



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

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

**Corso di laurea magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo**

***Tesi di Laurea Magistrale***

**L'influenza dei fratelli maggiori nello sviluppo e nei  
comportamenti adattivi in età prescolare**

**The influence of older siblings in preschool development and  
adaptive behaviors**

***Relatore***

**Prof.ssa Silvia Lanfranchi**

***Laureanda: Martina Dondi***

***Matricola: 2017893***

**Anno Accademico 2021/2022**



# INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITOLO 1</b>	
<b>LA VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO IN ETÀ PRESCOLARE.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 2</b>	
<b>COMPORAMENTO ADATTIVO .....</b>	<b>15</b>
<i>2.1 Definizione del costrutto.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2 La valutazione del comportamento adattivo.....</i>	<i>19</i>
<b>CAPITOLO 3</b>	
<b>L'INFLUENZA DEI FRATELLI MAGGIORI .....</b>	<b>22</b>
<i>3.1 Il rapporto fraterno tra sviluppo e comportamenti adattivi .....</i>	<i>23</i>
<b>CAPITOLO 4</b>	
<b>LA RICERCA SPERIMENTALE: METODO .....</b>	<b>28</b>
<i>4.1 Domande di ricerca e ipotesi dello studio .....</i>	<i>28</i>
<i>4.2 Partecipanti.....</i>	<i>29</i>
<i>4.2.1 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti .....</i>	<i>31</i>
<i>4.3 Procedura .....</i>	<i>32</i>
<i>4.4 Strumenti .....</i>	<i>32</i>
<i>4.4.1 Developmental Profile 4.....</i>	<i>32</i>
<i>4.4.2 Le scale Vineland II.....</i>	<i>33</i>

4.4.3 Scheda Sociodemografica e variabili ambientali.....	34
---	----

## **CAPITOLO 5**

<b>LA RICERCA SPERIMENTALE: ANALISI DATI .....</b>	<b>35</b>
--	-----------

5.1 <i>Statistiche Descrittive</i> .....	35
--	----

5.2 <i>Correlazione tra sviluppo e comportamenti adattivi nei due gruppi di bambini in età prescolare</i> .....	37
---	----

## **CAPITOLO 6**

<b>LA RICERCA SPERIMENTALE: DISCUSSIONE GENERALE E CONCLUSIONE....</b>	<b>40</b>
--	-----------

<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....</b>	<b>45</b>
--	-----------

## INTRODUZIONE

Il contesto familiare coincide con la prima rete all'interno della quale il bambino muove i primi passi del proprio sviluppo, nella costruzione di una propria individualità e autonomia. Per diverso tempo, numerosi filoni di ricerca si sono impegnati nello studio dei pattern relazionali che si sviluppano all'interno della famiglia, affermando l'importanza delle relazioni precoci nella crescita personale. In particolare, alcuni autori hanno messo in luce l'importanza della relazione fraterna, evidenziando come quest'ultima possa costituire un fattore protettivo oppure un fattore di rischio nell'acquisizione di competenze relative alle diverse aree dello sviluppo e ai comportamenti adattivi del bambino.

Questo progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di indagare l'influenza dei fratelli maggiori nello sviluppo e nei comportamenti adattivi manifestati da bambini di età compresa tra i due e i cinque anni. Si è scelta l'età prescolare come riferimento perché è quella in cui i bambini esibiscono i maggiori cambiamenti nell'acquisizione delle diverse competenze, senza ancora essere troppo influenzati dai pari e dall'istruzione. I dati sono stati raccolti tramite interviste semi-strutturate, in cui sono stati somministrati gli strumenti Developmental Profile 4 e Vineland-II, a genitori risiedenti nella regione Emilia-Romagna.

Nei capitoli che seguono viene dapprima delineata la nozione di valutazione globale dello sviluppo del bambino con riferimenti a strumenti di valutazione diretta e indiretta, successivamente viene definito il costrutto di adattamento e la valutazione del comportamento adattivo, e infine viene fatta una rassegna della letteratura presente attualmente sull'influenza del rapporto fraterno nello sviluppo e nei comportamenti adattivi.

Dello studio sono state presentate le ipotesi e le domande di ricerca, le caratteristiche dei partecipanti, gli strumenti utilizzati ed i principali risultati ottenuti. Nel capitolo sulla Discussione Generale e Conclusioni vengono sinteticamente riportate alcune riflessioni e gli elementi più significativi emersi in questo studio, soppesandone i limiti ed individuando possibili indicazioni future.

## **CAPITOLO 1**

### **LA VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO IN ETÀ PRESCOLARE**

Valutare lo sviluppo di un bambino significa misurare le sue abilità nelle diverse aree, definendone così la traiettoria di sviluppo. Tale operazione spesso si configura come molto complessa poiché ci si trova a misurare variabili non osservabili direttamente, ma rappresentate da costrutti: intelligenza, personalità, temperamento, attaccamento, linguaggio, sono solo alcuni esempi.

Valutare lo sviluppo permette sia di approfondire la controversa questione sull'influenza dei fattori biologici e culturali sullo sviluppo, dal punto di vista teorico, sia di incrementare le possibilità di diagnosi e progettazione di interventi di supporto da parte delle diverse figure professionali, dal punto di vista clinico. La valutazione psicologica si concentra non solo sul bambino, ovvero sulle sue risorse, capacità e competenze, ma anche sul suo ambiente, per capire quali caratteristiche possano favorire un buon adattamento o al contrario possano interferire con lo sviluppo. Nel processo di valutazione, quindi, ci si indirizza verso un approccio bio-ecologico che integri il funzionamento socio-emotivo, cognitivo, relazionale, i fattori di rischio, i valori e la cultura del bambino (Bronfenbrenner, 1996; Lerner & Castellino, 2002; Weisner, 2002).

Come si valuta lo sviluppo nella prima infanzia? Il metodo più efficace per conoscere le reali abilità del bambino è l'osservazione diretta compiuta in situazioni di gioco spontaneo e in contesti naturali (Bonichini, 2007; Camaioni et al., 2004). Questo tipo di osservazioni, infatti, costituiscono una ricca fonte di informazioni sul livello di sviluppo del bambino ma sono di difficile applicazione in contesti sia clinici che di ricerca (Vicari & Caselli, 2010), per cui la scelta più

fattibile ricade sull'uso di strumenti di valutazione, diretta e indiretta, che permettono di raccogliere le informazioni oggetto di studio.

In psicologia dello sviluppo sono a disposizione diversi metodi di misurazione: i test, ossia una sequenza organizzata di stimoli che prevede una somministrazione attraverso modalità standard con cui si possono evidenziare le abilità, le caratteristiche e le difficoltà di un individuo; l'osservazione diretta, che richiede la rilevazione di comportamenti manifesti; i questionari, un metodo di osservazione indiretta che attraverso una serie di quesiti valuta le caratteristiche di un soggetto basandosi o sul suo stesso racconto (self-report) o sul punto di vista delle persone a lui vicine (proxy-report); oppure le interviste, colloqui più o meno strutturati che permettono di raccogliere informazioni tramite i resoconti narrativi.

Nella valutazione dello sviluppo di un bambino è importante tener conto che non esiste un criterio universalmente valido, ma che è necessario eseguire valutazioni multiple, utilizzando strumenti diversi in contesti diversi per avere il quadro migliore della situazione. Infatti, è necessario selezionare strumenti di valutazione differenti nei diversi ambiti (cognitivo, sociale, emotivo, del comportamento), anche se il problema del bambino riguarda apparentemente solo una di queste aree, poiché spesso per un problema clinico si presentano sintomi che interessano contemporaneamente più aree dello sviluppo (comorbidità). Allo stesso modo, anche le persone da cui vengono raccolte le informazioni devono essere molteplici, dal momento che non sempre le valutazioni fatte dalle persone che si prendono cura del bambino coincidono perfettamente. Inoltre, è opportuno raccogliere le informazioni provenienti dai

principali contesti di vita, come la scuola, la famiglia o i contesti ricreativi, perché ognuno potrebbe avere un proprio punto di vista sul bambino.

Oltre a queste riflessioni è importante considerare, non solo gli aspetti problematici, ma anche gli aspetti di vita quotidiana in cui il bambino mostra un corretto funzionamento (capacità adattive), tenendo in considerazione che gli aspetti culturali potrebbero influenzare determinati comportamenti o abilità.

Lo scopo del protocollo valutativo è quello di fornire una rappresentazione valida e affidabile delle caratteristiche del bambino, del livello di sviluppo raggiunto, degli aspetti problematici che caratterizzano lui e il suo contesto ma anche delle risorse a disposizione del bambino e della sua famiglia, per arrivare a formulare una prognosi (Vance & Awadh, 1198).

Per selezionare gli strumenti adatti alla valutazione, il professionista, partendo dalle informazioni disponibili al momento della segnalazione e della problematica da indagare, deciderà gli strumenti più adatti per quel bambino in quel determinato contesto.

Le caratteristiche di una buona misurazione dello sviluppo sono la validità, l'affidabilità e la normalità: la validità riguarda il fatto che lo strumento misuri l'ambito di intervento selezionato, l'affidabilità riguarda il fatto che lo strumento dia una misura stabile ed infine la normalità riguarda la necessità di avere degli standard con cui poter confrontare i punteggi rilevati per interpretarli correttamente.

Un metodo di valutazione può essere l'osservazione, in particolar modo l'osservazione scientifica, la quale si basa sull'operazionalizzazione, ovvero la

descrizione di un comportamento in termini misurabili e osservabili. Essa, come hanno detto Jahoda, Deutsch e Cook nel 1953, deve: essere condotta per uno scopo ben formulato ed essere quindi selettiva, rilevando specifiche caratteristiche di un fenomeno, essere programmata e documentabile, perciò passibile di verifica per accertare l'attendibilità dei dati prodotti. L'osservazione rappresenta uno strumento flessibile che può essere applicato sia a un contesto del tutto naturale sia in una situazione altamente controllata, a seconda delle necessità.

Un altro metodo per raccogliere dati e informazioni sui bambini è parlare con loro (quando questo risulta possibile grazie alla maturità nella comunicazione verbale), avvalendosi anche di materiale simbolico e di disegni, qualora fosse necessario. Tali colloqui possono essere condotti con varie tecniche, dalla conversazione libera di tipo etnografico, alla conversazione strutturata o intervista a temi, alla tecnica specifica del colloquio piagetiano, al vero e proprio colloquio clinico. Questi colloqui possono essere condotti con approcci che vanno da un massimo di strutturazione a un massimo di libertà. L'obiettivo è quello di raccogliere informazioni che permettano di delineare la struttura della personalità attraverso una conoscenza diretta delle dinamiche interpersonali del bambino. Sicuramente questo metodo possiede dei limiti riguardo la possibilità di suggestione del bambino indotta dalle domande formulate e dalla personalità dell'operatore coinvolto che può suscitare emozioni e motivazioni particolari, ma ha anche dei pregi riguardanti la possibilità di instaurare una relazione significativa di fiducia con lo psicologo, dando la possibilità di esprimere dubbi e

preoccupazioni e fornendo un'immediata sensazione di sostegno e comprensione.

Affiancato a quello con il bambino è possibile strutturare anche un colloquio con i genitori, che può servire ad ottenere una descrizione accurata dei comportamenti e delle emozioni del bambino anche dal loro punto di vista e raccogliere informazioni riguardo le abilità e lo stile educativo dei genitori e le loro reazioni emotive agli eventuali comportamenti problematici del bambino.

Per raccogliere informazioni utili sul bambino, spesso si utilizzano anche i disegni, essi infatti vengono considerati come un mezzo espressivo in grado di far emergere i vissuti interni. Le produzioni grafiche, sia spontanee che fatte sulla base di una consegna precisa, possono essere utilizzate per raccogliere informazioni riguardo allo stato emotivo interno del bambino, le sue fantasie e le sue paure. L'aspetto positivo di questa tecnica è rappresentato dal fatto che grazie a una proposta gradita dal bambino è possibile raccogliere una serie di dettagli utili, anche come punto di partenza per un successivo colloquio. D'altro canto però, la lettura di tale produzioni non è sempre chiara e univoca e risente del livello di abilità grafica del bambino e della sua voglia di collaborare.

Come accennato in precedenza, possono essere inoltre creati questionari, costituiti da una serie prestabilita di domande a risposta chiusa o aperta, rivolti o al soggetto interessato (*self report*) o alle persone a lui più vicine (*proxy report*). Quest'ultima modalità è molto utilizzata nella psicologia dello sviluppo, poiché i bambini spesso sono troppo piccoli per compilare questo strumento e per questo si ricorre ai genitori o altri caregiver significativi (ad esempio educatori o

insegnanti), che conoscono molto bene il bambino e rappresentano una fonte di informazione privilegiata. L'utilizzo di questa modalità ha sicuramente molti vantaggi nella raccolta di vissuti personali o di racconti di persone strettamente vicine al soggetto, che hanno una visione privilegiata rispetto a quella di un osservatore esterno che da poco conosce il bambino o lo avvicina per la prima volta. I questionari rivolti direttamente al bambino possono essere applicati solo a partire dai 7/8 anni di età o in taluni casi si può pensare a una compilazione assistita per bambini di 5/6 anni. Deve essere tenuto in considerazione, però, che l'utilizzo di questo tipo di rilevazione comporta potenziali fonti di distorsione dei risultati dovuti al fatto che il bambino voglia fornire un'immagine più positiva di sé o che menta per accondiscendenza o per opposizione o che vengano fornite risposte distratte o incomplete.

Per effettuare misurazioni obiettive e standardizzate è necessario utilizzare test psicologici, dove i risultati vengono elaborati attraverso l'applicazione di metodi matematici e statistici. Proprio per questo i test rappresentano uno strumento standardizzato, valido e affidabile, ma che possiede anche dei limiti, come il fatto che rappresentino una fotografia statica della situazione contingente del bambino che potrebbe essere fuorviante in caso di crescita repentina. Inoltre, sottoporsi a un test di valutazione risulta sempre impegnativo per questo bisogna interrogarsi preventivamente sui costi e benefici.

Nella valutazione di bambini, un problema che emerge sono le difficoltà interpretative dei risultati, i quali non sempre possono rivelarsi validi e affidabili. Infatti, l'affidabilità dei risultati può essere inficiata da vari fattori, tra cui l'età, poiché il bambino è in costante crescita e i cambiamenti possono essere repentini

e non graduali, ed il fatto che le risposte del bambino possono non rispecchiare la realtà o che le valutazioni fatte ai genitori possono riflettere le loro ansie e preoccupazioni e non completamente gli stati interni propri del bambino.

In conclusione, un protocollo valutativo è un mezzo di indagine costituito da diversi strumenti psicodiagnostici, il cui scopo è quello di fornire una rappresentazione il più possibile valida e affidabile delle caratteristiche del bambino, del livello di sviluppo raggiunto, degli aspetti problematici che caratterizzano lui e il suo contesto, ma anche delle risorse a disposizione della sua famiglia, per arrivare a formulare una prognosi.

Esistono diversi principi utili nella valutazione dei bambini, tra cui l'utilizzo di un ambiente accogliente e tranquillo, l'evitamento del camice bianco come abbigliamento e l'utilizzo di giochi di "riscaldamento" (warm-up toys), diversi da quelli utilizzati nella valutazione ma utili a rompere il ghiaccio e favorire la conoscenza reciproca.

Un altro principio da seguire nella somministrazione dei test è quello di cercare di ottenere la miglior performance, per cui bisogna mettere il piccolo paziente nelle condizioni ottimali per poter mostrare quello che riesce a fare, sottoponendo la stessa prova anche più volte per ottenere la performance migliore. Questa flessibilità serve per accertarsi che il bambino non sappia davvero svolgere un compito nel caso in cui fallisca una prova e che non abbia fallito poiché non ha capito bene cosa doveva fare, che non abbia prestato attenzione o che non si è riusciti a coinvolgerlo adeguatamente. D'altra parte, non bisogna nemmeno

eccedere in tal senso, poiché continuare a proporre la stessa prova può allungare i tempi e stancare o annoiare il bambino, compromettendo le prove successive.

Un'ultima raccomandazione importante per una corretta valutazione nell'ambito dello sviluppo è quella di garantire la presenza di un caregiver significativo accanto al bambino durante l'esecuzione dei test, poiché permette di tranquillizzare il bambino che si trova ad approcciare una nuova situazione e un adulto quasi sempre sconosciuto. La presenza del caregiver va sempre valutata e gestita adeguatamente in modo tale da favorire un giusto coinvolgimento, evitando però l'intrusione nella somministrazione delle prove.

## **CAPITOLO 2**

### **COMPORAMENTO ADATTIVO**

#### ***2.1 Definizione del costrutto***

I comportamenti adattivi, come si evince dal *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*, si configurano come «l'efficacia e il grado con cui l'individuo raggiunge gli standard di indipendenza personale e responsabilità sociale propri dell'età e del gruppo culturale di appartenenza» (Grossman, 1973). L'indipendenza personale è rappresentata dalle attività che quotidianamente un individuo deve svolgere per provvedere autonomamente ai bisogni di auto accudimento (ad esempio, curare il proprio aspetto, lavarsi, vestirsi), all'autosufficienza nella vita domestica (pulizia della casa, preparazione del cibo e cura degli indumenti) e, infine, all'autonomia personale nel contesto della vita in comunità (capacità di spostamento nel territorio, di orientamento temporale e di uso del denaro). Queste abilità appena descritte sono cruciali per tutti gli individui e risultano indispensabili per la partecipazione attiva entro la comunità di appartenenza.

La valutazione delle abilità adattive costituisce un prerequisito alla comprensione del funzionamento complessivo di un individuo nel proprio ambiente, della sua adeguatezza sociale (Doll, 1935, 1965), e permette di determinare l'abilità dell'individuo nella realizzazione delle attività quotidiane di cura della persona e di risposta ai bisogni individuali (indipendenza personale), o con la capacità di interagire correttamente con gli altri membri della propria comunità (responsabilità sociale). Indipendenza personale e responsabilità sociale sono rimaste, nel corso degli anni, le uniche dimensioni ritenute dagli studiosi

imprescindibili per la definizione del contenuto del costrutto di comportamento adattivo (Nihira, 1999; Thompson, McGrew, & Bruininks, 1999). La ragione di ciò è legata al fatto che tali dimensioni includono una serie di abilità che non possono venir misurate attraverso gli strumenti normalmente impiegati per la determinazione del quoziente intellettivo.

Le capacità di adattamento all'ambiente di un individuo sono definite in termini di adeguatezza sociale ed è considerato socialmente adatto colui che incontra e soddisfa le aspettative minime di indipendenza personale e responsabilità sociale fissate dal gruppo cui appartiene.

La storia della definizione del comportamento adattivo è apparsa fin dall'inizio profondamente intrecciata con quella dell'intelligenza. A tal proposito negli anni numerosi studiosi hanno prodotto un crescente consenso rispetto alla natura multifattoriale del comportamento adattivo (Widaman et al., 1991; Thompson et al., 1999; Widaman & McGrew, 1996).

Luckasson et al. (2002) definiscono il comportamento adattivo come «l'insieme di abilità concettuali, sociali e pratiche apprese dagli individui per poter agire nella loro vita quotidiana» (p. 14). Le abilità concettuali comprendono abilità di tipo accademico, cognitivo e linguistico; quelle pratiche fanno riferimento a capacità di autosostentamento, di autosufficienza nella vita quotidiana e ad attività professionali; infine, delle abilità sociali vengono a far parte tutte quelle abilità che sono considerate necessarie per poter sviluppare relazioni interpersonali, competenze di tipo emotivo e sociale, nonché di responsabilità sociale (Luckasson et al., 2002).

L'importanza crescente rivestita dal comportamento adattivo nella definizione e nella diagnosi delle disabilità intellettive ha ottenuto l'effetto di accrescere notevolmente il numero delle ricerche e degli studi che si sono occupati di definirne le proprietà e le modalità di misurazione.

Nella letteratura scientifica, come riportato da Harrison (1990) in un contributo sul comportamento adattivo e sugli strumenti utilizzati per la sua valutazione, esistono elementi che vengono frequentemente riconosciuti come caratteristici dei comportamenti adattivi. In particolare, il comportamento adattivo ha natura evolutiva poiché aumenta il proprio grado di complessità con l'aumentare degli anni, infatti man mano che l'individuo cresce acquisisce differenti abilità adattive, ma questa abilità non è da intendersi di tipo maturativo, ma come frutto dell'apprendimento dell'individuo.

Inoltre, è stato affermato come il contenuto del comportamento adattivo riguarda l'indipendenza personale e la responsabilità sociale dell'individuo, esse comprendono l'autonomia funzionale, l'autosufficienza ed il funzionamento indipendente del soggetto (indipendenza personale), ma anche la corrispondenza con le aspettative interpersonali e sociali necessarie per interagire e partecipare ai contesti sociali (responsabilità sociale). Indipendenza personale e responsabilità sociale rappresentano aree di contenuto del comportamento adattivo che si esprimono in abilità pratiche e sociali a cui corrispondono dimensioni di governo dei processi di pensiero presiedute dall'intelligenza pratica e sociale. Lo studio di Harrison (1990) dev'essere arricchito dei più recenti contributi sul comportamento adattivo. A queste due aree di contenuto se ne debbono aggiungere altre emerse dalle rassegne di analisi

fattoriale: in particolare, l'area cognitivo/scolastica (abilità di letto-scrittura, di numerazione) che rientra nelle abilità concettuali, l'area attitudinale/comunitaria (abilità occupazionali, abilità esercitate nella comunità) che viene ricompresa nelle abilità pratiche e l'area fisico/evolutiva (abilità motorie e di locomozione).

A quanto appena spiegato si aggiunge il fatto che il comportamento adattivo è influenzato dalle aspettative culturali o etniche del gruppo in cui l'individuo è inserito, infatti ogni cultura stabilisce uno standard minimo accettabile per i propri membri in relazione alla loro età e al ruolo sociale che ricoprono. Il comportamento adattivo deve pertanto essere concepito come la corrispondenza percepita tra la prestazione individuale e le aspettative sociali in diverse età della vita. È anche evidente che gli standard di performance non possono essere considerati universali, ma sono condizionati dalla cultura di appartenenza e dall'età cronologica presa in esame. Oltre ad essere influenzato dalle aspettative del gruppo di appartenenza, il comportamento adattivo è strettamente legato al contesto di appartenenza, infatti ciascun individuo nella propria vita ordinaria appartiene contemporaneamente a più contesti che manifestano nei suoi confronti differenti aspettative e che gli richiedono di esprimere differenti abilità. Il comportamento adattivo richiede la capacità di riconoscere le differenti aspettative associate a contesti diversi e l'abilità a modificare il proprio comportamento per essere in grado di soddisfarle. Infine, il comportamento adattivo riguarda ciò che il soggetto fa, non ciò che è capace o è in grado di fare, poichè il comportamento adattivo è una misura della prestazione tipica di un individuo – riguarda cioè le attività che l'individuo svolge abitualmente – non della sua prestazione massima.

È probabile che le limitazioni nelle abilità adattive possano essere originate o da una insufficiente conoscenza di come esprimere l'abilità (deficit di acquisizione); oppure da una scarsa conoscenza di quando utilizzare le abilità apprese (deficit di performance); o da altri fattori motivazionali che possono impedire la manifestazione di abilità.

## **2.2 La valutazione del comportamento adattivo**

Gli strumenti di misurazione del comportamento adattivo sono pensati per valutare le azioni effettivamente svolte dall'individuo in una varietà di situazioni comuni che spaziano dal sapersi lavare o vestire autonomamente, al sapere mantenere un comportamento adeguato quando ci si trova in compagnia di altre persone (comprese le situazioni formali, informali o di tipo strutturato come un gioco di gruppo), all'uso appropriato del linguaggio, fino alla gestione del proprio tempo libero.

Il costrutto del comportamento adattivo prevede che esso venga valutato in modo indiretto. Il soggetto non viene testato direttamente, ma le informazioni che riguardano il suo comportamento nella vita di tutti i giorni vengono raccolte attraverso la compilazione dei test con una persona che lo conosce in modo approfondito e che ha grande familiarità con le sue abitudini quotidiane. La valutazione tramite terzi è implicata dalla natura stessa del costrutto. Le prestazioni tipiche di un soggetto sono infatti conosciute in primo luogo dalle persone che vivono a stretto contatto con lui e che possono osservare quotidianamente quali attività svolge e con quale grado di compiutezza. Viceversa, in una situazione di assessment, potremmo misurare soltanto le prestazioni massime di un individuo che sarebbe spinto a realizzare le medesime

attività al meglio delle proprie capacità. Inoltre, come chiariscono Sparrow, Balla e Cicchetti (1984) il comportamento adattivo è definito sulla base delle aspettative o dagli standard di performance delle persone che fanno parte dell'ambiente nel quale viviamo. L'adeguatezza del comportamento adattivo di un individuo può essere giudicata unicamente da coloro che vivono, lavorano ed interagiscono con lui. Non va infine dimenticato che la valutazione indiretta presenta anche alcuni indubbi vantaggi: in primo luogo, è possibile ottenere una valutazione del comportamento adattivo anche in tutti quei casi in cui la somministrazione diretta di test risulti essere piuttosto complicata (si pensi ad esempio a tutte le situazioni in cui la disabilità intellettiva è grave o profonda, oppure ai soggetti che presentano handicap di tipo sensoriale o motorio); in secondo luogo, la valutazione tramite terzi permette il confronto dei livelli di adattamento del soggetto in relazione a diversi contesti di inserimento (ad esempio a casa e a scuola) attraverso la compilazione con differenti caregivers (il genitore e l'insegnante).

A partire dagli anni '70, l'interesse nei confronti del comportamento adattivo è cresciuto enormemente ed è divenuto parte costitutiva della batteria di valutazione e classificazione delle persone affette da insufficienza mentale (Reschly, 1982). Da quel momento sono state sviluppate numerosissime scale di misurazione per questo costrutto (Schalock, 1999). La sua valutazione risultava molto importante non soltanto per la formulazione delle diagnosi ma anche per la classificazione della severità della patologia e per la pianificazione di interventi di sostegno commisurati al grado di compromissione disfunzionale. Esistono vari strumenti che l'American Association of Mental Retardation (AAMR) – oggi

rinominata American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) – organo ufficiale per gli studi e le ricerche sulle disabilità intellettive, riconosce come appropriati per la valutazione dei comportamenti adattivi, ad esempio vi sono le Vineland Adaptive Behavior Scales II (Sparrow et. al., 1984), le AAMR Adaptive Behavior Scale-School and Community (Lambert, Nihira, & Leland, 1993), le Scales of Independent Behavior-Revised (Bruininks, Woodcock, Weatherman, & Hill, 1996), l'Adaptive Behavior Assessment System II (Harrison & Oakland, 2003) e il Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised (Adams, 1999). Nel nostro studio sperimentale abbiamo utilizzato le Vineland Adaptive Behavior Scales II (VABS-II) e ne parleremo in modo approfondito nel capitolo sul metodo.

## CAPITOLO 3

### L'INFLUENZA DEI FRATELLI MAGGIORI

Durante l'infanzia e l'adolescenza i bambini condividono con i loro fratelli gran parte della vita quotidiana, spesso anche in misura maggiore rispetto ai genitori (McHale, Crouter, 1996), per questo viene spontaneo domandarsi quale sia l'influenza di questa relazione sullo sviluppo, in quanto oltre ad essere una relazione intensa è anche una delle più durature e meno obbligate (Rossi & Rossi, 2018; Cigoli & Scabini, 1998), infatti essa inizia prima rispetto a quelle che si instaurano con figure significative esterne alla famiglia (coniugi, amici) e prosegue solitamente per tutto l'arco di vita, anche dopo la morte dei genitori.

All'interno del panorama internazionale sulle ricerche condotte in ambito familiare, la relazione tra fratelli non ha ricevuto molta attenzione, infatti i primi studi che hanno contribuito a definire l'influenza dei fratelli nello sviluppo sono stati condotti in Gran Bretagna solo alla fine del XX secolo da Sir Francis Galton (Brody, 2004), nonostante già in precedenza uno dei principali autori sistemico relazionali, Salvador Minuchin, avesse affermato l'importanza del sottosistema fratelli come "primo laboratorio sociale in cui i figli possono cimentarsi nelle loro relazioni tra coetanei "(1974; p.62). Negli ultimi anni, la ricerca condotta sull'importanza del sottosistema fratelli, come evidenziato da Judy Dunn (2005), si è orientata principalmente in tre direzioni interconnesse:

- la relazione tra rapporto fraterno e sviluppo affettivo, cognitivo e sociale
- la relazione fraterna nello studio della complessità dei pattern familiari
- le connessioni con le relazioni esterne alla famiglia

Ai fini della nostra ricerca sperimentale, di seguito verrà preso in esame solo il primo punto. Tuttavia, va tenuto in considerazione che i risultati in letteratura non sono concordi nel definire le caratteristiche di tale relazione e la sua importanza evolutiva, data la complessità e la relativa “giovinezza” dell’argomento e le difficoltà riscontrate in alcuni aspetti metodologici (Pilowsky et al., 2004). Inoltre, prima di procedere alla rassegna dei risultati di questi studi, è importante precisare anche che nessuna delle prove a favore dell’impatto di un fratello maggiore sullo sviluppo è chiaramente indipendente da altri fattori familiari, poiché le differenze riscontrate sono strettamente legate alle altre relazioni all’interno della famiglia e al relativo clima emotivo (Brody & Stoneman, 1988).

### ***3.1 Il rapporto fraterno tra sviluppo e comportamenti adattivi***

Gli studi sulla relazione fraterna hanno svolto un importante ruolo nel modificare l’opinione scientifica sulla natura e sullo sviluppo dei bambini, specialmente per quanto concerne la comprensione delle emozioni altrui, i pensieri o le credenze, la comprensione dei legami tra tali stati interni e il comportamento delle persone. Le prime ricerche in questo ambito, infatti, hanno preso in esame l’effetto della relazione fraterna come prima “palestra” di relazioni tra pari sullo sviluppo delle capacità di socializzazione, gestione dei conflitti e sperimentazione delle dinamiche di gruppo.

In contesti sperimentali standard, i bambini in età prescolare mostrano una limitata capacità nella comprensione dei sentimenti e delle “menti altrui”, al contrario, nel contesto di familiarità delle interazioni con i fratelli sono state rilevate notevoli abilità nella manipolazione delle emozioni, nell’anticipazione delle intenzioni e nella comprensione del significato degli stati interni degli altri

(Dunn, 1999). La capacità di ingannare, gestire i conflitti anticipando le intenzioni e la prospettiva dell'altro e l'impegnarsi in conversazioni sul perché le persone si comportino in un certo modo, riscontrate in giochi di finzioni con i fratelli nel secondo, terzo e quarto anno di vita, riflettono una sofisticata crescita nel primo sviluppo sociocognitivo. Tuttavia, come precedentemente accennato, esistono differenze individuali nelle capacità dei bambini piccoli in questi domini, per cui è necessario valutare quali esperienze contribuiscano a queste sorprendenti diversità. Ad esempio, alcuni studi hanno dimostrato che i bambini impegnati in frequenti giochi di finzione con un fratello maggiore in cui parlano di stati mentali, quindi conoscere, ricordare, pensare, credere e così via, hanno nel tempo particolare successo nella valutazione e comprensione delle emozioni e degli stati mentali (Howe, Petrakos, & Rinaldi, 1998).

Successivamente, altri studi hanno anche indagato come la relazione fraterna possa costituire sia un fattore protettivo, che un fattore di rischio per l'adattamento. Diversi lavori in psicologia dello sviluppo hanno valutato l'ipotesi secondo la quale le caratteristiche della relazione fraterna e l'adattamento dei suoi membri sarebbero collegati tramite i processi di apprendimento sociale (modelling e rinforzo). Crescere insieme ad un fratello maggiore, infatti, significherebbe avere la possibilità di sperimentare la propria socialità quanto prima, trovando nuovi stimoli e un modello da imitare come fonte di apprendimento vicario. Inoltre, la ricerca suggerisce che l'insegnamento naturale e le esperienze di cura apportino benefici cognitivi, linguistici e psicosociali nello sviluppo non solo dei fratellini più piccoli ma anche di quelli più grandi. Durante l'infanzia, infatti, i fratelli maggiori diventano insegnanti migliori man mano che

imparano a semplificare i compiti per i loro fratelli più piccoli. L'abilità di regolare i comportamenti di insegnamento alle capacità dei loro fratellini aumenta man mano che i fratelli maggiori sviluppano la capacità di prendere le prospettive degli altri (Maynard, 2002). Inoltre, i fratelli maggiori che assumono ruoli di insegnamento e cura ottengono punteggi più alti nei risultati linguistici, guadagnano un maggiore senso di competenza nel ruolo di caregiver e imparano a bilanciare rapidamente le proprie preoccupazioni personali con i bisogni degli altri rispetto ad altri coetanei che non assumono questi ruoli con i loro fratelli più piccoli (Zukow-Goldring, 1995).

È necessario evidenziare, però, che queste risorse sono influenzate dal tipo e dalla qualità di relazione che i fratelli instaurano: una relazione intima e calorosa aumenta la comprensione delle emozioni proprie ed altrui (Youngblade e Dunn, 1995) e le strategie di risoluzione del conflitto costruttive, rispetto ai figli unici.

Dal punto di vista intrapsichico, esistono alcune evidenze dell'associazione tra la qualità della relazione tra fratelli e i loro comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti. Dunn (1993) ha dimostrato che in situazioni di rischio, come per esempio in una relazione negativa genitore-bambino, il legame fraterno può fungere da fonte di affetto e di sicurezza, come fattore protettivo. Altri autori hanno osservato che, in famiglie disfunzionali, i bambini con una buona relazione con il fratello sviluppano meno problemi (Jenkins, 1992) e che una relazione calorosa è collegata ad una maggior autonomia e a migliori abilità cognitive (Reiss et al., 2000).

Per quanto riguarda i fattori di rischio, invece, sebbene la presenza di contrasti e disaccordi possa risultare funzionale allo sviluppo di competenze sociali e relazionali, è stato dimostrato che la peculiarità del rapporto più associata a conseguenze negative risulta essere il conflitto grave e protratto nel tempo. Ricerche longitudinali condotte con bambini dal periodo prescolare alla prima adolescenza hanno dimostrato che comportamenti esternalizzanti (aggressività, oppositività, trasgressione) e internalizzanti (preoccupazione, ansia) erano più comuni tra i bambini i cui fratelli erano stati molto negativi e ostili nei loro confronti durante gli anni della scuola materna (Dunn et al., 1994b). Inoltre, Patterson e colleghi (1986), tramite osservazioni dirette, hanno stabilito che i fratelli rafforzano il comportamento aggressivo l'uno dell'altro, reagendo, prendendo in giro ed aumentando il livello di conflitto. In più, come riportato dall'autore, i bambini le cui esperienze relazionali familiari li addestrano a selezionare i comportamenti coercitivi, sono doppiamente svantaggiati: non solo utilizzano la coercizione come unica modalità di interazione, ma non apprendono nemmeno le azioni prosociali richieste per le relazioni di supporto (Snyder & Patterson, 1995). Anche un altro studio di comunità condotto su larga scala con bambini dai 4 ai 7 anni ha rilevato che la negatività tra fratelli contribuisce allo sviluppo di problemi nell'adattamento e impatta negativamente i livelli di comportamento prosociale, oltre che alla presenza di scarse relazioni genitore-figlio (Dunn et al., 1999).

Stoker e colleghi (2002) ipotizzano che questi comportamenti derivino da meccanismi di contagio: i bambini che vivono in contesti in cui la relazione

fraterna risulta essere avversa imparano a gestire il conflitto negativamente e ricorrono a queste stesse strategie disfunzionali anche nelle relazioni con i pari.

Tuttavia, come sottolineato in precedenza, non tutte le ricerche sono concordi su questi risultati: secondo alcuni autori, infatti, i fratelli più piccoli sarebbero più influenzati dal comportamento e dall'adattamento dei loro fratelli maggiori, suggerendo così che ad influenzare l'adattamento del fratello minore a lungo termine sarebbe l'adattamento del fratello maggiore piuttosto che la qualità della relazione in sé (Hetherington et al., 1999).

Nonostante differenti conclusioni, le competenze sociali risultano quindi essere una delle aree maggiormente indagate, dato che una valenza negativa della relazione fraterna risulta maggiormente collegata a scarse competenze prosociali, a difficoltà di gestione dei conflitti e a maggiori comportamenti aggressivi verso i pari (MacKinnon-Lewis et al., 1997), specialmente quando il legame non è intimo e caloroso (Stormshak et al., 1996).

## **CAPITOLO 4**

### **LA RICERCA SPERIMENTALE: METODO**

In questo capitolo si fornisce una descrizione dettagliata del metodo utilizzato per condurre la ricerca sperimentale. In particolare, nel capitolo vengono introdotte le domande e le ipotesi di ricerca, i partecipanti allo studio, la procedura e gli strumenti utilizzati per il progetto.

#### ***4.1 Domande di ricerca e ipotesi dello studio***

Partendo dalla letteratura presentata nel capitolo 3, questo studio è stato condotto allo scopo di analizzare ulteriormente lo sviluppo e i comportamenti adattivi di bambini in età prescolare. La scelta di questa precisa fascia d'età deriva da diverse ragioni. In primo luogo, è stato scelto il limite inferiore dei due anni perché è proprio a partire da questa età che i bambini manifestano i maggiori progressi in tutte le aree dello sviluppo e nelle competenze adattive, dalla comunicazione, alle abilità motorie, all'autonomia personale. In secondo luogo, due anni sono un tempo sufficiente affinché la madre abbia instaurato un legame e possa essere più affidabile nelle risposte relative al comportamento del proprio figlio. Infine, dato che entro il sesto anno di età i bambini hanno generalmente portato a compimento lo sviluppo di tutte le abilità motorie e che con l'ingresso alle scuole primarie lo sviluppo venga ulteriormente influenzato dai pari e dall'istruzione, il termine dell'età prescolare è stato scelto come soglia per il reclutamento dei soggetti.

Di seguito vengono presentate le domande e le ipotesi che hanno guidato lo studio.

- a) Il presente studio si propone di confrontare le competenze nelle diverse aree dello sviluppo di bambini con e senza fratelli maggiori per come vengono indirettamente valutate dai rispettivi genitori, attraverso la somministrazione dello strumento DP4.
- b) Per quanto concerne i comportamenti adattivi, nella ricerca si è scelto di analizzare solamente se la presenza di un fratello maggiore possa influenzare lo sviluppo di ognuno dei quattro domini del comportamento adattivo (Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione ed Abilità Motorie).
- c) Sviluppo e comportamento adattivo sono due costrutti connessi attraverso un rapporto di interdipendenza. L'influenza reciproca di questi aspetti è stabilita anche dal fatto che i sottodomini che li costituiscono sono presenti in entrambi (linguaggio, abilità motorie e abilità socio-emotive). Partendo da queste considerazioni lo studio vuole esplorare la relazione tra sviluppo e comportamento adattivo in una fascia d'età dove le richieste provenienti dall'ambiente esterno aumentano esponenzialmente e la presenza di un fratello maggiore può contribuire a modificare l'impatto di questi cambiamenti. La domanda a cui si cerca di rispondere quindi è se uno sviluppo più avanzato determini anche un adattamento maggiore al contesto e se questo possa essere ulteriormente influenzato dalla presenza di un fratello o una sorella più grande.

#### **4.2 Partecipanti**

Allo Studio hanno partecipato 50 genitori risiedenti nella regione Emilia-Romagna con bambini di età compresa tra i 2 e i 5 anni. Nella tabella seguente sono riportati

i bambini suddivisi secondo le 4 fasce d'età selezionate e in base al genere (Tab. 4.1).

Tabella 4.1 Partecipanti ripartiti per fascia d'età e per genere

	<b>2 anni</b>	<b>3 anni</b>	<b>4 anni</b>	<b>5 anni</b>	<b>Totale</b>
<b>Maschi</b>					
N	7	14	5	1	27
%	14	28	10	2	54
<b>Femmine</b>					
N	11	7	3	2	23
%	22	14	6	4	46

Tabella 4.2 Statistiche descrittive età dei bambini

	<b>Media</b>	<b>Minimo</b>	<b>Massimo</b>	<b>DS</b>
<b>Età</b>	3,10	2	5,5	1,06

Delle 50 famiglie che hanno preso parte a questa ricerca, metà dei figli per i quali è stata condotta l'intervista non avevano fratelli maggiori mentre l'altra metà aveva fratelli o sorelle più grandi. In particolare, 22 bambini hanno 1 fratello maggiore (11 maschi, 11 femmine), 2 bambini hanno un fratello e una sorella maggiore, e un bambino ha sei fratelli maggiori (1 maschio e 5 femmine). Nella tabella seguente invece sono riportate le statistiche relative all'età dei fratelli (Tab 4.3).

Tabella 4.3 Statistiche descrittive età fratelli maggiori

	<b>Media</b>	<b>Minimo</b>	<b>Massimo</b>	<b>DS</b>
<b>Età</b>	7.93	3	19	4,05

#### **4.2.1 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti**

Alle famiglie che hanno partecipato allo studio è stata somministrata una breve intervista per la rilevazione di alcune caratteristiche sociodemografiche. Le informazioni raccolte riguardavano: l'età del bambino, quella dei suoi genitori, il loro livello di istruzione e il tipo di lavoro svolto.

In Tabella 1.3 vengono presentati sinteticamente i dati raccolti. L'età media delle mamme è di 34.92 anni (SD=5,32). I padri hanno un'età media leggermente superiore (M=37,06; DS=5,48). Il livello educativo corrisponde ad una formazione media di 15,98 anni per le madri e di 14,06 anni per i padri. Per quanto riguarda l'occupazione delle madri, il 28% svolge un lavoro part-time, il 62% ha un lavoro a tempo pieno e il 10% afferma di non avere un impiego e di non essere in cerca di occupazione. Il 96% dei padri, invece, svolge un lavoro a tempo pieno; il 4% è rappresentato da un genitore deceduto e da una persona di cui l'intervistato non è a conoscenza dell'impiego svolto.

Tabella 4.4 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei genitori

	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b>%</b>
<b>Madre</b>			
Età	34,92	5,32	
Livello Istruzione (anni)	15,98	3,07	
Occupazione			
Part-time			28
Tempo pieno			62
In cerca di occupazione			0
NON in cerca di occupazione			10

---

<b>Padre</b>		
Età	37,06	5,48
Livello Istruzione (anni)	14,06	4,00
Occupazione		
Part-time		0
Tempo pieno		96
In cerca di occupazione		0
NON in cerca di occupazione		0
Non a conoscenza		4

---

### **4.3 Procedura**

Tramite passa parola sono stati trovati genitori che rispondevano ai criteri d'inclusione alla ricerca, disposti ad effettuare l'intervista. Una volta contattati direttamente si è scelta la modalità di somministrazione: in questo caso tutte le famiglie hanno prediletto la modalità online, dovuta anche alla condizione mondiale di pandemia. Durante l'incontro dalla durata di circa 1 ora, dopo aver fatto firmare il consenso informato e illustrato gli obiettivi dello studio, ai genitori sono state poste prima domande relative a variabili sociodemografiche, poi gli strumenti DP4 e Vineland II, e infine alcune domande riguardanti le variabili ambientali.

### **4.4 Strumenti**

#### **4.4.1 Developmental Profile 4 (Alpern, 2020)**

Il Developmental Profile 4 (DP4) è uno strumento per la valutazione dello sviluppo di bambini e ragazzi di età compresa tra 0 e 21 anni e 11 mesi. Esso permette una valutazione indiretta di alcune aree dello sviluppo attraverso la raccolta di informazioni fornite da genitori e/o caregivers, sia in formato questionario che in formato intervista. Nonostante ci siano alcuni svantaggi come la possibilità che il

caregiver non sia affidabile nelle valutazioni o che le sue risposte siano orientate da uno scopo (es. desiderabilità sociale), somministrare le domande al caregiver permette di ottenere una panoramica ampia del bambino, fornita da un qualcuno che lo conosce profondamente e che ha la possibilità di osservare i comportamenti messi in atto nella quotidianità. Ai fini di una raccolta di informazioni più completa e per evitare i possibili svantaggi elencati precedentemente, lo strumento può essere somministrato anche agli insegnanti e ai clinici, oltre che ai genitori del bambino. Il DP4, infatti, viene utilizzato in diversi contesti e per motivi differenti: ad esempio come strumento di *screening* o per il primo colloquio, come punto di partenza o monitoraggio di un intervento, nella ricerca, oppure possono essere somministrate le scale singolarmente per scopi specifici.

La struttura del DP4 è costituita da 5 subscale per la valutazione di altrettante aree di sviluppo (scala motoria, scala comportamenti adattivi, scala socio emotiva, scala cognitiva e scala comunicazione), tutte con item disposti in ordine crescente di difficoltà.

#### **4.4.2 Le scale Vineland II (Sparrow et al., 2005)**

Le scale Vineland II (VABS-II) sono uno degli strumenti più noti per la valutazione della responsabilità sociale e dell'autonomia personale utilizzabili dalla nascita fino all'età adulta, di cui esiste un adattamento e una standardizzazione anche per la popolazione italiana. Lo strumento viene somministrato in forma di intervista semistrutturata ad una persona che conosce approfonditamente il soggetto da valutare e si configura come una conversazione sulle attività abituali. Delle scale VABS-II esistono tre versioni: la Forma breve (VABS-S), la Forma

completa (VABS-E) e la Versione per la scuola (VABS-C), che differiscono tra loro per numero di item e per metodo di somministrazione. Ogni versione misura i livelli di sviluppo del comportamento adattivo in quattro scale: Comunicazione, Abilità Quotidiane, Socializzazione ed Abilità Motorie. Il dominio della Comunicazione comprende le sottoscale relative al linguaggio ricettivo, espressivo e della scrittura. Quello delle Abilità quotidiane include le abilità personali, domestiche e in comunità. La Socializzazione riguarda le relazioni interpersonali, il gioco e tempo libero, e le regole sociali. Infine, le Abilità Motorie sono suddivise in grossolane e fini. All'interno di ciascuna sottoscala gli item, composti da un minimo di due fino ad un massimo di otto domande, sono raggruppati in base all'attività e organizzati secondo un ordine di complessità crescente attinente al livello evolutivo.

#### ***4.4.3 Scheda Sociodemografica e variabili ambientali***

In queste sezioni vengono raccolte informazioni sul bambino (data di nascita, genere, nazionalità, numero di fratelli), sui genitori (età, grado di istruzione, occupazione, nazionalità) e sulla salute del figlio, sul periodo della gravidanza e del parto e sull'ambiente circostante in cui attualmente sono inseriti e vivono.

## CAPITOLO 5

### LA RICERCA SPERIMENTALE: ANALISI DATI

#### 5.1 Statistiche Descrittive

L'ampiezza del campione, le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti nel DP4 sono presentate nella Tabella 5.1

Tabella 5.1 Statistiche descrittive dei punteggi ottenuti al DP4 dai due gruppi di bambini senza fratelli e con fratelli maggiori

	Figli Unici (N=25)		Figli con fratelli maggiori (N=25)	
	Media	DS	Media	DS
<b>Motoria</b>	24,16	5,40	23,36	3,51
<b>C. Adattivi</b>	21,12	5,85	20,64	5,19
<b>Socio-emotiva</b>	21,76	6,55	20,28	6,01
<b>Cognitiva</b>	20,48	4,91	19,44	4,44
<b>Comunicazione</b>	21,60	4,52	21,36	4,41
<b>Totale DP4</b>	109,12	24,01	106,08	19,78

I punteggi ottenuti dai due gruppi di bambini nelle 5 scale del DP4 sono stati confrontati attraverso una analisi della covarianza 5 (scale) x 2 (gruppi). L'età cronologica è stata considerata come covariata nelle analisi.

Né il fattore scala,  $F(4,188)= 1.95$ ,  $p=.103$ , né il fattore gruppo,  $F(1,47)=.146$ ,  $p=.704$ , e nemmeno l'interazione scala x gruppo,  $F(4,188)=.341$ ,  $p=.85$  sono risultati significativi. E' emerso invece un effetto significativo della covariata età  $F(1,47)=80.99$ ,  $p<.001$

In tabella 5.2 sono riportati i punteggi ottenuti dai due gruppi nelle scale Vineland

II

Tabella 5.2 Statistiche descrittive dei punteggi ottenuti nelle scale VABS-II dai due gruppi di bambini senza fratelli e con fratelli maggiori

	Figli Unici (N=25)		Figli con fratelli maggiori (N=25)	
	Media	DS	Media	DS
<b>Comunicazione</b>	<b>111,92</b>	<b>29,51</b>	<b>101,88</b>	<b>23,74</b>
Ricezione	31,84	5,86	31,04	3,97
Espressione	76,04	20,70	69,20	19,84
Scrittura	6,73	6,62	2,93	3,63
<b>Abilità quotidiane</b>	<b>69,12</b>	<b>27,34</b>	<b>67,64</b>	<b>24,35</b>
Personale	45,08	17,16	43,36	16,21
Domestico	10,68	5,97	10,69	4,72
Comunità	13,36	6,07	13,68	6,25
<b>Socializzazione</b>	<b>95,08</b>	<b>26,82</b>	<b>92,80</b>	<b>23,52</b>
Relazioni Int.	46,88	10,18	46,20	10,22
G. e tempo libero	30,32	10,52	31,72	8,65
Regole sociali	17,88	7,94	14,88	7,34
<b>Abilità motorie</b>	<b>109,08</b>	<b>22,27</b>	<b>103,80</b>	<b>19,43</b>
Grossolane	68,56	10,23	67,04	8,64
Fini	40,52	13,48	36,76	12,26
<b>Totale Vineland II</b>	<b>385,20</b>	<b>101,18</b>	<b>366,12</b>	<b>85,82</b>

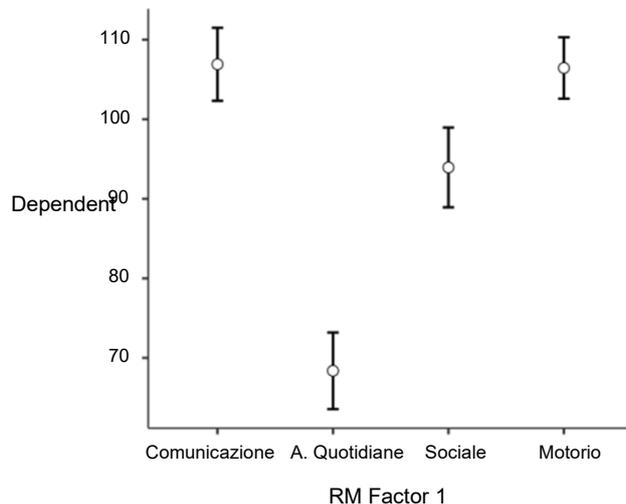
Anche in questo caso i punteggi dei due gruppi nelle 4 scale delle Vineland II sono stati confrontati attraverso una analisi della covarianza 4 (scale) x 2 (gruppi), con l'età considerata come covariata. L'analisi ha mostrato un effetto significativo del fattore scala,  $F(3,141)= 20,69$ ,  $p<.001$ . Sono stati quindi condotti dei confronti post hoc per approfondire questi risultati. I risultati sono riportati in tabella 5.3.

Tabella 5.3 Confronto scale Vineland II e DP4

Confronto						
Scala	Scala	Differenza media	SE	gl	t	p <sub>bonferroni</sub>
Comunicazione	- A. Quotidiane	38.520	1.56	47.0	24.653	< .001
	- Sociale	12.960	2.14	47.0	6.047	< .001
	- Motorio	0.460	1.80	47.0	0.255	1.000
A. Quotidiane	- Sociale	-25.560	2.02	47.0	-12.666	< .001
	- Motorio	-38.060	1.51	47.0	-25.254	< .001
Sociale	- Motorio	-12.500	1.82	47.0	-6.886	< .001

Nel grafico 5.1 sono riportati i punteggi delle medie marginali stimate dei punteggi ottenuti nelle singole scale

Grafico 5.1 Medie marginali stimate nelle singole scale



A livello generale emergono punteggi maggiori nelle scale comunicazione e motoria, seguiti dai punteggi ottenuti nella scala sociale. I punteggi più bassi emergono nella scala delle abilità quotidiane.

Nell'analisi della covarianza non sono emersi effetti significativi né della variabile fratelli,  $F(1,47)=.25$ ,  $p=.62$ , né dell'interazione Scala x fratelli,  $F(3, 141)=2.10$ ,  $p=.103$ . E' emerso invece un effetto significativo della covariata età  $F(1,47)=86.42$ ,  $p<.001$ .

## **5.2 Correlazione tra sviluppo e comportamenti adattivi nei due gruppi di bambini in età prescolare**

Al fine di indagare, come da scopo della ricerca, la relazione tra sviluppo e comportamenti adattivi in relazione all'influenza di fratelli maggiori, successivamente è stata condotta un'analisi di correlazione.

La correlazione tra punteggio totale ottenuto nel DP4 e nelle Vineland II è di  $r=0,84$ ; questo dimostra che secondo i dati della ricerca all'aumentare dello sviluppo corrisponde un aumento dei comportamenti adattivi manifestati, e viceversa. La medesima analisi di correlazione è stata anche eseguita nel sottocampione differenziato in base alla presenza di un fratello/sorella maggiore o meno. Entrambe le analisi, bambini senza fratelli ( $r = .86$ ) e bambini con fratelli ( $r = .82$ ), presentano una correlazione positiva.

Nelle tabelle 5.4 e 5.5 sono state riportate le correlazioni tra ogni area dello sviluppo e dei comportamenti adattivi dei bambini in età prescolare, suddivise nei due gruppi (bambini con e senza fratelli maggiori). Come già sottolineato precedentemente, le correlazioni sono più alte nei bambini senza fratelli maggiori, riportando un coefficiente di correlazione di Pearson superiore a 0,90 in quasi tutte le aree indagate.

Tabella 5.4 Coefficienti di correlazione  $r$  di Pearson tra i punteggi delle aree del DP4 e le scale Vineland II in bambini senza fratelli

		Vineland II			
		Comunicazione	Abilità Quotidiane	Socializzazione	Abilità Motorie
DP4	<b>Motoria</b>	0,637	0,671	0,706	0,693
	<b>C. Adattivi</b>	0,804	0,781	0,615	0,665
	<b>Socio-emotiva</b>	0,587	0,587	0,599	0,529
	<b>Cognitiva</b>	0,766	0,712	0,717	0,643
	<b>Comunicazione</b>	0,675	0,705	0,668	0,602

Tabella 5.5 Coefficienti di correlazione r di Pearson tra i punteggi delle aree del DP4 e le scale Vineland II in bambini con fratelli maggiori

		Vineland II			
		Comunicazione	Abilità Quotidiane	Socializzazione	Abilità Motorie
DP4	<b>Motoria</b>	0,894	0,878	0,775	0,901
	<b>C. Adattivi</b>	0,800	0,845	0,649	0,758
	<b>Socio-emotiva</b>	0,584	0,629	0,592	0,565
	<b>Cognitiva</b>	0,836	0,791	0,721	0,720
	<b>Comunicazione</b>	0,664	0,711	0,598	0,589

## **CAPITOLO 6**

### **LA RICERCA SPERIMENTALE: DISCUSSIONE GENERALE E CONCLUSIONE**

Questo studio si proponeva i seguenti obiettivi: a) confrontare le abilità nelle diverse aree dello sviluppo di bambini con e senza fratelli maggiori; b) comparare le competenze in ognuno dei quattro domini del comportamento adattivo (Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione ed Abilità Motorie) di bambini con e senza fratelli maggiori; c) esplorare la relazione tra sviluppo e comportamento adattivo, in particolare se uno sviluppo più avanzato determini anche un adattamento maggiore al contesto e se questo possa essere ulteriormente influenzato dalla presenza di un fratello maggiore.

Dalle analisi effettuate, in primo luogo, si può osservare che le medie delle competenze manifestate da bambini con e senza fratelli nelle aree dello sviluppo risultano molto simili in entrambi i gruppi sperimentali, e al netto degli effetti dell'età non emergono differenze significative tra i due gruppi. Per quanto riguarda i comportamenti adattivi, sebbene le discrepanze rilevate sembrano maggiori, anche in questo caso non si può affermare che emergano differenze significative al netto dell'età tra i due gruppi a causa della maggior variabilità riscontrata nel campione.

In secondo luogo, per quanto concerne i confronti effettuati attraverso un'analisi della covarianza con i punteggi dei due gruppi nelle 5 scale del PD4 e nelle 4 scale delle Vineland II, con l'età considerata come covariata, non sono stati riscontrati effetti significativi né con la variabile fratelli, né con l'interazione Scala x fratelli. Questo significa che le abilità espresse dai genitori durante le interviste

non sembrano risultare influenzate dalla presenza di un fratello maggiore. Un dato atteso, invece, è la significatività registrata dall'analisi effettuata con l'età. In questo caso, come sarebbe presumibile supporre, le competenze che i bambini manifestano nei diversi ambiti di vita variano in funzione dell'età con un aumento delle prestazioni nei bambini di età maggiore.

Diversamente dall'ipotesi iniziale, quindi, questi risultati sembrano supporre che la presenza di un fratello maggiore non sia così influente nello sviluppo di diverse competenze, le quali al netto dell'età risultano uguali in entrambi i gruppi.

Sebbene questi dati siano in parte discordi rispetto alla tesi iniziale e alla rassegna bibliografica citata nel capitolo precedente, va sottolineato che il campione di riferimento preso in esame è molto piccolo ( $n=50$ ) e non abbastanza rappresentativo dell'intera popolazione. Inoltre, i risultati ottenuti dalle principali ricerche condotte nell'ambito familiare, e in particolare della relazione fraterna, dimostrano come lo sviluppo di un bambino sia influenzato da moltissimi fattori sia biologici che ambientali che possono modificarne la direzione, la qualità della relazione fraterna è infatti uno di questi. In aggiunta, va precisato che le informazioni ottenute dai genitori intervistati potrebbero essere soggette a distorsioni derivate dal fenomeno denominato desiderabilità sociale, ovvero quell'effetto tale per cui i soggetti di una ricerca potrebbero non rispondere in modo veritiero alle domande a favore di risposte considerate socialmente più accettabili. Infine, gli strumenti utilizzati per ottenere i dati raccolti si basano su due valutazioni differenti: nel Developmental Profile 4 le domande poste sono relative alla capacità del bambino di svolgere o di saper svolgere una determinata azione, la cui risposta può essere solo sì o no, mentre nelle Vineland II

l'intervistato ha la possibilità di assegnare un punteggio da 0 a 2 rispetto a quello che viene proposto. Queste modalità di risposta discordanti potrebbero influenzare i dati a sfavore di quelli relativi allo sviluppo, le cui risposte potrebbero risultare più riduzionistiche e meno specifiche rispetto alle reali competenze del bambino.

Come ultimo quesito di ricerca, lo studio si è posto l'obiettivo di esplorare la relazione tra sviluppo e comportamento adattivo attraverso l'analisi della correlazione tra queste due variabili. I dati riscontrati sia nel gruppo dei bambini senza fratelli che con fratelli maggiori rivelano che il grado di associazione tra queste due variabili è molto alto. In questo caso, quindi, la presenza di un fratello non influenzerebbe la forza e la direzione della relazione tra sviluppo e comportamento adattivo, i quali risultano altamente correlati come a sostenere l'ipotesi iniziale, secondo la quale un bambino con elevate prestazioni nelle aree dello sviluppo manifesti anche ampie abilità nei comportamenti adattivi messi in atto.

In conclusione, questa ricerca sperimentale condotta sull'influenza dei fratelli maggiori nello sviluppo e nei comportamenti adattivi ha rilevato dati in parte non sufficientemente significativi in relazione alle ricerche effettuate negli anni precedenti, per cui le direzioni future rispetto a questo tema potrebbero seguire strade differenti. Innanzitutto, si propone di chiarire, attraverso l'impiego di una metodologia differente, se le differenze riportate dai genitori corrispondano effettivamente a diversi livelli di sviluppo nei bambini dei due gruppi. In secondo luogo, sarebbe opportuno approfondire le conoscenze relative all'organizzazione della vita delle famiglie, sia in termini di pratiche culturali che di routine quotidiane,

le quali inevitabilmente assumono un ruolo fondamentale sul potenziamento di alcune competenze e sul significato attribuito al conseguimento di certi obiettivi di sviluppo. Infine, sarebbe opportuno indagare maggiormente il peso di ognuno dei fattori implicati nell'ambito familiare, come possibili fattori sia di protezione che di rischio, e l'influenza di ciascuno di questi sulle differenti direzioni di crescita dei figli e sulla relazione fraterna instaurata tra questi.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adams, G. L. (1999). *Comprehensive test of adaptive behavior—revised*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Alpern, G. D. (2020). "DP-4: Developmental Profile.
- Bonichini, S. (2007). *L'assessment psicologico nella prima infanzia*. Carocci.
- Brody, G. H. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current directions in psychological science*, 13(3), 124-126.
- Brody, G. H., & Stoneman, Z. (1988). Sibling conflict, individual child characteristics, and family transactions. *Journal of Children in Contemporary Society*.
- Bronfenbrenner, U., & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruininks, R. H., Woodcock, R. W., & Weatherman, R. F. (1996). *Hill BK Scales of Independent Behavior-Revised*. Itasca, Ill.
- Camaioni, L., Aureli, T., & Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Il mulino.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (1998). The role of theory in the study of family psychopathology.
- Doll, E. A. (1935). A genetic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5(2), 180.
- Doll, E. A. (1965). *Vineland Social Maturity Scale*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Dunn, J. (1998). *Affetti profondi: bambini, genitori, fratelli, amici*. Il mulino.
- Dunn, J. (2005). *Commentary: siblings in their families*.
- Dunn, J. (1999). Making sense of the social world: Mindreading, emotion, and relationships.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Bcardsall, L., & Rende, R. (1994). Adjustment in middle childhood and early adolescence: Links with earlier and contemporary sibling relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 491-504.
- Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., Golding, J., & ALSPAC Study Team. (1999). Siblings, parents, and partners: Family relationships within a

- longitudinal community study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(7), 1025-1037.
- Grossman, H.J. (1973). *Manual on terminology in mental retardation*. Washington, DC: American Association for Mental Deficiency.
- Harrison, P. L. (1990). Mental retardation, adaptive behavior assessment, and giftedness. *Assessing adolescent and adult intelligence*, 533-585.
- Harrison, L. P., & Oakland, T. (2003). *ABAS II Adaptive Behavior assessment System second edition Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Hetherington, E. M. (1999). Family functioning and the adjustment of adolescent siblings in diverse types of families. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-25.
- Howe, N., Petrakos, H., & Rinaldi, C. (1998). "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, internal state language and relationship quality. *Child Development*, 69, 182–191.
- Jahoda, M., Deutsch E., & Cook, S. W. (1953). *Research Methods in Social Relations*. New York: Dryden Press, 1951. 2 volumes. *Nursing Research*, 2(2), 95.
- Jenkins, J. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects.
- Lembert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *AAMR adaptive behavior scale—School and community*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Developmental systems and applied developmental science. *Journal of adolescent health*, 31(6), 122-135.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Mackinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B., & Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental psychology*, 33(6), 1024.

- Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child development*, 73(3), 969-982.
- McHale, S. M., & Crouter, A. C. (1996). *The family contexts of children's sibling relationships*. Ablex Publishing.
- Minuchin, S. (1974). *Famiglie e terapie della famiglia* (tr. it. Astrolabio, Roma 1976).
- Nihira, K. (1999). Adaptive behavior: A historical overview. *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*, 7-14.
- Patterson, G. R. (1986). The contribution of siblings to training for fighting: A microsocial analysis. *Development of antisocial and prosocial behavior*, 235-261.
- Pilowsky, T., Yirmiya, N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V., & Shalev, R. S. (2004). Social and emotional adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 855-865.
- Reiss, D., & Hetherington, E. M. (2009). *The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development* (Vol. 1). Harvard University Press.
- Reschly, D. J. (1982). Assessing mild mental retardation: The influence of adaptive behavior, sociocultural status, and prospects for nonbiased assessment. *The handbook of school psychology*, 209-242.
- Rossi, A. S., & Rossi, P. H. (2018). *Of human bonding: Parent-child relations across the life course*. Routledge.
- Schalock, R. L. (1999). The merging of adaptive behavior and intelligence: Implications for the field of mental retardation. *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*.
- Snyder, J. J., & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior therapy*, 26(2), 371-391.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A., & Cicchetti, D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circles Pines, MN: American Guidance Service.

- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales—Second Edition (Vineland—II)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 50.
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., & Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental psychology*, 32(1), 79.
- Thompson, J. R., McGrew, K. S., & Bruininks, R. H. (1999). Adaptive and maladaptive behavior: Functional and structural characteristics. *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*, 15-42.
- Vance, H. B., & Awadh, A. M. (1998). Best practices in assessment of children: Issues and trends. *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings*, 87-105.
- Vicari, S., & Caselli, M. C. (2010). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human development*, 45(4), 275-281.
- Widaman, K. F., & McGrew, K. S. (1996). The structure of adaptive behavior.
- Widaman, K. F., Borthwick-Duffy, S. A., & Little, T. D. (1991). The structure and development of adaptive behaviors. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 17, pp. 1-54). Academic Press.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.
- Zukow-Goldring, P.G. (1995). Sibling caregiving. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 177–208). Mahwah, NJ: Erlbaum.