

1222 • 2022
800
A N N I



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della Promozione del
benessere e del Cambiamento sociale

Tesi di Laurea Magistrale

**Effetti dello stress genitoriale sullo sviluppo dei bambini in età scolare: primi dati
italiani del Development Profile 4 (DP-4)**

Effects of parental stress on the development of school-age children: first Italian data with the
Development Profile 4 (DP-4)

Relatrice

Prof.ssa Sara Scrimin

Laureanda

Catherine Smith

Matricola 1233805

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1	4
IL RUOLO DELL'AMBIENTE NELLO SVILUPPO	4
1.1 Teoria ecologica di Bronfenbrenner	5
1.2 Traiettorie dello sviluppo in età scolare.....	8
<i>Lo sviluppo cognitivo</i>	<i>10</i>
<i>Lo sviluppo socio-emotivo.....</i>	<i>14</i>
1.3 Il ruolo dell'ambiente familiare.....	19
<i>Livello socio economico e sviluppo dei figli</i>	<i>24</i>
CAPITOLO 2	29
LO STRESS GENITORIALE	29
2.1 Lo stress e le sue concettualizzazioni	30
<i>2.1.1 Daily hassels theory</i>	<i>32</i>
<i>2.1.2 Parent-child- relation theory.....</i>	<i>33</i>
<i>2.1.3 Il modello transazionale di Lazarus e Folkman.....</i>	<i>34</i>
2.2 Fattori determinanti lo stress genitoriale	35
<i>Stato socioeconomico e stress genitoriale</i>	<i>36</i>
2.3 Effetti del ses e dello stress genitoriale sullo sviluppo dei figli	42
<i>2.3.1 Effetti sullo sviluppo cognitivo</i>	<i>42</i>
<i>2.3.2 Effetti sulla competenza socio-emotiva</i>	<i>49</i>
CAPITOLO 3	56
IL METODO	56
3.1 La ricerca.....	56
3.2 Domande di ricerca.....	56
3.3 Partecipanti	58
3.4 Procedura	58

3.5 Strumenti	61
<i>Developmental Profile-4</i>	<i>61</i>
<i>Parenting Stress Index-4-Short Form</i>	<i>63</i>
<i>Domande sociodemografiche.....</i>	<i>65</i>
3.6 Disegno di ricerca	66
3.7 Analisi dei dati.....	67
CAPITOLO 4	68
RISULTATI.....	68
4.1 Relazione tra le variabili	68
4.2 Sviluppo cognitivo, stress genitoriale e SES	70
4.3 Sviluppo socio-emotivo, stress genitoriale e SES	71
CAPITOLO 5	73
DISCUSSIONE E CONCLUSIONE	73
5.1. Risultati dello studio e letteratura scientifica.....	73
5.2 Punti di forza e limiti dello studio	77
5.3 Prospettive di ricerca future	79
5.4 Conclusioni	81
BIBLIOGRAFIA.....	84

INTRODUZIONE

La crisi pandemica degli ultimi anni e l'accelerazione inflazionistica degli ultimi mesi hanno contribuito all'ampliamento, nel nostro paese, di varie forme di disuguaglianza, quali le disuguaglianze riguardanti il mercato del lavoro, il disagio economico di alcune famiglie, e le diverse opportunità di accesso all'istruzione o alle competenze digitali.

In Italia, i dati Istat dell'ultimo rapporto annuale 2022 sulla situazione del Paese riportano che le famiglie attualmente in condizione di povertà assoluta sono poco più di 1,9 milioni, confermando i massimi storici toccati nel 2020 con l'inizio della pandemia.

Le famiglie che vengono definite in condizione di povertà assoluta sono le famiglie con una spesa mensile pari o inferiore al valore della soglia della povertà assoluta. Essa è più alta per le famiglie i cui componenti detengono bassi titoli di studio (11%) e bassi incarichi lavorativi (13,3%).

Negli ultimi anni il mercato del lavoro ha subito una serie di trasformazioni portando ad una progressivo peggioramento della qualità dell'occupazione. I contratti prevalentemente offerti dai datori di lavoro sono i contratti di breve durata e con retribuzioni orarie basse che si traducono in livelli retributivi annuali ridotti, arrecando così alle famiglie grandi disagi economici e familiari.

Tali difficoltà familiari si riversano inevitabilmente sul benessere di tutti i componenti della famiglia, dei genitori ma anche e soprattutto dei figli.

I genitori che vivono e risentono di queste condizioni di difficoltà potrebbero iniziare a sperimentare il proprio ruolo genitoriale come altamente stressante, a percepire una discrepanza tra le richieste genitoriali a loro rivolte e le risorse personali a loro disponibili (Abidin, 1990). Alti livelli di stress influenzano profondamente i comportamenti genitoriali (Cuccinella & Ingoglia, 2020), portando a condotte genitoriali disfunzionali caratterizzate da un coinvolgimento limitato, minor calore (Deater-Deckard, Nan, & Shereen, 2017) e pratiche genitoriali meno responsive, più dure e autoritarie, che influiscono sulle traiettorie dello sviluppo dei figli (Ponnet, et al., 2013).

In letteratura sono presenti molte ricerche su come l'instaurazione di un rapporto disfunzionale genitore-figli non permette il pieno sviluppo delle capacità dei figli, andando ad influenzare ad esempio le loro capacità cognitive e socio-emotive (Harewood, 2017; Ostberg & Hagekull, 2013).

Inoltre le basse condizioni socio-economiche familiari comportano degli svantaggi in vari aspetti della vita del bambino, agendo ad esempio sul suo percorso scolastico o sull'accesso ad occasioni e opportunità, incidendo sul suo benessere fisico e psicologico (Vignola, et al., 2016).

Per favorire lo sviluppo ottimale del bambino è quindi fondamentale avere un buon clima familiare. Ambienti familiari poveri, che non sono in grado di fornire risorse e opportunità e caratterizzati da alti livelli di stress genitoriale, non garantiscono esiti positivi dello sviluppo dei figli (Crnic & Low, 2002), ed è proprio per questo che da molto tempo lo stress genitoriale e la condizione socio-economica familiare sono al centro di studi e ricerche (Holly et al., 2019; Ostberg & Hagekull, 2013).

Il presente lavoro di tesi si propone di indagare come l'ambiente familiare, nello specifico lo stress genitoriale e la condizione socio-economica familiare, influiscono sullo sviluppo cognitivo e sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare.

Per giungere a tale obiettivo il presente lavoro di tesi si articolerà nei seguenti capitoli.

Nel Capitolo 1 verrà inizialmente descritta la teoria ecologica di Bronfenbrenner, che sarà utile per comprendere l'importanza e l'influenza degli ambienti di crescita dell'individuo su tutti gli aspetti del suo sviluppo. Si proseguirà poi con una breve descrizione delle principali tappe evolutive delle funzioni cognitive e socio-emotive durante la fascia 7-12/13 anni, corrispondente all'età scolare. Infine, verranno analizzate sia il ruolo della genitorialità sia il ruolo del livello socio-economico familiare nello sviluppo dei figli.

Nella prima parte del Capitolo 2 verrà definito lo stress genitoriale, esponendo le diverse concettualizzazioni presenti in letteratura. Nella seconda parte verranno presentati gli effetti sia individuali che congiunti dello stress genitoriale e del livello socio-economico familiare sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini in età scolare.

Nel terzo e quarto capitolo verrà presentato lo studio su cui si basa il seguente lavoro di tesi, compreso di obiettivi di ricerca e metodologia di ricerca, e saranno riportati i dati raccolti.

Infine nel Capitolo 5 verranno discussi i risultati ottenuti, evidenziando anche i punti di forza e i limiti dello studio, e verranno tratte le conclusioni finali.

Capitolo 1

IL RUOLO DELL'AMBIENTE NELLO SVILUPPO

Lo sviluppo è un fenomeno molto complesso della vita di ogni individuo e nella sua determinazione concorrono una molteplicità di variabili interconnesse tra loro che appartengono al sistema di vita dei bambini, come i fattori individuali, biologici, psicologici, fino al più ampio ambiente dove l'individuo stesso è inserito.

In passato, i primi modelli teorici sullo sviluppo umano consideravano l'individuo e l'ambiente come elementi separati sebbene in interazione tra di loro, ed è soltanto a partire dagli anni ottanta che si fa strada la visione dell'individuo e dell'ambiente come elementi non separabili di un unico sistema integrato (Barone, 2021). Viene ora riconosciuta l'importanza dell'ambiente quale luogo in cui prende forma l'agire umano, dove l'individuo ha la possibilità di crescere, cambiare, sviluppare le sue funzioni psicologiche e conoscenze. L'ambiente non è statico e, esattamente come l'uomo, si modifica nel corso dello sviluppo, sia in relazione a fattori esterni, come ad esempio i mutamenti economici e i cambiamenti politici, che in relazione a modificazioni provocate dall'individuo stesso. Numerose ricerche hanno dimostrato come l'ambiente in cui un bambino cresce influenza profondamente il suo sviluppo, dagli aspetti biologici e cognitivi fino a quelli emotivi. Ogni individuo alla nascita possiede un particolare patrimonio genetico, le cui componenti, nel corso dello sviluppo, avranno la possibilità di evolversi e raggiungere lo sviluppo ottimale. Tali esiti dello sviluppo, sia quelli negativi che quelli positivi, saranno determinati dall'ambiente fisico e sociale da cui sarà circondato il bambino, e soprattutto dalla relazione che instaurerà con esso. Ciò che l'individuo è e ciò che diventerà non è quindi solo il risultato del suo patrimonio genetico ma anche dal suo modo di vivere e fare esperienza di tutti i suoi ambienti di vita e dell'interazioni di questi ambienti con le sue particolarità genetiche (Rinaldi, 2021).

Di questa linea di ricerca siamo debitori a diversi autori della scuola ecologica e sistemica (L. von Bertalanfy, G. Bateson, H. von Foerster, P. Levy e, in ambito nazionale, A. Canevaro), primo tra tutti lo psicologo Urie Bronfenbrenner¹ (Capruso, 2008).

1.1 Teoria ecologica di Bronfenbrenner

L'opera più famosa di Bronfenbrenner è l'Ecologia dello sviluppo umano del 1979, che va comunque letta assieme al suo seguito *Making Human Beings Human* (2005), una raccolta rivisitata di scritti e articoli che si propone di aggiornare e integrare alcune idee della sua teoria che ribattezzerà poi «bioecologica».

Alla base della teoria ecologica sistemica troviamo tre presupposti: in primo luogo, il concetto di reciprocità tra individuo e ambiente; in secondo luogo, il concetto che tutti i contesti, anche quelli che l'individuo non sperimenta in maniera diretta, influenzano il suo sviluppo; infine il fatto che l'individuo viene considerato un soggetto attivo e come tale in grado di modificare e ristrutturare il proprio percorso di vita (Venturelli, 2011).

Ogni ambiente di vita dell'individuo, ogni sistema all'interno del quale si muove ed evolve è costituito di proprie caratteristiche, ruoli, norme e regole, la cui sperimentazione contribuisce alla formazione della sua individualità e identità, e quindi al modellamento del suo sviluppo psicologico (Bronfenbrenner U. , 2005).

La complessità ambientale in cui ogni individuo si trova a crescere è descritta da Bronfenbrenner come una serie di strutture concentriche poste una dentro l'altra, simili ad una serie di bambole russe

¹ Bronfenbrenner nasce a Mosca il 29 Aprile del 1917. All'età di sei anni emigra negli Stati Uniti con la sua famiglia. Negli Stati Uniti consegue prima una laurea in musica e psicologia nel 1938, poi un master in Scienze dell'educazione ad Harvard ed infine un dottorato in psicologia presso l'università del Michigan nel 1942. Subito dopo la laurea viene chiamato a prestare servizio militare nel fronte interno con il compito di psicologo, prima nell'aeronautica, poi nell'Ufficio per i servizi strategici e infine, completa il corso per ufficiali, nel corpo medico. È proprio durante questi anni che conosce Kurt Lewin, autore che avrà molta influenza sul suo lavoro. Terminata la guerra per un breve periodo ricopre l'incarico di professore presso l'università del Michigan, ma termina la sua carriera alla Cornell University di Ithaca (NY) dove inizia a intraprendere le sue ricerche di psicologia dello sviluppo

al cui centro si trova il bambino con le proprie caratteristiche individuali. Tali strutture sono dette microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema.

Il primo sistema che racchiude l'individuo è il microsistema, esso è l'ambiente più immediato e vicino di cui fa esperienza l'individuo, in cui avvengono le prime e più dirette interazioni faccia-a-faccia con gli agenti sociali, quali ad esempio genitori, coetanei, amici, e insegnanti. Il microsistema comprende tutti i contesti in cui l'individuo vive come la casa, la scuola, il proprio gruppo di amici, la famiglia e il quartiere e rappresenta l'ambiente che il bambino usa come base sicura da cui iniziare a conoscere il mondo.

Il secondo livello, il mesosistema, si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. Esso comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo partecipa attivamente (Bronfenbrenner & Stefani, 1986). Esempi di mesosistema sono nel caso del bambino le relazioni tra casa, scuola e gruppo di coetanei, o nel caso dei genitori quella tra famiglia, lavoro, quartiere e società. Il mesosistema si forma e si estende ogniqualvolta l'individuo che cresce viene introdotto in un nuovo ambiente, come può accadere per esempio all'ingresso del bambino a scuola (Belvedere, 2022).

Il terzo livello, l'esosistema, è invece costituito da tutti quegli ambienti e situazioni estranee all'individuo, di cui quindi non fa esperienza diretta, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in essi si verificano, ciò che accade nella sua vita. Il licenziamento di un genitore potrebbe ad esempio portare a situazioni di scontro e tensione in famiglia e di conseguenza anche al modificarsi del tempo e delle tipologie di cure dedicate al figlio.

Il quarto e ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner nell'opera del 1979 è il macrosistema, livello che organizza e governa tutta la rete ecologica, ne determina la cultura, lo stile di vita, il sistema di valori politici, etici, religiosi e le leggi dotando così l'intero sistema di un certo grado di coerenza (Capurso, 2010).

A questo complesso ambiente ecologico Bronfenbrenner aggiunge poi altri due sistemi fondamentali, il fattore tempo e gli aspetti caratteristici degli individui. Vengono così introdotti il cronosistema e il biosistema.

Il cronosistema rappresenta la dimensione temporale e storica che agisce su tutti i sistemi; prende in esame il fattore tempo non solo in riferimento alle caratteristiche degli individui ma anche in termini di trasformazioni ambientali, includendo tutte le tipologie di cambiamento, da quelli causati dagli eventi ambientali, dalle circostanze storico sociali fino alle transizioni che avvengono nel corso della vita (Baccini, 2016). Il cronosistema consente di identificare l'impatto che precedenti eventi ed esperienze di vita possono avere sul successivo sviluppo individuale e ambientale (Bronfenbrenner U. , 2005).

Infine il biosistema riguarda tutti gli aspetti caratteristici della persona, i suoi aspetti biologici come il temperamento, le sue forze e vulnerabilità biologiche, i tratti caratteristici di personalità e i sistemi culturali e valoriali e dei vissuti interni (Capruso, 2008).

Grazie all'aggiunta di questi ultimi due livelli, la teoria ecologica sistemica viene ribattezzata da Bronfenbrenner, nella sua opera "Making Human Beings Human" (2005), "Teoria bioecologica" (Belvedere, 2022).

L'individuo, muovendosi all'interno di questi sistemi, è coinvolto in continui e costanti processi dinamici, definiti transizioni ecologiche, che comportano e richiedono cambiamenti costanti. Bronfenbrenner definisce tali transizioni come: "una funzione congiunta di modificazioni biologiche e di alterazioni nelle condizioni ambientali; esse rappresentano quindi degli esempi per eccellenza del processo di adattamento reciproco tra l'organismo e ciò che lo circonda" (Bronfenbrenner & Stefani, 1986; Venturelli, 2011).

Queste transizioni cominciano fin dalla nascita per poi proseguire per tutta la vita: andare a scuola, cambiare città, l'inizio del percorso universitario, il primo lavoro, il matrimonio ecc.

Verificandosi su tutti i livelli degli ecosistemi, le transizioni ecologiche sono importanti per lo sviluppo perché portano a dei cambiamenti, ad esempio a dei cambiamenti di ruolo, e di conseguenza

ad un cambiamento delle aspettative sul come l'individuo si deve comportare in determinati contesti sociali, su come gli altri si devono comportare nei suoi confronti, su ciò che pensa e sente.

Una transizione ecologica per essere considerata di validità evolutiva, ovvero per comportare un autentico processo evolutivo, deve essere caratterizzata da una certa continuità i cui effetti sono trasferibili a tutte le situazioni ambientali ed a momenti diversi.

Bronfenbrenner definisce lo sviluppo come: “Il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto” (Bronfenbrenner U. , 1986)

L'individuo diventa quindi gradualmente sempre più consapevole degli ambienti che compongono il suo sistema, delle relazioni che vi si possono creare al suo interno, e soprattutto del potere che anche egli stesso può esercitare sull'ambiente potendolo modificare e rimodellare in base alle sue necessità. In altre parole, egli diviene capace di concorrere alla strutturazione del proprio micro e mesosistema. Ed è proprio questa consapevolezza che va oltre il microsistema, e che raggiunge tutti gli ambienti ecologici a costituire il carattere dominante dello sviluppo (Belvedere, 2022).

1.2 Traiettorie dello sviluppo in età scolare

L'età scolare corrisponde al periodo evolutivo compreso tra i 7 e i 12/13 anni, segnato dall'ingresso nella scuola primaria. Tale ingresso è solo il primo, e decisamente uno dei più importanti, momenti di transizione di cui è costellata la vita di ogni bambino in questo periodo (Berti & Bombi, 2013; Rabaglietti, Giada, De Lorenzo, Chiara & Brustio, 2017). Durante questa fase il bambino affronta una completa trasformazione della sua vita sociale, inizia a intraprendere nuovi tipi di relazioni al di fuori della sua famiglia, per avvicinarsi ai propri pari e insegnanti. Queste nuove relazioni gli conferiscono la possibilità di crescere, lo aiutano nella maturazione e nello sviluppo fornendogli la possibilità di acquisire e potenziare competenze per comprendere sé stesso e il mondo circostante.

Prima di questo momento, infatti, il bambino si trova ancora in una fase di esplorazione delle proprie capacità e competenze, ha da poco iniziato a richiedere gradi di autonomia sempre maggiori dalle figure genitoriali, senza però distaccarsene completamente, esprimendo così ancora un bisogno di vicinanza e contatto tipico dell'età infantile. Piccole dimostrazioni di autonomia espresse dal bambino sono ad esempio il voler scegliere da solo quali vestiti indossare e lo svolgere alcuni semplici compiti domestici come il rifarsi il letto o lo sparecchiare la tavola (Elena, 2021).

La scuola diventa il luogo della crescita e dell'incontro con l'altro, stimola l'apprendimento scolastico e la condivisione con i pari e con gli adulti di riferimento. In questa fase dello sviluppo il bambino raggiunge fondamentali traguardi fisici, cognitivi e sociali, acquisisce conoscenze sul mondo, attraverso i concetti di spazio e tempo, compie ragionamenti logici su cose ed eventi percepiti, purché si tratti di casi concreti e specifici, e inizia a sviluppare anche un proprio giudizio morale.

Nell'età scolare le attività percettive e motorie divengono sempre più stabili, coordinate, accurate e automatizzate, consentendo al bambino di acquisire una crescente autonomia nelle attività quotidiane.

Tra gli sviluppi percettivi tipici di quest'età possiamo indicare i mutamenti nelle capacità di attenzione, i bambini riescono ora a focalizzare l'attenzione su un compito per periodi di tempo più prolungati (attenzione sostenuta), a selezionare gli stimoli ambientali in modo più sistematico e selettivo ignorando gli stimoli potenzialmente distraenti (attenzione selettiva) e a pianificare la ricerca delle informazioni al fine di identificare gli aspetti distintivi che differenziano gli oggetti e gli eventi (Barone, 2021).

Queste abilità percettive e motorie svolgono un ruolo importante nell'emergere delle abilità cognitive, emotive e sociali più complesse, sia nello sviluppo tipico che atipico.

Lo sviluppo cognitivo

L'età scolare coincide con buona approssimazione allo stadio che Piaget chiama "operatorio concreto". In questa fase, le conquiste principali corrispondono alla reversibilità del pensiero, al confronto delle proprietà di oggetti diversi, allo sviluppo delle funzioni esecutive e delle operazioni mentali, nonché delle capacità di problem solving e decision making.

Con reversibilità del pensiero, detto anche principio di invariabilità, si intende la capacità del bambino di comprendere che le qualità essenziali di un oggetto, quali numero, peso e quantità, o di una persona, come i tratti di personalità, restano le stesse di fronte a cambiamenti superficiali nella forma o nell'apparenza. Il bambino è ora in grado di superare i compiti di conservazione, l'oggetto è diventato permanente, comprende quindi che anche se viene spostato o deformato rimane identico a sé stesso, un esempio né è il compito di trasformazione della pallina di plastilina. La reversibilità del pensiero permette al bambino di ricostruire l'oggetto. In generale, il progresso nelle abilità logiche di pensiero rende il bambino capace di ragionare sulle trasformazioni e sulla simultanea variazione di più variabili o caratteristiche di uno stesso oggetto.

I progressi nelle abilità logiche permettono al bambino anche di sviluppare e raffinare le operazioni mentali. È però importante sottolineare che il bambino per risolvere queste operazioni ha ancora bisogno di concretezza, di aver di fronte a sé dei materiali visibili da poter manipolare. Non avendo ancora sviluppato del tutto il pensiero scientifico ha ancora difficoltà a ragionare utilizzando ipotesi, a ragionare cioè per premesse da cui ricavare delle conclusioni senza che esse corrispondano per forza alla realtà, può capitare infatti a quest'età che il bambino assuma per vere premesse implausibili o palesemente false.

In questo lasso di tempo vengono pienamente acquisite le operazioni logico-aritmetiche e quelle spazio temporali. Le prime riguardano la completa padronanza delle operazioni di classificazione, seriazione e numerazione. Si caratterizzano per il fatto di riguardare somiglianze e differenze tra oggetti distinti, indipendentemente dalla loro vicinanza spazio-temporale. Oltre l'operazione di classificazione, il bambino in questo periodo acquisisce anche la capacità di ordinamento in serie, per

esempio mettere in ordine persone dal più alto al più basso, dal più grande al più piccolo. È a partire da questi piccoli compiti che il bambino inizia gradualmente ad assumere il concetto di numero.

Le operazioni spazio temporali riguardano invece la comprensione dei rapporti spaziali e temporali. Come nel caso degli oggetti e delle persone, il bambino diviene in grado di mettere in relazione anche gli eventi, svolgendo ad esempio operazioni di ordinamento degli eventi in successione acquisendo così la nozione di tempo. Dai 7 anni in poi il bambino è anche in grado di riprodurre le figure geometriche più complesse, come il rombo, e di comprenderne i rapporti proiettivi e i rapporti spaziali come “a destra di” se messi in relazioni con altre figure.

Le funzioni esecutive si sviluppano rapidamente negli anni della prima infanzia, ma continuano a svilupparsi anche nell'adolescenza e nella prima età adulta. Il periodo scolastico vede lo sbocciare e il maturare di molte di queste abilità, fondamentali per l'entrata a scuola dei bambini e per il loro apprendimento scolastico, grazie anche allo sviluppo della corteccia prefrontale, che analogamente matura lentamente nell'infanzia, nell'età scolare e nell'adolescenza e raggiunge la maturità nei primi 20 anni (Mahy & Moses, 2011; Pirozzi, 2021).

Tra le funzioni esecutive che subiscono una progressiva maturazione troviamo: la flessibilità cognitiva, che tra gli 8 e i 10 anni sembra raggiungere livelli simili a quelli misurati negli adulti (Fonticoli, 2018; Luciana & Nelson, 2002); un miglioramento nel controllo inibitorio, nella vigilanza e nell'attenzione sostenuta tra gli otto e gli undici anni (Brocki & Bohlin, 2004; Fonticoli, 2018); un potenziamento delle abilità di pianificazione intorno ai 12 anni (Fonticoli, 2018; Luciana & Nelson, 2002).

Le informazioni vengono organizzate in una maniera sempre più coerente e pratica.

Anche la memoria di lavoro subisce importanti sviluppi in termini di capacità ed efficienza e presenta un picco di miglioramento notevole tra gli 8 e gli 11 anni. Nello specifico si riscontrano notevoli progressi nella velocità di esecuzione, nell'abilità di uso di strategie, nella capacità di mantenere le informazioni nella mente e di lavorare con esse e grande sensibilità ai feedback durante il problem solving (Pirozzi, 2021). Lo sviluppo della memoria di lavoro può essere in parte attribuito

all'acquisizione da parte del bambino di un linguaggio interno, ovvero dell'interiorizzazione di un discorso autodiretto, che gli permette di riflettere su sé stesso, auto-regolarsi, seguire regole e istruzioni, programmare e pianificare comportamenti per raggiungere determinati scopi e obiettivi (Vicari & Di Vara, 2017).

L'autoregolazione è un'abilità molto importante per quest'età, il bambino che padroneggia tale abilità diventerà infatti sempre più capace di utilizzare una serie di strategie cognitive per controllare i propri impulsi, valutare in maniera realistica e accurata ciò che gli accade, sopportare meglio le frustrazioni e dirigere l'attenzione in maniera finalizzata, come ad esempio scostare lo sguardo da immagini o situazioni che gli arrecano fastidio.

Strumento fondamentale per l'autoregolazione è la lingua, il parlare con gli altri condividendo le proprie emozioni risulta essere una delle tecniche più efficaci per imparare a calmarsi e sviluppare competenza emotiva. L'esternazione delle proprie emozioni e dei propri problemi aiuta il bambino a imparare a far maggior affidamento sul sé rispetto al precedente periodo infantile e prescolare, in cui la ricerca dell'adulto o del genitore era considerata la strategia più efficace per la regolazione emotiva (Barone, 2021).

Un altro ambito cruciale dello sviluppo in età scolare riguarda le competenze metacognitive, ovvero la conoscenza dei limiti delle proprie capacità di memoria, attenzione, ragionamento e comprensione e la capacità di usare queste e altre conoscenze per migliorare il successo delle attività di apprendimento. Lo sviluppo metacognitivo è da intendersi quindi sia come sviluppo di conoscenze sia come sviluppo dei processi di regolazione delle attività cognitive (Barone, 2021).

Lo sviluppo cognitivo e metacognitivo in età scolare influenzano anche l'acquisizione delle competenze accademiche di base, come la capacità di leggere, scrivere e svolgere operazioni aritmetiche (Barone, 2021).

In tale periodo inoltre si rileva un netto miglioramento nella capacità di comprendere le emozioni, le intenzioni, le credenze e i desideri propri e altrui, in altre parole si inizia a definire meglio quella che

viene chiamata Teoria della Mente (Pirozzi, 2021). La Teoria della Mente è la capacità di riconoscere e attribuire stati mentali a sé e agli altri e di ritenerli alla base del comportamento (Barone, 2021).

Le prime manifestazioni di teoria della mente si hanno intorno ai 6 anni, quando il bambino è in grado di interpretare situazioni ambigue sulla base delle aspettative, di distinguere gli scherzi dalle bugie e di comprendere la falsa credenza di secondo ordine (“lui pensa che l’altro pensi”) (Berti & Bombi, 2013). A quest’età il bambino è in grado di comprendere le emozioni di base, quali felicità, paura, tristezza e rabbia, le intenzioni, i desideri e di prevedere le emozioni sulla base delle credenze (Berti & Bombi, 2013). Successivamente, dagli 8 anni circa, il bambino compie un salto, inizia a cogliere stati mentali sempre più complessi e articolati, come ad esempio, la metafora, l’ironia e le emozioni miste (Cavalli, 2008).

Tra gli stati mentali complessi che inizia a sperimentare troviamo orgoglio, vergogna, colpa, gratitudine, gelosia e preoccupazione. Sperimentando in prima persona questi stati mentali inizia anche ad aprirsi all’idea e a comprendere che una stessa persona può provare emozioni miste, può cioè avere differenti e contraddittorie reazioni ad una stessa situazione, e che è in grado di dissimulare gli stati interni, cioè di mostrare un’emozione diversa da quella che si sta provando. I bambini iniziano a capire che non solo i fatti, ma anche i fattori mentali possono sia determinare sia influenzare le emozioni (Barone, 2021). Tra le prime testimonianze a quest’età di un graduale sviluppo della Teoria della mente vediamo il bambino sviluppare la capacità di mantenere una bugia per molto tempo (Fonticoli, 2018), e dalla capacità di categorizzare le differenze fra i pari non solo facendo dei confronti comportamentali ma facendo anche dei confronti utilizzando tratti, costrutti psicologici e di personalità. Dalle ricerche emerge un rapido uso dei costrutti psicologici approssimativamente tra i 7 e i 10 anni (D'orlando, 2012).

Infine, durante gli ultimi anni della scuola primaria (9-11 anni) i bambini riescono a comprendere i cosiddetti “passi falsi”, cioè comportamenti verbali socialmente inappropriati (come il dire qualcosa che non andava detta in quella situazione) (Cavalli, 2008).

Lo sviluppo socio-emotivo

L'ingresso a scuola segna un punto di svolta nella vita di ogni bambino, il suo assetto sociale viene completamente rivoluzionato, trovandosi a doversi relazionare con un più ampio gruppo di coetanei e adulti di riferimento diversi dalle figure genitoriali. Le regole di socializzazione e esibizione acquisite fino a questo momento all'interno della famiglia vengono ora sperimentate e messe a frutto (Barone, 2021) e i bambini diventano più autosufficienti e meno dipendenti fisicamente dai genitori (Elhousseini, Rawn, El-Sheikh & Keller, in press). Le nuove opportunità di interazione sociale richiedono al bambino sempre più responsabilità (Koehn & Kerns, 2016) e di disporre di determinate capacità cognitive ed emotive (Cuccinella & Ingoglia, 2020; Denham et al., 2003). Esiste infatti un forte legame tra componente emotiva e componente sociale, da un lato molti aspetti del funzionamento emotivo si apprendono tramite interazione sociali e dall'altro le abilità emotive contribuiscono in maniera fondamentale all'instaurazione delle relazioni interpersonali (Cuccinella & Ingoglia, 2020).

I primi importanti sviluppi per quanto riguarda la competenza emotiva si presentano quando il bambino ha sei anni, tale maturazione prosegue anche nell'età scolare e preadolescenziale (Ornaghi & Grazzani, 2013) quando il bambino non solo riesce a comprendere le proprie e altrui emozioni, attribuendogli un nome specifico (Giovanna et al., 2018), ma è anche in grado di regolare, gestire ed esprimere tali emozioni in maniera chiara e appropriata in funzione del contesto e a rispondere in maniera coerente alle emozioni degli altri (Donini, 2016).

A quest'età per poter intraprendere relazioni sociali efficaci il bambino deve essere in grado di tener conto del contesto e delle intenzioni e emozioni della persona che ha di fronte (Beccaria, 2021; Grueneisen, Wyman & Tomasello, 2015), nonché possedere la capacità di utilizzare tali informazioni per regolare i propri sentimenti, minimizzandone o massimizzandone l'espressione con l'obiettivo di salvaguardare la relazione con l'altro ed evitare di urtare la sensibilità altrui (Cuccinella & Ingoglia, 2020; Ornaghi & Grazzani, 2013).

Padroneggiare i comportamenti sociali per costruire relazioni solide e durature con i pari è molto importante a quest'età, passando molto tempo in compagnia dei coetanei i bambini iniziano ad utilizzare tali relazioni per soddisfare i propri bisogni personali e sociali, come la formazione della propria identità e il rafforzamento della propria autostima (Blair et al., 2016).

In questo periodo la tipologia di regolazione emotiva utilizzata dai bambini, e conseguentemente la tipologia di comportamenti sociali messi in atto, come comportamenti aggressivi o di condivisione, influenza l'accettazione e il rifiuto da parte dei pari (Blair et al., 2016). Generalmente i bambini che hanno maggiori probabilità di essere accettati dai coetanei e che vengono indicati come i più popolari, amichevoli e cooperativi sono i bambini che interagiscono con i coetanei in maniera positiva, che esprimono emozioni positive come la gioia, si mostrano sensibili verso i bisogni e i desideri altrui e sono più alti nei comportamenti prosociali (Spinrad et al., 2006; Trentacosta & Izard, 2007). Al contrario, i bambini che hanno maggiori probabilità di essere rifiutati sono i bambini considerati socialmente difficili, che esprimono le proprie emozioni in maniera incontrollata, ad esempio tramite scatti di ira e collera, sono aggressivi e spesso mostrano difficoltà di coping (Cuccinella & Ingoglia, 2020). Studi recenti (Rodkin, Ryan, Jamison & Wilson, 2013) riportano ad esempio come i comportamenti prosociali o aggressivi tenuti dai bambini nell'autunno dell'anno scolastico fossero predittivi dell'accettazione dei pari alla fine dell'anno. Nello specifico i bambini con un comportamento prosociale più alto in autunno venivano più accettati dai coetanei in primavera, mentre chi aveva optato per un atteggiamento più aggressivo in autunno alla fine dell'anno veniva meno accettato dai coetanei (Blair et al, 2016).

Con l'entrata a scuola il bambino inizia a far uso di strategie regolatorie più efficienti (Giovanna et al., 2018), ciò porta a molti vantaggi a livello di adattamento sociale, consente al bambino di avviare e mantenere relazioni sociali con i pari e gli adulti, di guadagnare uno status di popolarità all'interno del gruppo dei pari (Eisenberg et al., 2003), nonché di mettere in atto comportamenti prosociali (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) e cooperativi (Denham et al., 2003) e protegge da sintomatologie interiorizzanti ed esternalizzanti (Penela, Walker, Degnan, Fox & Henderson, 2015). I bambini che

godono di buona competenza emotiva sono anche quelli più in grado di rispondere in maniera socialmente competente alle situazioni sociali più complicate, come possono ad esempio essere le provocazioni (Cuccinella & Ingoglia, 2020).

Una buona regolazione emotiva aumenta la probabilità nel bambino di mettere in atto comportamenti prosociali come la cooperazione, la condivisione, la cura, il conforto e l'assistenza (Elhousseini, Rawn, El-Sheikh & Keller, 2023; Geraci & Franchin, 2021; Tomasello, 2018). Uno studio recente sui comportamenti di condivisione dei bambini in età scolare riporta ad esempio come i bambini che presentavano un attaccamento sicuro con i propri genitori in età prescolare, e che a 30 mesi disponevano di migliori capacità di controllo inibitorio, erano quelli più inclini a condividere i propri adesivi con i coetanei meno graditi all'età di 5 anni (Nilsen & Valecke, 2018; Paulus et al., 2015).

I bambini che sono abili nel regolare le proprie emozioni sono anche quelli più inclini ad offrire conforto, assistenza e sostegno spontaneo a chi ne ha bisogno (Beier et al., 2019).

Essendo in grado di modulare le proprie emozioni e di regolare la propria eccitazione emotiva (Hastings, Miller, Kahle & Zahn-Waxler, 2013) sono in grado di occuparsi del disagio degli altri (Elhousseini, Rawn, El-Sheikh & Keller, in press). Chi invece non dispone di questa abilità trovandosi di fronte all'angoscia altrui finisce per concentrarsi unicamente sui propri stati emotivi, a ritirarsi e ad agire in maniera meno prosociale.

Le interazioni e le relazioni sociali strette in questo periodo risultano essere sempre più elaborate, multiple e durevoli, caratterizzate dall'essere molto affettive e intime, e non incentrate unicamente sulla condivisione dei giochi e delle risorse materiali ma anche dei pensieri e dei sentimenti, diviene importante la lealtà reciproca e il senso del noi. La scelta dell'amichetto del cuore non avviene per caso, infatti è stata riscontrata una netta tendenza a stringere amicizia con individui del proprio sesso, di età non molto distante dalla propria, di pari livello socio-economico ed appartenenti allo stesso gruppo etnico (Berti & Bombi, 2013). Inoltre alcuni studi hanno rilevato che l'interazione tra amici è causata da somiglianza, ovvero hanno rilevato che i comportamenti e gli atteggiamenti di ragazzi che avevano mantenuto un rapporto di amicizia per tutto l'anno scolastico risultavano più simili di quanto

non fossero inizialmente. In particolare, Wentzel e colleghi (2004) hanno rilevato che bambini che inizialmente presentavano bassi livelli di comportamento prosociale se inseriti all'interno di una cerchia di amici più psicosociali riuscivano a beneficiare di tale interazione riuscendo nel tempo ad acquisire e maturare comportamenti psicosociali (Beccaria, 2021).

Il voler somigliare sempre di più ai propri amici o gruppo di coetanei è una misura che i bambini adoperano per essere accettati del gruppo e per poter sviluppare un forte senso di sicurezza, autostima e senso del sé.

Il gioco è un'attività fondamentale in età scolare. Tramite il gioco si iniziano ad instaurare le prime relazioni sociali, si cerca il confronto con l'altro, attuando negoziazioni e compromessi, si sperimenta la competizione, il conflitto e la cooperazione e si acquisiscono le regole e i costumi.

L'egocentrismo intellettuale ora non fa più parte del bambino, non vede più sé stesso come al centro del mondo, durante le discussioni e il confronto con l'altro infatti non dà valore solo alle proprie idee ma si dimostra aperto e rispettoso anche di quelle degli altri mantenendo sempre più spesso un atteggiamento democratico e cooperativo (Fonticoli, 2018).

Attraverso il rapporto con i coetanei, tramite l'esempio e il rinforzo, si modellano un'ampia gamma di comportamenti sociali come l'empatia, la reciprocità e l'amicizia, fondamentali per lo sviluppo di una progressiva autonomia, indipendenza e capacità di collaborazione che saranno necessarie in età adulta (Barone, 2021).

Tenere traccia dello sviluppo del bambino in ogni fase della crescita è di fondamentale importanza. Per molto tempo la valutazione dello sviluppo si è unicamente concentrata sull'individuazione delle atipicità relative allo sviluppo, con lo scopo di agire con interventi abilitativi o riabilitativi. Nel processo di valutazione però non è sufficiente concentrarsi sulle atipicità, è fondamentale individuare anche i punti di forza, le capacità adattive e potenziali che il bambino detiene in un particolare momento della sua vita (Santrock, 2020).

Per poter avere una visione globale dello sviluppo del bambino è necessario utilizzare valutazioni multiple, fare utilizzo cioè di strumenti diversi, e tenere conto di contesti e informant diversi (Russo, 2021). I genitori per esempio sono i migliori conoscitori del figlio, detengono un posto in prima fila nell'osservazione della sua crescita, e osservando i suoi modi di muoversi e interagire nei vari contesti di vita sono in grado di offrire informazioni utili e uniche su caratteristiche, abilità, difficoltà, emozioni e risorse del bambino. Avere la possibilità di sentire le opinioni dei genitori non solo fornisce informazioni utili sul bambino e sul rapporto esistente tra genitore e bambino, ma stimola i genitori a osservare con sempre maggior accuratezza come il bambino si muove nel suo quotidiano e li aiuta a capire come accompagnarlo nel processo di crescita e nella conquista di una sempre maggiore autonomia (Barone, 2021).

Oltre ai genitori anche gli altri soggetti che compongono i vari ambienti di vita del bambino, come insegnanti e clinici, possono offrire un insight particolare sullo sviluppo del bambino. A tal proposito uno strumento molto utilizzato e riconosciuto per la sua efficacia è il DP4 (DP™-4; Alpern, 2020) . Il DP-4 è uno strumento utilizzato per la valutazione dello sviluppo e il funzionamento dei bambini dalla nascita fino all'età di 21 anni e 11 mesi che può essere utilizzato con caregiver, insegnanti e clinici. Questa sua caratteristica permette quindi di avere un quadro più completo di come il bambino si mostra e si muove in ambienti domestici e scolastici e da prospettive diverse (Alpern, 2020).

Ogni ambiente di vita del bambino, come la famiglia e la scuola, offre informazioni molto importanti sulle esigenze e lo stato di sviluppo e di salute del bambino ed è per questo motivo che è fondamentale non soltanto prenderli in considerazione singolarmente ma tenere conto anche dei loro legami.

1.3 Il ruolo dell'ambiente familiare

La famiglia è un sistema aperto e dinamico, che si modifica in funzione di eventi o stimoli esterni, e i cui due elementi principali sono i soggetti che ne fanno parte, ovvero i genitori e i figli, e le tipologie di relazioni che si instaurano tra essi. I rapporti al suo interno seguono i principi della teoria dei sistemi, ovvero ogni elemento del sistema è reciprocamente connesso a tutti gli altri, l'azione e i cambiamenti di uno portano necessariamente al cambiamento di tutti.

Nella famiglia il bambino intraprende le prime interazioni faccia a faccia, apprende ruoli, valori, norme e le consuetudini necessarie per poter conoscere sé stesso e il mondo, rispondere alle richieste del proprio contesto socio-culturale e poterne diventare un membro attivo e competente.

Diventare genitori non è sicuramente un compito facile, esistono mille modi di essere genitore, ma per avere una “buona genitorialità” devono essere presenti alcuni elementi fondamentali.

Una buona genitorialità implica l'allevare e l'educare un individuo dalla nascita fino all'età adulta, il porsi come manager efficace della vita del proprio figlio in modo da potergli garantire le occasioni e i mezzi necessari per sviluppare il proprio potenziale e apprendere nuove capacità (Santrock, 2020), ma anche avere la prontezza e la lucidità di comprendere e accogliere con calore e apertura i suoi stati mentali ed emotivi, aiutandolo a comprenderli e verbalizzarli, avere, ovvero, quella capacità denominata di mind-mindedness. Se però al posto di queste attività di supporto, stimolazione e accoglienza sono presenti solo situazioni di trascuratezza, conflitto e chiusura il percorso evolutivo del bambino potrebbe sfociare in esiti negativi come la delinquenza giovanile, l'abbandono scolastico o in condotte problematiche (Santrock, 2020).

Per essere un “buon genitore” quindi non conta solo la quantità di tempo passata con il proprio figlio ma anche la qualità del tempo trascorso insieme.

Un elemento molto utile per iniziare a comprendere l'origine e l'impatto delle scelte e dei comportamenti dei genitori sullo sviluppo socio-emozionale e cognitivo dei figli è sicuramente lo stile genitoriale. Ogni giorno i genitori operano delle scelte su quanto rispondere ai bisogni del bambino, quanto controllo esercitare e come esercitarlo. Ed è proprio sulla base del mix di queste due

qualità – supporto e controllo- che la psicologa Baumrind (1971) individua quattro diversi stili genitoriali: autoritario, autorevole, permissivo (o negligente) e trascurante.

La studiosa descrive come avente uno stile autoritario i genitori che pongono un elevato controllo sulla vita dei figli, utilizzano metodi severi ed inflessibili, richiedono obbedienza e rispetto delle regole e non sono in nessun modo aperti al dialogo. Sono molto esigenti ma poco attenti ai loro bisogni e raramente ne apprezzano i risultati, anzi nel caso in cui i figli commettano degli errori rispondono con punizioni molto severe di tipo verbale, psicologico e fisico.

Uno stile autorevole è invece caratterizzato da elevati livelli di attenzione ai bisogni dei figli, incoraggiamento ad essere indipendenti ma anche da aspettative, controllo e monitoraggio. I genitori autorevoli si aspettano dai propri figli un comportamento maturo, indipendente ed adeguato all'età. Al contrario dei genitori con stile autoritario, sono aperti al dialogo e si mostrano sempre molto disponibili nell'aiutare il figlio a raggiungere i propri obiettivi e non usano punizioni rigide o coercitive ma spiegazioni.

I genitori che adottano uno stile permissivo sono molto coinvolti nel rapporto con i loro bambini, aperti e affettuosi nei loro confronti, ma con una scarsa se non quasi assente restrizione e controllo sulle loro attività, lasciandoli fare tutto ciò che vogliono, portandoli così molto spesso a non interiorizzare mai delle precise regole di condotta. L'adozione di tale stile genitoriale è una scelta deliberata dovuta alla credenza che la combinazione di coinvolgimento affettivo e scarse restrizioni favorisca lo sviluppo della creatività e la sicurezza. Oltre a non porre delle regole precise non sono né severi né esigenti nei confronti dei figli;

Infine anche nello stile trascurante non vengono imposte regole e punizioni, ma questo è dovuto alla quasi assenza del genitore all'interno della vita del figlio, all'indifferenza verso i suoi bisogni materiali e di affetto.

La maggior parte dei genitori non sempre utilizza una sola strategia di parenting, anzi molto spesso opta per una combinazione di tecniche, sebbene una può essere dominante sulle altre; Molti studi in passato si sono focalizzati solo sull'influenza dello stile genitoriale materno sullo sviluppo,

trascurando o addirittura assumendo che i padri non ne avessero uno loro distintivo ma che adottassero di default quello materno. In realtà anche lo stile genitoriale paterno ha influenza sulle traiettorie evolutive del figlio, e influisce anche sullo stile genitoriale materno smussandone o accentuandone certe qualità (Braza et al., 2015).

Seppure il modello dei quattro stili genitoriali di Baumrind sia ampiamente utilizzato, è importante sottolineare che tale modello non rispecchia e non è applicabile a tutte le culture e società. La cultura gioca un ruolo cruciale nel definire gli stili genitoriali, tanto che in alcuni contesti uno stile genitoriale può essere considerato valido, appropriato ed efficace, mentre in altri potrebbe essere considerato obsoleto (Checa & Abundis-Gutierrez, 2018). Ad esempio, nelle società ad orientamento individualistico, come sono quelle occidentali, dove vengono enfatizzati valori come l'indipendenza, il successo personale e l'autonomia, lo stile genitoriale che viene considerato più appropriato per crescere bambini sani è lo stile genitoriale autorevole (Barone, 2021). Per contro, nelle società collettivistiche, come quelle asiatiche e africane, dove viene enfatizzata la dipendenza reciproca, l'armonia, e dove i bambini imparano la lealtà, l'obbedienza e a subordinare i propri obiettivi a quelli del gruppo, lo stile genitoriale prediletto risulta essere quello autoritario (Barone, 2021).

Tuttavia la genitorialità, essendo anch'essa inserita all'interno di una sua nicchia ecologica, oltre ad essere influenzata dalla cultura di appartenenza è anche un riflesso della società a cui appartiene, risentendo quindi anche dell'influenza di tutte quelle variabili legate al lavoro, al reddito, all'istruzione, al quartiere di appartenenza, alla scuola e al supporto sociale. Compito del genitore è quello di crescere i figli adoperando pratiche educative coerenti con i valori dominanti e funzionali alle richieste ambientali (Barone, 2021). Una variabile che in letteratura è risultata essere tra le più influenti sulla genitorialità e sugli esiti evolutivi dei figli è il livello socio economico.

Il SES è una variabile multi-sfaccettata , che è stata definita e misurata in molte maniere. È composta da indicatori “sociali” che descrivono lo status sociale come ad esempio il livello di istruzione e lo stato occupazionale e da indicatori “economici” come il reddito e l'accesso alle risorse. Dal ses derivano tre tipi di risorse che sono importanti per i figli: il capitale finanziario, ovvero la capacità

del genitore di acquistare o fornire al bambino le risorse di cui ha bisogno; il capitale umano (o capitale culturale), consistente nella capacità del genitore di supportare i figli nello sviluppo di obiettivi e aspirazioni riguardo al futuro e di aiutarli nel loro raggiungimento; e infine il capitale sociale, ovvero la capacità del genitore di aiutare il figlio a relazionarsi e prendere parte alla propria comunità (Hoff & Laursen, 2019)

Prendendo brevemente in esame la letteratura che descrive le relazioni tra ses e genitorialità si evince che le conoscenze riguardanti la genitorialità, le credenze sugli obiettivi di sviluppo dei figli e le pratiche genitoriali variano tutte in funzione del ses (Hoff & Laursen, 2019).

Le pratiche genitoriali si riferiscono ad un'ampia gamma di caratteristiche del genitore. Comprendono sia gli specifici comportamenti che i genitori mettono in atto nelle interazioni con i figli, sia il tipo di clima e ambiente familiare costruito dal genitore, sia le tipologie di interazione con il resto della comunità (Bornstein, 2013).

I genitori con basso livello di istruzione e reddito, dalla letteratura emerge che non presentano le caratteristiche tipiche di una genitorialità sensibile, che richiede un notevole coinvolgimento emotivo e investimento del proprio tempo e risorse nella vita dei figli. Questi genitori, a causa delle difficoltà socioeconomiche che vivono, sono più impegnati ad affrontare gli ostacoli che la vita ogni giorno gli pone davanti, e per questo è probabile che vivano la genitorialità in una maniera più stressante rispetto ai genitori con alto ses (Mesman et al., 2016). Dovendo gestire una varietà di situazioni difficili, sono più concentrati nel creare un ambiente familiare in cui i figli si conformano alle aspettative sociali, dove è chiaro chi ha l'autorità, e dove la disciplina è mantenuta grazie a pratiche genitoriali più rigide e dirette (Barone, 2021).

I genitori con uno status socio-economico alto, invece, sono più interessati allo sviluppo del bambino, creano un'atmosfera autorevole in cui i ruoli sono negoziati democraticamente, anche quelli dei bambini, sono meno inclini a usare punizioni fisiche e sono meno direttivi e più conversazionali (Barone, 2021).

Fattori legati alle disparità socioeconomiche possono influire sul interazione verbale tra genitori e figli, sul accesso alle risorse, sul controllo manageriale e sullo stress genitoriale (Vignola et al., 2016). Dalle ricerche di Noble e colleghi (2015) emerge che sia la quantità che la natura dell'interazione verbale che ha luogo tra i genitori e i figli differisce in funzione del ses. Nello specifico la maturazione delle abilità linguistico e memoniche dei figli, già nei primi 2 anni di vita, è più influenzata dal livello di istruzione del genitore che dal reddito familiare (Vignola et al., 2016). Diversi studi hanno riportato che le madri con ses più elevato durante le interazioni con i propri figli usano una quantità di parole maggiore, vocaboli più raffinati e una maggiore complessità sintattica rispetto alle madri con ses basso.

Per spiegare le disuguaglianze cognitive e comportamentali tra i bambini è importante analizzare anche i divari che derivano dallo status socioeconomico in termini di accesso alle risorse e di quantità e qualità del tempo dedicato ai figli.

La quantità e la qualità del tempo dedicato ai figli dipende in buona parte dallo stato occupazionale dei genitori, dall'orario di lavoro e dai loro livelli di istruzione. I possibili effetti negativi che il lavoro dei genitori, in termini di minor tempo dedicato ai figli, può avere sul loro sviluppo, si inaspriscono quando vi è una assente o scarsa rete pubblica dei servizi dedicati all'infanzia. Altre ricerche sottolineano che quando entrambi i genitori hanno un lavoro stabile e hanno la possibilità di usufruire in modo positivo dei servizi per l'infanzia o di qualsiasi altro supporto sociale questo influisce in maniera positiva sullo sviluppo dei figli (Vignola et al., 2016). I risultati in merito agli studi sull'occupazione della madre nei primi anni di vita del bambino hanno però risultati contrastanti. Alcuni riscontrano che l'occupazione della madre ha un effetto negativo sullo sviluppo del bambino, altri rilevano un effetto nullo e altri ancora riscontrano un effetto positivo (Vignola et al., 2016).

In termini di accesso alle risorse i genitori con ses più elevati hanno la possibilità di fornire ai propri figli maggiori opportunità che possono assumere sia una forma materiale in termini di beni acquistati, come giochi, libri, materiale scolastico, materiale sportivo, sia una forma di offerta di esperienze di vita. Tra queste esperienze di vita possiamo indicare ad esempio la possibilità di frequentare scuole

più prestigiose, la possibilità di svolgere un maggior numero di attività extracurricolari, la partecipazione a momenti sociali della propria comunità, e alle attività di volontariato ecc. (Roubinov & Boyce, 2017). I figli di genitori con minori risorse economiche hanno minori possibilità di partecipare ad attività sociali e di accedere a spazi di vita quotidiana, e questo può influire sullo sviluppo del loro capitale sociale (Vignola et al., 2016). Anche da un punto di vista di gestione del tempo dei propri figli i genitori ad alto ses risultano essere più efficienti nel ripartirlo in maniera ottimale, dedicando il giusto tempo sia ai compiti sia ad altre attività come le attività di lettura o ad attività più ricreative (Bornstein, 2013).

In conclusione, possiamo affermare che la genitorialità è il risultato dell'interazione di tutti gli elementi facenti parte della nicchia ecologica di appartenenza, dalle variabili socioeconomiche, alle influenze culturali. Ma non solo, la genitorialità dipende anche dai modi soggettivi e personali che ogni persona usa per interagire con la propria famiglia e contesto.

Livello socio economico e sviluppo dei figli

Il SES non influisce solo sulla salute dei genitori e sul modo di essere genitori ma anche sulla salute e benessere dei figli. Provenire da una famiglia a basso ses potrebbe comportare degli svantaggi in vari aspetti della vita del bambino, ad esempio sulle sue prospettive di vita, sulla sua educazione e inclusione sociale, ma anche sulla sua salute fisica, mentale e sociale.

In termini di salute fisica, in generale i bambini provenienti da famiglie a basso ses sono più inclini a sviluppare tutta una serie di malattie fisiche (asma, carie dentali, obesità, ecc.), malattie cardiache, disturbi mentali, sono più suscettibili alla contrazione di infezioni e hanno una maggiore morbilità e tasso di mortalità (Vignola et al., 2016). Questa inclinazione è più comune in bambini provenienti da famiglie a basso ses perché spesso queste tipologie di famiglie sono associate all'adozione di scorrette abitudini alimentari, inadeguate cure fisiche e igieniche, scarse cure mediche e a condotte sbagliate come il consumo eccessivo di alcol, tabacco e di altre sostanze che creano dipendenza (Vukojevic et al., 2017).

Una delle malattie fisiche più comuni che i bambini sviluppano durante l'infanzia, ne soffrono circa 6 milioni di bambini negli Stati Uniti (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018), è l'asma. L'asma è il risultato di una combinazione di fattori genetici ed esposizione a sfavorevoli condizioni ambientali, sfavorevoli soprattutto in termini di inquinamento atmosferico. Famiglie a basso ses hanno maggiori probabilità di abitare vicino a discariche di rifiuti tossici, impianti industriali, impianti di depurazione (Buonanno, Marks & Morawska, 2013) o vicino a grandi strade, aumentando così l'esposizione a sostanze come il monossido di carbonio, l'ozono, e il biossido di azoto che oltre all'asma causano anche infezioni delle vie respiratorie (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018). Anche l'esposizione al fumo passivo può provocare asma, danneggiamento delle vie respiratorie, una ridotta funzionalità polmonare e una ridotta risposta ai virus patogeni (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018; Milligan, Matsui & Sharma, 2016).

Una condizione in cui spesso le famiglie a basso ses si trovano costrette a vivere, e che influisce su molti aspetti del loro stato di salute, è quella dell'insicurezza alimentare. Le famiglie a basso ses spesso vivono in zone in cui non sono presenti punti vendita di cibo sano o non presentano le risorse economiche adatte per potersi permettere cibi sani o una quantità di cibo tale da sfamare tutta la famiglia. Per i bambini che vivono in queste situazioni di insicurezza alimentare aumentano i rischi di asma, anemie da carenze di ferro, i casi di sottopeso e obesità. È stato infatti dimostrato che i bambini in condizioni di insicurezza alimentare hanno quasi il doppio delle probabilità di essere obesi, già a due anni di età, e che questo è più comune nelle ragazze che nei ragazzi (Brewster, Durward, Hurdle, Stoddard & Guenther, 2019; Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018; Holben & Taylor, 2015). Questo avviene perché i bambini che vivono in queste condizioni sono più inclini a mangiare cibi a basso costo ed ad alto contenuto calorico (grassi, zuccheri, micronutrienti), e hanno poche conoscenze in merito ad una alimentazione sana e all'esercizio fisico.

Questa insicurezza alimentare però non comporta solo problematiche di tipo fisico, ma anche problematiche di sviluppo che poi ricadono e influenzano anche il rendimento scolastico, lo sviluppo sociale e emotivo (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018). Un giusto apporto di calorie e nutrienti

specifici sono elementi fondamentali per condurre una vita sana e salutare, una loro scarsa o mancata assunzione porta a problematiche dello sviluppo neuronale (proliferazione e differenziazione neuronale, sviluppo degli assoni e dendriti, mielinizzazione, sinaptogenesi ecc.), influenza l'attività dei neurotrasmettitori utili ai processi cognitivi e alla regolazione emotiva, l'attività del sistema neuroendocrino incaricato di far fronte a situazioni stressanti e del sistema immunitario (Jensen, Berens & Nelson, 2017). Per questi motivi la malnutrizione è una delle principali cause di ritardo nella crescita, ed è spesso collegata allo sviluppo di problematiche di tipo cognitivo.

I genitori a basso ses, rispetto ai genitori ad alto ses, sono più inclini a mettere in atto comportamenti a rischio per la propria salute. L'adozione di questi comportamenti sia nel periodo prenatale che nel periodo postnatale, nonché durante la gravidanza possono avere significative ricadute sullo sviluppo cerebrale dei propri figli, sul loro sviluppo cognitivo e rendimento scolastico (Vukojevic et al., 2017).

I comportamenti genitoriali non sono gli unici elementi legati al ses ad avere effetti sullo sviluppo cognitivo e cerebrale dei propri figli, anche il livello d'istruzione dei genitori e il reddito familiare risultano avere una certa influenza. Da uno studio longitudinale condotto in Gran Bretagna nel 2014, il «*Millennium Cohort Study*», per esempio, il livello d'istruzione dei genitori è risultato essere il più forte predittore dello sviluppo cognitivo dei bambini all'età di 11 anni, e risultava influire anche sul volume di alcune aree corticali tra i 4 e i 18 anni. L'interazione combinata invece di reddito e istruzione risultava essere associata allo sviluppo di aree cerebrali come l'ippocampo, il lobo frontale, il lobo parietale e l'amigdala, aree incaricate dei processi di memoria, gestione delle emozioni, funzioni cognitive e abilità linguistiche dei bambini (Platt et al., 2014). Risultati simili sono emersi da uno studio di Hair e colleghi del 2015, secondo cui il ritardo di maturazione del cervello dei bambini provenienti da famiglie a basso reddito era dovuto a svantaggiate circostanze ambientali come la povertà e lo stress. Tali ritardi fungevano da mediatore tra famiglia a basso reddito e rendimento scolastico, in altre parole i risultati dello studio sostenevano che il reddito basso fosse per questo motivo associato a bassi punteggi nei test standardizzati di apprendimento da parte dei figli di famiglie a basso reddito (Hair, Hanson, Wolfe & Pollak, 2015).

È importante però ricordare che questi ritardi cognitivi non sono irreversibili. Anche i bambini provenienti da famiglie a basso ses possono puntare ad avere buoni risultati scolastici e uno sviluppo ottimale, il <<*Perry Preschool Program*>> ne è un esempio. Lo studio permetteva a bambini di 3-4 anni provenienti da famiglie a basso ses di prendere parte ad un programma prescolastico per migliorare i loro risultati educativi e le loro abilità sociali. Alla fine del programma i bambini che avevano preso parte al programma prescolastico risultavano aver maturato notevoli miglioramenti rispetto ai bambini provenienti da famiglie a basso ses che avevano preso parte allo studio ma che non avevano preso parte al programma prescolastico. Questo sottolinea la necessità di politiche sociali che offrano anche ai bambini più bisognosi maggiori opportunità di sviluppo (Vignola et al., 2016).

I bambini provenienti da famiglie a basso ses hanno maggiori probabilità di essere esposti ad avversità e vivere situazioni di vita stressanti come episodi di violenza in famiglia o nel quartiere di appartenenza, divorzio dei genitori, molestie psicologiche, varie forme di abuso, incarcerazione, instabilità abitativa, discriminazione razziale ecc. (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018; Vukojevic et al., 2018). Un'esposizione persistente e cronica a queste situazioni stressanti può portare all'alterazione dei sistemi di risposta allo stress del bambino, e aumentare il rischio di sviluppare problematiche mentali di vario genere, come ansia, depressione, aggressività, dipendenze, e malattie croniche che si protraggono fino all'età adulta (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018).

Dalle ricerche emerge anche che lo stress influisce direttamente sullo sviluppo dell'ippocampo e del sistema limbico andando ad impattare in maniera significativa le emozioni del bambino (Vukojevic et al., 2017). Rabbia, paura, disperazione, ostilità e preoccupazione sono solo alcune delle risposte emotive espresse dal bambino in situazioni stressanti, mentre tra le possibili risposte comportamentali troviamo uno stato di vigilanza cronica, attribuzioni di intenti negativi e isolamento (Goodman, Pugach, Skolnik & Smith, 2013).

Avere genitori presenti, vigili e reattivi protegge i bambini dagli effetti nocivi di queste situazioni stressanti croniche (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018). Molti genitori, nel tentativo di ovviare

agli effetti negativi di tali situazioni stressanti, imparano a sfruttare e a creare una propria rete sociale e comunitaria da poter utilizzare come rete di supporto, sicurezza e sostegno. Non tutti i genitori riescono però a creare una rete di supporto. Spesso questi sono genitori che durante l'infanzia hanno subito in prima persona ambienti di vita abusanti e stressanti e che per questo motivo non sono in grado di fornire ai loro figli l'ambiente sicuro di cui avrebbero bisogno (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018).

Un dato interessante emerso da uno studio del 2019 di Reiss e colleghi riguarda il livello di educazione dei genitori e l'influenza che questa può avere sulla prevenzione dello sviluppo di problematiche mentali nei bambini. Una buona educazione genitoriale è una risorsa fondamentale per affrontare le situazioni stressanti. Un genitore che gode di una buona educazione, in presenza di situazioni stressanti, è in grado di fornire al bambino le conoscenze necessarie per affrontare tali situazioni e di conseguenza ridurne l'impatto psicologico e le ricadute sulla salute mentale.

Capitolo 2

LO STRESS GENITORIALE

Ogni genitore ha il compito fondamentale di garantire ai propri figli un sano sviluppo socio-emotivo, cognitivo e fisico ma essere genitori non è un compito facile. Ogni giorno infatti la genitorialità è posta di fronte a una serie di sfide costanti, sia relative alle circostanze ambientali sia relative alla cura e gestione dei figli, che alle volte può risultare estremamente complessa. Alcuni genitori sono poveri e altri sono ricchi; alcuni hanno un buon livello di istruzione, altri hanno raggiunto la terza media; altri ancora hanno la possibilità di godere di un aiuto sociale mentre altri sono soli (Deater-Deckard K. , 2008). Eppure tutti sperimentano un certo grado di stress (Crnic & Low, 2002; Cuccinella & Ingoglia, 2020). Quando però questo stress diventa cronico e raggiunge gradi clinicamente significativi il rischio di ricadere in condotte genitoriali disfunzionali e in esiti di disadattamento dei figli è molto alto (Abidin R.R., 1990; Belsky, 1984; Cuccinella & Ingoglia, 2020). I genitori che sperimentano livelli più accentuati di stress hanno maggiori probabilità di soffrire di depressione (Cuccinella & Ingoglia, 2020; Gelfand, Teti & Radin Fox, 1992; Windle & Dumenci, 1997), umore negativo (Bolger, DeLongis, Kessler & Schilling, 1989) e insoddisfazione legata al ruolo genitoriale (Crnic & Low, 2002; Deater-Deckard K., 2008). Questi stati mentali compromettono le abilità del genitore di rispondere ai bisogni dei figli, e portano alla trasformazione dei loro pattern di cura e di accudimento. Vengono assunte ora pratiche genitoriali meno responsive, caratterizzate da un coinvolgimento limitato e minore calore (Abidin, Jenkins & McGaughey, 1992; Crnic & Greenberg, 1987; Cuccinella & Ingoglia, 2020; Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017; McBride & Mills, 1993; Ponnet et al., 2013) o addirittura vengono messi in atto comportamenti di rifiuto (Cuccinella & Ingoglia, 2020; Park, 2015). Nell'interazione con i figli vengono utilizzate pratiche autoritarie o incoerenti (Cuccinella & Ingoglia, 2020), influenzando così non solo sulle abilità del bambino ma anche sul suo benessere psicologico. Alcuni genitori tuttavia dimostrano di essere più resilienti di altri e di essere in grado di adottare efficaci strategie di coping, evitando così di incorrere

in una genitorialità disfunzionale (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Avere una transizione fluida alla genitorialità e in generale avere e percepire meno stress nel portare avanti il proprio ruolo genitoriale sono elementi fondamentali per avere una buona genitorialità e esiti positivi sullo sviluppo dei figli (Crnic & Low, 2002), ed è proprio per questo che da molto tempo lo stress genitoriale è al centro di molti studi e ricerche (Cuccinella & Ingoglia, 2020; Holly et al., 2019; Ostberg & Hagekull, 2013).

2.1 Lo stress e le sue concettualizzazioni

Lo stress genitoriale è una condizione che fa parte della normale esperienza genitoriale. Abidin (1990,) lo definisce come la condizione in cui vi è una discrepanza tra le richieste genitoriali e la percezione che il genitore ha delle risorse personali di cui dispone e che ha da offrire per far fronte a tali richieste. Lo stress genitoriale è dunque un costrutto ruolo specifico, ovvero è qualitativamente diverso da tutte le altre tipologie di stress (Creasey & Reese, 1996) ad esempio dallo stress lavoro correlato, perché prende vita direttamente da tutto ciò che è associato e gira intorno al parenting. Generalmente tutte le tipologie di stress prevedono una risposta comportamentale emozionale negativa ad un evento spiacevole e sono accompagnate da risposte e cambiamenti a livello biologico, fisiologico, cognitivo e comportamentale (Crnic & Low, 2002; Cronin, Becher, Christians & Debb, 2015), ma lo stress genitoriale, rispetto alle altre tipologie di stress, sembra avere una influenza molto più forte sul comportamento genitoriale e lo sviluppo dei bambini (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Tuttavia, pur essendo lo stress genitoriale ruolo specifico, non è completamente indipendente dallo stress che si può percepire in altri ruoli e situazioni, è infatti probabile che vi siano delle sovrapposizioni (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017).

Anche genitori che all'apparenza sembrano avere tutti gli elementi utili per portare avanti una buona genitorialità e per vivere una vita senza stress possono in realtà esserne soggetti. Le continue richieste dei bambini, in termini di cure fisiche, fisiologiche, psicologiche ed affettive, e le richieste derivanti dal ruolo sociale dell'essere genitori spesso sono vissute dal genitore come non coincidenti e non

affini alle proprie richieste e bisogni personali (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Il dover andare a prendere i figli a scuola, il doverli accompagnare alle attività extrascolastiche, il dover fare la spesa ecc. sono tutte attività dispendiose, principalmente incentrate sulla cura dei figli, che spesso finiscono per portare via al genitore molto tempo, tempo che probabilmente avrebbe dedicato alla cura di sé stesso. Questo causa nei genitori l'emergere di sentimenti negativi verso sé stessi e verso i propri figli (Association [A.P], 1994; Cronin, Becher, Christians & Debb, 2015), alterando anche le loro percezioni sui comportamenti dei figli. Il figlio "iperattivo ed esigente" di un genitore può ad esempio essere il figlio "energetico ed assertivo" di un altro (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Utilizzando le parole di Deater-Deckard (2004) lo stress << è un insieme di processi che portano a reazioni psicologiche e fisiologiche avverse derivanti dai tentativi di adattamento alle esigenze della genitorialità >>.

Le prime ricerche in tema di stress genitoriale prediligevano un approccio "major life events", ovvero ritenevano che lo stress genitoriale originasse da cambiamenti e eventi critici all'interno della vita familiare (Bornstein, 2013), come divorzi, lutti, problematiche di salute fisica e mentale, perdita del lavoro ecc. (Camisasca, Di Blasio & Ardino, 2010; Creasey & Reese, 1996; Crnic & Greenberg, 1987; Crnic & Low, 2002). Nel tempo però questo approccio è risultato essere un po' limitante per comprendere e individuare le fonti e i fattori di rischio dello stress genitoriale. I major life events non sono così frequenti nella vita di tutti i giorni e la maggior parte di questi eventi non riguarda neanche i processi all'interno della vita familiare. Altro limite dei major life events è l'idea che eventi stressanti e lo stress genitoriale in generale siano caratteristici solo di soggetti socialmente svantaggiati o clinicamente significativi (Deater-Deckard & Panneton, 2017).

I due approcci correntemente predominanti allo stress genitoriale sono la "Teoria relazione genitore-figlio" (Parent child relation theory - PCR), detto anche modello dinamico multivariato, e il "Daily hassels theory". È interessante notare come queste due teorie non siano una opposta all'altra, ma che nell'affrontare lo stress genitoriale, nelle sue cause e nelle sue conseguenze, da due punti di vista

diversi si completano a vicenda riuscendone così a dare un quadro più preciso (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017).

2.1.1 Daily hassels theory

I primi a parlare di daily hassels theory sono Crnic e Greenber che affrontano lo studio dello stress genitoriale partendo dalle sfide e dalle attività routinarie che caratterizzano la vita di ogni genitore. Molte di queste attività e esperienze quotidiane sono fonte di gioia e piacere, forniscono al genitore anche un senso di competenza e fiducia nelle proprie capacità genitoriali (Bornstein, 2013). A volte invece «i comportamenti dei bambini e le attività di parenting giornaliere possono confondere, frustrare o irritare, e quindi creare situazioni che possono essere facilmente percepite come stressanti dai genitori» (Bornstein, 2013; Crnic & Low, 2002). Partendo da questa premessa Crnic e Greenberg introducono il concetto di “parenting daily hassels”, riferendosi a tutti quegli eventi o fattori stressogeni di minore entità, derivanti solitamente dai compiti routinari del genitore, che generano frustrazione e stress (Crnic & Greenberg, *Maternal stress, social support, and coping: Influences on the early mother-infant relationship*, 1987). Sebbene ogni singolo evento abbia la sua importanza, se considerato da solo l’evento stressante minore non ha nessun peso sullo stress genitoriale, il suo effetto deriva infatti dall’impatto cumulativo di tali eventi minori nel tempo (Crnic & Low, 2002). Queste situazioni potenzialmente frustranti, che riguardano i problemi della quotidianità, e l’esperienza che ne fa il genitore, possono avere una influenza negativa sulla qualità della genitorialità, portare il genitore a essere meno tollerante nei confronti del bambino e a godere sempre meno del piacere reciproco e della qualità positiva dell’interazione con il proprio figlio (Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009). Affinché i problemi quotidiani siano veramente percepiti come eventi potenzialmente problematici, e quindi fonte di stress genitoriale, i loro effetti devono essere molto intensi, frequenti e duraturi nel tempo e devono creare una potenziale minaccia per l’identità e il ruolo genitoriale (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017).

I genitori però sono molto diversi tra di loro nel modo di percepire e rispondere agli eventi stressanti. Nella loro percezione sono infatti influenzati da fattori individuali, da fattori riguardanti i figli, e fattori che scaturiscono dal rapporto genitori-figli. Ed è proprio questo lato dello stress genitoriale che la parent-child-relation theory (PCR) studia e affronta (Bornstein, 2013).

2.1.2 Parent-child- relation theory

La parent-child-relation theory (PCR) è un modello multivariato dello stress genitoriale, che viene introdotto per primo da Abidin nel 1976. Oltre a riconoscere l'importanza dei major life events e dei problemi quotidiani, il modello sottolinea l'importanza e la necessità di considerare un più ampio numero di variabili e le loro relazioni nella comprensione delle origini e delle conseguenze dello stress genitoriale sulla qualità della genitorialità e l'adattamento dei figli (Cuccinella & Ingoglia, 2020).

Abidin nel suo modello dello stress genitoriale del 1976 individua tre tipologie di variabili che influenzano e sono influenzate dallo stress genitoriale: le caratteristiche genitoriali, le caratteristiche dei figli, e le caratteristiche delle variabili situazionali esterne.

Le variabili relative alle caratteristiche genitoriali riguardano per lo più problemi associati al funzionamento del genitore, come ansia, depressione e senso di competenza, mentre le variabili relative alle caratteristiche del bambino sono invece più legate ad attributi interni come temperamento, problemi comportamentali e malattia. Infine le variabili riguardanti le situazioni sociali sono legate al sostegno emotivo e materiale da parte della propria famiglia e comunità. La teoria inoltre descrive la relazione genitori-figli come una relazione bidirezionale, in cui le difficoltà e le problematiche del genitore influenzano il bambino, e viceversa le difficoltà del bambino quelle del genitore. Se ad esempio un bambino inizia con il tempo a mostrare problematiche comportamentali sempre più frequenti, è probabile che questo conduca ad un aumentato dello stress genitoriale, di conseguenza a problemi nella genitorialità e nel benessere del figlio (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017).

Nel 1995 Abidin con l'intento di individuare queste tipologie di genitorialità disfunzionali elabora uno degli strumenti tutt'ora più utilizzati e noti nella valutazione e misurazione dello stress genitoriale, il Parenting Stress Index.

In seguito ad un esame della nuova letteratura riguardante lo stress genitoriale, nel 1992 Abidin si accorse di aver tralasciato due fattori importanti per descrivere lo stress genitoriale, ovvero il ruolo delle cognizioni e delle credenze dei genitori nel valutare e reagire a situazioni potenzialmente stressanti e il grado di impegno impiegato nello svolgere il proprio ruolo genitoriale. La versione finale del modello PCR elaborata da Abidin sosteneva quindi come il comportamento del genitore e, di conseguenza, l'adattamento del bambino siano influenzati da un gran numero di variabili quali i daily hassels, i major life events, le variabili comportamentali, ambientali e sociologiche, il cui effetto però viene anche influenzato dalle caratteristiche genitoriali, ovvero dallo specifico modo di interpretare e fare esperienza di queste variabili e dall'importanza data dal genitore al proprio ruolo. Un modello di stress genitoriale molto simile all'ultima versione del modello multidimensionale di Abidin è il modello transazionale di Lazarus e Folkman del 1984.

2.1.3 Il modello transazionale di Lazarus e Folkman

Il modello di Lazarus e Folkman descrive le varie fasi attraverso cui si articola il processo dello stress genitoriale dividendolo in quattro fasi: la fase della comparsa dei fattori stressanti, la fase della valutazione dei fattori stressanti, la fase dei meccanismi di coping e la fase della reazione finale al fattore potenzialmente stressante.

I fattori di stress, detti anche agenti stressanti, sono qualsiasi evento, mansione o richiesta connessa alla funzione genitoriale che il genitore percepisce come difficile o impossibile da portare a termine e soddisfare. Esempi di agenti stressanti sono per esempio il dover far coincidere i propri orari di lavoro con i bisogni dei figli, il dover soddisfare le aspettative riguardanti il proprio ruolo sociale di genitore, il vivere relazioni coniugali difficili o il dover crescere figli con difficoltà fisiche o mentali (Ponnet, Van Leeuwen & Wouters, 2014; Wadsworth et al., 2013).

Nella valutazione dell'agente stressante il genitore, per comprenderne la salienza e il peso, fa riferimento alle proprie caratteristiche individuali e alle caratteristiche del suo contesto, come ad esempio la sua appartenenza culturale e le sue disponibilità socioeconomiche (Kulik & Heine-Cohen, 2011).

La fase dei meccanismi di coping è direttamente connessa alla fase precedente di valutazione dell'agente stressante. I meccanismi di coping adattivi come il cercare di trovare una soluzione ai problemi, il cercare aiuto e supporto sociale e la regolazione emotiva sono meccanismi che vengono utilizzati quando il genitore percepisce la situazione come tollerabile o mediamente stressante. I meccanismi di coping disadattivi all'opposto vengono attivati in presenza di eventi percepiti come estremamente stressanti. Questi meccanismi includono l'evitamento del fattore stressante attraverso l'uso di sostanze o la dissociazione. È importante comunque sottolineare che alcuni comportamenti di coping possono essere più adattivi in certe situazioni piuttosto che in altre.

L'ultima fase corrisponde alla specifica risposta emotiva, fisica, mentale e fisiologica del genitore all'evento stressante. Tale reazione non influisce solo sullo stato emotivo e fisico del genitore ma anche sulle sue capacità genitoriale e sulla relazione genitore-figlio (Patnaik, 2014).

2.2 Fattori determinanti lo stress genitoriale:

Oltre a questi modelli teorici che spiegano in generale lo sviluppo e il funzionamento dello stress genitoriale, in letteratura vengono descritte una serie di variabili che interagendo tra di loro influiscono in maniera diretta o indiretta sullo sviluppo dello stress genitoriale e a loro volta ne sono influenzate. Tra queste troviamo ad esempio variabili legate al lavoro, al reddito, all'istruzione, al quartiere di appartenenza e al supporto sociale. Variabili che possono essere tutte raggruppate e descritte con un unico termine, ovvero lo stato socioeconomico (SES).

Stato socioeconomico e stress genitoriale

In letteratura è ormai ampiamente riconosciuta e diffusa l'idea dell'esistenza di una relazione inversa tra stato socioeconomico (SES) e stress genitoriale, evidenziando come un alto livello socioeconomico sia in grado di fornire i mezzi e le risorse necessarie per far in modo di garantire la minor esposizione possibile a qualsiasi forma di stress (Bierman, 1999; Mirowsky & Ross, 2003; Nomaguchi & Brown, 2011). Negli ultimi anni però la ricerca ha iniziato ad approfondire anche una nuova linea di ricerca che non concorda pienamente con questo tipo di relazione (Schieman, Glavin & Milkie, 2009). Prendendo infatti in considerazione il più ampio fattore contestuale in termini di pratiche lavorative, politiche familiari e aspettative culturali si evince che avere un ses alto non è solo fonte di risorsa ma può essere anche fonte di richieste imponenti, aspettative e stress (Nomaguchi & Brown, 2011).

Nomaguchi e Brown (2011) in un loro studio che prende in esame la relazione esistente tra livelli d'istruzione, stress e ricompense genitoriali in madri con figli piccoli riportano come l'istruzione sia sì in grado di fornire risorse per far fronte alle situazioni stressanti, ma anche come queste maggiori risorse portino anche a percepire maggiori richieste/aspettative ad esempio a livello di carriera lavorativa o ruolo genitoriale.

Un buon livello d'istruzione porta a numerosi vantaggi a livello economico e sociale, fornisce la possibilità di avere una carriera lavorativa ben retribuita, uno status più elevato e maggiori benefici psicosociali (Ross & Reskin, 1992). Queste risorse permettono alle madri di impegnarsi sia a livello lavorativo sia a livello genitoriale. È più probabile infatti che le madri più istruite adoperino una genitorialità attiva caratterizzata dal pieno coinvolgimento nella vita dei figli, dalla promozione dei loro talenti ed abilità (Bianchi et al., 2004; Sayer, Bianche e Robinson, 2004) e da una relazione emotivamente coinvolgente con loro (Blair-Loy, 2003; Stone, 2007).

Un alto coinvolgimento nella vita dei figli, il prendersi cura di loro 24 ore su 24, 7 giorni su 7 e il costruire routine quotidiane incentrate unicamente sui loro bisogni può portare però i genitori a sperimentare forti livelli di ansia e stress (Lareau, 2003). Questi genitori possono anche percepire un

senso di isolamento dal mondo degli adulti (Mattingly & Bianchi, 2003) e in alcuni casi sperimentare la sensazione di sentirsi intrappolati nel ruolo genitoriale, tensione che i ricercatori chiamano prigionia di ruolo (Pearlin, 1989).

Queste tipologie di tensione sono realtà spesso molto presenti nella vita dei genitori con alti livelli d'istruzione. Avendo avuto accesso a buoni livelli di istruzione hanno la possibilità di poter accedere ad alte cariche a livello lavorativo e hanno aspettative molto alte rispetto alla propria carriera (Blair-Loy, 2003; Stone, 2007). Tuttavia un alto coinvolgimento genitoriale e una genitorialità attiva possono voler dire rinunciare al proprio tempo libero personale, alle reti sociali e al successo in ambito lavorativo (Hays, 1996; Lareau, 2003; Nelson, 2010; Stone, 2007). Studi qualitativi su madri altamente istruite che scelgono di rimanere a casa per crescere i propri figli riportano come circa la metà di loro afferma di sperimentare un certo grado di prigionia di ruolo e di risentire molto dell'avere abbandonato il proprio lavoro e carriera e l'aver perso lo status nella società per il bene dei loro figli (Blair-Loy, 2003). In alcuni casi però gli alti livelli d'istruzione possono anche aiutare a sperimentare una minor prigionia di ruolo. Date le maggiori risorse possono per esempio assumere un sostegno esterno per la cura dei bambini e delle faccende domestiche, facilitando così la genitorialità e permettendo di godere a pieno del tempo trascorso con i propri figli e apprezzare il nuovo significato che i figli danno alla loro vita.

Le prospettive economiche per gli uomini e le donne senza un diploma universitario sono diminuite notevolmente negli ultimi anni. I dati Istat riportano infatti che il “premio occupazionale dell'istruzione”, ovvero l'aumento della probabilità di avere un lavoro a seconda del titolo di studio conseguito, sia aumentato ulteriormente, arrivando ad un tasso di occupazione del 70,3% per le persone in possesso di un titolo secondario superiore, contro un 51,4% di chi è invece in possesso di un titolo secondario inferiore. Il non avere un diploma universitario spesso costringe a dover accettare impieghi con orari di lavoro lunghi, faticosi, irregolari, poco flessibili e con un salario minimo.

Il conflitto lavoro-famiglia è una condizione che grava su tutti i genitori a prescindere dal ses. Per poterne studiare e osservare gli effetti è necessario tenere conto delle specifiche caratteristiche

occupazionali del lavoro svolto. Esse infatti influenzano notevolmente le richieste e le risorse associate alla genitorialità e sono di fondamentale importanza per comprendere l'influenza che hanno sullo stress genitoriale. Una buona occupazione per esempio fornisce al genitore tutte le risorse necessarie per poter portare avanti il proprio ruolo genitoriale, dalle risorse economiche, indispensabili per poter acquistare beni materiali, fino alle risorse psicologiche e sociali derivanti ad esempio dal sostegno e supporto da parte dei colleghi e dal senso di gratificazione e di autostima derivanti dai risultati del proprio lavoro (Nomaguchi & Johnson, 2014). Gli aspetti stressanti di questo tipo di occupazione derivano invece dalle pressioni relative alla propria posizione, dal continuo doversi portare il lavoro a casa e quindi dall'intrusione del lavoro nell'ambiente familiare e domestico (Parkes, Sweeting & Wight, 2015; Schieman, Milkie & Glavin, 2009). Chi ha investito tanto nella propria carriera lavorativa potrebbe anche fare molta fatica ad abituarsi al nuovo ruolo genitoriale (Nomaguchi & Brown, 2011; Parkes, Sweeting & Wight, 2015) e sviluppare una maggiore prigionia di ruolo (Nomaguchi & Brown, 2011).

I lavori delle persone che appartengono alla classe operaia spesso non sono in grado di offrire le stesse risorse dei lavori delle persone appartenenti alle classi medio-alte. In questi casi le risorse economiche e sociali offerte non sono adeguate a coprire i bisogni, lasciando così le persone in situazioni di prospettive economiche e di vita limitate, composte di orari di lavoro irregolari, rigidi e non facilmente gestibili e da salari minimi (Nomaguchi & Johnson, 2014). Impieghi con queste caratteristiche possono divenire una fonte di stress per il genitore e ostacolarli nell'assumersi la responsabilità di prendersi cura dei propri figli (Voydanoff, 2004).

Rispetto alla classe medio-alta sui padri della classe operaia preme anche la doppia aspettativa di essere contemporaneamente i principali sostenitori economici ed affettivi della famiglia, l'essere quindi sia in grado di mantenere economicamente la famiglia sia l'essere coinvolti nella vita quotidiana della famiglia stessa (McGill, 2014; Nomaguchi & Johnson, 2014). Riuscire a soddisfare questa doppia aspettativa è molto complicato per i padri della classe operaia per cui è già molto

faticoso mantenere un lavoro o trovarne uno con orari flessibili che gli consentano di passare più tempo con i propri figli (Williams, 2010).

Le caratteristiche occupazionali che impediscono di svolgere a pieno il proprio ruolo di genitore, come la perdita o l'instabilità sul lavoro, portano i genitori a vivere un maggiore stress genitoriale (Fox, 2009; Nomaguchi & Johnson, 2014; Roy & Dyson, 2010). Il non pieno soddisfacimento delle aspettative legate al proprio ruolo, genera nei genitori un grandissimo sentimento di insoddisfazione che li blocca nell'affrontare e gestire i propri sentimenti e quelli dei figli, ad esempio nei momenti di pianto o quando fanno i capricci (Fox, 2009).

I genitori della classe media e della classe operaia per poter essere in grado di sostenere finanziariamente la propria famiglia, e non potendosi permettere di assumere un aiuto esterno per la gestione dei figli, accettano di lavorare su turni molto lunghi, a volte facendo anche più lavori alla volta (Williams, 2010), o svolgendo turni con orari di lavoro non standard durante il weekend, la notte o nei giorni feriali (Woldoff & Cina, 2007). Gli orari di lavoro non standard, specialmente quando i turni non sono prevedibili o facili da gestire, sono spesso associati ad un funzionamento familiare più povero, che invece di essere caratterizzato da una genitorialità attiva e positiva, risulta caratterizzato da una genitorialità fatta di mancanza di interazioni, sintomi depressivi e ostilità (Rönkä, Malinen, Sevon, Metsäpelto, & May, 2017). I risultati basati sullo studio *NICHD* sulla cura dei bambini nella prima infanzia riportano, ad esempio, come le madri con orari di lavoro non standard totalizzano punteggi più bassi nella sensibilità materna rispetto alle madri con orari di lavoro standard, anche due anni dopo aver fatto il primo test (Grzywacz, Daniel, Tucker, Walls, & Leerkes, 2011). Molti studi sugli effetti degli orari di lavoro non standard sulla genitorialità si sono focalizzati soprattutto sul lavoro notturno evidenziando come esso non solo influisca sullo stato d'animo e il benessere dei genitori, sempre più irritabili e disinteressati, ma anche sui cicli del sonno rendendo difficile organizzare e stabilire routine chiare per la cura dei bambini o organizzare le attività familiari (Gassman-Pines, 2011).

Questi orari di lavoro sono più sentiti dai padri che dalle madri. Sentendo la pressione di dover dimostrare ai colleghi e ai supervisori di essere dediti al lavoro (Williams, 2010), i padri spesso non ritengono opportuno chiedere ai supervisori permessi o favori per poter assolvere le proprie responsabilità di genitore (Kelly, Ammons, Chermack, & Moen, 2010). A lungo andare questa tendenza potrebbe però danneggiare la qualità della relazione tra coniugi e influire sul proprio benessere personale, nonché su quello familiare (Nomaguchi & Johnson, 2014).

Gli orari di lavoro non standard non sempre però influiscono negativamente sul benessere personale e sullo stress genitoriale. Il dover necessariamente organizzare il proprio tempo, ripartendolo in modo equo, rende possibile per entrambi i genitori avere maggiori probabilità di essere coinvolti nella vita quotidiana dei figli, a volte anche più dei genitori che hanno un lavoro normale e diurno, e permette ai padri della classe operaia di soddisfare la doppia aspettativa di capofamiglia e padre amorevole, riducendo così la probabilità di sviluppare stress genitoriale. Quando il lavoro viene percepito come interessante, quando si è in grado di godere del successo del proprio lavoro (Minnotte, 2014), si ha capacità decisionale in merito alla scelta sull'orario di lavoro (Murtorinne-Lahtinen, Moilanen, Tammelin, Ronka, & Laakso, 2016) e si è spinti dall'idea di dover affrontare questi tipi di orari per il benessere della famiglia, anche gli orari di lavoro non standard riescono a fornire ricompense che aiutano a portare avanti con successo la genitorialità (Nomaguchi & Johnson, 2014). A sostegno di queste affermazioni, i risultati dello studio di Hwang e Jung (2020) riportano come lavorare in orari di lavoro non standard aiuterebbe le mamme single a diminuire lo stress genitoriale dovuto al conflitto famiglia-lavoro. La genitorialità, soprattutto nei primi mesi di vita del bambino, comporta il dover seguire il bambino senza tregua e senza sosta per tutto il giorno, causando potenzialmente molto stress. È possibile allora che le madri single vivano il momento lavorativo come un'occasione in cui prendersi una pausa dai propri compiti materni (Hwang & Jung, 2016).

Per poter raggiungere un buon equilibrio nel conflitto lavoro-famiglia una alternativa agli orari di lavoro non standard possono essere i lavori part-time. Gli effetti positivi del lavoro part-time sono possibili però sono nel caso in cui fornisca un reddito adeguato ed esistano possibilità di assistenza

all'infanzia accessibili a tutti. Una assistenza all'infanzia che includa l'opzione di assistenza diurna e notturna consentirebbe ai genitori di conciliare famiglia-lavoro e di ridurre lo stress genitoriale. Nei Paesi Bassi per esempio è molto incoraggiata la partecipazione attiva di entrambi i genitori alla vita familiare e per questo lo stato cerca di far in modo di garantire la possibilità di conciliare lavoro e famiglia durante i primi anni di vita del bambino con una serie di strumenti tra cui il lavoro part-time e il congedo parentale. Nel caso contrario, in cui non vengono garantite una retribuzione adeguata a sostenere i costi della vita e una buona assistenza all'infanzia, il lavoro part-time finisce solo per aumentare lo stress familiare, soprattutto nei casi dei genitori single o dei genitori con salari minimi (Rönkä, Malinen, Sevon, Metsäpelto, & May, 2017). In Inghilterra ad esempio, dove vige un regime sociale liberale, sia il lavoro a tempo pieno che il lavoro part-time a bassa retribuzione sono vissuti in modo altamente stressante dai genitori a causa della disponibilità molto limitata di servizi formali di assistenza all'infanzia sovvenzionati dallo stato (Janus, 2013).

In assenza di un efficace assistenza all'infanzia i genitori devono imparare a fare lavoro di squadra sincronizzando i propri orari di lavoro, o a far affidamento sull'assistenza all'infanzia informale offerta, ad esempio, dai parenti o dagli amici, anche se tale tipo di organizzazione potrebbe richiedere continue negoziazioni e riorganizzazioni (Moilanen et al, 2016; Ronka, Malinen, Sevon, Metsäpelto & May, 2017). La mancanza di un sostegno materiale ed emotivo risulta essere un fattore stressante per tutti i genitori a prescindere dal proprio stato socioeconomico (Parkes, Sweeting, & Wight, 2015). Nelle famiglie ad alto ses è più probabile che i genitori, dopo la nascita del figlio, riprendano la propria carriera lavorativa a tempo pieno, rendendo così necessario il dover cercare e richiedere un aiuto esterno per accudire il proprio bambino. Quando questa ricerca risulta essere molto complicata o non adeguata, come nel caso della presenza di posti insufficienti nei centri di assistenza all'infanzia (MORI & Education, 2013) o di reti informali non facilmente accessibili, nonostante le maggiori dimensioni e qualità della rete, questo può causare nei genitori alti livelli di stress (Parkes, Sweeting, & Wight, 2015). La dipendenza dall'assistenza all'infanzia formale è una particolare fonte di stress per le madri con un alto livello di istruzione e stato socioeconomico. A soffrire di più della carenza

di un sostegno materiale ed emotivo sono però le famiglie a basso ses e le genitorialità single (Harknett & Hartnett, 2011). Ciò potrebbe essere in parte dovuto alla carenza di sostegno da parte del partner non residente, ma anche ai possibili contrasti con gli altri membri della famiglia, o infine da reti di sostegno più piccole e poco efficaci. Le madri single a basso ses inoltre potrebbero anche non essere consapevoli dell'aiuto professionale disponibile, o essere diffidenti nei confronti dei professionisti a causa della paura di una possibile stigmatizzazione da parte di essi (Parkes, Sweeting, & Wight, 2015).

Riassumendo, possiamo affermare quindi come basso o scarso supporto sociale e materiale, alto carico lavorativo ed eventi negativi della vita influiscono tutti sullo stress genitoriale, ma in maniere differenti a seconda dello stato socioeconomico.

2.3 Effetti del ses e dello stress genitoriale sullo sviluppo dei figli

Nei capitoli precedenti abbiamo visto come lo stress genitoriale si riversa inevitabilmente sulle interazioni genitore-figlio, influenzando così sullo sviluppo e il benessere del bambino. Lo stress influenza molti aspetti della genitorialità, influisce ad esempio sulle strategie disciplinari e le pratiche genitoriali adottate. Le strategie disciplinari predilette dai genitori che riportano alti livelli di stress sono strategie disciplinari di tipo autoritario, caratterizzate da grande rigidità e richiestività nei confronti del bambino ma anche da distacco, scarso supporto e chiusura emotiva. La mancanza di interazioni genitore-figlio positive, di stimolazioni cognitive e le ridotte capacità del genitore di prendersi cura del figlio influiscono su varie aree dello sviluppo del figlio. Nei paragrafi seguenti vedremo quali effetti lo stress genitoriale può avere sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei figli.

2.3.1 Effetti sullo sviluppo cognitivo

I primi anni di vita del bambino sono un periodo fondamentale per lo sviluppo di abilità necessarie al suo sviluppo successivo. Le prime esperienze, soprattutto le interazioni con i genitori, sono tra i fattori più determinanti per lo sviluppo di tali abilità nei bambini. Vivere in ambienti ostili ed essere allevati

da genitori con alto stress comporta numerosi rischi per lo sviluppo, tra cui indebolimento dello sviluppo cerebrale e delle capacità cognitive ed esecutive (Pellisier, 2016). I vincoli economici, sociali e istituzionali che le famiglie a basso ses si trovano costrette ad affrontare aumentano lo stress e la pressione genitoriale, e spesso ostacolano i genitori nello svolgere i tipici compiti genitoriali di assistenza e caregiving (Finegood & Blair, 2017). La povertà infantile influenza un'ampia varietà dei risultati del bambino (Sarsour, et al., 2011). Dalle ricerche emerge infatti che i bambini a basso ses, in confronto ai loro coetanei di ses medio o alto, hanno scarsi risultati scolastici, soprattutto per quanto riguarda le competenze matematiche e linguistiche, e risultati inferiori nei test di intelligenza, memoria e attenzione, nonché deficit nelle aree cerebrali che regolano le funzioni esecutive e i sistemi di risposta allo stress (Aran-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Finegood & Blair 2017; Sarsour, et al., 2011). Il solo fatto però di provenire da famiglie a basso ses residenti in quartieri svantaggiati non comporta necessariamente ritardi nello sviluppo. Le cure genitoriali, la sensibilità genitoriale e il tipo di comunicazione e interazione genitore-figlio, sembrano in grado di mediare (almeno in parte) gli effetti dello stato socio-economico sullo sviluppo dei bambini, soprattutto in questa fase della vita (Piccolo, Salles, Falceto, Fernandes, & Grassi-Oliveira, 2016).

Un meccanismo attraverso cui i genitori possono avere effetti positivi sullo sviluppo cognitivo dei figli è attraverso lo scaffolding e le interazioni cognitivamente stimolanti (Finegood & Blair, 2017). Interazioni genitori-figli caratterizzate da frequenza, responsività e sensibilità dei genitori ai tentativi di comunicazione dei figli, a cui rispondono imitando, espandendo e rafforzando il tentativo di comunicazione, favoriscono nei bambini lo sviluppo delle capacità linguistiche e cognitive, che rappresentano la base per l'apprendimento futuro e il successo scolastico (Harewood, Vallotton, & Brophy-Herb, 2017). Studi sulle interazioni madre e bambino hanno rilevato come la qualità dell'interazione contribuiva allo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino già a 12 mesi di età. I punteggi raggiunti dai bambini nei test linguistici e cognitivi all'età di quattro anni risultavano essere molto alti quando avevano madri che facevano uso di interazioni molto disponibili e flessibili (Magill-Evans & Harrison, 2001).

Lo stress genitoriale può mettere a repentaglio queste occasioni di interazioni cognitivamente stimolanti tra genitori-figli, situazione che si aggrava ulteriormente nel caso delle famiglie a basso ses, in cui i bambini si trovano a dover già affrontare svariate tipologie di avversità presentategli dalla vita (Harewood, Vallotton, & Brophy-Herb, 2017).

Il tipo di iterazione e il linguaggio usato durante l'interazione dipendono in grande misura dal ses. Dalle ricerche emerge per esempio come le madri appartenenti ad un livello socioeconomico più elevato siano in grado di creare ambienti linguisticamente arricchiti per i loro figli, e siano in grado di coinvolgerli nelle conversazioni facendo uso di domande aperte e riflessioni cognitive sugli stati d'animo utilizzando un'ampia varietà lessicale, frasi lunghe e gradualmente più complesse. Le madri a basso ses invece tendono ad utilizzare frasi più brevi e semplici e potrebbero non disporre delle conoscenze adeguate per poter fornire strumenti per promuovere il graduale sviluppo del linguaggio e l'autoregolazione (Aran-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012)

Uno studio di Harewood e colleghi (2017) affronta la relazione tra stress genitoriale e sviluppo cognitivo e del linguaggio nei bambini da un punto di vista relativamente nuovo. Non considera infatti solo l'influenza dello stress materno sullo sviluppo dei bambini, come accade spesso in letteratura, ma prende invece in esame anche gli effetti dello stress paterno. La ricerca ha previsto quattro momenti in cui il ricercatore si è recato a casa dei partecipanti per raccogliere i dati utili allo studio. Nel primo incontro, quando il bambino ha 12 mesi, sono state raccolte informazioni riguardanti le caratteristiche della famiglia. Nel secondo incontro, a due mesi di distanza, sono state raccolte informazioni relative al bambino e tramite l'utilizzo del *PSI-SF* (Abidin, 1995) è stato analizzato lo stress percepito dai padri. Lo stress di entrambi i genitori è stato rilevato anche a 2 e 3 anni di età del bambino.

Per quanto riguarda le competenze cognitive dei bambini è stata utilizzata la *Mental Development Index (MDI) delle BSID-II* (Bayley, 1993) a 14, 24 e 36 mesi di età del bambino. Mentre per lo sviluppo linguistico sono stati utilizzati il *McArthur Communicative Development Inventory* (CDI; Fenson et al., 1993) a 24 mesi e il *PPVT-III* a 36 mesi (Dunn e Dunn, 1997).

Come previsto dalle ipotesi, lo stress genitoriale dei padri risultava influenzare negativamente lo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino a partire dai due anni di età. Lo stress genitoriale materno risultava avere una maggiore influenza dello stress genitoriale paterno sullo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino nei primi due anni di vita (Harewood, Vallotton, & Brophy-Herb, 2017). È interessante notare che lo stress genitoriale dei padri influenzava negativamente solo lo sviluppo linguistico dei ragazzi ma non delle ragazze a tre anni di età. Una possibile spiegazione potrebbe essere dovuta al fatto che i padri interagiscono più spesso, sia verbalmente che fisicamente, con i bambini piuttosto che con le bambine, ciò comporta che i figli maschi risentono di più delle interazioni stressanti con i padri. Un'altra possibile spiegazione potrebbe essere che le bambine, avendo abilità linguistiche e sociali più avanzate rispetto ai bambini, sono in grado di trovare modi più efficaci per poter interagire con i propri genitori (Vallotton & Ayoub, 2011).

L'interiorizzazione del linguaggio permette lo sviluppo delle funzioni esecutive, consente infatti di ordinare i pensieri, compiere riflessioni, analisi e di apprendere dall'esperienza (Sarsour, et al., 2011). Le funzioni esecutive aiutano il bambino a svolgere le attività e i compiti che la vita di tutti i giorni gli pone e nel lungo periodo sono anche associate ad esiti di buona salute e successo nella vita personale (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013). I processi di ragionamento e pianificazione, ad esempio, lo aiutano nell'adoperare numeri ed applicare concetti, mentre i processi di autoregolazione lo aiutano a frenare gli impulsi o a concentrare l'attenzione su un compito preciso per raggiungere un obiettivo (Diamond, 2013). Anche le funzioni esecutive però possono risentire delle influenze genitoriali e del proprio ambiente di vita.

Condizioni ambientali avverse, come le condizioni a basso ses, sono correlate a più alti livelli di stress genitoriale e relazioni disfunzionali genitori-figli. Queste relazioni sono in grado di compromettere il neurosviluppo dei bambini e il loro sistema di risposta allo stress.

Una ricerca di Piccolo e col. (2016) prende in esame la relazione esistente tra ambiente familiare, salute mentale materna e reattività del bambino allo stress e studia gli effetti che questi hanno sulla memoria e le prestazioni esecutive dei bambini di età scolare. Il campione comprende 70 coppie di

genitori e bambini provenienti da una comunità a basso ses di una città del sud del Brasile seguiti dalla nascita fino all'età scolare (9-10 anni). In due distinti periodi, nella prima infanzia e nell'età scolare, la ricerca ha previsto la valutazione dell'ambiente familiare tramite l'utilizzo di questionari su condizioni socioeconomiche, della *scala GARF (Global Assessment of Relational Functioning)* e della salute mentale materna utilizzando il *Self Reporting Questionnaire (SRQ-20)* e il *Beck Depressive Inventory (BDI)*. Solo una volta raggiunta l'età scolare sono state valutate le capacità di memoria e le prestazioni esecutive dei bambini tramite lo svolgimento di compiti cognitivamente impegnativi, individualmente, in due distinte sessioni. I bambini sono stati valutati anche tramite la *Child Brief Neuropsychological Assessment Battery (NEUPSILIN)*. I compiti cognitivi non erano soltanto utili alla valutazione delle prestazioni esecutive ma risultavano essere anche un momento ottimale per indagare le risposte allo stress dei bambini. La valutazione della risposta allo stress è avvenuta prima e dopo lo svolgimento dei compiti tramite la raccolta di un campione salivare con il *NEUPSILIN-INF*.

In linea con le ipotesi di ricerca, i bambini che presentavano alti livelli di cortisolo salivare (ormone legato allo stress) presentavano prestazioni peggiori nei compiti cognitivi e risultavano avere una memoria di lavoro più scarsa. Per quanto riguarda invece le condizioni familiari, i bambini con alti livelli di cortisolo e scarse prestazioni cognitive, presentavano anche i livelli più alti di disfunzione familiare e psicopatologia materna, confermando come lo scarso funzionamento familiare e l'esposizione cronica allo stress nella prima e media infanzia sia in grado di influenzare il funzionamento esecutivo dei bambini e la loro risposta fisiologica allo stress. Un ambiente familiare dominato da alti livelli di stress genitoriale può creare situazioni caotiche e disorganizzate che influiscono sul processo di sviluppo del bambino, producendo un effetto a cascata, in cui il disadattamento del bambino all'ambiente ostile contribuisce anche alla disfunzione familiare e alla psicopatologia dei genitori, creando un ciclo di disadattamento che si mantiene (o peggiora) nel tempo (De Cock, et al., 2017).

Risultati simili sono stati ottenuti anche in una ricerca di Wagner, et al. (2016) in cui lo stress genitoriale e i meccanismi di coping genitoriale, valutati tramite *Parenting Stress Index* (PSI; Abidin, 1995) e *The Ways of Coping Questionnaire* (WCQ; Folkman & Lazarus, 1988), risultavano essere collegati ai livelli di cortisolo salivare e alle funzioni esecutive dei bambini già all'età di tre anni.

La produzione eccessiva di cortisolo influisce negativamente sullo sviluppo di alcune aree del cervello incaricate del controllo dell'attenzione, della memoria e dell'apprendimento riducendo così le capacità del bambino di tenere a mente le informazioni necessarie per portare a termine un compito, compiere ragionamenti o semplicemente per ricordare le parole di un test di ortografia (Pablo & Dy, 2018; Pellisier, 2016; Shonkoff & Levitt, 2010).

Alti livelli di stress genitoriale, comportando difficoltà nelle capacità di memoria e di ragionamento, influiscono anche sulle capacità scolastiche e sul rendimento scolastico dei bambini nella prima e media infanzia (Cronin, Becher, Christians, & Debb, 2015).

In merito al rendimento scolastico possiamo citare uno studio di Tan, Wang, Ruggerio (2017). Partendo dal presupposto che i bambini con un'infanzia avversa alle spalle, costellata di eventi traumatici e vissuta all'interno di una famiglia disfunzionale, hanno un alto rischio di avere scarse capacità e rendimenti scolastici (Coohey, Renner, Hua, Zhang, & Whitney, 2011), gli autori si pongono l'obiettivo di indagare il ruolo dello stress genitoriale e del sostegno del vicinato sulla relazione tra un passato di avversità infantili cumulative e il funzionamento accademico in bambini di età scolare (Tan, Wang, & Ruggerio, 2017). La ricerca consiste in un'analisi secondaria dei dati provenienti da un'indagine nazionale sulla salute dei bambini svolta nel 2011-2012 negli Stati Uniti, la *United States National Survey of Children's Health (NSCH)*, una indagine svolta tramite sondaggio telefonico con genitori o tutori di figli di età compresa fra gli 0 e i 17 anni. Nella ricerca di Tan e colleghi la storia di avversità dei bambini, lo stress genitoriale, la percezione del supporto del quartiere e le abilità accademiche dei bambini sono state misurate operazionalizzando le domande utilizzate nel *NSCH*.

Le domande rivolte ai genitori riguardanti la storia di avversità dei bambini possono essere divise in tre categorie: instabilità familiare (vale a dire divorzio/separazione dei genitori, carcerazione dei genitori, morte dei genitori, familiari con disturbi mentali o dipendenze); senso di mancanza di sicurezza nel proprio ambiente (ad es. avere assistito o essere stato vittima di violenze domestiche, aver subito discriminazioni razziali); difficoltà economiche. Le domande relative allo stress genitoriale riguardano invece le sfide emotive affrontate dal genitore nella gestione del bambino nel mese prima dell'intervista, mentre quelle relative al supporto del quartiere riguardano la percezione di affidabilità, fiducia e sostegno da parte dei vicini. Infine le domande per misurare le abilità accademiche del bambino riguardano l'orientamento al successo e l'impegno accademico, inteso come dimostrazione di interesse e curiosità verso le materie apprese, la preoccupazione per il proprio rendimento scolastico e per il completamento dei compiti.

I risultati confermano l'ipotesi dello studio sull'effetto mediatore dello stress genitoriale tra storia di avversità infantile e funzionamento scolastico. In altre parole la presenza di una forte storia di avversità infantile influisce sullo stress genitoriale aumentandolo, e alti livelli di stress genitoriale predicono uno scarso funzionamento scolastico. Sempre a conferma delle ipotesi di ricerca, il sostegno del vicinato è risultato avere un effetto moderatore sia per quanto riguarda lo stress genitoriale sia per quanto riguarda la storia di avversità. Un quartiere solidale focalizzato sul creare un ambiente di comunità positivo, che mette a disposizione del genitore risorse sociali e materiali è in grado di influenzare in positivo aspetti della genitorialità quali il senso di efficacia e lo stress (Galster, 2012). Di conseguenza anche le dinamiche familiari possono subire dei cambiamenti in positivo, diventare più favorevoli e stimolanti favorendo così anche il buon rendimento scolastico dei figli (Tan, Wang, & Ruggerio, 2017).

La relazione genitore-figlio è una delle variabili più importanti che collegano i fattori socioeconomici al rendimento scolastico. Uno studio condotto da Su et al. (2017) sull'influenza dei fattori familiari sulle capacità di lettura dei bambini in età scolare, per esempio, riporta come il ses familiare e

l'impegno che il genitore impiega per trovare momenti di condivisione e di lettura genitore-figlio influiscono positivamente sulle capacità cognitive e di alfabetizzazione del figlio.

I genitori a basso ses, vivendo spesso in condizioni di instabilità finanziaria ed esaurimento emotivo, faticano a trovare il tempo da dedicare all'educazione dei figli, per motivarli, leggere e imparare insieme, nonché a procurarsi le risorse materiali quali computer, quaderni e libri necessari alla loro stimolazione cognitiva, e questo ha una ricaduta sul rendimento scolastico dei figli (Chen, Kong, Gao, & Mo, 2018).

Tutti questi fattori interagiscono dinamicamente e non è uno solo di essi che può spiegare gli effetti sullo sviluppo dei bambini, piuttosto la loro somma produce un contributo unico in ogni caso. (Piccolo, Salles, Falceto, Fernandes, & Grassi-Oliveira, 2016)

2.3.2 Effetti sulla competenza socio-emotiva

La competenza socio-emotiva è un elemento fondamentale dello sviluppo di ogni bambino, essa può essere definita come la capacità del bambino di creare relazioni interpersonali sicure e durature nel tempo e la capacità di saper controllare le emozioni ed esprimere i sentimenti in modo da poter facilitare la creazione di questi rapporti interpersonali (Metwally, et al., 2016). Una scarsa competenza socio-emotiva è stata associata a tante diverse tipologie di traiettorie disfunzionali dello sviluppo, come l'avere scarse capacità e rendimenti scolastici, l'avere un problema di abuso di sostanze come alcol e droga, l'assumere comportamenti delinquenti o sessuali a rischio, nonché all'utilizzo di metodi inadeguati di gestione dello stress (Zajicek-Farber, Mayer, & Daugherty, 2012). Per cercare di bloccare l'insorgenza di queste possibili traiettorie disfunzionali è fondamentale identificare quali fattori sono legati allo scarso sviluppo socio-emotivo. Al momento attuale però solo pochi studi riguardanti lo stress genitoriale hanno studiato come questo influenzi lo sviluppo delle competenze socio-emotive del bambino (Östberg & Hagekull, 2013).

Studi in merito all'influenza dello stress genitoriale sottolineano come già fin da prima del parto la salute mentale materna è in grado di influenzare lo sviluppo del bambino. In particolare, per le madri

che soffrono di depressione cronica e ansia prenatale, è stato riscontrato una probabilità quasi due volte maggiore di avere figli con difficoltà comportamentali. Lo stress prenatale materno è stato riconosciuto anche come un fattore di rischio per la nascita pretermine e il basso peso alla nascita, due cause comuni di ritardi e deficit neurocognitivi, socio-emotivi e comportamentali nell'infanzia (Madigan, et al., 2018). Questo rischio è ancora più alto per le neomamme, le mamme adolescenti e le mamme con difficoltà finanziarie, soprattutto nei casi in cui la condizione di depressione clinica e alto stress le blocca dal richiedere o dal far utilizzo di cure e del sostegno adeguato e le spinge a mettere in atto comportamenti di rischio come l'assunzione di droghe, alcol e fumo (Madigan, et al., 2018; Secombe, 2000).

Un recente studio di Barboza e colleghi (2020) ha studiato come e quali effetti la depressione post-partum può avere sulla competenza socio-emotiva dei bambini tre anni dopo la nascita. In linea con la letteratura, la ricerca ipotizzava che il livello di stress genitoriale delle mamme con depressione post-partum sarebbe aumentato nel tempo e che tale aumento avrebbe portato anche ad un aumento delle problematiche di sviluppo socio-emotivo nei bambini (Barboza-Salerno, 2020).

Lo stress genitoriale dei partecipanti è stato misurato utilizzando la forma breve del *Parenting Stress Index* (PSI-SF; Abidin, 1995) in quattro momenti diversi, a 6, 12, 24 e 36 mesi dopo il parto. Mentre il funzionamento socio-emotivo dei bambini è stato valutato soltanto all'età di tre anni tramite la *Bayley Scales of Infant Development, 2 edizione (BSIDD-II)*.

Come ipotizzato, lo stress genitoriale delle mamme con depressione post-partum risultava incrementare negli anni e tale aumento portava allo sviluppo di problematiche nelle competenze socio-emotive dei loro figli. Nello specifico, i bambini che sono risultati avere un funzionamento socio-emotivo più basso sono i figli delle madri che fin dalla prima somministrazione del *Parenting Stress Index*, subito dopo il parto, hanno riferito più alti livelli di stress soprattutto nei casi in cui non godevano di buon sostegno sociale (Barboza-Salerno, 2020).

Risultati simili sono stati ottenuti anche dagli studi di Maruyama, et al. (2019) e Matijasevich, et al. (2015), sulla valutazione dell'impatto delle traiettorie della depressione materna sulle competenze

socioemotive della prole. Tramite l'utilizzo dei dati di uno studio coorte che ha seguito i bambini dalla nascita fino al compimento degli 11 anni, gli autori hanno rilevato che gli adolescenti figli di madri appartenenti alla traiettoria sintomatologica depressiva alta-cronica, rispetto ai coetanei le cui madri avevano bassi sintomi depressivi, riportavano un rischio molto più elevato di sviluppare problemi di relazione con i coetanei e difficoltà nel comportamento prosociale. Si ipotizza che tali esiti possano essere dovuti sia alla trasmissione di vulnerabilità genetiche, meccanismi neuro-regolatori disfunzionali e di problemi di salute mentale alla prole, sia all'esposizione precoce a comportamenti genitoriali disadattivi e disfunzionali e ad ambienti di crescita negativi cumulativi, caratterizzati da condizioni socio-economiche e contestuali avverse e situazioni di alto stress familiare (Zajicek-Farber, Mayer, & Daughtery, 2012).

È ormai ampiamente riconosciuto dalla ricerca che le famiglie a basso ses e economicamente svantaggiate affrontano un gran numero di eventi stressanti nella loro vita, da due a quattro volte maggiore delle famiglie della classe media (Creavey, 2015), e come questi eventi stressanti portino spesso i genitori a sviluppare livelli di disagio emotivo tali da influenzare e stravolgere in negativo l'ambiente di crescita del bambino (Lee, 2022).

A tal proposito la ricerca degli ultimi decenni ha dimostrato che le difficoltà economiche familiari sono collegate a peggiori risultati socio-emotivi e comportamentali dei bambini.

Lee et al. (2022) hanno esaminato in che modo il disagio economico familiare influenzi i risultati comportamentali e socio-emotivi dei bambini in età scolare e come tale associazione fosse mediata dal disagio psicologico e dai comportamenti genitoriali. Le analisi dello studio fanno utilizzo dei risultati dell'*Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 2010-11 (ECLS-K:2011)*.

Come previsto, il disagio economico familiare risultava essere positivamente associato alla pressione economica familiare, che a sua volta influiva negativamente sulla salute psicologica e i comportamenti genitoriali. La genitorialità dura e negativa è in grado di predire gli scarsi risultati comportamentali dei bambini, quali maggiori comportamenti esternalizzanti e interiorizzanti e minori livelli di autocontrollo e abilità interpersonali. Infine la relazione tra disagio economico familiare e

esiti comportamentali dei figli risultava essere mediata dallo stress e dalle negative pratiche genitoriali.

Lo studio riporta anche che la condizione di disagio economico familiare non grava solo sulla salute psicologica dei genitori ma in maniera diretta anche su quella dei figli. I bambini durante l'età scolare iniziano a sviluppare una crescente consapevolezza degli ambienti e delle dinamiche familiari, e degli effetti che questi possono avere sul corso della loro vita. Comprendono ad esempio cosa vuol dire essere poveri o non poveri, cosa vuol dire avere più risorse e le differenze nelle future opportunità di lavoro, influenzando così il loro funzionamento (Lee, 2022).

Il basso SES e gli eventi di vita stressanti, che spesso lo accompagnano, hanno la capacità di interrompere il funzionamento della famiglia, influenzando sul disagio mentale e lo stress genitoriale, che, a sua volta, porta ad una genitorialità compromessa che influisce direttamente sul benessere e funzionamento del bambino (Liu, Zhou, Cao, & Hong, 2020).

Lo stress genitoriale e le esperienze di avversità vissuti nei primi anni di vita interrompono lo sviluppo dei sistemi biologici che contribuiscono al funzionamento esecutivo, e alla percezione e regolazione delle emozioni, aspetti fondamentali per le capacità socio-emotive. Il ritardo dello sviluppo di questi sistemi rende i bambini ipersensibili all'eccitazione emotiva, e particolarmente suscettibili alle emozioni a valenza negativa, come rabbia e paura, rendendo difficile la regolazione delle emozioni durante le interazioni sociali (Blair, 2010; Creavey, 2015; Pechtel & Pizzagalli, 2012).

I vissuti avversi interferiscono anche nel modo in cui i bambini valutano, percepiscono ed elaborano le situazioni sociali. Abituati ad ambienti di crescita imprevedibili e altamente stressanti i bambini sviluppano un elevato senso del pericolo e un'attenzione selettiva agli aspetti negativi del loro ambiente, che li induce a percepire anche le situazioni più innocue o ambigue come potenzialmente minacciose (Luecken, Roubinov, & Tanaka, 2013). L'incapacità di percepire le situazioni sociali in maniera adeguata altera anche il loro modo di rispondere alle situazioni, portando a risposte inappropriate o dis-regolate interferendo con la possibilità di creare interazioni sociali positive. Dalle risposte dis-regolate e aggressive derivano poi feedback negativi e rifiuto sociale da parte dei

coetanei, che portano il bambino che manca di adeguate competenze socio-emotive a sperimentare le interazioni quotidiane con i coetanei come altamente stressanti (Alink, Cicchetti, Kim, & Rogosch, 2012).

Lo stress genitoriale, come abbiamo già riportato nelle pagine precedenti, influenza molti aspetti della genitorialità tra cui anche la responsività genitoriale, che a sua volta è in grado di influenzare i risultati del bambino (Ward & Lee, 2020). La responsività genitoriale si riferisce alla sensibilità che i genitori hanno nei confronti dei bisogni dei figli, alla risposta rapida ed efficiente che segue all'identificazione di tali bisogni e al grado di coinvolgimento di genitori e figli in momenti di interazioni positivi e coinvolgenti (Landry, Smith, & Swank, 2006). Negli studi osservazionali la responsività genitoriale viene misurata in base alla qualità della relazione genitore-figlio durante lo svolgimento di attività. Viene per esempio osservata la considerazione che il genitore ha del figlio durante l'attività di gioco e il tipo di ambiente caloroso, accogliente, sicuro e stimolante che il genitore crea per garantire questi momenti di gioco (Jeong, et al., 2019).

Le relazioni genitore-figlio e le creazione di momenti di gioco sono elementi fondamentali per accrescere e sviluppare le competenze socio-emotive del bambino. Attraverso il gioco il genitore è in grado di correggere i comportamenti scorretti del bambino e insegnargli ad affrontare e superare i conflitti (Luecken, Roubinov, & Tanaka, 2013). L'espressività, le reazioni e emozioni manifestate dal genitore in questi momenti modellano le abilità sociali e comportamentali del bambino (Creavey, 2015). Il bambino inizia ad acquisire modelli operativi interni, composti da credenze su sé stesso, gli altri e le relazioni interpersonali che lo guidano nella regolazione delle emozioni (Leerkes & Bailes, 2019; Liu, Zhou, Cao & Hong, 2020). Un attaccamento insicuro nell'infanzia ad esempio porta a peggiori abilità, a scarso impegno nelle relazioni sociali e a più conflitti (Simpson, Collins, & Salvatore, 2011).

L'importanza del coinvolgimento del genitore nelle attività di routine del bambino viene sottolineato nel lavoro di Zajicek-Farber et al., (2012). Tramite l'utilizzo di un campione di bambini in età scolare, provenienti da famiglie a basso reddito, lo studio ipotizza una doppia funzione e importanza del

coinvolgimento nelle attività di routine nella vita familiare. In primo luogo, lo studio ipotizza che il coinvolgimento del genitore nelle attività di routine, come la routine della messa a letto, sia in grado di mediare la relazione tra stress genitoriale e competenze regolatrici dei bambini. In secondo luogo, che tale coinvolgimento sia anche in grado di ridurre lo stress genitoriale, soprattutto per le famiglie a basso SES che vivono in condizioni svantaggiate. Come ipotizzato, la messa in atto di routine familiari creava un ambiente di crescita caratterizzato da prevedibilità e regolarità, in grado di fungere da sistema protettivo e di supporto per la crescita emotiva e comportamentale del figlio, e l'impegno genitoriale nelle attività di routine moderava parzialmente lo stress genitoriale. La ricerca ha inoltre documentato che l'impegno in tali attività risultava essere particolarmente benefico nelle famiglie ad alto rischio che non disponevano dell'adeguata assistenza.

Molti studi rilevano quindi come lo stress genitoriale influisca significativamente non solo sulla sensibilità genitoriale ma anche sulla responsività genitoriale, la reattività e il coinvolgimento con i propri figli (Lau & Power, 2020; Ponnet, et al., 2013).

Lo studio di Ward e Lee (2020) indaga il possibile effetto mediatore della responsività genitoriale sulla relazione tra lo stress dei genitori e la competenza socio-emotiva dei bambini a 36 mesi di età in un campione di famiglie a basso reddito.

Lo stress genitoriale è stato misurato a 15 mesi di età del figlio utilizzando l'*Aggravation in Parenting Scale* (Ehrle & Moore, 1997). La responsività genitoriale è stata misurata a 36 mesi di età del figlio durante l'attività di gioco semi-strutturata del *Two-bag play task*. Il *two-bag play task* è una versione modificata del *Three-bag task* usato nel *Early Childhood Longitudinal Study Birth Cohort* (ECLSB; Roisman & Fraley, 2008) e nello studio di ricerca e valutazione *Early Head Start* (EHSREP; Nord et al., 2004), e prevede un'interazione videoregistrata di 10 minuti in cui genitori e bambini giocano con oggetti contenuti in sacchetti e disposti in ordine numerico. Infine le abilità socio-emotive dei bambini sono state misurate a 36 mesi di età del bambino tramite il *Social Interaction scale of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales-Second edition* (PKBS-2; Merrell, 2002).

Le ipotesi delle ricerche sono risultate valide. Lo stress genitoriale risultava infatti influenzare negativamente la responsività genitoriale, la quale, a sua volta, influenzava negativamente le capacità socio-emotive del figlio. Quando i genitori durante le interazioni con i propri figli convalidano e danno un nome alle emozioni questo contribuisce allo sviluppo dell'intelligenza emotiva e sociale del bambino (Creavey, 2015).

Uno studio meno recente (Anthony, et al., 2005) ha indagato invece come lo stress genitoriale, vissuto nel contesto domestico, influenzasse le abilità socio-emotive dei bambini e come queste abilità si mostravano all'interno del contesto scolastico dell'asilo. Le competenze socio-emotive dei bambini venivano valutate dalle insegnanti di asilo tenendo conto delle competenze sociali mostrate dai bambini nel contesto scolastico, e dei loro comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti.

I risultati, come ipotizzato, hanno indicato una significativa correlazione tra lo stress genitoriale, l'adattamento e le capacità socio-emotive dei bambini all'interno del loro ambiente scolastico.

Le ricerche appena esposte sottolineano quindi l'urgenza di una letteratura più recente in termini di effetto dello stress genitoriale sulle capacità socio-emotive del figlio. Un quadro più generale potrebbe essere di grande importanza per strutturare progetti e programmi di aiuto alla genitorialità, focalizzati ad esempio sull'incrementare le abilità di responsività genitoriale. Abilità che limiterebbero i danni sullo sviluppo futuro dei figli.

Capitolo 3

IL METODO

3.1 La ricerca

Il mio lavoro di tesi si inserisce all'interno del più ampio progetto "Conoscere lo sviluppo di bambini e ragazzi tra gli 0 e i 21 anni" condotto presso il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova, e coordinato dalle professoresse Lanfranchi e Scrimin. Il progetto presenta due obiettivi. Principale obiettivo del progetto è la traduzione e la standardizzazione per la popolazione italiana del *Developmental Profile-4* (DP™-4; Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso). Il DP-4 è la nuova versione del *Developmental Profile-3* (DP™-3; Alpern, 2007; Lanfranchi e Vianello, 2015), ed è uno strumento per la valutazione indiretta dello sviluppo di bambini e ragazzi di età compresa tra gli 0 e 21 anni e 11 mesi, attraverso più fonti, ovvero i genitori, i clinici e gli insegnanti. Secondo obiettivo del progetto è l'analisi della relazione esistente tra lo sviluppo del bambino, la qualità dell'aria e l'esposizione a zone verdi nell'area residenziale del bambino.

3.2 Domande di ricerca

Obiettivo del mio lavoro di tesi è indagare la relazione esistente tra lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo dei ragazzi in età scolare (7-12/13 anni), lo stress genitoriale e il livello socio-economico familiare. Per raggiungere tale obiettivo ci siamo posti tre domande di ricerca:

1. C'è una relazione tra età, sviluppo cognitivo e sviluppo socio-emotivo, livello socio-economico della famiglia e stress genitoriale?

Sulla base della letteratura riportata nei primi capitoli ci aspettiamo che bassi livelli socio-economici, corrispondenti a bassi livelli d'istruzione, stato occupazionale e reddito, siano in grado di influenzare e aumentare lo stress genitoriale. Alti livelli di stress genitoriale incidono in maniera diretta sul comportamento genitoriale, rendendo la genitorialità più dura, autoritaria e emotivamente distaccata.

Ci aspettiamo quindi che bassi livelli socio-economici familiari e alti livelli di stress genitoriale influenzino in maniera negativa lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo del bambino.

2. Lo sviluppo cognitivo dei bambini in età scolare (tra gli 7 e i 12/13 anni) è direttamente influenzato dal livello socio-economico della famiglia (SES), dallo stress genitoriale o dall'interazione tra SES e stress genitoriale?

In relazione a questa domanda di ricerca ci aspettiamo che entrambi, sia il livello socio-economico familiare che lo stress genitoriale influenzino lo sviluppo cognitivo del bambino. In letteratura è ampiamente documentato come il ses e lo stress genitoriale influenzino lo sviluppo già a partire dalla prima infanzia. La mancanza di risorse materiali e sociali, dovute al basso ses, e l'assenza di stimolazione cognitiva, positive interazioni genitore-figlio e le ridotte capacità del genitore di prendersi cura del figlio, a causa dello stress genitoriale, comportano numerosi rischi per lo sviluppo tra cui indebolimento delle aree cerebrali incaricate della gestione delle capacità cognitive ed esecutive.

3. Lo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare (tra gli 7 e i 12/13 anni) è direttamente influenzato dal livello socio-economico della famiglia (SES), dallo stress genitoriale o dall'interazione tra SES e stress genitoriale?

In relazione a quest'ultima domanda di ricerca ci aspettiamo che entrambi, sia il livello socio-economico familiare che lo stress genitoriale influenzino lo sviluppo socio-emotivo del bambino.

L'ingresso alla scuola primaria è un momento di transizione fondamentale per i bambini in età scolare. Ora il bambino per relazionarsi con i coetanei e gli adulti di riferimento deve mettere in pratica i modelli di socializzazione acquisiti dai propri genitori.

La scarsa attenzione dedicata al figlio e la mancata responsività genitoriale dovuta allo stress portano però il bambino a non acquisire adeguati modelli operativi interni utili alla propria regolazione emotiva e socializzazione, influenzando così sulla creazione delle relazioni interpersonali. Inoltre genitori appartenenti ad un basso livello socio-economico spesso, a causa del lavoro o di altri eventi,

interagiscono meno con i propri figli rispetto ai genitori di livello socio-economico alto, e anche la qualità delle interazioni risulta essere inferiore.

3.3 Partecipanti

Allo studio hanno preso parte un totale di 106 genitori con figli tra i 6 e i 14 anni (età media 10.24, DS=2.47). Il numero di madri che hanno acconsentito a partecipare allo studio è nettamente maggiore rispetto al numero di padri, nello specifico 95 madri e 11 padri.

I bambini a cui sono riferite le domande dell'intervista relativamente alla classificazione per genere risultano di numero quasi equivalente, nello specifico 56 maschi e 50 femmine.

La maggior parte dei bambini del campione è nata in una regione del nord Italia (72,6%), mentre una minoranza nelle regioni del centro (16%) e del sud Italia (11,3%).

3.4 Procedura

La raccolta dati è avvenuta tra Novembre 2021 e Luglio 2022. Il reclutamento dei partecipanti è stato attuato tramite campionamento a valanga, ovvero tramite passaparola in cui è stato chiesto a ciascun partecipante di indicare e contattare altri soggetti (amici, conoscenti, parenti...) con figli tra i 7 e i 12/13 anni, che potessero essere interessati a prendere parte alla ricerca. I soggetti che si sono dimostrati interessati a prendere parte alla ricerca sono stati contattati *telefonicamente*, via *sms* o tramite *email* dalla laureanda che ha proceduto alla spiegazione dettagliata della ricerca e si è resa disponibile a rispondere ad eventuali domande, dubbi e curiosità del partecipante.

Al partecipante è stata data la possibilità di scegliere se svolgere l'intervista online o in presenza. Nel caso in cui l'intervistato ha optato per la versione online è stata data anche l'opportunità di scegliere la piattaforma online da lui preferita tra *Zoom*, *Google Meet* e *WhatsApp*. Per poter accedere alla videochiamata, il giorno prima dell'intervista la laureanda ha proceduto all'invio tramite mail del link di accesso alla videochiamata. Nel caso in cui l'intervista invece è stata svolta in presenza si sono presi accordi telefonicamente sul luogo e orario dell'appuntamento e si è fatto in modo di rispettare

tutte le norme anti-contagio Covid mantenendo le distanze di sicurezza, indossando la mascherina, igienizzando le mani e mantenendo l'ambiente costantemente arieggiato. In entrambi i casi prima dell'incontro la laureanda si è raccomandata ed assicurata che l'intervistato scegliesse un setting silenzioso, tranquillo, privo di distrazioni e con privacy sufficiente, come la comodità della propria casa, come luogo in cui poter svolgere l'intervista. Le interviste svolte online sono state 99 mentre quelle svolte in presenza sono state 7 di cui 5 a casa dell'intervistato e 2 sul posto di lavoro.

Prima di iniziare con l'intervista, l'intervistatore ha proceduto nuovamente ad illustrare lo scopo della ricerca e le aree indagate, come si sarebbe svolta l'intervista, facendo degli esempi di domande, e infine insieme all'intervistato ha proceduto alla lettura e compilazione del consenso informato.

Nel consenso informato, in accordo con quanto previsto dal codice etico AIP, veniva indicato che la partecipazione allo studio era unicamente su base volontaria e che quindi il genitore era libero di revocare la sua partecipazione allo studio in qualsiasi momento, senza fornire spiegazioni e senza alcuna penalizzazione. Tramite la firma del consenso informato il genitore acconsentiva al trattamento dei propri dati personali, nei limiti ed esclusivamente per gli scopi scientifici e statistici della ricerca e con il mantenimento delle regole relative alla riservatezza.

Per far in modo di garantire la privacy e la riservatezza dopo la firma del consenso informato è stato richiesto al genitore di creare, con il supporto dell'intervistatore, un codice identificativo relativo al bambino/a per il/la quale rispondeva alle domande dell'intervista. Per la creazione del codice è stato richiesto di indicare: l'iniziale del nome del bambino/a, l'iniziale del cognome del bambino/a, la data di nascita del bambino/a e il genere del bambino indicando "M" se maschio o "F" se femmina.

Dopo la creazione del codice identificativo si è proceduto con l'inizio dell'intervista.

Le prime domande dell'intervista hanno riguardato quesiti di natura sociodemografica sul bambino/a e sui genitori. Del bambino si volevano sapere data e luogo di nascita, genere, se presentava eventuali problematiche dello sviluppo o altre informazioni utili. Mentre dei genitori si voleva conoscere lo status relazionale, l'età, il livello d'istruzione, lo stato occupazionale, la nazionalità e il reddito netto del nucleo familiare.

Dopo le domande di natura sociodemografica, per continuare l'intervista è stato utilizzato il *Developmental Profile-4* (DP™-4; Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso). In ordine sono state poste prima le domande relative alla scala motoria, la scala dei comportamenti adattivi, la scala socio-emotiva, la scala cognitiva e infine la scala della comunicazione.

A conclusione dell'intervista sono state poste le cosiddette domande ambientali che per contenuto possono essere divise in: domande riguardanti lo stato di salute del figlio/a nelle ultime quattro settimane (es. *Ha fatto fatica a respirare?/ Ha avuto problemi a rilassarsi/calmarsi?*); gravidanza e periodo successivo alla nascita (es. *La mamma fumava durante la gravidanza?/ Di quante settimane è nato/a suo/a figlio/a?*); ambiente familiare (es. *Suo/a figlio/a ha fratelli maggiori? /Quale lingua usate in casa?*); stress genitoriale (es. *Per venire incontro ai bisogni di mio figlio mi accorgo di sacrificare la mia vita più di quanto mi aspettassi*); zona di residenza familiare (es. *Descriva la zona in cui abita attualmente/ Abita vicino a/ Suo/a figlio/a ha frequentato il nido?/ Ha frequentato regolarmente la scuola dell'infanzia?*).

In media, l'intervista ha avuto una durata complessiva di circa 40 minuti. Per il corretto svolgimento dell'intervista era di fondamentale importanza rispondere a tutte le domande, che in media richiedevano tutte una risposta chiusa. Il genitore ha avuto anche la possibilità di argomentare la sua risposta facendo esempi o facendo domande nel caso in cui avesse avuto eventuali dubbi sulla risposta.

Terminata l'intervista il genitore è stato ringraziato per aver preso parte alla ricerca e gli è stato chiesto se conosceva altri genitori con figli tra i 7 e i 12/13 anni che potevano potenzialmente essere interessati a partecipare alla ricerca. Inoltre, lo si è informato anche della possibilità di partecipare al *re-test*, ovvero alla ripresentazione, a distanza di tre settimane o un mese dalla prima intervista, delle domande relative alle scale dello sviluppo del DP-4. Il *re-test* è stato effettuato per verificare l'affidabilità dei punteggi a distanza di tempo. I genitori che hanno acconsentito a partecipare al *re-test* sono stati quattro.

Conclusa l'intervista, dopo aver salutato il genitore, i dati dell'intervista, che in un primo momento erano stati riportati solo in versione cartacea, sono stati convertiti in formato PDF e riportati nella piattaforma *Qualtrics*, in cui si trova la versione online dell'intero protocollo dell'intervista.

3.5 Strumenti

Developmental Profile-4

Il DP™-4 (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) è uno strumento per la valutazione indiretta dello sviluppo di bambini e ragazzi tra gli 0 e i 21 anni e 11 mesi, di cui è in corso la standardizzazione italiana presso l'Università di Padova.

Il DP-4 è la nuova versione del *Developmental Profile-3* (DP™-3; Alpern, 2007; Lanfranchi e Vianello, 2015), uno strumento di valutazione dello sviluppo già ampiamente riconosciuto e consolidato per la sua rapidità di somministrazione, potenza, economicità, nonché forte affidabilità e validità.

Rispetto al DP-3 il DP-4 introduce nuove funzionalità e miglioramenti come l'aggiunta di due nuove versioni ("Questionario insegnanti", "Questionario clinici") e di un nuovo tipo di punteggio (il punteggio di crescita, che consente di monitorare i progressi di crescita nel tempo).

Il DP-4 non è uno strumento utile solo alla valutazione dello sviluppo e funzionamento del bambino ma permette anche di individuarne punti di forza e di debolezza, confrontare lo sviluppo dei bambini con quello dei coetanei, pianificare e progettare interventi, determinare l'idoneità per l'istruzione speciale e monitorare i progressi nel tempo.

Il DP-4 ha la caratteristica di poter essere utilizzato non solo con i genitori/caregiver del bambino ma anche con gli insegnanti e/o i clinici fornendo così un quadro più completo dello sviluppo del bambino osservato nei suoi vari ambienti di vita, come quello scolastico e quello familiare, e dal punto di vista di più informatori. Per potersi meglio adattare all'informatore il DP-4 presenta quattro diverse versioni: intervista genitori, questionario genitori, questionario insegnanti, questionario clinici. Nello

studio corrente è stata utilizzata solo la versione “intervista genitori” con genitori con figli tra i 7 e i 12/13 anni.

Per poter rispondere alle domande i vari informatori devono però conoscere molto bene il bambino, avere con lui contatti frequenti, recenti e prolungati in modo di avere il tempo per poterne osservare le abilità e i comportamenti.

Ognuna delle quattro versioni del DP-4 è composta dalle stesse cinque sottoscale, al cui interno gli item sono ordinati in ordine crescente di difficoltà: scala motoria, scala dei comportamenti adattivi, scala socio-emotiva, scala cognitiva e scala della comunicazione.

La scala motoria valuta le abilità grosso-motorie e fino-motorie del bambino, come la coordinazione e la flessibilità. Un esempio di domanda è: “Usa una mazza, una racchetta o una paletta di qualsiasi tipo per colpire al volo una palla che gli/le viene lanciata lentamente? ”. La scala dei comportamenti adattivi valuta come il bambino si muove all’interno del suo ambiente, il suo grado di indipendenza e se è in grado di svolgere piccoli compiti come il mangiare o il vestirsi in autonomia. Un esempio di domanda è: “Riesce a trovare e far partire un programma TV, un film o un video?”. La scala socio-emotiva valuta il modo in cui il bambino si rapporta ai coetanei e agli adulti di riferimento, l’adeguatezza dei comportamenti tenuti nelle situazioni sociali e la sua sensibilità sociale ed emotiva. Un esempio di domanda è: “Tiene in considerazione le preferenze e gli interessi degli amici o delle amiche quando decide a che gioco giocare con loro?”. La scala cognitiva valuta le abilità necessarie per un adeguato funzionamento scolastico e intellettuale, come le abilità di lettura e scrittura. Un esempio di domanda è: “Usa un programma di scrittura di testi (ad esempio Word) al computer o sul tablet per fare un compito per la scuola?”. Infine la scala della comunicazione valuta le abilità di comunicazione verbale e non verbale e l’utilizzo del linguaggio e degli strumenti di comunicazione. Un esempio di domanda è: “ Riesce a raccontare una storia guardando le immagini di un libro?”.

Le domande del DP-4 sono tutte a risposta chiusa a cui il genitore deve rispondere con un “Sì” o con un “No”, dove l’eventuale risposta affermativa del genitore indica che il bambino è perfettamente in grado di padroneggiare e svolgere l’abilità in questione.

All'interno di ciascuna delle cinque scale vengono utilizzate le regole per l'inizio e per l'interruzione della somministrazione per evitare di somministrare item che descrivono abilità troppo semplici o troppo complicate per l'età del bambino. Sia le regole di inizio che le regole di interruzione si basano sulla "regola del cinque". Per la regola d'inizio si deve innanzitutto individuare il punto di inizio corretto, quindi il primo item da somministrare per ciascuna scala, a seconda dell'età cronologica del bambino. Poi una volta individuato l'item è necessario stabilire una soglia base di cinque item consecutivi con risposta "Sì" per poter continuare la somministrazione. Se tutti e cinque gli item ricevono risposta "Sì", si è trovata la soglia base e si può continuare la somministrazione proponendo gli item successivi fino a quando anche la regola di interruzione, risposta "No" a cinque item consecutivi, non viene soddisfatta. Se uno o più di questi primi cinque item riceve risposta "No", è necessario interrompere e ripartire con la somministrazione dell'item precedente all'item di inizio e continuare a somministrare gli item in senso inverso fino a quando si trovano cinque item consecutivi con risposta "Sì".

Per ottenere la misura variabile dipendente necessaria per l'elaborazione dei dati dello studio, cioè i punteggi della scala cognitiva e della scala socio-emotiva, sono state sommate le risposte "Sì" agli items. Dopodiché, sono stati trasformati i punteggi grezzi in punteggi standardizzati facendo riferimento alle tabelle normative della versione americana del DP-4.

Parenting Stress Index-4-Short Form

Il *Parenting Stress Index-4-Short Form* (PSI-4-SF; Abidin, 2012; Guarino et al., 2016) corrisponde alla versione breve del *Parenting Stress Index-4* (PSI-4; Abidin, 2012; Guarino et al., 2016). Scopo principale di entrambi i test è l'individuazione precoce dei livelli di stress collegati al ruolo genitoriale, delle caratteristiche del bambino e della relazione genitore-bambino in grado di compromettere il normale sviluppo del bambino.

La creazione di una versione breve del Parenting Stress Index risponde al bisogno dei servizi di avere uno strumento valido in grado di misurare lo stress genitoriale e il funzionamento del sistema

genitore-bambino in un breve periodo di tempo. La somministrazione del PSI-4-SF (Abidin, 2012; Guarino et al., 2016) ha infatti una durata di soli cinque/dieci minuti.

La forma breve del PSI-4 è costituita da 36 *items*, derivanti direttamente da quella della forma estesa, suddivisi in tre sottoscale: *Parental distress o distress genitoriale* (PD), *Parent-Child Dysfunctional Interaction o interazione genitore-bambino disfunzionale* (P-CDI), *Difficult Child o Bambino difficile* (DC).

La scala PD, composta da 12 *items*, valuta e definisce il livello di stress genitoriale sperimentato direttamente a causa di fattori legate al ruolo genitoriale. La scala P-CDI, composta anche essa di 12 *items*, valuta quanto il genitore percepisce il proprio figlio come non rispondente alle proprie aspettative e il grado di insoddisfazione dell'interazione con il proprio figlio. Il punteggio limite di questa scala è 27, nel caso in cui si ottenesse un punteggio superiore a 30 questo potrebbe indicare la possibilità che nella relazione genitore-bambino si presentino episodi di abuso sul piccolo. Infine la scala DC propone domande incentrate su alcune caratteristiche del bambino e sulla sua capacità di autoregolazione, che lo definiscono facile o difficile da gestire e che spesso derivano dal suo temperamento. La scala è composta da 12 *items* ed il punteggio limite è 36.

Come per la versione estesa del PSI-4 anche in questo caso è possibile calcolare il punteggio di risposte difensive del soggetto, ovvero il grado con cui il soggetto risponde alle domande cercando di dare un'immagine positiva di sé, seguendo quindi il principio della desiderabilità sociale. Tale punteggio si ottiene sommando il punteggio ottenuto nelle domande 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, e non dovrebbe essere maggiore di 11. Il punteggio delle singole sottoscale è ottenuto sommando ed invertendo il valore di ciascuno dei numeri segnati, mentre il totale dello stress (TSS o Total Stress Score) è ottenuto sommando i punteggi delle singole aree e non dovrebbe essere superiore a 90.

Per rispondere alle domande del PSI-4-SF (Abidin, 2012; Guarino et al., 2016) viene fatto utilizzo di una scala Likert a 5 punti, dove 1 significa “Fortemente d'accordo”, 2 “D'accordo”, 3 “Non sicuro/a”, 4 “Disaccordo” e 5 “Fortemente disaccordo”.

Nello studio corrente il PSI-4-SF (Abidin, 2012; Guarino et al., 2016) compare all'interno del protocollo di intervista nella sezione delle "domande ambientali". Tuttavia, per poter essere utilizzato nella presente tesi, per ottenere i dati relativi allo stress genitoriale da mettere poi in relazione con lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo, si è proceduto ad un suo riadattamento. La versione presente nella tesi infatti non conta 36 *items* ma bensì 24 corrispondenti ai 12 *items* che compongono la scala PD del distress genitoriale e ai 12 *items* della scala P-CDI dell'interazione genitore-bambino disfunzionale. Un esempio di domanda della scala PD è: "Da quando ho avuto questo figlio mi rendo conto che quasi mai riesco a fare le cose che mi piacciono". Mentre un esempio di domanda della scala P-CDI è: "Mio figlio non riesce a fare tanto quanto mi aspettavo".

Il riadattamento ha mantenuto anche la scala di controllo della risposta difensiva del genitore e la scala Likert a 5 punti per le risposte agli *items* ma ha cambiato le opzioni di risposta corrispondenti. Ora 1 significa "Per niente", 2 "Poco", 3 "Abbastanza", 4 "Molto" e 5 "Moltissimo".

Domande sociodemografiche

Lo scopo delle domande sociodemografiche all'interno del protocollo d'intervista era quello di indagare quesiti di natura sociodemografica riguardanti sia i bambini che i genitori.

Poiché uno degli obiettivi dell'attuale tesi di ricerca è studiare la relazione esistente tra SES e sviluppo cognitivo e socio-emotivo, e l'influenza dell'interazione tra SES e stress genitoriale sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo per svolgere le nostre analisi sono stati presi in esame solamente i quesiti di natura sociodemografica riferiti ai genitori.

Dei genitori si vuole innanzitutto conoscere lo status relazionale avendo la possibilità di scegliere tra quattro diverse opzioni: sposati, conviventi, divorziati/separati, vedovi. Poi prima per la madre e poi per il padre viene richiesto di indicare l'età, il più alto grado d'istruzione, l'occupazione e nazionalità. Per quanto riguarda il più alto grado d'istruzione raggiunto le opzioni indicate erano le seguenti: licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore o equivalente, laurea triennale, laurea magistrale, dottorato o scuola di specializzazione, non a conoscenza.

Per il livello di occupazione si poteva invece scegliere tra: lavoro part-time, lavoro a tempo pieno, non impiegato ma in cerca di occupazione, non impiegato e non in cerca di occupazione, in pensione, disabile non in grado di lavorare e non a conoscenza. Dopo aver indicato la categoria più adeguata veniva chiesto anche di indicare nello specifico il tipo di lavoro svolto.

Per la nazionalità si doveva indicare se avente nazionalità italiana, straniera (specificando se nato in un paese appartenente o fuori dell'Unione Europea e il paese estero specifico di provenienza) o se non se ne era a conoscenza.

Infine veniva chiesto di indicare il reddito netto del proprio nucleo familiare attraverso la presentazione di varie fasce di guadagno (es. 0-9.999 € / 60.000-69.999 €) lasciando però al genitore la possibilità di non rispondere alla domanda nel caso in cui non si sentisse a suo agio nel rispondere.

3.6 Disegno di ricerca

Lo studio prende in esame due variabili dipendenti: lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo. Il valore di tali variabili è acquisito prendendo in considerazione i punteggi ottenuti dai partecipanti nella somministrazione delle scale dello sviluppo cognitivo e socio-emotivo del *Developmental Profile-4* (DPTM-4; Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, *in corso*).

Le variabili indipendenti sono anch'esse due: lo stress genitoriale e il livello socio-economico. Il valore della variabile indipendente dello stress genitoriale è ottenuto calcolando il livello di stress totale ottenuto dai genitori al Parenting Stress Index-4-Short Form (PSI-4-SF; 2012, 1995; Guarino et al., 2016) sommando gli *item* delle scale PD del distress genitoriale e P-CDI dell'interazione genitore-figlio. Il valore della seconda variabili indipendente, il livello socio-economico, viene invece ottenuto tramite le risposte alle domande sociodemografiche.

3.7 Analisi dei dati

Dopo aver condotto una serie di analisi descrittive e osservato la distribuzione dei dati al fine di rispondere alle nostre domande di ricerca abbiamo condotto le seguenti analisi:

1. Per valutare se ci fosse una relazione tra sviluppo cognitivo, sviluppo socio-emotivo, livello socio-economico, età e stress genitoriale abbiamo condotto una serie di correlazioni.
2. Per valutare se lo sviluppo cognitivo fosse influenzato in modo diretto o in interazione dal livello socio-economico e dallo stress genitoriale abbiamo condotto una regressione lineare inserendo come predittori il SES e lo stress genitoriale e controllando per età e genere.
3. Per valutare se lo sviluppo socio-emotivo fosse influenzato in modo diretto o in interazione dal livello socio-economico e dallo stress genitoriale abbiamo condotto una regressione lineare inserendo come predittori il SES e lo stress genitoriale controllando per età e genere.

Capitolo 4

RISULTATI

4.1 Relazione tra le variabili

Prima di studiare la relazione tra le variabili abbiamo condotto una serie di analisi descrittive per studiare la distribuzione delle stesse.

In particolare, i punteggi ottenuti dai partecipanti nella scala dello sviluppo cognitivo ricavati con il DPTM-4 (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) seguono una distribuzione quasi totalmente normale, come si può notare graficamente sia dalla figura 4.1 che dalla figura 4.2.

La figura 4.1 riporta graficamente la frequenza dei punteggi ricavati con lo strumento DPTM-4 (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) nella scala dello sviluppo cognitivo, ponendo all'estremo sinistro i punteggi più bassi e all'estremo destro i punteggi più alti, risultando in una distribuzione a campana. La figura 4.2 riporta invece la distribuzione dei punteggi ottenuti nella scala dello sviluppo cognitivo tenendo conto dell'età dei bambini appartenenti al campione dello studio mostrando, in linea con le aspettative, che al crescere dell'età aumenta anche la performance cognitiva.

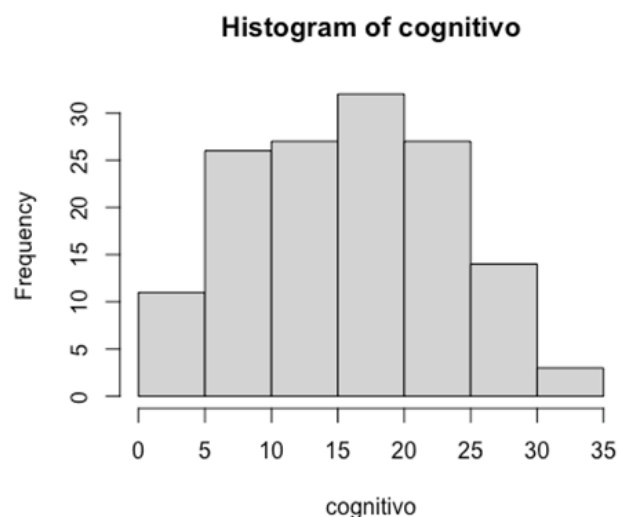


Figura 4.1. Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi ricavati con lo strumento DPTM-4 (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) per la variabile del dominio cognitivo

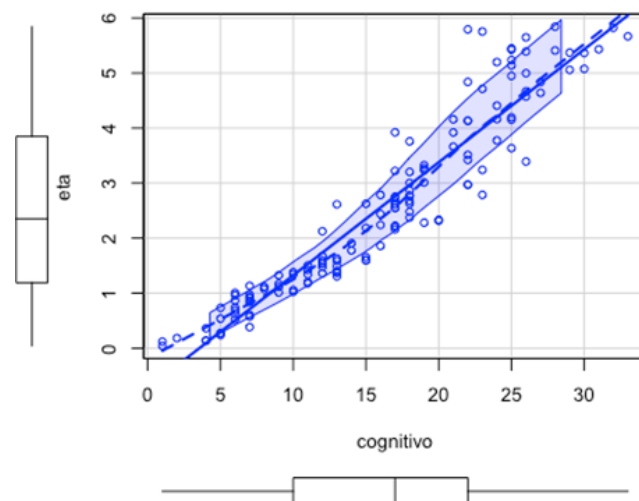


Figura 4.2. Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi ricavati con lo strumento DP^{TM-4} (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) per la variabile del dominio cognitivo

Per quanto riguarda i punteggi ottenuti dai partecipanti nella scala dello sviluppo socio-emotivo, questi seguono una distribuzione non totalmente a campana ma pur sempre una distribuzione normale, come si può notare graficamente dalle figure 4.3 e 4.4.

Il grafico di distribuzione rappresentato nella figura 4.4 ci informa che all'aumentare dell'età aumenta anche la performance socio-emotiva, indicando come la maggioranza dei bambini appartenenti al campione dello studio ha raggiunto con successo le tappe evolutive previste per la loro età.

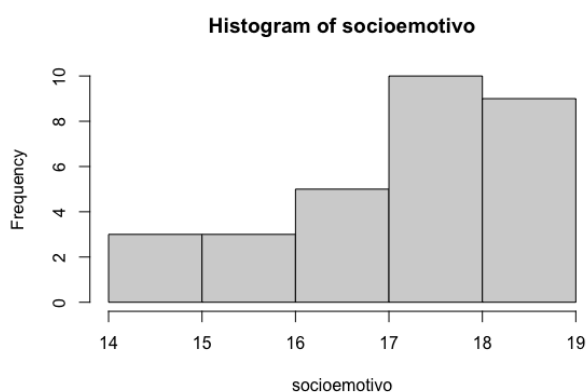


Figura 4.3 Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi ricavati con lo strumento DP^{TM-4} (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) per la variabile del dominio socio-emotivo

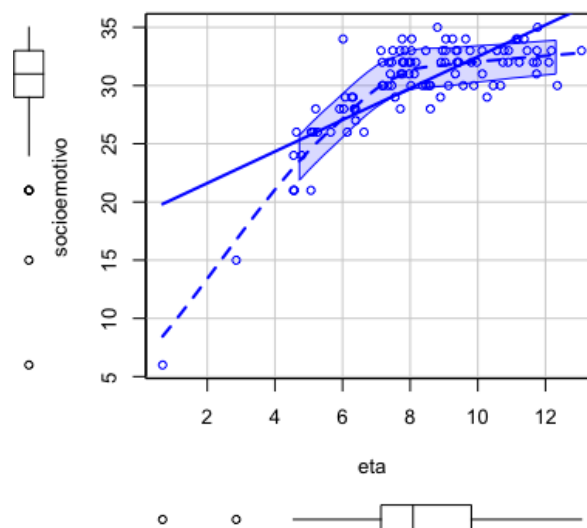


Figura 4.4 Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi ricavati con lo strumento DP^{TM-4} (Alpern, 2020; Lanfranchi e Scrimin, in corso) per la variabile del dominio cognitivo

Per valutare se ci fosse una relazione tra sviluppo cognitivo e sviluppo socio-emotivo, livello socio-economico e stress genitoriale abbiamo condotto una serie di correlazioni.

Tavola 5.1. *Risultati della correlazione di Pearson tra le variabili analizzate nello studio.*

Variabili	1. Sviluppo cognitivo	2. Sviluppo Socio emotivo	3. Età	4. SES	5. Stress Genitoriale
1. Sviluppo cognitivo	1	.54**	.55**	-.38*	-.12
2. Sviluppo Socio Emotivo		1	.67**	-.26*	-.17
3. Età			1	.11	.02
4. SES				1	.21*
5. Stress Genitoriale					1

** . La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code)

I risultati indicano una correlazione significativa tra età e sviluppo cognitivo e sviluppo socio-emotivo. Anche il livello socio-economico risulta avere una correlazione significativa con lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo, ma al contrario dell'età non è una correlazione positiva ma negativa. È importante ricordare che quando si parla di correlazione non si sta parlando di un rapporto causa-effetto, non si sta indicando quale variabile ha influenzato l'altra, ma si sta solo indicando l'esistenza di un rapporto tra variabili. Infine anche lo stress genitoriale e il livello socio-economico risultano avere una correlazione significativa.

4.2 Sviluppo cognitivo, stress genitoriale e SES

Per valutare se lo sviluppo cognitivo di bambini tra i 7 e i 12/13 anni fosse influenzato in modo diretto dal livello socio-economico, dallo stress genitoriale o dall'interazione tra questi abbiamo condotto una regressione lineare inserendo nel modello l'effetto diretto di entrambe le variabili e l'interazione tra queste controllando per età e genere dei bambini. Vedi Tavola 4.2.

Tavola 4.2. Risultati regressione lineare delle variabili analizzate nello studio alla luce del genere e dell'età del bambino

	B	ES	t	p
(Intercept)	29.58	14.99	1.97	0.05
Età	2.82	0.17	16.71	<2e-16 ***
Genere	0.68	0.74	0.92	0.36
SES	-4.36	0.35	-12.03	0.03
Stress Genitoriale	-3.58	10.29	-2.32	0.02
SES x Stress Genitoriale	0.28	0.25	1.15	0.25
R²	.11			

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Come si vede nella Tavola 4.2. dalle analisi è risultato un effetto significativo diretto dell'età, del livello socio-economico e dello stress genitoriale. Per quanto riguarda invece il genere non è risultato nessun effetto significativo, indicando quindi che non vi è nessuna differenza nella performance cognitiva tra maschi e femmine. Anche per l'interazione tra livello socio-economico e stress genitoriale non è risultato nessun effetto significativo sullo sviluppo cognitivo.

Considerando il valore R^2 , la varianza spiega l'11%, indicando un cattivo modello.

4.3 Sviluppo socio-emotivo, stress genitoriale e SES

Per valutare se lo sviluppo socio-emotivo di bambini tra i 7 e i 12/13 anni fosse influenzato in modo diretto dal livello socio-economico, dallo stress genitoriale o dall'interazione tra questi abbiamo condotto una regressione lineare inserendo nel modello l'effetto diretto di entrambe le variabili e l'interazione tra queste controllando per età e genere dei bambini.

Tavola 4.3. Risultati regressione lineare delle variabili analizzate nello studio alla luce del genere e dell'età del bambino

	B	ES	t	p
(Intercept)	29.09	11.00	2.64	0.01 **
Età	1.44	0.12	11.61	< 2e-16 ***
Genere	0.33	0.54	0.61	0.54
SES	-6.20	0.26	-2.78	0.04
Stress Genitoriale	-6.74	0.55	-3.81	0.04

SES	x	Stress	0.09	0.18	0.54	0.59
Genitoriale						
R ²			.15			

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Come si vede nella Tavola 4.3. dalle analisi è risultato un effetto significativo diretto dell'età, del livello socio-economico e dello stress genitoriale. L'età risulta essere la variabile, tra quelle considerate, più influente sullo sviluppo socio emotivo. Per quanto riguarda invece il genere non è risultato nessun effetto significativo, indicando quindi che non vi è nessuna differenza nella performance socio-emotiva tra maschi e femmine. Anche per l'interazione tra livello socio-economico e stress genitoriale non è risultato nessun effetto significativo sullo sviluppo socio-emotivo.

Considerando il valore R^2 , il modello spiega il 15% della varianza, indicando un cattivo modello.

Capitolo 5

DISCUSSIONE E CONCLUSIONE

Nel seguente capitolo vengono riportati i risultati ottenuti nel nostro studio, il cui obiettivo è quello di studiare come lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo in età scolare variano e vengono influenzati dall'ambiente familiare, nello specifico dalla condizione socio-economica familiare e dallo stress genitoriale.

In primo luogo vengono riportati e commentati i risultati delle tre domande di ricerca facendo riferimento alla letteratura scientifica più recente riportata nei capitoli precedenti. A seguire vengono individuati i punti di forza e i limiti dello studio. Infine il capitolo termina con riflessioni su possibili implicazioni dello studio e proposte di ricerche future sia per quanto riguarda la promozione dello sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini in età scolare che il sostegno dei loro genitori se in condizione di difficoltà economica ed elevato stress genitoriale.

5.1. Risultati dello studio e letteratura scientifica

Di seguito verranno ora esaminati i risultati relativi ad ogni domanda di ricerca facendo riferimento e confrontandoli criticamente con la letteratura scientifica.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca, l'obiettivo era comprendere se ci fosse una relazione tra età, sviluppo cognitivo, sviluppo socio-emotivo, livello socio-economico della famiglia e stress genitoriale.

In riferimento a ciò, dai nostri risultati emerge una correlazione significativa tra stress genitoriale e livello socio-economico sottolineando quindi come lo stress genitoriale non sia influenzato solo da caratteristiche e richieste derivanti dai figli ma risenta anche delle altre variabili che compongono la nicchia ecologica dentro cui il genitore si pone quali il lavoro, il reddito, l'istruzione e il supporto sociale che definiscono la sua condizione socio-economica (Vignola, et al., 2016). È probabile infatti

che a causa delle difficoltà socio-economiche i genitori vivano la genitorialità in maniera più stressante rispetto ai genitori con alto ses (Mesman, et al., 2016) compromettendo le loro abilità di risposta ai bisogni dei figli (Cuccinella & Ingoglia, 2020).

Dalla letteratura scientifica riportata nei capitoli precedenti emerge anche come le condizioni di bassa condizione socio-economica non incidano solo sullo stress genitoriale ma anche sugli esiti evolutivi dei figli (Barone, 2021). Questo trova conferma anche nei nostri risultati, in cui emerge una correlazione significativa tra condizione socio-economica e sviluppo, e stress e sviluppo. Provenire da una famiglia a basso ses potrebbe voler dire crescere e vivere in circostanze ambientali svantaggiate (Hair, Hanson, Wolfe, & Pollak, 2015), che espongono i figli ad avversità e situazioni di vita stressanti (Francis, DePriest, Wilson & Gross, 2018; Vukojevic et al., 2018). Tali condizioni limitano i figli nelle occasioni, nelle opportunità, nelle prospettive di vita incidendo sul loro benessere fisico e psicologico.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, il cui scopo era esaminare se vi fosse un'influenza diretta dello stress genitoriale, del ses o dell'interazione tra le due variabili sullo sviluppo cognitivo dei bambini tra i 7 e i 12/13 anni, i risultati confermano in parte le nostre ipotesi. Dai risultati emerge infatti una significatività di entrambe le variabili indipendenti dello stress genitoriale e della condizione socioeconomica familiare sulla variabile dipendente dello sviluppo cognitivo, ma nessun effetto significativo dell'interazione delle due variabili indipendenti sullo sviluppo cognitivo.

In merito allo stress genitoriale, in linea con i nostri risultati, la letteratura scientifica afferma che esso è in grado di ostacolare i genitori nello svolgere i tipici compiti genitoriali di assistenza e caregiving utili allo sviluppo dei bambini (Finegood & Blair, 2017). Il mancato coinvolgimento dei figli in interazioni cognitivamente stimolanti non permette il pieno sviluppo delle capacità linguistiche e cognitive, che rappresentano la base per l'apprendimento futuro e il successo scolastico (Harewood, Vallotton, & Brophy-Herb, 2017). Tali ritardi nello sviluppo a causa dello stress genitoriale sono evidenti già a partire dai due anni di età del bambino (Harewood, Vallotton, & Brophy-Herb, 2017)

e se non monitorati e affrontati tali effetti si possono protrarre anche nella prima e media infanzia (Cronin, Becher, Christians, & Debb, 2015).

Per quanto riguarda la seconda variabile indipendente, lo stato socio-economico della famiglia, dai nostri risultati emerge un effetto significativo sullo sviluppo cognitivo dei bambini in età scolare, confermando quanto riportato nella letteratura scientifica. Molti studi presenti in letteratura affermano infatti che spesso bambini provenienti da famiglie a basso ses, cresciuti in circostanze ambientali di povertà riportano ritardi nello sviluppo delle aree cerebrali incaricate dei processi di memoria, gestione delle emozioni, funzioni cognitive e abilità linguistiche (Platt et al., 2014; Hair, Hanson, Wolfe & Pollak, 2015). Il limitato accesso alle risorse e la quantità e qualità di tempo inferiore dedicato ai figli provenienti da famiglie a basso ses, in confronto ai loro coetanei dei ses medio o alto (Vignola, et al., 2016), risulta poi in scarsi risultati scolastici e risultati inferiori nei test di intelligenza, memoria e attenzione (Aran-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Finegood & Blair 2017; Sarsour, et al., 2011).

Infine in merito all'interazione tra ses e stress genitoriale, la letteratura scientifica che afferma come uno scarso funzionamento familiare dovuto alla combinazione di basso livello socio-economico e alto livello di stress genitoriale sia in grado di influenzare lo sviluppo cognitivo dei bambini in età scolare (Piccolo, Salles, Falceto, Fernandes, & Grassi-Oliveira, 2016) risulta in disaccordo con i nostri risultati.

La terza e ultima domanda di ricerca, il cui obiettivo era esaminare se vi fosse un'influenza diretta dello stress genitoriale, del ses o dell'interazione tra le due variabili sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini tra i 7 e i 12/13 anni, è confermata solo in parte dai nostri risultati. Dai risultati emerge infatti una significatività di entrambe le variabili indipendenti dello stress genitoriale e della condizione socioeconomica familiare sulla variabile dipendente dello sviluppo socio-emotivo, ma nessun effetto significativo dell'interazione delle due variabili indipendenti sullo sviluppo socio-emotivo.

In merito allo stress genitoriale esistono ancora pochi studi che analizzano come esso influenza lo sviluppo delle competenze socio-emotive in età scolare (Ostberg & Hagekull, 2013). Malgrado la scarsa letteratura, i nostri risultati, riportando come lo stress genitoriale risulta avere una relazione statisticamente significativa con lo sviluppo socio-emozionale dei bambini in età scolare, sono in accordo con i pochi studi presenti. Lo stress genitoriale in letteratura viene descritto come in grado di provocare l'interruzione dei sistemi biologici che contribuiscono alla percezione e regolazione delle emozioni, aspetti fondamentali per le capacità socio-emotive (Blair, 2010; Creavey, 2015; Pechtel & Pizzagalli, 2012). Non solo, influenzando anche sui comportamenti e interazioni genitoriali, lo stress genitoriale non permette ai figli di acquisire modelli operativi interni adeguati utili alla regolazione emotiva, alla socializzazione e alla costruzione e mantenimento dei rapporti sociali (Ward & Lee, 2020).

Per quanto riguarda la seconda variabile indipendente, lo stato socio-economico della famiglia, dai nostri risultati emerge un effetto significativo sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare, confermando quanto riportato nella letteratura scientifica. Le minori risorse economiche e il minor tempo che i genitori hanno di dedicare ai figli e di coinvolgerli in attività sociali limitano e influiscono sullo sviluppo del loro capitale sociale (Vignola, et al., 2016). Inoltre i bambini a quest'età iniziano a sviluppare una crescente consapevolezza degli ambienti, delle dinamiche familiari e delle risorse e disponibilità che i genitori sono in grado di offrire loro, e comprendere cosa questo comporti per il loro futuro influenza il loro funzionamento (Lee, 2022).

Per concludere, per quanto riguarda l'interazione tra le variabili indipendenti dello stress genitoriale e dello stato socio-economico della famiglia, anche se la letteratura degli ultimi decenni ha dimostrato come le difficoltà economiche familiari siano collegate a peggiori risultati socio-emotivi e comportamentali dei bambini in età scolare e come tale associazione sia mediata dal disagio psicologico e stress genitoriale, dai nostri risultati non emerge nessuna relazione statisticamente significativa.

5.2 Punti di forza e limiti dello studio

I risultati del presente studio sono in linea con le ipotesi di ricerca, ma lo studio presenta diversi limiti.

I limiti più evidenti sono sicuramente quelli legati al campione, e in particolare alla dimensione del campione.

Il campione preso in considerazione è molto ridotto, i genitori che hanno acconsentito allo svolgimento dell'intervista sono solamente 106. A causa di questa ridotta numerosità non è possibile garantire una validità statistica adeguata dei risultati, di conseguenza non è possibile generalizzare i risultati all'intera popolazione.

Inoltre, la ridotta numerosità campionaria non consente di inserire all'interno del modello un alto numero di variabili indipendenti, oltre allo stress genitoriale e allo stato socio-economico familiare, di cui controllare gli effetti sullo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo in età scolare.

Dai dati raccolti risulta che i genitori del campione riportano bassi livelli di stress genitoriale e condizioni socio-economiche familiari nella media, tali per cui è difficile osservare a pieno l'influenza che queste due variabili hanno sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei figli in età scolare. La condizione di basso stress genitoriale e la condizione socio-economica nella media influenzano i genitori nel rispondere sempre in maniera positiva alle domande riguardanti la performance cognitiva e socio-emotiva dei figli. Alla luce di ciò, vi è un limite alla generalizzazione dei risultati.

Altro elemento del campione che è importante evidenziare è il numero di madri e il numero di padri che hanno svolto l'intervista. Benché le madri siano delle ottime conoscitrici dello sviluppo e delle abitudini dei propri figli, per avere un quadro più dettagliato dello sviluppo del bambino sarebbe utile sentire entrambe i genitori e non solo uno dei due, o altri informatori quali gli insegnanti che hanno la possibilità di osservare il bambino all'interno di un contesto diverso da quello familiare e casalingo. Avere la possibilità di sentire entrambe i genitori è importante anche per capire i ruoli che i diversi tipi di stili di parenting e stress genitoriale del padre e della madre hanno sulle traiettorie di sviluppo del figlio.

Fatte queste specificazioni, il campione risulta essere abbastanza omogeneo, risultando in una distribuzione delle variabili sempre molto compressa.

È interessante notare, osservando i grafici riportati nelle figure 4.1 e 4.2, la differenza nella distribuzione dei punteggi riguardanti lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo. I punteggi dello sviluppo socio-emotivo, al contrario dello sviluppo cognitivo, non seguono una distribuzione completamente a campana.

Questo risultato potrebbe essere in parte dovuto al tipo di domande di cui si compongono le diverse scale dello sviluppo del DPTM-4. Se le domande riguardanti lo sviluppo cognitivo risultano essere molto precise, facili da osservare e richiedono una risposta secca (esempio di domanda: *“Usa un programma di scrittura di testi (ad esempio Word) al computer o sul tablet per fare un compito per la scuola?”*), lo stesso non vale per le domande della scala socio-emotiva.

Le domande della scala dello sviluppo socio-emotivo sono più soggettive e ad interpretazione del genitore (esempio di domanda: *“Tiene in considerazione le preferenze e gli interessi degli amici e delle amiche quando decide a che gioco giocare con loro?”*). Questo vuol dire che la risposta alla domanda dipenderà specificatamente dall’interpretazione e percezione del soggetto a cui è stata rivolta, da qui una distribuzione non perfettamente a campana.

Altro limite della ricerca è il fatto che il modello spiega poco la varianza. Quando prendiamo in esame il coefficiente di determinazione R^2 di entrambe le regressioni lineari effettuate per studiare gli effetti dello stress genitoriale e della condizione socio-economica familiare sullo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-emotivo, R^2 risulta avere dei valori molto bassi. Del 11% nel caso dello sviluppo cognitivo e del 15% nel caso dello sviluppo socio-emotivo. Il coefficiente di determinazione risulta essere così basso poiché le variabili in grado di influenzare lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo sono numerose. Lo stress genitoriale e il livello socio-economico sono certamente tra queste ma altre variabili molto influenti sono per esempio lo stile di parenting, la presenza di fratelli o sorelle, l’influenza dei fattori biologici etc. la percezione del genitore rimane comunque una delle più rilevanti di cui tenere conto.

Il modello presenta anche dei punti di forza, primo tra tutti l'utilizzo del DPTM-4, ovvero uno strumento di valutazione dello sviluppo la cui standardizzazione è attualmente in corso in Italia.

Il DPTM-4 risulta essere un punto di forza nel nostro studio poiché già nella sua precedente versione e nella sua versione americana risulta essere uno strumento già ampiamente riconosciuto e consolidato per la sua rapidità di somministrazione, potenza, economicità, nonché forte affidabilità e validità. Oltre ad essere in grado di predire gli eventuali rallentamenti dello sviluppo permette anche di individuare punti di forza e di debolezza, confrontare lo sviluppo dei bambini con quello dei coetanei, pianificare e progettare interventi.

Infine altra caratteristica molto importante del DPTM-4 è il suo poter essere utilizzato non solo con i genitori/caregiver del bambino ma anche con gli insegnanti e/o i clinici.

Per concludere, ultimo punto di forza, ma anche un limite, dello studio è lo svolgimento del re-test a distanza di circa un mese. Punto di forza perché il re-test è una tecnica molto utile per valutare la stabilità dei punteggi in somministrazioni successive dello strumento. Limite poiché il re-test non è stato svolto con tutti i partecipanti ma solo con quattro genitori volontari.

5.3 Prospettive di ricerca future

Gli argomenti affrontati nella presente tesi di ricerca sottolineano l'importanza dell'effettuazione di test di screening psicologici sia per quanto riguarda l'individuazione di problematiche relative allo sviluppo sia per quanto riguarda l'individuazione di condizioni di elevato stress genitoriale.

L'individuazione precoce di ritardi e problematiche dello sviluppo in età evolutiva è di fondamentale importanza poiché aiuta ad accelerare la messa in atto di programmi riabilitativi e di recupero personalizzati. L'individuare e l'agire con prontezza su queste problematiche dello sviluppo aiuta il bambino ad evitare e ridurre il manifestarsi di difficoltà di apprendimento nella scuola dell'obbligo e di incorrere in complicazioni di carattere emotivo e psicologico.

Gli screening psicologici sono molto utili anche per l'individuazione tempestiva di situazioni di grande stress genitoriale in grado di influire sulla salute del genitore e sullo sviluppo del bambino. In

questi casi i test di screening oltre ad aver la finalità di individuare in breve tempo il funzionamento psicologico del genitore, procedere ad un'eventuale ipotesi diagnostica e ad un intervento riabilitativo, hanno anche la funzione di strumento di aiuto alla genitorialità. Lo screening infatti ci aiuta a capire come realizzare interventi efficaci con i genitori, ad esempio come impostare un corso sulla genitorialità, sulla gestione dello stress o sull'acquisizione di efficaci strategie di coping.

Gli strumenti utilizzati nella presente ricerca (DP-4, PS-4-SFI) sono un perfetto esempio di strumenti molto validi e efficaci, da utilizzare durante gli screening, grazie alla loro facilità di somministrazione, velocità d'utilizzo e poca invasività nei confronti dell'intervistato.

Per quanto riguarda la salute mentale genitoriale, in futuro si dovrebbero cercare di implementare più servizi a supporto della genitorialità che offrano indicazioni, interventi di prevenzione e possibilità di formazione sul come creare ambienti familiari sicuri rispondenti alle necessità del bambino e sul come agire in caso di difficoltà. Infatti, numerose evidenze scientifiche indicano che se il bambino è inserito in un clima supportivo e di benessere emotivo il suo sviluppo ne gioverà e raggiungerà le varie tappe evolutive, realizzando al massimo le sue potenzialità.

Per concludere, nella maggior parte della letteratura psicologica, così come nell'immaginario collettivo, la figura del padre è spesso trascurata e messa da parte rispetto alla figura materna. La letteratura è piena di studi teorici sul ruolo della madre, della diade madre bambino e di come questa influisca sullo sviluppo del bambino, mentre per i padri la ricerca non è così vasta. Questo è ad esempio evidente anche nell'attuale tesi di ricerca dove sono riportate solo tre ricerche scientifiche che prendono in considerazione l'influenza paterna sullo sviluppo del figlio.

Nonostante in ricerca non vi sia abbondanza di studi che prendono in considerazione l'influenza del ruolo paterno è ormai ampiamente riconosciuta l'importanza della diade padre-bambino e del sistema triadico madre-padre-bambino sullo sviluppo del bambino.

È importante analizzare l'influenza della figura paterna perché i padri, come le madri, sono in grado di rispondere ai segnali del bambino, di utilizzare un linguaggio adatto all'età del bambino, creare un rapporto di mutualità con esso etc. ma rispetto alle madri hanno un diverso stile di interazione.

Alla luce di ciò la letteratura futura dovrebbe approfondire gli studi riguardanti il ruolo del padre, prendere in esame ad esempio se vi è differenza nel modo in cui lo stress genitoriale materno e paterno agisce sullo sviluppo del figlio o vedere come lo stress genitoriale paterno agisce sul clima familiare e pensare ad interventi che coinvolgano anche la figura paterna.

Un'osservazione personale che ritengo interessante riportare è il basso numero di padri che hanno partecipato alla seguente tesi di ricerca e quindi alle interviste. I genitori quando posti davanti alla scelta di far svolgere l'intervista indifferentemente al padre o alla madre nella maggior parte dei casi hanno optato per la madre. Perché succede questo? È solo una casualità o una ricorrenza presente in altre ricerche?

Potrebbe essere utile effettuare ricerche che indaghino se e perché i padri si sentono frenati nel partecipare a studi riguardanti lo sviluppo dei loro figli e del ruolo che giocano in esso, come potrebbe essere interessante capire come fare per stimolare la curiosità e la partecipazione dei padri a queste situazioni.

5.4 Conclusioni

L'età scolare, corrispondente al periodo evolutivo compreso tra i 7 e i 12/13 anni, è un periodo di grande importanza nello sviluppo del bambino poiché è proprio in questi anni che inizia la formazione della propria identità e lo sviluppo delle abilità sociali e relazionali.

Come affermano Bronfenbrenner e i vari autori della scuola ecologica e sistemica, a contribuire e ad influenzare lo sviluppo del bambino sono tutti i suoi diversi ambienti di crescita. Un ambiente positivo, inteso sia in termini fisici che sociali, aiuta il bambino ad evolversi e a raggiungere lo sviluppo ottimale.

A tal proposito il seguente lavoro prende in esame il funzionamento cognitivo e socio-emotivo dei bambini tra i 7 e i 12/13 in relazione a solo uno degli ambienti di vita del bambino, l'ambiente familiare. In particolare vengono esaminate la condizione socio-economica familiare e la dimensione dello stress genitoriale.

Ciò che emerge dai nostri risultati conferma le ricerche presenti in letteratura.

Partendo dalla prima variabile indipendente dello stress genitoriale, essa risulta significativamente correlata sia allo sviluppo cognitivo sia allo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare. Seppure in letteratura sono presenti moltissimi studi che prendono in esame lo sviluppo cognitivo in età scolare in relazione alla condizione di stress genitoriale, lo stesso non si può dire in merito allo sviluppo socio-emotivo. Da qui l'urgenza di una letteratura più recente in termini di effetto dello stress genitoriale sulle capacità socio-emotive del figlio. Un quadro più generale potrebbe essere di grande importanza per strutturare progetti e programmi di aiuto alla genitorialità, focalizzati ad esempio sull'incrementare le abilità di responsività genitoriale. Abilità che limiterebbero i danni sullo sviluppo futuro dei figli.

Anche un'assistenza all'infanzia che includa l'opzione di assistenza diurna e notturna e la concezione di congedi di paternità più lunghi consentirebbero ai genitori di conciliare famiglia-lavoro e di ridurre lo stress genitoriale.

Per quanto riguarda invece la condizione socio-economica familiare anch'essa risulta significativamente correlata sia allo sviluppo cognitivo sia allo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare. Questi risultati confermano l'esigenza e la richiesta posta già da molte ricerche presenti in letteratura di creare e programmare maggiori opportunità di sviluppo per bambini provenienti da famiglie a basso ses e in situazioni ad alto rischio, il Perry Preschool Program ne è un esempio. Alla base del programma vi è infatti la concezione che, se inseriti in programmi e servizi educativi di qualità, anche i bambini provenienti da condizioni sociali svantaggiate sono in grado, sia sul breve che sul lungo termine, di incrementare i propri risultati educativi ed esiti socio-relazionali e comportamentali.

Per favorire lo sviluppo dei bambini è quindi necessaria una stretta collaborazione tra governo, amministrazioni locali e settore privato per l'attuazione di politiche e interventi di sviluppo del sistema scolastico, dei servizi educativi e socio-sanitari, del lavoro e del territorio.

BIBLIOGRAFIA

- Abidin, R. R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of clinical child psychology*, 298-301.
- Abidin, R. R., Jenkins, C. L., & McGaughey, M. C. (1992). The relationship of early family variables to children's subsequent behavioral adjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 60-69.
- Alink, L., Cicchetti, D., Kim, J., & Rogosch, F. (2012). Longitudinal associations among child maltreatment, social functioning, and cortisol regulation . *Developmental psychology*, 48(1), 224.
- Alpern, G. D. (2020). *Developmental Profile 4 (DP-4) [Manual]*. Torrance, CA: Western Psychological Services .
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 133-154.
- Aran-Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2012). A structural analysis of executive functions and socioeconomic status in school-age children: Cognitive factors as effect mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393-416.
- Association, A. P. (1994). Task Force on DSM-IV. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baccini, E. (2016). *Leggiamo dunque siamo- Un'esperienza di relazione fra bambini, genitori e educatori al nido*. Università degli studi di Padova .
- Barboza-Salerno, G. E. (2020). Cognitive readiness to parent, stability and change in postpartum parenting stress and social-emotional problems in early childhood: A second order growth curve model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104958.
- Barone, L. (2021). *Manuale di psicologia dello sviluppo* . Roma : Carocci .
- Beccaria, M. (2021). *Cooperazione e comportamenti prosociali in età scolare: il ruolo dello status socio economico e del tono cardiaco vagale* .
- Beier, J. S., Gross, J. T., Brett, B. E., Stern, J. A., Martin, D. R., & Cassidy, J. (2019, 90 2). Helping, sharing, and comforting in young children: Links to individual differences in attachment. *Child Development*, pp. e273-e289.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development* , 83-96.
- Belvedere, G. C. (2022). *Ecologia dello sviluppo umano* . Retrieved from Ecopedagogia : <https://www.ecopedagogia.it/Ecologia%20dello%20sviluppo%20umano>
- Berti, A. E., & Bombi, A. S. (2013). *Corso di psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of

- positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University Press)*.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., & Schilling, E. A. (1989). Effects of daily stress on negative mood. *Journal of personality and social psychology*, 808.
- Bornstein, M. H. (2013). *Handbook of parenting: Volume 2 Biology and ecology of parenting*. Psychology Press.
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., & Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies*.
- Brewster, P. J., Durward, C. M., Hurdle, J. F., Stoddard, G. J., & Guenther, P. M. (2019). The Grocery Purchase Quality Index-2016 performs similarly to the Healthy Eating Index-2015 in a national survey of household food purchases. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 45-56.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental neuropsychology*, 571-593.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U., & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Buonanno, G., Marks, G. B., & Morawska, L. (2013). Health effects of daily airborne particle dose in children: direct association between personal dose and respiratory health effects. *Environmental Pollution*, 246-250.
- Camisasca, E., Di Blasio, P., & Ardino, V. (2010). Comportamenti di internalizzazione ed esternalizzazione nei bambini: Il ruolo dello stress materno e degli stili educativi. *Età evolutiva*.
- Capruso, M. (2008). Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano. *L'integrazione scolastica e sociale* , 368-378.
- Capurso, M. (2010). Una lettura secondo il modello bioecologico dello sviluppo umano . In L. Prenna, *QUALITY4CHILDREN - La qualità dell'accoglienza educativa* (pp. 85-98). Verona : Gabrielli editori .
- Cavalli, G. (2008). *Theory of Mind and Emotion: Studies on School Age Children* .
- Checa, P., & Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1-3.
- Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent-child relationship, and learning motivation on reading ability . *Frontiers in psychology*, 9, 1297.
- Coohey, C., Renner, L. M., Hua, L., Zhang, Y. J., & Whitney, S. D. (2011). Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. *Child abuse & neglect*, 688-699.

- Creasey, G., & Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, nonparenting hassles, and child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 393-406.
- Creavey, K. (2015). *Living in Adversity: How Parenting, Stressful Life Events, and Physiology Affect Child Social Competence*.
- Crnic, K., & Greenberg, M. (1987). *Maternal stress, social support, and coping: Influences on the early mother-infant relationship*.
- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday Stresses and Parenting. In M. H. Bornstein, *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting* (pp. 243-267). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Crnic, K., Arbona, A. P., Baker, B., & Blacher, J. (2009). Mothers and fathers together: Contrasts in parenting across preschool to early school age in children with developmental delays. *International review of research in mental retardation*, 3-30.
- Cronin, S., Becher, E., Christians, K. S., & Debb, S. (2015). *Parents and stress: understanding experiences, context, and responses*.
- Cuccinella, N., & Ingoglia, S. S. (2020). *La relazione tra lo stress genitoriale e la competenza socio-emotiva dei bambini in età prescolare*. Università degli studi di Palermo.
- De Cock, E. S., Henrichs, J., Klimstra, T. A., Maas, J. B., Vreeswijk, C. M., Meeus, W. H., & van Bakel, H. J. (2017). Longitudinal associations between parental bonding, parenting stress, and executive functioning in toddlerhood. *Journal of child and family studies*, 26(6), 1723-1733.
- Deater-Deckard, K. (2008). Hello baby, Hello stress: Introduction and overview. In K. Deater-Deckard, *Parenting stress* (pp. 1-26). Yale University.
- Deater-Deckard, K., & Panneton, R. (2017). *Unearthing the developmental and intergenerational dynamics of stress in parent and child functioning*. In *Parental stress and early child development*. Springer, Cham.
- Deater-Deckard, K., Nan, C., & Shereen, E. M. (2017, Marzo 29). *Parenting stress*. Retrieved from Oxford Bibliographies Your Best Research Starts here: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0142.xml>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, pp. 238-256.
- Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Annual review of psychology.
- Donini, R. (2016). *In che modo un percorso socio-emotivo migliora le relazioni interpersonali e il benessere all'interno della classe?* Doctoral dissertation, Scuol universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).
- D'orlando, F. (2012). *Uno studio longitudinale sulle difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini di età scolare*.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development.

- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., & Losoya, S. (2003, 39 1). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental psychology*, p. 3.
- Elena. (2021, Aprile 4). *Età scolare (Da 7 a 13 anni di età): scuola e autostima* . Retrieved from Librimente : <https://librimente.com/eta-scolare-da-7-a-13-anni-di-eta-scuola-e-autostima/>
- Elhusseini, S., Rawn, K., El-Sheikh, M., & Keller, P. S. (in press). Attachment and prosocial behavior in middle childhood: The role of emotion regulation. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Finegood, E., & Blair, C. (2017). Poverty, parent stress, and emerging executive functions in young children. In *Parental stress and early child development* (pp. 181-207). Springer, Cham .
- Fonticoli, V. (2018). *Le funzioni esecutive e la competenza emotiva nell'età scolare: il ruolo dell'ambiente socio-culturale e della famiglia* . Bachelor's thesis, Università di Parma. Dipartimento di Medicina e Chirurgia.
- Francis, L., DePriest, K., Wilson, M., & Gross, D. (2018). Child poverty, toxic stress, and social determinants of health: Screening and care coordination. *Online journal of issues in nursing*.
- Galster, G. C. (2012). The mechanism (s) of neighbourhood effects: Theory, evidence, and policy implications. In *Neighbourhood effects research: New perspectives* (pp. 23-56). Springer, Dordrecht.
- Gassman-Pines, A. (2011). Low-income mothers' nighttime and weekend work: Daily associations with child behavior, mother-child interactions, and mood. *Family Relations*, 60, 15-29.
- Gelfand, D. M., Teti, D. M., & Radin Fox, C. E. (1992). Sources of parenting stress for depressed and nondepressed mothers of infants. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 262-272.
- Geraci, A., & Franchin, L. (2021). Is defensive behavior a subtype of prosocial behaviors? *Frontiers in Psychology*, p. 2282.
- Giovanna, P., Concetta, P., Regina, M. M., Antonio, C., Ilenia, R., & Rosanna, C. (2018). *Corso di psicologia dello sviluppo e dell'educazione con elementi di psicologia pediatrica*. McGraw Hill Education .
- Goodman, L. A., Pugach, M., Skolnik, A., & Smith, L. (2013). Poverty and mental health practice: Within and beyond the 50-minute hour. *Journal of Clinical Psychology*, 182-190.
- Grueneisen, S., Wyman, E., & Tomasello, M. (2015). "I know you don't know I know..." Children use second-order false-belief reasoning for peer coordination. *Child development*, pp. 287-293.
- Grzywacz, J., Daniel, S., Tucker, J., Walls, J., & Leerkes, E. (2011). Nonstandard work schedules and generative practices: An application of propensity score techniques . *Family Relations*, 60, 45-59.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA pediatrics*, 822-829.
- Harewood, T., Vallotton, C. D., & Brophy-Herb, H. (2017). More than just the breadwinner: The effects of fathers' parenting stress on children's language and cognitive development. *Infant and Child Development*, 26(2), e1984.

- Harknett, K., & Hartnett, C. (2011). Who lacks support and why? An examination of mothers' personal safety nets. *Journal of Marriage and the Family*, 73, 861-875.
- Hastings, P. D., Miller, J. G., Kahle, S., & Zahn-Waxler, C. (2013). *The neurobiological bases of empathic concern for others*. In *Handbook of moral development*. Psychology Press.
- Hoff, E., & Laursen, B. (2019). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein, *Handbook of parenting. Volume 2. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 421-447). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Holben, D. H., & Taylor, C. A. (2015). Food insecurity and its association with central obesity and other markers of metabolic syndrome among persons aged 12 to 18 years in the United States. *Journal of Osteopathic Medicine*, 536-543.
- Holly, L. E., Fenley, A. R., Kritikos, T. K., Merson, R. A., Abidin, R. R., & Langer, D. A. (2019). Evidence-base update for parenting stress measures in clinical samples. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 685-705.
- Hwang, W., & Jung, E. (2016). Does paid maternity leave affect infant development and second-birth intentions? . *Family Relations*, 65(4), 562-575.
- Janus, A. (2013). The implications of family policy regimes for mothers' autonomy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 34, 96-110 .
- Jensen, S. K., Berens, A. E., & Nelson 3rd, C. A. (2017). Effects of poverty on interacting biological systems underlying child development. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 225-239.
- Jeong, J., Obradović, J., Rasheed, M., McCoy, D. C., Fink, G., & Yousafzai, A. K. (2019). Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 105-118.
- Kelly, E., Ammons, S., Chermack, K., & Moen, P. (2010). Gendered challenge, gendered response: Confronting the ideal worker norm in a white-collar organization . *Gender & Society*, 24 , 281-303.
- Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2016). The supervision partnership as a phase of attachment. *The Journal of Early Adolescence*, 961-988.
- Kulik, L., & Heine-Cohen, E. (2011). Coping resources, perceived stress and adjustment to divorce among Israeli women: Assessing effects. *The Journal of Social Psychology*, 5-30.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lau, E. Y. (2020). oparenting, parenting stress, and authoritative parenting among Hong Kong Chinese mothers and fathers. *Parenting* , 167-176.
- Lee, H. (2022). Family economic hardship and children's behavioral and socio-emotional outcomes in middle childhood: Direct and indirect pathways. *Children and Youth Services Review*, 138 , 106527.

- Liu, Q., Zhou, N., Cao, H., & Hong, X. (2020). Family socioeconomic status and Chinese young children's social competence: Parenting processes as mediators and contextualizing factors as moderators. *Children and Youth Services Review*, 118, 105356.
- Luciana, M., & Nelson, C. A. (2002). Assessment of neuropsychological function through use of the Cambridge Neuropsychological Testing Automated Battery: performance in 4-to 12-year-old children. *Developmental neuropsychology*, 595-624.
- Luecken, L., Roubinov, D., & Tanaka, R. (2013). Childhood family environment social competence, and health across the lifespan . *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(2), 171-178.
- Madigan, S., Oatley, H., Racine, N., Fearon, R., Schumacher, L., Akbari, E., & Tarabulsky, G. (2018). A meta-analysis of maternal prenatal depression and anxiety on child socioemotional development . *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(9), 645-657.
- Magill-Evans, J., & Harrison, M. J. (2001). Parent-child interactions, parenting stress, and developmental outcomes at 4 years. *Children's health care*, 30(2), 135-150.
- Mahy, C. E., & Moses, L. J. (2011). Executive functioning and prospective memory in young children. *Cognitive development*, 269-281.
- Mattingly, M. J., & Bianchi, S. M. (2003). Gender differences in the quantity and quality of free time: The U.S experience. *Social Forces*, 81, 999-1030.
- McBride, B. A., & Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their preschool age children. *Early childhood research quarterly*, 457-477.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- Mesman, J., Van Ijzendoorn, M., Behrens, K., Carbonell, O. A., Cárcamo, R., Cohen-Paraira, I., & Zreik, G. (2016). Is the ideal mother a sensitive mother? Beliefs about early childhood parenting in mothers across the globe. *International Journal of Behavioral Development*, 385-397.
- Metwally, A. M., Salah El-Din, E. M., Shehata, M. A., Shaalan, A., El Etreby, L. A., Kandeel, W. A., & Rabah, T. M. (2016). Early life predictors of socio-emotional development in a sample of Egyptian infants. *PloS one*.
- Milligan, K. L., Matsui, E., & Sharma, H. (2016). Asthma in urban children: epidemiology, environmental risk factors, and the public health domain. *Current allergy and asthma reports*, 1-10.
- Minnotte, K. (2014). Extending the job demands-resources model: Predicting perceived parental success among dual-earners . *Journal of Family Issues* , Advance online publication. doi: 10.1177/0192513X13518777.
- MORI, I., & Education, D. f. (2013). *Childcare and early years survey of parents: 2011*. London, England : Department for Education .
- Murtorinne-Lahtinen, M., Moilanen, S., Tammelin, M., Ronka, A., & Laakso, M.-L. (2016). Mothers' non-standard working schedules and family time; enhancing regularity and togetherness . *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36 , 119-135.

- Nilsen, E. S., & Valcke, A. (2018). Children's sharing with collaborators versus competitors: The impact of theory of mind and executive functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 38-48.
- Noble, K. G. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, 773-778.
- Nomaguchi, K. M., & Brown, S. L. (2011). Parental strains and rewards among mothers: The role of education. *Journal of Marriage and Family*, 621-636.
- Nomaguchi, K., & Johnson, W. (2014). Parenting stress among low-income and working-class fathers: The role of employment. *Journal of Family Issues*, Vol. 37(11), 1535-1557.
- Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition & emotion*, pp. 356-366.
- Östberg, M., & Hagekull, B. (2013). Parenting stress and external stressors as predictors of maternal ratings of child adjustment. *Scandinavian journal of psychology*, 213-221.
- Pablo, J. R. (2018). Relationship of Parental Stress Levels and Selected Child Cognitive Processes of Grade Two Students. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*.
- Park, H. S. (2015). The Effect of Married Migrant Women's Marital Conflict and Parenting Stress on their Parenting Behaviors. *Korean Journal of Human Ecology*, 359-370.
- Parkes, A., Sweeting, H., & Wight, D. (2015). Parenting stress and parent support among mothers with high and low education. *Journal of Family Psychology*, Vol. 29, No. 6, 907-918.
- Patnaik, G. (2014). Life skill enhancement strategies to minimize stress. *Social Science International*.
- Paulus, M., Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., Woodward, A., & Sodian, B. (2015). Social understanding and self-regulation predict pre-schoolers' sharing with friends and disliked peers: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 53-64.
- Pearlin, L. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Pellisier, H. (2016). *Stress and your child's brain*. Retrieved from Great schools : <http://www.greatschools.org/gk/articles/how-stress-affects-your-child/>
- Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015, 86 4). Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. *Child Development*, pp. 1227-1240.
- Piccolo, L. D., Salles, J. F., Falceto, O. G., Fernandes, C. L., & Grassi-Oliveira, R. (2016). Can reactivity to stress and family environment explain memory and executive function performance in early and middle childhood? *TRENDS in psychiatry and psychotherapy*, 38, 80-89.
- Pirozzi, T. (2021). *Lo sviluppo della memoria di lavoro, della metamemoria e delle funzioni esecutive in età scolare*.
- Platt, L., Smith, K., Parsons, S., Connelly, R., Joshi, H., Rosenberg, R., & Mostafa, T. (2014). *Millennium Cohort Study: initial findings from the Age 11 survey*. Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education.

- Ponnet, K., Van Leeuwen, K., & Wouters, E. (2014). Examining mediating pathways between financial stress of mothers and fathers and problem behaviour in adolescents. *Journal of Family Studies*, 66-78.
- Ponnet, K., Wouters, E., Mortelmans, D., Pasteels, I., De Backer, C., Van Leeuwen, K., & Van Hiel, A. (2013). The influence of mothers' and fathers' parenting stress and depressive symptoms on own and partner's parent-child communication. *Family process*, 312-324.
- Rabaglietti, E., Pacella, G., De Lorenzo, A., Costa, C., & Brustio, P. R. (2017). Percezione del sé in età di sviluppo: Il contributo dell'attività fisica, della sedentarietà e delle abitudini alimentari. *Journal of Educational, Cultural and Psychological studies*, 129-143.
- Reiss, F. M.-S. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PloS one*.
- Rinaldi, M. (2021). Il rapporto individuo/ambiente in una prospettiva Life-Span (Arco della Vita). *Noi & l'Ambiente- Sviluppo sostenibile*.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013, 49 6). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental psychology*, p. 1139.
- Rönkä, A., Malinen, K., Sevon, E., Metsäpelto, R., & May, V. (2017). Positive parenting and parenting stress among working mothers in Finland, the UK and the Netherlands: Do working time patterns matter? *Journal of Comparative Family Studies*, 48(2), 175-196.
- Ross, C., & Reskin, B. (1992). Education, control at work, and job satisfaction. *Social Science Research*, 21, 134-148.
- Roubinov, D. S., & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles? *Current opinion in psychology*, 162-167.
- Russo, S. (2021, Settembre 9). *La valutazione dello sviluppo*. Retrieved from Psicologia pediatrica : <https://www.psicologiapediatrica.it/la-valutazione-dello-sviluppo/>
- Santrock, J. W. (2020). *Psicologia dello sviluppo (3rd Edition)*. Italy : McGraw-Hill.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the international Neuropsychological Society*, 17(1), 120-132.
- Secombe, K. (2000). Families in poverty in the 1990s: Trends, causes, consequences, and lessons learned. *Journal of Marriage and Family*, 1094-1113.
- Shonkoff, J. P. (2010). Neuroscience and the future of early childhood policy: Moving from why to what and how. *Neuron*, 689-691.
- Simpson, J., Collins, W., & Salvatore, J. (2011). The impact of early interpersonal experience on adult romantic relationship functioning: Recent findings from the Minnesota longitudinal study of risk and adaptation. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 355-359.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., & Guthrie, I. K. (2006, 6 3). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, p. 498.

- Tan, T. X., Wang, Y., & Ruggerio, A. D. (2017). Childhood adversity and children's academic functioning: Roles of parenting stress and neighborhood support. *Journal of Child and Family Studies*, 26.10: 2742-2752.
- Tomasello, M. (2018, 61 4-5). The normative turn in early moral development. *Human Development*, pp. 248-263.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007, 7 1). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, p. 77.
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddler's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Venturelli, E. (2011). Famiglia e gruppo di pari: relazioni e connessioni. Studio delle interazioni triadiche tra padre-madre-bambino in età prescolare e delle competenze socio-emotive del bambino nella scuola dell'infanzia.
- Vicari, S., & Di Vara, S. (2017). *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Edizioni Centro Studi Erikson.
- Vignola, G. B., Bezze, M., Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., & Vecchiato, T. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti.
- Voydanoff, P. (2004). The effects of work demands and resources on work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Marriage and Family*, 66, 398-412.
- Vukojević, M., Zovko, A., Talić, I., Tanović, M., Rešić, B., Vrdoljak, I., & Splavski, B. (2017). Parental socioeconomic status as a predictor of physical and mental health outcomes in children—literature review. *Acta Clinica Croatica*, 742-748.
- Wadsworth, M. E., Rindlaub, L., Hurwich-Reiss, E., Rienks, S., Bianco, H., & Markman, H. J. (2013). A longitudinal examination of the adaptation to poverty-related stress model: Predicting child and adolescent adjustment over time. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 713-725.
- Ward, K. P., & Lee, S. J. (2020). Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Children and Youth Services Review*, 116, 105218.
- Williams, J. (2010). *Reshaping the work-family debate: Why men and class matter*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Windle, M., & Dumenci, L. (1997). Parental and occupational stress as predictors of depressive symptoms among dual-income couples: A multilevel modeling approach. *Journal of Marriage and the Family*, 625-634.
- Woldoff, R., & Cina, M. (2007). Regular work, underground jobs, and hustling: An examination of paternal work and father involvement. *Fathering*, 5, 153-173.
- Zajicek-Farber, M., Mayer, L., & Daughtery, L. (2012). Connections among parental mental health, stress, child routines, and early emotional behavioral regulation of preschool children in low-income families. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 31-50.