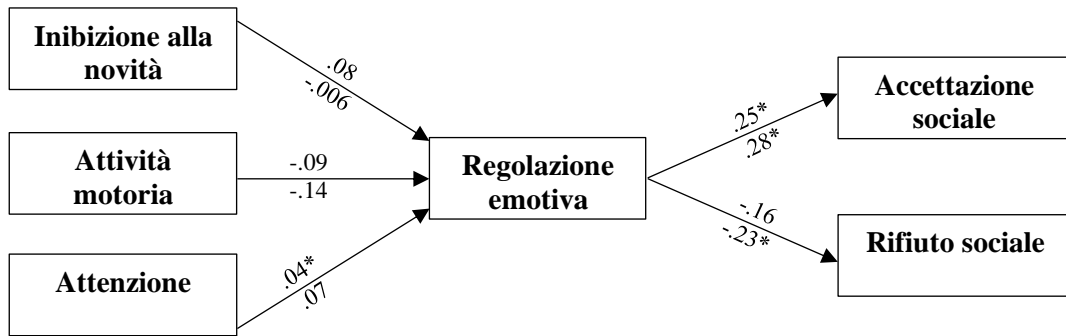
Al fine di verificare il contributo globale dei tre tratti temperamentali sul grado di regolazione emotiva è stato condotto un modello di equazione strutturale, utilizzando il modulo SEM in JASP.

La Figura 1.4 presenta il modello, nel quale, alla luce del quadro delle correlazioni emerse, le variabili temperamentali relative all'inibizione alla novità, all'attività motoria e all'attenzione sono state inserite quali predittori della regolazione emotiva che, a sua volta, è stata inserita quale predittore dell'accettazione e del rifiuto sociale.

Tale modello dimostra un grado di bontà piuttosto consistente: $\chi^2(12)=9.66$; $p=.646$; CFI=1.00; RMSEA=.000. Per quanto riguarda gli indici inerenti al gruppo dei partecipanti di genere maschile, i risultati mostrano come la regolazione emotiva venga spiegata unicamente dall'attenzione (stima standardizzata $\beta=.04$; $p=.034$); inoltre, la capacità di regolazione emotiva ha un impatto sul grado di accettazione sociale ($\beta=.25$; $p=.042$) ma non su quello di rifiuto sociale ($\beta=-.16$; $p=.204$).

In riferimento al gruppo femminile, invece, nessun tratto temperamentale è in grado di predire la capacità di regolazione emotiva che, invece, spiega sia l'accettazione sociale ($\beta=.28$; $p=.012$), sia il rifiuto sociale ($\beta=-.23$; $p=.042$).

Figura 1.4 Modello SEM. Sopra la freccia sono riportati i coefficienti riferiti al gruppo dei maschi, sotto la freccia quelli riferiti al gruppo delle femmine.



*p<.05

1.9 Discussione

Lo studio ha inteso indagare le relazioni intercorrenti tra alcuni tratti temperamentali, la capacità di regolazione emotiva e il grado di accettazione e di rifiuto sociale in un gruppo di bambini di età prescolare frequentanti la scuola dell'infanzia, anche al fine di identificare eventuali specificità ascrivibili a questa particolare fase dello sviluppo. Nel complesso, i risultati ottenuti hanno permesso di mettere in luce come le disposizioni temperamentali non appaiano relate agli outcomes sociali che, di converso, si associano alla capacità di regolazione emotiva manifestata dai bambini e che da questa vengono spiegati. Il pattern di risultati descritto illustra adeguatamente le relazioni intercorrenti tra i costrutti indagati, anche qualora si considerino i partecipanti di genere maschile e femminile separatamente. Entrando più nel dettaglio, emerge come l'accettazione ed il rifiuto sociale non correlino direttamente con nessuno dei tratti temperamentali indagati. Tali risultati, parzialmente in contrasto con quelli ottenuti nello Studio 1 con partecipanti di età scolare, potrebbero indicare che, in questa fase dello sviluppo, le manifestazioni comportamentali attraverso le quali si esplicitano i tratti temperamentali presi in esame non siano così rilevanti ai fini della scelta, in termini di preferenza, dei compagni con cui interagire. Di fatto, in età prescolare le interazioni tra coetanei si concretizzano soprattutto in funzione del tipo di attività svolta in specifici contesti, mentre in età successive la consapevolezza acquisita della connotazione psicologica di sé e degli altri organizza le interazioni in funzione di caratteristiche più specificamente psicologiche, tra cui potrebbero rientrare i tratti temperamentali, che favoriscono una preferenza sociale che va al di là del contesto ed è maggiormente guidata dall'affinità psicologica (Corsano, 2009).

Al contrario, così come rilevato anche nei bambini più grandi, la capacità di regolare i propri stati emotivi interni sembra giocare un ruolo fondamentale rispetto alla possibilità di essere scelti dai propri pari, come evidenziato dalle associazioni positive tra la capacità di regolazione emotiva e l'indice di accettazione sociale. In merito al rifiuto sociale, invece, la regolazione emotiva sembra avere un peso diverso sull'outcome sociale in funzione del genere dei bambini, come dimostrato dal ruolo predittivo che essa assume esclusivamente nel gruppo delle femmine. Questa discrepanza può essere parzialmente spiegata dai risultati ottenuti in merito alla differenza di genere rilevata per la stessa variabile, in linea con quanto già riportato in letteratura (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Essendo i maschi mediamente meno capaci di regolare le proprie emozioni,

qualora manifestino comportamenti che denotano instabilità e labilità emotiva, questi stessi potrebbero essere tollerati in misura maggiore rispetto a quanto si verifichi per le femmine, mediamente più competenti dal punto di vista regolatorio.

Così come i tratti temperamentali non risultano legati agli outcomes sociali, essi non appaiono associati nemmeno alla capacità di regolazione emotiva, diversamente da quanto osservato nei partecipanti dello Studio 1. Nei bambini osservati, dunque, sembra che l'abilità di gestire le emozioni non sia influenzata dalle disposizioni temperamentali, in particolare dagli aspetti dell'inibizione alla novità e dell'attività motoria (nonostante quest'ultima caratterizzi in misura maggiore i maschi rispetto alle femmine) che la letteratura suggerisce possano costituire delle variabili che limitano le opportunità sociali di apprendimento di strategie regolatorie più sofisticate (Eisenberg & Fabes, 1992; Eisenberg et al., 2002). Una riflessione diversa va fatta in merito alla dimensione temperamentale dell'attenzione; i risultati ottenuti, infatti, hanno evidenziato come, esclusivamente nel gruppo dei maschi, a maggiori livelli di attenzione corrispondano anche maggiori livelli di regolazione emotiva, testimoniando altresì come questo tratto sia l'unico in grado di spiegare, in termini predittivi, le capacità regolatorie che, a loro volta, spiegano il grado di accettazione sociale. Quest'ultimo pattern di associazioni potrebbe integrare quanto già riscontrato da Blair e colleghi (Blair, Denham, Kochanopp & Whipple, 2004) in merito all'associazione diretta tra la dimensione temperamentale dell'effortful control e il livello di competenza sociale manifestato dai bambini di genere maschile.

Riassumendo, sebbene riguardo alle variabili considerate siano state rilevate alcune discrepanze, in funzione del genere di appartenenza dei bambini, già evidenziate dalla letteratura di riferimento, le inter - relazioni che le contraddistinguono appaiono piuttosto simili nei maschi e nelle femmine. In particolare, lo studio condotto ha permesso di confermare il ruolo chiave della regolazione emotiva quale competenza rilevante per instaurare relazioni positive con i pari che, a loro volta, possono favorire l'accettazione sociale.

2. Competenza emotiva e linguistica, accettazione e rifiuto sociale in età prescolare

2.1 Introduzione

Come già parzialmente accennato nel capitolo precedente e, almeno in parte, evidenziato da alcuni dei risultati ottenuti negli Studi 1 e 2, in letteratura esiste un robusto corpus di evidenze empiriche che ha chiaramente dimostrato come la competenza emotiva, ovvero la capacità del bambino di esprimere emozioni appropriate, comprendere le emozioni proprie ed altrui e regolare adeguatamente i propri stati emotivi interni, giochi un ruolo centrale nello sviluppo della competenza sociale, consentendo al bambino stesso di entrare in contatto ed interagire con l'ambiente circostante instaurando legami sociali positivi (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Eisenberg et al., 1993). Alcuni precursori della competenza emotiva sono presenti fin dalla prima infanzia, quando il bambino manifesta comportamenti quali il sorriso sociale, che gli permette di esprimere le prime emozioni, il riferimento sociale, che rappresenta una prima forma di comprensione delle stesse, e l'allontanamento dello sguardo dalla fonte di stress emotivo, che costituisce una strategia precoce di regolazione del proprio stato emotivo interno. A partire dall'età prescolare, poi, grazie anche allo sviluppo del lessico, i bambini imparano ad accedere consapevolmente alle esperienze emotive in corso, apprendono altresì come gestirle adeguatamente durante le attività di gioco e diventano capaci di utilizzare strategie di coping sempre più sofisticate, al fine di modificare l'esperienza emotiva e migliorare il proprio stato psicologico (Eisenberg & Fabes, 1992).

Sebbene da un punto di vista teorico competenza emotiva e sociale siano costrutti distinti e separati, essi sono così strettamente legati tra loro che alcuni autori, mettendo in discussione il confine che li separa, hanno proposto un'integrazione dei due domini coniando la più ampia definizione di "competenza socio-emotiva" (Baumgartner, 2010; Grazzani Gavazzi, 2014). In particolare, gli studi condotti in campo psicologico hanno messo in luce come la capacità del bambino di comprendere e di regolare le proprie ed altrui emozioni si associ, contribuendo in modo attivo a determinarla, alla qualità delle

relazioni che egli instaura con i propri coetanei influenzando, di conseguenza, anche la possibilità che quest'ultimo ha di essere ricercato o, al contrario, rifiutato dai membri del proprio gruppo di riferimento per lo svolgimento di attività ludiche e didattiche (Denham, 1998).

La componente della competenza emotiva che fa riferimento alla comprensione delle emozioni include l'abilità del bambino di riconoscere ed interpretare gli stati emotivi in modo accurato (Denham, 1998). Questa specifica competenza appare precocemente nella vita e si sviluppa durante l'infanzia, grazie soprattutto al contesto di socializzazione in cui il bambino è inserito: la comprensione delle emozioni di base (quali la gioia, la tristezza, la rabbia e la paura) è riscontrabile fin dai 3-4 anni, mentre successivamente, con l'ingresso nella scuola primaria, il bambino impara a riconoscere anche le emozioni complesse, distinguendo, per esempio, l'orgoglio dalla felicità e l'imbarazzo dalla tristezza (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003; Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Conoscere e comprendere le emozioni significa, altresì, saperle mettere in relazione con le cause che le hanno prodotte (Pons et al., 2004): se tra i 2 ed i 3 anni il bambino sviluppa la consapevolezza del legame tra emozione e desiderio, iniziando così a comprendere che le cause delle emozioni non sono solo eventi esterni, ma possono essere anche eventi interni all'individuo, a partire dai 4 anni egli comprende che l'emozione può risentire anche delle credenze, vere o false, possedute dagli individui (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989). Successivamente, a mano a mano che il bambino perfeziona la propria comprensione delle cause che sottendono le emozioni, diventa progressivamente consapevole anche di cosa prova l'altro; questa abilità è cruciale in quanto gli permette di adoperare le rappresentazioni dei sentimenti degli altri per partecipare al loro stato interiore, ovvero gli consente di provare empatia. Tra i 4 ed i 6 anni il bambino apprende, inoltre, che può esservi una discrepanza tra l'espressione di un'emozione e l'emozione effettivamente provata (Saarni, 1979), anche se solamente intorno ai 10 anni si palesa definitivamente nei bambini la comprensione del perché talune espressioni emotive siano appropriate in certe situazioni interattive e non in altre, apprendimento, questo, ritenuto fondamentale per lo sviluppo di adeguate strategie di regolazione emotiva (Krom, Farber, & Holodynski, 2014; Saarni, 1979).

Come precedentemente accennato, diversi studi hanno messo in luce la rilevanza che l'abilità di comprensione emotiva riveste per gli scambi sociali e per le relazioni interpersonali che il bambino instaura con il mondo circostante, facilitando lo sviluppo della competenza sociale ed influenzando il grado di accettazione e di rifiuto sociale di

cui un bambino gode da parte dei propri compagni di classe (e.g., Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992; Waiden & Field, 1990; Hubbard & Coie, 1994). A tal riguardo, Denham e colleghi (Denham et al., 1990) hanno empiricamente dimostrato il collegamento diretto esistente tra la capacità di comprendere gli stati emotivi propri ed altrui e la popolarità sociale di cui gode il bambino, valutando questi costrutti in un gruppo di prescolari. I risultati della ricerca hanno messo in evidenza come i bambini più apprezzati dai compagni siano quelli che mostrano livelli maggiori di comprensione emotiva, rispetto ai bambini meno graditi che, di converso, non sono capaci di differenziare le emozioni di base, rispondendo al compito di discriminazione emotiva in modo confuso e inesatto. Lo studio testimonia come la capacità di comprensione emotiva permetta ai bambini di reagire appropriatamente nelle situazioni interattive, aumentando la probabilità di essere accettati dai pari, mentre, di converso, difficoltà riferite a tale capacità possono rendere le interazioni con gli altri più difficili e, di conseguenza, possono portare al rifiuto sociale. Relazioni unidirezionali tra la capacità di comprensione emotiva e le abilità sociali sono state portate alla luce anche da Mostow e collaboratori (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002) i quali, esaminando un gruppo di bambini di età compresa tra i 6 e gli 8 anni, hanno evidenziato come la comprensione emotiva, valutata all'inizio dell'anno scolastico, predica la preferenza sociale misurata nel secondo quadrimestre, mentre il pattern inverso di associazioni non risulta significativo. Complessivamente, negli ultimi decenni diversi altri studi (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000; Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992; Waiden & Field, 1990) hanno confermato le associazioni fin qui presentate, indicando come i bambini che, sia in età prescolare, sia scolare, sono più abili nel riconoscere le proprie ed altrui emozioni sono anche quelli più accettati dai propri compagni, sottolineando ancora una volta l'importanza di questa competenza per le interazioni sociali infantili e le relazioni con i pari.

Oltre ad essere legata alla competenza sociale, la comprensione delle emozioni risulta altresì strettamente relata, e per alcuni versi antecedente dal punto di vista evolutivo, all'altra componente fondamentale della competenza emotiva, ovvero la regolazione. Definita come la capacità del bambino di far fronte alle esperienze emotive negative e di esercitare su di esse un controllo in modo da trarne beneficio (Thompson, 1994), la regolazione emotiva si sviluppa anche grazie all'abilità del bambino di conoscere e comprendere gli stati emotivi propri ed altrui. Le ricerche hanno, infatti, dimostrato come, affinché un bambino possa regolare in modo appropriato i propri stati emotivi, risulti

necessario che egli sappia entrare in contatto con il proprio vissuto interiore, che sia in grado di discernere quello che prova e possa capire in che modo un'emozione può essere regolata e in quali circostanze una data manifestazione emotiva può essere considerata inappropriata o fuori luogo. Inoltre, si rende necessario che comprenda lo stato emotivo altrui al fine di modulare la propria risposta in funzione del vissuto esperito dall'interlocutore. Infine, per poter creare condizioni più desiderabili, è necessario che il bambino comprenda il funzionamento del processo emotivo, così che questa conoscenza gli permetta di pianificare strategie di regolazione emotiva appropriate (Denham, 1998). Anche il legame tra regolazione emotiva e competenza sociale è stato ampiamente dimostrato in letteratura. In particolare, come già descritto più nel dettaglio nel capitolo precedente, gli studi che hanno indagato la relazione tra la capacità regolatoria del bambino ed il suo grado di accettazione e di rifiuto sociale evidenziano, nel complesso, come il profilo dei bambini maggiormente accettati sia caratterizzato da una buona regolazione emotiva mentre, al contrario, scarse capacità regolatorie possano condurre ad un maggior rifiuto sociale da parte dei coetanei, sia in età prescolare che scolare (Blair et al., 2015; Bandon et al., 2010; Eisenberg et al., 2007).

Nonostante l'importanza della competenza emotiva, nella sua duplice sfaccettatura di comprensione e regolazione, per l'accettazione ed il rifiuto sociale, solamente pochi studi hanno investigato le due componenti emotive insieme, esaminando il modo in cui esse sono relate al grado di preferenza tra pari. Evidenze di tali associazioni sono state rilevate da Smith (2001) che ha indagato questi costrutti in un gruppo di bambini frequentanti la scuola dell'infanzia ed appartenenti ad una minoranza etnica. I risultati testimoniano come i bambini più accettati siano coloro che mostrano una comprensione emotiva migliore e come, analogamente, coloro che ottengono punteggi maggiori di preferenza sociale (che riflette una migliore accettazione) si caratterizzino per alti livelli di regolazione emotiva, così come valutata dalle insegnanti. Certamente esiste la possibilità che le influenze tra la competenza emotiva e quella sociale siano bidirezionali; a tal merito lo studio condotto da Denham e colleghi (Denham et al., 2003) ha permesso di discernere meglio la natura dei legami tra i due domini attraverso la valutazione di differenti modelli statistici nei quali sono state testate le associazioni predittive in entrambe le direzioni. I risultati emersi hanno dimostrato che l'abilità dei prescolari di esprimere, riconoscere e regolare le emozioni predice la loro competenza sociale in fasi successive dello sviluppo e, quindi, sarebbero le capacità emotive ad avere un impatto su quelle sociali. Degno di nota risulta, infine, lo studio di Trentacosta e Izard (2007) da cui derivano risultati

parzialmente discordanti rispetto a quelli emersi negli studi precedenti. Gli autori riportano, infatti, come, da una parte, l'abilità di regolazione emotiva esibita dai bambini prescolari sia positivamente associata al grado di accettazione sociale di cui godono da parte dei propri pari ma, dall'altra parte, evidenziano l'assenza di associazioni tra la comprensione emotiva e gli indici di accettazione sociale.

Nel complesso, dunque, risulta provato il collegamento tra il dominio emotivo e quello sociale, sebbene non sempre le conclusioni a cui i ricercatori sono giunti vadano nella medesima direzione, sottolineando ora una compartecipazione della comprensione e della regolazione emotiva nel favorire o nell'ostacolare una maggiore accettazione sociale, ora, invece, la presenza di specifiche associazioni dirette, negando l'apporto congiunto delle due componenti emotive sull'accettazione. Si rivela, dunque, necessario indagare ulteriormente e in maniera più approfondita se ed in che modo queste due componenti della competenza emotiva, peraltro legate tra loro dal punto di vista evolutivo, siano in grado di influenzare la competenza sociale infantile, in termini di accettazione e di rifiuto sociale.

Per poter costruire delle relazioni sociali positive con il mondo circostante e, dunque, essere accettato o meno dai propri pari, il bambino deve imparare a sviluppare non solo un certo numero di abilità emotive e sociali ma anche alcune abilità cognitive (Hay, Payne & Chadwick, 2004). In questo senso, deve senz'altro essere in grado di comprendere e regolare le emozioni negative che sperimenta, inibire i propri comportamenti inappropriati e mettere in atto comportamenti prosociali, ma deve anche essere capace di comunicare in modo efficace con le persone che ha intorno (Eisenberg et al., 1993; Eisenberg et al., 1995).

La capacità del bambino di usare il linguaggio in modo appropriato, in particolare, gioca un ruolo fondamentale nelle interazioni tra pari. Essa consente ai bambini di svolgere attività che richiedono uno scambio di informazioni quali, ad esempio, i giochi di finzione e di ruolo, permette loro di cooperare in funzione di un obiettivo comune espresso verbalmente, così come di comunicare i propri bisogni ed interpretare quelli altrui e, infine, fornisce ai bambini la possibilità di risolvere i conflitti utilizzando il canale verbale e non quello fisico (Hay et al., 2004). Se, dunque, uno sviluppo linguistico appropriato aiuta i bambini ad aprirsi positivamente verso il mondo sociale, il linguaggio povero o disfunzionale può ostacolare la loro abilità di instaurare relazioni soddisfacenti. A tal riguardo, sebbene presenti in numero esiguo, alcune ricerche hanno dimostrato il legame esistente tra alcune competenze linguistiche e lo sviluppo delle relazioni tra pari,

specificatamente in termini di accettazione e di rifiuto sociale all'interno del proprio gruppo di appartenenza. In termini generali, i bambini con competenze linguistiche e comunicative scarse o deficitarie possono essere più vulnerabili al rifiuto sociale da parte dei propri compagni (Conti-Ramsden & Botting, 2004), come dimostrato anche recentemente da van der Wilt e colleghi (van der Wilt, van der Veen, van Kruistum, & van Oers, 2018) i quali hanno considerato, nello specifico, le competenze pragmatiche, rilevando un'associazione tra il livello di sviluppo di queste ultime e lo status sociale di appartenenza dei bambini coinvolti. Per quanto riguarda, invece, l'ampiezza del vocabolario, che è, peraltro, l'aspetto maggiormente indagato in letteratura, i bambini rifiutati risultano possedere un vocabolario recettivo più povero rispetto ai compagni popolari (Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002), come recentemente dimostrato anche da Menting e collaboratori (Menting, Van Lier, & Koot, 2011). Analogamente, nel contesto italiano Brighi e collaboratori (Brighi, Mazzanti, Guarini, & Sansavini, 2015), indagando le mutue preferenze dei bambini mediante la tecnica sociometrica della nomina dei pari e valutando l'ampiezza del vocabolario ricettivo attraverso il Peabody Picture Vocabulary test (Dunn & Dunn, 1997) in un gruppo di prescolari, hanno confermato il legame tra i due costrutti, rilevando la presenza di un maggior numero di scelte reciproche (considerato un passaggio intermedio tra l'accettazione sociale e l'amicizia) per i bambini con migliori competenze lessicali. Anche Braza e colleghi (Braza et al., 2009), precedentemente, avevano riscontrato la presenza di un effetto positivo delle abilità verbali, ovvero dell'ampiezza del vocabolario espressivo, sul grado di accettazione sociale, sebbene tale effetto fosse stato rilevato unicamente nei maschi, dimostrando come il legame tra queste variabili fosse differente in funzione del genere di appartenenza dei bambini. Tale pattern di associazioni, che era già stato osservato da Stowe e colleghi, (Stowe, Arnold, & Ortiz, 1999), porta quindi ad ipotizzare che, perlomeno in età prescolare, le abilità che promuovono l'accettazione ed il rifiuto sociale nei maschi e nelle femmine non siano del tutto sovrapponibili.

È bene sottolineare come la maggior parte delle ricerche condotte in questo campo si sia focalizzata sullo studio di una particolare popolazione, ovvero quella dei bambini affetti da disturbo specifico del linguaggio (Specific Language Impairment). Come ampiamente dimostrato, durante le interazioni sociali questi bambini hanno difficoltà ad interpretare i segnali non verbali e a comprendere l'ironia ed il sarcasmo e manifestano un eloquio meno chiaro e comprensibile, associato ad una struttura sintattica carente (Lord & Pickles, 1996). Essi risultano meno accettati dai propri compagni e il rifiuto sociale a cui vanno

incontro è direttamente proporzionale alla severità del disturbo linguistico che li contraddistingue (Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps, & White, 2012). Tali difficoltà linguistiche giocano un ruolo importante anche nel lungo termine: esse si associano, infatti, alla qualità dell'amicizia e alla presenza di difficoltà sociali sia in adolescenza (Botting & Conti-Ramsden, 2008; Durkin & Conti-Ramsden, 2007), sia in età adulta, dove contribuiscono ad aumentare il rischio di insorgenza di problemi di salute mentale (Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005). Da quanto fin qui esposto si evince, quindi, l'esistenza di un legame tra il dominio linguistico e quello sociale, sebbene risultino ancora scarsi i contributi che hanno indagato questi aspetti specificatamente nei bambini con sviluppo tipico, al fine di arrivare a delle conclusioni chiare e definitive.

Oltre all'impatto che il linguaggio esercita sulla sfera sociale, le ricerche hanno altresì dimostrato come i bambini che hanno difficoltà linguistiche, espresse in termini di vocabolario povero, manifestino difficoltà anche ad etichettare e a comunicare i propri sentimenti, nonché a riconoscere sensazioni ed emozioni altrui (Cook, Greenberg, & Kusche, 1994; Kopp, 1989; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). Grazie ad un adeguato sviluppo del lessico e, in particolare, di quello psicologico, il bambino può riconoscere, comprendere e regolare in modo adeguato le proprie emozioni e, analogamente, può riconoscere e capire le manifestazioni emotive altrui e rispondervi appropriatamente. Alcuni studi hanno evidenziato che sono proprio le abilità linguistiche e l'utilizzo precoce di un lessico mentalistico a determinare la capacità del bambino di comprendere l'altro in termini di stati della mente (Harris, de Rosnay & Pons, 2005) con effetti significativi in ambito sociale (Lecce et al., 2017). Pertanto, le abilità linguistiche, oltre a consentire al bambino di comunicare in modo più efficace, sembrano essere correlate ad una maggiore comprensione emotiva, la quale risulta, poi, avere degli effetti "a cascata" sulle abilità sociali (Cutting & Dunn, 1999).

Le abilità linguistiche determinerebbero, quindi, lo sviluppo di capacità emozionali adeguate ed insieme ad esse influenzerebbero, in modo congiunto e reciproco, le abilità sociali manifestate dai bambini nel corso delle interazioni a scuola, la cui qualità si tradurrebbe in una maggiore o minore accettazione a livello sociale (Lecce, Caputi, Pagnin, & Banerjee, 2017; Hughes & Leekam, 2004). Alla luce dei risultati, attualmente piuttosto scarsi, in merito all'associazione tra queste variabili, appare opportuno chiarire ulteriormente la relazione esistente tra la competenza linguistica, quella emotiva e quella sociale.

2.2 Obiettivi

A partire dalle premesse fin qui esposte, l'intento generale del presente studio è quello di approfondire l'analisi delle relazioni che intercorrono tra la competenza emotiva, quella linguistica e l'accettazione ed il rifiuto tra pari in un gruppo di bambini di età prescolare, osservati all'interno del contesto scolastico.

Innanzitutto, si intende esaminare, a livello sincronico, se ed in che modo la capacità di comprensione emotiva, oltre a quella di regolazione emotiva, già oggetto di indagine negli Studi 1 e 2, e l'abilità lessicale, in termini ricettivi e produttivi, si associno al grado con cui un bambino viene scelto o, al contrario, indicato come non preferito dai propri compagni di classe.

Oltre a verificare il ruolo delle suddette variabili quali potenziali correlati dell'outcome sociale considerato, lo scopo è anche quello di integrarle in un modello più ampio che possa rendere conto della natura delle inter - relazioni che sussistono tra il dominio emotivo e quello linguistico, nonché del possibile impatto del fattore genere sul pattern delle relazioni intercorrenti tra i costrutti oggetto di indagine.

A partire dal quadro di associazioni sussistenti tra le variabili prese in esame, un ulteriore obiettivo dello studio è quello di verificare il potere predittivo della competenza emotiva e di quella linguistica, considerate anche congiuntamente, nel promuovere l'adattamento socio-relazionale del bambino nel contesto scolastico, così come giudicato dagli stessi compagni in termini di accettazione e di rifiuto.

In sintesi, dunque, lo studio intende:

- 1) Verificare, a livello sincronico, la presenza di associazioni sia dirette, sia indirette tra comprensione e regolazione emotiva e comprensione e produzione lessicale, da una parte, e grado di accettazione e di rifiuto sociale, dall'altra, al fine di chiarire l'apporto individuale di ciascuna abilità nel favorire relazioni positive tra pari, considerando anche il possibile effetto del fattore genere.
- 2) Analizzare, in termini diacronici, le relazioni intercorrenti tra le capacità emotive e linguistiche, sviluppate da ciascun bambino in una precisa fase dello sviluppo, e il grado con cui egli viene accettato o rifiutato dai compagni a distanza di un anno. Lo scopo è quello di indagare il potere predittivo di ciascuna variabile, tenendo in considerazione anche le possibili inter - relazioni esistenti tra i potenziali predittori, nonché il diverso impatto che questi ultimi possono avere in funzione del genere dei bambini.

Questi obiettivi sono perseguiti attraverso la realizzazione di un disegno di ricerca di tipo multi - informatore e multi - metodo che prevede il coinvolgimento di bambini afferenti alla scuola dell'infanzia, dei loro genitori e delle insegnanti di riferimento, osservati in occasione di due differenti rilevazioni avvenute a distanza di un anno l'una dall'altra, secondo una prospettiva di tipo longitudinale.

2.3 Metodo

2.3.1 Partecipanti

La raccolta dei dati è stata realizzata presso quattro scuole dell'infanzia afferenti a due Istituti Scolastici siti nella provincia di Monza e Brianza. Nel complesso, nove classi hanno aderito al progetto che era stato precedentemente approvato dai Dirigenti Scolastici, dal collegio degli insegnanti e dei genitori.

La prima rilevazione (*tempo 1*) è stata effettuata tra marzo e giugno 2018 ed ha coinvolto 148 bambini, di età compresa tra i 3 ed i 6 anni ($M=58.25$ mesi; $SD=10.11$). Esclusi 4 bambini per i quali era disponibile una diagnosi di disturbo dello spettro autistico e di ritardo mentale, il gruppo dei partecipanti risulta costituito da 70 maschi e 74 femmine, corrispondenti, rispettivamente, al 48.6% e al 51.4% del campione totale, per ciascuno dei quali è stato accordato il consenso alla partecipazione da parte dei genitori mediante consegna del relativo modulo debitamente compilato e firmato. Il numero di insegnanti attivamente coinvolte nello studio è pari a 18.

Per la seconda rilevazione (*tempo 2*), avvenuta ad un anno di distanza dalla prima, sono stati contattati i genitori dei bambini che avevano partecipato alla raccolta dei dati al tempo 1 e che risultavano ancora frequentanti la scuola dell'infanzia. Esclusi, dunque, i bambini che avevano fatto il loro ingresso nella scuola primaria (ovvero 45 bambini, corrispondenti al 31.3% del gruppo totale originario) ed i bambini di 4 classi che avevano aderito alla fase 1 ma non hanno ri - confermato la propria adesione per la fase successiva (che corrispondono a 30 bambini), è stato chiesto ai genitori di 69 bambini la disponibilità a partecipare alla seconda fase del progetto di ricerca. Di questi, la percentuale di genitori che ha fornito il consenso alla partecipazione allo studio, mediante la consegna dell'apposito modulo (Appendice B), è stata del 81.2%, corrispondente a 56 bambini di cui 25 maschi (44.6%) e 31 femmine (55.4%), di età compresa tra i 4 ed i 6 anni ($M=64.30$ mesi; $SD=7.15$). Anche per questa rilevazione è stata chiesta la collaborazione delle insegnanti ($N=10$) che hanno compilato i questionari a loro rivolti.

2.3.2 Strumenti e misure

Nomina dei pari

Il grado di accettazione e di rifiuto sociale di cui gode ciascun bambino è stato misurato somministrando la tecnica sociometrica della Nomina dei Pari. La medesima tecnica è stata impiegata nello Studio 2, a cui si rimanda per una spiegazione dettagliata dello strumento e delle modalità di somministrazione. I punteggi ricavati per ogni bambino riguardano l'indice di accettazione sociale e l'indice di rifiuto sociale che sono stati standardizzati entro ciascuna classe.

Test of Emotion Comprehension

Per valutare la capacità del bambino di comprendere le emozioni è stato impiegato il Test of Emotion Comprehension (TEC, Pons & Harris, 2000), tradotto e validato per la popolazione italiana da Albanese e Molina (2008). Il test, utilizzabile con bambini di età compresa tra i 3 e gli 11 anni, consente di valutare la capacità di riconoscere le emozioni, di etichettarle e di comprenderne la natura e le cause esterne ed interne. Il test è composto da 9 componenti, ordinate gerarchicamente in termini di complessità, presentate secondo un ordine fisso. Queste ultime possono essere aggregate in tre scale, ognuna formata da tre componenti. La scala external valuta l'abilità del bambino di riconoscere le espressioni facciali, capire le cause esterne e l'impatto dei ricordi sulle emozioni. La scala mental fa riferimento alla capacità del bambino di percepire la mente dell'altro come dotata di desideri, credenze ed intenzioni che possono generare emozioni, ed alla capacità di comprendere che le emozioni altrui possono differire dalle proprie ed essere in conflitto con gli indizi espressivi. Infine, la scala reflective valuta gli aspetti legati alla regolazione emotiva, al riconoscimento delle emozioni ambivalenti e alla comprensione che le emozioni possono scaturire da scelte morali. La struttura della prova prevede che lo sperimentatore mostri al bambino un'immagine in cui il protagonista ha il viso lasciato in bianco e racconti una storia; egli mostra, poi, quattro volti raffiguranti differenti espressioni emotive e chiede al bambino di individuare, scegliendo tra questi, l'espressione pertinente alla storia narrata (nell'Appendice F è riportata una tavola esemplificativa). Il bambino riceve un punto per ogni risposta corretta fornita. Il punteggio grezzo totale può variare da un minimo di 0 ad un massimo di 9. La somministrazione del test è avvenuta in forma individuale e ha richiesto circa 15 minuti.

Emotion Regulation Checklist

La capacità di regolazione emotiva è stata indagata mediante la compilazione, sia da parte delle insegnanti, sia da parte dei genitori, dell'Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997). Per una descrizione dettagliata dello strumento si rimanda allo Studio 1.

Test Fono – Lessicale

Al fine di valutare la competenza lessicale dei bambini è stato somministrato, individualmente a ciascun partecipante, il Test Fono – Lessicale, ideato e validato in Italia da Vicari e colleghi (TFL; Vicari, Marotta & Luci, 2007). Esso consente di valutare il vocabolario ricettivo e produttivo di bambini di età compresa tra i 2 anni e mezzo ed i 6 anni. La somministrazione richiede circa 30 minuti e consta di due prove: una di comprensione lessicale e una di produzione lessicale. Nella prima prova, quella di comprensione, vengono mostrate al bambino 47 tavole, ognuna delle quali contenente 4 immagini (il target e 3 distrattori – uno semantico, uno fonologico ed uno che non è in alcun modo collegato al target) chiedendogli di indicare l'immagine denominata dal somministratore. Nella prova di produzione, costituita anch'essa da 47 tavole ma ognuna contenente un'unica immagine, viene chiesto al bambino di nominare ciò che il somministratore sta indicando. In caso di difficoltà da parte del bambino ad etichettare correttamente l'immagine sono previsti due aiuti codificati, il primo di tipo semantico ed il secondo di tipo fonologico. In entrambe le prove gli stimoli sono ordinati in modo decrescente in base alla frequenza d'uso delle voci lessicali presentate (nell'Appendice G sono riportate alcune tavole esemplificative).

L'applicazione del test permette di ottenere due punteggi grezzi per ciascun bambino, uno di produzione e uno di comprensione lessicale, ricavati, rispettivamente, sommando il numero di parole target individuate correttamente dal bambino ed il numero di etichette lessicali prodotte correttamente e senza alcun aiuto. Entrambi i punteggi grezzi variano da un minimo di 0 ad un massimo di 45.

Si fornisce, di seguito, una tabella riepilogativa (Tabella 2.1) degli strumenti e delle misure considerate.

Tabella 2.1 Strumenti, modalità di somministrazione e indici utilizzati.

Costrutto	Strumento	Destinatari	Misura
Accettazione e rifiuto sociale	Nomina dei pari	Somministrazione individuale a ciascun bambino	Indice di accettazione sociale Indice di rifiuto sociale
Comprensione emotiva	Test of Emotion Comprehension (Pons & Harris, 2000)	Somministrazione individuale a ciascun bambino	Punteggio di comprensione emotiva
Regolazione emotiva	Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)	Compilazione da parte delle insegnanti e dei genitori	Punteggio di regolazione emotiva insegnanti Punteggio di regolazione emotiva genitori
Competenza lessicale	Test Fono – Lessicale (Vicari, Marotta & Luci, 2007)	Somministrazione individuale a ciascun bambino	Punteggio di comprensione lessicale Punteggio di produzione lessicale

2.4 Risultati

Le analisi statistiche sono state realizzate utilizzando il software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 23).

In primo luogo, è stato verificato che tutti i dati fossero normalmente distribuiti. Gli indici di asimmetria e curtosi riportati nella Tabella 2.2 testimoniano come le variabili siano tutte normalmente distribuite, sia al tempo 1 (nel gruppo totale costituito da 144 bambini e nel sottogruppo, esaminato longitudinalmente, costituito da 56 bambini), sia al tempo 2, rispecchiando i parametri necessari per condurre analisi statistiche di tipo parametrico (George & Mallery, 2010).

Tabella 2.2 Valori di asimmetria e curtosi di tutte le variabili considerate nello studio.

	Asimmetria			Curtosi		
	<i>Tempo 1</i>		<i>Tempo 2</i>	<i>Tempo 1</i>		<i>Tempo 2</i>
	N=144	N=56	N=56	N=144	N=56	N=56
Accettazione sociale	.004	-.044	.072	-.105	-.532	-.825
Rifiuto sociale	.843	.169	1.304	.711	-1.167	1.123
Comprensione emotiva	.221	.558	-.414	-.714	.113	-.172
Reg. emotiva insegnanti	-.473	.032	-1.267	.423	-.140	1.818
Reg. emotiva genitori	-.579	-.716	-.519	.547	.973	.121
Comprensione lessicale	-.786	-.585	-.575	.625	.046	-.506
Produzione lessicale	-.227	-.304	-.548	.126	.589	-.114

In fase preliminare sono state condotte una serie di analisi correlazionali per verificare la presenza di eventuali associazioni tra l'età dei partecipanti e le misure oggetto dello studio ed un'analisi multivariata della varianza per indagare la presenza di eventuali differenze di genere nelle variabili osservate. Successivamente, le relazioni dirette tra i costrutti esaminati sono state indagate mediante delle analisi correlazionali. Inoltre, al fine di verificare un modello che consideri la produzione lessicale quale possibile mediatore in grado di sostenere la relazione tra la comprensione emotiva ed il grado di accettazione sociale è stata condotta un'analisi di mediazione. Infine, per testare le associazioni diacroniche, di tipo diretto ed indiretto, tra le variabili osservate sono state calcolate le correlazioni di Pearson ed è stata svolta un'analisi di mediazione.

2.4.1 Analisi preliminari

Nel periodo prescolare la letteratura riporta importanti cambiamenti che con l'età investono tutti i costrutti presi in esame in questo studio (D'Amico & Devescovi, 2013; Denham *et al.*, 2013; Durkin, 1995; Saarni, 1984) ed evidenzia, altresì, l'esistenza di differenze legate al genere per quanto riguarda sia le abilità linguistiche (Bornstein, Hahn & Haynes, 2004;), sia la competenza emotiva manifestata dai bambini (Card *et al.*, 2008). A partire da tali considerazioni e dato il range di età che contraddistingue i bambini partecipanti allo studio, sono state svolte delle analisi preliminari sui punteggi delle misure rilevate in corrispondenza delle due fasi previste (le cui statistiche descrittive sono riportate, rispettivamente, nelle Tabelle 2.3 e 2.4) al fine di verificare la presenza sia di possibili associazioni tra le variabili considerate e l'età, sia di eventuali differenze in funzione del genere di appartenenza dei partecipanti.

Tabella 2.3 Statistiche descrittive delle variabili osservate misurate al tempo 1.

<i>Tempo 1</i>	N	M	SD
Accettazione sociale	144	.14	.09
Rifiuto sociale	144	.11	.10
Comprensione emotiva	143	4.57	1.82
Regolazione emotiva insegnanti	143	77.18	9.40
Regolazione emotiva genitori	139	80.14	6.74
Comprensione lessicale	143	35.78	4.71
Produzione lessicale	143	28.97	6.02

Tabella 2.4 Statistiche descrittive delle variabili osservate misurate al tempo 2.

<i>Tempo 2</i>	N	M	SD
Accettazione sociale	56	.16	.09
Rifiuto sociale	56	.12	.16
Comprensione emotiva	56	5.62	1.51
Regolazione emotiva insegnanti	56	81.68	9.50
Regolazione emotiva genitori	44	79.25	6.15
Comprensione lessicale	56	38.91	3.53
Produzione lessicale	56	33.88	4.64

Per quanto riguarda l'età, i risultati ottenuti hanno messo in evidenza numerose correlazioni positive e statisticamente significative tra la suddetta variabile e diverse misure oggetto di indagine. Come riportato nella Tabella 2.5 emerge, infatti, come sia al tempo 1, sia al tempo 2, l'età risulti positivamente associata al punteggio di accettazione sociale (*Tempo 1*: $r=.236$; $p=.004$; *Tempo 2*: $r=.274$; $p=.045$), a quello di comprensione emotiva (*Tempo 1*: $r=.514$; $p<.001$; *Tempo 2*: $r=.318$; $p=.019$), al punteggio di comprensione lessicale (*Tempo 1*: $r=.606$; $p<.001$; *Tempo 2*: $r=.478$; $p<.001$) e a quello di produzione lessicale (*Tempo 1*: $r=.603$; $p<.001$; *Tempo 2*: $r=.481$; $p<.001$). Inoltre, unicamente al tempo 1, è stata rilevata una correlazione statisticamente significativa e di segno positivo tra l'età dei partecipanti ed il punteggio di regolazione emotiva derivato dalla compilazione del questionario da parte delle insegnanti ($r=.190$; $p=.023$).

Tabella 2.5 Indici di correlazione tra l'età, espressa in mesi, e tutte le variabili osservate, misurate al tempo 1 e al tempo 2.

	Età	
	<i>Tempo 1</i>	<i>Tempo 2</i>
Accettazione sociale	.236**	.274*
Rifiuto sociale	-.008	.061
Comprensione emotiva	.514***	.318*
Regolazione emotiva insegnanti	.190*	.064
Regolazione emotiva genitori	.094	-.164
Comprensione lessicale	.606***	.478***
Produzione lessicale	.603***	.481***

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Per quanto concerne le differenze di genere, è stata condotta un'analisi della varianza multivariata nella quale sono stati inseriti i punteggi di tutti gli indici oggetto dello studio quali variabili dipendenti, il genere come variabile indipendente e l'età in veste di covariata (dato il quadro delle correlazioni emerse sopra riportato). I risultati hanno permesso di evidenziare come sia al tempo 1, sia al tempo 2, i maschi presentino punteggi di rifiuto sociale maggiori rispetto alle coetanee femmine (*Tempo 1*: $F_{(1)}=16.75$; $p<.001$; *Tempo 2*: $F_{(54)}= 15.88$; $p<.001$) le quali, invece, mostrano punteggi di regolazione emotiva superiori, secondo le valutazioni fornite dalle insegnanti in occasione della prima rilevazione ($F_{(1)}=18.16$; $p<.001$). Sempre in merito alla regolazione emotiva, anche i

giudizi espressi dai genitori al tempo 1 attestano che le femmine sono ritenute maggiormente in grado di regolare i propri stati interni rispetto ai coetanei maschi ($F_{(1)}=12.30$; $p=.001$). Da ultimo, solamente nella seconda rilevazione, le partecipanti di genere femminile hanno ottenuto punteggi significativamente maggiori dal punto di vista statistico nella prova di produzione lessicale ($F_{(1)}=5.12$; $p=.029$) rispetto ai maschi. Le Tabelle 2.6 e 2.7 riportano le statistiche descrittive, suddivise per genere, relative alle sole variabili osservate rispetto alle quali sono state riscontrate delle differenze, tra maschi e femmine, significative dal punto di vista statistico, in corrispondenza delle due fasi temporali di rilevazione.

Tabella 2.6 Statistiche descrittive, suddivise per genere, delle variabili rispetto alle quali sono state evidenziate delle differenze statisticamente significative al tempo 1.

		N	M	SD
Rifiuto sociale	Maschi	70	.14	.11
	Femmine	74	.08	.07
Regolazione emotiva insegnanti	Maschi	70	73.66	9.54
	Femmine	73	80.56	7.97
Regolazione emotiva genitori	Maschi	66	78.06	7.26
	Femmine	73	82.01	5.66

Tabella 2.7 Statistiche descrittive, suddivise per genere, delle variabili rispetto alle quali sono state evidenziate delle differenze statisticamente significative al tempo 2.

		N	M	SD
Rifiuto sociale	Maschi	25	.19	.20
	Femmine	31	.07	.09
Regolazione emotiva insegnanti	Maschi	25	78.24	10.33
	Femmine	31	84.45	7.89
Produzione lessicale	Maschi	25	32.81	5.08
	Femmine	31	35.20	3.72

Un'ulteriore verifica preliminare ha riguardato il grado di accordo relativo ai giudizi espressi, rispettivamente, dalle insegnanti e dai genitori rispetto alla regolazione emotiva dei bambini presi in esame. A questo scopo è stata calcolata la correlazione tra i punteggi

attribuiti dalle due fonti di informazione che è risultata statisticamente significativa e di segno positivo ($r=.392$; $p<.001$). A partire da questo risultato, che evidenzia come tra i giudizi dei genitori e quelli delle insegnanti ci sia un modesto grado di concordanza, si è stabilito, per le analisi successive, di prendere in considerazione unicamente i punteggi ottenuti dalla compilazione dell'Emotion Regulation Checklist da parte di queste ultime. Il motivo di tale decisione risiede nel fatto che i giudizi delle insegnanti si generano dall'osservazione del comportamento che i bambini manifestano all'interno del contesto educativo, lo stesso nel quale è stato misurato il grado di accettazione e di rifiuto sociale.

2.4.2 Associazioni sincroniche tra i costrutti indagati

Il primo obiettivo dello studio è quello di indagare il pattern di relazioni sussistente tra i tre costrutti indagati. Al fine di analizzare se i bambini “emotivamente e lessicalmente competenti” si dimostrano anche più efficaci nelle interazioni con i pari, sono state condotte una serie di correlazioni (riportate nella Tabella 2.8) tra i punteggi di comprensione e di regolazione emotiva, quelli di comprensione e di produzione lessicale ed i punteggi di accettazione e di rifiuto sociale. Dal momento che le analisi preliminari hanno messo in luce la presenza di alcune differenze di genere nelle variabili considerate, si è stabilito di condurre le analisi separatamente per maschi e femmine, anche al fine di verificare se le associazioni emerse nei due gruppi di partecipanti fossero ascrivibili ad un quadro sostanzialmente simile o meno. Inoltre, date le associazioni emerse tra le variabili osservate e l'età, questo fattore è stato controllato parzializzandone l'effetto.

Tabella 2.8 Indici di correlazione tra i punteggi di comprensione e regolazione emotiva, quelli di comprensione e produzione lessicale e quelli di accettazione e rifiuto sociale, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Accettazione sociale		Rifiuto sociale	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Comprensione emotiva	.144	-.006	-.044	-.141
Regolazione emotiva	.198	.268*	-.112	-.240*
Comprensione lessicale	.209+	-.048	.124	-.257*
Produzione lessicale	.306*	-.025	.131	-.194

+ $p=.088$; * $p<.05$

Nel dettaglio è emerso come la capacità di regolazione emotiva si associ positivamente al grado di accettazione sociale ($rp=.268$; $p=.025$) e negativamente al grado di rifiuto sociale ($rp=-.240$; $p=.046$) esclusivamente nelle femmine, testimoniando come le bambine ritenute dalle proprie insegnanti maggiormente competenti a livello regolatorio siano anche quelle che vanno incontro a maggiore accettazione e a minore rifiuto sociale da parte dei propri compagni di classe.

I punteggi riferiti alla capacità di comprensione emotiva non correlano, invece, in modo significativo dal punto di vista statistico, con quelli inerenti al grado di accettazione e di rifiuto sociale, né nel gruppo dei maschi, né in quello delle femmine.

Per quanto riguarda le competenze lessicali, i risultati testimoniano come migliori capacità di comprensione lessicale si associno a livelli inferiori di rifiuto sociale nelle femmine ($rp=-.257$; $p=.032$) e a un maggior grado di accettazione nei maschi sebbene quest'ultima correlazione non raggiunga la piena significatività statistica ($rp=.209$; $p=.088$). In riferimento a questi ultimi, si rileva anche una correlazione positiva, statisticamente significativa, tra il punteggio di produzione lessicale ed il livello di accettazione sociale ($rp=.306$; $p=.011$).

A partire da questi risultati che, nonostante alcune differenze rilevate in funzione del genere dei partecipanti, nel complesso confermano le inter – relazioni tra i domini lessicale ed emotivo e l'accettazione ed il rifiuto sociale, si è proceduto con la verifica delle relazioni intercorrenti tra gli indici di competenza emotiva e quelli riferiti alle capacità lessicali, nonché tra le misure considerate all'interno di ciascuno dei due domini (Tabelle 2.9 e 2.10), per poter eventualmente indagare in che modo queste competenze contribuiscano, insieme, a spiegare gli outcomes sociali in termini di accettazione e rifiuto.

Tabella 2.9 Indici di correlazione inter-dominio tra le misure di competenza lessicale e quelle di competenza emotiva, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Comprensione emotiva		Regolazione emotiva	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Comprensione lessicale	.214+	.318**	-.175	-.022
Produzione lessicale	.314**	.264*	-.005	.102

+ $p=.079$; * $p<.05$; ** $p<.01$

Le analisi correlazionali evidenziano come i bambini che sono maggiormente competenti a livello lessicale sono anche più capaci di comprendere le emozioni, come testimoniato dalla presenza, indipendentemente dal genere dei partecipanti, di correlazioni positive e statisticamente significative tra i punteggi di produzione lessicale e quelli di comprensione emotiva (maschi: $rp=.314$; $p=.009$; femmine: $rp=.264$; $p=.027$); quest'ultima, inoltre, risulta associata anche alla comprensione lessicale sia nelle femmine ($rp=.318$; $p=.007$), sia nei maschi, nonostante in questo caso la correlazione calcolata non sia pienamente significativa dal punto di vista statistico ($rp=.214$; $p=.079$). Diversamente, i punteggi di regolazione emotiva non appaiono correlati, in modo significativo dal punto di vista statistico, ad alcun indice di competenza lessicale, nei maschi come nelle femmine.

In merito alle associazioni intra-dominio (Tabella 2.10), le correlazioni calcolate tra il punteggio di comprensione lessicale e quello di produzione risultano essere statisticamente significative e di segno positivo, sia nel gruppo maschile ($rp=.638$; $p<.001$), sia in quello femminile ($rp=.718$; $p<.001$). Lo stesso pattern di risultati non emerge in riferimento al dominio emotivo, testimoniando come la comprensione e la regolazione emotiva non risultino associate tra loro, né nel gruppo dei partecipanti di genere maschile ($rp=-.148$; $p=.229$), né in quello di genere femminile ($rp=.070$; $p=.560$).

Tabella 2.10 Indici di correlazione intra-dominio tra i punteggi di comprensione e regolazione emotiva e tra quelli di comprensione e produzione lessicale, calcolati separatamente per maschi e femmine.

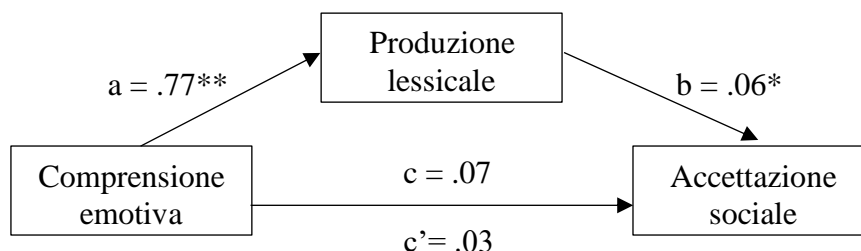
	Regolazione emotiva		Produzione lessicale	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Comprensione emotiva	-.148	.070		
Comprensione lessicale			.638***	.718***

*** $p<.001$

Alla luce delle correlazioni fin qui emerse, l'unica associazione di tipo indiretto che può essere verificata è quella che coinvolge la produzione lessicale, essendo questa variabile la sola che, oltre ad essere associata all'accettazione sociale, correla anche con la comprensione emotiva, esclusivamente nei partecipanti di genere maschile. È stata, dunque, condotta un'analisi di mediazione per verificare il possibile ruolo della produzione lessicale nel mediare l'effetto della comprensione emotiva sul grado di

accettazione sociale. Per l'analisi è stato utilizzato l'approccio Bootstrap alla mediazione, nella macro Process di SPSS. I risultati (Figura 2.1) permettono di evidenziare come la comprensione emotiva non abbia un effetto sull'accettazione sociale né direttamente ($c=.07$; $p=.24$), né attraverso il possibile ruolo di mediatore della produzione lessicale ($c'=.03$; $p=.67$).

Figura 2.1 Analisi di mediazione.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2.4.3 Analisi di tipo predittivo

Il quadro delle associazioni dirette riscontrate a livello sincronico, nel complesso, testimonia la presenza di un'interrelazione tra i domini linguistico ed emotivo e gli outcomes sociali indagati, sebbene con alcune specificità imputabili al genere dei bambini; inoltre, la letteratura di riferimento sembra suggerire come le competenze linguistiche e quelle emotive possano essere considerati dei predittori del successivo grado con cui i bambini vengono accettati o meno dai propri compagni. A partire da queste premesse, nel sottogruppo di partecipanti osservati longitudinalmente sono state calcolate, separatamente per maschi e femmine, le correlazioni tra i punteggi di comprensione e regolazione emotiva e di comprensione e produzione lessicale ottenuti al tempo 1 con quelli di accettazione e rifiuto sociale rilevati al tempo 2, controllando il possibile impatto del fattore età (Tabella 2.11).

Nessuna correlazione ha raggiunto la significatività statistica nel gruppo delle femmine, mentre nel gruppo dei maschi punteggi più alti di comprensione emotiva si associano negativamente e in maniera statisticamente significativa ai punteggi di rifiuto sociale ($r = -.429$; $p = .041$), testimoniando come i bambini che sanno meglio comprendere le proprie emozioni vadano meno incontro, un anno dopo, al rischio di essere indicati dai propri compagni come coloro con i quali si preferisce non giocare.

Tabella 2.11 Indici di correlazione tra i punteggi di comprensione e regolazione emotiva e quelli di comprensione e produzione lessicale al tempo 1 ed i punteggi di accettazione e rifiuto sociale al tempo 2, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Accettazione sociale		Rifiuto sociale	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Comprensione emotiva	.120	.236	-.429*	.123
Regolazione emotiva	.223	-.096	.085	-.307
Comprensione lessicale	-.045	.274	-.238	.130
Produzione lessicale	.042	.188	-.243	.252

*p<.05

Le analisi successive sono state condotte al fine di poter escludere la possibilità che siano il grado di accettazione e di rifiuto sociale a predire le future competenze emotive, creando delle situazioni socio-relazionali più o meno favorevoli all'esercizio e allo sviluppo delle stesse. In quest'ottica sono state, quindi, calcolate le correlazioni tra i punteggi di accettazione e di rifiuto ottenuti in occasione della prima rilevazione e quelli di comprensione e regolazione emotiva derivanti dall'osservazione dei bambini ad un anno di distanza (tempo 2). I risultati, riportati nella tabella 2.12, testimoniano l'assenza di relazioni significative, dal punto di vista statistico, tra le variabili considerate.

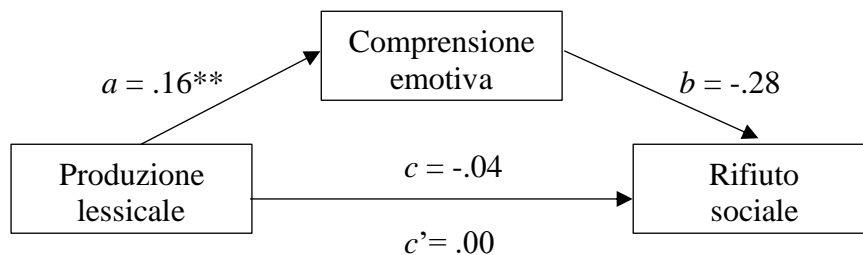
Non si è ritenuto necessario condurre lo stesso tipo di analisi in merito alle capacità lessicali, poiché appare piuttosto improbabile, nella fase evolutiva considerata, che il grado di accettazione e di rifiuto sociale possano incidere sul successivo sviluppo linguistico, data soprattutto l'operazionalizzazione di quest'ultimo costrutto impiegata nel presente studio.

Tabella 2.12 Indici di correlazione tra i punteggi di accettazione e rifiuto sociale ottenuti al tempo 1 e quelli di comprensione e regolazione emotiva ottenuti al tempo 2, calcolati separatamente per maschi e femmine.

	Comprensione emotiva		Regolazione emotiva	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Accettazione sociale	.024	-.079	-.236	-.090
Rifiuto sociale	-.104	-.159	-.093	-.294

Da ultimo, considerato il pattern di risultati emerso nel gruppo dei partecipanti di genere maschile che dimostra come la comprensione emotiva sia in grado di predire il rifiuto sociale a cui i bambini vanno incontro l'anno successivo, e come questa competenza sia altresì associata, in termini sincronici, alla produzione lessicale, è stato verificato l'impatto indiretto di quest'ultima sul rifiuto sociale attraverso il contributo della comprensione emotiva. L'analisi, svolta mediante la macro Process di SPSS, ha preso in considerazione la produzione lessicale e la comprensione emotiva, entrambe misurate al tempo 1, quali, rispettivamente, variabile indipendente e mediatore, ed il grado di rifiuto sociale, misurato al tempo 2, quale variabile in uscita. Inoltre, l'età è stata inserita nel modello in veste di covariata. I risultati ottenuti testimoniano come, in questo caso, le capacità lessicali produttive non possano essere considerate dei validi predittori del successivo rifiuto sociale, nemmeno considerando il possibile ruolo di mediatore rappresentato dal livello di comprensione emotiva ($c'=.00$; $p=.98$).

Figura 2.2 Analisi di mediazione.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2.5 Discussione

L'obiettivo generale dello studio è di comprendere più a fondo la natura delle relazioni che intercorrono tra la competenza emotiva, quella linguistica ed il grado di accettazione e di rifiuto tra pari, in un gruppo di bambini di età prescolare osservati all'interno del contesto scolastico. Nello specifico, si è inteso verificare se ed in che modo la capacità di comprensione emotiva, oltre a quella di regolazione già considerata negli studi precedenti, e l'abilità di comprensione e produzione lessicale si associno al grado di accettazione e di rifiuto sociale, sia nella medesima fase dello sviluppo, sia in fasi successive.

In termini sincronici, le analisi condotte hanno permesso di confermare quanto riscontrato nello Studio 2 circa l'importanza della componente regolatoria per lo sviluppo di relazioni sociali positive tra pari, sebbene la capacità di regolazione emotiva risulti associata al grado di accettazione e di rifiuto sociale esclusivamente nel gruppo delle femmine che, mediamente, ottengono punteggi più elevati in riferimento a tale componente. Il motivo per cui non è stato replicato il dato che sostiene la presenza di tale inter - relazione anche nei maschi può risiedere nel fatto che essa si rende evidente, in questi bambini, solamente qualora si consideri congiuntamente anche l'apporto del temperamento, come emerso nello studio precedente.

Un altro fattore associato, nella medesima fase evolutiva, all'accettazione ed al rifiuto sociale (che si conferma essere maggiore nei partecipanti maschi) risulta essere la competenza lessicale, pur con delle specificità in funzione del genere di appartenenza. Nel dettaglio, è emerso come i bambini maschi che possiedono un vocabolario produttivo maggiore, a fronte di prestazioni significativamente inferiori rispetto alle coetanee femmine, così come migliori abilità di comprensione lessicale siano più accettati dai propri compagni; analogamente, le bambine femmine che ottengono punteggi di lessico ricettivo più elevati vanno incontro a minor rifiuto sociale. Nonostante il pattern di associazioni risulti, quindi, differente per maschi e femmine, l'alta correlazione rilevata tra i punteggi di comprensione e quelli di produzione lessicale (sia per i maschi, sia per le femmine), permette, nel complesso, di sottolineare l'importanza che gli aspetti linguistici assumono per intrattenere relazioni sociali positive ed efficaci, in linea con alcuni studi presenti in letteratura (Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps, & White, 2012) che, focalizzandosi sui bambini con disturbo specifico del linguaggio, riscontrano come questi ultimi vadano incontro ad un maggior rifiuto da parte dei compagni.

Infine, in merito alla capacità di comprensione emotiva se, da una parte, non si evidenzia una relazione significativa, nel qui ed ora, tra questa componente e l'accettazione ed il rifiuto sociale, dall'altra essa risulta l'unica in grado di predire gli outcomes sociali nel tempo. È stato, infatti, riscontrato come una maggiore capacità di comprensione emotiva, valutata al tempo 1 tramite il Test of Emotion Comprehension (Pons & Harris, 2000), sia in grado di predire il livello di rifiuto sociale a cui il bambino va incontro esattamente un anno dopo. Questo risultato, che sottolinea il ruolo chiave della comprensione emotiva per le interazioni sociali, trova conferma in letteratura (Denham *et al.*, 1990), sebbene nel presente studio sia stato riscontrato unicamente nel gruppo di partecipanti di genere maschile. Saper riconoscere l'espressione emotiva, così come le cause e le conseguenze di particolari emozioni, promuoverebbe la capacità, da parte del bambino, di fornire una risposta adeguata alla situazione interattiva (Denham *et al.*, 2001; Denham *et al.*, 2003) e ciò avrebbe un effetto sulla qualità delle sue interazioni con il mondo circostante, contribuendo a determinare il livello di preferenza sociale di cui gode da parte dei propri coetanei.

Oltre a spiegare, nel tempo, il rifiuto sociale, la comprensione delle emozioni risulta, altresì, relata al lessico infantile, come dimostrato dalle associazioni sincroniche testate tra le suddette variabili al tempo 1. Sia nei maschi, sia nelle femmine, infatti, la capacità di comprensione emotiva correla positivamente con l'ampiezza del vocabolario ricettivo e produttivo. Complessivamente, i risultati permettono di sostenere la tesi secondo cui il linguaggio, di fatto, offre ai bambini uno strumento particolarmente potente per comprendere le emozioni (Cutting & Dunn, 1999; Farina, Albanese & Pons, 2007). A tal proposito, gli stessi autori del TEC evidenziano come sia necessaria una buona comprensione, soprattutto a livello lessicale e grammaticale, del messaggio verbale percepito, per creare una rappresentazione mentale coerente della situazione e provare ad assumere la prospettiva dell'altro (Albanese & Molina, 2008).

L'importanza della competenza linguistica così come della capacità di comprensione delle emozioni nel favorire l'instaurarsi di relazioni positive tra pari è sostenuta anche dai risultati ottenuti dalle analisi di mediazione condotte, riferite ai partecipanti di genere maschile. In particolare, nonostante a livello sincronico i risultati ottenuti sembrano sottolineare come le capacità lessicali, in termini produttivi, rappresentino una componente fondamentale per il grado di accettazione, tant'è che sono in grado di predirlo anche al netto dell'apporto derivante dalla comprensione emotiva, a livello diacronico emerge come né la produzione lessicale né la comprensione emotiva, prese singolarmente

e controllando la componente comune condivisa tra le due, siano in grado di spiegare il livello di rifiuto sociale misurato un anno dopo.

Un'ulteriore considerazione va fatta in merito alle due componenti della competenza emotiva indagate. I risultati ottenuti hanno, infatti, permesso di evidenziare una sostanziale assenza di relazione tra le due, indipendentemente dal genere dei partecipanti; inoltre, se, come già anticipato, la comprensione emotiva risulta fortemente relata alla capacità linguistica, questo non si verifica per le abilità di regolazione. Sembra plausibile, quindi, ipotizzare che i due aspetti rappresentino due componenti della competenza emotiva effettivamente distinte l'una dall'altra ed entrambe ugualmente importanti per l'accettazione ed il rifiuto sociale, insieme con le abilità lessicali.

3.Regolazione emotiva, rifiuto sociale e problemi emotivo-comportamentali

3.1 Introduzione

Come discusso nei capitoli precedenti, le relazioni sociali che il bambino instaura con i propri pari rivestono un'importanza cruciale per il suo sviluppo, in quanto gli offrono la possibilità di acquisire e maturare numerose abilità e competenze sul piano emotivo, cognitivo e sociale (Rubin, Bukowsky & Parker, 1998). Allo stesso tempo, i comportamenti che i bambini agiscono all'interno di queste relazioni contribuiscono, in modo sostanziale, a determinarne la qualità. Le problematiche emotivo-comportamentali che possono insorgere nel rapporto dell'individuo con il proprio ambiente sociale e relazionale sono di diversa natura, sebbene la psicopatologia, generalmente, rintracci nei problemi di tipo internalizzante ed esternalizzante le due più ampie categorie entro le quali è possibile classificare tutti i disturbi di questo tipo riscontrabili nell'età evolutiva (Cicchetti and Toth, 1991; Garber, Quiggle, Panak & Dodge, 1991; Serbin, Schwartzman, Moskowitz & Ledingham, 1991).

Nella definizione di disturbi esternalizzanti rientrano quei comportamenti ritenuti dannosi e distruttivi per gli altri, come l'impulsività, l'ostilità, gli accessi di rabbia e di aggressività e l'iper attivazione (Achenbach, 1990). Le principali sindromi che fanno parte di questa categoria sono il disturbo della condotta, il disturbo oppositivo-provocatorio e il disturbo da deficit di attenzione / iperattività (ADHD). La ricerca in campo psicologico ha dimostrato come i problemi esternalizzanti siano altamente stabili nel corso dello sviluppo e si associno ad outcomes negativi a lungo termine, come i comportamenti criminali e devianti (Campbell, Pierce, March, Ewing & Szumowski, 1994; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Ladd and Burgess, 1999; Loeber, 1990). I problemi di tipo internalizzante sono, invece, denotati dalla presenza di pensieri ed emozioni negative che gli individui dirigono verso sé stessi e che, in forma di auto-punizione, generano dolore (Eisenberg et al., 2001). Tra questi sono inclusi il senso di colpa, un'eccessiva preoccupazione, un diffuso senso di solitudine, il ritiro sociale e le lamentele di tipo somatico (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970; Zahn-Waxler, Klimes-Doughan & Slattery 2000). Tra le sindromi più comuni appartenenti alla sfera dei disturbi

internalizzanti troviamo l'ansia, il ritiro dalle situazioni sociali e la depressione (Campbell 1995; Gilliom and Shaw 2004). Diversamente dai disturbi esternalizzanti, i risultati presenti in letteratura in merito alla stabilità dei problemi internalizzanti sono meno consistenti; se alcuni studi non hanno rilevato la presenza di stabilità, in questi disturbi, con il passare del tempo (Ladd et al., 1999; Serbin et al., 1991), altre ricerche hanno, invece, rilevato la presenza di associazioni predittive tra i problemi internalizzanti manifestati dai bambini ed i disordini di tipo ansioso che compaiono in fasi successive (Hymel et al., 1990; Rubin et al., 1989; Vargo, 1991).

La prevalenza di problematiche legate alla salute mentale riscontrata nei bambini e nei giovani che vivono in Europa è piuttosto alta: l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2004) ha, infatti, attestato come un individuo su cinque soffra di problematiche emotive e comportamentali. Queste risultano avere un impatto negativo sul suo funzionamento, compromettendo la possibilità di avere successo a livello scolastico ed accademico, prima, e lavorativo, dopo (Coie, Christopoulos, Terry, Dodge & Lochman, 1989; Jimerson, England, Sroufe & Carlson, 2000; McLelland, Morrison & Holmes, 2000).

L'identificazione dei fattori di rischio che possono condurre alla comparsa di tali disturbi risulta, dunque, strettamente necessaria, in un'ottica di prevenzione del benessere psicologico individuale e collettivo. A tal merito, diversi studi hanno individuato nel grado di rifiuto sociale a cui un bambino va incontro, specialmente nel contesto scolastico, uno dei fattori che potrebbero contribuire a spiegare l'insorgenza di tali disturbi nel corso dello sviluppo. Come sostengono Baumeister e Leary (1995) essere inclusi ed accolti dal proprio gruppo di riferimento porta a sperimentare un'ampia gamma di emozioni positive, come la gioia e l'euforia, mentre, al contrario, essere rifiutati, esclusi o ignorati genera forti sentimenti negativi, quali ansia, depressione e solitudine. Gli autori sottolineano, dunque, l'importanza del soddisfacimento del bisogno di appartenenza sociale, inteso come la necessità di formare e mantenere relazioni interpersonali gratificanti, per la salute ed il benessere fisico e psichico degli individui. Di fatto, dalle ricerche emerge come il rifiuto sociale risulti associato alla comparsa di sintomi ansiosi e depressivi, sia in fasi concomitanti, come sostenuto dallo studio di Reijntjes e colleghi (Reijntjes, Stegge & Meerum Terwogt, 2006) nel quale sono stati osservati 240 bambini di età compresa tra i 10 ed i 13 anni, sia in fasi successive, come dimostrato, tra gli altri, anche da Panak e Garber (1992) i quali hanno evidenziato come il rifiuto sociale predica sintomi depressivi ad un anno di distanza (Kiesner, 2002; Vernberg, 1990). Relazioni tra

pari difficoltose risultano in grado di predire anche l'insorgenza di disturbi della condotta (Bierman & Wargo, 1995), delinquenza e abbandono scolastico (Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992; Parker & Asher, 1987). Inoltre, l'esclusione sociale, che rappresenta un aspetto pervasivo della vita dell'individuo, può determinare, ed altresì esacerbare, la comparsa di comportamenti antisociali in quei bambini già inizialmente predisposti a mettere in atto agiti aggressivi (Dodge et al., 2003), così come esperienze croniche di vittimizzazione durante l'infanzia possono promuovere lo sviluppo successivo di ansia e depressione (Coplan, Ooi, Tremblay, Boivin & Peters, 2013).

D'altro canto, esiste un altro filone di studi che, parallelamente a questo, ha indagato il peso ed il ruolo di alcune caratteristiche del funzionamento comportamentale, specificatamente in termini problematici, nel determinare la presenza di difficoltà nelle relazioni tra pari. In effetti, i bambini che manifestano comportamenti problematici in classe, come iperattività e comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti, tipicamente sperimentano maggiori difficoltà interpersonali che potrebbero condurre a rifiuto sociale da parte dei propri coetanei (Castro, Cooke, Halberstadt, & Garrett-Peters, 2018). Le maggiori evidenze, in questo campo, provengono dai lavori di Coie e Dodge (1993) e da quelli di Newcomb e colleghi (Newcomb, Bukowski & Patte, 1993) i quali, indagando i comportamenti associati all'accettazione ed al rifiuto sociale, hanno messo in luce come i correlati più stabili di quest'ultimo siano proprio i comportamenti distruttivi ed aggressivi messi in atto dai bambini. Gli autori hanno evidenziato, altresì, come i comportamenti di ritiro sociale e timidezza che, come già anticipato, rientrano nella categoria dei problemi di tipo internalizzante, siano associati a livelli più bassi di accettazione sociale da parte dei pari. Fin dall'infanzia, infatti, i bambini che manifestano comportamenti di tipo ansioso o depressivo sperimentano risposte maggiormente negative da parte dei coetanei, hanno maggiori probabilità di non essere graditi ed essere esclusi dai pari (Pedersen, Vitaro, Barker & Borge, 2007; Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Petit, 1987) e vanno incontro a fenomeni di vittimizzazione (Rapee, Schniering & Hudson, 2009).

Nel complesso, dunque, il legame tra i problemi emotivo – comportamentali ed il livello di accettazione e di rifiuto sociale tra pari è comprovato dagli studi che, nel corso degli anni, hanno sostanzialmente evidenziato la presenza di associazioni di tipo predittivo, tra questi due costrutti, sia in una direzione, sia nell'altra, contribuendo a mettere in luce il legame bi-direzionale tra loro esistente.

Come già indagato negli studi precedenti ed emerso dai risultati ottenuti, uno dei fattori strettamente associati al rifiuto sociale è la regolazione emotiva, la quale risulta relata, secondo gli studi in letteratura, anche ai problemi emotivo – comportamentali. La regolazione emotiva permette, infatti, ai bambini di rispondere alle richieste dell'ambiente mettendo in atto un range di risposte socialmente accettabili e sufficientemente flessibili (Cole, Michel, and Teti, 1994) e si associa all'accettazione ed al rifiuto sociale, come ampiamente descritto in precedenza. Allo stesso tempo, la relazione tra la capacità di regolazione emotiva e la psicopatologia è ben stabilita in letteratura (Eisenberg et al., 2001; Gross & Munoz, 1995; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Silk, Shaw, Forbes, Lane, & Kovacs, 2006). L'incapacità di maneggiare le emozioni, soprattutto quelle negative, è risultata fortemente associata alla presenza di problemi internalizzanti ed esternalizzanti (e.g., Clark, Watson, & Mineka, 1994; Lengua, West, & Sandler, 1998; Shaw, Keenan, Vondra, Delliquadri, & Giovannelli, 1997), tanto che molte forme di psicopatologia possono essere considerate come disturbi della regolazione (Cole, Deater-Deckard, 2009). A tal proposito, esiste un robusto corpus di evidenze empiriche che ha dimostrato il collegamento tra i problemi esternalizzanti e forme di regolazione emotiva inadeguate o deficitarie (Olson, Schilling, & Bates, 1999; Oosterlaan & Sergeant, 1996; Rothbart, Posner, & Hershey, 1995). I problemi di regolazione emotiva risultano, altresì, associati a sintomatologia ansiosa (Keenan, 2000), nei bambini come negli adulti, e precedono l'insorgenza di sintomi depressivi (Folk, Zeman, Poon, & Dallaire, 2014).

Le associazioni a cui si è fatto sopra riferimento sono state indagate, nei lavori attualmente disponibili in letteratura, considerando unicamente due costrutti alla volta. Sono pochi gli studi che hanno tentato di spiegare in che modo questi aspetti dello sviluppo, concettualmente distinti ma fortemente inter – relati tra loro, si associno in un modello più ampio che li includa tutti.

Solo recentemente Fussner e colleghi (Fussner, Luebke, Mancini & Becker, 2016), nel tentativo di spiegare l'insorgenza dei problemi di tipo internalizzante, in termini specificatamente depressivi, hanno indagato il ruolo della disregolazione emotiva nel mediare gli effetti che il rifiuto sociale ha sulla comparsa di tali problemi emotivo – comportamentali. Partendo dal presupposto secondo il quale la regolazione emotiva è strettamente dipendente dal contesto sociale nel quale l'individuo è inserito, i bambini rifiutati, che vanno incontro a maggiore esclusione e vengono spesso ignorati, potrebbero non avere le stesse opportunità degli altri di sviluppare abilità di regolazione appropriate

(Dodge et al., 2003). Osservando longitudinalmente un gruppo di bambini frequentanti la scuola primaria, i ricercatori hanno evidenziato come il rifiuto sociale, valutato mediante la compilazione di un questionario da parte degli insegnanti (Peer Relations Scale Pfiffner, 2002), predica la successiva comparsa di sintomi depressivi. Inoltre, i risultati ottenuti hanno consentito di concludere che la regolazione emotiva, il cui sviluppo risulta influenzato dal livello di rifiuto sociale a cui va incontro un bambino, è in grado di mediarne gli effetti sulla comparsa dei sintomi depressivi, sebbene ciò risulti vero solamente per il gruppo di partecipanti di genere maschile. Nel complesso, lo studio fornisce importanti informazioni in merito al processo secondo il quale il rifiuto sociale agisce sia sul funzionamento comportamentale del bambino, sia sullo sviluppo della capacità di regolazione emotiva. Inoltre, consente di sottolineare l'importanza di considerare l'impatto del genere nello studio della dinamica del processo che può determinare la comparsa di problemi emotivo – comportamentali infantili. Un altro studio, anch'esso piuttosto recente, nel quale è stato esaminato il modo in cui la regolazione emotiva ed il rifiuto sociale spiegano la comparsa di problemi comportamentali è quello di Trentacosta e Shaw (2009). Differentemente dallo studio precedente, tuttavia, gli autori hanno testato un modello nel quale la regolazione emotiva ha un impatto sul rifiuto sociale che, a sua volta, è in grado di spiegare la comparsa di problemi esternalizzanti, specificatamente in termini di comportamento antisociale. Gli autori hanno osservato un gruppo di bambini dall'età prescolare all'adolescenza, testando le abilità regolatorie mediante un compito sperimentale, misurando il livello di rifiuto sociale tramite la tecnica della nomina dei pari e valutando eventuali problemi comportamentali tramite report compilati dai bambini stessi (Self-Reported Delinquency; Elliott, Huizinga, & Ageton, 1985), dai genitori (Child Behavior Checklist, CBCL; Achenbach, 1991) e dagli insegnanti (Teacher Report Form of the CBCL). Ciò che è emerso è che il rifiuto sociale è direttamente legato alla capacità di regolazione emotiva ed è in grado di spiegare gli effetti che questa variabile gioca sulla comparsa di problemi comportamentali grazie al suo ruolo di mediatore.

Nel complesso, dunque, risultano ancora esigui gli studi che hanno indagato in che modo il rifiuto sociale e la regolazione emotiva, insieme, abbiano un impatto sul funzionamento emotivo – comportamentale infantile, i cui risultati, peraltro, appaiono, ad oggi, poco consistenti. Future ricerche in questa direzione si rendono necessarie, in particolare per meglio comprendere quali meccanismi e processi portano alla comparsa di problemi comportamentali, i cui esiti negativi, a livello di sviluppo, sono noti.

3.2 Obiettivi

Lo studio è stato realizzato al fine di approfondire le relazioni che intercorrono tra la capacità di regolazione emotiva, il grado di accettazione e di rifiuto sociale tra pari e la presenza di problemi emotivo – comportamentali, in un gruppo di bambini di età scolare. Come emerso dalla letteratura, questi costrutti, sebbene distinti e separati, sono strettamente inter - relati tra loro. Le ricerche hanno, infatti, messo in luce il legame dei problemi comportamentali sia con la regolazione emotiva (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Silk, Shaw, Forbes, Lane, & Kovacs, 2006), sia con il livello di rifiuto sociale tra pari (Nolan et al., 2003; Bierman & Wargo, 1995). In maniera analoga, la capacità di regolazione emotiva e l'accettazione e il rifiuto sociale risultano associati (Eisenberg et al., 1997) come, peraltro, emerso anche negli studi precedentemente descritti. Sebbene, dunque, tali relazioni siano state esaminate separatamente, sono pochi gli studi che hanno tentato di indagare in che modo la capacità di regolazione emotiva e il grado di rifiuto sociale, insieme, contribuiscano a spiegare il funzionamento emotivo-comportamentale dei bambini, in termini problematici.

Inoltre, sebbene la letteratura testimoni la presenza di sostanziali differenze di genere, sia nelle capacità regolatorie espresse dai bambini, sia rispetto all'insorgenza di problemi emotivo – comportamentali, pochi studi hanno esaminato il pattern delle interrelazioni tra questi costrutti separatamente nei maschi e nelle femmine, al fine di evidenziarne eventuali analogie e/o differenze.

Alla luce di tali premesse, il presente studio intende indagare:

1. le associazioni dirette tra la regolazione emotiva, l'accettazione ed il rifiuto sociale ed i problemi comportamentali, considerando il possibile impatto del fattore genere sulla qualità delle associazioni stesse;
2. le modalità attraverso cui la regolazione emotiva e l'accettazione ed il rifiuto sociale, insieme, contribuiscono a spiegare i problemi emotivo – comportamentali, verificando altresì se tali inter - relazioni assumano le medesime caratteristiche nei maschi e nelle femmine.

Questi obiettivi sono stati perseguiti mediante la realizzazione di uno studio multi-metodo e multi-informatore che ha previsto il coinvolgimento dei bambini, dei loro genitori e delle insegnanti di riferimento.

3.3 Metodo

3.3.1 Partecipanti

I partecipanti allo studio sono bambini di età compresa tra i 7 ed i 9 anni frequentanti le classi seconde e terze di 4 diversi Istituti Scolastici situati nella provincia di Monza e Brianza.

Dopo aver presentato il progetto di ricerca ai Dirigenti Scolastici, agli insegnanti ed ai genitori ed averne ottenuto l'approvazione, si è proceduto con la consegna dei documenti per il consenso informato a tutti i genitori (Appendice A).

Nel complesso, 14 sono le classi che hanno deciso di prendere parte allo studio, 6 seconde e 8 terze. Esclusi coloro per i quali era disponibile una diagnosi certificata di disturbo dello sviluppo (N=5), i bambini che hanno aderito allo studio sono risultati essere 220, di cui 89 (40.45%) frequentanti la seconda classe e 131 (59.55%) la terza, per un totale di 97 maschi (44.1%) e 123 femmine (55.9%), la cui età media è pari a 8.4 anni (range= 7.17-10.08 anni; SD= 7.37 mesi).

Anche i genitori dei bambini e le insegnanti di riferimento, circa due per classe per un totale di 25, hanno attivamente preso parte allo studio compilando i questionari a loro rivolti.

3.3.2 Strumenti e misure

Nomina dei pari e Emotion Regulation Checklist

Analogamente a tutti gli studi condotti e descritti in precedenza il grado di accettazione e di rifiuto sociale associato a ciascun bambino all'interno della propria classe è stato misurato mediante la tecnica sociometrica della Nomina dei pari (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), secondo le modalità riportate dettagliatamente nello Studio 1. Inoltre, per la valutazione della capacità di regolazione emotiva si è ricorso ai giudizi espressi dalle insegnanti a cui è stato somministrato l'Emotion Regulation Checklist (Molina et al., 2014) la cui struttura e le cui modalità di utilizzo sono già state esposte nello Studio 1.

Child Behaviour Checklist

La Child Behaviour Checklist (CBCL, Achenbach, 2001) consente di ottenere informazioni sull'adattamento e l'eventuale presenza di problemi comportamentali ed emotivi di bambini ed adolescenti di età compresa tra i 6 anni e mezzo e i 18 anni.

Il questionario, compilato dai genitori, è suddiviso in due sezioni. La prima raccoglie informazioni sulle competenze del bambino mediante 20 item che indagano il suo grado di partecipazione a diverse attività sportive, domestiche e scolastiche, nonché la qualità delle sue relazioni con i coetanei, i fratelli ed i genitori stessi. La seconda parte, che è quella che è stata presa in considerazione per il presente studio (riportata nell'Appendice H), è composta da 113 domande che prevedono una risposta su scala Likert a tre livelli (0= non vero, 1= qualche volta vero, 2= molto vero) ed indagano il comportamento del bambino nel presente e nei 6 mesi precedenti. Il questionario è strutturato intorno a 8 scale sindromiche raggruppate in due dimensioni generali, problemi internalizzanti ed esternalizzanti, a cui si aggiunge una terza dimensione chiamata genericamente Altri problemi. La dimensione inerente ai problemi di tipo internalizzante fa riferimento alle sindromi ansiose, depressive e somatiche, indagate, rispettivamente, mediante item del tipo: *“Ha paura di poter pensare o fare qualcosa di male”*, *“Preferisce stare da solo piuttosto che con gli altri”*, e *“Ha problemi fisici senza cause mediche conosciute”*. La dimensione relativa ai problemi esternalizzanti, invece, raggruppa comportamenti aggressivi (*“Distrugge le sue cose”*) e contrari alle regole (*“Infrange le regole a casa, a scuola o altrove”*). Infine, nella scala relativa agli Altri problemi rientrano quelli sociali, attentivi, legati al pensiero e altri problemi che non afferiscono a nessuna delle sindromi sopra citate; alcuni item di esempio sono: *“È molto attaccato agli adulti, troppo dipendente”*, *“Non porta a termine le cose che comincia”*, *“Non riesce ad evitare certi pensieri/ossessioni”*.

Lo strumento viene ampiamente utilizzato in campo clinico in quanto consente al professionista di ottenere una valutazione globale del bambino e di formulare una diagnosi specifica sulla base dei criteri diagnostici del DSM. Tuttavia, per gli scopi del presente studio verranno utilizzati i punteggi grezzi ottenuti per ciascuna delle tre dimensioni citate dal momento che i punteggi standardizzati hanno una finalità esclusivamente di tipo clinico – diagnostico. Nello specifico il questionario permette di ricavare tre punteggi per ciascun bambino, uno relativo ai problemi internalizzanti che va da 0 a 64, uno a quelli esternalizzanti, da 0 a 70, e l'ultimo inerente agli Altri problemi,

compreso tra 0 e 106. La somma di questi punteggi fornisce un ulteriore indice, denominato Problemi totale, che va da 0 a 240, ove a punteggi alti corrisponde una maggiore presenza di comportamenti di tipo problematico.

Si fornisce, di seguito, una tabella riepilogativa (Tabella 3.1) degli strumenti e delle misure considerate.

Tabella 3.1 Strumenti, modalità di somministrazione e indici utilizzati.

Costrutto	Strumento	Destinatari	Misura
Accettazione e rifiuto sociale	Nomina dei pari	Somministrazione a ciascun bambino in modalità collettiva	Indice di accettazione sociale Indice di rifiuto sociale
Regolazione emotiva	Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)	Compilazione da parte degli insegnanti	Punteggio di regolazione emotiva
Problemi emotivo - comportamentali	Child Behaviour Checklist (Achenbach, 2001)	Compilazione da parte dei genitori	Punteggio Problemi esternalizzanti
			Punteggio Problemi internalizzanti
			Punteggio Altri problemi
			Punteggio Problemi totale

3.4. Risultati

Tutte le analisi statistiche sono state condotte utilizzando il software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 23).

Allo scopo di verificare se i dati fossero distribuiti normalmente, sono state condotte delle analisi di asimmetria e curtosi, i cui risultati sono riportati nella Tabella 3.2. Poiché i punteggi relativi alle variabili Problemi esternalizzanti, Altri problemi e Problemi totale, derivanti dalla compilazione della CBCL da parte dei genitori, non si distribuiscono normalmente (George e Mallery, 2010), essi sono stati trasformati secondo una funzione logaritmica in base 10. Tale operazione ha permesso di normalizzare la distribuzione di tutti i punteggi e di svolgere, quindi, analisi di tipo parametrico.

Tabella 3.2 Valori di asimmetria e curtosi delle variabili osservate.

	Asimmetria	Curtosi
Accettazione sociale	.433	-.481
Rifiuto sociale	1.537	1.990
Regolazione emotiva	-1.063	1.010
Problemi internalizzanti	1.291	1.559
Problemi esternalizzanti	1.626	3.749
Problemi esternalizzanti log.	-.163	-.725
Altri problemi	1.358	2.708
Altri problemi log.	-.653	.429
Problemi totale	1.368	2.593
Problemi totale log.	-.089	-.053

Pertanto, in fase preliminare sono state condotte una serie di analisi correlazionali per verificare la presenza di eventuali associazioni tra l'età dei partecipanti e le misure oggetto dello studio ed una serie di t-test per verificare eventuali differenze di genere nelle variabili indagate. Successivamente, le relazioni dirette tra i costrutti esaminati sono state indagate mediante delle analisi correlazionali mentre quelle di tipo indiretto sono state verificate tramite delle analisi di mediazione.

3.4.1 Analisi preliminari

Con l'intento di verificare, preliminarmente, la presenza di eventuali associazioni tra l'età dei partecipanti (dato il suo grado di variabilità) e tutte le variabili osservate, le cui statistiche descrittive sono riportate nella Tabella 3.3, sono state condotte delle analisi correlazionali, di tipo lineare (Pearson), nessuna delle quali ha portato a risultati significativi dal punto di vista statistico.

Tabella 3.3 Statistiche descrittive di tutte le variabili osservate riferite all'intero gruppo di partecipanti.

	N	M	SD
Accettazione sociale	220	.14	.09
Rifiuto sociale	220	.12	.14
Regolazione emotiva	220	80.64	11.56
Problemi internalizzanti	195	5.76	5.17
Problemi esternalizzanti	195	4.59	4.33
Altri problemi	195	9.54	7.87
Problemi totale	195	19.89	15.71

In secondo luogo, a partire dai risultati riportati nei tre studi precedenti, che testimoniano come i maschi siano meno abili nella capacità di regolazione emotiva e siano anche maggiormente rifiutati rispetto alle coetanee femmine, come pure dagli studi presenti in letteratura che evidenziano un funzionamento comportamentale per molti versi differente tra maschi e femmine, sono stati condotti una serie di *t-test* per campioni indipendenti con l'obiettivo di verificare la presenza di tali discrepanze anche nel gruppo di partecipanti al presente studio.

I risultati ottenuti, riportati nella Tabella 3.4, testimoniano la presenza di molteplici differenze in funzione del genere di appartenenza dei bambini. In primo luogo, si conferma come le femmine appaiano meno rifiutate ($t_{(218)}=3.590$; $p<.001$) dei loro compagni maschi e, contemporaneamente, emerge come siano tendenzialmente più accettate ($t_{(218)}=-1.955$; $p=.052$) rispetto agli stessi. Inoltre, i bambini di genere maschile, oltre a risultare meno in grado di regolare le proprie emozioni ($t_{(218)}=-4.871$; $p<.001$), ottengono punteggi maggiori sia nella sottoscala relativa ai Problemi internalizzanti

($t_{(193)}=2.255$; $p=.025$), sia nella scala totale, che riassume il funzionamento comportamentale dei bambini in termini problematici ($t_{(193)}= 2.156$; $p=.032$).

Tabella 3.4 Statistiche descrittive delle variabili osservate rispetto alle quali sono state evidenziate delle differenze statisticamente significative in funzione del genere.

		N	M	SD
Maschi	Accettazione sociale	97	.13	.09
	Rifiuto sociale	97	.15	.15
	Regolazione emotiva	97	76.48	13.35
	Problemi internalizzanti	86	5.97	4.96
	Problemi totale	86	22.87	17.58
Femmine	Accettazione sociale	123	.15	.09
	Rifiuto sociale	123	.09	.11
	Regolazione emotiva	123	83.91	8.66
	Problemi internalizzanti	109	5.60	5.36
	Problemi totale	109	17.53	13.69

3.4.2 Analisi correlazionali

Dal momento che sono state rilevate numerose differenze di genere nelle variabili oggetto dello studio e al fine di verificare se i pattern di associazioni rilevati nei bambini siano i medesimi oppure risultino connotati in funzione del genere di appartenenza, le successive analisi statistiche sono state condotte separatamente per maschi e femmine.

Al fine di rispondere al primo obiettivo dello studio, ovvero di verificare la presenza di associazioni di tipo diretto tra la capacità di regolazione emotiva, il grado di accettazione e di rifiuto sociale ed il funzionamento comportamentale, sono state condotte delle analisi di tipo correlazionale.

Come è possibile notare dai risultati riportati nella Tabella 3.5, i partecipanti di genere maschile che, secondo le loro insegnanti, sono meno in grado di regolare le emozioni ottengono punteggi maggiori sia in merito alla sottoscala che misura i comportamenti problematici di tipo esternalizzante ($r=-.349$; $p=.002$), sia in quella che valuta i problemi che fanno riferimento ad altre sindromi che non rientrano nella classica suddivisione dei problemi internalizzanti/esternalizzanti ($r=-.412$; $p<.001$); si rileva, inoltre, una

correlazione statisticamente significativa e di segno negativo tra il punteggio ottenuto da questi bambini all'ERC e quello totale registrato nella CBCL ($r=-.362$; $p=.001$). Anche per quanto riguarda le partecipanti femmine si può notare come coloro che sono meno competenti emotivamente, dal punto di vista regolatorio, ottengano punteggi maggiori nella scala relativa ai Problemi esternalizzanti, sebbene la correlazione calcolata non raggiunga la piena significatività statistica ($r=-.193$; $p=.069$).

Per quanto concerne le relazioni tra i problemi comportamentali e gli outcomes sociali, sono emerse numerose associazioni, ma solamente nel gruppo dei partecipanti di genere maschile che, complessivamente, sottolineano come i bambini maggiormente problematici, a livello comportamentale, vadano incontro a minor accettazione e a maggior rifiuto sociale da parte dei membri del loro gruppo di riferimento. Si rilevano, infatti, delle correlazioni, significative dal punto di vista statistico, tra il punteggio totale ottenuto alla CBCL, da una parte, e quelli relativi all'accettazione ($r=-.261$; $p=.015$) e al rifiuto sociale ($r=.330$; $p<.001$) dall'altra, la prima di segno negativo, la seconda positiva. Più nel dettaglio, emerge anche come il grado di accettazione sociale correli negativamente e in modo statisticamente significativo, con il punteggio relativo sia ai problemi esternalizzanti ($r=-.312$; $p=.005$), sia agli altri problemi comportamentali ($r=-.363$; $p=.001$); lo stesso tipo di associazione emerge anche tra l'accettazione sociale e i problemi internalizzanti, sebbene in maniera marginalmente significativa dal punto di vista statistico ($r=-.198$; $p=.067$). Considerando, inoltre, il livello di rifiuto sociale si rende evidente come, sempre nei bambini di genere maschile, questo correli positivamente e in maniera statisticamente significativa con tutti gli indici relativi alle diverse sottoscale della CBCL (problemi internalizzanti: $r=.233$; $p=.031$; problemi esternalizzanti: $r=.329$; $p=.003$; altri problemi: $r=.432$; $p<.001$).

Tabella 3.5 Indici di correlazione di Pearson tra i punteggi di regolazione emotiva, di accettazione e rifiuto sociale e quelli inerenti ai problemi comportamentali.

	Regolazione emotiva		Accettazione sociale		Rifiuto sociale	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Internalizzanti	-.176	.007	-.198+	-.033	.233*	.007
Esternalizzanti	-.349**	-.193+	-.312**	-.106	.329**	.157
Altri problemi	-.412***	.039	-.363**	-.118	.432***	.076
Problemi totale	-.362**	.024	-.261**	.020	.330**	.000

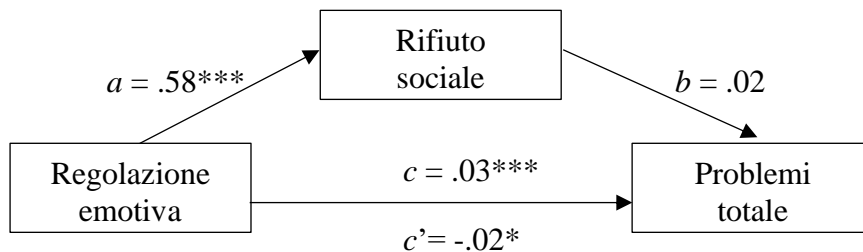
+ $p<.067$ -.069; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

3.4.3 Analisi di mediazione

Il quadro emerso dalle analisi correlazionali sin qui condotte attesta come, esclusivamente nei bambini di genere maschile, le problematiche comportamentali siano sostanzialmente relate sia agli outcomes sociali, sia alle capacità regolatorie. Allo scopo di indagare in maniera più approfondita il peso che entrambi questi fattori esercitano, non solo presi singolarmente ma anche congiuntamente, si è valutata la possibilità di condurre un'analisi di mediazione. A tal fine si è reso necessario, preliminarmente, verificare anche il pattern delle relazioni intercorrenti tra la regolazione emotiva e l'accettazione e il rifiuto sociale, limitatamente ai partecipanti maschi. Gli indici di correlazione calcolati tra le suddette variabili evidenziano come a punteggi maggiori di regolazione emotiva corrispondano punteggi maggiori di accettazione sociale ($r=.386$ $p<.001$) e punteggi minore di rifiuto sociale ($r=-.560$; $p<.001$).

Alla luce dei risultati ottenuti, utilizzando la macro Process di Preacher e Hayes (2004) è stata, quindi, condotta una prima analisi di mediazione nella quale la capacità di regolazione emotiva è stata inserita come variabile indipendente, il rifiuto sociale come mediatore ed i problemi comportamentali, indagati mediante il punteggio totale ottenuto alla CBCL, quale variabile in uscita. I risultati, illustrati nella Figura 3.1, testimoniano come la regolazione emotiva abbia un effetto totale ($c=-.03$; $p<.001$) e diretto ($c'=-.02$; $p=.031$) sui problemi comportamentali, significativi dal punto di vista statistico; tuttavia l'effetto indiretto non è significativo ($ab=-.07$; $p=.12$), dal momento che la regolazione emotiva predice il rifiuto sociale ($a=.58$; $p<.001$) ma quest'ultimo non ha un impatto statisticamente significativo sui problemi comportamentali, al netto dell'apporto della componente regolatoria ($b=.02$; $p=.11$).

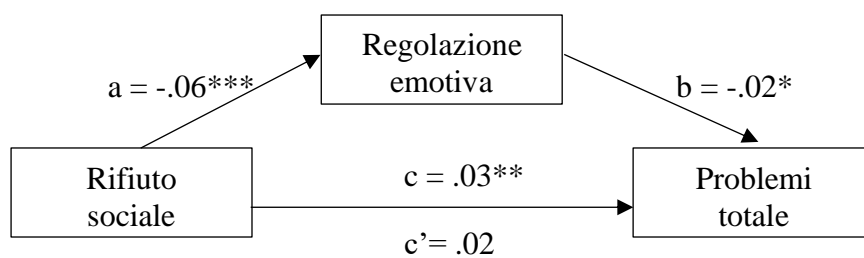
Figura 3.1 Analisi di mediazione.



* $p<.05$; *** $p<.001$

È stata quindi condotta un'ulteriore analisi di mediazione al fine di verificare la possibilità che sia la capacità di regolazione emotiva a mediare gli effetti del rifiuto sociale sulla presenza di problemi emotivo – comportamentali. I risultati evidenziano come l'impatto del rifiuto sociale sui problemi comportamentali sia totalmente mediato dalla regolazione emotiva, come testimoniato dalla presenza di un effetto totale statisticamente significativo ($c=.03$; $p<.01$) a cui si affianca un effetto diretto non significativo dal punto di vista statistico ($c'=-.02$; $p=.21$) (Figura 3.2).

Figura 3.2 Analisi di mediazione.



* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

3.5 Discussione

Lo studio condotto ha inteso indagare se ed in che modo i problemi emotivo – comportamentali manifestati dai bambini siano relati al grado di accettazione e di rifiuto sociale di cui godono da parte dei pari, nonché alla loro capacità di regolazione emotiva. Nel complesso il pattern di risultati, emerso dall’osservazione di un gruppo di bambini di età compresa tra i 7 ed i 10 anni, testimonia la presenza di numerose associazioni dirette tra i costrutti presi in esame, sebbene alcune di queste assumano caratteristiche differenti qualora si considerino, separatamente, i partecipanti di genere maschile e femminile.

Innanzitutto, indipendentemente dal genere dei bambini, emerge come i problemi comportamentali di tipo esternalizzante siano negativamente associati alle loro capacità regolatorie, anche nel caso in cui tali manifestazioni non assumano una dimensione clinicamente rilevante, come nei partecipanti osservati in questo studio. Tale risultato è in linea con l’ipotesi, riportata in letteratura, secondo cui diverse forme di psicopatologia, tra cui i disturbi della condotta, quelli oppositivo – provocatori e l’ADHD, possono essere considerati dei veri e propri disturbi della regolazione (Cole, Deater-Deckard, 2009).

In maniera analoga, e come già dettagliatamente descritto negli studi precedenti, la capacità di regolazione emotiva si associa negativamente al grado di rifiuto sociale e positivamente a quello di accettazione, a prescindere dal genere di appartenenza dei bambini e indipendentemente dal fatto che questa competenza risulti maggiormente sviluppata nelle partecipanti di genere femminile.

Solamente nel gruppo maschile, invece, gli outcomes sociali appaiono relati al funzionamento comportamentale, come testimoniato dal fatto che i bambini che manifestano più di frequente comportamenti problematici, sia di tipo internalizzante, sia esternalizzante, come pure altre problematiche così come misurate dalla CBCL, siano maggiormente rifiutati dai pari e vadano incontro anche a minore accettazione sociale. Questi risultati sostengono quanto già emerso in letteratura secondo cui i comportamenti che i bambini agiscono all’interno delle relazioni sociali contribuiscono, in maniera sostanziale, a determinarne la qualità (in termini di accettazione e di rifiuto sociale da parte dei compagni) e, nello stesso tempo, relazioni tra pari disfunzionali, che si traducono in rifiuto sociale, esclusione e isolamento, concorrono a determinare l’insorgenza di disturbi internalizzanti ed esternalizzanti nel tempo (Nolan et al., 2003; Bierman & Wargo, 1995).

L'assenza di questo tipo di associazioni nelle partecipanti di genere femminile potrebbe essere letta alla luce del fatto che queste ultime si caratterizzano per un punteggio totale, riferito alle problematiche comportamentali, significativamente inferiore rispetto ai coetanei maschi riducendo il possibile impatto di questa variabile sull'outcome sociale. A partire dal quadro di associazioni delineato e considerato l'impatto negativo che i problemi emotivo - comportamentali hanno sul funzionamento personale e sociale dell'individuo (Coie, Christopoulos, Terry, Dodge & Lochman, 1989; Jimerson, England, Sroufe & Carlson, 2000; McLelland, Morrison & Holmes, 2000) risulta fondamentale verificare in che modo la capacità di regolazione emotiva e il grado di rifiuto sociale contribuiscano a determinare il funzionamento comportamentale dei bambini. A tal fine sono state condotte delle analisi di mediazione, solamente per i partecipanti di genere maschile, per comprendere il peso relativo e congiunto di questi due aspetti nel predire la manifestazione di comportamenti potenzialmente disfunzionali. Nel primo modello è stata testata l'ipotesi secondo la quale la regolazione emotiva ha un effetto sul funzionamento comportamentale dei bambini mediato dal livello di rifiuto sociale da parte dei pari. I risultati ottenuti portano, tuttavia, ad escludere questa ipotesi, in quanto non è stato riscontrato alcun effetto della variabile mediatrice, ovvero del rifiuto sociale, sul livello dei problemi emotivo – comportamentali manifestato dai bambini. Nonostante, infatti, sia stata riscontrata una associazione diretta tra il rifiuto sociale e i problemi comportamentali, tale legame si annulla qualora venga contemporaneamente considerato l'apporto delle capacità di regolazione emotiva. Questo risultato sembra sottolineare la rilevanza della componente regolatoria in qualità di fulcro delle relazioni intercorrenti tra i costrutti indagati.

Tale considerazione è sostenuta dai risultati derivanti dalla seconda analisi di mediazione condotta che indicano come il rifiuto sociale costituisca un fattore di rischio per la comparsa di problematiche comportamentali solo nel caso in cui si associ a scarse abilità regolatorie. In altre parole, in accordo con i risultati riportati da Fussner, Luebke, Mancini & Becker (2016), il rifiuto sociale potrebbe accompagnarsi a delle condizioni sfavorevoli per un adeguato sviluppo delle competenze regolatorie che, a loro volta, potrebbero contribuire a generare problemi comportamentali. Come riportano gli stessi autori, si rende ulteriormente necessario chiarire le modalità attraverso cui si realizza questo processo ed indagare, altresì, se esso si verifica in modo analogo in tutte le fasi dello sviluppo infantile.

Conclusioni

La capacità di creare e mantenere relazioni sociali positive con i pari rappresenta, per il bambino, uno dei compiti evolutivi più importanti, il cui successo è strettamente legato all'acquisizione di una serie di abilità, appartenenti a domini diversi dello sviluppo, che egli apprende grazie alla continua interazione con l'ambiente circostante (Hymel, Vaillancourt, McDougall & Renshaw, 2002; Schaffer, 2004).

Gli studi che si sono concentrati sull'analisi delle relazioni sociali tra pari, in età prescolare e scolare, rintracciano, principalmente, nel grado di accettazione e di rifiuto sociale del bambino da parte dei coetanei gli indicatori del suo livello di competenza sociale, in termini interpersonali.

In quest'ottica, diversi studi hanno, nel corso degli anni, dettagliatamente descritto come il rifiuto sociale costituisca una delle condizioni che potrebbero condurre, in fasi concomitanti e successive dello sviluppo, alla manifestazione di problemi emotivo – comportamentali i quali, minando il funzionamento dell'individuo, ne compromettono il benessere fisico e psicologico (McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001). A partire da questi risultati, che pongono l'accento sugli esiti disadattivi a cui un bambino rifiutato può andare incontro, i ricercatori hanno tentato di comprendere quali siano i fattori ed i meccanismi che portano il bambino stesso ad essere più o meno accettato dai membri del proprio gruppo di riferimento che, generalmente, è rappresentato dalla classe scolastica. Nel complesso, i dati disponibili in letteratura evidenziano come, tra le caratteristiche associate al livello di accettazione e di rifiuto sociale, compaiano alcune disposizioni temperamentali, il funzionamento comportamentale e talune competenze afferenti ai domini emotivo, sociale e cognitivo. Tuttavia, l'identificazione esatta dei prerequisiti dell'accettazione sociale risulta ancora in fase di definizione, dal momento che i risultati appaiono, spesso, poco consistenti o in contraddizione gli uni con gli altri. Date queste considerazioni, il presente lavoro si è proposto l'obiettivo di chiarire l'influenza, diretta e/o indiretta, che alcuni fattori possono esercitare sul grado con cui i bambini risultano più o meno graditi ai propri compagni, esaminando altresì il ruolo

assunto dal genere di appartenenza e considerando eventuali specificità derivanti dalla fase evolutiva in cui si trovano.

Presi nel loro insieme, gli studi realizzati permettono senza dubbio di confermare l'importanza della competenza emotiva per gli scambi interattivi implicati nella costruzione di relazioni positive, sia in età prescolare, sia in età scolare.

In particolare, si evidenzia come alla capacità di regolare le proprie emozioni si associ una funzione rilevante nel processo che porta all'accettazione ed al rifiuto tra pari (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007; Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 1993), nonostante il peso che le caratteristiche individuali rappresentate dall'età e dal genere di appartenenza assumono nei riguardi dello sviluppo di tale capacità. In età scolare, infatti, essa appare direttamente associata sia al grado di accettazione sociale, che a quello di rifiuto. Nello specifico, buone competenze sul piano della regolazione emotiva sono risultate legate al successo nelle relazioni, mentre a maggiori difficoltà di fronteggiamento e di controllo emozionale si associa, con maggiore probabilità, un rifiuto da parte dei compagni. Tali risultati avvalorano quanto già espresso in letteratura da alcuni autori che sostengono come proprio grazie allo sviluppo delle abilità di regolazione emotiva migliori la capacità dei bambini di intraprendere relazioni sociali positive con i pari e, di conseguenza, il grado di accettazione che gli stessi compagni esprimono nei loro confronti, anche in tempi successivi (Blair et al., 2015; Calkins, 1994; Crick & Dodge, 1994; Denham, 1998; Eisenberg et al., 2002). Tali considerazioni sono estendibili anche ai bambini di età prescolare (Smith, 2001; Denham et al., 2003), nonostante i dati raccolti abbiano portato ad evidenziare pattern di associazioni differenti in funzione del genere di appartenenza. Se per le bambine, infatti, si conferma l'inter – relazione diretta tra la capacità di regolazione emotiva ed il grado di accettazione e di rifiuto sociale sopra descritta, nei prescolari di genere maschile le due variabili risultano associate solamente qualora si consideri, congiuntamente, l'apporto del temperamento in particolar modo della dimensione dell'attenzione. D'altro canto, anche nei soli bambini maschi di età scolare, il temperamento sembra assumere la stessa funzione sebbene, in questo caso, i tratti interessati siano l'inibizione alla novità e l'attività motoria. In altri termini, il temperamento, esclusivamente nei maschi e indipendentemente dalla fase evolutiva considerata, costituisce un fattore importante nel favorire o ostacolare l'utilizzo di strategie regolatorie adeguate al contesto ed alla situazione tanto da risultare necessario affinché queste ultime siano in grado di spiegare il rifiuto sociale a cui i bambini vanno incontro. Il diverso peso che dimensioni temperamentali differenti assumono nelle inter

– relazioni tra la regolazione emotiva ed il rifiuto sociale potrebbe dipendere, da un lato, dalle trasformazioni evolutive che caratterizzano le stesse strategie regolatorie nel passaggio dall'età prescolare a quella scolare e, dall'altro, dalla maggior enfasi che le insegnanti pongono su questi stessi tratti temperamentali nel momento in cui devono giudicare il livello di regolazione emotiva manifestato dai bambini, in funzione della fase evolutiva che stanno attraversando.

Rimanendo all'interno del dominio emotivo, gli studi in letteratura che hanno indagato la possibile influenza della comprensione emotiva sugli outcomes sociali, nel complesso, dimostrano come tale capacità, promuovendo risposte appropriate alla situazione interattiva in corso, contribuirebbe ad aumentare la probabilità di essere accettati dai pari (Denham et al., 2001; Denham et al., 2003; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). I risultati ottenuti nel presente lavoro in merito a tale componente della competenza emotiva, sebbene parzialmente in linea con quanto sopra riportato, sottolineano la necessità di considerare congiuntamente anche l'apporto della competenza linguistica per rendere conto delle possibili interazioni tra dominio emotivo e accettazione/rifiuto tra pari. Infatti, la comprensione delle emozioni risulta strettamente associata alle abilità lessicali, sia produttive, sia ricettive (anche queste tra loro intimamente connesse), tant'è che la prima non è in grado di spiegare, in termini predittivi, il grado di rifiuto sociale se non unitamente alle competenze lessicali. In tal senso, quindi, si evidenzia il ruolo chiave del linguaggio non solo in termini generali, qualora lo si consideri un mezzo privilegiato e necessario per interagire adeguatamente con i propri pari (Hay et al., 2004), ma anche più specificatamente, poiché favorisce la comprensione degli stati emotivi propri ed altrui consentendo al bambino di creare una rappresentazione mentale coerente della situazione interattiva e di calarsi nella prospettiva altrui (Cutting & Dunn, 1999; Farina, Albanese & Pons, 2007). Nell'insieme, dunque, gli studi condotti hanno permesso di confermare, in generale, l'importanza della competenza emotiva quale aspetto determinante nel favorire od ostacolare il corso delle interazioni, portando ad esiti più o meno adattivi. Allo stesso tempo, però, sostengono la necessità di considerare la regolazione e la comprensione delle emozioni come due componenti sostanzialmente distinte, come dimostrato dall'assenza di associazione tra le due e dai loro diversi correlati, rispettivamente, il temperamento e le capacità lessicali, assieme ai quali esercitano la loro influenza sugli outcomes sociali.

L'importanza della regolazione emotiva trova conferma anche qualora ci si focalizzi sui problemi emotivo – comportamentali manifestati dai bambini in età scolare. I dati raccolti

hanno evidenziato come i maschi non solo presentino livelli di funzionamento comportamentale maggiormente disfunzionali rispetto alle coetanee femmine, ma vadano anche incontro a maggior rifiuto sociale e si caratterizzino per minori abilità regolatorie. Queste discrepanze di genere trovano riscontro nei lavori, presenti in letteratura, che focalizzandosi sullo studio dei processi emotivo – comportamentali implicati nelle relazioni tra pari, evidenziano come di fronte a situazioni spiacevoli o stressanti i maschi reagiscano in modo disregolato e, nel contempo, manifestino più frequentemente comportamenti aggressivi di tipo diretto (Orue & Calvete, 2011), risultando in tal modo maggiormente rifiutati o ignorati dai pari (Newcomb et al., 1993; Card & Little, 2006). La natura bidirezionale delle relazioni intercorrenti tra questi aspetti può portare a ritenere, da un lato, che siano le difficoltà a livello di regolazione delle emozioni e quelle comportamentali ad essa associate a favorire il rifiuto sociale, come pure che sia quest'ultimo a creare un contesto socio-relazionale tale da ostacolare lo sviluppo di adeguate competenze emotive intensificando la messa in atto di comportamenti disfunzionali. Tuttavia, i risultati ottenuti sembrano sostenere un modello in cui è la regolazione emotiva la competenza che media l'influenza del rifiuto sociale sull'insorgere di comportamenti problematici, chiarendo il meccanismo attraverso cui relazioni difficili con i pari portano allo sviluppo di problematiche sia internalizzanti, sia esternalizzanti. In conclusione, la competenza emotiva sembra essere fondamentale per instaurare relazioni sociali tra pari positive ed efficaci, sia in termini di abilità di comprensione delle emozioni, che di regolazione delle stesse.

Nel complesso, questi risultati suggeriscono importanti implicazioni cliniche per la prevenzione ed il trattamento dei problemi emotivo – comportamentali. Nel corso degli ultimi anni numerosi programmi di intervento sono, infatti, stati sviluppati per ridurre il fenomeno del rifiuto sociale ed insegnare ai bambini / ragazzi strategie efficaci per gestire i conflitti ed imparare ad interagire in modo appropriati con i compagni. Tuttavia, gli interventi potrebbero essere rafforzati focalizzandosi sugli effetti del rifiuto sociale in termini di disregolazione emotiva; in particolare aiutare i ragazzi a sviluppare strategie adattive per la regolazione delle emozioni potrebbe attenuare le conseguenze negative del rifiuto tra pari sull'insorgenza di problemi comportamentali di tipo internalizzante ed esternalizzante.

Appare, dunque, importante promuovere, precocemente, lo sviluppo di tali capacità, in ambito educativo, attraverso programmi mirati. In quest'ottica, alla luce di risultati ottenuti, diventa fondamentale considerare anche le differenze di genere e la particolare

fase di sviluppo de bambino; inoltre dato il ruolo assunto dal temperamento nel favorire il processo di sviluppo delle strategie regolatorie infantili risulta necessario creare un contesto facilitante che promuova una maggiore consonanza tra le caratteristiche temperamentali del bambino e le richieste dell'ambiente circostante, come sostenuto dal principio della goodness of fit avanzato da Thomas e Chess (1977).

Bibliografia

Achenbach T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. In *Handbook of Developmental Psychopathology*, Lewis, M. & Miller, S. M. (eds). Plenum Press: New York; 3–13.

Achenbach, T. M. (1991). Manual for the child behavior checklist ages 4-18 and the 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Albanese, O., & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. Milano: Edizioni Unicopli.

Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438–448.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. CUP Archive.

Axia, G. (2002). *QUIT. Questionari italiani del temperamento* (Vol. 24). Edizioni Erickson.

Bastin, G. (1961). *Les techniques sociométriques*, PUF, Paris, (trad. it. *Le tecniche sociometriche*, SEI, Torino, 1963).

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.

Baumgartner E., Devescovi, A., & D'Amico, S. (2000). *Il lessico psicologico dei bambini*. Roma: Carrocci.

Baumgartner, E. (2010). Gli esordi della competenza emotiva. *Strumenti di studio e di valutazione [The beginnings of emotional competence. study and evaluation*

instruments]. Milano: Led.

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.

Bierman, K. L., & Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7(4), 669-682.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.

Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 62(4), 415.

Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental psychology*, 51(8), 1062.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443.

Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology*, 22(4), 737-748.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and psychopathology*, 7(4), 765-785.

Bornstein, M.H., Hahn, C.S., & Haynes, O.M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24 (3), 267–304.

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281-300.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). *Random House*. Furman, W., & Buhrmester, D.(2009). *Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version*. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.

Bowlby, J. (1979). On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not supposed to feel. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 24(5), 403-408.

Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., ... Sánchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 703–716.

Brighi, A., Mazzanti, C., Guarini, A., & Sansavini, A. (2015). Young Children’s cliques: a study on processes of peer acceptance and cliques aggregation. *International Journal of Emotional Education*, 7(1), 69–83.

Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviors of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19 (2), 49–69.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1986). The EAS approach to temperament. *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*, 67-79.

Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child development*, 69(2), 359-374.

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 53-72.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 229-248.

Campbell S. B., Pierce E. W., March C. L., Ewing L. J., Szumowski E. K. (1994). Hard-to-manage preschool boys: symptomatic behaviour across contexts and time. *Child Development* 65, 147–166.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.

Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.

Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology.

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development*, 63(3), 603-618.

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-Peer Connections: The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, 63(3), 603–618.

Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of nonverbal behavior*, *42*(2), 155-178.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, *5*(1), 80.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1991). The making of a developmental psychopathologist: Training for diversity. In *Child behavior and development: Training for diversity* (pp. 34-72). Ablex

Cigala, A., & Corsano, P. (2011). *Ricomincio da tre...: competenza emotiva e costruzione del sé in età prescolare*. Unicopli.

Clark, L. A., Watson, D., & Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of abnormal psychology*, *103*(1), 103.

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(2), 128-149.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child development*, 815-829.

Coie, J. D., Christopoulos, C., Terry, R., Dodge, K. & Lochman, J. E. (1989). Types of aggressive relationships, peer rejection, and development consequences. In *Social Competence in Developmental Perspective, Vol. 51*, Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R.P. (eds). Kluwer Academic Publishers: The Netherlands; 223–239.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, *18*(4), 557.

Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of consulting and clinical psychology*, *60*(5), 783.

- Cole, P. M., & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(6), 976.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Cook, E.T., Greenberg, M.T., & Kusche, C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 205–219.
- Copeland, E. P., & Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 15(2), 203-219.
- Coplan, R. J., Ooi, L., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Peters, R. D. V. (2013). Young children's peer relations: Links with early developing anxiety and depression. *Encyclopedia on early childhood development*.
- Corsano, P. (2009). Lo sviluppo sociale: i percorsi di socializzazione. In L. Barone (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70 (4), 853-65.

D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.

De Rosnay, M., & Harris, P.L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: the role of attachment and language. *Attachment and Human Development*, 4, pp. 39-45.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 565-579.

DeFries, J. C., Plomin, R. E., & Fulker, D. W. (1994). *Nature and nurture during middle childhood*. Blackwell Publishing.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256.

Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4), 1145–1152.

Denham, S. A., Zinsler, K. M., & Brown, C. A. (2013). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In *Handbook of research on the education of young children* (pp. 81-102). Routledge.

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.

Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.

Denham, S.A., Zinsser, K., & Bailey, C.S. (2011). Emotional intelligence in the first five years of life. In R.E. Tremblay, M. Boivin, & R. Dev Peters, (a cura di) *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child development*, 1386-1399.

Dodge, K., Lanford, J. E., Salzer-Burks, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. et al. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.

Dollar, J. M., & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 178-194.

Dollar, J. M., Stifter, C. A., & Buss, K. A. (2017). Exuberant and inhibited children: Person-centered profiles and links to social adjustment. *Developmental psychology*, 53(7), 1222.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.

Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service. Inc..[PPVT-III].

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development, 78*(5), 1441-1457.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). *Emotion, regulation, and the development of social competence*.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development, 72*(4), 1112-1134.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status. *Child Development, 64*(5), 1418–1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology, 78*(1), 136.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. *Paths to successful development: Personality in the life course*, 46-70.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development, 66*(5), 1360-1384.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development, 68*(4), 642-664.

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.

Elia, L., & Cassibba, R. (2009). *Valutare le competenze sociali: strumenti e tecniche per l'età prescolare*. Carocci.

Elliot, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. E. Explaining delinquency and drug use. 1985: Beverly Hills.

Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Developmental pathways from childhood aggression–disruptiveness, chronic peer rejection, and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child development*, 86(2), 614-631.

Fabes, R. A. (1994). Physiological, emotional, and behavioral correlates of gender segregation.

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child development*, 63(1), 116-128.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ... & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child development*, 70(2), 432-442.

Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., & Martin, C. L. (1997). Roles of temperamental arousal and gender-segregated play in young children's social adjustment. *Developmental psychology*, 33(4), 693.

Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making inferences and comprehension of emotion in children of 5-7 year of age. *Psychology of Language and Communication*, 11(2), 13-19.

Favorini, A. M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola: interventi pedagogici e inclusione*. Carocci Faber.

- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child development*, 1095-1118.
- Folk, J. B., Zeman, J. L., Poon, J. A., & Dallaire, D. H. (2014). A longitudinal examination of emotion regulation: Pathways to anxiety and depressive symptoms in urban minority youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 243-250.
- Fussner, L. M., Luebke, A. M., Mancini, K. J., & Becker, S. P. (2018). Emotion dysregulation mediates the longitudinal relation between peer rejection and depression: Differential effects of gender and grade. *International journal of behavioral development*, 42(2), 155-166.
- Garber, J., Quiggle, N. L., Panak, W., & Dodge, K. A. (1991). Aggression and depression in children: Comorbidity, specificity, and social cognitive processing. *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*, 2, 225-264.
- Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2014). Peer exclusion is linked to inhibition with familiar but not unfamiliar peers at two years of age. *Infant and Child Development*, 23(3), 220-228.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gertner, B.L., Rice, M.L., & Hadley, P.A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37 (4), 913–923.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and psychopathology*, 16(2), 313-333.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Goldsmith, H. H., & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 805.
- Grazzani Gavazzi, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Bologna: Il Mulino.

Grazzani, I., & Riva Crugnola, C. (2011). *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza: percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*. Unicopli.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164.

Gunnar, M. R., Sebanck, A. M., Tout, K., Donzella, B., & van Dulmen, M. M. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 43(4), 346-368.

Harris P.L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.

Harris, P.L. (2005). Conversation, pretense, and Theory of Mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (a cura di), *Why language matters for Theory of Mind*, (pp.70-83). New York: Oxford University Press.

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child development*, 68(2), 278-294.

Hartup, W. W. (1964). Friendship status and the effectiveness of peers as reinforcing agents. *Journal of experimental child Psychology*, 1(2), 154-162.

Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.

Hayvren, M., & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20(5), 844.

Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.

Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, 35(1), 94.

Hubbard, J. & Coie, J. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1–20.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social development*, 13(4), 590-619.

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27 (2), 236-248.

Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers.

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child development*, 61(6), 2004-2021.

Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. *Blackwell handbook of childhood social development*, 265-284.

Jimerson, S., Egeland, L., Sroufe, A. & Carlson, B. (2000). A prospective study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology 38*: 525–549.

Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 418-434.

Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12(4), 463-478.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(6), 706-716.

Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling 2nd ed. *New York: Guilford*.

Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343–354.

Kromm, H., Farber, M., & Holodynski, M. (2014). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4, 6, and 8-year-old children. *Child Development*, 86, 579-597.

Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7(4), 825-843.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child development*, 61(4), 1081-1100.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child development, 70*(4), 910-929.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development, 70*(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development, 67*(3), 1103-1118.

Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., & White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy, 28*(1), 73–86.

Lecce, S., & Pagnin, A. (2007). *Il lessico psicologico. La teoria della mente nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development, 44*, 85-97.

Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(5), 595-618.

Lengua, L. J., West, S. G., & Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development, 69*(1), 164-181.

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical psychology review, 10*(1), 1-41.

- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A., & Rescorla, L. (2016). Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children. *Infant Behavior & Development*, 43, 1–4.
- Lord, C., & Pickles, A. (1996). Language level and nonverbal social-communicative behaviors in autistic and language-delayed children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1542-1550.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. *Interpersonal rejection*, 213-247.
- McLelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning related skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15, 307–329.
- Menting, B., Van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(1), 72–79.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. 1974. Published January 1st.
- Moffitt, T., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). Sex, antisocial behavior, and mating: Mate selection and early childbearing. *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*, 184-197.
- Moffitt, T., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). Sex, antisocial behavior, and mating: Mate selection and early childbearing. *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*, 184-197.
- Molina, P., Sala, M. N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. A., ... & Raccanello, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist–Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 624-634.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development, 16*(2), 361-388.

Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development, 73*(6), 1775–1787.

Newcomb AF, Bukowski WM, Pattee L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average socio-metric status. *Psychological Bulletin 113*: 99–128.

Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19*(6), 856.

Nolan, S. A., Flynn, C., & Garber, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of personality and social psychology, 85*(4), 745.

Olino, T. M., Durbin, C. E., Klein, D. N., Hayden, E. P., & Dyson, M. W. (2013). Gender differences in young children's temperament traits: Comparisons across observational and parent-report methods. *Journal of personality, 81*(2), 119-129.

Olson, S. L., Schilling, E. M., & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of abnormal child psychology, 27*(2), 151-165.

Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (1996). Inhibition in ADHD, aggressive, and anxious children: A biologically based model of child psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*(1), 19-36.

Organizzazione mondiale della Sanità (2004). ICF versione breve. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Orue, I., & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of social and personal relationships*, 28(7), 963-982.

Panak, W. F., & Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and psychopathology*, 4(1), 145-165.

Parker-Cohen, N. Y., & Bell, R. Q. (1988). The relationship between temperament and social adjustment to peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(2), 179-192.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.

Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 8(3), 293-309.

Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In *An earlier draft of this chapter was presented at the Earls court Conference on Childhood Aggression, Toronto, Canada, Jun 1988.*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. (2007). The timing of Middle-Childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to Early-Adolescent adjustment. *Child development*, 78(4), 1037-1051.

Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015). Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. *Child development*, 86(4), 1227-1240.

Pons, F., & Harris, P.L. (2000). *Test of emotion comprehension-TEC*. Oxford: University Press.

- Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44 (4), 347-53.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 1-23.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(4), 717-731.
- Prinstein, M. J., Rancourt, D., Guerry, J. D., & Browne, C. B. (2009). *Peer reputations and psychological adjustment*.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual review of clinical psychology*, 5, 311-341.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*. Carocci.
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Terwogt, M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15(1), 89-107.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64(4), 1271-1284.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.

- Rose, A. J., & Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development, 75*(3), 749-763.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin, 132*(1), 98.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In *The neuropsychology of individual differences* (pp. 93-123). Springer, Boston, MA.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology, 78*(1), 122.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 21-39*.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E., Damon, W., & Lerner, R. (2006). Handbook of child psychology. *Social, emotional, and personality development, 6*, 99-166.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Hershey, K. L. (1995). Temperament, attention, and developmental psychopathology.
- Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (5th edn), Vol. 3, Damon W, Eisenberg N (eds). Wiley: New York; 619–700.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of adolescent health.*
- Rutter M., Tizard J., Whitmore K. (1970). *Education, Health and Behaviour*. Longman Group, Ltd.: London.
- Saarni C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology, 15*, 424-429.

Saarni, C. (1984). Observing children's use of display rules: Age and sex differences. *Child development*, *55*, 1504-1513.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Saarni, C., & Harris, P. L. (Eds.). (1991). *Children's understanding of emotion*. CUP Archive.

Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, *233-252*.

Schaffer, H. (2004). Child Psychology, tr. it. *Psicologia dello sviluppo*.

Schultz, D., Izard, C. E., Stapleton, L. M., Buckingham-Howes, S., & Bear, G. A. (2009). Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*(2), 169-181.

Séguin, D. G., & MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early child development and care*, *188*(8), 1147-1163.

Serbin L., Schwartzman A. E., Moskowitz D. S., Ledingham J. E. (1991). Aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children in adolescence: into the next generation. In *The Development of Childhood Aggression*, Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (eds). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ; 55–70.

Sette, S., Baumgartner, E., & Schneider, B. H. (2014). Shyness, child–teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development*, *23*(3), 323-332.

Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R., & Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(4), 1196-1205.

Shaw, D. S., Keenan, K., Vondra, J. I., Delliquadri, E., & Giovannelli, J. (1997). Pathways leading to internalizing problems from infancy to preschool. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *36*, 1760-1767.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, *33*(6), 906.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, *33* (6), 906-916.

Siddiqui, A. A., & Ross, H. S. (1999). How do sibling conflicts end?. *Early Education and Development*, *10*(3), 315-332.

Silk, J. S., Shaw, D. S., Forbes, E. E., Lane, T. L., & Kovacs, M. (2006). Maternal depression and child internalizing: The moderating role of child emotion regulation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(1), 116-126.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology*, *20*(4), 545-564.

Smith, M. (2001) Social and Emotional Competencies: Contributions to Young African-American Children's Peer Acceptance, *Early Education and Development*, *12*:1, 49-72.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., ... & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental psychology*, *43*(5), 1170.

Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: function and development. *Developmental Psychology*, *31*(3), 448.

Stowe, R. M., Arnold, D. H., & Ortiz, C. (1999). Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationships in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*(4), 521-536.

Teglasi, H., & MacMahon, B. H. (1990). Temperament and common problem behaviors of children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*(3), 331-349.

Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. *New directions for child and adolescent development, 2000*(88), 27-53.

Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology, 27*, 867-880.

Thode, H. C. (2002). *Testing for normality* (Vol. 164). CRC press.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 25-52.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of emotion regulation, 249*, 249-268.

Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N.A. Fox (a cura di), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, 59* (2-3, serial No.240) (pp. 25-52). Chicago, Ill: Society for Research in Child Development.

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77.

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology, 30*(3), 356-365.

van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development,*

27(4), 793–807.

Vargo B. (1991). Are withdrawn children at risk? *Canadian Journal of School Psychology 11*: 166–177.

Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships?. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*(2), 187-198.

Vicari, S., Marotta, L., & Luci, A. (2007). *Test Fono – Lessicale*. Trento: Erickson.

Waiden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology, 8*(1), 65-76.

Waiden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology, 8*(1), 65–76.

Walker, S., Berthelsen, D. C., & Irving, K. A. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 31*(3), 177-192.

Wentzel, K. R. (2009). *Peers and academic functioning at school*.

Windle, M., Hooker, K., Lerner, K., East, P. L., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (1986). Temperament, perceived competence, and depression in early and late adolescents. *Developmental Psychology, 22*(3), 384.

World Health Organization. (1998). *The World Health Report 1998: Life in the 21st century a vision for all*.

Zahn-Waxler C., Klimes-Doughan B., Slattery M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology, 12*, 443–466.

Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Cassano, M. (2010). Parent-child discussions of anger and sadness: The importance of parent and child gender during middle childhood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 65-83.

Appendici

Appendice A – Consenso Informato alla Ricerca con Minori

(Versione scolari)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 Milano

CONSENSO INFORMATO ALLA RICERCA CON MINORI

A) FOGLIO INFORMATIVO PER LA PARTECIPAZIONE ALLO STUDIO

TITOLO: LA COMPETENZA SOCIALE IN ETÀ SCOLARE ED I FATTORI AD ESSA ASSOCIATI.

Gentile signore, gentile signora

Con questo documento desideriamo spiegarvi perché riteniamo che vostro/a figlio/a possa prendere parte a questo studio e che cosa dovrà fare se decideste di farlo/a partecipare. Vi preghiamo di leggere attentamente quanto riportato di seguito e di decidere in assoluta libertà se partecipare.

Qual è lo scopo di questo studio?

Lo scopo generale del presente studio è quello di indagare **lo sviluppo sociale nei bambini di età scolare** e capire come quest'ultimo possa essere associato ad altri fattori individuali. In particolare, il nostro intento è verificare le possibili relazioni tra il grado di accettazione e di rifiuto sociale, da una parte, e i tratti temperamentali, le abilità linguistiche, la capacità di regolazione emotiva ed il funzionamento comportamentale, dall'altra. La ricerca non ha né lo scopo di rilevare il livello intellettuale, né quello di verificare le capacità di vostro/a figlio/a.

È obbligatorio partecipare allo studio?

La partecipazione è completamente libera. Inoltre se in qualsiasi momento doveste cambiare idea e decidere di ritirare il vostro consenso alla partecipazione siete liberi di farlo.

Cosa succederà se doveste decidere di partecipare allo studio?

Lo studio prevede la somministrazione di alcune prove al/la vostro/a bambino/a, la compilazione di due questionari da parte vostra e di uno da parte degli insegnanti. Le prove saranno somministrate ai bambini durante l'orario scolastico. La prima è la tecnica sociometrica denominata "**Nomina dei pari**" attraverso la quale è possibile rilevare il gioco di attrazioni e repulsioni che gli individui di un gruppo manifestano gli uni nei confronti degli altri. La tecnica prevede che ogni bambino/a esprima per iscritto e privatamente un numero limitato di preferenze e non preferenze rispetto agli altri componenti della classe; queste preferenze vengono sollecitate ponendo delle domande su possibili situazioni di gioco o di studio. La somministrazione avviene in forma collettiva e richiede circa 20 minuti. La seconda prova è il "**Peabody Picture Vocabulary Test-Revised**" che permette di indagare le abilità di comprensione lessicale. Mediante l'utilizzo di 175 tavole disegnate, il ricercatore chiede al/alla bambino/a di indicare una serie di immagini, scegliendo tra quattro alternative. La somministrazione, in forma individuale, richiede circa 10 minuti. I questionari che vi chiediamo di compilare sono il "**Questionario Italiano del Temperamento**", costituito da 60 item inerenti i tratti temperamentali che caratterizzano vostro/a figlio/a, e la "**Child Behavior Checklist**" che valuta il funzionamento emotivo – comportamentale attraverso 113 affermazioni. Il tempo complessivo di compilazione è di circa 30 minuti.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 Milano

Infine, agli insegnanti verrà chiesto di completare la "**Emotion Regulation Checklist**", composta da 24 domande riguardanti il comportamento emotivo del/la bambino/a.

Quali sono i vostri diritti?

Ribadiamo che la partecipazione a questo studio è del tutto libera. Se lo vorrete, potrete ritirare la partecipazione in qualsiasi momento, senza dover dare alcuna spiegazione.

Se decideste di far partecipare vostro/a figlio/a allo studio, vi sarà chiesto di firmare e datare la pagina relativa al consenso informato scritto. L'originale del consenso scritto da voi firmato verrà conservato dal Responsabile del presente studio.

Se doveste decidere di far partecipare allo studio vostro/a figlio/a, potrete contattare il ricercatore o il Responsabile dello studio per qualsiasi ulteriore informazione.

Come viene garantita la riservatezza delle informazioni?

Vi verrà chiesto di fornire alcuni dati personali, quali il nominativo, la data di nascita, ed eventuali altri dati. Queste informazioni sono importanti per una corretta esecuzione dello studio e saranno associate ad un codice alfa-numerico. Il nominativo del/la vostro/a bambino/a sarà associato al codice corrispondente e verrà conservato in una sede sicura, protetta da password. Sui questionari sarà indicato il codice del/la bambino/a e non verrà richiesto di indicare il nome ed il cognome.

I dati raccolti potrebbero in seguito essere utilizzati, in forma aggregata, a scopi didattici o essere pubblicati su riviste scientifiche nazionali ed internazionali. Verranno osservate tutte le precauzioni necessarie per mantenere la riservatezza delle informazioni, come specificato nel documento apposito.

Chi sostiene i costi dello studio?

La partecipazione a questo studio non comporterà nessun costo a vostro carico.

Altre informazioni importanti

Vi informiamo che lo studio verrà condotto nel rispetto dei principi etici stabiliti nella "Dichiarazione di Helsinki" e nella Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina (Convenzione di Oviedo). Vi informiamo anche che questo studio è stato approvato dal **Comitato Etico** dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Firmando la parte del presente documento denominata "Dichiarazione di consenso informato", voi non perderete alcun diritto legale.

A chi chiedere ulteriori informazioni?

Se desideraste ulteriori informazioni su questo studio potete contattare uno dei Responsabili di seguito indicati, che sarà lieto di aiutarvi:

Responsabile scientifico – **Prof.ssa Nicoletta Salerni**

Tel.: 02 6448 3711 - e-mail: nicoletta.salerni@unimib.it

Realizzazione progetto – **Dott.ssa Marina Messetti**

e-mail: m.messetti@campus.unimib.it

Vi ringraziamo per la vostra disponibilità ed il vostro aiuto.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 Milano

B) DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO

Sigla partecipante _____

Nome e cognome del/la **partecipante** _____

Nato/a a _____ il _____

Noi sottoscritti:

Madre

- Nome _____ nata a _____ il _____
residente a _____ in via _____

Padre

- Nome _____ nato a _____ il _____
residente a _____ in via _____

in quanto genitori/tutori del suddetto partecipante,

- Dichiariamo di aver ricevuto informazioni esaurienti in merito alla richiesta di partecipazione allo studio in oggetto, secondo quanto riportato nel foglio informativo qui allegato.
- Dichiariamo di essere stati informati della possibilità, qualora lo desiderassimo, di richiedere ulteriori informazioni ai Responsabile della ricerca.
- Dichiariamo di essere stati informati del diritto di poterci ritirare dallo studio in qualsiasi momento.

Pertanto, alla luce delle informazioni che ci sono state fornite (selezionare l'opzione prescelta) **per la partecipazione allo studio:**

Genitore o tutore legale ⁽¹⁾ ACCONSENTO NON ACCONSENTO a partecipare.
NOME E COGNOME FIRMA

Genitore o tutore legale ⁽¹⁾ ACCONSENTO NON ACCONSENTO a partecipare.
NOME E COGNOME FIRMA

LUOGO DATA

⁽¹⁾ Note:

- Nel caso uno dei genitori sia impossibilitato a firmare, il genitore presente, sottoscrivendo questo documento, si assumerà la responsabilità di informare adeguatamente l'altro.
- Nel caso vi sia un unico genitore o tutore legale, sarà sufficiente un'unica firma.

Appendice B – Consenso Informato alla Ricerca con Minori (Versione prescolari)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 Milano

CONSENSO INFORMATO ALLA RICERCA CON MINORI

A) FOGLIO INFORMATIVO PER LA PARTECIPAZIONE ALLO STUDIO

TITOLO: LA COMPETENZA SOCIALE IN ETÀ PRESCOLARE ED I FATTORI AD ESSA ASSOCIATI.

Gentile signore, gentile signora

Con questo documento desideriamo spiegarvi perché riteniamo che vostro/a figlio/a possa prendere parte a questo studio e che cosa dovrà fare se decideste di farlo/a partecipare. Vi preghiamo di leggere attentamente quanto riportato di seguito e di decidere in assoluta libertà se partecipare.

Qual è lo scopo di questo studio?

Lo scopo generale del presente studio è quello di indagare **lo sviluppo sociale nei bambini di età prescolare** e capire come quest'ultimo possa essere associato ad altri fattori individuali. In particolare, il nostro intento è verificare le possibili relazioni tra la competenza sociale, da una parte, e i tratti temperamentali, le abilità linguistiche e la competenza emotiva, dall'altra.

La ricerca non ha né lo scopo di rilevare il livello intellettuale, né quello di verificare le capacità di vostro/a figlio/a.

È obbligatorio partecipare allo studio?

La partecipazione è completamente libera. Inoltre se in qualsiasi momento doveste cambiare idea e decidere di ritirare il vostro consenso alla partecipazione siete liberi di farlo.

Cosa succederà se doveste decidere di partecipare allo studio?

Lo studio prevede la somministrazione di alcune prove al/la vostro/a bambino/a, la compilazione di due questionari da parte vostra e altrettanti da parte degli insegnanti. Le prove saranno somministrate ai bambini in forma individuale durante l'orario scolastico. La prima è la tecnica sociometrica denominata "**Nomina dei pari**" attraverso la quale è possibile rilevare il gioco di attrazioni e repulsioni che gli individui di un gruppo manifestano gli uni nei confronti degli altri. La tecnica prevede che ogni bambino/a esprima un numero illimitato di preferenze e non preferenze rispetto agli altri componenti della classe; queste preferenze vengono sollecitate ponendo delle domande su possibili situazioni di gioco.

La seconda prova è il "**Test Fono – Lessicale**" che permette di indagare le abilità di comprensione e di produzione lessicale. Mediante l'utilizzo di 45 tavole disegnate, il ricercatore chiede al/alla bambino/a di indicare e di nominare una serie di immagini. La somministrazione della prova richiede circa 20 minuti.

L'ultima prova è il "**Test di Comprensione delle Emozioni**", utilizzato per indagare la comprensione del/la bambino/a rispetto alla natura e alle cause delle emozioni. Al/alla bambino/a verrà letto un breve racconto e, in seguito, gli/le si chiederà di individuare, tra i volti raffigurati su una serie di tavole, quello che rispecchia lo stato d'animo del protagonista della storia. La somministrazione della prova richiede 15/20 minuti.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 Milano

I questionari che vi chiediamo di compilare sono il "**Questionario Italiano del Temperamento**", costituito da 60 item inerenti i tratti temperamentali che caratterizzano vostro/a figlio/a, e l'"**Emotion Regulation Checklist**", composto da 24 domande riguardanti il comportamento emotivo del/la bambino/a. Il tempo complessivo di compilazione è di circa 20 minuti. Quest'ultimo questionario verrà compilato anche dagli insegnanti, ai quali verrà chiesto di completare anche la "**Social Competence and Behavior Evaluation**" che, attraverso 30 domande, indaga il livello globale di competenza sociale del/la bambino/a.

Quali sono i vostri diritti?

Ribadiamo che la partecipazione a questo studio è del tutto libera. Se lo vorrete, potrete ritirare la partecipazione in qualsiasi momento, senza dover dare alcuna spiegazione. Se decideste di far partecipare vostro/a figlio/a allo studio, vi sarà chiesto di firmare e datare la pagina relativa al consenso informato scritto. L'originale del consenso scritto da voi firmato verrà conservato dal Responsabile del presente studio. Se doveste decidere di far partecipare allo studio vostro/a figlio/a, potrete contattare il ricercatore o il Responsabile dello studio per qualsiasi ulteriore informazione.

Come viene garantita la riservatezza delle informazioni?

Vi verrà chiesto di fornire alcuni dati personali, quali il nominativo, la data di nascita, ed eventuali altri dati. Queste informazioni sono importanti per una corretta esecuzione dello studio e saranno associate ad un codice alfa-numerico. Il nominativo del/la vostro/a bambino/a sarà associato al codice corrispondente e verrà conservato in una sede sicura, protetta da password. Sui questionari sarà indicato il codice del/la bambino/a e non verrà richiesto di indicare il nome ed il cognome. I dati raccolti potrebbero in seguito essere utilizzati, in forma aggregata, a scopi didattici o essere pubblicati su riviste scientifiche nazionali ed internazionali. Verranno osservate tutte le precauzioni necessarie per mantenere la riservatezza delle informazioni, come specificato nel documento apposito.

Chi sostiene i costi dello studio?

La partecipazione a questo studio non comporterà nessun costo a vostro carico.

Altre informazioni importanti

Vi informiamo che lo studio verrà condotto nel rispetto dei principi etici stabiliti nella "Dichiarazione di Helsinki" e nella Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina (Convenzione di Oviedo). Vi informiamo anche che questo studio è stato approvato dal **Comitato Etico** dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Firmando la parte del presente documento denominata "Dichiarazione di consenso informato" voi non perderete alcun diritto legale.

A chi chiedere ulteriori informazioni?

Se desideraste ulteriori informazioni su questo studio potete contattare uno dei Responsabili di seguito indicati, che sarà lieto di aiutarvi:

Responsabile scientifico – **Prof.ssa Nicoletta Salerni** - e-mail: nicoletta.salerni@unimib.it

Realizzazione progetto – **Dott.ssa Marina Messetti** - e-mail: m.messetti@campus.unimib.it

Vi ringraziamo per la vostra disponibilità ed il vostro aiuto.



B) DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO

Sigla partecipante _____

Nome e cognome del/la **partecipante** _____

Nato/a a _____ il _____

Noi sottoscritti:

Madre

- Nome _____ nata a _____ il _____
residente a _____ in via _____

Padre

- Nome _____ nato a _____ il _____
residente a _____ in via _____

in quanto genitori/tutori del suddetto partecipante,

- Dichiariamo di aver ricevuto informazioni esaurienti in merito alla richiesta di partecipazione allo studio in oggetto, secondo quanto riportato nel foglio informativo qui allegato.
- Dichiariamo di essere stati informati della possibilità, qualora lo desiderassimo, di richiedere ulteriori informazioni al Responsabile della ricerca.
- Dichiariamo di essere stati informati del diritto di poterci ritirare dallo studio in qualsiasi momento.

Pertanto, alla luce delle informazioni che ci sono state fornite (selezionare l'opzione prescelta) **per la partecipazione allo studio:**

Genitore o tutore legale ⁽¹⁾ ACCONSENTO NON ACCONSENTO a partecipare.

NOME E COGNOME

FIRMA

Genitore o tutore legale ⁽¹⁾ ACCONSENTO NON ACCONSENTO a partecipare.

NOME E COGNOME

FIRMA

LUOGO DATA

⁽¹⁾ Note:

- Nel caso uno dei genitori sia impossibilitato a firmare, il genitore presente, sottoscrivendo il presente documento, si assumerà la responsabilità di informare adeguatamente l'altro.
- Nel caso vi sia un unico genitore o tutore legale, sarà sufficiente un'unica firma.

Appendice C – Questionario Italiano del Temperamento (7-11 anni)

(Axia, 2002)

Presentazione e istruzioni

Lo scopo di questo questionario è di descrivere il comportamento del Suo bambino o della Sua bambina in alcune situazioni della vita quotidiana.

Le situazioni sono:

- il bambino/la bambina con gli altri
- il bambino/la bambina che gioca
- il bambino/la bambina di fronte a un compito

Il comportamento è descritto in brevi frasi; Le chiediamo di segnare per ogni frase la frequenza che descrive meglio il modo in cui Suo figlio/Sua figlia si è comportato/a nell'ultima settimana.

Ognuna delle affermazioni del questionario è affiancata da 6 numeri. Le chiediamo di indicare con una crocetta se il comportamento descritto compare:

Quasi mai	1
Raramente	2
Dipende, di solito no	3
Dipende, di solito si	4
Spesso	5
Quasi sempre	6

Alcune affermazioni sono simili tra loro. La preghiamo comunque di rispondere a tutte. Se qualche descrizione non si applica al caso di Suo figlio/Sua figlia, può cancellarla con una riga.

Le assicuriamo che non esistono risposte giuste o sbagliate. Stiamo cercando semplicemente il modo per descrivere meglio le caratteristiche dei bambini.

QUESTIONARIO DEL TEMPERAMENTO (7-11 anni)					
Quasi mai	Raramente	Dipende, di solito no	Dipende, di solito si	Spesso	Quasi sempre
1	2	3	4	5	6
A. BAMBINO/A CON GLI ALTRI					
1. Quando gioca chiama i suoi coetanei	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
2. Guarda immediatamente la persona che lo/la chiama	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
3. Mentre è a scuola parla con i compagni	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
4. Prima che giri lo sguardo verso la persona, deve essere chiamato/a almeno 3/4 volte	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
5. Parla a lungo con familiari e amici	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
6. Smette improvvisamente di giocare con gli altri	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
7. Quando interagisce con un altro bambino sta fermo/a e rilassato/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
8. Preferisce giocare con gli altri bambini piuttosto che da solo/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
9. Quando è coinvolto/a in un gioco, corre molto a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
10. Quando vede una persona familiare sorride e ride	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
11. Trascorre molte ore giocando con gli altri bambini	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
12. Quando viene contrariato/a si corruccia	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
13. Chiamato/a mentre gioca, non riesce a smettere subito di correre	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
14. Se gli/le si racconta una storia continua ad agitarsi	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre
15. Appena gli/le si parla assume un'espressione sorridente	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥			quasi sempre

(continua)

16. Dopo un rimprovero piange subito	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
17. Si arrabbia subito se viene criticato/a dai compagni	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
18. Quando gioca con gli altri, non sorride o sorride poco	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
19. Quando litiga con gli altri bambini grida molto forte	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
20. Sorride solo dopo ripetuti incoraggiamenti da parte dell'adulto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
21. Se viene contrariato/a resta imbronciato/a a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
22. Quando gioca con gli altri bambini ride a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
23. Se qualcuno gli/le parla, smette subito di piangere	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
24. Quando vede una persona sconosciuta mostra segni di preoccupazione (si immobilizza, guarda con sospetto, si ritrae, nasconde il volto)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
25. Sorride a un estraneo sorridente	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
26. Quando entra in un ambiente nuovo (casa di amici, negozio), mostra segni di preoccupazione/paura (si immobilizza e si guarda ansiosamente intorno, fa resistenza, si nasconde)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
27. Quando gioca piange	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
28. Quando gioca con gli altri mantiene un'espressione serena a lungo (20-30 minuti)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
29. Mantiene a lungo un'espressione corrucciata o triste	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre

(continua)

B. BAMBINO/A CHE GIOCA			
30. Se deve andare da un posto all'altro, corre e saltella	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
31. Quando gioca è in continuo movimento	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
32. Giocando, se deve andare da un posto all'altro, cammina placidamente	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
33. Quando gioca, si muove il meno possibile	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
34. Guarda attentamente ogni oggetto nuovo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
35. Rimane a lungo in ascolto della musica	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
36. Gioca da solo/a per molto tempo senza interruzione (almeno 30 minuti)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
37. Se sente rumore, abbandona subito il gioco	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
38. Quando gioca, non sta seduto/a a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
C. BAMBINO/A DI FRONTE A UN COMPITO			
39. Di fronte a un compito nuovo, mostra segni di preoccupazione	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
40. Se gli/le viene affidato un compito, non smette di sorridere	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
41. Si stanca facilmente nel portare avanti un compito	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
42. Di fronte a un compito poco conosciuto si mostra immediatamente a suo agio	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
43. Di fronte a un compito nuovo la prima reazione è il rifiuto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre

(continua)

44. Quando inizia un compito nuovo impiega molto tempo (più di 5 minuti) prima di mostrarsi a suo agio	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
45. Se gli/le viene affidato un compito smette subito di sorridere	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
46. Per affrontare un compito nuovo ha bisogno di incoraggiamento	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
47. Quando svolge un compito si guarda intorno	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
48. È pronto/a a passare rapidamente da un compito a un altro	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
49. Si dedica a lungo ai compiti nuovi	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
50. Mostra interesse per ogni compito nuovo che gli/le viene proposto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
51. Se sente un rumore, abbandona subito lo svolgimento di un compito	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
52. Quando è impegnato/a in un'attività sedentaria, muove le gambe e si agita	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
53. Quando va a scuola la mattina esprime dispiacere (è triste, penseroso/a, si lamenta)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
54. Se mostra perplessità di fronte a un compito nuovo, inizia l'esplorazione solo dopo ripetuti incoraggiamenti da parte dell'adulto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre

IMPRESSIONI GENERALI

A. Come descriverebbe il temperamento del Suo/a bambino/a con parole Sue?

B. Rispetto ai bambini della stessa età, come giudicherebbe Suo/a figlio/a nei seguenti aspetti? (Per favore faccia una sola crocetta.)

1. ORIENTAMENTO SOCIALE
Grado di interesse per le altre persone
 alto medio basso

2. INIBIZIONE ALLA MOTÀ
Grado di difficoltà, preoccupazione di fronte a situazioni nuove
 alto medio basso

3. ATTIVITÀ MOTORIA
Quantità di movimento nella vita quotidiana
 alta media bassa

4. EMOZIONALITÀ POSITIVA
Grado e frequenza con cui il/la bambino/a manifesta stati d'animo positivi
 alto medio basso

5. EMOZIONALITÀ NEGATIVA
Grado e frequenza con cui il/la bambino/a manifesta stati d'animo negativi
 alto medio basso

6. ATTENZIONE
Grado con cui il/la bambino/a presta attenzione a quello che sta facendo
 alto medio basso

Appendice D – Questionario Italiano del Temperamento (3-6 anni)

(Axia, 2002)

Presentazione e istruzioni

Lo scopo di questo questionario è di descrivere il comportamento del Suo bambino o della Sua bambina in alcune situazioni della vita quotidiana.

Le situazioni sono:

- il bambino/la bambina con gli altri
- il bambino/la bambina che gioca
- il bambino/la bambina di fronte a un compito

Il comportamento è descritto in brevi frasi; Le chiediamo di segnare per ogni frase la frequenza che descrive meglio il modo in cui Suo figlio/Sua figlia si è comportato/a nell'ultima settimana.

Ognuna delle affermazioni del questionario è affiancata da 6 numeri. Le chiediamo di indicare con una crocetta se il comportamento descritto compare:

Quasi mai	1
Raramente	2
Dipende, di solito no	3
Dipende, di solito si	4
Spesso	5
Quasi sempre	6

Alcune affermazioni sono simili tra loro. La preghiamo comunque di rispondere a tutte. Se qualche descrizione non si applica al caso di Suo figlio/Sua figlia, può cancellarla con una riga.

Le assicuriamo che non esistono risposte giuste o sbagliate. Stiamo cercando semplicemente il modo per descrivere meglio le caratteristiche dei bambini.

QUESTIONARIO DEL TEMPERAMENTO (3-6 anni)

Quasi mai	Raramente	Dipende, di solito no	Dipende, di solito si	Spesso	Quasi sempre
1	2	3	4	5	6

A. BAMBINO/A CON GLI ALTRI					
1. Quando gioca chiama i suoi coetanei	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
2. Guarda immediatamente la persona che lo/la chiama	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
3. Mentre gioca con i coetanei parla con loro	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
4. Prima che giri lo sguardo verso la persona, deve essere chiamato/a almeno 3/4 volte	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
5. Se un adulto non familiare gli/le rivolge la parola, arrossisce o si mostra molto imbarazzato/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
6. Trascorre molte ore giocando con gli altri bambini	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
7. Parla a lungo con familiari e amici	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
8. Smette improvvisamente di giocare con gli altri	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
9. Quando gioca con gli amici si gira immediatamente se viene chiamato/a da qualcun altro	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
10. Preferisce giocare con gli altri bambini piuttosto che da solo/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
11. Quando interagisce con un altro bambino/a sta fermo/a e rilassato/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
12. Quando vede una persona familiare sorride o ride	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
13. Quando è coinvolto/a in un gioco, corre molto a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		
14. Quando viene contrariato/a si corruccia	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre		

(continua)

15. Chiamato/a mentre gioca, non riesce a smettere subito di correre	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
16. Se gli/le si racconta una storia continua ad agitarsi	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
17. Appena gli/le si parla assume un'espressione sorridente	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
18. Dopo un rimprovero piange subito	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
19. Si arrabbia subito se viene criticato/a dai compagni	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
20. Quando gioca con gli altri, non sorride o sorride poco	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
21. Sorride solo dopo ripetuti incoraggiamenti da parte dell'adulto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
22. Se viene contrariato/a resta imbronciato/a a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
23. Quando gioca con gli altri bambini ride a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
24. Se qualcuno gli/le parla, smette subito di piangere	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
25. Quando qualcuno gli/le parla, se è serio/a si illumina	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
26. Quando vede una persona sconosciuta mostra segni di preoccupazione (si immobilizza, guarda con sospetto, si ritrae, nasconde il volto)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
27. Sorride a un estraneo sorridente	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
28. Quando gioca ride a gola spiegata	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
29. Quando entra in un ambiente nuovo (casa di amici, negozio), mostra segni di preoccupazione/paura (si immobilizza e si guarda ansiosamente intorno, fa resistenza, si nasconde)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
30. Quando gioca piange	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
31. Quando gioca con gli altri mantiene un'espressione serena o sorridente a lungo (20/30 minuti)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre

(continua)

32. Prima di avvicinarsi o sorridere a una persona sconosciuta impiega molto tempo (5/10 minuti)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
33. Mantiene a lungo (20/30 minuti) un'espressione corrucciata o triste	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
B. BAMBINO/A CHE GIOCA			
34. Giocando, se deve andare da un posto all'altro, cammina placidamente	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
35. Si entusiasma di fronte ai giochi nuovi	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
36. Quando gioca è in continuo movimento	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
37. Quando gioca non sta seduto/a a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
38. Se deve andare da un posto all'altro, corre e saltella	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
39. Rimane quieto/a a lungo con giochi piccoli	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
40. Quando gioca, si muove il meno possibile	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
41. Guarda attentamente ogni oggetto nuovo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
42. Quando gioca, porta immediatamente lo sguardo alla fonte di un suono	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
43. Rimane a lungo in ascolto della musica	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
44. Gioca da solo/a per molto tempo senza interruzione (almeno 30 minuti)	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
45. Quando gioca sta seduto/a a lungo	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
C. BAMBINO/A DI FRONTE A UN COMPITO			
46. Se gli/le viene affidato un compito, smette subito di sorridere	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
47. Si dedica a lungo ai compiti nuovi	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre

(continua)

48. Di fronte a un compito poco conosciuto si mostra immediatamente a suo agio	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
49. La prima reazione di fronte a un compito nuovo è il rifiuto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
50. Quando inizia un compito nuovo, impiega molto tempo (più di 5 minuti) prima di mostrarsi a suo agio	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
51. Se mostra tensione o preoccupazione di fronte a un compito poco familiare, si rilassa subito dopo l'incoraggiamento da parte dell'adulto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
52. Se mostra perplessità di fronte a un compito nuovo, inizia l'esplorazione solo dopo ripetuti incoraggiamenti da parte dell'adulto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
53. Per affrontare un compito nuovo, ha bisogno di incoraggiamento	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
54. Quando svolge un compito si guarda intorno	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
55. È pronto/a a passare rapidamente da un compito a un altro	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
56. Mostra interesse per ogni compito nuovo che gli/le viene proposto	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
57. Si stanca facilmente nel portare avanti un compito	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
58. Se sente un rumore, abbandona subito lo svolgimento di un compito	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
59. Quando è impegnato/a in un'attività sedentaria muove le gambe, si agita	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre
60. Di fronte a un compito nuovo, mostra segni di preoccupazione	quasi mai	1 2 3 4 5 6	quasi sempre

IMPRESSIONI GENERALI	
A. Come descriverebbe il temperamento del Suo/a bambino/a con parole Sue?	

B. Rispetto ai bambini della stessa età, come giudicherebbe Sua/a figlio/a nei seguenti aspetti? (Per favore faccia una sola crocetta.)	
1. ORIENTAMENTO SOCIALE	
Grado di interesse per le altre persone	
<input type="checkbox"/> alto	<input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> basso
2. INIBIZIONE ALLA NOVITÀ	
Grado di difficoltà, preoccupazione di fronte a situazioni nuove	
<input type="checkbox"/> alto	<input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> basso
3. ATTIVITÀ MOTORIA	
Quantità di movimento nella vita quotidiana	
<input type="checkbox"/> alta	<input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> bassa
4. EMOZIONALITÀ POSITIVA	
Grado e frequenza con cui il/la bambino/a manifesta stati d'animo positivi	
<input type="checkbox"/> alto	<input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> basso
5. EMOZIONALITÀ NEGATIVA	
Grado e frequenza con cui il/la bambino/a manifesta stati d'animo negativi	
<input type="checkbox"/> alto	<input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> basso
6. ATTENZIONE	
Grado con cui il/la bambino/a presta attenzione a quello che sta facendo	
<input type="checkbox"/> alto	<input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> basso

Appendice E – Emotion Regulation Checklist

(Shields & Cicchetti, 1997; trad. ita a cura di Molina et al., 2014)

Gentile signora/ Gentile signore,

qui di seguito troverà delle affermazioni su _____ (inserisca il nome o il codice della bambina a cui si riferisce).
Le chiediamo di indicare quanto ciascuna di esse la descriva, ponendo una croce sulla casella che Lei ritiene appropriata.

	Quasi mai	A volte	Spesso	Quasi sempre
1. È un/a bambino/a allegro/a.	①	②	③	④
2. Mostra grandi sbalzi d'umore (è difficile prevedere gli stati emotivi del/la bambino/a perché passa velocemente da un umore positivo ad un umore negativo).	①	②	③	④
3. Risponde positivamente quando un adulto inizia un'interazione con lui/lei in modo neutro o amichevole.	①	②	③	④
4. Passa facilmente da un'attività all'altra; non si mostra ansioso/a, arrabbiato/a, teso/a o sovraeccitato/a nel passare da un'attività ad un'altra.	①	②	③	④
5. Si riprende con facilità da situazioni che l'hanno turbato/a o angosciato/a.	①	②	③	④
6. E' facilmente frustrato/a.	①	②	③	④
7. Reagisce positivamente quando un coetaneo o un compagno inizia un'interazione con lui/ lei in modo neutro o amichevole.	①	②	③	④
8. Tende ad avere scoppi di rabbia.	①	②	③	④
9. E' capace di rimandare una gratificazione (per es., sa aspettare per ottenere un qualcosa che le piace).	①	②	③	④
10. Prova piacere per il disagio degli altri (ad esempio, ride quando qualcun altro si fa male o viene punito; si diverte a fare dispetti agli altri).	①	②	③	④
11. Si riesce a controllare in situazioni emotivamente intense (ad esempio non si lascia trascinare da giochi troppo turbolenti oppure non si eccita troppo in contesti inappropriati).	①	②	③	④

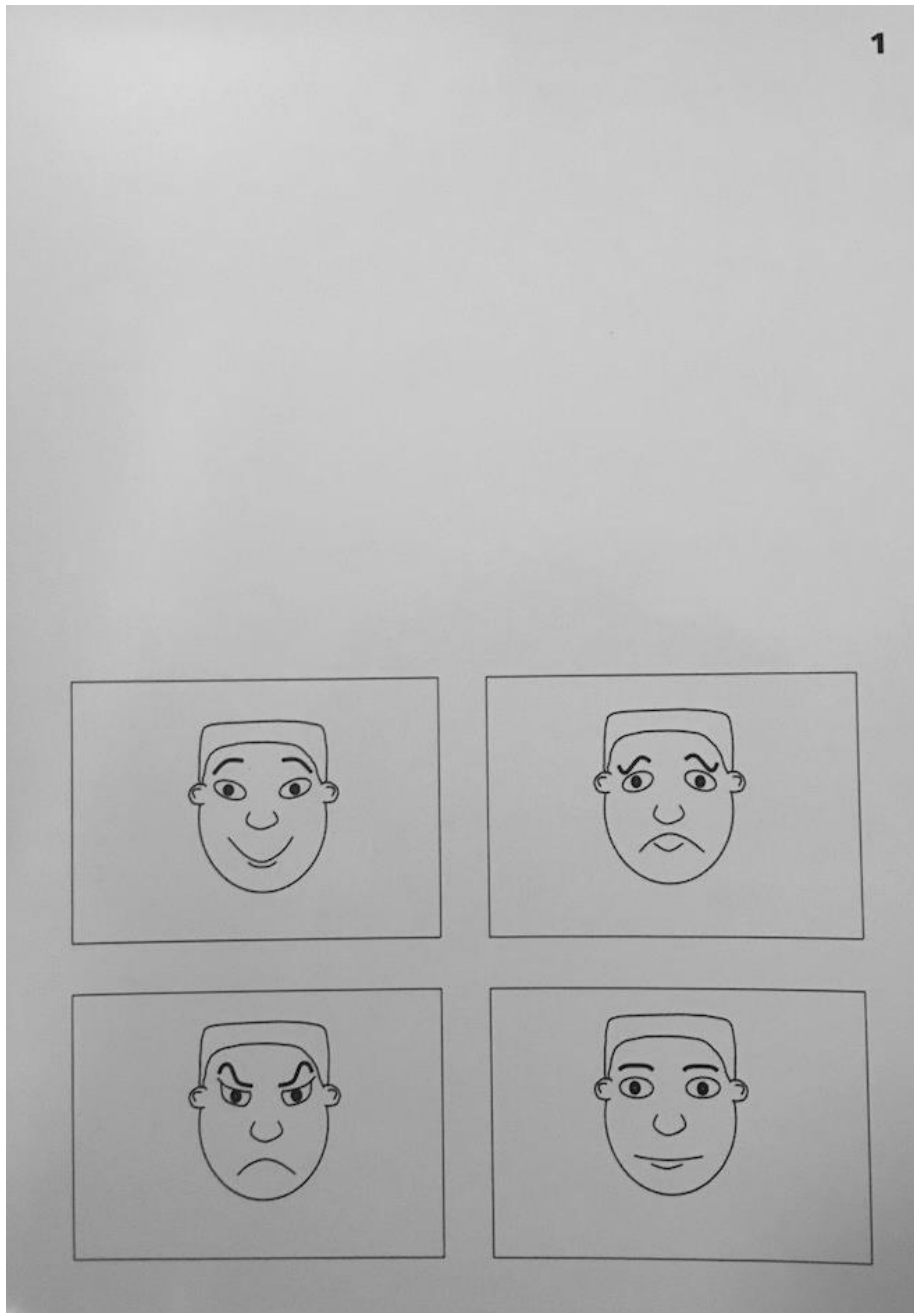
	Quasi mai	A volte	Spesso	Quasi sempre
12. E' lamentoso/a o appiccicoso/a con gli adulti.	①	②	③	④
13. Tende ad avere scoppi distruttivi di energia ed esuberanza.	①	②	③	④
14. Risponde con rabbia quando gli adulti pongono dei limiti.	①	②	③	④
15. Riesce a dire se si sente triste, arrabbiato/a o infuriato/a, intimorito/a o spaventato/a.	①	②	③	④
16. Sembra triste o svogliato/a.	①	②	③	④
17. E' troppo esuberante quando cerca di coinvolgere gli altri nel gioco.	①	②	③	④
18. Si mostra emotivamente piatto/a (l'espressione è assente e inespressiva; il/la bambino/a sembra emotivamente assente).	①	②	③	④
19. Risponde negativamente quando un coetaneo o un compagno inizia un'interazione con lui/lei in modo neutro o amichevole (ad esempio, può rispondere usando un tono di voce arrabbiato o spaventato).	①	②	③	④
20. E' impulsivo/a.	①	②	③	④
21. E' empatico/a verso gli altri; mostra preoccupazione quando gli altri sono turbati o angosciati.	①	②	③	④
22. Mostra un'esuberanza che gli altri trovano intrusiva o disturbante.	①	②	③	④
23. Se coetanei o compagni si comportano in modo ostile, aggressivo o intrusivo, mostra emozioni negative appropriate (rabbia, paura, frustrazione, angoscia).	①	②	③	④
24. Mostra emozioni negative quando cerca di coinvolgere gli altri nel gioco.	①	②	③	④

Appendice F – Test of Emotion Comprehension

(Pons & Harris, 2000)

“Grazie dell’aiuto che mi dai per il mio lavoro. Adesso ti mostrerò delle immagini, ti racconterò delle storie e ti farò delle domande. Per ogni domanda dammi la risposta che ti sembra migliore. Se c’è qualcosa che non capisci, dimmelo pure subito”.

1. “Guarda queste quattro immagini. Puoi indicarmi l’immagine di una persona che si sente triste?”



Appendice G – Test Fono - Lessicale

(Vicari, Marotta & Luci, 2007)

Prova di comprensione lessicale

“Ora ti mostrerò delle figure colorate e tu mi dovrai indicare quella corrispondente alla parola che ti dirò. Mi raccomando, guarda bene tutte le figure prima di rispondere. Hai capito? Bene!”

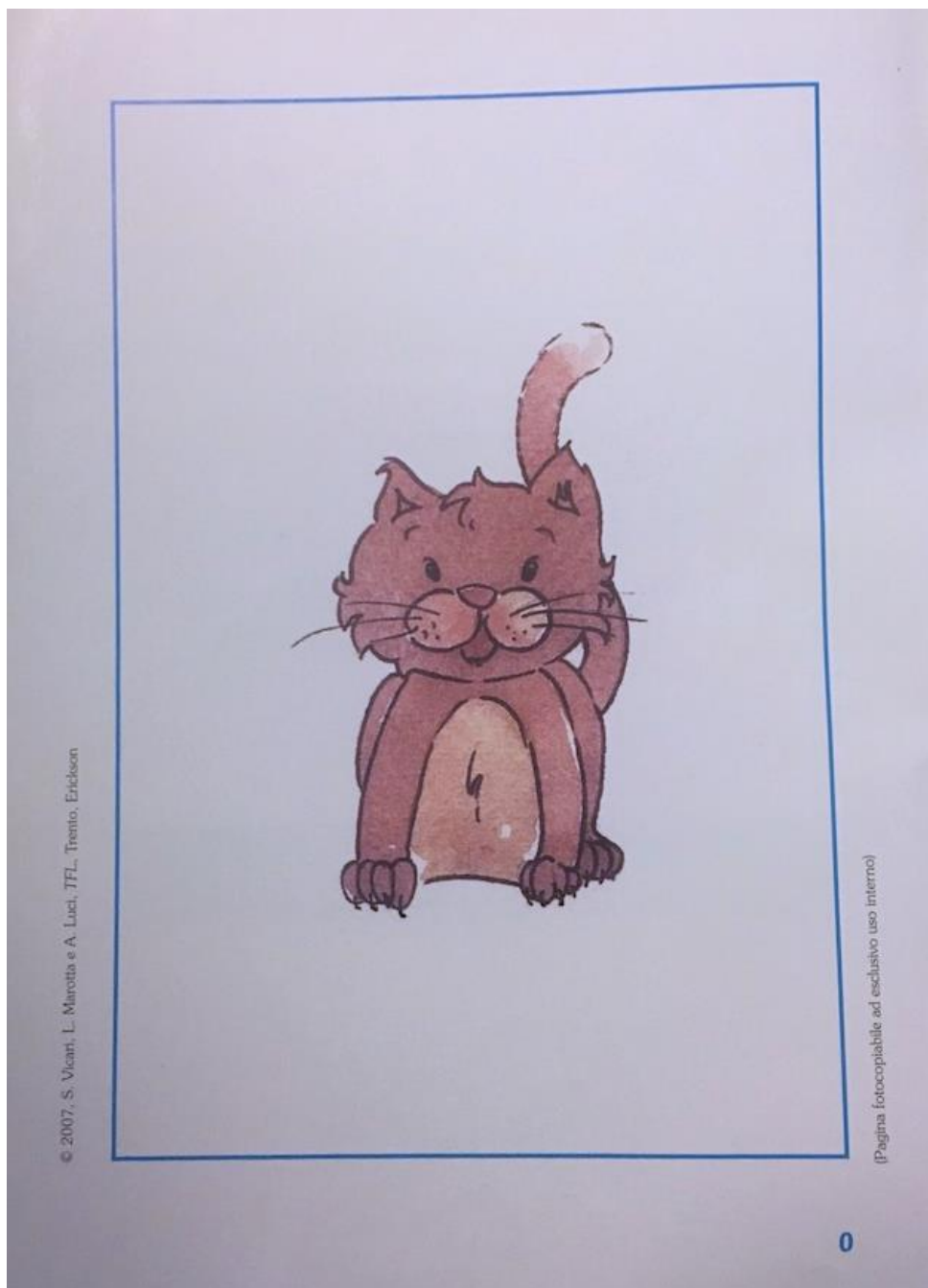
“Guarda bene tutte le figure. Mi mostri qual è... GATTO?”



Prova di produzione lessicale

“Ora ti mostrerò delle figure colorate. Io ti indico una figura e tu mi dici il nome. Hai capito? Bene!”

L'esaminatore propone il primo target di esempio, indicando al bambino la figura corrispondente sul fascicolo (GATTO) e chiede “Cos'è?”.



Appendice H – Child Behavior Checklist

(Achenbach, 2001)

Di seguito è riportato un elenco di affermazioni che descrivono i bambini e i ragazzi. Per ogni voce che descrive il vostro bambino, nello stato attuale o negli ultimi 6 mesi, si prega di mettere una crocetta: sul due (2) se l'affermazione è vera o per lo più vera; sull'uno (1) se l'affermazione è in parte o qualche volta vera; sullo zero (0) se l'affermazione non è vera per il suo bambino. Valuti tutte le affermazioni meglio che può, anche se alcune non sembrano essere adatte a suo figlio/a.

0 = Non vero (per ciò che ne sa)

1 = In parte o qualche volta vero

2 = Molto vero o spesso vero

1.	Agisce in modo infantile per la sua età	0	1	2	16.	È crudele, prepotente o malvagio verso gli altri	0	1	2
2.	Beve alcolici senza l'approvazione dei genitori (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2	17.	Sogna ad occhi aperti, si perde nei suoi pensieri	0	1	2
3.	Discute in modo polemico	0	1	2	18.	Intenzionalmente si fa del male o ha tentato il suicidio	0	1	2
4.	Non porta a termine le cose che comincia	0	1	2	19.	Esige molta attenzione	0	1	2
5.	Ci sono veramente poche cose che lo divertono	0	1	2	20.	Distrugge le sue cose	0	1	2
6.	Si fa la cacca addosso	0	1	2	21.	Distrugge le cose che appartengono alla sua famiglia o ad altri	0	1	2
7.	Si vanta e si gloria	0	1	2	22.	È disobbediente a casa	0	1	2
8.	Non riesce a concentrarsi, non riesce a mantenere l'attenzione a lungo	0	1	2	23.	È disobbediente a scuola	0	1	2
9.	Non riesce a evitare certi pensieri; ossessioni (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2	24.	Non mangia come dovrebbe	0	1	2
10.	Non riesce a stare seduto tranquillo, è irrequieto o iperattivo	0	1	2	25.	Non va d'accordo con gli altri bambini/ragazzi	0	1	2
11.	È molto attaccato agli adulti, troppo dipendente	0	1	2	26.	Non sembra sentirsi in colpa dopo essersi comportato male	0	1	2
12.	Lamenta di sentirsi solo	0	1	2	27.	Si ingelosisce facilmente	0	1	2
13.	È confuso o sembra avere la testa nel pallone	0	1	2	28.	Infrange le regole a casa, a scuola o altrove	0	1	2
14.	Piange molto	0	1	2	29.	Ha paura di certi animali, situazioni o posti al di fuori della scuola (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2
15.	È crudele verso gli animali	0	1	2	30.	Ha paura di andare a scuola	0	1	2
					31.	Ha paura di poter pensare o fare qualcosa di male	0	1	2

32.	Sente di dover essere perfetto	0	1	2
33.	Pensa o si lamenta che nessuno gli vuole bene	0	1	2
34.	Si sente perseguitato dagli altri	0	1	2
35.	Si sente privo di valore o inferiore	0	1	2
36.	Si fa spesso male, è spesso soggetto ad incidenti	0	1	2
37.	È coinvolto spesso in zuffe e litigi	0	1	2
38.	Viene spesso preso in giro dagli altri	0	1	2
39.	Frequenta cattive compagnie	0	1	2
40.	Sente suoni o voci che non ci sono (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2
41.	È impulsivo o agisce senza pensare	0	1	2
42.	Preferisce stare da solo piuttosto che con gli altri	0	1	2

43.	È bugiardo o imbroglione	0	1	2
44.	Si mangia le unghie	0	1	2
45.	È nervoso, troppo sensibile o teso	0	1	2
46.	Ha movimenti nervosi o tic (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2
47.	Ha incubi	0	1	2
48.	Non piace agli altri bambini	0	1	2
49.	Soffre di stitichezza	0	1	2
50.	Appare troppo timoroso o ansioso	0	1	2
51.	Soffre di vertigini o di stordimenti	0	1	2
52.	Si sente troppo colpevole	0	1	2
53.	Mangia troppo	0	1	2

54.	Sembra esageratamente stanco senza una buona ragione	0	1	2
55.	È in sovrappeso	0	1	2
56.	Ha problemi fisici senza cause mediche conosciute	0	1	2
	a. Dolori (non includere mal di stomaco e mal di testa)	0	1	2
	b. Mal di testa	0	1	2
	c. Nausea, malessere	0	1	2
	d. Problemi agli occhi (non includere se superati con lenti correttive) (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2
	e. Eruzione cutanea o altri problemi di pelle	0	1	2
	f. Dolori di stomaco	0	1	2
	g. Vomito, conati	0	1	2
	h. Altro (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2
57.	Assale fisicamente le persone	0	1	2
58.	Si mette le dita nel naso, si stuzzica la pelle o altre parti del corpo (descrivere): _____ _____ _____	0	1	2
59.	Gioca con le sue parti genitali in pubblico	0	1	2
60.	Gioca troppo con le sue parti genitali	0	1	2
61.	Ha uno scarso rendimento scolastico	0	1	2
62.	Non è coordinato o è impacciato nei movimenti	0	1	2
63.	Preferisce la compagnia dei più grandi	0	1	2
64.	Preferisce la compagnia dei più piccoli	0	1	2

65.	Si rifiuta di parlare	0	1	2
66.	Ripete certe azioni di continuo o compulsivamente (descrivere):_____	0	1	2
67.	Scappa via da casa	0	1	2
68.	Strilla molto	0	1	2
69.	È riservato, tiene le cose per sé	0	1	2
70.	Vede cose che non ci sono (descrivere):	0	1	2
71.	È ipersensibile o facilmente imbarazzato	0	1	2
72.	Appicca fuochi	0	1	2
73.	Ha problemi sessuali (descrivere):_____	0	1	2
74.	Si mette in mostra o fa il pagliaccio	0	1	2
75.	È troppo riservato o timido	0	1	2
76.	Dorme di meno della maggior parte dei bambini	0	1	2
77.	Dorme di più della maggior parte dei bambini durante il giorno e/o la notte (descrivere):_____	0	1	2
78.	È disattento o facilmente distraibile	0	1	2
79.	Ha problemi nel parlare (descrivere):_____	0	1	2
80.	Fissa il vuoto	0	1	2
81.	Ruba in casa	0	1	2
82.	Ruba fuori di casa	0	1	2

83.	Accumula moltissime cose che non gli servono(descrivere):____	0	1	2
84.	Ha strani comportamenti (descrivere):	0	1	2
85.	Ha strane idee (descrivere):_____	0	1	2
86.	È testardo, taciturno, irritabile	0	1	2
87.	Ha repentini cambiamenti di umore o di stati d'animo	0	1	2
88.	È spesso di cattivo umore (fa il muso)	0	1	2
89.	È sospettoso	0	1	2
90.	Bestemmia o usa un linguaggio osceno	0	1	2
91.	Parla di uccidersi	0	1	2
92.	Parla durante il sonno o fa il sonnambulo	0	1	2
93.	Parla troppo	0	1	2
94.	Prende molto in giro	0	1	2
95.	Ha accessi di collera	0	1	2
96.	Parla di sesso eccessivamente	0	1	2
97.	Minaccia la gente	0	1	2
98.	Si succhia il pollice	0	1	2
99.	Fuma, mastica o sniffa tabacco	0	1	2
100.	Ha disturbi del sonno (descrivere):_____	0	1	2
101.	È svogliato, marina la scuola	0	1	2
102.	È poco attivo, lento nei movimenti, non energico	0	1	2
103.	È scontento, triste o depresso	0	1	2
104.	È particolarmente rumoroso	0	1	2

105.	Fa uso di droga (non includere alcool o tabacco)(descrivere): _____ _____ _____ _____	0	1	2
106.	Commette atti di vandalismo	0	1	2
107.	Si fa la pipì addosso durante il giorno	0	1	2
108.	Bagna il letto (fa la pipì a letto)	0	1	2
109.	Piagnucola	0	1	2
110.	Desidera essere del sesso opposto	0	1	2
111.	Chiuso in sé, non si coinvolge con gli altri	0	1	2
112.	Si preoccupa	0	1	2
113.	Scriva qui di seguito qualsiasi altro problema che il bambino presenta e che non è stato elencato prima _____ _____ _____ _____ _____ _____	0	1	2