



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione

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

Tesi di laurea magistrale

**Fattori individuali ed ambientali nello sviluppo di competenze
di partecipazione comunicativa in bambini di età prescolare:
il ruolo degli stili genitoriali e della sensibilità ambientale**

Individual and environmental factors in the development of communicative participation in
preschool children: the role of parenting styles and environmental sensitivity

Relatrice

Prof.ssa Maja Roch

Laureanda: Vittoria Marinelli

Matricola: 2082017

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

Introduzione	1
CAPITOLO 1: Il ruolo dell'adulto nello sviluppo: gli stili interattivi genitoriali	3
1. Interazioni individuo-ambiente	3
1.1 Modelli teorici	3
2. Il ruolo dell'adulto nello sviluppo	5
2.1 Il legame di attaccamento	5
2.2 Il <i>parenting</i> e le funzioni genitoriali	8
2.2.1 Stili interattivi genitoriali	10
2.2.2 Scale di valutazione	12
3. Un fattore di rischio: lo stress genitoriale	14
3.1 Scale di valutazione	15
CAPITOLO 2: Il ruolo delle caratteristiche del bambino: la sensibilità ambientale	17
1. Environmental sensitivity	17
1.1 Il modello di Diathesis-stress	18
1.2 Vantage sensitivity theory (VS)	19
1.3 Differential susceptibility theory (DST)	19
1.4 Biological Sensitivity to Context (BSC)	20
1.5 Sensory processing sensitivity theory (SPS)	21
2. Scale di valutazione	22
3. Il profilo del bambino <i>Altamente sensibile</i>	23
4. La sensibilità ambientale e le interazioni genitoriali	25
CAPITOLO 3: Il linguaggio come veicolo di interazione sociale: la partecipazione comunicativa	29
1. Linguaggio e comunicazione	29
2. I modelli teorici	30
2.1 Approccio comportamentista di Skinner	30
2.2 Approccio modularista di Chomsky	31
2.3 Approccio costruttivista di Piaget	31
2.4 Approccio interazionista di Bruner	32
2.5 Approccio storico-culturale di Vygotskij	32
2.6 Approccio neurocostruttivista di Karmiloff-Smith	33
3. Il ruolo dell'ambiente nello sviluppo linguistico	34
4. La partecipazione comunicativa	38
4.1 Scala di valutazione	40
CAPITOLO 4: La ricerca: <i>Partecipazione comunicativa in età prescolare: il ruolo dell'influenza diretta e mediata di fattori individuali ed ambientali</i>	43

1. Obiettivi	43
2. Il metodo	47
2.1 Partecipanti	47
2.1.1 Criteri di inclusione ed esclusione	49
2.2 Procedura	49
2.3. Strumenti	51
2.3.1 <i>Parental Style Questionnaire</i>	51
2.3.2 <i>Early Parenting Attitudes Questionnaire</i>	52
2.3.3 <i>Parenting Stress Index 4 - Short Form</i>	54
2.3.4 <i>Highly sensitive child – parent report scale</i>	56
2.3.5 <i>Emotion regulation checklist</i>	57
2.3.6 <i>Focus on the Outcome of Communication Under Six</i>	58
CAPITOLO 5: Risultati e Discussione	60
1. Risultati	60
1.1 Analisi preliminari	60
1.2 Il ruolo di mediazione dei fattori individuali ed ambientali sulla partecipazione comunicativa	68
1.2.1 Il ruolo della sensibilità ambientale sulla PC: la mediazione dei fattori ambientali	68
1.2.2 Il ruolo dei fattori ambientali sulla PC: la mediazione della sensibilità ambientale	71
1.2.3 Il ruolo della regolazione emotiva sulla PC: la mediazione dei fattori ambientali	72
1.2.4 Il ruolo dei fattori ambientali sulla PC: la mediazione della regolazione emotiva	75
1.3 Differenze dei ruoli di mediazione dei fattori individuali ed ambientali in funzione dell'età	77
1.3.1 Il ruolo della sensibilità ambientale sulla PC: la mediazione dei fattori ambientali in funzione dell'età	78
1.3.2 Il ruolo dei fattori ambientali sulla PC: la mediazione della regolazione emotiva in funzione dell'età	81
1.4 Il sottomodello: il ruolo di fattori individuali ed ambientali sulla dimensione performativa della PC	85
1.4.1 Analisi preliminari	85
1.4.2 Il ruolo di mediazione dei fattori individuali ed ambientali	91
1.4.3 Differenze dei ruoli di mediazione dei fattori individuali ed ambientali in funzione dell'età	93
2. Discussione	95
2.1 Limiti e prospettive future	112
Conclusioni	115
BIBLIOGRAFIA	118

Introduzione

La famiglia è il primo nucleo della società; principale tutrice del sano sviluppo e benessere integrale e primaria fonte di educazione all'integrazione e socializzazione dei figli. Sin dagli esordi della traiettoria evolutiva dei bambini, è garante di sicurezza e soddisfacimento dei bisogni degli infanti, dirigendoli e supportandoli verso la piena acquisizione delle loro competenze fisiche, cognitive, affettivo-emotive e relazionali. È il modello di riferimento con cui i bambini dovranno primariamente confrontarsi nella progressiva costruzione della propria identità.

L'interazione tra caratteristiche individuali e stimolazioni ambientali contribuisce alla definizione di tale processo, favorendo od ostacolando l'acquisizione di ognuna delle suddette abilità. Nel processo evolutivo, linguaggio e comunicazione giocano un ruolo fondamentale, specialmente in vista di un'efficace interazione con il proprio ambiente di riferimento, chiamato a fungere, al contempo, da promotore di stimolazioni, favorenti esplorazione e sperimentazioni necessarie ad un adeguato sviluppo del bambino. La letteratura esistente ha ampiamente dimostrato come lo sviluppo delle abilità comunicative e sociali sia influenzato tanto da fattori biologici ed individuali quanto dall'ambiente in cui il bambino è inserito, legato, in primo luogo, alle dinamiche genitoriali.

La partecipazione comunicativa, definita in accordo con il quadro teorico ICF-CY dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), rappresenta un costrutto chiave per la valutazione del funzionamento del bambino nel corso della vita quotidiana ed all'interno del contesto sociale di riferimento. Le sue componenti includono, quindi, non solo le capacità di espressione e ricezione linguistica ma anche di gestione delle interazioni sociali, autonomia e capacità di regolazione emotiva. In linea di principio, la considerazione, in prospettiva biopsicosociale, del bambino come unità psicofisica che si sviluppa mediante una costante interazione con l'ambiente (Bruner, 1983; Karmiloff-Smith, 1992), sottolinea come fattori tra cui il temperamento del bambino, il livello di stimolazione ambientale, la qualità delle interazioni sociali, lo stress genitoriale, siano determinanti moderatori nel processo di crescita.

Pertanto, la presente ricerca nasce dall'esigenza di comprendere l'influenza congiunta di fattori individuali ed ambientali nello sviluppo delle competenze comunicative in bambini in età prescolare (2-6 anni); in particolare, ponendo l'accento sul ruolo che gli stili

genitoriali e la sensibilità ambientale giocano nel facilitare od ostacolare l'acquisizione di competenze di partecipazione comunicativa in bambini a sviluppo tipico.

Il lavoro è suddiviso in cinque capitoli:

- ✚ Nel primo è stato esplorato il ruolo degli stili genitoriali nello sviluppo infantile, con particolare attenzione ai comportamenti affettivi e regolativi che influenzano la crescita sociale e linguistica del bambino. Sono stati, pertanto, analizzati i principali modelli teorici di interazione individuo-ambiente ed il ruolo dell'adulto nello sviluppo, con enfasi sui legami di attaccamento ed i diversi stili di *parenting*, oltre che la loro incidenza sulle dinamiche interattive genitore-figlio e sulla regolazione emotiva del bambino. È stato, infine, preso in esame un fattore di rischio rilevante legato alla genitorialità e lo svolgimento di tale ruolo: lo stress.
- ✚ Il secondo capitolo è stato incentrato sulla presentazione del costrutto di sensibilità ambientale, esponendo i modelli teorici che hanno condotto alla definizione dello stesso, oltre che del rispettivo strumento di valutazione. È stato, successivamente descritto il profilo di alta sensibilità del bambino e le sue implicazioni rispetto alla percezione di stimolazioni ambientali.
- ✚ Il terzo capitolo tratta, invece, lo sviluppo comunicativo e linguistico nei bambini ed il ruolo dell'ambiente in tale processo, con un approfondimento specifico sul concetto di partecipazione comunicativa. Viene, infatti, esaminato come il linguaggio si sviluppi non solo come abilità espressiva ma anche come competenza sociale, legata alla capacità di interazione con gli altri ed all'autonomia comunicativa.
- ✚ Nel quarto capitolo viene descritto nel dettaglio il disegno sperimentale della ricerca: "*Partecipazione comunicativa in età prescolare: il ruolo dell'influenza diretta e mediata di fattori individuali ed ambientali*". Vengono trattati gli obiettivi che hanno guidato lo studio ed il metodo, includente la descrizione dei partecipanti, la procedura, gli strumenti di valutazione adoperati e l'affidabilità delle loro scale.
- ✚ Nell'ultimo capitolo si procede con la descrizione dei risultati derivanti dalle analisi statistiche svolte e la loro discussione. Sono stati, infine, valutati limiti ed avanzate prospettive e proposte per studi futuri.

CAPITOLO 1: Il ruolo dell'adulto nello sviluppo: gli stili interattivi genitoriali

1. Interazioni individuo-ambiente

1.1 Modelli teorici

L'individuo è un'unità psicofisica in interazione con l'ambiente, il cui sviluppo è inseparabile dal contesto sociale e culturale di riferimento (Veraska, Sheridan, 2018). Ogni individuo possiede un particolare patrimonio genetico e caratteristiche individuali che, in interazione con l'ambiente fisico e sociale di riferimento, si evolvono e modificano a livello biologico, cognitivo ed emotivo, fino al raggiungimento del proprio sviluppo ottimale. Pertanto, ciò che l'individuo è e diventerà, non è solamente il risultato del patrimonio genetico ma anche frutto delle esperienze derivanti dall'ambiente di riferimento e dalle interazioni di tali ambienti con le proprie peculiarità genetiche (Rinaldi, 2021). In linea con tale approccio, troviamo il *paesaggio epigenetico* di Waddington (1940) il quale raffigura lo sviluppo come una serie di sentieri percorribili dell'individuo, che intraprende un determinato percorso, alla luce dell'interazione tra geni e stimoli interni ed esterni. L'ambiente, attivando, inibendo o coordinando l'espressione genetica, ne modula l'attività, conducendo ad un peculiare sviluppo dell'organismo, in un gioco di armonico equilibrio tra natura e cultura (Borzini, 2019).

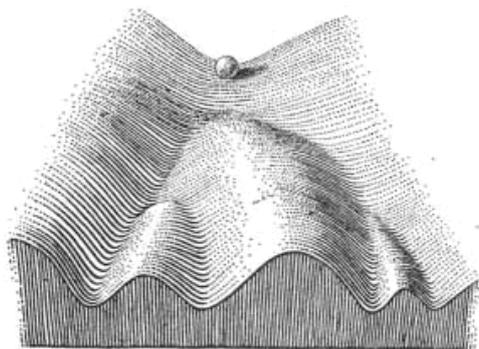


Figura 1: *Paesaggio epigenetico di Waddington, 1940*

In linea con il presupposto di reciprocità individuo-ambiente nello sviluppo, Bronfenbrenner (1994) elaborò la teoria bioecologica all'interno della quale presentò la complessità ambientale, che circonda l'individuo, come strutture concentriche, il cui nucleo è costituito dall'individuo stesso, visto come soggetto attivo in grado di modificare e ristrutturare il proprio percorso di vita. Tra le strutture ritroviamo: *il microsistema*, ovvero la fonte di esperienza più vicina al soggetto, in cui avvengono le prime interazioni

dirette, quali famiglia, casa, scuola, gruppo di pari; *il mesosistema*, ossia le relazioni tra gli ambienti appartenenti al microsistema, che si integrano con i nuovi ambienti con i quali l'individuo entra in contatto; *l'ecosistema*, cioè l'insieme degli ambienti estranei dei quali l'individuo non fa esperienza diretta ma che, in certo qual modo, lo condizionano; *il macrosistema*, livello che organizza e governa l'intera rete ecologica, dandone coerenza, mediante la determinazione di un certo sistema culturale, di valori, stile di vita. Su tutto il sistema agisce *il cronosistema*, ovvero la dimensione temporale ed *il biosistema* che include tutti gli aspetti biologici appartenenti all'individuo (temperamento, punti di forza e vulnerabilità, sistemi valoriali, vissuti interni etc.).

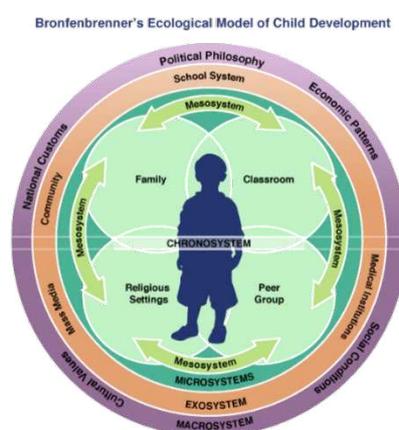


Figura 2: La teoria bioecologica di Bronfenbrenner (schema tratto dal sito: <http://olms.cte.jhu.edu/mah-m03-wrapup>)

In termini neurocostruttivisti, Annette Karmiloff-Smith parla di vincoli, ovvero predisposizioni innate del soggetto, che permettono all'individuo di elaborare, progressivamente, gli input provenienti dall'esterno, guidando, in tal modo, la progressiva specializzazione cognitiva. L'esperienza e l'ambiente modulano, pertanto, il processo di sviluppo individuale, che diviene il risultato di un'attiva interazione tra vincoli biologici ed esperienza (Karmiloff-Smith, 1995).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la salute come *stato di completo benessere fisico, mentale e sociale* (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007). Il benessere di un individuo è, quindi, il frutto di una continua e dinamica interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali; questo è il fondamento del modello biopsicosociale proposto da Engel (1977). Quest'ultimo sottolinea il ruolo integrato di ciascuna delle dimensioni del funzionamento umano nel benessere integrale della

persona, superando la visione dualista del modello biomedico. Tale modello concepiva salute e malattia come polarità opposte di un continuum, dove la salute rappresenta semplicemente l'assenza di malattia. Si procede all'esclusione aprioristica di qualunque elemento psicologico, comportamentale o appartenente al contesto sociale poiché, i processi biochimici e/o neurofisiologici, oggettivamente misurabili, sono considerati l'unica causa delle manifestazioni sintomatologiche (Delle Fave e Bassi, 2013).

2. Il ruolo dell'adulto nello sviluppo

Durante le prime fasi di sviluppo è proprio nell'interazione con l'adulto che il bambino interiorizza ed elabora modalità di risposta, apprende reazioni comportamentali ed acquisisce strumenti di regolazione emotiva, utili alle proprie interazioni future.

L'adulto, in quanto individuo più esperto, svolge un ruolo fondamentale nell'educazione del bambino, promuovendo le sue potenzialità a partire dalla cosiddetta *zona di sviluppo prossimale*. Tale area di sviluppo potenziale indica il limite tra l'autonomia in abilità effettivamente acquisite e quelle prossime all'acquisizione, che necessitano di guida e sequela, da parte di un adulto, per la loro effettiva acquisizione (Vianello R., Gini G., Lanfranchi S., 2019). Dunque, si introduce il concetto di *scaffolding* per indicare il processo educativo in cui le interazioni adulto-bambino sono caratterizzate dalla messa a disposizione da parte dell'adulto delle proprie competenze, al fine di favorire l'apprendimento del bambino, alla luce delle abilità effettivamente raggiunte dallo stesso (Wood D., Bruner J. S., Ross G., 1976).

2.1 Il legame di attaccamento

L'attaccamento rappresenta una parte della relazione adulto-bambino relativa all'asse pericolo-protezione, data dalla capacità di fornire protezione, secondo le necessità del bambino, in una relazione asimmetrica (Tambelli, 2017). Il legame di attaccamento sorge dalla relazione stabile della diade caregiver-bambino, alla luce dei mutui scambi interattivi che avvengono nel corso dello sviluppo, in risposta alle richieste di accudimento del bambino. Compito dell'adulto sarà quello di promuovere l'esplorazione ambientale, che favorisce lo sviluppo del bambino, fornendogli, però, sempre un *luogo sicuro* in cui rifugiarsi in caso di necessità o pericolo. Harlow (1958), in uno studio condotto sulle scimmie *Rhesus*, dimostra come, in condizioni di avversità, anch'esse manifestano preferenza del calore materno rispetto alla ricezione di cibo, prediligendo,

quindi, il bisogno biologico di vicinanza e cura al solo nutrimento. L'adulto, quando la sua risposta alle richieste di cura è tempestiva e adeguata, diviene, così, *base sicura* per il bambino, in modo che egli possa sentirsi sufficientemente protetto durante l'esplorazione (Bowlby, 1988). L'equilibrio tra esplorazione-attaccamento determina l'insorgenza di diversi pattern di attaccamento, ovvero modelli interattivi relazionali stabili che presentano diverse quote di adattività, senza implicazioni cliniche, associati a specifici stili genitoriali messi in atto. Tra questi (Tambelli, 2017):

- *Attaccamento sicuro*: La sicurezza dell'attaccamento è determinata dall'adeguatezza della risposta dell'adulto alle richieste di protezione del bambino, in virtù della quale egli si sente al sicuro. Essa richiede *sensibilità*, ovvero lettura adeguata dei segnali inviati dal bambino e *responsività*, ossia capacità di organizzazione di una risposta adeguata che sia, quindi, coerente con la gravità e l'urgenza della richiesta, coordinata con essa e modulata in base alle diverse caratteristiche del bambino ed il suo livello di sviluppo. Una risposta adeguata permetterà il conseguimento di un buon equilibrio attaccamento-esplorazione e fornirà al bambino autostima ed autoefficacia, derivanti dalla percezione di essere riuscito a comunicare i propri bisogni nonché dall'acquisizione di consapevolezza nel poter ricevere protezione all'interno delle relazioni in caso di manifesto pericolo. Tale protezione, che conferisce sicurezza relazionale, è legata anche al concetto di *meritorietà del sé*, ovvero riconoscere di meritare tale protezione alla luce della propria dignità e valore personale. In bambini con attaccamento sicuro si riscontrano sia una buona capacità di espressione emotiva, anche negativa, data dalle ripetute risposte adeguate e rassicuranti del genitore, che una maggiore capacità di adattamento a diversi contesti relazionali.
- *Attaccamento evitante*: Una ripetuta risposta rifiutante da parte del caregiver comporta nel bambino inibizione del bisogno di protezione o risoluzione autonoma, al fine di evitare l'insorgenza di un duplice pericolo, quello derivante dall'esterno e quello legato all'adulto rifiutante. Questo determina l'inibizione del sistema di attaccamento e l'attivazione del sistema esplorativo, con conseguente abbassamento del senso di pericolo, innalzamento della propria autoefficacia e sviluppo di un attaccamento evitante, caratterizzato da apparente insensibilità di

fronte al pericolo e mancata manifestazione dei propri bisogni, con presenza occulta di sintomi di stress. Questo si traduce, a livello comportamentale, in indifferenza durante il contatto, allontanamento dal genitore e maggiore interesse verso l'ambiente circostante ed, a livello emotivo, in inibizione emotiva, distanziamento affettivo ed autoconsolazione, predisponendo l'insorgenza di disturbi esternalizzanti.

- *Attaccamento ambivalente-resistente*: Una risposta mediamente imprevedibile da parte dell'adulto di fronte alla segnalazione di pericolo produce, invece, nel bambino una continua richiesta di protezione, al fine di abbassare i livelli di imprevedibilità. Tale richiesta continua, produce nel bambino grande dispendio energetico, rabbia e frustrazione in quanto, la mancata soddisfazione della richiesta, ha comportato in lui la necessità di impiego di numerose risorse, oltre che l'insorgenza di un costante dubbio circa l'ottemperanza, da parte del genitore, di una sua eventuale successiva richiesta. Questo produce un tipo di attaccamento ambivalente-resistente, caratterizzato da grande emotività (con amplificazione di sentimenti negativi), scarsa esplorazione ed un basso livello di autoefficacia nel bambino; oltre che relazioni poco soddisfacenti in termini di protezione. Il bambino non riesce a percepire il genitore come *base sicura* ed il sistema comportamentale di attaccamento viene attivato dallo stesso anche in assenza di pericoli reali, al fine di attirare l'attenzione del caregiver che fornisce le sue cure in modo intermittente, imprevedibile e discontinuo.
- *Attaccamento disorganizzato-disorientato*: Tale stile di attaccamento insorge in una relazione in cui l'adulto di riferimento è *spaventato-spaventante* e non riesce a fornire la protezione richiesta dal bambino, a causa del fatto che, in virtù della propria storia personale, che attiva tale pericolo primariamente in sé, risulta spaventato in prima persona. Questo, a livello comportamentale, si traduce in un atteggiamento di cure caratterizzato dall'attuazione di forme di protezione che spaventano ulteriormente il bambino, il quale, di conseguenza, non essendo in grado di discernere se l'adulto sia capace di soddisfare la sua richiesta, si spaventa maggiormente. In questi casi il caregiver tende a manifestare una risposta emotiva uguale a quella del bambino mentre il bambino manifesta la sua necessità di protezione, disorganizzandolo e disorientandolo nell'atto stesso di cura. Questo

porta il bambino a manifestare comportamenti atipici come l'immobilità o l'inversione di ruolo, in un continuo conflitto tra il bisogno di rivolgersi al genitore per richiedere protezione ed il timore generato dal fatto che è il genitore stesso a provocare in lui ulteriore paura.

La relazione bidirezionale, esistente nell'interazione genitore-figlio, regola ed influenza lo sviluppo del bambino in termini di adattamento all'ambiente, relazioni ed emozioni sperimentate nell'arco della propria vita. Essa funge, per il bambino, da regolatore esterno delle sue emozioni, fino alla progressiva acquisizione di capacità regolative che permettono l'autonoma ricostruzione del proprio equilibrio affettivo-cognitivo-comportamentale (Tronick, 1989). La qualità del legame e le modalità di accudimento apprese nell'infanzia, determinando la generazione di rappresentazioni mentali relative al grado di disponibilità delle figure di accudimento, fungeranno da modello per le interazioni future.

Il bambino è inserito, sin dalla nascita, all'interno di relazioni affettive significative attraverso le quali svilupperà la propria personalità, i propri modelli di attaccamento, le rappresentazioni di sé e degli altri e consoliderà le proprie capacità di regolazione emotiva. Con il consolidarsi delle relazioni di attaccamento, apprenderà stili di regolazione emotiva in riferimento alla disponibilità emotiva esperita dal genitore. Infatti, esperienze interattive adeguate gli permetteranno di sperimentare la regolazione ed il controllo dei propri stati emozionali negativi, oltre che l'amplificazione di quelli positivi. Tale regolazione, inizialmente mediata dal caregiver, giungerà fino ad una progressiva acquisizione di strategie, inizialmente fondate sulle funzioni regolative della diade che, con il tempo, si avvarranno di competenze cognitive e linguistiche sempre più complesse, fondate su esperienze interattive fondamentali per lo sviluppo ed il consolidamento del nucleo della sua personalità infantile (Tambelli, 2017).

2.2 Il *parenting* e le funzioni genitoriali

All'attivazione del bisogno di protezione e conforto da parte del bambino corrisponde l'attivazione del sistema comportamentale di *parenting* genitoriale, finalizzato alla manifestazione della propria vicinanza fisica ed emotiva al bambino bisognoso di cure (George & Solomon, 1999). La qualità dello stile di attaccamento è strettamente connessa al concetto di *parenting*, inteso come modalità di cura utilizzata dal caregiver nelle interazioni con il proprio figlio.

Il termine genitorialità indica le interiorizzazioni che accompagnano la funzione biologica dell'essere genitore; essa, infatti, non si configura come un semplice ruolo legato alla relazione biologica tra i due individui ma come una funzione che si estrinseca nella capacità di prendersi cura del proprio figlio (Zavattini in Enciclopedia Treccani, 1999). Il bambino è oggetto di relazioni e la qualità delle interazioni precoci tra genitore e bambino sono un elemento chiave per la comprensione del suo funzionamento adattivo e della sua salute mentale. I processi di sviluppo del bambino sono, infatti, inseriti all'interno di un iter relazionale che si esplica alla luce delle cosiddette *funzioni genitoriali*, ovvero l'insieme delle competenze complesse legate al fornire cura, protezione e conforto a chi necessita di supporto nella soddisfazione dei propri bisogni primari, tanto fisiologici quanto affettivo-relazionali, data l'età, il livello di sviluppo e/o le proprie condizioni fisiche o psichiche (Simonelli, 2014). Tambelli (2017) individua sei funzioni principali:

- *Funzione protettiva*, che consiste nell'offerta da parte del caregiver di cure, protezione e conforto al bambino, sin dalla nascita, favorendo la costruzione di un attaccamento sicuro o l'insorgenza di una relazione insicura.
- *Funzione affettiva*, legata maggiormente alla qualità dell'interazione, che rappresenta la disponibilità emotiva, la corretta interpretazione ed adeguata risposta dell'adulto ai bisogni espressi dal bambino, secondo il concetto di *sintonizzazione affettiva* proposto da Stern (1985).
- *Funzione regolativa*, cioè l'iniziale lavoro di regolazione effettuato dall'adulto per la progressiva acquisizione dell'equilibrio tra stati interni ed esterni del bambino, che permette, nello stesso, il passaggio dall'eteroregolazione all'autoregolazione. Il ruolo di regolatore del caregiver si esplica mediante ricchezza degli scambi affettivi, stabilità relazionale e flessibilità agli adattamenti reciproci.
- *Funzione rappresentativa*, ossia il passaggio, nella mente del genitore, dal bambino immaginario a quello reale, che consente la costruzione delle caratteristiche proprie dell'individuo nella formazione del sé e del proprio modello interattivo-relazionale.
- *Funzione fantasmatica o proiettiva*, caratterizzata dalla comune proiezione dei propri modelli e rappresentazioni relazionali, che i genitori effettuano sulla costruzione della relazione con il proprio bambino, fino ad influenzarne la qualità

interattiva, come *fantasmi presenti nella stanza del bambino* (Selma Fraiberg et al., 1975).

- *Funzione mentalizzante*, ovvero l'aiuto offerto da parte del genitore al bambino per lo sviluppo di capacità riflessive e definizione di significati, al fine di poter riflettere sui propri ed altrui stati mentali, oltre che cogliere ed interpretare il comportamento umano.

2.2.1 Stili interattivi genitoriali

La *Goodness of fit* (Molina, 2007), esplorando la relazione temperamento-contesto di vita, sottolinea come un buon adattamento sia determinato da un'adeguata relazione genitore-figlio, nel rispetto dell'individualità e la conseguente attuazione di specifiche strategie genitoriali mediante le quali i caregiver scelgono una modalità specifica di esercizio delle proprie funzioni genitoriali e di risposta ai bisogni manifestati dal bambino. Gli stili genitoriali rappresentano, infatti, l'insieme di pratiche, strategie e modalità educative messe in atto dai genitori nel processo educativo e comunicativo con i propri figli, sin dalle prime interazioni e comunicazioni reciproche caregiver-bambino (Smetana, 2017). Il sano sviluppo socio-emotivo, cognitivo e fisico dei bambini è promosso ed incoraggiato da una genitorialità supportiva, stimolante e sensibile ai loro bisogni individuali. Tale supporto è inteso come misura in cui il genitore promuove intenzionalmente l'individualità, l'autoregolazione e l'autoaffermazione del bambino, in sintonia e supporto dei suoi bisogni e richieste (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006).

Baumrind (1971) individua tre possibili stili interattivi genitoriali, divenuti successivamente quattro, alla luce di due dimensioni della genitorialità: *permissività-severità*, che indica la qualità del controllo esercitato da parte dei genitori sui figli; *sollecitudine-ostilità*, che riguarda maggiormente le manifestazioni emotivo-affettive rivolte dai genitori ai bambini (Kuppens & Ceulemans, 2019). Gli stili insorti dalla combinazione di tali dimensioni, che si muovono lungo un *continuum*, alla luce delle interazioni tra contesto e caratteristiche del bambino (Smetana, 2017). Essi sono (Baumrind D. 1978):

- lo *stile autorevole*, caratterizzato da un buon equilibrio relazionale caregiver-bambino in termini di richiesta del bambino e reattività genitoriale. Tale stile interattivo è contraddistinto da una certa dose di incoraggiamento all'esplorazione, finalizzato all'acquisizione di autonomia del bambino,

accompagnato da protezione e controllo costante, mediante l'utilizzo di comunicazione e rinforzi positivi. Questo permette al bambino di possedere una maggiore serenità e sicurezza in se stesso e nella manifestazione delle proprie emozioni; di prendere consapevolezza ed interiorizzare le norme, viste come fonte di utilità personale, più che di imposizione autoritaria, oltre che autoregolarsi ed autocontrollarsi in modo efficace sia a livello comportamentale che emotivo.

- lo *stile autoritario*, si contraddistingue da alta richiestività, accompagnata da scarsa reattività del genitore verso il bambino. È uno stile restrittivo e punitivo, dove l'eccessivo controllo esercitato rende scarsa la comunicazione ed il confronto all'interno della relazione e fa sì che le regole imposte siano rispettate per timore all'autorità più che per consapevolezza del loro beneficio. Si presentano elevate aspettative genitoriali e scarsa flessibilità. Di conseguenza, i bambini risultano essere generalmente più timidi, apprensivi ed ansiosi durante le interazioni, specialmente con i pari, presentando bassa autostima e ridotta capacità autoregolativa, che li porta ad avere, con maggior frequenza, sbalzi d'umore e tono dell'umore deflesso (Baumrind, 1983).
- lo *stile permissivo*, contrassegnato da un'elevata esposizione ambientale, scarso controllo ed assenza di esplicita espressione di norme e regole, presenta, però, sensibilità verso i bisogni del bambino e manifestazioni d'affetto. Si verifica elevato coinvolgimento genitoriale nella relazione con il bambino ma il lassismo, in termini di controllo, genera scarse capacità di autocontrollo e di rispetto delle regole e dell'autorità, da parte del bambino. Questo, a livello comportamentale, potrebbe tradursi in aggressività, impulsività, prepotenza, tendenza ad essere particolarmente richiestivi e difficile regolazione emotiva.
- lo *stile negligente o non-coinvolto*, tipico di genitori assenti, tanto fisicamente quanto emotivamente, con carenza di controllo ed atteggiamento svalutante rispetto alle manifestazioni emotive. La scarsa comunicazione ed il mancato soddisfacimento dei bisogni del bambino, determinano in lui l'insorgenza di inadeguatezza e scarsa integrazione, oltre che il carente sviluppo di competenze sociali, scarsa autoregolazione, bassi livelli di autostima e maturità (Gottman J. e Declaire J., 2015).

In sintesi, lo stile autoritario è caratterizzato da alta esigenza ma bassi livelli di calore; quello autorevole da alti livelli di domanda e calore; il permissivo da bassa richiestività ma alta affettività ed infine, lo stile negligente o non coinvolto è caratterizzato da bassi livelli di esigenza e di affetto (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006).

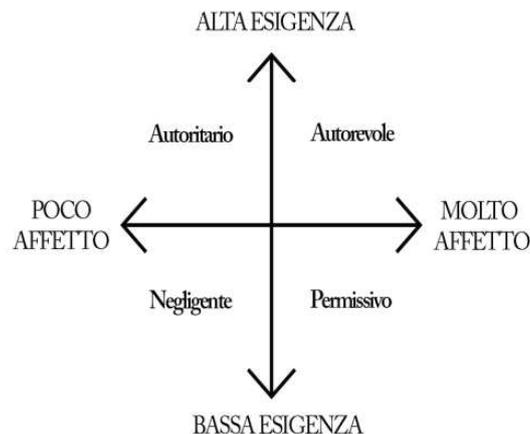


Figura 3: *Modello degli Stili Parentali di D. Baumrind*

Pertanto, lo stile autorevole, incoraggiando l'autonomia dei bambini in un ambiente strutturato, ma flessibile e motivato, è considerato il maggiormente efficace per uno sviluppo equilibrato del bambino tra controllo e autonomia acquisita; inoltre, la presenza di comunicazione all'interno della relazione permette l'acquisizione di competenze sociali e prosociali ed un incremento dei livelli di autostima ed autocontrollo nel bambino, riducendo il rischio di insorgenza di comportamenti problematici, internalizzanti o esternalizzanti.

2.2.2 Scale di valutazione

La messa in atto dei differenti atteggiamenti e stili interattivi genitoriali svolge un ruolo cruciale nello sviluppo del bambino e nella formazione dello stile di attaccamento relazionale. Per questo motivo, sono stati elaborati diversi strumenti di valutazione degli stili genitoriali attuati dai caregiver. Tra questi troviamo il *Parenting Scale* (PS - Arnold et al., 1993), una scala realizzata per la valutazione delle pratiche disciplinari genitoriali, specialmente relative alla gestione dei comportamenti problematici dei bambini, finalizzata all'attuazione di interventi psicoeducativi, volti al miglioramento delle pratiche genitoriali attuate. Essa è costituita da 30 item, misurati mediante scala Likert a 7 punti, che analizzano tre fattori: la tendenza ad un eccesso disciplinare (*overreactivity*), la permissività (*laxness*), la tendenza all'utilizzo di stili disciplinari orientati al

ragionamento e l'acquisizione di consapevolezza, mediante comunicazione (*verbosity*). In seguito Robinson elabora il *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ - Robinson et al., 1995), un questionario sviluppatosi alla luce dei tre principali stili genitoriali riscontrati da Baumrind (1971): autorevole, autoritario e permissivo. Tale scala presenta 62 items, su scala Likert a 5 punti e si propone di valutare ciascuno stile in base alle caratteristiche e dimensioni specifiche che lo delineano; presenta anche una versione breve, realizzata nel 2001 e costituita da 32 items, che prende il nome di *Parenting Style Questionnaire-Short Form* (PSQ-SF; Robinson, Mandleco, Roper, et al., 2001). Altro questionario, progettato nel 1996 è l'*Alabama Parenting Questionnaire* (APQ - Shelton et al., 1996) che, oltre a valutare le pratiche genitoriali associate ai comportamenti problematici dei bambini, analizza anche il loro grado di adattamento. Presenta 42 items su scala Likert a 5 punti ed esamina sei fattori: il coinvolgimento genitoriale, il grado di controllo, le pratiche genitoriali orientate al rinforzo positivo, la coerenza nelle pratiche disciplinari, l'utilizzo di punizioni a livello corporale e di pratiche disciplinari non punitive. Nel 1983 Fumaren ed Adler realizzano, invece, il *Parent Child Relationship Questionnaire* (PCRQ - Fumarn e Adler, 1983), un questionario a 57 items su scala Likert a 5 punti, finalizzato maggiormente alla misura dei diversi domini relazionali che possono influenzare lo sviluppo del bambino mediante la valutazione di vari aspetti della relazione genitore-figlio.

Reid, Roberts, Roberts e Piek (2015), mettendo a confronto i precedenti questionari, hanno realizzato il *Parenting Behavior and Dimensions Questionnaire* (PBDQ), un questionario composto da 36 items che valuta affettività ed aspetti disciplinari nella pratica genitoriale, includendo due dimensioni specifiche della genitorialità con preadolescenti ed adolescenti: da una parte *l'intrusività ansiosa*, che determina l'insorgenza di comportamenti ipercontrollanti nei genitori, dall'altra *il supporto dell'autonomia*, che si manifesta in quei genitori orientati all'incoraggiamento dell'acquisizione di abilità di autonomia e *problem solving* del figlio.

Inoltre, per la valutazione del comportamento genitoriale nei tre ambiti centrali della genitorialità, è stato elaborato il *Parental Style Questionnaire* (QSP; Bornstein, Tamis-LeMonda, 1989; Venuti, Senese, 2007), un questionario self-report, somministrato al genitore, che classifica il tipo di stile educativo messo in atto come *sociale, didattico o disciplinante*. Quest'ultimo è costituito da 46 items, su scala Likert a 5 punti, che

descrivono comportamenti reali (FORMA A) ed ideali (FORMA B) riferiti da entrambe i genitori rispetto a diverse situazioni interattive. Inoltre, sono previste anche misure di valutazione dei comportamenti reali (FORMA C) ed ideali (FORMA D) messi in atto dal proprio partner nelle interazioni con il figlio.

Per una maggior comprensione della relazione esistente tra comportamenti/credenze genitoriali e sviluppo del bambino, è stato progettato nel 1991 il *Weinberger Parenting Inventory* (Wentzel, Feldman e Weinberger, 1991), un questionario a 49 items, su scala Likert a 5 punti, che analizza quattro fattori: la disponibilità genitoriale all'offerta di supporto emotivo ed affettivo (*supportive parenting*); il grado di controllo nelle pratiche disciplinari (*strictness*); il livello di controllo regolamentato ed il monitoraggio del genitore sui comportamenti messi in atto dal figlio (*parental control*); la propensione all'autonomia decisionale (*autonomy granting*). Per la valutazione dell'influenza delle credenze ed atteggiamenti dei caregiver nella messa in atto della pratica genitoriale, è stato realizzato anche un questionario sugli atteggiamenti e comportamenti genitoriali precoci, l'*Early Parenting Attitudes Questionnaire* (EPAQ; Hembacher E., Frank M. C., 2020). Esso è costituito da 36 items, su scala Likert a 7 punti, di cui 24 relazionati agli atteggiamenti genitoriali e 12 ai comportamenti messi effettivamente in atto nella pratica genitoriale, che valutano tre sottoscale: affetto ed attaccamento, apprendimento precoce, regole e rispetto.

3. Un fattore di rischio: lo stress genitoriale

La transizione alla genitorialità, intesa come complesso processo che inizia con la gravidanza e termina verso il compimento dei due/tre anni del nascituro, comporta numerosi cambiamenti in tutte le dimensioni umane, a partire da quella fisiologica fino alla psico-sociale. Può accadere, infatti, che le continue richieste di cura del bambino in termini fisici, fisiologici, psicologici ed affettivi, oltre che le esigenze derivanti dal ruolo sociale della genitorialità, siano vissute dal genitore come incongruenti rispetto ai propri bisogni e le proprie richieste (Deater-Deckard, K., Nan, C., & Shereen, E. M., 2017). Il necessario adattamento, derivante da tale transizione, può generare l'insorgenza di un innalzamento dei livelli di stress che interferisce con il benessere genitoriale ed infantile (Deave et al., 2008). Lo stress, correlato alla genitorialità, rappresenta un costrutto specifico, qualitativamente diverso dalle altre tipologie di stress; esso prende il nome di *stress genitoriale* ed è dato propriamente dalla disparità percepita dal genitore tra le

richieste del bambino e le proprie capacità di farvi fronte in modo adeguato (Abidin, 1955 in Gatta, 2016). Lo stress, in generale, è considerato come risposta comportamentale emozionale negativa ad un evento spiacevole, con conseguenti alterazioni a livello biologico, fisiologico, cognitivo e comportamentale. Le ripercussioni dello stress genitoriale, pur essendo alle volte correlate ad altri ruoli e circostanze, si manifestano, in modo specifico, nell'esercizio del ruolo genitoriale (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017); il che può interferire con il processo evolutivo del bambino, ripercuotendosi sulle modalità comportamentali genitoriali in termini di responsività, sensibilità ed adeguatezza relazionale. Questo, suscita l'attivazione di stili interattivi orientanti al controllo e la punizione, con limitato coinvolgimento nel processo interattivo diadico ed una relazione di attaccamento meno sicura, accompagnata dall'insorgenza di disturbi internalizzanti o esternalizzanti, oltre che ridotte abilità a livello sociale nel bambino. Inoltre, si potrebbe verificare minor tolleranza nella relazione con il proprio figlio ed un decremento della qualità positiva dell'interazione, oltre che del piacere della condivisione reciproca (Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009). Una positiva transazione alla genitorialità determina, invece, una minor percezione di stress correlato al proprio ruolo genitoriale, che si traduce nell'adozione di efficaci strategie di coping genitoriale, responsività ed esiti positivi nello sviluppo dei figli (Gatta et al., 2016). In generale, un genitore *sufficientemente buono* è colui che è in grado di provvedere ai bisogni fisici ed affettivi del bambino, sostenerlo ed aiutarlo nella regolazione delle sue emozioni e nella costruzione di un senso integrato del sé (Winnicott, 1959).

Lo psicologo Richard R. Abidin (1992), valutando i fattori di maggiore influenza nell'insorgenza di sintomi stressanti genitoriali, propone il *model of parenting stress* in cui identifica lo stress genitoriale come costruito caratterizzato dall'influenza di numerose variabili ad esso correlate; tra queste: le *caratteristiche genitoriali*, associate al funzionamento del genitore stesso; le *caratteristiche dei figli*, ovvero gli attributi interni al bambino; le *caratteristiche delle variabili situazionali esterne*, quindi a livello sociale; il *ruolo delle cognizioni e credenze genitoriali* di fronte a situazioni potenzialmente stressanti; il *grado di coinvolgimento* nello svolgimento del proprio ruolo genitoriale.

3.1 Scale di valutazione

Per l'individuazione del grado di stress, correlato all'adempimento del ruolo genitoriale, è stata elaborata la scala di misura *Parental Stress Scale* (PSS; Berry & Jones, 1995); una

misura self-report, unidimensionale, costituita da 18 items su scala Likert a 5 punti, che valuta i sentimenti dei genitori rispetto al ruolo di genitore, esplorando sia gli aspetti positivi che negativi della genitorialità. Successivamente, alla luce del modello postulato, Abidin (1995) elabora la scala *Parenting Stress Index*, con il fine di individuare potenziali indici di genitorialità disfunzionale. Essa è costituita da 85 item su due fattori, del bambino e del genitore, con quattro sottoscale ciascuno, oltre che una scala *Life stress*, costituita da 19 items, che indaga i complessivi fattori situazionali che moderano o accentuano lo stress genitoriale. Il profilo comprende anche una scala nota come *Risposta difensiva* con la finalità di valutare eventuali tendenze del soggetto a fornire un'immagine maggiormente propositiva di sé. Una versione breve di tale scala è stata, poi, elaborata nel 2012 dallo stesso Abidin, con il nome di *Parenting Stress Index-4-Short Form* per l'individuazione precoce dei livelli di stress associati al ruolo genitoriale, alle caratteristiche del bambino e alla relazione tra i due. Tale versione è costituita da 36 items, su scala Likert a 5 punti, 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); anch'essa presenta una scala di risposta difensiva ed un punteggio di stress totale.

CAPITOLO 2: Il ruolo delle caratteristiche del bambino: la sensibilità ambientale

L'ambiente ha un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo individuale ma la risposta che ogni individuo dà agli stimoli provenienti dall'ambiente è determinata anche dalla grande variabilità interindividuale, frutto dell'interazione tra molteplici fattori psicobiologici. La capacità dell'individuo di reagire ed elaborare gli stimoli ambientali è definita *sensibilità ambientale* mentre parliamo di *reattività* per indicare le conseguenti risposte comportamentali messe in atto al fine di adattarsi alle sfide ed opportunità legate alle particolari condizioni del proprio contesto ambientale (Pluess, 2015).

1. Environmental sensitivity

Secondo il modello teorico dell'*Environmental sensitivity*, la variabilità nei livelli di sensibilità determina una differente risposta comportamentale, tanto in condizioni di avversità quanto in condizioni esperienziali propositive (Pluess e Belsky, 2013; Albert et al., 2015), influenzando il vissuto esperienziale individuale (Pluess et al., 2018).

Alla luce di questo modello, l'elaborazione e processamento degli input sensoriali e la conseguente risposta adattiva, saranno influenzate dal *sensitivity genes* che determina la definizione di differenti profili di sensibilità individuale, i quali influenzeranno il modo in cui l'individuo beneficerà o risentirà della qualità dell'ambiente su più livelli di elaborazione e sul piano comportamentale. Pertanto, l'interazione tra i geni sensibilità ed i fattori ambientali modellerà il Sistema Nervoso Centrale, potenziando o meno la neurosensibilità, con conseguenti ripercussioni in termini di responsività a livello fisiologico, psicologico e comportamentale (Pluess, 2015).

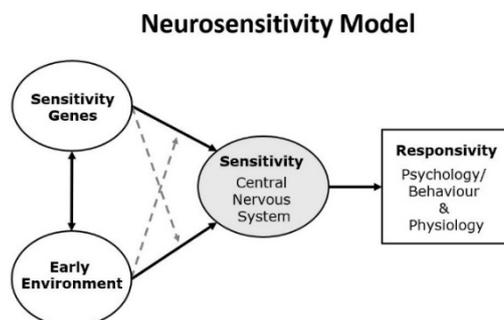


Figura 1: *Ipotesi di neurosensibilità*
(Pluess, 2015)

Alla base di tale costrutto sono racchiusi ed involucrati diversi modelli teorici, evolutisi nel tempo, tra questi: *il modello di Diathesis-stress* (Monroe & Simons, 1991), la *Vantage sensitivity theory* (Pluess & Belsky, 2013), la *Differential susceptibility theory* (Belsky,

1997), il modello *Biological Sensitivity to Context* (Boyce & Ellis, 2005) ed il modello *Sensory Processing Sensitivity* (Aron & Aron, 1997).

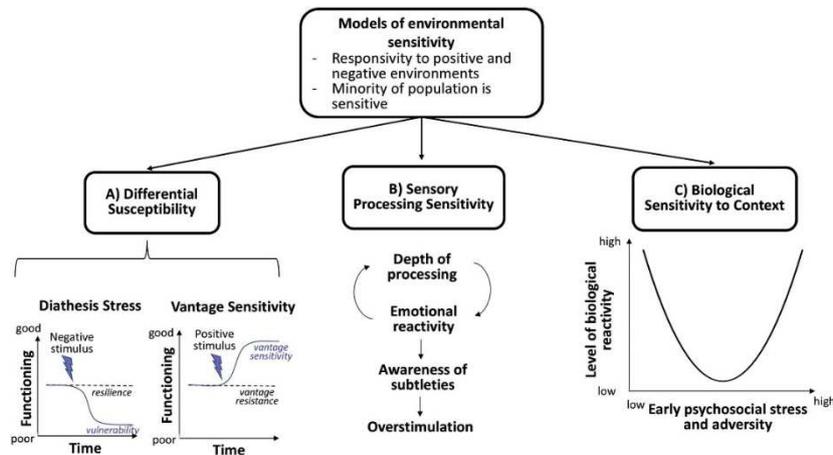


Figura 2: I modelli sottostanti l'Environmental Sensitivity Model (Greven et al., 2019)

1.1 Il modello di Diathesis-stress

Conosciuto anche come *modello vulnerabilità-stress*, il *Diathesis-stress model* spiega il ruolo dell'interazione tra predisposizione individuale (fattori genetici, psicologici, biologici e comportamentali) ed esperienze di vita stressanti, nell'insorgenza di un disturbo psicologico o la sua evoluzione (Belsky & Pluss, 2009). Il modello postula come predisposizioni individuali (diatesi), di maggiore o minore vulnerabilità, medino la risposta di fronte a stimoli stressanti, aumentando o riducendo il rischio di insorgenza psicopatologica (Monroe & Simons, 1991). Tali vulnerabilità possono essere di carattere comportamentale (ad esempio legate al temperamento), fisiologico (ad esempio i livelli di reattività) o genetico (ad esempio gli alleli 5-HTTLPR più corti) (Slagt et al., 2018). Tale modello ha incentrato l'attenzione sulla reazione a stimoli avversi, senza prendere in considerazione l'influenza di tale vulnerabilità di fronte a stimoli positivi; pertanto, postula che, di fronte ad eventi di natura stressante, la presenza di tali vulnerabilità accresca la difficoltà di resilienza, aumentando il rischio di insorgenza psicopatologica. La mancata analisi di tali vulnerabilità in correlazione con la presenza di stimoli positivi è stata vista da Pluess e Belsky (2013) come limite rispetto alla mancata individuazione della risposta dell'individuo ad esperienze potenzialmente positive, oltre che all'apparente assenza di differenziazioni tra individui con vulnerabilità più o meno acute, in assenza di avversità.

1.2 Vantage sensitivity theory (VS)

Pluess e Belsky (2013) approfondiscono il concetto di vulnerabilità, sottolineando gli effetti benefici che possono essere ricavati da un ambiente positivo e supportivo, in funzione delle caratteristiche intrinseche di sensibilità delle persone. Si riscontra come vi siano individui maggiormente sensibili ai benefici delle esperienze positive ambientali e che, di conseguenza, siano in grado di beneficiare in maggior misura anche dei vantaggi offerti dall'ambiente. Si parla, infatti, di *sensibilità vantaggiosa*, concetto derivante dall'unione delle parole inglesi *advantage* e *sensitivity*, per indicare quel grado di sensibilità maggiore ad esperienze positive, che permette un maggior godimento dei vantaggi offerti dall'ambiente. Al contrario, coloro che non sembrano beneficiare di tali effetti, offerti da esperienze arricchenti e supportive, presentano *vantage resistance* o *resistenza al vantaggio*, data da bassi livelli di sensibilità presenti.

1.3 Differential susceptibility theory (DST)

Alla luce del modello *vulnerabilità-stress*, Belsky (1997) ne elabora uno, che si fonda nel riconoscimento della mutua influenza individuo-ambiente nel dispiegamento delle traiettorie evolutive (Bronfenbrenner, 1983), secondo il quale la plasticità individuale permette l'adattamento degli individui all'ambiente circostante, in vista della messa in atto di una risposta comportamentale adeguata allo stimolo esperito. Per questo, propone l'esistenza di differenze nel grado di sensibilità (*differential susceptibility*) in relazione alle caratteristiche ambientali, che determinano un diverso grado di suscettibilità all'ambiente, sia in termini positivi o adattivi che negativi o disadattivi, sottolineando l'importanza dell'influenza di fattori generici, comportamentali e fisiologici correlati. Alla luce di questo modello si può osservare come, per quanto sia vero che esperienze negative possono compromettere il funzionamento adattivo, accrescendone la vulnerabilità, sia altrettanto vero che influenze positive possono accrescere la sensibilità vantaggiosa così che, gli individui vulnerabili, classificati come coloro che sono maggiormente influenzati dalla presenza di *stressors* ambientali, saranno anche coloro che trarranno maggior beneficio da ambienti ricchi e supportivi (Belsky & Pluess, 2009). Secondo tale modello, l'alta sensibilità rappresenta una strategia di adattamento positivo

all'ambiente mentre la bassa, una relativa inerzia di fronte a stimoli ambientali (Pluess et al., 2015).

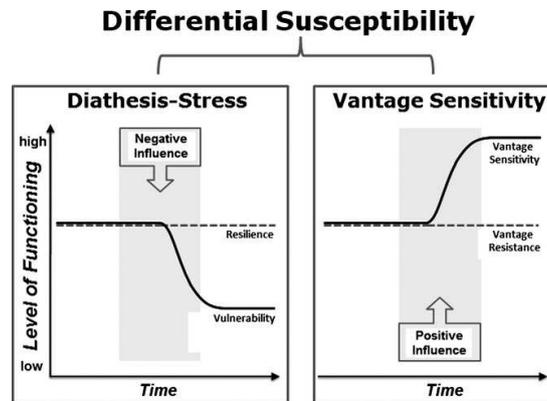


Figura 3: *Illustrazione della Differential susceptibility Theory (Pluess, 2015)*

1.4 Biological Sensitivity to Context (BSC)

Il *Biological Sensitivity to Context* (Boyce & Ellis, 2005) pone l'accento, invece, sull'aspetto biologico legato alla sensibilità ambientale in risposta a stimoli stressanti, associando la sensibilità ambientale all'attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (HPA), coordinatore dei sistemi di risposta neuroendocrina allo stress ed all'innalzamento dei livelli di cortisolo in circolo, i quali rappresentano un segnale di incremento dell'ipersensibilità. La reattività biologica allo stress include una serie di risposte neuroendocrine, sia centrali che periferiche, che preparano l'organismo a fronteggiare le sfide esterne e le minacce alla sopravvivenza (Boyce & Ellis, 2005). Il modello postula una reattività allo stress non proporzionale, con relazione curvilinea ad U tra qualità dell'ambiente e reattività individuale; infatti, stimoli altamente protettivi o altamente stressanti determinano, in entrambe i casi, alta reattività: nel caso di potenziamento, a scopo adattivo, in quello di vigilanza, a scopo difensivo. Si sostiene, dunque, come le circostanze ambientali, a cui l'individuo è esposto, condizionino il suo adattamento, determinando, in condizioni estremamente positive o negative, lo sviluppo di elevata sensibilità.

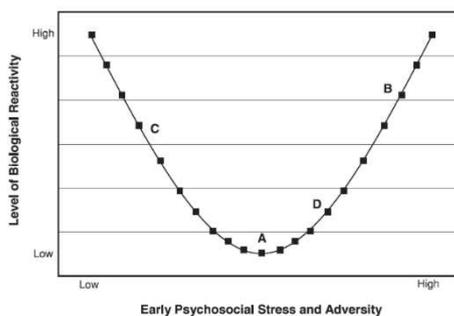


Figura 4: *Ipotesi di relazione curvilinea della reattività biologica allo stress ed alle avversità (Boyce & Ellis, 2005)*

Tale modello conia una metafora esplicativa del differente grado di sensibilità ambientale a livello individuale, parlando di *orchidee* per includere quelle persone altamente sensibili, quindi particolarmente influenzate nelle risposte ambientali, in ottica di adattamento, rispetto a stimoli particolarmente positivi o condizioni particolarmente sfavorevoli e di *denti di leone* per definire quegli individui con bassa sensibilità alle stimolazioni ambientali, quindi maggiormente resilienti e meno influenzati dalle differenti condizioni ambientali di riferimento.

1.5 Sensory processing sensitivity theory (SPS)

Lionetti et al. (2018), riprendendo la classificazione dei diversi livelli di sensibilità presentata da Boyce ed Ellis (2005) relativa alla risposta di resilienza dei bambini in diversi contesti ambientali, pone la sensibilità lungo un *continuum*, distinguendo tra tre livelli di sensibilità lungo i quali si distribuiscono gli individui nella popolazione: *altamente sensibili* o *orchidea*, ovvero quegli individui, appartenenti al 31% della popolazione, che presentano alti livelli di reattività emotiva positiva e bassi livelli di estroversione; *di media sensibilità* o *tulipani*, cioè gli individui, appartenenti al 40% della popolazione, con livelli moderati di sensibilità; *di bassa sensibilità* o *denti di leone*, ossia individui, appartenenti al 29% della popolazione che presentano maggiore estroversione e minore reattività emotiva, generalmente più resilienti e meno reattivi alle interazioni positive.

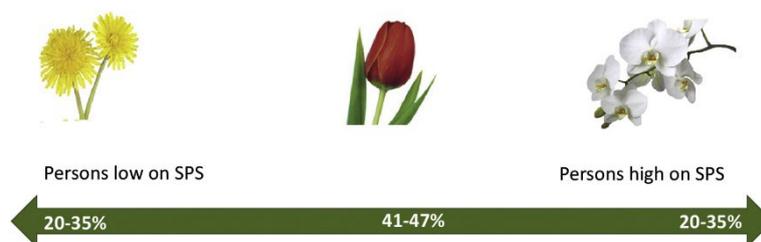


Figura 5: Continuum del tratto SPS (Greven et al., 2019)

Questa distinzione è riconducibile alla *Sensory processing sensitivity theory* (SPS), secondo la quale la sensibilità è un tratto temperamentale di base biologica associato a fattori genetici, ambientali e psicofisiologici (Aron et al., 2012), che danno vita ad un profilo di *Alta Sensibilità* (Highly Sensitive Person - HSP), caratterizzato da: *profondità di elaborazione* (*depth of processing*) delle informazioni ambientali, che determina anche una maggiore empatia, coscienza e consapevolezza delle conseguenze a lungo termine; *sovrastimolazione* (*overstimulation*) determinata dalla maggiore attenzione ai

dettagli e dalla profondità di elaborazione, che si traduce nella preferenza di ambienti isolati e tranquilli ed una personalità maggiormente introversa e timida; *reattività emotiva* (*emotional reactivity*) forte; *sensibilità ai dettagli* (*sensory sensitivity*) caratterizzata da una maggiore attivazione delle aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione sensoriale (Aron, 2013).

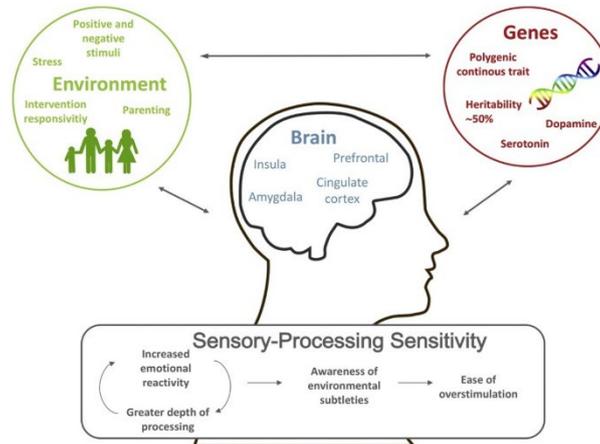


Figura 6: *Illustrazione della Sensory-Processing Sensitivity Theory (Greven, et al., 2019)*

Da qui, l'acronimo inglese DOES, caratterizzante un tratto distinto dalla timidezza ed estroversione ma associato a variazioni genetiche ed attivazioni neurali che rappresentano un vantaggio adattivo, per una parte della popolazione, come indicato in vari studi su diverse specie ed umani (Aron & Aron, 1997; Boyce & Ellis, 2005; Belsky & Pluess, 2009). La maggiore reattività emotiva e fisiologica sfocia, infatti, in una più approfondita analisi ed elaborazione degli stimoli ambientali, legata anche ad una sovrastimolazione ed un'acuta sensibilità alle emozioni tanto positive quanto negative, con conseguente inibizione comportamentale, specialmente in circostanze nuove o sconosciute (Aron et al., 2012).

2. Scale di valutazione

Per rendere indipendente la valutazione della sensibilità ambientale da quella del costrutto di introversione ed emotività, con le quali era stata fin ad allora associata, è stata elaborata da Aron & Aron (1997) una scala di valutazione della SPS, la *Highly Sensitive Person scale*, ovvero un questionario self-report basato sulla descrizione comportamentale e psicologica della sensibilità sensoriale individuale, costituito da 27 items, su scala Likert a 7 punti, con valutazione unitaria del costrutto. Per la valutazione in bambini ed adolescenti 3-16 anni è stata, poi, realizzata una scala parent-report *Highly Sensitive*

Person – Parent-report scale (Aron., 2002) costituita da 23 items, valutabili mediante scala Likert a 5 punti, che va ad analizzare l'eccessiva reattività agli stimoli (OS) e la profondità di elaborazione (DP). Inoltre, è stata successivamente realizzata una scala self-report ed una parent-report da 12 items ciascuna: *Highly Sensitive Child – Self-report scale* (Pluess et al. 2018) e la *Highly Sensitive Child – Parent-report scale* (Pluess et al., 2018) che valutano le tre aree individuanti le peculiarità del profilo di sensibilità: la *bassa soglia sensoriale (low sensitive threshold, LST)* che corrisponde alla facilità di eccitazione sensoriale spiacevole di fronte a stimoli esterni forti (ad esempio luci intense o rumori forti); la *sensibilità estetica (aesthetic sensitivity, AES)* che corrisponde alla consapevolezza estetica verso gli stimoli ambientali positivi ed i dettagli (ad esempio una profonda commozione per l'arte o la musica); la *facilità di eccitazione (ease of excitation, EOE)*, ovvero la sopraffazione di fronte a stimoli interni ed esterni (ad esempio l'attuazione di una risposta negativa di fronte a molteplici attività da svolgere). Successivamente, Lionetti et al. (2019) hanno realizzato uno strumento di misura osservativa, la *Highly Sensitive Child rating system*, costituito da 10 items situazionali su scala Likert 1-7, incentrati sulla sensibilità sensoriale e la profondità di elaborazione, volti alla valutazione del costrutto in bambini dai 3 ai 5 anni, in grado di misurare la sensibilità a stimoli tanto negativi quanto positivi.

3. Il profilo del bambino *Altamente sensibile*

La teoria della suscettibilità differenziale (*diathesis stress*), emersa nella psicologia dello sviluppo (Belsky & Pluess, 2009), propone che le differenze nella sensibilità ambientale portino a strategie di plasticità e adattamento alternative. Questo approccio biologico implica che i geni influenzino la sensibilità ambientale, rendendo alcune persone più vulnerabili agli stimoli contestuali. Inoltre, a livello neurobiologico, alcune regioni del cervello, responsabili dell'integrazione sensoriale, della consapevolezza, empatia, attenzione, preparazione all'azione, autocontrollo cognitivo, processo decisionale ed autoregolazione, sono particolarmente rilevanti per la sensibilità (Acevedo et al., 2014). Tecniche di fMRI hanno evidenziato in persone con alti livelli di sensibilità una maggiore attivazione delle aree neurali coinvolte in processi attentivi, visivi, di memoria, consapevolezza ed integrazione di informazioni e prontezza di azione (Naumann et al., 2020). A livello cognitivo le persone altamente sensibili tendono, infatti, all'inflessibilità cognitiva, al sovraccarico, all'elaborazione profonda, al perfezionismo, al bisogno di

controllo ed alla paura/ansia (Weyn et al., 2019) ma sono caratterizzate anche da creatività, consapevolezza ed elaborazione profonda (Jagiellowicz et al., 2020). Queste emotivamente si presenteranno come iperemotive, con reazioni emotive intense ed alti livelli di stress, presenza di attaccamento agli oggetti e frequenti interazioni con la natura, l'arte e gli animali (Greven et al., 2019). Sono riscontrabili, inoltre, empatia, intelligenza emotiva, sensibilità verso gli altri, intensità dei sentimenti (Aron et al., 2012) ma anche bassa autostima e vergogna, a causa di pregiudizi (Acevedo et al., 2018). Sono state dimostrate, inoltre, associazioni positive tra sensibilità e tratti di personalità orientati al nevroticismo (Greven et al., 2019). Gli effetti di tale tratto, nonostante la presenza di socievolezza e comportamenti prosociali (Homborg et al., 2016), a livello relazionale, si traducono in evitamento sociale, in caso di ambienti sfavorevoli (Boterberg & Warreyn, 2016), oltre che tendenza all'introversione (Pluess et al., 2017) ed alla ricerca di ambienti e relazioni stabili (Lionetti et al., 2018). Il tratto di elevata sensibilità potrebbe costituire la base per l'attuazione di differenti strategie di sopravvivenza attivate all'interno di un gruppo; infatti, vista l'elevata reattività ambientale, le persone ipersensibili, avendo maggiore consapevolezza di sé e di ciò che le circonda, tendono a presentare maggiore attenzione e prontezza anche in situazioni di emergenza. Questo richiederà, però, da parte loro, un elevato sforzo cognitivo ed un notevole dispendio di energie fisiologiche, dati dall'elevata vigilanza, perspicacia e riflessività (Lupo, 2017). È stata anche riscontrata un'associazione positiva tra alta sensibilità ed il Sistema di Inibizione Comportamentale (BIS); tale sistema è responsabile dell'inibizione del comportamento di fronte all'individuazione di conflitti, al fine di analizzare e valutare le situazioni alla luce delle circostanze ambientali presenti, con particolare attenzione ai dettagli (Gray, 1982; Greven et al., 2019). È stata, inoltre, dimostrata forte associazione tra elevata inibizione comportamentale (BIS) e facilità di eccitazione (EOE) nonché con il punteggio totale della scala HSP (Smolewska et al., 2006); esito confermato anche dalla risultante correlazione negativa con impulsività ed assunzione del rischio (Acevedo et al., 2023).

Il bambino altamente sensibile è sovente quello che è più suscettibile, emotivo, riflessivo, che può venire spesso frainteso ed emarginato fino a diventare talvolta vittima di bullismo. Può essere quello che non ride quando si prende in giro un altro, che si preoccupa del vissuto del compagno

disabile o in difficoltà, e che magari soffre in silenzio per le ingiustizie. Ma è anche quel bambino che riesce a catalizzare una grande energia intorno a sé, gioire profondamente per cose in apparenza semplici, e che sa mostrare una profondità di visione e comprensione, e un'empatia tali da lasciarvi spesso interdetti e meravigliati (Lupo, 2017).

4. La sensibilità ambientale e le interazioni genitoriali

La sensibilità ambientale influisce sul processo di sviluppo individuale sin dall'infanzia, determinando ripercussioni tanto nell'area emotiva, quanto in quella cognitiva e sociale. Essa predispone ad una maggiore o minore sensibilità rispetto agli stimoli interni ed esterni da elaborare, influenzando l'attenzione, la reattività, la sopraffazione e, quindi, le risposte comportamentali a livello individuale ed in ambito interattivo (Jagiellowicz et al., 2020). Sin dalla prima infanzia, i bambini altamente sensibili tendono al pianto e si presentano come maggiormente vigili ed attenti all'ambiente circostante (Aron, 2019). Una maggiore sensibilità sensoriale ed un'elaborazione più profonda facilitano una più elevata consapevolezza dell'ambiente; questa accresce anche la stimolazione e la reazione emotiva individuale, comportando una maggiore inibizione ed un approccio più cauto nel confronto con situazioni, eventi o persone (Lionetti et al., 2019). Anche a livello relazionale differenti livelli di sensibilità determinano differenti risposte a condizioni ambientali negative o imprevedibili (Scrimin et al., 2018), così come alla reciprocità interattiva nella diade (Kegan, 1989 in Pluess, 2018), alla qualità delle cure genitoriali (Aron & Aron, 1997), a determinati stili di genitorialità (Slagt, 2018) o allo stress genitoriale (Sperati et al., 2022; Lionetti et al. 2023).

L'ambiente di un bambino può attenuare o intensificare in vari modi l'espressione della sensibilità (Aron, 2019). Un bambino altamente sensibile risentirà delle sovrastimolazioni, si manifesterà sovraeccitato di fronte agli stimoli presentatigli ed, allo stesso tempo, presenterà profonde reazioni emotive e grande empatia che potrebbero indurre, come strategia difensiva, all'assunzione di un atteggiamento maggiormente solitario o introverso, specialmente di fronte a circostanze ambientali negative (Aron & Aron, 1997). Lionetti et al. (2019) hanno esaminato come lo stile interattivo genitoriale influenzi gli esiti di sviluppo, in correlazione con i livelli di SPS in bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, evidenziando l'associazione tra comportamenti esternalizzanti

a 3 anni ed internalizzanti a 3 e 6 anni con stili genitoriali permissivi. Inoltre, è stato dimostrato come gli effetti positivi di uno stile interattivo autorevole fossero maggiormente percepiti in bambini con SPS alto, contribuendo al miglioramento della loro competenza sociale a 3 e 6 anni. Questo sottolinea la necessità di un alto grado di responsività da parte dei genitori, che corrisponde alla capacità di adattamento del contesto al proprio figlio, al fine di fornire un'adeguata stimolazione.

Li et al. (2021) hanno dimostrato, alla luce dell'associazione ad U proposta dal modello di Boyce & Ellis (2005) rispetto alla relazione ambiente-reattività, come la qualità dell'ambiente possa influenzare lo sviluppo e la manifestazione di SPS nel tempo. Hanno, infatti, attestato come l'esposizione ad ambienti equilibrati determini riduzione dei livelli di SPS nel tempo mentre quella ad alti o bassi livelli di rigidità ambientale, mantenga stabili tali valori. Possiamo considerare quanto sia importante che i genitori offrano ai propri figli un ambiente adeguato alle caratteristiche individuali del bambino anche perché aspetti culturali, educativi, sociali ed esperienziali potrebbero influenzare la modalità di manifestazione di tale tratto (Boterberg e Warreyn, 2016). Aron & Aron (1997) hanno dimostrato come vi sia una differenza adattiva nelle persone altamente sensibili in relazione a differenti ambienti di riferimento, con riscontro di punteggi più elevati di introversione sociale ed emotività negativa in caso di infanzia infelice e scarsa differenza con la popolazione normativa in caso di infanzia felice. Da qui, è possibile osservare come la reattività all'ambiente, caratteristica dei bambini altamente sensibili, determini una maggiore influenza dell'ambiente infantile e, quindi, anche rispetto alle relazioni genitoriali. Visto che il bambino altamente sensibile tende a vivere con maggiore profondità le situazioni, tanto piacevoli quanto spiacevoli, il ruolo genitoriale assume un valore fondamentale nello sviluppo di un attaccamento sicuro e nella gestione e regolazione dei propri vissuti emotivi, che viene favorita da una maggiore comprensione e rassicurazione genitoriale (Lupo, 2017).

In uno studio del 2005, Aron e colleghi hanno esaminato la relazione tra SPS e timidezza, mediata dall'influenza dell'ambiente infantile di riferimento. In particolare, è emerso che gli individui più sensibili riportavano più alti livelli di affettività negativa se l'ambiente in cui erano cresciuti era negativo e che, quest'ultima, mediava la relazione con la timidezza.

La qualità dell'ambiente tende ad avere un impatto limitato sullo sviluppo della sensibilità in coloro che posseggono bassa predisposizione genetica ad essa. Nelle persone con elevata sensibilità un contesto avverso rappresenterà una particolare minaccia mentre un contesto di cura supportivo contribuirà allo sviluppo di particolare sensibilità alle esperienze positive e sarà, quindi, vantaggiosa (Pluess et al., 2023).

Durante la pandemia da COVID-19, Lionetti et al. (2023) hanno esaminato la relazione tra *parenting* ed *environmental sensitivity* nel predire lo sviluppo di problemi internalizzanti ed esternalizzanti. Lo studio ha analizzato il ruolo del temperamento del bambino e dello stress genitoriale su due gruppi di bambini: uno in età prescolare e l'altro in età scolare, evidenziando come i bambini più sensibili, caratterizzati da livelli di temperamento pauroso, risentivano maggiormente degli effetti negativi dello stress genitoriale, mostrando un aumento di comportamenti problematici in presenza di alto stress e livelli di rischio conformi alla norma, in condizioni di stress minore. Un elemento cruciale emerso, è la vicinanza nel rapporto genitore-figlio, che ha rappresentato un fattore protettivo contro problemi comportamentali, con un effetto maggiore sui bambini altamente sensibili. Pertanto, una relazione stretta e di sostegno tra genitori e figli durante il lockdown, ha avuto un impatto positivo sui comportamenti dei bambini, con un effetto protettivo più forte per quelli altamente sensibili. Evidenze simili sull'effetto di moderazione della sensibilità rispetto alla qualità dell'ambiente genitoriale, sono state riscontrate da Scrimin et al. (2018) che hanno osservato come, bambini più sensibili esposti ad avversità, riportavano livelli minori di benessere fisico ed emotivo mentre il supporto familiare costituiva un fattore protettivo significativo.

Gli effetti dei comportamenti genitoriali sullo sviluppo del bambino variano anche in funzione del temperamento del bambino; infatti, una maggiore sensibilità correla con tratti quali difficoltà temperamentale ed emotività negativa (Slagt et al., 2016 in Pluess et al., 2023) che si traducono, a livello comportamentale, in manifestazione di pianto o paure (Lionetti et al., 2019). Studi hanno rivelato che quando i bambini con temperamenti e stati emozionali più difficili sperimentano nei primi sei mesi di vita un buon livello di cura infantile ed esperiscono un rapporto più delicato con la madre, presentano punteggi alti rispettivamente nelle competenze sociali all'età di 4,5 anni (Pluess & Belsky, 2009) e migliori prestazioni scolastiche in prima elementare (Bradley & Corwyn, 2008).

Inoltre, l'associazione dimostrata tra SPS e sintomi di internalizzazione (Lionetti et al., 2022) mostra come la tendenza ad un'elaborazione più profonda degli stimoli, da parte di bambini altamente sensibili, possa comportare maggiore probabilità di ruminazione con conseguente manifestazione di sintomatologia depressiva. Da qui, l'importanza dell'offerta di strategie di autoregolazione emotiva ai bambini, da parte dei genitori, al fine di prevenire e ridurre l'insorgenza di possibili problematiche comportamentali. Lo studio ha mostrato, infatti, la correlazione tra stile genitoriale permissivo (e non autoritario o autorevole), ruminazione e sintomi depressivi; con aumento di probabilità di ruminazione a 9 anni ed associazione con l'insorgenza di sintomi depressivi a 9 e 12 anni. Questo a dimostrazione del fatto che l'assenza di confini e regole chiare rende più difficile l'interiorizzazione di schemi autoregolativi portando, quindi, alla difficoltà nella gestione delle proprie emozioni, alla ruminazione ed alla conseguente possibilità di insorgenza di sintomi depressivi. Il *parenting* gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo delle capacità di regolazione emotiva: stili genitoriali positivi riducono i comportamenti problematici mentre quelli negativi li aumentano, evidenziando la vulnerabilità dei bambini altamente sensibili agli stili di *parenting* (Slagt et al., 2018). Allo stesso modo, un alto livello di stress genitoriale influisce sulle competenze emotive di bambini altamente sensibili e viceversa (Sperati et al., 2022). Pertanto, visto che l'impatto degli effetti che l'ambiente ha sull'individuo è moderato dal grado di sensibilità, è molto importante considerare la molteplicità di variabili che, in interazione, possono rappresentare un fattore protettivo e vantaggioso in condizioni ottimali ma anche un eventuale fattore di rischio in condizioni avverse. Tali avversità possono determinare l'insorgenza di possibili esiti problematici in vari ambiti di sviluppo, così come osservabile anche in studi su adulti che hanno rilevato associazione positiva tra alta sensibilità, ambiente negativo ed ansia, depressione, affettività negativa e minor soddisfazione di vita, oltre che minor autostima e percezione di scarsa autoefficacia (Greven et al., 2023), perfezionismo e tendenza a sovraccaricarsi (Roth et al., 2023).

Questi studi sottolineano l'importanza di un ambiente supportivo per i bambini altamente sensibili, la cui reattività agli stimoli sensoriali ed emotivi rende cruciale la qualità delle esperienze infantili a favore di un migliore funzionamento socio-emotivo, dato da esperienze infantili positive.

CAPITOLO 3: Il linguaggio come veicolo di interazione sociale: la partecipazione comunicativa

1. Linguaggio e comunicazione

L'uomo è per natura animale socievole (Aristotele, IV a.C.); proprio in virtù di tale socievolezza è sorto il linguaggio come facoltà peculiare dell'essere umano, con funzione socio-comunicativa, finalizzata all'espressione del proprio contenuto di coscienza, mediante un sistema simbolico, convenzionalmente condiviso (Marini A., Vicari S., 2022).

Il linguaggio è una forma di comunicazione, prerogativa del solo essere umano, in virtù della sua capacità creativa, ovvero generativa di cose nuove. Essa permette la combinazione di un numero finito di suoni senza significato, per la formazione di una serie di sequenze, dette parole, dotate di significato arbitrario e convenzionale, le quali, in combinazione con regole grammaticali e sintattiche, consentono la formazione di un numero infinito di enunciati per mezzo dei quali è possibile comunicare (Marini A., Vicari S., 2022). Per *atto linguistico* si intende l'insieme di messaggi, verbali o scritti, codificati da un mittente e decodificati da un destinatario, attraverso l'utilizzo della lingua, ovvero un sistema di suoni, dotati di significato (Talamo M., Maldonato M., 2011).

Il termine comunicazione deriva dal latino *cum munire*, ovvero *legare con*, o *communis*, ovvero *mettere in comune*, *far partecipe* (Treccani Enciclopedia online). L'intrinseco significato del termine, correlato al concetto di condivisione di un bene, definisce l'atto comunicativo come scambio interattivo osservabile, tra due o più interlocutori, che permette la condivisione di un determinato significato sulla base di sistemi simbolici convenzionali, di significazione e di segnalazione, culturalmente condivisi, in cui, emissione, trasmissione e ricezione del messaggio si intrecciano con dinamiche contestuali, sociali, culturali ed ambientali di riferimento (Talamo M., Maldonato M., 2011). La comunicazione, in generale, è veicolo di informazioni tra agenti comunicativi diversi; tale sistema prevede la presenza di un emittente, che seleziona il messaggio da trasmettere ed un ricevente con cui poterlo condividere mediante un canale, ovvero il mezzo utilizzato dall'emittente per la veicolazione del messaggio. Comunicare è un atto sociale e reciproco che mette in relazione i soggetti comunicanti, ponendoli in un processo di mutua influenza. Difatti, essendo i processi interattivi fondati sul funzionamento integrato e simultaneo di elementi verbali, intenzionali, paralinguistici e cinesici, prodotti

dai soggetti che comunicano all'interno della situazione relazionale esperita, ogni comportamento messo in atto dagli interlocutori, sia esso vocale, gestuale o posturale, assume un significato comunicativo che produce effetti sull'altro.

La competenza comunicativa consiste nell'insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono ad agenti diversi di veicolare informazioni codificate mediante uno o più canali. Possiamo distinguere due tipi di comunicazione: *non verbale* o *extralinguistica*, se le informazioni vengono veicolate mediante movimenti corporei (competenza cinesica), distanza interpersonale (competenza prossemica) e/o contatto reciproco (competenza aptica); *verbale*, quando le informazioni codificate sfruttano i suoni per la veicolazione del messaggio attraverso competenze sia paralinguistiche, ovvero legate alla modulazione dell'emissione attraverso prosodia linguistica ed emotiva, sia linguistiche, cioè mediante l'uso di un codice linguistico, caratterizzato da un insieme di segni o simboli che compongono il messaggio. Entrambe i sistemi, concorrono alla generazione ed all'elaborazione del significato globale dell'atto comunicativo e presentano integrazione ed interdipendenza semantica. Il linguaggio è irrimediabile, quindi la sua acquisizione avviene per tutti nelle stesse modalità e tempistiche, indipendentemente dalla lingua alla quale siamo esposti e dalle modalità di espressione della stessa. Esso, inoltre, si sviluppa necessariamente mediante tappe universali; la qualità del suo sviluppo dipenderà, poi, dalle caratteristiche individuali ed ambientali di riferimento (Marini A., Vicari S., 2022).

2. I modelli teorici

Diversi modelli teorici hanno contribuito alla comprensione del processo di acquisizione linguistica presentando differenti prospettive circa il ruolo di fattori individuali ed ambientali coinvolti in tale processo.

2.1 Approccio comportamentista di Skinner

L'approccio comportamentista postula l'apprendimento linguistico come frutto di un meccanismo di rinforzo casuale determinato dall'associazione stimolo-risposta. Skinner (1957) spiega l'apprendimento linguistico come forma di condizionamento operante, considerando il linguaggio come comportamento il cui apprendimento è determinato dal meccanismo di rinforzi, prodotti dall'ambiente, che generano una progressiva correzione e strutturazione linguistica. Secondo tale modello, un rinforzo positivo irrobustisce la

risposta comportamentale/linguistica, rendendola predominante, mentre uno negativo determina inibizione del comportamento. Pertanto, il bambino ricopre un ruolo passivo nel processo di apprendimento linguistico che è presentato come processo acquisito, automatico e privo di elaborazione cognitiva, con particolare enfasi nel ruolo dell'ambiente di riferimento all'interno del quale si esplica il processo.

2.2 Approccio modularista di Chomsky

Chomsky (1965), criticando l'ipotesi innatista di Skinner, sosteneva che il linguaggio fosse una facoltà mentale altamente specializzata ed innata da lui definita *Language Acquisition Device* (LAD) o *Dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio*; una struttura comune a tutte le lingue naturali che rispecchia il modo innato di funzionamento delle facoltà del linguaggio e che, pertanto, non necessita di un processo di apprendimento del bambino dato dall'esperienza. Ad essa corrisponde una *Grammatica universale* (GU), ovvero l'insieme di conoscenze astratte che specificano la struttura astratta di tutte le lingue, guidando all'acquisizione del linguaggio in tempistiche e modalità identiche per tutti gli individui, indipendentemente dalle variazioni ambientali.

Il bambino presenta un ruolo attivo nel processo di acquisizione linguistica, scoprendo regole e verificando ipotesi, grazie alla conoscenza innata della natura del linguaggio. Egli applica la GU alla specifica lingua a cui è esposto nel proprio ambiente di riferimento, che presenta una funzione attivante nel processo di acquisizione e, così, impara a parlare utilizzando i principi linguistici universali e biologicamente pre-programmati da cui seleziona, in modo deduttivo, le regole della lingua madre. In questi termini, il ruolo del bambino è attivo e creativo nella scoperta di regole e nella verifica di ipotesi che derivano dalla propria conoscenza innata; ciò determina il possesso di una competenza linguistica antecedente l'esecuzione.

2.3 Approccio costruttivista di Piaget

Principale esponente dell'approccio costruttivista è Piaget (1945) che correla l'apprendimento linguistico allo sviluppo cognitivo del bambino, inquadrando il linguaggio all'interno della teoria degli stadi evolutivi, nella sfera dello sviluppo cognitivo del bambino. Esso viene presentato come facoltà che si sviluppa nel sesto stadio senso-motorio (tra i 18 ed i 24 mesi) con la comparsa del pensiero simbolico che segna il passaggio dall'intelligenza sensoriale alla creazione di rappresentazioni mentali. Il

linguaggio è un aspetto della funzione simbolica del bambino per l'espressione di un concetto e la sua acquisizione dipende da un dominio più generale: quello cognitivo. Quindi, l'azione senso-motoria sulla realtà precede la competenza linguistica (ossia la capacità di riflettere ed interiorizzare tali azioni), preparandola.

2.4 Approccio interazionista di Bruner

Bruner (1983) sostiene esista una continuità tra comunicazione prelinguistica e comparsa del linguaggio, attribuendo un ruolo fondamentale all'ambiente nel processo di apprendimento linguistico. Egli, confermando l'esistenza del LAD (Chomsky, 1928), sottolinea la necessità di un ambiente stimolante affinché esso possa entrare in funzione, postulando l'esistenza di un *Language Acquisition Support System* (LASS), ossia un sistema di supporto all'acquisizione del linguaggio, fornito dagli adulti presenti nel contesto di riferimento del bambino, che sostenga tale processo di acquisizione mediante la messa in atto della comunicazione interpersonale. Pertanto, alla luce di tale approccio, anche i caregiver svolgono un ruolo fondamentale nell'acquisizione linguistica, esponendo il bambino al linguaggio mediante diverse forme di comunicazione e scambi sociali che forniscono al bambino le strutture dei principi basilari del linguaggio, nella lingua, cultura e contesto di riferimento.

2.5 Approccio storico-culturale di Vygotskij

Vygotskij (1934) attribuisce al linguaggio una natura socio-culturale, la cui insorgenza è interconnessa alle relazioni interpersonali del bambino con le proprie figure di riferimento. L'apprendimento è considerato un processo socialmente mediato in cui le influenze ambientali fungono da stimolatore del bambino, mediante l'esposizione ad esperienze arricchenti che potenziano anche le sue competenze linguistiche. Insorge, in questi termini, il concetto di *zona di sviluppo prossimale* (ZPD), che rappresenta la distanza tra ciò che un bambino può fare autonomamente e ciò che può raggiungere con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente, in quanto il processo di apprendimento si dispiega all'interno di un contesto sociale costituito da persone con competenze maggiori rispetto alle proprie (gli adulti di riferimento), disponibili alla condivisione delle proprie conoscenze. Questo processo di apprendimento assistito, noto come *scaffolding*, sottolinea l'importanza di un supporto strutturato e progressivamente ridotto, in base alle esigenze del bambino ed alla sua ZPD, ai fini del suo graduale sviluppo e della propria

autonomia. Le relazioni interpersonali sono, quindi, cruciali per lo sviluppo linguistico del bambino. Il linguaggio è presentato innanzitutto come funzione sociale ed esterna, acquisita tramite le interazioni con l'ambiente di riferimento ed, in seguito, come fattore mentale ed interno, che dà origine al pensiero o linguaggio intrapsichico, ovvero l'interiorizzazione delle abilità e conoscenze acquisite durante le interazioni sociali all'interno del bagaglio cognitivo del bambino. Le esperienze culturali significative formano il linguaggio interpsichico del bambino, alla luce dell'ambiente sociale e culturale al quale viene esposto; le sue funzioni cognitive si sviluppano attraverso un processo di interiorizzazione delle interazioni sociali messe in atto durante tali esperienze.

2.6 Approccio neurocostruttivista di Karmiloff-Smith

Il neurocostruttivismo considera lo sviluppo cognitivo come un processo dinamico e interattivo, in cui geni e ambiente si influenzano reciprocamente. Karmiloff-Smith (1992) presenta l'acquisizione linguistica non semplicemente come il risultato di moduli innati e preformati ma piuttosto come prodotto di un processo di sviluppo che coinvolge l'interazione tra geni e ambiente. Ella sostiene l'esistenza di meccanismi di apprendimento del linguaggio innato sottolineando, però, il ruolo cruciale dell'ambiente nella specializzazione di tali meccanismi, inizialmente generici, attraverso l'esperienza. I bambini creano molteplici rappresentazioni delle informazioni linguistiche che vengono, poi, continuamente adattate e riorganizzate in risposta alle interazioni sociali ed alle esperienze comunicative e linguistiche a cui sono esposti.

Pertanto, si realizza una progressiva specializzazione dei domini, come frutto dell'interazione tra vincoli biologici ed ambiente, poiché i primi predispongono allo sviluppo mentre il secondo, se sufficientemente stimolante, offre opportunità di crescita, che ampliano e concretizzano tali vincoli. In quest'ottica, i vincoli non determinano il punto di arrivo ma guidano e facilitano lo sviluppo della conoscenza, assicurando che i circuiti neurali, ancora plastici, ricevano l'informazione della quale necessitano, per svilupparsi in una specifica direzione. Affinché si creino varie connessioni sinaptiche e l'ambiente influenzi la mente, modificandola, è fondamentale che le esperienze siano molteplici e qualitativamente significative.

3. Il ruolo dell'ambiente nello sviluppo linguistico

Le traiettorie di sviluppo linguistico sono il risultato dell'interazione tra componente genetica (DNA, ereditarietà e familiarità) ed esperienza (ambiente di riferimento, input linguistico, interazioni sociali, contesti educativi, SES, bilinguismo etc.).

L'acquisizione del linguaggio 'comincia' [...] quando la madre e il bambino creano un 'formato' prevedibile di interazione reciproca, che può servire come un microcosmo per comunicare e costruire una realtà comune. Le transizioni che hanno luogo in tali formati costituiscono l'input a partire dal quale il bambino impara poi la grammatica, a far riferimento, a significare e a realizzare in modo comunicativo le sue intenzioni. Egli però non potrebbe realizzare tale prodigiosa acquisizione del linguaggio senza, al tempo stesso, possedere un insieme predisposto di capacità per l'apprendimento del linguaggio (*Language Acquisition Device* – LAD) [che, a sua volta] non potrebbe entrare in funzione senza l'aiuto fornito dall'adulto (*Language Acquisition Support System* – LASS). [...] È l'interazione tra il LAD e il LASS che consente al bambino piccolo di entrare nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso (Bruner J., 1995).

Il linguaggio si sviluppa nel contesto di interazioni e relazioni, affettivamente significative, anche se ne siamo geneticamente predisposti. Esso inizia come attività riflessa ma, per svilupparsi, necessita di una stimolazione ambientale adeguata, la cui assenza, compromette l'attività linguistica in senso qualitativo e/o quantitativo. Deb Roy et al. osservando il ruolo dell'ambiente nello sviluppo linguistico di bambini di 3 anni in termini spazio-temporali, all'interno del contesto naturale di apprendimento, ha mostrato come il linguaggio si acquisisca in modo graduale nel tempo, mediante esercitazione e perfezionamento. Ha valutato anche l'importanza del ruolo spaziale nell'acquisizione di parole, dimostrando come alcune di esse venivano apprese più velocemente dai bambini se supportate dalla presentazione, da parte dell'adulto, di correlazioni contestuali visuo-spaziali tipiche del termine appreso. Difatti, l'acquisizione del linguaggio avviene

all'interno di uno specifico contesto spaziale che supporta l'identificazione del significato della parola nell'ambiente di riferimento. Mediante la sovrapposizione di contesti *più* (punti rossi) o *meno* (punti verdi) salienti per l'acquisizione delle parole, hanno dimostrato anche l'importanza di un'interazione cosiddetta *calda*, ovvero caratterizzata da reciprocità con l'adulto di riferimento, come contesto ideale per favorire tale processo (Deb R. et al., 2006). La rilevanza dell'interazione è stata mostrata anche dallo studio di Patricia Kuhl che ha sottoposto un gruppo di infanti americani a 12 sessioni di apprendimento linguistico del mandarino in tre condizioni sperimentali: *video*, *audio ed interazioni dal vivo*, per valutare il meccanismo più appropriato di acquisizione di fonemi. I risultati hanno mostrato l'efficacia della condizione di interazioni dal vivo che offriva ai bambini la possibilità di ricezione di feedback immediati (mediante voce, sguardi o sorrisi) a conferma o meno delle proprie ipotesi, formulate nel processo di acquisizione linguistica, che agevolavano l'apprendimento, a differenza del solo audio o video che, invece, non permettevano la ricezione di tali conferme (Kuhl, P. K., et al., 2003).

Il linguaggio è un sistema complesso costituito da sottosistemi chiusi ed aperti, formati da regole e principi propri, tra i quali troviamo: la *fonologia*, caratterizzata dall'insieme di competenze utili all'organizzazione dei foni in fonemi e di questi ultimi in sillabe; il *lessico*, ossia l'insieme di parole che nel sistema linguistico danno luogo a diversi significati; la *semantica*, cioè l'attribuzione di significato; la *morfo-sintassi*, ovvero l'insieme delle componenti morfologiche o grammaticali che concorrono alla formulazione di una frase; la *testualità* o generazione di unità linguistiche di lunghezza e complessità variabile che costituiscono i testi ed i discorsi; la *pragmatica*, ossia la contestualizzazione dei significati veicolati dalle parole o frasi mediante generazione di inferenze; la *prosodia*, cioè la musicalità, il ritmo, l'accentazione e l'intonazione del linguaggio.

Nel corso delle interazioni con l'ambiente, il bambino migliora le proprie capacità linguistiche, strutturando, in maniera progressiva, due dimensioni fondamentali del linguaggio: comprensione e produzione. La *comprensione* è un processo automatico ed ineluttabile, complesso, velocissimo ed efficace che comporta l'attuazione di continue previsioni per anticipare le parole percepite, grazie all'ausilio della struttura grammaticale e lessicale della lingua di appartenenza; necessita del riconoscimento di sillabe e di un lessico organizzato in un sistema semantico, utile all'attivazione di tutti i significati ad

esso associati, finalizzato all'accesso rapido delle parole ad esso relative. Il lessico mentale funge, quindi, da rete di attivazione e collegamento semantico ma, visto che ogni parola svolge un ruolo specifico all'interno di una frase, è soggetto a regole grammaticali e, non presentando solo un senso letterale, per una comprensione completa, necessita della conoscenza delle intenzioni comunicative che permettono la condivisione di pensieri e l'interpretazione dei messaggi mediante le inferenze sottese, legate alla pragmatica. La *produzione*, invece, è un processo che coinvolge abilità cognitive e linguistiche, costituito da due meccanismi che operano parallelamente: la pianificazione mentale e l'esecuzione o pronuncia del messaggio.

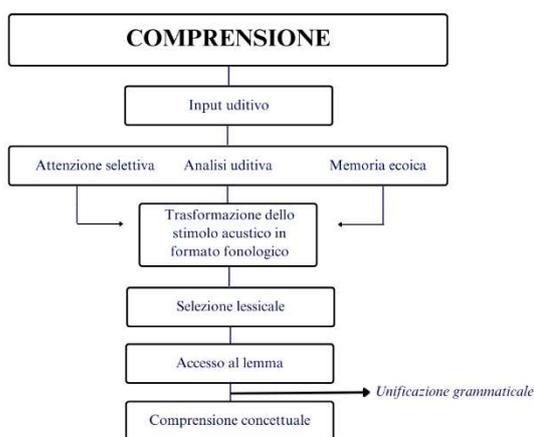


Figura 1: Schematizzazione dei processi alla base della comprensione del messaggio udito (Marini A., Vicari S., 2022)

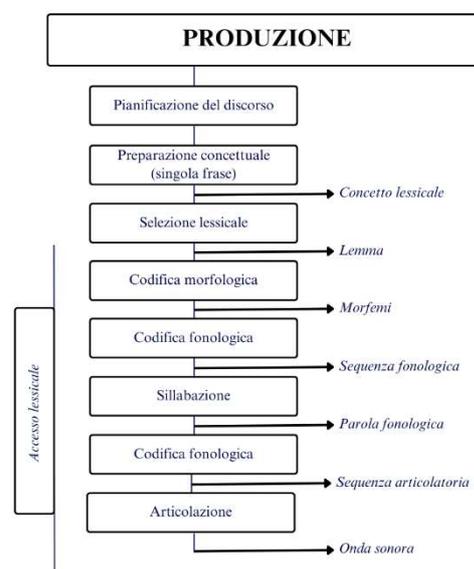


Figura 2: Modello di produzione del messaggio (Marini A., Vicari S., 2022)

Comunicare significa entrare in contatto per creare una relazione. L'adulto di riferimento svolge un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo linguistico del bambino: *sostenendolo* mediante l'offerta di occasioni ed esperienze ricche e variegate di apprendimento; *supportandolo* affettivamente ed emotivamente mediante la presenza fisica e l'aiuto attivo durante il processo di apprendimento; *offrendo un metodo*, ovvero un modello corretto e continui feedback da cui partire per lavorare nella zona di sviluppo prossimale del bambino (Bruner, 1983). Il caregiver è chiamato a stimolare il bambino in ogni sua forma comunicativa: parlandogli di più, coinvolgendolo nell'osservazione dell'ambiente che lo circonda, dando spazio al suo modo di interagire nell'atto

comunicativo, coinvolgendolo nella lettura di libri e nell'ascolto della musica, dialogando con lui attraverso un ritmo lento e ben articolato, guardandolo negli occhi per aiutarlo a riconoscere le espressioni del volto e ad acquisire i movimenti articolatori usati per produrre diversi suoni, offrendo delle opzioni di risposta tra cui poter scegliere se dovesse presentarsi qualche difficoltà comunicativa ed, in caso di errore linguistico, preferendo sempre la correzione tramite ripetizione corretta del loro enunciato errato, piuttosto che la correzione esplicita. Pertanto, il modo in cui gli adulti rispondono alle richieste dei bambini ed il modo in cui li sollecitano, hanno un ruolo per il futuro sviluppo del linguaggio, nella comprensione e produzione di parole.

Il genitore offre al bambino, sin dall'inizio della loro relazione, stimoli che gli permettono di svilupparsi, progredire e passare da uno stato di passività ad uno di attività nelle interazioni, favorito da continui scambi interattivi fisici, visivi e dialogici. Il caregiver ha il compito di promuovere, a seguito di un comportamento spontaneo del bambino, un comportamento che avvii, faciliti e promuova il dialogo e la comunicazione, fornendo occasioni di scambi comunicativi, ricche di significato affettivo, durante le varie attività quotidiane. L'acquisizione di schemi di azione ordinari in circostanze routinarie conferisce, infatti, maggiore libertà di concentrazione sul linguaggio, vista la prevedibilità dell'ambiente di acquisizione, permettendo all'adulto di fornire al bambino campioni sistematici della lingua madre in momenti nei quali il bambino risulta essere più sveglio, attento e curioso nel processo di apprendimento all'interno di contesti interattivi, reciproci e non passivi. Sénéchal e LeFevre parlano di *home literacy environment* o *ambiente di alfabetizzazione domestica* per indicare quell'insieme di pratiche formali (attività atte all'insegnamento della lettura, scrittura e calcolo) ed informali (lettura di libri, racconti di storie, giochi educativi, modalità interattive durante le attività, numero di libri presenti in casa, frequenza nelle biblioteche, teatri etc.) messe in atto all'interno del contesto domestico che favoriscono il potenziamento delle competenze linguistiche e delle abilità di lettura dei bambini se praticate: *in maniera continua nel tempo*, meglio se quotidiane o almeno regolari nel tempo; *interattive*, ovvero non solitarie e *di qualità*, quindi svolte in modalità congiunta e dialogica e non direttiva (Sénéchal M., LeFevre J., 2002).

Sostenere, ripetere, commentare o estendere i segnali comunicativi del bambino, e allo stesso tempo lasciargli lo spazio necessario affinché egli ricominci a comunicare non appena lo desidera, stimola il bambino ed accresce le sue capacità comunicative. L'adulto

deve attribuire ai comportamenti del bambino un'intenzione ed un valore di segnale ed adeguarsi alle sue capacità dialogiche attraverso un ascolto attento, per fornirgli stimoli che lui sia in grado di cogliere ed elaborare a tutti i livelli. Gradualmente, poi, il bambino apprenderà a decontestualizzare quanto acquisito, per applicarlo a differenti contesti ed oggetti, conservando il significato condiviso con l'interlocutore (Marini A., Vicari S., 2022). In questo modo, sarà il bambino a dare ritmo all'interazione e la risposta attenta ed empatica dell'adulto favorirà in lui l'interesse per la socializzazione e l'apertura verso l'altro (Talamo M., Maldonato M., 2011).

4. La partecipazione comunicativa

Lo sviluppo è un processo dinamico mediante il quale il bambino passa progressivamente dalla dipendenza dagli altri per tutte le attività, nell'infanzia, alla maturità fisica, sociale e psicologica e all'indipendenza, nell'adolescenza. In questo processo dinamico, il funzionamento del bambino dipende dalle interazioni continue con la famiglia o con altri caregiver nell'ambiente sociale immediato. Per questo motivo, il funzionamento del bambino non può essere capito vedendo il bambino isolatamente bensì vedendolo nel contesto del sistema familiare (ICF-CY; Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007).

Le interazioni ambientali stimolano il bambino all'acquisizione di nuove abilità e competenze nell'intento di soddisfacimento delle richieste fornitegli; offrire maggiori occasioni di partecipazione durante le interazioni, attiverrebbe, quindi, un circolo virtuoso favorente l'attiva partecipazione del bambino ai contesti sociali di riferimento e l'acquisizione di ulteriori competenze, alla luce delle crescenti sollecitazioni da parte dell'ambiente. La partecipazione dei bambini alle attività di apprendimento, la qualità delle interazioni genitore-figlio e la disponibilità di materiali nel contesto ambientale di riferimento, stimolano e supportano lo sviluppo educativo e sociale del bambino (Ecalte J. et al., 2024). Difatti, la qualità e quantità di input linguistici forniti dall'ambiente, mediante la realizzazione di attività specificamente o indirettamente correlate con l'alfabetizzazione, stimolano le competenze linguistiche e partecipative del bambino, influenzandone lo sviluppo (Goodrich J. M. et al., 2021).

Visto che lo stato di salute è costituito dal benessere fisico, psicologico e sociale dell'individuo (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1996), tanto fattori contestuali, quanto personali ed ambientali, influiscono su di esso sostenendone o limitandone il quotidiano funzionamento. Pertanto, diviene fondamentale considerare la globalità dell'individuo, al fine di valutarne il funzionamento complessivo e favorirne il maggior benessere integrale. Alla luce di tale modello, il bambino dev'essere osservato come unità psico-fisica in interazione con l'ambiente (Thomas-Stonell et al., 2009). Nella definizione della condizione di salute globale di un individuo, il suo funzionamento in un dominio specifico è il frutto dell'interazione dinamica o di una relazione complessa tra la condizione di salute ed i fattori contestuali (ambientali e personali), in una prospettiva biopsicosociale (ICF-CY; Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007).

Pertanto, la condizione di salute degli individui dipenderà dall'interazione tra: le *strutture e funzioni corporee*, ovvero gli aspetti biologici, le *attività quotidiane*, ovvero l'esecuzione di un compito o un'azione; la *partecipazione*, cioè il coinvolgimento di un individuo nello svolgimento di determinate attività (che rappresenta la prospettiva sociale del funzionamento); in interazione con *fattori personali* (storia di vita ed esistenza individuale) ed *ambientali* (ambiente fisico e sociale di riferimento dell'individuo) che possono fungere da facilitatori od ostacoli rispetto al funzionamento individuale.

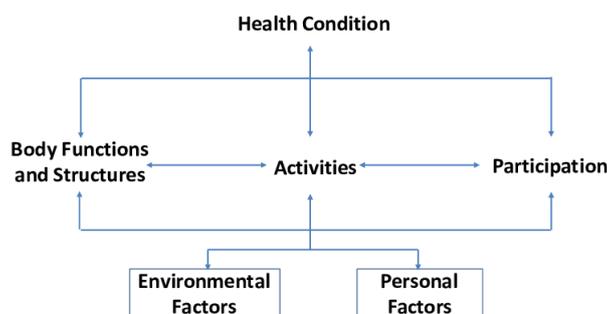


Figura 3: Interazioni tra le componenti del modello ICF-CY (World Health Organization, 2007)

Alla luce di tale modello, il ruolo dell'ambiente familiare, oltre che delle altre persone che fanno parte dell'ambiente immediato, risulta essere centrale nello sviluppo di competenze di partecipazione, specialmente nella prima infanzia. Infatti, la capacità di essere coinvolto e di interagire socialmente si sviluppa nelle relazioni che il bambino instaura con i genitori, fratelli e coetanei presenti nel suo ambiente immediato (ICF-CY; Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007).

In tale prospettiva anche il linguaggio assume un ruolo fondamentale, in quanto mezzo di interazione quotidiana nel contesto sociale di riferimento del bambino. La possibilità di prendere parte alle situazioni di vita quotidiana nelle quali si verificano scambi di conoscenze, informazioni, idee o emozioni/sentimenti è definita *partecipazione comunicativa* (PC) (Eadie T. L., et al. 2006). Essa è presentata come capacità di comprendere ed essere compresi in un contesto sociale, applicando competenze di comunicazione verbale e non verbale (Singer I. et al., 2020).

La PC include: la *comunicazione*, ovvero il trasferimento, processamento e comprensione di messaggi tra emittente e ricevente, che coinvolge sia il versante recettivo che espressivo e sottende la possibilità di veicolazione del messaggio mediante tutti i mezzi comunicativi a disposizione (linguaggio, comunicazione non verbale, forme di comunicazione mediate e assistite); la *performance*, ossia la messa in atto delle proprie competenze comunicative all'interno del proprio contesto di riferimento (e non in contesti standardizzati). L'osservazione empirica del costrutto include tre macro-categorie: *comprendere gli altri*, ossia l'osservazione del versante recettivo che include le capacità di comprendere i messaggi verbali e non, in base al proprio livello di sviluppo, prestare attenzione, richiedere eventuali chiarimenti all'interlocutore; *essere compresi dagli altri*, cioè la capacità espressiva verbale e non, le competenze di chiarificazione o verbalizzazione alternativa per sopperire ad eventuale incomprensione da parte del ricevente, di narrazione, espressione dei propri pensieri, emozioni od opinioni, formulazione di domande; *interagire con gli altri*, ovvero capacità relazionali, di avvio di interazioni comunicative, di ascolto, di adeguatezza nella risposta (sia rispetto alla tempistica che al contenuto), di risoluzione di conflitti, di coinvolgimento negli scambi interattivi, di sentimenti positivi in relazione a situazioni sociali conosciute e non.

4.1 Scala di valutazione

Eadie et al. (2006) sostenevano la necessità di uno strumento di autovalutazione per la misurazione della *Partecipazione Comunicativa* in quanto solamente la prospettiva interna di un individuo potrebbe arrivare a fornire informazioni che tecniche osservative esterne non riuscirebbero a rilevare. Tuttavia, questo approccio sembra presentare limitazioni significative nell'applicazione valutativa per l'età evolutiva visto che i bambini, specialmente quelli di età prescolare, non possiedono ancora le competenze cognitive e linguistiche necessarie a fornire autovalutazioni affidabili. Inoltre bambini

con disordini comunicativo-linguistici potrebbero incontrare ulteriori difficoltà a causa della natura stessa del loro disturbo.

Visto che una valutazione diretta in un contesto strutturato non permetterebbe la rilevazione del funzionamento comunicativo negli aspetti strettamente correlati al proprio contesto ecologico, è stata proposta la creazione di una scala di valutazione *other-report* del costrutto di partecipazione comunicativa che tenga in considerazione le peculiarità dello sviluppo infantile e le situazioni di vita tipiche di questa fascia di età.

Thomas-Stonell et al. (2010) hanno elaborato e validato il questionario *Focus on the Outcomes of Communication Under Six* (FOCUS), in linea con i differenti domini della cornice teorica proposta dalla classificazione ICF-CY. Tale scala presenta 50 items, su scala Likert a 7 punti, orientati alla valutazione dell'efficacia interattiva del bambino mediante competenze comunicative e linguistiche, nel corso di esperienze quotidiane con i propri pari e gli adulti di riferimento. Essi sono suddivisi in 2 macro aree:

✓ **Capacità (Attività)**, che a sua volta contiene:

- ✚ *eloquio*: indaga l'articolazione chiara dei suoni, la frequenza di utilizzo del linguaggio verbale e la capacità di modificazione del proprio eloquio in caso di incomprensione da parte del destinatario;
- ✚ *linguaggio espressivo*: esamina abilità espressive quali: capacità combinatoria, produzione di frasi, correttezza grammaticale, vocabolario, abilità di utilizzo del linguaggio e finalità espressiva linguistica;
- ✚ *pragmatica*: indaga il rispetto dei turni conversazionali, realizzazione di atti comunicativi a fine richiestivo nei confronti tanto di adulti quanto di pari;
- ✚ *linguaggio recettivo/attenzione*: valuta le capacità sia responsive che attentive (ascolto e spostamento del focus attentivo);

✓ **Performance (Partecipazione)** che include:

- ✚ *intelligibilità*: indaga la comprensione dell'eloquio del bambino all'interno di un contesto ecologico, con interlocutori non strettamente relazionati al proprio contesto familiare (pari o adulti estranei);
- ✚ *linguaggio espressivo*: mirato ad indagare l'efficacia espressiva del bambino all'interno del contesto, la capacità di espressione delle azioni svolte, narrazione di eventi passati o racconti di storie ad adulti non familiari;

- ✚ *competenza sociale/gioco*: valuta il grado di partecipazione del bambino in contesti conversazionali con i pari o con adulti estranei, l'utilizzo del linguaggio in situazioni ludiche nonché la sua efficacia comunicativa nel corso di scambi relazionali con altri bambini e con adulti con differente grado di familiarità;
- ✚ *autonomia comunicativa*: indaga l'autonomia comunicativa del bambino con diversi interlocutori oltre che le conseguenze determinate da un'eventuale carenza in tale competenza, in termini di limitazioni comunicativo-linguistiche e/o apprendimento di nuove competenze;
- ✚ *strategie di coping/emotività*: fa riferimento al vissuto emotivo del bambino in occasione degli scambi comunicativi esaminando: senso di adeguatezza, sicurezza, autoefficacia, apertura relazionale e frustrazione.

Tale questionario, inizialmente elaborato per la valutazione dei progressi nelle competenze di partecipazione comunicativa in bambini con disturbi nell'area comunicativo-linguistica, a seguito di intervento riabilitativo logopedico, prevede una versione compilabile dal genitore ed una destinata al clinico di riferimento in bambini di età compresa tra i 18 mesi ed i 6 anni (Thomas-Stonell et al., 2010). Ad oggi, risulta tradotto in 26 lingue (McMaster University, 2024), tra cui la versione italiana (Piazzalunga S. et al., 2020), validata su popolazione di bambini tra i 36 ed i 71 mesi, senza diagnosi di disturbi maggiori del neurosviluppo. È stata realizzata anche una versione ridotta o FOCUS-34, che presenta 34 items, su scala Likert 1-7, con maggiore enfasi nel dominio Attività e Partecipazione ICF-CY, corrispondente agli items della macro-area *Performance* del questionario.

CAPITOLO 4: La ricerca: *Partecipazione comunicativa in età prescolare: il ruolo dell'influenza diretta e mediata di fattori individuali ed ambientali*

1. Obiettivi

La presente ricerca: “*Partecipazione comunicativa in età prescolare: il ruolo dell'influenza diretta e mediata di fattori individuali ed ambientali*”, sorge dalla volontà di analizzare l'influenza di fattori individuali ed ambientali nello sviluppo di competenze di partecipazione comunicativa in bambini di età prescolare (2-6 anni) a sviluppo tipico, andando ad osservare, specialmente, il ruolo degli stili genitoriali e della sensibilità ambientale del bambino.

Il bambino è un'unità psicofisica che interagisce con l'ambiente (Thomas-Stonell et al., 2009), pertanto, fattori individuali e contestuali possono influire nel suo sviluppo. La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato l'influenza di numerosi fattori di incidenza diretta o indiretta sullo sviluppo integrale del bambino, tanto a livello biologico ed individuale, quanto relativi all'ambiente di appartenenza; tra questi: *lo stato psicofisico ed il temperamento del bambino* (Gartstein M. A., Skinner M. K., 2018; Wagers K. B., Kiel E. J., 2019; Cadogan et al., 2022; Liu C., et al., 2023; Balazs A, et al., 2024), *il livello socio-economico familiare* (Finegood & Blair, 2017; Romeo R. R., et al., 2018; Chen, Kong, Gao, & Mo, 2018; Lee, 2022), *lo stress genitoriale* (Coyl, Roggman, & Newland, 2002; Barry, Dunlap, Lochman, & Wells, 2009; Miller e Gondoli, 2017; Ward & Lee, 2020), *la qualità delle interazioni sociali* (Kuhl, P. K., et al., 2003; Deb R. et al., 2006; Piccolo, Salles, Falceto, Fernandes, & Grassi-Oliveira, 2016), *la povertà educativa ed il grado di stimolazione ambientale* (Sénéchal M., LeFevre J., 2002; Finegood & Blair, 2017; Jeong, et al., 2019) etc.

Linguaggio e comunicazione sono i veicoli degli scambi interattivi quotidiani del bambino nel proprio contesto sociale di appartenenza (Marini A., Vicari S., 2022) e, visti i benefici di interazioni ricche e stimolanti per il suo sviluppo (Bruner, 1983; Sénéchal M., LeFevre J., 2002; Deb R. et al., 2006; Goodrich J. M. et al., 2021; Ecalle J. et al., 2024), favorire maggiori meccanismi di partecipazione durante le interazioni potrebbe sostenere l'acquisizione di competenze comunicative sul versante recettivo, espressivo e sociale (ICF-CY; Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007). Il costrutto di *Partecipazione comunicativa*, in linea con la cornice teorica ICF-CY (WHO, 2007), mira alla valutazione del funzionamento del bambino nello svolgimento di attività e nella

partecipazione alla vita sociale. Esso è determinato dall'interazione di fattori tanto individuali quanto ambientali, in una prospettiva biopsicosociale di salute. La PC, ad oggi valutata per lo più nell'indagine di miglioramenti sul versante comunicativo-linguistico a seguito di intervento riabilitativo in bambini con fragilità in tale ambito, è stata indagata in letteratura anche in bambini a sviluppo tipico, specialmente in contesti di validazione del questionario FOCUS, come nel caso di Neumann (2017) per la lingua tedesca o di Piazzalunga (2021) per l'italiano. Tali studi, esaminando il costrutto in funzione dell'età in mesi dei partecipanti, hanno permesso di stabilire una tendenza di sviluppo delle competenze di partecipazione comunicativa in bambini a sviluppo tipico durante l'evolversi dello stesso. Nel contesto italiano, Piazzalunga (2021) ha riscontrato: *a livello generale* un graduale incremento del punteggio complessivo medio delle competenze con il progredire dell'età (incremento di 0,02 punti al mese), con aumento inferiore nell'area della pragmatica; *nello specifico*: un punteggio medio inferiore nell'area del linguaggio espressivo applicato al contesto nei più piccoli, punteggi più bassi nelle aree linguaggio espressivo (*performance*), pragmatica ed eloquio e punteggi più alti in quelle del linguaggio recettivo/attenzione, autonomia comunicativa ed intellegibilità.

È di innegabile importanza l'offerta di un ambiente qualitativamente stimolante che amplifichi e concretizzi le opportunità di acquisizione di competenze di partecipazione comunicativa del bambino ma, allo stesso tempo, non è da sottovalutare il ruolo delle caratteristiche individuali, che ne predispongono lo sviluppo (Karmiloff-Smith, 1992). Visto che le evidenze in tale ambito sono ancora scarse, il presente lavoro mira a fornire un contributo nell'ambito di indagine del costrutto di *Partecipazione comunicativa* in un'ottica integrale; includendo, nella sua valutazione, fattori tanto individuali quanto ambientali. Nello specifico, per l'elaborazione del modello, sono stati selezionati: tra i *fattori individuali*, la sensibilità ambientale del bambino e la sua capacità di regolazione emotiva mentre tra quelli *ambientali*, lo stile interattivo adottato dal genitore, gli atteggiamenti e comportamenti legati alla genitorialità ed il livello di stress genitoriale.

A radice di tale scelta, evidenze in letteratura dimostrano che, in linea con il modello dell'*Environmental Sensitivity* (Pluess e Belsky, 2013), la sensibilità ambientale influenza la risposta comportamentale alle esperienze, sia avverse che positive, e può condizionare profondamente l'interazione sociale e la regolazione emotiva (Pluess et al., 2018; Aron et al., 2012). Le persone con alta sensibilità elaborano le informazioni ambientali in modo

più profondo e accurato, sviluppando maggiore empatia e consapevolezza, ma, allo stesso tempo, tendono alla sovrastimolazione, specialmente in ambienti sfavorevoli (Aron et al., 2012), manifestando iper-reattività emotiva ed inibizione comportamentale (Greven et al., 2019; Lionetti et al., 2019). Allo stesso tempo, sul versante ambientale, un contesto familiare supportivo può proteggere i bambini sensibili dai rischi legati a condizioni sfavorevoli, mentre un ambiente negativo può accentuarli (Belsky & Pluess, 2009). Gli stili genitoriali giocano, infatti, un ruolo centrale nel favorire lo sviluppo individuale, con conseguenze sulle competenze socio-relazionali future (Vygotskij, 1934; Bruner, 1983). Stili responsivi e positivi, caratterizzati da affetto e sostegno emotivo, favoriscono la costruzione di strategie efficaci per la regolazione emotiva ed una maggiore sicurezza interiore, invece, stili rigidi e punitivi sono associati ad una maggiore timidezza, ansia, e scarse competenze regolative (Baumrind, 1983). Nell'esercizio del ruolo genitoriale altro fattore di rischio per il benessere genitoriale ed infantile è lo stress genitoriale (Deave et al., 2008; Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Alti livelli di stress tendono a ridurre la responsività e l'empatia del genitore, portando ad un decremento della qualità positiva dell'interazione, oltre che del piacere della condivisione reciproca (Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009). Studi recenti hanno dimostrato anche che i bambini più sensibili sono particolarmente vulnerabili agli effetti dello stress genitoriale, manifestando da una parte comportamenti problematici e difficoltà regolative in contesti di stress elevato, dall'altra significativi benefici in presenza di supporto familiare positivo (Lionetti et al., 2023; Scrimin et al., 2018). Determinate peculiarità di tratto potrebbero condizionare l'ambiente di riferimento del bambino influenzando anche la qualità delle interazioni e delle relazioni sociali, fondamentali nel processo di acquisizione linguistica (Salley B. J., Dixon W. E., 2007). Evidenze scientifiche mostrano come la durata e la tipologia di scambi interpersonali genitori-figli variano in funzione di un temperamento percepito come più o meno difficile (Szewczyk-Sokolowski et al., 2005). In più, alti livelli di stress genitoriale potrebbero ridurre le probabilità di esposizione del bambino a stimoli derivanti da ricche interazioni sociali (Adamakos et al., 1986). Al contrario, tratti individuali favorenti una maggiore propensione relazionale ed interattiva potrebbero promuovere l'attuazione di stili genitoriali orientati al dialogo, emotività positiva, estroversione affettiva e socievolezza, con conseguente esposizione ad un maggior numero di stimoli linguistici, che ne facilitano lo sviluppo (Salley B. J., Dixon W. E., 2007). L'interazione

risultante in letteratura tra sensibilità ambientale, regolazione emotiva e fattori genitoriali delinea il quadro alla luce del quale è stato elaborato il presente modello, che mira, però, ad integrare la valutazione di influenze dirette e mediate di tali dimensioni nello sviluppo di competenze di partecipazione comunicativa dal bambino.

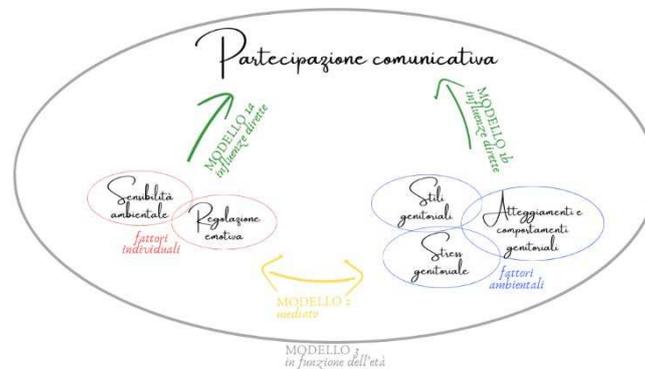


Figura 1: Rappresentazione del macromodello ipotizzato

Pertanto, gli obiettivi che hanno guidato le analisi di interazione effettuate sono stati i seguenti:

1. Esaminare il contributo e definire il peso degli effetti di ciascun fattore in analisi sulla PC, valutando le influenze dirette, prima dei *fattori individuali* e poi di quelli *ambientali*.
2. Osservare il ruolo di mediazione di ogni fattore negli effetti delle singole dimensioni sulla PC; considerando come variabili mediatrici prima i fattori ambientali e poi quelli individuali.
3. Valutare l'andamento interattivo delle precedenti analisi (1 e 2) all'interno del processo evolutivo, osservando gli effetti diretti ed indiretti riscontrati, in funzione dell'età; considerando anche che i bambini più piccoli presentano maggiore difficoltà espressiva finalizzata alla socializzazione, vista la minor maturazione delle loro funzioni linguistiche ed esecutive (Grosse Wiesmann C. et al., 2017).
4. Costruire un sottomodello che mostri l'andamento interattivo diretto e mediato di alcune delle variabili del macromodello, riconosciute in letteratura come fortemente correlate, ma rispetto alle quali, ad oggi, non è stata osservata ancora la potenziale relazione con il costrutto di partecipazione comunicativa. Nella definizione del sottomodello, tra i fattori individuali sono state selezionate le variabili di *facilità di eccitazione*, appartenente al costrutto di sensibilità ambientale, quella di *labilità e negatività*, facente parte del costrutto di regolazione emotiva e di *bambino difficile*,

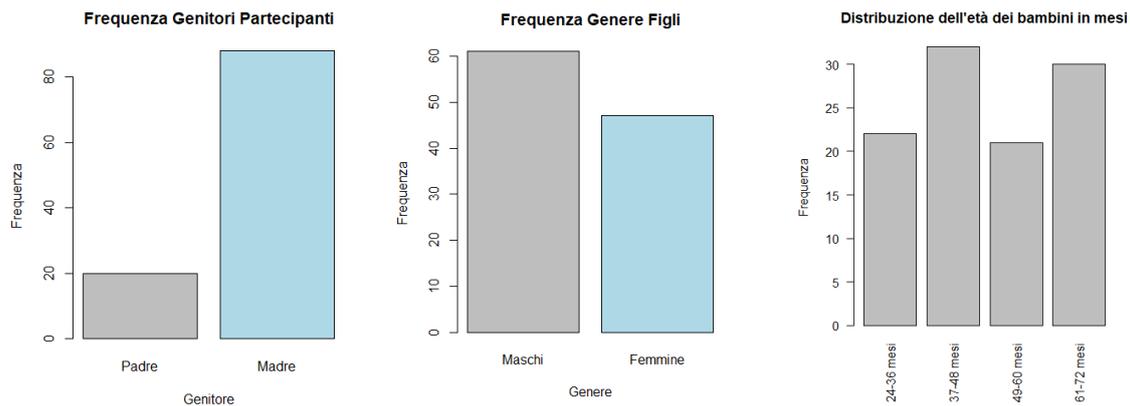
relativa al costrutto di stress genitoriale. La facilità d'eccitazione rappresenta un indicatore della propensione a sentirsi sopraffatti di fronte a potenziali esperienze negative, giocando, in particolare, un ruolo significativo nella moderazione delle competenze emotive del bambino, a loro volta mediate dallo stress percepito (Sperati A, 2022). Nello specifico, ci si attende che un aumento della facilità d'eccitazione del bambino sia associato ad una maggiore difficoltà nel regolare i propri stati emotivi ed una maggiore percezione di difficoltà nella gestione dello stesso; suggerendo una correlazione positiva tra le tre variabili. Inoltre, si ipotizza che ognuna di esse, favorendo la possibile insorgenza di esiti problematici a livello relazionale-comportamentale (Sperati et al., 2022), determini un decremento nello sviluppo di competenze comunicative del bambino. Per quanto riguarda i fattori ambientali, invece, sono state selezionate le variabili: *stile genitoriale orientato al sociale, atteggiamenti e comportamenti orientati all'affetto, distress genitoriale e disfunzioni relazionali genitore-figlio*. Da questo punto di vista, lo stile genitoriale autorevole è associato ad una riduzione dello stress genitoriale (Delvecchio et al., 2020). Pertanto, ci si aspetta una relazione inversamente proporzionale tra le due variabili. Inoltre, livelli di stress elevati sono associati ad un decremento della qualità positiva dell'interazione (Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009), oltre che alla percezione dei propri figli come maggiormente inibiti socialmente (Östberg M., Hagekull B., 2013). Al contrario, la presenza di comunicazione e responsabilità all'interno della relazione favorisce l'acquisizione di competenze sociali e prosociali (Baumrind D., 1978). Quindi, si ipotizza influenza diretta negativa delle dimensioni legate allo stress genitoriale sulla partecipazione comunicativa ed andamento invertito in relazione a stili, atteggiamenti e comportamenti genitoriali più orientati all'affettività. In linea di principio: rispetto ai fattori individuali, si ipotizza un ruolo di mediazione negativo; per quanto riguarda quelli ambientali, ci si attende una mediazione positiva degli stili genitoriali responsivi e negativa dei fattori di stress.

2. Il metodo

2.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno preso parte 153 genitori, dei quali: 2 non hanno prestato il consenso e 43 non hanno portato a termine il questionario, pertanto, essendo stati rimossi dal

campione per incompletezza di dati, i partecipanti alla ricerca risultano essere 108. Di questi, 88 madri con età media 36,5 anni e 20 Padri di 40 anni in media. I figli dei partecipanti risultano essere 61 maschi e 47 femmine, dei quali il 20% con età compresa tra i 24-36 mesi, il 30% tra i 37-48 mesi, il 20% tra i 49-60 mesi ed il 29% tra i 61-72 mesi. L'età dei bambini, riportata nello studio, si riferisce alla loro età in mesi al tempo della somministrazione dei questionari, avvenuta tra febbraio e maggio 2024.



Tra i bambini, 5 sono nati in Italia da uno dei genitori stranieri, 2 sono nati in un'altra nazione e si sono, poi, trasferiti in Italia (uno da 3, l'altro da 5 anni) mentre i restanti 101 sono nati in Italia da genitori italiani. Per quanto riguarda la formazione del nucleo familiare, l'1% dei partecipanti presenta una famiglia costituita da 2 componenti, il 38% da 3, il 51% da 4, il 7% da 5, il 2% da 6 e l'1% da 8.

Mediante la sezione del questionario sociodemografico, nel quale il genitore partecipante era chiamato a fornire tali dati a nome proprio e del proprio partner, è stato rilevato il livello di istruzione dei genitori, con media di frequenza di anni scolastici per le madri di 15 anni e per i padri di 14. Inoltre, per quanto riguarda le madri: il 4% ha ottenuto la Licenza media, il 37% il Diploma di scuola superiore, il 16% il Diploma di laurea triennale, il 27% il Diploma di laurea magistrale ed il 16% ha conseguito un Diploma di specializzazione/Master/PhD mentre, tra i padri: il 14% ha ottenuto la Licenza media, il 45% il Diploma di scuola superiore, il 5% il Diploma di laurea triennale, il 18% il Diploma di laurea magistrale ed il 18% ha conseguito un Diploma di specializzazione/Master/PhD. Dai dati emersi si può osservare, quindi, come la maggior parte tanto delle madri quanto dei padri del campione abbiamo raggiunto un livello di istruzione pari al Diploma di scuola superiore. Anche in ambito lavorativo la percentuale più alta in entrambe i genitori risulta essere la figura di impiegato pubblico (26% per le

donne, 34% per gli uomini). La percentuale di reddito più frequente risulta essere nella media rispetto alla popolazione (31.000-34.000 €) con un 34%, seguita da un 22% indicante un reddito maggiore rispetto alla media, un 17% minore ed un rispettivo 13% per gli estremi tanto sul versante superiore (“molto maggiore rispetto alla media”) quanto su quello inferiore (“molto minore rispetto alla media”).

2.1.1 Criteri di inclusione ed esclusione

I partecipanti a cui è stata indirizzata la ricerca erano caregiver di bambini di età compresa tra i 2 ed i 6 anni a sviluppo tipico. Il primo criterio di esclusione adoperato era relazionato alla suddetta fascia d'età del figlio, motivo per il quale è stata inserita nel questionario la domanda “*Lei ha un figlio/a di età compresa tra i 2-6 anni?*”, una cui eventuale risposta negativa avrebbe indirizzato il partecipante direttamente alla pagina conclusiva del test. Il secondo criterio riguardava la condizione di salute del bambino, è stata, infatti, indagata la presenza di una condizione di buona salute del figlio (che escludesse, quindi, la ricezione di diagnosi: “*Suo/a figlio/a gode di buona salute?*); in caso di risposta negativa veniva richiesto di fornire dettagli in merito ad eventuali patologie fisiche o mentali diagnosticate, mediante un apposito riquadro. Tutti i partecipanti hanno rispettato i criteri, quindi non è stata necessaria l'esclusione di alcuno di essi.

2.2 Procedura

L'indagine ha previsto la somministrazione di misure self e other-report, unite all'interno di un unico questionario implementato online su *Qualtricssm* e divulgato mediante canali di messagistica e social media (Whatsapp, Instagram, Telegram, Facebook). I partecipanti sono stati reclutati tramite campionamento a valanga, ossia attraverso passaparola; pertanto, sono stati invitati a condividere la proposta con altri conoscenti che soddisfacessero i criteri di selezione. Al messaggio di diffusione del questionario è stato allegato un video di presentazione della ricerca per favorire un contatto più personale con il ricevente e fornire una panoramica più esaustiva dell'obiettivo del lavoro; il video, da noi realizzato ed editato, è stato caricato sulla piattaforma YouTube ed allegato al messaggio mediante collegamento ipertestuale.

All'inizio del questionario veniva richiesto al genitore di fornire il proprio consenso informato. In esso si chiariva la base volontaria della partecipazione alla ricerca e la possibilità da parte del genitore di ritirarsi in qualsiasi momento, senza subire

penalizzazioni né dover fornire spiegazioni. Mediante il consenso il genitore autorizzava anche il trattamento dei propri dati personali a scopi scientifici e statistici di ricerca. Per garantire la riservatezza e l'anonimato, è stata richiesta la creazione di un codice identificativo (ID) riferito al figlio o alla figlia di riferimento nella compilazione del questionario. A tal fine è stato richiesto di indicare: l'iniziale del cognome e del nome del/la figlio/a; le ultime due cifre dell'anno di nascita, l'iniziale del mese di nascita e le due cifre del giorno di nascita (ad esempio: "*Rossi Mario 2016 Novembre 05 corrisponderà a RM16N05*").

A seguire, iniziava l'intervista costituita da: 14 domande di natura socio-demografica sul bambino/a, i genitori ed il nucleo familiare; 19 domande relative alla scala *Parental Style Questionnaire*, seguite da altre 4 domande appartenenti alla misura stessa, di natura maggiormente qualitativa, relazionate: al tempo trascorso con il figlio ("*Nel corso di una settimana, in media, quante ore trascorre con suo/a figlio/a*"), alla quantità di attività svolte non relazionate al figlio nella quotidianità ("*Quante attività di casa, non relative alla cura di suo/a figlio/a svolge in una settimana*"), all'importanza della sequela del figlio per il suo sviluppo intellettuale e sociale ("*Quanto ritiene sia importante il suo modo di seguire e consigliare suo/a figlio/ per il suo sviluppo intellettuale/sociale*"); 36 domande della scala *Early Parenting Attitudes Questionnaire*; 36 della *Parenting stress index – 4 – short form*; 16 appartenenti alla misura *Highly sensitive child – parent report*; 24 alla *Emotion regulation checklist* ed infine, 34 appartenenti alla *Focus on the Outcome of Communication Under Six*. La stima media della durata complessiva del questionario è pari a 25-30 minuti circa.

Per ogni strumento è stata effettuata l'analisi di affidabilità delle scale mediante la valutazione dell' α di Cronbach, indice statistico che valuta la consistenza interna di una scala, mediante la correlazione tra i suoi items, per stimarne la coerenza di misurazione della stessa dimensione sottostante e l'analisi fattoriale confermativa (CFA), una tecnica statistica usata per verificare l'aderenza dei dati alla struttura teorica di riferimento, che consente di testare specifiche ipotesi sulla struttura delle relazioni tra le variabili osservate ed i fattori latenti sottostanti. Nella presente ricerca è stata svolta mediante il metodo di stima DWLS (*Diagonally Weighted Least Squares*) più adatto per dati ordinali in quanto maggiormente rispettoso della natura ordinale della scala Likert.

2.3. Strumenti

2.3.1 *Parental Style Questionnaire*

Il primo strumento utilizzato nella presente ricerca, per la valutazione degli stili genitoriali, è il *Parental Style Questionnaire* (QSP; Bornstein, Tamis-LeMonda, 1989) validato per la versione italiana da Venuti e Senese (2007). Quest'ultimo è uno strumento *self-report* mediante il quale il genitore valuta il proprio comportamento rispetto a tre ambiti centrali della genitorialità: sociale, didattico e disciplinare, corrispondenti, rispettivamente, ad uno stile educativo: *sociale, didattico o disciplinante*.

Il questionario valuta comportamenti reali ed ideali messi in atto nelle interazioni caregiver-bambino; di conseguenza sono presenti due forme dello stesso: la prima (Forma A) relativa allo stile reale messo in atto, la seconda (Forma B) a quello ideale. In questo modo sono rispettivamente identificati i comportamenti realmente messi in atto dal genitore che compila il questionario e quelli che idealmente vorrebbe adoperare nell'educazione dei propri figli. Le forme A e B sono, poi, accompagnate da altre due che valutano i comportamenti reali ed ideali messi in atto dal proprio partner nell'educazione, secondo la valutazione del caregiver che sta compilando lo strumento; esse sono denominate: Forma C (stile reale del partner) e D (stile ideale del partner).

Per il presente studio è stata utilizzata esclusivamente la Forma A della scala. Essa è costituita da 19 items su scala Likert 1-5 per la valutazione di comportamenti messi in atto in ambito genitoriale, dove 1 corrisponde a "mai" mentre 5 a "sempre". Anche questa forma presenta tre sottoscale: *ambito sociale*, che comprende items relativi agli scambi interpersonali nella diade in termini di sensibilità, reciprocità ed affetti, favorenti lo sviluppo di capacità di adattamento sociale del bambino (ad esempio: "*Rispondo in maniera pronta e adeguata quando mio/a figlio/a esprime disagio o turbamento*", "*Do a mio figlio dimostrazioni di affetto attente e calorose*"); *ambito didattico*, il quale riguarda comportamenti orientati all'offerta di ricche stimolazioni ambientali, coadiuvanti la consapevolezza delle proprietà degli oggetti e degli eventi, e di opportunità di osservazione, imitazione ed apprendimento (ad esempio: "*Lascio a mio/a figlio/a del tempo in cui possa esplorare ed imparare da se stesso in maniera indipendente*", "*Fornisco a mio/a figlio/a una varietà di giocattoli o oggetti per giocare ed esplorare*"); *ambito disciplinare*, che include la messa in atto di comportamenti ed atteggiamenti conformi alle convenzioni ed alle regole, nonché al rispetto per l'autorità (ad esempio:

“Sottolineo a mio/a figlio/a l'importanza di tener fede alle regole”, “Fornisco la disciplina e la fermezza necessarie per insegnare a mio/a figlio/a il rispetto per l'autorità”).

Al termine della scala viene inserita anche una sezione nella quale sono presentate domande relative al numero medio di ore trascorse da soli o in compagnia di altri con i propri figli nel corso dell'ultima settimana. Si richiede, inoltre, la quantità di attività di casa, non relative alla cura del figlio, svolte e che si vorrebbero svolgere; tale punteggio viene valutato su scala a 5 punti dove 1 corrisponde a “nessuna” e 5 a “moltissime”. In più, si valuta la considerazione del genitore circa l'importanza di sequela e stimolazione per il suo sviluppo, prima intellettuale, poi sociale; anch'essa misurata su scala a 5 punti dove 1 corrisponde a “per niente” e 5 a “moltissimo”. Anche per queste domande è presente una versione che rifletta lo stile reale ed ideale, tanto proprio quanto del partner.

Nel presente caso, l' α di Cronbach ha presentato un coefficiente pari a 0.85, suggerendo una solida e stabile consistenza interna; affidabilità confermata, in linea con Venuti e Senese (2007), anche per le tre dimensioni dello strumento, con inferiorità nel valore della terza rispetto alle altre (AS = 0.86, ADD = 0.87, ADS = 0.69). L'analisi fattoriale confermativa (CFA), ha mostrato un buon adattamento generale del modello (CFI = 0.912, RMSEA = 0.103), suggerendo una buona aderenza dei dati al modello teorico ipotizzato. Le stime standardizzate dei parametri definiscono i fattori AS, ADD e ADS come buoni indicatori delle dimensioni considerate. Pertanto, l'analisi fattoriale ha confermato una struttura latente coerente con la teoria degli stili genitoriali, con una moderata aderenza dei dati al modello proposto.

2.3.2 Early Parenting Attitudes Questionnaire

Il modo in cui i genitori concettualizzano la genitorialità, le convinzioni, gli atteggiamenti, le credenze e teorie intuitive ad essa relazionate influiscono spesso sui comportamenti effettivamente messi in atto e lo stile di genitorialità adoperato; per questo motivo, ai fini di una valutazione più approfondita, è stata inserita nella ricerca la valutazione di atteggiamenti e comportamenti genitoriali messi in atto dai partecipanti allo studio, mediante la scala *Early Parenting Attitudes Questionnaire* (Hembacher E., Frank M. C., 2020). Questo questionario è stato creato per identificare le diverse dimensioni degli atteggiamenti genitoriali e valutare come tali atteggiamenti possano influenzarne i comportamenti. Sono state individuate tre dimensioni utili a descrivere tre

categorie di atteggiamenti genitoriali: *Affection and Attachment* (AA) o affetto ed attaccamento, sottoscala che misura l'importanza attribuita dai genitori all'affetto emotivo ed agli stretti legami genitore-bambino mediante item che valutano le credenze relative all'importanza di un forte legame emotivo per il benessere e lo sviluppo del bambino (ad esempio: *"I bambini dovrebbero essere confortati quando sono spaventati o infelici"*, *"Un bambino che ha uno stretto legame con i suoi genitori avrà poi relazioni migliori nella sua vita"*); *Early Learning* (EL) o apprendimento precoce, sottoscala che riguarda l'importanza data dai genitori all'apprendimento ed all'educazione precoce attraverso item che esplorano le credenze dei genitori sull'importanza dell'insegnamento di competenze scolastiche precoci (come numeri e forme) e sul favorire l'esplorazione e la sperimentazione da parte dei bambini (ad esempio: *"È bene lasciare che i bambini esplorino e sperimentino"*, *"I genitori possono aiutare i bambini ad imparare la lingua parlando con loro"*); *Rules and Respect* o regole e rispetto, sottoscala che rileva l'atteggiamento dei genitori verso la disciplina e il rispetto delle regole tramite item che riflettono l'importanza di insegnare ai bambini a rispettare gli adulti e seguire le regole, le istruzioni e comprendere le conseguenze delle proprie azioni (ad esempio: *"È molto importante ci siano conseguenze quando un bambino infrange una regola, grande o piccola che sia"*, *"È molto importante che i bambini imparino a rispettare gli adulti, come i genitori e gli insegnanti"*). Tale questionario è costituito 24 items: i primi 8 appartenenti alla dimensione AA, i secondi 8 ad EL e gli ultimi 8 ad RR; ogni sezione presenta 4 items *reverse* (5-8, 13-16, 21-24). Il punteggio viene calcolato su scala Likert a 7 punti, dove 1 corrisponde a "per niente d'accordo" e 7 a "fortemente d'accordo".

Gli atteggiamenti misurati si riflettono, poi, nei comportamenti genitoriali osservabili, tanto che le credenze genitoriali nelle tre aree (AA, EL, RR) sono correlate a diversi tipi di comportamenti messi in atto dai genitori, anch'essi orientati: *all'affetto ed attaccamento* (AA), comportamenti che enfatizzano il supporto emotivo ed affettivo quali: abbracciare e coccolare il bambino, parlare delle emozioni, dormire nello stesso letto (ad esempio: *"Tu e tuo/a figlio/a parlate di sentimenti"*, *"Abbracci o baci tuo/a figlio/a"*); *all'apprendimento precoce* (EL), denotano particolare enfasi nell'apprendimento precoce, oltre che impegno in attività educative con i figli come: leggere libri, insegnare numeri e lettere, coinvolgere i bambini in programmi educativi o applicazioni didattiche (ad esempio: *"Vi esercitate con numeri o lettere insieme"*,

“Condividi con tuo/a figlio/a fatti o osservazioni sul mondo mentre fai altri compiti”); alle regole e rispetto (RR), mostrano tendenza ad enfatizzare la disciplina, utilizzando strategie quali il parlare con tono severo, dare punizioni, stabilire limiti chiari con i propri figli (ad esempio: “Parli con tono severo a tuo/a figlio/a quando fa qualcosa che non volevi”, “Tu e tuo/a figlio/a parlate dell’impostazione di limiti”). Anche in questo caso il punteggio viene calcolato su scala Likert a 7 punti, dove 1 corrisponde a “mio figlio è troppo piccolo” e 7 a “più volte al giorno”. Non essendo disponibile una versione italiana della scala, per la somministrazione di quest’ultima durante la ricerca, è stata realizzata una traduzione attraverso procedura *Back Translation*, al fine di garantire equivalenza concettuale e linguistica della misura.

In relazione all’analisi di affidabilità del questionario, l’ α è risultata pari a 0.71 per gli atteggiamenti ed a 0.81 per i comportamenti, indici di moderata consistenza interna. Rispetto allo studio di Hembacher E. ed Frank M. C. (2020) sia il punteggio complessivo che quello delle tre dimensioni analizzate risulta essere inferiore conservando, però, sempre una discreta robustezza della misura. L’analisi fattoriale DWLS mostra che gli items si raggruppano coerentemente con le tre dimensioni teoriche attese. Tutti gli items caricano significativamente sui fattori, eccetto l’ITEM_11, appartenente al fattore C_RR, che, presentando un carico molto basso (0.058), ne suggerisce una scarsa rappresentatività per il fattore corrispondente. Tale analisi mostra nel complesso una struttura fattoriale ragionevolmente robusta ed un’aderenza al modello che potrebbe beneficiare di revisioni, anche se tale misura potrebbe essere condizionata dalla numerosità campionaria.

2.3.3 Parenting Stress Index 4 - Short Form

Invece, per la misurazione dello stress genitoriale è stata utilizzata la scala *Parenting stress index – 4 – short form* (PSI-4-SF; Abidin, 1995; Guarino et al., 2008); un questionario *self-report* utilizzato per l’individuazione precoce dei livelli di stress collegati al costrutto specifico di stress associato al ruolo genitoriale, alle caratteristiche del bambino e della relazione genitore-bambino. Essa rappresenta la versione breve del *Parenting stress index – 4* (PSI-4) il cui adattamento italiano è stato realizzato a cura di Guarino et al. (2008). Il questionario è formato da tre sottoscale, ognuna delle quali è composta da 12 items susseguenti; esse sono: *Parental distress* o distress genitoriale (PD), legata al vissuto di disagio personale in relazione al ruolo genitoriale svolto (ad esempio: “Aver avuto un/a figlio/a ha causato, nel rapporto con mio/a marito/moglie o con il

Partner, più problemi di quanto mi aspettassi”, “*Mi sento solo/a e senza amici*”); *Parent-child disfuncional interaction* o interazione disfunzionale genitore-figlio (PCDI), relazionata alla percezione della qualità dell’interazione genitore-figlio in termini di aspettative e soddisfazione relazionale (ad esempio: “*A volte sento di non piacere a mio/a figlio/a e che lui/lei non vuole stare vicino a me*”, “*Mio/a figlio/a non riesce a fare tanto quanto mi aspettavo*”); *Difficult child* o bambino difficile (DC), relativa alla maggiore o minore facilità di gestione del bambino alla luce di determinate caratteristiche dello stesso (ad esempio: “*Ritengo che mio/a figlio/a sia facilmente irritabile e di umore variabile (lunatico/a)*”, “*Alcune cose che fa mio/a figlio/a mi infastidiscono veramente molto*”). Dalla somma dei punteggi dei 36 items totali, definiti mediante scala Likert a 5 punti, che va da “forte accordo” a “forte disaccordo”, due dei quali con attribuzione *reverse* (22, 32), si ottiene il punteggio di *Stress Totale*. Per il calcolo del punteggio è necessario invertire il valore dei punteggi ottenuti in modo che alla risposta “forte accordo” corrisponda il valore 5 mentre a quella “forte disaccordo” corrisponda l’1. I punteggi degli items 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 11 determinano, invece, il punteggio della *Scala difensiva*, ovvero una scala che indica il grado di attribuzione da parte del genitore di un’immagine di sé più positiva, una negazione dello stress percepito o una minimizzazione delle problematiche relazionali con il bambino, come indicato dal principio di desiderabilità sociale secondo il quale le persone possono tendere a presentare agli altri un’immagine più favorevole di sé. Un punteggio grezzo inferiore a 10, in tale scala, potrebbe indicare tale tendenza o la mancata sperimentazione di stress relazionato al ruolo genitoriale. I punteggi più elevati in ognuna delle sottoscale indicano un maggiore livello di stress percepito; dal punteggio totale bisogna escludere quello della Scala difensiva. Per la seguente ricerca il questionario è stato presentato in modo che il punteggio della scala Likert fosse impostato già con attribuzione invertita di valori; pertanto si andava da 1 che corrispondeva a “forte disaccordo” a 5, indicante, invece, “forte accordo”. All’item 33, che misura il numero di cose che infastidiscono il genitore in relazione al proprio figlio, è stato attribuito un valore corrispondente alla scala 1-5, dove 1 = “-3” e 5 = “+10”.

Nella presente scala, il risultante α complessivo è pari a 0.86, indice di elevata coerenza interna degli items; anche per le sottoscale riscontriamo indici di alta affidabilità, in linea con Guarino (2008). Dall’analisi fattoriale tutti i carichi fattoriali sono stati trovati significativi, indicando una buona qualità della misura per ogni item rispetto al relativo

fattore. L'indice di CFI, pari a 0.947, mostra un buon adattamento del modello ai dati, nonostante l'RMSEA risulti leggermente elevato (0.099). Nel complesso i risultati suggeriscono una buona coerenza interna, un discreto adattamento ai dati ed un'alta affidabilità del questionario nel misurare lo stress genitoriale.

2.3.4 Highly sensitive child – parent report scale

Per la valutazione del costrutto di *Sensibilità Ambientale* è stata utilizzata la scala *Highly sensitive child – parent report* (Pluess et al., 2018; Sperati et al., 2022), una misura di valutazione *other-report* del costrutto nei bambini. L'analisi realizzata da Sperati et al. per la validazione dello strumento ha determinato una strutturazione bifattoriale dello stesso per bambini di età scolare ed una trifattoriale per l'età prescolare (Sperati et al., 2022), adottata nel presente studio, che coinvolge bambini di età compresa tra i 2 ed i 6 anni. I fattori presenti nella scala sono i seguenti: *aesthetic sensitivity* (AES) o sensibilità estetica dell'individuo di fronte a stimoli positivi o dettagli forniti dall'ambiente; *low sensory threshold* (LST) o bassa soglia sensoriale verso stimoli esterni potenzialmente disturbanti; *ease of excitation* (EOE) o facilità d'eccitazione e sopraffazione di fronte a stimoli tanto interni quanto esterni.

Per la nostra ricerca è stata adottata una versione della scala costituita da 16 items, invece di 12, in quanto sono stati integrati items presenti nelle analisi di Boterberg e Warreyn (2016) legati alle reazioni di fronte a stimoli potenzialmente disturbanti (items: 14 = “*Al/alla mio/a bambino/a non piacciono le situazioni troppo caotiche e rumorose*”, 15 = “*Il/la mio/a bambino/a si lamenta per i vestiti ruvidi, per le cuciture nelle calze o per le etichette che strofinano la pelle*”, 16 = “*Il/la mio/a bambino/a vuole cambiarsi i vestiti se sono bagnati o con della sabbia*”) ed un item legato alla revisione di Sperati e collaboratori (2022) a seguito di problematiche derivanti dall'item 7 della scala (“*Al/alla mio/a bambino/a non piacciono i programmi TV con tanta violenza*”) che per i bambini più piccoli, risulterebbe inadeguato, vista la generale mancata esposizione a programmi televisivi caratterizzati da violenza al quale è stato, quindi, integrato l'item 13 nella valutazione dei bambini prescolari (“*Al/alla mio/a bambino/a non piacciono cartoni animati in cui i personaggi litigano, lottano o fanno molto trambusto*”). Tali items sono stati inclusi nella sottocala LST. Pertanto, alla sottoscala AES corrispondono gli items 1, 3, 5, 10; a quella EOE il 4, 6, 8, 9 e 12; alla LST i 2, 7, 11, 13, 14, 15 e 16. I punteggi, attribuiti dai genitori mediante scala Likert a 7 punti, dove 1 corrisponde alla voce “per

nulla vero” e 7 a “completamente vero”, derivano dalla somma dei singoli punti attribuiti agli items per ogni sottoscala, determinando un punteggio totale per ognuna di esse.

L’analisi della consistenza interna del questionario ha mostrato un’alfa di Cronbach pari a 0.80, in linea con i risultati di Sperati (2022), indicando un buon livello di affidabilità. Per quanto riguarda le tre sottoscale, rispetto a Sperati (2022) i risultati del presente studio mostrano valori leggermente inferiori per la scala EOE ($\alpha = 0.78$ invece di 0.82) e superiori per le dimensioni LST ($\alpha = 0.78$ invece di 0.67) ed AES ($\alpha = 0.79$ invece di 0.66). Le stime dei carichi fattoriali mostrano che gli items contribuiscono ai tre fattori, con valori particolarmente elevati per alcuni di essi, tra cui ITEM_4 ed ITEM_6 per EOE ed item_11 per LST. Il CFI pari a 0.919 indica una buona corrispondenza dati-modello anche se l’RMSEA a 0.139 suggerisce una certa discrepanza. Complessivamente l’affidabilità e l’adattamento del modello appaiono discreti.

2.3.5 Emotion regulation checklist

Il costrutto di *Regolazione Emotiva* è stato, invece, valutato mediante l’*Emotion regulation checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1997), un questionario *other-report* per la stima delle capacità di regolazione emotiva dei bambini in età scolare e prescolare. Molina et al. (2014) hanno lavorato alla standardizzazione della scala nella versione italiana, valutandone le proprietà psicometriche mediante compilazione da parte di genitori ed insegnanti e confermandone tanto la struttura quanto l’affidabilità e validità. Lo strumento è costituito da 24 items inerenti le capacità di regolazione emotiva di bambini, mediante la valutazione della frequenza con la quale mettono in atto determinati comportamenti e l’intensità ed adeguatezza della loro espressione emotiva rispetto alla situazione esperita. Tali items si dividono in due sottoscale: *Lability/Negativity* o *Labilità/Negatività* (LN), che valuta l’eccessività nelle reazioni emotive, la disregolazione e facilità nei cambiamenti d’umore dei bambini, mediante 15 items (ad esempio: “È facilmente frustrato/a”, “Tende ad avere scoppi distruttivi di energia ed esuberanza”); *Emotion regulation* o *Regolazione emotiva* (ER), la quale esamina la messa in atto di comportamenti adeguati rispetto alla situazione, consapevolezza emotiva ed empatia, attraverso 8 items (ad esempio: “Risponde positivamente quando un adulto inizia un’interazione con lui/lei in modo neutro o amichevole”, “Riesce a dire se si sente triste, arrabbiato/a o infuriato/a, intimorito/a o spaventato/a”). Punteggi elevati nella LN corrisponderanno, quindi, a comportamenti caratterizzati da reazioni emotive eccessive

ed emozioni non appropriate agli eventi mentre punteggi più alti nella ER indicheranno una più elevata capacità di gestione delle proprie emozioni. Gli items corrispondenti alla scala LN sono: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24; quelli appartenenti alla ER sono: 1, 3, 7, 15, 16, 18, 21 e 23. Tra questi, sono contemplati sei items *reverse*, suddivisi tra la scala LN (items 4, 5, 9, 11) ed ER (items 16, 18), utili a migliorare l'accuratezza, la coerenza e la validità delle risposte. L'attribuzione del punteggio avviene su scala Likert a 4 punti, dove 1 corrisponde a "quasi mai" e 4 a "quasi sempre".

Il valore α rilevato nell'analisi di affidabilità risulta 0.58, indice di una moderata consistenza interna, confermata anche nelle sottoscale. Il risultato complessivo corrisponde a quello presentato da Molina (2014). L'analisi fattoriale esplorativa condotta mostra una distribuzione fortemente asimmetrica per gli items 10 e 18, con tendenza a concentrarsi verso i punteggi più bassi della scala. La covarianza negativa e significativa tra le due dimensioni (ER e LN; -0.690 , $p < 0.001$) indica una relazione inversa tra i due fattori. L'indice di Fit Comparativo (0.862) mostra un adattamento accettabile del modello anche se il valore di RMSEA risulta leggermente elevato. Il questionario mostra un'affidabilità ed adattamento complessivo del modello moderati, con una coerenza interna più debole rispetto ai valori ideali anche se la relazione inversa tra le dimensioni ER e LN conferma la coerenza teorica nel modello.

2.3.6 Focus on the Outcome of Communication Under Six

Per la valutazione del costrutto di *Partecipazione comunicativa* è stata utilizzata la versione *short-form* (FOCUS-34 - Thomas-Stonell, N. et al., 2012) del questionario *Focus on the Outcome of Communication Under Six* (FOCUS - Thomas-Stonell N. et al., 2010), una misura *other-report* tradotta nella versione italiana da Piazzalunga (FOCUS-I, 2020). Il FOCUS-34 è una versione abbreviata del questionario FOCUS, progettata per valutare abilità comunicative e linguistiche in bambini di età compresa tra i 18 mesi ed i 6 anni. Questo strumento è stato redatto e validato dagli stessi sviluppatori del FOCUS e pubblicato nel 2012, come risultato di un lavoro di riduzione del FOCUS originale da 50 a 34 items, focalizzati maggiormente sulla comunicazione funzionale nei bambini. Esso comprende 9 sottoscale: eloquio, linguaggio espressivo, pragmatica, linguaggio ricettivo/attenzione, linguaggio espressivo applicato al contesto, gioco/sociale, autonomia comunicativa, intellegibilità e strategie di coping/gestione emotiva. Queste ultime sono suddivise in due sezioni: la prima parte, che comprende gli items 1-22, valuta

le competenze comunicative del bambino (ad esempio: “*Il modo in cui mio/a figlio/a articola i suoni è chiaro*”, “*mio/a figlio/a si esprime con frasi complete*”); la seconda, che include gli items 23-34, esamina la prestazione applicata al contesto (ad esempio: “*mio/a figlio/a sa comunicare efficacemente con gli altri che lo conoscono*”, “*mio/a figlio/a partecipa ad attività di gruppo*”). Ogni item del questionario presenta un punteggio distribuito su scala Likert 1-7. Per la prima parte, che verte maggiormente alla valutazione delle capacità linguistiche e comunicative in termini di abilità, viene richiesto al genitore di indicare quanto il comportamento descritto rispecchi effettivamente quello del bambino (1 corrisponde a “per niente”; 7 ad “esattamente”). Invece, per la seconda parte, incentrata maggiormente sulla *performance* e, quindi, sull’applicazione delle competenze al contesto e la relativa necessità di aiuto per la messa in atto di tali capacità, al genitore viene richiesto di indicare quanto il proprio figlio sia in grado di attuare il comportamento descritto in autonomia (1 corrisponde a “non lo sa fare affatto”; a 7 a “lo fa sempre senza aiuto”). Il punteggio totale del FOCUS-34 è ottenuto sommando le risposte delle due parti ed un risultato maggiore è indice di una migliore performance comunicativa e maggiore partecipazione sociale, secondo quanto riportato dal genitore.

L’affidabilità del questionario misurata mediante l’alfa di Cronbach, risulta essere pari a 0.89. Tali risultati, in linea con Piazzalunga (2020), mostrano elevata coerenza interna degli items ed eccellente affidabilità del costrutto misurato, difatti la maggior parte dei valori di correlazione tra gli items supera 0.70. Si osserva una concentrazione delle risposte verso i valori più estremi della scala. Il modello bifattoriale presenta un CFI pari a 0.751 ed un RMSEA pari a 0.102, indici di moderato adattamento del modello ai dati. Quindi, nonostante il moderato adattamento del modello, si osserva eccellente affidabilità complessiva ed elevata coerenza interna degli item.

In linea generale, le analisi fattoriali svolte mostrano strutture latenti coerenti con i modelli di riferimento degli strumenti adoperati anche se l’aderenza al modello non appare sempre eccellente, con valori CFI generalmente buoni ed alcuni indici RMSEA ai limiti; quest’ultimo dato, indice di una possibile necessità di miglioramento del modello, potrebbe essere, però, influenzato dalla numerosità campionaria.

CAPITOLO 5: Risultati e Discussione

1. Risultati

1.1 Analisi preliminari

Avendo strutturato il nostro modello suddividendo le scale in analisi all'interno di due macro-aree (*fattori individuali e fattori ambientali*), prima di iniziare ad analizzare l'influenza diretta e mediata di ogni singola dimensione sulla partecipazione comunicativa, è stata realizzata l'analisi delle correlazioni esistenti tra i fattori inerenti agli strumenti appartenenti a ciascuna macro-area.

È stato, quindi, calcolato il coefficiente di correlazione di Pearson, misura statistica utilizzata per quantificare la relazione lineare tra due variabili numeriche, esprimendo la forza e la direzione della relazione mediante l'assunzione di valori compresi tra -1 e +1; esso determina, infatti, come il cambiamento in una variabile sia associato al cambiamento dell'altra. Successivamente è stato eseguito il test di significatività per verificare se le correlazioni osservate fossero statisticamente significative, ovvero se la relazione tra le variabili osservate non fosse casuale. I p-value risultanti sono stati utilizzati per determinare i livelli di significatività, indicati con asterischi: tre asterischi (***) p-value < 0.001, due (**)< 0.01, o uno (*) < 0.05.

Per quanto riguarda i *fattori individuali* è stata costruita una matrice di correlazione con le cinque variabili appartenenti alle sottoscale del costrutto *sensibilità ambientale* (EOE, LST, AES) e del costrutto *regolazione emotiva* (ER, LN).

Correlazioni Fattori Interni

	EOE	LST	AES	ER	LN
EOE	1	0.30**	-0.01	0.04	0.31**
LST		1	0.22*	0.16	-0.07
AES			1	0.50***	-0.31***
ER				1	-0.17
LN					1

Tabella 1: Risultati delle correlazioni di Pearson tra le dimensioni dei questionari HSC-PR ed ERC. Signif. codes: (***) 0.001, (**) 0.01, (*) 0.05.

I risultati (tabella 1) indicano l'esistenza di legami statisticamente rilevanti tra alcune delle variabili considerate, con differenze in termini di intensità. All'interno del costrutto di sensibilità ambientale si riscontrano relazioni positive e significative sia tra LST-EOE che tra LST-AES, con effetto più forte sul primo fattore rispetto al secondo. Rispetto all'interazione tra le dimensioni appartenenti alle due scale, si osserva interazione

altamente significativa sia di ER che di LN con AES, con segno opposto. LN presenta correlazione positiva e significativa anche con EOE.

Invece, rispetto ai *fattori ambientali*, le variabili in analisi erano dodici: *stili genitoriali* (AS, ADD, ADS), *atteggiamenti e comportamenti genitoriali* (A_AA, A_EL, A_RR, C_AA, C_EL, C_RR), *stress genitoriale* (PD, DC, PCDI).

Correlazioni Fattori Ambientali

	AS	ADD	ADS	A_AA	A_EL	A_RR	C_AA	C_EL	C_RR	PD	DC	PCDI
AS	1	0.58***	0.42***	0.40***	0.20*	-0.02	0.31**	0.15	-0.09	-0.31***	-0.46***	-0.36***
ADD		1	0.49***	0.22*	0.26**	0.15	0.21*	0.22	0.16	-0.29**	-0.27**	-0.23*
ADS			1	0.13	0.15	0.35***	0.02	0.18	0.12	-0.36***	-0.18	-0.22*
A_AA				1	0.25*	-0.05	0.26**	-0.05	-0.14	-0.05	-0.24*	-0.33***
A_EL					1	0.10	0.19	0.18	0.00	0.05	-0.07	-0.32***
A_RR						1	-0.11	0.05	0.19*	-0.11	-0.09	-0.08
C_AA							1	0.35***	0.21*	-0.13	-0.31**	-0.37***
C_EL								1	0.42***	0.06	0.03	-0.02
C_RR									1	0.13	0.12	0.12
PD										1	0.52***	0.51***
DC											1	0.65***
PCDI												1

Tabella 2: Risultati delle correlazioni di Pearson tra le dimensioni dei questionari QSP, EPAQ e PSI-SF. Signif. codes: (***) 0.001, (**) 0.01, (*) 0.05.

Se prendiamo in esame la variabile AS possiamo notare correlazione positiva con ADD, ADS, A_AA, C_AA ed A_EL e negativa molto forte con tutte le dimensioni del costrutto stress genitoriale. La variabile ADD ha mostrato una correlazione positiva significativa con ADS e di minore intensità con A_AA ed A_EL. Si riscontra anche correlazione fortemente positiva tra ADS ed A_RR e di quest'ultima con C_RR; così come di A_AA con A_EL e C_AA e di quest'ultima con C_EL. È, però, da notare anche la risultante correlazione positiva di C_AA e C_EL con C_RR. Le variabili appartenenti al costrutto di stress genitoriale correlano positivamente tra loro e negativamente con quasi tutte le variabili; in particolare, il fattore PCDI ha mostrato associazioni forti e negative con tutte le altre variabili in esame, eccetto A_RR, C_EL e C_RR (tabella 2).

Successivamente, fine di valutare l'influenza dei fattori combinati di ciascuna macroarea sulla nostra variabile dipendente, sono stati creati due modelli di regressione additivi che ci hanno permesso di esaminare il contributo di ciascuna variabile delle due macro-aree al netto delle altre e definire il peso degli effetti di ciascuna sulla partecipazione comunicativa. Prima di procedere con tali analisi, sono stati realizzati modelli di

regressione lineare tra i singoli costrutti in analisi e la PC allo scopo di confrontarli, in seguito, con quelli additivi ed osservare eventuali differenze nei carichi apportati dai predittori singolarmente ed additivamente.

L'importanza di tali analisi preliminari risiede nel fatto che mentre nei successivi modelli verranno esaminate in modo più approfondito le dinamiche di mediazione dei singoli fattori individuali e ambientali, in questo contesto è stato possibile osservare l'influenza dei fattori appartenenti alle due macro-aree sulla PC, quando analizzati congiuntamente.

Le analisi dei modelli di regressione lineare, che hanno mostrato gli effetti diretti dei singoli fattori in analisi sulla PC, hanno presentato i seguenti risultati:

Sensibilità ambientale: Tra le tre dimensioni del costrutto di sensibilità ambientale solo AES (*sensibilità estetica*) ha mostrato un effetto significativo rilevante sulla variabile dipendente, con un coefficiente positivo di 3.420 ed un p-value pari a 0.001. Il coefficiente associato alla variabile EOE risulta pari a 0.058 ($p = 0.933$) mentre l'effetto della variabile LST risulta essere negativo, con coefficiente -0.519 ($p = 0.340$) (figura 1.1). Inoltre, il basso valore di R-squared (0.0966) indica che solo il 9,66% della variabilità nel punteggio totale della partecipazione comunicativa (TOTALE) è spiegata dalle variabili incluse nel modello.

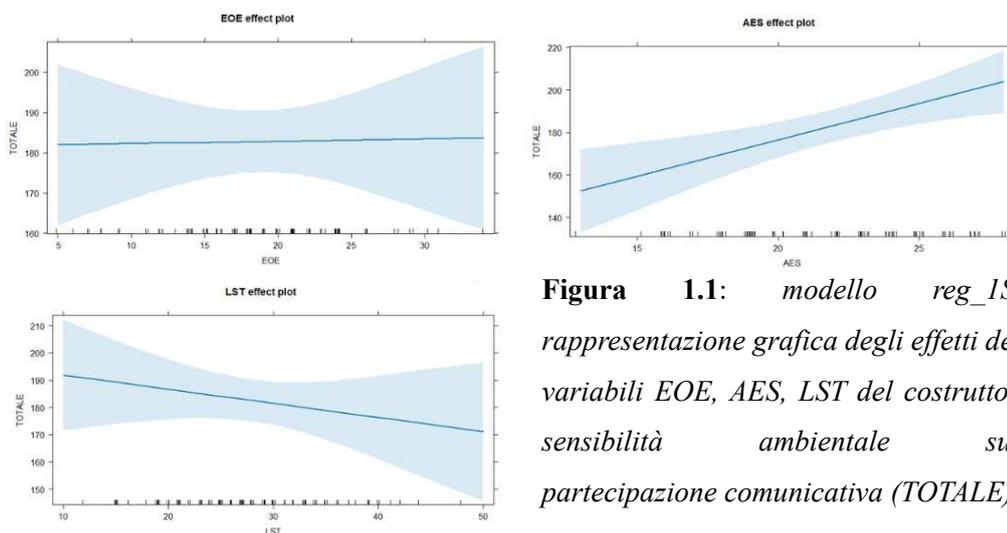


Figura 1.1: *modello reg_ISA: rappresentazione grafica degli effetti delle variabili EOE, AES, LST del costrutto di sensibilità ambientale sulla partecipazione comunicativa (TOTALE).*

Regolazione emotiva: I predittori del modello presentano entrambe forte relazione con il TOTALE (figura 1.2): la variabile ER ha un coefficiente positivo di 4.394 con $p < 0.001$, il che suggerisce che un aumento di unitario in ER è associato a un aumento di circa 4.39 unità nella PC; la variabile LN mostra un coefficiente negativo di -2.107 con $p = 0.004$,

suggerendo una chiara relazione negativa, dove un aumento di LN è associato a una diminuzione di TOTALE. Un R-squared di 0.2399 implica che circa il 24% della variabilità di TOTALE è spiegata dalle variabili ER e LN. Inoltre, il valore F-statistic pari a 16.57 con p-value significativo ($p < 0.001$) suggerisce che i predittori, nel loro complesso, contribuiscono in modo significativo alla spiegazione della variabilità di PC.

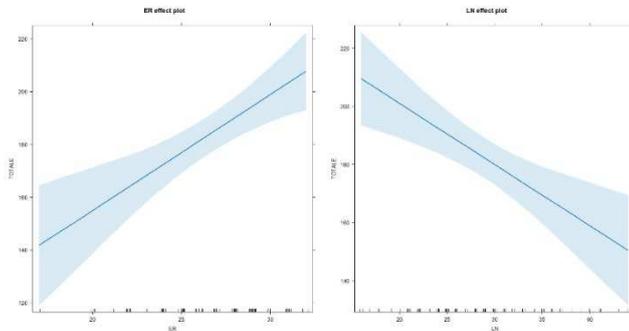


Figura 1.2: *modello reg_IRE: rappresentazione grafica degli effetti delle variabili ER ed LN del costruito di regolazione emotiva sulla partecipazione comunicativa (TOTALE).*

Stili genitoriali: Tra i coefficienti stimati, TOT_ADD risulta il più elevato, con valore pari a 3.630, indicando che un incremento di TOT_ADD è associato ad un aumento significativo di TOTALE ($p = 0.012$). Al contrario, nonostante TOT_AS presenti un coefficiente di 1.709, che suggerisce un aumento di circa 1.71 unità nel TOTALE per ogni unità aggiuntiva di TOT_AS, tale effetto non risulta statisticamente significativo ($p = 0.188$). TOT_ADS, con un coefficiente negativo vicino allo zero (-0.097), non sembra fornire un contributo rilevante nella spiegazione della variabilità di PC ($p = 0.968$) (figura 1.3). Tale modello risulta spiegare il 16% della variabilità di PC, spiegata dai predittori.

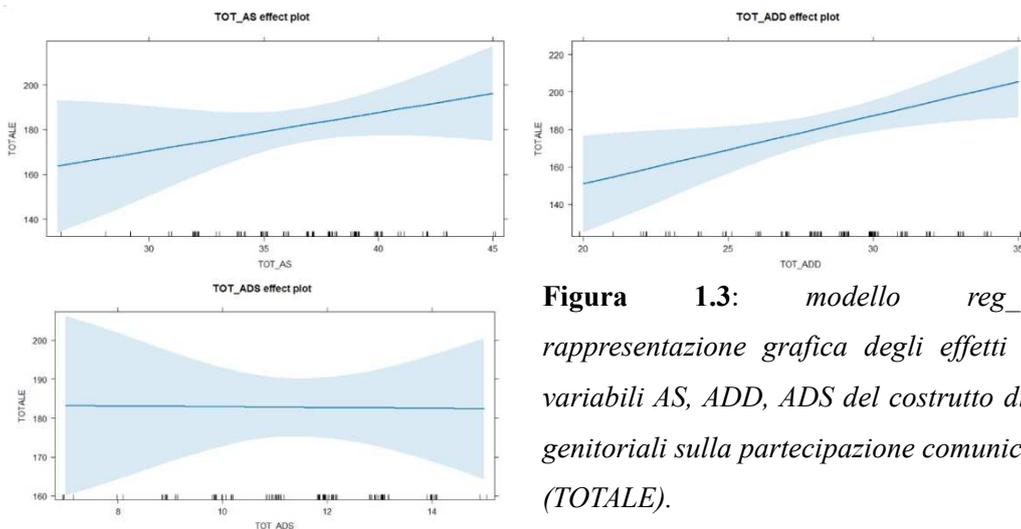


Figura 1.3: *modello reg_ISG: rappresentazione grafica degli effetti delle variabili AS, ADD, ADS del costruito di stili genitoriali sulla partecipazione comunicativa (TOTALE).*

Atteggiamenti genitoriali: Il coefficiente di TOT_A_EL risulta essere l'unico positivo e significativo, con un valore di 2.174 ed un p-value di 0.043, indice di un impatto positivo e statisticamente rilevante su TOTALE, in caso di incremento di EL. Al contrario, l'effetto di TOT_AA (con un incremento di circa 1.15 unità su TOTALE) è più consistente rispetto a quello di TOT_RR ma entrambe non risultano significativamente rilevanti ($p_{AA} = 0.155$; $p_{RR} = 0.352$) (figura 1.4). Anche se il modello risulta statisticamente significativo nel suo complesso (F-statistic 3.136; $p = 0.028$) la maggior parte della variabilità di TOTALE non è spiegata dalle variabili considerate (R-squared = 0.0829 = l'8,3%).

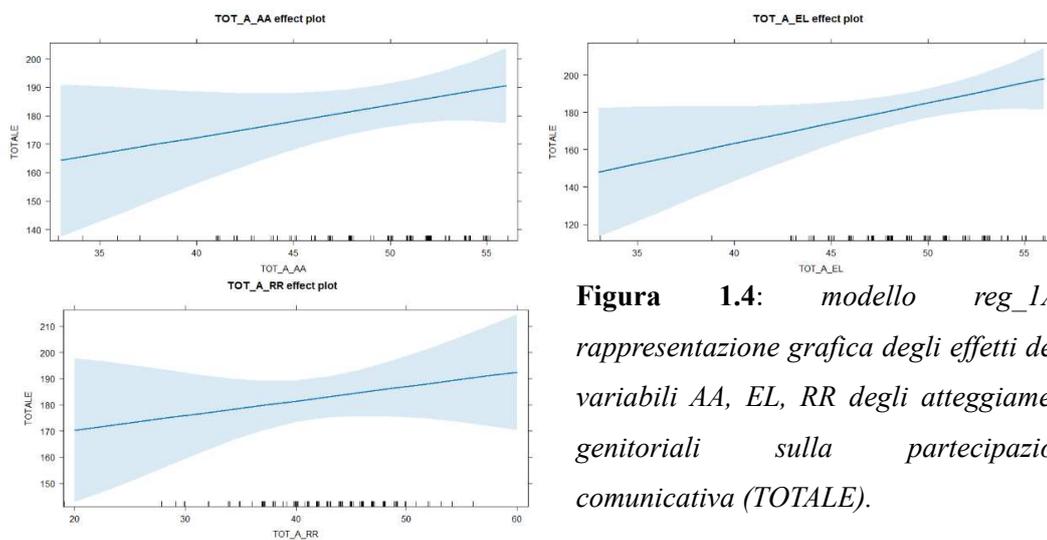
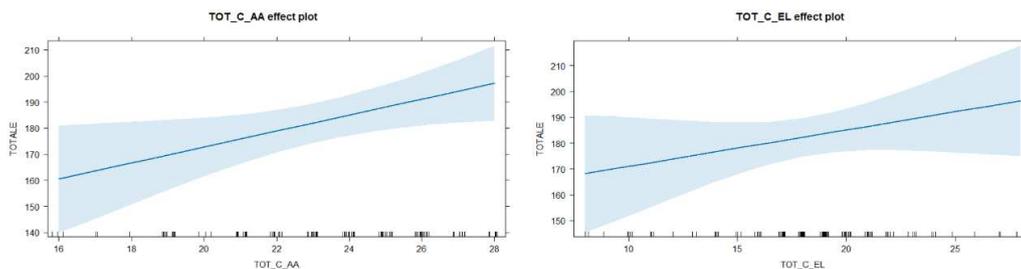


Figura 1.4: modello *reg_IAT*: rappresentazione grafica degli effetti delle variabili AA, EL, RR degli atteggiamenti genitoriali sulla partecipazione comunicativa (TOTALE).

Comportamenti genitoriali: Tra le variabili indipendenti, TOT_C_AA mostra un effetto positivo e significativo sulla variabile dipendente con un coefficiente di 3.057 e un valore p di 0.023, indice del fatto che per ogni unità aggiuntiva di C_AA il TOTALE aumenta di circa 3.06 unità. Invece, TOT_C_EL (1.411) e TOT_C_RR (0.245) non risultano significativi (p-value rispettivi di 0.180 e 0.812); tali risultati suggeriscono che questi predittori non hanno un impatto statisticamente significativo su TOTALE, nel contesto di questo modello (figura 1.5). Il valore R-quadrato di 0.102 mostra che solo circa il 10% della variabilità della variabile dipendente può essere spiegata dai predittori del modello.



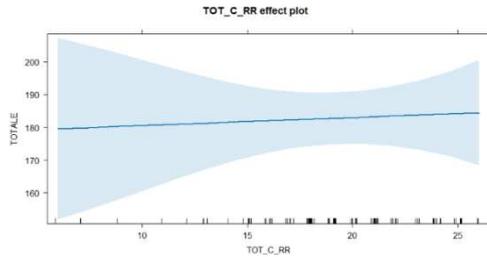


Figura 1.5: modello *reg_1C*: rappresentazione grafica degli effetti delle variabili *AA*, *EL*, *RR* dei comportamenti genitoriali sulla partecipazione comunicativa (*TOTALE*).

Stress genitoriale: Nel contesto di questo modello, nessuna delle variabili indipendenti sembra avere un effetto statisticamente significativo su *TOTALE*; tutte e tre presentano un effetto negativo ($PD = -0.783$, $PCDI = -0.312$, $DC = -0.813$) ma debole tanto da non raggiungere, in alcuna, significatività statistica ($p_{PD} = 0.157$, $p_{PCDI} = 0.754$, $p_{DC} = 0.256$) (figura 1.6). Anche in questo caso, la capacità esplicativa della variabilità della variabile dipendente risulta limitata (8% circa).

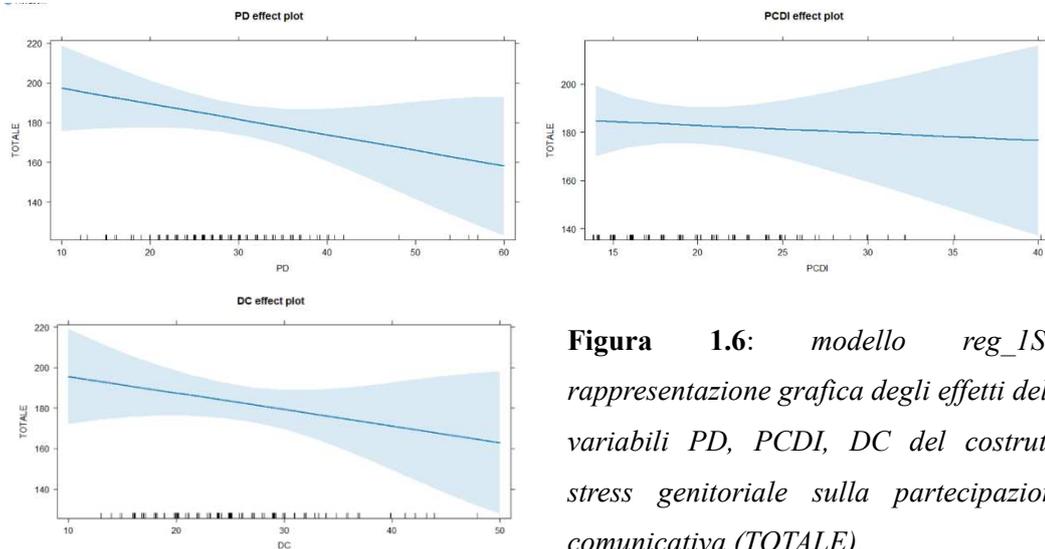


Figura 1.6: modello *reg_1ST*: rappresentazione grafica degli effetti delle variabili *PD*, *PCDI*, *DC* del costrutto stress genitoriale sulla partecipazione comunicativa (*TOTALE*).

Invece, il modello di regressione lineare additivo sviluppato per valutare l'influenza delle variabili individuali congiunte (*EOE*, *LST*, *AES*, *ER*, *LN*) e poi di quelle ambientali (*TOT_AS*, *TOT_ADD*, *TOT_ADS*, *TOT_A_AA*, *TOT_A_EL*, *TOT_A_RR*, *TOT_C_AA*, *TOT_C_EL*, *TOT_C_RR*, *PD*, *PCDI*, *DC*) su *PC* ha mostrato che:

Fattori individuali su PC: Gli effetti di *ER* ed *LN* risultano statisticamente significativi con *p*-value rispettivamente di 0.002 e < 0.001 ; il coefficiente stimato di *ER* è positivo (4.106), indicando che un incremento in *ER* porta ad un aumento medio di circa 4,11 unità in *TOTALE*, al contrario, quello di *LN* è negativo (-2.284), suggerendo una riduzione media di circa 2.28 unità in *TOTALE*. Per quanto riguarda le variabili *EOE* ($p = 0.230$), *LST* ($p = 0.119$) ed *AES* ($p = 0.489$) non sembrano mostrare effetti statisticamente

significativi sulla su PC; la stima dei coefficienti EOE ed AES risulta positiva (rispettivamente 0.812 e 0.768) mentre il valore di LST (-0.781) indica un decremento unitario nella dipendente (figura 2.1).

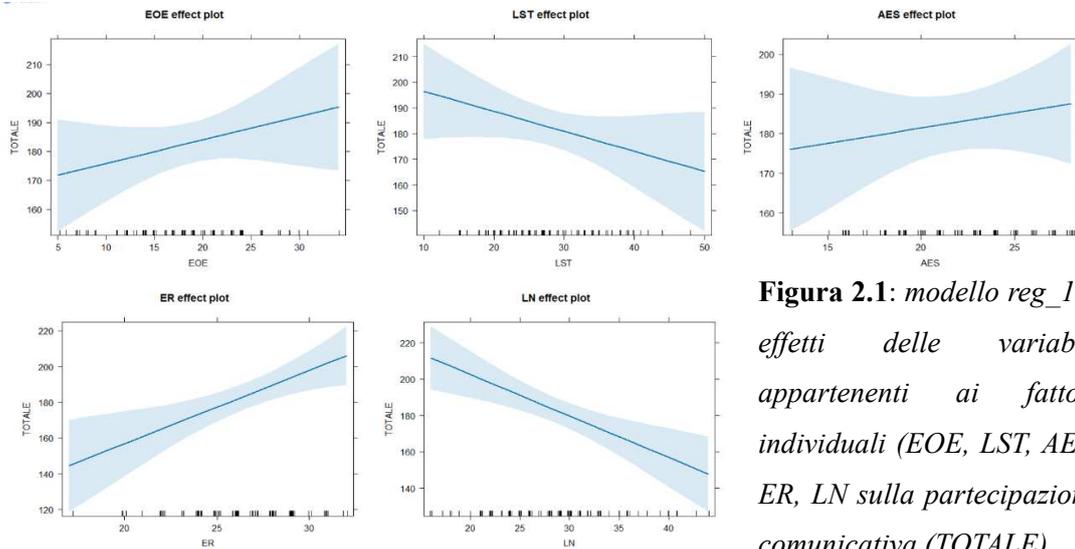


Figura 2.1: modello *reg_1a*: effetti delle variabili appartenenti ai fattori individuali (EOE, LST, AES, ER, LN) sulla partecipazione comunicativa (TOTALE).

L'R-quadrato di 0.263 suggerisce che circa il 26% della variabilità di TOTALE può essere spiegata dalle variabili incluse nel modello; una capacità predittiva discreta, confermata anche dal test F ($p < 0.001$), con indici di elevata significatività del modello nel suo complesso. I risultati sono ulteriormente illustrati mediante il grafico *Posterior Predictive Check* (figura 2.1.1) che confronta la distribuzione dei dati osservati (linea verde) con quella predetta dal modello (linee blu), evidenziando bontà di adattamento del modello. La somiglianza tra le due curve suggerisce che il modello riesce a catturare accuratamente la distribuzione dei dati reali, riflettendo fedelmente le relazioni tra le variabili incluse e confermando una buona capacità predittiva.

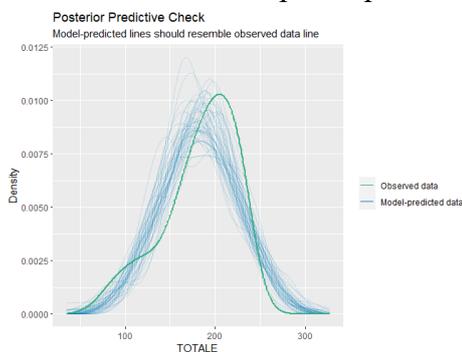


Figura 2.1.1: grafico *Posterior Predictive Check* del modello *reg_1a*, raffigurante il confronto tra la distribuzione della densità dei dati osservati (linea verde) e quelli predetti dal modello (linee blu).

Fattori ambientali su PC: Tra le variabili indipendenti, solo PD mostra una forza statistica marginale con possibile effetto negativo su TOTALE ($p = 0.064$) ma non sufficientemente significativo, nel contesto del modello corrente. Per quanto riguarda le

altre variabili, nessuno dei loro effetti risulta statisticamente significativo; tra esse: AS, ADD, A_AA, A_EL, A_RR, C_AA, C_EL, C_RR, PCDI presentano coefficienti di stima positivi mentre ADS e DC riportano valori negativi, indici di un possibile effetto di decremento sulla dipendente (figura 2.2).

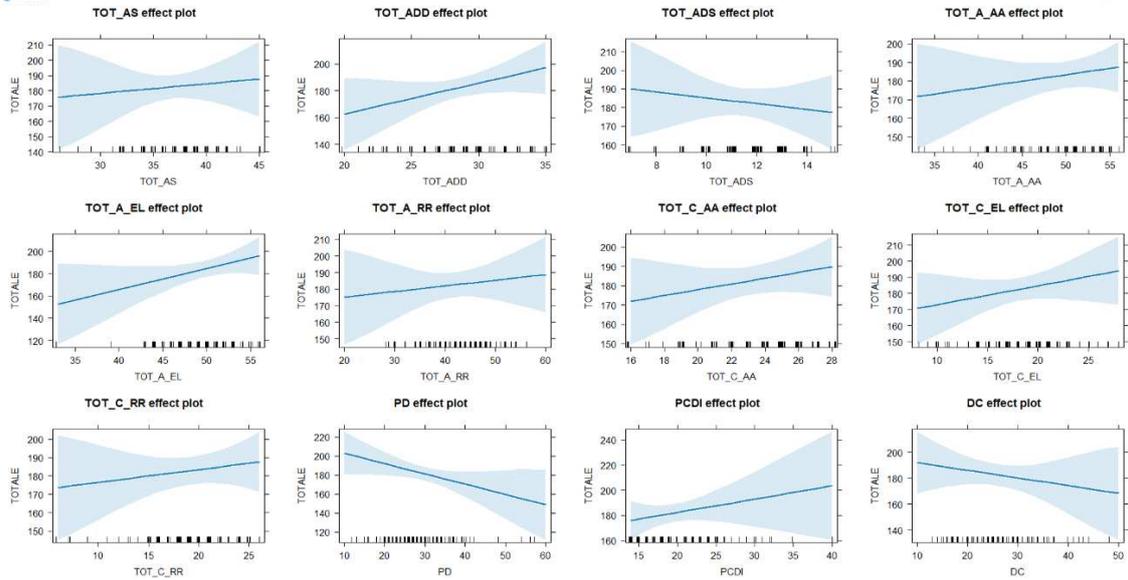


Figura 2.2: modello *reg_1b*: effetti delle variabili appartenenti ai fattori ambientali (AS, ADD, ADS, A_AA, A_EL, A_RR, C_AA, C_EL, C_RR, PD, PCDI, DC) sulla partecipazione comunicativa (TOTALE).

Nonostante ciò, anche in questo caso il modello spiega circa il 26% della variabilità di TOTALE, con un F significativo ($p = 0.002$), indice di una buona capacità predittiva del modello. A conferma, il grafico *Posterior Predictive Check* mostra elevata bontà di adattamento, oltre che accurata e fedele distribuzione dei dati reali (figura 2.2.2).

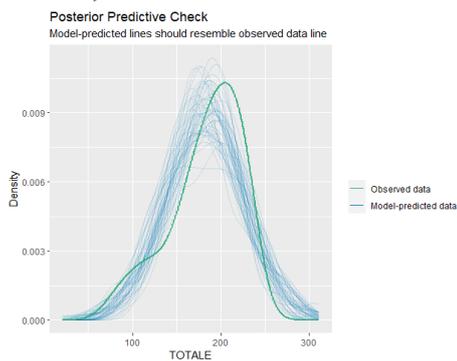


Figura 2.2.2: grafico *Posterior Predictive Check* del modello *reg_1b*, raffigurante il confronto tra la distribuzione della densità dei dati osservati (linea verde) e quelli predetti dal modello (linee blu).

Le regressioni realizzate nella nostra ricerca hanno mostrato come alcuni dei predittori del modello possano predire competenze di partecipazione comunicativa; tra questi, emerge il ruolo della regolazione emotiva del bambino sulla PC, dove si osserva interazione significativa tanto di buone competenze di regolazione emotiva (ER) quanto di labilità e negatività emotiva (LN) sulla variabile dipendente. Si osserva sia un

sostanziale incremento di competenze comunicative all'aumentare di consapevolezza emotiva che un copioso decremento in caso di tendenza alla disregolazione. Anche la sensibilità estetica (AES) risulta direttamente relazionata a crescenti competenze comunicative. Nonostante ciò, quando si osserva tale interazione additivamente, i risultati confermano la rilevante influenza della regolazione emotiva mentre l'effetto della sensibilità estetica (AES) sembra ridursi, se considerato additivamente a tali fattori. Pertanto, nel contesto di questo modello, i fattori di sensibilità estetica non sembrano influenzare in modo rilevante la partecipazione comunicativa. Questo è indice del fatto che i fattori di regolazione contribuiscono in modo più rilevante alla variabilità della nostra variabile dipendente rispetto a quelli di sensibilità ambientale.

Rispetto ai fattori ambientali, sono state riscontrate interazioni dirette significative di stili genitoriali orientati alla didattica (ADD), atteggiamenti genitoriali orientati all'apprendimento precoce (A_EL) e comportamenti orientati all'affetto ed attaccamento (C_AA) sulla PC. Invece, nessuna delle variabili sembra riportare effetti significativi sulla PC se considerata la presenza congiunta degli altri predittori, anche se, a differenza di quanto accaduto nell'analisi di interazione dei singoli fattori, nel modello additivo la dimensione di distress genitoriale (PD) mostra significatività marginale, indice di un accrescimento della sua potenziale influenza su PC, se considerata simultaneamente agli altri fattori in analisi.

1.2 Il ruolo di mediazione dei fattori individuali ed ambientali sulla partecipazione comunicativa

Nell'intento di rispondere al primo ed al secondo obiettivo della ricerca, che corrispondono all'analisi diretta e mediata dei singoli fattori individuali ed ambientali in analisi sulla PC, sono stati costruiti tanti modelli mediati quante sono le dimensioni in analisi, ponendo come variabili mediatrici prima i fattori ambientali e poi quelli individuali.

1.2.1 Il ruolo della sensibilità ambientale sulla PC: la mediazione dei fattori ambientali

Per la valutazione degli effetti diretti e mediati della sensibilità ambientale sulla partecipazione comunicativa, con variabili mediatrici i fattori ambientali, sono stati realizzati quattro modelli mediati, uno per ogni fattore ambientale presente nella ricerca: *stile genitoriale, atteggiamenti genitoriali, comportamenti genitoriali, stress genitoriale.*

Tutti i modelli hanno rilevato influenza diretta altamente significativa della variabile di sensibilità estetica (AES), appartenente al costrutto di sensibilità ambientale, con coefficienti di stima e significatività più elevata nel modello includente i fattori di stress genitoriale come mediatori (3.066; $p = 0.003$) e leggermente oltre la soglia convenzionale di significatività (0.05) in quello con gli stili genitoriali. Tra i fattori ambientali è stata riscontrata elevata significatività per quanto riguarda: *stili genitoriali orientati alla didattica* (TOT_ADD), con coefficiente di stima pari a 3.237 ($p = 0.005$); *comportamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento* (TOT_C_AA: 2.515, $p = 0.035$); *distress genitoriale* (PD), che presenta effetto negativo con stima -1.006 ($p = 0.022$).

Rispetto agli effetti di mediazione, invece, è stato possibile riscontrare che:

Modello con mediatore lo stile genitoriale: La variabile AES presenta effetti significativi sia su TOT_AS ($p = 0.001$) che su TOT_ADD ($p < 0.001$), con stime positive (rispettivamente: 0.299 e 0.327), indici del fatto che la sensibilità estetica influenza positivamente entrambi questi aspetti. Inoltre, il percorso mediato ind_AES_ADD (AES \rightarrow TOT_ADD \rightarrow TOTALE) risulta significativo (1.059, $p = 0.021$), suggerendo un impatto indiretto di AES su TOTALE, mediato da ADD (figura 3.1). Complessivamente, nonostante le misure di adattamento globale del modello non appaiano particolarmente buone (RMSEA = 0.432; CFI = 0.446), i risultati mostrano che la sensibilità estetica (AES) gioca un ruolo rilevante e positivo nell'influenzare stili genitoriali orientati al sociale (TOT_AS) ed, in misura ancor più grande, stili orientati alla didattica (TOT_ADD). Questi ultimi, a loro volta, mediano l'influenza indiretta di AES sulla PC.

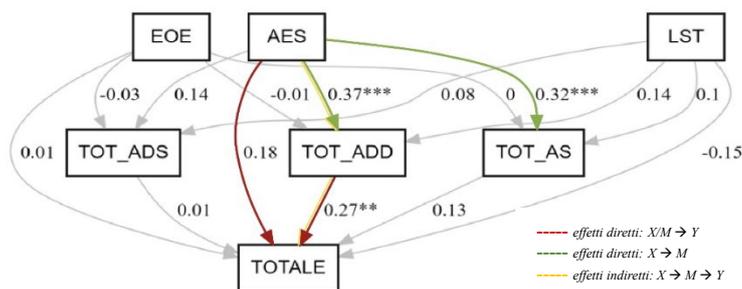


Figura 3.1: modello mod_2SASG: stili genitoriali (AS, ADD, ADS) come variabili mediatrici.

Modello con mediatore gli atteggiamenti genitoriali: L'analisi del modello mostra un discreto livello di adattamento ai dati (RMSEA = 0.083; CFI = 0.929). Solo AES presenta effetto significativo sulle variabili mediatrici TOT_A_AA (0.385, $p = 0.002$) e

TOT_A_EL (0.287, $p = 0.002$) (figura 3.2). Le vie di mediazione esplorate nel modello non mostrano un impatto rilevante sulle relazioni tra le variabili predittive e PC.

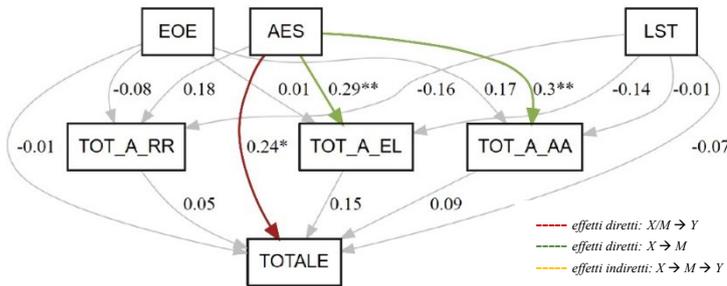


Figura 11.1: modello *mod_2SAATA*: atteggiamenti genitoriali (AA, EL, RR) come variabili mediatriche.

Modello con mediatore i comportamenti genitoriali: I risultati del modello mostrano effetto negativo significativo di LST su TOT_C_RR (-0.112, $p = 0.041$) e marginalmente positivo di AES su TOT_C_AA (0.014, $p = 0.062$). Tuttavia, il modello presenta criticità di adattamento (RMSEA = 0.329, CFI = 0.328) e non emergono percorsi di mediazione statisticamente rilevanti (figura 3.3).

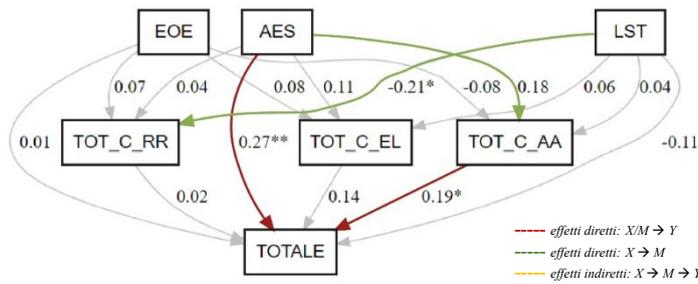


Figura 3.3: modello *mod_2SAC*: comportamenti genitoriali (AA, EL, RR) come variabili mediatriche.

Modello con mediatore lo stress genitoriale: Nel modello, pur essendovi alcune criticità in termini di adattamento (CFI = 0.330; RMSEA = 0.509), si osservavo influenze significative di: EOE su PD (0.322, $p = 0.025$), EOE ed AES su DC (rispettivamente: 0.348, $p = 0.004$; -0.478, $p = 0.008$) e su PCDI (rispettivamente: 0.254, $p = 0.003$; -0.312, $p = 0.015$). Nonostante ciò, non si riscontrano percorsi mediati statisticamente significativi all'interno del modello (figura 3.4).

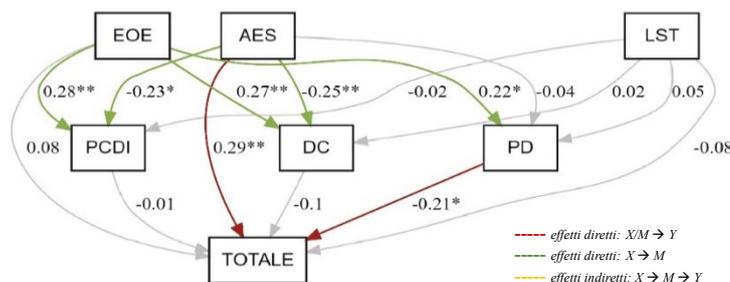


Figura 3.4: modello *mod_2SAST*: stress genitoriale (PD, PCDI, DC) come variabile mediatrice.

1.2.2 Il ruolo dei fattori ambientali sulla PC: la mediazione della sensibilità ambientale

Rispetto agli effetti di mediazione risultanti invertendo la variabile mediatrice, ovvero ponendo la sensibilità ambientale come mediatore degli effetti dei fattori ambientali sulla PC, è stato possibile osservare che:

Così come nel modello precedente, con gli **stili genitoriali** come variabile mediatrice, AES mostrava influenza significativa su TOT_ADD, in questo caso, quest'ultima presenta effetti altamente significativi e positivi su AES (0.385, $p = 0.003$). Qui, però non si rilevano percorsi mediati significativi (figura 4.1).

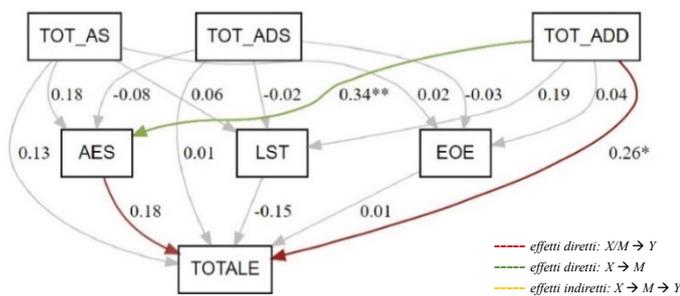


Figura 4.1: modello *mod_2SGSA*: sensibilità ambientale (EOE, LST, AES) come variabile mediatrice.

Nel modello includente gli **atteggiamenti genitoriali** si verifica lo stesso fenomeno, difatti sia TOT_A_AA (0.195, $p = 0.006$) che TOT_A_EL (0.187, $p = 0.047$) mostrano influenza significativa su AES. Inoltre, si osserva un marginale percorso mediato di A_AA su TOTALE mediante AES (ind_AA_AES: TOT_A_AA → AES → TOTALE) con stima pari a 0.506 ($p = 0.065$, vicino ai limiti di significatività statistica) (figura 4.2).

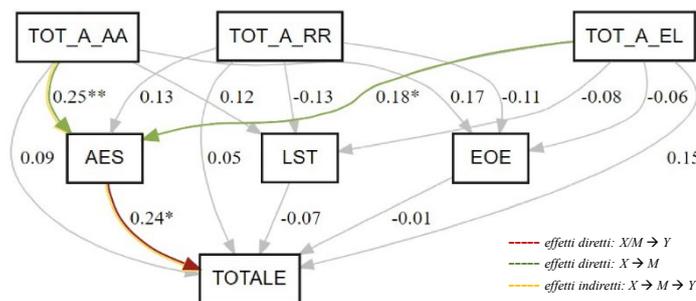


Figura 4.2: modello *mod_2ATSA*: sensibilità ambientale (EOE, LST, AES) come variabile mediatrice.

Nel modello relativo ai **comportamenti genitoriali**, si nota effetto negativo di C_RR sulla variabile mediatrice LST con stima negativa -0.511 ($p = 0.007$). (figura 4.3).

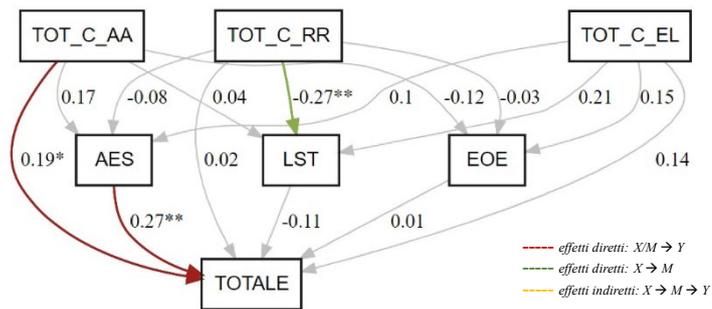


Figura 4.3: modello *mod_2CSA*: sensibilità ambientale (EOE, LST, AES) come variabile mediatrice.

Per quanto riguarda le relazioni tra le variabili predittive dello **stress genitoriale** e le mediatrici, nessuno degli effetti stimati risulta rilevante; con conseguente assenza di vie di mediazione nel modello in analisi (figura 4.4).

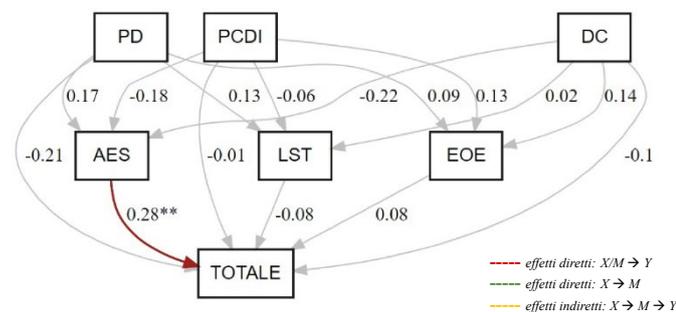


Figura 4.4: modello *mod_2STSA*: sensibilità ambientale (EOE, LST, AES) come variabile mediatrice.

Pertanto, dal confronto tra i modelli mediati sopracitati con variabili mediatrici invertite, è possibile osservare come entrambe le classi di modelli abbiano rilevato un'interazione reciproca tra alcune delle variabili in analisi, quali: AES con TOT_AS, TOT_ADD ed A_AA o anche LST con C_RR. Nonostante ciò, i modelli includenti i fattori ambientali come variabili mediatrici hanno presentato complessivamente migliori indici di adattamento ai dati, oltre che una quantità e rilevanza superiore di effetti diretti e mediati, inclusi percorsi di mediazione significativi, come è possibile osservare dalla mediazione di ADD nell'effetto indiretto di AES sul punteggio totale di partecipazione comunicativa. Pertanto, questi ultimi sembrano mostrare maggiori spiragli di approfondimento nell'osservazione delle relazioni tra le variabili in analisi.

1.2.3 Il ruolo della regolazione emotiva sulla PC: la mediazione dei fattori ambientali

Anche per la valutazione degli effetti diretti e mediati della regolazione emotiva sulla partecipazione comunicativa, con variabili mediatrici i fattori ambientali, sono stati realizzati gli stessi quattro modelli mediati.

Tutti hanno rilevato effetto diretto positivo significativo di ER e negativo di LN sulla partecipazione comunicativa, con particolare efficacia nei modelli includenti gli atteggiamenti e lo stress genitoriale come mediatori (in entrambe $p < 0.001$). Tra i fattori ambientali, così come riscontrato precedentemente nei modelli che coinvolgevano la sensibilità ambientale come fattore individuale, è stata confermata la forte influenza diretta positiva sulla PC degli *stili genitoriali orientati alla didattica* (TOT_ADD), con stima pari a 2.897 ($p = 0.009$), e negativa del *distress* genitoriale (PD), con stima -0.952 ($p = 0.022$). È stato, però, rilevato anche effetto diretto significativo da parte della dimensione DC di stress, con coefficiente di stima pari a 1.237 ($p = 0.044$).

Rispetto agli effetti di mediazione, invece, è stato possibile riscontrare:

Modello con mediatore lo stile genitoriale: Effetti positivi fortemente significativi di ER su TOT_AS (0.405, $p < 0.001$) e TOT_ADD (0.451, $p < 0.001$) ed effetti negativi significativi di LN su TOT_AS (-0.221, $p < 0.001$) e su TOT_ADDS (-0.055, $p = 0.044$), nonostante le difficoltà nell'adattamento del modello (RMSEA = 0.417; CFI = 0.626). Le stime degli effetti indiretti indicano un percorso di mediazione significativo per ind_ER_ADD (ER → TOT_ADD → TOTALE), con stima pari a 1.308 (p-value di 0.023), che denota influenza positiva di ER su TOTALE attraverso ADD (figura 5.1). Inoltre, la spiegazione del 31% della variabilità di TOT_AS ($R^2 = 0.307$) nel modello può essere considerato un dato interessante in ottica di future esplorazioni.

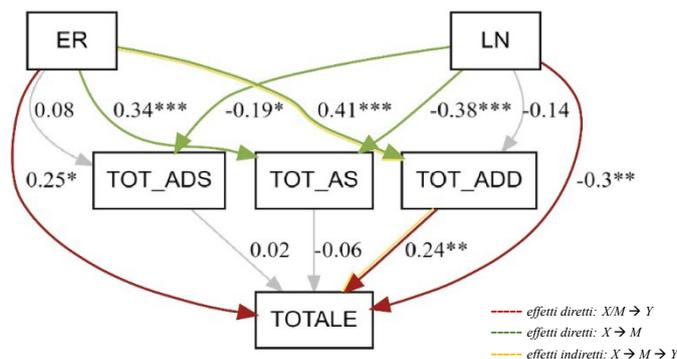


Figura 5.1: modello *mod_2RESG*: stili genitoriali (AS, ADD, ASD) come variabili mediatrici.

Modello con mediatori gli atteggiamenti genitoriali: Si rileva un buon adattamento complessivo ai dati, con un CFI di 0.950 ed un RMSEA di 0.083, valori che rientrano nei limiti accettabili per una buona adattabilità. Per quanto riguarda le relazioni con le variabili mediatrici, ER mostra effetto significativo positivo e rilevante sia su TOT_A_AA (0.367, $p = 0.016$) che su TOT_A_EL (0.334, $p = 0.004$); al contrario, LN

presenta influenza significativa ma negativa su TOT_A_AA con stima pari a -0.160 ($p = 0.033$). Non emergono percorsi di mediazione fortemente rilevanti (figura 5.2).

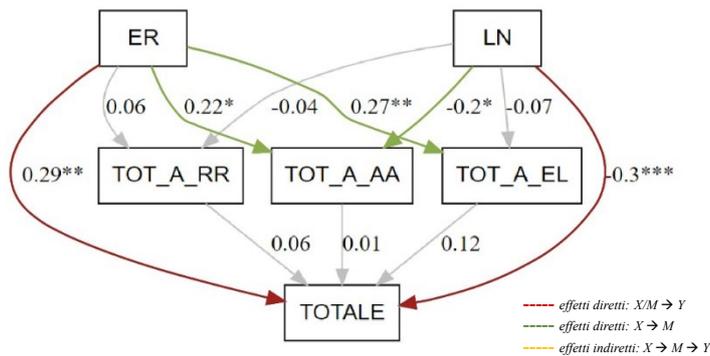


Figura 5.2: modello *mod_2REAT*: atteggiamenti genitoriali (AA, EL, RR) come variabili mediatrici.

Modello con mediatori i comportamenti genitoriali: I risultati mostrano un adattamento complessivo del modello debole con un CFI di 0.703 ed un RMSEA di 0.286. Si osserva forte mediazione di ER su TOT_C_AA (0.453, $p < 0.001$) e su TOT_C_EL (0.331, $p = 0.011$). I percorsi di mediazione non mostrano effetti indiretti significativi (figura 5.3). Il modello spiega comunque il 22% della variabilità di TOT_C_AA ($R^2 = 0.222$), valore di possibile interesse anche per future indagini esplorative.

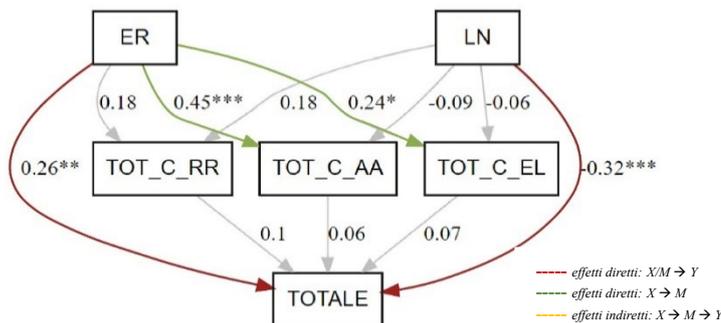


Figura 5.3: modello *mod_2REC*: comportamenti genitoriali (AA, EL, RR) come variabili mediatrici.

Modello con mediatore lo stress genitoriale: Sebbene il modello presenti indici di adattamento deboli (CFI = 0.629; RMSEA = 0.472), si riscontrano relazioni di segno opposto per ER ed LN: ER presenta effetti negativi su DC (-0.538, $p = 0.002$) e PCDI (-0.477, $p = 0.002$) mentre LN mostra effetti positivi su PD (0.354, $p = 0.006$), DC (0.735, $p < 0.001$) e PCDI (0.245, $p = 0.001$). Tali risultati suggeriscono che un aumento di ER è associato ad una riduzione di *stress* (DC, PCDI) mentre un aumento di LN comporta un suo incremento significativo (PD, DC, PCDI). I percorsi di mediazione mostrano effetti indiretti significativi in ind_LN_DC (LN \rightarrow DC \rightarrow TOTALE) con stima 0.910 ed un valore $p = 0.050$, suggerendo che l'effetto di LN su TOTALE è parzialmente mediato da DC (figura 5.4). Inoltre, si può osservare come il modello spieghi il 46% della variabilità di DC ($R^2 = 0.460$), dato interessante anche in vista di future esplorazioni.

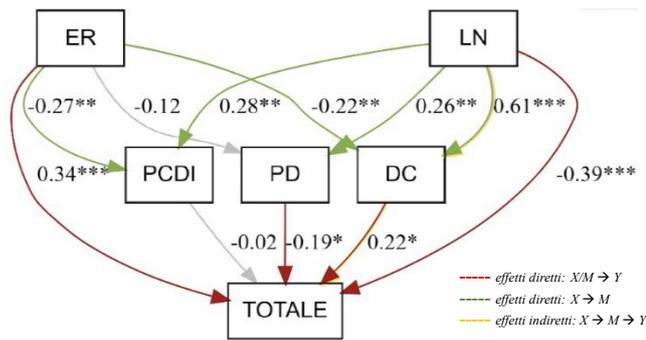


Figura 5.4: modello *mod_2REST*: stress genitoriale (PD, PCDI, DC) come variabile mediatrice.

1.2.4 Il ruolo dei fattori ambientali sulla PC: la mediazione della regolazione emotiva

Rispetto agli effetti di mediazione risultanti invertendo la variabile mediatrice, ovvero ponendo la regolazione emotiva come mediatore degli effetti dei fattori ambientali sulla PC, è stato possibile osservare che:

L'adattamento ai dati del modello includente la regolazione emotiva come variabile mediatrice degli **stili genitoriali** risulta eccellente, con un RMSEA pari a zero ed un CFI di 1.000. Come nel modello con gli stili genitoriali come mediatori, si riscontrano effetti significativi positivi anche da parte di TOT_ADD (0.320, $p = 0.001$) e TOT_AS (0.233, $p = 0.009$) su ER; oltre che negativi di TOT_AS (-0.804, $p < 0.001$) su LN. Nel presente modello tre percorsi mediati risultano statisticamente significativi: ind_ADD_ER (TOT_AS \rightarrow ER \rightarrow TOTALE) con una stima di 1.067 ($p = 0.041$); ind_AS_LN (TOT_AS \rightarrow LN \rightarrow TOTALE) con un valore di stima pari a -1.615 ($p = 0.009$); ind_AS_ER (TOT_AS \rightarrow ER \rightarrow TOTALE) con stima pari a 0.778 ($p = 0.063$), in questo caso leggermente oltre il limite comune di significatività (0.05) (figura 6.1). In più, si può osservare come il modello spieghi il 25% della variabilità di ER ($R^2 = 0.246$).

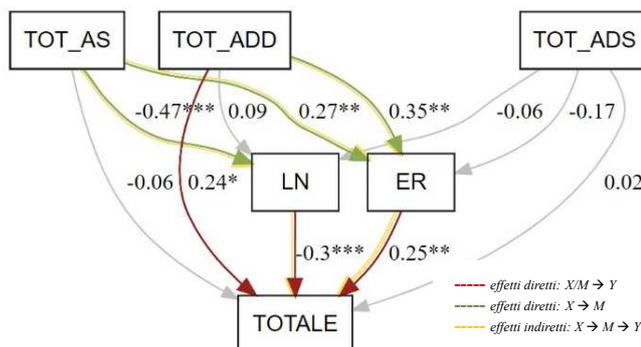


Figura 6.1: modello *mod_2SGRE*: regolazione emotiva (ER, LN) come variabile mediatrice.

Anche per il modello degli **atteggiamenti genitoriali**, si presenta un eccellente adattamento del modello ai dati, con un valore del Comparative Fit Index (CFI) di 0.995 ed un RMSEA pari a 0.042. Emergono effetti mediati che coinvolgono le stesse variabili

del modello precedente: TOT_A_AA su ER (0.125, $p = 0.028$) e su LN (-0.275, $p = 0.020$); TOT_A_EL su ER (0.181, $p = 0.016$). In questo caso, non si evidenziano, però, percorsi di mediazione significativi (figura 6.2).

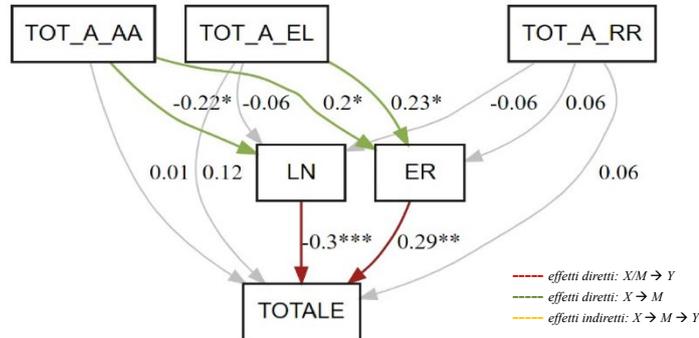


Figura 6.2: modello mod_2ATRE: regolazione emotiva (ER, LN) come variabile mediatrice.

L'eccellente adattamento risulta anche nel seguente modello che coinvolge i **comportamenti genitoriali** (CFI = 0.994; RMSEA = 0.056), suggerendo che il modello descrive molto bene i dati osservati. Si riscontrano effetti significativi di TOT_C_AA sulla mediatrice ER (0.419, $p < 0.001$) e di TOT_C_RR su LN (0.364, $p = 0.017$), che mostrano significatività anche nei loro percorsi mediati: ind_AA_ER (TOT_C_AA → ER → TOTALE), con stima pari a 1.483 ($p = 0.016$); ind_RR_LN (TOT_C_RR → LN → TOTALE), con stima negativa -0.783 ($p = 0.045$) (figura 6.3). Si riscontra, inoltre, la spiegazione del 22% di variabilità di ER ($R^2 = 0.222$) da parte del modello.

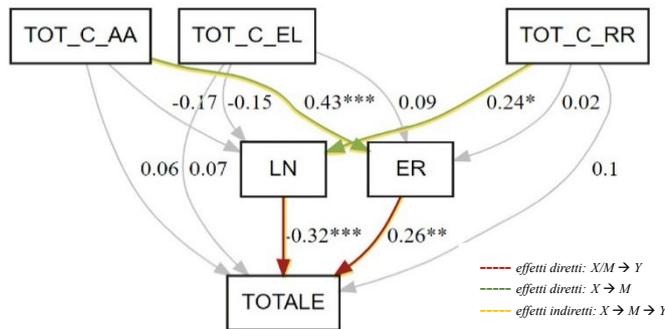


Figura 6.3: modello mod_2CRE: regolazione emotiva (ER, LN) come variabile mediatrice.

Anche il modello dello **stress genitoriale** presenta buoni indici di adattamento (CFI = 1.000; RMSEA di zero), mostrando ottima aderenza ai dati. In termini di mediazione si osserva effetto significativo solo di DC su LN (0.625, $p < 0.001$), la cui influenza indiretta risulta altrettanto forte ($p < 0.001$) nel percorso ind_DC_LN (DC → LN → TOTALE); questo suggerisce che LN media significativamente l'effetto di DC su TOTALE (figura 6.4). Anche la spiegazione del 43% della variabilità di LN da parte del modello ($R^2 = 0.429$) può essere un dato interessante.

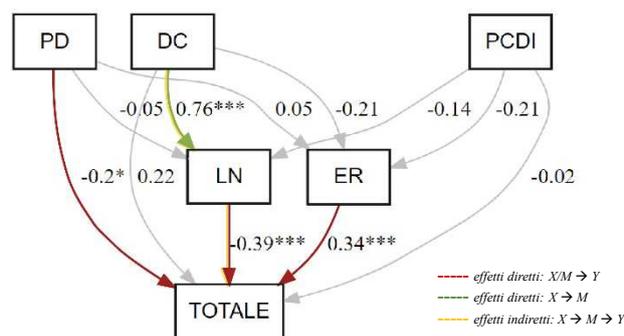


Figura 6.4: modello *mod_2STRE*: regolazione emotiva (ER, LN) come variabile mediatrice.

Riassumendo, il confronto tra i suddetti modelli mostra che i secondi, con la regolazione emotiva come variabile mediatrice, presentano un migliore adattamento ai dati ed una maggiore capacità di catturare gli effetti indiretti sulla variabile dipendente. Infatti, sebbene gli effetti delle variabili indipendenti sulle mediate appaiano simili in entrambe i modelli, il secondo evidenzia un numero maggiore di effetti indiretti, suggerendo una maggiore influenza degli stili genitoriali (TOT_AS e TOT_ADD), dei comportamenti (C_AA e C_RR) e dello stress (DC) sulla partecipazione comunicativa (TOTALE), mediata dalla regolazione emotiva (ER, LN), piuttosto che il contrario.

1.3 Differenze dei ruoli di mediazione dei fattori individuali ed ambientali in funzione dell'età

Considerando che i bambini più piccoli presentano maggiore difficoltà espressiva finalizzata alla socializzazione, con lo scopo di osservare l'andamento delle interazioni precedentemente riscontrate nel corso del processo evolutivo dei bambini, si è proceduto alla rielaborazione dei precedenti modelli mediati ma, questa volta, in funzione dell'età. Alla luce dei risultati precedentemente ottenuti, sono stati selezionati, tra i modelli a confronto, quelli maggiormente significativi nel chiarire il ruolo delle variabili mediatrici nell'interazione di fattori individuali o ambientali sulla partecipazione comunicativa. I risultati hanno evidenziato che per quanto riguarda il costrutto di *sensibilità ambientale*, primo fattore individuale in analisi, i fattori ambientali scelti per la ricerca (*stile genitoriale, atteggiamenti e comportamenti genitoriali, stress genitoriale*) fungano da mediatori più efficaci nell'identificazione di effetti diretti ed indiretti di tale costrutto sulla partecipazione comunicativa. Al contrario, rispetto al costrutto di *regolazione emotiva*, secondo fattore individuale in analisi, risulta essere quest'ultima la variabile mediatrice in grado di spiegare meglio l'influenza diretta ed indiretta dei fattori ambientali sulla PC. Pertanto, alla luce degli indici di adattamento dei modelli e della consistenza delle

interazioni dirette ed indirette risultanti, è stato suddiviso il campione in base all'età dei figli dei partecipanti al questionario.

Vista la ridotta numerosità del campione, abbiamo ritenuto più opportuno dividerlo in due gruppi piuttosto che analizzare i modelli alla luce di tutte le fasce d'età presenti nel campione. I bambini inclusi nella ricerca hanno riportato un'età in mesi compresa tra i 24 ed i 72 mesi e la soglia stabilita per la suddivisione in gruppi è stata 48 mesi. Numerosi studiosi (Piaget, 1923; Gesell, 1940; Erikson, 1950; Chomsky, 1965; Bowlby, 1969; Bandura, 1977; Premack et Woodruff, 1978; Vygotskij, 1978) hanno, infatti, dimostrato come intorno ai 4 anni inizia il processo di consolidamento delle competenze apprese nelle precedenti fasi di sviluppo, con cambiamenti e migliorie in diverse aree, quali: linguaggio, regolazione emotiva, motricità, cognizione, area socio-relazionale. Intorno a quell'età i bambini raggiungono significativi traguardi linguistici e cognitivi, iniziando ad utilizzare frasi complete, sviluppando abilità narrative di base che favoriscono una comunicazione più complessa, mostrando un miglior controllo grammaticale e sintattico. Questo favorisce interazioni sociali più ricche, supportate anche da migliori strategie di autoregolazione e risoluzione di problemi, fondamentali per le interazioni sociali. Si osserva una maggiore consapevolezza delle emozioni proprie e altrui, che si traduce anche in un uso più sofisticato del linguaggio per esprimere stati interni e sentimenti. Si consolidano le norme conversazionali, si apprendono regole sociali, si sviluppano abilità di negoziazione e cooperative e si iniziano a coinvolgere maggiormente i coetanei in giochi di ruolo ed attività condivise. Pertanto, alla luce delle variabili incluse nei modelli e dell'oggetto specifico della nostra analisi, ovvero le competenze di partecipazione comunicativa, ci è sembrato opportuno procedere in tale direzione.

1.3.1 Il ruolo della sensibilità ambientale sulla PC: la mediazione dei fattori ambientali in funzione dell'età

Per la valutazione degli effetti diretti e mediati della sensibilità ambientale sulla partecipazione comunicativa, con variabili mediatrici i fattori ambientali, in funzione dell'età, sono stati realizzati quattro modelli mediati, uno per ogni fattore ambientale, dividendo i modelli in due sottogruppi: < 48 mesi e > 48 mesi

Tutti i modelli hanno rilevato influenza diretta della sensibilità estetica (AES) solo nel gruppo di bambini più grandi, con effetti che hanno raggiunto un livello di significatività inferiore allo 0.01 in tutti i modelli. Lo stesso è accaduto tra i fattori ambientali in analisi,

dove è stata riscontrata influenza diretta su PC da parte delle variabili: *stili genitoriali orientati alla didattica* (TOT_ADD), con coefficiente di stima pari a 2.886 ($p = 0.009$); *comportamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento* (TOT_C_AA: 2.848, $p = 0.014$) ed *all'apprendimento precoce* (TOT_C_EL: 2.202, $p = 0.028$); *distress genitoriale* (PD), che presenta effetto negativo con stima -0.726 ($p = 0.048$). Rispetto ai modelli complessivi precedenti, la divisione in gruppo ha fatto emergere l'effetto diretto della dimensione C_EL, precedentemente non riscontrato, mostrando come un incremento di comportamenti genitoriali orientati all'apprendimento precoce determini miglioramenti nelle competenze di partecipazione comunicativa di bambini al di sopra dei 4 anni.

Rispetto agli effetti di mediazione, invece, è stato possibile riscontrare che:

Modello con mediatore lo stile genitoriale: Nel *gruppo 1* (< 48 mesi), la qualità dell'adattamento del modello (CFI 0.143, RMSEA 0.591) risulta bassa, il che indica una non ottimale corrispondenza dei dati. Gli effetti mediati suggeriscono che in questa fascia di età, l'influenza di AES si esprime principalmente attraverso TOT_ADD (0.316, $p = 0.005$). Al contrario, nel *gruppo 2* (> 48 mesi) il modello presenta un miglior adattamento (CFI 0.807, RMSEA 0.274). In questo caso, AES continua a presentare un impatto significativo su TOT_ADD con una maggiore forza interattiva (0.319, $p = 0.003$), inoltre, si osserva una consistente interazione positiva tra AES e TOT_AS (0.351, $p = 0.001$) e negativa tra EOE e TOT_AS (-0.208, $p = 0.013$). L'effetto indiretto di AES su TOTALE tramite TOT_ADD (0.920, $p = 0.051$) risulta marginalmente significativo, suggerendo una minore influenza mediata rispetto al modello complessivo (figura 7.1).

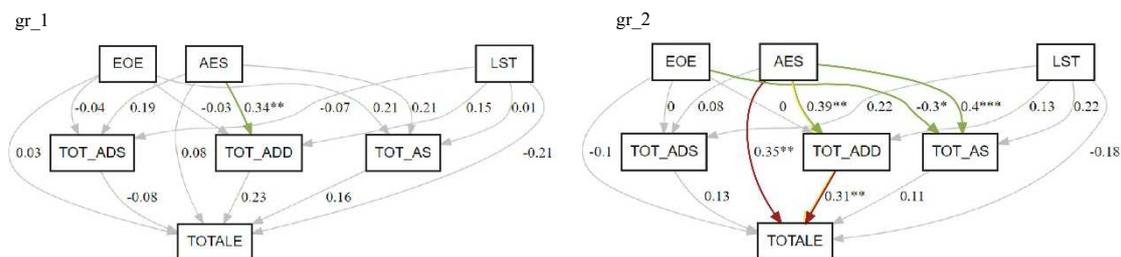


Figura 7.1: modello mod_2SASG in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Modello con mediatori gli atteggiamenti genitoriali: Il modello del *gruppo 1* presenta un adattamento perfetto (CFI 1.000, RMSEA 0.000), indicando una forte aderenza ai dati. In questo gruppo, AES mostra un effetto mediato significativo su TOT_A_AA (0.360, $p = 0.050$) e TOT_A_EL (0.443, $p = 0.002$). Ciò suggerisce che, nei bambini più piccoli, un rilevante effetto della sensibilità estetica su tali variabili, con influenza più forte su

A_EL rispetto ad A_AA. Nel *gruppo 2* il modello mostra un buon adattamento (CFI 0.890, RMSEA 0.101), anche se non perfetto come il precedente. Anche qui l'effetto mediato di AES su A_AA rimane significativo (0.394, $p = 0.011$), suggerendo una continuità della sua influenza sugli atteggiamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento. In nessuno dei due gruppi emergono percorsi di mediazione (figura 7.2).

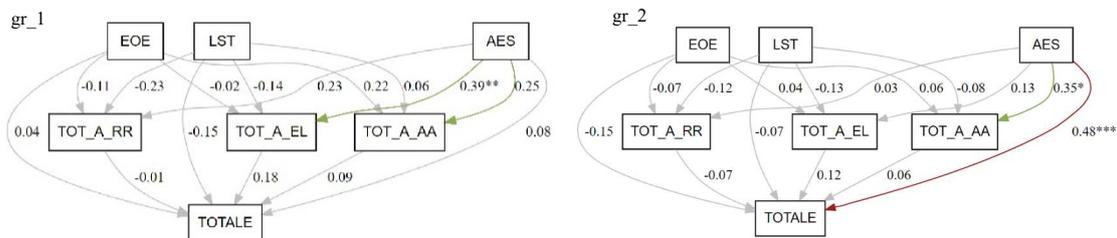


Figura 7.2: modello mod_2SAAT in funzione dell'età: $gr_1 = < 48$; $gr_2 = > 48$.

Modello con mediatori i comportamenti genitoriali: Dividendo il modello in gruppi, *il primo* non mostra nessun effetto, né diretto né mediato, implicando una difficoltà nella rilevazione di relazioni significative tra le variabili in analisi per questa fascia d'età. Al contrario, nel *gruppo 2*, AES ha un effetto mediato significativo su C_AA (0.269, $p = 0.008$), suggerendo che una parte dell'influenza di AES su TOTALE si esprime tramite questa variabile intermedia. Tuttavia, il percorso di mediazione non risulta significativo; questo implica che gran parte dell'influenza si manifesta attraverso vie dirette e non tramite mediazioni complesse. Alla luce dei dati osservati, gli effetti rilevati nel modello complessivo sembrano essere principalmente a carico del gruppo 2 (figura 7.3).

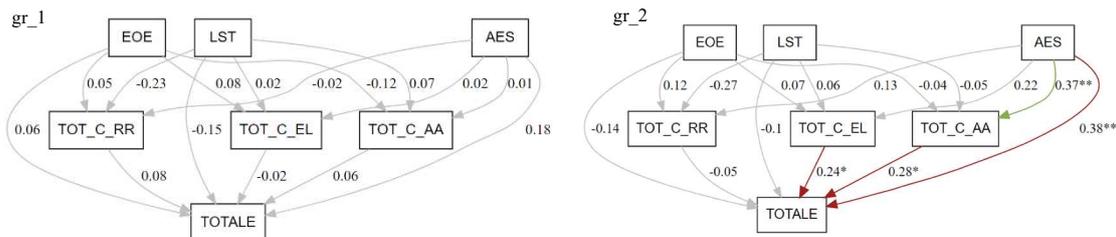


Figura 7.3: modello mod_2SAC in funzione dell'età: $gr_1 = < 48$; $gr_2 = > 48$.

Modello con mediatore lo stress genitoriale: Nel *gruppo 1* gli effetti mediati mostrano un effetto significativo di EOE su PCDI (0.258, $p = 0.017$) ed uno marginalmente significativo di EOE su PD (0.380, $p = 0.062$). Nel *gruppo 2* il modello presenta un migliore adattamento (CFI 0.645, RMSEA 0.409), anche se non ottimale. Qui, gli effetti mediati sono più forti: EOE ha un'influenza significativa su DC (0.473, $p = 0.012$) mentre AES comporta un decremento su DC (-0.864, $p < 0.001$) e su PCDI (-0.544, $p = 0.002$). Questo indica che, per i bambini al di sopra dei 48 mesi, la sensibilità ambientale presenta

un impatto diretto e mediato più rilevante sullo stress genitoriale, specialmente in relazione ai comportamenti problematici del bambino e le interazioni genitore-figlio, rispetto a quanto osservato nei più piccoli (figura 7.4).

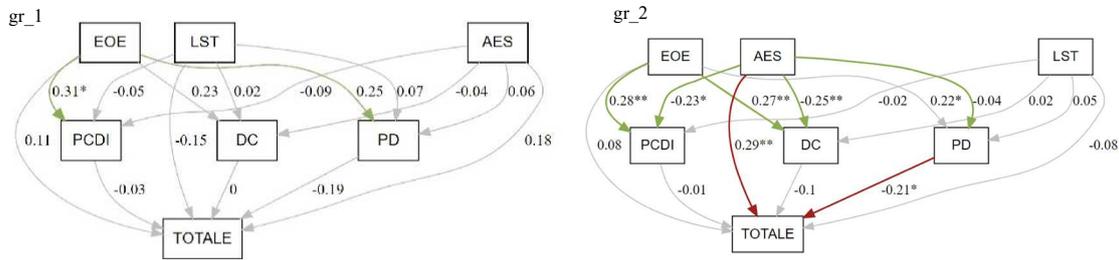


Figura 7.4: modello mod_2SAST in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Nel confronto tra i modelli suddivisi per gruppi di età è evidente che gli effetti diretti su TOTALE sono più marcati nel gruppo dei bambini di età superiore ai 48 mesi; tali modelli mostrano anche una maggiore complessità nelle relazioni tra le variabili, con più vie di influenza sia dirette che indirette, specialmente in relazione allo stile ed allo stress genitoriale. Pertanto, se posti in relazione ai modelli complessivi, sembra che le principali relazioni riscontrate siano maggiormente a carico del secondo gruppo. Comunque è interessante anche notare come, rispetto agli atteggiamenti genitoriali, l'effetto diretto di AES su A_EL, solo nei più piccoli, sembra indicare che una maggiore sensibilità estetica in loro accresca la messa in atto di atteggiamenti genitoriali orientati all'apprendimento precoce. Al contrario, il fattore protettivo di AES rispetto ai tre fattori di stress genitoriale risulta influente solo nei più grandi. Sempre nell'ambito del modello di stress genitoriale, sul versante opposto, il fattore di facilità di eccitazione (EOE) mentre nei più piccoli potenzia la percezione di distress genitoriale (PD), nei grandi aumenta la percezione di difficoltà di gestione del bambino (DC).

1.3.2 Il ruolo dei fattori ambientali sulla PC: la mediazione della regolazione emotiva in funzione dell'età

Anche per la valutazione degli effetti diretti e mediati dei fattori ambientali sulla partecipazione comunicativa, con variabile mediatrice la regolazione emotiva, in funzione dell'età, sono stati realizzati gli stessi quattro modelli mediati.

Tutti i modelli hanno mostrato effetto diretto positivo significativo di ER e negativo di LN sulla partecipazione comunicativa ma, mentre l'effetto di ER risulta maggiormente rilevante nei gruppi con più elevata fascia d'età, quello di LN si presenta maggiormente

a carico dei più piccoli. Questo dato sembrerebbe indicare che mentre nei bambini più piccoli le competenze di partecipazione comunicativa risentono maggiormente della labilità e negatività emotiva, con potenziale conseguente decremento nell'acquisizione di tali abilità, nei più grandi buone competenze di regolazione emotiva fungono da fattori maggiormente protettivi, con conseguente potenziamento delle competenze comunicativo-linguistiche. Per quanto riguarda i fattori ambientali, l'unico effetto diretto a risultare statisticamente significativo è quello degli *stili genitoriali orientati alla didattica* (TOT_ADD), con stima pari a 2.844 ($p = 0.019$).

Rispetto agli effetti di mediazione è stato possibile osservare che:

Modello degli stili genitoriali: Nel *gruppo 1* il modello presenta un buon adattamento (CFI 0.930, RMSEA 0.163), con effetti mediati che mostrano impatto di TOT_ADD su ER (0.276, $p = 0.034$) e di TOT_AS su LN (-0.585, $p = 0.028$). Anche il *secondo gruppo* mostra buon adattamento del modello ai dati (CFI 0.992, RMSEA 0.098), con effetti mediati che mostrano forte influenza di TOT_AS sia su ER (0.408, $p = 0.003$) che su LN (-1.076, $p < 0.001$), con segni opposti. TOT_ADD presenta effetto marginalmente significativo su ER (0.285, $p = 0.055$). Il significativo percorso mediato ind_AS_ER (1.311, $p = 0.036$) suggerisce la rilevanza del ruolo di mediazione della regolazione emotiva nell'interazione tra stile genitoriale orientato al sociale e partecipazione comunicativa (figura 8.1).

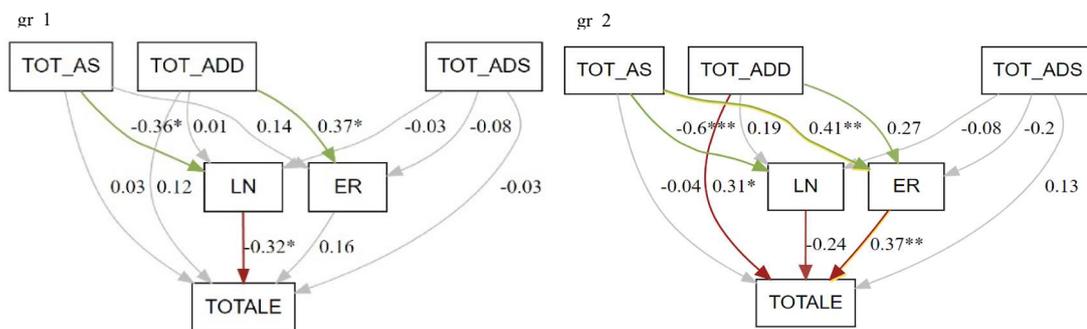


Figura 8.1: modello mod_2SGRE in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Modello degli atteggiamenti genitoriali: Nel *gruppo 1* il modello si adatta perfettamente ai dati (CFI 1.000, RMSEA 0.000). Gli effetti mediati mostrano che TOT_A_EL ha un effetto significativo su ER (0.221, $p = 0.003$), mentre TOT_A_AA ha un impatto marginalmente significativo su LN (-0.280, $p = 0.055$). Nel *gruppo 2* il modello presenta un buon adattamento (CFI 0.872, RMSEA 0.251), Tra gli effetti mediati si riscontra, in

questo caso, l'influenza di A_AA su ER (0.240, $p = 0.027$) ed emerge anche un percorso di mediazione marginalmente significativo in ind_AA_ER: 0.972 ($p = 0.054$) (figura 8.2).

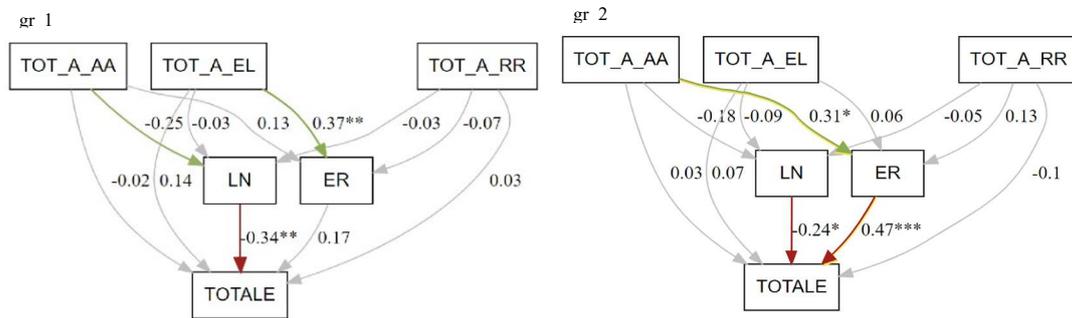


Figura 8.2: modello mod_2ATRE in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Modello dei comportamenti genitoriali: Il modello del *primo gruppo* presenta un CFI di 1.000 e un RMSEA di 0.000, suggerendo un'ottima adattabilità. Emergono influenze significative di TOT_C_AA su ER (0.210, $p = 0.046$) e TOT_C_RR su LN (0.388, $p = 0.034$). Nel *secondo modello* l'adattamento risulta discreto (CFI = 0.964, RMSEA = 0.186). TOT_C_AA mostra influenza significativa su ER (0.712, $p < 0.001$). Inoltre, l'effetto indiretto di ind_AA_ER (2.087, $p = 0.027$) conferma ulteriormente questa relazione e la sua influenza sulle competenze di partecipazione comunicativa (figura 8.3).

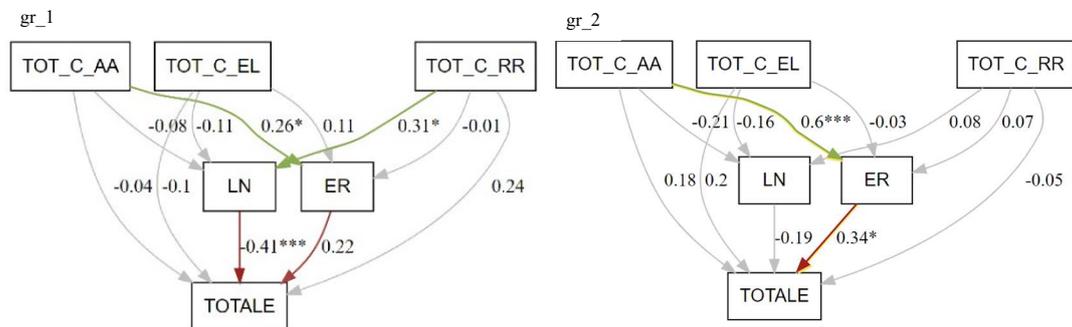


Figura 8.3: modello mod_2CRE in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Modello dello stress genitoriale: Nella suddivisione dei due gruppi dal modello, il *gruppo 1* mostra un CFI di 1.000 ed un RMSEA di zero, indici di eccellente adattabilità. In questo gruppo PCDI mostra un effetto negativo sia su ER (-0.219, $p = 0.010$) che su LN (-0.357, $p = 0.026$). Invece DC si rivela un predittore significativo positivo per LN (0.760, $p < 0.001$), che, a sua volta, sembra mediare l'interazione di DC su TOTALE, come evidenziato dall'effetto indiretto del percorso ind_DC_LN (-2.853, $p = 0.004$). Anche il *secondo gruppo* conferma l'ottimo adattamento del modello ai dati (CFI = 1.000, RMSEA = 0.000). Si osserva una mediazione significativa inversamente proporzionale di

DC su ER (-0.216, $p = 0.001$) e su LN (0.524, $p < 0.001$). Nel gruppo 2 è ER a mediare l'interazione di DC con TOTALE, come osservabile dall'effetto indiretto significativo risultante nel percorso ind_DC_ER (-0.723, $p = 0.028$) (figura 8.4).

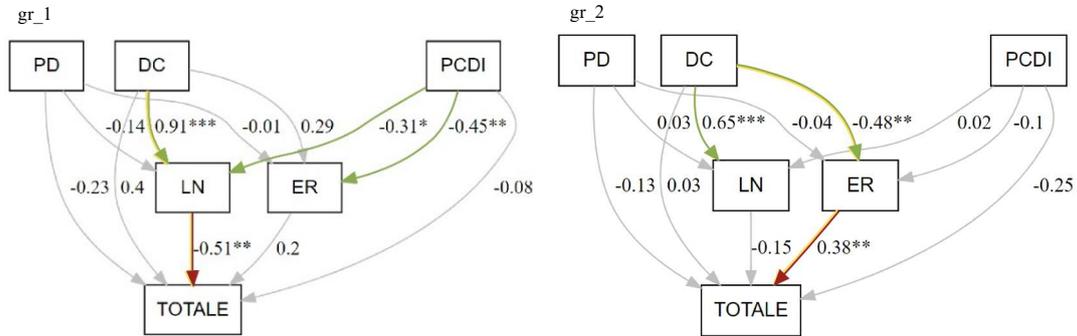


Figura 8.4: modello mod_2STRE in funzione dell'età: $gr_1 = < 48$; $gr_2 = > 48$.

Dal confronto dei modelli è possibile osservare come le buone competenze di regolazione emotiva (ER) sembrano influire maggiormente nei bambini più grandi mentre la disregolazione emotiva (LN) nei piccoli, sia in termini di interazioni dirette che mediate. È interessante notare, ad esempio, come rispetto allo stile genitoriale, interazioni orientate al sociale e comportamenti responsivi producano un effetto indiretto su PC mediato da buone competenze emotive, solo nei grandi. In relazione allo stress genitoriale, labilità e negatività emotiva sembrano potenziare l'effetto indiretto negativo di una difficile gestione del bambino su PC esclusivamente nei più piccoli; tale interazione nei grandi appare positivamente mediata da buone competenze di regolazione. Inoltre, solo nei più piccoli, la percezione di difficoltà nella relazione genitore-figlio sembra influenzare la loro regolazione emotiva. Gli atteggiamenti genitoriali orientati all'affetto, invece, nei piccoli riducono significativamente la disregolazione emotiva, nei grandi potenziano le competenze regolative; queste ultime, nel primo gruppo, sono maggiormente potenziate da atteggiamenti genitoriali orientati all'apprendimento precoce. Sul versante opposto, solo nel primo gruppo comportamenti genitoriali orientati alle regole ed il rispetto sembrano potenziare la negatività emotiva. Nel complesso, entrambe i gruppi sembrano contribuire agli effetti riscontrati nel modello complessivo, anche se su versanti opposti. I modelli dei gruppi costituiti dai bambini più piccoli sembrano, però, presentare migliori indici di adattamento ai dati.

1.4 Il sottomodello: il ruolo di fattori individuali ed ambientali sulla dimensione performativa della PC

Il seguente obiettivo di ricerca prevedeva la costruzione di un sottomodello costituito da alcune delle variabili precedentemente analizzate, riconosciute in letteratura come fortemente correlate, ma rispetto alle quali, ad oggi, non è stata osservata ancora la potenziale relazione con il costrutto di partecipazione comunicativa. Pertanto, sono state svolte le stesse analisi effettuate per il macromodello, includendo, però, solo: tra i fattori individuali, quelli di *facilità di eccitazione* (EOE), appartenente al costrutto di sensibilità ambientale, di *labilità e negatività* (LN), facente parte del costrutto di regolazione emotiva e di *bambino difficile* (DC), relativa al costrutto di stress genitoriale; tra quelli ambientali, *stile genitoriale orientato al sociale* (AS), *atteggiamenti e comportamenti orientati all'affetto* (A_AA e C_AA), *distress genitoriale* (PD) e *disfunzioni relazionali genitore-figlio* (PCDI). È stata osservata, quindi, l'interazione diretta e mediata delle suddette variabili con la dimensione performativa della partecipazione comunicativa (PARTE_2_P) (figura 9).

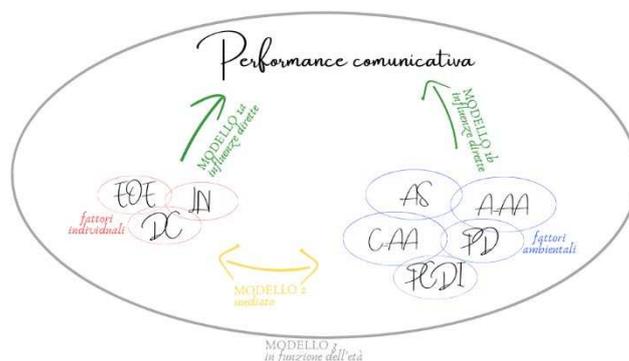


Figura 9: Rappresentazione del sottomodello ipotizzato

1.4.1 Analisi preliminari

Anche in questo caso, vista l'integrazione del fattore di *difficoltà di gestione del bambino* (DC), appartenente al costrutto di stress genitoriale, tra i fattori individuali, sono state rivalutate le correlazioni esistenti tra tali dimensioni, mediante il calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson ed il test di significatività.

Le analisi hanno mostrato significatività statistica in tutte le relazioni, con elevato livello di intensità e direzione positiva (tabella 3). L'aggiunta della variabile DC mostra relazione significativa di quest'ultima con EOE ed altamente significativa con LN.

Correlazioni Fattori Interni

	EOE	LN	DC
EOE	1	0.31**	0.28**
LN		1	0.64***
DC			1

Tabella 3: Risultati delle correlazioni di Pearson tra le variabili appartenenti ai fattori individuali inclusi nel sottomodello. Signif. codes: (***) 0.001, (**) 0.01, (*) 0.05.

Invece, rispetto ai *fattori ambientali*, riproponiamo le correlazioni riscontrate nel macromodello, selezionando solo le cinque variabili prese in analisi nel sottomodello: *stili genitoriali* (TOT_AS), *atteggiamenti e comportamenti genitoriali* (TOT_A_AA e TOT_C_AA), *stress genitoriale* (PD e PCDI) (tabella 4).

Correlazioni Fattori Ambientali

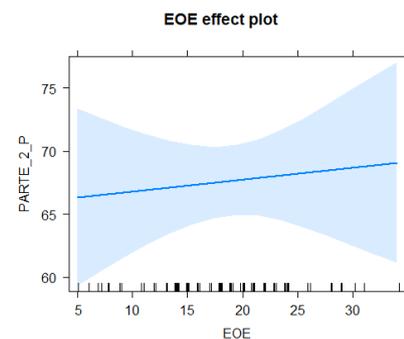
	AS	A_AA	C_AA	PD	PCDI
AS	1	0.40***	0.31**	-0.31***	-0.36***
A_AA		1	0.26**	-0.05	-0.33***
C_AA			1	-0.13	-0.37***
PD				1	0.51***
PCDI					1

Tabella 4: Risultati delle correlazioni di Pearson tra le variabili appartenenti ai fattori ambientali inclusi nel sottomodello. Signif. codes: (***) 0.001, (**) 0.01, (*) 0.05.

Successivamente, al fine di valutare l'influenza dei fattori combinati di ciascuna macroarea sulla nostra variabile dipendente, sono stati creati i due modelli di regressione additivi che ci hanno permesso di esaminare il contributo di ciascuna variabile delle due macro-aree al netto delle altre e definire il peso degli effetti di ciascuna sulla dimensione performativa della partecipazione comunicativa. Anche in questo caso, prima di procedere con tali analisi, sono stati realizzati modelli di regressione lineare dei singoli predittori sulla dipendente, in ottica di un successivo confronto.

Le analisi dei modelli di regressione lineare dei singoli fattori hanno presentato i seguenti risultati:

La facilità di eccitazione come predittore: Si osserva una scarsa associazione tra le due variabili in analisi: EOE presenta una stima di 0.094, indicando che un incremento di un'unità nella variabile è associato ad un aumento di 0.094 unità in PARTE_2_P ma tale effetto



non appare come statisticamente significativo ($p = 0.696$). Pertanto, EOE non sembra essere un predittore rilevante per PARTE_2_P nel campione analizzato. Inoltre, l' R^2 indica che solo lo 0.14% della variabilità di PARTE_2_P è spiegata da EOE.

Labilità e negatività emotiva come predittore: I risultati mostrano un impatto rilevante e negativo di LN su PARTE_2_P nel campione in analisi, con un coefficiente stimato negativo per LN pari a -0.824 ed un p -value < 0.001 , indici del fatto che per ogni aumento di unitario in LN, si prevede una diminuzione di 0.824 unità in PARTE_2_P. L' R^2 pari a 0.1224 suggerisce che il 12.24% della variabilità di PARTE_2_P è spiegata dalla variabile indipendente.

Bambino difficile come predittore: La stima del coefficiente DC è pari a -0.502 con un $p = 0.006$, suggerendo una relazione statisticamente significativa tra le variabili in analisi con direzione negativa. Pertanto, un incremento unitario di DC corrisponde ad un decremento di 0.502 unità in PARTE_2_P. In questo caso, il 6,7% della variabilità è spiegata da DC ($R^2 = 0.067$).

Stile genitoriale orientato al sociale come predittore: Si osserva una relazione positiva ed altamente significativa tra le due variabili con un valore di stima di TOT_AS pari a 1.2165 ed un p -value di 0.001, indice del fatto che l'aumento unitario di TOT_AS determina un aumento di 1.2165 nella variabile dipendente. Dal valore dell' R^2 notiamo che, però, solo il 9.1% della variabilità di PARTE_2_P è spiegata da TOT_AS.

Figura 10.1: Rappresentazione grafica degli effetti di EOE sulla dimensione performativa della partecipazione comunicativa (PARTE_2_P).

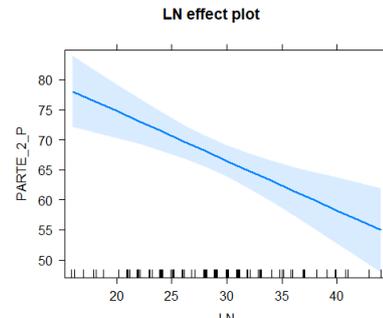


Figura 10.2: Rappresentazione grafica degli effetti di LN su PARTE_2_P

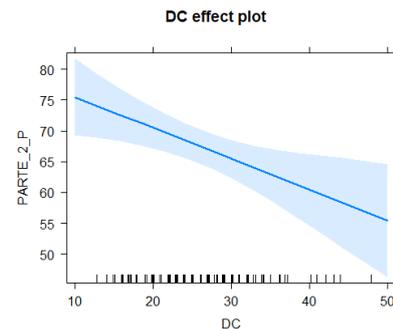


Figura 10.3: Rappresentazione grafica degli effetti di DC su PARTE_2_P.

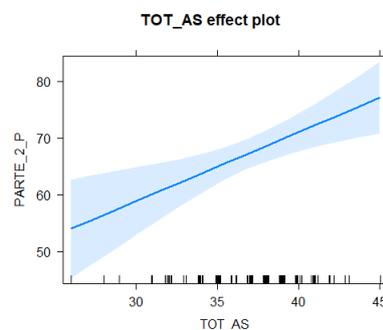


Figura 10.4: Rappresentazione grafica degli effetti di TOT_AS su PARTE_2_P.

Atteggiamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento come predittore: La relazione tra le variabili in analisi non appare statisticamente significativa ($p = 0.100$) ed il valore del coefficiente di stima attribuito a TOT_A_AA risulta pari a 0.4608. Anche il valore dell' R^2 suggerisce che solo una minima porzione di variabilità di PARTE_2_P è spiegata da TOT_A_AA (2,5%).

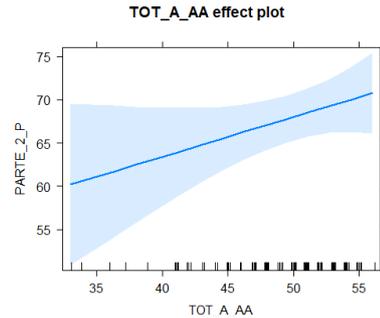


Figura 10.5: Rappresentazione grafica degli effetti di TOT_A_AA su PARTE_2_P.

Comportamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento come predittore: La relazione tra le variabili in analisi risulta presente ($p = 0.002$) con coefficiente di stima di TOT_C_AA pari a 1.3379. Tale valore positivo indica che un aumento unitario della variabile indipendente produce un aumento di 1.3379 in PARTE_2_P. Nonostante ciò, l' R^2 a 0.0816 implica che solo l'8,2% circa della variabilità della variabile dipendente è spiegato da TOT_C_AA.

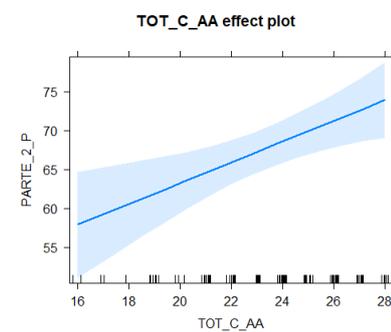


Figura 10.6: Rappresentazione grafica degli effetti di TOT_C_AA su PARTE_2_P.

Stress genitoriale come predittore: Il coefficiente di stima di PD, pari a -0.3346, risulta negativo e statisticamente significativo ($p = 0.041$), sottolineando l'esistenza di una relazione tra le variabili in analisi con andamento decrescente, alla luce del quale un aumento unitario di PD è associato ad un decremento di -0.3346 in PARTE_2_P. Nonostante ciò, il basso valore di R^2 (0.0385) mostra come solo il 3.9% della variabilità della variabile dipendente sia spiegato da PD.

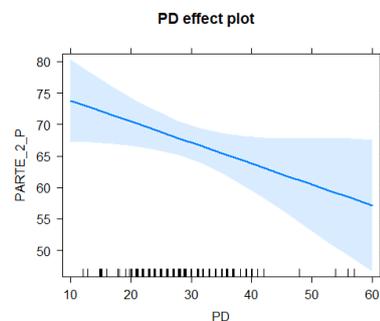
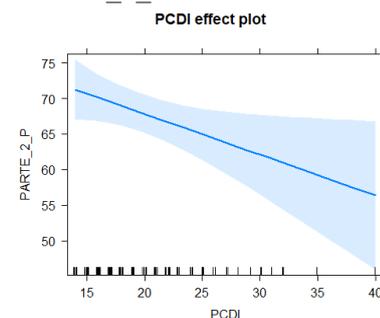


Figura 10.7: Rappresentazione grafica degli effetti di PD su PARTE_2_P.

Interazioni disfunzionali genitore-figlio come predittore: Il coefficiente associato a PCDI è -0.5732 e presenta un p-value di 0.029, indice del fatto che esiste una relazione negativa statisticamente significativa tra PCDI e PARTE_2_P, dove un incremento unitario di



PCDI è associato ad una diminuzione di -0.5732 della variabile dipendente. Anche in questo caso, però, il valore dell' R^2 indica che solo il 4,4% della variabilità di PARTE_2_P è spiegata da PCDI.

Figura 10.8: Rappresentazione grafica degli effetti di PCDI su PARTE_2_P.

Invece, il modello di regressione additivo, sviluppato per valutare l'influenza delle variabili individuali congiunte (EOE, LN, DC) e poi di quelle ambientali (TOT_AS, TOT_A_AA, TOT_C_AA, PD, PCDI) sulla dimensione performativa della partecipazione comunicativa ha mostrato che:

Fattori individuali su PARTE_2_P: Nel presente modello EOE e DC non sembrano mostrare effetti statisticamente significativi sulla variabilità di PARTE_2_P (rispettivamente: $p = 0.081$, $p = 0.499$); il coefficiente di stima positivo di EOE (0.4195) indica un incremento nelle competenze performative della partecipazione comunicativa all'aumento unitario di variabile indipendente, al contrario, la stima negativa di DC (-0.1562) associa un decremento in PARTE_2_P all'aumento unitario di DC. L'unica variabile a presentare un effetto statisticamente significativo sulla dipendente è LN che ha un coefficiente di negativo pari a -0.8247 ($p = 0.004$), indicando che un incremento in LN comporta una riduzione media di circa 0.82 unità in PARTE_2_P (figura 28.2).

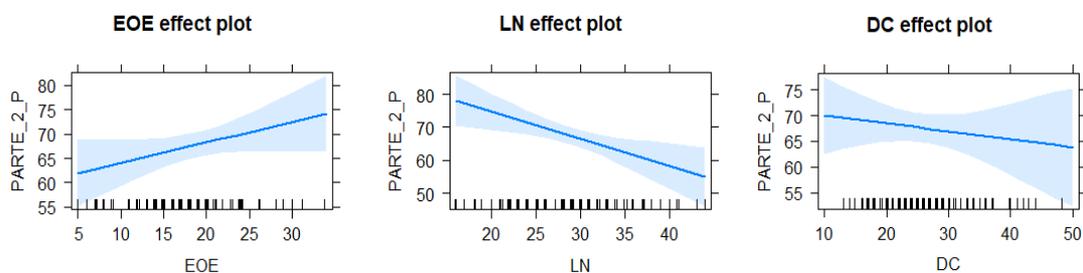
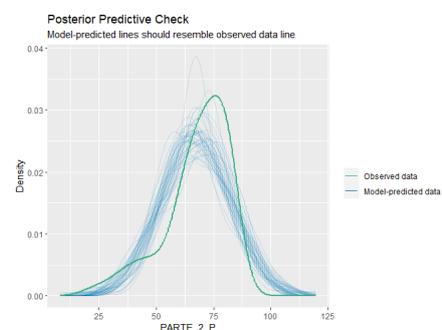


Figura 11.1: modello regSM_1a: effetti delle variabili appartenenti ai fattori individuali (EOE, LN, DC) sulla dimensione performativa della PC (PARTE_2_P).

L'R-quadrato del modello, pari a 0.1495 suggerisce che il 15% circa della variabilità di PARTE_2_P può essere spiegata dalle variabili incluse nel modello; la capacità predittiva del modello appare discreta ($F = 6.101$, $p < 0.001$), come illustrato anche tramite grafico adiacente.



Fattori ambientali su PARTE_2_P: Tra tutte le variabili in analisi l'unica a mostrare influenza consistente e statisticamente significativa risulta essere TOT_C_AA che presenta un coefficiente di stima pari a 0.9587 ed un p-value di 0.046. Tali valori suggeriscono una consistente relazione tra le variabili in analisi e l'attesa dell'incremento di circa 0.9587 in PARTE_2_P all'aumentare unitario di TOT_C_AA. Relazione vicina ai livelli di significatività statistica convenzionale (0.05) risulta essere anche quella tra TOT_AS e la variabile dipendente in analisi; si osserva, infatti, un coefficiente di stima pari a 0.79007 ed un valore $p = 0.074$. Per quanto riguarda le altre variabili, TOT_A_AA presenta stima positiva di 0.05755 ($p = 0.851$) mentre PD e PCDI direzione di stima negativa con rispettivi valori -0.1774 ($p = 0.350$) e -0.0132 ($p = 0.9676$) (figura 11.2).

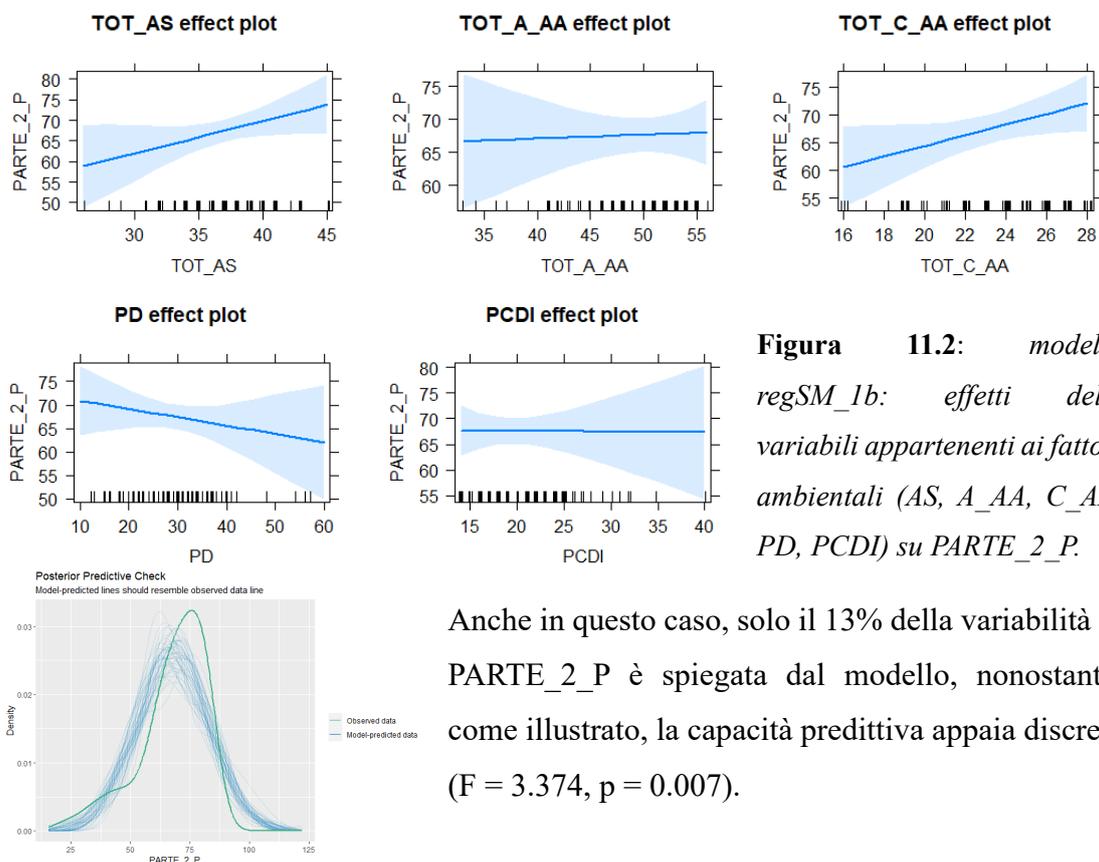


Figura 11.2: modello *regSM_1b*: effetti delle variabili appartenenti ai fattori ambientali (AS, A_AA, C_AA, PD, PCDI) su PARTE_2_P.

Anche in questo caso, solo il 13% della variabilità di PARTE_2_P è spiegata dal modello, nonostante, come illustrato, la capacità predittiva appaia discreta ($F = 3.374$, $p = 0.007$).

Le regressioni svolte hanno mostrato, a differenza del macromodello, come tutte e tre le componenti del costrutto di stress genitoriale, se osservate in modo indipendente tra loro, sembrano determinare un significativo decremento nelle competenze performative di partecipazione comunicativa. Inoltre, mentre la significatività statistica della relazione di LN e C_AA su PC risulta conforme ai risultati ottenuti nel macromodello, nelle presenti regressioni si evidenzia una maggior forza interattiva di stili genitoriali orientati al sociale

(AS), specialmente se valutata la sua singola interazione sulla variabile di partecipazione comunicativa. Le interazioni dirette riscontrate, quando osservate nei modelli additivi, da una parte, confermano il ruolo dominante della labilità e negatività emotiva (LN) su PC in relazione ai fattori individuali, dall'altra, evidenziano l'effetto positivo significativo, non riscontrato nel macromodello additivo, di C_AA ed AS sulla variabile dipendente, se valutati in concomitanza con gli altri fattori ambientali in analisi. Pertanto, l'eliminazione di alcuni predittori dal modello includente i fattori ambientali, ha determinato un risultante incremento dell'effetto delle variabili indipendenti su quella dipendente, migliorando l'efficienza del modello e mettendo in evidenza la rilevanza del ruolo positivo di comportamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento e stili genitoriali orientati al sociale, sulle performance comunicative del bambino.

1.4.2 Il ruolo di mediazione dei fattori individuali ed ambientali

Nell'intento di valutare gli effetti di eventuali mediazioni nell'interazione tra i fattori individuali ed ambientali in analisi sulla dimensione performativa della partecipazione comunicativa (PARTE_2_P), sono stati realizzati due modelli mediati per evidenziare in che modo i diversi fattori agiscono direttamente e indirettamente sulla variabile dipendente: il primo vede i fattori ambientali come variabili mediatrici (mod_M_FA) mentre il secondo quelli individuali (mod_M_FI).

Entrambe i modelli hanno evidenziato interazione diretta significativa delle variabili di labilità emotiva (LN) e comportamenti orientati all'affetto ed attaccamento (C_AA) sulle performance comunicative, con rispettivi valori di stima -0.800 e 1.047. Nel secondo modello, con variabili mediatrici i fattori individuali, si riscontra anche effetto diretto di EOE con stima pari a 0.459 e p-value di 0.047. Rispetto agli effetti mediati possiamo, invece, osservare come:

mod_M_FA presenti una moderata bontà di adattamento ai dati (CFI = 0.831; RMSEA = 0.179). Le mediazioni vedono un impatto significativo di tutte e tre le variabili individuali su TOT_AS: EOE con indice di stima positivo (0.131, $p = 0.014$) mentre LN e DC con stime negative (rispettivamente: -0.171, $p = 0.006$ e -0.157, $p = 0.002$). DC mostra influenza consistente negativa anche su TOT_C_AA (-0.144, $p = 0.004$) e positiva su PD (0.644, $p < 0.001$) e PCDI (0.523, $p < 0.001$). Inoltre si riscontra forte mediazione positiva di EOE su TOT_A_AA (0.241, $p = 0.003$). Gli effetti indiretti confermano l'efficacia di

mediazione nei percorsi ind_DC_PD (0.675, $p = 0.024$), ind_DC_PCDI (0.547, $p = 0.017$), ind_DC_CAA (-0.151, $p = 0.058$, marginalmente significativo) (figura 12.1). I valori degli R^2 mostrano elevato indice di varianza del modello spiegata dalla variabile mediatrice PCDI (45%) ma anche da PD (29%) e TOT_AS (28%).

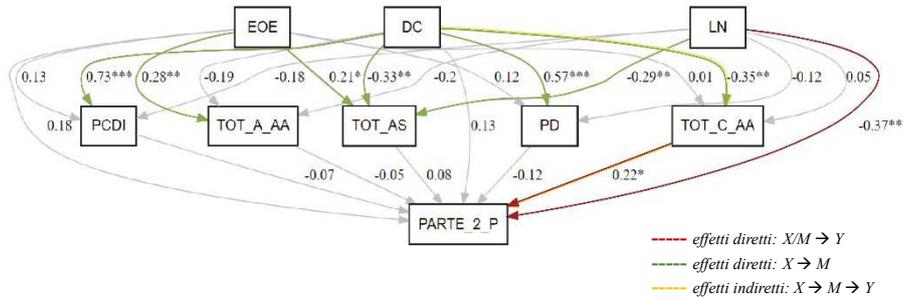


Figura 12.1: modello *mod_M_FA*: fattori ambientali come variabile mediatrice.

mod_M_FI presenti un adattamento più scarso del primo (CFI = 0.731, RMSEA = 0.385). Le mediazioni vedono TOT_A_AA e PCDI mediare l'effetto di EOE con rispettive stime 0.295 ($p = 0.014$) e 0.352 ($p = 0.005$); LN è, invece, fortemente mediata da TOT_AS (-0.587, $p = 0.001$). Rispetto alla variabile mediatrice DC, sia TOT_AS (-0.461, $p = 0.005$) che PD (0.187, $p = 0.008$) che PCDI (0.640, $p < 0.001$) mostrano valori d'interazione rilevanti. L'effetto indiretto principale riguarda la relazione tra TOT_AS e LN (0.516, $p = 0.010$) dalla quale si può osservare come l'influenza di TOT_AS su PARTE_2_P è significativamente mediata da LN (figura 12.2). Gli R^2 mostrano che più del 50% della variabilità del modello è spiegata da DC ($r = 0.520$), contribuisce moderatamente anche LN con un 23%.

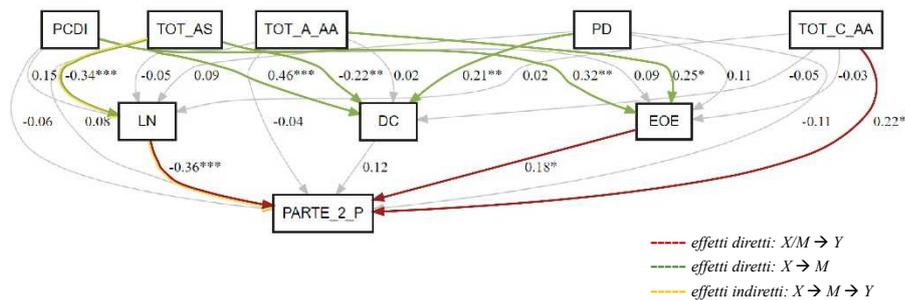


Figura 12.2: modello *mod_M_FI*: fattori individuali come variabile mediatrice.

Dal confronto tra i modelli si può osservare un miglior adattamento del primo modello rispetto al secondo, con un CFI più alto ed un RMSEA inferiore. In entrambi i modelli LN ha un effetto negativo significativo diretto su PARTE_2_P, con un peso maggiore in

M_FI e, nello stesso, l'influenza di EOE acquisisce significatività statistica. Per quanto riguarda i percorsi mediati, nel primo modello la variabile DC esercita l'effetto indiretto più rilevante sulla performance comunicativa, tramite PD, PCDI e C_AA. Nel secondo, invece, l'unico effetto indiretto significativo è rappresentato dall'influenza di TOT_AS su PARTE_2_P, attraverso LN. Inoltre, mentre il primo spiega una percentuale maggiore della variabilità per PCDI (45%), il secondo lo fa per DC (52%); quest'ultimo spiega anche una quota leggermente superiore della varianza di PARTE_2_P ($R^2 = 0.268$ rispetto a 0.215). Pur non trattandosi di una differenza sostanziale, questo suggerisce che la mediazione dei fattori individuali potrebbe avere un peso maggiore nel determinare le competenze performative di partecipazione comunicativa rispetto a quella dei fattori ambientali.

1.4.3 Differenze dei ruoli di mediazione dei fattori individuali ed ambientali in funzione dell'età

Come per il macromodello, anche in questo caso sono stati, poi, analizzati i due modelli mediati suddividendo il campione in due fasce d'età (< 48 mesi; > 48 mesi), al fine di valutare se ed in che modo questa variabile potesse incidere sugli effetti, tanto diretti quanto indiretti, risultanti dai suddetti modelli.

Alla luce dei risultati possiamo osservare come, rispetto al macromodello, l'effetto diretto di LN sulla performance comunicativa sia presente solo nel primo gruppo, con stima pari a -1.433 e p-value < 0.001, mentre quello di C_AA nel secondo, con stima negativa nel modello con i fattori ambientali come variabile mediatrice (-0.236) e positiva in quello con gli individuali come mediatori (1.453). L'effetto diretto di DC su PARTE_2_P, non riscontrato nel macromodello, risulta significativo nel gruppo dei bambini più piccoli (-1.183, p = 0.029).

In relazione agli effetti indiretti è stato possibile riscontrare che:

Mediazione dei fattori ambientali: Nel *primo gruppo* i dati di adattamento indicano una qualità del modello accettabile (CFI = 0.849, RMSEA = 0.181). Si osserva robusta mediazione di EOE su TOT_AS (0.208, p = 0.001), oltre che forte influenza di DC su TOT_AS (-0.211, p = 0.003), su PD (0.967, p < 0.001) e su PCDI (0.603, p < 0.001) e di LN su PCDI (-0.261, p = 0.007). Il *modello dei più grandi* presenta dati di adattamento meno favorevoli (CFI = 0.777; RMSEA = 0.216). Anche gli effetti mediati sono inferiori

rispetto al gruppo precedente: LN mostra un effetto negativo su TOT_AS (-0.208, $p = 0.026$), mentre DC influenza negativamente TOT_C_AA (-0.236, $p < 0.001$) e PCDI (0.280, $p < 0.001$). In questo caso, però, il percorso di mediazione che include le variabili DC e C_AA risulta significativo (ind_DC_CAA: -0.342, $p = 0.013$), suggerendo l'esistenza di un effetto di DC su PARTE_2_P tramite C_AA, con segno negativo, indice di un decremento in PARTE_2_P all'aumentare di DC (figura 13.1).

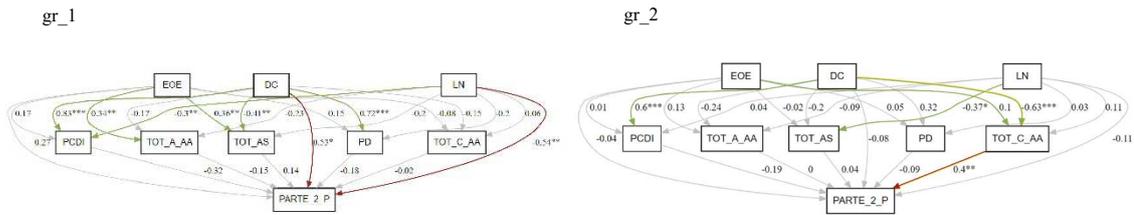


Figura 13.1: modello mod_M_FA in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Mediazione dei fattori individuali: L'adattamento del primo modello peggiora leggermente rispetto a quello complessivo (CFI = 0.732, RMSEA = 0.414). Si osservano effetti mediati di TOT_AS (0.493, $p = 0.025$), TOT_A_AA (0.322, $p = 0.031$) e PCDI su EOE (0.444, $p = 0.015$); TOT_AS (-0.475, $p = 0.008$), PCDI (0.707, $p < 0.001$) PD (0.229, $p = 0.002$) esercitano anche influenza rilevante su DC. Tra i percorsi mediati, risulta significativo il ruolo di mediazione di DC sia nell'influenza di PCDI sulla performance comunicativa (ind_PCDI_DC: 0.836, $p = 0.017$) che di PD (ind_PD_DC: 0.271, $p = 0.39$). Inoltre, si può osservare un effetto marginale nel percorso ind_AS_DC (-0.562, $p = 0.056$). Il secondo gruppo presenta un miglioramento nell'adattamento del modello (CFI di 0.767 e RMSEA di 0.382) Tra gli effetti mediati rilevanti osserviamo l'influenza di TOT_AS (-0.823, $p = 0.001$) e PCDI su LN (0.367, $p = 0.037$), oltre che di TOT_C_AA (-0.775, $p = 0.013$) e PCDI (0.618, $p = 0.001$) su DC. Assenti percorsi mediati rilevanti nel modello (figura 13.2).

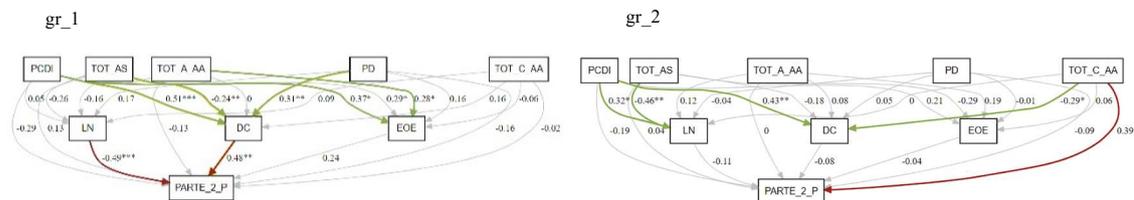


Figura 13.2: modello mod_M_FI in funzione dell'età: gr_1 = < 48; gr_2 = > 48.

Confrontando i modelli dei due gruppi suddivisi per età, emerge che, per i bambini di età inferiore ai 48 mesi, l'influenza diretta di LN e DC è più marcata, con effetti significativi su PARTE_2_P, mentre per i più grandi (> 48 mesi), è esercitata maggiormente da C_AA. Pertanto, nei primi la componente performativa della partecipazione comunicativa è influenzata in modo diretto da fattori esclusivamente individuali mentre nel secondo gruppo dal comportamento genitoriale orientato all'affetto ed all'attaccamento, variabile inerente ai fattori ambientali in analisi. C_AA, tra l'altro, risulta essere l'unica variabile a presentare effetto indiretto significativo sulla partecipazione comunicativa tramite DC nei bambini con fascia d'età > 48 mesi. Nel gruppo dei più piccoli, invece, emergono percorsi di mediazione statisticamente significativi, in relazione all'influenza della variabile DC su PD, PCDI ed AS. Anche le mediazioni dei due gruppi presentano dinamiche differenti, difatti, mentre nel primo gruppo si osserva un maggior numero di interazioni significative, con particolare enfasi sulle variabili EOE e DC, nel secondo, tra i fattori individuali, quelli che svolgono un ruolo di mediazione più efficace risultano essere LN e DC. Il percorso mediato ind_AS_LN, risultato significativo nel modello complessivo, non appare in questi sufficientemente forte; tuttavia, nel primo gruppo si osserva una marginale significatività (0.619, $p = 0.078$), la quale potrebbe suggerire che l'effetto riscontrato nel modello complessivo sia maggiormente attribuibile ai più piccoli.

2. Discussione

L'individuo è un'unità psicofisica in interazione con l'ambiente, il cui sviluppo è inseparabile dal contesto sociale e culturale di riferimento (Veraska, Sheridan, 2018). Linguaggio e comunicazione rappresentano uno dei principali canali di scambi interattivi quotidiani all'interno del proprio contesto sociale. Tuttavia, l'interazione tra le caratteristiche individuali ed il contesto ambientale di riferimento influisce sulla messa in atto delle proprie competenze; difatti, tutte le dimensioni del funzionamento umano posseggono un ruolo integrato per il benessere integrale della persona (Engel, 1977). Pertanto, il presente lavoro di ricerca si propone di indagare l'eventuale influenza di *fattori individuali ed ambientali* sulla partecipazione comunicativa (PC) di bambini a sviluppo tipico, di età compresa tra i 2 ed i 6 anni. Più nello specifico, osservando come e se la sensibilità ambientale del bambino, in relazione con le sue competenze di regolazione emotiva, e lo stile interattivo dei genitori, in correlazione con le credenze ed

il livello di stress percepito nello svolgimento del ruolo genitoriale, influenzino le competenze comunicative del bambino.

Analizzando la letteratura, sembra che nessuno studio abbia utilizzato il FOCUS nella valutazione della partecipazione comunicativa in relazione con gli altri costrutti presi in analisi nella presente ricerca. Di fatto, sono pochi gli studi che hanno indagato la PC in bambini a sviluppo tipico ed ancor meno in interazione con altre variabili individuali ed ambientali. Chen et al. (2018) hanno dimostrato associazione negativa tra la dimensione performativa della partecipazione comunicativa e competenze socio-emotivo-comportamentali ma esclusivamente in bambini a sviluppo linguistico atipico, sottolineando maggiore predisposizione all'insorgenza di ansia, ritiro e problematiche comportamentali internalizzanti. Nei bambini a sviluppo tipico, invece, è stata rilevata forte associazione tra abilità di performance della PC ed il temperamento del bambino; suggerendo come caratteristiche temperamentali che concorrono ad un più adeguato adattamento all'ambiente sociale di riferimento (come l'orientamento sociale, l'emozionalità, inibizione alla novità, attenzione) favoriscano migliori prestazioni nell'applicazione del linguaggio espressivo al contesto e più elevate competenze sociali e di gioco (Piazzalunga, 2020).

Nel contesto del nostro studio, le analisi del **primo obiettivo** miravano a valutare l'influenza diretta dei fattori individuali (*sensibilità ambientale e regolazione emotiva*) e di quelli ambientali (*stili genitoriali, atteggiamenti e comportamenti genitoriali, stress genitoriale*) sulla PC.

Tra gli effetti diretti, emerge il ruolo della regolazione emotiva del bambino sulla PC, dove si osserva interazione significativa tanto di buone competenze di regolazione emotiva (ER) quanto di labilità e negatività emotiva (LN) sulla variabile dipendente. Si evidenzia tanto un sostanziale incremento di competenze comunicative all'aumentare di consapevolezza emotiva quanto un copioso decremento in caso di tendenza alla disregolazione. La capacità di regolare le proprie emozioni influenza le competenze di integrazione con l'ambiente e la gestione delle relazioni; difatti, visto che il costrutto di PC indaga il ruolo delle competenze linguistiche in relazione al contesto, dalla risultante interazione riscontrata con la regolazione emotiva, si può confermare che la modalità di gestione della propria emotività può sostenere o sfavorire lo sviluppo di capacità sociali, interattive e di adattamento (Sezgin et al., 2023).

Anche la sensibilità estetica (AES) risulta direttamente relazionata a crescenti competenze comunicative; probabilmente, la più elevata emotività positiva, autostima, attenzione ai dettagli e profondità di elaborazione, comunemente associati a tale costrutto, favoriscono una maggiore empatia ed apertura relazionale, contribuendo ad un maggior coinvolgimento nelle interazioni comunicative all'interno del proprio contesto di riferimento. Questi risultati sono in linea con Pluess (2015), che sostiene l'impatto della sensibilità ambientale sul comportamento e le relazioni sociali, vista la tendenza a reazioni più incisive di fronte agli stimoli ambientali da parte di persone con più elevati livelli di sensibilità ambientale. Anche Jagiellowicz et al. (2020), mostrano come il differente grado di sensibilità ambientale influenzi l'attenzione, la reattività, la sopraffazione e, quindi, le risposte comportamentali in ambito tanto individuale quanto interattivo.

Conformemente alla letteratura, sono state riscontrate anche interazioni significative di stili genitoriali orientati alla didattica, atteggiamenti genitoriali orientati all'apprendimento precoce e comportamenti orientati all'affetto ed attaccamento sulla PC. Difatti, trattandosi di competenze comunicativo-linguistiche, il ruolo di un'educazione orientata alla didattica, all'apprendimento, all'esplorazione, alla sperimentazione, al dialogo, all'acquisizione precoce di competenze scolastiche, risulta fondamentale per il potenziamento delle competenze cognitive e linguistiche del bambino (Karmiloff-Smith, 1992; Sénéchal M., LeFevre J., 2002; Deb R. et al., 2006). Ambienti che supportano l'acquisizione del linguaggio offrono ai bambini opportunità di esperienza comunicativa, che motivano il processo di acquisizione del linguaggio (Hoff, 2006). Ad esempio, la partecipazione alle conversazioni a tavola offre ai bambini l'opportunità di acquisire vocabolario, esercitarsi a produrre e comprendere storie e spiegazioni, acquisire conoscenze generali ed imparare a parlare in modi culturalmente appropriati (Snow C., Beals D. E., 2006). Inoltre, uno stile e comportamenti genitoriali affettuosi e responsivi, fornendo al bambino autostima ed autoefficacia, favoriscono una buona capacità di espressione emotiva ed una maggiore capacità di adattamento a diversi contesti relazionali (Tambelli, 2017). A testimonianza di ciò, anche nel presente studio, è stato possibile osservare come la maggior parte dei genitori desse *moltissimo* rilievo all'importanza di fornire stimolazioni adeguate per un miglior sviluppo tanto intellettuale quanto sociale dei propri figli (figura 14).

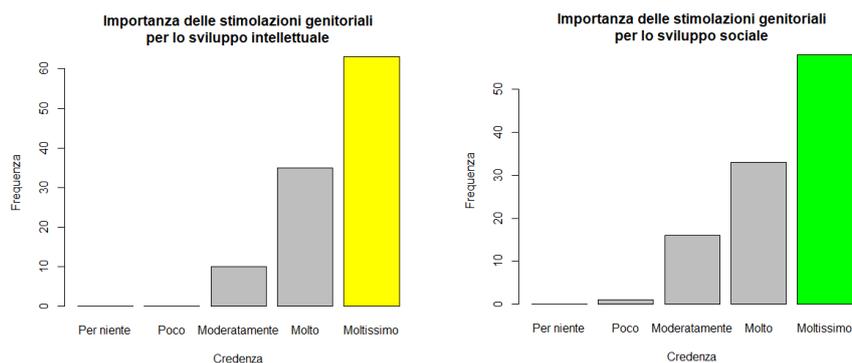


Figura 14: rappresentazione delle credenze genitoriali circa il ruolo delle stimolazioni per lo sviluppo intellettuale e sociale dei figli

È interessante sottolineare anche la positiva correlazione risultante tra stili genitoriali orientati al sociale, atteggiamenti e comportamenti orientati all'affetto ed all'attaccamento e quelli orientati alla didattica. Probabilmente, la disponibilità genitoriale all'offerta di supporto emotivo ed affettivo, oltre che l'incoraggiamento all'autonomia e l'esplorazione da parte dei genitori, favorisce la predisposizione di questi ultimi all'attuazione di comportamenti orientati anche all'offerta di ricche stimolazioni ambientali ed opportunità di osservazione ed apprendimento.

Dai risultati si riscontra anche interazione negativa del distress genitoriale e la percezione di difficile gestione del bambino sulla PC. Il risultante contributo negativo dello stress genitoriale sulle competenze di partecipazione comunicativa conferma come l'innalzamento dei livelli di stress genitoriale possa interferire negativamente sullo sviluppo del bambino (Deave et al., 2008). Evidenze scientifiche mostrano come la durata e la tipologia di scambi interpersonali genitori-figli variano in funzione di un temperamento percepito come più o meno difficile (Szewczyk-Sokolowski et al., 2005). Quindi, alti livelli di stress genitoriale potrebbero ridurre le probabilità di esposizione del bambino a stimoli derivanti da ricche interazioni sociali (Adamakos et al., 1986), influenzando negativamente anche sullo sviluppo comunicativo-linguistico del bambino. Difatti, sono state riscontrate relazioni positive tra livelli più accentuati di stress genitoriale e atteggiamenti di cura meno responsivi nei genitori, caratterizzati da limitate manifestazioni di coinvolgimento affettivo e ridotto calore nelle interazioni con i figli (Abidin R. R. et al., 1992; Ping Y. et al., 2023), oltre che comportamenti educativi coercitivi e controllanti (Deater-Deckard K., 2005). Inoltre, determinate peculiarità di tratto potrebbero condizionare l'ambiente di riferimento del bambino influenzando anche

sulla qualità delle interazioni e delle relazioni sociali, fondamentali nel processo di acquisizione linguistica (Salley B. J., Dixon W. E., 2007). Tratti individuali favorevoli a una maggiore propensione relazionale ed interattiva tendono a promuovere l'attuazione di stili genitoriali orientati al dialogo, emotività positiva, estroversione affettiva e socievolezza, con conseguente esposizione ad un maggior numero di stimoli linguistici, che ne facilitano lo sviluppo (Salley B. J., Dixon W. E., 2007). Al contrario, una difficile gestione emotivo-comportamentale del bambino comporta un decremento della qualità positiva dell'interazione, oltre che del piacere della condivisione reciproca (Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009). È stata riscontrata anche associazione tra più alti livelli di stress genitoriale e percezione dei propri figli come maggiormente inibiti socialmente, con minori competenze sociali (Östberg M., Hagekull B., 2013). Pertanto, lo stress genitoriale sembra svolgere un ruolo preponderante nel funzionamento genitoriale e l'adattamento infantile, influenzandolo negativamente (Östberg M., Hagekull B., 2013).

Per il **secondo obiettivo** dello studio, che mirava ad osservare l'effetto di mediazione diretta ed indiretta dei fattori individuali ed ambientali sulla partecipazione comunicativa, i modelli di mediazione svolti hanno mostrato come i fattori ambientali fungano da migliori mediatori nella spiegazione dell'influenza della sensibilità ambientale sulla PC, specialmente in relazione alla variabile AES, rispetto ai modelli con fattori di mediazione invertiti. Dai modelli mediati si evince rilevante influenza positiva mutua tra sensibilità estetica ed un'interazione genitoriale caratterizzata da affetti positivi ed orientamento verso un apprendimento precoce. Nelle persone con elevata sensibilità un contesto di cura supportivo contribuisce allo sviluppo di particolare sensibilità alle esperienze positive, rendendola, quindi, vantaggiosa (Pluess et al., 2023). Difatti, visto che il bambino altamente sensibile tende a vivere con maggiore profondità le situazioni, il ruolo genitoriale assume un valore fondamentale nello sviluppo di un attaccamento sicuro e nella gestione e regolazione dei propri vissuti emotivi, che vengono favoriti da una maggiore comprensione e rassicurazione genitoriale (Lupo, 2017). In termini di percorsi di mediazione, la variabile ADD (*stile genitoriale orientato alla didattica*) sembra fungere da miglior mediatore nell'interazione tra sensibilità estetica e partecipazione comunicativa. Tale risultato sottolinea come uno stile genitoriale improntato sull'offerta di più ricche stimolazioni ambientali, tanto quantitative quanto qualitative, coadiuvi a migliorare prestazioni comunicative in bambini con più alti livelli di sensibilità di fronte

a stimoli positivi, forniti dall'ambiente. I bambini con livelli elevati di SPS sono, infatti, più suscettibili agli stili di *parenting*, sia positivi che negativi (Slagt et al., 2018), e sono in grado di beneficiare maggiormente dei vantaggi offerti da un ambiente positivo e supportivo (Pluess e Belsky, 2013). È stato dimostrato che le persone con alta sensibilità estetica, che tendono a rispondere intensamente agli stimoli artistici ed ambientali, potrebbero trarre particolare beneficio dall'esposizione ad esperienze che inducono emozioni positive, potenziando le loro capacità di pensiero divergente e migliorando, così, le abilità creative e socio-relazionali (Ritter et al., 2017). In quanto variabile mediatrice, invece, la sensibilità estetica sembra svolgere un importante ruolo nell'effetto indiretto degli atteggiamenti genitoriali orientati all'affetto ed attaccamento sulla partecipazione comunicativa. È stato dimostrato che gli effetti positivi di uno stile interattivo responsivo ed affettivo fossero maggiormente percepiti in bambini con SPS alto, contribuendo al miglioramento della loro competenza sociale a 3 e 6 anni (Lionetti et al., 2019). A livello relazionale, differenti livelli di sensibilità determinano differenti risposte alla reciprocità interattiva nella diade (Kegan, 1989 in Pluess, 2018), alla qualità delle cure genitoriali (Aron & Aron, 1997) ed a determinati stili di genitorialità (Slagt, 2018); con implicazioni sullo stile di *parenting* e sulla relazione genitore-figlio (Greven et al., 2019; Goldberg & Scharf, 2020). Abbiamo potuto osservare anche la presenza di una relazione negativa tra bassa soglia sensoriale (LST) e comportamenti genitoriali orientati alle regole ed il rispetto (C_RR), suggerendo che una maggiore facilità di eccitazione sensoriale di fronte a stimoli forti e disturbanti nel bambino (LST), riduca l'attuazione di comportamenti orientati alle regole e al rispetto nel genitore. La sovrastimolazione, tipica dei bambini con bassa soglia sensoriale elevata, che li porta ad una maggiore eccitazione di fronte a stimoli sensoriali esterni forti, comporta tratti di maggiormente introversione e timidezza (Aron et al., 2012, Pluess et al., 2017) che, di per sé, è lecito pensare agevolino la mancata messa in atto di comportamenti coercitivi e rigorosi da parte dei genitori. Il supporto familiare costituisce, infatti, un fattore protettivo per i bambini con elevati livelli di sensibilità, specialmente quando esposti ad avversità (Scrimin et al., 2018). Pertanto, così come AES sembra promuovere comportamenti affettivi e didattici e viceversa, LST può essere associato ad una riduzione dei comportamenti orientati alla disciplina da parte dei genitori. Nel modello che include lo stress genitoriale come variabile mediatrice tra sensibilità ambientale e PC, la sensibilità

ambientale sembra svolgere un ruolo di forte interazione nell'aumento o riduzione dei differenti fattori di stress. Mentre da una parte livelli più elevati di sensibilità estetica (AES) sembrano contribuire ad una riduzione nella percezione del bambino come difficile (DC) e nella difficoltà interattiva caregiver-bambino (PCDI), sul versante opposto, una maggiore facilità di eccitazione del bambino (EOE) sembra essere associata ad un incremento di tutti e tre i fattori di stress in analisi: distress parentale (PD), bambino percepito come difficile (DC) ed interazione genitore-bambino disfunzionale (PCDI). Questi risultati supportano l'ipotesi secondo cui la tendenza a essere facilmente sopraffatti da stimoli esterni comporta un incremento nella percezione delle esigenze derivanti dal ruolo genitoriale e, quindi, l'insorgenza di un innalzamento dei livelli di stress in relazione alla gestione di tale ruolo (Pluess, 2015). D'altra parte, il fattore di sensibilità estetica (AES) potrebbe svolgere un ruolo protettivo contro la percezione del bambino come di difficile gestione e le conseguenti disfunzionalità interattive nella diade/triade (Lionetti, 2018; Kosuke Y et Kazuo O., 2024), visto che implica alti livelli di consapevolezza estetica ed attenzione verso gli stimoli ambientali, le quali determinano un maggior autocontrollo come tratto temperamentale (Sperati et al., 2022).

Invece, per quanto riguarda i modelli includenti la regolazione emotiva, risulta essere quest'ultima a giocare un più efficace ruolo di mediazione nella spiegazione degli effetti indiretti dei fattori ambientali sulla partecipazione comunicativa. Rispetto alla relazione tra variabili indipendenti e mediatrici si osserva mutua influenza positiva di ER con AS, ADD, A_AA, A_EL e C_AA, a conferma del fatto che non solo alti livelli di sensibilità a stimoli esterni positivi (AES) ma anche elevate competenze di regolazione emotiva (ER) favoriscano stili, atteggiamenti e comportamenti genitoriali maggiormente orientati all'affetto ed apprendimento precoce e viceversa. Tali risultati sono in linea con l'ipotesi di Bowlby (1988) secondo cui una risposta adeguata e tempestiva dell'adulto alle richieste del bambino permetta la costruzione di una base sicura in cui il bambino possa acquisire sicurezza relazionale e sentirsi protetto nell'esplorazione ambientale. Allo stesso tempo, la risultante positività anche nella relazione opposta rafforza l'ipotesi secondo cui la disponibilità emotiva, inizialmente esperita dal genitore, permetta una progressiva acquisizione di strategie regolative che forniscono non solo l'acquisizione di equilibrio affettivo-cognitivo-comportamentale del bambino ma anche una maggiore predisposizione relazionale futura (Tronick, 1989; Tambelli 2017). Un genitore

sufficientemente buono, infatti, è colui che, provvedendo positivamente ai bisogni fisici ed affettivi del bambino, lo sostiene ed aiuta anche nella regolazione delle sue emozioni e nella costruzione di un senso integrato del sé (Winnicott, 1959). Questo avviene mediante la messa in atto di uno stile responsivo che permette al bambino di possedere una maggiore serenità e sicurezza in se stesso e nella manifestazione delle proprie emozioni, di autoregolarsi ed autocontrollarsi in modo efficace sia a livello comportamentale che emotivo (Baumrind D., 1978). La forza interattiva tra tali variabili produce effetti positivi sulle competenze di partecipazione dei bambini, maggiormente in virtù della mediazione di ER; pertanto, gli effetti indiretti di stili genitoriali che investono maggiormente nello sviluppo affettivo, cognitivo e sociale del bambino trovano in una buona capacità di regolazione un efficace mediatore nell'incremento di competenze comunicative del bambino. Con la messa in atto di uno stile responsivo, il genitore promuove intenzionalmente l'individualità, l'autoregolazione e l'autoaffermazione del bambino, in sintonia e supporto dei suoi bisogni e richieste (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006). La qualità del legame e le modalità di accudimento apprese nell'infanzia determinano la generazione di rappresentazioni mentali relative al grado di disponibilità delle figure di accudimento che fungeranno da modello per le interazioni future. (Tronick, 1989). Pertanto, esperienze interattive adeguate permetteranno al bambino di sperimentare la regolazione ed il controllo dei propri stati emozionali negativi, oltre che l'amplificazione di quelli positivi ed, una volta potenziata e consolidata tale abilità nel bambino, è plausibile ritenere che sia essa stessa a potenziare gli effetti benefici di stili genitoriali responsivi sull'acquisizione di competenze socio-comunicative. Difatti, la presenza di comunicazione all'interno della relazione, sostenuta da buone competenze regolative del bambino, favorisce l'acquisizione di competenze sociali e prosociali (Baumrind D., 1978). In linea di principio, dai risultati del modello, è possibile notare come un incremento di comportamenti genitoriali orientati alle regole ed al rispetto determini un aumento di disregolazione nel figlio. Infatti, stili restrittivi e punitivi sono correlati, in letteratura, a ridotte capacità autoregolatrici del bambino (Baumrind, 1983) mentre uno stile genitoriale maggiormente responsivo sembra ridurre i suoi livelli di labilità e negatività emotiva (LN). Allo stesso tempo, però, la risultante influenza negativa di LN su tutte le suddette variabili sottolinea come maggiori livelli di disregolazione nell'emotività del bambino comportino un decremento di tali modalità interattive

nell'adulto. Questo ha effetto anche sulle competenze di partecipazione del bambino; infatti, i percorsi mediati del modello mostrano come LN svolga un ruolo significativo negativo di mediazione tra stili, atteggiamenti e comportamenti genitoriali e competenze comunicative del bambino. Si può ipotizzare che maggiori livelli di disregolazione nel bambino determinino l'insorgenza di numerosi fattori di distress nei genitori, dati anche da una maggiore richiestività, che tendono a limitare il coinvolgimento affettivo e responsivo genitoriale (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Potrebbero incidere sulla responsività ed adeguatezza relazionale altre variabili, quali: la deprivazione del sonno, la mancanza di energie, l'intolleranza al pianto frequente, il senso di impotenza, la scarsa autoefficacia, la difficoltà ad instaurare un sano attaccamento, i più elevati livelli di stress relazionale etc. Questo potrebbe compromettere la qualità delle interazioni precoci genitore-bambino, con conseguenze sul loro funzionamento adattivo e la salute mentale (Simonelli, 2014). Uno dei rischi di tale fenomeno è l'attivazione di un circolo vizioso nella relazione perché, con il consolidarsi delle relazioni di attaccamento, il bambino apprenderà stili di regolazione emotiva in riferimento alla disponibilità emotiva esperita dal genitore (Tambelli, 2017) e, la possibile attivazione di stili interattivi orientanti al controllo ed alla punizione, con limitato coinvolgimento nel processo interattivo diadico e scarsa comunicazione, potrebbe comportare l'attivazione di una tendenza comportamentale del bambino che lo spingerebbe anche ad essere più timido, apprensivo ed ansioso durante le interazioni, specialmente con i pari, determinando bassa autostima e ridotta capacità autoregolativa, con conseguente frequenza di sbalzi d'umore e tono dell'umore deflesso (Baumrind, 1983). Da qui, appare evidente il fondamentale ruolo che il *parenting* gioca nello sviluppo di capacità di regolazione emotiva dei bambini: stili genitoriali positivi riducono i comportamenti problematici mentre quelli negativi li aumentano, evidenziando la vulnerabilità dei bambini (Slagt et al., 2018). Anche lo stress genitoriale è considerato un fattore di rischio nello svolgimento del ruolo genitoriale. Le caratteristiche del bambino, come confermato anche nel presente lavoro, possono influire sui livelli di stress percepito: maggiori competenze regolative (ER) sono, infatti, associate ad una riduzione di stress percepito nella relazione (PCDI) e nella difficoltà di gestione del figlio (DC) (Gatta et al., 2016); al contrario, una più elevata disregolazione del bambino (LN) è relazionata ad un incremento dei livelli di stress, non solo nelle dimensioni precedentemente citate ma anche rispetto al distress genitoriale

percepito (PD) (Richard R. Abidin, 1992; Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009). La significatività risultante nel percorso di mediazione ind_DC_LN sottolinea che, non solo è possibile osservare una positiva relazione tra elevata disregolazione ed alta difficoltà percepita nel bambino, ma che LN funge anche da mediatore negativo nell'effetto indiretto di DC su PC, determinando un decremento nelle competenze di partecipazione comunicativa in presenza di elevata difficoltà del bambino, associata ad una ridotta capacità regolativa delle proprie emozioni. Difatti, è plausibile ritenere che l'incapacità del bambino di regolare adeguatamente le emozioni renda più sfidante la sua gestione, accrescendo la percezione del bambino come difficile (Bunford et al., 2020), con conseguenze negative anche in ambito socio-relazionale della diade, come un decremento della qualità positiva dell'interazione e del piacere della condivisione reciproca (Crnic, Arbona, Baker & Blacher, 2009). Questo, a sua volta, è plausibile abbia un effetto negativo sull'acquisizione di competenze comunicative del bambino.

Il **terzo obiettivo** della ricerca mirava all'esplorazione dell'andamento delle associazioni precedentemente riscontrate in funzione dell'età; a tal fine, è stato suddiviso il campione in due gruppi in base all'età (< 48 mesi; > 48 mesi) e sono state ripetute le analisi svolte nella valutazione dei precedenti obiettivi. Per procedere, alla luce del confronto svolto tra i modelli con variabile mediatrice invertita, abbiamo selezionato quelli con il miglior adattamento e risultati.

Per quanto riguarda i modelli includenti il costrutto di sensibilità ambientale, è stata notata maggiore efficacia in quelli con i fattori ambientali come variabili mediatrici. Dalla suddivisione in gruppo di tali modelli è stato possibile osservare come tutti gli effetti diretti, riscontrati nei modelli complessivi, ritrovassero significatività statistica solo nel gruppo di bambini più grandi; inoltre, è emersa forte influenza anche di C_EL (*comportamenti genitoriali orientati all'apprendimento precoce*) su PC, precedentemente non riscontrata. Tali risultati mostrano come le capacità di partecipazione comunicativa acquisite dai bambini siano direttamente influenzate, in modo statisticamente rilevante, dalla sensibilità estetica, da stili genitoriali e comportamenti responsivi ed orientati alla didattica e da livelli più elevati di stress genitoriale percepito, solo in bambini al di sopra dei 4 anni. In relazione a tale dato, sembra opportuno evidenziare l'associazione esistente tra abilità cognitive e sviluppo di competenze sociali. È noto, infatti, come abilità cognitive più evolute consentano una miglior comprensione linguistica e delle norme

sociali, oltre che l'utilizzo di strutture linguistiche più avanzate, che agevolano l'efficacia interattiva e comunicativa (Vygotsky, 1980). Inoltre, altra capacità che influisce sulle abilità comunicative, favorendole, è la teoria della mente. In effetti, intorno a quell'età, si sviluppa una maggior comprensione degli stati mentali altrui che, consentendo la realizzazione di inferenze su pensieri, credenze ed intenzioni, oltre che la comprensione di emozioni e la predizione di comportamenti altrui, contribuisce ad una partecipazione più efficace alle conversazioni ed interazioni sociali (Grosse Wiesmann C et al., 2017). Dal suddetto confronto è stato, poi, possibile riscontrare che mentre alcune relazioni tra variabili indipendenti e mediate rimangono costanti nel tempo, altre risultano caratteristiche esclusive di una delle due fasce d'età in analisi. Tra le associazioni costanti riscontriamo, ad esempio, l'interazione di AES sia su ADD che su A_AA, sottolineando come un più elevato livello di sensibilità estetica produca sempre un effetto benefico sull'attuazione di stili interattivi genitoriali orientati alla didattica ed atteggiamenti orientati ad affetto ed attaccamento; anche se, solo tra i più grandi, i fattori ambientali sembrano fungere da efficaci mediatori positivi nel miglioramento di competenze di partecipazione comunicativa. Questo suggerisce che fattori ambientali, quali il coinvolgimento familiare e lo stile genitoriale, svolgano un ruolo rilevante nello sviluppo di competenze comunicative (Thomas-Stonell et al., 2010), specialmente in bambini altamente sensibili a stimoli esterni positivi, più grandi d'età. La rilevata costanza interattiva tra le variabili EOE e PCDI mostra come, in ogni fascia d'età, una maggiore facilità di eccitazione nel bambino si associ ad una più elevata percezione della disfunzione nella relazione genitore-figlio; inoltre, mentre nei più piccoli EOE appare come maggiormente relazionato a livelli più elevati di distress genitoriale (PD), nei più grandi tale fattore è correlato in misura maggiore alla percezione del bambino come difficile (DC). Un'ulteriore analisi dei risultati ci porta ad osservare come, inoltre, tale fattore di sensibilità, nel gruppo dei bambini più grandi sia associato anche ad una riduzione di stili interattivi genitoriali orientati al sociale. In linea con la *sensory processing sensitivity theory*, infatti, studi mostrano come la sensibilità ambientale abbia delle implicazioni tanto sullo stile di *parenting* quanto sulla relazione genitore-figlio (Greven et al., 2019; Goldberg & Scharf, 2020) ed i livelli di stress genitoriale percepito (Lionetti, 2022). Il positivo influsso della variabile di sensibilità estetica (AES) sulla percezione di tutti e tre i fattori di stress genitoriale sembra, però, presentare più rilevate

influenza a carico del gruppo di bambini al di sopra dei 48 mesi; il fatto che la sensibilità estetica non sembri ridurre significativamente i livelli di stress associati al ruolo genitoriale nel gruppo dei bambini più piccoli potrebbe probabilmente essere associato alla maggior rilevanza di altri fattori su tale variabile, non valutati nella presente ricerca, quali, ad esempio, la maggior richiestività e necessità di soddisfacimento di bisogni, tipici di questa fascia d'età, che, di per sé, fungono da fattori aggiuntivi di rischio per l'insorgenza di stress nel genitore (Deater-Deckard, K., Nan, C., & Shereen, E. M., 2017).

Conformemente a quanto riscontrato nei risultati sopracitati, anche per quanto riguarda i modelli con la regolazione emotiva come variabile mediatrice, è stato riscontrato effetto diretto significativo della variabile ADD su PC, esclusivamente nel secondo gruppo. In questo caso, però l'influenza diretta delle variabili appartenenti al costrutto di regolazione sulla partecipazione comunicativa ha mostrato un effetto significativo negativo di LN specialmente a carico del gruppo con bambini di età inferiore a 48 mesi e positivo di ER prettamente nel gruppo dei bambini più grandi. Tali risultati suggeriscono come le competenze comunicative dei bambini più piccoli risultino negativamente influenzate da maggiori livelli di disregolazione mentre nei più grandi siano positivamente associate a migliori capacità regolative. Fattori individuali, come abilità cognitive e regolazione emotiva, influenzano la capacità del bambino di partecipare in modo efficace alle interazioni comunicative. A partire dai 4 anni, una più consolidata capacità di autoregolazione permette lo sviluppo di competenze comunicative più complesse, che conferiscono una migliore gestione delle conversazioni ed una più attiva partecipazione a differenti situazioni sociali (Thomas-Stonell et al., 2013). Al contrario, è probabile che, nei più piccoli, il mancato controllo emotivo non agevoli la gestione della frustrazione e, di conseguenza, peggiori capacità regolative, possono ostacolare maggiormente la partecipazione attiva e costruttiva nei differenti contesti comunicativi. La regolazione emotiva, quindi, risulta essere un fattore chiave per comprendere il coinvolgimento del bambino nelle interazioni sociali; infatti, una comunicazione efficace non coinvolge solamente le abilità linguistiche ma anche il controllo delle emozioni e l'uso della cognizione per navigare nelle interazioni sociali (Eadie et al., 2006). Il presente lavoro di ricerca ha evidenziato anche il ruolo fondamentale di stili e comportamenti genitoriali orientati all'affetto per potenziare le competenze regolative dei bambini e ridurre i livelli di labilità e negatività emotiva. Tali risultati confermano la posizione secondo cui la

responsività dei genitori di fronte alle emozioni di disagio dei bambini ed uno stile genitoriale caloroso e affettuoso, promuovono la regolazione emotiva nei bambini, riducendo i loro livelli di negatività emotiva (Davidson et Grusec, 2006), con effetti benefici anche a lungo termine (Laible et Raffaelli, 2021). Al contrario, in linea con la letteratura (Delvecchio E. et al., 2020; Sperati et al., 2022), dai dati ottenuti, è possibile osservare come comportamenti genitoriali maggiormente autoritari ed orientati alle regole e più alti livelli di stress nella gestione del bambino ritenuto difficile, potenzino anche i livelli di disregolazione emotiva, in entrambe i gruppi in analisi, con effetti indiretti negativi anche su PC. Il ruolo di mediazione di buone capacità di regolazione emotiva risulta essere particolarmente evidente nel gruppo dei bambini più grandi, dove l'influenza di stili, atteggiamenti e comportamenti genitoriali calorosi, sulla partecipazione comunicativa, è da esse positivamente e significativamente mediata. Pertanto, la capacità dei genitori di rispondere in modo adeguato ai segnali ed alle esigenze dei bambini sembra agevolare una miglioria nello sviluppo di competenze comunicative, quando mediati da buona regolazione e consapevolezza emotiva del bambino, che favorisce una miglior gestione delle interazioni sociali e comunicative.

Infine, per le analisi concernenti il **quarto obiettivo**, era prevista la scomposizione del macromodello in un sottomodello, al fine di osservare potenziali associazioni confermatrici ed esplorative, coinvolgendo solo alcune tra le variabili in analisi e ponendo la scala DC, del costrutto di stress genitoriale, tra i fattori individuali.

Visto che il costrutto di Partecipazione Comunicativa, nonostante sottenda abilità linguistiche formali, valuta l'effettiva messa in atto di competenze linguistiche all'interno di un contesto socio-relazionale, l'analisi del presente sottomodello si poneva l'obiettivo di valutare come ed in quale misura un'elevata facilità di eccitazione, relazionata a disregolazione emotiva e percezione di difficoltà nella gestione del bambino, in associazione a stili interattivi genitoriali responsivi ed affettivi, correlati con fattori di distress genitoriale e disfunzioni relazionali della diade/triade, influenzino le performance comunicative del bambino.

La letteratura ha sottolineato, infatti, come l'alta sensibilità sembri interagire con i livelli di stress genitoriale nel predire le competenze di regolazione emotiva dei bambini (Slagt et al., 2018; Sperati et al., 2022) e può rappresentare un fattore di rischio nell'insorgenza di vari esiti problematici (Slagt et al., 2018). In linea con le nostre ipotesi di ricerca, come

evidenziato anche in Lionetti e Pastore (2019), dal nostro studio è stata riscontrata associazione significativa tra facilità di eccitazione (EOE), emotività negativa (LN) e difficile gestione del bambino (DC), presumibilmente data dal fatto che bambini con maggiore facilità di eccitazione possono essere più facilmente sopraffatti dagli stimoli ambientali, presentando, così, anche maggiori difficoltà di regolazione della propria emotività e la messa in atto di comportamenti più richiestivi che rendono più arduo il soddisfacimento e la gestione dei loro bisogni. Una maggiore sensibilità correla con tratti quali difficoltà temperamentale ed emotività negativa (Slagt et al., 2016 in Pluess et al., 2023) che si traducono, a livello comportamentale, in manifestazione di pianto o paure (Lionetti et al., 2019). A testimonianza di ciò, la letteratura ci insegna anche che, sin dalla prima infanzia, i bambini altamente sensibili tendono al pianto e si presentano come maggiormente vigili ed attenti all'ambiente circostante (Aron, 2019). La forte reattività emotiva, accompagnata anche da elevati livelli di stress (Greven et al., 2019), è, infatti, una caratteristica specifica delle persone altamente sensibili (Aron et al., 2012). Inoltre, la risultante correlazione negativa tra stili genitoriali responsivi e le dimensioni di stress genitoriale, conferma la nostra ipotesi secondo la quale esista una relazione inversamente proporzionale tra le due variabili. La letteratura ci insegna che la percezione di stress, legata al proprio ruolo genitoriale, si ripercuote nel suo esercizio (Deater-Deckard, Nan & Shereen, 2017). Così come un livello più elevato di stress può sfociare in stili interattivi orientati al controllo ed un limitato coinvolgimento relazionale (Crnic, Arbona, Baker, Blacher, 2009), comunemente, una positiva transazione alla genitorialità, corrispondente a livelli di stress genitoriale ridotti, è associata all'adozione di strategie e stili genitoriali responsivi ed autorevoli (Gatta et al., 2016). Lo stress genitoriale, infatti, secondo il *model of parenting stress* è associato a diversi fattori: caratteristiche genitoriali, caratteristiche dei figli, caratteristiche situazionali esterne, cognizioni e credenze genitoriali, grado di coinvolgimento nello svolgimento del proprio ruolo genitoriale (Richard R. Abidin, 1992). Pertanto, una positiva transazione alla genitorialità influisce sulla percezione di stress correlato al proprio ruolo genitoriale, traducendosi, poi, nell'adozione di efficaci strategie di coping genitoriale, responsività ed esiti positivi nello sviluppo dei figli (Gatta et al., 2016). In linea con quanto affermato, la forte associazione riscontrata tra uno stile genitoriale orientato all'ambito sociale (AS) ed atteggiamenti (A_AA) e comportamenti (C_AA) orientati all'affetto ed all'attaccamento supporta l'ipotesi di Hembacher e Frank

(2020) secondo la quale il modo in cui i genitori concettualizzano la genitorialità si riflette sui comportamenti effettivamente messi in atto e lo stile di genitorialità adoperato. Le credenze, convinzioni e teorie intuitive che guidano i genitori nello svolgimento del proprio ruolo, possono influenzare i comportamenti e gli stili effettivamente adoperati nel processo di crescita ed educazione dei figli (Erdley, 1997; Chao, R., 2000). Pertanto, era coerente aspettarsi che atteggiamenti guidati dalla convinzione dell'importanza di forti legami emotivi per il benessere e lo sviluppo del bambino fossero associati a scambi interpersonali caratterizzati da reciprocità ed affetto.

L'effetto diretto positivo di C_AA sulla partecipazione comunicativa, riscontrato nei modelli mediati, ha confermato, in linea con la letteratura, le nostre ipotesi di influenza positiva di condizioni ambientali e familiari responsive sulle competenze socio-emotive del bambino (Li et al., 2022), come precedentemente discusso. Anche gli effetti diretti di LN e DC confermano ulteriormente l'interazione negativa tra disregolazione emotiva del bambino ed elevati livelli di stress genitoriale sui comportamenti prosociali di figli (Trumello et al., 2022). Nel presente sottomodulo, diversamente da quanto atteso, si osserva, però, influenza diretta positiva di EOE sulla variabile dipendente, suggerendo che un aumento di facilità di eccitazione di fronte agli stimoli ambientali determini un incremento nelle competenze di partecipazione comunicativa. Visto che gli individui altamente sensibili tendono ad essere più inibiti e mostrano un approccio più cauto quando si confrontano con nuove situazioni, oggetti o persone (Lionetti, Pastore, et al., 2019), ci si attendeva, infatti, una relazione inversa in tale interazione. Probabilmente, tale effetto potrebbe essere dovuto al fatto che bambini più sensibili alle stimolazioni esterne tendano anche a prestare maggiore attenzione all'ambiente circostante. Lo sviluppo comunicativo-linguistico è strettamente connesso a quello di altri ambiti cognitivi, difatti, la capacità di mantenere e regolare l'attenzione favorisce l'acquisizione di tali abilità, predicendo anche le competenze sociali (Bahrick L. E., et al., 2018).

Per quanto riguarda gli effetti mediati, l'eliminazione del fattore di sensibilità estetica, rispetto al macromodello, sembra aver potenziato l'effetto della variabile di facilità d'eccitazione (EOE) sia su AS che su A_AA; ma, diversamente da quanto atteso, tale influenza positiva ha evidenziato come una maggiore sopraffazione di fronte a stimoli potenzialmente negativi nel bambino, accresca la messa in atto di stili ed atteggiamenti orientati all'affetto da parte dei genitori. Potrebbe essere plausibile ipotizzare che questa

sia una risposta di custodia del genitore di fronte alle fragilità manifestate dal bambino, vista l'elevata responsività che caratterizza tale stile genitoriale ed in conformità con lo svolgimento della sua funzione protettiva ed affettiva (Tambelli, 2017). Dal risultato inatteso riportato nel modello con variabili mediatiche invertite, è stato possibile osservare come anche l'inversione dell'effetto tra le variabili in analisi risulti significativo, sottolineando come anche la messa in atto di atteggiamenti genitoriali più affettuosi sembri potenziare tale dimensione di sensibilità mentre ci si potrebbe aspettare un effetto di mitigazione di tale sopraffazione, in caso di positiva responsività genitoriale. Anche lo stress relazionale percepito sembra influire, accrescendo i livelli di eccitazione di fronte agli stimoli esterni, soprattutto nei più piccoli. Aron e colleghi (2005) esaminando la relazione tra SPS e timidezza, mediata dall'influenza dell'ambiente infantile di riferimento hanno notato che gli individui più sensibili riportavano più alti livelli di affettività negativa se l'ambiente in cui crescono è negativo e che, quest'ultima, media la relazione con la timidezza. Infatti, i bambini più sensibili sembrano risentire maggiormente degli effetti negativi dello stress genitoriale, con il rischio di insorgenza o accrescimento di comportamenti problematici internalizzanti ed esternalizzanti, in presenza di influenze ambientali negative, tra cui uno stress elevato (Slagt et al., 2018; Lionetti et al., 2023). Il dato che tale fenomeno si sia verificato specialmente nei più piccoli potrebbe essere determinato dal fatto che, non presentando ancora strutturate competenze regolative, essi risentano maggiormente delle criticità relazionali con le proprie figure di accudimento, che sono il loro principale modello di riferimento e la primaria fonte di soddisfacimento dei loro bisogni quotidiani.

Dai modelli si notano anche ripercussioni negative delle difficoltà percepite nella gestione del proprio figlio sulla messa in atto di comportamenti e stili genitoriali calorosi, riducendoli; questo sembra valere anche in relazione a più elevati livelli di labilità e negatività emotiva manifestati dal bambino. La difficoltà di gestione del bambino può portare, infatti, ad una ridotta responsività genitoriale ed a un aumento dei conflitti tra genitore e figlio, influenzando negativamente i comportamenti affettivi e l'attaccamento sicuro dei bambini (Camisasca E. et al., 2022; Ping Y. et al., 2023). Allo stesso tempo, la relazione invertita, riscontrata nel modello con i fattori individuali come mediatori, sottolinea come, conformemente ai risultati riportati in letteratura, una genitorialità responsiva possa mediare positivamente le difficoltà comportamentali e di gestione del

bambino (Woine A. et al., 2024), riducendo anche le sue difficoltà nella regolazione della propria emotività. L'adozione di strategie di supporto adattivo, come il coping emotivo e la risoluzione di problemi, da parte dei genitori, favorisce lo sviluppo di una migliore regolazione emotiva nei figli; difatti, la manifestazione di empatia ed il riconoscimento delle emozioni e dei sentimenti dei bambini sembrano ridurre le emozioni negative, favorendone una miglior gestione e capacità di autoregolazione, anche a lungo termine (Ramakrishnan, J.L. et al., 2019).

Rispetto agli effetti del modello in funzione dell'età, oltre alla conferma del ruolo di mediazione della difficoltà di regolazione emotiva nell'interazione tra stile genitoriale orientato al sociale e partecipazione comunicativa, già riscontrato nel macromodello, è emersa, nel gruppo dei più piccoli, anche mediazione significativa di DC sull'effetto indiretto di AS, PD e PCDI sulla variabile dipendente. I risultati confermano il fattore di rischio determinato da tutte e tre le dimensioni di stress genitoriale nello sviluppo comunicativo del bambino, oltre che l'influenza negativa determinata dalla difficoltà di gestione del bambino, che comporta un decremento significativo dei benefici che uno stile genitoriale responsivo potrebbe avere sullo sviluppo di competenze partecipative e comunicative del figlio (Deave et al., 2008). Risultato probabilmente dovuto anche al fatto che, nei bambini più piccoli, l'effetto negativo diretto di DC, sia sulle competenze performative che sulla responsività genitoriale, è più marcato e sembra svolgere un ruolo rilevante nelle modalità interattive e relazionali del piccolo che, tra l'altro, presenta anche una capacità regolativa emotivo-comportamentale più labile rispetto ai più grandi. Allo stesso tempo, la riduzione degli effetti peggiorativi di DC su PC tramite la mediazione di C_AA, secondo quanto riscontrato nel modello con fattori ambientali come mediatori, mostra come comportamenti affettuosi genitoriali medino positivamente l'effetto negativo di una difficile gestione del bambino sullo sviluppo delle sue competenze comunicative, fungendo da fattore protettivo, soprattutto nel gruppo di bambini più grandi. Si può ipotizzare che nei bambini più grandi le competenze di regolazione comunicativa più avanzate consentano loro di rispondere meglio agli stimoli comunicativi e di essere più ricettivi ai segnali dei genitori. Il maggior controllo emotivo potrebbe, infatti, permette loro di cogliere e replicare i modelli di comunicazione appropriati offerti da genitori che promuovono attivamente una risposta positiva e responsiva, anche di fronte a comportamenti di difficile gestione del bambino. Questo è sostenuto anche dallo

sviluppo della teoria della mente che, rendendo i bambini maggiormente consapevoli degli stati emotivi e cognitivi propri ed altrui, agevola la valorizzazione di un comportamento responsivo ed empatico da parte delle figure di riferimento. Inoltre, un genitore che risponde adeguatamente alle esigenze del bambino fornisce esempi di linguaggio e di comunicazione empatica ed appropriata, che possono beneficiare la riduzione di comportamenti problematici mediante l'imitazione e riproduzione di buone competenze comunicative.

Il tutto a conferma della complessità nella bidirezionalità esistente nella relazione genitore-bambino, che prevede tanto rispetto dell'individualità del bambino quanto elezione di strategie adeguate da parte del genitore per l'esercizio delle proprie funzioni genitoriali a favore del benessere e dell'educazione del proprio figlio (Molina, 2007). Dai risultati ottenuti, infatti, si può osservare come non solo le condizioni ambientali e familiari influenzino le competenze socioemotive del bambino (Li et al., 2022) ma anche quanto caratteristiche individuali, quali la regolazione emotiva o la sensibilità estetica, possano mediare il modo in cui i fattori ambientali influiscono, tanto positivamente quanto negativamente, sullo sviluppo del bambino; in questo caso in relazione all'acquisizione di abilità e competenze performative comunicative.

2.1 Limiti e prospettive future

L'indagine svolta delle dinamiche tra fattori individuali ed ambientali sulla partecipazione comunicativa dei bambini ha potuto fornire vari spunti di riflessione, aprendo la strada a possibili progetti di ricerca futuri, finalizzati ad un miglioramento ed ampliamento delle evidenze raccolte ma, al tempo stesso, ha evidenziato alcuni limiti sui quali è opportuno fare delle considerazioni.

Una prima osservazione riguarda il campione e la sua modalità di reclutamento. Difatti, l'aver optato per un campionamento a valanga che prevedeva, quindi, diffusione del questionario online mediante passaparola, attraverso canali di messagistica e social media, ha, da una parte, sicuramente favorito il raggiungimento un campione variegato in termini di caratteristiche socio-demografiche ma, dall'altra, ridotto la personalizzazione derivante dal rapporto interpersonale ricercatore-partecipante. Nonostante il tentativo di ovviare a tale limite, mediante la realizzazione di un video nel quale veniva presentato personalmente il progetto di ricerca, tale metodologia potrebbe aver contribuito

all'elevata defezione riscontrata nella compilazione del questionario, demotivando l'adesione e/o la continuità nella compilazione dello stesso. Infatti, dei 186 accessi risultanti al questionario, 35 genitori (19%) non hanno iniziato la compilazione, di cui solo 2 per negazione di consenso, 43 (23%) non l'hanno terminata e solo 108 (58%) l'hanno portata a termine. Questo ha, poi, influito sulla numerosità finale del campione, vista l'esclusiva considerazione di compilazioni prive di dati mancanti, rendendo più complessa la garanzia di validità statistica dei risultati, come evidenziato anche dai bassi valori di varianza risultanti da alcuni modelli, influenzando negativamente, di conseguenza, sulla loro generalizzazione. Tant'è vero che, nonostante siano state riscontrate associazioni e mediazioni tra molte delle variabili in analisi, inattese ed a favore delle nostre ipotesi di ricerca, alcuni dei modelli non hanno mostrato un buon adattamento o un discreto valore predittivo, indicando la necessità di cautela nell'interpretazione dei risultati.

Altra considerazione relativa al campione in analisi concerne lo sbilanciamento nella partecipazione materna e paterna. Il ridotto numero di padri che hanno preso parte alla ricerca (N = 20) ha, infatti, limitato le possibilità di comparazione tra le percezioni materne e paterne rispetto alle competenze dei figli, oltre che agli stili ed atteggiamenti genitoriali adottati ed al livello di stress percepito nello svolgimento del loro ruolo. Tale scarsa partecipazione ci offre spunti di riflessione sulle motivazioni che hanno comportato tale risultato; sia esso un fattore culturale legato a stigmi sul ruolo paterno o carente coinvolgimento o sfiducia verso la ricerca o diffidenza, accentuata magari dalla modalità di diffusione della stessa, o disinteresse verso l'attività o la sua modalità di svolgimento o altro, sarebbe interessante in futuro indagare su tale tendenza. Raccogliere dati più equilibrati permetterebbe, infatti, di comprendere meglio il ruolo degli stili di *parenting* e dello stress genitoriale materno e paterno sulle traiettorie di sviluppo dei figli. Per un ulteriore approfondimento in merito, potrebbe essere ancor più utile prevedere una modalità di campionamento che consenta di reclutare entrambe i genitori, anche in ottica di pianificazione di interventi preventivi e psicoeducativi a sostegno della genitorialità, finalizzati alla promozione di ambienti familiari responsivi ed alla riduzione dei livelli di stress ed essa correlati, al fine di favorire un clima supportivo e stimolante che giovi al conseguimento di un maggior benessere del bambino e del suo massimo potenziale di sviluppo.

Riguardo al questionario, l'aver adottato esclusivamente misure di valutazione *other-report*, nella valutazione delle caratteristiche e competenze dei bambini, potrebbe, inoltre, aver inficiato la costatazione delle loro effettive capacità comunicative e di autoregolazione, oltre che del loro livello di sensibilità ambientale. Le informazioni apprese sono, infatti, il frutto di percezioni dei genitori e, nonostante questi ultimi siano riconosciuti, anche in letteratura, come fedeli rilevatori delle competenze dei figli, la futura eventuale integrazione dell'adozione di strumenti di misurazione diretta sui bambini, potrebbe offrire informazioni più accurate, oggettive e complete, oltre che ottemperare ad i rischi derivanti da fattori quali la desiderabilità sociale.

Un grande vantaggio del nostro studio è stato senz'altro l'offerta di un contributo innovativo alla ricerca sul costrutto di partecipazione comunicativa, specialmente in relazione a bambini a sviluppo tipico. Non risultano, infatti, molti studi sull'inclusione di fattori, tanto ambientali quanto individuali, in interazione con lo sviluppo e messa in atto di competenze di partecipazione comunicativa nel proprio contesto di riferimento. Le analisi hanno permesso l'osservazione tanto del ruolo di moderazione dei livelli di sensibilità e regolazione emotiva quanto l'impatto dell'ambiente, nello specifico del contesto familiare, sulle competenze comunicative del bambino, aprendo una nuova prospettiva di analisi per la chiarificazione del ruolo di sostegno ed ostacolo di fattori individuali ed ambientali su atteggiamenti comunicativi dei bambini. Particolare enfasi per future prospettive d'analisi, potrebbe essere posta in alcune delle variabili che hanno rilevato particolare efficacia interattiva nel modello come, ad esempio, la sensibilità estetica oppure la regolazione emotiva, più nello specifico la differente forza di mediazione delle sue dimensioni in funzione dell'età, o ancora gli stili genitoriali responsivi ed il loro ruolo protettivo, sia in caso di difficile gestione del bambino che di disregolazione. A tal proposito, in linea con Piazzalunga (2021), sarebbe interessante approfondire anche la ricerca sulle relazioni tra i fattori del modello ed ognuna delle nove dimensioni delle scale *capacità e performance* comunicative, per osservare la traiettoria evolutiva di tali interazioni più nel dettaglio, oltre che eventuali differenze in termini di genere del bambino, livello di sensibilità, grado di regolazione emotiva o alla luce dello stile, atteggiamenti, comportamenti e stress genitoriale percepito da entrambe i genitori.

Conclusioni

L'acquisizione di competenze comunicative e linguistiche è il prodotto di un processo che coinvolge l'interazione tra geni ed ambiente (Karmiloff-Smith, 1992); pertanto, nella valutazione dello sviluppo di tali abilità, risulta fondamentale l'adozione di una prospettiva integrata, che consideri il coinvolgimento di fattori tanto individuali quanto ambientali. Questa è stata, infatti, l'impronta del presente lavoro di ricerca *“Partecipazione comunicativa in età prescolare: il ruolo dell'influenza diretta e mediata di fattori individuali ed ambientali”* che mirava ad indagare l'eventuale influenza di tali fattori sulla partecipazione comunicativa (PC) di bambini a sviluppo tipico, di età compresa tra i 2 ed i 6 anni. Più nello specifico, osservando l'influenza diretta e mediata che la sensibilità ambientale del bambino, in relazione con le sue competenze di regolazione emotiva, e lo stile interattivo dei genitori, in correlazione con le credenze ed il livello di stress percepito nello svolgimento del ruolo genitoriale, esercita sulle competenze comunicative del bambino.

L'analisi condotta ha rilevato un quadro articolato di tali dinamiche, sottolineando la complessità dell'interazione tra le variabili involucrate nel processo di sviluppo. La regolazione emotiva è emersa come uno dei principali predittori positivi della partecipazione comunicativa. I bambini con una buona capacità di gestione emotiva si sono dimostrati più abili nel partecipare attivamente alle interazioni sociali, confermando l'importanza del controllo emotivo nello sviluppo delle competenze relazionali e comunicative. Sul versante opposto, labilità e negatività emotiva hanno mostrato un impatto negativo sulla partecipazione, evidenziando come bambini con maggiori difficoltà di autoregolazione possano incontrare ostacoli più significativi nelle performance comunicative e relazionali. Questi risultati sembrerebbero, quindi, confermare il ruolo protettivo del benessere emotivo per l'acquisizione di migliori capacità interattive del bambino, aprendo anche lo spiraglio a nuove analisi in tale ambito, anche in ottica psicoeducativa e preventiva di intervento su queste competenze per favorire lo sviluppo comunicativo del bambino e mediare la percezione di stress genitoriale. Anche la sensibilità estetica, intesa come reattività del bambino agli stimoli positivi provenienti dall'ambiente, sembra essere associata a migliori competenze di partecipazione comunicativa, soprattutto nei bambini al di sopra dei 4 anni. Tale dato sembra rilevare che stimolazioni piacevoli e positive in bambini particolarmente

suscettibili a tali sollecitazioni, potrebbero potenziare le abilità del bambino di partecipare attivamente alle interazioni sociali, probabilmente anche grazie alla maggiore attenzione ai dettagli, profondità di elaborazione, empatia e consapevolezza relazionale ad essi associata (Pluess, 2015). Inoltre, il significativo ruolo di mediazione di uno stile genitoriale orientato alla didattica per il potenziamento dell'effetto positivo di elevati livelli di sensibilità estetica sulla partecipazione comunicativa suggerisce che i bambini con un'elevata sensibilità agli stimoli estetici traggano maggiore beneficio da esperienze e stimolazioni ambientali che spronino la loro curiosità e coinvolgimento emotivo, coadiuvando il miglioramento di prestazioni comunicativo-linguistiche ed accrescendo, coerentemente con la linea teorica dell'*Environmental sensitivity* (Pluess e Belsky, 2013; Albert et al., 2015), gli effetti benefici delle condizioni favorevoli esperite. Secondo quanto emerso dallo studio, inoltre, genitori con stili interattivi e comportamenti calorosi e responsivi, offrendo un ambiente stimolante e affettuoso, tendono a favorire un maggiore sviluppo delle competenze comunicative nei loro figli, riducendo sia il livello di stress genitoriale percepito che la disregolazione emotiva del bambino. Il negativo ruolo di mediazione svolto dalla percezione di difficoltà nella gestione del proprio figlio ed elevati livelli di labilità e negatività emotiva in tale ambito, ci spronano a riflettere sull'importanza di approfondire tali interazioni al fine di individuare traiettorie specifiche di intervento sia in ottica preventiva che supportiva alla genitorialità ed allo sviluppo comunicativo-linguistico del bambino. L'elevato stress genitoriale e disregolazione infantile possono, infatti, compromettere la qualità delle interazioni e limitare le opportunità di crescita comunicativa dei bambini ma, allo stesso tempo, un potenziamento di stile interattivo genitoriale orientato all'affetto può fungere da fattore protettivo, mitigando l'incidenza negativa di tali variabili sullo sviluppo.

Pertanto, i risultati sembrano rafforzare l'importanza di un approccio integrato allo sviluppo, sottolineando da una parte l'importanza di un ambiente stimolante e responsivo, dall'altro il ruolo chiave della regolazione emotiva e della sensibilità estetica come potenziali fattori protettivi nelle interazioni diadiche e nell'acquisizione di competenze di partecipazione comunicativa del bambino. La famiglia è il primo modello sociale e relazionale del bambino, che guida e plasma le sue future modalità interattive con l'ambiente circostante; pertanto, in ottica psicoeducativa e preventivo-supportiva, appare fondamentale un approfondimento sulla reciprocità e mediazione dell'interazione tra

fattori individuali ed ambientali coinvolti in tale processo. La consapevolezza dell'individualità dei bambini e dell'incidenza di peculiari tratti individuali sullo sviluppo, oltre che la compartecipazione e cooperazione dei partner nell'attuazione di uno stile responsivo di cura dei figli, fungono, infatti, da fondamentali sostegni al dispiegamento della loro individualità ed all'estrinsecazione di tutto il loro potenziale, in favore di una miglior transizione alla genitorialità ed un sano ed integrale sviluppo dei figli.

BIBLIOGRAFIA

- Abidin, R. R. (1992). The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 21, 4, 407–12. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Abidin R. R. et al. (1992). The Relationship of Early Family Variables to Children's Subsequent Behavioral Adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 21, 1, 60–69, https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_9
- Acevedo B. P., et al. (2014) The Highly Sensitive Brain: An fMRI Study of Sensory Processing Sensitivity and Response to Others' Emotions. *Brain and Behavior*, vol. 4 (4), 580–94. <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Acevedo B. P., et al. (2018). The Functional Highly Sensitive Brain: A Review of the Brain Circuits Underlying Sensory Processing Sensitivity and Seemingly Related Disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences*, vol. 373 (1744), 20170161, <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161>
- Acevedo B. P., Aron, E. N., Aron, A., Cooper, T., & Marhenke, R. (2023). Sensory processing sensitivity and its relation to sensation seeking. *Current Research in Behavioral Sciences*, 4, 100100. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2023.100100>
- Adamakos H. et al. (1986). Maternal social support as a predictor of mother-child stress and stimulation. *Child Abuse and Neglect*, 10 (4), 463-470, DOI: 10.1016/0145-2134(86)90050-5
- Arnold D. S., et al. (1993). The Parenting Scale: A Measure of Dysfunctional Parenting in Discipline Situations. *Psychological Assessment*, vol. 5, 2, 137–44, <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.137>
- Aron E. (2019). *Il bambino altamente sensibile*. Italia: Mondadori.
- Aron E. (2018). *Persone altamente sensibili*. Italia: Mondadori.
- Aron E., Aron A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345-368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>.

- Aron E., Aron A., Jagiellowicz J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Aron E. (2002). In Lionetti, F. (2020). Assessment of sensory processing sensitivity across the lifespan. In *The Highly Sensitive Brain* (pp. 17–49). *Elsevier*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00002-3>
- Bahrnick L. E., et al. (2018). The Multisensory Attention Assessment Protocol (MAAP): Characterizing Individual Differences in Multisensory Attention Skills in Infants and Children and Relations With Language and Cognition. *Developmental Psychology*, vol. 54, 12, pp. 2207–25, <https://doi.org/10.1037/dev0000594>
- Balazs A, et al. (2024). The Influence of Temperament and Perinatal Factors on Language Development: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, 1375353, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375353>
- Barry T. D., et al. (2009). Inconsistent Discipline as a Mediator Between Maternal Distress and Aggression in Boys. *Child & Family Behavior Therapy*, vol. 31, 1, 1–19, <https://doi.org/10.1080/07317100802701186>
- Baumrind D. (1978). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology*, vol. 4, 1, 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, vol. 9, 3, 239–67. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Baumrind D. (1983). Rejoinder to Lewis’s Reinterpretation of Parental Firm Control Effects: Are Authoritative Families Really Harmonious?. *Psychological Bulletin*, vol. 94, 1, 132–42, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.132>
- Baumrind D., et al. (2010). Effects of Preschool Parents’ Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting, Science and Practice*, vol. 10, 3, 157–201, <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Belsky J., Pluess M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135 (6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>

- Bornstein M. H, Tamis-LeMonda C. S, Pascual L., Haynes O. M., Painter K., Galperin C., Pêcheux M. G. (1996). Ideas about parenting in Argentina, France and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 347-367 in Venuti P., Senese v. P., (2007). Un questionario di autovalutazione degli stili parentali: uno studio su un campione italiano. *Giornale Italiano Di Psicologia / a.* XXXIV, n. 3, 677-697.
- Borzini P. (2019). Il paesaggio epigenetico di Conard Waddington: una metafora tra biologia e società. *Paginauno* n. 62, anno XIII, p. 56.
- Boterberg S., Warreyn, P. (2016). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.022>
- Bowlby J. (1988). Una base sicura. Milano: Tr.it Raffaello Cortina
- Boyce W. T., Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>
- Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. *Internacional Encyclopedia of Educacion*, vol 3, 2. Ed Oxford Elsevier https://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf
- Bruner J. (1982). The formats of language acquisition. *The American Journal of Semiotics*, 1(3), 1-16. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/formats-language-acquisition/docview/213746394/se-2>
- Bruner J. (1995). Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio. Armando Editore, Roma.
- Bunford N., et al. (2020). The Difficulties in Emotion Regulation Scale–Parent Report: A Psychometric Investigation Examining Adolescents With and Without ADHD. *Assessment* (Odessa, Fla.), vol. 27, 5, pp. 921–40, <https://doi.org/10.1177/1073191118792307>

- Camisasca E., Miragoli S., Di Blasio P. (2022). Pathways Among Negative Co-parenting, Parenting Stress, Authoritarian Parenting Style, and Child Adjustment: The Emotional Dysregulation Driven Model. *J Child Fam Stud* 31, 3085–3096. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02408-9>
- Canuti C. (2023). Comprensione e regolazione emotiva in bambini con diversa sensibilità in relazione allo stress genitoriale. Università degli studi di Padova. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/57710>
- Chao R. (2000). The parenting of immigrant chinese and european american mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 233–248. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00037-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00037-4)
- Chen Q., et al. (2018). Effects of Socioeconomic Status, Parent-Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 1297–1297, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297>
- Chomsky N., (1965) Aspects of the theory of Syntax, Cambridge (Mass.), MIT Press; trad.it in Chomsky, N., (1970) Aspetti della teoria della sintassi, in Chomsky, N., Saggi linguistici 2. La grammatica Trasformazionale, Torino, Boringhieri.
- Coyl D. D., et al. (2002). Stress, Maternal Depression, and Negative Mother-Infant Interactions in Relation to Infant Attachment: Early Head Start. *Infant Mental Health Journal*, vol. 23, 1–2, 145–63, DOI: 10.1002/imhj.10009
- 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. *Int Rev Res Ment Retard*; 37: 3-30. doi: 10.1016/S0074-7750(09)37001-9
- Davidov M., Grusec J. E., (2006). Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes. *Child Development*, vol. 77, 1, 44–58, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.0855.x>.

- Deater-Deckard K. (2005). Parenting Stress and Children's Development: Introduction to the Special Issue. *Infant and Child Development*, vol. 14, 2, 111–115, <https://doi.org/10.1002/icd.383>
- Deater-Deckard K., Nan, C., & Shereen, E. M. (2017). Parenting stress. Retrieved from Oxford Bibliographies Your Best Research Starts here: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0142.xml>
- Deave T., Johnson D., Ingram J. (2008). Transition to parenthood: the needs of parents in pregnancy and early parenthood. *BMC pregnancy and childbirth*, 8, 1-11. DOI: 10.1186/1471-2393-8-30
- Deb R., Patel R., DeCamp P., Kubat R., Fleischman M., Roy B., Mavridis N., et al. (2006). The Human Speechome Project. In Symbol Grounding and Beyond, ed. Vogt P., Sugita Y., Tuci E., Nehaniv C., 4211:192-196. Lecture Notes in Computer Science. Berlin / Heidelberg: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/11880172_15
- Delle Fave A., Bassi, M. (2013). Psicologia e salute. Esperienze e risorse dei protagonisti della cura. UTET Università, p. 3-4
- Eadie T. L., et al. (2006). Measuring Communicative Participation: A Review of Self-Report Instruments in Speech-Language Pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 15, 4, 307–20, [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/030))
- Eastin M.S., Greenberg, B.S., Hofschire, L. (2006), Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56: 486-504. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x>
- Ecalte J., et al. (2024). Examining the Relations between Early Language Skills and Environmental Variables and Literacy Skills: A Longitudinal Study from 2 to 9 Years. *First Language*, vol. 44, 3, 282–300, <https://doi.org/10.1177/01427237241238610>
- Erdley C. C., Cynthia, C., Loomis, A. (1997). Relations among children's social goals, implicit personality theories, and responses to social failure. *Developmental Psychology*, 33, 263–272. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.263>

- Finegood E. D., Blair C. (2017). Poverty, parent stress, and emerging executive functions in young children. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 181–207). *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_8
- Furman W., Giberson R. S. (1995). Identifying the links between parents and their children's sibling relationships. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (pp. 95-108). Ablex Publishing.
- Gartstein M. A., Skinner M. K. (2018). Prenatal Influences on Temperament Development: The Role of Environmental Epigenetics. *Development and Psychopathology*, vol. 30, 4, 1269–303, <https://doi.org/10.1017/S0954579417001730>
- Gatta M., Balottin L., Mannarini S., Biocchi V., Del Col L., Battistella P. A. (2016). Stress genitoriale e psicopatologia in età evolutiva. Uno studio caso-controllo. *Rivista di Psichiatria*, 51, 251-259. DOI: 10.1708/2596.26726
- Goldberg A., Scharf M. (2020). How do highly sensitive persons parent their adolescent children? The role of sensory processing sensitivity in parenting practices. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(6), 1825–1842. <https://doi.org/10.1177/0265407520911101>
- Goodrich J. M., et al. (2021). Influences of the Home Language and Literacy Environment on Spanish and English Vocabulary Growth among Dual Language Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 57, 27–39, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.002>
- Gottman J., Declaire J. (2015). *Intelligenza emotiva per un figlio. Una guida per i genitori*. BUR Parenting, Milano.
- Gray J. A. (1982). In Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtbeier, P., & Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>

- Greven C. U. et al. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the Context of Environmental Sensitivity: A Critical Review and Development of Research Agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, vol. 98, 287–305, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>.
- Greven C., et al. (2023). Sensory Processing Sensitivity Associations With Mental and Somatic Health in Positive and Negative Environments: Evidence for Differential Susceptibility. *Psychology Science*, vol. 65, no. 4, 497–497. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/sensory-processing-sensitivity-associations-with/docview/2921216653/se-2>
- Grosse Wiesmann C., et al. (2017). Implicit and Explicit False Belief Development in Preschool Children. *Developmental Science*, vol. 20, 5, <https://doi.org/10.1111/desc.12445>
- Harlow H. F. (1958). The Nature of Love. *The American Psychologist*, vol. 13, 12, 673–85, <https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Hembacher E., Frank M. C. (2020). The Early Parenting Attitudes Questionnaire: Measuring Intuitive Theories of Parenting and Child Development. *Collabra: Psychology*, 6(1): 16. DOI: <https://doi.org/10.1525/collabra.190>
- Hoff E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*, vol. 26, 1, 55–88, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Homberg J. R., et al. (2016). Sensory Processing Sensitivity and Serotonin Gene Variance: Insights into Mechanisms Shaping Environmental Sensitivity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, vol. 71, pp. 472–83, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.029>.
- Jagiellowicz J., Zarinafsar S., Acevedo B. P. (2020). Health and social outcomes in highly sensitive persons. In *The Highly Sensitive Brain* (pp. 75–107). *Elsevier*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00004-7>
- Jeong J. et al. (2019). Maternal and Paternal Stimulation: Mediators of Parenting Intervention Effects on Preschoolers' Development. *Journal of Applied*

Developmental Psychology, vol. 60, 105–18,
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.001>

Karmiloff-Smith A. (1995). Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva. Bologna, Il Mulino.

Kosuke Y, Kazuo O., (2024). Individual differences in environmental sensitivity: associations between cognitive emotion regulation and mental health. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1322544>

Kuhl P. K., et al. (2003). Foreign-Language Experience in Infancy: Effects of Short-Term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, vol. 100, 15, 9096–101, <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>

Kuppens S., Ceulemans E., (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *J Child Fam Stud* 28, 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

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*, vol. 138, 106527, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106527>

Lionetti F. et al. (2019). Sensory Processing Sensitivity and Its Association with Personality Traits and Affect: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, vol. 81, 138–52, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.05.013>

Lionetti F., Aron A., Aron E. N., Burns G. L., Jagiellowicz J., Pluess M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1), 24. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>

Lionetti F., Aron E. N., Aron A., Klein D. N., Pluess M. (2019). Observer-rated environmental sensitivity moderates children’s response to parenting quality in early childhood. *Developmental Psychology*, 55(11), 2389–2402. <https://doi.org/10.1037/dev0000795>

- Lionetti F., Spinelli M., Moscardino U., Ponzetti S., Garito M. C., Dellagiulia A., Aureli T., Fasolo M., Pluess M. (2023). The interplay between parenting and environmental sensitivity in the prediction of children's externalizing and internalizing behaviors during COVID-19. *Development and Psychopathology*, 35(3), 1390–1403. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001309>
- Liu C., et al. (2023). Genetic and Environmental Influences on Temperament Development across the Preschool Period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 64, 1, 59–70, <https://doi.org/10.1111/jcpp.13667>
- Lupo E. (2017). *Il tesoro dei bambini sensibili: Conoscerlo, gestirlo, valorizzarlo*. Italia: Il Leone Verde Edizioni.
- Marini A., Vicari S., (2022). *I disturbi del linguaggio in età evolutiva*. Il Mulino, Bologna.
- McMaster University. (2024, August 22). <https://www.canchild.ca/en/shop/29-focus>
- Miller R., Gondoli D. (2017). Mothers' Parenting Stress Mediates the Relationship between Co-Parental Conflict and Parenting Behavior. Conference: *Society for Research in Child Development*, DOI: 10.13140/RG.2.2.25214.69449
- Naumann F. V., Acevedo B. P., Jagiellowicz J., Greven C. U., Homberg J. R. (2020). Etiology of sensory processing sensitivity: Neurobiology, genes, and evolution. In *The Highly Sensitive Brain* (pp. 109–134). *Elsevier*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00005-9>
- Neumann S., Rietz C., Stenneken P. (2017). The German Intelligibility in Context Scale (ICS-G): reliability and validity evidence. *International journal of language & communication disorders*, 52(5), 585–594. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12303>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007). *ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute versione per bambini e adolescenti*. Edizioni Erickson, Gardolo (TN).
- Östberg M., Hagekull B. (2013). Parenting Stress and External Stressors as Predictors of Maternal Ratings of Child Adjustment. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 54, 3, 213–21, <https://doi.org/10.1111/sjop.12045>

- Piazzalunga S. et al. (2020). The Communicative Participation in Pre-School Children Estimated by the FOCUS Questionnaire: A Functional Communicative Outcome Measure. *Hearing, Balance and Communication*, vol. 19, 5, 294–302, <https://doi.org/10.1080/21695717.2022.2028489>
- Piccolo L., da Rosa, et al. (2016). Can Reactivity to Stress and Family Environment Explain Memory and Executive Function Performance in Early and Middle Childhood? *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, vol. 38, 2, 80–89, <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2015-0085>
- Ping Y. et al. (2023). Fathers' Parenting Stress, Parenting Styles and Children's Problem Behavior: The Mediating Role of Parental Burnout. *Current Psychology*, vol. 42, 29, 25683–95, <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03667-x>
- Pluess M. et al. (2018). Environmental Sensitivity in Children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and Identification of Sensitivity Groups. *Developmental Psychology*, vol. 54, (1), 51–70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess M., (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, vol. 9 (3), 138–43. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess Michael, et al. (2023). People Differ in Their Sensitivity to the Environment: An Integrated Theory, Measurement and Empirical Evidence. *Journal of Research in Personality*, vol. 104, 104377. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104377>
- Pluess M. (2017). Vantage Sensitivity: Environmental Sensitivity to Positive Experiences as a Function of Genetic Differences. *Journal of Personality*, vol. 85 (1), pp. 38–50, <https://doi.org/10.1111/jopy.12218>.
- Pluess M., Belsky J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139 (4), 901–916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- Ramakrishnan J. L., Garside R. B., Labella M. H. (2019). Parent Socialization of Positive and Negative Emotions: Implications for Emotional Functioning, Life

- Satisfaction, and Distress. *J Child Fam Stud* 28, 3455–3466. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01528-z>
- Reid C. A. Y., Roberts L. D., Roberts C. M., Piek J. P. (2015). Towards a Model of Contemporary Parenting: The Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire. *PLOS ONE*, 10(6), e0114179. DOI: 10.1371/journal.pone.0114179
- Ritter S. M., Ferguson S. (2017). Happy Creativity: Listening to Happy Music Facilitates Divergent Thinking. *PloS One*, vol. 12, 9, e0182210–e0182210, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182210>
- Robinson C. C., Mandleco B., Frost Olsen S., Hart C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830. doi: 10.2466/pr0.1995.77.3.819
- Robinson C., Mandleco B., Roper S., Hart C., (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Handbook of Family Measurement Techniques* (3) 319-321. 33 in Smetana, J.G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, (15) 19-25 <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Romeo R. R., et al. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children’s Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological Science*, vol. 29, 5, 2018, 700–10, <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Roth M., Gubler D. A., Janelt T., Kolioutsis B., Troche S. J. (2023). On the feeling of being different—an interview study with people who define themselves as highly sensitive. *PLOS ONE*, 18(3), e0283311. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283311>
- Salley B. J., Dixon W. E., Jr (2007). Temperamental and Joint Attentional Predictors of Language Development. *Merrill-Palmer quarterly*. *Wayne State University*. Press, 53(1), 131–154, <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0004>
- Sezgin E. et al. (2023). The Mediating Role of Emotion Lability and Emotion Regulation in The Relationship Between Social-Emotional Adaptation with Behavior

- Regulation and Social Skills Among Preschool Children. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, vol. 7, 14, 161–83, <https://doi.org/10.31461/ybpd.1373592>
- Scrimin S., Osler G., Pozzoli T., Moscardino, U. (2018). Early adversities, family support, and child well-being: The moderating role of environmental sensitivity. *Child: care, health and development*, 44(6), 885-891.
- Sénéchal M., LeFevre J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children’s Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 73, 2, 445–60, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shelton K.K., Frick P.J., Wootton J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 25: 317–329. doi: 10.1207/s15374424jccp2503_8
- Simonelli A. (2014). La funzione genitoriale. Sviluppo e psicopatologia. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Singer I. et al. (2020). A Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Communicative Participation in Young Children with Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 63, 6, 1793–806, https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00326
- Skinner B.F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts in Skinner, B.F. (1976). Il comportamento verbale. Roma: Armando.
- Slagt M., et al., (2018) Sensory Processing Sensitivity as a Marker of Differential Susceptibility to Parenting. *Developmental Psychology*, vol. 54 (3), 543–58. <https://doi.org/10.1037/dev0000431>.
- Smetana J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, (15) 19-25 <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Smolewska K. A., McCabe S. B., Woody E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five”. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1269–1279. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.022>

- Snow C., Beals D. E. (2006). Mealtime Talk That Supports Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2006, 111, 51–66, <https://doi.org/10.1002/cd.155>
- Solomon J., George C. (1996). Defining the Caregiving System: Toward a Theory of Caregiving. *Infant Mental Health Journal*, vol. 17, 3, 183–97, [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199623\)](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199623))
- Sperati A., Spinelli M., Fasolo M., Pastore M., Pluess M., Lionetti F. (2022). Investigating sensitivity through the lens of parents: Validation of the parent-report version of the Highly Sensitive Child scale. *Development and Psychopathology*, 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0954579422001298>
- Szewczyk-Sokolowski M., Bost K. K., Wainwright A. B. (2005). Attachment, Temperament, and Preschool Children's Peer Acceptance. *Social Development*, 14: 379-397, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x>
- Talamo M., Maldonato M., (2011). Psicologia della comunicazione. Cibernetica, fenomenologia e complessità, Esselibri-Simone/Ellissi.
- Tambelli R. (2017). Manuale di psicopatologia dello sviluppo. Bologna: Il Mulino.
- Thomas-Stonell N. L., et al. (2010) Development of the FOCUS (Focus on the Outcomes of Communication Under Six), a Communication Outcome Measure for Preschool Children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 52, 1, 47–53, <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x>
- Thomas-Stonell N., McLeod J. B. G., Johnson L. M., Oddson J. C. (2012). The FOCUS-34: A Short Form of the Focus on the Outcomes of Communication Under Six. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1080-1090. doi:10.1044/1092-4388(2011/11-0154)
- Treccani Enciclopedia online. www.treccani.it/vocabolario
- Tronick E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *The American Psychologist*, 44, 112-119. DOI: 10.1037/0003-066X.44.2.112

- Veraksa N., Sheridan S. (Eds.). (2018). Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values (1st ed.). *Routledge*.
<https://doi.org/10.4324/9781315098203>
- Venuti P., Senese V. P., (2007). Un questionario di autovalutazione degli stili parentali: uno studio su un campione italiano. *Giornale Italiano Di Psicologia / a. XXXIV*, n. 3, 677-697.
- Vianello R., Gini G., Lanfranchi S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. UTET Università, Torino.
- Vygotsky L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: *Harvard University Press*. ark:/13960/t9q31x69d
- Wagers K. B., Kiel E. J. (2019). The Influence of Parenting and Temperament on Empathy Development in Toddlers. *Journal of Family Psychology*, vol. 33, 4, 391–400, <https://doi.org/10.1037/fam0000505>
- 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*, vol. 116, 105218, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105218>
- Wentzel K. R., Feldman S. S., Weinberger D. A. (1991). Parental childrearing and academic achievement of preadolescent boys: The mediational role of socio-emotional adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 11, 321-339. DOI: 10.1177/0272431691113002
- Weyn S. et al. (2021). Psychometric Properties of the Highly Sensitive Child Scale across Developmental Stage, Gender, and Country. *Current Psychology* (New Brunswick, N.J.), vol. 40 (7), 3309–25, <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00254-5>.
- Woine A. et al. (2024). Parental Burnout and Child Behavior: A Preliminary Analysis of Mediating and Moderating Effects of Positive Parenting. *Children* 11, 353. <https://doi.org/10.3390/children11030353>

Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2):89–100 DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zavattini C. G. (1999). Genitorialità in Enciclopedia Treccani. Universo del Corpo. [https://www.treccani.it/enciclopedia/genitorialita_\(Universo-del-Corpo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/genitorialita_(Universo-del-Corpo)/)