



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - DPSS**

Corso di laurea specialistica in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione

Tesi di laurea magistrale

Titolo: Lo sviluppo tipico tra 0 e 3 anni: l'influenza delle variabili ambientali e di genere nello sviluppo socio-emotivo e cognitivo

Titolo in inglese: Typical development between 0 and 3 years: the influence of variables environmental and gender variables in socio-emotional and cognitive development

Relatore Prof. Silvia Lanfranchi

Laureando/a: Emanuela Caruso

Matricola: 2013871

Anno accademico: 2022/2023



|                                                                          |         |
|--------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Indice</b>                                                            |         |
| <b>ABSTRACT</b>                                                          | pag. 6  |
| <b>ABSTRACT IN INGLESE</b>                                               | pag. 7  |
| <b>Introduzione</b>                                                      | pag. 8  |
| <b>Capitolo 1</b>                                                        |         |
| <b>Sviluppo dei bambini nella fascia 0-3 anni</b>                        |         |
| I.1 Sviluppo motorio                                                     | pag. 11 |
| I.2 Sviluppo cognitivo                                                   | pag. 12 |
| I.3 Sviluppo comunicativo                                                | pag. 15 |
| I.4 Sviluppo Emotivo                                                     | pag. 18 |
| <b>Capitolo 2</b>                                                        |         |
| <b>Genere e sviluppo</b>                                                 |         |
| II.1 Introduzione                                                        | pag. 21 |
| II.2 Dismorfismo sessuale tra natura e ambiente                          | pag. 22 |
| II.3 Differenze di genere e sviluppo                                     | pag. 25 |
| II.3.1 Sviluppo socio-emotivo                                            | pag. 25 |
| II.3.2 Sviluppo cognitivo e differenze di genere                         | pag. 28 |
| II.4 Conclusioni                                                         | pag. 32 |
| <b>Capitolo 3</b>                                                        |         |
| <b>L'influenza delle variabili ambientali nello sviluppo dei bambini</b> |         |
| III.1 Introduzione                                                       | pag. 34 |
| III.2 Caregiver e funzione di scaffolding                                | pag. 35 |
| III.3 SES e sviluppo                                                     | pag. 37 |
| III.4 Basso SES e sviluppo linguistico                                   | pag. 40 |
| III.5 Sviluppo emotivo e basso SES                                       | pag. 42 |
| III.6 Conclusioni                                                        | pag. 43 |
| <b>Capitolo 4</b>                                                        |         |
| <b>La ricerca</b>                                                        |         |
| IV.1 Introduzione, obiettivi e ipotesi                                   | pag. 44 |
| IV.2 Metodologia                                                         | pag. 46 |
| IV.2.1 Partecipanti                                                      | pag. 46 |
| IV.3 Strumenti                                                           | pag. 47 |

|                                             |         |
|---------------------------------------------|---------|
| IV.3.1 Developmental Profile 4              | pag. 47 |
| IV.3.2 Indicatori variabili ambientali      | pag. 48 |
| IV.4 Risultati                              | pag. 49 |
| IV.4.1 Punteggi DP4 in relazione al reddito | pag. 49 |
| IV.4.2 Punteggi Dp4 in relazione al genere  | pag. 51 |
| IV.5 Conclusioni                            | pag. 53 |

## **Ringraziamenti**

Al termine di questo lavoro di stesura dell'elaborato di tesi vorrei ringraziare la mia relatrice la professoressa Silvia Lanfranchi per la sua disponibilità e professionalità nel seguirmi in questi mesi, e con lei la Dottoressa Sara Onnivello che con altrettanta professionalità e pazienza ha curato le analisi della mia ricerca.

Ringrazio la mia famiglia, Mamma e Papà che come sempre nella mia vita sono stati al mio fianco sostenendomi in ogni momento. Loro così orgogliosi di me, e io che spero solo di essere alla loro altezza nella vita e di non deluderli mai. Grazie per ciò che mi date ogni giorno e per tutto ciò che mi avete insegnato fino ad ora.

Ringrazio mio fratello che per me fa sempre tanto, per le passeggiate mattutine a Padova pur di farmi stare tranquilla, per i messaggi di supporto anche a chilometri di distanza e perché so che qualsiasi cosa accadrà mio Fratello ci sarà sempre.

Ringrazio Walter per esserci sempre, con uno sguardo, con una parola, con un abbraccio, nei momenti di gioia e nei momenti più tristi, grazie per aver creduto in me quando neanche io ci credevo, grazie per le chiamate lunghe ore, grazie per sopportare le mie ansie e per cancellare sempre con un sorriso le mie paure, finché la mia mano sarà nella tua so di poter arrivare ovunque.

Grazie anche agli altri due miei fratelli Pietro e Simone perché anche da lontano so che ci saranno sempre.

Grazie a Micaela che nonostante la lontananza sa sempre come starmi vicino, grazie per ogni pensiero rivolto a me, grazie perché anche solo con un messaggio riesci a esserci. Grazie perché ormi da anni so che su di te posso sempre contare.

Ringrazio le mie colleghe del cuore Mara e Vanessa, che in questi due anni sono diventate amiche, per avermi supportato ogni giorno tra risate, pianti e scleri andare a lavoro ogni giorno con loro è diventato persino un piacere. Grazie a Vanessina perché in poco tempo sei riuscita a darmi tanto, per la tua dolcezza, per condividere con me la lontananza da casa e riuscire ad alleviarla anche solo con un abbraccio dato al moneto giusto. Grazie Mara per le risate per i nostri discorsi, per avermi trattata sempre come una delle tue tre figlie! La mia veneta preferita.

Grazie a Gloria che ha allietato la mia permanenza a Padova nel bel mezzo della pandemia perché anche grazie a lei in quei momenti Padova era casa, grazie per aver condiviso le mie ansie e le mie gioie e per continuare a farlo anche da lontano.

Grazie alle ragazze della cucina 2B che sono riuscite sempre a farmi sorridere al ritorno a casa nonostante le giornate stressanti, nonostante la nebbia padovana, grazie per le belle serate film, per le risate, per le discussioni, per gli abbracci per avermi fatto sentire a casa nonostante i chilometri di distanza.

Forse un grazie lo merita anche la me che ormai tre anni fa ha preso le valige ed è andata via lasciandosi dietro la propria casa e la propria famiglia per costruire il proprio futuro con il cuore pieno di paure ma sapendo di avere a fianco nonostante la lontananza tutto l'amore di cui aveva bisogno.

## **ABSTRACT**

Nel seguente lavoro di ricerca viene affrontato lo sviluppo dei bambini tra 0-3 anni indagando su alcune aree di sviluppo in particolare: l'area dello sviluppo motorio, dello sviluppo dei comportamenti adattivi, emotivo sociale, cognitivo e della comunicazione. Si è deciso di approfondire possibili differenze di genere nelle modalità di sviluppo nelle diverse aree e di indagare sulla possibile relazione di variabili relative al reddito familiare e lo sviluppo dei bambini. Le informazioni sullo sviluppo dei bambini sono state raccolte attraverso lo strumento Dp4 (Developmental Profile 4), in particolare abbiamo somministrato il formato dell'intervista di questo strumento a un caregiver, la somministrazione è avvenuta in presenza o online. Dopo aver presentato una rassegna della letteratura dettagliata dello sviluppo tipico dei bambini appartenenti a questa fascia di età nei vari ambiti ( motorio, dei comportamenti adattivi, socio emotivo, cognitivo e comunicativo), abbiamo deciso di approfondire la possibile relazione esistente tra genere ed alcuni ambiti di sviluppo quali quello emotivo sociale e cognitivo. Si è inoltre indagato su quanto le variabili ambientali potessero influenzare lo sviluppo, ipotizzando una relazione tra reddito familiare e SES (status socio economico) e lo sviluppo del bambino. Le ipotesi che hanno guidato la ricerca sono state la presenza di correlazione tra alcune aree di sviluppo in particolare l'area socio emotiva e cognitiva con il genere ad esempio ci aspettavamo che l'area socio emotiva fosse più sviluppata nelle bambine più che nei bambini, e la presenza di correlazione tra il reddito familiare e il livello di sviluppo nelle varie aree. In prospettiva di ricerche future sarebbe funzionale indagare su una popolazione più ampia ed approfondire la dicotomia natura cultura intrinseca nella crescita di ogni individuo in modo da approfondire le conoscenze sullo sviluppo anche in una fascia di età come quella considerata che raramente fino a qualche tempo fa veniva tenuta in considerazione nei lavori di ricerca.

Parole chiave: sviluppo tipico, variabili ambientali, genere, SES

## **ABSTRACT IN INGLESE**

The following research work deals with the development of children between 0-3 years of age by investigating some areas of development in particular: the area of motor development, the development of adaptive behaviors, emotional, social, cognitive and communication. It was decided to investigate possible gender differences in the ways of development in the various areas and to investigate the possible relationship of variability relating to family income and children's development. Information on the children's development was collected through the Dp4 tool (developmental profile 4), in particular we administered the interview format of this tool to a caregiver, the administration took place in person or online. After presenting a detailed literature review of the typical development of children belonging to this age group in the various fields (motor, adaptive behaviors, socio-emotional, cognitive and communicative), we decided to investigate the possible relationships existing between gender and some ambitious developmental factors such as emotional, social and cognitive. We also investigated how much environmental variables can contribute to development, hypothesizing a relationship between family income and SES (socio-economic status) and child development. The hypotheses that guided the research were the presence of evidence between some areas of development in particular the socio-emotional and cognitive area with gender, for example we expected that the socio-emotional area was more in developing girls than in boys, and the presence of differences between household income and level of development in the various areas. In view of future research, it would be functional to investigate a wider population and deepen the dichotomy of nature and culture intrinsic in the growth of each individual in order to deepen knowledge on development even in an age group such as the one considered, which until recently was rarely taken into consideration in the research work. Keywords: typical development, environmental variables, gender, SES



## INTRODUZIONE

Nel seguente lavoro di ricerca si è indagato sulla possibile influenza delle variabili di genere e delle variabili socio economiche sullo sviluppo di alcune aree di crescita del bambino ( 0-3 anni), prendendo in considerazione in particolare i domini indagati dal Dp4 ( Developmental Profile 4), un test pensato per lo screening dello sviluppo. Nel primo capitolo in particolar modo si è scelto di ripercorrere lo sviluppo tipico dei bambini appartenenti alla fascia d'età compresa tra 0-3 anni focalizzandoci su alcune aree di sviluppo quali: l'area Motoria, l'area dei Comportamenti Adattivi, l'area dello sviluppo Socio Emotivo, l'area dello sviluppo cognitivo e della comunicazione, approfondendo i cambiamenti a cui l'infante va incontro in questo periodo di tempo così breve. Nel secondo capitolo si è affrontata una rassegna della letteratura che ci ha permesso di approfondire la presenza di differenze di genere in alcuni ambiti dello sviluppo; in particolare queste differenze di genere sarebbero determinate sia da fattori biologici che da fattori ambientali. Nel terzo capitolo abbiamo poi approfondito l'influenza che variabili ambientali possano avere sullo sviluppo dei bambini con una particolare attenzione per il SES (Status Socio Economico) che considera sia le caratteristiche dell'ambiente sociale ( rete di sostegno, ambiente di vita, cultura) che quelle dell'ambiente economico ( fonte di sostentamento familiare) in cui ogni famiglia si sviluppa. Gli input dati da un ambiente familiare con basso SES sono minori e possono determinare uno sviluppo minore a livello linguistico e cognitivo “Le differenze nello status socio-economico (SES) sono tra i fattori che maggiormente influiscono sulle notevoli e precoci differenze in questo ambito; i bambini di condizioni socio-economiche svantaggiate già all'ingresso alla scuola dell'infanzia evidenziano minori capacità verbali e cognitive rispetto ai coetanei di migliore condizione, e tali disparità sono predittive di successive differenze nel successo o fallimento scolastico.” (Scopesi, 2019). Nel quarto ed ultimo capitolo di questo lavoro invece si presenta la ricerca condotta su un gruppo composto da 51 bambini di età compresa tra i 0-3 anni. Ai genitori di questi bambini è stata somministrata il formato dell'intervista del DP4 ( Developmental Profile 4) strumento che indaga lo sviluppo dei bambini e ragazzi dai 0 ai 21 anni. Lo strumento è formato da 5 subscale : Scala Motoria ( 37 item), Scala dei Comportamenti Adattivi (41 item), Scala Socio Emotiva (36 item), Scala Cognitiva (42 item), Scala della Comunicazione ( 34 item). Sono state inoltre somministrate oltre delle domande che ci

sono servite per indagare sulle variabili socio-ambientali della famiglia. Verranno illustrati i risultati ottenuti le considerazioni finali, limiti della ricerca e spunti per la ricerca futura.

## **CAPITOLO 1**

### **SVILUPPO DEI BAMBINI NELLA FASCIA 0-3 ANNI**

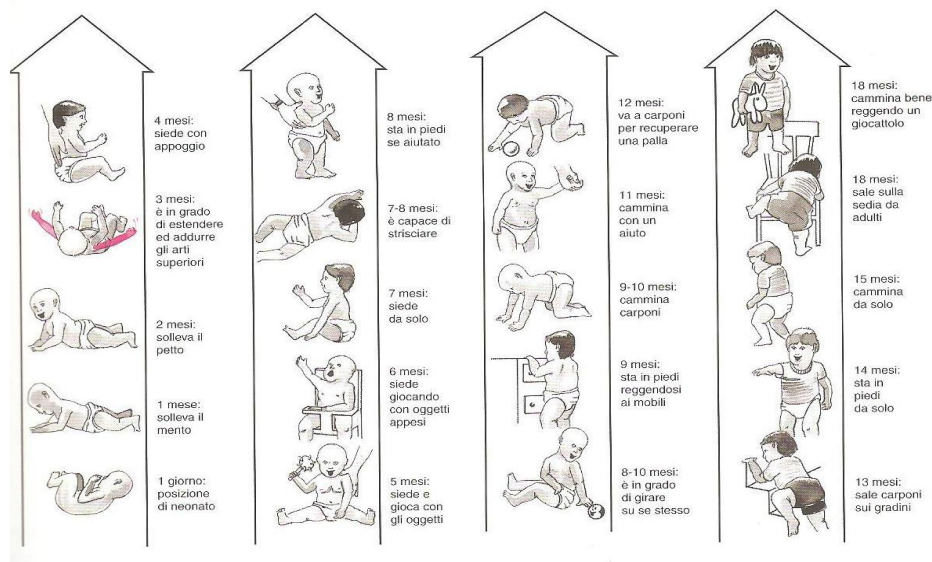
Gli studi sullo sviluppo in psicologia sono da sempre molto cospicui, in particolar modo la psicologia dello sviluppo si interessa di approfondire i cambiamenti che accompagnano la vita di ogni individuo, questi cambiamenti avvengono per l'intera vita di ognuno ma sono più numerosi ed evidenti in alcune fasi della vita quali: l'infanzia e l'adolescenza. Nella storia della psicologia dello sviluppo sono stati diversi gli approcci teorici che si sono susseguiti: l'approccio comportamentista, l'approccio psicoanalitico e l'approccio organismico sono tra i più importanti, ogni approccio guarda allo sviluppo facendo riferimento a teorie di base differenti che portano ad interpretare in modo peculiare i meccanismi sottostanti ai cambiamenti caratteristici di ogni fase di sviluppo e alle cause che determinano questi cambiamenti. L'approccio che però ad oggi è risultato essere il più idoneo è sicuramente l'approccio bio-psicosociale che guarda al processo di sviluppo come determinato da fattori biologici e ambientali, i processi di cambiamento infatti sono determinati da una predisposizione genetica ma i geni interagiscono con l'ambiente circostante e quest'ultimo inevitabilmente ne influenza il cambiamento. L'individuo inoltre è visto come un soggetto attivo che costruisce il proprio mutamento attraverso l'interazione con l'ambiente, "Le influenze interne ed esterne che il bambino vive non si sommano semplicemente ma si combinano tra di loro in modi complessi, per cui le effettive esperienze che il bambino vive possono influire sul tipo di capacità che acquisisce" (Camaioni & Di Blasio, 2007). Alcune teorie tra le più conosciute, pensiamo ad esempio alla teoria di Freud o di Piaget, ci mostrano come lo sviluppo del bambino fino all'età adulta sia scandito dal susseguirsi di stadi ben precisi, queste teorie sono molto importanti per gli studi della psicologia dello sviluppo in quanto ci permettono di determinare i criteri minimi di sviluppo per ogni fascia di età ma è sicuramente fondamentale ricordare che non possiamo trascurare le differenze individuali spesso trascurate dagli approcci stadiali (Camaioni & Di Blasio, 2007) e che dipendono da quell'interazione tra fattori biologici e ambientali sopra citata. In questo capitolo in particolare parleremo delle fasi di sviluppo dei bambini appartenenti alla fascia di età 0-3 anni approfondendo in particolare: lo sviluppo motorio, lo sviluppo cognitivo, lo sviluppo socio-emotivo e lo sviluppo comunicativo.

## ***1.1 Sviluppo motorio***

Lo sviluppo fisico e motorio del bambino avviene già durante i nove mesi di gestazione, periodo in cui il bambino inizia a formarsi e nel quale la velocità della crescita ponderale e di statura è maggiore che in ogni altro periodo della vita. Appena nato il bambino sembrerà padroneggiare alcune risposte motorie che in realtà sono del tutto involontarie che possiamo definire riflessi, alcuni di questi sono il riflesso di suzione, riflesso della presa per cui se avviciniamo ad esempio un dito al neonato lui lo afferra o ancora il riflesso della marcia se mantenuto in piedi e con i piedini che toccano terra sembra compiere movimenti che ricordano il camminare. Durante i primi mesi di vita il bambino va incontro ad un processo maturativo che determinerà la nascita di nuove abilità in modo molto veloce “Si tratta di un progredire continuo, essenzialmente dipendente dalla maturazione del Sistema Nervoso Centrale (SNC), con tempi e modalità variabili per ogni bambino, ma in cui è possibile individuare delle “tappe” che vengono raggiunte secondo una sequenza universalmente analoga” (Tortorella, Gagliano, & Germanò, 2012), il maturare del sistema nervoso dipende sicuramente da fattori biologici ma è influenzato anche dall’interrelazione con i fattori ambientali, tale maturazione permetterà il venir meno dei riflessi primitivi presenti alla nascita e lo sviluppo di abilità motorie volontarie controllate dalle aree corticali superiori. Le abilità più importanti che il bambino sviluppa sono al livello posturale il controllo della testa a circa 3 mesi, la capacità di star seduti da soli a circa 8 mesi e la capacità di stare in piedi da soli a circa 10 mesi. La capacità di deambulazione si sviluppa alla fine del primo anno di vita, fino al compimento dei sei mesi il bambino si sposta strisciando, o gattonando, anche se non tutti i bambini prima di camminare gattonano alcuni infatti potrebbero saltare questa fase e camminare direttamente, tra i nove e i dieci mesi il bimbo compie qualche passo poggiandosi a qualcosa, a un anno inizia a camminare con la manina e a tredici quattordici mesi cammina autonomamente. Durante il primo anno di vita inizia inoltre a svilupparsi un’altra capacità molto importante che è quella della manipolazione e del coordinamento dei movimenti, capacità questa che si sviluppa a partire dal riflesso della presa presente dalla nascita e che inizia a scomparire intorno al secondo mese di vita del bambino, da questo momento si sviluppa la prensione vera e propria che si differenzia dal precedente riflesso perché è volontaria, il bambino infatti afferra ciò che attira la sua attenzione.

Anche questa abilità si svilupperà in modo progressivo: prensione cubito-palmare, senza uso del pollice, prensione digito-palmare, si afferra con il palmo e solamente tre dita, prensione radio digitale, prensione attraverso l'opposizione del pollice e l'indice (Camaioni & Di Blasio, 2007) durante lo sviluppo il bambino coordinerà il sistema visivo e motorio e a 7-8 mesi circa sarà in grado di lasciare andare l'oggetto volontariamente. E' comunque importante ricordare che queste tappe ci fanno da guida nello sviluppo generale del bambino ma che ogni singolo bambino avrà i propri tempi e le proprie modalità di sviluppo. Nell'immagine qui di seguito (Figura 1) sono riassunte proprio le principali tappe raggiunte dal bambino durante il suo primo anno di vita.

Figura 1



Tappe motorie raggiunte dal bambino dai 4 ai 13 mesi

## 1.2 Sviluppo cognitivo

Lo studio dello sviluppo cognitivo si propone di comprendere come cambia l'attività cognitiva del bambino, in questo caso in particolare durante l'infanzia. L'attività cognitiva è definita in vari modi e spesso non si arriva ad una conclusione univoca, ne possiamo comunque parlare come "i processi di pensiero, di concettualizzazione, di ragionamento ecc. Molti psicologi l'hanno usata per riferirsi a tutti i comportamenti mentali" (Stella, 2000) ne fanno parte la rappresentazione del mondo esterno, capacità cognitive come il problem solving, capacità di categorizzazione.... Uno dei principali

studiosi dello sviluppo cognitivo è Jean Piaget. Alla base delle sua teoria stadiale sicuramente sono presenti due concetti fondanti l'assimilazione, ossia si adattano gli schemi mentali già esistenti all'esperienza, e l'accomodamento si modificano gli schemi esistenti per adattarli alle nuove informazioni. Secondo Piaget inoltre l'adattamento e l'equilibrio possono definirsi funzioni invarianti in quanto modalità di funzionamento generale (Camaioni & Di Blasio, 2007). Gli stadi dello sviluppo individuati da Piaget sono : 1. Stadio sensomotorio (dalla nascita ai 18 mesi), che a sua volta si suddivide in sei sottostadi, in questo stadio il bambino conosce il mondo esplorandolo con i propri sensi e si basa sulle sensazioni presenti, 2. Stadio Preoperatorio (dai due ai sei anni) in questo stadio il bambino conquista l'uso dell'immaginazione in questa fase si sviluppa il gioco simbolico, l'imitazione differita e il linguaggio, 3. Stadio operatorio concreto (dai sette ai dodici anni) il bambino inizia a comprendere che le azioni mentali non sono isolate e che possono coordinarsi tra loro 4. Lo stadio operatorio formale (dai dodici anni in poi) in questo stato il bambino sarà in grado di sviluppare il pensiero ipotetico-deduttivo. Da 0 ai 18 mesi il bambino sviluppa la sua conoscenza del mondo attraverso la sua esperienza concreta in questo periodo mi aspetto infatti lo sviluppo di un genere di intelligenza pratica fatta di schemi di azione. Durante questi mesi il bambino risponde solo al qui ed ora quindi al presente immediato, non ha ancora una rappresentazione mentale degli oggetti e di tutta la realtà che sta imparando a conoscere attraverso i suoi sensi. Dal primo al quarto mese il bambino continua a fare esperienza grazie alle sue capacità sensomotorie ma a questo punto quando trova un nuovo evento cerca di replicarlo, non possiamo tuttavia parlare ancora di intelligenza in quanto la novità non viene ricercata ma si raggiunge casualmente. Tra gli otto e i 12 mesi il bambino inizia a distinguere i mezzi e i fini e utilizza schemi motori già acquisiti per esplorare il mondo. Tra i 12 e i 24 mesi il bambino ricerca attivamente la novità non si limita più a ripetere le esperienze ma le modifica per i propri bisogni. Dai 18 ai 24 mesi un'ulteriore conquista compiuta dal bambino è quella di riuscire ad agire mentalmente il bimbo cioè non esegue più le azioni per tentativi ed errori ma tende ad anticipare le conseguenze di ciò che fa. Alla fine del secondo anno di vita il bambino inoltre conquista la rappresentazione (stadio preoperatorio secondo il modello di Piaget) grazie a questa capacità il bambino è in grado di mettere in atto il gioco simbolico l'imitazione differita e utilizza il linguaggio non solo

per riferirsi al presente ma riesce a farlo anche riferendosi a qualcosa che non è presente nel qui ed ora.

**Figura2**

| Stadio              | Età         | Descrizione                                                                                                 |
|---------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sensomotorio        | 0-2 anni    | Il bambino “comprende” il mondo in base a ciò che può fare con gli oggetti e con le informazioni sensoriali |
| Preoperatorio       | 2-7 anni    | Si rappresenta mentalmente gli oggetti e può usare i simboli (le parole e le immagini mentali)              |
| Operatorio concreto | 7-12 anni   | Compare il pensiero logico e la capacità di compiere operazioni mentali (classificazione, seriazione, ecc.) |
| Operatorio formale  | dai 12 anni | È capace di organizzare le conoscenze in modo sistematico e pensa in termini ipotetico-deduttivi            |

*Stadi sviluppo cognitivo secondo il modello di Piaget*

Un ulteriore modello dello sviluppo cognitivo è quello proposto da Vygotskij secondo cui lo sviluppo cognitivo avviene grazie alla mediazione dei fattori culturali e in particolare grazie alla loro interiorizzazione da parte del bambino, ruolo di primo piano in questa teoria sembra essere dato appunto al contesto socio-culturale in cui il bambino cresce. L'autore si interessa in particolare non solo di ciò che il bimbo sa già fare autonomamente ma di ciò che potrà apprendere grazie alla sua esperienza nel contesto, a questo proposito Vygotskij illustra il concetto di Zona di sviluppo prossimale (ZSP) “definisce la distanza tra il livello di sviluppo del bambino e il livello di sviluppo l'importanza della plasticità neuronale potenziale” (Camaioni & Di Blasio, 2007) questo vuol dire che possiamo non solo comprendere e valutare cosa il bambino sa fare in modo autonomo ma anche ciò che sa fare con l'aiuto di un adulto per poi con l'esperienza iniziare a farlo da solo. Ad oggi sappiamo bene che le teorie stadiali dello sviluppo sono state criticate in quanto veniva meno l'interesse per la particolarità di ogni singolo soggetto, ciò che oggi diversi contributi evidenziano è l'importanza di considerare l'interdipendenza tra individuo e ambiente, il soggetto viene modificato dall'ambiente che lo circonda ma allo stesso tempo in quanto soggetto attivo nel proprio sviluppo è in grado di modificarlo. A questo

proposito i contributi delle neuroscienze sono state di fondamentale importanza per approfondire il ruolo della cosiddetta plasticità neuronale nello sviluppo cognitivo,” Possiamo definire la plasticità cerebrale come la disposizione strutturale e funzionale del nostro sistema nervoso a modificarsi in seguito alle sollecitazioni ambientali; in questo senso, dunque, il cervello possiede la capacità di modificare la propria struttura in risposta all’esperienza” (Boninelli, Bullegas & Damnotti, 2016), le esperienze che il soggetto compie nel suo ambiente determinano perciò l’attivazione e anche la modifica di più reti neuronali e questo porta al cambiamento, ciò che si trasforma grazie alla modificabilità cognitiva sono le strategie utilizzate dal soggetto per affrontare l’ambiente che lo circonda. Proprio partendo da questi presupposti ad oggi si sono sviluppati diversi modelli tra cui il modello proposto da Feurstein che sviluppa nuove riflessioni sullo sviluppo del bambino parlando della cosiddetta esperienza di apprendimento mediata, i perni di questa teorie sono infatti da una parte la modificabilità dell’ambiente dall’altra per l’appunto l’esperienza di apprendimento mediata, l’esperienza di apprendimento di ogni soggetto non dipende tanto da quelli che sono gli stimoli con cui egli si confronta in modo diretto ma dalla presenza di un adulto mediatore che riesce ad riorganizzare, raggruppare dare senso agli stimoli ponendosi da filtro tra questi e il bambino che apprende ( Boninelli et al., 2016).

A differenza del paragrafo sullo sviluppo motorio dalla lettura di questo capitolo non mi riesco ad immaginare quali sono le abilità che il bambino acquisisce in questo periodo tra 0 e 3 anni.

### ***1.3 Sviluppo Comunicativo***

Lo sviluppo comunicativo è di fondamentale importanza per tutti gli esseri umani, l’uomo infatti è fin dalla sua nascita un animale sociale, ed è inserito da subito all’interno di un contesto relazionale quale appunto la sua famiglia, con i membri della famiglia effettivamente il bambino comunica sin da subito all’inizio della sua vita attraverso il linguaggio non verbale (pianto, sorrisi, gesti del corpo, suoni) e con lo sviluppo il bambino inizia ad apprendere il linguaggio verbale che gli permette di ampliare le sue modalità comunicative. “La comunicazione è un’attività che amplia la conoscenza umana e si basa sulla capacità di rappresentazione simbolica della realtà” (Perego 2018), durante



un periodo relativamente breve il bambino dovrà apprendere a discriminare i fonemi, acquisire capacità articolatorie, apprendere l'esistenza e l'uso di regole morfologiche e allo stesso tempo sviluppare la cosiddetta competenza comunicativa (Camaioni & Di Blasio, 2007). Una delle più importanti teorie sullo sviluppo del linguaggio è sicuramente stata sviluppata da Noam Chomsky l'autore sviluppa la sua teoria negli anni 60, e ritiene che alla base del linguaggio ci sia un sistema innato definito LAD (Language Acquisition Device) un dispositivo innato che predisponesse all'apprendimento del linguaggio, esisterebbero delle regole innate della grammatica che il bambino è chiamato a riscoprire grazie alla sua esperienza. Già a partire dagli anni 70 però si inizia a comprendere l'impossibilità di trattare lo sviluppo linguistico come slegato da sviluppo cognitivo e sociale e iniziano a svilupparsi le teorie interazioniste che si contrappongono a quelle innatiste come quella proposta appunto da Chomsky, il bambino comunica già prima dell'acquisizione del linguaggio e lo fa come già detto attraverso modalità non verbale, nel corso dei primi anni di vita l'interazione con il contesto che lo circonda lo porterà a sviluppare il linguaggio e la capacità comunicativa. Durante i primi mesi di vita il bambino attraversa quella che possiamo definire come Fase prelinguistica, durante questa fase a svilupparsi è innanzitutto il sistema fonologico in particolare i suoni non legati al pianto compaiono tra i due e i sei mesi, iniziano le cosiddette protoconversazioni nelle quali il bambino rispetta i turni della conversazione con il genitore, tra i sei e i sette mesi invece compaiono le lallazioni canoniche ( da-da ma-ma), tra i dieci e i dodici mesi compaiono le lallazioni variate ( dadu babu) e le proto parole che iniziano ad avere per il bimbo un significato preciso in base al contesto. Tra i nove e i dodici mesi inoltre i bambini iniziano ad utilizzare quelli che possiamo definire gesti comunicativi che distinguiamo in due categorie: i gesti performativi o deittici e i gesti referenziali. I primi si riferiscono a qualcosa che è presente in un dato contesto il loro significato dipende dal contesto stesso e può variare con il variare delle situazioni, e possono essere usati o per fare una richiesta ad un adulto o per attirarne l'attenzione in questo caso hanno funzione dichiarativa. I gesti referenziali o rappresentativi invece non dipendono dal contesto di riferimento e il loro significato non cambia in base al contesto. L'utilizzo di questi gesti comunicativi diminuisce man mano che il bambino apprende il linguaggio, in particolare tra gli undici e i tredici mesi compaiono le prime parole che sono riferite soprattutto a cose e persone che il bambino vede abitualmente in modo non referenziale. Da questo

momento in poi si avrà una forte accelerazione dello sviluppo lessicale il numero delle parole del vocabolario dei bambini è di circa cinquanta parole tra i dodici e sedici mesi per poi andare incontro a quella che è definita in letteratura una vera e propria esplosione del vocabolario che porterà il bambino ad acquisire circa 300 parole a diciassette ventiquattro mesi. Mancano le citazioni. I bambini sembrano sviluppare il linguaggio a partire da alcune abilità di base quali: 1) l'abilità di fissare l'attenzione su qualche stimolo in particolare nell'ambiente, 2) la capacità di integrare tra loro le percezioni appartenenti da organi sensoriali differenti 3) saper "mappare le sensazioni nell'organizzazione celebrale (Caselli, Pasqualetti e Cesarini, 2007), il bambino infatti fin dalla nascita comunica proprio attraverso i suoni le sue necessità, e già all'età di tre mesi riesce a focalizzare la sua attenzione soprattutto ai suoni appartenenti al parlato, già a 6-7 mesi il bambino mostra le prime vocalizzazioni e il babbling. " Il modello Native Language Magnet/Neural Commitment (NLM/NC) sostiene che, tra i 6 ei 12 mesi di età, l'apprendimento delle regolarità acustiche e statistiche del parlato ambientale altera il tessuto neurale; le connessioni neurali che rispondono alle regolarità ambientali sono rafforzate (Stevens, khul, 2006). Proprio tali regolarità ambientali permettono al bambino di focalizzarsi sulla sua lingua madre, e non attenzionare più i suoni linguistici di altre lingue. In concomitanza allo sviluppo linguistico riscontriamo anche lo sviluppo comunicativo diverse ricerche hanno evidenziato a questo proposito l'importanza della qualità di interazione della diade madre bambino soprattutto in età precoce (vedere articolo Fadda et al 2014) Fedda e al. 2014 hanno osservato attraverso una ricerca su 36 diadi madre bambino le capacità socio comunicative di bambini di età compresa tra i nove e i ventiquattro mesi di età. Hanno osservato l'interazione dei bambini con le madri durante il gioco libero e durante il momento dei pasti e hanno evidenziato come le capacità dei bambini dipendessero dalla modalità di comunicazione più o meno positiva adottata dalla madre e dal suo supporto emotivo e sociale al bambino. Si è inoltre osservato come le capacità socio comunicative del bambino dipendessero dal rapporto che aveva con la madre anche quando era chiamato a relazionarsi con un estraneo. Risulta quindi anche nello sviluppo linguistico comunicativo di fondamentale importanza il feedback proveniente dall'esterno.

## ***1.4 Sviluppo sociale***

Il bambino fin dalla nascita è circondato da altri essere umani dapprima in particolare il rapporto speciale che si crea all'interno della diade madre-bambino è fondamentale per la sua crescita, "Dopo la nascita il primo sistema relazionale in cui l'essere umano si trova ad interagire è il triangolo primario descritto compiutamente nel testo "TRIANGOLO PRIMARIO" di Elisabeth FIZval-Depeursinge e Antoniette Corboz-Wareny, in cui i risultati di ricerche condotte con il metodo psicoanalitico dell'enfant research sono comparate con quanto avviene in altre culture per cercare di comprendere, a fronte di una sempre maggiore importanza della figura del neonato, l'influenza sia della figura materna che della figura paterna sulla strutturazione della capacità relazionale e di interazione sociale da parte del neonato stesso" (Cova,Siano 2020) .Il bambino ottiene dalla madre la risposta ai propri bisogni biologici e allo stesso tempo dei bisogni di tipo emotivo affettivo. In particolare è a partire dal secondo anno che aumentano i processi prettamente sociali e si amplia la rete sociale del bambino andando oltre il rapporto della diade madre-figlio. "Shaffer afferma che l'ambito di studio dello sviluppo sociale riguarda essenzialmente il modo in cui i bambini interagiscono con gli altri" (Camaioni & Di Blasio, 2007) proprio grazie ai rapporti con gli altri i bambini iniziano a prendere coscienza non solo dell'esistenza dell'altro come diverso da se dotato di proprie emozioni, sentimenti, pensieri ma anche del proprio Sé. In letteratura si distinguono a questo proposito due tipi di consapevolezza: "la consapevolezza primaria si fonda su una percezione immediata e precoce che deriva dalle informazioni sensoriali di tipo visivo, acustico [...] la consapevolezza secondaria si basa invece sulle capacità di rappresentazione e riflessione" (Camaioni & Di Blasio, 2007)

Il bambino durante lo sviluppo passerà da una forma all'altra di consapevolezza effettivamente possiamo in qualche modo accorgerci di questo guardando la reazione che ha un bimbo guardandosi allo specchio circa tra i quindici e i diciotto mesi i bambini mostrano di riconoscere il sé riflesso in percentuali maggiori che in precedenza e tra i ventuno e i ventiquattro mesi avviene già per quasi tutti i bambini esaminati.

In contemporanea allo sviluppo di sé il bambino inizia a rendersi conto che esiste anche l'altro da se e per far ciò deve avere la consapevolezza della differenza fisica dell'altro ma anche delle sue caratteristiche mentali ciò implica che il bambino percepisca la

stabilità degli oggetti e delle persone nello spazio e nel tempo, questo riconoscimento avviene tra i dodici e i diciotto mesi. Studi recenti mostrano che oltre al rapporto con i genitori che rimane soprattutto in questo periodo di vita di fondamentale importanza i bambini soprattutto tra i due e i tre anni iniziano già a rapportarsi con i propri coetanei passando da relazioni asimmetriche a relazioni simmetriche, se infatti fino ai due anni i bambini nel rapportarsi tra loro continuano ad agire in un'ottica prettamente egocentrica mettendo in atto un gioco definito parallelo : “ il bambino gioca in modo indipendente ma in mezzo ad altri bambini, il suo gioco è simile a quello dei compagni. Il bambino non tenta di influenzare il gioco degli altri e gioca accanto a loro piuttosto che con loro” già a quattro anni il bambino mette in atto il gioco cooperativo “il bambino gioca in un gruppo organizzato che ha uno scopo preciso, in cui è presente una divisione dei compiti e dei ruoli. Uno o due bambini dirigono l'attività degli altri.” (Marijan, 2017)

#### ***1.4 Sviluppo emotivo***

Gli studi che indagano lo sviluppo emotivo dei bambini sono molti e tendono a comprendere lo sviluppo affettivo emotivo del bambino stesso e lo sviluppo della capacità di comprendere le emozioni altrui. “ L'emozione viene definita come una risposta complessa, ovvero come un insieme di risposte tendenzialmente integrate tra di loro <<una sindrome reattiva multidimensionale>> come ha proposto Reisenzein” (Batacchi, 2004), un'emozione quindi è formata da più componenti che interagiscono tra loro: la componente fisiologica, cognitiva e comunicativa. A livello fisiologico l'emozione provoca l'attivazione del sistema nervoso centrale e autonomo ed il sistema endocrino che gioca un ruolo primario nella regolazione dei livelli di stress e ansia. A livello cognitivo invece la risposta che viene messa in atto è fondamentale per permettere al soggetto di dare un senso a ciò che sta succedendo di capire di che situazione si tratta e come mai si hanno determinate risposte a livello fisiologico.

A livello comunicativo le espressioni del viso tendono a mostrare quale emozione stiamo provando, pensiamo a quanto sia semplice comprendere se una persona provi paura o disgusto solamente guardandone la mimica facciale. Alcuni autori parlano di alcune emozioni che vengono definite universali, Ekman ad esempio parla a questo proposito di gioia, tristezza, rabbia, paura queste sarebbero forme base delle emozioni, mentre le emozioni più complesse dipenderebbero dalla cultura dal contesto in cui viviamo e per essere riconosciute occorre una buona comprensione sociale ( Camaioni, Di Blasio, 2007)

. Lo sviluppo delle capacità di riconoscimento e manifestazione delle emozioni può essere spiegato attraverso teorie stadiali quale la teoria di Anolli che parla della presenza di tre stadi: durante il primo stadio le emozioni che mostra il bambino sembrerebbero essere controllate a livello biologico, in particolare dal sistema edonico il bambino mostra gioia, disagio, paura grazie alle sensazioni di piacere e di disgusto dipendenti proprio dal sistema edonico. Il secondo stadio che si sviluppa dal secondo mese di vita fino al primo anno, è caratterizzato dalla nascita delle prime emozioni sociali, durante questo periodo infatti si sviluppa il cosiddetto sorriso sociale non selettivo (5-8 settimane) che si manifesta in risposta alla voce umana, e successivamente il sorriso sociale selettivo che viene invece rivolto alle sole figure di accudimento. Tra i tre e quattro mesi si mostrano gioia collera e tristezza, tra i cinque e i sette mesi compare la paura e infine tra gli otto e i nove mesi si ha la comparsa della paura dell'estraneo, il bambino a questo punto mostra di distinguere chiaramente la differenza tra chi si prende cura di lui e chi invece è un estraneo appunto.

Il terzo periodo dello sviluppo delle emozioni è caratterizzato da emozioni più complesse quali vergogna, invidia, timidezza. Questa ulteriore capacità che il bambino deve sviluppare consiste nel riconoscimento delle suddette emozioni si verifica in particolar modo circa a diciotto mesi quando il bambino mostra quelle che sono definite le emozioni sociali (imbarazzo, vergogna, colpa) che sono emozioni strettamente legate alle pratiche sociali e al riconoscimento delle regole sociali nella relazione con l'altro (Camaioni e Di Blasio 2007). L'espressione di tali emozioni dipende dalle capacità metacognitive del bambino dalla sua capacità di riflessione, di autovalutazione delle proprie azioni e di ciò che è accettabile in un determinato contesto. Le emozioni non sono solo molto importanti per esprimere il proprio stato d'animo ma diventano di fondamentale importanza anche nel regolare le interazioni tra coetanei e con gli adulti che circondano il bambino, il processo che va generandosi nel corso del tempo è infatti quello della socializzazione delle emozioni, in questo processo il bambino grazie agli adulti che si prendono cura di lui comprende come regolare le emozioni nel suo ambiente sociale, che cosa è accettabile e cosa invece non lo è, in questo modo le sensazioni interne assumono un significato e si comprende come è opportuno gestirle in più contesti differenti (Camaioni, De Blasio, 2007).

## **CAPITOLO 2**

### **Genere e sviluppo**

#### **2.1 Introduzione**

La letteratura scientifica è ricca di studi che approfondiscono le differenze nello sviluppo tra maschi e femmine. Il mondo maschile e femminile appaiono ai nostri occhi come decisamente differenti l'uno dall'altro, secondo i più comuni stereotipi la donna è un essere sociale, sensibile che mostra le proprie emozioni esplicitamente, è più debole fisicamente dell'uomo, veste di rosa, gioca con le bambole, ha un'estrema dolcezza innata. L'uomo invece nella visione comune è più forte fisicamente della donna, ama giochi più fisici, tende a non mostrare facilmente le proprie emozioni come fa la donna, vive in un mondo colorato di azzurro, è tendenzialmente più aggressivo. Queste visioni differenti del genere femminile e maschile sono agevolate dal fatto che effettivamente queste differenze noi riusciamo ad osservarle già in bambini molto piccoli, per cui il senso comune ci porta a concludere che siano dovute a differenze biologicamente determinate. “Donne non si nasce ma lo si diventa” è una delle più celebri frasi pronunciate da Simone de Beauvoir (1949) che enfatizza sicuramente il ruolo centrale dell'ambiente nell'educazione femminile, la donna doveva vestire in un certo modo, cucire, cucinare, prendersi cura dei figli, l'uomo invece era destinato ad andare a lavorare, a occuparsi dell'economia familiare. “Il genere dunque definisce, in un certo modo, chi siamo e soprattutto chi dovremmo essere, quindi il relativo comportamento che dovremmo adottare nelle diverse situazioni sociali; inoltre ci insegna come dovremmo presentarci all'interno della società in base alla nostra sessualità” ( Battaglia, 2022) . La famosa dicotomia natura cultura più che mai per quanto riguarda il genere diventa complessa: quanto delle differenze osservate tra maschi e femmine è dovuto al contesto culturale e quanto a variabili innate? E' indubbio infatti che fin da piccoli i bambini vengano educati diversamente: le bimbe giocano con le bambole, i bimbi con le macchinine, le bimbe possono piangere e mostrare la loro tristezza, i bimbi devono evitare di piangere perché altrimenti si comportano come “femminucce”, i bimbi giocano a calcio e le bimbe vanno a danza. In questo capitolo cercheremo di capire in quali ambiti dello sviluppo effettivamente secondo la letteratura ci aspetteremo delle differenze di genere e quali di

queste differenze sono dovute alla socializzazione e quali a caratteristiche innate dei due generi. La ricerca su bambini appartenenti alla fascia di età 0-3 anni è ancora agli albori in questo senso ma è molto importante in quanto bambini così piccoli sono stati poco socializzati alle differenze di genere per cui le differenze che mi aspetto di osservare in questo campione dovrebbero coincidere con reali differenze legate a predisposizioni biologiche differenti tra maschi e femmine.

## **2.2 Dismorfismo sessuale tra natura e ambiente**

Le discipline che nel corso del tempo hanno contribuito allo studio delle differenze di genere sono molte: la psicologia, la neurologia, la genetica, la biologia evolutiva, la sociologia... E ognuna ha contribuito in maniera differente a determinare quanto le differenze tra uomo e donna siano appunto dovute all'ambiente o alla genetica. A proposito di genetica effettivamente svariati studi (Sure, 2005; Brizendine 2007; Baron Choen, 2002) hanno confermato che delle differenze tra cervello femminile e maschile esistono fin dallo sviluppo fetale del bambino, nelle prime settimane di gestazione effettivamente non esiste alcuna differenza tra cervello maschile e femminile, a partire però dall'ottava settimana circa si assiste alla secrezione di ormoni androgeni (testosterone) nel feto di sesso maschile (xy) e questo porterà alla mascolinizzazione del cervello. In particolare Elisabetta Menna (2016) ritiene che il cervello degli uomini abbia più materia grigia cioè più neuroni mentre le donne più materia bianca cioè più connessioni. Nei maschi i livelli di testosterone presenti nel cervello durante il periodo prenatale sembrano provocare il rallentamento dello sviluppo dell'emisfero sinistro. (Guzzo 2017) Devi essere più precisa....

Alcuni studi (Macoby, 1998; Archer 1992; Le Vay, 1993; Breedlove, 1994; Burr,

1998; Fischer, 2000) spiegano la tendenza dei maschi a comportamenti più aggressivi proprio come dipendente da questa esposizione ormonale, altre teorie invece parlano di questo fenomeno come responsabile della differente specializzazione emisferica negli uomini e nelle donne. In particolare negli uomini alti livelli di testosterone favorirebbero lo sviluppo dell'emisfero destro il che spiegherebbe il maggior sviluppo in questi ultimi

delle abilità visuo-spaziali, mentre nelle donne si assisterebbe a un maggior sviluppo dell'emisfero sinistro specializzato nelle attività verbali ( Di Nuovo, 2011). Il cervello femminile risulterebbe meno specializzato di quello maschile, mostrando più interconnessioni e minore specializzazione a livello emisferico. Inoltre secondo le teorie evolutive ( Smuts, 1995, Geary (1998) e Archer e Lloyd 2002) un'ulteriore spiegazione delle differenze tra uomini e donne soprattutto nei comportamenti di cura e nella modalità di mostrare le emozioni sarebbe da far risalire al ruolo principale che le donne hanno nella procreazione, il loro ruolo principale nella procreazione dei figli avrebbe determinato questa propensione alla cura. Tanto gli studi genetici sopra riportati quanto le teorie evolutive evidenziano quindi come effettivamente alla base di alcune delle più evidenti differenze di genere ci siano delle differenze biologiche per cui ci aspettiamo di riscontrare ad esempio differenze tra le abilità visuo spaziali maschili e femminili anche in un campione di bimbi molto piccoli non ancora esposti alle influenze culturali come il campione che terrò in considerazione nella mia ricerca, così come delle differenze a livello linguistico. “Enfatizzando queste posizioni, ed estendendole dal livello cognitivo al contesto sociale, la teoria dei ruoli sociali considera le differenze tra i sessi nel comportamento sociale come il risultato – sul piano della interiorizzazione cognitiva ed emotiva – della divisione del lavoro tra uomini e donne presente nella maggior parte delle società moderne e come una conseguenza delle differenze negli schemi di socializzazione, attraverso le influenze situazionali durante l'età adulta (Unger, 2001; Archer e Lloyd, 2002)” (Di Nuovo, 2011). Inevitabilmente però anche i ruoli differenti che uomini e donne fin da bambini assumono all'interno della società tendono a determinare le differenze. Esistono infatti ancora oggi giochi da bambino e giochi da bambina, lavori da donna e lavori da uomo, modalità differenti di accettare l'esternalizzazione delle emozioni da parte di uomini e donne accettati dalla società, e inevitabilmente questi fattori tendono ad influenzare la socializzazione dei bambini fin dai primissimi anni della loro vita. In ottica bio-psico-sociale sicuramente appare chiaro che non possiamo scindere influenze genetiche da influenze ambientali occorre tenere conto di entrambe ed osservarne l'interazione e come questa interazione determini.

“Fino a 3-4 anni i genitori permettono ai bambini e alle bambine di giocare con gli oggetti di casa, occuparsi dei lavori domestici, essere coinvolti in attività come ad esempio cucinare. Successivamente gli adulti iniziano a proporre i primi giochi differenziati: di



cura per le bambine, di movimento e/o costruzione per i bambini.”(Fregona, Quaranti, 2011) A partire da questo periodo bambini e bambine iniziano a costruire la propria identità di genere e a far proprie le differenze che associano al genere di appartenenza, tendono a giocare in gruppi che loro stessi dividono per appartenenza sessuale dividendosi in maschi e femmine, le bambine iniziano a giocare spesso con giochi di finzione e di cura, mentre i bambini iniziano a preferire giocare in gruppi più ampi e con giochi fisici. Inizia una vera divisione Maschi vs Femmine che porta a delinearsi di tutte le differenze legate al genere che osserveremo da qui a tutto lo sviluppo di questi bambini.

## **2.3 Differenze di genere e sviluppo**

Le maggiori differenze che stando alla letteratura disponibile ci aspettiamo di riscontrare anche in un gruppo di bambini appartenenti alla fascia di età 0-3 anni riguardano le modalità di sviluppo sociale ed emotivo e cognitivo di bambini e bambine. Come argomentato sopra infatti le differenze di genere sullo sviluppo dipendono da fattori biologici e ambientali, o meglio dalla loro interrelazione, ma è indubbio che a questa età l'influenza dei fattori ambientali di socializzazione non sia ancora determinante, per cui gran parte delle differenze che ci aspettiamo di osservare saranno determinate da fattori biologici.

### **2.3.1 Sviluppo socio- emotivo**

Tra gli stereotipi più comuni relativi al genere sicuramente riconosciamo quello per cui le donne sono di natura più propense alla socialità, ad interessarsi all'altro come se in loro vi fosse un naturale istinto per la cura. Sembrerebbe che fin da piccole le bambine tenderebbero ad interagire di più con stimoli che possiamo definire sociali rispetto ai bambini. A questo proposito Connellan, Baron-Cohen, Wheelwright, Batkia, e Ahluwalia (2000) portano avanti una ricerca alla quale partecipa un campione di 102 neonati ai quali viene mostrato un volto (oggetto sociale) ed un'altra figura (oggetto meccanico) per ogni bambino si osserva il tempo passato da quest'ultimo nel fissare il volto e nel fissare l'oggetto meccanico e si ipotizza che il bimbo presterà più attenzione all'immagine che più attira il suo interesse. I risultati della suddetta ricerca mostrano come le bambine sembravano essere interessate maggiormente al volto umano, mentre i bambini mostravano più interesse per l'altra immagine. Questi risultati farebbero pensare

a differenze biologicamente determinate tra i due sessi per quanto riguarda appunto la propensione alla socialità. Il cervello femminile secondo quanto sostenuto anche da Baron Cohen (2002,2003) tenderebbe a sviluppare soprattutto le funzioni proprie dell'emisfero destro che porterebbero le donne a essere maggiormente propense ad empatizzare con gli stati d'animo altrui e ad esprimere al meglio le proprie emozioni, mentre l'emisfero sinistro dominante negli uomini porterebbe questi ultimi a sviluppare abilità selettive, spaziali e a questo proposito l'autismo che si riscontra in maniera maggiore nei maschi che nelle femmine sarebbe l'estremizzazione proprio di questo sviluppo del cervello maschile. Diversi studi (Baron-Cohen & Hammer, 1997, Happè, 1995 ) inoltre mostrano come nelle bambine già all'età di tre anni possa osservarsi un rendimento migliore rispetto ai bambini in compiti riguardanti la teoria della mente, riescono cioè a fare delle ipotesi su ciò che intendono gli altri oltre a comprendere le emozioni dallo sguardo. Le bambine inoltre sembrerebbero avere una preferenza maggiore per gli stimoli sociali quali le espressioni facciali e riescono a valutare meglio i sentimenti altrui

(Connellan, Baron-Choen, Wheelwright, Batki & Ahluwalia, 2000,

Bosacki & Astington, 1999 ) In una ricerca condotta da Anna Batchia Simon Baron-Cohena\*, Sally Wheelwrighta , , Jag Ahluwaliaab J fu coinvolto un campione di 102 bambini di poche settimane di vita. Ad ogni bambino vennero mostrati due stimoli in momenti separati, uno stimolo con valenza sociale e uno stimolo invece che protremmo definire meccanicistico. Entrambi gli stimoli vennero mostrati per un tempo compreso tra i 53s e i 70s. Il viso (oggetto sociale) mostrato era semplice, non truccato, con i capelli raccolti e assumeva un'espressione neutra ma piacevole. Mentre l'oggetto fisico matematico era reso simile all'oggetto sociale per colore, contrasto forma e movimento. Nel frattempo che il bambino guardava lo stimolo uno sperimentatore registrava i suoi movimenti oculari, registrando per quanto tempo il bambino fissasse l'oggetto. I risultati della ricerca mostrano una sostanziale differenza tra le bambine e i bambini neli tempi di osservazione dei due oggetti, in particolare le bambine sembrano prestare più attenzione all'oggetto sociale che a quello non sociale. Questo risultato mostrerebbe nelle bambine in maniera precoce un buon sviluppo della teoria della mente (TOM) che può essere definita come: "consiste nella capacità cognitiva di riuscire a rappresentare gli stati mentali propri e altrui, ovvero credenze, desideri, emozioni, per

spiegare e prevedere la messa in atto di comportamenti. Si tratta di una capacità cognitiva innata in ogni essere umano, il cui sviluppo è influenzato dal contesto culturale e dalle capacità intellettive presentate dall'individuo" (Fiore,2017. )

Figura.1



*-caratteristiche dello sviluppo celebrale maschile e femminile(<http://www.filosofiaescienza.it/anche-cervello-sessuato/>)*

. La teoria della mente permette alle bambine di approcciarsi agli altri modo differente dai bambini, le bambine sembrano essere più propense a sviluppare rapporti basati sulla solidarietà sull'aiuto, mentre i bambini sulla competizione e sull'affermazione del dominio: "Lo studio di Koenig e Tsatsanis (2005), effettuato in un campione di bambine in età prescolare, inoltre evidenzia come, nello stabilire delle relazioni sociali, i soggetti di genere femminile mettano in atto un comportamento di condivisione dei pensieri e delle emozioni, che richiedono delle buone abilità sociocomunicative, al contrario degli uomini che costruiscono le relazioni sulla condivisione di attività (e.g. hobbies, sport). Maccoby (1999) evidenzia come il comportamento di gioco tra maschi e femmine sia differente, etichettando come "rough" (ruvido) quello maschile perché più fisico e

intrusivo nonostante la componente ludica contestuale.” (Levante,2018), i comportamenti differenti agiti da bambini e bambine evidenziati dalle ricerche sopra citate ci porta ad ipotizzare di poter riscontrare nella nostra ricerca una moderata differenza dovuta alla variabile genere per quanto riguarda il versante dello sviluppo socio emotivo con uno sviluppo più precoce nelle bambine. Oltretutto le bambine sembrerebbero più abili a risolvere le problematiche con le amiche senza utilizzare comportamenti aggressivi, comportamenti che i bambini fin da piccoli tenderebbero ad agire con più facilità, tali comportamenti nei maschi sembrerebbero dovuti soprattutto agli alti livelli di androgeni secreti nel cervello maschile. (levante 2018)

### **2.3.2 Sviluppo cognitivo e differenze di genere**

Lo sviluppo cognitivo di bambini e bambine è differente, alla base di tali differenze riscontriamo modalità differenti di sviluppo delle aree cerebrali nel cervello maschile e nel cervello femminile: le donne sviluppano maggiormente le connessioni dell'emisfero sinistro del cervello e per questo motivo tendono ad essere più abili nelle abilità linguistiche e nell'esprimere le emozioni ed empatizzare con gli altri. Gli uomini invece sviluppano maggiormente le connessioni dell'emisfero destro che permette loro di migliorare le loro abilità visuo-spaziali. Gli studi di neuroimmagine a questo proposito mostrano forti differenze tra le modalità di attivazione di alcune aree cerebrali maschili e femminili: “Nei maschi è stata rilevata una percentuale maggiore di sostanza bianca (WM), che contiene fibre assonali mielinizzate e liquido cerebrospinale (Gur et al., 1999), mentre le donne mostrano una percentuale più elevata di materia grigia (Goldstein, 2001).”. Uno studio del 2014 (Ingallhalikae et al., 2014) ha mostrato come effettivamente il cervello femminile avesse più connessioni interemisferiche mentre quello maschile più connessioni all'interno dello stesso emisfero. Questa diversa modalità connettiva spiegherebbe la diversità a livello cognitivo tra uomini e donne, spiegando come mai gli uomini tendono ad essere più analitici, mentre la maggiore connettività del cervello femminile spiegherebbe la capacità di unificare il pensiero analitico (emisfero sinistro) e quello creativo (emisfero destro). Sembrerebbe quindi che l'appartenenza di genere possa predire le abilità in cui uomini e donne saranno più preparati anche se non si è mai riscontrato la presenza di un cervello completamente femminile o maschile si parla invece di cervello a “mosaico” caratterizzato da caratteristiche di entrambi i sessi. Le capacità

cognitive dei bambini molto piccoli iniziano a svilupparsi anche grazie ai giochi che questi bambini svolgono durante la loro quotidianità, sappiamo che normalmente i bambini e le bambine vengono indotti a giocare con oggetti differenti, le bambine con le bambole i bambini con le macchinine, alcune ricerche hanno cercato di comprendere se tale scelta dei giochi possa essere presente già in età precoce e quindi essere determinata da modalità diverse di sviluppo e funzionamento cognitivo e celebrale. Alexander, Wilcox e Boschi (2008) hanno osservato un gruppo di bambini (diciassette bambini e tredici bambine) studiando i loro movimenti oculari di fronte a due giocattoli, uno tipicamente maschile e l'altro tipicamente femminile una bambola. Dalle loro fissazioni i ricercatori hanno potuto comprendere le loro preferenze osservando che effettivamente le bambine tendevano a preferire la bambola i bambini il camion anche se nelle bambine la preferenza per le bambole rispetto ai camion era più marcata che nei bambini che si trovavano in percentuale superiore alle bambine ad osservare anche il giocattolo prettamente femminile.. La preferenza visiva mostrata dei bambini era già presente prima dei nove mesi di età e questo fa supporre che bambini e bambine attenzionino parti differenti degli oggetti senza essere influenzati dalla socializzazione di genere. Almeno a questa età, l'influenza ambientale e il diverso sviluppo cognitivo che i bambini sperimentano durante la crescita sembrano determinare le scelte solo all'età di circa due anni.

“Riguardo agli *stili cognitivi*, i maschi hanno più capacità a staccarsi dagli elementi pregnanti del campo percettivo e cognitivo; le donne maggiore tendenza a legarsi agli aspetti costitutivi del campo, a dipendere da essi per l'interpretazione della realtà” (Di Nuovo, 2011), donne e uomini tendono quindi a vedere ed interpretare diversamente la realtà che li circonda in quanto fanno riferimento a strategie cognitive differenti. Diversi studi (Jensen Reynolds 1982,) in particolare questi autori hanno osservato le differenze nei 13 subtest della scala wisc mediante i dati ottenuti grazie alla somministrazione del test al campione di standardizzazione della scala Kaufman e Doppelt, (1976; Wechsler, 1974). Le analisi hanno mostrato come bambini e bambine ottengano in media punteggi differenti nelle scale Wisc per quanto riguarda la parte relativa alle abilità linguistiche sono infatti le bambine ad ottenere punteggi più elevati, il contrario si verifica per i punteggi relativi invece alla scala di performance nella quale riscontriamo un incremento medio dei punteggi ottenuti dai bambini. In particolar modo i maschi ottengono punteggi

più elevati nei subtest della costruzione dei cibi, il completamento delle immagini mentre le femmine nel test del digit span della comprensione. Una ricerca che vede coinvolti 81 ragazzi svolta da Raimo, Milo, Ricciardiello, Perrotta, Zappullo (2022) ha indagato sulle competenze matematiche dei ragazzi e sulla relazione tra tali competenze e quelle spaziali, dall'analisi di questi dati si è riusciti ad evidenziare l'influenza della variabile genere sulle capacità matematiche che i ragazzi mostravano di possedere: Le maggiori capacità a livello matematico sono state evidenziate attraverso varie prove riguardanti il sistema di calcolo, le prove di rotazione mentale e il sistema di rappresentazione numerica tutte prove in cui i ragazzi ottenevano punteggi maggiori. Inoltre Giofrè e al. (2020) hanno analizzato i risultati delle prove INVALSI di scuola primaria e secondaria e i risultati confermano performance migliori in matematica da parte dei maschi con un divario dalle ragazze che aumenta all'aumentare della scolarità.

Le ragazze inoltre sembrano avere uno stile cognitivo incentrato sulla riflessività, tendono ad essere più riflessive dei ragazzi ad agire con meno impulsività e questo spesso influenza anche la riuscita di ragazzi e ragazze in ambito scolastico "Altri dati (Sax, 2009; Xu, 2007; Zanniello, 2013; La Marca, 2014; Gershenson e Holt, 2015) rivelano che in media le ragazze sono riflessive e pazienti nella conversazione e nella collaborazione con compagni e insegnanti, nel seguire le regole e nello svolgere i compiti e i lavori di gruppo, che sono perseveranti e capaci di controllare le proprie azioni, e che dedicano molta cura e attenzione ai dettagli, anche se questo le porta ad essere più lente nell'esecuzione di un compito. I ragazzi, al contrario, tendono ad agire con impulsività, intervengono spesso in aula con argomenti fuori tema e sono più insofferenti, sbrigativi e disattenti nel portare a termine i lavori scolastici" (Rossi 2021). Da qui nascono gli stereotipi per cui le donne sono più brave a scuola soprattutto per quanto riguarda le materie umanistiche, mentre i ragazzi tenderebbero a essere più bravi in matematica e nelle materie scientifiche in generale. Queste differenze cognitive portano uomini e donne a guardare diversamente alla realtà. Baron Choen lo approfondisce nelle sue più recenti ricerche sottolineando che le donne tendono ad attenzionare stimoli emotivi e sociali, mentre gli uomini attenzionano più stimoli appartenenti a sistemi mostrando un approccio più esplorativo (Di Nuovo, 2011). Tali modalità differenti di approcciarsi alla realtà portano inevitabilmente uomini e donne a comportarsi diversamente in ambito scolastico, sociale... le basi biologiche che determinano differenze di genere come abbiamo visto esistono ma

sicuramente da sole non bastano per determinare le differenze di genere che conosciamo, anche le diversità sul piano cognitivo infatti sono influenzate da fattori ambientali quali la socializzazione di bambini e bambine, gli stereotipi di genere che non fanno altro che spingerci a guardare la realtà in modo semplificato permettendoci di associare a gruppi tipo maschi e femmine caratteristiche fisse che determinano fin dalla nascita come bambini e bambine dovranno comportarsi.

## **2.4 Conclusioni**

In questo capitolo si è riflettuto sul complesso mondo che riguarda la letteratura relativa alle differenze di genere, tenendo conto di studi quali quelli portati avanti da Baron Choen e al. si comprende che alcune differenze relative uomini e donne sono determinate da vere e proprie differenze anatomiche dovute appunto alle differenze relative alla lateralizzazione cerebrale, l'emisfero dominante sarebbe per le ragazze il destro (emotività), per i ragazzi il sinistro (analitico), le ragazze presenterebbero maggiore connessione tra i due emisferi cerebrali e ciò determinerebbe una maggiore sensibilità, comprensione nei confronti dell'altro e sviluppo più affine delle capacità empatiche. D'altra parte i ragazzi sembrerebbero più analitici, meno empatici, più portati per compiti matematici, logici. Ancora i diversi livelli di testosterone nel cervello maschile e femminile ancor prima della nascita determinerebbero uno sviluppo cerebrale per l'appunto differente tra ragazzi e ragazze portando alla cosiddetta mascolinizzazione del cervello allo determinarsi delle caratteristiche cerebrali sopra riportate e ad un aumento di aggressività nei ragazzi più che nelle ragazze. Oltre a riscontrare delle differenze determinate biologicamente però si riscontrano anche differenze che sembrerebbero essere determinate invece dalle differenze nelle modalità di socializzazione tra maschi e femmine dal differente modo in cui bambini e bambine vengono educati sin dalla loro infanzia. La dicotomia tra differenze determinate a livello biologico e a livello sociale è un argomento che difficilmente trova ad oggi una risposta certa sulla causa che le determina. Il nostro obiettivo diventa quello di osservare la presenza o meno delle differenze che ci aspettiamo cercando di comprendere se queste sono presenti già nella fascia d'età compresa tra 0-3 anni, in bambini cioè non ancora influenzati a livello sociale.

## **Capitolo 3**

### **L'influenza delle variabili ambientali nello sviluppo dei bambini**

#### **3.1 Introduzione**

Gli studi di psicologia dello sviluppo, nello spiegare i meccanismi implicati nella crescita in tutta la vita dell'individuo, sempre più sembrano ad oggi prediligere un'ottica bio-psico-sociale secondo la quale i processi di sviluppo che osserviamo dipendono non solo da fattori ambientali o genetici, ma da un'interazione di entrambi e dall'interazione tra individuo e ambiente in quanto il soggetto stesso è visto come protagonista attivo del proprio sviluppo. “Il modello bio-psico-sociale, che si fonda sulla teoria dei sistemi e assume che ciascuna dimensione integri le altre e le influenzi.” (Arrivabene,2016) la visione dello sviluppo di ogni individuo diventa quindi più complessa, olistica, le variabili genetiche ed ambientali diventano parte di un sistema complesso e in quanto facenti parte dello stesso sistema interagiscono tra loro, nostro interesse è comprendere come tale interazione causi cambiamenti nello sviluppo cognitivo, comunicativo, relazionale.

In particolar modo in questo capitolo andremo ad approfondire il ruolo dell'ambiente familiare nello sviluppo dei bambini. Quanto sono importanti i feedback che i bambini ricevono dai caregivers? Può lo status socio-economico (SES) della famiglia influenzare lo sviluppo cognitivo dei bambini determinando differenze nelle abilità mostrate da bambini della stessa età cresciuti in contesti familiari differenti? “La versione ICF per l'età evolutiva (International Classification of Functioning – Children and Youth, ICF-CY; WHO, 2007) è stata elaborata nella consapevolezza che “il momento della comparsa di certe funzioni o strutture corporee e dell'acquisizione di alcune abilità può variare in funzione delle differenze individuali nella crescita e nello sviluppo” (WHO, 2007, p. 19) e che queste variazioni subiscono gli effetti dei fattori fisici e psicologici dell'ambiente e, a volte, non sono permanenti” (Arrivabene,2016), anche l'ICF propone per la prima volta una visione complessa dello sviluppo individuale evidenziando l'importanza del contesto di vita di ognuno nel determinare le modalità di sviluppo di alcune caratteristiche, le



peculiarità personali, le interazioni sociali che ogni soggetto sperimenta nel suo ambiente di vita.

### **3.2 Caregiver e funzione di scaffolding**

La famiglia intesa come prima agenzia di socializzazione del bambino è senza dubbio il contesto più importante di socializzazione e apprendimento in cui cresce il bambino soprattutto nella fase prescolare, il ruolo dei caregivers a questo proposito risulta essere di fondamentale importanza. Nei primi anni di vita infatti i bambini vanno incontro in poco tempo a tutta una serie di cambiamenti più o meno evidenti che in relativamente poco tempo li porteranno a camminare, parlare... I feedback ambientali in questo processo di crescita sono fondamentali e vengono forniti per l'appunto dell'esperienza che il bimbo crea con il proprio ambiente e relazionandosi ai propri caregivers. "Bruner considera le interazioni sociali che il bambino instaura con il mondo esterno le basi del suo sviluppo mentale, purché gli adulti siano in grado di svolgere con lui la funzione di scaffolding, ovvero di "impalcatura di sostegno". Il ruolo dell'adulto rispetto allo sviluppo infantile è paragonabile a quello del bambino che diventa competente e autonomo, deve essere gradualmente smantellata" (Monaco e Zuccheromaglio, ) Il termine scaffolding indica appunto la funzione di "impalcatura" assunta dal genitore, che non si sostituisce al bambino nelle esperienze ma si pone quasi da supporto a lui per accompagnarlo alla comprensione delle nuove esperienze senza che da subito creino nel bambino ,che non ha le stesse funzioni ben sviluppate dell'adulto, confusione. L'adulto si interpone tra bambino e stimolo esterno e tenta di rielaborare lo stimolo prima che questo arrivi al bambino stesso che non ha ancora le giuste capacità cognitive per farlo da solo, effettivamente potremmo dire che utilizzare lo scaffolding permette di "Semplificare i problemi cognitivi, sospendere temporaneamente i vincoli alle soluzioni dei problemi, scomporre i problemi in sottoproblemi, passare a casi ideali, utilizzare analogie con problemi già compresi o meglio compresi" (Bickhard) .Tutto questo ci rimanda al concetto altrettanto famoso sviluppato da Vygotskij di "zona di sviluppo prossimale", nei bambini secondo questo autore possiamo distinguere le abilità che hanno già sviluppato per cui sanno eseguire da soli e le abilità che invece svilupperanno, che intanto possono eseguire con il supporto dell'adulto per poi acquisirne padronanza , "livello potenziale di sviluppo : analogo, per le competenze potenzialmente acquisibili in un futuro ravvicinato; la "zona" nella quale si situa tale livello si chiama "zona

potenziale”. (D’Amore, Fandiño, Pinilla, e Marazzani, 2004). Ovviamente la possibilità per il bambino di sviluppare tali competenze dipende non solo dalle capacità innate e dai fattori genetici ma anche da queste stimolazioni e feedback ambientali. Molti studi hanno indagato il rapporto tra le variabili ambientali e lo sviluppo dei bambini, Venuti, Marcone, Senese (2002) hanno condotto una ricerca su un campione composto da 68 diadi madre-bimbo, nella quale hanno osservato bambini e mamme in contesti ludici trovando correlazione tra lo stile di interazione madre bimbo e le abilità di simbolizzazione delle mamme, scarse correlazioni sono state in questo caso evidenziate per quanto riguarda l’influenza delle variabili socio demografiche e il SES ( Status socioeconomico). Un’ulteriore ricerca (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012.) condotta su 59 bambini di circa cinque anni di età, indaga sullo sviluppo percettivo motorio dei bambini e su come questo sia influenzato dall’ambiente in particolare modo dal ruolo degli educatori dell’asilo che i bambini frequentavano. I bambini sono stati divisi in due gruppi: i bambini del gruppo A ricevevano un piccolo aiuto dagli educatori per utilizzare un nuovo gioco al parco mentre i bambini del gruppo B non ricevevano nessun aiuto veniva loro suggerito solo di poter giocare con quel gioco. Alla fine delle osservazioni i bambini del gruppo A giocavano autonomamente e in modo corretto con quel giochino mentre i bimbi del gruppo B tendevano a non utilizzarlo. Tali risultati mostrano l’importanza di lavorare con i bambini non solo su ciò che sanno fare e che hanno già acquisito, ma soprattutto su ciò che faranno e che al momento possono fare con un piccolo aiuto.

### **3.3 SES e sviluppo**

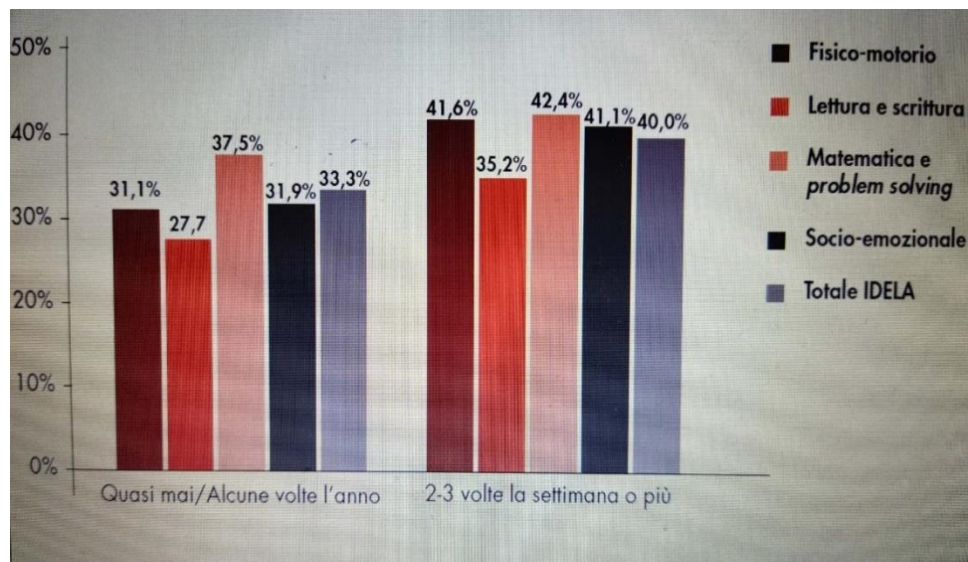
Con la sigla SES ci riferiamo allo Status Socio Economico familiare, ossia le caratteristiche dell’ambiente sociale ( rete di sostegno, ambiente di vita, cultura) e dell’ambiente economico ( fonte di sostentamento familiare) in cui ogni famiglia si sviluppa e ci chiediamo come queste realtà influenzino lo sviluppo di tutto il sistema familiare e dei bambini in particolar modo. “Il calcolo dell’ESCS ( indicatore di status socio economico culturale) si basa su indicatori discreti come il livello d’istruzione dei genitori (HISEI) e la loro condizione occupazionale (PARED), ma anche su un indicatore continuo in grado di esprimere una misura di prossimità delle condizioni materiali in cui vive l’allievo al di fuori della scuola (HOMEPOS)” (Campodifiori, Figura, Papini,

Ricci,2010). Sono quindi tre le variabili da tenere in considerazione per operationalizzare il costrutto composto di SES, variabili che interagiscono tra loro e compongono le caratteristiche proprie dell'ambiente di riferimento del bambino. "La prospettiva contestualista ha enfatizzato l'importanza dell'esperienza nella comprensione degli atteggiamenti e dei risultati dello sviluppo individuale" (Fundarò,2007) . In un'ottica transazionale infatti guardando all'interazione tra individuo e ambiente si evidenzia la presenza di fattori di rischio e di protezione che variano in virtù del contesto che prendiamo in considerazione; il SES ad esempio potrebbe fungere da fattore protettivo quando riscontriamo un SES elevato, di rischio quando invece è basso. "Il benessere mentale o psicologico è influenzato non solo da caratteristiche e peculiarità individuali, ma anche dalle circostanze socioeconomiche nelle quali le persone si trovano e dal contesto generale in cui vivono" (WHO, 2012), diversi studi hanno cercato di comprendere quanto il benessere socioeconomico di una famiglia, il grado di istruzione dei genitori, la realtà socioculturale che la famiglia vive incidano sullo sviluppo di bambini e adulti, i risultati tendono spesso ad essere contrastanti per la difficoltà di studio di queste variabili ma la letteratura in questo senso sta compiendo un forte sviluppo. "Gli studi basati su neuroimmagini indicano che l'associazione tra povertà e minori dimensioni di diverse strutture cerebrali nei bambini è fortemente mediata dai livelli di istruzione dei genitori" (Tamburlini, 2020) anche gli studi di neuroimaging ci confermano l'interazione tra caratteristiche genetiche e ambiente familiare con particolare attenzione appunto a grado di istruzione genitoriale e livello socioeconomico familiare.

" Il concetto di ambiente di apprendimento familiare (HME) è abbastanza recente ed è stato sviluppato da Meluish: "Il concetto di HLE è stato utilizzato per definire l'offerta di opportunità con effetti prevalenti su competenze cognitive quali literacy e numeracy piuttosto che su quelle emotive e delle relazioni sociali." (Tamburlini, 2020) ma ben presto divenne allo stesso autore evidente la necessità di ampliare il concetto in quanto ci si rese sempre più conto di come l'interazione del bambino con l'ambiente familiare fosse alla base di ogni aspetto della sua crescita.

Patel e Araya (1999) e Patel e Kleinman (2003), mostrano l'esistenza di una correlazione significativa tra il livello di reddito delle famiglie e l'insorgenza di disturbi mentali: "la depressione, per esempio, in qualsiasi popolazione presa in esame mostra tassi di prevalenza 1,5/2 volte maggiori nel gruppo dal reddito inferiore." (Saraceno, 2016). La

povertà familiare è infatti associata a tassi più elevati di mortalità di impiego di assistenza sanitaria. Un'ulteriore ricerca realizzata da Ursula von Rueden, Angela Gosch, Luis Rajmil, Corinna Bisegger, Ulrike Ravens-Sieberer (2006) ha indagato l'influenza del SES familiare sulla qualità di vita di bambini e adolescenti, lo studio mette in relazione due indicatori del SES ossia il livello di istruzione raggiunto dai genitori e il numero di beni nella famiglia, e la qualità di vita dei bambini. Allo studio parteciparono 754 bambini e 1142 adolescenti con i rispettivi genitori, e i risultati mostrano come: “nei bambini, è stato riscontrato che uno stato di istruzione genitoriale più elevato ha un impatto positivo significativo sulle dimensioni KIDSCREEN: benessere fisico, benessere psicologico, stati d'animo ed emozioni, bullismo e risorse finanziarie percepite. È stato rilevato un aumento del rischio di bassa HRQoL per gli adolescenti in relazione al loro benessere fisico. La ricchezza della famiglia gioca un ruolo per il benessere fisico dei bambini, le relazioni con i genitori e la vita familiare e le risorse finanziarie percepite. Per gli adolescenti, la ricchezza familiare prevede inoltre la HRQoL su tutte le dimensioni KIDSCREEN” (Von Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger, Ravens-Sieberer, 2006) sembrerebbe che un'esposizione ad un basso livello di istruzione dei genitori possa portare ad una bassa qualità di vita soprattutto nei bambini, mentre il benessere degli adolescenti sembra dipendere più da un ridotto accesso alle risorse materiali e sociali.



.-Immagine 1 dimensioni dello sviluppo di bambini appartenenti a famiglie con basso SES

### 3.4 Basso SES e sviluppo linguistico

La letteratura molto ampia sullo sviluppo linguistico dei bambini ci mostra come effettivamente, lo sviluppo comunicativo e linguistico dei bambini dipenda fortemente dall'ambiente in cui il bambino cresce in particolar modo l'input derivante dall'esterno sembra modellare le capacità linguistiche dell'infante, che inizia a produrre dapprima dei vocalizzi, delle proto-parole e poi di vere e proprie parole. “Una gran mole di studi dimostra la decisiva influenza dei genitori sullo sviluppo del linguaggio dei bambini. Genitori che nominano gli oggetti, i numeri, le lettere, e parlano ai propri bimbi usando un maggior numero di parole e una sintassi più articolata portano a uno sviluppo del linguaggio più precoce e a un vocabolario più ampio” (Tamburlini,2020). I caregivers infatti tendono a dare importanti feedback ai bambini durante la loro crescita, in particolar modo si può parlare di motherese un linguaggio che gli adulti utilizzano per interagire con i bambini, particolarmente prosodico, utilizzato in modo da comunicare le emozioni e che attira l'attenzione del bambino anche molto piccolo “l'acquisizione del linguaggio è il risultato di un processo di interazione tra madre e figlio, che inizia nella prima infanzia, al quale il bambino dà un contributo importante quanto la madre, e che è cruciale per lo sviluppo cognitivo ed emotivo così come per l'acquisizione del linguaggio” (Saint-Georges , Chetouani, Cassel, et al, 2013). Anche lo Status Socio economico (SES) sembra avere un importante ruolo sullo sviluppo linguistico e comunicativo dei bambini “ i bambini di condizioni socio-economiche svantaggiate già all'ingresso alla scuola dell'infanzia evidenziano minori capacità verbali e cognitive rispetto ai coetanei di migliore condizione, e tali disparità sono predittive di successive differenze nel successo o fallimento scolastico” (Scopesi,2019) da vari studi infatti sembrerebbe che un basso SES incida sullo sviluppo linguistico a causa di scarso input ricevuto dal bambino e dallo stile educativo del caregivers. Sembrerebbe che caregivers con SES elevato stimolino più ampiamente il bambino passando più tempo a parlare con lui a proporre domande aperte, inoltre in contesti invece con SES basso si può riscontrare un ambiente ricco di fattori di rischio per lo sviluppo generale del bambino, di stress quotidiano e difficoltà che portano a ridurre l'attenzione personalizzata al bambino a cui vengono rivolte meno domande più comandi senza neanche dare lui delle spiegazioni. Hars e Risley in una ricerca da loro condotta negli anni ottanta su quarantadue famiglie del Kansas hanno riscontrato il

cosiddetto “Word Gap” tra i bambini delle famiglie più abbienti che sembrano conoscere più parole dei bambini delle famiglie più povere. “La ricerca conferma come significativi ritardi linguistici nell’età prescolare aumentino la probabilità di scarse prestazioni a scuola, di ritardo e di abbandono scolastico e siano correlati, nelle età successive, con problemi emotivi e relazionali.” (Scopesi,2019). Dato che come detto poco prima i ritardi linguistici sembrano avere delle conseguenze nella crescita futura del bambino a livello scolastico, sociale e non solo diventa per noi importante indagarne tutte le possibili cause e mettere in atto interventi per prevenirne i fattori di rischio.

### **3.5 Sviluppo emotivo e SES basso**

La letteratura ci suggerisce che oltre ad avere delle conseguenze sullo sviluppo linguistico il crescere in un ambiente familiare caratterizzato da SES basso avrebbe un ruolo di primaria importanza anche nello sviluppo emotivo del bambino.. Pare che certi bambini siano più portati a all’espressione e alla comprensione delle emozioni mentre altri facciano più fatica, diverse ricerche hanno testimoniato che in realtà queste capacità possono dipendere ancora una volta dai feedback provenienti dall’esterno ossia dall’ambiente di crescita del bambino stesso. “L’ipotesi di “modeling” suggerisce che i genitori con particolari profili di espressività emotiva possono implicitamente insegnare ai loro figli le emozioni che sono accettate in famiglia e come certe situazioni evocano emozioni specifiche.” (Fonticoli, 2018) i genitori fungono da modello anche per il riconoscimento delle emozioni e per far sì che i bambini ne comprendano la giusta espressione, all’interno dell’ambiente familiare i bambini apprendono quali emozioni si possono esprimere e in che modo e quali invece non verranno accettate. All’inizio della vita dei bambini ciò che può accadere è il contagio affettivo per cui le emozioni positive espresse dai genitori possono corrispondere ad espressioni positive anche per il bambino, viceversa emozioni negative a cui il bimbo viene esposto per un periodo prolungato corrisponderanno ad altrettante emozioni negative, le modalità con le quali i genitori rispondono alle emozioni espresse dal bambino come alla sua rabbia piuttosto che alla felicità aiutano oltretutto il bambino a modulare e controllare le modalità con cui lui stesso esprime le emozioni le reazioni dei caregivers infatti sono un fondamentale feedback. “C’è una crescente evidenza che l’inadeguato ambiente familiare (la famiglia come

ambiente materiale ma anche come ambiente psicosociale) può non solo condurre a problemi sociali, ma avere anche una ricaduta neurocognitiva negativa.” (Fonticoli, 2018). Le ricerche di HZ (2016), condotte su un campione di 157 bambini, effettivamente mostrano come esista uno stretto legame tra stato affettivo dei bambini e l’ambiente familiare, risorse familiari ridotte sarebbero correlate ad una scarsa flessibilità cognitiva nei bambini ed un’affettività negativa.

La letteratura inoltre sembra confermare il fatto che l’ambiente abbia un forte ruolo nello sviluppo emotivo del bambino infatti: “Quanto illustrato porta a concludere che il modo in cui l’adulto tratta le emozioni nel rapporto con il figlio influisce sul modo in cui questo sviluppa competenze nel modulare le proprie emozioni in modo socialmente adeguato ed efficiente” ( Fonticoli,2016).

### **3.6 Conclusioni**

Se è indubbio ad oggi che ciò che accade nell’ambiente familiare: povertà isolamento sociale, pratiche educative determini le modalità di crescita del bambino, ciò che pare ancora non assodato è la possibilità di intervento da parte della società per cambiare le cose. Una numerosa mole di studi infatti ha mostrato come interventi rivolti alle famiglie e in particolar modo al miglioramento delle competenze genitoriali porta ad un miglior sviluppo nei bambini a livello emotivo, sociale,linguistico. “Pratiche disciplinari punitive sono associate a disturbi comportamentali, e che un minore coinvolgimento affettivo è associato a comportamenti oppositivi” (Tamburlini, 2020) le pratiche genitoriali portano a conseguenze sia comportamentali che cognitive. Inoltre alcuni studi quali quelli eseguiti da Luster, Rhoades e Haas (1989) dimostrano l’esistenza di una correlazione significativa tra livello socio-economico dei genitori e i valori, lo stile educativo e i comportamenti che mettono in atto nei confronti dei figli. Sulla base di queste consapevolezze con la ricerca che presenteremo nel prossimo capitolo vogliamo indagare sull’influenza dell’ambiente ed in particolare del SES familiare dei genitori possa avere effetti sullo sviluppo emotivo e linguistico dei bambini già nei primissimi anni di sviluppo.

## **Capitolo 4**

## **La ricerca**

### **4.1 Introduzione, obiettivi e ipotesi**

In questo capitolo, come già anticipato in quelli precedenti, si illustrerà la ricerca svolta su un campione di 51 bambini di età compresa tra i 0-3 anni. Tenendo conto della letteratura di riferimento abbiamo svolto analisi statistiche per indagare sulla possibile influenza esistente da parte delle variabili di genere e delle variabili ambientali sulla crescita di bambini appartenenti ad una fascia di età così bassa. Rifacendoci ad un modello bio-psico-sociale, modello olistico che evidenzia l'importanza dell'interazione tra individuo e ambiente, in particolare ci si concentra sui feedback dati dall'ambiente e su come questi siano di fondamentale importanza per lo sviluppo delle capacità del bambino. La domanda iniziale che smuove questa ricerca è da rimandare alla possibilità di poter riscontrare le differenze osservate tramite la letteratura di riferimento (Baron Cohen 2002, Monaco e Zuccheromaglio, Conger e Donnellan, 2006) anche in bambini così piccoli che sono stati per la loro precoce età ancora poco socializzati. Proprio in virtù dell'importanza che ha l'ambiente per lo sviluppo dei bambini indagheremo sull'influenza del SES (Status Socio Economico) sullo sviluppo di un gruppo di bambini di età compresa tra i 0-3 anni. "SES è un costrutto che cattura varie dimensioni della posizione sociale, tra cui prestigio, potere e benessere economico" (Conger e Donnellan, 2006); vivere in una famiglia con basso SES può portare il bambino ad essere esposto a pochi feedback a livello ambientale ed a essere esposto a livelli di stress più elevati, condizioni che possiamo definire come fattori di rischio per lo sviluppo del bambino. Oltre ad attenzionare la variabile SES in questa ricerca un focus sarà dedicato alle differenze di genere, con il fine di analizzare se vi siano differenze nello sviluppo tra maschi e femmine nei primi tre anni di vita. La variabile di genere è stata approfondita in vari studi della letteratura di riferimento che hanno portato a risultati differenti si sono ad esempio evidenziate migliori prestazioni verbali e socio/empatiche associate al genere femminile contrapposte a migliori competenze spaziali associate al sesso maschile (Di nuovo, 2011). Gli obiettivi che si vogliono raggiungere con questa ricerca sono i seguenti: confrontare lo sviluppo comunicativo e cognitivo di bambini di età compresa tra 0-3 anni cresciuti in ambienti a basso e alto SES, . Inoltre ci si propone di analizzare le differenze di genere nelle abilità emotive, comunicative e sociali. Sulla base della letteratura ci aspettiamo delle differenze nello sviluppo tra bambini cresciuti in famiglie a basso e alto



SES. Per quanto riguarda la variabile genere ci attendiamo che esistano differenze tra lo sviluppo maschile e femminile in alcune aree come sostenuto dalla letteratura di riferimento, sul versante socio emotivo e cognitivo. In particolare a livello cognitivo ci attendiamo un maggior sviluppo delle capacità spaziali, matematiche per i bambini, mentre per le bambine un maggior livello di riflessività più inclini alla collaborazione con gli altri. Inoltre a livello emotivo le ragazze sembrano fin da bambine ottenere risultati migliori in compiti riguardanti la teoria della mente, mostrando una capacità di comprensione dello stato d'animo altrui maggiore dei ragazzi una più elevata sensibilità e propensione all'ascolto (Guzzo,2017)

## **4.2 Metodologia**

### **4.2.1 Partecipanti**

Questa ricerca ha coinvolto 51 bambini, 23 maschi (M) pari al 45,1 % del totale e 28 femmine (F) pari al 54,9% . I partecipanti allo studio hanno un'età cronologica media di 18.2 mesi (DS = 16,1 min = 1 max = 52). I maschi hanno un' età media di 24.2 ( DS =16.0 ) le femmine hanno invece un'età media di 13.3 ( DS =14.7)

Tabella 4.1 Età cronologica suddivisa per genere

|                     | genere | età crn |
|---------------------|--------|---------|
| Media               | M      | 24.2    |
|                     | F      | 13.3    |
| Mediana             | M      | 23      |
|                     | F      | 6.50    |
| Deviazione standard | M      | 16.0    |
|                     | F      | 14.7    |

### 4.3 STRUMENTI

#### 4.3.1 Developmental profile 4

Il Developmental Profile 4 (Western Psychological Services (WPS ), 2020) (creato da Gerald D. Alpern è uno strumento di valutazione indiretta che si propone di indagare lo sviluppo di bambini e ragazzi dai 0 ai 21 anni di età. Lo strumento presenta più versioni: il questionario nella forma per i caregiver e per gli insegnanti, il questionario per la somministrazione da parte del clinico, l'intervista per i caregivers e l'insegnante. Per questa ricerca è stata utilizzata l'intervista per i caregivers, l'intervista si somministra attraverso un breve colloquio della durata compresa tra 20-40 minuti circa. Il colloquio deve tenersi in un luogo tranquillo che metta al suo agio il genitore, può essere somministrata anche online attraverso programmi di video-chiamate. L'uso del formato dell'intervista ha sicuramente come vantaggio la possibilità di poter creare una relazione

di fiducia con il caregiver e permette di chiarire eventuali dubbi del genitore su alcune domande, rende possibile inoltre approfondire il rapporto del bambino con il caregiver. La struttura dello strumento prevede la presenza di 5 scale ognuna con un numero diverso di item ed ognuna posta ad indagare un'area di sviluppo particolare del soggetto: Scala Motoria composta da 37 item, Scala dei Comportamenti adattivi composta da 41 item, Scala Socio Emotiva composta da 36 item, Scala cognitiva composta da 42 item e la Scala del Comportamento comunicativo composta da 34 item. Gli item sono in ordine di difficoltà in ciascuna scala e suddivisi per fascia d'età, la possibilità di risposta ad ogni item è Sì (1) o No (0). La scala motoria indaga le capacità fine e grosso motorie del bambino, le capacità di coordinazione motoria e di sequenzialità. La scala dei comportamenti adattivi indaga la capacità del bambino di interagire con l'ambiente mettendo in atto comportamenti come vestirsi, mangiare, ecc... La scala socio emotiva indaga le capacità relazionali ed emotive, concentrandosi sulle modalità con cui il bambino si relaziona con gli adulti e con i coetanei. La scala Cognitiva valuta le capacità intellettive legate all'ambito scolastico oppure per i bambini più piccoli i prerequisiti utili per lo sviluppo di tali capacità.

La scala della comunicazione invece indaga le abilità comunicative linguistiche e non del bambino. Il punto di inizio dell'intervista varia in virtù dell'età del bambino, il livello di base minimo della scala è di 5 risposte positive che segna il livello base della scala, mentre 5 risposte negative consecutive ci portano ad interrompere la somministrazione. Lo strumento ci permette di ottenere punteggi relativi ad ogni scala e il punteggio totale dato dalla somma del punteggio ottenuto in ogni scala, ciò permette di stendere un profilo dello sviluppo del bambino generale e dominio specifico.

#### 4.3.2 Indicatori variabili ambientali

Oltre alla compilazione del Dp4 abbiamo raccolto informazioni sulle variabili ambientali attraverso una scheda sociodemografica che ci ha permesso di raccogliere informazioni riguardanti l'occupazione dei caregivers che si prendono cura del bambino, il tipo di lavoro e il reddito familiare annuo in virtù di 9 fasce di reddito indicate. L'intervistato poteva scegliere anche di non rispondere a questa domanda. In virtù dei dati ottenuti abbiamo poi suddiviso il campione in due gruppi: le famiglie appartenenti ad una fascia di reddito superiore a 32.812, nel nostro campione 12 famiglie, e le famiglie con reddito inferiore a questa soglia, nel nostro campione 23 famiglie. Tale soglia di reddito si

riferisce alla media Nazionale delle famiglie secondo i dati diffusi dall'ISTAT nel biennio 2020- 2021.

#### 4.4 RISULTATI

Le statistiche descrittive dei punteggi ottenuti dall'intero campione (n=51) nelle scale DP4 (punteggi grezzi) sono presentate in Tabella 4.2.

Tabella 4.2. Statistiche descrittive scale Dp4

|                        | Scala   |                           |                  |           |               |        |
|------------------------|---------|---------------------------|------------------|-----------|---------------|--------|
|                        | Motoria | Comportamenti<br>adattivi | Socio<br>emotiva | Cognitiva | Comunicazione | Totale |
| Media                  | 12      | 11                        | 9.37             | 10.1      | 11.4          | 53.9   |
| Deviazione<br>standard | 9.25    | 8.03                      | 6.11             | 6.39      | 9.13          | 38.0   |
| Minimo                 | 0       | 2                         | 2                | 1         | 1             | 6      |
| Massimo                | 30      | 32                        | 27               | 23        | 30            | 139    |

##### 4.4.1 Punteggi DP4 in relazione al reddito

Le statistiche descrittive dei punteggi DP4 dei due gruppi di reddito sono riportate in Tabella 4. Poiché le famiglie non erano distribuite in modo omogeneo tra fasce di reddito, il campione è stato suddiviso in due gruppi, uno formato dalle famiglie con reddito inferiore a 32.812 (n=22) uno da quelle con reddito superiore a 32.812(n=12). Tale criterio è stato adottato considerando il reddito medio delle famiglie italiane, che secondo indagini dell'Istat (Istituto di statistica Nazionale), per il biennio 2020-2021 è pari in media a 32.812 annui ossia 2.734 euro al mese.

Tabella 4.3 Statiche Descrittive Reddito

|                        | Reddito | Scala   |                               |                  |           |               | Totale |
|------------------------|---------|---------|-------------------------------|------------------|-----------|---------------|--------|
|                        |         | Motoria | Comporta<br>menti<br>adattivi | Socio<br>emotiva | Cognitiva | Comunicazione |        |
| Media                  | <32.812 | 12.5    | 11.0                          | 9.95             | 10.8      | 12.6          | 56.9   |
|                        | >32.812 | 10.0    | 9.75                          | 8.08             | 8.92      | 9.08          | 45.8   |
| Deviazione<br>standard | <32.812 | 10.2    | 7.84                          | 6.50             | 6.77      | 9.78          | 40.2   |
|                        | >32.812 | 8.26    | 6.94                          | 5.96             | 7.04      | 8.86          | 36.3   |
| Minimo                 | <32.812 | 1       | 2                             | 2                | 2         | 1             | 8      |
|                        | >32.812 | 0       | 2                             | 2                | 1         | 1             | 6      |
| Massimo                | <32.812 | 30      | 29                            | 27               | 23        | 30            | 139    |
|                        | >32.812 | 27      | 23                            | 19               | 20        | 26            | 114    |

Per verificare se vi fosse una relazione significativa tra il reddito e i risultati ottenuti nei bambini nelle scale del DP4, si è eseguita l'Ancova (analisi della covarianza), con il reddito come variabile indipendente, i punteggi nelle scale DP4 come variabile dipendente, l'età come covariata. L'età è stata inserita come covariata in quanto i due gruppi mostravano una differenza in termini di età ( $t=0.906$ ,  $p=0,372$ ,  $d=0.325$ ), con il gruppo dei maschi ( $M=24.2$ ,  $DS=16.00$ ) più grande rispetto a quello delle femmine ( $M=13.3$ ,  $DS=14.7$ ). I risultati dell'Ancova sono riportati in Tabella 4.4.

Tabella 4.4 Risultati Ancova per verificare gli effetti del Reddito sulle scale del Dp4

Dai risultati ottenuti dall'Ancova emerge che l'appartenenza delle famiglie ad una fascia

|                              | Reddito                                  | Età                                       |
|------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Scala motoria                | $F = 0.216, p = 0.980, \eta^2 p = 0.035$ | $F = 238.21, p = <.001, \eta^2 p = 0.850$ |
| Scala comportamenti adattivi | $F = 0.730, p = 0.647, \eta^2 p = 0.109$ | $F = 217.50, p = <.001, \eta^2 p = 0.838$ |
| Scala socio emotiva          | $F = 0.548, p = 0.793, \eta^2 p = 0.084$ | $F = 171.80, p = <.001, \eta^2 p = 0.804$ |
| Scala cognitiva              | $F = 0.562, p = 0.782, \eta^2 p = 0.086$ | $F = 190.88, p = <.001, \eta^2 p = 0.820$ |
| Scala comunicazione          | $F = 2.05, p = 0.071, \eta^2 p = 0.255$  | $F = 248.74, p = <.001, \eta^2 p = 0.856$ |

di reddito superiore o inferiore alla media nazionale non risulta essere determinante per il punteggio ottenuto dai bambini nelle scale del DP4.

#### 4.4.2 Punteggi DP4 in relazione al genere

Le statistiche descrittive dei punteggi DP4 divisi per genere sono riportate in Tabella 4.5

Tabella 4.5 Statistiche descrittive scale dp4 relative al genere

|                        |        | Scala   |                           |                  |           |               | Totale |
|------------------------|--------|---------|---------------------------|------------------|-----------|---------------|--------|
|                        | Genere | Motoria | Comportamenti<br>adattivi | Socio<br>emotiva | Cognitiva | Comunicazione |        |
| Media                  | M      | 14.6    | 13.1                      | 11.3             | 12.0      | 14.9          | 65.9   |
|                        | F      | 9.86    | 9.21                      | 7.75             | 8.64      | 8.57          | 44.0   |
| Deviazione<br>Standard | M      | 8.93    | 8.28                      | 6.22             | 6.36      | 9.18          | 38.0   |
|                        | F      | 9.10    | 7.50                      | 5.62             | 6.12      | 8.20          | 35.6   |

|                              | Genere                               | Età                                  |
|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Scala Motoria                | $F= 1.32, p =0.256, \eta^2p=0.027$   | $F = 286.71, p<.001, \eta^2p=0.857$  |
| Scala comportamenti adattivi | $F= 1.47, p = 0.23, \eta^2p=0.030$   | $F = 237.62, p<.001, \eta^2p=0.832$  |
| Scala Socio emotiva          | $F= 0.03, p = 0.866, \eta^2p=0.001$  | $F = 184.59, p<.001, \eta^2p=0.794$  |
| Scala cognitiva              | $F= 0.801, p = 0.375, \eta^2p=0.016$ | $F = 224.87, p<.001, \eta^2p=0.824$  |
| Scala comunicazione          | $F= 0.443, p = 0.509, \eta^2p=0.008$ | $F = 206.492, p<.001, \eta^2p=0.869$ |

Per confrontare i punteggi dei maschi e delle femmine ottenuti nelle scale del Dp4, si è eseguita l'Ancova (analisi della covarianza), con il genere come variabile indipendente, i punteggi nelle scale DP4 come variabile dipendente, l'età come covariata. L'età è stata inserita come covariata poiché i due gruppi mostravano una differenza in termini di età ( $t=2.53, p=.007, d=0.71$ ), con il gruppo dei maschi ( $M=24.2, DS=16.00$ ) più grande rispetto a quello delle femmine ( $M=13.3, DS=14.7$ ). I risultati dell'Ancova sono riportati in Tabella 4.6.

Tabella 4.6 . Risultati Ancova per verificare l'effetto del genere sulle scale del Dp4.

Dai risultati ottenuti dall'Ancova emerge che, controllando la variabile età che ha un effetto sui punteggi DP4, non emerge un effetto del genere in nessuna delle scale DP4 ( $p > 0.05$ ).

#### 4.6 DISCUSSIONI RISULTATI E CONCLUSIONI

Dai dati su riportati del lavoro di ricerca svolto i risultati ottenuti ci portano a riflettere sulle ipotesi iniziali, la nostra prima ipotesi riguardava infatti la possibilità di un'influenza statisticamente significativa del genere sui risultati ottenuti dai bambini in particolare sulla scala socio emotiva ( SE) e della Comunicazione ( C). I risultati hanno confermato l'ipotesi nulla mostrando invece che non vi sia un effetto significativo sulla variabile punteggio ottenuto in ogni scala del DP4. Dalle analisi abbiamo notato come vi fosse

effettivamente una differenza che si può ritenere significativa nel campione in termini di età ( $t=2.53$ ,  $p=.007$ ,  $d=0.71$ ) e questo ha reso necessario un'Ancova per tenere sotto controllo tale variabile. L'ancova con variabile dipendente i risultati ottenuti dai bambini, variabile indipendente il genere e covariata l'età ha mostrato in ognuna delle scale del Dp4 un  $p>0.005$ . Nonostante la letteratura (Baron Cohen 2002, Macoby e Jacklin 1974, e Archer e Lloyd 2002) hanno parlato spesso delle differenze di genere mostrando come differenze negli stili cognitivi, di valori, di socializzazione. Archer (1992) ha dimostrato come gli ormoni androgeni secreti già durante il periodo di crescita intrauterino possano avere una forte influenza sui comportamenti dei maschi tendenti ad essere più improntati sul contatto fisico e più aggressivi, cosa che non si verifica nelle donne che invece più raramente mostrano comportamenti aggressivo ma che anzi sembrano mostrare una maggiore abilità a livello socio-relazionale. Il nostro campione di ricerca però è composto da bambini molto piccoli la loro età cronologica media espressa in mesi è di  $M=18,2$  questo fattore potrebbe essere il fattore che più determina il fatto che le differenze di genere citate non vengano ancora osservate in questi bambini. In un'ottica bio-psico-sociale infatti sappiamo che il bambino svilupperà il suo sé grazie all'influenza di variabili biologicamente determinate e variabili sociali culturali, tale dicotomia tra natura e cultura accompagna da sempre il dibattito sulle variabili che più determinano differenze nello sviluppo, ed è probabile che in bambini così piccoli le differenze che siano esse dovute a fattori biologicamente determinate ( Brain Theory Baron choen, teoria degli ormoni di Archer) o socialmente determinate non siano ancora evidenti e non determinino ancora le differenze di genere tipiche che osserviamo solitamente e che appunto sono testimoniate dalla letteratura di riferimento.

Un ulteriore risultato molto importante riguarda le analisi svolte per la variabile reddito, rifacendoci appunto ad una visione bio-psico sociale ritenevamo che potesse esserci un'influenza della variabile reddito sul punteggio ottenuto da ogni bambino nel Dp4. Anche in questo caso in realtà si è confermata l'ipotesi nulla dato che dai dati ottenuti non si evidenzia alcun effetto significativo. Anche in questo caso è indubbio che le variabili ambientali abbiano un'influenza sullo sviluppo dei bambini “ , già a 3 anni i figli di genitori più istruiti hanno una ricchezza lessicale pari al doppio di quello delle famiglie più povere e meno istruite e hanno maggiori probabilità di avere migliori performance scolastiche all'età di 15 anni” ( Alushaj A., Tamburlini G.,2018) probabilmente anche in



questo caso il campione avrebbe un'età molto bassa, i bambini appartenenti al campione potrebbero essere così piccoli da non avere ancora una forte influenza delle variabili ambientali.

I dati ottenuti ci portano a supporre che l'età dei bambini sia centrale per comprendere l'inesistenza di un effetto significativo delle variabili di genere e delle variabili ambientali sui risultati ottenuti nel Dp4. Bambini appartenenti ad una fascia di età così bassa (0-3 anni) potrebbero ancora non essere stati abbastanza socializzati alle variabili ambientali e non risentire delle differenze appartenenti al genere le quali potrebbero insorgere con la crescita. I limiti legati a questa ricerca sono senza dubbio il campione non troppo ampio utilizzato e probabilmente l'essersi concentrati solo sull'Isee come variabile ambientale, per il futuro potrebbe essere utile osservare le differenze tra gruppi di bambini appartenenti a questa fascia d'età con bambini più grandi per osservare la possibile influenza delle variabili di genere e ambientale con il crescere dell'età. Potrebbe oltretutto essere utile operationalizzare ulteriormente il SES familiare considerando le altre variabili che contribuiscono a determinarlo quali : l'istruzione genitoriale e le condizioni ambientali.

## BIBLIOGRAFIA

- 1) Archer J. (1992), *Ethology and Human Development*, Hemel Hempsted, Harvester Wheatsheaf.
- 2) Archer J., Lloyd B.B. (2002), *Sex and Gender*, 2nd ed., Cambridge University Press, New York.
- 3) Arrivabene, E. (2016). *Stile di vita e benessere psicofisico nei bambini della scuola primaria. Uno studio esplorativo*.
- 4) Baron-Cohen S. (2002), *The extreme male brain theory of autism*, «Trends in Cognitive Sciences» 6 (6), pp. 248-254.
- 5) Baron-Cohen S. (2003), *The essential difference: The truth about the male and female brain*, Basic Books, New York, tr. it. *Questione di cervello. La differenza essenziale tra uomini e donne*, Mondadori, Milano 2004
- 6) Baron-Cohen, S. (2002). *The extreme male brain theory of autism*. *Trends in cognitive sciences*, 6 (6), 248-254.
- 7) Baron-Cohen, S., & Hammer, J. (1997). *Is autism an extreme form of the “male brain”?* *Advances in Infancy Research*, 11, 193–217
- 8) Batacchi, M.W. (2004). *Lo sviluppo emotivo*. Bari: Laterza editori.
- 9) Battaglia, J. (2022) *Dire, fare, creare il genere. Educare contro gli stereotipi nell'età infantile*.
- 10) Besozzi E. (2008) *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile come processi di crescita*. Milano: Franco Angeli
- 11) Bickhard, M. (1990). *Scaffolding and self-scaffolding: Central aspects of development*
- 12) Bonelli, M. L., Bullegas, D., & Damnotti, S. (2016). *La modificabilità cognitiva e la plasticità celebrale nell'età adulta. Formazione & insegnamento XIV-1-*. Doi: 107346/-fei-XIV-01-16\_04
- 13) Breedlove S.M. (1994), *Sexual differentiation of the human nervous system*, «Annual Review of Psychology», 45, pp. 389-418
- 14) Brizedine L. (2007) *Il cervello delle donne*. Libri SPA (Milano)
- 15) Bruner, JS (1979). *Sul sapere: Saggi per la mano sinistra*. Stampa dell'Università di Harvard.

- 16) Burr V. (1998), *Gender and Social Psychology*, Routledge, London, tr. it. *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna, 2000
- 17) Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- 18) Campodifiori, E., Figura E., Papini M. & Ricci R. (2010) Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia.
- 19) Caselli, M.C., Pasqualetti, P. & Stefanini, S. (2007). *Parole e frasi nel primo vocabolario del bambino. Nuovi dati normativi tra 18 e 36 mesi e forma breve del questionario*. Milano: Franco Angeli s.r.l.
- 20) Conger D.R. & Donnelan M.B. (2007) *An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development*. Doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085551
- 21) Cova, A. & Siano, F. (2020) *Lo sviluppo dell'interazione sociale nel bambino e l'importanza delle figure parentali*. *Rivista scienze sociali* <https://www.rivistadisciencesociali.it/lo-sviluppo-dellinterazione-sociale-nel-bambino-e-limportanza-delle-figure-parentali/>
- 22) D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M.I., Marazzani, I. (2004). "Esercizi anticipati" e "zona di sviluppo prossimale": comportamento strategico e linguaggio comunicativo in attività di problem solving
- 23) Di Nuovo, S. (2011). *Differenze di genere: dal biologico al sociale* pp.127-134
- 24) Fadda, R., Lucarelli, L. & Parisi, M. (2014) *Interazioni madre-bambino e competenze sociocomunicative nell'infanzia*. *Psicologia clinica dello sviluppo* (ISSN 1824-078X). Doi: 10.1449/78364
- 25) Fiore, F., (2017) *La teoria della mente – Introduzione alla Psicologia* Per saperne di più: <https://www.stateofmind.it/2017/03/teoria-della-mente-2/>
- 26) Fischer A.H. (2000), *Gender and emotion: Social psychological perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- 27) Fonticoli, V. (2018) *Le funzioni esecutive e la competenza emotiva nell'età scolare: il ruolo dell'ambiente socio-culturale e della famiglia*.
- 28) Fonzi A. (2004) *Manuale di psicologia di sviluppo. Storie, Teorie e Metodi. Lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale nel ciclo di vita*. Firenze Milano: Giunti.

- 29) Fregona, R. & Quarantini, C. (2011). Maschi contro femmine. Giochi e attività per educare bambini e bambine oltre gli stereotipi. Erikson
- 30) Fundarò, A. (2007) Qualità dell'ambiente Qualità dell'ambiente nella prospettiva evolutiva nella prospettiva evolutiva Il bambino a scuola e in famiglia.
- 31) Geary D.C. (1998), Male, female. The evolution of human sex differences, A.P.A., Washington.
- 32) Giofrè, C. Cornoldi, A. Martini, E. Toffalini, . A population level analysis of the gender gap in mathematics: Results on over 13 million children using the INVALSI dataset, Intelligence, Volume 81, 2020,
- 33) Gonulal, T. e Loewen, S. (2018). Scaffolding Technique . *L'enciclopedia TESOL dell'insegnamento della lingua inglese* , 1-5.
- 34) Guzzo G., CAVALIERI E PRINCIPESSA, Cantagalli 2017, pp. 62-66.
- 35) Happé, F.G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843-855.

[https://life.unige.it/newsletter\\_uff/articoli/n38\\_art3](https://life.unige.it/newsletter_uff/articoli/n38_art3)

- 36) Koenig, K., & Tsatsanis, KD (2005). Disturbi pervasivi dello sviluppo nelle ragazze. *Manuale dei problemi comportamentali ed emotivi nelle ragazze* , 211-237.
- 37) Kuhl P.K., Stevens E., Hayashi A. , Deguchi T., Kiritani S. and Iverson P. (2006) Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science* 9:2 (2006), pp F13–F21
- 38) Kuhl, P.K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T. , Kiritani S. & Iverson, P. (2006). I bambini mostrano un effetto di facilitazione per la percezione fonetica della lingua madre tra 6 e 12 mesi.
- 39) Le Vay S. (1993), *The sexual brain*, MIT Press, Cambridge
- 40) Levante, A., (2018) Le differenze di Teoria della Mente come risorsa: comprendere le diversità di genere e prevenire comportamenti violenti. Pp 189-210 DOI Code: 10.1285/i9788883051432
- 41) Maccoby E.E. (1998), *The two sexes: Growing apart and coming together*, Harvard University Press, Cambridge.

- 42) Marijan, A. (2017) Gioca e Giochiamo evoluzione del comportamento di un bambino nei giochi motori
- 43) Monaco,C.,Zuccheromaglio, C. Costruire apprendimenti
- 44) Perego,M. (2018). Utilizzo del programma baby sings in asilo nido: studio preliminare sui vantaggi nello sviluppo comunicativo-linguistico in bambini da 8 a 24 mesi.
- 45) Raimo,G.,Milo,R.,Ricciardiello,S. , Perrotta,A .& Zappullo,I.(2022).Il contributo delle funzioni visuospaziali alle abilità numeriche e di calcolo.
- 46) Riva D. e Caselli M.C.(2022) Differenze di sesso e genere nello sviluppo tipico e atipico. Tra natura e cultura. Erikson.
- 47) Rossi,F. (2021) Differenze di genere nelle strategie di apprendimento e nella prospettiva temporale: una ricerca esplorativa nella scuola secondaria di secondo grado. pp 71-92
- 48) Saint-Georges,C., Chetouani , M., Cassel, R., Apicella,F.,Mahdhaoui,A., Muratori,F., Laznik , M.C.,& Cohen,D (2013). Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review).
- 49) Salvati, M., (2019). Il cervello maschile e quello femminile sono davvero così diversi? <https://www.istitutobeck.com/beck-news/cervello-maschile-e-quello-femminile>
- 50) Scopesi, A.M.,( 2019) Disparità socio-culturali e sviluppo linguistico. [https://life.unige.it/newsletter\\_uff/articoli/n38\\_art3](https://life.unige.it/newsletter_uff/articoli/n38_art3)
- 51) Sex differences in human neonatal social perception Jennifer Connellana , Simon Baron-Cohena,\*, Sally Wheelwrighta , Anna Batkia , Jag Ahluwalia
- 52) Smuts B. (1995), The evolutionary origins of patriarchy, «Human Nature», 6, pp. 1-32
- 53) Stella, G. (2000). *Sviluppo cognitivo: argomenti di psicologia cognitiva*. Milano: Mondatori.
- 54) Tamburlini G. (2020) L’ambiente familiare di apprendimento Prima parte: componenti, interconnessioni e rilevanza per lo sviluppo precoce del bambino
- 55) Tortella, P., Tessaro F., & Fumagalli, G. (2014) Percezione-azione: il ruolo dell’educatore nella attribuzione di significato all’ambiente e al compito, con bambini di 5 anni. <http://www.aisc-net.org/home/2012/11/24/atti-aisc12/>

- 56) Tortorella,G., Gagliano,A., & Germanò,E. (2012). *Neuropsychiatria infantile*, *dscomi.univr.it*
- 57) Ugazio V.( 2009).Manuale di psicologia educativa, prima infanzia. Milano: Franco Angeli.
- 58) Von Rueden, U., Gosch,A., Rajmil, L.,Bisegger,C., & Ravens-Sieberer, U., (2006).Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study.